

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

**Vzdělávání žáků s narušenou komunikační  
schopností na základní škole**

*Diplomová práce*

Autor: Karolína Ornstová  
Studijní program: M 7503 Učitelství pro základní školy  
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy  
Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.  
Oponent práce: doc. PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.

## Zadání diplomové práce

<b>Autor:</b>	<b>Karolína Ornstová</b>
Studium:	P18P0207
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
<b>Název diplomové práce:</b>	<b>Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností na základní škole</b>
Název diplomové práce AJ:	Education of pupils with disrupted communication ability at primary school

### Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá problematikou vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností na základní škole.

Cílem teoretické části diplomové práce je charakterizovat vybrané druhy narušené komunikační schopnosti, popsat, jak se demonstrují v průběhu edukačního procesu a následně pak vymezit možnosti podpory žáků s narušenou komunikační schopností v průběhu jejich edukace, a to jak na úrovni základní školy, tak i školských poradenských zařízení.

Cílem praktické části diplomové práce je provést monitoring spolupráce speciálně pedagogických center pro žáky s vadami řeči a základních škol vzdělávajících žáky s narušenou komunikační schopností v Královéhradeckém kraji a vymezit nejčastější problémy společného vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností.

Z metodologického hlediska bude využita metoda dotazníku a rozhovoru.

Základy inkluzivní pedagogiky : dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole / Viktor Lechta (ed.). -- Vyd. 1. -- Praha : Portál, 2010. -- 435 s. : il. -- ISBN : 978-80-7367-679-7

Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole / Petra Bendová. -- Vyd. 1. -- Praha : Grada, 2011. -- 150 s. : il. -- (Pedagogika). -- Anglické resumé. -- ISBN : 978-80-247-3853-6

VRBOVÁ, R. a kol. Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3312-7

VÍTKOVÁ, Marie. Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální. 2. vyd. Brno: Paido Brno, 2004. 463 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.

KREJČOVÁ, L.; MERTIN, V. Pedagogická intervence u žáků ZŠ. Praha: Wolters Kluwer, 2010. ISBN 978-80-7357-603-5.

VRBOVÁ, R. a kol. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti. Olomouc: UP, 2015. ISBN 978-80-244-4648-6.

Zadávací pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky,  
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

Oponent: doc. PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 25.11.2021

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci ‚Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností na základní škole‘ vypracovala pod vedením vedoucího závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **Poděkování**

Tímto bych ráda poděkovala své vedoucí diplomové práce PhDr. Petře Bendové, Ph.D. za její metodickou a odbornou pomoc při zpracovávání této práce. Poděkování patří také všem respondentům, kteří věnovali svůj čas a podělili se se mnou o své zkušenosti. Na závěr bych chtěla vyjádřit velké díky mé rodině za podporu během celého mého studia.

Karolína Ornstová

## **Anotace**

ORNSTOVÁ, Karolína. *Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností na základní škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. x s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá problematikou vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností na základní škole.

Teoretická část charakterizuje v úvodních kapitolách vybrané druhy narušené komunikační schopnosti z hlediska etiologie, symptomatologie, klasifikace, terapie a základních termínů s nimi spojených. V dalších kapitolách popisuje možnosti edukace žáka s vývojovou poruchou řeči v povinném preprimárním a primárním vzdělávání v České republice. Součástí kapitoly jsou i možnosti podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nabízené jak základní školou, tak školským poradenským zařízením, které umožňují inkluzivní vzdělávání. Závěr teoretické části diplomové práce je věnován zvláštnostem edukace u vybraných žáků s narušenou komunikační schopností na základní škole.

Praktická část diplomové práce zkoumá úroveň a kvalitu spolupráce speciálně pedagogických center pro žáky s poruchou řeči a základních škol hlavního vzdělávacího proudu inkluzivně vzdělávající žáky s narušenou komunikační schopností v Královéhradeckém kraji. Dílčím cílem bylo vymezit nedostatky a eventuality nápravy a zlepšení spolupráce obou zmiňovaných institucí. V rámci šetření bylo využito spojení výzkumných metod kvantitativního a kvalitativního výzkumu. První výzkumný vzorek tvořilo šedesát šest pedagogů a druhý vzorek tvořilo devět speciálních pedagogů – logopedů pracujících ve speciálně pedagogických centrech. Výzkum je doplněn o rozhovory se zmiňovanými pracovníky speciálně pedagogických center. V závěru práce jsou získané informace z dotazníkového šetření a rozhovoru vzájemně porovnávány.

## **Klíčová slova**

Narušená komunikační schopnost, mladší školní věk, speciálně pedagogické centrum, řeč

## **Annotation**

ORNSTOVÁ, Karolína. *Education of pupils with disrupted communication ability at primary school*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023. x pp. Diploma Dissertation.

The diploma thesis deals with the issue of education of pupils with disrupted communication ability at primary school.

The theoretical part in the introductory chapters characterizes selected types of disrupted communication abilities in terms of etiology, symptomatology, classification, therapy and basic terms associated with them. In the following chapters, it describes the possibilities of educating a pupil with a speech defect in compulsory pre-primary and primary education in the Czech Republic. The chapter also includes options for supporting pupils with special educational needs offered by primary schools and school counseling facilities that enable inclusive education. The conclusion of the theoretical part of the diploma thesis is devoted to the peculiarities of education for selected pupils with disrupted communication ability in primary school.

The practical part of the thesis examines the level and quality of cooperation between special pedagogical centers for pupils with speech defects and primary schools of the mainstream education inclusively educating pupils with disrupted communication abilities in the Hradec Králové region. A partial goal was to identify deficiencies and possible corrections and improvement of cooperation between the two mentioned institutions. The investigation used a combination of quantitative and qualitative research methods. The first research sample consisted of sixty-six pedagogues and the second sample consisted of nine special pedagogues – speech therapists working in special pedagogic centers. The research is complemented by interviews with the mentioned workers of special pedagogical centers. At the end of the diploma thesis, the information obtained from the questionnaire survey and the interview are compared with each other.

## **Keywords:**

Disrupted communication ability, primary school age, special pedagogical center, speech

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2022 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum: \_\_\_\_\_

Podpis studenta: \_\_\_\_\_

## Obsah

<b>Seznam použitých zkratk</b> .....	<b>10</b>
<b>Úvod</b> .....	<b>11</b>
<b>1 Uvedení do problematiky narušené komunikační schopnosti</b> .....	<b>13</b>
1.1 Řeč .....	13
1.2 Jazyk .....	13
1.3 Komunikace.....	14
<b>2 Narušená komunikační schopnost</b> .....	<b>15</b>
2.1 Etiologie narušené komunikační schopnosti .....	17
2.2 Klasifikace .....	17
2.3 Charakteristika nejčastějších poruch NKS vyskytujících se na základní škole .....	19
2.3.1 Dyslálie .....	19
2.3.2 Vývojová dysfázie .....	21
2.3.3 Kóktavost .....	23
2.3.4 Mutismus .....	25
<b>3 Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností</b> .....	<b>28</b>
3.1 Preprimární vzdělávání.....	28
3.2 Primární vzdělávání.....	29
3.3 Podpůrná opatření ve vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností.....	30
3.3.1 Individuální vzdělávací plán.....	30
3.3.2 Asistent pedagoga .....	31
3.3.3 Kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky .....	32
3.4 Poradenství pro žáky s narušenou komunikační schopností .....	33
3.4.1 Školní poradenská pracoviště .....	33
3.4.2 Školská poradenská zařízení.....	35



<b>4</b>	<b>Specifika společného vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností na základní škole.....</b>	<b>39</b>
4.1	Specifika edukace žáků s dyslálií.....	40
4.2	Specifika edukace žáků s vývojovou dysfázií.....	41
4.3	Specifika edukace žáků s koktavostí.....	43
4.4	Specifika edukace žáků s mutismem.....	45
<b>5</b>	<b>Uvedení do výzkumné části diplomové práce.....</b>	<b>47</b>
5.1	Cíl výzkumu.....	47
5.2	Výzkumné otázky.....	47
5.3	Metodologie výzkumu.....	47
5.3.1	Dotazník.....	48
5.3.2	Rozhovor.....	48
5.4	Charakteristika výzkumného vzorku respondentů a místa terénu.....	49
<b>6</b>	<b>Prezentace dat získaných výzkumným šetřením.....</b>	<b>55</b>
6.1	Výzkumná data získaná od pedagogů základních škol.....	55
6.2	Výzkumná data získána od pracovníků speciálně pedagogických center.....	62
6.3	Rozhovory s pracovníky speciálně pedagogických center.....	67
<b>7</b>	<b>Zhodnocení dílčích cílů a výzkumných otázek.....</b>	<b>75</b>
<b>8</b>	<b>Diskuse a limity výsledků výzkumného šetření.....</b>	<b>78</b>
8.1	Diskuze.....	78
8.2	Limity.....	79
	<b>Závěr.....</b>	<b>80</b>
	<b>Seznam tabulek.....</b>	<b>82</b>
	<b>Seznam grafů.....</b>	<b>83</b>
	<b>Seznam zdrojů.....</b>	<b>84</b>
	<b>Seznam příloh.....</b>	<b>86</b>

## Seznam použitých zkratk

AAK	Augmentativní a alternativní komunikace
IVP	Individuálně vzdělávací plán
KHK	Královéhradecký kraj
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NKS	Narušená komunikační schopnost
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SPU	Specifické poruchy učení
SVP	Středisko výchovné péče
ŠPP	Školní poradenské pracoviště
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
ZŠ	Základní škola
Žák se SVP	Žák se speciálně vzdělávacími potřebami

## Úvod

Za posledních několik let můžeme zaznamenat zvyšující se počet řečových vad. Největší zastoupení najdeme u dětí předškolního a mladšího školního věku. Z toho důvodu se téma diplomové práce zaměřuje na Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností na základní škole. Dítě s poruchou řeči je zde bráno jako žák se speciálními vzdělávacími potřebami, který může využívat poradenské, reedukační, kompenzační a jiné činnosti školy a dalších zařízení a nastavená podpůrná opatření, která mu pomohou zvládat výuku školy hlavního vzdělávacího proudu a zařadit se do třídního kolektivu bez vážnějších problémů. Výsledkem naplněním výše uvedených činností je úspěšná inkluze, tj. vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků intaktních v jedné třídě, skupině, škole.

Výběr tématu této práce je ovlivněn záměrem autorky o rozšíření svých znalostí a vědomostí v oblasti speciální pedagogiky, konkrétně logopedie. Na začátku studií měla autorka této práce možnost volby mezi obory učitelství 1. stupně a speciální pedagogikou. I přes možnost volby studia učitelství se autorka vrací k druhému oboru v celkovém námětu své diplomové práce.

Cílem teoretické části diplomové práce je uvést čtenáře do problematiky narušené komunikační schopnosti, charakterizovat vybrané druhy řečových vad a popsat, jak se demonstrují v edukačním procesu. V dalších kapitolách formulovat možnosti edukace žáka s narušenou komunikační schopností v povinném preprimárním a primárním vzdělávání a objasnit možnosti podpory takových žáků ze strany školy a školských poradenských zařízení.

Cílem empirické části diplomové práce je prozkoumat úroveň a kvalitu spolupráce speciálně pedagogických center a základních škol v Královéhradeckém kraji. Konkrétně se jedná o speciálně pedagogická centra pro děti, žáky a studenty s vadami řeči a školy, které inkluzivně vzdělávají žáky s narušenou komunikační schopností. Z metodologického hlediska byla využita výzkumná metoda dotazníků. Pomocí získaných dat se autorka snaží zodpovědět tyto výzkumné otázky:

1. Je spolupráce mezi základními školami a centry v Královéhradeckém kraji dostatečná?
2. Jaká je úroveň spolupráce základních škol a center v Královéhradeckém kraji?
3. Jaké nedostatky ve spolupráci vnímají pedagogové ZŠ a pracovníci center?

4. Existují eventuálně možnosti nápravy a zlepšení spolupráce pedagogů ZŠ a pracovníků center?

Výzkum je doplněn o rozhovory s pracovníky speciálně pedagogických center. V závěru práce jsou získané informace z dotazníkového šetření a rozhovorů vzájemně porovnávány s údaji výzkumů jiných diplomových prací zaměřených na stejné nebo obdobné téma.

## 1 Uvedení do problematiky narušené komunikační schopnosti

Předtím než se budeme zabývat tématem vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností na základní škole je důležité vymezit si termíny s ním spojené. Narušená komunikační schopnost spadá do oboru speciální pedagogiky odvětví logopedie. Pochopit danou problematiku obnáší především poznání termínů jako jsou komunikace, řeč, jazyk a specifika s nimi spojená.

### 1.1 Řeč

Postupným vývojem člověka, hlavně lidského mozku a orgánů uzpůsobujících mluvení, se rozvinuly první pokusy o lidskou řeč. Jedlička (2007, s. 93) definuje řeč jako „*biologickou vlastnost člověka, systém, kterým lze přenášet informace pomocí jazyka.*“ Z toho vyplývá, že člověk je jediný z živočichů, který dokáže verbálně komunikovat.

Prostřednictvím řeči můžeme předávat a přijímat informace. Pomocí znaků můžeme vyjádřit emoce (zejména radost, smutek, hněv, aj.), prožitky, myšlenky, přání atd. Tyto informace lze předat druhé osobě několika sdělovacími způsoby. Můžeme je předávat:

- a) mluvenou formou (mluva) – vyjádřená pouze zvukovou stránkou jazyka;
  - b) písemnou formou (písmo) – vyjádřená pouze graficky;
  - c) posunkovou formou (posunky) – vyjádřená pouze mimikou, gesty, pohyby.
- (Kejklíčková, 2016)

Řeč můžeme rozdělit z hlediska využití orgánů na zevní a vnitřní řeč. Pojmy mluvená a zevní řeč vycházejí z orgánů uzpůsobujících mluvení (například jazyk, hlasivky aj.). To znamená, že člověk své myšlenky říká nahlas. Zatímco vnitřní řeč využívá mozek, zvláště jeho hemisféru. Člověk své myšlenky vyjadřuje graficky a verbálně jenom sám pro sebe. Sdělení není určeno jinému komunikantovi. (Klenková, 2006)

### 1.2 Jazyk

S řečí je neodmyslitelně spjat pojem jazyk. Ten můžeme podle Dvořáka (1998) chápat dvojím způsobem. Z anatomického hlediska jako orgán, který je tvořen silným svalem, a využíváme ho při komunikaci. Z významového hlediska se jedná o systém znaků, díky kterému můžeme komunikovat za pomoci dorozumívacích prostředků.

Pomocí jazyka může člověk vyjádřit jak získané informace o okolním světě, tak i své vlastní niterní myšlenky.

„*Řeč používaná určitým národem (etnikem) se označuje jako jazyk.*“ (Kejklíčková, 2016, s. 18) Každý z nás si po narození osvojí určitý jazyk – ten považujeme za svůj mateřský. S vývojem lidské řeči a učení se mateřskému jazyku jsou spjaty i různé poruchy a vady. Vznikají v důsledku vnitřních a vnějších vlivů působících na jedince od dětského věku až po dospělost. V souvislosti s vadami řeči můžeme mluvit o narušené komunikační schopnosti.

### **1.3 Komunikace**

Již od dávných dob měl člověk potřebu komunikovat a dorozumívat se se svým okolím. Původně však k tomu využíval různé zvuky a skřeky, které se nijak nelišily od dorozumívání jiných zvířat. Definice termínu komunikace není jednotná a liší se napříč obory. „*Komunikace (z lat. Communicatio, které lze chápat ve významu spojování, sdělování, ale také přenos, společenství, participace) znamená obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Komunikace významně ovlivňuje rozvoj osobnosti, je důležitá v mezilidských vztazích, je prostředkem vzájemných vztahů.*“ (Klenková, 2006, s. 25)

Komunikaci můžeme vnímat jako proces, ve kterém využíváme nepřeberné množství informací ke komunikaci. V průběhu děje se můžeme ocitnout ve dvou různých rolích. Buď v roli komunikátora – to je osoba, která aktuálně sděluje informaci. Nebo v roli komunikanta – osoba, která aktuálně přijímá informaci. Obsah sdělení (sdělované a přijímané informace) se nazývají souhrnně komuniké. (Bendová, 2011)

Dvořák (1998) ve své knize definuje komunikaci jako proces výměny informací prostřednictvím komunikačních systémů, například jazyka. Rozlišuje celkem tři formy komunikace: mluvenou, psanou a ukazovanou. Toto rozdělení lze využít i v následujícím termínu (řeč) jako slovní a neslovní výrazové prostředky komunikace.

## 2 Narušená komunikační schopnost

Narušenou komunikační schopností (dále jen NKS) a jejím vymezením se zabývá ve svých publikacích mnoho odborníků po celém světě. NKS zkoumá obor zvaný logopedie, a to z různých úhlů pohledu, např. z hlediska příčin, projevů, diagnostiky, terapie a prevence. (Lechta, 1990) Souvisí totiž s komunikací, kterou každý z nás využívá každodenně pro sdílení a získávání informací. Patří tedy neodmyslitelně do našich životů.

NKS se může projevovat drobnými odchylkami ve výslovnosti a může dosáhnout v určitých případech až úplné ztráty schopnosti komunikace. Projevit se může kdykoli od dětského věku (například při osvojování řečových schopností) až po dospělý věk, kdy jedinec získá poruchu komunikace po prodělaném onemocnění nebo úrazu. Osoba s NKS si nemusí být vědoma projevů dané poruchy. NKS se může projevit jako samostatná porucha, nebo jako symptom jiného mnohem závažnějšího onemocnění. (Vrbová a kol., 2012)

Lechta (2003) přiznává, že definování pojmu NKS je velmi komplikované. Problém tkví ve vymezení hranic termínu ‚normalita‘ v oblasti komunikace. Pojem můžeme definovat dvěma možnými způsoby; jako odchylku zažitých jazykových normy v určitém jazykovém prostředí, nebo vycházet z komunikačního záměru jednotlivce. Zkráceně řečeno, pokud působí rušivě jedna, nebo více rovin jazykových projevů současně ke komunikačnímu záměru jedince, můžeme mluvit o narušené komunikační schopnosti.

Klenková (2006) se shoduje s Lechtou (2003), že nejobtížnější je definovat ‚normalitu‘ v rozhraní, kdy se jedná o normu a kdy už o narušení. Podrobněji mluví o takzvaných jazykových zvláštностech, které je potřebné zvážit při definování NKS. Například český jazyk se liší s:

- a) německým jazykem ve výslovnosti vibrant;
- b) japonským jazykem v tempu řeči;
- c) francouzským jazykem ve využití nosových samohlásek.

Pro přesné vymezení je důležité zvážit jazykové prostředí, ve kterém se nacházíme (např.: Čechy a jižní Morava), dosažené vzdělání a zdali jedinec využívá mluvu na profesionální úrovni (např.: herec, moderátor, zpěvák aj.).

Při kategorizaci dimenzí NKS musíme zohlednit vícero aspektů. Mezi nejvyužívanější Vítková (2004) zařadila:

a) Hledisko jazykových rovin:

- *gramatická* (morfoložicko-syntaktická) – správné používání skloňování a časování slovních druhů, práce s větnou skladbou a její strukturou;
- *lexikální* (lexikálně-sémantická) – velikost slovní zásoby, správné chápání a využívání metafor, přísloví, ustálených slovních spojení;
- *zvuková* (foneticko-fonologická) – schopnost správně rozdělit větu na slova, nebo slovo na hlásky;
- *pragmatická* – uplatnění komunikace v sociálním prostředí (např.: vyjádření pocitů nebo oznámení, schopnost udržet téma rozhovoru, adekvátní výměna role komunikanta a komunikátora.

b) Formy interindividuální komunikace:

- *verbální a neverbální*;
- *slovní* – má grafická záznam.

c) Hledisko průběhu komunikačního procesu:

- *expresivní složka* – produkce;
- *receptivní složka* – porozumění řeči.

Za nenarušenou komunikační schopnost považuje Klenková (2006) přirozené projevy přetrvávající maximálně do čtvrtého roku života dítěte. Například pokud se vyskytne u dítěte:

- a) fyziologická neplynulost (dysfluence);
- b) fyziologický dysgramatismus – chybování v gramatice;
- c) fyziologická dyslalie – chybná výslovnost, vynechávání a záměna hlásek.

Výše uvedené příznaky nelze považovat za projev NKS, pokud k nim dochází v období fyziologického vývoje. Je však vhodné se zmínit odborníkovi o přetrvávajících příznacích. Jen on je schopný posoudit, zda vývoj dítěte postupuje přirozeně nebo již dochází k určitým disharmonickým změnám ve vývoji. Zejména na základě nevyzrálости nervového systému a nemotornosti mluvidel, které mohou být způsobeny postižením různých orgánů, nebo smyslů. (Klenková, 2006)



## 2.1 Etiologie narušené komunikační schopnosti

Narušená komunikační schopnost může být způsobena různými příčinami. NKS vzniká na základě orgánové nebo funkční příčiny. Etiologii můžeme rozdělit podle hlediska času a lokalizace.

- a) Z časového hlediska se jedná o období:
- *prenatální* (při vývoji plodu, před narozením dítěte);
  - *perinatální* (v průběhu porodu dítěte);
  - *postnatální* (po narození dítěte).
- b) Z lokalizačního hlediska jsou nejčastějšími příčinami NKS genová a chromozomová mutace; odchylky ve vývoji; poškození orgánových receptorů, centrální části a efektorů; působení nevhodného, nepodnětného a nestimulujícího prostředí; narušení sociální interakce. (Klenková, 2006)

## 2.2 Klasifikace

Klasifikace NKS se v průběhu let postupně vyvíjela, dokud nedosáhla aktuální podoby. Vyvíjela se v různém tempu nejenom u nás, ale i v zahraničí. Měnila celkově své dělení od kategorií (např.: etiologie, symptomy, diagnostika, aj.) až po ty nejmenší oblasti terminologie jednotlivých poruch. Dlouhá (2012) zmiňuje prof. Seemana, doc. Sedláčkovou a prof. Nováka mezi autory, kteří se v minulosti zabývali touto problematikou v Čechách. Tuto skutečnost bych doplnila o další autory jako byli prof. Sovák, dok. Slowík a především prof. Lechta, který vymezil klasifikaci NKS, která se využívá v logopedické praxi dodnes. Tu podrobněji zmiňuje ve své knize (Lechta a kol., 2003), kde vymezil deset základních kategorií dle symptomů:

- a) *vývojová nemluvnost* (dysfázie);
- b) *získaná orgánová nemluvnost* (afázie);
- c) *získaná psychogenní nemluvnost* (mutismus);
- d) *narušení zvuku řeči* (huhňavost, palatolalie);
- e) *narušení plynulosti řeči* (kocktavost, breptavost);
- f) *narušení článkování řeči* (dyslalie, dysartrie);
- g) *narušení grafické stránky řeči* (NKS u dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie);

- h) *symptomatické poruchy řeči* (NKS u mentálního postižení, tělesného postižení, smyslových vad, kombinovaných vad);
- i) *poruchy hlasu*;
- j) *kombinované vady a poruchy řeči*.

Klenková (2006) klasifikuje NKS dle stupně narušení na úplné (totální) nebo částečné (parciální).

Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10, 2022) zařazuje NKS do několika konkrétních kategorií označených kódem:

- a) R47 Poruchy řeči nezařazené jinde:
  - R47.0 Dysfázie a afázie (doplňující mutismem, němotou, aj.)
  - R47.1 Anartrie a dysartrie
  - R47.8 Jiné a neurčené poruchy řeči
- b) R49 Poruchy hlasu
  - R49.0 Dysfonie
  - R49.1 Afonie
  - R49.2 Hypernazalita a hyponazalita
  - R49.8 Jiné a neurčené poruchy hlasu
- c) F80 Specifické vývojové poruchy jazyka a řeči
  - F80.0 Specifická porucha artikulace řeči (doplňující dyslálií)
  - F80.1 Expresivní porucha řeči (doplňující expresivní vývojovou dysfázií nebo afázií)
  - F80.2 Receptivní porucha řeči (doplňující receptivní vývojovou dysfázií nebo afázií)
  - F80.8 Jiné vývojové poruchy řeči nebo jazyka (doplňující patlavostí)
  - F80.9 Vývojová porucha řeči nebo jazyka (doplňující opožděným vývojem řeči)
- d) F98 Jiné poruchy chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a dospívání
  - F98.5 Koktavost (zadrhávání v řeči)
  - F98.6 Brebtavost

## 2.3 Charakteristika nejčastějších poruch NKS vyskytujících se na základní škole

U žáků základní školy se nejčastěji setkáváme s výskytem dyslálie oproti jiným vývojovým poruchám řeči.

### 2.3.1 Dyslálie

Dyslálii neboli patlavost zařazujeme do kategorie poruch narušeného článkování řeči (poruchy artikulace). Jedná se o nejčastější poruchu NKS, se kterou se můžeme setkat u dětí na základní škole. Sovák (1978) definuje patlavost jako vadu, při které jedinec vyslovuje chybně jednu hlásku nebo skupinu hlásek mateřského jazyka a zároveň ostatní hlásky vyslovuje správně.

Mezi nejčastější příčiny dyslálie spadají poruchy sluchu a zraku, poruchy centrální nervové soustavy, riziková těhotenství, poranění při porodu a vlivy dědičnosti, prostředí a pohlaví dítěte. Patlavost je diagnostikována více u chlapců než u děvčat. Výsledný počet chlapců tvoří v logopedické péči až dvě třetiny. Tato porucha je diagnostikována napříč inteligentním kvocienem od dětí s mentálním postižením až po děti s nadprůměrným intelektem. (Salomonová in Škodová, Jedlička, 2007).

Vítková (2004) uvádí, že pro diagnostiku dyslálie je důležité rozpoznat nesprávnou výslovnost, která je fyziologickým jevem do sedmého roku dítěte, od vadné výslovnosti (při dyslálii). Kejklíčková (2016) dodává dialektové odchylky ve výslovnosti hlásek v určitých regionech (např.: kratší výslovnost dlouhých hlásek na Ostravsku) anebo v různých zemích (např.: různá výslovnost hlásky v češtině, němčině, angličtině atd.), které nelze považovat za vadnou výslovnost.

Klasifikace dyslálie se v literatuře nejčastěji uvádí dle prof. Lechty. Ať už z hlediska etiologie, symptomatologie, místa poškození, podle kontextu, podle rozsahu a z vývojového hlediska. Níže si podrobněji přiblížíme, jen některé z nich. Podle místa poškození, které narušuje fyziologickou výslovnost, klasifikujeme orgánovou dyslálii (Lechta, 1990; Dvořák, 1998):

- a) *dyslálie akustická* – odchýlná výslovnost při poruchách sluchu;
- b) *dyslálie centrální* – chybná výslovnost při poruchách CNS;
- c) *dyslálie dentální* – chybná výslovnost spojená s anomáliemi zubů;
- d) *dyslálie labiální* – chybná výslovnost při defektů rtů;

- e) *dyslálie lingvální* – chybná výslovnost spojená s anomáliemi jazyka;
- f) *dyslálie palatální* – odchylná artikulace spojená s anomáliemi patra.

Oprosti tomu funkční dyslálie je způsobována patologickou artikulační dynamikou, kdy je anomální výslovnost bez anatomicko-patologického podkladu. (Krahulcová, 2007)

Podle rozsahu nebo stupně rozlišujeme (Dvořák, 1998; Klenková, 2006):

- a) *dyslálie levis* (simplex) – vadná výslovnost jedné nebo několika hlásek;
- b) *dyslálie gravis* (multiplex) – vadná výslovnost většího počtu hlásek;
- c) *dyslálie univerzalis* – vadná výslovnost všech hlásek.

Podle kontextu vymezujeme (Salomonová in Škodová, Jedlička, 2007): dyslálii hláskovou (pouze u izolovaných hlásek), slabikovou (dochází k disimilaci) a slovní (dochází k přesmykování, nebo vynechávání slabik ve slově).

Hlavními projevy dyslálie jsou nejčastěji vynechávání hlásek (eliminace), kdy dítě vynechává komplikovanou hlásku (např.: korále x koále). Zaměňování nebo nahrazování hlásek (substituce), kdy dítě zaměňuje nebo nahrazuje komplikovanou hlásku jinou hláskou (např.: korále x kolále). Převrácení hlásek (transpozice). Dítě vyměňuje, převrací dvě hlásky (např.: korále x koláre). Opakování hlásek nebo slabik (reduplikace), kdy dítě opakuje, nebo zdvojuje hlásku či slabiku (např.: korále x koráre). Vkládání hlásek, při kterém dítě vkládá hlásku, kterou slovo neobsahuje, doprostřed slova (např.: korále x khorále). A jako poslední nepřesné vyslovení (distroze), při kterém dítě špatně vyslovuje jednu nebo více hlásek ve slově. Mezi nejčastěji chybně vyslovované hlásky u dětí na základní škole patří výslovnost sykavek S, Z, C, Š, Ž a Č, která se souhrnně nazývá pojmem sigmatismus, a výslovnost hlásek R (rotacismus) a Ř (rotacismus bohemicus), které jsou pro svou těžkou artikulaci ze všech hlásek nejnápadnější pro odhalení vady řeči. (Králiková in Lechta, 2010)

Pokud se nedignostikuje porucha před nástupem do školy a nedochází k včasné terapii a reedukaci jednotlivých chybně vyslovovaných hlásek, zvyšuje se tím riziko vzniku problémů se čtením a psaním. Pokud se k poruše přidruží i negativní reakce okolí (rodina, vrstevníci, učitelé aj.) může to vyvrcholit až ke vzniku psychických problémů dítěte. (Vrbová a kol., 2015)

### 2.3.2 Vývojová dysfázie

Dysfázii lze společně s opožděným vývojem řeči zařadit do poruch vývoje řeči jako vývojovou nemluvnost. Ve starších publikacích se dysfázie nahrazovala již zastaralými pojmy jako alálie nebo afémie. Dvořák (1998) definuje vývojovou dysfázii jako specificky narušený vývoj řeči, jehož projevem je neschopnost nebo naopak ztížená schopnost verbálně komunikovat, i když jsou podmínky vývoje řeči vyhovující (např.: dostatečně stimulující podněty, dobré sociální prostředí a emoční vazby, rozvoj smyslového vnímání aj.).

Tato vada lze zařadit do centrálních poruch NKS. Celkově zasahuje do několika oblastí řeči a jazyka. Postihuje expresivní a receptivní složku řeči, jazykové roviny řeči, výslovnost, gramatiku a slovní zásobu. Vývojová dysfázie nenarušuje pouze oblast verbální. U dítěte můžeme zaznamenat i problémy s jemnou motorikou, grafomotorikou, pamětí nebo udržením pozornosti. Narušené mohou být i emoce, motivace a zájmy. Dítě s vývojovou dysfázií je snadno unavitelné a se začátkem školní docházky se u něj mohou projevit i specifické poruchy učení (dále jen SPU). (Vítková, 2004)

Jako příčinu dysfázie označujeme difuzní organické poškození mozku, které vzniklo v prenatálním, perinatálním nebo postnatálním období dítěte, respektive do jednoho roku života dítěte. Podle narušené oblasti lze rozlišit dysfázii senzoricou, motorickou a smíšenou. Motorická dysfázie je expresivním typem poruchy řeči. Dominantními příznaky jsou opožděný vývoj řeči, obtížná tvorba slov, malá slovní zásoba, dysnómie (,mluvení v kruhu‘), narušená oblast syntaxe, morfologie a sémantiky a obtíže s automatizací a upevňováním slov. Dítě si uvědomuje svých chyb ve verbálním projevu, a tak postupně začne využívat různá gesta a mimiku, které dohromady nahrazují řeč – využívá zcela neverbální komunikaci. Za receptivní typ poruchy řeči lze považovat senzoricou dysfázii. Oproti motorické dysfázii se liší větší slovní zásobou, rychlou tvorbou slov, echolálií (opakováním), naprostou nesrozumitelností slov a narušenou oblastí porozumění řeči – dítě se neustále doptává, protože nerozumí zadání. Při odpovědi si dítě nejdříve zopakuje otázku samo pro sebe a teprve poté na ni odpoví (reauditizace otázek). Odpovědi jsou často neadekvátní ve vztahu k otázce. (Bendová, 2011)

Dalším symptomem v řeči je záměna hlásek. Nejčastěji dochází k zaměnění měkkých souhlásek (d', t', ň) za tvrdé (d, t, n), tupých sykavek (š, č, ž, dž) za ostré (s, c, z, dz), dlouhých samohlásek za krátké a znělých souhlásek (b, d, g, v, z,) za neznělé (p, t, k, f, s). Vadně jsou vždy vyslovovány artikulačně náročnější hlásky (např.: r, ř) a dvojhlásky. Mluvený projev dítěte obsahuje spoustu gramatických chyb (agramatismus). (Kejklíčková, 2016)

Podrobněji uvádí symptomy v dalších oblastech Škodová a Jedlička (2007):

- a) nerovnoměrný vývoj dítěte;
- b) narušení zrakového vnímání: projeví se v kresbě;
- c) narušení sluchového vnímání: porucha rozlišit zvukově podobné hlásky, porucha vnímání sledu hlásek a slabik, porucha zapamatování a napodobení melodie a rytmu, porucha zpracování zvukového signálu v čase;
- d) narušení paměťových funkcí;
- e) narušení orientace v prostoru a času: porucha pravolevé orientace, vadná orientace v časových vztazích a sociálních vazbách;
- f) narušení motorických funkcí: porucha motoriky mluvidel, opožděný vývoj jemné a hrubé motoriky, porucha koordinace vlastního těla;
- g) lateralita: nejčastěji se vyskytuje zkřížená nebo nevyhraněná lateralita.

Pro správnou diagnostiku a následnou terapii vývojové dysfázie je důležité vyloučit jiné poruchy a vady; například sluchovou vadu, mentální postižení, autismus a jiné poruchy NKS (opožděný vývoj řeči, těžší formu dyslálie, mutismus nebo získanou epileptickou afázi). Diagnostika se nesoustřeďuje pouze na vyšetření verbálních schopností, ale také na celkový vývoj dítěte. Dysfázie je komplexní porucha, proto se i na její diagnostice musí podílet souhrnná skupina lékařů (pediatr, neurolog, foniatr, logoped), psychologů a (speciálních) pedagogů. (Kejklíčková, 2016)

### 2.3.3 Kóktavost

Kóktavost (balbuties) je porucha, která společně s breptavostí neboli tumultem sermonis spadá do kategorie narušené plynulosti řeči. Breptavost má oproti kóktavosti zrychlené tempo, narušený rytmus řeči a v lidské populaci velmi nízké zastoupení, a tak není zapotřebí se jí nadále věnovat podrobněji v samostatné kapitole diplomové práce. Kóktavost je komplexní vada, která postihuje mluvní orgány jedinců v různém věkovém rozhraní (od dětství až po dospělost). Podle Klenkové (2006) je těžké přesně vymezit pojem kóktavost z důvodu nejednotnosti a obtížnosti v oblastech etiologie, symptomů, diagnostiky a terapie. Z důvodu komplexnosti poruchy se diagnostikou a následnou terapií věnuje několik vědních oborů z řad lékařů, psychologů, logopedů, jazykovědců aj. Pro zjednodušení problému se vytvořil nový podobor logopedie – balbutologie.

Z historických pramenů víme, že tu kóktavost byla již v dávných dobách před naším letopočtem. Otázky ohledně vzniku kóktavosti nejsou zcela dodnes jasně vyřešené. A názory v odborné literatuře se v průběhu let různí. Ku příkladu Sovák (1978) zmiňuje násilné přečování leváků v dětském věku v dobách minulého a předminulého století, při kterém docházelo k narušení vrozené laterality a dítě začalo kóktat. Dnes je však tato příčina spíše zastaralým přežitkem. Podle Vrbové a kol. (2015) stojí za příčinou kóktavosti dědičnost, poruchy metabolismu nebo defekt různých částí mozku, tj. různé anomálie mozkové kůry, anebo nesoulad pravé a levé hemisféry. Na jedince s kóktavostí nepříznivě působí psychická traumata, vliv společnosti a neurotické poruchy.

Mezi nejčastější příčiny kóktavosti dětí a dospělých dle klinického výzkumu Kejkličkové (2016) patří:

- a) špatné vztahy v prostředí rodiny (nejčastější příčina);
- b) změna prostředí, ve kterém jedinec komunikuje;
- c) narození mladšího sourozence;
- d) změna domova, bydliště;
- e) dočasné odloučení od dítěte.

Z hlediska náhlého vzniku po prodělaném psychickém traumatu:

- f) napadení zvířetem;
- g) pobyt v nemocnici;
- h) úmrtí v rodině;

- i) autonehoda;
- j) pád z výšky;
- k) rozbalení dárku pod vánočním stromečkem.

Neobvyklé a méně časté příčiny:

- l) trauma po příchodu čerta s Mikulášem a andělem (ve školce, škole, domácím prostředím);
- m) pohlavek od učitele (ve školce);
- n) zavření do tmavé místnosti (ve školce);
- o) trest ledovou sprchou, dlouhé klečení v koutě;
- p) krátkodobé ztracení dítěte v davu;
- q) oslava narozenin aj.

Dominantním symptomem je narušená plynulost (neboli fluence) řeči, při které se objevují nedobrovolné a nekontrolovatelné pauzy. Tento příznak je v běžné komunikaci nejvíce slyšitelný, ale pro úplnost symptomů je třeba doplnit nadměrnou námahu při mluvení a psychické tenze, které souvisí s mlouvou. Při nadměrné námaze překonávání řečových bloků dochází k viditelným svalovým projevům v obličejí (výrazná až neobvyklá miminka), nebo v rukou (výrazná gestikulace) a fyziologickým projevům těla (zčervenání, pocení), atd. Při psychické tenzi pociťuje jedinec psychický diskomfort, frustraci, nejistotu, tíseň, která se projevuje ve spojitosti s verbální komunikací v minulosti (jedinec si vybaví selhání v dané situaci), přítomnosti (aktuální potřeba komunikace) a budoucnosti (potřeba budoucí komunikace). (Lechta, 2004; 2010)

Škodová a Jedlička (2007) rozdělují příznaky koktavosti na vnější a vnitřní. Vnější příznaky se projevují jako vada ve funkci mluvních orgánů, tj. v artikulaci, fonaci a respiraci. Dále dělí dle vnějších příznaků koktavost na tonickou, klonickou a tonoklonickou formu. Tonická forma je typická nadměrným fonačním tlakem v uzavřené hlasové štěrbíně, který se jedinec snaží přetlačit při vyvození hlásky nebo slabiky. To se odráží ve viditelném napětí artikulačních a krčních svalů. Zvýšený tlak může být doprovázen i nesprávným dýcháním. Klonická forma se projevuje nekontrolovatelným opakováním nejčastěji počátečních slabik a při komplikovanější formě i vnitřních slabik nebo slov. Slabiky se mohou opakovat ve větším množství za sebou. Tonoklonická forma patří mezi ty nejčastěji diagnostikované. Symptomy vycházejí ze spojení obou předchozích forem doplněnou explozí. Potlačení projevů



koktavosti se navenek projevuje samovolnými pohyby menších svalů až velkých svalových skupin. Vnitřní příznaky se projevují v psychickém stavu jedince, nejčastěji jako strach z mluvení (logofobie). U dětí se logofobie objevuje u koktavosti, která vznikla náhle po silném traumatu. Koktavé dítě negativně ovlivňují nepříznivé reakce okolí na jeho vadu nebo přílišný tlak při zkoušení před celou třídou. Existují však i děti, které netrpí logofobií i přes diagnostiku těžké formy koktavosti.

U balbutika se v mluvené řeči projevují nekontrolovatelné pauzy na začátku vět a slov, nebo na konci slova v určitých hláskách. Neplynulost se nemusí objevovat stále ve stejné míře, například v situaci, kdy se jedinec cítí nekomfortně, se může koktavost projevit mnohem více než v situaci, kdy se jedinec cítí pohodlně. Může se měnit i frekvence neplynulosti od velmi časté po vůbec žádnou, i zde závisí na situaci, ve které se jedinec nachází. Například u společného čtení, zpívání, recitování nebo didaktické hry s prvky dramatiky, kdy se jedinec vcítuje do cizí role, se koktavost nemusí vůbec vyskytovat. Koktavost podmiňuje aktuální psychický stav a míra únavy balbutika. (Bendová, 2011)

Na terapii spolupracuje řada odborníků z oboru logopedické a medicínské péče. Zejména logoped, který se podílí na nácvičné léčbě a neurolog nebo psychoterapeut, který může léčbu podpořit různými medikamenty. (Kejklíčková, 2016)

#### **2.3.4 Mutismus**

Mutismus spadá do kategorie získané psychogenní nemluvnosti. Často je označován jako oněmění nebo němota. Oproti ostatním poruchám NKS je příčina založená na psychickém původu než na poškození různých orgánů jedince. Kejklíčková (2016) definuje mutismus v oboru logopedie jako „*narušení komunikační schopnosti, při kterém dochází ke ztrátě, respektive zablokování artikulované řeči. ... Mutismus blíže označuje jako mlčení, které se vyskytuje po ukončení řečového vývoje a při existující schopnosti mluvy.*“ Pokud dítě dovršilo šesti nebo sedmi let, kdy dochází k ukončení základního vývoje řeči, a prodělalo silné psychické trauma, které vyvolalo mlčení, můžeme mluvit čistě o mutismu jako takovém. Škodová (in Škodová, Jedlička, 2007) zmiňuje mutismus na rozhraní několika vědních disciplín. Přesný výklad se v logopedickém a psychiatrickém odvětví neshoduje. V logopedii chápeme mutismus jako poruchu řeči, zatímco v psychiatrii jako symptom různých duševních onemocnění.

Tato porucha řeči se nedagnostikuje u velkého množství dětí jako například dyslálie, ale spousta logopedů se s ní za svou klinickou praxi setká.

V logopedické literatuře se nejčastěji setkáváme se třemi hlavními formami mutismu: surdomutismus, elektivní a totální mutismus. Vítková (2004) popisuje podrobněji elektivní mutismus jako oněmění, kdy jedinec přestane za specifických podmínek verbálně komunikovat na konkrétním místě, s konkrétní osobou nebo v konkrétní situaci v časovém horizontu delším než čtyři týdny. Ztráta komunikace se může projevit jenom částečně. Jsou známy případy, kdy jedinec využíval pro komunikaci gesta, mimiku, šeptání nebo krátké jednoslovné odpovědi. U dětí se mutismus diagnostikuje nejčastěji při vstupu do základní školy. Dítě v domácím prostředí komunikuje normálně, nicméně ve školním prostředí nemluví. Surdomutismus je z forem mutismu nejméně se vyskytující. U jedince nastává ztráta verbální komunikace společně se ztrátou sluchu. Zachována je pouze schopnost odezírání. Nejčastěji se projevuje jako dominantní symptom hysterie. Bendová (2011) doplňuje krátce totální mutismus, u kterého jedinec ztrácí kompletně schopnost komunikovat na všech místech, se všemi osobami a za všech situací.

Dvořák (1998) rozlišuje z psychiatrického hlediska autistický mutismus, neurotický mutismus, psychotický mutismus, reaktivní mutismus, traumatický mutismus atd. Konkrétně se jedná o příznaky jiných duševních poruch.

Vznik mutismu nesouvisí s velikostí IQ. Určitou roli zde hraje dědičnost, která může negativně ovlivnit různé stránky osobnosti – přecitlivělost, nepřiměřený strach a obavy, plachost apod. Základní příčiny lze rozdělit na endogenní příčiny, kdy je jedinec přecitlivělý ke svým výkonům a exogenní příčiny, kdy je na jedince vyvíjen přehnaný tlak vůči jeho chování a verbálnímu vyjadřování. Podrobněji lze příčiny rozčlenit podle faktorů na:

- a) *bezprostředně vyvolávající*, které se konkrétně projevují při vstupu do základní školy, při výrazné změně prostředí, nepřiměřenými tresty a nároky na jedince nebo spory v rodinném prostředí;
- b) *predispoziční* se dále člení dle faktorů na:
  - *rodinné*: spory, nepřiměřené nároky a tresty, strach z odloučení;
  - *osobnostní*: pocity viny a selhání, dlouhodobá úzkost;

- *chronicky stresové*: strach z trestu, vrstevníků, z výsměchu nebo agrese;
  - *ovlivňující funkčnost, schopnost adaptování se na změny a začlenění se do skupiny*;
- c) *udržovací*, kdy je reakce okolí na vadu neadekvátní; např.: výsměch, nátlak, trest a nadto výčet uvedených faktorů výše. (Klenková, 2006)

Dominantním symptomem mutismu je ztráta, anebo odmítání verbálního projevu. Tato řečová porucha postihuje děti, mladistvé, ale i dospělé osoby po prožití psychického traumatu. Jedinec se straní kolektivu, uzavírá se sám do sebe, je precitlivělý až úzkostný. Drží si odstup, který může přejít až do úplné izolace. Příznaky se projevují i v chování, které můžeme nazvat jako opoziční chování. (Kejklíčková, 2016)

Na terapii se podílí v první řadě psychiatr nebo psycholog, který se snaží najít příčinu vady a zároveň vyloučit jiné duševní poruchy. Dále následuje foniatr, který vyhledá organickou příčinu, a logoped s logopedickou intervencí pro nácvik hlásek. (Bendová, 2011)

### 3 Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností

Před vymezením jednotlivých možností vzdělání a podpory žáků s NKS je potřeba si definovat pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen žák se SVP), který dále využívá a upravuje česká legislativa, a který nahrazuje v zákonech pojem žák s poruchou řeči. Následující § 16 zákona č. 561/2004 Sb. uvádí, že: *„dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. ... Podrobněji se jedná o děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem.“*

Díky Listině základních práv a svobod má každý jedinec právo se vzdělávat. To znamená, že i jedinec se zdravotním znevýhodněním má nárok na bezplatné vzdělání a bezplatné poskytování podpůrných opatření, která potřebuje k naplnění svých vzdělávacích potřeb. Podle § 19 vyhlášky č. 27/2016 Sb. mají žáci se SVP právo se primárně vzdělávat na škole hlavního vzdělávacího proudu, popřípadě v její skupině, oddělení nebo třídě. Druhou možností jsou školy zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona, popřípadě její skupiny, oddělení nebo třídy. Takové školy jsou nejčastěji zřízené podle druhu znevýhodnění. Pro žáka s NKS jsou primárně určené mateřské školy logopedické a základní školy logopedické. Možnost vzdělávat se ve škole zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona je omezena podmínkami, které musí být splněny před žakovým nástupem, tj. souhlas zákonného zástupce žáka a vystavené doporučení ŠPZ.

#### 3.1 Preprimární vzdělávání

Předškolní vzdělávání je zajišťováno mateřskými školami (dále jen MŠ) pro děti zpravidla ve věku od dvou do šesti let. Docházka v MŠ je pro dítě nepovinná, dokud nedosáhne pěti let do začátku školního roku, tzn. dítě plní povinnou předškolní docházku pouze v období od pěti let, dokud nezahájí povinnou školní docházku. Zákonní zástupci žáka s NKS mohou volit mezi individuálním vzděláváním, školami nebo ve školách zřízenými skupinami, oddělením a třídami podle §16 odst. 9 školského zákona a mateřskou školou běžného typu. O přijetí žáka se SVP do MŠ rozhoduje ředitel na základě písemného vyjádření ŠPZ, popřípadě lékaře pro děti a dorost. Žáci se vzdělávají podle rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Dítě s vývojovou

poruchou řeči jako dítě se speciálně vzdělávacími potřebami může využívat podpůrná opatření k naplnění svých vzdělávacích potřeb, tzn. vzdělávat se podle vytvořeného individuálně vzdělávacího plánu, využívat bezplatně různé speciální pomůcky nebo předmět speciálně pedagogické péče atd. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Pokud je dítě integrováno do mateřské školy běžného typu je vzděláváno převážně pedagogem, který vystudoval předškolní pedagogiku. Neustále zvyšující se počet dětí s poruchou řeči donutilo řadu pedagogů absolvovat kurzy, nebo si doplnit vzdělání jako logopedický asistent. Pedagog MŠ dále spolupracuje se speciálním pedagogem – logopedem ze ŠPZ na zlepšení vzdělávacích podmínek žáka. Oproti tomu ve škole zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona je žák s NKS vzděláván přímo speciálním pedagogem a logopedickým asistentem.

Pro žáky od pěti let, kteří plní povinnou školní docházku a pro žáky s povoleným odkladem školní docházky jsou zřízeny přípravné třídy základní školy. Předpokladem pro začlenění dítěte do přípravné třídy je vyrovnání jejich vývoje. O zařazení žáka do přípravné třídy rozhoduje ředitel na základě žádosti zákonného zástupce dítěte a doporučení ŠPZ. (Zákon č. 561/2004 Sb.) Přípravné třídy jsou součástí základních škol. Žáci se vzdělávají podle RVP PV, tudíž nejsou klasifikováni jako na základní škole. Pobyt v přípravné třídě se nezapočítává do plnění povinné školní docházky. (Lechta, 2010)

### **3.2 Primární vzdělávání**

Povinnou školní docházku zahajuje žák počátkem školního roku po dni, kdy dovrší šestého roku života, pokud žákovi není povolen odklad o jeden až dva roky. Povinná školní docházka trvá devět školních let. Zákonní zástupci žáka s NKS volí mezi variantami individuálního vzdělávání, školami nebo ve školách zřízenými skupinami, odděleními a třídami podle §16 odst. 9 školského zákona a základní školou hlavního vzdělávacího proudu. Pro vzdělávání žáka se SVP ve škole zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona musí rodiče dodat souhlas zákonného zástupce žáka a vystavené doporučení ŠPZ škole. Pokud má dítě lehčí typ vady řeči může dokončit povinnou školní docházku i na nižším stupni šestiletého nebo osmiletého gymnázia. Žák se vzdělává podle rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) nebo v případě gymnázií podle rámcově vzdělávacího programu pro gymnázia. Po úspěšném dokončení základního vzdělávání na základní škole nebo nižších stupni gymnázia získává žák stupeň základního vzdělání. Jako doklad o dosažení základního

vzdělání slouží vysvědčení z úspěšně ukončeného devátého (desátého – v případě souhlasu ministerstva u žáků se SVP) ročníku základní školy, popřípadě druhého nebo čtvrtého ročníku šestiletého nebo osmiletého gymnázia. Dítě s poruchou řeči jako dítě se speciálně vzdělávacími potřebami může využívat podpůrná opatření k naplnění svých vzdělávacích potřeb. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Školy zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona jsou zřizovány formou běžného denního nebo internátního typu. Obsah výuky je shodný s tím ve škole hlavního vzdělávacího proudu s doplněním zvýšeného počtu hodin logopedické péče. Rozdíl ve školách je viditelný i v počtu žáků ve třídě. Ve školách zřízených podle §16 odst. 9 školského zákona vzdělává žáky speciální pedagog – logoped, který se zabývá reedukací vad řeči a rozvíjením komunikačních schopností v celém edukačním procesu. Žák může být zařazen do logopedické školy jen na nezbytně potřebnou dobu. Při zmírnění nebo odstranění řečových obtíží může pokračovat žák v docházce ve škole běžného typu v místě bydliště. (Vítková, 2004)

### **3.3 Podpůrná opatření ve vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností**

Dítě s NKS jako žák se SVP má právo v edukačním procesu využívat podpůrná opatření (dále jen PO) zdarma. Opatření jsou rozdělena do pěti stupňů dle pedagogické, organizační a finanční obtížnosti. Škola potřebuje k poskytování PO (kromě prvního stupně PO) souhlas zákonného zástupce a doporučení ŠPZ. Žák se SVP, zvláště dítě s poruchou řeči může ve škole využívat služby asistenta pedagoga, školního poradenského pracoviště a školského poradenského zařízení, vzdělávat se podle individuálního vzdělávacího plánu, využívat různé kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky nebo úpravy vzdělávacích podmínek (tj. organizace, obsah, hodnocení, formy výuky)

a využívání předmětů speciálně pedagogické péče. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Vzdělávání žáka s NKS nevyžaduje úpravu prostorových podmínek ve třídě. Při zasedacím pořádku je vhodné žáka posadit do předních lavic, aby měl pedagog přehled o práci daného žáka. (Vrbová, 2012)

#### **3.3.1 Individuální vzdělávací plán**

Učitel využívá individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) k úpravě obsahu a rozsahu učiva žáka s NKS, pokud to vyžaduje dlouhodobé a výrazné změny ve vztahu závažnosti řečové vady žáka. IVP je vytvářen od 2. stupně podpory žáka se SVP

na základě doporučení ŠPZ a souhlasu zákonného zástupce. Na vytváření IVP se podílejí všichni zaměstnanci školy, kteří vzdělávají daného žáka (tj. pedagogové, asistent pedagoga, výchovný poradce, školní speciální pedagog), pracovník ŠPZ a zákonný zástupce. Ředitel školy zodpovídá za dodržování podmínek stanovených v IVP. Do IVP mohou být zařazeny další PO jako služby asistenta pedagoga nebo využívání prvků náhradního komunikačního systému. IVP je navržen pro všechny vzdělávací oblasti, ve kterých žák potřebuje podporu. (Vrbová, 2015)

Individuální vzdělávací plán se vypracovává zpravidla před žakovým nástupem do školy. Podle potřeby ho může pedagog v průběhu školního roku upravovat. ŠPZ dohlíží na dodržování PO a plnění postupů stanovených v IVP. (Vítková in Lechta, 2010) IVP obsahuje údaje o žákovi, pedagogických pracovnících vzdělávající žáka se SVP a souhrn podpůrných opatření obsahující zpravidla informace o úpravách obsahu, metod, forem, hodnocení a organizaci vzdělávacího procesu žáka. Plán vychází ze školního vzdělávacího programu dané školy a může upravovat výstupy ze vzdělávání žáka v RVP ZV. (Vyhláška č. 27/2026 Sb.)

Zpracování IVP podléhá školskému zákonu č. 561/2004 Sb. a vyhlášce č. 27/2016 Sb.

### **3.3.2 Asistent pedagoga**

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, který je v rámci potřeby předepisován ŠPZ jako podpůrné opatření žákům se SVP. Asistent pomáhá pedagogovi ve výchovném a vzdělávacím procesu, žákům se SVP pomáhá zvládnout výuku se zachováním nejvyšší míry samostatnosti a funguje jako důležitý prostředník v komunikaci mezi školou a komunitou, ze které žák pochází, tj. žák, zákonní zástupci atd. (vyhláška č. 27/2016)

Pokud je přítomen asistent pedagoga ve třídě je vhodné, aby žák s NKS seděl v lavici samostatně, aby si mohl v případě potřeby pedagog nebo asistent pedagoga k němu přisednout a pomoci mu. U písemného zadání sleduje asistent porozumění žáka, popřípadě mu pomáhá se správným pochopením daného textu. Instrukce může žákovi předávat asistent individuálně, tzn. postupně, pomaleji a jednoduše s oporou o grafický názor. V případě potřeby pomáhá asistent při psaní řízeného diktátu. Asistent pedagoga se podílí na vyrábění pomůcek spolu s pedagogem pro žáka s NKS. (Vrbová, 2015)

### 3.3.3 Kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky

Žák s NKS využívá ve výuce různé kompenzační, rehabilitační a didaktické pomůcky v rámci nastavených PO druhého až pátého stupně. Pomůcky pomáhají žákovi ve výuce s rozvojem sluchového vnímání, slovní zásoby, jazykového citu atd. v rámci osvojování, procvičování, opakování a hodnocení učiva. Pomůcky mohou být obsaženy v doporučení ŠPZ, anebo si je pedagog, asistent pedagoga nebo zákonný zástupce může vyrobit nebo zakoupit individuálně. Pedagog může využít i zapůjčení pomůcek přímo ve speciálně pedagogickém centru, které by mělo pedagoga správně metodicky navést k práci s danou pomůckou. Ve výuce žáka s NKS jsou využívány nejčastěji tyto didaktické pomůcky:

- a) v hodinách českého jazyka: čtecí okénko, bzučák, kostky se slabikami, tabulky s přehledy učiva, tabulky s písmeny, ...
- b) v hodinách matematiky: číselné osy, kartičky s početními operacemi, násobilkou, tabulky s přehledem učiva, názorné pomůcky Goula, ...
- c) v hodinách prvouky: obrázkové materiály pro výuku prvouky Mediadida;
- d) ostatní: názorné pomůcky Montessori, obrázkové materiály, diktafon, magnetofon, iPad, tablet, ...

O speciálně didaktických pomůckách mluvíme v případě, pokud pedagog nebo asistent pedagoga potřebuje upravit vzdělávací obsah dle potřeb žáka, tj. úprava obsahové nebo grafické stránky textu, využití speciálních pomůcek, učebnic nebo materiálů. U žáka s NKS se konkrétně jedná o zjednodušení textu (barevné zvýraznění textu, zvětšení písma), využití speciálních učebnic a pracovních sešitů (pro žáky se sluchovým postižením, specifickými poruchami učení nebo pro žáky základních škol praktických), vytváření komunikační knihy nebo využívání aplikací na iPadu. Výběr reedukačních a kompenzačních pomůcek záleží na druhu NKS a stupni PO, ve kterém se žák nachází. Tyto pomůcky žák neustále využívá, a tak by je měl mít neustále k dispozici (například na lavici). Žák s NKS využívá tyto pomůcky:

- a) v hodinách českého a cizího jazyka: karty s abecedou, s přehledy učiva (vyjmenovaná slova, gramatika, ...), slovníky, ...
- b) v hodinách matematiky: karty s přehledy učiva (násobilka),
- c) ostatní: diktafon (žák s mutismem).



Žák se závažnější formou poruchy řeči využívá pro komunikování pomůcky spojené s augmentativní a alternativní komunikací (dále jen AAK). Například komunikátory, piktogramy, programy a aplikace na PC a iPadu (GoTalk, ACKeyboard), Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS) a další. (Vrbová, 2015)

### **3.4 Poradenství pro žáky s narušenou komunikační schopností**

Žák s NKS může využívat ve vzdělávacím procesu bezplatnou podporu školy (školní poradenské pracoviště) a speciálně pedagogického centra (dále jen SPC) a pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP), která se označují jako školská poradenská zařízení. Tyto poradenské služby se řídí vyhláškou č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších úprav.

#### **3.4.1 Školní poradenská pracoviště**

Škola poskytuje svým žákům a studentům a jejich zákonným zástupcům poradenské služby ve formě školního poradenského pracoviště (dále jen ŠPP). Na pracovišti působí většinou výchovný poradce a školní metodik prevence. Ti poskytují podporu i ostatním pedagogickým pracovníkům na škole. Ve ŠPP může poskytovat své služby školní psycholog nebo školní speciální pedagog, kteří však nejsou povinnou součástí ŠPP. (Vyhláška č. 72/2005 Sb.)

##### **3.4.1.1 Školní metodik prevence**

Pozici školního metodika prevence zajišťuje na škole jakýkoli pedagog, který absolvoval specializační studium Primární prevence rizikového chování. Oproti výchovnému poradci není snížen rozsah přímé pedagogické činnosti. Náplní práce je prevence rizikového chování u žáků a studentů formou poradenské, informační a metodické činnosti. Podle metodického doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže (č. j. 21291/2010-28) od MŠMT se metodik prevence zaměřuje primárně na agresivitu, šikanu a kyberšikanu, záškoláctví, užívání návykových látek, poruchy příjmu potravy a jiné sociálně patologické chování žáků. Úkolem metodika prevence a dalších pedagogických pracovníků je tvorba a kontrola minimálního preventivního programu školy, který vzniká na základě preventivní strategie školy, která je ukotvena v ŠVP školy. Platnost programu je jeden školní rok. Metodik prevence vytváří a dohlíží na dokumentaci žáků s rizikovým chováním. (Knotová a kol., 2014)

Učitel žáka s NKS, nebo přímo žák anebo student s poruchou řeči se může ve škole obrátit na školního metodika prevence z důvodu podezření vzniku rizikového chování žáka, nebo žáků. U dítěte s vadou řeči se může nejčastěji jednat o šikanu nebo kyberšikanu ze strany spolužáků, někdy i projevy agrese nebo násilí.

#### **3.4.1.2 Výchovní poradce**

Výchovní poradce působí na základní nebo střední škole jako pedagogický pracovník, zejm. jako učitel. Vyhláška č. 75/2005 Sb. upravuje rozsah přímé pedagogické práce výchovního poradce dle počtu žáků na ZŠ. Učitel může plnit funkci výchovního poradce po absolvovaném programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole. Výchovní poradce úzce spolupracuje s vedením školy, ostatními pedagogy, poradenskými pracovníky, rodiči a žáky. Pro poradenské činnosti a služby je vhodné zřídit pro výchovního poradce samostatnou pracovnu, která je dostatečně materiálně vybavená, tj. digitální technologie, archiv na dokumentaci, nábytek vhodný pro schůzky apod. Činnosti výchovního poradce spočívají v kariérním poradenství, péče o žáky se SVP, mimořádně nadané, žáky potýkající se se školní neúspěšností a vedení dokumentace. Učitel řeší i různé problémové situace, např.: problémy se školní docházkou, porušení školního řádu aj. (Knotová a kol., 2014)

Podle Michalíka a kol. (2015) je výchovní poradce „základním stavebním kamenem školního poradenského pracoviště.“ Podrobněji se výchovní poradce podílí na koordinaci a kontrole pedagogů při vytváření a realizaci IVP a dodržování nastavených podpůrných opatření ŠPZ. Výchovní poradce spolupracuje s dalšími institucemi, které se podílejí na výchově a vzdělávání žáka, například ŠPZ, středisko výchovné péče (dále jen SVP) apod. Rizikovým faktorem výchovního poradce je značná administrativa, která souvisí s jeho náplní práce. Ta by neměla přesahovat poradenskou a informační náplň práce. (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015)

#### **3.4.1.3 Školní psycholog**

Školní psycholog není standardním pracovníkem ŠPP, i když je jeho role zde nezastupitelná. Tuto pozici může vykonávat pouze odborně kvalifikovaný jedinec, který úspěšně dokončil magisterské studium psychologie na vysoké škole. Roli školního psychologa tak nemůže zastávat pedagogický pracovník. Náplň práce psychologa upravuje dále vyhláška č. 72/2005 Sb. Ta vymezuje diagnostické, konzultační,

poradenské, informační a metodické činnosti jako standardní činnosti psychologa. Konkrétně se jedná o diagnostiku (školní zralosti při zápise) a depistáž (žáků se SPU a poruchami chování, dětí mimořádně nadaných), konzultace a podpora pro žáky (s osobními problémy), pedagogické pracovníky (v rámci sestavování IVP) a zákonné zástupce, kariérní poradenství, pořádání preventivních programů, koordinace spolupráce ve škole (ŠPP a pedagogové) a mimo školu (ŠPZ, SVP apod.) aj. Školní psycholog se zaměřuje na nastavení a udržení bezpečného a zdravého klimatu ve třídě a škole, tzn., že se snaží, aby žáci se SVP, žáci ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí nestáli na okraji kolektivu a byli jeho plnohodnotnými členy. Za školním psychologem může přijít jakýkoli žák, tzn. i ten intaktní. (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015)

#### **3.4.1.4 Školní speciální pedagog**

Speciální pedagog ve škole není doposud stálým členem ŠPP. Na tuto pozici smí ředitel přijmout pouze kvalifikovanou osobu, která úspěšně zakončila své magisterské studium na pedagogické fakultě v oboru speciální pedagogiky, anebo v rámci rozšiřujícího studia oborů učitelství nebo pedagogiky. Školní speciální pedagog není pedagogickým pracovníkem, a tak ředitel získává finance buď z rozvojového programu MŠMT, anebo bohužel snížením některých složek platu ostatním pedagogickým pracovníkům. Náplň práce speciálního pedagoga je ukotvena ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. blíže jako metodická, diagnostická a depistážní, poradenská a intervenční činnost. Konkrétně se jedná o vyhledávání a diagnostiku žáků se SVP, zajištění intervenčních činností (tj. speciálně pedagogické, reedukační a kompenzační činnosti), pomoc při vytváření IVP, průběžné vyhodnocování PO žáků, konzultace směřované žákům, zákonným zástupcům a jiným pedagogickým pracovníkům, koordinace spolupráce ŠPP s jinými institucemi zajišťující poradenskou pomoc, metodická pomoc pedagogickým pracovníkům (návrhy různých činností, metod a forem výuky, instruování ohledně manipulace se speciálními pomůckami a materiály) apod. Školní speciální pedagog vytváří takové podmínky, aby žák se SVP byl schopen se plně zapojit do dění kolektivu a nestál na jeho okraji. (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015)

#### **3.4.2 Školská poradenská zařízení**

Podle aktuální legislativy patří mezi školská poradenská zařízení pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum. Zaměstnanci těchto

zmiňovaných institucí jsou zpravidla pedagogičtí a sociální pracovníci. Služby jsou poskytované klientům ambulantní formou. Klienty těchto zařízení jsou děti, rodiče a školy, kterým ŠPZ poskytuje poradenskou pomoc

### **3.4.2.1 Speciálně pedagogické centrum**

Je společně s PPP školským poradenským zařízením, které poskytuje bezplatně speciálně pedagogické a psychologické poradenství dětem se zdravotním znevýhodněním, jejich zákonným zástupcům, školám a jiným institucím. Tyto ŠPZ jsou nejčastěji zřizována při školách zřízených podle §16 odst. 9 školského zákona, nebo i zcela samostatně. SPC jsou určena primárně dětem, žákům a studentům od tří let (nástup do MŠ) do devatenácti let. Centra jsou rozdělena podle druhu postižení pro děti:

- se sluchovým postižením;
- se zrakovým postižením;
- s tělesným postižením;
- s mentálním postižením;
- se souběžným postižením více vadami;
- s autismem;
- s vadami řeči.

SPC poskytuje své služby ambulantní formou, anebo konzultační formou na školách a jiných zařízeních. Mezi obecné činnosti a služby SPC spadají depistážní, diagnostické, konzultační, terapeutické, poradenské, metodické, vzdělávací činnosti aj. (Bučilová Kadlecová a kol., 2010)

Specializované služby a činnosti pro žáky a studenty s poruchou řeči poskytuje SPC pro žáky s vadami řeči. Ty jsou podrobně popsány ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších úprav. Níže je uveden výčet nejdůležitějších z nich:

- a) *„orientační logopedické vyšetření a depistáž poruch komunikace;*
- b) *individuální speciálně pedagogická a psychologická diagnostika u žáků s narušenou komunikační schopností;*
- c) *stanovování podpůrných opatření pro účely vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností a specifickými poruchami učení na podkladě vady řeči;*

- d) *stanovování logopedických intervenčních postupů a programů pro účely rozvoje komunikačních dovedností a komunikační kompetence žáka v oblasti mluvené a psané řeči a jejich vyhodnocování;*
- e) *provádění logopedických intervenčních postupů, zejména stimulačních, edukačních a reedukačních;*
- f) *metodické vedení pedagogických pracovníků škol při zajišťování podmínek ve vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností, včetně metodické podpory pro užívání alternativní a augmentativní komunikace, hlasové výchovy a hlasové hygieny;*
- g) *poskytování logopedické péče žákům s narušenou komunikační schopností vzdělaným v inkluzivních podmínkách, kterým centrum stanovilo podpůrná opatření;*
- h) *metodická podpora zákonným zástupcům žáků s vadou řeči k provádění stanovených logopedických cvičení žáka, zpracování a vedení záznamů o individuální logopedické péči;*
- i) *tvorba didaktických a metodických materiálů pro rozvoj komunikace, tvorba pracovních listů.*“ (Vyhláška č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších úprav)

Pracovníky SPC tvoří primárně speciální pedagogové, psychologové a sociální pracovníci. Sekundárně je mohou podle různého druhu postižení tvořit i externí pracovníci (psychiatr, pediatr, neurolog apod.) nebo odborníci (fyzioterapeut, etoped, aj.). (Knotová a kol., 2014)

### **3.4.2.2 Pedagogicko-psychologická poradna**

PPP poskytuje pedagogicko-psychologické a speciálně pedagogické poradenství a pomoc žákům, zákonným zástupcům, školám a školským zařízením zdarma. Klientem PPP může být dítě nebo student od nástupu do mateřské školy do ukončení vzdělání na střední nebo vyšší odborné škole po kontaktování PPP zákonným zástupcem, popřípadě školou se souhlasem zákonného zástupce. Poskytování služeb probíhá ambulantní formou. Náplní práce PPP je poskytovat:

- a) *diagnostiku školní zralosti, profesního zaměření, nadání dětí;*
- b) *hledání příčin specifických poruch učení a chování, hledání příčin problémů ve výchově a vzdělávání;*
- c) *psychologické a speciálně pedagogické poradenské činnosti;*

- d) odborné posudky a další materiály;
- e) konzultace školám a školským zařízením;
- f) služby psychologa a speciálního pedagoga školám;
- g) spolupráce s ostatními institucemi. (Bučilová Kadlecová a kol., 2010)

PPP je určena primárně žákům mimořádně nadaným, žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti nebo vzniku problémů v osobnostním a sociálním vývoji, žákům z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami a žákům se SVP. Žák s NKS nebo jeho zákonní zástupci využijí služeb poradny v případě odložení povinné školní docházky žáka nebo při vzniku problémů, které by mohli negativně ovlivnit vzdělávání žáka, tj. rizikové chování, nebo osobnostní a sociální problémy. (Vyhláška č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších úprav)

## 4 Specifika společného vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností na základní škole

Rodiče dítěte s vývojovou poruchou řeči mají v dnešní době mnohem větší možnosti výběru instituce zajišťující vzdělávání jejich dítěte. Na základě vyšetření ve školském poradenském zařízení (dále jen ŠPZ), při kterém se stanovuje míra závažnosti narušené komunikační schopnosti a přidružení jiných vad, se může doporučit vzdělávání ve třídě, skupině nebo škole zřízených podle §16 odst. 9 školského zákona, které jsou rozděleny podle jednotlivých typů zdravotního postižení. Další možností jsou školy alternativního a hlavního vzdělávacího proudu, které inkluzivně vzdělávají žáky s NKS. Volba školy je čistě na zákonných zástupcích, kteří by měli zohlednit individuální zvláštnosti a stupeň postižení dítěte. Pokud rodič zvolí možnost společného vzdělávání, měl by se zamyslet nad tím, zda jeho dítě zvládne činnosti a učivo školy běžného typu, anebo bude potřebovat zajistit vhodné podmínky pro dosažení základního vzdělání. Takovým podmínkám říkáme podpůrná opatření, která se stanovují dle vyšetření ŠPZ. Podpůrná opatření jsou podrobněji vysvětlena v předchozí kapitole.

Vrbová a kol. (2012) je rozčleňuje na podmínky materiální, organizační, prostorové, personální, sociální a komunikace a spolupráce, které musí být uplatňovány ve vztahu k žákovi se SVP, aby byla inkluze úspěšná. Nejdůležitější je však úzká spolupráce rodičů, pedagogů a zaměstnanců SPC, kteří integrovali žáka, popřípadě klinického logopeda. Největší mylná představa pedagogů o žákovi s NKS je ta, že předpokládají problémy pouze v oblasti českého jazyka, zejména při výuce čtení a psaní. Žák s vadou řeči může mít problémy v matematice například v dekodování slovních úloh, pamětném počítání a ve psaní pětiminutovek; časový tlak negativně působí na výtvarný projev žáka s koktavostí ve výtvarné výchově; poruchy jemné a hrubé motoriky a nedostatečné porozumění víceslovného zadání se projeví v tělesné výchově; při výuce cizího jazyka má žák obtíže ve stavbě věty, slovosledu, objevuje se artikulační neobratnost a problém ve sluchovém vnímání atd. Podrobnější metodické postupy, ke každému vyučovanému předmětu, jak pracovat s žákem s NKS v základní škole zpracovává Vrbová a kol. (2012) ve své knize Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností.

#### 4.1 Specifika edukace žáků s dyslálií

Králiková (in Lechta, 2010) zmiňuje výsledky statistik Lechty (1985; 1990) výskytu dyslálie u dětí mladšího školního věku, které v době své klinické praxe považuje za obdobné až srovnatelné s aktuální dobou. Takřka polovina žáků vstupujících do prvního ročníku základní školy vykazuje symptomy dyslálie, které jsou spojené s vadnou výslovností. Patlavost je nejčastější řečovou vadou ve školním prostředí, která je diagnostikována přibližně u tří ze čtyř žáků s NKS. Postupným zvyšujícím se věkem klesá i výskyt dyslálie napříč ročníky, proto můžeme u žáků pátého ročníku zaznamenat nižší procentuální výskyt než u žáků ročníku prvního, tj. maximálně 15 % žáků. Možnost, že se jako pedagog 1. stupně za svou praxi setkáte s žákem s dyslálií je tedy podle statistik velmi pravděpodobný a měli byste se na jeho příchod připravit.

Pedagog 1. stupně společně s logopedem a rodičem dítěte participuje na terapii vývojové poruchy řeči. Měl by být schopen odhalit základní symptomy dyslálie, například chybnou výslovnost hlásky. Pro dítě by měl být správný mluvní vzor, tj. využívání správné výslovnosti, přiměřeného tempa řeči a optimální síly hlasu. Dyslálie se nejčastěji promítá do výuky čtení, psaní, počítání a pedagog by měl být schopen minimalizovat obtíže s nimi spojené formou různých průpravných cvičení, které zprostředkoval přímo od rodiče žáka či od logopeda při instruktážní schůzi za využití různých podpůrných opatření. Cvičení by měla probíhat formou hry zaměřené na rozvoj sluchového a zrakového vnímání společně s dechovými a artikulačními cvičeními nebo gymnastikou mluvidel. (Bendová, 2011)

Dyslálie se považuje za NKS, kterou lze postupnou nápravou snadno odstranit. Na terapii se odráží i okolí dítěte, které může negativně ovlivnit její další vývoj a prodloužit, tak její trvání, nebo jí velmi zkomplikovat. Pedagog by se tak měl zaměřit na jakékoli projevy výsměchu nebo šikany ze strany spolužáků a náležitě jednat. Posměch může způsobit u žáka psychické problémy, které mohou narušit jeho komunikaci, popřípadě může přestat mluvit úplně (logofobie). Pokud se u žáka projeví problémy v oblasti psaní a čtení měl by o nich kontaktovat speciálního logopeda nebo psychologa. Žák by měl být motivován pozitivně a pedagog by ho měl při chybné výslovnosti opravit, tj. učitel zopakuje po žákovi slovo správně bez jakýchkoliv dalších připomínek. (Králiková in Lechta, 2010)



Na žáka s NKS jsou v porovnání s intaktními vrstevníky kladeny mnohem větší nároky než na ostatní žáky. Dítě musí zvládat školní učivo a do toho ještě docházet na logopedickou intervenci, která probíhá souběžně s běžnou výukou. Na žáka je tak vyvíjen mnohem větší tlak a může to způsobit zhoršení jeho školních výsledků. Nejlepší je proto zařazovat logopedickou intervenci v odpoledních hodinách mimo vyučování. Učitel by měl spolupracovat s logopedem a průběžně získávat informace o dalším vývoji tvoření hlásek. Důležité je si uvědomit, že nezáleží pouze na podpoře žáka s NKS, ale je žádoucí připravit i kolektiv na jeho příchod a udržovat stále přívětivé klima. Žák s NKS by neměl stát na okraji třídy, ale je jejím rovnocenným účastníkem interakce. Pedagog zohledňuje výběr textů nebo formu čtení (nezařazovat pokaždé hlasité čtení před třídou). U žáka diagnostikovaného s dyslalií universalis je možné pro podporu komunikace zařazovat formy alternativní a augmentativní komunikace – obrázky, fotografie, piktogramy atd. (Bendová, 2011)

#### **4.2 Specifika edukace žáků s vývojovou dysfázií**

Inkluzivní vzdělávání žáka s NKS se zpočátku může zdát mnohem snazší oproti integraci žáka s jinou formou SVP (kupříkladu se srovnáním s žákem se sluchovým, zrakovým, tělesným nebo mentálním postižením). To ovšem neplatí u dítěte s vývojovou dysfázií. Z důvodu organického poškození mozku nenacházíme u jedince pouze poruchu řeči, ale také narušení v různých oblastech zrakového a sluchového vnímání, paměťových a motorických funkcí, schopnosti orientovat se v čase a prostoru, pozornosti a laterality, které by si měl pedagog uvědomit. Žáka se závažným stupněm dysfázie by bylo vhodné vzdělávat ve škole zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona. Pro vzdělávání ve školství hlavního vzdělávacího proudu je vhodné pro žáka vytvořit přijatelné podmínky v oblasti socializace a edukace. (Vrbová a kol., 2015)

Klíčem pro komunikaci s žákem s vývojovou dysfázií je pochopení jeho obtíží v průběhu komunikace a vzdělávání. Každé dítě je samo o sobě individualita a vyžaduje specifický přístup. Pedagog by měl být trpělivý a empatický v komunikaci s žákem. Při těžších formách dysfázie lze využívat i systém AAK, který může zlepšit pochopení a srozumitelnost významu sdělení. V běžné praxi se využívá znakový jazyk, Makaton, fotografie, obrázky, piktogramy a další. Výběr vhodného systému AAK záleží na druhu vývojové dysfázie. Nejvhodnější výukou čtení je globální metoda. Při čtení využíváme komiksy a obrázkové čtení. Žákovi pomáhá pro lepší orientaci v textu zvýraznění

důležitých informací. Reprodukci textu je nejefektivnější podpořit grafickým znázorněním děje, fotkou nebo obrázkem. Pedagog by měl při ústním zkoušení umožnit žákovi i jiné způsoby vyjádření než pouhé slovní. Vhodnou motivací a výběrem atraktivních úkolů se snažíme postupně zvyšovat pozornost žáka. Do výuky zapojujeme různé hry a činnosti na podporu krátkodobé paměti a rozvoj slovní zásoby. Pro zlepšení orientace v čase a prostoru využíváme různá grafická schémata, vizuální rozvrhy (například denní rozvrh) a obrázkové encyklopedie. U žáků s vývojovou dysfázií je důležité celkově rozvíjet jemnou a hrubou motoriku a zrakové, sluchové a hmatové vnímání. Žák může projevit nedostatky i v hodinách výtvarné výchovy (při kresbě) a hudební výchovy (narušený smysl pro rytmus). Vývojová dysfázie se pojí často se specifickými poruchami učení, zejména dyslexie, dysortografie a dyspraxie, u kterých je důležité zahájit včasnou reedukaci. (Bendová, 2011)

Žák s vývojovou dysfázií má celkově problém s porozuměním zadání. Pokud jsou instrukce příliš dlouhé a složité, nepochopí zadaný úkol přesně, a tak se uchyluje k odhadnutí obsahu nebo kopírování spolužáků (například opíše i jméno spolužáka). Při psaní diktátů se nejlépe osvědčila práce s asistentem za využití tabulky písmen. Žák není schopen individuálně pracovat při různých samostatných činnostech. S tím mu musí pomoci sám pedagog, který však při větším počtu dětí ve třídě nemá šanci se mu pokaždé plnohodnotně věnovat, anebo asistent pedagoga. Největší obtíže spatřujeme u zápisů z hodin, slohových prací a referátů. Důležité je se ujistit, že žák rozumí zadání a ví, kde má začít a jaký bude jeho další postup. Žáci s vývojovou dysfázií většinou nemají problémy v oblasti matematiky a její aplikace. Počítání se jim zpravidla velmi daří, úskalí však nastává ve správném porozumění slovních úloh. Zadání je potřeba s žákem podrobněji rozebrat a zvýraznit důležité pojmy. Pro řečovou vadu a narušení paměťových funkcí jsou pětiminutovky, početní král a matematický diktát nevhodnou volbou pro žáka s dysfázií. Kvůli narušení motorických funkcí a dyspraxii má žák problémy se zavázáním tkaniček u bot, v rýsování v geometrii a v hodinách tělesné výchovy. Projevy vývojové dysfázie mohou být často mylně zaměňovány za projevy poruch autistického spektra. Žák nerozezná nadsázku a ironii, mnohdy tíhne raději k dospělým než k vrstevníkům, ulpívá na činnostech, působí dětinsky a naivně. Pokud se žák s vývojovou dysfázií stane terčem posměchu pedagog by měl včas zareagovat. (Vrbová a kol., 2015)

### 4.3 Specifika edukace žáků s kocktavostí

Kocktavost je porucha plynulosti mluvy, která postihuje jedince v různém věkovém rozhraní. V dětství vzniká mezi třetím až pátým rokem života v době vstupu dítěte do mateřské školy, anebo při zahájení školní docházky. Kocktavost se projevuje spíše u chlapců než u děvčat. Ve velkém množství případů se ke kocktavosti připojují i přidružené poruchy laterality, pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), specifické poruchy učení (například: dyslexie, dysortografie a dysgrafie) atd. Pro terapii je vhodné upravit vnější prostředí balbutika (rodinné a školní prostředí). Důležitá je kooperace pedagoga, speciálního pedagoga a obou rodičů. Podstatné je se zaměřit na podporu duševní hygieny žáka a dbát na správný denní režim – vyváženost mezi činnostmi a odpočinkem. (Kejklíčková, 2016)

Role pedagoga je pro žáka s kocktavostí ve škole hlavního vzdělávacího proudu nezastupitelná. Ovšem dodneška se můžeme ve školní praxi setkat s nedostatečnou informovaností pedagogů ohledně kocktavosti. Lechta (2010) ve své knize zmiňuje výzkum Dufkové (2002), který naznačuje, že pouze polovina balbutiků se setkala s pozitivní reakcí ohledně své vady od pedagoga. Zbylá část žáků se setkala s nejistotou, podceňováním a negativní až nepřátelskou reakcí ze strany pedagogů. Z pozice žáka s kocktavostí a reakce vrstevníků výzkum zjistil, že pouze lehká nadpoloviční většina balbutiků se setkala s kladným přijetím. Pedagog pomáhá žákovi s NKS s úspěšnou socializací a připravuje kolektiv na příchod žáka se zdravotním znevýhodněním. Pokud se nedostatečně angažuje v uvedených oblastech může to způsobit negativní ovlivnění žákovy psychiky a prohloubení symptomů, které mohou vést neúspěšné terapii.

Učitel by se měl vyvarovat spouštěčům kocktavosti a zamezit vzniku různých situací, které dítě s kocktavostí mohou stresovat. Měl by být dobrým mluvním vzorem. Tempo řeči by mělo být pomalejší s využitím kratších vět a měkkých hlasových začátků. Žák by měl odkoukávat správnou techniku dýchání. Pedagog by měl na žáka klást přiměřené nároky a vytvářet prostředí, kde se bude cítit bezpečně a příjemně. Neustále systematicky rozvíjet slovní zásobou a zlepšovat vyjadřovací schopnosti, které by měly být spontánního rázu. Optimální je zařazovat básničky, říkanky a písničky (nejlépe s pohybem), které pomáhají žákovi s nastolením správného dýchání a rytmižace. Často je při zpěvu nebo recitaci zachována plynulá řeč bez zakocktání. K mluvenému projevu žáka přistupujeme trpělivě bez žádného spěchu. Důležité je dítě neopravovat,

ale spíše mu napovídat, nebo odhadnout, co chce právě sdělit. Volíme vhodnou formulaci otázek. Koktavé dítě by se nemělo ve školním prostředí objevit v neobvyklé situaci, na kterou není předem připraveno – takové situace jsou velmi stresující a je výrazně narušena řeč. V krizové situaci může pedagog využít jako záchytný bod šeptání, při kterém balbutik mluví zpravidla plynuleji než v běžné mluvě. Nesmíme opomenout, že každé dítě je jiné a vyžaduje jiný přístup. V praxi se můžeme setkat s žáky, kteří pomoc přijmou s radostí a vděkem, nebo s žáky, kteří ji odmítnou s dovětkem „*nech mě, já sám*“, ten musí pedagog respektovat a s trpělivostí vyčkat, než žák svůj projev dokončí. (Kutálková, 2005)

Podle Lechty (2010) je důležité se vyvarovat ve školním prostředí určitým způsobům, které nepřispívají k prevenci zakoktání, kupříkladu neustálé vyvolávání žáka k mluvení, časový pres na odpověď nebo zrychlený řečový projev pedagoga. Učitel by měl být schopen rozlišovat ‚dobré a špatné‘ dny žáka, při kterých je jeho řečový projev méně či více narušen a neměl by trvat na projevu před celou třídou. Po individuálních rozhovorech s žákem by měl učitel vědět, zda si dítě přeje být vyvoláno i bez zvednuté ruky a zda vyžaduje zvýšenou ohleduplnost, anebo rovný přístup. Žák by neměl stát na okraji třídy jako ten, který má neustále nějaké ‚výhody‘, podstatná je otevřená komunikace s ostatními žáky, při které by nedocházelo k tabuizaci daného problému. Klíčem k pochopení je vymezení termínu výhoda a úprava vzdělávacích potřeb žáka k jeho zdravotnímu znevýhodnění. Je známo, že koktavost se může kdykoli vrátit v jakékoli formě zpátky, a tak nesmíme opomenout prevenci a dodržovat určité zásady pro komunikaci s žákem s koktavostí:

- a) udržovat zrakový kontakt při komunikaci s žákem i v průběhu jeho zakoktávání;
- b) dát dostatečné množství času na odpověď a dokončení mluveného projevu;
- c) být trpělivý a nedokončovat verbální sdělení za žáka;
- d) hodnotit obsah sdělení než samotný projev;
- e) udržovat příjemné a pozitivní klima ve třídě; podpora vzájemné tolerance a respektu;
- f) projevy šikany řešit okamžitě a se stejnou měrou a postupy jako s jakýmkoli jiným žákem, který prožil šikanu;
- g) neopravovat a nepřerušovat projev koktavého dítěte;

- h) být správný mluvní vzor pro žáka, tzn. plynulé, klidné a přijatelně zpomalené tempo řeči;
- i) vyvarovat se soutěží, při kterých je dítě odměněno za nejrychlejší slovní odpověď, tj. vyhrává ten, kdo jako první řekne, přečte, vyjmenuje, ...
- j) spolupracovat s logopedem.

Alternativní možnost pro komunikaci s ostatními je pro dítě s těžkou formou koktavosti písemný projev. Pedagog by měl všem žákům (intaktním i neintaktním) ponechat několika sekundovou prodlevu mezi otázkou a odpovědí. Dítě má tak dostatek času na promyšlení své odpovědi a celkově se sníží časové napětí, které je vytvářeno na dítě. Pro výuku čtení je vhodné, aby si balbutik předpřipravil text doma, zmírní se tím riziko zakoktání. Při hlasitém čtení je přijatelné zvolit formu čtení ve dvojicích. V hodinách českého jazyka, matematiky a dalších vyučovacích předmětech není od věci zapojit prvky muzikoterapie, kdy žáci pracují s rytmem. Osvědčené jsou i různé pohybové hry a říkanky. Pedagog není klinickým logopedem, který zprostředkovává dítěti vlastní terapii. Je však žádoucí, aby s ním spolupracoval a konzultoval projevy balbutika a metodický postup práce s ním ve školním prostředí. Je důležité respektovat a dodržovat stanovené zásady pro komunikaci s žákem s koktavostí z důvodu účinnosti terapie a prevence. Při nedodržení hrozí riziko vzniku mnohem závažnějších poruch – zejména logofobie. (Bendová, 2011)

#### **4.4 Specifika edukace žáků s mutismem**

Mutismus se nejčastěji vyskytuje u dětí při vstupu do mateřské, nebo základní školy ve spojitosti odmítání komunikace s pedagogem, vychovatelem, spolužáky, cizí osobou aj. Důležité je zahájit včasnou logopedickou intervenci, aby nedošlo ke vzniku dalších přidružených poruch v oblasti edukace a socializace. Pedagog by měl dodržovat určité zásady, aby vytvořil preventivní opatření pro opětovný nežádoucí vznik recidiv mutismu. Osoby, které se podílejí na edukaci žáka anebo s ním přicházejí do bližšího kontaktu, by měly být obeznámeny s diagnózou a způsoby komunikace dítěte s mutismem. Vhodným postupem v komunikaci s žákem je akceptace jeho mlčenlivosti. Nechat na něm samotném, kdy se zapojí do rozhovoru. V kolektivu na něj neupozorňujeme, jak po stránce naprosté zamlklosti v komunikaci, tak i při prvních pozitivních verbálních projevech. Dítě musí mít pocit, že jeho aktuální mlčenlivost je přijímána kladně a bez příchodu trestu. Pedagog nepodporuje dítě k mluvení

prostřednictvím odměn a slibů. Dlouhodobé neplnění zavázaných slibů a nedosažení odměny způsobuje u dítěte pocity zklamání až frustrace, které mohou negativně ovlivnit další vývoj terapie. Žák chce dostat svému slibu, ale komunikační bariéra je často větší, než očekává. Ovšem pochvaly v ohledu splnění úkolu nebo práce mimo oblast komunikace je žádoucí. Ve třídě by mělo panovat příznivé a pozitivní klima s minimem neznámých a nepříjemných situací způsobující u dítěte stres. Učitel zařazuje převážně hromadné nebo skupinové organizační formy vyučování, tj. sborový zpěv nebo společné hlasité čtení. Pokud se žák snaží navázat kontakt se svým okolím, ať už ve formě očního kontaktu nebo gestikulací, pedagog by měl být schopen signály rozeznat a včas na ně reagovat. Ve školní praxi se osvědčila přítomnost sourozence, nebo jakéhokoli jiného vrstevníka, kterého mutistické dítě dobře zná, při vstupu do neznámého prostředí – škola na začátku školního roku. Ve třídě tak můžeme pozorovat společnou činnost a komunikaci mezi oběma respondenty a nenápadně se vmísit do komunikace, při které navážeme prvotní kontakt s dítětem. (Tichá in Kerekrétiová a kol., 2009)

Pedagog by si měl uvědomit, že mutismus se v komunikaci zcela liší od ostatních druhů NKS. Řeč zůstává zachována, ale žák z určitého důvodu mluvit nemůže, i když by chtěl. U některých dětí dochází pouze k částečnému oněmění, kdy komunikuje například šeptáním nebo využíváním malého množství slov. Pro komunikaci ve školním prostředí volíme pro žáka alternativní možnosti projevu – psaní, kreslení, gestikulování, anebo různé metody AAK. Dítě do komunikace nenutíme, ale podporujeme ho pozitivní formou motivace k zájmu o ni. Žák by neměl stát na okraji kolektivu a ani v jeho přímém středu pozornosti, účelné je na dítě s mutismem neupozorňovat. Zapojení dítěte do práce ve skupinách a her se soutěžním podtextem je samozřejmostí s ohledem na jeho individuální zvláštnosti v mluveném projevu. Dítě s mutismem potřebuje k postupnému adaptování řád a pravidelnost různých aktivit a her ve svém životě. Pedagog by měl do výuky zařadit aktivity podporující rozvoj řeči. V komunikaci musí učitel vhodně formulovat své otázky, aby získal od dítěte adekvátní odpověď (na začátcích alespoň ve formě souhlasu a nesouhlasu). Učitel promýšlí zadávání úkolů, aby je byl žák schopen splnit i alternativní formou. Důležité je se vyvarovat hlasitému čtení před celou třídou a tolerovat chyby při psaní, které souvisí s nepostačující zpětnou vazbou sluchového vnímání. (Bendová, 2011)

## 5 Uvedení do výzkumné části diplomové práce

Praktická část diplomové práce se zaměřuje na podporu ve vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností na úrovni základních škol a školských poradenských zařízení, zejména speciálně pedagogických center. Výzkum byl koncipován pouze pro základní školy (alternativního a hlavního vzdělávacího proudu), které inkluzivně vzdělávají žáky s poruchou řeči a SPC, která nabízejí možnosti podpory žákům s diagnostikovanou poruchou řeči. Výzkumné šetření probíhalo po dobu čtyř měsíců (od října 2022 do ledna 2023) pouze v Královéhradeckém kraji (dále jen KHK) a jeho okresech.

### 5.1 Cíl výzkumu

Cílem empirického šetření bylo zjistit úroveň a kvalitu spolupráce speciálně pedagogických center a základních škol inkluzivně vzdělávajících žáky s narušenou komunikační schopností. Dílčím cílem bylo vymezit nedostatky a eventuality nápravy a zlepšení spolupráce obou zmiňovaných institucí.

### 5.2 Výzkumné otázky

1. *Výzkumná otázka:* Je spolupráce mezi základními školami a SPC v Královéhradeckém kraji dostatečná?
2. *Výzkumná otázka:* Jaká je úroveň spolupráce základních škol a SPC v Královéhradeckém kraji?
3. *Výzkumná otázka:* Jaké nedostatky ve spolupráci vnímají pedagogové ZŠ a pracovníci SPC?
4. *Výzkumná otázka:* Existují eventuálně možnosti nápravy a zlepšení spolupráce pedagogů ZŠ a pracovníků SPC?

### 5.3 Metodologie výzkumu

V rámci šetření bylo využito spojení výzkumných metod kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Sběr dat probíhal na základě využití dvou různých dotazníků koncipovaných jak pro pedagogy ZŠ, tak pracovníky SPC a rozhovoru určeném primárně pro speciální pedagogy – logopedy pracujících ve SPC.

### 5.3.1 Dotazník

Při výzkumu byla využita metoda kvantitativního šetření, která probíhala formou dotazníku. *„Jak už název dosvědčuje, slovo “dotazník“ se spojuje s “dotazováním“, s otázkami. Je to způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. (...) Dotazník je určen především pro hromadné získávání údajů. Myslí se tím získávání údajů o velkém počtu odpovídajících. Proto se dotazník považuje za velmi ekonomický výzkumný nástroj a v možnosti získávat velké množství informací při malé investici času má zřejmě přednost před jinými výzkumnými metodami.“* (Gavora, 1996, s. 53)

Pro diplomovou práci bylo potřeba vytvořit dva rozdílné dotazníky, které by si byly jádrem podobné. Jeden pro pedagogy základních škol, které inkluzivně vzdělávají žáky s NKS a druhý pro speciální pedagogy – logopedy pracující ve SPC v Královéhradeckém kraji. Oba dotazníky měly téměř totožné zastoupení uzavřených, otevřených, polootevřených a škálových otázek. Dotazník pro pedagogy ZŠ obsahoval dvacet sedm otázek týkajících se vzdělávání žáků s NKS, spolupráce se ŠPZ a možnostmi návrhu možných řešení na zlepšení spolupráce. Počet otázek by se rapidně snížil, pokud by nástroj pro vytváření dotazníků dovozoval vytvářet podotázky, na které by respondent za určitých situací nemusel odpovídat. Dotazník byl vytvořen na online platformě Survio a rozeslán prostřednictvím emailové korespondence s webovým odkazem mezi 243 základních škol v Královéhradeckém kraji. Kontakty na jednotlivé školy byly získány prostřednictvím adresáře škol a školských zařízení dostupného v excelovém souboru na webové stránce Školského informačního portálu Královéhradeckého kraje. Sběr odpovědí probíhal ve dvou vlnách – na podzim a v zimě. Dotazník pro speciální pedagogy – logopedy obsahoval dohromady devatenáct hlavních otázek a podotázek týkajících se jejich práce s žáky s NKS a podpory pro zákonné zástupce a pedagogy. Dotazníkové šetření vzniklo v programu Microsoft Word a pracovníkům SPC bylo zasláno předem na email před plánovaným termínem osobní schůzky. V den schůzky dostali pracovníci dotazník v papírové podobě k vyplnění.

### 5.3.2 Rozhovor

Při výzkumu byla využita metoda kvalitativního šetření, která probíhala formou polostrukturovaného rozhovoru. Interview neboli rozhovor *„je výzkumnou metodou, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. Při interview je možné sledovat i některé vnější reakce respondenta a podle*



*nich potom pohotově usměrňovat další průběh kladení otázek. Protože interview je postaveno na interpersonálním kontaktu, jeho úspěšnost závisí na navození raportu výzkumníkem. Raport znamená navázání přátelského vztahu a vytvoření otevřené atmosféry.“ (Gavora, 1996, s. 65)*

Rozhovor byl zvolen jako výzkumná metoda dodatečně pro pochopení dané problematiky dostatečně do hloubky. Interview bylo primárně určené pro speciální pedagogy – logopedy, kteří jsou zaměstnanci libovolného SPC v Královéhradeckém kraji. Probíhal individuální nebo skupinovou formou podle časové a pracovní vytíženosti pracovníků SPC doplněn o vyplňování dotazníku. S ústním souhlasem byly rozhovory nahrávány na diktafon. Pro účely diplomové práce byly záznamy důkladně ručně přepsány a jejich nahrávky následně poté vymazány v souladu s ústní dohodou se zaměstnanci SPC. Záznamy tudíž nejsou součástí práce. Rozhovor byl založen na patnácti otázkách, které se týkaly náplni práce a úrovni spolupráce obou výše zmiňovaných institucí.

#### **5.4 Charakteristika výzkumného vzorku respondentů a místa terénu**

Výzkumné šetření probíhalo od října 2022 do ledna 2023. Výzkumný vzorek tvořilo šedesát šest pedagogů základních škol, které vzdělávají inkluzivně žáky s NKS a devět pracovníků speciálně pedagogických center Královéhradeckého kraje. Učitelé ZŠ byli osloveni na základě emailové korespondence s webovým odkazem na online platformu Survio, na které se dotazník nacházel. Kontakty na jednotlivé školy byly získány skrze adresář škol a školských zařízení dostupného v excelovém souboru na webové stránce Školského informačního portálu Královéhradeckého kraje. Z celkového počtu 243 základních škol alternativního a hlavního vzdělávacího proudu se vrátilo šedesát šest odpovědí. Podmínkou pro vyplnění dotazníku bylo vzdělávání žáka, který má pouze čistou vadu řeči bez jiných přidružených poruch na 1. stupni ZŠ a který je klientem SPC v Královéhradeckém kraji. Šetření probíhalo ve dvou vlnách na podzim a v zimě. Níže jsou charakterizovány výzkumné vzorky (pouze pedagogové ZŠ) z hlediska získaných dat:

Tabulka č. 1: Pohlaví respondentů

Pohlaví	Počet respondentů	Počet v %
žena	64	97 %
muž	2	3 %

Zdroj: vlastní zpracování

Z dotazníkového šetření vyplývá, že valná většina pedagogů, kteří se zúčastnili výzkumu, byly ženy. A to v poměru 64:2.

Tabulka č. 2: Věk respondentů

Věk	Počet respondentů	Počet v %
více než 50 let	36	54,5 %
41–50 let	20	30,3 %
31–40 let	9	13,6 %
20–30 let	1	1,5 %

Zdroj: vlastní zpracování

Nejčastější věkové zastoupení má kategorie respondentů ve věku 50 let a výše s celkovým počtem 54,5 %. Respondenti ve věku 41–50 let jsou v pořadí druhou nejčetnější kategorií s 30,3 % s rovným počtem 20 učitelů. Devět učitelů ve věku 31–40 let je zastoupeno 13,6 %. A pouze jeden respondent byl ve věku 20–30 let. Věkový průměr respondentů se pohybuje okolo 48 let. Z dat lze usuzovat, že inkluzivní vzdělávání žáků s NKS je s větší pravděpodobností svěřováno spíše učitelům s delší praxí než začínajícím učitelům po dokončení školy.

Tabulka č. 3: Počet let praxe v oboru jako pedagog 1. stupně

Počet let praxe	Počet respondentů	Počet v %
více jak 20 let	44	66,7 %
11-20 let	14	21,2 %
6-10 let	5	7,6 %
0-5 let	3	4,5 %

Zdroj: vlastní zpracování

Jak napovídá tabulka výše, nejvíce respondentů uvedlo počet let praxe přesahující hranici 20 let, a to v počtu 66,7 %. Druhá nejvyšší dosažená hranice je dosažena počtem 21,2 % respondentů v rozmezí 11–20 let praxe. Překvapující jsou dvě spodní hranice.

Rozmezí 6–10 let praxe uvedlo 7,6 % respondentů a 5 let praxe a méně uvedlo 4,5 % respondentů. Zde můžeme zaznamenat lehký výkyv dat.

Tabulka č. 4: Nejvyšší dosažené vzdělání

Nejvyšší dosažené vzdělání	Počet respondentů	Počet v %
Mgr.	64	97 %
PaedDr.	1	1,5 %
Bc.	1	1,5 %
dis.	0	0 %

Zdroj: vlastní zpracování

Nejvíce oslovených pedagogů uvedlo jako nejvyšší dosažené vzdělání magisterské studium na vysoké škole s počtem 64 pedagogů, což činí čistých 97 %. Shodný počet respondentů získalo bakalářské studium a vysokoškolské studium na pedagogické fakultě s akademickým titulem doktora pedagogiky (PaedDr.) a to po jednom pedagogovi v počtu 1,5 %. Nikdo z dotazovaných neuvedl vyšší odborné vzdělání.

Druhou skupinu respondentů tvořilo devět speciálních pedagogů – logopedů. Celkem bylo osloveno pro participaci na výzkumu pět speciálně pedagogických center z Královéhradeckého kraje, která nabízejí poradenství klientům s vadou řeči. Ke spolupráci svolily však jen čtyři z nich. Výzkumu se zúčastnilo SPC Logáček pro děti s vadami řeči v Hradci Králové, SPC Jičín, SPC Rychnov nad Kněžnou a SPC Trutnov. SPC Náchod možnost zúčastnit se výzkumu odmítlo. Zbylá školská poradenská zařízení svolila k osobní schůzce, jejímž obsahem bylo vyplnění dotazníku a polostrukturovaný rozhovor. Níže jsou charakterizovány výzkumné vzorky (pouze pracovníci SPC) z hlediska získaných dat:

Tabulka č. 5: Pohlaví respondentů

Pohlaví	Počet respondentů	Počet v %
žena	9	100 %
muž	0	0 %

Zdroj: vlastní zpracování

Ze získaných dat je patrné, že se výzkumu zúčastnily pouze ženy o celkovém počtu devíti respondentů.

Tabulka č. 6: Věk respondentů

Věk	Počet respondentů	Počet v %
více než 50 let	1	11,1 %
41–50 let	0	0 %
31–40 let	6	66,7 %
20–30 let	2	22,2 %

Zdroj: vlastní zpracování

Nejvíce byli zastoupeni respondenti ve věku 31 až 40 let s počtem 66,7 %. Ve věku od 20 do 30 let se zúčastnily dvě osoby. A pouze 1 respondent je starší 50 let.

Tabulka č. 7: Počet let praxe na pozici logopeda ve SPC

Počet let praxe	Počet respondentů	Počet v %
více jak 20 let	0	0 %
11–20 let	1	11,1 %
6–10 let	3	33,3 %
0–5 let	5	55,6 %

Zdroj: vlastní zpracování

Největší část respondentů (55,6 %) uvedla, že pracují jako logopedi ve SPC v rozmezí 0–5 let. Tři logopedové uvedli délku praxe 6–10 let v zastoupení 33,3 %. A pouze jeden logoped uvedl délku praxe v rozmezí 11–20 let.

Tabulka č. 8: Nejvyšší dosažené vzdělání

Nejvyšší dosažené vzdělání	Počet respondentů	Počet v %
VŠ – Speciální pedagogika (SZZ z logopedie a surdopedie)	7	77,8 %
VŠ – Logopedie	2	22,2 %
jiné	0	0 %

Zdroj: vlastní zpracování

Z dotazníkového šetření vyplývá, že všichni pracovníci SPC mají vysokoškolské vzdělání. Sedm z nich vystudovalo obor Speciální pedagogiky zakončené státní závěrečnou zkouškou z logopedie a surdopedie v počtu 77,8 %. Zbylí dva respondenti vystudovali obor Logopedie v počtu 22,2 %.

Výzkumné šetření v terénu probíhalo ve výše zmiňovaných institucích formou předem domluvených schůzek. V Královéhradeckém kraji se vyskytuje více než dvacet školských poradenských zařízení, ale jen pět z nich splňovalo nároky na participaci výzkumu. SPC Náchod pro děti s vadou řeči, mentálním postižením a poruchou autistického spektra se odmítlo podílet na výzkumu z důvodu vyčerpání SPC. Zbylá čtyři pracoviště SPC jsou charakterizována níže:

### **SPC pro klienty s NKS v Hradci Králové**

Pro klienty s vadou řeči

Odkaz: <http://www.spclogacek.cz/>

Adresa: Štefánikova 549, Hradec Králové, 500 11

Na pracovišti působí celkem tři speciální pedagogové – logopedové. Rozhovor byl proveden pouze se dvěma z nich. Na pracovišti dále působí jeden psycholog a jeden sociální pracovník. SPC se nachází ve stejném komplexu jako MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ Štefánikova.

### **SPC Jičín**

Pro klienty s vadou řeči, mentálním postižením a poruchami autistického spektra

Odkaz: <https://www.poradenstvihk.cz/spc/spc-jicin/>

Adresa: 17. listopadu 861, Jičín, 506 01

Ve SPC pracuje celkem šest zaměstnanců. Jeden sociální a administrativní pracovník, dva psychologové a tři speciální pedagogové. Rozhovor byl proveden pouze s logopedy, tudíž pouze se dvěma z nich. SPC se nachází v nové budově Polyfunkčního komunitního centra pro poradenské a sociální služby.

### **SPC Rychnov nad Kněžnou**

Pro klienty s vadou řeči, mentálním postižením a poruchami autistického spektra

Odkaz: <https://www.poradenstvihk.cz/spc/spc-rychnov-nad-kneznou/>

Adresa: Javornická 1501, Rychnov nad Kněžnou, 516 01

V instituci působí celkem šest zaměstnanců. V rozložení jednoho sociálního pracovníka, dvou psychologů a tří speciálních pedagogů. Pouze dva z nich jsou logopedové, a tak rozhovor proběhl právě jenom s nimi. SPC sdílí prostory s dalšími institucemi, například PPP Rychnov nad Kněžnou.

### **SPC Trutnov**

Pro klienty s vadou řeči, mentálním postižením, poruchou autistického spektra

Odkaz: <http://spc.msspctu.cz/wordpress/>

Adresa: Lípová 223, Trutnov, 541 01

Pracoviště SPC má dohromady jedenáct pracovníků. Administrativního a sociálního pracovníka po jednom člověku, dva psychology a sedm speciálních pedagogů. Rozhovor byl proveden se třemi z nich z řad logopedů. SPC se nachází v nově zrekonstruované budově Poradenského a vzdělávacího centra Královéhradeckého kraje při PPP v Trutnově.

## 6 Prezentace dat získaných výzkumným šetřením

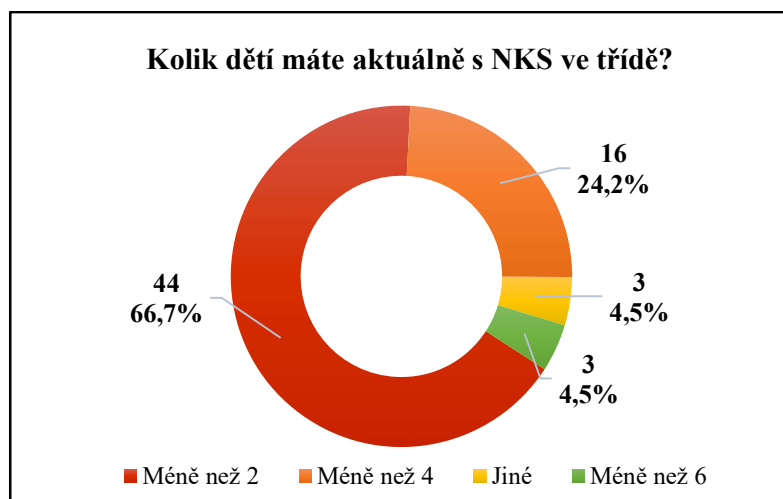
Tato kapitola je rozdělena na tři části z důvodu obsáhlejšího výzkumné šetření na výzkumná data získána od:

- pedagogů 1. stupně ZŠ prostřednictvím dotazníkového šetření;
- speciálních pedagogů – logopedů prostřednictvím dotazníkového šetření;
- speciálních pedagogů – logopedů prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů.

### 6.1 Výzkumná data získaná od pedagogů základních škol

Dotazníkovým šetřením byla zjišťována data počtu žáků s NKS ve třídě pedagogů 1. stupně v Královéhradeckém kraji. Jaká je běžná praxe vzdělávání žáka s NKS a jaká je celková informovanost pedagogů o vadách řeči. Jakého speciálně pedagogického centra jsou žáci klienty a jak jsou učitelé spokojeni s poradenskou a konzultační činností dané instituce. Pedagogové se měli zaměřit na konkrétní výhody a nevýhody, které přináší vzájemná spolupráce a popsat názory a zkušenosti s ní spojené. V závěru dotazníku se měli pedagogové zamyslet nad možnými doporučeními pro zlepšení spolupráce školy a SPC.

Graf č. 1: Počet dětí s NKS ve třídě

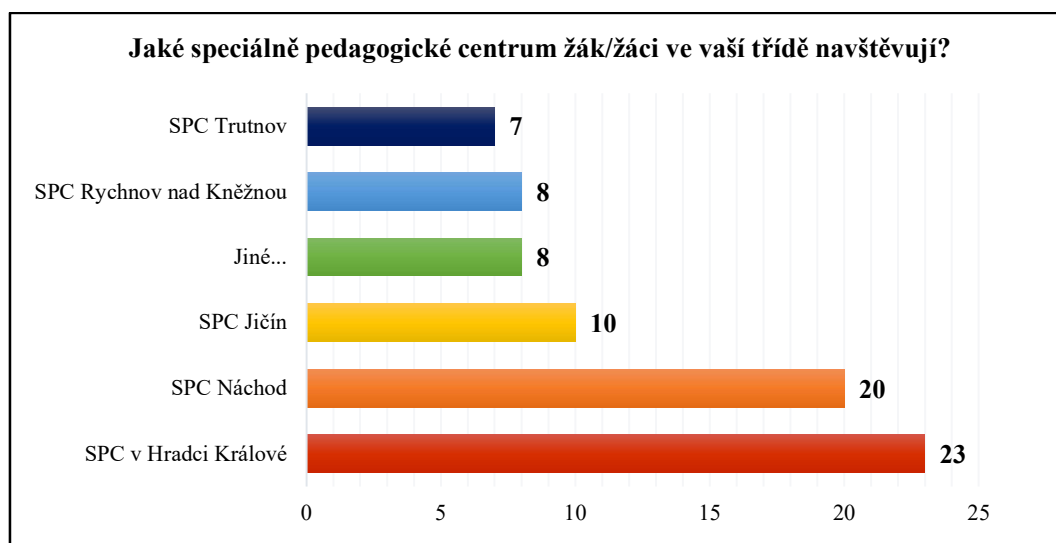


Zdroj: vlastní zpracování

Ze získaných dat vyplívá, že nejvíce pedagogů základních škol vzdělává méně než dva žáky s NKS v jedné třídě. A to v poměru 44:66 dotazovaným, což činí 66,7 %. Tento výsledek mohl být předvídatelný z poměru počtu zřízených základních škol a základních škol a tříd zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona a počtu žáků s NKS

v KHK. Druhá skupina pedagogů uvedla, že vzdělává ve své třídě dva nebo tři žáky s vadou řeči s počtem 16 dotazovaných respondentů, což odpovídá 24,2 %. Nejméně dotazovaných respondentů (tedy tři v zastoupení 4,5 %) uvedlo vzdělávání maximálně pěti žáků s NKS ve své třídě. Zbylí tři respondenti uvedli, že nevzdělávají žádného žáka s NKS ve třídě.

Graf č. 2: Výčet SPC v KHK podle zastoupených žáků s NKS



Zdroj: vlastní zpracování

Z výzkumného šetření je patrné, že největší část žáků je klienty SPC v Hradci Králové. Toto tvrzení uvedlo 23 pedagogů z celkového množství 66. Jen o dva pedagogy méně uvádí SPC v Náchodě s celkovým počtem 20 pedagogů, kteří toto SPC zvolili. Přední post těchto dvou institucí lze predikovat z důvodu hlavního zaměření center na děti, žáky a studenty s poruchou řeči. 10 pedagogů sdělilo, že jejich žáci s NKS jsou klienty SPC v Jičíně. Nejméně dotazovaných uvedlo SPC v Rychnově nad Kněžnou s počtem 8 pedagogů a SPC v Trutnově s počtem 7 pedagogů. Zbylých 8 respondentů uvedlo, že jejich žák nebo žáci buď žádné SPC nenavštěvují (v počtu 5 pedagogů), z důvodu méně závažné vady řeči, anebo kvůli přidruženým jiným poruchám navštěvuje žák nebo žáci PPP. Zbylí 3 respondenti uvedli jiné SPC v poměru 2 hlasy pro SPC v Ústí nad Orlicí a jeden hlas pro Jánské lázně. Lze předpokládat, že žák nebo žáci, kteří jsou klienty SPC v Jánských Lázních mohou mít i jiné přidružené poruchy. Tato instituce totiž nabízí svou poradenskou a speciálně pedagogickou péči pouze dětem, žákům a studentům s tělesným a kombinovaným postižením.



Téměř 1/3 pedagogů má zkušenosti s žáky s NKS i mimo roli pedagoga 1. stupně. Tuto skutečnost uvedlo 23 respondentů v počtu 34,8 %. V této položce mohli respondenti zaškrtnout vícero možností. Jako nejčastější pozice byla překvapivě uváděna role speciálního pedagoga, kterou uvedlo 20 respondentů. Se shodným počtem po 6 učitelích byla zmiňována role výchovného poradce, asistenta pedagoga a vychovatele. Jeden respondent uvedl pozici školního asistenta. Jeden z pedagogů se setkal s žáky s NKS i v rámci svého studia preprimární pedagogiky na vysoké škole.

Tabulka č. 9: Jakou formu dalšího vzdělávání jste využil/a ke zlepšení práce s dítětem s NKS?

Možnosti dalšího vzdělávání	Počet respondentů	Počet v %
Semináře, přednášky, webináře, kurzy, ...	34	51,5 %
Čtení odborné literatury	23	34,8 %
Informace získané z různých internetových, důvěryhodných, výukových zdrojů	21	31,8 %
Semináře, přednášky, webináře a další kurzy pořádané SPC	12	18,2 %
Prozatím jsem nevyužil/a dalšího vzdělání	10	15,2 %
Další studium VOŠ, VŠ, ...	5	7,6 %
Jiné...	2	3 %

Zdroj: vlastní zpracování

Kromě 10 pedagogů z 66 se všichni věnují dalšímu osobnímu rozvoji, aby zlepšili spolupráci s žákem s NKS ve školním prostředí. Většina respondentů dává přednost různým seminářům, přednáškám a kurzům, a to v počtu 34 hlasů. Odborná literatura má ještě stále své místo v dalším získávání informací, protože ji využívá 23 respondentů. 21 pedagogů využívá internetové zdroje a 12 pedagogů se někdy zúčastnilo seminářů a kurzů pořádaných SPC. Překvapivým údajem je 5 pedagogů, kteří zahájili další studium na vyšší odborné nebo vysoké škole s cílem dalšího sebevzdělání v rámci řečových vad. Dva respondenti uvedli i jiné možnosti, konkrétně využívání konzultací (například: metodické postupy při práci s žáky s NKS) ve školním prostředí s kolegy.

I když má 1/3 pedagogů předchozí zkušenosti s žáky s NKS z jiného zaměstnání a téměř 85 % pedagogů se i na dále vzdělává v této oblasti, tak 27 respondentů (téměř 41 %) uvedlo, že postrádají důležité informace o poruchách řeči, konkrétně o jednotlivých druzích.

Speciálně pedagogické centrum poskytuje dětem s vadou řeči, zákonným zástupcům a školám poradenskou, metodickou a konzultační činnost. Pedagogové si mohou (pokud to dovolují materiální a finanční podmínky SPC) vypůjčit odbornou literaturu, zejména metodické příručky. Celkem 47 pedagogů z 66 tuto možnost nevyužilo nikdy. Sedm pedagogů by tuto možnost rádo využilo, ale SPC z důvodů výše zmíněných literaturu nezapůjčuje. Celkem osm respondentů si literaturu v průměru vypůjčilo alespoň jednou nebo dvakrát. A čtyři pedagogové uvedli možnost jiné. Z toho dva využívají pro tyto účely obecní knihovnu, anebo zakoupení vlastních publikací. Zbylí dva pedagogové využili možnost zapůjčit si dané publikace ve SPC vícekrát.

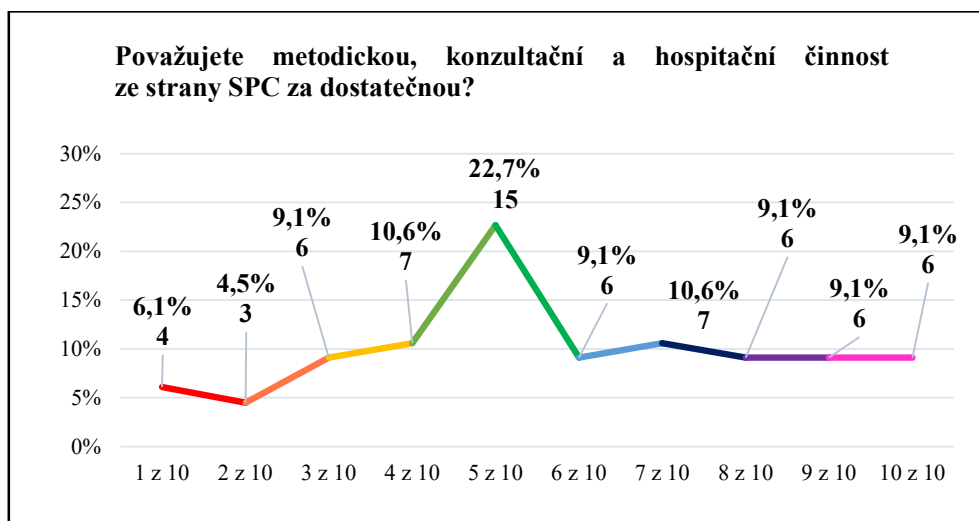
V kontextu zapůjčení rehabilitačních, kompenzačních a didaktických pomůcek pro žáka s NKS uvedlo 58 respondentů, že tuto možnost nikdy nevyužili. Pět pedagogů by si rádo zapůjčilo zmiňované pomůcky, ale z určitého důvodu tuto možnost SPC nenabízí. Pouze tři respondenti si za poslední dva roky vypůjčili pomůcky pro práci s žákem s NKS. V rámci konzultačních činností oslovilo celkem 45,5 % respondentů SPC (tj. 30) o pomoc při vytváření IVP pro žáka s NKS. Zbylá procenta (54,5 %, tj. 36) respondentů dopomoc při tvorbě IVP nepotřebovala.

V další položce dotazníku uváděli respondenti četnost návštěv pracovníků SPC ve škole v rámci hospitační činnosti žáka s NKS během jednoho školního roku. Z výsledku je patrné, že k 27 respondentům dojíždí SPC alespoň jednou za rok. Ovšem u 19 dalších pedagogů tato služba neproběhla v průběhu celého školního roku ani jednou. Dalších 16 respondentů uvedlo četnost návštěv SPC zhruba dvakrát ročně a pouze čtyři respondenti uvedli z důvodu těžší řečové vady dítěte, nebo většího počtu žáků s NKS počet přesahující více jak tři návštěvy ročně.

Na následující škále měli respondenti vyznačit spokojenost s metodickou, konzultační a hospitační činností SPC. Zda se dá považovat podle nich za dostatečnou. Záznam na škále 1/10 označoval nejmenší míru a 10/10 největší míru spokojenosti. Z výpovědí pedagogů bylo zjištěno, že pouze šest (9,1 %) z nich označilo činnosti za plně dostačující, tzn. 10/10. Se shodným číslem počtu respondentů, tj. 6 (9,1 %) vyčteme i údaj o hodnocení 3/10, 6/10, 8/10 a 9/10 míry spokojenosti. Nejvíce respondentů, tj. 15 (22,7 %) zakreslilo údaj na škále o 5/10, tedy čistě v polovině škály a průměru hodnocení. Po sedmi respondentech (10,6 %) najdeme u hodnocení 4/10 a 7/10 na škále. A nejméně respondentů najdeme u 1/10 (4 respondenti; 6,1 %) a 2/10

(3 respondenti; 4,5 %). Hodnocení je užité po celé škále spokojenosti. Různorodost dat může ovlivňovat velká míra faktorů, například: různorodost pracovišť, osobnostní, psychologické a sociální faktory jedince atd.

Graf č. 3: Hodnocení jednotlivých činností SPC



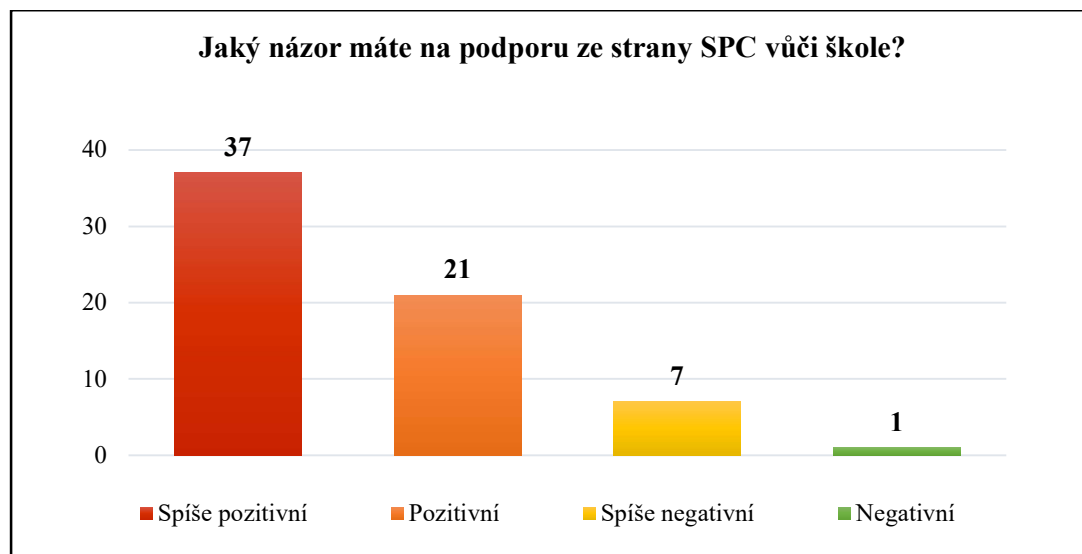
Zdroj: vlastní zpracování

Z výzkumného šetření bylo zjištěno, že pedagogové považují za optimální frekvenci návštěv nebo komunikace ze strany SPC kratší časový horizont, než je ten stanovený v zákoně. Toto tvrzení potvrdilo 29 pedagogů, kteří zaznamenali, že za optimální frekvenci považují návštěvu jednou za půl roku. Dalších 22 pedagogů odpovědělo, že za ideální považují návštěvu SPC zpravidla každé tři měsíce. Šest pedagogů souhlasí s kontaktem pouze jednou za jeden rok a čtyři respondenti uvedli, že nejvhodnější by byla komunikace a návštěva SPC ve školním prostředí zpravidla každý měsíc. Posledních pět pedagogů zaškrtnulo možnost jiné. Většina se shodovala na tom, že nejvhodnější by bylo, kdyby konzultace metod nebo postupů ohledně žáka s NKS probíhala v závislosti na aktuální potřebě. Jeden respondent uvedl za dostačující časový údaj hospitační pracovníka SPC alespoň jednou za 14 dní.

V kontextu doporučení, které zpracovává SPC uvedlo 17 pedagogů z 66 oslovených naprostý souhlas s jeho vytvořeným obsahem. Dalších 39 respondentů s ním spíše souhlasí a další tři spíše nesouhlasí. Pouze jeden respondent naprosto nesouhlasil s jeho vyjádřením. Šest z nich se vyjádřilo k otázce položkou nevím. U následující otázky týkající se zlepšení školních výsledků dítěte s NKS po aplikaci doporučení vytvořených pracovníky SPC potvrdili čtyři pedagogové jejich zlepšení. Dalších 40 respondentů

zaznamenalo mírné zlepšení a dalších 13 spíše nezaznamenalo změnu školních výsledků. Pouze jeden respondent uvedl, že se výsledky nezlepšily. Osm z nich se vyjádřilo položkou nevím. Obdobně je na tom otázka zlepšení klimatu třídy po aplikaci doporučení vytvořených pracovníky SPC, která sdílí stejná data jako otázka předchozí. Získaná data tedy ukazují, že přijetí doporučení pracovníků SPC pro práci s dítětem s NKS nemá zpočátku velký vliv na žákovu školní úspěšnost.

Graf č. 4: Názor na podporu SPC očima pedagogů



Zdroj: vlastní zpracování

Podle dostupných dat má většina respondentů kladný vztah k podpoře SPC, tj. v počtu 21 pedagogů z 66 oslovených. Velká část 37 pedagogů uvedla převažující spíše kladný vztah k podpoře SPC. Z otevřených otázek výzkumného šetření bylo zjištěno, že pedagogové oceňují hlavně ochotu, podporu, vstřícnost, kompetentnost a odbornost pracovníků SPC. Osobní nebo telefonické konzultace jsou vždy podnětné. Pracovníci SPC doporučují vhodnou literaturu a pomůcky, které pedagog může využívat při práci s žákem s NKS. Speciální pedagogové – logopedové se snaží vždy najít společné řešení problému a primárně propojit všechny zainteresované strany, tj. zákonný zástupce, škola a SPC. Sedm respondentů uvedlo spíše negativní vztah a jeden jediný uvedl naprosto negativní názor na podporu. Z otevřených otázek výzkumného šetření bylo zjištěno, že zmiňovaní pedagogové uvedli negativní hodnocení z důvodu dlouhých časových prodlev mezi žádostí o pomoc a odpovědí SPC při komunikaci, nebo osobní konzultaci z důvodu vysoké zaneprázdněnosti pracovníků SPC. Několik pedagogů zmínilo neuspokojivý výsledek z hospitační činnosti pracovníka, který byl jiný, než jaký

očekávali. Zároveň by výše zmínění pedagogové uvítali v doporučení školského poradenského zařízení mnohem podrobnější informace, respektive konkrétní rady a postupy pro práci s žákem s NKS ve školní praxi a zvýšený počet hospitační činností ve třídě, ve které se žák s NKS vzdělává. Jeden respondent uvedl jako důvod negativního hodnocení pocit druhořadosti v situaci, kdy pracovník SPC při vytváření doporučení pro danou školu upřednostnil vyjádření zákonných zástupců oproti názorům pedagoga, který žáka s NKS vzdělává.

V položce, jaké výhody a nevýhody spatřují pedagogové v otázce spolupráce školy a SPC uváděli respondenti nejčastěji tyto výhody:

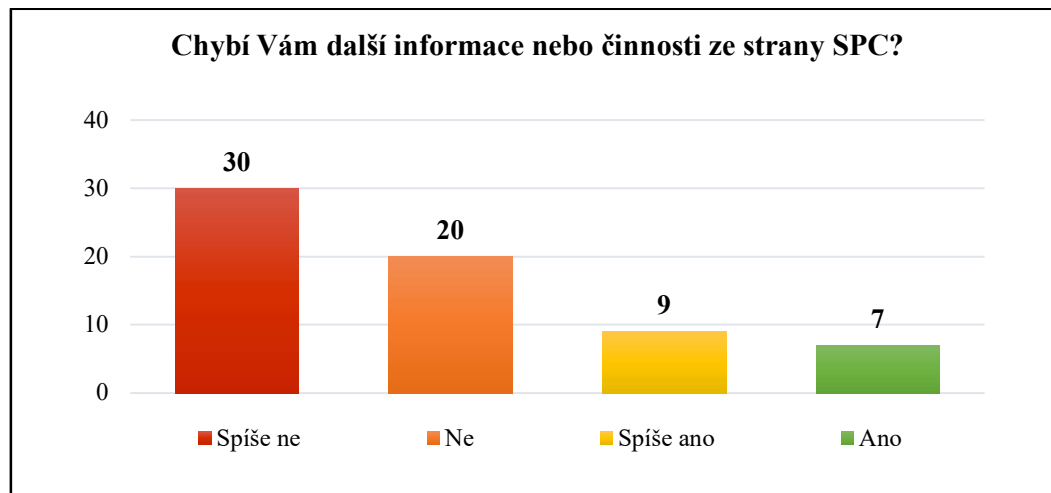
- odbornost pracovníků SPC;
- poradenství;
- zapůjčení literatury a pomůcek;
- nastavení optimálních podmínek pro rozvoj žáků s NKS ve škole;
- metodické vedení pedagogů;
- dobrá spolupráce subjektů má pozitivní vliv dítě s NKS;
- propojenost všech zúčastněných stran, tj. hlavně pomoc s nespolupracujícími rodiči;

V otázce nejčastějších nevýhod spatřují pedagogové při spolupráci školy a SPC blíže:

- velkou vzdálenost SPC od školy;
- vytíženost pracovníků, která souvisí s nízkým počtem hospitací (tzn. krátká pozorovací doba práce žáka s NKS ve třídě)
- malý počet pracovníků SPC (zvláště speciálních pedagogů – logopedů);
- administrativa a papírování;
- na jednoho pracovníka SPC připadá velké množství klientů;
- dlouhá čekací lhůta na vyšetření.

Více jak třetina pedagogů v této položce uvedla přání týkající se zaměstnání jednoho z pracovníků ŠPZ přímo na půdě školy. Vyřešila by se tím valná většina problémů zmíněných v předchozím odstavci. Velkou otázkou by však byly finance.

Graf č. 5: Dostatek informací a činností ze strany SPC



Zdroj: vlastní zpracování

Z výzkumného šetření je patrné, že téměř polovina pedagogů, tj. 30 považuje informace a činnosti SPC za více méně dostatečné. Dalších 20 respondentů uvedlo, že jim žádné další poznatky, údaje a činnosti ze strany SPC nechybějí. Devět pedagogů uvedlo, že jim spíše nějaké aktivity chybí a vyžadovali by je. A posledních sedm z nich naprosto postrádá některé informace nebo činnosti ze strany SPC. V otevřené otázce doplnili pedagogové konkrétní data a poznatky, která postrádají a která by mohla zlepšit stávající spolupráci se ŠPZ:

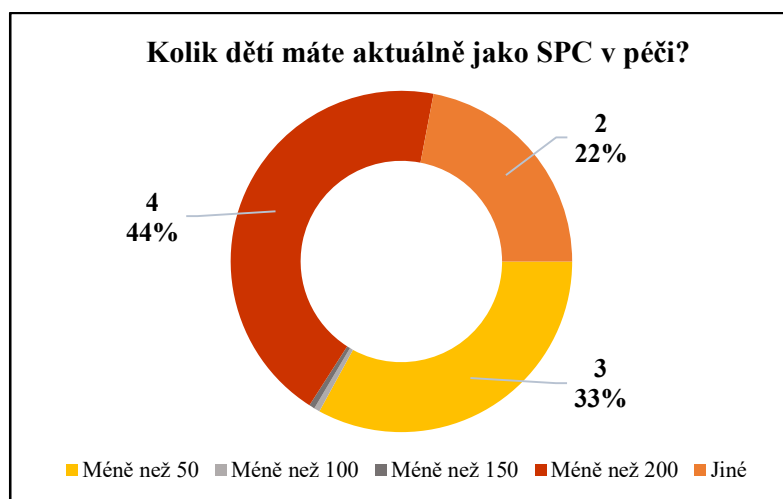
- konkrétní metody a formy práce s žákem s NKS;
- konkrétní návrhy postupů práce s žáky (tzn. určité cvičení a úkoly);
- informace o veškeré nabídce služeb a podpory, které škola může využívat pro naplnění vzdělávacích cílů žáka s NKS;
- větší počet osobních návštěv;
- delší čas strávený na hospitaci v jedné třídě;
- užší spolupráce školy a SPC;
- podrobnější vyplnění doporučení ŠPZ;
- jeden přidělený pracovník SPC na jednu školu.

## 6.2 Výzkumná data získána od pracovníků speciálně pedagogických center

Dotazníkovým šetřením byla zjišťována data počtu klientů spadajících na jednoho pracovníka SPC v Královéhradeckém kraji. Četnost poradenských a depistážních činností, formy dalšího osobního rozvoje v oblasti poradenství logopedické péče

a vybavenost jednotlivých pracovišť. Jaký mají pracovníci SPC vztah ke spolupráci se školami a jestli při ní postrádají některé informace potřebné k vytvoření doporučení. Speciální pedagogové – logopedové se měli v závěru dotazníku zaměřit na konkrétní výhody a nevýhody, které přináší vzájemná spolupráce a zamyslet se nad možnými doporučeními pro zlepšení spolupráce školy a SPC.

Graf č. 6: Počet klientů SPC



Zdroj: vlastní zpracování

Respondenti měli odpovědět na otázku, kolik dětí mají aktuálně jako SPC v péči, tzn. klienty, které diagnostikovali a vystavili jim doporučení pro ZŠ. Čtyři pracovníci SPC z 9 (což činí 44 %) uvedlo, že aktuálně poskytují odborné speciálně pedagogické služby 150–200 klientům. Tři speciální pedagogové (33 %) uvedli odpověď méně než 50 klientů a poslední dva (22 %) zvolili položku jiné, která značí počet klientů přesahujících číslo 200. Po zjištění přesných dat z interní databáze uvedli pracovníci do dotazníku až neuvěřitelný počet 300 klientů. Po analýze dat je patrné, že pracovníci SPC jsou značně přepracovaní a vytížení. Zjištěná data dále ukazují, že 8 z 9 dotazovaných pracovníků je unavených a vyčerpaných po příchodu z práce. Ovšem pouze 1 z 9 by uvažoval o změně zaměstnání.

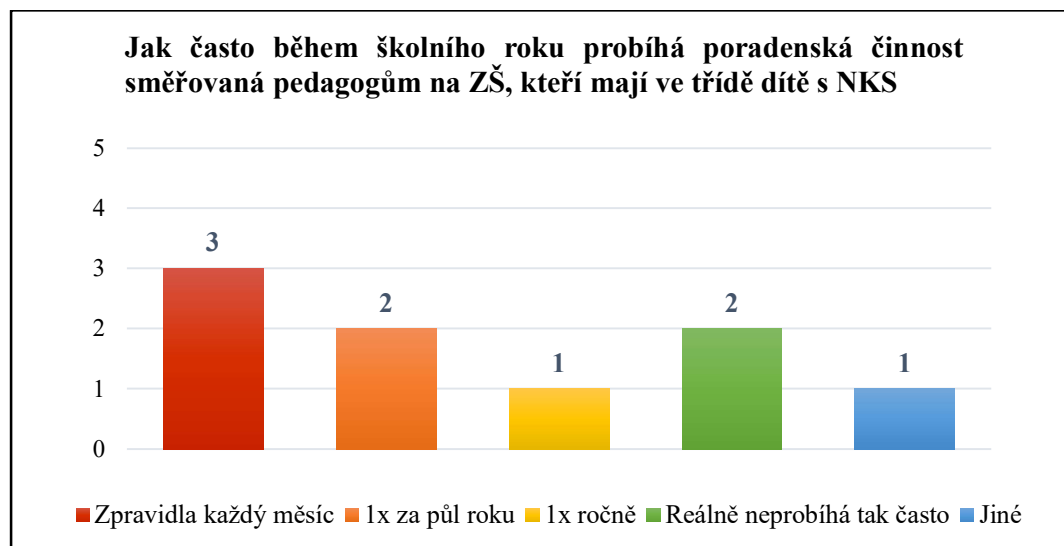
Tabulka č. 10: Jakou formu dalšího vzdělávání jste využil/a k pracovnímu nebo osobnímu rozvoji za poslední dva roky?

Možnosti dalšího vzdělávání	Počet respondentů	Počet v %
Čtení odborné literatury	9	100 %
Semináře, přednášky, webináře, kurzy, ...	8	88,9 %
Informace získané z různých internetových, důvěryhodných, výukových zdrojů	7	77,8 %
Další studium VOŠ, VŠ, ...	4	44,4 %
Nepreferuji další rozvoj	0	0 %
Jiné...	0	0 %

Zdroj: vlastní zpracování

Z výzkumného šetření je patrné, že pracovníci SPC se dále vzdělávají a rozvíjejí tak svůj osobní a pracovní růst. U této položky mohli logopedové označit více odpovědí. Všichni z dotazovaných respondentů preferují čtení odborné literatury. Osm pracovníků (88,9 %) uvedlo pro osobní a pracovní rozvoj využívání seminářů, kurzů, přednášek a webinářů. Sedm respondentů (77,8 %) preferuje získávání nových informací používáním internetových zdrojů. Překvapivým zjištěním jsou 4 respondenti (44,4 %), kteří uvedli jako další formu vzdělávání studium na vyšší odborné nebo vysoké škole. Nejčastěji se jednalo o navazující studium pro logopedy ve školství.

Graf č. 7: Průměrný počet poradenské činnosti pedagogům ZŠ za jeden školní rok





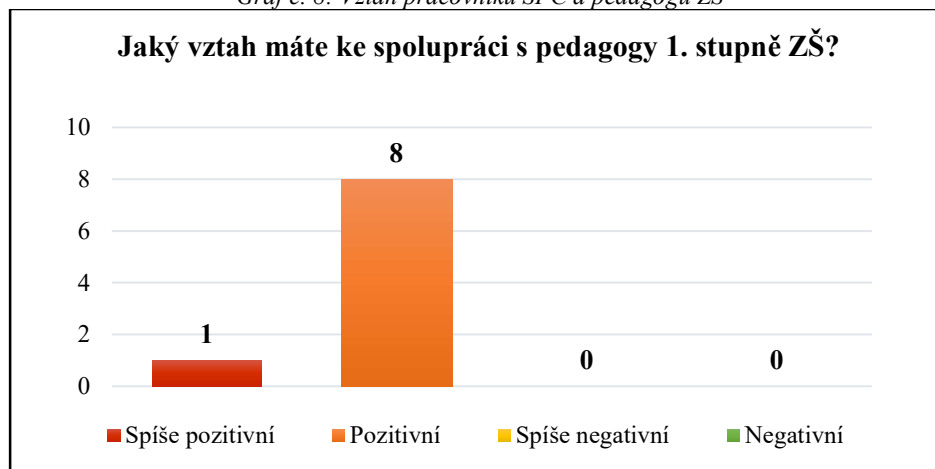
Ze získaných dat je zřejmé, že je průměrný počet návštěv základních škol pracovníky SPC odlišný napříč pracovišti. Tři respondenti uvedli zpravidla průměrně jednu návštěvu na jedné ZŠ měsíčně. Dva pracovníci navštěvují školy na základě poradenské činnosti jednou za půl roku a jeden uvedl návštěvu školy pouze jednou za rok. Další logopedové zaznamenali, že návštěva škol v praxi neprobíhá tak často, jak by si přáli. Poslední respondent dokonce uvedl obvyklou návštěvu žáka s NKS ve škole pouze jednou za dva roky. S návštěvou školy se může pojít i depistážní činnost centra. Ta je realizována převážně v mateřských školách. Sedm respondentů z devíti uvedlo, že návštěvu spojenou s depistáží realizují i na základních školách na základě podání žádosti pedagoga ZŠ.

Na otázku zapůjčování rehabilitačních, kompenzačních a didaktických pomůcek nebo odborné literatury pedagogům uvedlo pět pracovníků SPC odpověď nezapůjčení žádných pomůcek a publikací a čtyři pracovníci odpověděli, že spíše nezapůjčují žádné pomůcky ani literaturu; hlavními důvody jsou:

- neposkytování této služby v zařízení;
- malá vybavenost centra;
- vlastní vybavenost škol (čerpání finanční dotace na pomůcky obsažených v doporučení ŠPZ);
- nedostatečná informovanost pedagogů o možnostech zapůjčení pomůcek a literatury v zařízení.

Většina pracovníků SPC se shodovala na tom, že se snaží potřebné pomůcky se školami konzultovat a následně je napsat přímo do doporučení ŠPZ.

Graf č. 8: Vztah pracovníků SPC a pedagogů ZŠ



Zdroj: vlastní zpracování

Z výše uvedeného grafu je patrné, že všichni oslovení pracovníci SPC mají k pedagogům 1. stupně v souvislosti vzájemné spolupráce kladný vztah. Osm speciálních pedagogů – logopedů uvedlo pozitivní a jeden z nich spíše pozitivní vztah k učitelům 1. stupně. Jako zdůvodnění své odpovědi bylo nejčastěji uvedeno společný zájem o pomoc dítěti, ochota pedagogů konzultovat problémy žáků se SVP a nastavení dobrých vzájemných vztahů mezi SPC a školou. Z toho vyplívá otázka, zda pracovníci SPC pociťují nedostatek informací o edukaci žáka s NKS ze strany školy v kontextu vzájemné spolupráce. Čtyři respondenti uvedli odpověď, že nepostrádají žádné informace a další čtyři odpověděli, že spíše nepostrádají informace týkající se žáků s NKS. Pouze jeden respondent uvedl odpověď spíše ano, postrádám některé informace. Důvodem proč převážná část pracovníků SPC má dostatek informací o žákovi s NKS je dotazník pro školy, který musí pedagog vyplnit pro obdržení doporučení ŠPZ. Formulář obsahuje všechny potřebné informace o žákovi, které by SPC mělo znát a které poslouží k vytvoření vhodných podmínek pro edukaci.

V otázce, jaké výhody a nevýhody spatřují pracovníci SPC ve spolupráci škol a příslušného centra v praxi uváděli respondenti nejčastěji tyto výhody:

- možnost kontaktu pracovníka SPC s žákem s NKS ve školním prostředí;
- individuální kontakt (písemná, telefonická nebo osobní konzultace s pedagogy);
- komplexní podpora žáka s NKS;
- společné setkávání všech zúčastněných stran;
- podrobné informace o žákovi s NKS (chování v kolektivu, problémy v dalších předmětech, ...);
- průběžné vyhodnocování nastavených podpůrných opatření.

V otázce nejčastějších nevýhod spatřují pracovníci centra při spolupráci školy a SPC:

- velký počet klientů na pracovníka SPC;
- dojezdová vzdálenost škol;
- časová tíseň;
- odmítání inkluze ze strany pedagogů;
- odmítání spolupráce;
- nedůvěra v instituci (na čí straně SPC stojí).

V poslední otevřené otázce dotazníku měli pracovníci SPC uvést různé návrhy pro zlepšení spolupráce se školou, konkrétně:

- pracovat na vzájemné komunikaci;
- větší počet osobních konzultací s pedagogy;
- více času v terénu (např.: hospitace ve třídách);
- méně administrativy a papírování;
- zvýšení informovanosti pedagogů;
- služební auto;
- podrobnější vyplňování dotazníku (např.: zapojení všech učitelů, kteří žaka s NKS vzdělávají).

### **6.3 Rozhovory s pracovníky speciálně pedagogických center**

Za účelem zjištění podrobnějších informací o problematice spolupráce speciálně pedagogických center a základních škol byl realizován rozhovor o patnácti otázkách. Z rozhovoru jsou vybrány podstatné, klíčové a zajímavé informace směřované k danému tématu práce. Níže je proveden přepis nebo popis z nich vybraných. Otázka je zvýrazněna tučným typem písma pro větší přehlednost. Odpovědi jednotlivých respondentů jsou označeny kurzívou a poznámky autora práce jsou odlišeny standardním typem písma. Pracovníkům napříč SPC byla v rozhovoru přidělena náhodná čísla 1–9, aby zůstaly jejich osoby v anonymitě.

#### **1. S jakými školami, popřípadě institucemi spolupracujete?**

Všichni respondenti se shodovali v odpovědích na spolupráci se školami, konkrétně mají klienty v mateřských školách, mateřských školách speciálních, základních školách, základních školách speciálních a středních školách. Respondenti č. 1 a 2 uvedli klienty i na vyšší odborné škole. Všichni oslovení respondenti spolupracují s různými institucemi z různých resortů – zdravotnictví, školství, sociální služby. Nejčastěji jsou využívány služby klinického logopeda, klinického psychologa nebo foniatra. Respondent č. 6 uvedl navázání spolupráce s orgánem sociálně právní ochrany dětí. Spolupráci s oblastní charitou uvedli respondenti č. 3 a 4.

## **2. Jaký je obsah návštěv základních škol?**

Respondent č. 8 uvedl, že obsahem návštěv je „v podstatě kontrola toho, jak škola celkově dodržuje námi navrhovaná opatření. Pokud tam jedeme vyloženě, že si třeba rodič stěžuje, že ta opatření jsou nefunkční, nebo že naopak škola má pocit, že ta patření jsou nedostačující, prostě jedeme cíleně do těch hodin a sledujeme, jak to dítě v praxi dává, nebo nedává a v případě ten učitel, který ho vzdělává na základě toho můžeme my upravovat naše doporučení.“

Respondent č. 6: „obecně to je poradenská pomoc. Konkrétním obsahem návštěv je pozorování žáka ve třídě, protože to, jak pracuje u nás individuálně a jak funguje v té třídě (v kolektivu těch 20 dětí) je obrovský rozdíl. Je občas náročně to doporučení nastavit tak, aby to v té škole opravdu fungovalo. Proto se snažíme to dítě v té škole nejdříve vidět. Hlavně asistenta bez pozorování mi do školy nikdy nedáme.“

## **3. Spolupracujete s klinickým logopedem?**

Všichni oslovení respondenti spolupracují s klinickým logopedem, kromě respondentů č. 1, 2 a 7, kteří jsou pracovníky SPC od září tohoto školního roku a neměli potřebu, nebo se nenaskytla situace, kdy by potřebovali spolupráci s klinickým logopedem využít. Do budoucna jsou však této spolupráci nakloněni.

## **4. Jaký je obsah spolupráce SPC s klinickým logopedem?**

Respondent č. 4: „předáváme si informace konkrétně o některých klientech a doporučujeme si ke školním zralostem. Není to o tom, že bychom volali o pomoc, to ne, protože tady je situace taková, že se každý rok logopedi mění úplně komplet, takže na to není moc spoleh. Ale spíš, co se týká záchytu takových dětí se závažnou vadou řeči, tak oni většinou chodí jako na logopedii, takže ten logoped to pak ví a dává nám informaci buď k odkladu školní docházky anebo pak kontrola před nástupem do 1. třídy.“

Respondent č. 7: „klinický logoped po diagnostice vady řeči u dítěte doporučí návštěvu a následnou péči k nám do SPC. Momentálně se potýkáme s problémem nedostatku klinických logopedů, kdy většina z nich odešla na mateřskou dovolenou, a tak je ta spolupráce aktuálně problémovější.“

Respondent č. 8: „hlavně je to jeho diagnóza, kterou potřebujeme, protože my nejsme diagnostici. My potřebujeme jeho závěry, zprávy a jeho určení diagnózy, abychom my

*mohli s tím dítětem pracovat. Já jako pracovník SPC nemohu diagnostikovat těžkou vadu řeči. (...) Bez diagnózy logopeda nemůžeme doporučit například asistenta pedagoga.“*

*Respondent č. 9: „volám někdy logopedovi ohledně diagnostické zprávy, která mi někdy nekoresponduje s tím, co se mi tady ukáže. Volám z toho důvodu, abych se zeptala přesně na průběh toho vyšetření, protože nevím, jestli jsem to třeba úplně přesně pochopila, jestli to odpovídá tomu, co se tady ukázalo mně. Někdy volám i kvůli osobnostním hlediskům jaký z toho měla třeba paní logopedka pocit, jestli přišli rodiče jenom jednou nebo opravdu chodí rodiče pravidelně na kontroly, když mi tady tvrdí tohle a tak dále. Musím si usadit tu situaci. Protože čím víc úhlu pohledu, tím je to třeba celé někdy jasnější. Je to třeba i kvůli tomu, že vám tady zákonný zástupce tvrdí že prostě dennodenně cvičí s dítětem a vám je úplně jasný, že to dítě třeba tu abecedu ani nevidělo za celou 1. třídu a nenaučilo se to ve škole a doma už tuplem. Ale rodič tvrdí že dělá úplně všechno, a pak se dozvíte od klinického logopeda, že tam byly jednou a už nepřišli a pětkrát se třeba omluvili. Je to spíš abych si ujasnila situaci a měla ten obrázek a informace komplexní.“*

##### **5. Myslíte si, že máte dostatek personálního obsazení?**

*Respondent č. 3: „práce je hodně. Člověk by si řekl, že vždycky by se hodila ta síla navíc. Určitě by se hodil, i vzhledem k tomu obsazení, třeba čistě jenom logoped, který bude dělat ty intervence. Na druhou stranu, pokud by ta klinická logopedie fungovala tak jak má, tak já si osobně myslím, že tu kapacitu máme akorát. Nehledě my už bychom to pak nezvládli prostorami pracoviště. Za ten poslední rok nebo dva jsme hodně suplovali nebo vypomáhali ‘klinikům’, kteří tady nebyli, takže se zdálo, že toho je hodně. Až začne ta klinika opět fungovat tak jak má, tak nám zůstanou jenom ty děti, co už k těm klinikům nepatří. (...) Když člověk jde na tu depistáž a vidí, že ty děti tu pomoc potřebují, tak je nenechá bez pomoci, když není, kam je poslat. Takže to nás trošičku asi třeba zahltilo ale až se tohle to usadí, tak to bude lepší. (...) Důvodem nedostatku klinických logopedů byly možná jejich tíživé pracovní podmínky v nemocnici a přepracovanost, kdy je na ně vyvíjen velký tlak z důvodu stoupajících počtů vad řeči a možná nějaké odchody na mateřskou.“*

*Respondent č. 5: „začíná se ukazovat, že těch řečových obtíží je opravdu velké množství a vlastně teďka zrovna probíhají depistáže ve školkách, a i ti ředitelé i to vedení těch mateřských škol nám to potvrzují, že opravdu je výjimka, když nemají předškolní dítě*

*v péči logopeda. (...) Obávám se, že těch problémů nastane víc, ale nějak to musíme zatím zvládat v takovém počtu. Samozřejmě, že by se ta síla navíc hodila, ale nemáme na to kapacity.“*

## **6. Myslíte si, že máte dostatek diagnostického materiálu a pomůcek?**

*Respondent č. 4: „ve školství je to s diagnostickými materiály, co se týká logopedie, tak toho asi moc není jako co by byly standardizovaný. Používáme většinou metody, které jsou buď staré, anebo nové třeba, které jsme si standardizovali sami, a tak nám tady zůstali. A co se týká poruch čtení a psaní, tak to jsme vybavený dobře si myslím, protože máme i nové diagnostické metody, které vyšly. Konkrétně v logopedii pro školy toho moc není, jenom slovníky. My si vytváříme svoje materiály a diagnostiku z vlastní iniciativy. Takže je spousta věcí, které máme nakoupené ze svého a ve svém volném čase vyrábíme další. Ten úplný základ se nakoupil při zřizování centra.“*

*Respondent č. 1: „Pro druhý stupeň ZŠ by byl opravdu třeba. Pro starší děti toho diagnostického materiálu moc nemáme. Máme materiál pro 1. – 4. třídu a potom to je to, co si slepíme sami. Tam materiál chybí vůbec. Co se týče vybavenosti pomůcek, tak ta dostačující není určitě. Spoustu pomůcek si vytváříme sami, nebo kupujeme sami. Například kolegyně, co tu byly před námi měly pravděpodobně vlastní pomůcky, takže po odchodu si je odnesly a nám tu toho nic moc nezbylo. Takže pomůcky si hradíme ze svých prostředků plus vlastní výroba.“*

## **7. Nabízíte pomoc a služby klientům i mimo spádovou oblast?**

Všichni oslovení pracovníci SPC nabízejí své služby a podporu klientům i mimo svou spádovou oblast. Většinou jsou dva hlavní důvody proč rodiče osloví SPC mimo svou spádovost. První je nevědomost rodiče o nabízené podpoře a službách v jejich místě bydliště, a tak je pracovník SPC navede přímo na pracoviště v jejich blízkém okolí. Druhým důvodem je nespokojenost s tavním pracovištěm. Oslovené centrum nové klienty přijme, ale přijetí obnáší určité komplikace ve sníženém počtu konzultací a osobní podpoře žáků a pedagogů z důvodu dlouhé dojezdové vzdálenosti do tavních škol. Ze zkušeností pracovníků SPC vyšlo najevo, že většina klientů, i když se odstěhují mimo spádovou oblast, zůstává klienty původního centra i nadále.

## **8. Uskutečňujete semináře pro pedagogy ZŠ, kteří vzdělávají žáka s NKS?**

Respondent č. 5: „*když si nás školka pozve, tak pořádáme besedy pro učitelky mateřských škol a rodiče budoucích předškoláků o zralosti a připravenosti, které probíhají zatím každý rok. Spíše ale máme semináře určené logopedickým asistentům/preventistům, kteří působí ve školkách, abychom je seznámili s doporučením a konkrétními aktivitami, které si navzájem sdílíme skrze zkušenosti. Pro školy vyloženě semináře nepořádáme. Kolegyně vedla minulý rok seminář pro asistenty pedagoga. Ani nevím, jestli takový požadavek někdo vyslovil. Sami ty školy mají spoustu školení. Pokud by požadavek byl, tak rádi nějaký seminář nebo besedu připravíme.*“

Respondent č. 7: „*uskutečňujeme převážně semináře pro asistenty pedagoga nebo logopedické asistenty ve školkách v počtu několik jednotek za rok. Spíše školy volají nám, abychom jim připravili nějaký seminář na dané téma, například si teď vybavuji přednášku o Aspergerově syndromu.*“

## **9. Máte v plánu do budoucna takové semináře pořádat?**

Respondent č. 3: „*znám školy, kde funguje právě nějaký logopedický asistent a ten zprostředkovává logopedické kroužky, ale těch škol je málo. A jak jsou ty děti integrované a jsou hlavně rozmístěné všude po kraji, tak pořádání takových seminářů pro pedagogy 1. stupně není vůbec podchycené, abychom ty pedagogy ještě nějak logopedicky proškolovali. Ani nevíme, jestli by byl o to zájem.* Respondent č. 4 dodává: „*ten kdo má zájem si udělá sám kurz a dál se sebevzdělává, pokud má ve třídě hodně žáků s vadou řeči, a navíc jim to škola sama umožní. My jsme takovým seminářům nakloněn, pokud by byl o ně zájem.*“

Respondent č. 5: „*momentálně kolegyně vede seminář pro asistenty ve škole, ale jinak ne. Ani nevím, jestli třeba je takový požadavek. My bychom se tomu nebránili, ale na druhou stranu vím, že ty školy mají těch školení sami velké množství. Ale pokud by byl zájem, tak jsme tomu otevření.*“

## **10. Na co narážíte při spolupráci s pedagogy 1. stupně?**

Respondent č. 1: „*setkal jsem se s pedagogem i pedagogy, kteří odmítají inkluzi a pak tlačí na rodiče, ať své dítě dají do speciální školy. Anebo jsou tací, kteří zase odmítají třeba nastavenou podporu, například: nechťjí asistenta pedagoga.*“

Respondent č. 5: „je to všechno o lidech. Jsou školy, kde nám opravdu ta spolupráce funguje velmi dobře. Jsou vstřícní a vnímají nás jako tu pomoc. Jsou rádi, že se stavíme, přijdeme pozorovat a že to s nimi probereme a doporučíme nějaké postupy. A jsou školy, kde se tomu trošičku zatím brání, kde třeba paní učitelky odmítnou navrženého asistenta do tříd, protože jsou zvyklí si to dělat všechno sami. Takže je to všechno o lidech, ale řekla bych, že se to pořád zlepšuje a posouváme se dál.“

### **11. S jakými problémy se setkáváte nejčastěji?**

Respondent č. 4: „asi nejvíce to jsou problémy s rodiči. Kdy nám nevychází vstříc a nejdou na nějaké vyšetření, který my třeba potřebujeme. Neprobíhá tam logopedie a zasahuje to potom do toho vzdělávání dítěte (například nácviku čtení). To je opravdu největší komplikace.“

Respondent č. 5: „některé paní učitelky si to dítě zaškatulkovávají, a to je pak těžké je přesvědčit, že to není nevychované dítě, ale je to dítě, které má opravdu ADHD. On jim opravdu nerozumí, protože má vývojovou dysfázii, a ne že zrovna nedával pozor nebo by to dělal naschvál. Škatulkování je asi nejčastější problém u pedagogů.“

### **12. Setkala jste se vždy s kladným přijetím ze strany pedagoga?**

Respondent č. 5: „ne vždycky ne. Ale bylo to třeba dříve, když jsme do té školy jeli poprvé a byla tam i nějaká obava ze strany pedagogů, co tam vlastně budeme dělat. Spíš nás brali jako nějakou kontrolu, a to my vůbec nejsme. My jsme podpora a můžeme nabídnout nějakou formu pomoci, aby jim to ve škole šlo. My víme, jak je to pro tu paní učitelku těžké a náročné mít tam takového žáka nebo žákyni ve třídě. My se chodíme dívat na svého klienta, a ne na ně. A i kdyby něco pedagog dělal špatně, tak to vzít spíše jako nějakou konstruktivní kritiku, která jim pomůže se posunout v práci s tím dítětem.“

Respondent č. 9: „z 90 % nebo 95 % jsme určitě pozitivně přijímáni. Ale je pár učitelů, kteří nás tam nechtějí, obtěžuje je to nebo je podle jejich slov zdržujeme. Je to způsobeno nejspíš jejich obavami směřovanými k nám z důvodu, že je ‚můžeme hodnotit špatně‘ nebo něco v tom smyslu, ale je to jen mizivé procento.“

### **13. Dodržují pedagogové vaše rady pro práci s žákem s NKS?**

Respondent č. 3: „setkávám se se školami, kde ten pedagog jako viděl třeba to doporučení jenom letem světem a ani ho nemá u sebe a ví jenom zhruba, co by se mělo dělat. Ale nedělá přesně to, co potřebuje to dítě a pak se k nám dostane skrze rodiče, že pedagog



*nedělá něco, jak je to v doporučení. Poté se snažíme zasahovat. Já mám však zkušenost takovou, kdy nechci říct, že ten pedagog za to nemůže, ale že se že mu nedají k dispozici úplně třeba ty naše doporučení, anebo jim zcela neporozumí. Ovšem pokud má pedagog zájem může nás kdykoli při naší návštěvě školy oslovit s dotazem na dovysvětlení některých věcí v doporučení a my mu pomůžeme. Pedagogové nás mohou s dotazy kdykoli oslovit i telefonicky.“*

*Respondent č. 4: „já nedoporučuji věci, který ten učitel nechce dělat. Prostě nemá cenu tu osobnost toho učitele tlačit někam, kde nechce být. Takže pak se bavíme o tom, že pokud mu tohle nevyhovuje, tak se snažíme najít řešení a dělat to teda jinak. Snažit se něco vymyslet, aby tam nevznikal ten tlak a protitlak, aby to všechno fungovalo. Nejčastěji se však setkávám s odmítáním asistenta pedagoga, který je nastavený jako jedno z podpůrných opatření pro to dítě.“*

#### **14. Co by se dalo udělat jinak, aby se spolupráce mezi SPC a ZŠ zlepšila, popřípadě dostala na vyšší úroveň?**

*Respondent č. 3: „mít tu možnost být víc v terénu, častěji být v té škole, kde to dítě fakt má problém. Primárně ten 1. stupeň (1. a 2. třída), kde je potřeba zasáhnout včas a poradit jak na to, když něco nejde a reagovat na to hned, a ne až třeba za rok.“*

*Respondent č. 4: „pokud by bylo více času a měli jsme těch škol o půlku méně, tak můžeme být na školách dvakrát do roka v těch hodinách. Můžeme si dělat třeba s pedagogy ukázkové hodiny předmětu speciální pedagogické péče a můžeme celkově spolupracovat daleko lépe.“*

*Respondent č. 8: „tak nemyslím si, že ve vztahu centra a školy je potřeba něco zlepšit. Neustále narážíme na to, že nemáme logopedy, takže pokud něco zlepšit, tak logopeda do každé školy. Jsou zde výchovní poradci a metodici prevence, tak by měl mít každý 1. stupeň ZŠ i logopeda jednoznačně. Učitelky v mateřinkách si alespoň jakž takž už udělaly kurzy logopedických asistentů, tam to není až takový problém, ale v těch základních školách je to zoufalý. Takže pokud něco změnit ve školství, tak ne ve vztahu SPC a škola, ale logoped do každé školy.“*

*Respondent č. 9: „lepší informovanost učitelů o těch speciálně vzdělávacích potřebách. A o tom, jak s těma dětma pracovat. Ono se čím dál více žáků bude infiltrovat do běžných škol. Takže prostě nelze spoléhat na to, že já tady mám jednu za čas jedno dítě se speciálními potřebami, když za chvíli jich bude víc a víc a víc. Nebo aspoň nám to jako*

*připadá, že ten nárůst je docela rapidní za poslední roky. Tak být připraven a zjistit si, co to znamená, když mi přijde do třídy někdo z vývojovou dysfázií nebo balbuties. My jim to sice můžeme psát do těch doporučení obecně, můžeme jim tam i opsat diagnózu, ale prostě konkrétní náplň hodiny nevymyslíme tomu panu učiteli. Musí se připravit i sám. Sám sebe vzdělávat. Aby to nebylo konkrétně o tom, že mi takové dítě přijde do třídy a pak teprve volat: „já jsem si to četl vaše doporučení, ale co mám dělat?“ SPC přijede, ale mělo by to být i trošku obráceně, například: „já jsem to v té hodině zkoušel a zjistil jsem, že to úplně nefunguje s tím žákem. Můžeme se poradit, jak to třeba změnit?“ To by bylo super. S takovou mi ještě nikdo nevolal.“*

#### **15. Zhodnoťte prosím body 1–10 aktuální spolupráci SPC a ZŠ:**

Všichni oslovení respondenti zvolili čísla v horní polovině číselné škály. Což naznačuje, že spolupráce školy a centra je na dostačující až dobré úrovni. Nejmenší číslo uvedl respondent č. 9, který uvedl 6 bodů s komentářem: *„je to spíše lepší než horší. Ale ideální to samozřejmě není. Spíš se to blíží k tomu, že je ve spolupráci ještě hodně co zlepšovat.“* Ostatní pracovníci zvolili čísla 7–8 na škále. Respondent č. 7 uvedl rozmezí 8–9 bodů s krátkou poznámkou: *„vždycky je co zlepšovat“*.

## 7 Zhodnocení dílčích cílů a výzkumných otázek

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit jaká je úroveň a kvalita spolupráce speciálně pedagogických center a základních škol v Královéhradeckém kraji se zaměřením na inkluzivní vzdělávání žáka s NKS. Dílčím cílem bylo vymezit nedostatky a možné nápravy a zlepšení spolupráce obou zmiňovaných zařízení.

Na základě dat získaných prostřednictvím dotazníkového šetření a rozhovorů s pedagogy 1. stupně a pracovníky SPC lze zodpovědět výzkumné otázky, které jsou stanoveny v úvodní pasáži empirické části práce.

### **Výzkumná otázka 1:**

*Je spolupráce mezi základními školami a SPC v Královéhradeckém kraji dostatečná?*

Z rozhovorů je patrné, že všichni pracovníci SPC považují spolupráci se školami za dostačující nebo zcela dostačující s poznámkou: „*pokaždé se najdou věci, na kterých je co zlepšovat*“. U pedagogů byl rozptýl odpovědí mnohem větší. Z grafu č. 3 je patrné, že 15 pedagogů (což činí: 22,7 %) z 66 dotazovaných považuje spolupráci s centrem za průměrnou. Pokud sečteme procenta dotazovaných, kteří označili číslo na dolní části škály, získáme celkem 30,3 % (tj. rovno 20 pedagogům z 66) pedagogů, kteří považují spolupráci za nedostatečnou. Součet respondentů, kteří vyznačili číslo na horní části škály, je 31 (47 %) pedagogů. To značí přesahující většinu, která je spokojena se spoluprací škol a poradenských pracovišť a považují ji za dostatečnou. Různorodost hodnocení dat u pedagogů může ovlivňovat mnoho faktorů, například různorodost pracovišť, osobnostní faktory, nebo aktuální psychologické rozpoložení jedince apod. Z porovnání dat získaných od pedagogů a pracovníků SPC je jasné, že spolupráce mezi základními školami a SPC v Královéhradeckém kraji je u nadpoloviční většiny považována za dostatečnou.

### **Výzkumná otázka 2:**

*Jaká je úroveň spolupráce základních škol a SPC v Královéhradeckém kraji?*

Z analýzy výsledků otázek č. 13, 14, 17, 19, 20, 21 a 22 získaných od pedagogů ZŠ prostřednictvím dotazníku je zřejmé, že nadpoloviční většina pedagogů hodnotí úroveň spolupráce SPC a školy jako kvalitní. Ze strany pracovníků SPC a jejich výpovědí z rozhovorů můžeme říct, že všech devět pracovníků SPC hodnotí úroveň spolupráce jako

kvalitní, i když jejich nadměrná vyčerpání počtem klientů může úroveň kvality lehce snižovat.

### **Výzkumná otázka 3:**

*Jaké nedostatky ve spolupráci vnímají pedagogové ZŠ a pracovníci SPC?*

Ze získaných dat obou skupin respondentů je patrné, že každý z nich vnímá určité nedostatky ve vzájemné spolupráci. Nejvíce pracovníků SPC uvádělo tyto nedostatky ve spolupráci:

- velký počet klientů na pracovníka centra;
- velká dojezdová vzdálenost do škol;
- časová tíseň;
- odmítání inkluze ze strany pedagogů;
- odmítání spolupráce celkově s poradenským pracovištěm;
- odmítání používání nastavených podpůrných opatření (nejčastěji asistent pedagoga);
- nedůvěra v instituci (na čí straně SPC stojí).

Pedagogové 1. stupně uváděli nejčastěji tyto nedostatky ve spolupráci:

- velkou vzdálenost SPC od školy;
- vyčerpání pracovníků, která souvisí s nízkým počtem hospitací (tzn. krátká pozorovací doba práce žáka s NKS ve třídě)
- nízký počet pracovníků SPC (zvláště speciálních pedagogů – logopedů);
- příliš administrativy a papírování;
- na jednoho pracovníka SPC připadá velké množství klientů;
- dlouhá čekací lhůta na vyšetření.

Pracovníci SPC i pedagogové vnímají aktuálně různé nedostatky ve vzájemné spolupráci. Je zajímavé, že na většině nedostatků se obě skupiny respondentů shodují a na té druhé úplně rozcházejí. Je však patrné, že na zlepšení některých nedostatků musí zapracovat sama škola, respektive pedagogičtí pracovníci a na některých zase přímo pracovníci ŠPZ. Ostatní nedostatky by se nedaly napravit ani jednou výše uvedenou stranou, protože jsou v rukách třetí strany – státu a jiných resortů pod něj spadajících.

#### **Výzkumná otázka 4:**

*Existují eventuálně možnosti nápravy a zlepšení spolupráce pedagogů ZŠ a pracovníků SPC?*

Touto otázkou se zabývali oslovení pedagogové a speciální pedagogové – logopedové, kteří uvedli, že možnosti nápravy existují, jak na jedné, tak druhé straně. Konkrétně se jedná o tyto možnosti nápravy:

Pedagogové 1. stupně by uvítali ze strany centra:

- konkrétní metody a formy práce s žákem se SVP;
- konkrétní návrhy postupů práce s žáky (tzn. určité cvičení a úkoly);
- větší počet osobních návštěv;
- delší čas strávený na hospitaci v jedné třídě;
- užší spolupráci školy a centra;
- podrobněji vyplněné doporučení ŠPZ;
- přiděleného pracovníka SPC na jednu školu;
- informace o veškeré nabídce služeb a podpory, které škola může využívat pro naplnění vzdělávacích cílů žáka s NKS;

Speciální pedagogové by uvítali ze strany školy:

- práci na vzájemné komunikaci;
- větší počet osobních konzultací s pedagogy;
- více času v terénu (např.: hospitace ve třídách);
- méně administrativy a papírování;
- zvýšenou informovanost pedagogů;
- služební auto;
- podrobnější vyplňování dotazníku (např.: zapojení všech učitelů, kteří žáka s NKS vzdělávají).

Z výše uvedených dat je patrné, že obě strany našly eventuální možnosti nápravy. Pomocí jejich naplnění a dodržování by se jejich vzájemná spolupráce mohla zlepšit i ze strany kvality. Je však otázkou, kdo udělá ten první krok ke zlepšení.

## 8 Diskuze a limity výsledků výzkumného šetření

V této podkapitole dochází k porovnání získaných výsledků s výsledky výzkumů jiných závěrečných prací a zamýšlení nad limity, čím mohly být výsledky a výpovědi respondentů ovlivněny.

### 8.1 Diskuze

Výzkum této diplomové práce byl zaměřen na spolupráci SPC a základních škol v Královéhradeckém kraji. Závěrečnou práci se shodným nebo obdobným názvem se autorce dohledat nepodařilo. Návaznost s dalšími závěrečnými pracemi se shoduje ve využití tématu spolupráce školských poradenských pracovišť a škol v různých krajích České republiky. Konkrétně se jedná o diplomovou práci Barbory Hodíkové s názvem ‘Od integrace k inkluzi (žáci s narušenou komunikační schopností na základní škole)’ z roku 2012, která se zaměřuje pouze na Liberecký kraj a Lucie Valentínová s názvem ‘Speciálně pedagogická centra – hodnocení kvality spolupráce se základními školami v Jihočeském kraji’ z roku 2013. Aktuálnější diplomové práce se autorce dohledat nepodařilo.

Hodíková se ve své práci zaměřila pouze na výzkum získaný od pedagogických pracovníků, který je rozpracován velice dopodrobna. Oproti roku 2012 se počet žáků v běžné třídě ZŠ zvýšil, což lze vypožorovat z výzkumu Hodíkové (2012), která uvádí maximálně dva žáky s NKS ve třídě oproti výzkumu autorky práce, kde respondenti zmiňovali i 4–5 žáků s NKS v jedné třídě. Vzhledem k odlišným výzkumným parametrům nelze dále tyto dvě práce porovnávat.

Valentínová ve své práci získávala data prostřednictvím rozhovorů s pracovníky základních škol i školských poradenských zařízení, čímž se více blíží záměru autorky práce. Valentínová (2013) ve své práci uvádí dvě výzkumné otázky, které se shodují s výzkumnými otázkami autorky:

**Výzkumná otázka 1:** *Jaká je úroveň spolupráce speciálně pedagogických center a škol?*

**Výzkumná otázka 2:** *Jaké jsou nedostatky spolupráce speciálně pedagogických center a škol?*

Odpovědi na otázky se však v obou diplomových pracích liší. Z výzkumu Valentínové (2013) vyplynulo, že nedostatečná je metodická podpora pedagogických pracovníků při zpracovávání IVP, zatímco autorka práce uvádí mezi dílčími nedostatky:

velkou vzdálenost SPC od školy; vytíženost pracovníků, která souvisí s nízkým počtem hospitací; nízký počet pracovníků SPC; příliš administrativy a papírování; na jednoho pracovníka SPC připadá velké množství klientů; dlouhá čekací lhůta na vyšetření apod. Výzkumnou otázkou týkající se úrovně spolupráce pojmuly autorky diplomových prací rozdílně, a tak nelze dále porovnat získané odpovědi vzhledem k odlišným výzkumným parametrům.

## **8.2 Limity**

Získané výsledky a výpovědi respondentů mohly být ovlivněné mnoha faktory. Jedním z nich může být různorodé umístění pracovišť ve vzdálenosti od základních škol, což může ovlivňovat, nebo limitovat počet osobních konzultací a pozorování žáků přímo ve výuce. Dalšími limity mohou být osobní faktory – vztahy na pracovišti, vztah mezi pedagogem a pracovníkem SPC a vztahy rodič – pedagog – SPC. S tím souvisí i protikladné názory na inkluzi, které též ovlivňují spolupráci výše zmiňovaných institucí. Výsledky mohlo ovlivnit i aktuální psychické rozpoložení jedince a doba, kdy se účastnil výzkumu. Dále vybavenost a finance centra. Výzkum mohly ovlivnit i nepřesně položené či dokonce zavádějící otázky autorky práce.

## Závěr

Tématem diplomové práce je Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností na základní škole. Práce byla vypracována primárně pro pedagogy 1. stupně základních škol, kteří inkluzivně vzdělávají žáky s vadou řeči a speciální pedagogy – logopedy pracující ve speciálně pedagogickém centru. Získaná data slouží konkrétně pro aktuální stanovení kvality a úrovně spolupráce speciálně pedagogických center a základních škol v Královéhradeckém kraji se zaměřením na inkluzivní vzdělávání žáka s NKS, které vychází ze stanoveného cíle této práce. Dílčím cílem bylo vymezit nedostatky a eventuální možnosti nápravy a zlepšení spolupráce obou zmiňovaných institucí pomocí dat získaných prostřednictvím dotazníkového šetření a rozhovorů.

Cílem teoretické části diplomové práce bylo uvést čtenáře do problematiky narušené komunikační schopnosti a podrobně charakterizovat vybrané druhy narušení řeči. Další kapitoly formulují druhy vzdělávání žáka s poruchou řeči v mateřské a základní škole. Na závěr autorka vystihuje podporu žáků s vadou řeči ze strany školních poradenských pracovišť a školských poradenských zařízení a popsat, jak se jednotlivé poruchy řeči demonstrují ve společném vzdělávání.

Z výzkumného šetření je zřejmé, že autorka našla odpovědi na všechny výzkumné otázky, které si stanovila před samotným zpracováním této práce. Z porovnaných dat oslovených respondentů vyšlo najevo, že spolupráce mezi základními školami a speciálně pedagogickými centry v Královéhradeckém kraji je u nadpoloviční většiny považována za dostatečnou než nedostatečnou, tzn. 55 pedagogů a pracovníků center pokládá spolupráci za dostačující ku 20 pedagogům, kteří ji považují za nedostačující. Při zhodnocování úrovně spolupráce zmiňovaných institucí musela autorka vyhodnotit tuto výzkumnou otázku z několika hledisek, tj. obdobné otázky, které byly položeny v rámci dotazování oběma stranám. Autorka hodnotila nabízené služby, osobní vztahy, individuální stanoviska, zkušenosti apod. Data ukázala, že přesahující většina pedagogů a pracovníků hodnotí úroveň spolupráce kvalitně a velmi dobře díky pozitivním vztahům, různým možnostem komunikace, nabízeným službám, podpoře společného vzdělávání a stejným cílům zaměřeným na pomoc dítěti. Pouze malá část pedagogů považuje úroveň spolupráce za nekvalitní a velmi špatně nastavenou nebo nabízenou. Obě strany spatřují v rámci vzájemné spolupráce konkrétní nedostatky, ale dokázali vyzdvihnout i následné výhody nastavené spolupráce. Každá oslovená skupina respondentů dokázala uvést konkrétní možnosti nápravy, které by společnou



spolupráci mohly vyzdvihnout a zlepšit. Nastává otázka, zda tato vytvořená diplomová práce pomůže ke zlepšení již nastavené spolupráce a zda dokáže něco změnit. Vhodné by bylo porovnat výsledky práce s výzkumem provedeným v průběhu několika dalších let. Zda došlo k viditelným změnám či nikoliv. Podle autorky je klíčem ke správně nastavené a obohacující spolupráci obou zmiňovaných institucí vzájemná komunikace a zaměření na společný cíl – dítě se speciálně vzdělávacími potřebami, kterému chceme pomoci, tzn. aby mělo plnohodnotné podmínky pro výchovu a vzdělávání jako jiné děti bez dělání rozdílů.

## Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Pohlaví respondentů.....	50
Tabulka č. 2: Věk respondentů .....	50
Tabulka č. 3: Počet let praxe v oboru jako pedagog 1. stupně.....	50
Tabulka č. 4: Nejvyšší dosažené vzdělání .....	51
Tabulka č. 5: Pohlaví respondentů.....	51
Tabulka č. 6: Věk respondentů .....	52
Tabulka č. 7: Počet let praxe na pozici logopeda ve SPC.....	52
Tabulka č. 8: Nejvyšší dosažené vzdělání .....	52
Tabulka č. 9: Jakou formu dalšího vzdělávání jste využil/a ke zlepšení práce s dítětem s NKS? .....	57
Tabulka č. 10: Jakou formu dalšího vzdělávání jste využil/a k pracovnímu nebo osobnímu rozvoji za poslední dva roky? .....	64

## Seznam grafů

Graf č. 1: Počet dětí s NKS ve třídě.....	55
Graf č. 2: Výčet SPC v KHK podle zastoupených žáků s NKS .....	56
Graf č. 3: Hodnocení jednotlivých činností SPC .....	59
Graf č. 4: Názor na podporu SPC očima pedagogů .....	60
Graf č. 5: Dostatek informací a činností ze strany SPC.....	62
Graf č. 6: Počet klientů SPC .....	63
Graf č. 7: Průměrný počet poradenské činnosti pedagogům ZŠ za jeden školní rok .....	64
Graf č. 8: Vztah pracovníků SPC a pedagogů ZŠ.....	65

## Seznam zdrojů

### POUŽITÁ LITERATURA

BENDOVÁ, Petra. Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 150 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3853-6.

BUČILOVÁ KADLECOVÁ a kol., Jana, KREJČOVÁ, Lenka a Václav MERTIN, ed. Pedagogická intervence u žáků ZŠ: výklad je zpracován k právnímu stavu ke dni 31.10.2010. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2010. Meritum – výkladová řada. ISBN 978-80-7357-603-5.

DVOŘÁK, Josef. Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 1998. 192 s. Logopaedia clinica.

GAVORA, Peter. Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky. Brno: Paido, 1996. 130 s. ISBN 80-85931-15-X.

KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. Vady řeči u dětí: návody pro praxi. Vydání 1. Praha: Grada, 2016. 222 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3941-0.

KEREKRÉTIOVÁ, Aurélie a kol. Základy logopedie. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009. ISBN 978-80-223-2574-5.

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

KNOTOVÁ, Dana a kol. Školní poradenství. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.

KRAHULCOVÁ, Beáta. Dyslalie – patlavost. Praha: Beakra, 2007. ISBN 978-80-903863-0-3.

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

LECHTA, Viktor a kol. Diagnostika narušené komunikační schopnosti. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. 359 s. ISBN 80-7178-801-5.

LECHTA, Viktor, ed. Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

LECHTA, Viktor. Logopedické repetitório: teoretická východiska súčasnej logopedie, moderné prístupy. Bratislava: SPN, 1990. 278 s. ISBN 80-08-00447-9.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ, Lenka FELCMANOVÁ a kol. Katalog podpůrných opatření – obecná část: Pro žáky s potřebou opory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.

ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan a kol. Klinická logopedie. 2. aktualizované vyd. Praha: Portál, 2007. 615 s. ISBN: 978-80-7367-340-6

VÍTKOVÁ, Marie, ed. Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální. 2., rozšířené a přepracované vydání. Brno: Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.

VRBOVÁ, Renáta a kol. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4648-6.

VRBOVÁ, Renata a kol. Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3312-7.

## POUŽITÉ ČASOPISY

DLOUHÁ, Olga. Klasifikace poruch dětské řeči: od Seemana k dnešku. *Otorinolaryngologie a foniatrie* [online]. Praha: Care Comm, 2012, 61(4), 227-231 [cit. 2023-01-29]. ISSN 1805-4528. Dostupné z: <https://www.prolekare.cz/casopisy/otorinolaryngologie-foniatrie/2012-4/klasifikace-poruch-detske-rci-od-seemana-k-dnesku-39664>

## INTERNETOVÉ ZDROJE

HODÍKOVÁ, Barbora. Od integrace k inkluzi (*žáci s narušenou komunikační schopností na základní škole*) [online]. Brno, 2012 [cit. 2023-04-12]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Jiřina KLENKOVÁ. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/pemd0/>

MKN-10 2022: *Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů* [online]. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky, 2022 [cit. 2023-01-12]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/>

Školský informační portál: *Adresář škol a školských zařízení* [online]. Královéhradecký kraj [cit. 2023-02-13]. Dostupné z: <https://www.sipkhk.cz/infoportal/skoly-v-kraji>

VALENTÍNOVÁ, Lucie. Speciálně pedagogická centra – *hodnocení kvality spolupráce se základními školami v Jihočeském kraji* [online]. České Budějovice, 2013 [cit. 2023-04-12]. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta. Vedoucí práce PhDr. Vlastimila Urbanová. Dostupné z: <https://theses.cz/id/j5ee8q/>

## PRÁVNÍ PŘEDPISY

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) – znění od 1. 2. 2022. In: *Zákony pro lidi* [online]. AION CS, 2010–2023 [cit. 2023-01-29]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných – znění od 28. 1. 2016. In: *Zákony pro lidi* [online]. AION CS, 2010–2023 [cit. 2023-1-29]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních – znění od 1. 1. 2021. In: *Zákony pro lidi* [online]. AION CS, 2010–2023 [cit. 2023-1-29]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

## **Seznam příloh**

Příloha 1: Dotazník pro pedagogy základních škol

Příloha 2: Dotazník pro pracovníky speciálně pedagogických center

Vážené paní učitelky, vážení páni učitelé,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění následujícího dotazníku, který poslouží jako podklad pro moji diplomovou práci na téma „Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností (dále jen NKS) na základní škole“. Záměrem diplomové práce je provést monitoring spolupráce speciálně pedagogických center (dále jen SPC) a základních škol v Královéhradeckém kraji a poukázat na výhody, nebo naopak problémy společného vzdělávání žáků s NKS. Dovoluji si Vás požádat o objektivní náhled při poskytování informací. Odpovědi budou využity pouze pro účely zpracování diplomové práce. Dotazník je zcela anonymní.

Předem děkuji za Váš čas a názor.

Karolína Ornstová  
studentka Univerzity Hradec  
Králové  
[karolina.ornstova@uhk.cz](mailto:karolina.ornstova@uhk.cz)

Dotazník vyplňte prosím následovně:

- svou odpověď zaškrtněte křížkem,
  - u vybraných otázek (označené ●) můžete označit více odpovědí,
  - u otevřených odpovědí odpovězte, prosím, na připravené řádky.
-

<p><b>1 Jaké je Vaše pohlaví?</b></p> <p><input type="checkbox"/> žena    <input type="checkbox"/> muž</p>
<p><b>2 Kolik je Vám let?</b></p> <p><input type="checkbox"/> 20 - 30 let    <input type="checkbox"/> 31 - 40 let    <input type="checkbox"/> 41 - 50 let    <input type="checkbox"/> více než 50 let</p>
<p><b>3 Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?</b></p> <p><input type="checkbox"/> dis.  <input type="checkbox"/> Bc.  <input type="checkbox"/> Mgr.  <input type="checkbox"/> jiné:</p>
<p><b>4 Váš počet let praxe v oboru (jako pedagog/pedagožka):</b></p> <p><input type="checkbox"/> 0-5 let    <input type="checkbox"/> 5-10 let    <input type="checkbox"/> 10-20 let    <input type="checkbox"/> více jak 20 let</p>
<p><b>5 Kolik dětí máte aktuálně s NKS (= s poruchou řeči) ve třídě?</b></p> <p><input type="checkbox"/> &lt; 2    <input type="checkbox"/> &lt; 4    <input type="checkbox"/> &lt; 6    <input type="checkbox"/> jiný počet:</p>
<p><b>6 Jaké speciálně pedagogické centrum žák/žáci ve vaší třídě navštěvují? ●</b></p> <p><input type="checkbox"/> SPC Logáček v Hradci Králové  <input type="checkbox"/> SPC Jičín  <input type="checkbox"/> SPC Rychnov nad Kněžnou  <input type="checkbox"/> SPC Náchod  <input type="checkbox"/> SPC Trutnov  <input type="checkbox"/> jiné:</p>
<p><b>7 Měl/a jste možnost pracovat s žákem s NKS i na jiné pracovní pozici než pedagog/pedagožka? ●</b></p> <p><input type="checkbox"/> ano    <input type="checkbox"/> ne</p>
<p><b>8 Pokud jste odpověděl/a v předchozí otázce ano, zaškrtněte prosím, na jaké pozici:</b></p> <p><input type="checkbox"/> asistent/ka pedagoga    <input type="checkbox"/> školní asistent/ka    <input type="checkbox"/> vychovatel/ka  <input type="checkbox"/> výchovný poradce    <input type="checkbox"/> speciální pedagog  <input type="checkbox"/> jiné:</p>
<p><b>9 Jakou formu dalšího vzdělávání jste využil/a ke zlepšení práce s dítětem s NKS? ●</b></p> <p><input type="checkbox"/> semináře, přednášky, webináře, kurzy, ...  <input type="checkbox"/> semináře, přednášky, webináře a další kurzy pořádané SPC,  <input type="checkbox"/> další studium VOŠ, VŠ, ...  <input type="checkbox"/> čtení odborné literatury,  <input type="checkbox"/> informace získané z různých internetových, důvěryhodných, výukových zdrojů,  <input type="checkbox"/> prozatím jsem nevyužil / nevyužila dalšího vzdělání  <input type="checkbox"/> jiné:</p>



<p><b>10 Postrádáte jako pedagog 1. stupně informace o jednotlivých druzích NKS?</b></p> <p><input type="checkbox"/> ano   <input type="checkbox"/> ne</p>																				
<p><b>11 Doporučil/a jste zákonným zástupcům návštěvu SPC?</b></p> <p><input type="checkbox"/> ano   <input type="checkbox"/> ne   <input type="checkbox"/> zákonní zástupci navštívili SPC před nástupem do ZŠ</p> <p><input type="checkbox"/> zákonní zástupci navštívili SPC bez mého doporučení v době plnění povinné školní docházky</p>																				
<p><b>12 Je běžnou praxí, že vám rodiče poskytují i zprávu z vyšetření?</b></p> <p><input type="checkbox"/> ano   <input type="checkbox"/> ano, ale jen někdy (za určitých situací)   <input type="checkbox"/> ne</p>																				
<p><b>13 Kolikrát jste si vypůjčil/a v průměru odbornou literaturu nebo metodiku od SPC?</b></p> <p><input type="checkbox"/> 1x   <input type="checkbox"/> 2x   <input type="checkbox"/> SPC nenabízí   <input type="checkbox"/> nevyužil/a jsem</p> <p><input type="checkbox"/> jiné:</p>																				
<p><b>14 Vypůjčil/a jste si rehabilitační, kompenzační nebo didaktické pomůcky od SPC za poslední dva roky?</b></p> <p><input type="checkbox"/> ano   <input type="checkbox"/> ne   <input type="checkbox"/> SPC nenabízí   <input type="checkbox"/> nevyužil/a jsem</p> <p><input type="checkbox"/> jiné:</p>																				
<p><b>15 Oslovil/a jste SPC s žádostí o pomoc při tvorbě IVP*?</b></p> <p><input type="checkbox"/> ano   <input type="checkbox"/> ne   <input type="checkbox"/> nevím</p> <p>-----</p> <p><small>*IVP = Individuální vzdělávací plán</small></p>																				
<p><b>16 Jak často za Vámi dojíždí pracovníci SPC na hospitační činnost k jednotlivým žákům s NKS během školního roku?</b></p> <p><input type="checkbox"/> 1x ročně   <input type="checkbox"/> 2x ročně   <input type="checkbox"/> 3x a více   <input type="checkbox"/> nedojíždí vůbec</p>																				
<p><b>17 Považujete metodickou, konzultační a hospitační činnost ze strany SPC za dostatečnou? *</b></p> <p><small>* Na následující škále spokojenosti znázorněte prosím svou odpověď (1 je nejméně; 10 je nejvíce):</small></p> <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; text-align: center;">★</td> <td style="border: 1px solid black; text-align: center;">★</td> <td style="border: 1px solid black; text-align: center;">★</td> <td style="border: 1px solid black; text-align: center;">★</td> <td style="border: 1px solid black; text-align: center;">★</td> <td style="border: 1px solid black; text-align: center;">★</td> <td style="border: 1px solid black; text-align: center;">★</td> <td style="border: 1px solid black; text-align: center;">★</td> <td style="border: 1px solid black; text-align: center;">★</td> <td style="border: 1px solid black; text-align: center;">★</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> <td style="text-align: center;">6</td> <td style="text-align: center;">7</td> <td style="text-align: center;">8</td> <td style="text-align: center;">9</td> <td style="text-align: center;">10</td> </tr> </table>	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
★	★	★	★	★	★	★	★	★	★											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10											
<p><b>18 Jakou frekvenci návštěv, nebo komunikace ze strany SPC považujete za optimální?</b></p> <p><input type="checkbox"/> zpravidla každý měsíc   <input type="checkbox"/> zpravidla každé 3 měsíce   <input type="checkbox"/> 1x za půl roku</p> <p><input type="checkbox"/> 1x ročně   <input type="checkbox"/> jiné:</p>																				
<p><b>19 Zlepšily se školní výsledky dítěte s NKS po aplikaci doporučení vytvořených pracovníky SPC?</b></p> <p><input type="checkbox"/> ano   <input type="checkbox"/> spíše ano   <input type="checkbox"/> nevím   <input type="checkbox"/> spíše ne   <input type="checkbox"/> ne</p>																				

**20 Zlepšilo se klima třídy\* po aplikaci doporučení vytvořených pracovníky SPC?**

ano  spíše ano  nevím  spíše ne  ne

-----  
\* Klima třídy = atmosféra, nálada, vztah třídy k žákovi s NKS

**21 Souhlasil/a jste s obsahem doporučení, které Vám zaslalo SPC? \***

ano  spíše ano  nevím  spíše ne  ne

-----  
\* SPC adekvátně reflektovalo speciálně vzdělávací potřeby žáka s NKS a vytvořilo efektivní návrhy a postupy, jak s ním pracovat.

**22 Jaký názor máte na podporu ze strany SPC vůči škole?**

pozitivní  spíše pozitivní  nevím  spíše negativní  negativní

**23 Svoji odpověď zdůvodněte:**

-----  
-----

**24 Jaké výhody/nevýhody vidíte ve spolupráci školy a SPC?**

Výhody: -----  
-----

Nevýhody: -----  
-----

**25 Chybí Vám další informace nebo činnosti ze strany SPC?**

ano  spíše ano  nevím  spíše ne  ne

**26 Pokud jste v předchozí otázce odpověděli ano/spíše ano, napište prosím jaké:**

-----  
-----

**27 Co byste zlepšil/a na spolupráci školy a SPC?**

-----  
-----

Vážené respondentky, vážení respondenti,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění následujícího dotazníku, který poslouží jako podklad pro moji diplomovou práci na téma „Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností (dále jen NKS) na základní škole“. Záměrem diplomové práce je provést monitoring spolupráce speciálně pedagogických center (dále jen SPC) a základních škol v Královéhradeckém kraji a poukázat na výhody, nebo naopak problémy společného vzdělávání žáků s NKS. Dovoluji si Vás požádat o objektivní náhled při poskytování informací. Odpovědi budou využity pouze pro účely zpracování diplomové práce. Dotazník je zcela anonymní.

Předem děkuji za Váš čas a názor.

Karolína Ornstová  
studentka Univerzity Hradec  
Králové  
[karolina.ornstova@uhk.cz](mailto:karolina.ornstova@uhk.cz)

Dotazník vyplňte prosím následovně:

- svou odpověď zaškrtněte křížkem,
  - u vybraných otázek (označené ●) můžete označit více odpovědí,
  - u otevřených odpovědí odpovězte, prosím, na připravené řádky.
-

<p><b>1 Jaké je Vaše pohlaví?</b></p> <p><input type="checkbox"/> žena    <input type="checkbox"/> muž</p>
<p><b>2 Kolik je Vám let?</b></p> <p><input type="checkbox"/> 20 - 30 let    <input type="checkbox"/> 31 - 40 let    <input type="checkbox"/> 41 - 50 let    <input type="checkbox"/> více než 50 let</p>
<p><b>3 Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?</b></p> <p><input type="checkbox"/> VŠ – Speciální pedagogika (SZZ* logopedie ev. i ze surdopedie)</p> <p><input type="checkbox"/> VŠ – Logopedie</p> <p><input type="checkbox"/> jiné:</p> <p>-----</p> <p><small>*SZZ = státní závěrečná zkouška/'státnice'</small></p>
<p><b>4 Váš počet let praxe na pozici logopeda ve SPC:</b></p> <p><input type="checkbox"/> 0-5 let    <input type="checkbox"/> 5-10 let    <input type="checkbox"/> 10-20 let    <input type="checkbox"/> více jak 20 let</p>
<p><b>5 Jakou formu dalšího vzdělávání jste využil/a k pracovnímu nebo osobnímu rozvoji za poslední dva roky?●</b></p> <p><input type="checkbox"/> semináře, přednášky, kurzy, webináře, ...</p> <p><input type="checkbox"/> další studium VOŠ, VŠ, ...</p> <p><input type="checkbox"/> čtení odborné literatury,</p> <p><input type="checkbox"/> informace získané z různých internetových, důvěryhodných, výukových zdrojů,</p> <p><input type="checkbox"/> nepreferuji další rozvoj,</p> <p><input type="checkbox"/> jiné:</p>
<p><b>6 Kolik dětí* máte aktuálně v péči?</b></p> <p><input type="checkbox"/> &lt; 50    <input type="checkbox"/> &lt; 100    <input type="checkbox"/> &lt; 150    <input type="checkbox"/> &lt; 200    <input type="checkbox"/> jiné</p> <p>-----</p> <p><small>*Děti, které jste diagnostikovali a vystavili jim doporučení pro ZŠ.</small></p>
<p><b>7 Cítíte se někdy unavený nebo vyčerpaný po příchodu z práce?</b></p> <p><input type="checkbox"/> ano    <input type="checkbox"/> spíše ano    <input type="checkbox"/> nevím    <input type="checkbox"/> spíše ne    <input type="checkbox"/> ne</p>
<p><b>8 Uvažujete o změně zaměstnání?</b></p> <p><input type="checkbox"/> ano    <input type="checkbox"/> ano, ale chtěl/a bych zůstat v oboru    <input type="checkbox"/> nevím    <input type="checkbox"/> ne</p> <p><input type="checkbox"/> ne, ale často nad tím přemýšlím</p>
<p><b>9 Jak často během školního roku probíhá poradenská činnost směřovaná pedagogům na ZŠ, kteří mají ve třídě dítě s NKS?</b></p> <p><input type="checkbox"/> zpravidla každý měsíc    <input type="checkbox"/> zpravidla každé 3 měsíce    <input type="checkbox"/> 1x za půl roku</p> <p><input type="checkbox"/> 1x ročně    <input type="checkbox"/> reálně neprobíhá tak často    <input type="checkbox"/> jiné:</p>
<p><b>10 Realizujete depistáže žáků s NKS v ZŠ?</b></p> <p><input type="checkbox"/> ano    <input type="checkbox"/> ano, nabízíme depistáže všem ZŠ v našem regionu (spádové oblasti)</p> <p><input type="checkbox"/> ano, ale pouze na základě žádosti ZŠ    <input type="checkbox"/> ne</p>

<p><b>11 Půjčují si pedagogové odbornou literaturu nebo metodiky ze SPC?</b></p> <p><input type="checkbox"/> ne    <input type="checkbox"/> ano    <i>(odhadněte prosím kolikrát ročně: _____ )</i></p>
<p><b>12 Zapůjčujete pedagogům rehabilitační, kompenzační nebo didaktické pomůcky?</b></p> <p><input type="checkbox"/> ano    <input type="checkbox"/> spíše ano    <input type="checkbox"/> nevím    <input type="checkbox"/> spíše ne    <input type="checkbox"/> ne</p>
<p><b>13 Jaký je důvod nevypůjčení si žádných pomůcek ze strany školy?</b></p> <p>-----</p> <p>-----</p>
<p><b>14 Vnímáte rozdíl v kvalitě spolupráce s pedagogy 1. a 2. stupně ZŠ?</b></p> <p><input type="checkbox"/> ne    <input type="checkbox"/> ano    <i>(napište prosím na volný řádek jaké rozdíly spatřujete):</i></p> <p>-----</p>
<p><b>15 Jaký vztah máte ke spolupráci s pedagogy 1. stupně ZŠ?</b></p> <p><input type="checkbox"/> pozitivní    <input type="checkbox"/> spíše pozitivní    <input type="checkbox"/> nevím    <input type="checkbox"/> spíše negativní    <input type="checkbox"/> negativní</p>
<p><b>16 Svoji odpověď zdůvodněte:</b></p> <p>-----</p> <p>-----</p>
<p><b>17 Chybí Vám často informace ze strany školy týkající se edukace žáka s NKS?</b></p> <p><input type="checkbox"/> ano    <input type="checkbox"/> spíše ano    <input type="checkbox"/> nevím    <input type="checkbox"/> spíše ne    <input type="checkbox"/> ne</p> <p>Pokud ano, napište jaké: -----</p> <p>-----</p>
<p><b>18 Jaké výhody/nevýhody vidíte ve spolupráci školy a SPC?</b></p> <p>Výhody: -----</p> <p>-----</p> <p>Nevýhody: -----</p> <p>-----</p>
<p><b>19 Co byste zlepšil/a na spolupráci se školami?</b></p> <p>-----</p> <p>-----</p>