

# **Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní a střední škole**

**Klíčová aktivita 6**

**Výuka žáků se SVP v inkluzivní třídě ZŠ**

**Modul 2**

**Žáci s narušenou komunikační schopností**

**Metodika práce s třídním kolektivem v inkluzivní třídě  
se zaměřením na žáky s narušenou komunikační  
schopností**

**Metodická příručka**

Barbora Chleboradová, Petr Kopečný

Masarykova univerzita

Brno 2020

Publikace je vydána v rámci řešení projektu *Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní a střední škole* (registrační číslo projektu CZ.02.3.62/0.0/0.0/16\_037/0004872) a s jeho finanční podporou.



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

© PhDr. Barbora Chleboradová, Ph.D., 2020

© PhDr. Petr Kopečný, Ph.D., 2020

© Masarykova univerzita, 2020

ISBN

# Obsah

O projektu.....	4
Úvod.....	8
<b>1 Teoretická východiska vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností.....</b>	<b>9</b>
1.1 Komunikace, komunikační proces a specifika jeho narušení .....	9
1.2 Charakteristika komunikační schopnosti ve školním věku.....	11
1.3 Narušená komunikační schopnost u žáků základních a středních škol.....	15
1.4 Podpora poskytovaná žákům s NKS .....	16
<b>2 Specifika forem narušené komunikační schopnosti a jejich reflexe v běžné i výukové komunikační situaci .....</b>	<b>20</b>
2.1 Dyslalie .....	20
2.2 Vývojová dysfázie.....	22
2.3 Koktavost a breptavost.....	29
2.4 Rinolalie a palatolalie.....	34
2.5 Mutismus.....	35
<b>3 Dílčí projekt KA6 B – Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami – s narušenou komunikační schopností .....</b>	<b>41</b>
3.1 Cíle a metodologie .....	41
3.2 Charakteristika výzkumného souboru a prostředí.....	42
3.3 Průběh a vyhodnocení výzkumného šetření.....	42
3.4 Analýza dat dotazníků SDQ-Cz .....	45
Závěr.....	52
Shrnutí .....	54
Summary .....	54
Literatura .....	55
Seznam obrázků, tabulek a grafů .....	60
Jmenný rejstřík .....	62
Věcný rejstřík .....	64
Přílohy .....	66

# O projektu

Cílem projektu *Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní a střední škole* je realizovat kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Naučit pedagogy zacházet s diverzitou v inkluzivní třídě. Vypracovat koncept pro inkluzivní vyučování s podporou zahraničních zkušeností. Zasítovat školy, podpořit zkušenosti dobré praxe. Zaměřit se na podporu žáků s SVP při vstupu na trh práce, zpřístupnit vzdělávání s využitím pohybových volnočasových aktivit. Podpořit inkluzivní vzdělávání osvětovými aktivitami určenými pro veřejnost.

Projekt je realizován prostřednictvím šesti klíčových aktivit. Jednotlivé klíčové aktivity jsou komplexně zaměřené na inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Byly vybrány a definovány tak, aby naplňovaly cíl projektu, kterým je realizovat kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků s SVP na základní a střední škole a maximálně podpořit zapojené školy a školská zařízení do realizace a výstupů projektu.

## Jednotlivé klíčové aktivity jsou:

- Povinné aktivity
  - Aktivita č. 1: Řízení projektu
- Povinně volitelné aktivity
  - Aktivita č. 2: Škola jako centrum kolegiální podpory
  - Aktivita č. 3: Podpora žáků s SVP při vstupu na trh práce
  - **Aktivita č. 6: Výuka žáků s SVP v inkluzivní třídě ZŠ**
- Volitelné aktivity
  - Aktivita č. 2: Pohybové inkluzivní volnočasové aktivity
  - Aktivita č. 3: Zahraniční stáž pro pracovníky s cílovou skupinou
  - Aktivita č. 4: Osvětové aktivity na podporu inkluzivního vzdělávání

Klíčová aktivita 6 *Výuka žáků s SVP v inkluzivní třídě ZŠ* řeší problém kvalitního vyučování žáků s SVP v inkluzivní třídě ZŠ. K faktorům vedoucím k úspěšnému vzdělávání žáků s SVP patří erudovaný a zkušený učitel. Způsob zacházení s diverzitou žáků je považován za stimul pro učitele, jak učit kreativně. Cílovou skupinou budou žáci s SVP se zřetelem na žáky s Aspergerovým syndromem, s narušenou komunikační schopností, se sluchovým a zrakovým postižením, s mozkovou obrnou, s epilepsií, se zrakovým postižením a se specifickými

poruchami učení (SPU). Inkluzivní vyučování pro žáky s SVP bude organizováno po dobu jednoho školního roku min. tři vyučovací hodiny týdně. Vyučovací jednotky budou vycházet z RVP ZV a školního vzdělávacího programu, s přihlédnutím k individuálnímu vzdělávacímu plánu žáka s SVP. Vyučování u žáků s Aspergerovým syndromem bude zaměřeno na podporu a rozvoj sociálních, emocionálních a komunikačních kompetencí. U žáků s narušenou komunikační schopností budou ve vyučování využity specifické techniky rozvoje jejich komunikačních schopností. U žáků se sluchovým postižením bude výuka zaměřena na posilování sociálně-emočních kompetencí. Při inkluzi žáků se zrakovým postižením bude využito zážitkové vyučování s cílem posilovat specifické kompetence potřebné pro jejich samostatný život. U žáků s mozkovou obrnou a epilepsií budou zařazeny do vyučování aktivity zaměřené na posilování resilienčních faktorů, jak zvládat zátěžové situace. U žáků s SPU bude výuka českého jazyka zaměřena na individuální čtenářské zážitky, reflektovanou tvorbu vlastního textu. V cizím jazyce bude vyučování zaměřené na poslech, zpěv a recitaci cizojazyčných písní, říkadel a básní s cílem rozvoje a prohloubení receptivní, produktivní a interaktivní řečové dovednosti. Vyučování v matematice bude využívat hry na odstranění strachu z matematiky.

Výstupem klíčové aktivity 6 je zpracování devíti modulů, obsahujících metodiku a vzdělávací program pro žáky se SVP, podle vybraných druhů postižení.

- **Modul 1:** Žáci s Aspergerovým syndromem (metodická příručka) (Bazalová)
- **Modul 2:** Žáci s narušenou komunikační schopností (metodická příručka) (Chleboradová, Kopečný)
- **Modul 3:** Žáci se sluchovým postižením (metodická příručka) (Doležalová, Bytešníková, Horáková)
- **Modul 4:** Žáci s tělesným postižením se zaměřením na mozkovou obrnu (metodická příručka) (Opatřilová, Zámečníková)
- **Modul 5:** Žáci se zdravotním znevýhodněním se zaměřením na epilepsii (metodická příručka) (Fialová)
- **Modul 6:** Žáci se zrakovým postižením (metodická příručka) (Röderová, Pavlovská, Vrubel)
- **Modul 7:** Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se zaměřením na SPU a zdravotní postižení – český jazyk a literatura (metodická příručka) (Klímová, Zítková)
- **Modul 8:** Žáci s SPU – cizí jazyk se zaměřením na francouzský jazyk (metodická příručka) (Schejbalová)
- **Modul 9:** Žáci s SPU – matematika (metodická příručka) (Blažková)

V současné době je realizován **Akční plán pro inkluzivní vzdělávání pro léta 2019-2020**, který navazuje na APIV 2016–2018, v jehož rámci bylo identifikováno několik kritických míst, kterým je třeba věnovat pozornost i nadále:

- uplatnit větší důraz na rozvoj potenciálu každého žáka;
- zajistit hlubší mezioborovou spolupráci a cílenou práci s veřejností;
- doplnit chybějící zajištění vyhodnocování strategií (monitoring, reportování, iniciace nápravných opatření).

Cílem APIV pro léta 2019–2020 je zlepšovat podmínky pro realizaci změn a přispívat ke kladnému přijetí myšlenky inkluze u odborné a širší veřejnosti v rámci tří strategických cest:

- Strategická cesta 1 – Informace, data a otevřená komunikace
- Strategická cesta 2 – Škola, pedagog a žák
- Strategická cesta 3 – Mezioborová spolupráce

Ze strategické cesty 2 – **Škola, pedagog a žák** – považujeme v souvislosti s naším projektem za důležité:

- podpořit rozvoj potenciálu každého žáka při jeho individuální vzdělávací cestě, podpořit jeho otevřenost a pozitivní postoje k druhým;
- dbát, aby sami pedagogičtí pracovníci byli otevření odlišnosti a uměli vhodně individualizovat výuku;
- dbát, aby specifické cíle vedly k podpoře rozvoje kompetencí nezbytných pro naplnění principů inkluzivního vzdělávání;
- **vytvořit snadno dostupné metodické materiály jako podporu profesního rozvoje pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání;**
- posílit kompetence školního poradenského pracoviště v oblasti práce s jednotlivými skupinami žáků s potřebou podpůrných opatření.

Pro rozvoj potenciálu každého žáka je nezbytná jak podpora v jeho individuální vzdělávací cestě, tak podpora jeho otevřenosti a pozitivních postojů k druhým. Aby mohli být pedagogičtí pracovníci svým žákům dobrými průvodci, je třeba, aby sami byli otevření odlišnosti a uměli vhodně individualizovat výuku.

Prostřednictvím dalšího vzdělávání je nezbytné zvýšit kompetence pedagogických pracovníků zejména v oblasti pedagogické diagnostiky, individualizace vzdělávání, výuky heterogenních kolektivů, formativního hodnocení a hodnocení výstupů v kontextu individualizovaných cílů vzdělávání.

Předpokládá se vznik metodických materiálů, jako jsou videonahrávky, virtuální hospitace, animovaná videa, audionahrávky kazuistik apod., které budou prezentovat příklady dobré praxe

jako doplněk katalogů podpůrných opatření. Kvalitu a přínos materiálů je třeba sledovat již při jejich vzniku, například v rámci vybraných spolupracujících škol, kde by se materiály testovaly v praxi.

prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.

Řešitel projektu OP VVV

*Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků  
se speciálními vzdělávacími potřebami  
na základní a střední škole*

V Brně 24. srpna 2020

# Úvod

V průběhu vzdělávacího procesu se učíme nejen orientovat v nových tématech, termínech, ale očitáme se i v nových komunikačních situacích a vazbách – s vyučujícími i spolužáky. Učíme se je vnímat jako naše komunikační partnery, stejně jako se například učíme číst text a rozumět mu. Pozice žáka s narušenou komunikační schopností v tomto procesu může být složitější, vzhledem k možným obtížím v procesech jako je porozumění, orientace v komunikační situaci či formulace vlastního sdělení. Z tohoto důvodu je třeba hledat a využívat postupy, které mohou posílit žákův komunikační potenciál a usnadnit rozvoj vzájemných vazeb na ostatní žáky.

Metodická publikace zahrnuje teoretické i praktické informace, které mohou být užitečné pedagogům, kteří v rámci vzdělávacího procesu s žákem s narušenou komunikační schopností spolupracují.

První kapitola vymezuje teoretická východiska komunikačního procesu a související pojmy. V souladu s řešenou problematikou je uvedena charakteristika komunikační schopnosti žáka na základní a střední škole; vymezen je i pojem narušená komunikační schopnost, kapitola také obsahuje praktické informace k systémové podpoře žáků s narušenou komunikační schopností.

Narušená komunikační schopnost má celou řadu variant; ty, s nimiž se pedagogové setkávají nejčastěji, jsou prezentovány v kapitole druhé. Charakteristika těchto vybraných forem komunikačních obtíží je doplněna o ukázky případových studií, doporučení, která mohou napomoci rozvoji spolupráce s žákem v oblasti komunikace i výuky.

Třetí část publikace prezentuje poznatky získané během realizace dílčího projektu KA6 s cílem zjistit, jaké aktivity podporují žáka s narušenou komunikační schopností v kontextu jeho začlenění do kolektivu. Výstupem kvalitativní etapy projektu je soubor metodických listů zařazených v příloze příručky. Tyto aktivity směřující k podpoře komunikace a sociálních vztahů ve třídě byly ověřeny a reflektovány ve spolupráci s žáky a pedagogy v inkluzivním prostředí dvou běžných tříd základních škol. Zážitek komunikačního úspěchu a motivace ke spolupráci a sdílení společného výsledku byly klíčem k výběru aktivit – aby se v nich každý z žáků „našel“ a zážitek vnímal se spolužáky pozitivně.

Navazující kvantitativní analýza byla realizována prostřednictvím Dotazníku předností a nedostatků (SDQ-Cze), jehož výsledky byly statisticky zpracovány ve spolupráci s Institutem výzkumu dětí, mládeže a rodiny na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity.



# 1 Teoretická východiska vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností

## 1.1 Komunikace, komunikační proces a specifika jeho narušení

Dvořák (2007, s. 102) komunikaci vymezuje jako „přenos různých informačních obsahů pomocí různých komunikačních systémů, zejména prostřednictvím jazyka“. Z psychologického pohledu definice zahrnuje i oblast sebe prezentace a sebepotvrzování – vytváření a zaujímání postojů k obsahu sdělení, tedy komuniké (Mikuláščík, 2010), či obyčejnou nečinnou účast na komunikaci (Vybíral, 2009). Původní význam byl však širší, latinské *communicatio* totiž znamenalo vespolečné zúčastnění a *communicare* společné sdílení (Vybíral, 2009, s. 25). Dle Klenkové (2006) lze komunikaci v nejširším smyslu chápat jako interakci, jež je v psychologii definována jako „vzájemné a oboplné ovlivňování mezi dvěma nebo více systémy“ (Řezáč, 1998, s. 78). Černý (2008) v užším slova smyslu komunikaci charakterizuje jako předávání informací, v širším smyslu doplněných o něco jiného (např. emoce, výzvu apod.). Ke komunikaci je nezbytná přítomnost alespoň dvou stran – tzv. komunikantů. Informace je přenášena mezi komunikanty prostřednictvím smyslů (Plaňava, 2005). Mikuláščík (2010) klade důraz na uvědomění si podstaty komunikace jako procesu, který má různé části, které podrobněji popisuje Černý (2008): zdroj, který informaci převede do příslušného kódu, vyšle ji v podobě signálů kanálem přímo k příjemci, ten sdělení zpět dekoduje. DeVito (2001) seznamuje s vývojem názorů na proces komunikace: od lineárního modelu (informace směřuje pouze od mluvčího k posluchači, např. hromadné sdělovací prostředky) přes interakční model (mluvčí i posluchač si v rámci procesu vyměňují role) až k transakčnímu modelu, ve kterém mluvčí i posluchač disponují oběma rolami ve stejném okamžiku. Všechny uvedené modely jsou uplatňovány i v rámci pedagogické komunikace v průběhu vzdělávacího procesu.

V současné literatuře je rozlišováno šest fází komunikace, přičemž kdekoli během procesu může dojít ke vzniku šumů, nedorozumění, nebo dokonce k deformaci informace (Davis & Braun, 1997). Jako konkrétní příklad uvádíme následující: Proces přípravy a produkce verbálního sdělení probíhá podle Rondala (2006) následujícím způsobem. Prvním bodem tohoto procesu je příprava konceptu sdělení, po níž následuje úprava sdělení do „preverbální“

formy, která je posléze zakódována po gramatické a morfo-fonologické stránce. V poslední fázi probíhá fonetické zakódování, zapojí se funkce artikulace a proběhne promluva – předání sdělení komunikačnímu partnerovi, který může na základě sdělených informací reagovat. Komunikační proces tedy není realizován pouze artikulačními orgány, ale jsou do něj zapojeny i ostatní smysly (DeVito, 2001). Z tohoto hlediska diferencujeme komunikaci na verbální a neverbální. Janoušek (in Výrost & Slaměník, 2008) navíc rozlišuje komunikaci dle záměru na záměrnou a nezáměrnou, kterou může být jak verbální, tak neverbální komunikace. Gruber (2009, s. 28) přidává kromě slovní a mimoslovní komunikace také tzv. „mimoslovní složku slovní komunikace“, pod níž se skrývá paralingvistika (tempo, intonace, rychlost apod.). Pod pojmem verbální komunikace je možné představit si vyjadřování slovy za užití jazyka. Neubauer (2010) do verbální komunikace zahrnuje nejen mluvenou orální řeč, ale i psaný projev v podobě písma. Neverbální komunikace bývá označována jako „nonverbální, nebo neslovní dorozumívání“ (Dvořák, 2007, s. 102), setkat se můžeme rovněž s označením „řeč těla“ (Fontana, 2017). Oproti verbální komunikaci je vývojově starší, má velkou vypovídající hodnotu, je dobře srozumitelná a může se vyskytovat samostatně (např. v podobě piktogramů). DeVito (2001) vymezuje bezeslovné způsoby komunikace: signály těla (pohyby těla, vzhled těla), signály mimické a zrakové (oční kontakt, výraz obličeje, pohyby a pohledy), prostorovou a teritoriální komunikaci, komunikaci prostřednictvím předmětů (barvy, oblečení, dekorace, dary, čich), komunikaci dotykem, mimojazykové projevy a mlčení (paralingvistické prostředky), za podstatnou považuje i dimenzi času v komunikaci, tzv. chronemiku.

### **Narušená komunikační schopnost – determinanta přístupů k žákovi**

Jeden ze stěžejních autorů vymezuje komunikační schopnost jako „schopnost vědomě užívat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech jeho formách za účelem realizace komunikačního záměru“ (Lechta, 2011, s. 13). O narušené komunikační schopnosti poté hovoříme v případě, že došlo k narušení jedné (nebo více) ze čtyř jazykových rovin:

- foneticko-fonologické;
- lexikálně-sémantické;
- morfologicko-syntaktické;
- pragmatické.

Z hlediska pedagogické komunikace a vzdělávacího procesu se můžeme setkat s obtížemi v obou základních mechanismech: v produkci řečového projevu i v porozumění řečovému projevu.



Obr. 1: Faktory podílející se na komunikačním procesu (Giel, 2012, s. 10).

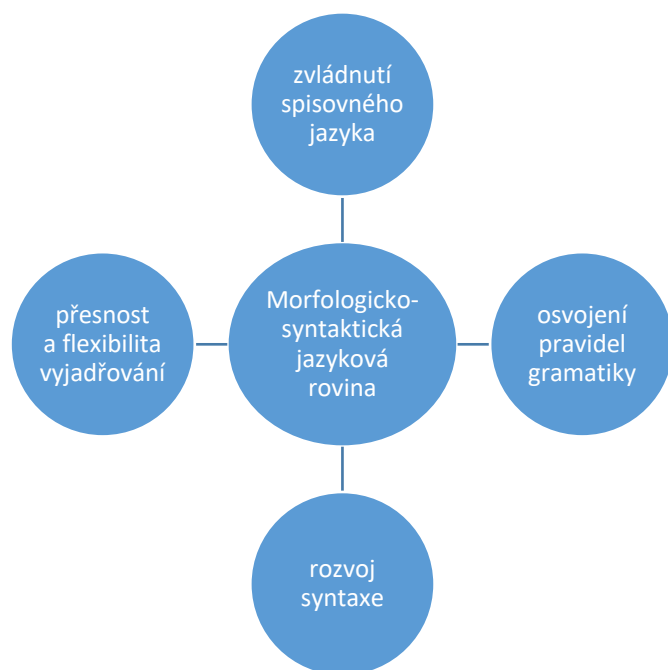
Harmonický průběh komunikačního procesu je spojen se základními anatomicko-fyziologickými podmínkami: dýcháním, fonací, artikulací, smyslovým vnímáním (sluch, zrak) a motorikami. Druhým klíčovým předpokladem je intaktní průběh procesů spojených s centrální nervovou soustavou (kognice a zpracování informací). Kutálková (2011) vyzdvihuje roli domácího prostředí, především stimulaci a podporu řečového vývoje v celém jeho průběhu. Rodič je pro učitele klíčovým partnerem a spolehlivým poskytovatelem informací, které mohou přispět k včasnému odhalení komunikačních deficitů (Molina & Bulgarelli, 2012).

## 1.2 Charakteristika komunikační schopnosti ve školním věku

Mladší školní věk je charakteristický zásadní změnou životní situace žáka – ten prochází různými etapami vývoje, které se projevují především ve vztahu k učení a ke škole. Myšlení dětí přechází do stadia konkrétních logických operací; žáci dávají přednost učení, jehož pravdivost si mohou ověřit, jsou zvědaví. Pro žáky intaktní i pro žáky s narušenou komunikační schopností je zcela zásadní možnost ověřit si pravdivost verbálně prezentovaných informací; tento postup přispívá i k jejich snazšímu zapamatování a v budoucnu i k praktickému využití (Vágnerová, 2000).

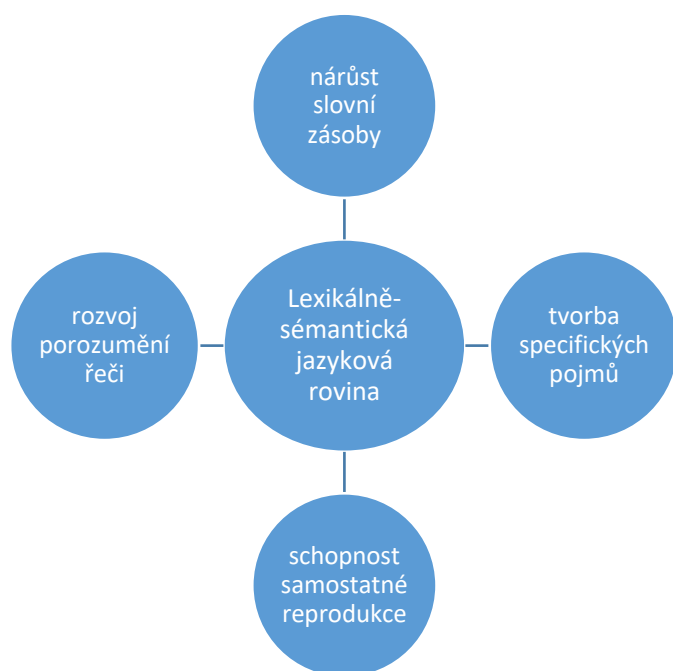
Vhodným doplněním edukačních aktivit jsou i společné projekty, které mohou podporovat rozvoj sociální a komunikační stránky osobnosti a také rozvoj přátelských a podpůrných vztahů

v třídním kolektivu. Postupné rozšiřování okruhu přátel na počátku školní docházky s sebou přináší i snižující se závislost na rodičích, touhu odpoutat se od nich (Allen & Marotz, 2002). Zahájení školní docházky je spojeno s novou rolí školáka – škola významně determinuje budoucí sociální pozici každého žáka, jelikož míra školní úspěšnosti je východiskem pro budoucí profesní dráhu (Vágnerová, 2000). Komunikační schopnosti hrají ve škole velmi významnou roli, v rámci výše uvedených jazykových rovin můžeme u žáků mladšího školního věku pozorovat následující jevy:



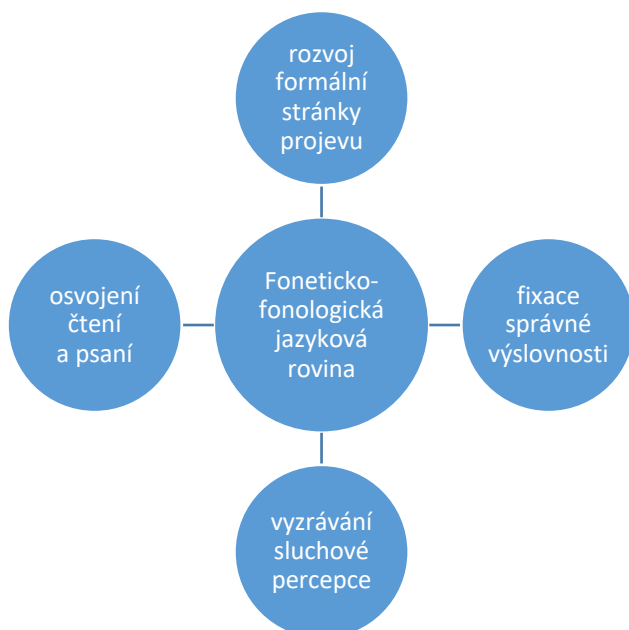
Obr. 2: Jazykové roviny v mladším školním věku – morfologicko-syntaktická rovina (Schmidt, 1978; Thorová, 2015).

V mladším školním věku by již žák měl být z vývojového hlediska schopen vyličit svoje zážitky a sdělovat své zážitky a zkušenosti ve větách a jednodušších souvětích s adekvátní skladbou, časováním sloves, skloňováním podstatných jmen a bez gramatických nepřesností (Allen & Marotz, 2002; Říčan & Vágnerová, 1991). Narušení komunikační schopnosti žáků mladšího školního věku v kategorii morfologicko-syntaktické roviny se nejčastěji manifestuje při osvojování si gramatických pravidel prostřednictvím transferu (Škodová & Jedlička, in Škodová & Jedlička, 2003).



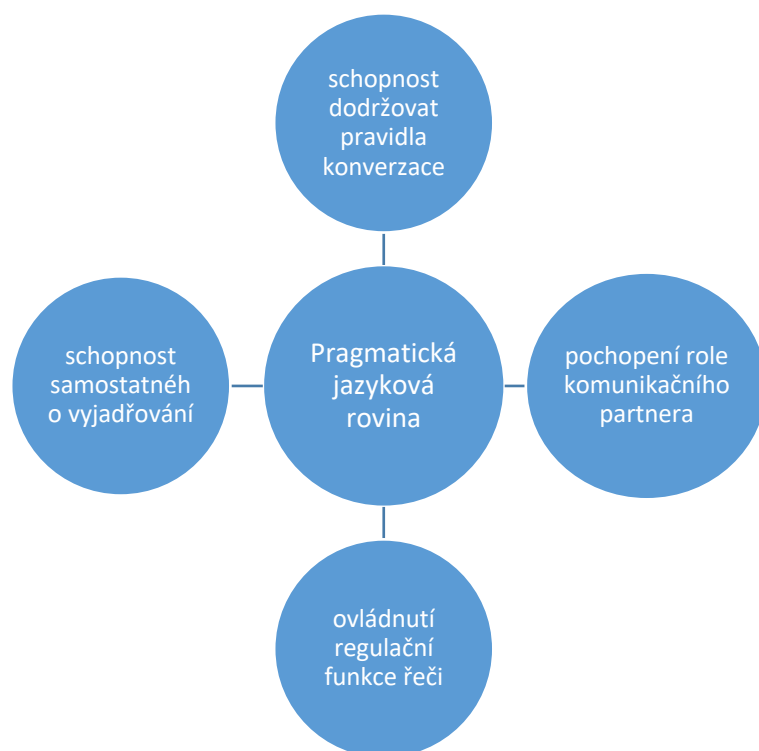
Obr. 3: Jazykové roviny v mladším školním věku – lexikálně-sémantická rovina (Klenková, 2006; Špaňhelová, 2008; Lechta, 2011, Thorová, 2015).

V tomto období dochází k intenzivnímu rozvoji aktivní i pasivní slovní zásoby, která narůstá mimo jiné díky poznatkům, které žák získává v rámci vzdělávání. Do rozsahu pasivní slovní zásoby se promítá sociální prostředí obklopující žáka i jeho vlastní rozumové předpoklady; práce s cizími slovy může žákovi stále činit potíže, zejména aplikace jejich tvarů a významů (Klenková, 2006; Lechta, 2011; Špaňhelová, 2008; Thorová, 2015). K rozvoji slovní zásoby přispívá také pravidelná komunikace s rodiči a reflexe událostí uplynulého dne (Špaňhelová, 2008).



Obr. 4: Jazykové roviny v mladším školním věku – foneticko-fonologická rovina (Machová, 2002, Klenková, 2006, Neubauer, 2007, Bendová, 2011)

V období mladšího školního věku je důležité zaměřit se na rozvoj foneticko-fonologické jazykové roviny, jelikož fixovaná výslovnost a patřičně rozvinutá fonemická diferenciacie (tedy fixace sykavek, znělých a neznělých souhlásek, krátkých a dlouhých souhlásek či tvrdých a měkkých souhlásek) představuje významné východisko pro zvládnutí akademických dovedností (Bendová, 2011; Klenková, 2006; Machová, 2002; Neubauer, 2007). Bednářová a Šmardová (2007) uvádějí jako horní hranici pro ukončení vývoje této roviny osmý rok věku dítěte.



Obr. 5: Jazykové roviny v mladším školním věku – pragmatická rovina (Klenková, 2006; Thorová, 2015).

Pragmatická jazyková rovina sleduje užití řeči v sociálním kontextu i psychologické aspekty komunikace, pochopení role komunikačního partnera, schopnost ovlivnit chování okolí prostřednictvím řeči nebo schopnost vyjadřovat svoje myšlenky a prožitky (Bytešníková, 2012; Klenková, 2006; Thorová, 2015). Kvalita vyjadřování se promítá v adekvátním užívání složitějších souvětí i ve schopnosti flexibilního a samostatného vyjadřování s oporou o logické myšlení a reflexi souvislostí mezi poznatky (Kutálková, 2014; Špaňhelová, 2008). Žák mladšího školního věku by měl být schopen porozumět vícestupňovým instrukcím a zapamatovat si je (dle potřeby je vhodné instrukce zopakovat, neboť pozornost ještě není plně stabilní) (Allen & Marotz, 2002; Klenková, 2006).

## 1.3 Narušená komunikační schopnost u žáků základních a středních škol

Obtíže ve vývoji řeči dítěte jsou velmi variabilní, což vyplývá na jedné straně z komplexnosti a složitosti jazyka a na straně druhé z vývojového charakteru těchto obtíží, který je tak radikálně odlišuje od obtíží získaných. Akt komunikace zapojuje do hry činnost centrální nervové soustavy, spojuje se se sociálním kontextem a zároveň je závislý na integritě auditivních a motorických funkcí – pravděpodobnost vzniku komplikace v tomto složitém procesu je značná (Monfort & Juarez Sanchez, 2013).

Se zahájením a také v průběhu školní docházky se zvyšují nároky – žák si osvojuje nové dovednosti v podobě čtení a práce s textem, psaní a jeho praktického využití, dále se seznamuje s matematikou a narůstá také množství poznatků a informací, které získává v naukových předmětech. Obtíže v oblasti komunikace se tak mohou promítnout v oblasti přijímání a zpracování informací a také v jejich praktické aplikaci. Školní věk vymezujeme fází povinné školní docházky.

Při specifikaci klíčového termínu *narušená komunikační schopnost* (NKS) je třeba vymezit, ve kterých případech se o tyto obtíže skutečně jedná. Vhodné je zohlednit následující kritéria:

- **kritérium vývojové** – zhodnocení, zda aktuální úroveň akvizice jazyka u konkrétní osoby odpovídá, či neodpovídá daným jazykovým normám;
- **kritérium fyziologické** – zhodnocení, zda realizace sdělení dané osoby je, či není fyziologicky korektní;
- **kritérium terapeutické** – zhodnocení, zda kvalita řečového projevu dané osoby vyžaduje, či nevyžaduje zahájení logopedické intervence;
- **kritérium lingvistické** – zhodnocení, zda konkrétní mluvní projev reflektuje, či nereflektuje lingvistické normy daného jazyka;
- **kritérium komunikačního záměru** – zhodnocení, zda se konkrétní osobě daří, či nedaří bez obtíží realizovat svůj komunikační záměr (Lechta, 2003).

Poslední zmíněné kritérium zároveň představuje východisko pro pojetí narušené komunikační schopnosti aplikované v naší praxi. Narušená komunikační schopnost u jedince vzniká podle Lechty (2003, s. 23) tehdy, „jestliže některá jazyková rovina jeho projevů (případně i několik rovin simultánně nebo sukcesivně) působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Přitom může jít o foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou nebo pragmatickou komunikační rovinu jazyka“.

V současné české logopedické praxi je dle Klenkové (2006) využíváno následující dělení kategorií narušené komunikační schopnosti, které na počátku devadesátých let zpracoval Lechta. Kategorie jsou následující:

Tab. 1: Kategorie narušené komunikační schopnosti (Lechta, 2003).

1. vývojová nemluvnost	vývojová dysfázie (specificky narušený vývoj řeči)
2. získaná orgánová nemluvnost	afázie
3. získaná psychogenní nemluvnost	mutismus
4. narušení zvuku řeči	rinolalie a palatolalie
5. narušení fluence (plynulosti) řeči	koktavost a breptavost
6. narušení článkování řeči	dyslalie a dysartrie
7. narušení grafické stránky řeči	problematika specifických poruch učení
8. symptomatické poruchy řeči	problematika spojená s mentálním či tělesným postižením apod.
9. poruchy hlasu	
10. kombinované vady a poruchy řeči	

Vzhledem k cílové skupině žáků základních škol budou v následujícím textu prezentovány vybrané formy narušené komunikační schopnosti, s nimiž se u žáků ve školním věku setkáváme nejčastěji – zaměříme se proto na obtíže v článkování řeči, zejména na dyslalii, následně na narušení plynulosti řeči, v tomto případě především na koktavost (balbuties). Zmíněny budou rovněž obtíže ve zvuku řeči (rinolalie a palatolalie) a mutismus, zaměříme se také na vývojovou dysfázii.

## 1.4 Podpora poskytovaná žákům s NKS

Organizace logopedické intervence v České republice má svá specifika, logopedické péče může žák s narušenou komunikační schopností využít ve dvou rezortech – ministerstva zdravotnictví (MZ) a ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Logopedická intervence je v našich podmínkách realizována ještě v rezortu ministerstva práce a sociálních věcí – v zařízeních sociálních služeb, v domovech pro seniory apod. V kontextu potřeb naší cílové skupiny se blíže zaměříme na specifika logopedické péče realizované v rezortech MŠMT a MZ.

V rezortu zdravotnictví je logopedická intervence realizována pod vedením klinického logopeda, který zajišťuje ambulantní logopedickou intervenci u této skupiny dětí, zaměřuje se však i na ostatní věkové kategorie, tedy na dospívající, dospělé i osoby ve stáří. Četnost návštěv dětí, žáků či jiných osob s narušenou komunikační schopností v logopedické poradně



(ambulanci) se řídí jednak možnostmi jednotlivých klinických logopedů, jednak zdravotních pojišťoven. Přehled o ambulancích v jednotlivých krajích České republiky lze nalézt pod odkazem: [www.klinickalogopedie.cz](http://www.klinickalogopedie.cz).

V rezortu školství je logopedická intervence zajišťována prostřednictvím školských poradenských zařízení a přímo ve vzdělávacím systému (základní a mateřské školy logopedické, logopedické třídy při běžných MŠ a ZŠ, v běžných školách může být realizována i prostřednictvím školního speciálního pedagoga – logopeda). Logopedická intervence je poskytována i ve školách samostatně zřízených pro žáky s jinými formami speciálních vzdělávacích potřeb – pro žáky se sluchovým, mentálním, zrakovým i tělesným postižením.

Důležitou součástí podpory žáka s narušenou komunikační schopností je poskytování poradenských služeb v průběhu vzdělávání. Realizace poradenských služeb je v současnosti vymezena vyhláškou 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (systémově tato vyhláška navazuje na vyhlášku 72/2005 Sb., která byla v minulých letech průběžně novelizována, pro potřeby tohoto textu citujeme poslední variantu – 197/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů [online]).

Personální obsazení SPC, které poskytuje služby dětem a žákům s narušenou komunikační schopností, sestává z týmu psychologů a speciálních pedagogů (logopedů), jeho součástí je také sociální pracovník. Tato pracoviště se nacházejí v každém kraji České republiky, řada z nich má detašovaná pracoviště, aby byla síť širší a snáze dostupná. Cílovou skupinou v rámci intervence SPC jsou děti, žáci a studenti ve věku od 3 do 19 let, jedná se tedy o heterogenní skupinu nejen z hlediska věku, ale především z hlediska speciálních vzdělávacích potřeb. Narušení komunikační schopnosti může různou měrou ovlivňovat osvojování školních dovedností a kontinuální podpora poskytovaná ze strany školy a poradenského zařízení je nezbytná.

Vyhláška 197/2016 Sb. (ve znění pozdějších předpisů [online]) vymezuje obecné a speciální činnosti SPC, přičemž obecné činnosti vykonávají všechna centra bez rozdílu; speciální činnosti jsou pak zaměřeny na specifika podpory konkrétní skupiny osob s postižením. Mezi speciální činnosti, které realizují speciálněpedagogická centra pro žáky s vadami řeči, patří orientační logopedické vyšetření a depistáž poruch komunikace (jedná se o vyhledávání dětí a žáků s narušenou komunikační schopností, realizuje se obvykle v mateřských školách; v případě zjištění komunikačních obtíží je doporučen další postup intervence a rozvoje). V kompetenci pracovníků je individuální speciálněpedagogická a psychologická diagnostika u žáků s narušenou komunikační schopností pro účely stanovení podpůrných opatření a v případě potřeby i zpracovávání návrhů na vzdělávání žáka. V návaznosti na výsledky diagnostického procesu probíhá stanovování logopedických intervenčních postupů a programů

pro účely rozvoje komunikačních dovedností a komunikační kompetence žáka v oblasti mluvené a psané řeči a jejich vyhodnocování (aplikovány jsou zejména stimulační, edukační a reedukační postupy). S ohledem na vývoj komunikační schopnosti žáka, kompenzaci obtíží a aplikovaná podpůrná opatření jsou v rámci vzdělávacího procesu pravidelně realizována kontrolní psychologická, speciálněpedagogická (logopedická) vyšetření. SPC poskytuje metodické vedení pedagogickým pracovníkům škol v řadě oblastí (při zajišťování podmínek ve vzdělávání, aplikaci systémů alternativní a augmentativní komunikace atd.). Součástí činnosti je také poskytování ambulantní logopedické péče žákům s narušenou komunikační schopností vzdělávaným v inkluzivních podmínkách, kterým centrum stanovilo podpůrná opatření (včetně žáků, kteří nevyžadují úpravu vzdělávacího programu). Vzhledem k výše uvedenému výčtu činností patří mezi aktivity SPC také zpracování a vedení záznamů o individuální logopedické intervenci, tvorba didaktických a metodických materiálů (např. materiál *Kytice pro komplexní rozvoj komunikační schopnosti v kontextu primární logopedické prevence*), zastoupena je rovněž tvorba pracovních listů (pro žáky předškolního i školního věku).

Pro starší žáky je realizováno také zpracování návrhů uzpůsobení podmínek konání závěrečných zkoušek nebo přijímacích zkoušek. Nedílnou součástí činnosti SPC je také vedení dokumentace a spolupráce s dalšími institucemi a odborníky. Poradenské služby jsou realizovány na základě žádosti zákonného zástupce (nebo zletilého žáka) a výsledkem poradenské služby je zpráva, v níž je uvedena charakteristika obtíží žáka; tento dokument je určen pouze rodičům, zákonným zástupcům. Druhým důležitým dokumentem je doporučení, v němž jsou popsány postupy, návrhy a možnosti další podpory žáka v rámci vzdělávání a dalšího rozvoje, s nímž jsou seznámeni zákonní zástupci i škola (Vyhláška č. 197/2016 Sb. [online]).

V rámci komplexní podpory žáka lze vybírat a kombinovat podpůrná opatření, z nichž zásadní je poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení. Důležitým prvkem je také vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu a související úprava organizace, obsahu, metod a forem výuky a případně i úpravy očekávaných výstupů. Mezi podpůrná opatření patří také úprava podmínek k přijímání a ukončování vzdělávání. Zajišťována je dle potřeby také podpora personální v podobě asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka apod. V závislosti na potřebách žáka jsou doporučovány také speciální učební pomůcky a pomůcky kompenzační, zařazena je rovněž stavební nebo technická úprava prostor, v nichž je poskytováno vzdělávání a další školské služby (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů [online]).

Průběh vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým jsou poskytována podpůrná opatření druhého až pátého stupně, je pravidelně vyhodnocován školou i školským

poradenským zařízením a spektrum daných podpůrných opatření je dle potřeby modifikováno, vždy s ohledem na možnosti a potřeby žáků.

## 2 Specifika forem narušené komunikační schopnosti a jejich reflexe v běžné i výukové komunikační situaci

### 2.1 Dyslalie

Dyslalie je řazena mezi poruchy článkování řeči. Dvořák (2003) dyslalii vymezuje původním označením „patlavost“ a doplňuje anglický termín *Articulation Disorders*, vyčleňuje tak jednotlivé typy artikulačních poruch a uvádí zastřešující zkratku S.O.D.A., která je složena z anglických pojmů *substitution* (= paralalie, tj. nahrazení hlásky), *omission* (= mogilalie, tj. vynechání hlásky), *distortion* (= dyslalie, tj. odchylná výslovnost hlásky) a *addition* (= polylalie, tj. přidání hlásky). Lechta (2005) charakterizuje dyslalii jako neschopnost používat jednotlivé hlásky nebo skupiny hlásek v komunikačním procesu dle příslušných jazykových norem. Nádvoříková (in Lechta, 2003) zmiňuje fonetickou a fonologickou úroveň obtíží. Fonetická úroveň zahrnuje výslovnost, fonologická úroveň se vyznačuje schopností spojování hlásek do slabik, slov či vět, a je tak základem pro další jazykové roviny.

Dyslalie představuje nejčastější typ narušené komunikační schopnosti, z hlediska pohlaví se podle statistik více vyskytuje u chlapců v poměru 60:40 (Klenková, 2006). Většina rodičů si pokládá otázku, do kdy je nesprávná výslovnost tolerovatelná, a především od kdy mají s dítětem zahájit logopedickou intervenci pod odborným vedením logopeda (Kutálková, 2005). Gúthová a Šebianová (in Lechta, 2011) u dyslalie rozlišují čtyři základní terapeutické přístupy.

#### Fonetický přístup

Cílem tohoto klasického, tradičního, artikulačního přístupu je správná produkce hlásek, které dotyčný vyslovuje nesprávně. Podstatou je tvorba nových hlásek, která zahrnuje několik kroků, v jejichž označování se autoři různí. Krahulcová (2007) mezi tyto etapy řadí: přípravná cvičení, identifikaci hlásky, vyvození hlásky, fixaci nového mluvního stereotypu a automatizaci správné výslovnosti. Gúthová a Šebianová (in Lechta, 2011) hovoří v první etapě o nácviku motoriky mluvních orgánů a nácviku a rozvíjení fonematické diferenciaci, jež jsou součástí přípravných cvičení. Další etapou je vyvozování nové hlásky, fixace hlásky a automatizace hlásky.

## **Fonologický přístup**

Cílem přístupu je podporovat zlepšení schopnosti dotyčného dítěte komunikovat dosažením potřebných změn v jeho artikulačních vzorech. Cíl je spíše tedy orientován komunikačním než vývojovým směrem. „Základní premisou fonologické terapie je, že změny, jimiž budeme facilitovat artikulační vzory dítěte, jsou primární v porozumění fonologie určitého dítěte.“ (Gúthová & Šebianová, in Lechta, 2005, s. 184). Přístup zohledňuje, jak fonetické projevy se všemi možnými nedostatky ovlivňují proces komunikace. Primární důležitost má zlepšení komunikačních schopností. Dítě zlepšuje výslovnost prostřednictvím uvědomění, že čím lépe slova vyslovuje, tím lépe jeho promluvě komunikační partner porozumí. Bowen (2013) spatřuje těžiště tohoto přístupu v rozvíjení fonologického vnímání, nikoli v aktivitách zaměřených na motoriku.

## **Foneticko-fonologický přístup**

Přístup slučuje pozitivní přínos obou výše zmíněných strategií, neboť je v rámci logopedické intervence nejen možné, ale i velmi vhodné jejich efektivní kombinování, neboť jejich cíl je společný – překonat komunikační bariéru, a tedy eliminovat nebo překonat narušenou komunikační schopnost (Gúthová & Šebianová, in Lechta, 2011).

## **Komplexní přístup**

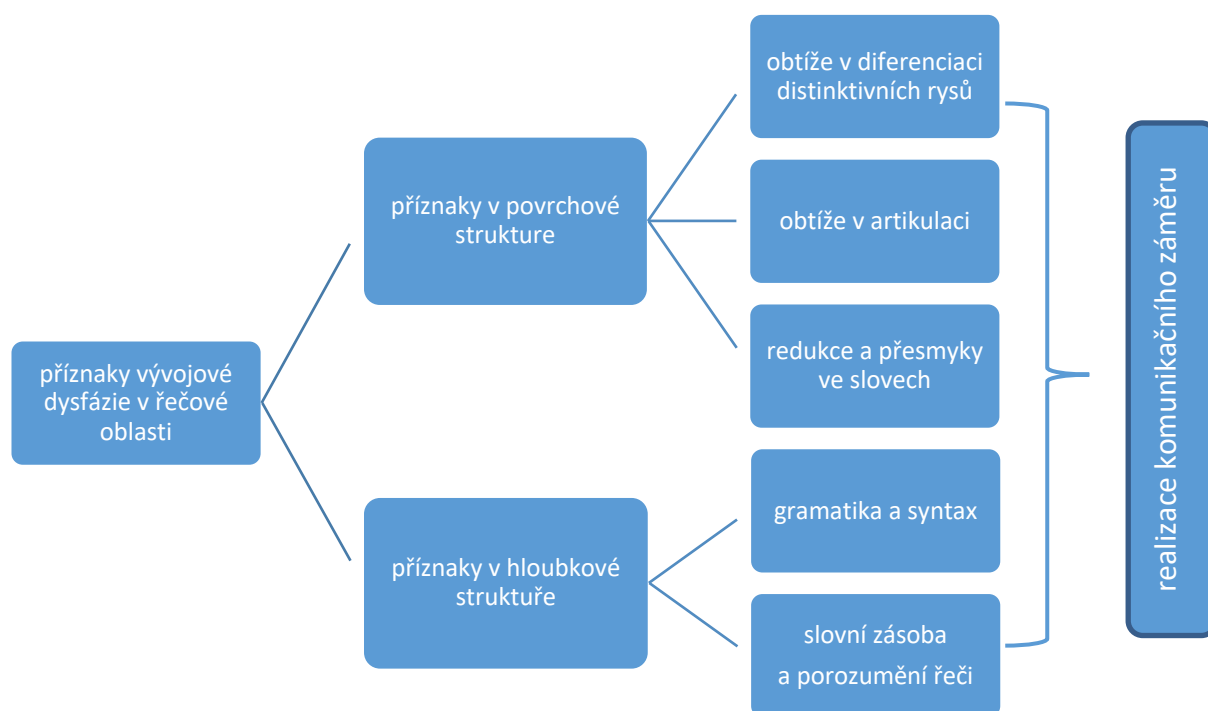
Komplexní přístup zohledňuje dopad narušení komunikační schopnosti na všechny jazykové roviny, a to včetně možných obtíží v sociálním kontextu. Mezi základní principy patří hra, motivace, aktivní účast dítěte i jeho rodiny a rozvíjení všech jazykových rovin. Etapy tohoto přístupu mají obdobnou následnost jako etapy přístupu fonetického, avšak prolínají se s nimi rovněž metody dalších přístupů. Všechny aktivity by měl provázet hravý duch a aktivnost dítěte. Podobné principy pro praxi doporučoval již Vyšejn (1979), který poukazoval na důležitost motivace, kladných emocí, prožití úspěchu, radosti z práce v kolektivu apod.

Zcela zásadní je navázání spolupráce s dítětem či jeho rodinou: „Ani sebelepší péče odborných pracovníků není zdaleka dostačující, jestliže o narušené komunikační schopnosti člověka a její problematice není poučena rodina a okolí osoby, která vadou trpí.“ (Krahulcová, 2007, s. 177). Komplikujícím faktorem je, když v průběhu intervence okolí na narušenou výslovnost příliš upozorňuje a nedokáže správně provádět logopedická cvičení. Kutálková (2011) dodává, že na vývoj řeči rovněž působí současné negativní civilizační vlivy. Důležitou roli z hlediska upozornění rodičů na přetrvávající obtíže v artikulaci může hrát třídní učitel žáka.

*Uvedme příklad žákyně prvního ročníku běžné základní školy, která v minulosti nikdy nedocházela k logopedovi. Ze strany třídní učitelky byli rodiče opakovaně upozorňováni na výskyt sigmatizmu, konkrétně na narušení artikulace hlásek C, Z a S. Rodiče dívky uvedli, že si nejsou vědomi jakýchkoli obtíží týkajících se narušené komunikační schopnosti. Na doporučení třídní učitelky však nakonec dceru objednali na logopedické vyšetření, kde byla potvrzena mezizubní výslovnost uvedených sykavek a nastaven odpovídající terapeutický plán.*

## 2.2 Vývojová dysfázie

Specificky narušený vývoj řeči – vývojová dysfázie – patří k nejzávažnějším formám narušené komunikační schopnosti. Závažnost spočívá ve skutečnosti, že zátěž má systémový charakter – různou měrou zasahuje expresivní nebo impresivní oblast v rovině foneticko-fonologické, morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické a pragmatické; obtíže se mohou vyskytovat také v sémantickém zpracování informace. Se zátěží se mohou žáci s vývojovou dysfázií potýkat i v tzv. nelingvistické oblasti, např. v oblasti paměti, sluchové/zrakové percepce či orientace – zasažena je tak celá osobnost jedince. Mikulajová a kol. (2012) zdůrazňují fakt, že je tato forma narušené komunikační schopnosti charakteristická poměrně velkou variabilitou symptomů v jednotlivých oblastech jazykových schopností. Mezi typické rysy řadí deficity ve fonologickém vývoji, dysgramatismus a oslabení v narativní oblasti v souvislém vyprávění na dané téma. Tyto jevy se mohou v různé míře promítat nejen v běžné komunikaci, ale i ve zvládání školních dovedností (čtení, psaní) a v práci s informacemi v průběhu vzdělávacího procesu.



Obr. 6: Struktura příznaků v řečové oblasti.

### Charakteristika příznaků v řečové oblasti

Podle Škodové a Jedličky (in Škodová & Jedlička, 2007c) se v lingvistické oblasti specificky narušený vývoj řeči promítá do její hloubkové i povrchové struktury. V povrchové struktuře se můžeme setkat s obtížemi v diferenciaci distinktivních rysů hlásek (např. znělosti). K častým obtížím patří i nepřesnosti v artikulaci; v promluvě žáků s vývojovou dysfázií lze pozorovat také změny ve struktuře slova v podobě redukcí a záměn/přesmyků hlásek a slabik (především u delších slov a složitějších slov) – tyto jevy mohou negativně ovlivnit srozumitelnost řeči (sekundárně se mohou promítnout i v písemném projevu).

V hloubkové struktuře lze obtíže pozorovat v níže uvedených kategoriích.

V rovině lexikálně-sémantické se jedná například o:

- nedostatky v kvantitě slovní zásoby, pozorován je především výraznější nepoměr mezi aktivní a pasivní slovní zásobou;
- vyskytovat se může i nepoměr v užívání vybraných slovních druhů (např. mohou výrazněji převažovat podstatná jména a slovesa), což se promítá v informativní hodnotě projevu a přesnosti vyjádření, kterou mohou ovlivnit i obtíže v organizaci slovní zásoby a v pojmové výbavnosti;
- průběh komunikačního procesu i práci s informacemi v rámci edukačního procesu mohou v různé míře komplikovat obtíže v porozumění řeči.

V **rovině morfologicko-syntaktické** lze sledovat:

- neuspořádanost, chybovost ve větné skladbě, vyskytuje se rovněž vynechávání slov (zájmena, předložky a částice); ve větných celcích se mohou vyskytnout redukce, záměny a další chybovost, např. nesprávná flexe při skloňování podstatných jmen a časování sloves. Lze pozorovat obtíže ve fixaci a aplikaci pravidel gramatiky a syntaxe – další rozvoj v této oblasti komplikuje i oslabení jazykového citu – výše uvedené obtíže mohou rovněž ovlivnit srozumitelnost i obsahovou hodnotu sdělení (de Weck & Marro, 2010a; Smolík & Seidlová Málková, 2014; Škodová & Jedlička, in Škodová & Jedlička, 2007c).

K **pragmatické rovině** uvádějí de Weck a Marro (2010), že pro dítě s vývojovou dysfázií v této oblasti představuje významnou zátěž oslabení „inputu“ (zachycení sdělení vzhledem k nedostatkům ve sluchové percepci) a z toho plynoucí obtížné porozumění sdělení komunikačního partnera (viz níže – CAPD):

- náročnost formulace sdělení, obtíže v orientaci ve sdělení komunikačního partnera mohou limitovat vyjádření potřeb a pocitů, a tak zapříčinit vznik frustrace;
- obtíže s koncepcí sdělení mohou způsobit, že dítě nemůže dostát aktivní roli v interakci – můžeme pozorovat i sníženou spontaneitu v komunikaci, obtíže v iniciaci či střídání rolí v konverzaci;
- v projevu žáků se může vyskytovat i využívání stereotypních vyjádření, což se promítá v komunikační flexibilitě a přiléhavosti formulovaných sdělení, obtíže s porozuměním sdělení komunikačního partnera se mohou promítnout v načasování odpovědi, která pak může následovat s časovou prodlevou (Colette & Schelstraete, 2012; Thibault & Pitrou, 2014).

### **Charakteristika příznaků v dalších oblastech**

Zásadní roli sehrává v kontextu příznaků vývojové dysfázie oslabení sluchové percepcce. V této souvislosti je zmiňována tzv. porucha centrálního sluchového zpracování (CAPD – Central Auditory Processing Disorder), která je považována za jednu z příčin vývojové dysfázie. Obtíže se mohou vyskytnout v procesech dekodování a ukládání sluchové informace (přicházející slovní zprávy) – v interpretaci a zpracování řeči, pokud není okolní prostředí zcela klidné (Dvořák, 2003). Jedná se tedy o procesy, které jsou pro úspěšnou realizaci komunikačního záměru i pro učení zcela zásadní.

Konkrétně se obtíže mohou vyskytovat v následujících procesech:

- **lokalizace a lateralizace zvuku** – schopnost poznat, kde se v prostředí zvuk vyskytuje;



- **sluchová diskriminace** – schopnost vzájemně diferencovat zvuky;
- **sluchová paměť** – schopnost zapamatovat si a vybavit slyšené informace (může limitovat výkon např. při diktátu, zapamatování instrukcí úkolu);
- **sluchové sekvenční zpracování** – schopnost zapamatovat si a rekonstruovat řadu jednotlivostí v sestavě nebo pořadí hlásek ve slově či slabice (orientovat se ve struktuře slova);
- **sluchová pozornost** – stmeluje všechny předchozí dovednosti sluchového zpracování.



Obr. 7: Struktura sluchových výkonů (Dvořák, 2003).

Náročné může být pro dítě i **poznání sluchových vzorů** – rozeznání zvuků, které nás v prostředí běžně obklopují. Průběh komunikačního procesu mohou ovlivnit i obtíže ve **sluchové soudržnosti**, schopnosti vést komplikovanější konverzace nebo porozumět vtipu či hádance, tedy ve schopnosti odvozování a tvoření závěrů. Zátěž může představovat i hlučnější prostředí ve třídě vzhledem k oslabené schopnosti inhibovat zvuky v pozadí a prioritně vnímat sdělení vyučujícího (sluchová figura a pozadí) (Dvořák, 2003).

Deficity se mohou vyskytovat také v **paměťových funkcích**, oslabena bývá zejména krátkodobá, pracovní paměť. Pro dítě s obtížemi charakteru specificky narušeného vývoje řeči může být náročná také orientace ve vlastním tělesném schématu, deficity se vyskytují i v orientaci časoprostorové. K častým obtížím patří i kolísající pozornost, snazší unavitelnost – dítě musí zvládnout i běžných komunikačních situací věnovat podstatně více úsilí a energie.

Specifické obtíže jsou patrné také v **motorické oblasti** – v procesech představy, plánování a realizace pohybu. Specifické rysy se projevují také v grafomotorice (posléze se mohou promítnout i ve zvládnutí psaní). Oslabení se může vyskytnout i ve **zrakovém vnímání**, důsledky jsou patrné především v kresbě, v jejíž úrovni a kvalitě se mohou promítnout i další

faktory v podobě nedostatečné prostorové orientace, opožděného motorického vývoje nebo laterality (Jambaqué & Auclair, 2008; Monfort & Juarez Sanchez, 1996; Piérart, 2005; Škodová & Jedlička, in Škodová & Jedlička, 2007c).

*V rámci podpory žáků s vývojovou dysfázií lze vycházet (Monfort & Juarez Sanchez, 1996) z principu výběru potenciálně pozitivních oblastí. Učitelé i terapeutičtí pracovníci by měli vést rodiče k tomu, aby se nezabývali pouze nedostatky, ale všímali si i pozitivních prvků, oblastí či úkolů, které dítě zvládá, a využít je v dalším rozvoji jako podpůrné prvky – při komunikaci s rodiči je třeba zdůraznit, že jejich dítě je schopné osvojit si další dovednosti.*

*Toto je důležité i pro dítě samotné, pro posílení pozitivního sebepojetí i sebehodnocení.*

Výše uvedené obtíže mohou v různé míře – dle individuálních specifík každého žáka – interferovat ve vzdělávacím procesu, v němž komunikační schopnost sehrává velice důležitou roli. Jak uvádějí Kucharská a kol. (2014), základem pro rozvoj gramotnosti je z hlediska individuálních předpokladů vývoj jazykových a řečových dovedností. Dosažená úroveň řeči je nezbytným předpokladem pro úspěšnost ve škole i běžnou komunikační interakci a představuje východisko pro osvojení čtení a psaní.

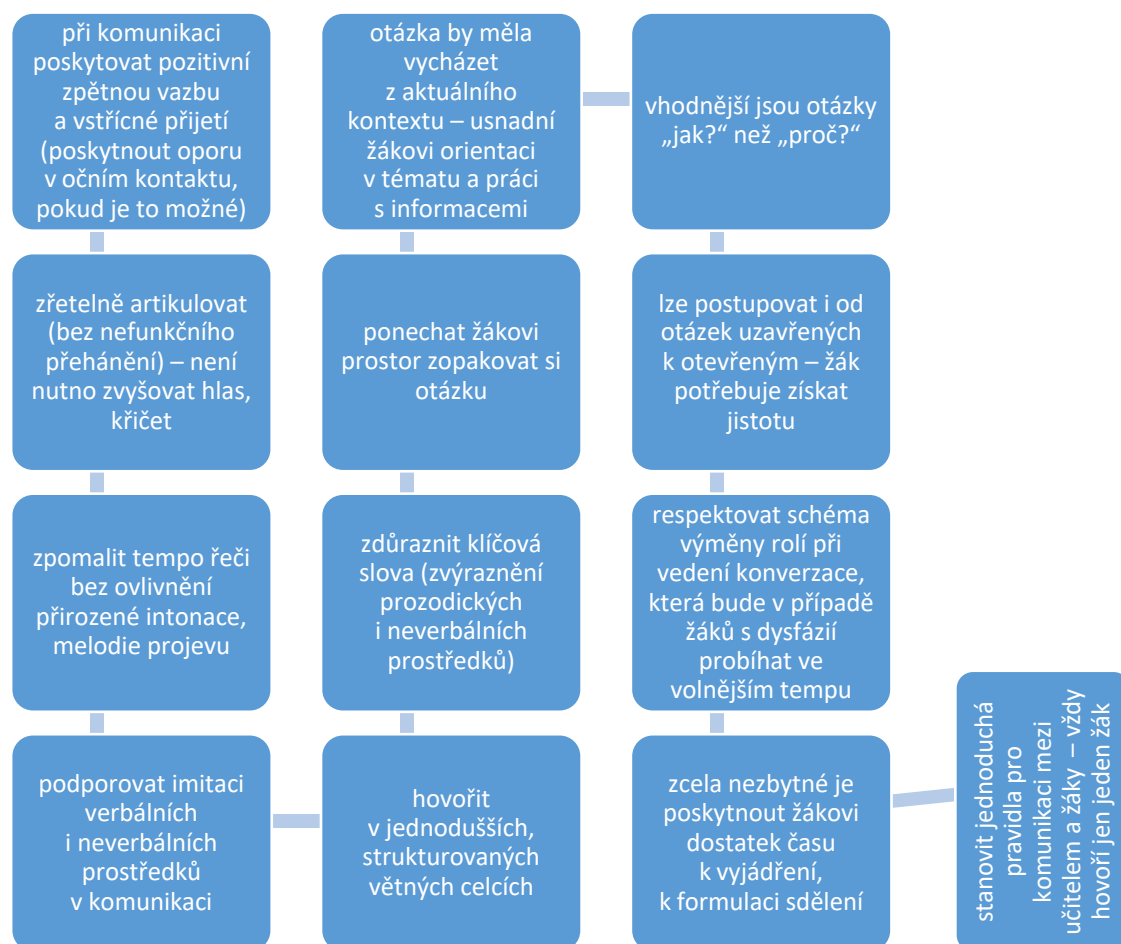
Propojení obtíží v kontextu specificky narušeného vývoje řeči a vzdělávání charakterizují Vrbová a kol. (2015); akcentují především obtíže s vyjadřováním, s přesným porozuměním zadání i s orientací a porozuměním sdělení směřovanému k celé třídě. Obtíže ve zvládnutí mateřského jazyka se mohou projevit v rámci takových předmětů, jako je český jazyk nebo cizí jazyk, ale objevit se mohou i v naukových předmětech (i v souvislosti s obtížemi v porozumění abstraktním pojmům, zapamatování a znovuvybavení slov a kategorizaci); negativně ovlivněna může být i dovednost práce s textem, např. v případě slovních úloh. Ve výkonu žáka se mohou projevit i komplikace ve využití naučených pravidel a flexibilním výběru pravidla pro daný úkol. Jeho realizaci mohou negativně ovlivnit také poruchy exekutivních funkcí, specifika pracovního tempa a celková úroveň práce schopnosti.

Aktuálně jsou diskutovány souvislosti vývojové dysfázie a specifických poruch učení. Dle Dlouhé a Černého (2012) se dyslexie vyskytuje u 40–50 % dysfaticů, obtíže charakteru dysortografie se vyskytují častěji, až v 70 % případů. V rámci komorbidit autoři zmiňují i zvýšený výskyt poruch pozornosti – v případě pozornosti jde dle Obereignerů (2013) o narušení více kategorií: vytrvalosti, soustředěnosti, kapacity, výběrovosti i rozdělování pozornosti.

*Rodiče a učitelé jsou ve vzdělávacím procesu plnohodnotnými partnery, díky vyšší frekvenci konzultací výsledků dítěte – pokroků i nezdarů – mohou obě zúčastněné strany získat komplexní informace o jeho vývoji. Ujištění o tom, že dítě prospívá a jeho komunikační schopnost se pozitivně vyvíjí, úsilí a aktivitu*

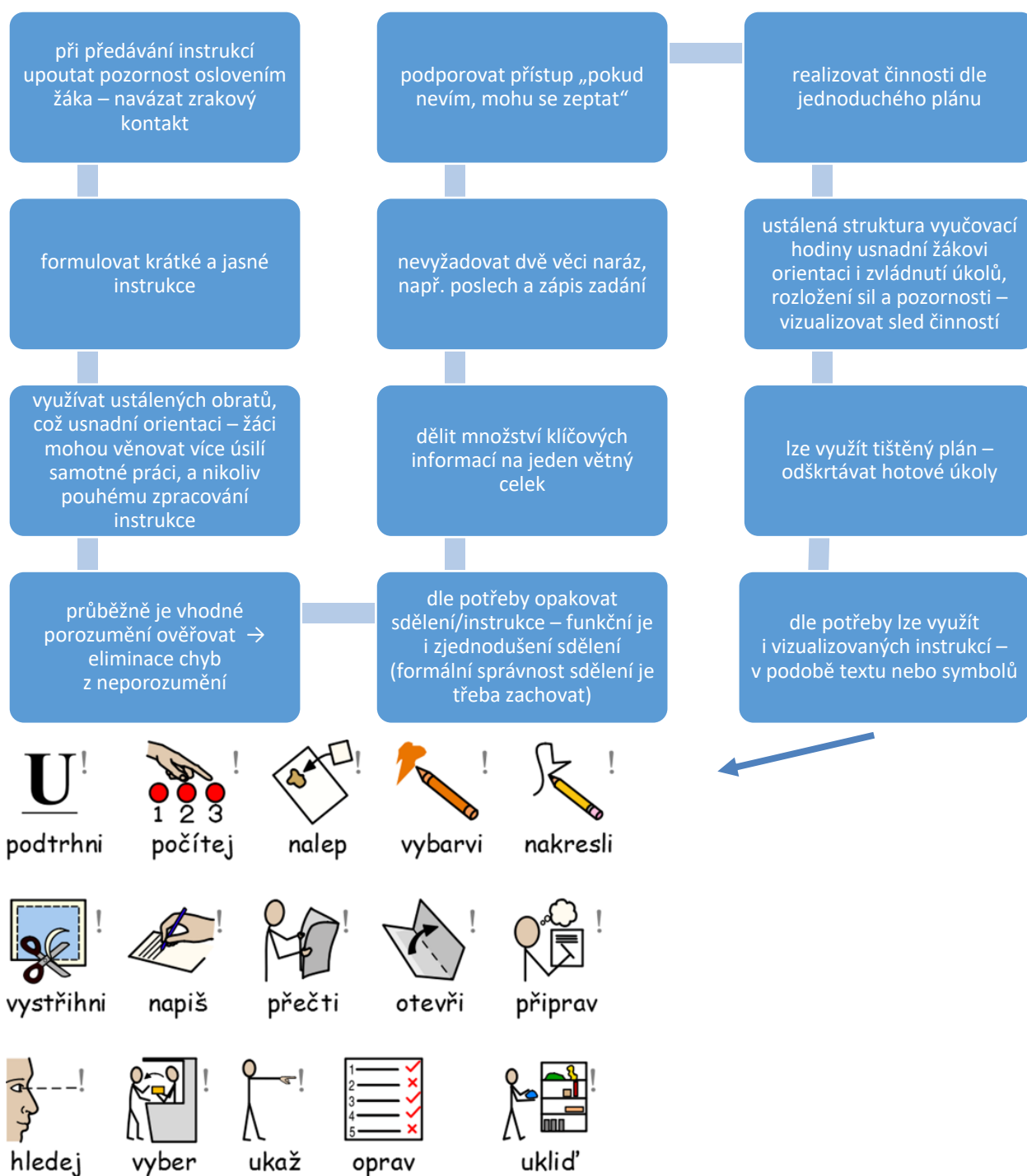
*rodičů podpoří (Luissier & Flessas, 2001). V podpoře žáků s vývojovou dysfázií je zcela zásadní spolupráce všech zainteresovaných – rodičů, učitelů i logopedů; klíčová je výměna informací, sladění doporučení a postupů, které jsou pro žáky účinné a funkční s ohledem na jejich vysoce individuální potřeby.*

### Stručné shrnutí obecných doporučení pro komunikaci s žáky s vývojovou dysfázií



Obr. 8: Shrnutí doporučení pro komunikaci s žáky s vývojovou dysfázií.

- Při nepochopení ze strany vyučujících či ostatních osob je vhodné užívat „opravné strategie“ – bryskní, často se vyskytující reakce jako „Co?“ nebo „Zopakuj to!“ zapříčiní, že žák odpoví nedbale nebo bude v rozpacích;
- dojde-li k takové situaci, je vhodné tázacím způsobem zopakovat sdělení žáka nebo vyslovit domněnku, jak jeho sdělení sami rozumíme, zda je to v souladu s jeho záměrem – žákovi tak poskytneme oporu pro následnou reakci (Bočková, 2011; Luissier & Flessas, 2001; Monfort & Juarez Sanchez, 1996; Vrbová et al., 2015).



Obr. 9: Schéma doporučení k zadávání; symboly k instrukcím byly vytvořeny v programu SymWriter (Widgit).

- V návaznosti na výše uvedené schéma doplňujeme, že zcela nezbytné je osvojit si a aplikovat pozitivní přístup, dát žákovi najevo pozitivní přijetí, ocenit jeho pokroky, projevit radost a překvapení nad dobrými nápady (Bočková, 2011; Luissier & Flessas, 2001; Monfort & Juarez Sanchez, 1996; Vrbová et al., 2015).



Obr. 10: Obecná doporučení pro práci s informacemi.

V souvislosti s prezentací informací je důležitým motivačním prvkem také atraktivita materiálů, s nimiž žák pracuje – měly by se líbit. Nedílnou součástí úkolu je také odměna – žák by měl pocítit radost z objevování a uspokojení z dosaženého cíle (Bočková, 2011; Kirbyová, 2000; Luissier & Flessas, 2001; Monfort & Juarez Sanchez, 1996; Vrbová et al., 2015). Volba vhodných výukových přístupů, metod a forem výuky by měla vycházet z doporučení zainteresovaných odborníků.

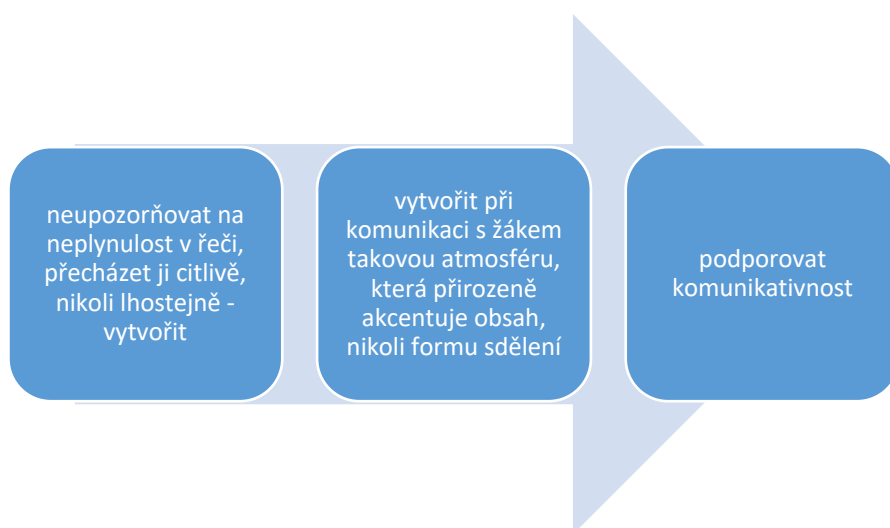
## 2.3 Kaktavost a breptavost

**Kaktavost** neboli balbuties je jednou z nejzávažnějších forem narušené komunikační schopnosti. Dle Lechty (1990) představuje syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, který se nejnápadněji manifestuje charakteristickým

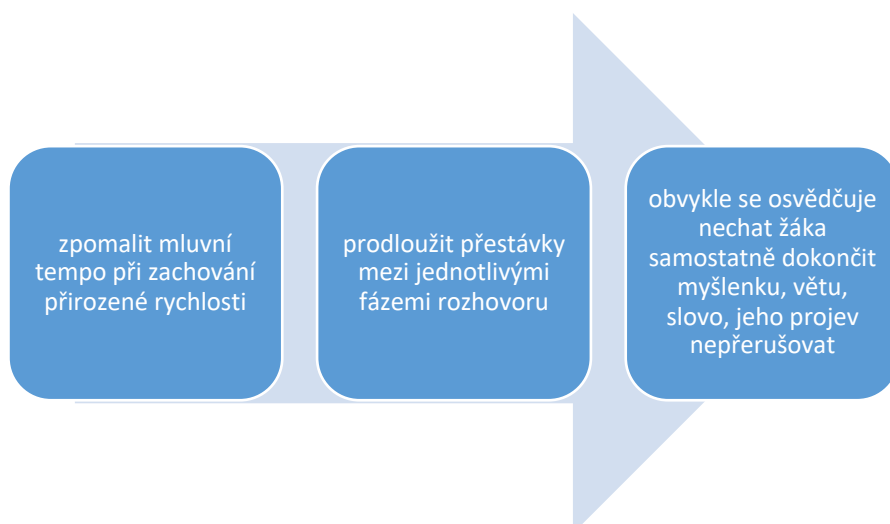
nedobrovolným (tonickým, klonickým) přerušováním procesu mluvení. Typickými příznaky jsou dysfluence (neplynulost projevu), nadměrná námaha (spojená s překonáváním spasmů) a psychická tenze (napětí, protože si balbutik své obtíže plně uvědomuje). V řeči osob s koktavostí se mohou objevovat obtíže v respiraci, fonaci, artikulaci, ve sdělení se může vyskytovat také dysprozodie. Zásadní roli sehrává také postoj k verbální komunikaci a povaha situace, v níž se osoba s koktavostí ocitá.

V případě obtíží v oblasti fluence řeči z pohledu žáků s balbuties uvádí Lechta (2010) jako zátěžovou situaci potřebu promptního ústního verbálního projevu (reagovat bezprostředně na výzvu učitele, hlásit se, komunikovat se spolužáky i v konfliktních situacích apod.). Autor v této souvislosti poukazuje na důležitou roli učitele, který musí nejen přistupovat k balbutikovi bez jakýchkoli předsudků, ale musí si na adekvátní úrovni poradit s různými náročnými situacemi, především s případným výsměchem nebo podceňováním balbutika ze strany spolužáků či jeho separací.

V rámci logopedické intervence fixované koktavosti, která se vyskytuje u žáků ve školním věku (7–13 let), je dle Lacikové (2005) třeba předejít zhoršení příznaků, progresu do chronické koktavosti, usilovat o eliminaci dysfluence a s ní souvisejících přidružených symptomů. Naplnění tohoto cíle je možné jen na základě systematické spolupráce mezi rodičem – učitelem – logopedem a žákem s koktavostí. V rámci výuky i běžné komunikace s žákem s koktavostí lze využít následujících postupů, které uvádějí Lechta (2010) a Peutelschmiedová (1994) (shrnuje ve schématech níže).



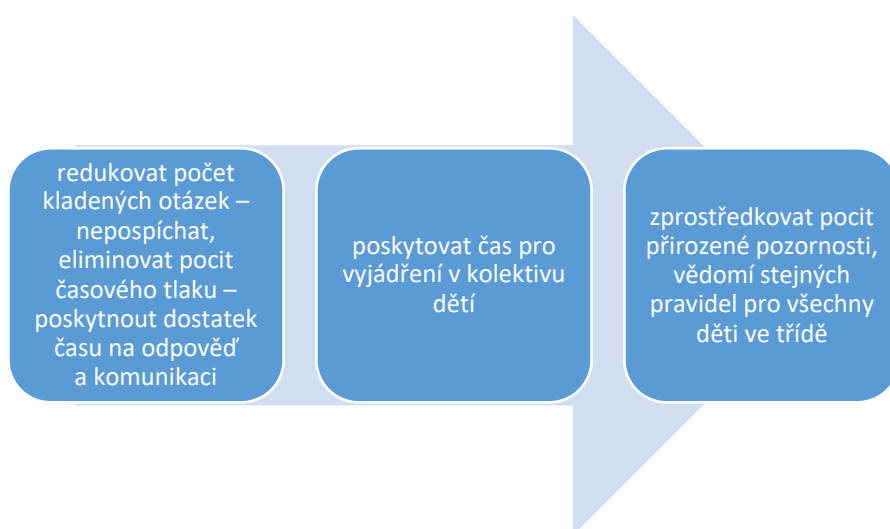
Obr. 11: Přístupy k žákům s koktavostí 1



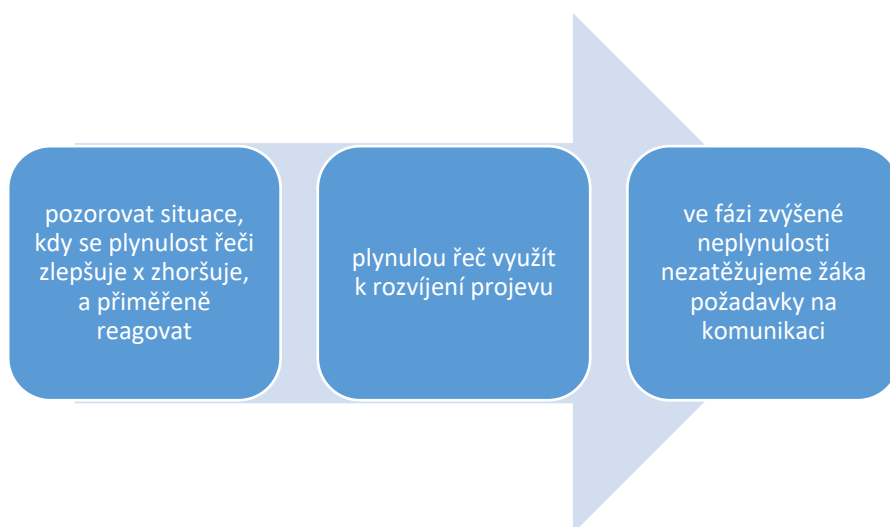
Obr. 12: Přístupy k žákům s kóktavostí 2



Obr. 13: Přístupy k žákům s kóktavostí 3



Obr. 14: Přístupy k žákům s kóktavostí 4



Obr. 15: Přístupy k žákům s kóktavostí 5

V plynulosti projevu se mohou negativně promítnout některé jevy, např. nečekaná zátěžová situace, časový tlak, podráždění, únava, přetěžování, komplikace se mohou ve zvýšené míře projevit při ústním zkoušení, samostatném mluvním projevu před třídou, při hlasitém čtení. Z tohoto důvodu je vhodné volit takové způsoby ověřování školních vědomostí, při kterých může žák podat optimální výkon. V případě narůstajících obtíží doporučujeme upřednostnit písemnou formu zkoušení, nevyvolávat žáka k hlasitému čtení před třídou – další varianty přístupů k hodnocení žákova výkonu i k realizaci ověřování poznatků mohou být uvedeny v doporučení školského poradenského zařízení. Často zmiňovaný tolerantní přístup je třeba uplatňovat citlivě, nenásilně, podle potřeb, obecně je žádoucí se v hodnocení zaměřovat spíše na obsah než na formu projevu.

Cílem podpory ve výuce a komunikace je odpoutat pozornost od řečových obtíží – neužívat „doporučení“ vztahující se ke správnému dýchání, zpomalení tempa či vést k zopakování sdělení atd. Tyto postupy podporují extrémní koncentraci na realizaci řečového projevu, což může negativně ovlivnit míru obtíží (způsobit jejich nárůst) a rovněž posilovat obavy, strach z řečového projevu, kterému je třeba přecházet. Další varianty podpory – s ohledem na specifické potřeby daného žáka – mohou být uvedeny v doporučení ze školského poradenského zařízení, vhodná je samozřejmě i konzultace s logopedem, k němuž žák dochází.

V kontextu podpory je třeba dále posilovat pozitivní sebehodnocení žáka, zdravou sebedůvěru a zároveň frustrační toleranci, odolnost vůči zátěži; řečové obtíže nezlehčovat ani nedramatizovat, pomoci se s nimi vyrovnat. Důležitou roli sehrává psychická pohoda, pravidelný režim a strava s dostatkem vitamínů, ale také uspořádání aktivit ve výuce – pravidelné střídání činností, včetně relaxačních chvil. Svá pravidla by měl mít i denní režim – měl by v něm být dostatečný prostor pro školní přípravu, ale také pro vhodnou relaxaci



a uvolnění prostřednictvím činností, které dítě baví a zajímají, nutný je samozřejmě dostatečný spánek.

*Učitel žáka s koktavostí by měl zohledňovat rovněž fakt, že žák může být zařazen do terapeutického procesu, jehož úspěšnost závisí na mnoha faktorech a v jehož průběhu může docházet k řadě nových projevů žáka (Braun, 1999; Mielke et al., 1993). Zvláště důležitý je vztah mezi terapeutem a žákem s koktavostí ve starším školním věku. Pokud nenajdou vzájemné porozumění, výsledkem může být vzájemné sabotování terapie. Emocionální dozrávání může mít negativní dopad na úspěch terapie, ze strany terapeuta je nezbytné projevovat trpělivost a neztrácet víru v úspěch zvolené terapie z důvodu pomalého pokroku. Klient by měl mít vyčerpávající informace o způsobu a cílech terapie, měl by vědět, že k úspěchu vede dlouhá cesta (Rustin, 1998). Terapie je ve starším školním věku zaměřena na jednotlivá cvičení k navození plynulého mluvního projevu. Řečově-tréninkový program terapie chování podle Wendlanta je například soustředěn na poznání vlastní řeči. Program se skládá z několika etap a každá etapa má několik postupných cílů. Vyvrcholením terapie je autoterapeutický program a návod na svépomocnou terapii. KIDS (Kinder dürfen stottern) je zase program pro děti nad šest let vycházející z Van Riperovy terapie. Děti, u kterých se koktavost nepodaří zcela odstranit, se mohou zakoktavát; cílem je „zakoktavání lehčím způsobem“ (Lechta, 2010). G. W. Blood sestavil terapeutický program POWER™ GAME2 pro adolescenty s koktavostí, tj. pro případy tzv. chronické koktavosti, jehož smyslem je samotné vyrovnávání se s problémem koktavosti, tedy eliminace psychické tenze spojené s nutností řečové komunikace, a předcházení recidivám. Program je sestaven jako společenská hra, která pomáhá vyjádřit pocity, ideje a postoje související s koktavostí. Program prochází jednotlivými fázemi od dovození sama sobě zakoktat se přes nastolení duševní pohody a odolnosti vůči dysfluencím až po pomyslné převzetí odpovědnosti za svůj mluvený projev (Lechta, 2010).*

V projevu žáků s **breptavostí** je možné, v závislosti na závažnosti obtíží, pozorovat obtíže v obsahové koherenci projevu a jeho segmentaci (nadměrná délka větných celků), dysgramatismy i přeréknutí. Zároveň se mohou vyskytovat i specifické prvky v prozodické stránce projevu – nesprávné vytváření přestávek, chybný přízvuk a akcelerovaný projev; pozorovány bývají například i embolofrázie a revize (Klenková, 2006).

Přístupy k žákům s breptavostí by měly vycházet z terapeutických strategií, které berou v úvahu celou osobnost jedince a plně využívají multisenzoriálního přístupu (Škodová & Jedlička, in Škodová & Jedlička, 2007a). Cílem přístupu k žákovi s breptavostí je stabilizace správného tempa řeči, odstraňování obtíží při čtení, rozvíjeny jsou hudební schopnosti a vyjadřovací zručnost a posilována je také koncentrace pozornosti; důležitá je i motivace klienta, aby se pro terapii rozhodl (z hlediska školního věku zmiňuje žáky z vyšších tříd). Žáky s breptavostí je potřeba k nácviku korektního projevu a koncentrace pozornosti na vlastní sdělení motivovat. Vhodné je v komunikaci se žáky s těmito obtížemi využívat důsledně pomalého tempa řeči se zvýrazněním samohlásek, důležité je rovněž navázání a udržování očního kontaktu.

V komunikačním procesu je pozornost orientována žáka k plánování výpovědi před vlastní odpovědí. Důležitá je komunikace v uvolněné, přátelské atmosféře – s dostatečným množstvím času na realizaci komunikační výměny (Mlčáková, in Michalík et al. 2011). Další možnosti podpory žáků s obtížemi v plynulosti řeči vycházejí z doporučení ŠPZ, také je vhodná další spolupráce se zainteresovanými odborníky.

## 2.4 Rinolalie a palatolalie

K další kategorii narušené komunikační schopnosti, s níž se u žáků školního věku můžeme setkat, patří narušení zvuku řeči – rinolalie a palatolalie. Pro přehled čtenáře jsou nabídnuty základní informace ke specifické situaci žáka s obtížemi ve zvuku řeči.

*Narušení zvuku řeči se může promítnout ve srozumitelnosti projevu, individuálně se můžou vyskytnout také obtíže v oblasti sluchu – tyto aspekty je třeba v komunikaci a vzdělávání zohlednit a vycházet z doporučení zainteresovaných odborníků.*

**Rinolalie** je dle Klenkové (2006) narušení komunikační schopnosti, které se projevuje sníženou nebo zvýšenou nazalitou (nosovostí) v mluvené řeči, tedy o poruchu zvuku jednotlivých hlásek při artikulaci, která závisí na aktivitě velofaryngeálního (patrohltanového) uzávěru. V případě patologicky snížené rezonance se jedná o hyponazalitu (spojenou např. s adenoidní vegetací, organickými změnami v dutině nosní). Pokud se jedná o patologicky zvýšenou nazalitu (hypernazalitu), mohou být příčinou změny patrohltanového uzávěru, obrny měkkého patra nebo rozštěpy patra. V případě kombinace hypernazality a hyponazality hovoříme o rinolalii smíšené. Kompenzace obtíží souvisí s odstraněním primární příčiny ve spolupráci s pediatry, foniatry; provádějí se také chirurgické zákroky, na které navazuje logopedická péče v podobě nácviku správného dýchání a usměrňování výdechového proudu, nácviku artikulace nosovek a orálních hlásek. Důležitý je také rozvoj sluchové percepce, využívána jsou specifická aktivní a pasivní cvičení k posilování patrohltanového závěru – dle charakteru obtíží žáků.

**Palatolalie** je forma narušené komunikační schopnosti spojená s rozštěpy patra, nejtypičtějšími příznaky jsou poruchy rezonance a artikulace, mohou se vyskytnout také obtíže ve vývoji řeči a sluchu. Při kompenzaci těchto obtíží je klíčová mezioborová spolupráce odborníků z lékařských oborů (neonatolog, pediatr, plastický chirurg, foniatr, stomatolog-ortodontista, dále např. i stomatochirurg, genetik) a také specialistů z nelékařských oborů (logoped, psycholog) (Škodová & Jedlička, in Škodová & Jedlička, 2007b). Důležitou součástí logopedické intervence je poradenství pro rodiče, při kterém se seznámí s postupy a možnostmi

rozvoje komunikační schopnosti u dětí v předoperačním i pooperačním stadiu. V rámci logopedické terapie jsou postupy zaměřeny na zlepšení rezonance, artikulace, zlepšování srozumitelnosti řeči, pozornost je věnována rovněž rozvoji obsahové složky řeči (Klenková, 2006). Kerekrétiová (2008) uvádí, že v logopedické péči je třeba brát v potaz i věk, protože je často realizována dlouhodobě – od dětství přes školní věk až po dospělost. Tento postup souvisí se změnami v orofaciální oblasti v důsledku realizovaných léčebných postupů konzervativních i chirurgických (korekce rozštěpových vad).

## 2.5 Mutismus

Problematika mutismu spadá mezi několik vědních oborů – logopedie, foniatrie, psychologie a psychiatrie (Lechta, 1990). Mutismus je ztráta schopnosti řečového projevu na funkčním podkladě, kdy jedinec chce mluvit, ale nemůže. Mluvní negativismus se od mutismu liší negativistickým postojem vůči navazování komunikace (Hartmann & Lange, 2008, McInnes et al., 2004). Lechta (1990) mutismus charakterizuje jako ztrátu řeči na neurologickém nebo psychologickém podkladě, v psychiatrii je mutismus chápán jako symptom při poruchách jiných psychologických funkcí, nejčastěji se vyskytuje jako součást depresivního syndromu nebo spolu se stuporem, akinézou a negativismem (Pečeňák, in Lechta et al., 1995). V literatuře se vyskytuje dělení mutismu na totální a selektivní (např. Hartmann & Lange, 2008; Lejska, 2003).

*Žák se selektivním mutismem v některých situacích komunikuje bez problému, v jiných mlčí. Selhání komunikačních schopností je spojeno s určitou situací nebo osobou. Žák sám nemůže rozhodnout, v jaké situaci bude mluvit a v jaké ne, daná situace to za něj v podstatě rozhodne sama. Pojem totální mutismus označuje velmi složitý stav, při kterém se vyskytuje úplná neschopnost komunikace (Hartmann & Lange, 2008; Kumpulainen et al., 1998; Sharkey & McNicholas, 2008).*

Výskyt mutismu je poměrně vzácný (Krysanski, 2003). Cunningham a kol. (2004) uvádějí, že selektivní mutismus je častěji diagnostikován u dívek. Mutismus se vyskytuje typicky u dětí, může být však diagnostikován i v dospělosti. Lechta (1990) doplňuje tzv. surdomutismus, tedy nejen neschopnost mluvit, ale i neschopnost vnímat mluvenou řeč. V psychiatrii jsou rozlišovány i další formy mutismu, které jsou označovány podle doprovodného symptomu různých klinických projevů (Škodová, in Škodová & Jedlička, 2003). Pro určení příčin mutismu je potřebné přesně popsat komunikační situace, ve kterých žák mluví a ve kterých dochází k selhání v komunikaci (Hartmann & Lange, 2008). Vznik mutismu lze vnímat jako důsledek

řešení psychologických problémů, jde o určitou neurotickou strategii zvládání existujícího duševního problému nebo konfliktu: mlčení v důsledku traumatizujícího zážitku či chronické frustrace, kdy nedochází k uspokojování základních psychických potřeb (např. potřeba ochrany od rodičů, poskytnutí dostatečného množství podnětů pro vývoj, ale i možnost osamostatnit se a začlenit se do kolektivu vrstevníků) (Pečeňák, in Lechta et al., 1995). Vysoce traumatizujícím momentem může být ztráta blízké osoby či účast při těžké nehodě (Camposano, 2011; Kearney, 2010). V případě, že je projev mutismu součástí sociální fobie, můžeme sledovat následující projevy:

- významné zhoršení v sociálních vztazích ve škole a rodinách;
- selhávání v komunikaci v určitých situacích, které žák považuje za velmi stresové;
- podceňování sebe sama (Hartmann & Lange, 2008).

Mlčení z psychologického hlediska může být vysvětleno také na základě dlouhodobých negativních vzorů v chování nebo naučených reakcí, kdy odmítnutí komunikace znamená metodu manipulace s okolím (Krysanski, 2003). Jestliže dítě často dosahuje cíle prostřednictvím mlčení (např. se vyhne povinností nebo tak získá zvýšenou pozornost), mlčení se opakuje (Hartmann & Lange, 2008).

Z hlediska vzniku selektivního mutismu hraje důležitou roli prostředí a jeho socioekonomické faktory. Může jít o žáky z rodin, které se přistěhovaly – žáci mohou zažívat strach vyplývající z nedostatků v cizím jazyce, především v oblasti přízvuku, nebo z důvodu výskytu mnoha chyb při mluveném projevu (Manassis, 2009). Mezi organické faktory způsobující mlčení řadí Hartmann a Lange (2008) psychózy, vývojové poruchy a genetické dispozice.

Projevy mutismu bezprostředně vyvolává akutní psychotraumatizace. Nejčastějším faktorem je začátek školní docházky a další psychotraumatizující příčiny, jako například změna prostředí při stěhování, konflikt mezi rodiči, nepřiměřený trest, nepřiměřené nároky na dítě a s ním spjatý odpor dítěte, výsměch ze strany spolužáků, ale i učitelů a rodičů (Hartmann & Lange, 2008).

rodinné faktory	osobnostní rysy	faktory ovlivňující celkovou funkčnost žáka	chronické stresové faktory
<ul style="list-style-type: none"> <li>•hyperprotektivní výchova a strach z odloučení</li> <li>•nadměrné nároky</li> <li>•trestání</li> <li>•nejednotnost ve výchově</li> <li>•spory mezi rodiči</li> <li>•sourozenecká rivalita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•úzkostnost</li> <li>•opoziční chování</li> <li>•touha po manipulaci s okolím</li> <li>•pocity viny a selhání</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•intelekt</li> <li>•narušená komunikační schopnost</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•nadměrně přísný učitel</li> <li>•strach z trestu</li> <li>•strach ze spolužáků, agresivity, výsměchu</li> </ul>

Obr. 16: Chronicky frustrující predispoziční faktory vyvolávající mutismus (Hartmann & Lange, 2008).

Kromě uvedených bezprostředně vyvolávajících a chronicky frustrujících predispozičních faktorů je žádoucí ve výchovně-vzdělávacím procesu zohledňovat rovněž faktory udržovací, mezi něž se řadí přetrvávající faktory zmíněné výše a negativní reakce okolí na mutismus, kdy je žák trestán za to, že nemluví, je do řeči nucen a ostatní se mu smějí. Postupně může docházet až k sociální izolaci, která má na žáka další negativní dopad.

Kristensen (2001) či Hartmann a Lange (2008) uvádějí, že v situacích, které žákovi působí komunikační obtíže:

- může chybět pláč, odkašlávání, kašel a zvuk dechu;
- může být zasažena i mimika, která se může jevit jako strnulá;
- mohou být patrné nápadnosti v neverbální komunikaci – pohyby žáků se selektivním mutismem v přítomnosti cizích osob mohou vypadat nepřirozeně;
- mohou být přítomné projevy plachosti, přecitlivělosti, úzkostlivosti, depresivnosti, závislosti na druhých, přílišné oddanosti, ustrašenosti a nesmělosti;
- ale rovněž tvrdohlavost, potřeba neustálé kontroly, negativismus, opoziční jednání a nevrlost.

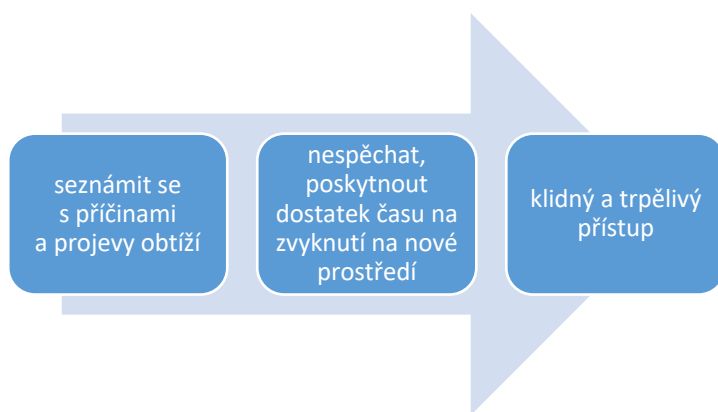
Diagnostika mutismu se dotýká mnoha oborů – psychiatrických, neurologických, otorinolaryngologických, foniatrických a logopedických (Lechta, 1990). Učitel žáka s podezřením na mutismus může do diagnostického procesu přispět charakteristikou jeho projevu ve školním prostředí, přičemž mezi základní kritéria pro rozlišení selektivního mutismu dle Pečeňáka (in Lechta et al., 1995) se řadí následující:

- dítě chápe jazyk normálně nebo téměř normálně;
- komunikační kompetence je dostačující pro sociální komunikaci;
- dítě prokazatelně nemluví v určitých situacích (např. právě v takových, v nichž se řečový projev předpokládá – ve škole) a naproti tomu v jiných situacích komunikuje;
- obtíže přetrvávají alespoň jeden měsíc (nezahrnuje se první měsíc školní docházky).

Sharkey a McNicholas (2008) doplňují další kritérium pro diagnostiku selektivního mutismu, a sice že selhávání v komunikaci nesmí být způsobeno nedostatečnou znalostí jazyka nebo komfortem v užívání mluveného jazyka. V procesu diagnostiky je rovněž nezbytné vyloučit úraz hlavy, poranění lebky nebo mozku (Hartmann & Lange, 2008).

### **Přístupy k selektivnímu mutismu ve školním prostředí**

Třídní učitel je velmi důležitou součástí terapeutického týmu a může být zásadním hráčem v období adaptačního procesu po nástupu do základní školy (Kutálková, 2011; Škodová, in Škodová & Jedlička, 2003).



Obr. 17: Základní přístupy k žákovi s mutismem.

Před přijetím do běžné základní školy je v rámci poradenských rozhovorů žádoucí s vedením školy diskutovat mimo jiné následující témata:

- připravenost vedení přijmout a vzdělávat žáka s elektivním mutismem;
- ochota vzdělávat žáka s mutismem i ze strany pedagogického sboru a dalších zaměstnanců;
- otázka hodnocení mluvních výkonů žáka a přijetí případně pozměněného hodnocení takového žáka ze strany spolužáků;
- možnost využití písemného projevu jako kompenzační pomůcky;
- schopnost žáka kontakt navazovat písemně či neverbálně;
- možnosti využití logopedického či psychologického poradenství;
- možnosti podpory vzájemné komunikace mezi rodiči žáka, třídním učitelem, speciálněpedagogickým centrem a dalšími therapy (Hartmann & Lange, 2008).

Mlčení žáka lze kompenzovat jinými formami komunikace, např. psaním, kreslením, gestikulací – tím lze podpořit žákovo sebevědomí, posílen tak bude pocit rovnocennosti v komunikaci. Úkolem učitele je vhodnou formou vysvětlit ostatním žákům chování jejich spolužáka (Hartmann & Lange, 2008). Zásady komunikace s žákem s elektivním mutismem ve školním prostředí nabízí také Bendová (2011):

- aplikovat jiné formy komunikace – písemnou, neverbální, příp. některou z metod alternativní či augmentativní komunikace (symboly, manuální znaky);
- zohledňovat obtíže při psaní pramenicí z možné nedostatečné zpětné sluchové vazby;
- nestresovat žáka snahou o hlasité čtení před třídou;
- rozvíjet vnitřní řeč, porozumění řeči i čtenému textu;
- zprostředkovat žákovi pocit rovnocenného komunikačního partnera, i když komunikuje neverbálně;

- posilovat kladné sebehodnocení žáka tím, že dostane možnost vyniknout v oblastech nevyžadujících verbální projev – kresba, psaní, tvoření z keramické dílny, práce se stavebnicí apod.;
- pozitivně motivovat žáka ke komunikaci jakoukoli formou;
- v žádném případě nenutit žáka ke komunikaci;
- neupozorňovat na žáka, nestavět ho do centra pozornosti ve třídě;
- na případný verbální projev žáka reagovat zcela běžným způsobem;
- při komunikaci používat slovní stereotypy – standardně užívané formulace, které se během komunikačních situací opakují a které poskytují žákovi s mutismem prostor pro adaptaci;
- klást uzavřené otázky, u nichž může žák projevit svůj souhlas či nesouhlas;
- zadávat žákovi takové úkoly, které může splnit, aniž by narazil na potíže se slovní komunikací (např. ukaž, vypočítej, zadej do počítače apod.);
- respektovat individuální tempo vlastní terapie mutismu (Bendová, 2011).

Učitel by měl průběžně sledovat žáka a ideálně ve spolupráci s poradenským zařízením vyhodnocovat chování determinující proces vzdělávání žáka, aby tak našli spouštěč případného problémového – stresujícího – chování. Cílem opatření by měla být identifikace potíží žáka a nalezení optimálního řešení tak, aby se nežádoucí chování zmírnilo, případně zcela eliminovalo. Podpůrná opatření mohou mimo jiné přispět k rozvoji oblasti porozumění řeči, zlepšení výkonnosti žáka, mohou podněcovat zájem a pozornost, přispívat k navození klidné atmosféry pro vzdělávání všech žáků ve třídě. U žáků s selektivním mutismem se opatření zpravidla aplikují takovým způsobem, že učitel respektuje, pokud s ním žák nemluví, a do verbální komunikace ho nikdy nenutí (ani neslibuje odměnu za verbální projev). Žákovi jsou zadávány úkoly, které nevyžadují mluvenou řeč, preferovány jsou skupinové formy práce před individuálními a tolerovány všechny formy projevu žáka, např. šepot (Vrbová et al., 2015).

*Pro ilustraci vzdělávání žáka s mutismem uveďme příklad chlapce, který první stupeň absolvoval na malotřídní základní škole. Chlapec od počátku se spolužáky i vyučujícími odmítal komunikovat, nevyhledával oční kontakt, neodpovídal na otázky. Chlapec pracoval a plnil pokyny vyučujícího bez výraznějších obtíží, s přibývajícím množstvím učiva a narůstajícími nároky na oblast komunikace se jeho prospěch začal zhoršovat. Ve speciálně pedagogickém centru s logopedickým zaměřením byl chlapci diagnostikován selektivní mutismus. Adaptace na novou situaci – přestup na druhý stupeň ve vedlejší vesnici – probíhala obtížně a nezvykle dlouho. Chlapec s nikým nekomunikoval, vyhýbal se jakémukoliv kontaktu, nezapojoval se do dění ve třídě a stranil se spolužáky. Ve všech předmětech měl chlapec výrazné výukové problémy. Teprve v šestém ročníku začal chlapec s některými spolužáky a vyučujícími jednoslovně komunikovat. Reagoval pouze na uzavřený typ otázky s možností odpovědi ano/ne. Nechtěl ke komunikaci chlapec vyjadřoval svým postojem – strnulým sedem v lavici se skloněnou*

hlavou. Chlapec se v průběhu druhého stupně základní školy dostal do péče psychologa, logopeda i pedopsychiatra. Chlapec se vzdělával dle ŠVP ZV s vlastním individuálním vzdělávacím plánem, v němž byla především doporučena výrazná redukce učiva ve vzdělávacích oblastech český jazyk, anglický jazyk, matematika a fyzika. Na druhém stupni měl chlapec k dispozici asistenta pedagoga, s nímž pracuje v uvedených předmětech. Speciálněpedagogické centrum poskytlo vyučujícím řadu dalších doporučení pro práci se žákem se selektivním mutismem v různých situacích výchovně-vzdělávacího procesu, například:

- individuální a empatický přístup;
- úprava vzdělávacího obsahu;
- klidné nestresující prostředí s pozitivně laděnou atmosférou;
- respektování pomalého pracovního tempa při zpracování verbálních podnětů;
- zprostředkování učiva s vizuální oporou a názornými pomůckami;
- poskytnout zápisy s výkladem učiva;
- ponechat dostatek času na osvojení si obsahu učiva;
- preferovat testové formy zkoušení;
- orientovat se na funkční a úspěšné oblasti;
- podporovat skupinovou práci.



### 3 Dílčí projekt KA6 B – Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami – s narušenou komunikační schopností

#### 3.1 Cíle a metodologie

V souvislosti s projektem *Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní a střední škole* (grant č. CZ.02.3.62/0.0/0.0/16\_037/0004872) byla provedena analýza zaměřená na hodnocení rozvoje komunikační schopnosti prostřednictvím aktivit realizovaných u žáků mladšího školního věku se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí běžných tříd základních škol.

**V rámci analýzy byla stanovena základní výzkumná otázka:**

*Jaké aktivity podporují žáka s narušenou komunikační schopností v kontextu jeho začlenění do kolektivu?*

V průběhu šetření byla sledována spolupráce sledovaných žáků s kolektivem třídy. Realizované aktivity byly reflektovány jak z pohledu všech žáků v zapojených třídách, tak z pohledu jejich vyučujících. Touto cestou bylo možné získat komplexní přehled z hlediska jednotlivých aktérů.

Reflexe třídní učitelky spočívala v hodnocení jednotlivých aktivit na pětistupňové škále. Reflexe byla zaměřena na rozvíjené a podporované oblasti, náročnost aktivity, její cíl, potenciál zařazení do edukačního procesu apod. Hodnocení na škále bylo doplněno polostrukturovaným rozhovorem s třídní učitelkou, která se společně s asistentkou pedagoga vyjadřovala ke komunikačním schopnostem žáka s vývojovou dysfázií v kontextu uskutečněných aktivit. Každá ze sledovaných oblastí je doplněna o poznámku týkající se časového rozsahu realizované aktivity. Reflexe aktivit ze strany žáků probíhala prostřednictvím hodnoticího archu, který pro hodnocení nabízel škálu v podobě emotikonů různých barev s možností doplnění vlastního slovního komentáře k aktivitě.

K realizaci výzkumného šetření byly využity standardní metody a techniky, šetření bylo uskutečněno formou smíšeného výzkumného designu. V první etapě (kvalitativní část) byl

použit stěžejní přístup zúčastněného pozorování a polostrukturovaného rozhovoru, ve druhé etapě (kvantitativní část) byla aplikována technika Dotazníku předností a nedostatků (SDQ-Cze), jehož výsledky byly statisticky zpracovány ve spolupráci s Institutem výzkumu dětí, mládeže a rodiny na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity. Dotazník byl vyplněn třídními učitelkami v experimentální skupině (třídy, v nichž byly aktivity realizovány) a v kontrolní skupině (třídy stejné školy, v nichž tyto aktivity realizovány nebyly), a to na začátku a na konci školního roku.

Výzkum byl uskutečněn s informovaným souhlasem zákonných zástupců, veškerá data byla zcela anonymizována v souladu s ochranou osobních údajů.

### **3.2 Charakteristika výzkumného souboru a prostředí**

Obě etapy výzkumného šetření byly realizovány ve školním roce 2018/2019 ve spolupráci se dvěma základními školami v Jihomoravském kraji s kapacitou od 300 do 400 žáků. Jedná se o školy inkluzivního zaměření, dlouhodobě vzdělávají i žáky s širokým spektrem speciálních vzdělávacích potřeb. Školy disponují moderním technickým vybavením i odbornými učebnami, které umožňují rozvoj žáků v jazykových, technických i múzických oblastech. Ve školách působí školní poradenské pracoviště, včetně školního speciálního pedagoga a školního psychologa, v čteném zastoupení jsou rovněž asistenti pedagoga.

Sledovaní žáci navštěvovali v průběhu šetření třetí a čtvrtý ročník výše charakterizovaných škol. Počet žáků ve spolupracujícím třetím ročníku (třída 1) byl 21, ve čtvrtém ročníku (třída 2) se vzdělávalo 30 žáků (v průběhu roku v každé ze tříd přibyl jeden žák). Spolupráce byla se třídami navázána z důvodu přítomnosti žáka s diagnostikovanou narušenou komunikační schopností – v obou kolektivech je vzděláván žák s vývojovou dysfázií. Oba žáci profitují z nastavených podpůrných opatření druhého a třetího stupně.

### **3.3 Průběh a vyhodnocení výzkumného šetření**

#### **Kvalitativní část**

Kvalitativní část se zaměřovala na sledování komunikace a komunikační interakce ve dvou prvostupňových třídních kolektivech, kde je vzděláván rovněž žák s narušenou

komunikační schopností. V průběhu školního roku byly ve třídách v pravidelné frekvenci realizovány aktivity, které byly zaměřené na rozvoj komunikativních kompetencí, posílení sociálních vazeb ve třídě, na podporu vzájemné spolupráce, respektu a na prožití úspěchu v nových komunikačních situacích. Výběr aktivit závisel na aktuální situaci a dění v třídním kolektivu. Forma i metodické zaměření jednotlivých aktivit vykazovaly různorodý charakter, proto byly realizovány v rámci různých vzdělávacích oblastí, některé ve dvou až třech vyučovacích hodinách.

### **Spolupráce žáka s narušenou komunikační schopností**

V průběhu realizace aktivit ve třídě 1 se objevovalo odmítání činnosti a zapojení do kolektivu, což korespondovalo z velké části s chlapcovým aktuálním naladěním. V takových situacích byl žák spíše pozorovatelem, přestože mu bylo zapojení do aktivity, s níž byl seznámen, opakovaně nabízeno. V případě, že chlapec na aktivitě participoval, se u něj objevovalo upřednostňování skupinové práce před individuální. Spolupráce žákovi zprostředkovávala možnost sledovat činnost ostatních a hledat svou roli ve skupině. Ta mu byla zpravidla přidělena ostatními spolužáky, kteří se jej snažili nabízením pozice aktivizovat. Chlapec v průběhu aktivit nevyjadřoval hlasitě své názory, neprosazoval před ostatními vlastní myšlenky či úvahy. Žák působil spokojeně spíše ve chvílích, kdy na něj nebyly kladeny verbální nároky. Pro příklad ilustrujme výraznou náročnost aktivity, v rámci níž měli žáci před kolektivem popisovat obrázek vytvořený ostatními spolužáky. Chlapec si je v podobných situacích velmi nejistý, jeho neklid je patrný i v neverbální komunikaci, zpravidla je odkázán na podporu ze strany vyučující či spolužáků, kteří žákovi potenciální možnosti verbálního řešení nabízí a chlapec například doplňuje pouze určitá slova, jejichž použití je pro něj komfortní.

Z pozorování participace žáka s narušenou komunikační schopností (vývojovou dysfázií) při realizovaných aktivitách ve třídě 2 vyplývá, že se jednalo o žáka spíše introvertního ladění. V chování chlapce byla patrná přirozenější motivace, nižší míra obav a rostoucí profit ze skupinových činností než z aktivit realizovaných individuální formou. Pouze rozvahu a plánování strategie při hrách a činnostech zpravidla přenechával vůdčím spolužákům, ale při plnění zadaných úkolů byl skupině platným členem. Skupinová práce chlapci usnadňuje navázání kontaktu a sdílení informací se spolužáky i spolužačkami; zároveň je pro chlapce oporou v nejistotě – může se inspirovat postupem ostatních a po úvaze korigovat vlastní činnost. Své názory všem spolužákům sděloval v situacích, kdy si byl jistý správností svých tvrzení – jednalo se především o aktivity zaměřené na matematické dovednosti, v nichž dosahoval vynikajících výsledků. Značnou zátěž pro chlapce představovaly situace, kdy musel hovořit před třídou, obdobně hodnotil i úkoly, které bylo třeba splnit v daném časovém limitu.

Chlapci velmi záleží na přijetí i pozitivním hodnocení ze strany spolužáků i vyučujících, zážitek komunikačního úspěchu je formujícím faktorem dalšího vývoje nejen tohoto chlapce, ale i všech spolužáků. Dynamická práce ve skupině představovala oporu i pro žáky s ADHD. Oba sledovaní žáci jsou velmi tvůrčí, v návaznosti na zadané úkoly přicházeli s novými řešeními a postupy, náročnější pro ně bylo danou činnost zdárně dokončit. Přirozené usměrnění a vedení ze strany vrstevníků a skupinová spolupráce tak přispěly ke vzniku řady zajímavých výstupů materiálního i sociálního charakteru. Žákům se specifickými poruchami učení poskytla skupina bezpečné zázemí, jejich vztah k prezentaci vlastních výsledků či názorů před skupinou byl obdobný jako u žáka s vývojovou dysfázií. Možnost předávané sdělení rozmyslet a prezentovat jej v klidném prostředí byla pro všechny žáky důležitým benefitem.

### **Reflexe realizovaných aktivit**

Z reflexe a ze zúčastněného pozorování a reakcí žáků ve třídě vyplynula preference aktivit spojených s pohybem. Žáci velmi kladně hodnotili činnosti vyžadující fyzickou aktivitu a překonávání společných překážek. Při takových aktivitách žáci pracovali ve dvojicích nebo v malých skupinách. Dalšími aktivitami, které byly hodnoceny ze strany žáků vysoce pozitivně, byly činnosti využívající písemný projev zaměřující se na popis sebe sama a spolužáků s následnou identifikací autora textu. Tato forma aktivit se dle hodnocení třídní učitelky výrazně podílela na rozvoji sociálních vazeb v kolektivu třídy.

Nejhůře hodnocené byly ze strany žáků aktivity zaměřené na aktivní práci žáka před celou skupinou. Důvodem nepříznivého hodnocení byla nejistota a obava z neúspěchu spojená s uvedeným charakterem aktivit.

Žák s vývojovou dysfázií ve třídě 1 se zpravidla situacím vyžadujícím verbální projev spíše vyhýbal, preferoval tak aktivity, při nichž se mohl opřít i o další prostředky komunikace. Chlapec vyhledával skupinové aktivity, které mu umožňovaly nacházet způsoby, jak se zapojit bez výraznějších obtíží do kolektivu, a participovat tak na činnosti ve třídě. Jako vhodný přístup se jevílo respektování prostoru k vyjádření žáka – aktivity, které byly zacíleny na komunikaci a sezení v kruhu, žákovi nabízely možnost samostatné volby tempa a pocit klidu při vyjádření. Příkladem byly aktivity spojené s pohybem, kterým zpravidla předcházelo jejich plánování ve skupině.

Preference typů aktivit ve třídě 2 mají obdobné rozložení, ke kladně hodnoceným patřily aktivity podporující kreativitu, spolupráci při plánování i tvorbě materiálního výsledku (např. malba, stavba věže, tvorba textu), z nějž se mohli všichni těšit. Dynamický proces realizace i výsledek samotný poskytly prostor pro rozvoj vztahů a vazeb ve skupině, následně i pro diskusi a možnost se k prožitku/výsledku v hovoru snáze vracet. K oceňovaným patřily rovněž

aktivity spojené s pohybem, které propojují bezprostřednost v kontaktu a možnost spontánně se vyjádřit i neverbálními prostředky. Důležitou roli v hodnocení aktivit z pohledu žáků sehrála forma jejich realizace. Preferovány byly aktivity skupinové, popř. párové, oproti činnostem individuálním, což jednoznačně otevírá prostor pro kultivaci vztahů a spolupráce mezi žáky – a posiluje jejich přirozenou motivaci k tomuto způsobu práce.

Nedílnou součástí aktivit byla jejich reflexe, pro jejíž pozitivní průběh bylo nezbytné klidné prostředí a dostatek času, které ocenil nejen žák s narušenou komunikační schopností, protože formulovat vlastní vyjádření a popsat osobní zážitek vyžaduje jistou komunikační zkušenost i přijetí ze strany skupiny. Touto cestou byla rozvíjena nejen schopnost názory a informace předávat, ale i trpělivě naslouchat a poskytnout druhému dostatek prostoru k úvaze i vyjádření. Časový tlak byl při realizaci aktivit všeobecně vnímán jako zátěžový, obdobně jako nutnost identifikovat společné povahové rysy spolužáků; v těchto situacích žáci potřebovali vyšší míru vedení a podpory.

Realizované aktivity směřovaly k iniciaci situací podporujících vyjadřování, porozumění, spolupráci ve skupině či dvojici – cílem bylo posílit akceptaci pravidel komunikace, sdílení názorů a zkušeností se spolužáky i vyučujícími. Ze získaných informací vyplývá, že implantace aktivit ve vyučovacím procesu byla pro všechny zúčastněné zdrojem užitečných zkušeností.

## **3.4 Analýza dat dotazníků SDQ-Cz**

Kvantitativní část

Autoři analýzy: Jaroslav Gottfried, Karel Rečka

### **Kódování dat**

Data byla manuálně přepsána do datové matice. Kromě samotných položek dotazníku byly navíc vytvořeny proměnné zaznamenávající konkrétní modul, školu, experimentální/kontrolní skupinu, třídu, čas testování (začátek/konec školního roku), identifikační číslo žáka a pohlaví žáka, plus několik doplňkových proměnných nezahrnutých do hlavní analýzy. Data jsou k dispozici jako příloha této zprávy ve formátech .xlsx a .sav.

## Design analýzy

Z položek SDQ byly po překódování reverzních položek vypočítány tři výsledné skóry vyjadřující míru externalizujícího, internalizujícího chování a prosociálního chování. Pro každou škálu provedeme zběžnou analýzu reliability. Následně zkonstruujeme pro skór každé škály víceúrovňový lineární mixed model, za pomoci kterého zhodnotíme změnu skóru v čase, efekt experimentální podmínky a pohlaví žáka, vezmeme-li v potaz možný vliv příslušnosti k dané škole a třídě. Očekáváme, že pro experimentální skupiny se bude skór SDQ měnit výrazněji než pro kontrolní, tudíž posuzujeme také efekt interakce času a skupiny. Zároveň testujeme hypotézu, že skór SDQ souvisí s pohlavím žáka. Vzhledem k velikosti vzorku, více hypotézám a třem odhadovaným modelům si za účelem kontroly chyby I. typu stanovujeme jako kritérium statistické významnosti efektu  $\alpha = 0,01$ . Analýzu jsme provedli pomocí bezplatného softwaru R. Skript analýzy je dostupný v příloze této zprávy.

## Analýza reliability

Na základě koeficientu Cronbachovo alfa pro data z první vlny sběru všechny tři škály dosahují uspokojivé míry reliability pro následné analýzy. Škála externalizujícího problémového chování vykazuje  $\alpha = 0,87$ , škála internalizujícího chování  $\alpha = 0,79$  a škála prosociálního chování  $\alpha = 0,87$ . Zůstává nicméně otázkou, do jaké míry je reliabilita nadhodnocena konzistencí v hodnocení téhož učitele.

Rovněž v datech z první vlny sběru škála internalizujícího chování slabě koreluje s externalizujícím ( $r = 0,18$ ) a prosociálním chováním ( $r = -0,26$ ), ale externalizující chování koreluje s prosociálním poměrně silně ( $r = -0,55$ ; pro všechny korelace  $N = 487$ ,  $p < 0,001$ ).

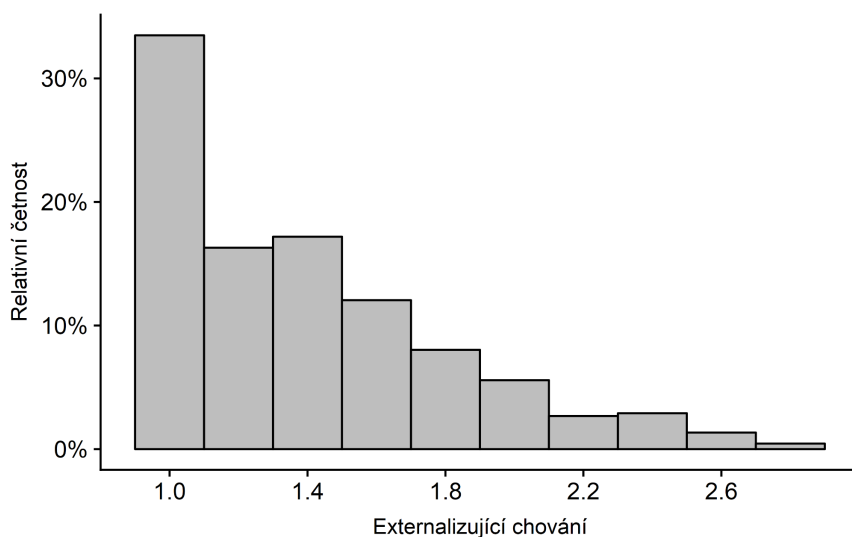
Test-retestovou reliabilitu všech tří škál jsme odhadovali pouze u kontrolní skupiny. Pro průměrné skóry externalizujícího chování jsme na vzorku dat 141 žáků našli silnou pozitivní korelaci ( $r = 0,86$ ,  $p < 0,001$ ), pro průměrné skóry internalizujícího chování středně silnou pozitivní korelaci ( $r = 0,65$ ,  $p < 0,001$ ) a stejně tak i pro průměrné skóry prosociálního chování ( $r = 0,67$ ,  $p < 0,001$ ).

## Multilevel analýza

Ve všech multilevel modelech byly jako fixní efekty definovány proměnné výzkumná skupina [0 = kontrolní, 1 = experimentální], vlna sběru dat [0 = rok 2018, 1 = rok 2019] a jejich vzájemná interakce a také pohlaví žáka [0 = chlapec, 1 = dívka]. Fixní efekt skupiny tedy vyjadřuje průměrný rozdíl mezi kontrolní a experimentální skupinou při prvním sběru dat (rok 2018); efekt sběru vyjadřuje průměrnou změnu závislé proměnné mezi prvním a druhým

sběrem dat u kontrolní skupiny; efekt interakce vyjadřuje, o kolik vyšší (resp. nižší) byla průměrná změna závislé proměnné u experimentální skupiny ve srovnání s kontrolní skupinou; a efekt pohlaví vyjadřuje průměrný rozdíl mezi chlapci a dívkami napříč skupinami i sběry. Abychom modelovali závislost pozorování a heteroskedasticitu (tj. skutečnost, že skóry těchž žáků z těchž tříd a z těchž škol si jsou podobnější než skóry různých žáků z různých tříd a různých škol), definovali jsme náhodné průsečíky napříč žáky, třídami a školami, přičemž žáci byli „zanořeni“ (nested) do tříd a třídy „zanořeny“ do škol.

V tabulce 1 uvádíme výsledky pro první zkoumanou proměnnou – míru externalizujícího chování. Tato proměnná je výrazně pozitivně zešíkmená, což ilustruje graf 1. Z výsledků není patrný žádný obecný trend změny externalizujícího chování v čase, ačkoliv žáci v experimentálních skupinách skórovali o průměrně 0,13 bodu výše (rozpětí škály 1–3) oproti kontrolním skupinám. Zároveň jsme našli signifikantní rozdíl mezi pohlavími, kdy dívky skórovaly o zhruba čtvrt bodu níže než chlapci. Efekt inkluze vyjádřený skrze interakční člen se nepodařilo nalézt. Nelze tedy říci, že by se skór externalizujícího chování u experimentálních skupin měnil v čase více či méně oproti kontrolním skupinám ( $p = 0,031$ ). U kontrolní skupiny byl efekt změny v čase také nesignifikantní ( $p = 0,541$ ). Při interpretaci těchto výsledků je ovšem nutné vzít v potaz efekt podlahy: přibližně jedna třetina osob dosahovala minimálního možného skóru externalizujícího chování už při sběru v roce 2018; u těchto osob tedy k poklesu skóru ani nemohlo dojít.

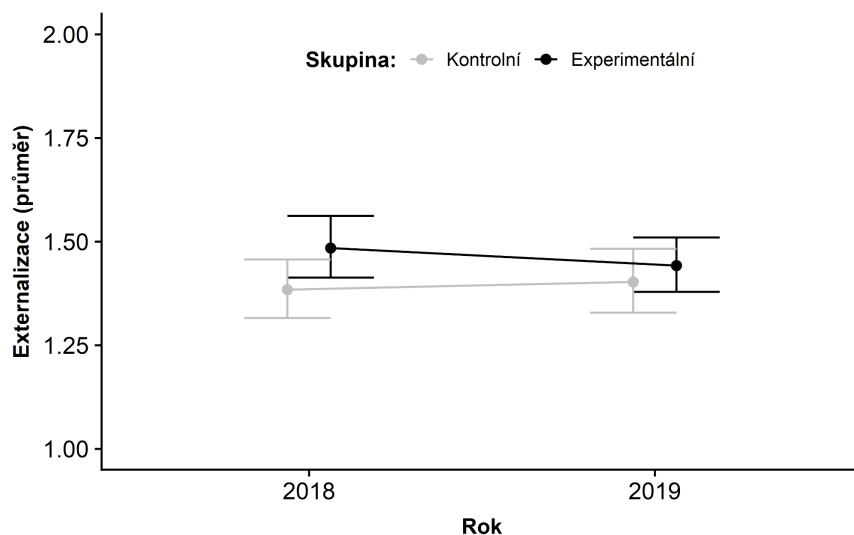


Graf 1: Histogram externalizujícího chování

Tab. 2: Víceúrovňová lineární regrese s externalizujícím chováním jako závislou proměnnou

	Nulový model (bez prediktorů)					Hypotetizovaný model				
<i>Fixní efekty</i>	<i>Odhad</i>	SE	t	df	p	<i>Odhad</i>	SE	t	df	p
Průsečík	1,435	0,021	69,71	9,91	<0,001	1,519	0,035	43,30	25,95	<0,001
Sběr (2019)						-0,013	0,022	-0,61	320,20	0,541
Skupina (exp.)						0,130	0,038	3,39	73,70	0,001
Pohlaví (dívka)						-0,275	0,032	-8,72	564,96	<0,001
Sběr × Skupina						-0,065	0,030	-2,16	338,68	0,031
<i>Náhodné efekty</i>	Rozptyl		SD			Rozptyl		SD		
Reziduum	0,039		0,196			0,036		0,191		
Průsečík (žák)	0,131		0,362			0,111		0,334		
Průsečík (třída)	0,002		0,046			0,003		0,063		
Průsečík (škola)	<0,001		<0,001			<0,001		0,019		
Deviance	651,58					560,27				
Počet parametrů	5					9				
Srovnání modelů	$\Delta\chi^2 = 91,31, df = 4, p < 0,001$									
AIC / BIC	661,58 / 685,32					578,27 / 621,00				

Pro lepší představu poskytujeme i graf 2, který vyjadřuje změnu externalizujícího chování při skupinovém porovnání. Lze vidět, že v kontrolních skupinách je průměrně toto skóre celkově nižší než v experimentálních. Vzhledem k 99% intervalům spolehlivosti se nezdá, že by skóre významně rostly nebo klesaly v čase pro jakoukoliv skupinu. Můžeme sice vidět slabý efekt interakce (u experimentálních skupin došlo k mírně většímu poklesu průměrného skóru externalizujícího chování), avšak tento efekt není statisticky významný.

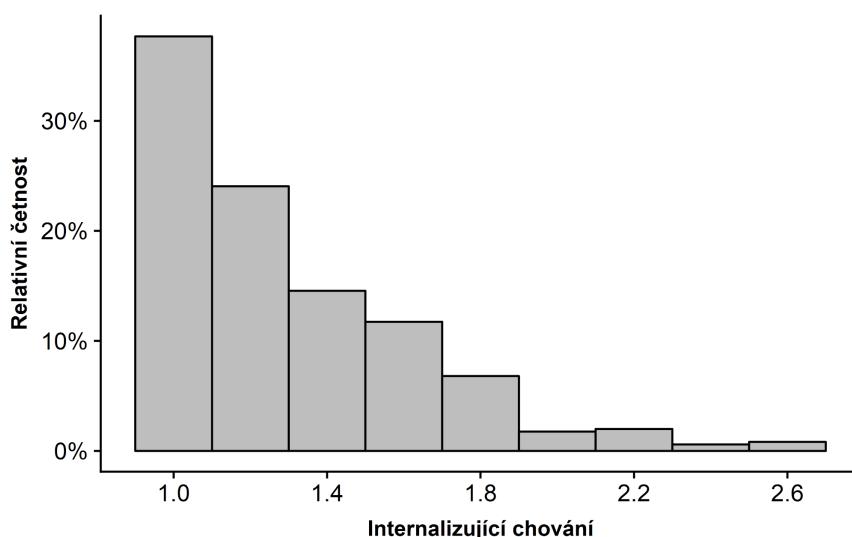


Graf 2: Změny externalizujícího chování v čase v závislosti na skupině (průměry s 99% intervaly spolehlivosti)

Druhý model se týká internalizujícího chování. Značně pozitivně zešíkmené rozložení této proměnné popisuje histogram na grafu 3. Klíčové koeficienty modelu jsou uvedeny v tabulce 2. U kontrolní skupiny nedošlo k signifikantní změně skóre v čase ( $p = 0,490$ ), avšak



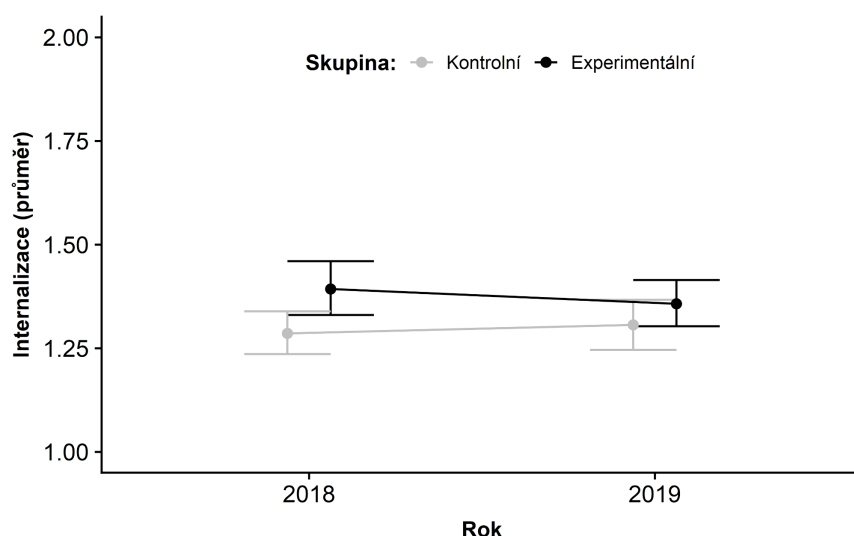
experimentální skupiny vykazovaly mírně vyšší internalizující chování ( $p = 0,006$ ). Rozdíl mezi chlapci a dívkami není signifikantní ( $p = 0,272$ ). Podobně jako v prvním modelu ani zde nemáme dostatečné důkazy pro to tvrdit, že by změna míry internalizujícího chování v čase závisela na rozřazení do experimentální či kontrolní skupiny ( $p = 0,014$ ). P-hodnota pro daný efekt se sice přibližuje kritické hranici, ale nepřekračuje ji, velikost efektu je navíc prakticky zanedbatelná, jelikož nedosahuje ani jedné desetiny bodu na škále (rozpětí škály 1–3). graf 4 ve zjednodušené formě zobrazuje tyto trendy.



Graf 3: Histogram internalizujícího chování

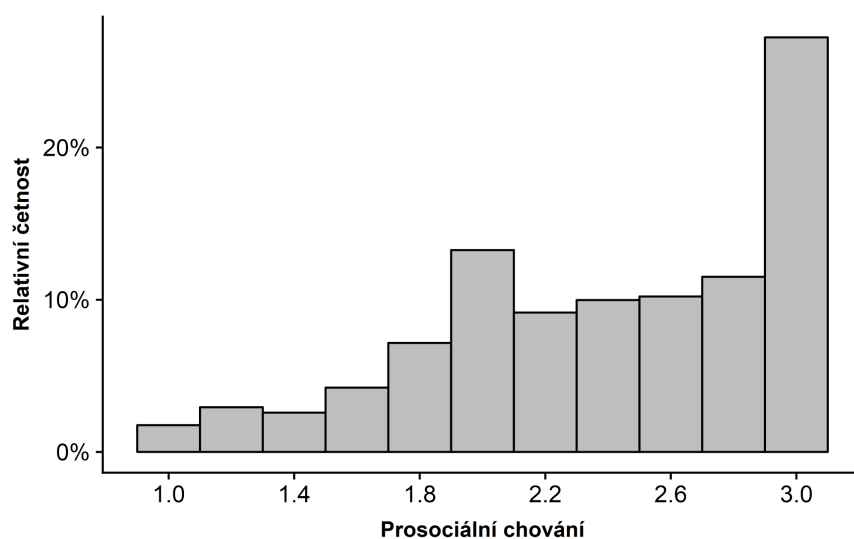
Tab. 3: Víceúrovňová lineární regrese s internalizujícím chováním jako závislou proměnnou

	Nulový model (bez prediktorů)					Hypotetizovaný model				
<i>Fixní efekty</i>	<i>Odhad</i>	SE	t	df	p	<i>Odhad</i>	SE	t	df	p
Průsečík	1,351	0,030	45,40	16,30	<0,001	1,307	0,039	33,56	35,81	<0,001
Sběr (2019)						-0,015	0,022	-0,69	309,62	0,490
Skupina (exp.)						0,102	0,037	2,76	331,82	0,006
Pohlaví (dívka)						0,030	0,027	1,10	538,90	0,271
Sběr × Skupina						-0,074	0,030	-2,48	332,31	0,014
<i>Náhodné efekty</i>	Rozptyl		SD			Rozptyl		SD		
Reziduum	0,039		0,120			0,036		0,190		
Průsečík (žák)	0,070		0,265			0,072		0,268		
Průsečík (třída)	0,012		0,109			0,012		0,111		
Průsečík (škola)	<0,001		<0,001			<0,001		<0,001		
Deviance			401,91					379,57		
Počet parametrů			5					9		
Srovnání modelů					$\Delta\chi^2 = 22,34, df = 4, p < 0,001$					
AIC / BIC	411,91 / 435,65					397,57 / 440,30				



Graf 4: Změny internalizujícího chování v čase v závislosti na skupině (průměry s 99% intervaly spolehlivosti)

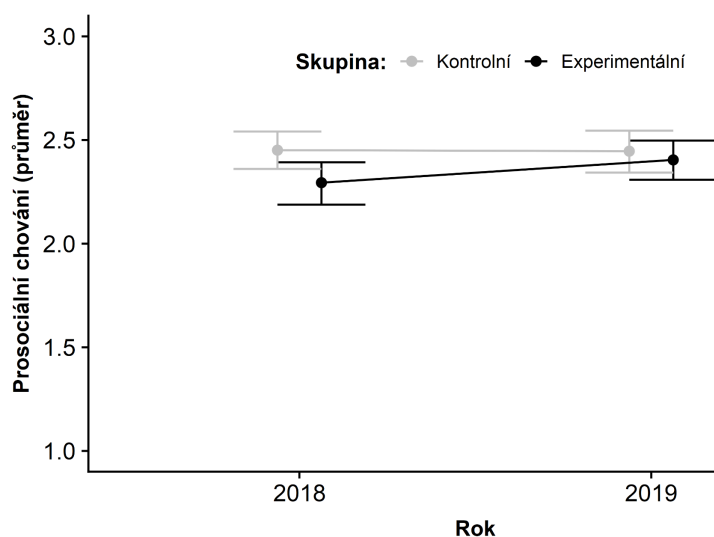
V našem posledním modelu zkoumáme rozdíly v míře prosociálního chování v závislosti na vybraných nezávislých proměnných. Skóry prosociálního chování vykazují silné negativní zešíkmení rozložení (viz graf 5). Podle výsledků v tabulce 3 můžeme soudit, že ani tentokrát nenastala u kontrolní skupiny signifikantní změna skóre v čase ( $p = 0,269$ ), avšak žáci v experimentálních skupinách skórovali v prosociálním chování průměrně o něco níže než v kontrolních skupinách ( $p < 0,001$ ). Největší efekt na skór prosociálního chování mělo pohlaví, kdy dívky skórovaly v průměru zhruba o třetinu bodu výše než chlapci ( $p < 0,001$ ). Ani tento model však nepodpořil hypotézu, že by se skóry experimentální skupiny měnily v čase jinak než skóry kontrolní skupiny ( $p = 0,194$ ). Názorně tyto trendy přibližuje graf 6. Interakční efekt je v něm sice naznačen, ale jeví se jako prakticky zanedbatelný.



Graf 5: Histogram prosociálního chování

Tab. 4: Víceúrovňová lineární regrese s prosociálním chováním jako závislou proměnnou

Fixní efekty	Nulový model (bez prediktorů)					Hypotetizovaný model				
	Odhad	SE	t	df	p	Odhad	SE	t	df	p
Průsečík	2,413	0,073	33,19	7,86	<0,001	2,365	0,075	31,62	13,17	<0,001
Sběr (2019)						-0,043	0,038	-1,11	348,52	0,269
Skupina (exp.)						-0,213	0,053	-4,03	126,43	<0,001
Pohlaví (dívka)						0,326	0,039	8,31	544,60	<0,001
Sběr × Skupina						0,068	0,052	1,30	379,91	0,194
Náhodné efekty	Rozptyl		SD			Rozptyl		SD		
Reziduum	0,114		0,338			0,115		0,340		
Průsečík (žák)	0,159		0,399			0,126		0,354		
Průsečík (třída)	0,009		0,095			0,012		0,110		
Průsečík (škola)	0,038		0,195			0,028		0,168		
Deviance	1222,9					1143,3				
Počet parametrů	5					9				
Srovnání modelů	$\Delta\chi^2 = 79,64, df = 4, p < 0,001$									
AIC / BIC	1232,9 / 1161,3					1161,3 / 1204,0				



Graf 6: Změny prosociálního chování v čase v závislosti na skupině (průměry s 99% intervaly spolehlivosti)

## Závěr

Příručka se zabývá vzděláváním žáků s narušenou komunikační schopností v prostředí inkluzivní školy a možnostmi jejich podpory. Teoretická část přibližuje východiska nezbytná pro uchopení komunikace, komunikačního procesu a jeho narušení v širších souvislostech, a to především se zaměřením na školní věk a reflexi v běžné i výukové komunikační situaci. Přiblížen je rovněž současný náhled na chápání narušené komunikační schopnosti a její specifika u žáků základních a středních škol, pozornost je tak věnována formám narušené komunikační schopnosti, s nimiž se učitelé a učitelky na uvedených stupních vzdělávací soustavy setkávají nejčastěji.

Text nabízí výsledky šetření, které bylo realizováno v rámci dlouhodobé spolupráce se dvěma základními školami inkluzivního typu, v nichž jsou vzděláváni žáci s různými formami speciálních vzdělávacích potřeb. V uvedených školách byly po dobu jednoho školního roku v pravidelné frekvenci realizovány aktivity zaměřující se na posilování komunikativní kompetence a sociálních vazeb ve třídě, v níž jsou vzděláváni žáci s narušenou komunikační schopností.

Kvantitativní část šetření byla postavena na použití techniky Dotazníku předností a nedostatků (SDQ-Cze), jehož výsledky byly statisticky zpracovány ve spolupráci s Institutem výzkumu dětí, mládeže a rodiny na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity. Analýza byla zaměřena na odhalení rozdílů mezi experimentální a kontrolní skupinou. Nalezeny byly významné rozdíly napříč průměrnými skóry externalizujícího, internalizujícího a prosociálního chování, přičemž experimentální skupiny skórovaly výše v problematickém externalizujícím a internalizujícím chování a níže v prosociálním chování. Ačkoli rozdíly mezi výzkumnými skupinami byly mírně výraznější na začátku školního roku než na jeho konci, efekt interakce mezi časem sběru dat a experimentální skupinou nikdy nedosáhl statistické významnosti. Za nezanedbatelný lze považovat vliv pohlaví, kdy dívky dosahovaly nižších skóre externalizujícího chování a vyšších skóre prosociálního chování. Tento efekt mohl být zapříčiněn mnoha faktory, mezi něž je možné zařadit i vnímání dívek za strany třídních učitelek. Statistická analýza neprokázala, že by v průběhu školního roku došlo k výraznějšímu poklesu problémového (internalizujícího a externalizujícího) chování, resp. výraznějšímu nárůstu prosociálního chování u experimentálních skupin ve srovnání se skupinami kontrolními. Ačkoli jsou takové trendy v datech naznačeny, ze statistického hlediska je nelze považovat za zcela průkazné. Z hlediska věcné významnosti se jedná o změny příliš malé na to, aby mohly posloužit jako důkaz o účinnosti experimentální podmínky. Za hlavní limit ze statistického

hlediska lze považovat výrazný efekt podlahy (resp. stropu v případě prosociálního chování) použitého nástroje měření, jehož důsledkem bylo výrazné zešíkmení závislých proměnných. Přibližně jedna třetina žáků dosáhla minimálního možného skóru externalizujícího či internalizujícího chování (resp. maximálního možného skóru prosociálního chování) již při prvním sběru dat, a tudíž u těchto žáků ani žádný pokles skóre problémového chování (resp. nárůst skóre prosociálního chování) nemohl být pozorován.

Kvantitativní část probíhala paralelně s kvalitativní dimenzí šetření, kromě zúčastněného pozorování během aktivit byly se zapojenými třídními učitelkami, asistentkami pedagoga a samotnými žáky vedeny polostrukturované rozhovory. Z reflexe aktivit ze strany třídních učitelek i samotných žáků vyplynul význam zařazování takových činností, které jsou v souladu s následující praxí inkluzivního vzdělávání:

- podpora vzájemné spolupráce mezi učiteli, asistenty pedagoga a zákonnými zástupci žáka;
- pozitivní přístup k žákovi ze strany pedagogických pracovníků;
- podpora sociálních vazeb prostřednictvím variabilních forem práce ve skupinách;
- zařazování projektového vzdělávání.

## Shrnutí

Metodická příručka se zabývá vzděláváním žáků s narušenou komunikační schopností v prostředí inkluzivní školy a možnostmi jejich podpory. Teoretická část přibližuje východiska pro komunikační proces a jeho narušení v širších souvislostech se zaměřením na školní věk a reflexi v běžné i výukové komunikační situaci. Výzkumná část nabízí výsledky šetření, které bylo realizováno v rámci dlouhodobé spolupráce se dvěma základními školami inkluzivního typu, v nichž jsou vzděláváni žáci s různými formami speciálních vzdělávacích potřeb. V těchto školách byly po dobu jednoho školního roku v pravidelné frekvenci realizovány aktivity zaměřující se na posilování komunikativní kompetence a sociálních vazeb ve třídě, v níž jsou vzděláváni žáci s narušenou komunikační schopností. Kvantitativní část šetření byla zaměřena na odhalení rozdílů mezi experimentální a kontrolní skupinou prostřednictvím Dotazníku předností a nedostatků (SDQ-Cze). Kvalitativní rozměr šetření směřoval k reflexi aktivit ze strany třídních učitelek i samotných žáků, z níž vyplynula důležitost zařazování činností podporujících komunikaci v kolektivu inkluzivní třídy.

## Summary

The methodical handbook deals with the education of pupils with impaired communication skills in an inclusive school environment and the possibilities of their support. The theoretical part describes the bases for the communication process and its disruption in a broader context, focusing on school age and reflection in the current and educational communication situation. The research part offers the results of the survey, which results from long-term cooperation with two primary schools of inclusive type, in which pupils with different forms of special educational needs are educated. In these schools were carried out activities at regular intervals during one school year. These activities aimed at strengthening communicative competence and social ties in the classroom in which pupils with impaired communication skills were educated. The quantitative part of the survey focused on revealing the differences between the experimental and control groups through the SDQ-Cze questionnaire (SDQ-Cze). The qualitative dimension of the survey aimed at reflecting the activities of class teachers and pupils themselves, which showed the importance of including activities supporting communication in the inclusive class team.

# Literatura

- Allen, K., & Marotz, R. (2002). Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let. Praha: Portál.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2007). Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. Brno: Computer Press.
- Bendová, P. (2011). Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole. Praha: Grada.
- Bočková, B. (2011). *Podpora žáka se specificky narušeným vývojem řeči*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bowen, C. (2011). *Children's Speech Sound Disorders*. Dostupné z [http://speech-language-therapy.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16:ssd&catid=11:admin&Itemid=120](http://speech-language-therapy.com/index.php?option=com_content&view=article&id=16:ssd&catid=11:admin&Itemid=120)
- Braun, O. (1999). Sprachstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Diagnostik – Therapie – Forschung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.
- Camposano, L. (2011). Silent suffering: Children with selective mutism. *The Professional Counselor*, 1(1), 46–56. Dostupné z <http://search.proquest.com.ezproxy.muni.cz/docview/1411731721?accountid=16531>
- Colette, E., & Schelstraete, M.-A. (2012). Difficultés pragmatiques des enfants dysphasiques. In Ch. Maillart & M.-A. Schelstraete (Eds.), *Les dysphasies*. Paris: Elsevier Masson.
- Cunningham, C., et al. (2004). Behavioral and emotional adjustment, family functioning, academic performance, and social relationships in children with selective mutism. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(8), 1363–1372.
- Černý, J. (2008). *Úvod do studia jazyka*. Olomouc: Rubico.
- Davis, R. D., & Braun, E. M. (1997). The gift of dyslexia: why some of the smartest people can't read and how they can learn. New York: Berkley Publishing Group.
- De Weck, G., & Marro, P. (2010). Traitement du langage oral chez l'enfant –intervention et indications cliniques. Paris: Masson.
- De Weck, G., & Marro, P. (2010a). Traitement du langage oral chez l'enfant–description et évaluation. Paris: Masson.
- DeVito, J. (2001). *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada.
- Dlouhá, O., & Černý, L. (2012). *Foniatric*. Praha: Karolinum.
- Dvořák, J. (2003). *Vývojová fonologická porucha*. Žďár nad Sázavou: Unipress.
- Dvořák, J. (2007). *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Unipress.
- Fontana, D. (2017). *Sociální dovednosti v praxi*. Praha: Portál.

- Giel, B. (2012). Sprach- und Kommunikationsförderung bei Kindern mit Down-Syndrom. Ein Ratgeber für Eltern, pädagogische Fachkräfte, Therapeuten und Ärzte. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Gruber, D. (2009). *Zlatá kniha komunikace*. Ostrava: Gruber.
- Gúthová, M., & Šebianová, D. (2011). Terapie dyslalie. In V. Lechta et al., *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 2. vyd. Praha: Portál.
- Hartmann, B., & Lange, M. (2008). Mutismus v dětství, mládí a dospělosti: Rádce pro rodinné příslušníky, postižené, terapeuty a pedagogy. 1. vyd. Praha: Triton.
- Jambaqué, I., & Auclair, L (2008). Introduction à la neuropsychologie de l'enfant et de l'adulte. Paris: Belin.
- Janoušek, J. (2008). Sociální komunikace. In J. Výrost & I. Slaměník (Eds.), *Sociální psychologie*. Praha: Grada.
- Kearney, C. (2010). Helping children with selective mutism and their Parents: A guide for school-based professionals. Oxford: Oxford University Press.
- Kerekrétiová, A. (2008). *Velofaryngeální dysfunkce a palatolalie*. Praha: Grada Publishing.
- Kirbyová, A. (2000). *Nešikovné dítě*. Praha: Portál.
- Klenková, J. (2006). *Logopedie*. Praha: Grada.
- Krahulcová, B. (2007). *Dyslalie/patlavost*. Praha: Beáta Krahulcová – Beakra.
- Kristensen, H. (2001). Multiple informants' report of emotional and behavioural problems in a nation-wide sample of selective mute children and controls. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 10(2), 135–142.
- Krysanski, V. A. (2003). Brief Review of Selective Mutis Literature. *The Journal of Psychology*, 137(1), 29–40.
- Kucharská, A. (2014). Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách. Praha: Univerzita Karlova.
- Kumpulainen, K., et al. (1998). Selective mutism among second-graders in elementary school. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 7(1), 24–29.
- Kutálková, D. (2011). *Budu správně mluvit: Chodíme na logopedii*. Praha: Grada.
- Kutálková, D. (2014). *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3., aktualizované vyd. Praha: Grada.
- Kutálková, D. (2011). *Budu správně mluvit: chodíme na logopedii*. 1. vyd. Praha: Grada.
- Laciková, H. (2005). Fixovaná koktavost. In V. Lechta et al., *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál.
- Lechta, V. (2003). Diagnostika narušené komunikační schopnosti. Praha: Portál.
- Lechta, V. (2005). Terapie narušené komunikační schopnosti. Praha: Portál.
- Lechta, V. (2010). *Koktavost – integrativní přístup*. Praha: Portál.
- Lechta, V. (2011). *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál.



- Lechta, V., et al. (1990). *Logopedické repetitórium*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Lejska, M. (2003). Poruchy verbální komunikace a foniatric. Brno: Paido.
- Luissier, F., & Flessas, J. (2001). Neuropsychologie de l'enfant. Troubles développementaux et de l'apprentissage. Paris: Dunod.
- Machová, J. (2002). *Biologie člověka pro učitele*. Praha: Karolinum.
- Manassis, K. (2009). Silent suffering: Understanding and treating children with selective mutism. *Expert Review of Neurotherapeutics*, 9(2), 235–243.
- Marešová, M. (2019). Vzdělávání žáka s narušenou komunikační schopností v inkluzivním prostředí základní školy (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
- McInnes, A., et al. (2004). Narrative skills in children with selective mutism: An exploratory study. *American Journal of Speech - Language Pathology*, 13(4), 304–315.
- Mielke, U., David, H., Hoppe, F., & Stoll, A. (1993). *Stottern. Ursachen, Bedingungen, Therapie*. Berlin: Ullstein Mosby.
- Mikulajová, M., et al. (2012). *Čítanie a písanie*. Bratislava: Slovenská asociácia logopedov.
- Mikuláščík, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada.
- Mlčáková, R. (2011). Osoby s narušenou komunikační schopností. In J. Michalík et al., *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Molina, P., & Bulgarelli, D. (2012). The Contribution of Parents in the Evaluation of Children's Early Communication Competence. *Today's Children are Tomorrow's Parents*, (32), 21–34.
- Monfort, M., & Juarez Sanchez, A. (2013). Nosologie et classifications des troubles du langage. In A. Devevey & L. Kunz, *Les troubles spécifiques du langage: pathologies ou variations?* Bruxelles: De Boeck.
- Monfort, M., Juarez Sanchez, A. (1996). L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales. Molineux: L'Ortho Edition.
- Moravcová, H. (2019). Inkluzivní vzdělávání žáka s narušenou komunikační schopností na základní škole (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
- MŠMT ČR (2016). *Školský zákon 82/2015 Sb.* Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/35181/>
- MŠMT ČR (2016). *Vyhláška 197/2016 Sb.* Dostupné z <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=197&r=2016>
- MŠMT ČR (2016). *Vyhláška 27/2016 Sb.* Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/35181/>
- Nádvorníková, V. (2003). Diagnostika dyslalie. In V. Lechta et al., *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál.
- Neubauer, K. (2007). Neurogení poruchy komunikace u dospělých. Praha: Portál.

- Neubauer, K. (2010). *Logopedie*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Obereignerů, R. (2013). *Afázie a přidružené poruchy symbolických funkcí*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Pečeňák, J. (1995). Diagnostika mutizmu. In V. Lechta et al., *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Martin: Osveta.
- Peutelschmiedová, A. (1994). *Čtení o křivosti*. Praha: Portál.
- Piérart, B. (Ed.). (2005). *Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer*. Bruxelles: de Boeck.
- Plaňava, I. (2005). Průvodce mezilidskou komunikací: přístupy – dovednosti – poruchy. Praha: Grada.
- Rondal, J. A. (2006). *Expliquer l'acquisition du langage*. Hayen: Mardaga.
- Rustin, L. (1998). *The management of Stuttering in Adolescence*. London: Whurr Publishers.
- Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno: Paido.
- Říčan, P., & Vágnerová, M. (1991). *Dětská klinická psychologie*. Praha: Avicenum.
- Sharkey, L., & McNicholas, F. (2008). More than 100 years of silence, elective mutism. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 17(5), 255–263.
- Schmidt, H. D. (1978). *Obecná vývojová psychologie*. Praha: Academia.
- Smolík, F., & Seidlová Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada.
- Škodová, E. & Jedlička, I. (2007a). Narušení plynulosti řeči. In E. Škodová & I. Jedlička. *Klinická logopedie*. 2., doplněné vydání. Praha: Portál.
- Škodová, E. & Jedlička, I. (2007b). Poruchy hlasu a řeči při vrozených anomáliích orofaciálního systému. In E. Škodová & I. Jedlička. *Klinická logopedie*. 2., doplněné vydání. Praha: Portál.
- Škodová, E. (2003) Získaná psychogenní nemluvnost: mutismus. In E. Škodová & I. Jedlička. *Klinická logopedie*. Praha: Portál.
- Škodová, E., & Jedlička, I. (2003). *Klinická logopedie*. Praha: Portál.
- Škodová, E., & Jedlička, I. (2007c). Vývojová dysfázie. In E. Škodová & I. Jedlička. *Klinická logopedie*. 2., doplněné vydání. Praha: Portál.
- Špaňhelová, I. (2008). *Průvodce dětským světem*. Praha: Grada.
- Thibault, C., & Pitrou, M. (2014). *Troubles du langage et de la communication*. Paris: Dunod.
- Thorová, K. (2015). Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2000). Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál.
- Vrbová, R., et al. (2015). Katalog podpůrných opatření – pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Vybíral, Z. (2009). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.

Vyštejn, J. (1979). Vady výslovnosti: aktuální problémy speciální pedagogiky. 1. vyd. Praha: SPN.

# Seznam obrázků, tabulek a grafů

## Seznam obrázků

Obr. 1: Faktory podílející se na komunikačním procesu (Giel, 2012, s. 10). .....	11
Obr. 2: Jazykové roviny v mladším školním věku – morfologicko-syntaktická rovina (Schmidt, 1978; Thorová, 2015). .....	12
Obr. 3: Jazykové roviny v mladším školním věku – lexikálně-sémantická rovina (Klenková, 2006; Špaňhelová, 2008; Lechta, 2011, Thorová, 2015).....	13
Obr. 4: Jazykové roviny v mladším školním věku – foneticko-fonologická rovina (Machová, 2002, Klenková, 2006, Neubauer, 2007, Bendová, 2011) .....	13
Obr. 5: Jazykové roviny v mladším školním věku – pragmatická rovina (Klenková, 2006; Thorová, 2015). .....	14
Obr. 6: Struktura příznaků v řečové oblasti. ....	23
Obr. 7: Struktura sluchových výkonů (Dvořák, 2003). ....	25
Obr. 8: Shrnutí doporučení pro komunikaci s žáky s vývojovou dysfázií. ....	27
Obr. 9: Schéma doporučení k zadávání; symboly k instrukcím byly vytvořeny v programu SymWriter (Widgit).....	28
Obr. 10: Obecná doporučení pro práci s informacemi. ....	29
Obr. 11: Přístupy k žákům s koktavostí 1 .....	30
Obr. 12: Přístupy k žákům s koktavostí 2 .....	31
Obr. 13: Přístupy k žákům s koktavostí 3 .....	31
Obr. 14: Přístupy k žákům s koktavostí 4 .....	31
Obr. 15: Přístupy k žákům s koktavostí 5 .....	32
Obr. 16: Chronicky frustrující predispoziční faktory vyvolávající mutismus (Hartmann & Lange, 2008). ....	36
Obr. 17: Základní přístupy k žákovi s mutismem. ....	38

## Seznam tabulek

Tab. 1: Kategorie narušené komunikační schopnosti (Lechta, 2003). ....	16
Tab. 2: Víceúrovňová lineární regrese s externalizujícím chováním jako závislou proměnnou.....	48
Tab. 3: Víceúrovňová lineární regrese s internalizujícím chováním jako závislou proměnnou.....	49
Tab. 4: Víceúrovňová lineární regrese s prosociálním chováním jako závislou proměnnou ..	51

## Seznam grafů

Graf 1: Histogram externalizujícího chování .....	47
Graf 2: Změny externalizujícího chování v čase v závislosti na skupině (průměry s 99% intervaly spolehlivosti) .....	48
Graf 3: Histogram internalizujícího chování .....	49
Graf 4: Změny internalizujícího chování v čase v závislosti na skupině (průměry s 99% intervaly spolehlivosti) .....	50
Graf 5: Histogram prosociálního chování .....	50
Graf 6: Změny prosociálního chování v čase v závislosti na skupině (průměry s 99% intervaly spolehlivosti) .....	51

# Jmenný rejstřík

## A

Allen, Marotz 12, 14

## B

Bednářová, Šmardová 14

Bendová 13, 14, 38, 39

Blood 33

Bočková 27, 28, 29

Bowen 21

Braun 33

Bytešníková 14

## C

Camposano 36

Colette, Schelstraete 24

Cunningham 35

## Č

Černý 9

## D

Davis, Braun 9

DeVito 9, 10

Dlouhá, Černý 26

Dvořák 9, 10, 20, 24, 25

## F

Fontana 10

## G

Giel 11

Gruber 10

## H

Hartmann, Lange 35, 36, 37, 38

## J

Jambaqué, Auclair 26

## K

Kearney 36

Kerekrétiová 35

Kirbyová 29

Klenková 9, 13, 14, 16, 20, 33, 34, 35

Krahulcová 20, 21

Kristensen 37

Krysanski 35, 36

Kucharská 26

Kumpulainen 35

Kutálková 11, 14, 20, 21, 37

## L

Lechta 10, 13, 15, 16, 20, 21, 29, 30, 33,  
35, 36, 37

Lejska 35

Luissier, Flessas 27, 28, 29

## M

Machová 13, 14

Manassis 36

McInnes 35

Mielke 33

Michalík 34

Mikulajová 22

Mikuláščík 9

Molina, Burgarelli 11

Monfort, Juarez Sanchez 15, 26, 27, 28, 29

## N

Neubauer 10, 13, 14

## O

Obereignerů 26

## P

Peutelschmiedová 30

Piérart 26

Plaňava 9

## R

Rondal 9

Rustin 33

## Ř

Řezáč 9

Říčan, Vágnerová 12

## S

Sharkey, McNicholas 35, 37

Schmidt 12

Smolík, Seidlová Málková 24

## Š

Škodová, Jedlička 12, 23, 24, 26, 33, 34, 35, 37

Špaňhelová 13, 14

## T

Thibault, Pitrou 24

Thorová 12, 13, 14,

## V

Vágnerová 11, 12

Vrbová 26, 27, 28, 29, 39

Vybíral 9

Výrost, Slaměník 10

Vyštejn 21

## W

Weck De, Marro 24

# Věcný rejstřík

## B

Balbuties 16, 29, 30

Breptavost 33

## D

Diagnostika 17, 37

Docházka  
školní 15

Dysfázie  
vývojová 16, 22, 26

Dyslalie 20

## F

Formy  
schopnosti narušené komunikační 16

## G

Grafomotorika 25

## I

Intervence  
logopedická 16, 17, 21, 30

## K

Komunikace 9, 32, 34

Komunikace

pedagogická 9  
verbální a neverbální 10

Koktavost 16, 29

## M

Mutismus 16, 35, 36

## N

Narušení  
schopnosti komunikační 12, 15, 21

## O

Oblast  
motorická 25

Opatření  
podpůrná 18

## P

Palatolalie 16, 34

Paměť  
sluchová 25

Poruchy

učení specifické 26



## Pozornost

sluchová 25

## Proces

komunikační 11

## R

Rinolalie 16, 34

## Rovina

jazyková 21

Rovina morfologicko-syntaktická 12, 15, 22,  
24

foneticko-fonologická 14, 15, 22

pragmatická 14, 15, 22, 24

lexikálně-sémantická 15, 22, 23

## S

## Schopnost

komunikační 10

narušená 15, 16, 17, 18, 29

Surdomutismus 35

## V

## Věk

školní mladší 11

## Vnímání

zrakové 25

## Z

## Zásoba

slovní 13

## Ž

## Žák

školy základní 16

## **Přílohy**

## Příloha formuláře SDQ-Cze dotazníku

### DOTAZNÍK PŘEDNOSTÍ A NEDOSTATKŮ (SDQ-Cze)

Pro každou položku vyznačte podle toho, zda s tvrzením rozhodně souhlasíte (je definitivně pravda), spíše souhlasíte (tak trochu pravda), nebo že to tak není (není pravda). Pomůžte nám, jestliže odpovíte na všechny položky, jak nejlépe dovedete. A to i v případě, že si nejste absolutně jistý/á. Odpovídejte, prosím, podle toho, jak se dítě chovalo během posledních 6 měsíců nebo v tomto školním roce.

Jméno dítěte ..... M/Ž

Datum narození .....

	Není pravda	Tak trochu pravda	Definitivně pravda
Snaží se chovat pěkně k druhým lidem. Bere ohled na jejich pocity	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je neklidný/á. Nevyráží dlouho bez hnutí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často si stěžuje na bolesti hlavy, žaludku nebo na nevolnost	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obvykle se dělí s druhými (o jídlo, hry, psací potřeby aj.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často má záchvaty vzteku nebo výbušnou náladu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je spíše samotář/samotářka. Má sklon hrát si sám/sama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je celkem poslušný/á. Obvykle dělá, co si dospělí přejí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Má hodně starostí, často vypadá ustaraně	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vždy ochotný/á pomoci, když si někdo ublíží, je zarmoucený nebo mu je zle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je neposedný/á	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Má alespoň jednoho dobrého kamaráda nebo kamarádku	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často se pere s jinými dětmi nebo je šikanuje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je často nešťastný/á, skleslý/á nebo smutný/á	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je vcelku oblíbený/á mezi jinými dětmi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Snadno se dá vyrušit. Špatně se soustředí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je nervózní nebo nesamostatný/á v nových situacích. Snadno ztratí sebedůvěru	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Je laskavý/á k mladším dětem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často lže nebo podvádí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jiné děti ho/ji šikanují	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často dobrovolně pomáhá druhým (rodičům, učitelům, jiným dětem)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Přemýšlí, než něco udělá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Krade – doma, ve škole nebo jinde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lépe vychází s dospělými než jinými dětmi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Má mnoho strachů. Snadno se poleká	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vytrvá u úkolu do konce, vydrží dávat pozor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Podpis ..... Datum .....

Rodiče/Učitele/Jiné Osoby:

© Robert Goodman, 2005

Děkuji za vaši pomoc