MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA SPECIÁLNÍ A INKLUZIVNÍ PEDAGOGIKY

Analýza informovanosti středoškolských pedagogů o koktavosti a jejich přístupu k jedincům s balbuties ve vzdělávacím procesu

Bakalářská práce

Brno 2023

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Jan Dezort, Ph.D.

Vypracovala: Kristýna Štefková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala panu PhDr. Janu Dezortovi, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce, pevné nervy, cenné rady a připomínky, jež mi v průběhu zpracovávání mé bakalářské práce věnoval. Rovněž děkuji všem zúčastněným pedagogům a ochotným participantům, kteří se podíleli na výzkumu, a mé rodině a nejbližším za stálou podporu a trpělivost.

Prohlášení

„Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.“

V Brně dne*:* …….. ……

Kristýna Štefková

Obsah

Úvod 5
1 Koktavost 6
1.1 Vymezení problematiky a etiologie 6
1.2 Symptomatologie a klasifikace 8
1.3 Diagnostika a terapie 11
2 Adolescence a středoškolský věk 17
2.1 Charakteristika období 17
2.2 Koktavost a její specifika v adolescenci a mezilidských interakcích 23
2.3 Koktavost ve školním prostředí 25
3 Analýza informovanosti středoškolských pedagogů ohledně problematiky balbuties 28
3.1 Cíl bakalářské práce, metodologie a charakteristika výzkumného vzorku 28
3.2 Analýza informovanosti středoškolských pedagogů 29
3.3 Polostrukturované rozhovory 42
3.4 Závěry šetření 48
Závěr 51
Shrnutí 53
Summary 53
Zdroje 54
Seznam grafů, příloh 57

Úvod

Tématem mé bakalářské práce je analýza informovanosti středoškolských pedagogů ohledně problematiky balbuties a jejich přístupu ke koktavým studentům. Samotná komunikace se všemi jejími aspekty a především jedinečnost vyjadřování každého člověka mě vždy fascinovala, jelikož nám dává možnost bezprostředně sdílet naše myšlenky, názory či emoce. Ne nadarmo se říká, že sdílená radost se stává dvojnásobnou a že sdílený smutek se stává polovičním. K volbě konkrétního tématu koktavosti mě inspirovalo setkání s mojí vrstevnicí – balbutičkou v rámci pracovní příležitosti, která mi svým vyprávěním o každodenním životě dospívající koktavé osoby poskytla zajímavý námět. Protože jsme byly stejně staré a pojily nás stejné zájmy, časové období jsem vztáhla právě k dospívání, jež má podle mého názoru klíčovou roli v lidském životě. Rovněž mě inspirovaly vzpomínky na vlastní středoškolská léta a především pedagogy, kteří nás společně s mými vrstevníky pomáhali formovat z rozjařených pubescentů do dospělých osob a značně ovlivnili naše budoucí směřování a představy o životě. Východiskem pro tuto práci byla také zarytá stigmatizující přesvědčení, která ohledně koktavosti stále kolují veřejností.

Hlavním cílem bakalářské práce je zmapovat informovanost středoškolských pedagogů ohledně problematiky balbuties a jejich přístup ke studentům s koktavostí. Mají učitelé znalosti týkající se koktavosti, a jak případně přistupují k balbutikovi ve třídě? Vyjma hlavního cíle jsou vytyčeny tři dílčí. Prvním dílčím cílem je vyzkoumat, jaké mají učitelé znalosti ohledně problematiky koktavosti, a zjistit, kde je nabyli. Druhým dílčím cílem je prozkoumat, jak učitelé případně přistupují k žákovi s balbuties. Třetí dílčí cíl se zaměřuje na reflexi zkušeností balbutiků se středoškolským prostředím a kolektivem, ve kterém se jedinec nacházel.

Bakalářská práce je dělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická pasáž se skládá ze dvou hlavních kapitol a několika podkapitol a je zpracována na podkladech odborné literatury. Praktická část, jež je obsahem třetí kapitoly, zahrnuje metodologii, charakteristiku výzkumného vzorku, který tvořilo 170 středoškolských pedagogů, a vlastní výzkum. Pro výzkum byla zvolena kvantitativní metoda sběru dat, jako nástroj byl využit nestandardizovaný dotazník vlastní konstrukce. Výzkumné šetření je doplněno o 4 polostrukturované rozhovory s balbutiky.

1 Koktavost

1.1 Vymezení problematiky a etiologie

Vymezení

Balbuties, neboli koktavost, se společně s breptavostí řadí mezi poruchy plynulosti řeči. Ačkoliv se daným tématem zaobíralo a stále zaobírá mnoho odborníků, neexistuje univerzální a shodná definice, neboť každý tvůrce v ní reflektuje svůj pohled (Klenková, 2006). Výstižné je přirovnání koktavosti ke komplikované a vícerozměrné skládačce, s mnoha stále chybějícími kousky (Van Riper, 1982 in Rustin et al., 1995).

Kalinowski a Saltuklaroglu (2006) zmiňují, že pohledy na koktavost a zarytá paradigmata se v průběhu let značně mění. Vnímání balbuties bylo silně ovlivněno dominantními psychologickými směry. Kontroverzní je například pojetí v rámci psychoanalýzy, kde se pracovalo s myšlenkou, že původ koktavosti spočívá v nenaplněných či potlačených potřebách. Z toho vznikla známá koncepce této problematiky jako neurózy. Lechta (2010) toto označuje jako tzv. tradiční pojetí koktavosti. Dnes se užívá moderní pojetí a z něj pramenící definice, jež dávají přednost holistickému pohledu.

Jak zmiňují Bloodstein et al. (2021), je třeba rozlišovat koktavost a typickou fyziologickou neplynulost charakteristickou pro malé děti, které se teprve učí jazyk a různá slova či fráze jim mohou činit obtíže. Rovněž je nutné připomenout, že i u majority dospělých jsou běžné dysfluence, záleží ale na častosti výskytu a na našem postoji k příležitostným neúspěchům (Peutelschmiedová, 1994).

V naší zemi se pravděpodobně nejhojněji užívanou stala definice logopeda Lechty: „Jde o syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, který se nejnápadněji projevuje charakteristickými nedobrovolnými specifickými pauzami narušujícími plynulost procesu mluvení a tím působí rušivě na komunikační záměr“ (Lechta, 2010, s. 28).

V současné verzi MKN, platné od 1.1. 2023, je koktavost pod kódem F98.5 zahrnuta v 5. kapitole Poruchy duševní a poruchy chování, v podkapitole Jiné poruchy chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a dospívání. Zde je upřesněno, že koktavost lze jako onemocnění označit pouze v případě, kdy výrazně narušuje fluenci řeči (MKN-10, 2023).

Řepová (2007) se Kršňáková (2004) se shodují na tom, že koktavost může mít nepříznivý vliv na osobnost jedince a to jak v oblastech sociální sféry a rozvoje vlastních schopností, tak v rámci pracovních a školních příležitostí. Výskyt balbuties je zaznamenáván častěji u mužského pohlaví a to v poměru 4:1 a vyšším.

V rámci historického exkurzu byla koktavost poprvé zmíněna již 2 tisíce let před naším letopočtem. Syndromem trpělo mnoho významných osob jako například známý řecký rétorik Démosthenés, anglický fyzik Isaac Newton, přírodovědec Charles Darwin, britský premiér Winston Churchill či americká herečka Marilyn Monroe (Lechta, 2010).

Do povědomí mnoha lidí se daná problematika dostala mimo jiné díky anglickému králi Jiřímu VI. a zejména pak filmu Králova řeč, který pojednává o životě tohoto panovníka. Bloodstein et al. (2021) podotýkají, že informovanost veřejnosti o balbuties může být zkreslená právě na základě toho, jak bývá koktavost ztvárňována v médiích.

Etiologie

Etiologie týkající se balbuties je, obdobně jako téma samotné koktavosti, velmi komplikovaná, a jednoznačné vysvětlení příčin vzniku neexistuje. Jisté je pouze to, že příčina není jediná (Kršňáková, 2004). V průběhu let se pohledy na důvod vzniku měnily. Například řecký filozof Aristoteles viděl příčinu v anomálii jazyka a rovněž jako nesoulad mezi myšlenkami a vnější řečí (Lechta, 2010).

Peutelschmiedová (1994) dělí názory na vznik koktavosti do 3 sektorů: již překonané, stále přetrvávající a aktuální. Mezi překonané řadí například snahu potlačit svoji vnitřní osobnost, porušený vztah mezi matkou a potomkem, různé organické odchylky řečového ústrojí, nesoulad mezi myšlením a řečovým projevem nebo infekční nemoci. Do stále přetrvávajících autorka zahrnuje možnost, že koktavost vzniká v důsledku intenzivní emoční zkušenosti, koktavost jako řečovou neurózu nebo její vznik v důsledku přeučované laterality. Nejvíce se autorka věnuje aktuálním názorům, z nichž je možno za nejpodstatnější považovat dědičnost, jež byla výzkumně prokázána. Do oblasti aktuálních lze počítat i poruchy centrální nervové soustavy vzniklé v prenatálním nebo perinatálním období.

Aktuální výzkumy dokazují, že koktavost je způsobena kombinací vnitřních faktorů zahrnujících genetiku, jazykový vývoj, struktury a funkce mozku, a vnějších činitelů mezi které řadíme primárně vliv prostředí. Studie u balbutiků odhalily větší aktivitu pravé mozkové hemisféry a menší aktivitu levé, která je zodpovědná za produkci řeči. Někteří

jedinci s balbuties mají problém se zpracováním informací sluchovou cestou nebo pomaleji reagují na senzomotorické úkoly (National Stuttering Association, n.d.). Rustin et al. (1995) pracují s interakcionistickým modelem rozvoje koktavosti. Ten zahrnuje konstituční predispozice společně s faktory životního prostředí, které hrají roli v urychlování nebo naopak prevenci vzniku a udržování této narušené komunikační schopnosti.

Souvislost s anomáliemi mozkových struktur potvrzuje i Guitar (2014). Také zmiňuje, že balbuties má pravděpodobně u většiny jedinců genetický základ, ten ovšem musí reagovat s vlivy prostředí, aby se koktavost projevila. Koktavost lze tedy chápat jako neurovývojovou poruchu na bázi dědičnosti.

Ačkoliv podstatnou roli sehrává vliv okolí a sociálního zázemí, ve kterém se dítě pohybuje, nikdy bychom neměli ze vzniku koktavosti vinit rodiče. Celkově prostředí může být u rozvíjející se koktavosti upevňující činitel, nestojí však za jejím vznikem (Lechta & Králiková, 2011).

1.2 Symptomatologie a klasifikace

Symptomatologie

Koktavost je komplexním syndromem skládajícím se z mnoha příznaků, které lze pozorovat ve všech jazykových rovinách, z nichž nejnápadněji je postihnuta rovina foneticko-fonologická. Příznaky se manifestují na základě aktuálních situací a různě se prolínají (Klenková, 2006).

Závažnost koktání se mezi jednotlivci značně liší a individuálně se může měnit ze dne na den. Tendence ke koktání většinou zhoršuje stres, únava či časový nátlak. Ke gradaci potíží dochází primárně tehdy, když se balbutici snaží své koktání skrývat (National Stuttering Association, n.d.).

Asociace klinických logopedů České republiky (n.d.) rozlišuje 3 základní skupiny příznaků mezi které patří dysfluence, nadměrná svalová námaha a psychická tenze.

Guitar (2014) udává, že koktavost je charakteristická především velmi častým výskytem přerušování toku koherentní mluvy. Může se jednat o repetice hlásek, slabik či jednoslabičných slov, prolongace hlásek nebo o blok ve vyjadřování pomocí řeči. Kalinowski a Saltuklaroglu (2006) označují bloky jako tiché posturální fixace a popisují je jako stav, kdy je tok řeči zcela omezen a nelze vyvodit žádný zvuk. Autoři dodávají, že právě tento stav je charakteristický pro pokročilejší formu poruchy.

Typické pro balbutiky jsou repetice slabik. Ačkoliv každý z intaktní společnosti se vlivem úzkosti či problémů se správnou formulací občas potýká s neplynulou mluvou, opakuje většinou celá slova nebo fráze. Opakování či prodlužování slabik je specifické právě pro osoby s balbuties a obecně odlišuje koktavost od běžných neplynulostí (Kalinowski & Saltuklaroglu, 2006).

V projevu balbutiků se také často vyskytují vsuvky v podobě jednotlivých fonémů či slovních výrazů, kterými si jedinec snaží ulevit při zdolávání spazmatu (Lechta & Králiková, 2011). Řada autorů, jako například Klenková (2006), je označuje jako embolofrázie neboli slovní vmetky. Dále v souvislosti se symptomy zmiňuje parafrázie, pod čímž chápeme užívání alternativních slov ve snaze vyvarovat se pojmů, které jim činí obtíže.

Pro okolí viditelné je narušené koverbální chování balbutika, které se projevuje celkovým neklidem, vyhýbáním se očnímu kontaktu, výraznou netypickou mimikou či ojedinělými pohyby a dotyky. Typický je výskyt součinů a souhybů. Souhyby jsou stahy svalstva, které se vyskytují nejčastěji před začátkem hovoru. Součiny definujeme jako komplikované lokomoce, díky nimž si balbutik opatřuje čas před promluvením anebo hledá komfortní polohu, ve které se mu bude lépe hovořit (Řepová, 2007).

Koktavost se neprojevuje pouze vnějšími příznaky souvisejícími s mluveným projevem. Může se manifestovat i v písemné či grafické podobě a postihuje celou osobnost jedince. V důsledku nepříjemných pocitů, obav a zažitých negativních zkušeností či coopingových strategií může dojít k odmítání řečového projevu – logofobii (Klenková, 2006).

Lechta a Králiková (2011) podotýkají, že vnitřní psychické procesy mohou být pro balbutika mnohem náročnější než samotné vnější příznaky koktavosti. To dokazují i Bloodstein et al. (2021), kteří zmiňují Sheehanovo připodobnění koktavosti k ledovci, kdy je narušení plynulosti řeči či bojové chování pouze „vrcholem kry“. O mnoho podstatnější je to, co se nachází pod povrchem a zůstává okolí skryté. Jedná se o vnitřní procesy a pocity, nejčastěji viny, studu a strachu.

Podstatou přístupu ke koktavosti je osobnost balbutika. Co někoho může vyvádět z míry, jiný člověk nemusí prožívat vůbec. Záleží na dosavadních zážitcích, charakteru jedince, zázemí a stádiu neplynulosti (Kršňáková, 2004).

Kalinowski a Saltuklaroglu (2006) poznamenávají zajímavou myšlenku, že viditelné symptomy jsou pouze odpovědí organismu na hlubší problém. Autoři přirovnávají koktavost k horečce. Ačkoliv je zpočátku intuitivní snažit se snížit horečku, její podstata tkví v umožnění organismu bojovat s infekcemi. To se dá analogicky vztáhnout i na koktavost, protože příznaky (viditelné koktání, které se snažíme eliminovat) mohou být také přirozenou kompenzací k uvolnění blokády v mozku a zvládání koktání po psychické stránce.

Klasifikace

Podle Lechty a Cséfelaye (2013) se v naší zemi v současné době stalo nejužívanější klasifikací členění vycházející právě z patogeneze koktavosti. To dělí tuto poruchu fluence na koktavost incipientní, fixovanou a chronickou.

V rámci zahraniční klasifikace Center for stuttering therapy (n.d.) představuje Guitarův model vývoje koktavosti, který je členěn do 5 úrovní.

První úrovní je běžná dysfluence (angl. normal disfluency), kdy se u dítěte vyvíjí řeč a motorické dovednosti. Frekvence výskytu opakování je menší než 10 na 100 slov. Nevyskytuje se žádné sekundární chování či negativní pocity. Neplynulosti se skládají z víceslabičných a frázových opakování, jsou uvolněné a dítě si je téměř neuvědomuje.

Druhým stupněm je hraniční koktavost (angl. borderline stuttering), kdy se v projevu dítěte vyskytují 2 a více dysfluencí na 100 slov. Řeč a dovednosti u dítěte se stále vyvíjí. Tato úroveň je typická opakováním části slov a celých jednoslabičných slov, nicméně neplynulosti jsou stále uvolněné a dítě si je skoro neuvědomuje.

Třetím mezníkem je incipientní koktavost (angl. beginning stuttering). Specifickými rysy jsou přítomnost napětí a spěchu v koktavosti a vznik prolongací. Repetice jsou rychlé, náhlé a může při nich docházet k nárůstu výšky a intenzity hlasu. Obvyklé je také napětí v obličeji a problém s vyvozováním hlásek či prouděním vzduchu. Dítě si problém začíná uvědomovat, může se projevovat frustrace a docházet k únikovému chování. Negativní reakce a uvědomování koktavosti může vést k další progresi.

Čtvrtým stupněm je fixovaná koktavost (angl. intermediate stuttering), kdy se k charakteristice začínající koktavosti přidává vyhýbavé chování a negativní prožívání koktavosti. Jedinec se vyhýbá slovům a situacím a objevují se pocity studu a strachu.

Poslední fází je chronická koktavost (angl. advanced stuttering), kdy je jedinec obvykle starší 14 let. Typický je v této fázi výskyt bloků, vyhýbání se slovům a situacím a negativní emoce jako hněv, frustrace či bezradnost. Osoba v tomto stádiu pociťuje silné záporné pocity vůči sobě samotné a je si plně vědoma výskytu koktavosti.

1.3 Diagnostika a terapie

Diagnostika

Složitost etiologie a různorodost symptomů této narušené komunikační schopnosti představují značné obtíže v diagnostice. Vzhledem k přesahu koktavosti do mnoha oborů je v rámci komplexního přístupu nutné vyšetření od více odborníků zohledňující propojenost všech 3 hlavních složek koktavosti – neplynulosti, nadměrného úsilí a psychického napětí (Lechta & Cséfalvay, 2013).

Bubeníčková a Kutálková (2001) zmiňují jako první krok při diagnostice shromažďování údajů zahrnující rozhovory s rodiči, s rodiči a dítětem a na závěr pouze s dítětem. Pomocí nich zjišťujeme především postoje všech aktérů ke koktavosti, zkoumáme, jak se koktavost projevuje v přítomnosti zákonných zástupců a naopak bez nich, všímáme si přítomných pocitů a zjišťujeme okolnosti týkající se zázemí jedince. Neméně podstatnou součástí je i anamnéza, osobní i rodinná.

Klenková (2006) udává, že nejdůležitějším prostředkem pro diagnostiku je sledování samovolného projevu v rámci rozhovoru vedeného odborníkem. Je žádoucí pořídit ze sezení záznam. Guitar (2014) píše, že vzorky k diagnostice by měly být minimálně dva. Jedna nahrávka pořízená na odborném pracovišti a druhá pocházející z typického zázemí klienta. Podle Rustin et al. (1995) je nutné mít na paměti, že balbutik se nemusí účastnit diagnostiky zcela dobrovolně, ale například na žádost blízkého okolí či doporučení jiného odborníka. Důsledkem toho je nutné zavést opatření pro zmírnění případných úzkostí a antagonismu zahrnující jasné a upřímné popisy intervence nebo zdůraznění možnosti vlastního rozhodování.

Pozorování koktavosti může být subjektivně ovlivněno jak samotným pozorovatelem, tak i náhlými výkyvy koktání. Spolehlivost odborníka se ověří tím, že pozorovatel učiní stejný závěr z nahrávky obvykle o několik týdnů později. Také se porovnává úsudek s názorem jiné oprávněné osoby (Guitar, 2014).

Bubeníčková a Kutálková (2001) se shodují na tom, že rozhovor má být zaměřen primárně na deskripci příznaků a vychází ze vstupního vyšetření. Sledujeme projevy

v řeči (slovní zásobu, syntax, pocity a postoje jedince a snahu o skrývání obtíží), v mluvě (prozodické faktory, práci s dechem, fluenci a možnosti hlasu) a ve výslovnosti jednotlivých hlásek. Všímáme si také fyziologie mluvního ústrojí, laterality a grafomotorické obratnosti.

Podle Guitara (2014) je frekvence u koktavosti jednoduchým a spolehlivým měřítkem sloužícím pro různé účely. Je důležitá pro odlišení normální od hraniční koktavosti a také znázorňuje pokroky během léčby. Nejčastěji se měří procento zakoktání na 100 slov.

Lechta (2003) uvádí, že nejvyužívanější je tzv. Van Riperovo kritérium, v jehož rámci se hodnotí výskyt dysfluencí na 100 slov. Řeší se repetice slabik, přičemž dvě opakování jsou považována za normu. Dále se hodnotí prodlužování a jeho výskyt. Delší prolongace než vteřina signalizuje balbuties, obzvlášť když se vyskytne více než jednou.

V naší zemi je pro hodnocení koktavosti stále využívaným měřítkem balbutiogram sdružující projevy balbuties. Zmíněné Van Riperovo kritérium, kde jsou dvě neplynulosti na 100 slov v rámci normy, aplikovala Peutelschmiedová. Autorka navrhla formulář diagnostiky koktavosti, v němž graficky porovnává mluvní projev vyšetřovaného s normou (Klenková, 2006). Lechta (2003) dodává, že vizuálně se výsledek podobá audiogramu, což umožňuje snadnou orientaci. Na druhou stranu tato metoda pracuje s předpokladem, že jedinec umí číst (čte se soubor 100 slov), tudíž se nevyužívá v předškolním věku. Výsledky může také zkreslovat zraková opora, při níž v některých případech dochází ke zlepšení koktání.

V zahraničí se míra závažnosti koktání nejčastěji posuzuje diagnostickým nástrojem SSI-4 (Stuttering Severity Instrument). Ačkoliv má také řadu nevýhod, je jedním z mála měřítek, které má standardizované postupy, snadno se užívá a analyzuje balbuties ze tří pohledů – z hlediska frekvence, trvání a fyzických projevů (Guitar, 2014).

Diferenciální diagnostika se zaměřuje na odlišení vývojových neplynulostí od incipientní koktavosti, rozlišení koktavosti a breptavosti (tumultus sermonis) a rozdílnost balbuties a pouhé expresivní neobratnosti (Bubeníčková & Kutálková, 2001). Klenková (2006) i Lechta (2003) ještě doplňují odlišení primární koktavosti a jiné neplynulé mluvy, která může být důsledkem poruch CNS a jiného typu poruch řeči.

Podle Lechty (2003) i Guitara (2014) přikládají mnozí autoři velký význam i diagnostice sekundárního chování, které může pomoci odlišit normální neplynulost od počínající koktavosti.

Guitar (2014) podotýká, že v rámci celkové diagnostiky koktavosti jsou podstatné i dotazníky koncentrované na pocity a postoje balbutiků. V předškolním věku se jedná například o KiddyCAT, ve školním věku CAT (Communication Attitude Test) – testové baterie mapující postoj dětí s balbuties ke komunikaci. Rovněž důležitým dotazníkem je OASES (the Overal Asseesment of the Speaker's Experience of Stuttering) hodnotící dopad koktavosti na život člověka. V souvislosti s vyhýbavým chováním lze užít dotazník SSRSS (Stutterer's Self-Rating of Reactions to Speech Situations) zkoumající tendence vyhýbat se konkrétním mluveným situacím. Reflexi zápasení s koktavostí lze také zjistit testem PSI (the Perception of Stuttering Inventory).

Vzhledem k tématu práce je vhodné zmínit TASCC (the Teachers Assessment of Student Communicative Competence) sloužící pro hodnocení komunikačního zapojení dítěte ve třídě (Guitar, 2014).

Terapie

V rámci terapie existuje mnoho různých možností. Některé jsou zaměřené na snížení neplynulostí, jiné na akceptování koktavosti a snižování komunikační úzkosti. Jako u většiny terapií platí fakt, že co je efektivní u jednoho balbutika, nemusí pomáhat jinému (National Stuttering Association, n.d.).

Guitar (2014) podotýká, že nejdůležitějším atributem terapie je kromě klienta samotný terapeut. Autor zmiňuje 3 základní vlastnosti, popsané Charlesem Van Riperem, kterými by měl disponovat, empatii, vřelost a opravdovost. Rustin et al. (1995) připomínají ideu, že aby byl jakýkoliv terapeutický program účinný, měl by být důvěryhodný pro obě strany a je nutné si uvědomit, že odpovědnost za pokrok nese terapeut i klient. Vzájemná důvěra, respekt a reciprocita mohou dospívajícímu balbutikovi pomoci v sebeodhalení a otevření se, což je důležité pro terapeutovo pochopení jeho života a z něj vycházejících problémových oblastí.

Kršňáková (2004) dodává, že samozřejmou součástí by mělo být poskytování poradenství jak pro balbutika, tak pro jeho blízké zázemí. Krom psychické podpory by měly být osobám, které jsou s balbutikem v každodenním kontaktu, předávány i rady týkající se běžných situací.

Typicky se terapie člení na jednodimenzionální a vícedimenzionální. Princip jednodimenzionální terapie tkví v užívání jednoho přístupu. Oproti tomu vícedimenzionální vychází ze slučování více postupů (Lechta, 2011).

Ward (2006) široce mapuje terapie od dětství a raných fází koktavosti až po terapii u dospělých. Zejména u dětské klientely dělí přístupy na přímé a nepřímé. Přímé se zaměřují na samotný akt koktání a spočívají v aktivní práci odborníka s jedincem. V rámci nepřímých se pozornost koncentruje na prostředí, ve kterém se dítě nachází. Jedná se především o práci s rodiči, kteří by měli zavést opatření na podporu plynulého projevu dítěte (nebýt příliš nároční, trávit s ním víc času, zpomalit tempo řeči, klást méně uzavřených otázek atd.). Lechta (2011) potvrzuje, že nepřímé přístupy převažují zejména u dětské klientely, a podotýká, že čím je člověk starší, tím více dominují ty přímé. Existuje i kombinace obou přístupů, do kterých řadí například přístup Van Ripera (Ward, 2006).

Lechta (2011) dělí terapie podle symptomů. První, nejčetnější typ, se zaměřuje na úpravu neplynulostí v průběhu mluvy. Druhý upravuje přístup k verbální komunikaci a soustředí se na stavy, které jsou pro balbutika nejvíce namáhavé. Třetí přístup je orientován na řízení narušeného koverbálního chování. Následující druh terapie se věnuje personálním příznakům a poslední zahrnuje terapii všech dalších, nezmíněných příznaků. Současně zmiňuje používaný princip těžiště, který spočívá ve stanovení cíle vycházejícího z individuálních potřeb, na který se bude léčba soustředit.

Mezi dva světově rozšířené terapeutické přístupy patří tvarování plynulosti (Fluency shaping) a modifikování koktavosti (Stuttering modification). Tvarování plynulosti spočívá ve snaze změnit mluvní projev balbutika. Cílem je mluvit plynule bez známek koktavosti. Úskalí tohoto druhu terapie spočívá v tom, že se soustředí pouze na mluvní projev a ne na postoje a pocity balbutika, které rovněž velmi ovlivňují komunikaci (National Stuttering Association, n.d.).

Terapie modifikování koktavosti je úzce spjatá se jménem Charles Van Riper. Tento druh léčby se zaměřuje na změnu momentu koktání. Cílem je, aby balbutik koktal plynuleji, a také je věnována pozornost eliminaci záporných postojů a emocí (Lechta, 2011).

Peutelschmiedová (1998) zmiňuje, že Van Riper jakožto sám balbutik vyzkoušel sám na sobě mnoho způsobů a strategií. Základ jeho terapií spočíval v kombinaci dosud známých poznatků. Zároveň terapie přizpůsoboval balbutikům na míru, protože v každém viděl výjimečnou osobnost. Po mnohaletém bádání zavedl způsob plynulé koktavosti. Věřil, že naprosté odstranění koktavosti není možné, ale bude-li balbutik posilovat fluenci projevu a naučí-li se redukovat negativní emoce a postoje, bude pro něj komunikace mnohem snazší. Rozlišoval 4 základní fáze. První fází je identifikace, kdy dochází

k bádání a popisu vlastní koktavosti. Navazuje desenzibilace zaměřená na eliminaci pocitů úzkosti, strachu a obav. Třetí fáze, modifikace, je charakteristická změnou naučeného chování. Poslední je stabilizace určená k ukotvení nově naučených reakcí a plynulejší mluvy. Kršňáková (2004) podotýká, že pole desenzibilace koncentrující se primárně na práci se stresory a emocionálními pochody spadá spíše do oblasti psychoterapie. Záleží na vlastním posouzení kompetencí a schopností logopeda, zda úkol zvládne nebo ho předá v rámci spolupráce do rukou zkušeného psychologa.

Další užívanou alternativou je terapie podle Tarkowského (jiným názvem systémová terapie koktavosti) soustředěná na komplexní pojetí koktavosti. Uplatňuje se u osob různého věku a zaměřuje se souběžně na všechny aspekty této narušené komunikační schopnosti. Snaží se zlepšit fluenci projevu, eliminovat svalový tonus a lépe zvládat psychickou tenzi v rámci komunikace (Listy klinické logopedie, 2018).

Lze využít i psychoterapeutické postupy orientované pouze na změnu myšlení a postojů ke koktavosti. Mezi ně řadíme především kognitivně behaviorální terapii. Tu lze kombinovat s jinými přístupy nebo ji aplikovat samostatně. Terapeut učí klienta pomocí KBT zkoumat jeho myšlenkové procesy a tím pochopit, jak myšlení ovlivňuje jeho pocity a jednání (Guitar, 2014). Princip behaviorální terapie přehledně vysvětluje Kršňáková (2004), podle níž zastánci tohoto směru vychází z předpokladu, že lidé se učí strachu a úzkostem podmiňováním. Základ terapie tedy spočívá v nahrazení naučeného chování jiným. Hlavní užívanou metodou je tzv. systematická desenzibilace. Tu lze chápat jak postupné přeučování a nahrazování negativních reakcí.

V rámci terapie se nemusí vždy jednat o individuální práci, ale bývají využívány i skupinové terapie. Tento druh terapií může být jak krátkodobý intenzivnější, tak dlouhodobý přičemž sezení probíhají méně frekventovaně. Skupinové lekce mají celou řadu výhod. Například klienti s dlouhou čekací dobou na terapii se mohou dostat dříve do odborné péče. Dalším pozitivem je skutečnost, že balbutici nejsou na své koktání sami, ale jsou obklopeni lidmi se stejným problémem a mohou tak vzájemně posílit svá sebevědomí (Ward, 2006). Kršňáková (2004) dodává, že skupinová sezení také profitují z výskytu běžných komunikačních situací, se kterými se v rámci individuálních nesetkáme. Jako vše má i skupinová forma terapií negativa. Ward (2006) píše, že určitě není vhodná pro všechny (například osoby s přidruženým postižením, fobií či jiným znevýhodněním se mohou cítit komfortněji při individuální terapii) a nemusí být věnována dostatečná pozornost každému. Oproti tomu individuální sezení těží z toho,

že je poskytnuta maximální pozornost jednomu jedinci a terapie se co nejvíce přizpůsobuje na míru jeho potřebám (Kršňáková, 2004).

V kontextu terapie je nutné zmínit svépomocný program, který může hrát klíčovou roli. Fraser (2010) podotýká, že autoterapie je dlouhodobý proces vyžadující zapření a pevnou vůli. Autor navrhl program skládající se z 12 pravidel, která by měla být aplikována každý den. Zahrnuje 2 základní přístupy: první se soustředí na změnu pocitů a postojů ke koktavosti a druhý zahrnuje změnu naučeného chování.

Fraser (2010) pracuje s myšlenkou, že koktavost je komplikovanou souhrou fyzických a psychických procesů a že postoje a emoce hrají klíčovou roli. Koktavost chápe jako naučené chování, které lze modifikovat. Už pouhá změna uvažování a přístup k sobě a svému koktání může vést k pozitivním výsledkům. Rovněž podotýká, že vhodná jsou relaxační cvičení na uvolňování napětí. Dalším důležitým bodem je rozptýlení od neustálého přemýšlení a opakujících se znepokojivých myšlenek. Jakékoliv odvedení pozornosti může dočasně eliminovat strach a přispět ke zlepšení projevu.

K hlavním terapiím lze využít i podpůrné metody, které mohou sloužit jako doplněk nebo forma odpočinku. Mezi ně řadíme například muzikoterapii, farmakoterapii, biblioterapii atd. (Kršňáková, 2004).

Kalinowski a Saltuklaroglu (2006) podotýkají, že úspěšné zvládnutí koktavosti znamená, že příznaky koktavosti by měly být dostatečně ošetřeny, aby se co nejvíce eliminoval jejich dopad na život balbutika a zvýšila se efektivita komunikace.

2 Adolescence a středoškolský věk

2.1 Charakteristika období

Časovou hranici zmíněného věkového období pojímá mnoho autorů osobitě a dívá se na ni různými pohledy. Někteří ji chápou pouze jako součást dospívání, které zahrnuje i jiné složky, a jiní toto slovo užívají výhradně jako synonymum. Macek (1999) časově vymezuje adolescenci od věku 15 let do 20 až 22. Dle Thorové (2015) tato perioda začíná příchodem puberty a hranice se uzavírá ve věku 19 let. Vágnerová a Lisá (2021) označují adolescenci jako mezilehlou etapu mezi dětstvím a dospělostí ve věku 10-20 let. V zahraničí nahlíží na hranici tohoto období rovněž trochu jinak. Například Smetana et al. (2006) dělí toto období do 3 částí zahrnujících ranou adolescenci (věk 10-13 let), střední (14-17 let) a pozdní (18-20 let). V podstatě všichni zmínění autoři se ale shodují na faktu, že adolescence začíná v biologii a končí v kultuře. To lze chápat tak, že začátek dospívání je spojen s dramatickými biologickými změnami, zatímco jeho ukončování a přechod do dospělosti je důležitější z psychologických a sociologických aspektů.

Při odbočení od časového rozmezí lze adolescenci vnímat širokospektrálně. Macek (1999) ji chápe jako období „bouře a konfliktu“ a zmiňuje Hallovo přirovnání k uměleckému hnutí Sturm und Drang typického pro svoji revoltu, novátorství, bouřlivé vyjadřování emocí a důraz na jedinečnost. Toto přirovnání svým způsobem publikuje i Thorová (2015), podle níž mladí lidé přirozeně bojují proti zkažené společnosti, jejím hodnotám a zarytým konvencím. Vágnerová a Lisá (2021) dospívání charakterizují jako část života projevující se celkovou změnou osobnosti a hledáním vlastní totožnosti. Zarrett a Eccles (2006) vnímají adolescenci jako náročné období, ve kterém dochází ke splnění vývojových úkolů definovaných Erikem Eriksonem zahrnující především hledání a rozvoj vlastní identity a intimity, vytvoření autonomie a nalezení místa ve vzdělávání a práci. Rustin et al. (1995) popisují toto věkové období jako přechodný proces času, který je výsledkem různých vnitřních i vnějších tlaků. Podstatou tohoto procesu je změna. Nejen změna jednotlivce, ale i změna vnímání dospívajícího ostatními.

Fyzické a biologické změny

V průběhu dospívání dochází k radikálním tělesným a hormonálním změnám. Fyzická proměna bývá adolescenty silně prožívána, jelikož je důležitou součástí osobnosti jedince a zevnějšek představuje první informaci, kterou o druhých získáváme. Koncentrace na vlastní tělo a vizáž v průběhu adolescence graduje. Hodně jedinců,

především dívek, mívá o svém těle pochybnosti a snaží se přiblížit ideálu krásy nebo alespoň nijak nevybočovat a zapadnout mezi vrstevníky. Jakákoliv odlišnost týkající se těla může způsobit pochybnosti a následně nižší sebevědomí. Sklony k jednotnosti navíc podporují masová média, která propagují vzory ideálů, pro něž je poté člověk ochoten ztratit osobitost a jít za hrany zdraví (Vágnerová & Lisá, 2021). Jedlička (2017) označuje strach z jinakosti a nevzhlednosti vlastního těla jako dysmorfofobii. Zároveň zmiňuje, že podlomené sebehodnocení vzniklé důsledkem srovnávání a nespokojeností s vlastním vzhledem často vede k poruchám příjmu potravy, nejčastěji mentální anorexii a bulimii, se kterými se společně často vyskytuje i sebedestruktivní jednání. U chlapců neojediněle dochází k bigarexii, což je označení pro chorobnou posedlost posilováním pro co nejefektivnější růst svalstva. Dle Macka (1999) je důležité v tomto směru také hodnocení od okolí a především od osob, na kterých dospívajícím nejvíce záleží. Thorová (2015) doplňuje, že svým vzhledem a stylem sdělujeme příslušnost k nějaké skupině. To, jak se dospívající vyrovnají s tělesnými změnami, později ovlivňuje jejich psychickou pohodu a vyrovnání se sebou samým (Zarrett & Eccles, 2006).

Kognitivní vývoj

V tomto období dochází k významnému strukturálnímu vývoji mozku a tím pádem i poznávacích a rozumových schopností. Thorová (2015) podotýká, že mizí černobílé vidění charakteristické pro mladší věk a dospívající už jsou schopni pohlížet na věci z mnoha úhlu pohledů. Adolescenti jsou schopni uvažovat hypoteticky, myslet abstraktně, přemýšlet o problémech multiperspektivně, efektivněji využívat informace a zužitkovávat životní zkušenosti. Rozvíjí se schopnost plánovat, což je podstatné pro sledování vzdělávacích a pracovních cílů (Zarrett & Eccles, 2006). Díky míře abstraktního myšlení mladí lidé rádi přemítají a filozofují nad složitějšími otázkami, týkajícími se zejména smyslu života, morálky a emočních pochodů (Thorová, 2015). Vágnerová a Lisá (2021) dodávají, že roste flexibilita, která pramení z nutnosti se přizpůsobovat nárokům okolí. Důležitá je rozvíjející se inhibiční kontrola. To znamená schopnost potlačit nepodstatné či rušivé elementy. Autorky podotýkají, že změna přemýšlení se manifestuje i v souvislosti s psychickými potřebami. Důležitými jsou v tomto období potřeba jistoty a bezpečí, seberealizace a otevřené budoucnosti. Uvažování už není vázané jen na aktuální dění a minulost, ale koncentruje se zejména na budoucnost. Dle Thorové (2015) adolescenti uvažují logicky, kriticky a žijí v přesvědčení o jedinečnosti vlastních názorů, které rádi prezentují před ostatními.

Typickým znakem dospívajících je často až přílišná kritika a radikální názory, jež jsou důsledkem množství nových výhledů, nejistoty z nich pramenící a nedostatku životních zkušeností. Intelektuální růst umožňuje propracovanější a ucelenější sebepojetí, které následně ovlivňuje emocionální nezávislost a přístup k zásadním rozhodnutím, vztahům a uznávaným hodnotám (Rustin et al., 1995).

Sociální vývoj

Dospívání je obdobím kvantitativních i kvalitativních změn v oblasti sociálních vztahů. Dle Thorové (2015) v rámci sociální sféry adolescenti snášejí podstatně více nároků od okolí, které jsou důležité k vytvoření samostatnosti. K ústřední transformaci vztahu dochází mezi rodiči a vrstevníky.

V rodinné sféře dochází k hledání autonomie dítěte (Crosnoe & Johnson, 2011). Proces osamostatňování je náročný jak pro rodiče, tak pro dospívající. Vlivem proměny přemýšlení se dospívajícím postupně mění pohledy na rodiče. Ti ztrácejí zásadní postavení v životě adolescenta, dochází k jejich deidealizaci (Vágnerová & Lisá, 2021). Thorová (2015) píše, že přeměna tohoto vztahu je nutná a nenahraditelná. Dětská citová závislost by se měla transformovat do vzájemně vyrovnaného poměru poskytujícího oběma stranám oporu, uznání a kooperaci. Charakteristickým znakem této přeměny jsou neshody, obzvlášť mezi matkami a dcerami. Většina sporů vrcholí postupným odpoutáváním se od rodičů a vznikem samostatnosti (Smetana et al., 2006). Dle Vágnerové a Lisé (2021) dospívající bývají často k rodičům až příliš kritičtí, což bývá důsledkem snahy o spravedlnost pocházející z potřeby jistoty. Také má zmíněná netolerance kořeny v kritickém postoji adolescenta k sobě samému, což ale rodiče nevidí, protože se jedná o vnitřní nesdílenou záležitost. V souvislosti s netolerancí jsou dle Thorové (2015) ze strany dospívající osoby běžné konverzace provokativního, leckdy až výbušného rázu. Ty vznikají jako důsledek a obranný mechanismus při pocitech frustrace a nepochopení, jelikož se jedinec neumí dostatečně ovládat a chybí mu nadhled a zkušenosti, kterými rodiče disponují. Citlivým tématem je také zájem rodičů o život dospívajícího. Thorová (2015) píše, že určité monitorování je potřebné, ale má své hranice a jejich překročení může být vnímáno jako vstup do soukromí. Dle Jedličky (2017) se na utváření osobnosti jedince podílí také sociokulturní zázemí rodiny a dostupnost kladného vzoru. Podstatnou roli hraje výchova. Důsledkem despotické nebo naopak příliš ochranářské výchovy může být nesprávné zvládnutí přirozené adolescentní krize. Vágnerová a Lisá (2021) připomínají, že v rámci rodiny nelze opomenout ani

sourozenecké vztahy, jejichž kvalita závisí na faktorech zahrnujících především věk, pohlaví a hierarchii.

Vrstevníci rovněž nesou v tomto životním období klíčovou roli. Vágnerová a Lisá (2021) označují tuto část života obdobím sociální reorientace, kdy dochází k růstu zájmu o vrstevnickou sféru na úkor rodinné. V rámci kamarádských kolektivů uspokojují mladí lidé navzájem své potřeby a porovnávají a sdílejí své hodnoty, názory a emoce. Díky tomu dochází k pochopení vlastní osobitosti a jinakosti. Macek (1999) zmiňuje zajímavou myšlenku, že dospívající napodobují a zároveň sami chtějí být imitováni. Dle Thorové (2015) přátelství slouží k pocitu sounáležitosti, poskytnutí potřebné podpory a prohloubení sebevědomí. Mladý jedinec potřebuje společnost, do které zapadne a kde se bude cítit přijímán. Je normální, že lidé v tomto věku mezi sebou soupeří, ale zároveň se učí vzájemnému pochopení. Podléhají vlivům kamarádů a jsou citově zranitelní při případných odmítnutích či jiných negativních názorech. Jedlička (2017) zmiňuje důležitost přátelství při poskytování emoční podpory, která je potřebná zejména kvůli citovým zraněním týkajících se například interpersonálních vztahů. Mladí lidé se rádi sdružují v různých partách, ve kterých přejímají sdílené chování. Je totiž méně náročné přijmout tvář již vzniklé skupiny než stvořit tu vlastní (Thorová, 2015). Pro utváření pohledu na sebe samého je důležité, jak se jedinec cítí mezi ostatními při kolektivních aktivitách. Nejedná se přitom pouze o sdílené zkušenosti a prožitky, ale primárně o společně uznávané hodnoty, ideály a způsoby jejich dosahování (Jedlička, 2017). Zajímavé srovnání nabízí Macek (1999), který konstatuje, že zatímco na rodinné úrovni usiluje mladý jedinec o zrovnoprávnění pozic, ve vrstevnickém kolektivu jde o vybojování vlastního místa a hodnocení.

V návaznosti na vrstevnické skupiny je nutné neopomenout školské prostředí. Z hlediska učení se mění stimuly, cíle a postoje. Dochází k proměně vztahu a vnímání role učitele. Vůči pedagogům roste kritika pramenící z vyhraněnosti vlastních názorů a snahy o rovnoprávnost. Adolescenti si u vyučujících zakládají na hodnotách zahrnujících primárně vyrovnanost, spravedlnost a schopnosti týkající se oboru (Vágnerová & Lisá, 2021).

V důsledku hormonálních změn a množství společenských událostí je typické navazování prvních vztahů. První romance souvisí s rozvojem zvědavosti a erotiky. Často se jedná o fázi zamilovanosti (Vágnerová & Lisá, 2021). Adolescentní lásku zmiňuje Jedlička (2017), který pracuje s Eriksonovou myšlenkou, že prvotní vztah v tomto věku

funguje na bázi projikování svých přání a emocí do druhé polovičky. Osoba, do které se mladý člověk zamiluje, disponuje určitými vlastnostmi, které považuje zamilovaný za ideál a další pomyslně dokonalé rysy si do ní daná osoba promítne. Jedinec se v podstatě snaží nalézt v tom druhém sebe samého. Poté, co po nějaké době fáze zamilovanosti opadne, přichází zklamání, protože nikdo nesplňuje všechny osobnostní požadavky ideálu toho druhého.

Crosnoe a Johnson (2011) zmiňují, že k dalším proměnám sociálních vztahů dochází díky technologiím a médiím. Jedná se především o internet, který nabízí možnost stálého udržování vzájemného kontaktu a slouží také jako zdroj informací. Na druhou stranu je zázemím rizik pro potencionální šíření negativního obsahu zahrnujícího například šikanu. Dvě strany mince potvrzuje i Thorová (2015), která dodává, že díky virtuálnímu světu, jmenovitě sociálním sítím, mohou lidé přejímat různé role a měnit identity a svá chování. Podstatné jsou konkrétně online konverzace, které díky možnosti rychlého ukončení dialogu chrání před niterními emočními zraněními. Online svět naopak někdy může mít katastrofální dopad v podobě sexuálního obtěžování, zneužití údajů či nevhodných komentářů.

Osobnostní vývoj

„V dospívání dochází k vyspělejšímu formování osobní identity, hlubokému pocitu vlastní totožnosti („kdo jsem, kam směřuji a proč jsem na světě“) a utváření vztahu k okolnímu světu vyjádřeného určitým světonázorem a životním stylem“ (Thorová, 2015, s. 419).

Crosnoe a Johnson (2011) i Thorová (2015) vidí jako nejpodstatnější úkol dospívání vytvoření vlastní identity na základě separace od rodičů. Jelikož se jedná o mnoho podstatných a dynamických změn v poměrně krátkém časovém úseku a může být náročné se s nimi vyrovnat, často se setkáváme s rizikovým chováním, mezi které patří primárně užívání návykových látek nebo delikvence. Dle Jedličky (2017) je proces osamostatňování se a přerod ze závislého dítěte do dospělého jedince nutně doprovázen vnitřním bojem.

Typická je zvýšená sebereflexe a introspekce. V rámci sebepojetí se prohlubuje znalost vlastního já, jež je formované jak vlastními zkušenostmi a pocity, tak i úsudky blízkých a důležitých osob. Charakterizují nás naše vlastnosti, schopnosti a výkon, temperament a charakter. Důležité je sebepřijetí, které spočívá v uznání našich hodnot.

Často dochází k rozporu mezi pomyslným ideálem týkajícím se vlastní osoby a realitou. Pokud je rozdíl mezi těmito dvěma ukazateli příliš velký, dochází k negativnímu sebehodnocení a záporným emocím (Macek, 1999). Nedostatečně zpracované vnitřní rozpory týkající se celkové akceptace sebe sama mohou vést k defenzivním sociálním strategiím. V takovémto případě si člověk v budoucnu udržuje emoční odstupy od druhých, jelikož se obává opakování citové bolesti (Jedlička, 2017).

K rozvoji dochází i v rámci emocionality. Běžná je náladovost, emoční nestabilita, přemrštěnost a proměnlivost reakcí. Změna prožívání a jeho intenzity vede k takzvanému emočnímu egocentrismu. Dospívající mají pocity ojedinělosti vlastních emocí a uzavírají se do sebe. Koncentrace na vlastní personu a přemítání nad sebou samým vede k záporným emocím a negativnímu naladění. Labilita citového naladění pramení z rychlého nárůstu emočního systému a pomalejšího dozrávání regulačního systému. Ke konci adolescence se ale vše postupně vyrovnává (Vágnerová & Lisá, 2021). Dle Jedličky (2017) jsou nezvládnuté emoce spojeny s frustrací, která osciluje při uvědomění jedince, že život není takový, jaký si vysnil. U nijak nekompenzované frustrace dochází k agresi, která se jeví jako cesta k řešení problémů. Macek (1999) v tomto kontextu uvádí, že dochází k tzv. prvnímu vystřízlivění, kdy se realita střetává s původními představami a sny, které si dospívající do té doby idealizoval. Záporné pocity někteří jedinci zvládají díky vyhraněným skupinám, kde je ze sebe mohou bez zábran dostat a pocítit pochopení od ostatních členů (Jedlička, 2017).

Macek (1999) zmiňuje, že příznačná pro tento věk je experimentace, jak v rámci úvah, tak v rámci přejímání různých rolí. Dle Jedličky (2017) mladí experimentují se vzhledem, sexualitou, zážitky, zkrátka se vším, co je odliší od běžné normy. Thorová (2015) dodává, že experimentace je nezbytná k nalezení osobitého životního stylu. Díky experimentování dospívající zažívají různá zklamání, pády, ale i chuť vítězství a úspěchu. Taky později přichází na to, že život není o extrémech, ale spíše o hledání stability (Jedlička, 2017).

Všechny zmíněné těžkosti a výzvy vedou v konečné fázi k usměrňování vlastního chování a emocí, zdravého prezentování názorů a uskutečňování vyrovnaných vztahů (Jedlička, 2017).

Profesní vývoj

V dospívání jsou v životě adolescentů běžné brigády, pomocí kterých si jedinci vydělávají na aktuálně chtěné věci a současně získávají představu o hodnotě peněz a zacházení s nimi (Thorová, 2015).

Jelikož se v posledních letech zvýšily nároky na vzdělání, dospívající zůstávají déle v edukačním proudu. Následkem toho se prodloužilo období závislosti na rodičích, odkládání partnerských vztahů a zakládání rodin (Crosnoe & Johnson, 2011).

2.2 Koktavost a její specifika v adolescenci a mezilidských interakcích

Období dospívání bývá velmi náročné pro osobnost koktavého jedince. Člověk v této životní fázi prochází mnoha změnami a je citlivější na různé podněty. Balbutik už si plně uvědomuje, že koktá, ale zatím toto chování, na rozdíl od dospělých jedinců, nepřijal za své. Obavy z mluvení a všechny nepříjemné pocity s ním spojené vedou ke stupňování záporného postoje ke komunikaci a negativně ovlivňují sociální vztahy (Kršňáková, 2004).

Dle Rustin et al. (1995) je adolescence specifická rozsáhlými psychickými a fyzickými změnami, měnícími se vztahy k okolí i sobě samému, s čímž souvisí postupné akceptování svých slabých i silných stránek. Důsledkem experimentování zažívá člověk různá selhání, s nimiž se musí vyrovnávat. V případě dospívajících balbutiků může docházet k ospravedlňování zažitých neúspěchů koktavostí, čímž se vyhýbají bolestným, ale důležitým zkušenostem a přebírání odpovědnosti za své činy.

Adriaensens et al. (2015) zmiňují souvislost sebevědomí a koktavosti. Vychází z Yeungovy a Martinovy definice, že sebevědomí je výsledkem sociálního procesu, pomocí kterého se učíme vidět sami sebe očima druhých. Prakticky to znamená, že názory druhých lidí nás velmi výrazně ovlivňují a formují naši sebeúctu a náš pohled na nás samotné. Sebevědomí pak hraje roli v komunikaci. Negativní komunikační zkušenosti mohou posílit negativní postoje k mluvení, což může brzdit rozvoj komunikační schopnosti. Na toto tvrzení navazuje i Rustin et al. (1995), kteří zmiňují, že dospívající balbutik zažívá mnoho selhání v komunikaci což přispívá k rozvoji a upevňování komplexních strategií pro řešení určitých problematických situací. Pocity bezmoci a beznaděje doprovázející selhání mohou vyústit v sociální úzkost.

V kontextu mezilidských interakcí a vnímání koktavosti často dochází ke stereotypizaci. Prostřednictvím populárních médií byly o balbuticích vytvořeny mylné

představy, například že jsou úzkostliví nebo mají nižší rozumové schopnosti. Tyto dojmy mohou individuálně vést k negativním pocitům a sebestigmatizaci (Azios et al., 2022). S tímto tvrzením souhlasí i Kršňáková (2004), která dodává, že důsledkem toho mnoho balbutiků žije v nepravdivé iluzi, že je okolí na základě důsledků této narušené komunikační schopnosti zatracuje.

Důležitou oblastí je profesní uplatnění. Výzkumy bylo dokázáno, že nelze jednoznačně říct, zda koktavost hraje roli při výběru povolání, schopnosti získat práci a efektivitě pracovních výkonů. Jedná se o subjektivní záležitost a každý balbutik má v tomto směru jiný příběh. Někteří vnímají koktavost jako negativní činitel při hledání práce nebo v zaměstnání samotném a šancích na povýšení. Jiní toto vyvrací a sdělují, že koktavost neměla na tento proces žádný vliv (Klompas & Ross, 2004).

Řada balbutiků se snaží si sama nějak pomoci například alkoholem. Ačkoliv to opravdu může mít kýžený účinek a dojít k dočasnému zlepšení, nejedná se o dlouhodobé řešení a naopak to může vést k horším stavům (Fraser, 2010).

Dalším aspektem typickým pro řadu osob, který velmi výrazně ovlivňuje koktavost, je perfekcionismus. Vysoké nároky na bezchybný projev, netolerance chyb a přílišná přísnost může negativně ovlivnit výsledný projev balbutika. To může vést ke zhoršení emocionálních a kognitivních procesů (Adriaensens et al., 2015).

V dnešní době mladí lidé hojně využívají moderní technologie, které mohou být aplikovány jako vzdělávací platformy. Je dostupných mnoho knih, různých článků nebo například podcastů, kde balbutici mají možnost poslechnout si zkušenosti ostatních koktavých osob a nalézt tak oporu a pocit sounáležitosti (Azios et al., 2022).

Další pomocnou formou mohou být podpůrné skupiny poskytující důležité informace a prostředí, ve kterém balbutici mohou získat sebevědomí a uklidnění, že na zvládání koktavosti na světě nejsou sami (National Stuttering Association, n.d.). Kršňáková (2004) dodává, že krom podpory a pochopení se balbutici v komfortním prostředí naučí poznávat své chování, se kterým mohou poté lépe pracovat. Svépomocné skupiny nemusí být vždy odborně vedeny, což může přinést pocit volnosti.

V poli sociálního života lze na koktavost nahlížet velmi pozitivně. Klompas a Ross (2004) interpretují výpověď balbutiků, kteří vysvětlují, že je koktavost naučila více mlčet. Díky tomu začali intenzivněji poslouchat a vnímat ostatní a tím je poznávat po vnitřní,

osobnostní stránce. Také se díky balbuties stali více samostatní a začali spoléhat hlavně sami na sebe.

2.3 Koktavost ve školním prostředí

Je všeobecně platné, že čas studenta strávený ve školním prostředí je náročným obdobím transformace a mnoha výzev. Klíčová je role podpory, což lze chápat jako vyrovnanost posluchače s mluveným projevem balbutika. Z výzkumu reflexe od balbutiků je patrné, že pozitivní atmosféra v kolektivu a kladné zázemí zahrnující přijetí koktavého takového, jaký je, se všemi specifiky, je základem pro komfortní pocit ve třídě (Azios et al., 2022).

Fakt, že školní prostředí je důležitým, byť pro někoho obtížným mezníkem, dokládá i Hugh-Jones a Smith (1999). Důsledkem dysfluentní mluvy ve spojitosti s náležitostmi studentských povinností od odpovídání na dotazy po hlasité čtení před třídou mohou koktaví jedinci pociťovat velký tlak a z toho pramenící úzkosti.

Peutelschmiedová (1996) zmiňuje důležitost reciprocity mezilidských vztahů. Ve školním prostředí naráží konkrétně na vztah pedagoga a studenta, který by měl být vzájemně upřímný, důvěryhodný a učitelovo porozumění by mělo vycházet z celkového zázemí jedince. Také připomíná, že učitel má značný vliv na třídní kolektiv, který může přejímat a sdílet jeho přístupy. Toto dokazuje výzkumem i Azios et al. (2022), kde se ve výpovědích balbutici shodují, že vyučující byl podstatným faktorem ovlivňujícím jak vzdělávací dráhu jedince, tak i přístup zbytku třídy ke koktavému.

Scott et al. (2010) pod záštitou Sttutering Foundation of America sepsali příručku pro pedagogy obsahující užitečné rady o přístupu k balbutikovi ve třídě a kolektivu. Ačkoliv je orientována zejména na mladší školní věk, všechny rady i tipy se dají vztáhnout na jakékoliv věkové období v edukačním proudu. Publikace se v základu opírá o 8 hlavních pravidel:

- neradit, nepoznámkovat balbutikův projev (eliminovat připomínky typu „zpomal“, „uklidni se“)
- nedokončovat věty a fráze za balbutika
- naučit třídní kolektiv střídavě mluvit, nepřerušovat se a naslouchat spolužákům
- očekávat od koktavého studenta stejné kvality jako od většiny
- mluvit se studentem neuspěchaně s příslušnými pauzami
- poslouchat poselství a myšlenky, nesoustředit se pouze na projev

- respektovat potřeby koktavého studenta a komunikovat o nich
- nebrat koktání jako něco, za co je třeba se stydět, ale naopak mluvit o něm jako o jakékoliv jiné záležitosti

Je nutné si jako pedagog uvědomit, že každý balbutik je jedinečný a vnímá komunikační situace osobitě nehledě na závažnost koktání. Nelze tudíž generalizovat pocity balbutiků v souvislosti s komunikací a stupněm koktavosti. Student, který se potýká se závažným koktáním, se ve skutečnosti může cítit při mluvení lépe, než jiný s mírnou formou (Scott e al., 2010). Hugh-Jones a Smith (1999) potvrzují, že rozdíly mezi balbutiky a jejich vnímáním a prožíváním různých situací jsou stejně velké, jako rozdíly mezi lidmi s plynulou mluvou ve většinové populaci.

V souvislosti s osobností učitele Scott et al. (2010) zdůrazňují myšlenku, že v kontextu koktavosti je nejdůležitější z pedagogových kompetencí být sám dobrým komunikátorem. Ovšem přestože se učitel stává důležitý aspektem formujícím jak kolektiv, tak i samotného balbutika, je podstatné brát v potaz, že je to stále pouze člověk se slabými stránkami a má stejné právo na omyly a přešlapy jako ostatní lidé (Peutelschmiedová, 1996).

Se školním prostředím je rovněž neojediněle spjata problematika šikany. Důsledky zlomyslného obtěžování a odmítání vrstevníky mohou být vážné pro každé dítě a vést k pozdějším krátkodobým i dlouhodobým potížím jako jsou deprese, nízké sebevědomí a sebeúcta, problémy s důvěrou, nespavost, či nadměrné pociťování fyzických nemocí. Dysfluentní mladí lidé se často zdráhají nebo nejsou schopni se plně verbálně zapojit do mnoha školních situací a mohou být považováni za odtažité. Následkem toho mohou mít problémy s vrstevnickými vztahy, které mohou postupně gradovat k odmítání, zesměšňování a v krajním případě vyústit do úplného vyloučení z třídního kolektivu (Hugh-Jones & Smith, 1999).

V rámci přístupu k balbutikovi ve třídě je z pozice učitele vhodné si se studentem promluvit a dohodnout se na strategiích v situacích, kdy je pro něj mluvení obtížnější. Zároveň je žádoucí ho za jiných okolností (například při vyrušování) neupřednostňovat a vyvodit stejné následky jako u vrstevníků (Scott et al., 2010).

Otázku, zda je koktavost ovlivňujícím faktorem školních úspěchů, nelze jednoznačně zodpovědět. Klompas a Ross (2004) ve svém výzkumu sice potvrdili, že většina účastníků brala koktavost jako negativní faktor ve vzdělávání v poli několika podoblastí.

Za problémové byly označeny verbální prezentace před třídou, nepochopení a neinformovanost ze strany učitelů a hlasité čtení. Ovšem je nutné brát v potaz, že většina nezastupuje celek.

Informovanost kolektivu o koktavém žákovi by se měla odvíjet od diskuze balbutika s učitelem. Pro někoho může být koktavost interní záležitostí a nemusí mu být příjemné, aby ostatní o jeho narušené komunikační schopnosti věděli. Na druhou stranu někdo z povědomí spolužáků bude profitovat například v přístupu, kdy ho kolektiv více pochopí a nebude docházet k nevhodným reakcím typu posmívání či škádlení (Scott et al., 2010).

Hugh-Jones a Smith (1999) píší, že studenti s koktavostí mohou být označeni za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle výzkumu jsou dospívající se SVP náchylnější k šikaně než jejich vrstevníci z hlavního vzdělávacího proudu. V kontextu šikany u balbutiků je z provedeného výzkumu patrné, že k ní častěji dochází u mužů, což je pravděpodobně zapříčiněno vyšším výskytem koktání v mužské části populace. Ačkoliv je středobodem posměchu či narážek nejčastěji neplynulá mluva, koktavost jako taková nebývá přímou příčinou šikany. Jedná se spíše o důsledky na bázi bázlivosti, omezeného vyjadřování či potíží s navazováním vztahů.

3 Analýza informovanosti středoškolských pedagogů ohledně problematiky balbuties

3.1 Cíl bakalářské práce, metodologie a charakteristika výzkumného vzorku

Cíle

Hlavním cílem výzkumného šetření byla analýza informovanosti středoškolských pedagogů ohledně balbuties a jejich přístupu ke koktavým studentům. V návaznosti na to byly stanoveny 3 dílčí cíle:

- vyzkoumat, jaké mají učitelé znalosti ohledně problematiky koktavosti a prozkoumat, kde je nabyli
- zaměřit se na reflexi případné zkušenosti pedagogů s balbutiky a kolektivem, ve kterém se jedinec nacházel
- zmapovat zkušenosti se středoškolským prostředím od samotných balbutiků

Metodologie výzkumného šetření

Výzkum byl proveden kvantitativní metodou sběru dat a doplněn o polostrukturované rozhovory s balbutiky. Jako výzkumný nástroj byl vytvořen nestandardizovaný dotazník vlastní konstrukce, který je součástí příloh v závěru práce. Obsahoval 23 uzavřených otázek s výběrem buď jedné nebo více možných odpovědí. Na konci byl doplněn o 1 nepovinnou otevřenou otázku, jež nabízela možnost sdělit cokoliv navíc k danému tématu. V úvodu byli respondenti informováni o mé osobě a záměru práce. Byli seznámeni se strukturou dotazníku, anonymitou a využitím získaných údajů. Dotazník byl vytvořen online prostřednictvím platformy Microsoft Forms. Následně byl rozeslán pomocí e-mailu na uvedené kontaktní e-mailové adresy náhodně vybraných středních škol různých typů a zaměření napříč všemi kraji České republiky.

Charakteristika výzkumného vzorku

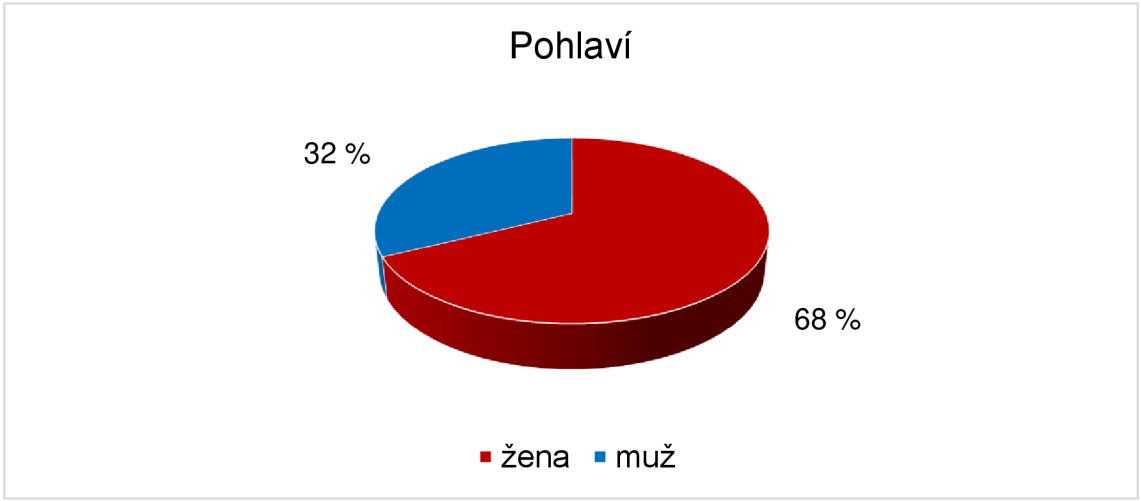
Výzkumný vzorek tvořilo 170 středoškolských pedagogů učících na rozličných středních školách. Vzhledem ke skutečnosti, že dotazník byl zasílán na kontaktní adresy středních škol, nikoliv konkrétním pedagogům, nelze změřit přesnou návratnost. Bylo získáno 170 vyplněných dotazníků, z nichž žádný nebyl vyřazen. Výzkum probíhal od října do listopadu 2022.

Práce je v závěru doplněna o polostrukturované rozhovory se 4 balbutiky, kteří byli ochotni přispět a podělit se o své zkušenosti se středoškolským vzděláváním. Prvním participantem byla 22letá žena, druhým účastníkem byl 29letý muž, třetím respondentem byl muž ve věku 23 let a posledním účastníkem byla 34letá žena.

3.2 Analýza informovanosti středoškolských pedagogů

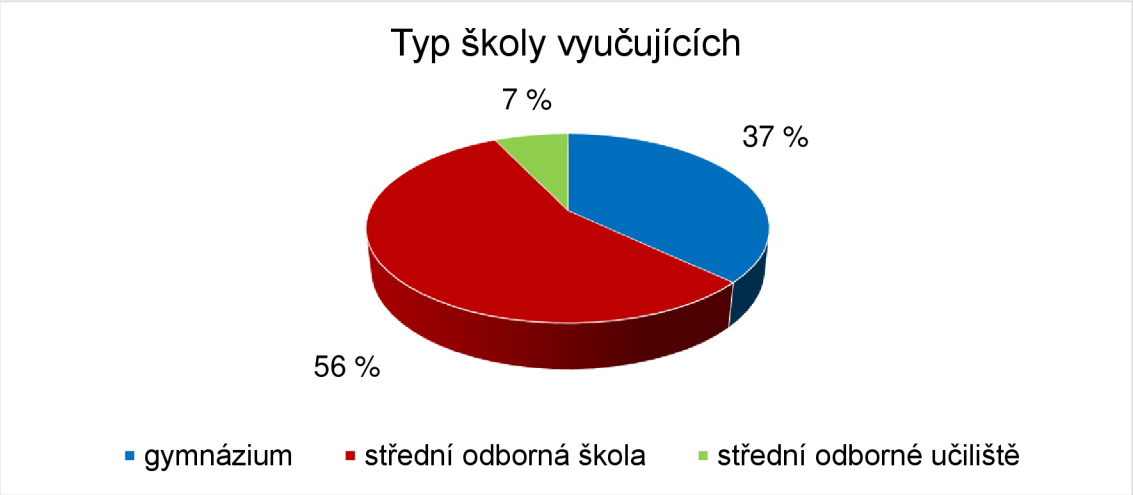
Jak již bylo uvedeno, dotazník se skládal z 23 otázek a 1 dodatkové. Otázky nebyly označeny jako povinné, aby byla akceptována možnost volby neodpovědět v případě, že by někomu nebyly otázky příjemné, případně by nechtěl odpovídat z jiných důvodů. Dotazník byl pomyslně rozdělen na 3 částí. První sekce byla zaměřena na informace o respondentech. Druhá část byla koncentrovaná na jejich teoretické znalosti a povědomí o problematice a třetí segment byl soustředěn na osobní zkušenost a přístup k balbutikům v poli jejich profese. Průměrná doba vyplnění činila 7 minut a 11 sekund.

Jak již bylo zmíněno, úvodní 3 otázky byly cílené na získání informací o středoškolských pedagozích. Jak vyplývá z grafu uvedeného níže, větší procentuální zastoupení tvořily ženy v poměru 68 % oproti mužům s 32 %. Možnost volby jiné nebyla využita.



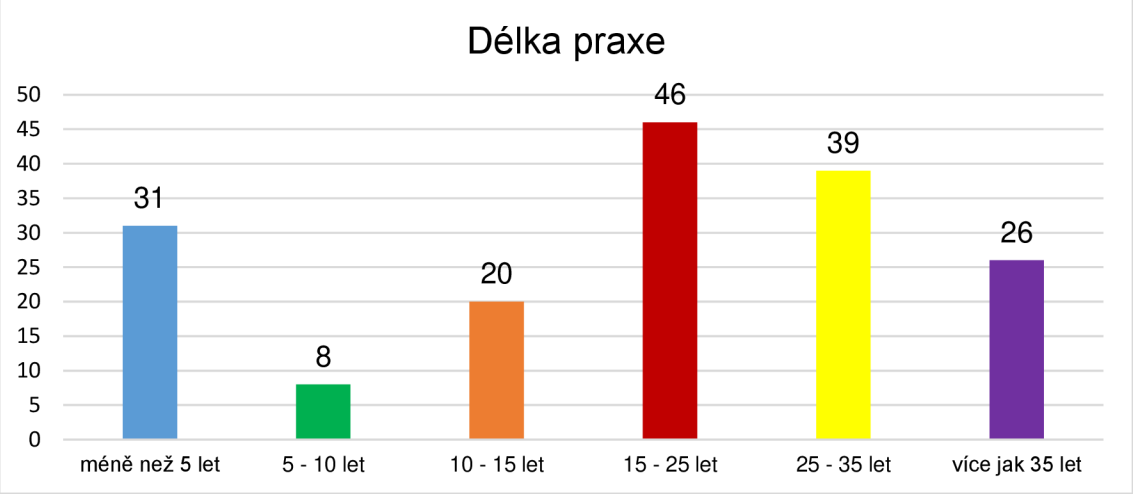
Graf 1 - Pohlaví

Graf 2, vložený pod tímto textem, znázorňuje, kde pedagogové působili. Největší zastoupení tvořili učitelé na středních odborných školách (56 %) následováni vyučujícími na gymnáziích (37 %). Nejmenší zastoupení měla střední odborné učiliště (7 %).



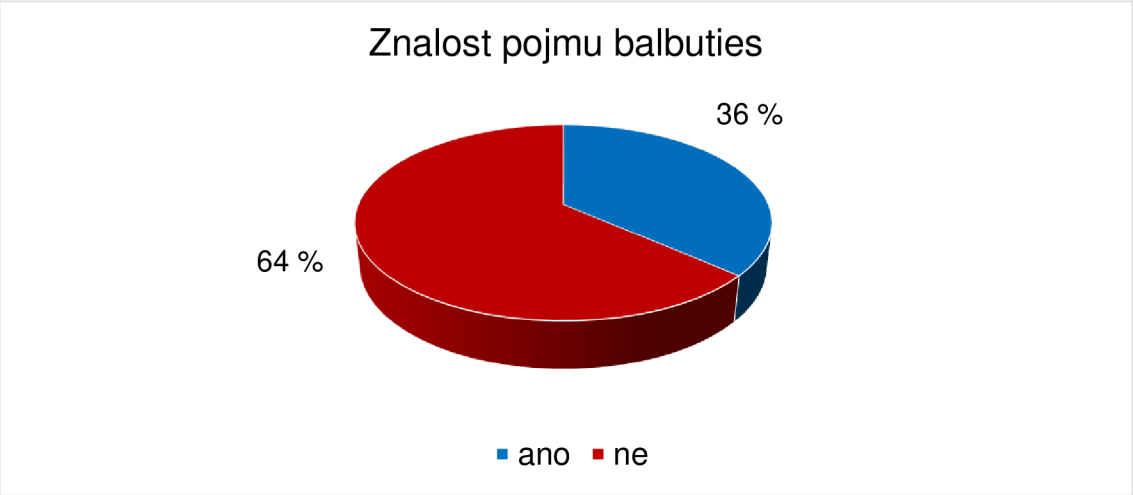
Graf 2 - Typ školy vyučujících

Posledním zjišťovaným údajem byla délka praxe pedagogů. Přehledně ji ukazuje přiložený graf č. 3. Nejvíce vyučujících, konkrétně 46, působilo v edukačním proudu po dobu 15 - 25 let, nejméně pak po dobu 5 - 10 let.



Graf 3 - Délka praxe

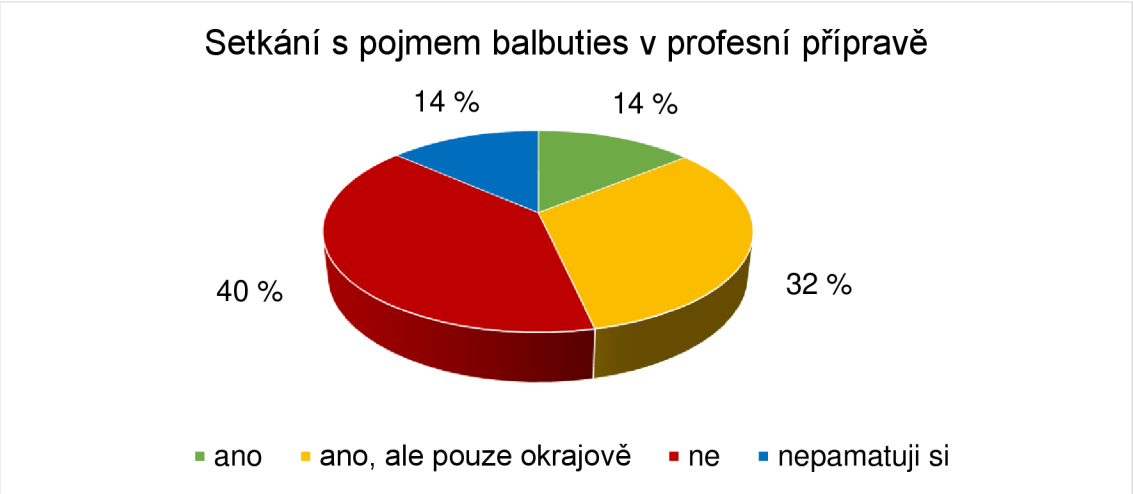
Po úvodních otázkách vztahujících se k osobnosti respondentů následoval dotaz, zda se setkali s latinským pojmem balbuties. Graf č. 4 dokládá, že 64 %, tedy většina se s tímto názvem nikdy nesetkala, oproti tomu 36 % vědělo, co termín znamená.



Graf 4 - Znalost pojmu balbuties

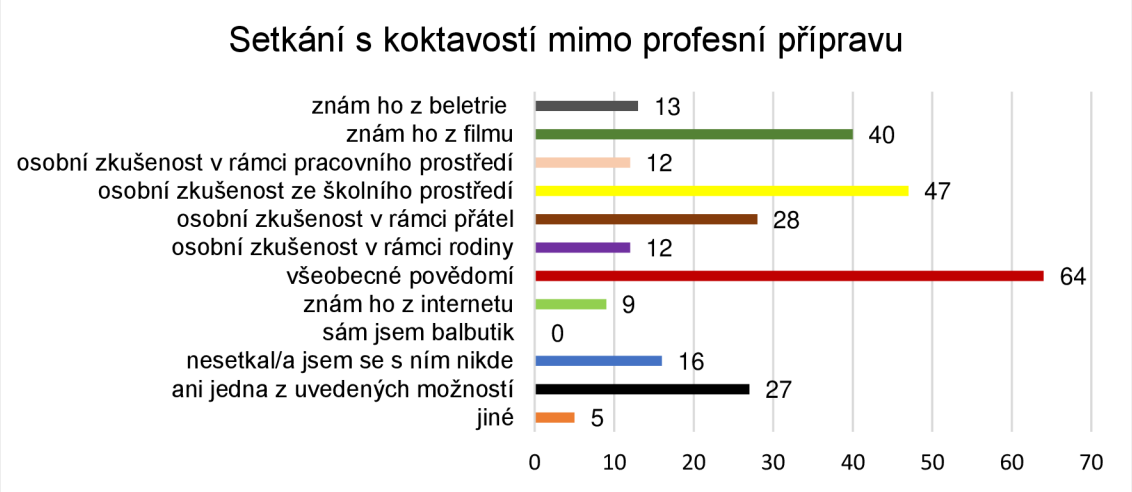
Po této otázce následovalo vysvětlení pojmu balbuties jakožto koktavosti, narušení plynulosti řeči.

Graf č. 5 mapující, zda se učitelé setkali pojmem balbuties po dobu své profesní přípravy, ukazuje, že 40 % pedagogů se s ním v průběhu svého vzdělávacího procesu nesetkalo, 32 % ano, ale pouze okrajově a 14 % se s ním určitě setkalo. Rovněž 14 % respondentů si zmínění daného pojmu už nepamatuje.



Graf 5 - Setkání s pojmem balbuties v profesní přípravě

Následující otázka zjišťovala, zda se respondenti setkali s pojmem koktavosti někde jinde mimo profesní přípravu. V rámci této sekce bylo možné zatrhnout více možných odpovědí. Výsledky zobrazené v grafu č. 6 vypovídají o tom, že koktavost je mezi dotazovanými pedagogy nejvíce známá v rámci všeobecného povědomí, školního prostředí či oblasti kinematografie. Naopak nikdo z respondentů nikdy sám nekoktal. Ve škále možnosti jiné, jež byla koncipována jako rozepisovací otázka, lze zmínit například nabytí zkušenosti s koktavostí díky sousedství s balbutikem.

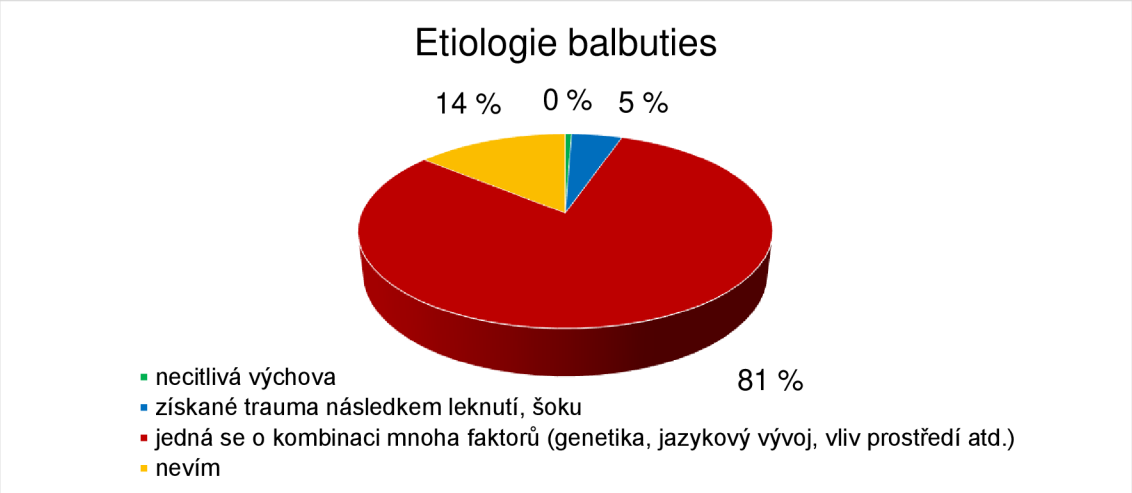


Graf 6 - Setkání s koktavostí mimo profesní přípravu

Navazující dotazy byly vázané na znalost pedagogů ohledně problematiky balbuties. Na otázku, kdo obecně více koktá, zodpověděla většina, že více je koktavost zastoupena u mužů. Možnost většího zastoupení u žen zvolil pouze jeden člověk a 32 % se shodlo na tom, že obě pohlaví jsou zastoupena stejně. Volbu nevyjádřit se využily 3 % dotazovaných.

Graf 7 - Kdo obecně více koktá

Ohledně vzniku koktavosti 81 % zodpovědělo, že za jejím původem stojí kombinace mnoha faktorů, 14 % využilo možnosti nevím, 5 % uvedlo za příčinu získané trauma a jedna osoba, jež v procentuálním zastoupení netvoří ani 1 %, označila necitlivou výchovu.

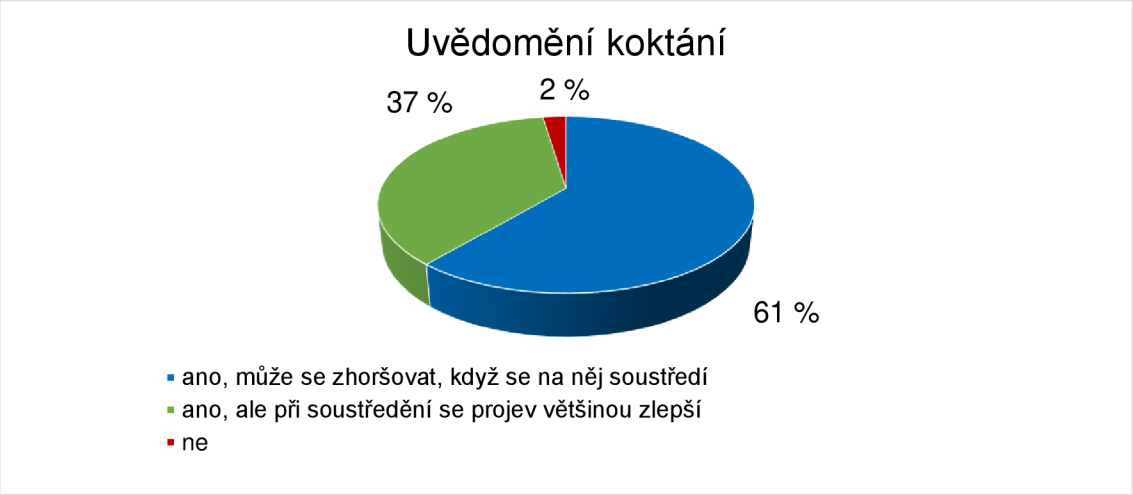


Graf 8 - Etiologie balbuties

Další graf znázorňuje výsledky domněnek respondentů týkající se otázky, jak se projevuje koktavost. Přes ¾ pedagogů zvolilo možnost viditelným koktáním, ale postihuje celou osobnost jedince, 20 % zastává názor, že pouze koktáním, a 1 % zvolilo možnost, že se příznaky v podobě koktání manifestují na podkladě mentálního postižení. Taktéž byla využita možnost neodpovídat, kterou zvolilo 1 %.

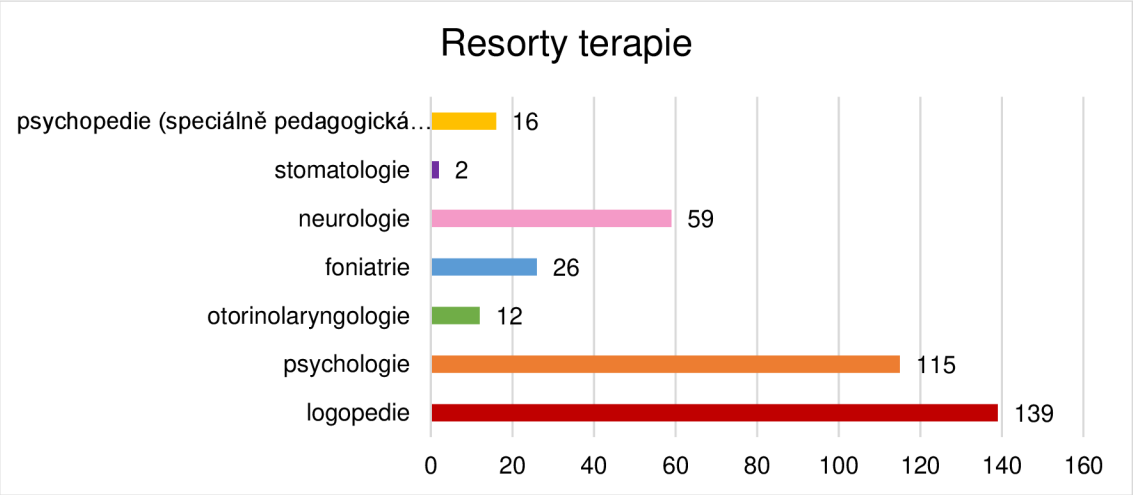
Graf 9 - Projevy koktavosti

Další otázka cílila na fakt, zda si dle pedagogů balbutik uvědomuje svůj problém či nikoliv. Graf č. 10 vypovídá o tom, že 61 % si myslí, že si koktavá osoba svůj problém uvědomuje, ale při soustředění se může projev horšit. Naopak 37 % si myslí, že při soustředění se projev zlepší, a 2 % zastávají názor, že si balbutik koktání neuvědomuje.



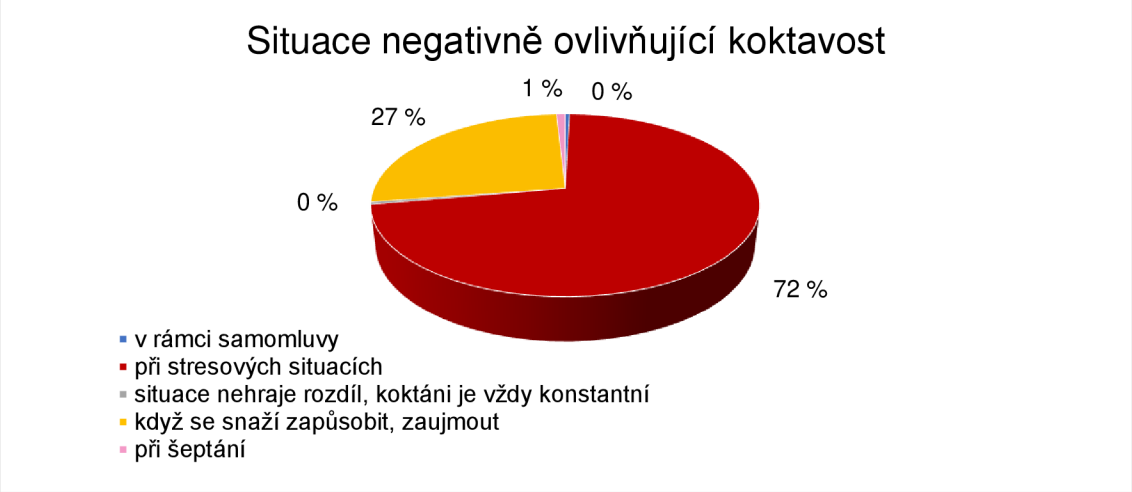
Graf 10 - Uvědomění koktání

V jedenáctém grafu je zaznamenáno, jak vyučující odpovídali na otázku, do jakých resortů dle nich spadá terapie. Otázka byla koncipována jako multiple choice, čili byla možnost zaškrtnout více odpovědí, z nichž všechny byly využity. Největší zastoupení měla logopedie a psychologie, následovány neurologií. Stomatologie, foniatrie a ORL měly nižší počty hlasů. Vymezení oboru psychopedie bylo pro úplnost vysvětleno v závorce.



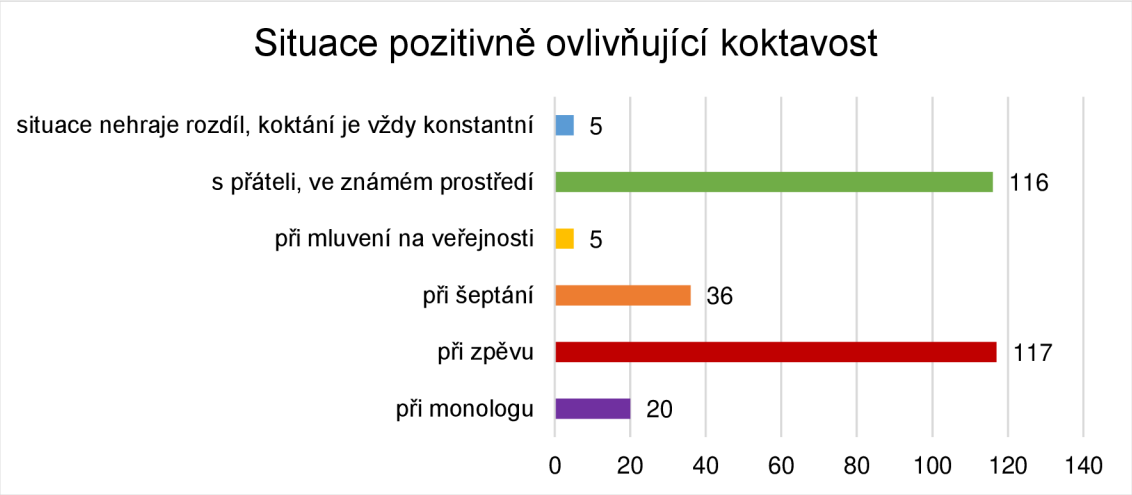
Graf 11 - Resorty terapie

Graf č. 12 ukazuje odpovědi respondentů na otázku, kdy může docházet ke zhoršení balbutikova projevu. Převážná většina si myslí, že při stresových situacích, 27 % zvolilo potencionální regresi v případě snahy zapůsobit a 1 % zaškrtlo možnost šepotu. Téměř nikdo si nemyslí, že by ke zhoršování docházelo v rámci samomluvy, nebo že by bylo stále konstantní.



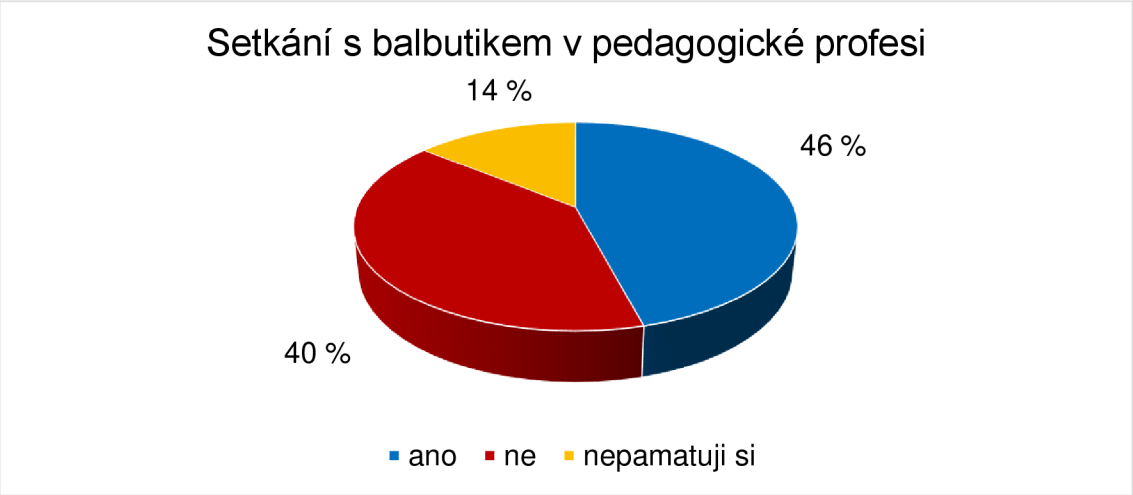
Graf 12 - Situace negativně ovlivňující koktavost

Následující graf zobrazuje reakce pedagogů týkající se situací, které naopak mohou balbuties zlepšit. Opět bylo možné zvolit více odpovědí. Většina si myslí, že zlepšení nastává při zpěvu či s přáteli ve známém prostředí. Někteří jedinci zvolili možnost šepotu, monologu a nepatrné zastoupení bylo i u volby mluvení na veřejnosti a konstantnosti koktání.



Graf 13 - Situace pozitivně ovlivňující koktavost

Třetí segment se soustředí na osobní zkušenosti pedagogů. Otázka č. 14 zjišťovala, zda se odpovídající za dobu svého působení na škole někdy setkali s balbutikem. Zastoupení 46 % učitelů se setkalo, 40 % nesetkalo a 14 % odpovídajících si nevzpomíná.

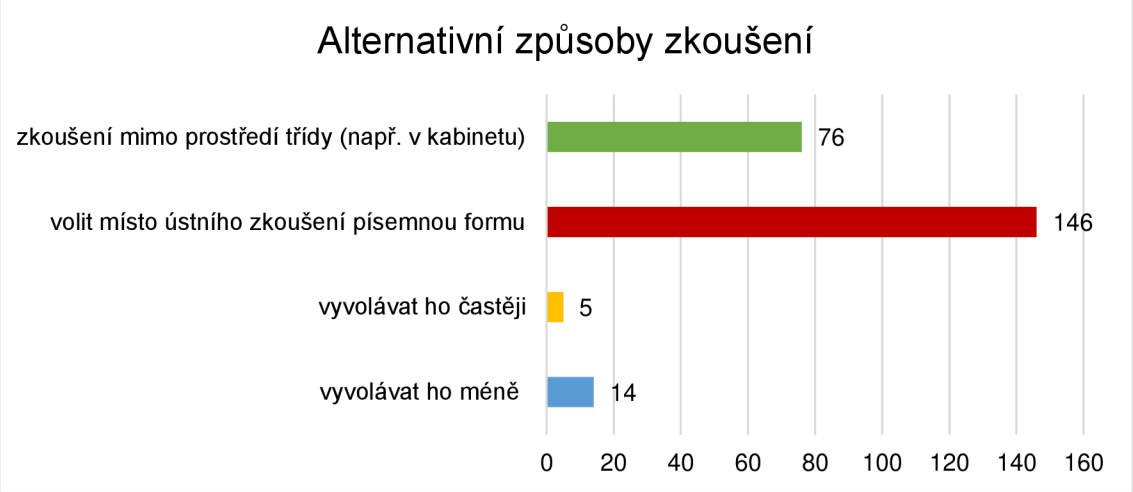


Graf 14 - Setkání s balbutikem v pedagogické profesi

Patnáctý graf mapuje, zda pedagogům pomohly teoretické znalosti v praktickém přístupu k žákovi s balbuties. Zhruba třetině, konkrétně 35 %, teorie v praxi pomohla, naopak 19 % ne. Možnost nevyjádřit se využilo 1 % dotazovaných a 45 % se s balbutikem nesetkalo.

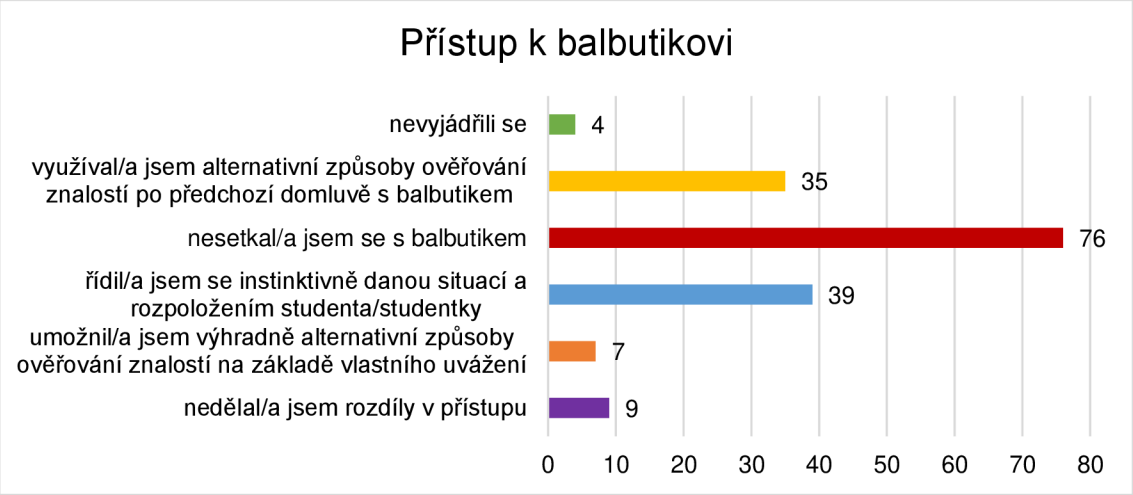
Graf 15 - Využití teoretických znalostí

Navazující graf znázorňuje, co si respondenti představili pod pojmem alternativních způsobů ověřování znalostí. Ačkoliv bylo možné vybrat více možností, 146 osob se domnívá, že to znamená volit místo ústního zkoušení pouze písemné a 76 si myslí zkoušení mimo běžné prostředí třídy. Nepatrná část stojí za tím, že alternativní způsoby představují vyvolávání o nižší či vyšší frekvenci.



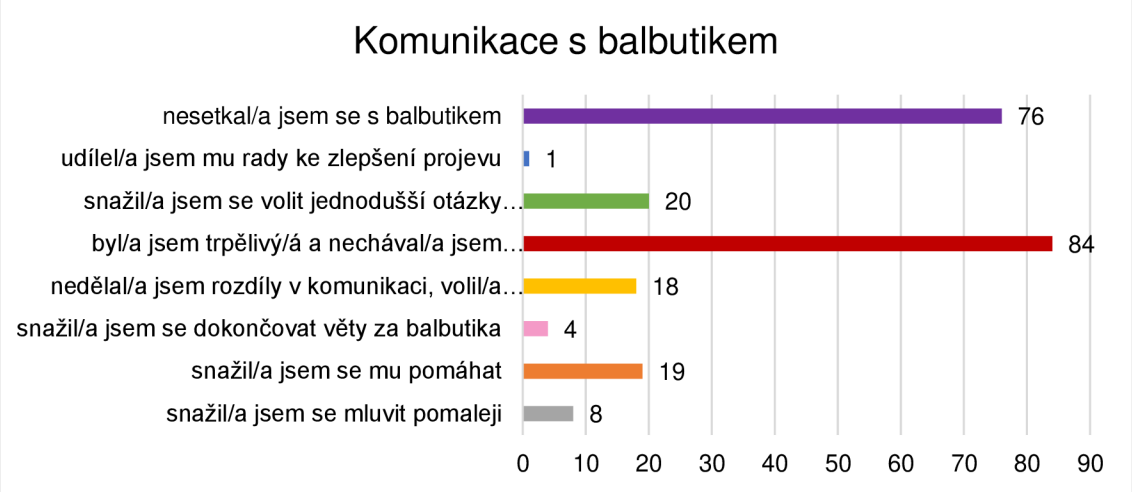
Graf 16 - Alternativní způsoby zkoušení

Níže přiložený graf č. 17 zobrazuje, jaké přístupy v praxi vyučující k balbutikovi volili. Jako u předchozí otázky, stejná část zodpověděla, že se s jedincem s koktavostí nesetkala. Zastoupení 39 pedagogů se řídilo instinktivně danou situací a rozpoložením studenta. O něco méně jich využívalo alternativní způsoby ověřování znalostí po domluvě s balbutikem, 7 dotázaných tak činilo na základě vlastního uvažování a 9 osob nedělalo žádné rozdíly oproti zbytku třídy. Celkově 4 lidé se k této otázce nevyjádřili.



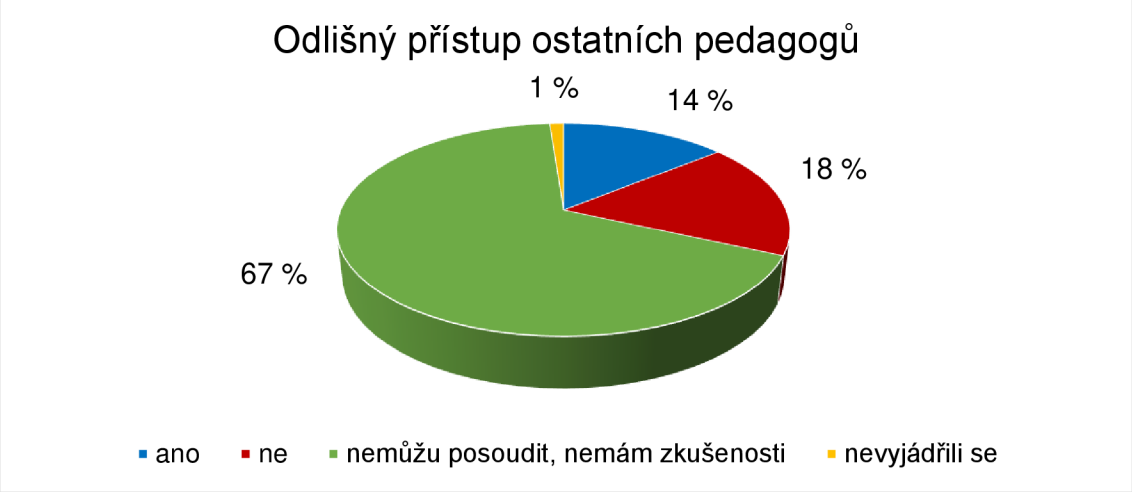
Graf 17 - Přístup k balbutikovi

V rámci komunikace s balbutikem bylo 84 pedagogů trpělivých a nechávalo potřebný čas na dokončení myšlenek. Jistý počet učitelů se v komunikaci přizpůsoboval, konkrétně 20 se snažilo volit jednodušší otázky vyžadující méněslovnou odpověď, 19 se snažilo pomáhat. Naopak 18 odpovídajících nedělalo rozdíly v komunikaci a zvolilo stejný přístup jako u ostatních žáků. Malý počet, 8 vyučujících, se snažilo mluvit pomaleji a 4 se snažili dokončovat věty za balbutika. Jedna osoba udílela rady ke zlepšení projevu a 76 se s balbutikem nesetkalo.



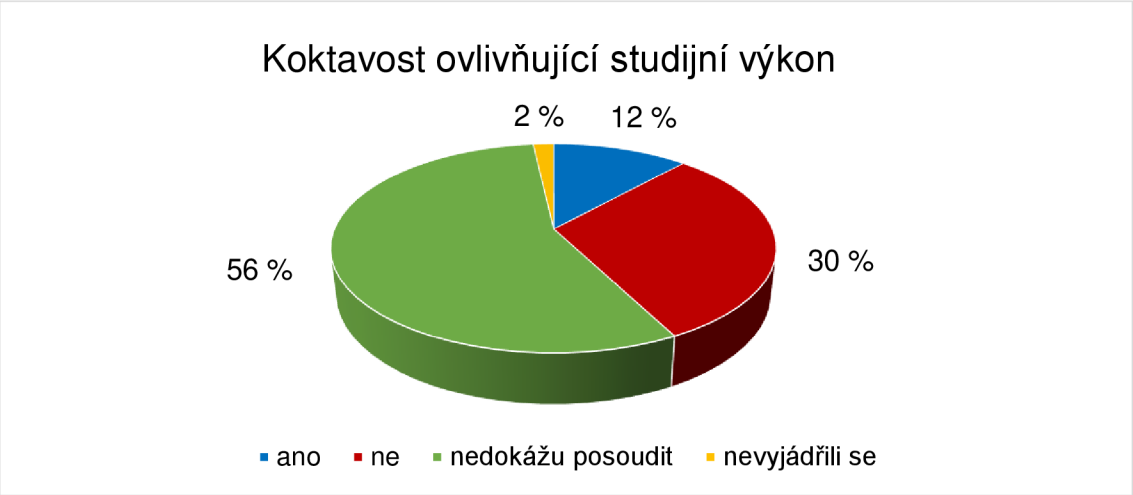
Graf 18 - Komunikace s balbutikem

Pocítil/a jste odlišný přístup chování zbytku pedagogů vůči balbutikovi? Většina osob tuto zkušenost nemůže posoudit, 18 % si žádného rozdílného přístupu nevšimlo, naopak 14 % odlišný přístup vnímalo. Možnost neodpovídat využilo 1 %.



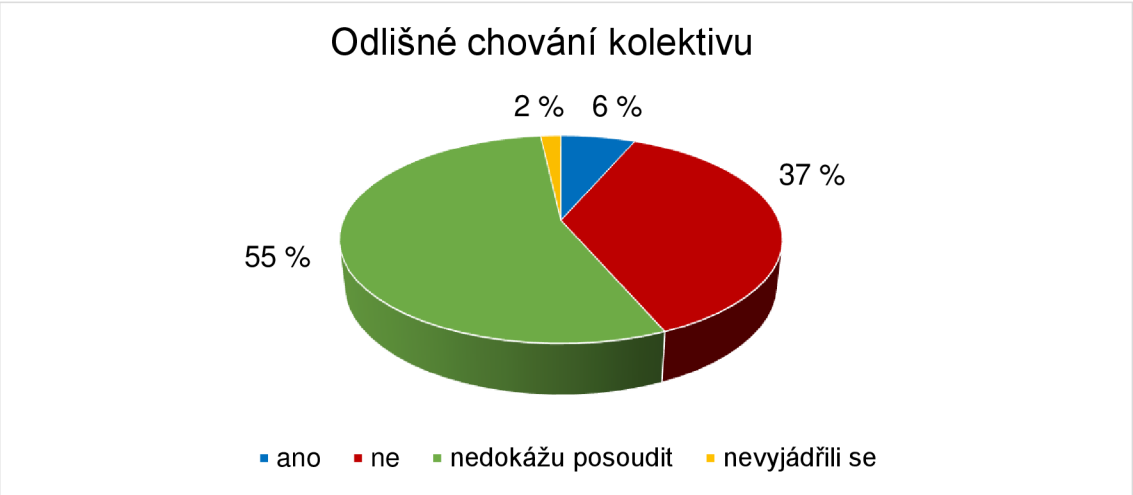
Graf 19 - Odlišný přístup ostatních pedagogů

Na otázku, zda byla koktavost ovlivňujícím faktorem studijního výkonu, zodpovědělo 30 % záporně, čili že koktavost nehrála při studiu žádnou roli. Oproti tomu 12 % odpovědělo ano, 56 % nedokázalo posoudit a 2 % pedagogů se nevyjádřilo.



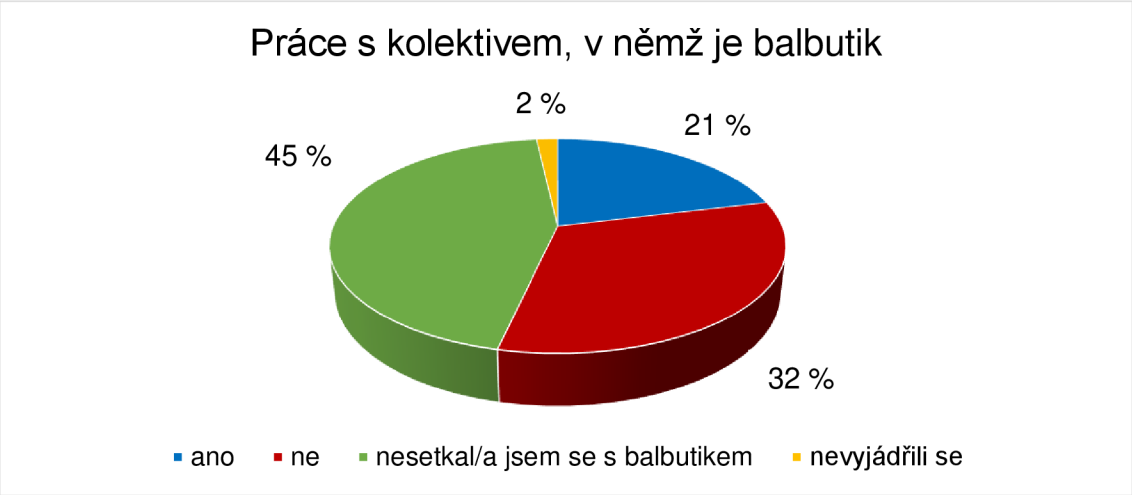
Graf 20 - Koktavost ovlivňující studijní výkon

Graf č. 21 zobrazuje, zda si respondenti všimli odlišného chování kolektivu vůči koktavému. Nadpoloviční část tuto skutečnost nedokáže posoudit, 37 % si jiného chování nevšimlo, 6 % ano, zastoupení 2 % otázku nezodpovědělo.



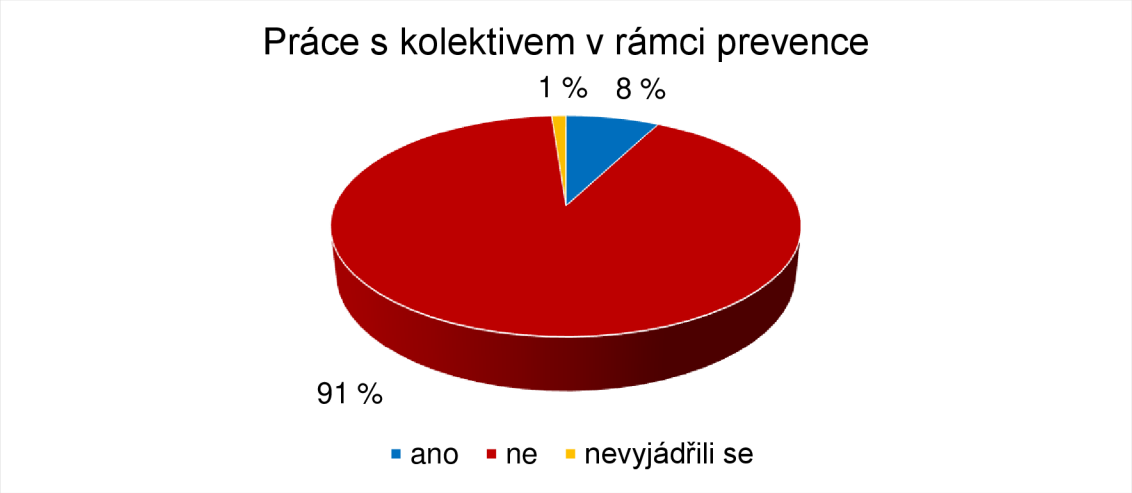
Graf 21 - Odlišné chování kolektivu

Co se týká práce s třídním kolektivem, ve kterém se nacházel balbutik, 21 % vyučujících s třídní skupinou pracovalo, naopak 32 % ne a 2 % vyučujících se nevyjádřila. Téměř polovina pedagogů se s balbutiem vůbec nesetkala.



Graf 22 - Práce s kolektivem, v němž je balbutik

Poslední otázka se vztahovala k poli prevence a zjišťovala, zda respondenti nějakým způsobem pracují s žáky v oblasti výskytu studentů s vadami řeči. Naprostá většina, tvořící 91 % dotazovaných, se studenty preventivně nepracuje, naopak pouze 8 % ano a 1 % neodpovědělo.



Graf 23 - Práce s kolektivem v rámci prevence

Závěrečná otázka nechávala dotazovaným pedagogům volný prostor, aby mohli sdělit své připomínky, zkušenosti, reflexe či cokoliv jiného k dané tématice. Zpětnou vazbu jsem obdržela od 20 pedagogů. Většinové sdělení bylo přání k úspěšnému složení závěrečných zkoušek a nalezení naplňující práce a štěstí v budoucnu.

Někteří napsali konkrétní empirie s balbutiky v edukačním procesu. Za zmínění stojí například zkušenost se studentem s koktavostí, u něhož je zároveň patrné mimořádné nadání. Dle slov třídní učitelky, která poznatkem přispěla, se u něj koktání údajně mění souběžně s jeho vnitřními procesy, zatímco vnější vlivy nehrají velkou roli. Student disponuje vysokou inteligencí a instrumentálním talentem. Své nadání uplatňuje při hře na dechový nástroj, s nímž sbírá úspěchy na celostátním i mezinárodním poli. Třída ho naprosto respektuje, což je možná dáno i jeho inteligenční převahou a klidnou a vyrovnanou povahou. Plynulý rozhovor s ním není možný, ale své pocity vyjadřuje prostřednictvím výtvarné výchovy, ve které také vyniká. Při hodnocení je u něj vynecháváno ústní zkoušení. Škola úzce spolupracuje s rodiči a společně se snaží, aby se studentovi dařilo co nejlépe po všech stránkách.

Oproti výše uvedené zkušenosti je kontrastní poznatek jiného pedagoga. Škola v tomto případě také spolupracovala s rodiči. Na základě přání maminky balbutika vyučující neposkytovali při výuce žádné zásadní úlevy. Přístup k balbutikovi a formy hodnocení byly obdobné jak u ostatních studentů, takže bylo například realizováno ústní zkoušení či v rámci českého jazyka čtení před třídou.

Jiný pozoruhodný dodatek od dalšího vyučujícího je vyhýbání se očnímu kontaktu při dialogu s koktavým jedincem. Balbuties se prý u studenta projevuje výhradně při pohledu do očí, tudíž se mu vyučující vyhýbá a koktavost se tak dá v edukační sféře zvládat.

Několik učitelů sdělilo, že latinský pojem balbuties nezná, ačkoliv ví, co znamená a obnáší koktavost.

Někteří pedagogové připomínají narušené komunikační schopnosti v rámci výuky českého jazyka.

Výpovědi pedagogů potvrzují jak rozličnost přístupů učitelů k jedincům s balbuties, tak rozmanitost projevů a chování balbutiků. Někteří pedagogové považují za samozřejmé zcela rovné zacházení jako se zbytkem třídy, jiní se kloní k úlevám či alternativním metodám zkoušení. Někteří učitelé jsou v kontaktu s rodiči, jiní nikoliv.

3.3 Polostrukturované rozhovory

Práce je doplněná o polostrukturované rozhovory se 4 balbutiky. Kostru rozhovorů tvořilo 8 otázek nacházejících se v příloze této práce. Otázky byly cíleny na informace o balbutikoví a na vzpomínky a zkušenosti z let strávených na střední škole.

Participant A

Prvním účastníkem byla 22letá studující slečna. Participantka se narodila v roce 2000 a koktavost se u ní projevila poprvé ve 4 letech ve velmi specifický den – na Boží hod o Vánocích. Podle jejích slov k tomu došlo následkem přílišného nadšení z rozbalování dárků. Koktavost u dívky stále přetrvává, obecně lze shrnout, že se její stavy horší souběžně se stresem. Čím větší stresovou zátěž má, tím hůř je jí po psychické stránce a koktavost se prohlubuje. Celkově vnímá, že její koktání má spíše psychologický podklad.

Respondentka vyzkoušela mnoho druhů odborné pomoci. Ve školce a na základní škole chodila na logopedii, ale bohužel bez zlepšení. Dvakrát absolvovala třítýdenní pobyt na foniatrii. *„To pro mě bylo náročný. S paní logopedkou jsem byla vždy jen hodinu a po zbytek dne jsem se jen věnovala škole, jinak jsem nic moc na práci neměla. Navíc jsem tam byla nejstarší a byla na pokoji s holkama s mentálním postižením, které měly trochu jiný program, takže jsme spolu moc nekomunikovaly.“* Poté vyzkoušela EFT terapii, která poprvé vedla k obrovskému zlepšení a participantka tak skoro na rok přestala koktat. Posléze se ale koktavost vrátila a terapie už znovu takový účinek neměla. Aktuálně A stále využívá odbornou pomoc. V rámci psychoterapie se soustředí především na práci s vlastním dechem a coopingové strategie proti stresu. Zpočátku ji psychoterapie pomohla a koktání se razantně zlepšilo, postupně se její stav opět horšil vlivem školy a pracovních závazků.

V průběhu rozhovoru jsme došly k tomu, že slečna si aktuálně ke studii přivydělává prací založenou mimo jiné na přímé komunikaci se zákazníky. Ptala jsem se, zda ji kontakt s lidmi nepřijde občas náročný nebo naopak zda ji interakce s lidmi nabíjí. Dívka sdělila, že ji práce mezi lidmi baví, ale sama říká: *„Někdy cítím strašný tlak, když se snažím říct věci dobře a rychle, abych zákazníkům vyhověla. A nejhorší je, když se jim snažím něco zopakovat, to vím, že bude problém. Taky se mi stává, že v momentě, kdy mám problém se vyjádřit, se mě lidé zeptají, proč si vymýšlím, že mi to tak dlouho trvá.“* Rovněž zajímavé bylo sdělení týkající se situací, kdy ji lidé následkem narušené

komunikační schopnosti zařazují k jiné národnosti. *„Za poslední dobu se mi strašně často stává, že se mě ptají, jestli jsem Ukrajinka nebo Ruska, že tak divně mluvím. O to větší tlak na sebe pak ještě cítím, protože mi vlastně zdůrazní, že tu vadu řeči vidí.“* Před současnou krizí na Ukrajině se toto prý tolik nedělo.

Celkově vzpomínky na střední školu má respondentka převážně pozitivní. Přístup třídního kolektivu a třídní učitelky byl dle slov slečny skvělý. Všichni ji brali takovou, jaká je, se všemi jejími specifiky. *„Já jsem měla super třídní. Viděla jsem u ní strašnou snahu. Přistupovala ke mně jako k ostatním, ale zároveň mě vždy uklidňovala, dávala mi potřebný čas a informovala ostatní. Moje třída mě taky brala. První 3 týdny byly sice náročný, než si zvykli, ale potom už to bylo v pohodě. Všichni se divili, že i když mám narušenou řeč, jsem strašně ukecaná.“* Problém prý nastával u hodin spojených s jinými třídami, kde ji kolektiv neznal tak dobře. *„Víc jsem se bála mluvit a bylo to dost horší, než u nás ve třídě.“* Rovněž velmi zajímavá je její zkušenost s cizími jazyky. *„Koktání mám úplně jiný v různých jazycích. Nejhorší je francouzština a čeština, ale když jsem měla na základce němčinu, tak ta byla naopak úplně v pohodě.“*

Zkušenosti s pedagogy má dívka různorodé. V kontrastu ke skvělé třídní zmiňuje například učitelku matematiky. *„Učitelka na matiku mě neměla ráda a já zas neměla ráda matiku. Pamatuju si, jak mě jednou vzala na zkoušení u tabule a já byla ve stresu jak z toho, že neumím tu látku, tak z ní. Celou dobu mi říkala, co dělám za scény a že hraju divadýlko, abych se z toho zkoušení vyvlíkla.“*

Co se týká přístupu učitelů ve výuce, jednalo se o individuální záležitost. Jak říká A: *„Záleželo jak kde a u jakého učitele. Třeba třídní mě vždy brala na ústní zkoušení až mezi posledními, abych věděla, že to přijde, a nebyla ve stresu předtím. Jinak konkrétní úlevy jsem například s vedením školy domluvené neměla. Rodiče taky nic se školou neřešili. Dá se říct, že mi většina pedagogů vycházela vstříc. Dávali mi třeba víc času na vyjádření, ale podmínky jsem krom maturity měla stejné jako ostatní.“* U maturity měla A na ústní zkoušky navýšený čas dle specifických podmínek pro studenty s přiznaným uzpůsobením podmínek. Zajímalo mě, jak se v případech této narušené komunikační schopnosti realizují úlevy u závěrečných zkoušek, načež mi aktérka vysvětlila, že musela několikrát absolvovat sezení ve speciálně-pedagogickém centru.

Na otázku, zda koktavost či pedagogové ovlivnili budoucí směřování dívky, odpověděla: *„Asi bych šla bych na peďák. Jezdím na tábory a mám ráda děti. Nejsem typ, co by prahl po nějakých vysokých postech, ale ta práce s dětma by mě bavila. Učitelé*

mi říkali, že to pro mě není ideální, ale mamka mě v tomhle podporovala a říkala, že se nesmím bát, a nutila mě třeba často telefonovat nebo překonávat svoje obavy. Nakonec jsem ale stejně šla studijně jiným směrem, který mě taky baví, ale není tak založený na přímé komunikaci.“

Participant B

Druhým informantem byl 29letý muž. Koktavost se u něj poprvé projevila ve 3 letech. Trávil letní prázdniny u prarodičů na chatě. Jedno odpoledne si hrál společně s ostatními dětmi z okolí a ty ho v rámci hry nechaly samotného v lese. Než participanta posléze našli rodinní příslušníci, koktal. Balbuties u participanta přetrvává dodnes, ale v méně výrazné podobě. *„Ano, koktám dodnes, ale je to výrazně lepší než v minulosti. Dalo by se říct, že teď mám takový obdobíčka, někdy koktám hodně, někdy málo a někdy skoro vůbec. Taky hodně záleží na tom, s kým zrovna jsem a jestli jsem ty dny ve stresu nebo ne.“* Nejvíce ho koktavost trápila právě na střední škole a to primárně kvůli vysoké míře stresu.

Informant využíval od předškolního věku odbornou pomoc na logopedii. Dle jeho slov mu v začátcích běžná logopedie v mateřské škole nepomáhala. Zlepšení přišlo až na sezeních u logopedky zaměřené na koktavost, díky níž u respondenta koktání na pár let téměř ustalo. Vlivem nevhodného přístupu pedagoga v dospívajícím věku se ale vrátilo a opětovná logopedie u téže odbornice již neměla žádný efekt.

Vzpomínky na studentská léta má B víceméně kladné a to primárně díky spolužákům a zážitkům s nimi spojenými. *„Školní léta jsem měl poměrně šťastná, spolužáci super, zážitky krásné. Na školy vzpomínám jen v tom nejlepším, sice byly určité problémy, které mi strašně moc ovlivnily život, ale na druhou stranu, vzal jsem si z toho, co se dalo. Díky tomu jsem tam, kde teď jsem, a hlavně jsem takový, jaký teď jsem. Takže to beru tak, že všechno zlé je k něčemu dobré.“*

V třídním kolektivu zastával vždy rovnocennou roli, což hrálo i v rámci koktavosti a manifestace příznaků velkou roli. *„Přístup třídy byl úplně v pohodě, s tím jsem neměl nikdy žádný problém. Občas se mi teda někdo zasmál, hlavně ze začátku, kdy jsme se moc neznali. Potom už jsme si na sebe všichni zvykli a bylo to super. Na spolužáky jsem měl vždycky štěstí.“*

Takto radostné vzpomínky už nemá participant spojen s pedagogy. Potvrzuje, že v rámci postojů a přístupu učitelů se jednalo o velmi individuální záležitost. Na dotaz týkající se zkušeností s pedagogy a jejich přístupem odvětil: *„To se nedá jednoznačně*

říct. Někdo byl super a vycházel mi vstříc, u jiných učitelů to bylo horší.“ Na rozdíl od respondentky A neměl takové zastání u třídního učitele. Někteří pedagogové o diagnóze koktavosti ani nevěděli.

V rámci úlev či alternativních metod testování si sám účastník rozhovoru zařídil, aby u něj nebylo nutné čtení před třídou, které mu bylo nepříjemné. *„Na střední jsem si časem zařídil, abych nemusel číst nahlas, protože mě to akorát stresovalo, a to bylo zrovna období, kdy jsem měl s koktáním největší problém. Češtinářka s tím byla v pohodě, ale třídní se do toho snažila vložit, že nebudu mít žádné úlevy, ale stejný podmínky jako ostatní. Češtinářka mi ale naštěstí stejně vyšla vstříc a nemusel jsem číst.“*

Nejvíce prostoru respondent věnoval otázce týkající se svého budoucího směřování. V tomto případě neměli přímý vliv pedagogové, ale koktavost jako taková. *„Díky koktavosti jsem více empatický a nějak jsem se začal zajímat o problémy druhých lidí. To ovlivnilo moje budoucí směřování tak, že jsem po laboratorním asistentovi, tedy mé první střední škole, začal studovat ještě sociální činnost. Nyní dokončuji vysokou školu, obor zdravotně sociální pracovník. Chci tedy pomáhat druhým lidem, protože každý si zaslouží pomoc nebo druhou šanci. A vlastně kvůli koktavosti jsem se zaměřil spíše na pomoc seniorům, protože jsou více shovívaví, takže se mi s nimi lépe komunikuje, prakticky bez ostychu. A druhá věc je, že jsou v dnešní společnosti podle mě nejvíce zranitelní, tak jako jsem byl já jako mladší kluk.“*

Participant C

Třetím účastníkem rozhovoru byl muž ve věku 23 let. Příznaky koktavosti se u něj poprvé projevily mezi 3. a 4. rokem, přičemž nejhorším obdobím pro něj byl čas strávený v závěrečném ročníku na základní škole. Ačkoliv balbuties u respondenta přetrvává dodnes, jeho stav se výrazně zlepšil. Současně studuje vysokou školu, ve které mu koktání aktuálně nepřináší žádné komplikace.

Logopedii participant navštěvoval od předškolního věku, ale dle jeho slov ho vůbec nebavila a její pomocný účinek nemůže objektivně posoudit. *„Já jsem hrál fotbal, takže jsem se vždy těšil na trénink a chtěl jsem pryč. Ani nevím, jestli mi tehdy nějak pomohla. Byl jsem malej, takže si to nepamatuju.“* Po absolvovaných logopedických sezeních strávil na doporučení odborníků týden na klinice, kde absolvoval řadu neurologických a logopedických vyšetření, ovšem bez výsledku.

Odbornou pomoc participant sám vyhledal opět ve 14 letech při ukončování základní školy. *„Já jsem byl v pubertě a cítil jsem, že s tím chci něco dělat, a od té doby se to zlepšuje. Ještě to není dokonalý, ale dokážu žít úplně normálně. Zpočátku jsme se učili různé techniky, ale v posledních letech je to hlavně o nabytí sebevědomí v té mluvě a o té hlavě, že už se člověk nebojí, že se zakoktá.“*

Podporu v jiném, než logopedickém poli, nikdy nevyhledal. *„Já jsem nikdy psychologickou ani jinou takovouhle pomoc nepotřeboval a ani nevyhledával. Nikdy jsem neměl problém, že bych se cítil nějak méněcennej nebo špatnej.“*

Vzpomínky na léta strávená na střední škole má kladné. *„Nikdo nikdy se mi nesmál, žádnou šikanu jsem naštěstí nezažil. Třídní kolektiv jsem měl super, doteďka se vídáme strašně často. Mám tam hrozně moc kamarádů a máme krásný vzpomínky.“* Spolužáky měl skvělé a cítil, že mezi ně zapadá a všichni ho přijímají. *„Já si myslím, že nemám problém zapadnout a že mě všichni berou a brali. Jsem prostě normální kluk jako ostatní.“*

V souvislosti s pedagogy se C setkával až s příliš protektivním přístupem, načež si ve výuce vyjednal rovné podmínky. *„Někteří učitelé mě záměrně nevyvolávali a zvýhodňovali, což se mi nelíbilo. Tak jsem si potom zařídil, abych měl stejný přístup jako ostatní. Já jsem nikdy nechtěl mít žádný výhody. Přišlo a přijde mi správný mít rovnocenný podmínky.“*

Na rozdíl od respondenta B byli v tomto případě všichni vyučující o koktavosti informováni, a to díky vstupnímu dotazníku. *„Když jsem nastupoval na střední, tak jsem s mamkou vyplňoval dotazník ohledně různých nemocí a úlev. Napsali jsme tam, že koktám, ale nechci mít žádný zvýhodnění. Takže oni to o mně věděli, a proto mě možná někteří nevyvolávali na čtení a tak. Asi se báli, že by tu hodinu museli roztáhnout na dvouhodinovku.“* V rámci domluvy úlev se rodiče jinak nerealizovali a po rozpravě s participantem nechávali rozhodnutí o průběhu výuky a komunikaci s učiteli na něm.

Koktavost u C jeho budoucí směřování nijak neovlivnila. Dle jeho slov měl od dětství jasné, co bude dělat, za čímž si šel. *„Myslím, že zrovna tohle je hodně individuální a záleží na osobnosti, sebevědomí a celkovým přístupu toho daného člověka. Já zastávám názor, že si člověk musí jít za tím, co chce, a je nezbytný překonávat ty nepříjemný věci. Zkrátka je potřeba se nebát.“* Respondent se naučil koktavost využívat ve svůj prospěch, jak sám

říká: *„Naučil jsem se z toho těžit. Lidi totiž víc poslouchají, co říkáš, když koktáš. Všeho se dá využít, když víš jak.“*

Největší úskalí koktavosti vidí respondent ve všeobecném povědomí veřejnosti. *„Všichni si myslí, že když koktáš, tak seš mentálně postiženej. Proto, že to není zmedializovaný, tak o tom nikdo nic neví. A když to je zpopularizovaný třeba ve filmu, tak je to ve stylu Otíka z Vesničky střediskový. Přitom balbutici, co znám, jsou například vzdělanostně hodně vysoko.“* Společně jsme toto téma v dalších minutách rozvíjeli a došli jsme k závěru, že vhodnou cestou v tomto směru by mohla být kampaň zaměřená na osvětu poruch komunikace.

Participant D

Posledním kandidátem rozhovoru byla žena ve věku 34 let, které život koktavost ovlivňuje od 3. třídy základní školy. V této době totiž prožívala velký stres z třídní učitelky a své koktání si začala plně uvědomovat. Nejhorší etapou pro respondentku bylo celé období vzdělávací dráhy od základní po konec střední školy. *„Čím jsem byla starší, tím jsem si koktání více připouštěla. Nejvíc jsem si vadu ve škole uvědomovala při vyvolávaném čtení a při ústním zkoušení, kdy jsem měla velký stres.“* Se symptomy koktavosti se potýká stále. *„Nejvíc se mi projevuje při čtení, kdy mám vytvořený blok.“*

Stejně jako předešlí participanti, D v předškolním věku využívala odbornou pomoc. V té době neměla s plynulou mluvou problémy, na logopedii docházela primárně kvůli špatné výslovnosti vibrantů. V souvislosti s koktáním na logopedickou terapii začala docházet až v dospělosti. Intervence ji údajně pomáhá. *„Dle mého na terapii musí přijít člověk, který je smířený s vadou a bere ji jako součást svého života. Teprve tehdy s ní lze pracovat komplexně. Sama jsem tam šla s tím, že jsem s vadou zadobře a můžu jít dál, což nese to výsledky. Taky hodně důležité je, sednout si s logopedem a důvěřovat mu, což se u mě splnilo.“*

Souhrnné vzpomínky na školu má informantka neutrální až pochmurné. Pozitivní zkušenosti na střední škole převážilo trápení s nalomeným sebevědomím. *„Díky vadě jsem měla nízké sebevědomí, celkově velký stres z mluvení. Zpočátku jsem s tou poruchou nebyla vůbec smířená. Bála jsem se, trápila a styděla. Teprve až jsem začla koktání vnímat jinak, tak se postupem času všechno zlepšilo. Ovšem stres ze čtení nahlas přetrvává dodnes.“*

Empirie s pedagogy reflektuje D rovněž spíše negativně. *„Učitelé byli absolutně bez zájmu. Nikdo se mnou ve škole o vadě nemluvil, nikdo se mi nesnažil nijak pomoct.“* Úlevy u respondentky nebyly poskytovány, měla totožné podmínky jako majoritní žáci. Jedinou výjimkou bylo v hraničních situacích omezení čtení před třídou, ovšem jak sama dodává: *„Číst nahlas jsem někdy nemusela, což bylo jen ze soucitu učitelky, když to opravdu nešlo a bylo jí mě líto. Ale že bych nečetla vůbec, to ne.“*

V kontextu zkušeností je nutné doplnit ty kladné, jež zprostředkovávali primárně spolužáci. *„Se třídou jsem nikdy neměla žádný větší problém. Ještě na základní škole jsem slyšela sem tam nějaký posměšek, ale na střední to bylo absolutně bez problému.“*

Rodiče se v tomto případě v poli možností podpory a domluvy se školou nijak nerealizovali. *„No u nás v rodině se vada moc neřešila. Styděla jsem se a nechtěla jsem tom mluvit, proto se nikdy nic nekonalo.“*

V závěru dialogu jsme se věnovaly otázce ovlivnění budoucího směřování informantky rozebíranou problematikou. *„Koktavost mě profesně a osobnostně ovlivnila až v pozdějším věku. Jsem více empatická a mám jiný úhel pohledu na věci kolem mě. Teďka studuji vysokou školu se zaměřením na sociální práci, poznávám pravé přátelé a celkově si život užívám víc. To mě přivádí na hlavní myšlenku, že bych ráda pomáhala dětem a dospělým s koktavostí, jelikož vím, jak se cítí a že potřebují někoho, kdo je pochopí.“*

V návaznosti na zmíněné mě zajímalo, jak D bere koktavost dnes. Zda už ji nevnímá pouze jako vadu, ale třeba jako osobitý rys. Odpověď zněla*: „Dnes ji vnímám jako součást sebe sama, umím s ní pracovat, vím co a jak. Kolikrát se mi stane, že mluvím naprosto plynule a cizí člověk ani nezjistí, že bych měla nějakou vadu řeči.“*

3.4 Závěry šetření

Prvním dílčím cílem práce bylo zjistit, jaké mají pedagogové znalosti ohledně balbuties, a prozkoumat, kde je nabyli a zda se setkali s problematikou již v rámci svého studia či profesní přípravy. Z výsledků analýzy, demonstrované v jednotlivých grafech, vyplývá, že vyučující na středních školách mají značné povědomí a jsou dobře informovaní o problematice balbuties, ačkoliv si latinský pojem vždy nespojí s definicí koktavosti. Znalostmi disponují především díky všeobecnému povědomí, ale rovněž díky kinematografii, osobní zkušenosti a také profesnímu prostředí. V rámci své přípravy na pedagogické povolání se s informacemi nesetkala ani polovina respondentů

a v případě, že ano, tak pouze okrajově. Tato skutečnost ovšem může pramenit z největšího procentuálního zastoupení zkoumaného vzorku, který tvořili vyučující působící ve své profesi 15-25 let, jejichž vzdělávací dráha nemusela být o problematiku narušených komunikačních schopností obohacena tolik, jako tomu je u mladších pedagogů nebo ve studijních plánech v dnešní době. Ačkoliv se jedná spíše o výjimečnou záležitost, graf č. 11 dokládá, že i mezi pedagogy stále panují nerelevantní názory týkající se spojitosti koktavosti a mentálního postižení.

Druhým dílčím cílem bylo zjistit, zda se učitelé středních škol za dobu své praxe setkali s koktavým studentem, a prozkoumat, jak k němu případně přistupovali a jaký byl postoj kolektivu a ostatních pedagogů. Necelá polovina odpovídajících se s balbutikem setkala a v rámci přístupu k němu se převážně řídila emotivně dle konkrétní situace. Pedagogové z velké části vypověděli, že byli trpěliví a nechávali potřebný čas k odpovědi, ovšem někteří měli tendence balbutikovi pomáhat například dokončováním vět či jednoduššími otázkami. Většina pedagogů si pod alternativními možnostmi ověřování znalostí představí využívání písemného zkoušení místo ústního. Nicméně odpovědi v praktickém využívání alternativních přístupů se liší a nelze je jednoznačně vyjádřit či zobecnit. Rozdílného chování třídního kolektivu a ostatních pedagogů vůči balbutikovi si většina nevšimla nebo nedokázala situaci objektivně posoudit. Koktavost také větší část nepovažovala za určující faktor ovlivňující školní výkon. Se zbytkem třídy v případě přítomnosti balbutika majoritní část nepracuje. V případě prevence se nerealizuje naprostá většina vyučujících.

Poslední dílčí cíl se soustředil na zprostředkování osobních zkušenosti jedinců s narušenou plynulosti řeči a středoškolským prostředím. K dispozici jsou uvedeny 4 polostrukturované rozhovory s koktavými jedinci. Participanti se lišili pohlavím a mírnými věkovými odstupy. Až na 1 osobu nastala shoda v předškolním věku, kdy se u nich koktavost poprvé projevila. Všichni za život využili logopedickou terapii. U dvou jedinců v dlouhodobém trvání nebyla efektivní. Participantce A nepomohla téměř vůbec a u participanta B došlo ke zlepšení, ovšem ne trvalého rázu. Vzpomínky na studentská léta mají 3 respondenti víceméně pozitivní a to především zásluhou kladných poměrů v třídním kolektivu. Poslední informantka reflektovala své empirie spíše negativně, ovšem v kontextu spolužáků se jednalo rovněž o kladné zázemí. Zkušenosti s pedagogy a jejich přístupem reflektují všichni rozličně. Podle výpovědí téměř vždy záleželo na jednotlivých vyučujících a jejich osobnostech, sympatiích

a antipatiích a dosud nabytých zkušenostech. Každý k balbutikům údajně přistupoval jinak, někteří realizovali úlevy, jiní nikoliv. V některých předmětech byli bráni jako majoritní studenti a nebyl brán ohled na jejich specifika, jinde bylo svoleno k úlevám. Pouze u respondentky D byl přístup vyučujících jednotný. Byla všemi pedagogy brána shodně jako zbytek třídy, neměla žádné úlevy a nikdo s ní o možných úlevách nekomunikoval. Ve všech případech se v rámci edukačních záležitostí nezapojovali rodiče a balbutici si vše související se školou a úlevami vyřizovali sami. Třem účastníkům rozhovoru jejich diagnóza ovlivnila budoucí směřování. U respondentky A se na výběru vysoké školy a profesního zaměření podílely nejen zkušenosti a symptomatologie balbuties, ale i pedagogové, respektive jejich názory. U participanta B koktavost z velké části formovala jeho osobnost a pohled na život v pozitivním slova smyslu a také hrála velkou roli ve výběru budoucího povolání. Jak sám uvedl, snažil se ze svých specifik vždy vytěžit to dobré. Informantka D také zúročila své zkušenosti s balbuties při studiu vysoké školy a v budoucnu má potřebu se věnovat a pomáhat lidem se stejnou narušenou komunikační schopností.

Závěr

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku koktavosti a jejího vztahu ke středoškolskému prostředí, především znalostem pedagogů ohledně balbuties a jejich přístupu ke koktavým jedincům.

Závěrečná práce je dělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická pasáž, zpracovaná na bázi odborné literatury, se skládá ze dvou hlavních kapitol, z nichž každá obsahuje 3 podkapitoly. První kapitola teoretické části pojednává o koktavosti v celém jejím rozsahu. Druhá kapitola je věnovaná adolescenci a jsou v ní rozebrána specifika tohoto věkového období.

Praktická část, jež je obsahem třetí kapitoly, se člení na 4 podkapitoly. Zahrnuje metodologii, charakteristiku výzkumného vzorku, který tvořilo 170 středoškolských pedagogů a vlastní výzkum. Pro výzkum byla zvolena kvantitativní metoda sběru dat, jako nástroj byl využit nestandardizovaný dotazník vlastní konstrukce. Výzkumné šetření je doplněno o 4 polostrukturované rozhovory s balbutiky.

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zmapovat informovanost a přístup pedagogů ve středoškolském vzdělávacím proudu k balbutikům. Z výzkumu je patrné, že informovanost pedagogů ohledně balbuties je uspokojivá a většina pedagogů je s možností výskytu balbutika ve třídě obeznámena. Není to ovšem dáno zásluhou teoretické přípravy na pedagogické povolání, neboť s pojmem balbuties se v rámci svého studia nesetkala ani polovina pedagogů. Nabytými znalostmi vyučující disponují především díky všeobecnému povědomí, praktické zkušenosti ze školního či profesního prostředí, médiím a kinematografii nebo těží z osobních zkušeností.

Samotný přístup pedagogů ke koktavým jedincům nelze prezentovat jednoznačně, nýbrž většina učitelů se v rámci postoje k edukaci balbutiků staví osobitě a řídí se aktuální situací, svými pocity, zkušenostmi a přesvědčeními. Co je pro někoho správné, jiný může považovat za neefektivní. Co lze označit za shodný výsledek je fakt, že většina respondentů si pod alternativními metodami ověřování znalostí představí preferenci písemného namísto ústního zkoušení. K jejich aplikaci jsou ale postoje, jak je uvedeno výše, rozporuplné.

Jedinečnost v přístupu vyučujících potvrzují ve svých výpovědích i balbutici. Všichni respondenti, byť se jednalo o malý reprezentativní vzorek, mají širokou škálu rozdílných zkušeností. Další důležitý aspekt, který nutno brát v potaz, je ten, že stejně jako jsou

rozličnı́ pedagogové a jejich postoje, stejně tak jsou unikátní balbutici a každému bude vždy vyhovovat jiné zacházení. Z toho plyne fakt, že je nutné si uvědomit, že jak pedagogové, tak balbutici jsou v první řadě obyčejní lidé. Každý má jiné preference, postoje, zásady a vnímání světa formující se na základě naší osobnosti a prostředí, ve kterém se pohybujeme. Důležitá je vzájemná domluva a komunikace mezi stranami studentů a pedagogů.

Tento výzkum lze komplexně shrnout faktem, že originalita a osobitost každého z nás se promítá jak ve všech částech a složkách naší osobnosti, tak ve formování našich postojů či vykonávání naší práce. Nelze kompletně generalizovat něco, co je proměnlivé a závislé na aktuální situaci a především na osobnosti emocemi nabitého člověka. Závěr výzkumu realizovaný formou rozhovorů s balbutiky potvrzuje, že přístup pedagogů nelze jednoznačně shrnout. Je ale na místě tvrdit, že pedagogové studenty svými názory a přístupy ovlivňují a do určité míry formují. Rovněž neopominutelnou součástí školního prostředí a s ním spojených dojmů a vzpomínek jsou vedle vyučujících i spolužáci. Vzájemně soudržný kolektiv a kladné a prosperující vztahy ovlivňují nejen rozpoložení jednotlivých členů třídy, ale také charakter tvořených vzpomínek a především modifikování osobností studentů.

Doporučení pro praxi

Z výzkumu lze vyvodit, že je nutné si v roli pedagoga vždy uvědomit, že každý student je jedinečný a může preferovat trochu odlišný přístup. Při výuce je důležité se řídit limity a možnostmi balbutika a respektovat jeho specifika. Zároveň by se ale pedagog neměl stavět do role, která je mu nekomfortní, a jít za své limity nebo se stavět proti svým přesvědčením. Klíčová by měla být vzájemná domluva a především komunikace týkající se nejen možných úlev a alternativních metod zkoušení, ale hlavně konverzace posilující vzájemnou sdílnost a především důvěru.

Shrnutí

Bakalářská práce se věnuje informovanosti středoškolských pedagogů ohledně problematiky balbuties a jejich přístupu vůči koktavým jedincům.

První část závěrečné práce tvoří 2 teoretické kapitoly zpracované na podkladech odborné literatury. První kapitola soustředěná na koktavost vymezuje pojetí tohoto narušení plynulosti řeči včetně etiologie, symptomatologie, klasifikace, diagnostiky a terapie. Druhá kapitola, věnující se adolescenci, vymezuje charakteristiku a specifika tohoto věkového období.

Praktická část, jež je obsahem třetí kapitoly, zahrnuje vlastní výzkumné šetření, jež bylo realizováno formou kvantitativního sběru dat a doplněné o 4 polostrukturované rozhovory s balbutiky.

Summary

The bachelor's thesis is devoted to the awareness of secondary school teachers regarding the issue of stuttering and their approach to stuttering individuals.

The first part of the final thesis consists of 2 theoretical chapters prepared on the basis of specialised literature. The first chapter, focused on stuttering, defines the concept of this disorder of speech fluency including etiology, symptomatology, classification, diagnosis and therapy. The second chapter, devoted to adolescence, defines the characteristics and specifics of this age period.

The practical part, that forms the third chapter, includes the own research investigation, which was carried out in the form of quantitative data collection and supplemented by 4 semi-structured interviews with stutterers.

Zdroje

Adriaensens, S., Beyers, W., & Struyf, E. (2015). Impact of stuttering severity on adolescents' domain-specific and general self-esteem through cognitive and emotional mediating processes. *Journal of Communication Disorders,* (58), 43-57. https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2015.10.003

Azios, M., Stamatis, M., De Nardo, T., & Tetnowski, J. (2022). The impact of stuttering in the university : Told by women. *Journal of Interactional Research in Communication Disorders*, *13*(2), 148-170. https://doi.org/10.1558/jircd.21456

Asociace klinických logopedů České republiky. (n.d.) *Koktavost.* https://www.klinickalogopedie.cz/index.php?pg=verejnost--co-je-to--koktavost

Bloodstein, O., Ratner, N. B., & Brundage, S. B. (2021). *A handbook of stuttering* (7th ed). Plural Publishing.

Bubeníčková, M., & Kutálková, D. (2001). *Koktavost: metodika reedukace*. Septima.

Center for stuttering therapy. (n.d.) *Developmental Levels of Disfluency.* https://www.coloradostutteringtherapy.com/developmental-levels-of-disfluency/

Crosnoe, R., & Johnson, M. K. (2011). Research on Adolescence in the Twenty-First Century. *Annual review of sociology*, *37*, 439–460. https://doi.org/10.1146/annurev-soc-081309-150008

Fraser, M. (2010). *Self-therapy for the Stutterer* (11th ed). Stuttering Foundation of America.

Guitar, B. (2014). *Stuttering: An Integrated Approach to Its Nature and Treatment* (4th ed). Lippincott Williams & Wilkins, a Wolters Kluwer business.

Hugh-Jones, S. & Smith, P.K. (1999). Self-reports of short- and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, *69*, 141-158. https://doi.org/10.1348/000709999157626

Jedlička, R. (2017). *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím.* Grada.

Kalinowski, J. S., & Saltuklaroglu, T. (2006). *Stuttering*. Plural Publishing.

Klenková, J. (2006). *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe.* Grada.

Klompas, M., & Ross, E. (2004). Life experiences of people who stutter, and the perceived impact of stuttering on quality of life: personal accounts of South African individuals. *Journal of Fluency Disorders*, *29*(4), 275–305. https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2004.10.001

Kršňáková, P. (2004). *Cesta z hlubin koktavosti: náměty pro terapii balbuties korespondující s novými trendy desenzibilizace*. Univerzita Palackého.

Lechta, V. (2010). *Koktavost: integrativní přístup.* Portál.

Lechta, V. (2003). *Diagnostika narušené komunikační schopnosti.* Portál.

Lechta, V. (2011). *Terapie narušené komunikační schopnosti.* (2. aktualizované vydání) Portál.

Lechta V., & Cséfalvay, Z. (2013). *Diagnostika narušené komunikační schopnosti u dospělých.* Portál.

Lechta, V., & Králiková, B. (2011). *Když naše dítě nemluví plynule: koktavost a jiné neplynulosti řeči*. Portál.

Macek, P. (1999). *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících.* Portál.

Mezinárodní klasifikace nemocí: *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění desáté decenální revize MKN-10.* Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky. https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F98.5

National Stuttering Association. (n.d.). *Causes of Stuttering.* https://westutter.org/causes-of-stuttering/

National Stuttering Association. (n.d.). *Stuttering explained.* https://westutter.org/what-is-stuttering/

National Stuttering Association. (n.d.). *Treatment For Stuttering.* https://westutter.org/treatment-for-stuttering/

Peutelschmiedová, A. (1994). *Čtení o koktavosti.* Portál.

Peutelschmiedová, A. (1998). Charles Van Riper o koktavosti. *Speciální Pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky.* Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. s. 48-49

Peutelschmiedová, A. (1996). *Koktavý žák ve škole.* Univerzita Palackého v Olomouci.

Rustin, L., Cook, F., & Spence, R. (1995). *The management of stuttering in adolescence: a communication skills approach*. Whurr publishers.

Řepová, P. (2007). *Dítě a koktavost.* Univerzita Palackého v Olomouci.

Scott, L. et al. (2010). *Stuttering: straight talk to teachers: a handbook for teachers and speech-language pathologist* (3th ed). Stuttering Foundation of America.

Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual review of psychology*, (57), 255-284. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.57.102904.190124

Tarkowski, Z. (2018). Terapie koktavosti metodou Tarkovského. *Listy klinické logopedie*, *2*(1), 74-77. https://doi.org/10.36833/lkl.2018.016

Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt.* Portál.

Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vydání třetí, přepracované a doplněné). Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.

Ward, D. (2006). *Stuttering and Cluttering: Frameworks for Understanding and Treatment*. Psychology Press.

Zarrett, N., & Eccles, J. (2006). The passage to adulthood: Challenges of late adolescence. *New Directions for Youth Development*, (111), 13-28. https://doi.org/10.1002/yd.179

Seznam grafů, příloh

Seznam grafů

Graf 1 - Pohlaví 29
Graf 2 - Typ školy vyučujících 30
Graf 3 - Délka praxe 30
Graf 4 - Znalost pojmu balbuties 31
Graf 5 - Setkání s pojmem balbuties v profesní přípravě 31
Graf 6 - Setkání s koktavostí mimo profesní přípravu 32
Graf 7 - Kdo obecně více koktá 32
Graf 8 - Etiologie balbuties 33
Graf 9 - Projevy koktavosti 33
Graf 10 - Uvědomění koktání 34
Graf 11 - Resorty terapie 34
Graf 12 - Situace negativně ovlivňující koktavost 35
Graf 13 - Situace pozitivně ovlivňující koktavost 35
Graf 14 - Setkání s balbutikem v pedagogické profesi 36
Graf 15 - Využití teoretických znalostí 36
Graf 16 - Alternativní způsoby zkoušení 37
Graf 17 - Přístup k balbutikovi 37
Graf 18 - Komunikace s balbutikem 38
Graf 19 - Odlišný přístup ostatních pedagogů 38
Graf 20 - Koktavost ovlivňující studijní výkon 39
Graf 21 - Odlišné chování kolektivu 39
Graf 22 - Práce s kolektivem, v němž je balbutik 40
Graf 23 - Práce s kolektivem v rámci prevence 40

Seznam příloh

Příloha 1: Elektronický dotazník

Příloha 2: Polostrukturované rozhovory s balbutiky

Přílohy

Příloha 1: Elektronický dotazník

Dobrý den,

jmenuji se Kristýna Štefková a jsem studentkou bakalářského studia oboru Speciální pedagogika se zaměřením na logopedii a surdopedii na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Chtěla bych Vás požádat o vyplnění následujícího dotazníku k mé bakalářské práci, která se zabývá analýzou informovanosti středoškolských pedagogů ohledně problematiky balbuties. Dotazník je zcela anonymní a skládá se z 23 otázek. Získané výsledky budou využity pouze pro praktickou část mé bakalářské práce. Absolvování průzkumu potrvá přibližně 6 minut.

Děkuji předem za Váš čas a ochotu.

Kristýna Štefková

1. Jaké je Vaše pohlaví?
   - žena
   - muž
   - jiné
2. Na jakém typu střední školy vyučujete?
   - gymnázium
   - střední odborná škola
   - střední odborné učiliště
3. Jak dlouho se věnujete pedagogické praxi?
   - méně než 5 let
   - 5-10 let
   - 10-15 let
   - 15-25 let
   - 25-35 let
   - více jak 35 let
4. Setkali jste se někdy s pojmem „balbuties“, víte co znamená?
   - ano
   - ne

„Balbuties“ je synonymem pro koktavost – narušení plynulosti řeči

5. Setkali jste se v průběhu svého studia či odborné přípravy s informacemi týkajících se balbuties?
   - ano
   - ano, ale pouze okrajově
   - ne
   - nepamatuji si
6. Pokud jste se nesetkali s pojmem koktavosti v rámci svého studia či odborné přípravy, setkali jste s ním jinde? – případně vyberte kde
   - nesetkal/a jsem se s ním nikde
   - znám ho z filmu
   - znám ho z beletrie
   - znám ho z internetu
   - všeobecné povědomí
   - sám jsem balbutik
   - osobní zkušenost v rámci rodiny
   - osobní zkušenost v rámci přátel
   - osobní zkušenost ze školního prostředí
   - osobní zkušenost v rámci pracovního prostředí
   - jiné (rozepis)
7. Kdo obecně víc koktá?
   - ženy
   - muži
   - obě pohlaví jsou zastoupena stejně
8. Co způsobuje balbuties?
   - získané trauma následkem leknutí, šoku
   - necitlivá výchova
   - jedná se o kombinaci mnoha faktorů
   - nevím
9. Vyberte, jak si myslíte, že se balbuties projevuje
   - pouze koktáním
   - koktáním na základě mentálního postižení
   - viditelným koktáním, ale postihuje celou osobnost jedince

10. Uvědomuje si podle Vás balbutik svůj problém?
    - ano, může se zhoršovat, když se na něj soustředí
    - ano, ale při soustředění se projev většinou zlepší
    - ne
11. Do jakých resortů spadá podle Vás terapie balbuties? Vyberte správné
    - logopedie
    - psychologie
    - otorinolaryngologie
    - foniatrie
    - stomatologie
    - neurologie
    - psychopedie (SP disciplína zabývající se výchovou a vzděláváním osob s mentálním postižením)
12. V jakých situacích může dojít ke zhoršení projevu osoby s koktavostí?
    - v rámci samomluvy
    - při stresových situacích
    - při dialogu
    - situace nehraje rozdíl, koktání je vždy konstantní
    - když se snaží zapůsobit, zaujmout (obecně čím méně balbutik chce, tím více koktá)
13. Při jakých situacích může docházet ke zlepšení balbutikova projevu? Vyberte správné
    - při monologu
    - při zpěvu
    - při šepotu
    - při mluvení na veřejnosti
    - s přáteli, ve známém a komfortním prostředí
14. Setkali jste se někdy v průběhu svého pedagogického působení na škole s balbutikem?
    - ano
    - ne
    - nepamatuji si

15. Pokud ano, pomohly Vám získané teoretické informace v praktickém přístupu k balbutikovi?
    - ano
    - ne
    - nesetkal/a jsem se s balbutikem
16. Co si představíte pod „alternativními způsoby“ ověřování znalostí u balbutiků?
    - vyvolávat ho méně
    - vyvolávat ho častěji
    - volit místo ústního zkoušení písemnou formu
    - zkoušení mimo prostředí třídy (např. v kabinetu)
17. Jaký přístup k balbutikovi jste zvolili pro ověřování znalostí?
    - nedělal/a jsem rozdíly v přístupu
    - umožnil/a jsem výhradně alternativní způsoby ověřování znalostí z vlastního uvážení
    - využíval/a jsem alternativní způsoby ověřování znalostí po předchozí domluvě s balbutikem
    - řídil/a jsem se instinktivně danou situací a rozpoložením studenta/studentky
    - nesetkal/a jsem se s balbutikem
18. Jak jste postupovali při přímé komunikaci s balbutikem?
    - snažil/a jsem se mluvit pomaleji
    - snažil/a jsem se mu pomáhat
    - snažil/a jsem se dokončovat věty za balbutika
    - nedělal/a jsem rozdíly v komunikaci, volil jsem stejnou formu jako u ostatních studentů
    - byl/a jsem trpělivý a nechával/a jsem potřebný čas na dokončování myšlenek
    - snažil/a jsem se volit jednodušší otázky vyžadující méněslovnou odpověď
    - udílel/a jsem mu rady ke zlepšení jeho projevu
19. Pocítil/a jste odlišný přístup chování ostatních pedagogů vůči balbutikovi?
    - ano
    - ne
    - nemám zkušenosti, nedokážu posoudit

20. Byla koktavost důležitým faktorem ovlivňující výkon studenta/studentky?
    - ano
    - ne
    - nedokážu posoudit
21. Všiml/a jste si odlišného chování třídního kolektivu k danému jedinci (pozitivní i negativní)?
    - ano
    - ne
    - nevím
22. Pracoval/a jste jako pedagog nějak s třídním kolektivem, ve kterém se nacházel balbutik?
    - ano
    - ne
    - nesetkal/a jsem se s kolektivem s balbutikem
23. Pracujete nějak se studenty v rámci prevence ohledně problematiky balbuties?
    - ano
    - ne

Chcete-li něco dodat k danému tématu (příběhy, zkušenosti), máte možnost zde:

Příloha 2: Polostrukturované rozhovory s balbutiky

1. Kolik ti je let?
2. Kdy se u tebe koktavost projevila poprvé? Kdy ses s problémem potýkal/a nejvíce, přetrvává dodnes?
3. Navštěvoval/a jsi nebo navštěvuješ nějakou odbornou pomoc?
4. Jaké máš vzpomínky/dojmy obecně na léta strávená ve škole (cíleno primárně na to, jak moc koktavost ovlivnila celkový život, nejen edukační prostředí)?
5. Jaké jsou tvé zkušenosti konkrétně s pedagogy a jejich přístupem?
6. Měl/a jsi ve výuce nějaké úlevy, přizpůsobení zkoušek či jiná alternativní opatření? Případně zda byly realizovány na tvoji žádost nebo na podnět vyučujícího?
7. Jak jsi vnímal/a chování třídního kolektivu vůči tobě?
8. Ovlivnila koktavost a vyučující nějak tvé budoucí směřování?