

MASARYKOVA UNIVERZITA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra speciální pedagogiky

**Determinanty integračního procesu žáků
se sluchovým postižením**

Dizertační práce

Brno 2010

PhDr. Pavla Pitnerová

Děkuji své školitelce, paní prof. PhDr. Marii Vítkové, CSc., za odborné vedení a cenné rady a připomínky v průběhu vypracování dizertační práce. Také bych chtěla poděkovat všem ostatním, kteří mi umožnili práci dokončit.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem dizertační práci zpracovala samostatně a použila prameny, uvedené v seznamu literatury.

Souhlasím, aby práce byla uložena na Masarykově univerzitě v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

.....

Obsah

Úvod.....	5
1 Teoretická východiska	9
1.1 Historie přístupu k osobám se sluchovým postižením	9
1.2 Základní pojmy.....	26
1.3 Diagnostika a možnosti kompenzace sluchového postižení.....	32
1.4 Komplexní péče o osoby se sluchovým postižením.....	42
2 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	56
2.1 Legislativní podmínky vzdělávání	56
2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a klíčové kompetence	61
2.3 Vzdělávání žáků se zdravotním postižením	72
3 Komunikace žáků se sluchovým postižením.....	97
3.1 Komunikace	97
3.2 Komunikace ve škole.....	105
3.3 Komunikační prostředky osob se sluchovým postižením.....	114
3.4 Vliv komunikace na osobnost a chování jedince	127
4 Výzkumné projekty I. a II.....	145
Výzkumný projekt I.	146
Výzkumný projekt II.	162
Závěry šetření	194
5 Výzkumný projekt III.	196
Závěry šetření	234
Závěr.....	238
Shrnutí.....	241
Summary	243
Seznam obrázků, tabulek a grafů.....	245
Literatura	250
Přílohy	268

Úvod

Osoby se sluchovým postižením mají omezený, deformovaný nebo zcela chybějící příjem akustických signálů a tím znesnadněný či znemožněný příjem informací verbální cestou. To může vést k omezení v oblastech vzdělávání a sociálních vztahů, k dopadu na vnímání okolního světa, na sebepojetí a chování jedince se sluchovou vadou. U dětí s lehkými a středně těžkými sluchovými vadami se většinou odborníci spolu s rodiči shodnou na integraci do běžné školy. Při začleňování sluchově postiženého dítěte do běžné základní školy se kladou velké požadavky na školu jako celek, ale především na učitele. Učitel si stěží dovede představit, co obnáší sluchové postižení. Neví, jak žákovi účinně pomáhat. Je nezbytné změnit chování ve třídě.

Vzdělávací soustava zajišťuje rovný přístup ke vzdělávání vyrovnáním nerovnosti sociálního a kulturního prostředí, zdravotního znevýhodnění. Základní vzdělávání by mělo být vstřícné vůči všem typům žáků. Má nejschopnější stimulovat, méně nadané povzbuzovat a nejslabší chránit a povzbuzovat. Jsou k tomu postupně vytvářeny odpovídající podmínky. Totéž platí i pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dát každému členu společnosti příležitost k rozvinutí všech schopností je základním požadavkem společenským, etickým i politickým. Vzdělávací soustava zajišťuje rovný přístup ke vzdělávání vyrovnáním nerovnosti sociálního a kulturního prostředí, zdravotního znevýhodnění.

Ve své práci jsem se zaměřila na jednu skupinu zdravotně znevýhodněných žáků – na děti s vadami sluchu, přesněji nedoslýchavé a jejich učitele. Cílem práce a výzkumného projektu bylo zjistit, zda jsou učitelé jihomoravských škol připraveni na integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných typů škol, s přihlédnutím na specifika sluchového postižení.

Dizertační práce je členěná do pěti kapitol. První kapitola pojednává o sluchovém postižení. Sluch nám slouží k rozeznání a analýze činností, jevů a událostí, které se odehrávají kolem nás. První část je věnována vývoji pohledu na sluchově postižené jedince a jejich edukaci od Starého zákona až po současnost. Popisuje cestu od pojmenování hluchoněmí, přes nesprávné spojení neslyšící = neschopni myšlení či dokonce nevzdělavatelní, až po označení osoby se sluchovým postižením. Dále mapuje vývoj vzdělávacích možností (počátky individuální péče

a zavádění hromadného vyučování) a s nimi související rozvoj různých druhů komunikačních metod. Druhá část obsahuje základní pojmy z oboru, etiologii sluchového postižení, klasifikaci stupňů sluchových vad. Popisuje význam sluchu pro člověka. Správnou funkcí sluchového orgánu je slyšení řeči, vnímání hudby a vnímání okolního světa. Je zde nastíněn rozdíl, mezi jednotlivými typy sluchových vad a jejich dopad na kvalitu sluchových vjemů. Okrajově je zde zmíněna problematika hluchoslepoty, postižení, které v sobě kombinuje vadu sluchu se zrakovou vadou. Třetí subkapitola se zabývá diagnostikou u osob se sluchovým postižením, zjištěním sluchové vady, možnostmi vyšetření sluchu a používanými kompenzačními pomůckami. Lékařská diagnostika má za úkol stanovení druhu a choroby a určení následné terapie. Diagnostika speciálně pedagogická slouží jako východisko pro pedagogické vedení a působení, sleduje úroveň a kvalitu vzdělání, výchovy a možnosti zařazení do společnosti. Čtvrtá část první kapitoly shrnuje důležitost komplexní péče o osoby se sluchovým postižením – nabízí pohled na oblasti zdravotnickou, speciálně-pedagogickou, školství a rodinnou péči, zabývá se dopady sluchového postižení, které závisí na stupni sluchové vady, na době jejího vzniku, době jejího diagnostikování a včasné a komplexní péči. Vyváženou komplexní péčí se nastartuje správný vývoj osobnosti a proces integrace.

Druhá kapitola pojednává o legislativních podmínkách vzdělávání. V první části jsou analyzovány cíle a strategie současného vzdělávání, systém kurikulárních dokumentů a jejich evropský kontext. Jedno ze základních lidských práv poskytovaných všem lidským bytostem bez rozdílu je právo na vzdělání. Cíle vzdělávání musí být odvozovány z individuálních i společenských potřeb. Jedním z hlavních principů proměny vzdělávacího systému je možnost si najít svou vlastní vzdělávací cestu. Mění se i požadavky na odbornou přípravu a především na všeobecné vzdělávání, protože v současné společnosti je běžné, že jedinec během života vícekrát změní zaměstnání, často i obor profese. Druhá část kapitoly zahrnuje výklad pojmu klíčové kompetence, s důrazem na kompetence interpersonální a sociální. V rámci změn v českém školství, odstartovaných Bílou knihou a školským zákonem se dostává do oblasti vzdělávání školního a předškolního pojem klíčové kompetence. Jedná se o vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a zájmy, kterých má žák v průběhu vzdělávání dosáhnout. Ukazuje se, že žákům individuální přístup ve škole pomáhá při učení, protože každé dítě je individualitou a má své jedinečné

vzdělávací potřeby. Nesmí se ale zapomínat na nutnost spolupráce se spolužáky – ať už v práci ve dvojicích nebo ve skupinách, protože lidské učení je sociálním procesem, při kterém jedinec spolupracuje s ostatními. Škola, učení a výuka jsou specifickými nástroji sociální komunikace. Třetí část je věnována žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, analýze legislativy, umožňující jejich umístění do hlavního vzdělávacího proudu, integraci a inkluzi. Integrace je výsledkem procesu učení a jedná se o začlenění postiženého jedince do společnosti zdravých, kde dovede žít, cítí se přijat a identifikuje se s ní. Skládá se z celkového přijetí, chování, přístupu a postojů intaktní společnosti vzhledem k osobám s postižením nebo znevýhodněním. V této části kapitoly je prezentována možnost vzdělávání a jsou uvedeny příklady edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v evropské dimenzi. Otázka integrace dětí se sluchovým postižením do běžných škol už dávno nezní „zdali integrovat“, ale v době rostoucího počtu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu zní „jak integrovat“. Například v Německu a ve Švýcarsku rozlišují tři kategorie integrace: integraci sociální, integraci emocionální a integraci výkonu. Inkluzivní vzdělávání, ke kterému postupně směřujeme, má řadu nesporných výhod, které většinou převažují nad nevýhodami.

Třetí kapitola obsahuje pojednání o komunikaci. V její první části jsou uvedeny základní pojmy z oblasti teorie komunikace. Komunikace se vyznačuje se obousměrností a vyžaduje, aby si komunikační partneři rozuměli, tj. mluvili stejným jazykem (užívali stejný komunikační systém). Bývá definována jako dorozumívání, sdělování, výměna informací a jejím optimálním výsledkem je dorozumění, pochopení, shoda myšlenek, případně poučení. Komunikace se dělí na verbální a neverbální. Zrakovou cestou získáváme velké množství informací, takže má klíčový význam v celém sociálním chování jedince. Pomocí gest můžeme nahradit slova, umocnit slovní komunikaci. Gesta, pohyby, postoj těla, mimika, výraz tváře, pohled očí, pozice a vzdálenost v prostoru, tělesný kontakt, tón hlasu, vzhledem i oblečení – to jsou prvky neverbální komunikace, používané běžně jako doprovod slovního dorozumívání. Ve druhé části jsou analyzovány vybrané komunikační situace ve škole – užití dialogu a diskuze, hromadné a párové vyučování, individuální přístup a práce ve skupinách. V další části této kapitoly o komunikaci je pozornost zaměřena na rozvoj řeči u dětí se sluchovým postižením a v poslední části

je uvedeno zamyšlení nad vlivem komunikace na osobnost člověka. Nemožnost vzájemné komunikace negativně ovlivňuje možnost efektivního působení a ovlivňování se při mezilidských stycích – interakci. Základy komunikace a komunikativnosti se pokládají od nejútlejšího dětského věku. Verbální složka komunikace je u sluchově postižených značně oslabena. U jedinců s těžšími stupni postižení se přistupuje i k jiným formám komunikace, než je mluvená řeč: znaková řeč (znakový jazyk, znakovaná čeština), odezírání, daktylotika, písmo, augmentativní a alternativní komunikace. Postupně se v průběhu let přístup k práci s osobami s vadami sluchu vyvíjel a vznikaly různé komunikační systémy a principy. Když se dítě se sluchovou vadou narodí do slyšící rodiny, rodiče jsou většinou bezradní, překvapení, nešťastní, neinformovaní. Nevědí, co mají dělat, psychologická podpora přichází často velmi pozdě. Děti jsou trestány za „neposlušnost“ v případech, kdy nesplní požadavky dospělých, přestože o nich často z důvodu svého postižení a nevhodné formy komunikace ani nevědí. Občas se chovají nevhodně, když neznají okolnosti situace ani správný model chování. I děti s vadou sluchu mají přirozenou touhu komunikovat, proto je výběr dorozumívání přijatelného pro dítě i rodiče klíčovou podmínkou pro vytvoření příznivého prostředí pro vývoj a výchovu.

Ve čtvrté kapitole jsou zpracovány výzkumné projekty I. a II., teoretická a praktická část. Výzkumné šetření je zaměřeno na analýzu připravenosti studentů Pedagogické fakulty a Přírodovědecké fakulty Masarykovy univerzity, tedy budoucích učitelů, na integraci sluchově postižených žáků do běžných škol a školských zařízení. Při současné poptávce po kvalitě vyučovacího procesu musí pedagogická fakulta udržet a dále zvyšovat kvalitu své činnosti, tedy přípravy budoucích vzdělávacích pracovníků.

V páté kapitole je zpracován výzkumný projekt III., jeho teoretická a praktická část. Výzkumné šetření je zaměřeno na analýzu připravenosti jihomoravských učitelů, na integraci sluchově postižených žáků do běžných škol a školských zařízení. Obsahuje hypotézy, výsledky výzkumu podrobeny univariační a bivariační analýze a graficky znázorněny.

Dizertační práce je zpracovaná monografickou procedurou, ve výzkumném projektu je použita metoda kvantitativního výzkumu. Z metod a techniky byly použity: analýza odborné literatury, obsahová analýza a technika dotazníku.

1 Teoretická východiska

1.1 Historie přístupu k osobám se sluchovým postižením

Starověk

K pojmu jedinec se sluchovým postižením vedla od označení hluchoněmý dlouhá a strastiplná cesta. Měnil se i přístup veřejnosti k jedincům, kteří se kvůli své sluchové vadě nemohli naučit mluvit a začlenit se do chodu společnosti. Dnes už naštěstí nejsou slova zaostalý, hloupý a nevzdělatelný synonymy pro neslyšící.

Zmínky o neslyšících se objevují ve Starém zákoně, ve Druhé a Třetí knize Mojžíšově (Hrubý, J. 1997), kde se mluví o hluchých. Zajímavé z hlediska vývoje označování osob s vadami sluchu je oddělení pojmů hluchý a němý. V 5. a 4. století př. n. l. se kladl velký důraz na komunikaci, na řeč a na výchovu ke správné řeči. V nejstarších dochovaných záznamech o osobách s narušenou komunikační schopností se většinou píše o významných osobách, které byly např. neslyšící, nemluvící či koktaví (Klenková, J. 2006).

Jedním z nejstarších dochovaných textů byl Hippokratův výklad fyziologie sluchu, související s vadou řeči – vadnou artikulací. **Hippokrates** žil v Řecku v letech 460–377 př. n. l. V té době se hluchoněmí dokázali uplatnit v nejrůznějších řemeslech, protože jedinci s tímto postižením mají většinou velmi dobře vyvinuté pozorovací a napodobovací schopnosti. Se svým okolím se často dorozumívali posunkovou řečí. Později, s nástupem všeobecného společenského požadavku znalosti čtení a psaní, vyvstal požadavek na vzdělávání i neslyšících (Monatová, L. 1996).

Řecký myslitel **Isokrates**, žijící v přibližně stejné době, jako Hippokrates, se nezabýval přímo vadami sluchu, ale vztahem mezi řečí a myšlením. Tvrdil, že je mezi nimi souhra, a že řeč je základem veškerého sociálního života. Sokrates také jako první použil názvu logopedie pro výchovu řeči. K myšlence vztahu řeči a myšlení se později setkáváme ještě u Tomáše Akvinského a Jana Amose Komenského (Monatová, L. 1996).

V té době se neslyšící neučili mluvit (proto označení hluchoněmí), a absence řeči jim ztěžovala, až znemožňovala možnost jakéhokoli zaměstnání a také začleňování do společenského života.

Aristoteles větou „*Ti, kdo neslyší od narození, nebudou mít rovněž řeči. Hlas jim určitě nechybí, nemají však řeči.*“ (Hrubý, J. 1997, s. 44) způsobil rozšíření svého názoru, že neslyšící musí být současně i nemluvíci. Navíc došlo vinou nepřesného překladu k pozdějšímu nesprávnému výkladu neslyšící=neschopný myšlení. A snad kvůli Aristotelovi, velké filozofické autoritě, se dlouho nikdo o výuku u neslyšících ani nepokusil (Hrubý, J. 1997).

Z Říma pochází další zmínka o vadách řeči a sluchu, tentokrát od významného řečníka, státníka a spisovatele, vychovaného v již zmiňovaném Řecku – **Marca Tullia Cicera** (Störig, H. J. 1993). Žil v letech 106–43 př. n. l. a kromě významných filozofických spisů vydal i spis „O řečníkovi“, ve kterém popisuje názory na řečnictví, výchovu řečníků, hlasovou hygienu, zabývá se fyziologií řeči a vadami řeči a sluchu (Monatová, L. 1996).

Individuální péče

S přelomem letopočtu se začíná v řadě prací tehdejších myslitelů a filozofů systematicky objevovat snaha o kultivaci komunikačních schopností. Zabývají se fyziologií mluvních a sluchových orgánů, snaží se najít metody nápravy vad řeči (např. koktavosti), popisují léčbu různých nemocí, majících vliv na řeč a sluch, hledají způsoby, jak naučit hluché mluvit (Klenková, J. 2006).

Světlý bod (po skoro dvou tisíciletích) vnesl do pohledu na vzdělavatelnost neslyšících **Roelof Huysman**, známy spíše pod jménem **Rudolph Agricola**. Narodil se v roce 1443 v Holandsku. Ve své knize „*De Inventione Dialectica*“ popisuje své setkání s neslyšícím, němým člověkem, který ovšem rozuměl a vyjadřoval se písemně. Díky této zmínce a jejímu rozvedení v knize **Girolama Cardana** „*Paralipomenon*“ došlo k takřka revolučnímu obratu k možnosti vzdělávání osob, které se narodily s hluchotou (Hrubý, J. 1997).

Skutečné průkopníky vzdělávání neslyšících však nacházíme až v 16. století ve Španělsku. Mnich **Pedro Ponce de Leon** žil v letech 1508–1584 a vychovával v klášteře dva hluchoněmé chlapce. Hledal způsob, jakým by se s nimi mohl

dorozumět. Podařilo se mu u nich dospět k určité formě artikulované řeči, čímž podal světu důkaz, že je možné vyučovat jedince s vadou sluchu (Monatová, L. 1996). Jeho vlastní spisy patrně shořely při požáru kláštera, takže se o jeho díle můžeme dozvídat pouze z děl jeho současníků (srov. Hrubý, J. 1997 a Poul, J. 1996). Např. zápisy v klášterní kronice v Oña svědčí o Leonově přesvědčení o zachování mentálních předpokladů u neslyšících (srov. Pulda, M. 1992, s. 34). Nastala éra vzdělávání jednotlivých neslyšících osob, kterým většinou pomáhal někdo z rodiny nebo z okolí.

Ramiréz de Carrión, žijící v letech 1579–1652, byl přesvědčen, že při hluchotě nemusí být nutně porušena i mluvidla. Vyvinul svůj vlastní zjednodušený způsob výuky čtení a psaní a sklídl se svou metodou velký úspěch (Monatová, L. 1996). Při výuce používal písmo i prstovou abecedu, jeho žáci mluvenou řeč. Nenutil své žáky odezírat, věděl, že k odezírání musí být talent (Pulda, M. 1992).

Na jeho práci navázal další Španěl – **Juan Pablo Bonet**, který žil v letech 1579–1632. Carrionovu metodu mírně doplnil a sepsal, za objevitele metody však označil jen sám sebe. Knihu „*Zjednodušení zvuků a umění naučit němé mluvit*“ vydal v roce 1620. V ní se snažil popsat fonetické kvality písmen, propagovat jednoruční prstovou abecedu, zmiňuje se o odezírání (srov. Hrubý, J. 1997 a Poul, J. 1996). Přesto, že tato metodika práce s dětmi měla pozitivní výsledky, odborná veřejnost ji nepřijala. Mezi lékaři nadále převládal názor o nevzdělavatelnosti hluchoněmých. Bonet ve své práci dál už nepokračoval (Monatová, L. 1996).

Tím, kdo navázal na zkušenosti ze Španělska, byl anglický lékař **John Bulwer**, který navrhoval již od roku 1648 zřízení samostatné školy, která by sloužila k výchově a vzdělávání hluchoněmých. Nedostatečnost sluchu chtěl kompenzovat zvýšením výkonu zraku – kladl důraz na odezírání a cvičení mluvené řeči. Ani on však zatím představy neslyšící = nemluvící = nevzdělavatelný nepřekonal (Monatová, L. 1996 a Poul, J. 1996).

Na přelomu 17. a 18. století v Holandsku žijící švýcarský lékař **Jan Konrád Amman** vedl hluchoněmého žáka. Učil ho odezírat a artikulovat (napodobováním postavení mluvidel před zrcadlem). Využíval chvění mluvních orgánů při výslovnosti hlásek. Současně s vyvozováním hlásek učil svého žáka číst a psát. Své úspěchy popsal v roce 1692 v díle „*Mluvící hluchý*“ a výrazně tak přispěl k překonání dosavadních předsudků o nevzdělavatelnosti neslyšících (Monatová, L.

1996). Svoji metodu podrobněji rozpracoval v dalším díle „*Pojednání o řeči*“, které vydal roku 1700. Zabýval se fonetikou. Pro každou hlásku určil artikulační místo, popsal tvorbu hlásek, cvičil odezírání i čtení psaného textu (srov. Pulda, M. 1992 a Poul, J. 1996). Zejména v německy mluvících zemích se pak našla velká řada jeho následovníků. A nastal velký průlom v péči o hluchoněmé (Monatová, L. 1996).

Jacobo Rodríguez Pereira žil v letech 1715–1780 a učil neslyšící ve Francii. Vytvořil si vlastní pokrokovou metodu výuky, zvanou daktylologie. Používal posunky, zbytky sluchu užíval při vyvozování hlasité řeči, provokoval žáky k četbě i psaní, řídil se metodou názornosti. Svůj význam má Pereira i proto, že jedince s vadami sluchu dělil podle stupně této vady a jejího vlivu na komunikaci (Krahulcová, B. 2003):

- osoby absolutně hluché
- osoby vnímající velmi silné zvuky, ale ne řeč
- osoby rozlišující částečně i hlas.

Počátky hromadného vzdělávání

K úspěšnému a rychlému rozvoji výchovy a vzdělávání neslyšících přispěl i Abbé **Charles Michel de L'Épée**. Žil v letech 1712–1789 ve Francii, kde v roce 1770 založil první veřejný ústav pro hluchoněmé. Seznámil se s dílem J. P. Boneta i J. K. Ammana a vymyslel svou vlastní techniku. Byl přesvědčen, že neslyšící mohou komunikovat i myslet ve znacích. Přesto učil také artikulaci a vymýšlel různé logopedické pomůcky (Hrubý, J. 1997). Rozdílnou gestikulaci, odlišnou mimiku a různé vyjadřování myšlenek svých žáků se snažil sjednotit v jednotnou posunkovou řeč. Učil prstovou abecedu a psaní. Vymyslel umělé posunky pro jednotlivé pojmy (znaky pro asi 600 podstatných jmen, 600 sloves a 450 přídavných jmen) (srov. Monatová, L. 1996 a Poul, J. 1996).

Přesto, že jeho tzv. „*francouzská metoda*“ byla úspěšná a byla publikována v roce 1776 ve spise „*Výuka hluchoněmých metodickými znaky*“, měla jisté nedostatky. Pro nemožnost domluvit se se slyšícími, kteří neznali prstovou abecedu, nepřesnosti ve znázorňování myšlenek a abstraktních pojmů, byla tato metoda překonána metodou „orální“ od K. Ammana. Přesto má L'Épée své nezastupitelné místo v rozvoji práce s neslyšícími jedinci (Monatová, L. 1996).

Význam Epéeho shrnuje Jaroslav Hrubý (1997) do tří bodů:

- vzdělávání pro co největší počet neslyšících,
- netajil své metody,
- podporoval používání znakového jazyka.

Jeho současník, francouzský filozof a spolutvůrce „*Encyklopedie věd, umění a řemesel*“ (Störig, 1993), **Denis Diderot** vydal spis „*Dopisy pro hluché a němé*“. Posílil tím pomoc slabým a potřebným (Monatová, L. 1996). Další ústav založil v roce 1778 v německém Lipsku **Samuel Heinicke**. Žil v letech 1727–1790 a ve svém ústavu zavedl metodu „hláskovací“ (vyslovil hlásku, žák se ji naučil odezírat, artikulovat a psát). Z naučených hlásek se pak skládala slova, která se zapisovala a odezírala. K vyvození artikulace používal různých tekutin. Vytvoření hlasité řeči považoval za základ pro vytvoření tzv. vnitřní řeči, která stimuluje myšlení a jiné formy pojmenování objektů (jako např. posunky) odmítal. Tuto „*orální metodu*“, přestože byla výhodnější než metoda „francouzská“ (posunková řeč), však tajil. Proto nebyla tolik rozšířena (srov. Monatová, L. 1996 a Poul, J. 1996). V následujících letech spolu sváděly obě metody (německá = orální a francouzská = posunková) tvrdý boj, při kterém (z výše uvedeného důvodu utajování) mírně převládala metoda francouzská (Monatová, L. 1996). Další dva ústavy pro hluchoněmé byly zřízeny u nás (tehdy Rakousku-Uhersku) – v roce 1779 ve Vídni a o sedm let později v Praze. V pražském ústavu se užívalo obou metod, převládala však posunková (Monatová, L. 1996). Postupně vznikaly další a další ústavy, jen v 18. století jich bylo založeno celkem 13 (Monatová, L. 1996).

Mezi významné pedagogy neslyšících řadí Poul (1996) Friedricha Moritze Hilla, žijícího v letech 1805 až 1874. Hill preferoval rozvoj ústní řeči přirozeně, upevňováním dosaženého stupně jako základny pro stupeň další. Využíval přirozenou posunkovou řeč, ale bez prstové abecedy. Volbu učiva, jeho obtížnosti a slovní formy učitel vybíral podle vývoje a potřeb žáka. Opíral se o časté opakování a jazyková výchova byla součástí všech vyučovaných předmětů.

Souboj metod

Velký zlom ve vzdělávání neslyšících nastal v roce 1880. V italském Miláně se konal Mezinárodní kongres učitelů hluchoněmých. Zde vyvrcholil dlouholetý spor

učitelů, logopedů, lékařů a vlastně všech okolo neslyšících. Dlouholetý spor mezi zastánci francouzské (manuální) a německé (orální) metody. Spor, vedený spíše odborníky, nikoli mezi neslyšícími. Na Milánském kongresu zaznělo 9 příspěvků, z toho pouze jeden se zastával znakového jazyka. V rezoluci pak účastníci takřka jednohlasně deklarovali nadřazenost orální metody nad znaky (Hrubý, J. 1997).

Pod kongresovým heslem „*At' žije mluvené slovo*“ se začala potlačovat znaková řeč a zavádět orální metoda do škol a ústavů. Základem orální metody je odezírání a hláskování – artikulace. Tato výuka byla značně namáhavá, málo efektivní, na úkor žáků. Navíc se s výukou začínalo pozdě – až po 6. roce života, kdy se neslyšící děti dostávaly do ústavů. V té době už však byla promeškána tzv. senzitivní vývojová perioda, takže se u dítěte smyslová vnímavost i schopnost mozku učit se novému postupně snižovala. Dítě se v tom případě opoždí v celkovém duševním vývoji (Monatová, L. 1996).

Objevují se názory, že závěry sjezdu (o vyloučení posunkové řeči z výchovy a vzdělávání neslyšících) nejsou správné. Na vysoký počet neslyšících dětí byl počet míst v ústavech a školách velmi nízký, musela se proto omezovat délka školní docházky. Učitelé přestali používat znakovou řeč, přestože čistá „*orální metoda*“ měla závažné nedostatky a výuku zpomalovala. Někteří učitelé přicházejí s novými modifikacemi metody, tzv. „*mateřskými metodami*“. Vyučující neslyšících hledali možnosti, jak přiblížit postup výuky co nejvíce přirozenému řečovému vývoji. Američanka **Emma Garretová** (1834–1897) začínala už u dvouletých dětí s odezíráním a hlasitou řečí, písmo odsunula až do staršího věku. Čech **Konstantin Malish** (1860–1925) považoval řeč za činnost reflexní, ne vědomou, proto necvičil izolované hlásky ani analýzu slov – používal tzv. „*globální metodu čtení*“. Díky těmto „mateřským“ metodám ubylo ve školách mechanického učení a drilu, převládla přirozenost. Podmínkou úspěchu však byla nutnost začít s výukou v raném věku, což bylo v té době značně problematické, někde až nemožné (Pulda, M. 1992).

Školy a ústavy nestačily pojmout všechny neslyšící děti, zakládaly se další. Navíc se objevovala snaha o vzdělávání společně se slyšícími dětmi v místě bydliště. Studenti bohosloví a budoucí učitelé se začali připravovat na výuku neslyšících žáků, byly zpracovávány metodiky a didaktiky práce s nimi (Pulda, M. 1992).

Mezi samotnými neslyšícími se při vzájemné komunikaci používala posunková řeč, která pro ně byla daleko snadnější, srozumitelnější. Vždyť i zdravé slyšící dítě se naučí reagovat na rodiče posunkem nebo gestem ruky dříve, než poprvé promluví. V duchu rezoluce milánského kongresu však učitelé začali znaky zakazovat, za použití znaků trestat, dokonce žákům přivazovat ruce k tělu (Monatová, L., 1996). Tento stav trval téměř sto let a Hrubý (1997) ho nazývá příznačně „*doba temna pro neslyšící*“.

Sto let po „Milánu“

Přestože sto let je poměrně dlouhá doba, po kterou se vymění i několik generací, ve vývoji a přístupu ke sluchově postiženým jedincům se mnoho nezměnilo. Milánský kongres nastolil pro výchovu a výuku čistě orální metodu a ta zdomácněla ve školách a ústavech pro hluchoněmé. Přestože idea byla dobrá – naučit neslyšící mluvit, aby se mohli dorozumět s většinou intaktní společností, nepřinesla příliš výrazné výsledky.

Jeden ze základních omylů, kterého se vyučující dopustili, vycházel z předpokladu, že neslyšící umí dobře odezírat, nebo že se to lehce naučí.

Vědci provedli řadu výzkumů se zjištěním, že (Strnadová, V. 1998, s. 14, 16):

- ne každý se může naučit odezírat,
- schopnost odezírání závisí na jisté kombinaci vloh,
- průměrný neslyšící člověk nemá tyto vlohy větší, než průměrný slyšící člověk,
- jen asi 23 % může úspěšně zvládnout odezírání,
- z mluvené řeči je viditelná jen malá část (asi 30-40 %).

Dokladem toho je např. i tvrzení Věry Strnadové, (1998, s. 13–15) že „*odezírání je nejisté umění*.“ O problematice odezírání a řadě pověr a mýtů o odezírání pojednává ve své knize „*Hádej, co říkám*“. Z pohledu neslyšící autorky zde Strnadová vyvrací mýty, které byly (a bohužel pořád ještě jsou) zakořeněny mezi slyšícími.

Tvrdí, že není pravda, že:

- *Většina neslyšících lidí umí odezírat.*
- *Když neslyšící člověk neumí dobře odezírat, je to důkazem jeho nižší inteligence.*
- *Od narození neslyšící děti se mohou učit nová slova odezíráním.*
- *Odezírání je pro neslyšícího člověka úspěšný způsob, jak lze porozumět mluvené řeči.*
- *Když vidíme, že nám odezírající člověk nějaké slovo nerozumí, musíme mu toto slovo stále opakovat, dokud neporozumí.*
- *Odezíráním nelze postřehnout vady výslovnosti.*
- *Neslyšící člověk při odezírání nepozná, že na něj křičíme.*
- *Když chceme vědět, jestli nám odezírající člověk rozuměl, stačí se jej na to zeptat.*

Z toho je jasné, že německá orální metoda nemohla být příliš efektivní. Kromě modifikací čisté orální metody se začínají rodit další metody. Velký přínos pro výchovu a vzdělávání osob se sluchovým postižením přinesly objevy v elektrotechnice a výroba sluchadel. Užívání sluchadel (nejprve uhlíkových, později elektronkových, tranzistorových a sluchadel s integrovaným obvodem) a později kochleárních implantátů umožnilo využít i malé zbytky sluchu u těch, kteří byli předtím považováni za hluché.

Moderní přístupy

Již jsme zmínili nedokonalost orální metody. Proto se prakticky ve všech vzdělávacích institucích setkáváme s učiteli, kteří vymýšlejí a zkoušejí nejrůznější obměny této metody, popřípadě kombinují metody již známé. Vzniká mnoho postupů, některé se časem ukázaly jako nepoužitelné, jiné vedly k úspěchům. Popišme si čtyři nejdůležitější směry, které se ujaly ve 20. století.

Čistá orální metoda

Cílem této metody je začít práci s dítětem jak nejdříve to je možné (před 3. – 4. rokem). Aby mohlo dítě ve slovní řeči i myslet, musí jí nejdříve rozumět (rozumění řeči předchází produkci řeči). Postup je asi takový: čtení, psaní, řeč. Počítá s maximálním využitím zbytků sluchu a multisenzorickou výchovou. Pokud se začíná pracovat s dítětem až po 6. roce, je postup trochu jiný: odezírání, mluvení, psaní. Využívá se různých pomůcek a zařízení – sluchadel, zesilovačů, převodníků akustického signálu na světlo, vibrační zařízení. Význam čistě orální metody spočívá v pečlivě propracované metodice výuky řeči, a to s pomocí taktilního a vibračního vnímání (srov. Pulda, M. 1992, Tarcsiová, D. 2005).

Simultánní komunikace

V tomto bimodálním modelu vzdělávání se užívá většinového (národního) jazyka a dalších doplňujících vizuálně-motorických komunikačních forem pro zpřesnění výkladu. Kromě mluvené řeči se využívají: znakový jazyk, prstová abeceda, pomocné artikulační znaky, gesta, mimika, psané texty. Výsledkem užití simultánní metody není lepší znalost jazyka (většinového, národního), ale výrazné zlepšení komunikace mezi všemi účastníky vzdělávacího procesu – neslyšícími žáky, učiteli, rodiči, slyšícími vrstevníky. Také se zlepšila integrace do přirozeného sociálního prostředí žáka (srov. Hansenová, B., Macurová, A. in Krahulcová, B. 2003, Tarcsiová, D. 2005).

Ani tato metoda není vhodná a efektivní pro všechny skupiny sluchově postižených a má své nedostatky. Může docházet k přetížení kognitivních funkcí, žáci mohou dávat přednost znakování před produkcí řeči a nenaučí se správnou stavbu národního jazyka. Problém by mohl nastat i v rodinách, kde by se rodiče (či sourozenci) nechtěli učit znakový jazyk (Krahulcová, B. 2003).

Totální komunikace

Totální komunikace není metoda, je to filozofie. Zahrnuje všechny možné komunikační prostředky – akustické, vizuální, slovní, neslovní, manuální (Krahulcová, B. 2003). Totální komunikace předpokládá komplexní působení všech možných forem komunikace pro dosažení vyšší efektivity při výchově a vzdělávání. Staví se proti omezování metod a komunikačních forem, neřeší spory mezi zastánci

metody orální a zastánci metody manuální. Objevila se v šedesátých letech 20. století a u jejího zrodu stáli shodou okolností dva Američané – **Doroty Shifflettová** a **Roy Holcomb**. Shifflettová učila děti orální řeč za pomoci odezírání, psaní, prstové abecedy, znaků a využitím zbytků sluchu. Holcombův přístup kombinuje řeč, odezírání, prstovou abecedu, podporuje užívání znakového jazyka, neklade však důraz na využívání sluchu (srov. Krahulcová, B. 2003, Tarciová, D. 2005).

Předností totální komunikace je fakt, že poprvé respektuje potřeby neslyšících, nejen jejich učitelů. Usiluje nejen o rehabilitaci, ale i o integraci. Lze ji využít ve všech stupních výchovy a vzdělávání už od nejranějšího věku. Dalším kladem je participace samotných neslyšících na jejím vývoji a zdokonalování. Současný systém komunikačních forem obsahuje (Krahulcová, B. 2003, s. 36):

- znakové jazyky neslyšících
- mluvená řeč
- odezírání
- sluchová výchova, reedukace sluchu
- gesta, mimika, pantomima
- prstová abeceda, pomocné artikulační znaky, Cued speech (doplňující řeč)
- psaná řeč, kresba
- multimédia (film, TV, počítačové výukové programy)

Bilingvální metoda

Vznikla v osmdesátých letech ve Skandinávii. Jedná se o předávání informací ve znakovém jazyce neslyšících a v mluveném (národním) jazyce. Oba jazyky se nepoužívají simultánně. Učí se proto, aby se neslyšící jedinec mohl porozumět s ostatními neslyšícími a také ve společnosti slyšících. Cílem bilingválních vzdělávacích programů je dosáhnout u neslyšících rozvoje jazyka i myšlení, bez ohledu na kvalitu mluveného projevu (tj. bezvadnou artikulaci). Bilingvální výuka vyžaduje přítomnost slyšícího i neslyšícího učitele. Neslyšícího pro rozvoj jazyka a myšlení, slyšícího pro jeho socializační a integrační funkci (srov. Krahulcová, B. 2003, Tarciová, D. 2005).

Vzdělávání sluchově postižených v českých zemích

Jan Amos Komenský se ve své knize „*Vševýchova*“ zmiňuje o postižených, konkrétně o slepých, hluchých a zaostalých. Tvrdí, že by měli mít stejnou účast na vzdělávání jako zdraví a že by měly být posilovány a rozvíjeny ty stránky, které nebyly omezeny (Hrubý, J. 1997).

V roce 1786 by založen Pražský ústav pro hluchoněmé, jehož prvním ředitelem se stal Karel Berger. I tady docházelo mezi jednotlivými vyučujícími i vedením k dohadům, kterou z metod se bude vyučovat. Nutno podotknouti, že oficiálním vzdělávacím jazykem byla němčina, což výrazně znevýhodňovalo děti z českého prostředí (Poul, J. 1996).

První českou prací o hluchotě je podle Jaroslava Hrubého (1997) „*Snadné nawedení, jak by se hluchoněmota w prwních létech dětských poznala, jak by se jí předejít dalo a jakby se některé děti i doma přiměřeně wychowáwati daly*“ z roku 1846 od MUDr. **Václava Staňka**, který žil v letech 1801 až 1871. Byl prvním českým děkanem Univerzity Karlovy a tvůrcem názvosloví z patologické anatomie (Hrubý, J. 1997).

V téže době zkoumal sluch i **Jan Evangelista Purkyně**. Žil v letech 1787–1869 a v pražském ústavu pro hluchoněmé se zaměřil na slyšení oběma ušima a na nich závislém směrovém slyšení. Výsledky výzkumu o vlivu řeči na vývoj akusticko-psychické oblasti vydal v roce 1859 pod názvem „*O zkouškách sluchu*“. Kromě sluchu ho zajímala řeč a její vliv na výchovu a vzdělávání. Požadoval správnou výchovu řeči a případnou nápravu vad řeči (Monatová, L. 1996).

Václav Frost, páter, žil v letech 1814–1865. Ujal se výchovy několika neslyšících dětí, později se stal ředitelem Pražského ústavu pro hluchoněmé. Vytvořil si svoji vlastní metodu – kombinovanou. Ponechával dítěti možnost používání přirozených posunků (tj. „*mateřské řeči*“) jako snadnějšího prostředku dorozumívání v kruhu rodinném. Při komunikaci s jinými lidmi se museli neslyšící podříditi slyšící většině a používat řeč „*hláskovou*“. Jednalo se vlastně o první pokus o tzv. „*bilingvální*“ vzdělávání, které, bohužel, na sto let upadlo v zapomnění (Hrubý, J. 1997).

Miloslav Seeman žil v letech 1892–1975. Znalosti o výchově neslyšících získával v Berlíně, v Hamburku, ve Vídni a v Paříži. Publikoval své studie

„Fyziologické základy reedukace sluchu“, „O příčinách a léčení hluchoněmých“, „Prevence vad sluchu, chorob řeči a sluchu u školní mládeže“ a „Hluchoněmé a nedoslýchavé dítě“. Seeman zdůrazňoval včasnost speciální řečové výchovy, založil proto mateřskou školu pro hluchoněmé, později i mateřskou školu pro nedoslýchavé (Monatová, L. 1996). Seeman se později specializoval na foniatrii, v roce 1923 založil foniatrické oddělení na ušní a krční klinice v Praze. Rozdělil kompetence mezi foniatrii – část medicínskou a logopedii se surdopedií – oblast pedagogickou, ale předpokládal jejich úzkou spolupráci. Jeho kniha z roku 1955 „Poruchy dětské řeči“ se v logopedii používá dodnes (Klenková, J. 2006).

Propojení surdopedie s logopedií se snoubí v činnosti univerzitního profesora MUDr. et PhDr. **Miloše Sováka**, který žil v letech 1905–1989. Byl asistentem na ušní klinice v Praze, konziliářem Pražského ústavu pro hluchoněmé, založil a vedl Ústav pro defektologii, vybudoval Katedru speciální pedagogiky UK, založil Logopedický ústav. Vydal přes 240 odborných publikací z oblastí logopedie i surdopedie. Je považován za zakladatele české logopedie a speciální pedagogiky (Hrubý, J. 1997). Ze Sovákovy tvorby z oboru péče o sluchově postižené jmenujme sborník přednášek „Nedoslýchavé dítě“, „Stati o reedukaci sluchu“ a spis „Hlas – řeč – sluch“, napsaný společně s fonetikem Bohuslavem Hálou. Spis obsahuje problematiku fyziologické a zvukové stránky řeči, patologii dorozumívacího procesu a metody nápravy. Byl několikrát vydán (Monatová, L. 1996).

Od roku 1786, kdy byl založen první ústav v Praze, vznikaly další instituce pro výchovu a vzdělávání osob se sluchovým postižením, jako ústavy, školy, spolky. Jejich přehled a bližší informace o jejich zakladatelích, metodách výuky a osudech uvádí Hrubý v 1. díle „Velkého ilustrovaného průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu“. Kromě odborných knih o problematice vad sluchu a s nimi spojených řečových omezeních vycházela (a vychází) celá řada článků v časopisech jako „Obzor hluchoněmých“, „Svépomoc Neslyšících“, „Noviny pro hluchoněmé“, „Gong“, ve věstnících a zpravodajích různých svazů a spolků (Hrubý, J. 1997).

Osobnosti se sluchovým postižením

Sluchové postižení, ať už vrozené nebo získané v průběhu života, má zajisté vliv na osud dotyčné osoby a většinou se dotkne celé rodiny. Záleží na mnoha okolnostech, jak se s tím jedinec a jeho okolí vyrovná a jakou si najde pozici ve společnosti. V následujících kratičkých životních příbězích je vybráno jen několik z řady neslyšících a těžce nedoslýchavých osobností, které se prosadily v nejrůznějších oborech lidské činnosti i přes nesnadný start do profesního života. Většina z nich se se sluchovou vadou narodila nebo o sluch přišla v dětském věku. Výjimkou jsou například Bedřich Smetana a Ludwig van Beethoven, kteří ztratili sluch až v dospělosti, ale tato ztráta neměla vliv na jejich skladatelskou činnost a jejich velká díla vznikla až po ohluchnutí.

Ludwig van Beethoven (1770 až 1827)

hudebník

První symptomy sluchové vady se objevily ve 26 letech, postupně další, ale pomalá ztráta. Levým uchem neslyšel vysoké tóny (nástroje i zpěváky). To, co opravdu slyšel dobře, byl obrovský buben. Sluchová ztráta se u něj kombinovala se silným šelestem a pískáním v uších a intolerancí hluku. Studoval u význačných hudebních skladatelů. Živil se jako svobodný umělec, žil také z honorářů za koncerty a příjmů z výuky žáků. Při hře na klavír používal dřevěnou tyč, která spojovala klavír se zuby a rezonovala. V 45 letech ohluchl úplně, přesto stále komponoval a vytvořil svá největší díla (srov. Imberty, G. 2008 a Wikipedie).

Deanne Bray (*1971)

herečka

Po narození byla diagnostikována hluchota na pravém a těžká nedoslýchavost na levém uchu, dostala sluchadlo. Naučila se znakový jazyk. Rodiče ji současně podporovali v mluvení. Píše a čte v angličtině, odezírá. Můžeme ji označit jako bilingvní. Vystudovala biologii na univerzitě, učila matematiku žáky se sluchovým postižením. Začala hrát ve filmu, televizi. Známa je její role neslyšící agentky FBI v americkém seriálu. Vdala se za neslyšícího herce (Imberty, G. 2008).

Konstantin Ciolkovskij (1857 až 1935)

fyzik, vynálezce

Ohluchl po spále v deseti letech. Matka ho učila číst a psát, zapsala ho na chlapeckou školu. Měl rád fyziku, četl vědecké knihy a snil o letech do vesmíru. Vystudoval matematiku a fyziku, matematiku pak učil. Studoval teorii plynů, bádal, prováděl vědecké výpočty, položil základy teorie raket. Je považován za spoluzakladatele sovětské teoretické kosmonautiky (srov. Imberty, G. 2008 a Vlachová, M. 2009).

Fanny Corderoy de Tiers (*1956)

profesorka tance, manažerka, podnikatelka

Neslyšící od narození, stejně jako jeden z jejích bratrů. Používá znakový jazyk. Tančí od malička, začala už před šestým rokem. V Paříži založila první školu tance a hudby, která je vedena neslyšícími a určena osobám se sluchovým postižením. Vdala se za neslyšícího inženýra - pilota (Imberty, G. 2008).

John Warcup Cornforth (*1917)

chemik

První příznaky sluchového postižení se u něj objevily kolem deseti let, postupný úbytek sluchu trval ještě dalších deset let. Jeho učitel na lyceu v něm vzbudil zájem o chemii. Nemožnost vyslechnout přednášky ve škole kompenzoval četbou odborné literatury a prováděním vlastních pokusů. Ve studiu pokračoval na univerzitě, získal doktorát. Dorozumíval se převážně písmem a pomocí odezírání. Získal Nobelovu cenu za chemii (Imberty, G. 2008).

Thomas Alva Edison (1847 až 1931)

vynálezce

Ohluchl ve 12 letech po spále. Na levém uchu totální hluchota, na pravém zbytky sluchu. Ve škole nestačil sledovat výuku a byl proto považován za dušeně zaostalého. Matka se proto rozhodla pro domácí vzdělávání. On sám bral hluchotu

jako prostředek k lepšímu soustředění na studium literatury a vlastní intelektuální koncentraci. Otec chlapce, kterému mladý Thomas zachránil život, jej z vděčnosti naučil telegrafii. Edison se stal nejrychlejším telegrafistou v USA a podal patent na duplexní telegraf. Svou sluchovou ztrátu považoval za omezující v komunikaci a společensky izolující. Svou budoucí ženu požádal o ruku díky Morseově abecedě, vytukané do dlaně. Kromě jiných patentů vynalezl telegraf a fonograf, který vlastně ani sám nemohl slyšet (Imberty, G. 2008).

Christian Guyot (*1955)

hudebník

Těžce nedoslýchavý od narození. Pohyboval se mezi slyšícími, které si nahrával na kazety a jejich poslechem a opakováním se učil artikulovat a mluvit. Stal se učitelem hudby, sestavil orchestr z hudebníků se sluchovým postižením. Pořádá koncerty, recitály, hudební dílny, účastní se konferencí, diskuzí a televizních pořadů na téma hudba, tanec, hluchota (Imberty, G. 2008, www.festivalmusicasullacqua.org).

Helena Keller (1880 až 1968)

spisovatelka

Svoje první slova začala vyslovovat už v šesti měsících, v roce a půl tvořila jednoduché věty. V 19 měsících však prodělala "horečku mozku" a ohluchla a oslepla. Děti s tímto postižením byly považovány za mentálně zaostalé a neschopné rozvoje. Rodiče přesto najali soukromou učitelku, která sama měla zrakovou vadu. K Heleně si našla cestu pomocí Lormovy abecedy, vytukávané do dlaně. V osmi letech začala chodit Helena do školy, v deseti ovládala Braillovo písmo a psací stroj. Učila se vyslovovat hlásky. Kromě angličtiny ovládla francouzštinu, němčinu, latinu a řečtinu. Vystudovala střední školu, poté i univerzitu. Napsala autobiografii "Příběh mého života" a dalších dvanáct knih. Účastnila se konferencí, přednášela, psala články. Procestovala USA i Evropu. Napsala scénář, natočila film (srov. Imberty, G. 2008 a Hrubý, J. 1999)

Bedřich Smetana (1824 až 1884)

hudební skladatel

Bedřich Smetana v 11 letech utrpěl těžké zranění, které způsobilo rozsáhlý zánět v obličeji a dočasnou ztrátu sluchu. Od 15 let komponoval, studoval hudbu, živil se jako učitel hudby. Později založil vlastní hudební ústav, stal se dirigentem v Národním divadle. Skládal např. polky, sbory, koncertní skladby, opery. Po 46 roce věku se u Smetany objevily zdravotní následky zranění z dětství, které se projevovaly ztrátou imunity, obtížemi s močovým měchýřem, krčními katary, závratěmi a postupnou ztrátou sluchu. Po ohluchnutí zkomponoval ještě tři opery (Hubičku, Tajemství a Čertovu stěnu), smyčcové kvartety, klavírní cykly (např. České tance), řadu sborových děl a cyklus symfonických básní Má vlast (Wikipedia).

Věra Strnadová (*1953)

vysokoškolská pedagožka, autorka knih

Od malička vyrůstala v nejrůznějších ústavech. K matce se vrátila v šesti letech, v té době začala ztrácet sluch po zánětu mozkových blan. Protože se naučila velmi dobře odezírat, na sluchovou vadu se přišlo pozdě. Následovala další řada ústavů, ve kterých vyrůstala až do svých 19 let. Mezitím vystudovala gymnázium. Nastoupila do zaměstnání, vdala se a porodila syna. Absolvovala vysokoškolská studia na pedagogických fakultách v Liberci a v Brně, získala titul Mgr. To vše bez tlumočníka. Poté přednášela na univerzitách v Liberci, Praze a Hradci Králové. Napsala několik knih, skript a příspěvků do sborníků, týkajících se sluchového postižení. Podílela se na vzniku České unie neslyšících a časopisu Unie, byla předsedkyní ASNEP a Komory pro sluchově postižené při Národní radě zdravotně postižených v ČR. V současné době jí její zdravotní stav neumožňuje plné nasazení v práci pro osoby se sluchovým postižením, přesto z domova kontroluje kvalitu skrytých titulků a bojuje za ještě větší zpřístupnění informací v televizi (Pánek, P. 2005, ASNEP 2009).

Sue Thomas (*1950)

agentka FBI

Ztratila sluch náhle v 18 měsících. Naučila se mluvit a odezírat ze rtů. V běžné základní škole odezírala řeč učitelky. Problémy byly pouze v případě, že se učitelka otočila zády. Před spolužáky unikala, jejím útočištěm se stalo kluziště. V sedmi letech se stala nejmladší šampionkou v bruslení. Později vystudovala politické vědy a mezinárodní vztahy. Její vycvičený pes Levi jí nahrazoval uši. Získala místo agentky FBI, kde využila své umění odezírat ze rtů (Imberty, G. 2008).

Francois Truffaut (1932 až 1984)

režisér

Od malička trpěl problémy se sluchem, které se ještě zhoršily během vojenské služby vlivem prodělané nemoci v kombinaci s hlukem. Po odchodu z armády začal budovat svou kariéru filmového kritika a poté režiséra. Natočil 21 celovečerních filmů. Je považován za jednoho ze zakladatelů tzv. francouzské nové vlny (Imberty, G. 2008).

David Wagner (*1971)

asistent pedagoga, herec

Neslyšící od narození. Ke komunikaci užívá znakový jazyk, který také vyučuje při SPC pro sluchově postižené a v brněnském centru českého znakového jazyka Trojrozměr. On základní školy navštěvoval Divadelní kroužek neslyšících, poté i pantomimický soubor P. S. I. Vystudoval Střední pedagogickou školu pro sluchově postižené v Hradci Králové, poté JAMU v Brně, obor Dramatická výchova pro neslyšící. Pracuje jako asistent pedagoga v MŠ a ZŠ pro sluchově postižené. Hraje externě v Divadle Neslyším, hrál hlavní roli v celovečerním filmu „Exponát roku 1827“, který natočil štáb neslyšících filmařů a herců AWI FILM. Externě vyučoval na Pedagogické fakultě MU Brno (www.neslysim.cz, www.trojrozmer.cz, www.awifilm.com).

1.2 Základní pojmy

Sluchový orgán má umožnit slyšení vnějších akustických signálů (Lejska, M. 2003). Hlavní funkcí sluchového orgánu je slyšení řeči, vnímání hudby a vnímání okolního světa. Sluch nám slouží k rozeznání a analýze činností, jevů a událostí, které se odehrávají kolem nás. Doplnuje obraz okolního prostředí, který se nevejde do našeho zorného pole, a nemůžeme jej tedy vnímat zrakem. Sluchové receptory jsou na hlavě rozmístěny tak, aby bylo možno určit polohu daného objektu – tzv. lokalizace v prostoru. Díky sluchu dokážeme rozeznat, zda ve vedlejší místnosti spadla sklenice nebo dřevěná židle. Zvuk má strukturálně poznávací charakter, odráží vlastnosti předmětů, jejich velikost, strukturu, materiál, vzdálenost i případné kazy. Zvuky bývají také prvními signály, které oznamují nenadálé změny v okolí, na které je nutno rychle reagovat (např. blížící se auto, chod stroje, výstražné alarmy,...). Sluchový analyzátor plní funkci tzv. „strážce“ a informuje nás o změnách v našem okolí, aniž bychom se po něm museli často ohlížet (Solovjev, I. M. 1977).

Význam sluchu:

- rozvoj komunikace, sociálních vztahů, citových vazeb,
- možnost získávání informací o věcech a dějích v okolí (nejen řeči),
- základ pro vytvoření vnitřní řeči, pro rozvoj abstraktního myšlení,
- pocit osobní jistoty a bezpečnosti,
- vnímání pocitu rovnováhy, pohybu přímočarého i otáčivého a polohy těla v prostoru,
- nositel varovných signálů, vnímání okolí.

Surdopedie

Dříve byly výchova a vzdělávání sluchově postižených zahrnovány do komplexního oboru logopedie (postupné akceptování sluchově postižených jako jazykové a kulturní minority, jiná metodika práce, cíle apod.), ze které se v osmdesátých letech dvacátého století vyčlenila surdopedie, nazývána byla postupně surdologií, surdopedagogikou či pedagogikou sluchově postižených. Současné

pojmenování oboru vychází ze spojení slov surdus (lat.) – hluchý a řec. paidagogikos (řec.) – týkající se výchovy.

Obor a cíl surdopedie

Surdopedie se zabývá tvorbou a rozvojem komunikace u osob se sluchovým postižením, jejich výchovou a vzděláváním, prevencí sluchových vad, přípravou na povolání a mnoha dalšími problémy, které osoby neslyšící a nedoslýchavé doprovázejí celým jejich společenským životem.

Cílem surdopedie je tedy komplexní a raná péče o osoby se sluchovým postižením, pomoc při jejich sociálním zařazení, zprostředkování komunikačních kompetencí osobám se sluchovou vadou, integrace – inkluze, profesní uplatnění,...

Surdopedie patří (spolu s dalšími obory – logopedií, oftalmopedií, psychopedií, somatopedií, etopedií a specifickými poruchami učení) do speciální pedagogiky. Kromě obecných principů speciální pedagogiky se do problematiky sluchového postižení prolínají znalosti z oblastí obecné pedagogiky, obecné psychologie (např. psychologie osobnosti). Surdopedie dále spolupracuje s medicínskými obory (ORL, foniatrie, klinická logopedie, plastická chirurgie, pediatrie, neurologie), některými technickými obory (protetika, audiologie, audiometrie, akustika, elektroakustika) a obory společenskovědními (lingvistika, sociologie, sociolingvistika).

Přestože existuje velká řada publikací, věnujících se problematice sluchu a sluchového postižení, není snadné v nich najít definici sluchové vady. Pojmem **sluchová vada** rozumíme trvalé orgánové nebo funkční poškození, sníženou kvalitu či kvantitu slyšení, zvýšený práh sluchu (srov. Sobotková, A. 2002, Potměšil, M. 1999b). Stejně tak není snadné najít definici pojmu sluchová vada a porucha sluchu, které se navíc v mnoha případech nesprávně zaměňují. **Sluchová porucha** je na rozdíl od vady krátkodobého charakteru (Houdková, Z. 2005).

Důsledky sluchových vad se projevují ve třech základních oblastech:

Oblast kognitivní:

- zhoršená sluchová orientace v prostoru mimo zorné pole (absence směrového slyšení), ztráta zvukového pozadí, zhoršení srozumitelnosti (obzvlášť v hlučném prostředí), absence nebo ztížení sluchové kontroly...

Oblast sociální (vztah k okolí):

- zhoršená komunikace může vést až ke společenské izolaci, odlišnější orientace v sociálních hodnotách, vnímání světa může být zjednodušené a zdeformované.

Oblast psychologická (osobnost):

- citová nevyrovnanost, labilita, citová oploštělost, neadekvátní reakce, vztek, agresivita, psychická zátěž

Osoby se sluchovým postižením tvoří nehomogenní skupinu. Podle stupně a příčiny sluchového postižení, ale i věku, kdy k postižení došlo, dělíme sluchové vady následovně:

- **nedoslýchavost** (lehká, střední, těžká),
- **hluchota** (praktická, úplná),
- **ohluchlost**,
- **ušní šelest** (tinnitus),
- **presbyakuzie** (presbyakusis).

Klasifikace sluchových vad

Sluchové postižení má, stejně jako ostatní zdravotní postižení, obrovské spektrum závažnosti. V této oblasti existuje spousta různých pojmenování, rozdělení, nejednotná terminologie. Jednotné není ani označení osob s tímto „*problémem*“ – nejčastěji se setkáváme s termíny sluchově postižení nebo osoby s vadami sluchu. Prakticky v každé knize o sluchových vadách objevíte jiné dělení těchto vad (srov. Vašek, Š. 2007, s. 183, Leonhardt, A. 2001, 2002, Lejska, M. 2003).

Klasifikace podle ztráty v decibelech (Lejska, M. 2003):

- | | |
|--|---------------|
| • Normální stav sluchu | 0 dB – 20 dB |
| • Lehká vada, porucha sluchu | 20 dB – 40 dB |
| • Středně těžká vada, porucha sluchu | 40 dB – 60 dB |
| • Těžká vada, porucha sluchu | 60 dB – 80 dB |
| • Velmi těžká vada, porucha sluchu | 80 dB – 90 dB |
| • Hluchota komunikační (praktická) = zbytky sluchu | 90 dB a více |

- Hluchota úplná (totální) bez audiometrické odpovědi

Klasifikace podle doby vzniku

- prelinguální – před začátkem rozvoje řeči
- postlinguální – až po rozvoji mluvené řeči (ohluchlí)

Práh sluchu – nejslabší zvuk, který člověk právě zaslechne. Práh sluchu se často liší na různých frekvencích a může se lišit na pravém a levém uchu jednoho člověka (Lejska, M. 2003). Poklesy sluchového prahu (i malé) mohou přechodně způsobit zhoršení prospěchu dítěte. Tyto poklesy mohou být způsobeny opakujícími záněty středního ucha. Proto je důležitá adekvátní protizánětlivá nebo alergologická léčba, odstranění nosní mandle, provzdušnění středouší (zavedením ventilačních trubiček).

Klasifikace podle stupně porozumění hovorové řeči, případně šepotu

(Kostřica, R. 2002):

- lehká nedoslýchavost – porozumění řeči ze vzdálenosti 4-6 m
- středně těžká nedoslýchavost – sluch pro šepot zachován mezi 4-2 m
- těžká nedoslýchavost – pokles sluchu pro šepot pod 1-2 m
- velmi těžká nedoslýchavost – pokles sluchu pro šepot pod 1 m
- praktická hluchota – vyšetřovaný slyší zvuk, ale nerozumí slova
- úplná hluchota – vyšetřovaný neslyší žádný zvuk.

Pravé i levé ucho se vyšetřuje zvlášť, ztráta sluchu může být na každém uchu jiná. Binaurální slyšení – slyšení oběma ušima, je důležité pro identifikaci směru v prostoru. Pokud je na jednom z uší vada velmi těžká, dochází ke ztrátě směrového slyšení a také ke zhoršení porozumění řeči v prostředí, které není ideálně tiché.

Nedoslýchavé A. Leonhardt (2001, str. 72) definuje jako „osoby, jejíž poškození sluchového orgánu způsobuje narušení sluchového vnímání do té míry, že pomocí sluchadel může vnímat mluvenou řeč a i když omezeně, sluchovou zpětnou vazbou může kontrolovat vlastní řeč.“ V angličtině se pro nedoslýchavé užívá termín „Hard of Hearing“, ve francouzštině „malentendant“ a v němčině „Schwerhörige“.

Neslyšící definuje Zákon 155/1998 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, ve znění zákona č. 384/2008 Sb. jako „osoby, které neslyší od narození, nebo ztratily sluch před rozvinutím mluvené řeči, nebo

osoby s úplnou či praktickou hluchotou, které ztratily sluch po rozvinutí mluvené řeči, a osoby těžce nedoslýchavé, u nichž rozsah a charakter sluchového postižení neumožňuje plnohodnotně porozumět mluvené řeči sluchem.“ V angličtině se pro neslyšící užívá termín „Deaf“, ve francouzštině „sourd“ a v němčině „Gehörlose“.

Klasifikace podle lokalizace (místa postižení) (Šlapák, I., Floriánová, P. 1999):

- **periferní:** *převodní* (ve vnějším nebo ve středním uchu), *percepční* (ve vnitřním uchu), *smíšené* (kombinace převodní a percepční vady),
- **centrální** (v mozku, centrální nervové soustavě).

Převodní nedoslýchavost (neboli **konduktivní**) vzniká poškozením zevního nebo středního ucha. Narušuje slyšení kvantitativně – jedinec s touto vadou má pocit snížené intenzity zvuků, slyší slaběji. Má za následek narušené vnímání melodie a dynamiky hlasu. Nenarušuje schopnost diferenciaci jednotlivých hlásek. Tento typ nedoslýchavosti je dobře korigovatelný kompenzačními pomůckami, např. sluchadly (srov. Lejska, M. 2003, Leonhardt, A. 2001, Škodová, E., Jedlička, I. 2007, Tarcsiová, D. 2005, Vágnerová, 2004).

Percepční nedoslýchavost (neboli **senzoneurální**) vzniká postižením senzoryckých buněk vnitřního ucha. Nejedná se o pouhé snížení sluchového prahu, ale o „rozpad sluchu“, kdy dochází k podstatnému zkreslení sluchových vjemů. Je narušena diferenciaci jednotlivých hlásek, protože některé formanty těchto hlásek osoba s tímto typem vady vůbec neslyší (jsou-li v postižené části frekvenčního spektra). Například při postižení v oblasti nad 2000 Hz jsou narušeny sykavky. Protože některé zvuky chybí, nepomáhá prosté zesílení hlasitosti, naopak může být pocíťováno jako nepříjemné (srov. Lejska, M. 2003, Leonhardt, A. 2001, Škodová, E., Jedlička, I. 2007, Tarcsiová, D. 2005, Vágnerová, 2004).

Smíšená nedoslýchavost (neboli **kombinovaná**) značí současný výskyt převodní a percepční nedoslýchavosti.

Centrální poruchy jsou komplikovaná postižení, vzniklá v systému sluchových drah, v mozku, v centrální nervové soustavě.

Sluchové pole – oblast zvuků, které je zdravý slyšící člověk schopen vnímat, rozlišovat, případně jim rozumět (Lejska, M. 2003).

Klasifikace podle etiologie

- **dědičné** – většina vad sluchu je genetického původu (tj. když se sejde „chyba“ s „chybou“) (Černý, L. 2006). Dědičné vady mohou být syndromové a nesyndromové.
- **získané** (pre-, peri- a postnatálně)
 - infekční choroby (zánět mozkových blan, meningitida, meningoencefalitida, příušnice),
 - onemocnění centrální nervové soustavy (např. sklerosa multiplex),
 - traumata (úrazy) hlavy a uší,
 - moderní agresivní chemoterapie při onkologických onemocněních,
 - nachlazení, které změní průchodnost Eustachovy trubice a tím i možnosti ventilace středouší (i prostá rýma zhoršuje přechodně sluch u dětí),
 - opakované hnisavé záněty středního ucha mohou způsobit přechodné i trvalé poškození struktury středního ucha (Lejska, M. 2003),
 - akustické trauma.

Zvukovod roste a tím se mění tvar a také množství a charakter převedené akustické energie. Eustachova trubice vyrovnává tlak vzduchu před a za bubínkem, aby blanka bubínku byla v ideálním napětí a mohla přenášet veškerou akustickou energii (Lejska, M. 2003).

Dlouhodobé působení silné hlukové zátěže je jednou z příčin zvýšeného poškození sluchových buněk vnitřního ucha (Lejska, M. 2003).

Stupně sluchové ztráty a jejich dopad na komunikaci (Stach, B. A. in Mashie, J., Moseley, M. J., Lee, J., Scott, S. M. 2006):

do 10 dB	normální sluch (normal) – žádné dopady
11 – 25 dB	minimální ztráta (minimal) – obtíže při poslouchání tiché řeči v hlučném prostředí
25 – 40 dB	slabá ztráta (mild) – obtížně slyší tichou nebo vzdálenou řeč i v klidném prostředí
41 – 55 dB	mírná (moderate) – hovorová řeč je slyšitelná jen z malé vzdálenosti

55 – 70 dB	středně těžká ztráta (moderately severe) – hlasitá konverzace je slyšitelná
70 – 90 dB	těžká ztráta (severe) – hovorová řeč není slyšitelná
nad 90 dB	hluboká ztráta (profound) – hlasité zvuky mohou být slyšitelné

Kombinované postižení – hluchoslepota

Za hluchoslepé se pro účely Zákona 384/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob považují osoby se souběžným postižením sluchu a zraku různého stupně, typu a doby vzniku, u nichž rozsah a charakter souběžného sluchového a zrakového postižení neumožňuje plnohodnotný rozvoj mluvené řeči, nebo neumožňuje plnohodnotnou komunikaci mluvenou řečí.

Klasifikace hluchoslepoty je obtížná a nejednotná, pro dělení existuje celá řada kritérií.

Podle stupně duálního postižení se nejčastěji vymezuje těchto pět skupin:

(Ludíková, L. 2000a)

- totálně hluchoslepé osoby – plná absence zraku i sluchu,
- prakticky hluchoslepi – minimální zbytky zraku či sluchu,
- slabozrací neslyšící – zbytky zraku a totální či praktická hluchota,
- nedoslýchaví nevidomí – zbytky sluchu a totální či praktická slepota,
- slabozrací nedoslýchaví – zbytky zraku i sluchu.

1.3 Diagnostika a možnosti kompenzace sluchového postižení

Zjištění sluchové vady

Když se narodí rodičům miminko, není na první pohled patrné, jestli se nenarodilo s vadou sluchu. Problémy může maminka objevit až za několik týdnů či měsíců. Není výjimkou, že vada sluchu je diagnostikována teprve po druhém roce věku dítěte. Doba odhalení závisí na stupni postižení – čím je těžší postižení, tím se

poznává snáze a dříve. Složitější je to u dětí s lehkou a středně těžkou vadou, kdy dítě na některé zvukové podněty reaguje a málokoho napadne zajít na foniatrické vyšetření. Pro porozumění a naučení se řeči jsou přitom nejdůležitější první tři roky života dítěte.

Znaky, vyvolávající podezření na sluchové problémy jsou variabilní v závislosti na věku: (Challier, G., Lafosse, P. 2008)

- nenormální či nezvyklé reakce na zvuky – dítě nereaguje na náhlé zvuky (zvonění telefonu, štěkot psa, houkání sirény,...),
- problémy v hlasové produkci
 - absence hrátek s hlasem v 6 měsících,
 - absence „žvatlání“ (ma-ma, ba-ba) v 9 měsících,
 - absence modulovaného žargonu ve 12 měsících,
 - absence spojování slov (ve dvouslovné větě) ve 24 měsících,
 - absence tvorby vět ve 3 letech,
 - problémy s artikulací ve 4 letech,
- problémy s chováním.

I lehká nebo středně těžká vada sluchu může proces učení se řeči podstatně ztížit, prodloužit a následně ovlivnit celkový vývoj osobnosti dítěte. Při podezření na poškození sluchu je třeba navštívit foniatra. Ten provede postupně několik vyšetření, aby podezření potvrdil nebo vyvrátil.

Vyšetření sluchu (Lejska, M. 2003)

- 1) **klasická sluchová zkouška** – na základě opakování slov, která vyšetřující předřikává hlasitě i šeptem, hodnotí se vzdálenost, ze které vyšetřovaný slova slyší a rozumí jim,
- 2) subjektivní audiometrie
 - a) **prahová tónová audiometrie** – pomocí generátorů různých tónů a šumů různé intenzity a na různých frekvencích se postupně vyšetřují obě uši, výsledek se zaznamenává do audiogramu

- b) **slovní audiometrie** – vyšetřovanému se pouští sestavy deseti slov, které musí opakovat, postupem od silnější intenzity k nižší se najde práh srozumitelnosti,
 - c) speciální nadprahové testy
- 3) objektivní audiometrie
- a) metody akustické
 - **tympanometrie** – měření množství akustické energie ve vnějším zvukovodu, které se odráží od blanky bubínku
 - **otoakustické emise (OAE)** – zjišťování aktivní činnosti vnitřního ucha
 - b) metody elektrofyziologické
 - **vyšetření pomocí evokovaných potenciálů (BERA)** – pomocí elektrod, přilepených za uši a na čelo, se sbírají informace o elektrickém impulsu, procházejícím po mozkových drahách od ucha do kmene mozku.

Pokud se kombinací některých z výše uvedených vyšetření zjistí přítomnost a stupeň sluchového postižení, nabídne lékař klientovi odpovídající typ kompenzačních pomůcek – nejčastěji sluchadel. Přidělení, nastavení a přizpůsobení sluchadla je prvním krokem péče o sluchově postiženého. Cílem je zlepšení jeho komunikačních možností (Lejska, M. 2003).

Challier a Lafosse (2008) zmiňují potřebu provádět depistáž od narození a pravidelně opakovat audiometrické testy až do dvou let (obzvlášť u „rizikových“ dětí). V současné době jsou testy naplánovány takto: v porodnici, ve 4 měsících, v 9 měsících, 24 měsících a při nástupu do školy.

Kompenzační pomůcky pro sluchově postižené

„Jednou z hlavních opor rehabilitace je poskytnutí kompenzačních sluchových pomůcek“ (Diller, G. 2004).

Kompenzační pomůcky pro osoby se zvýšeným sluchovým prahem prošly za několik posledních desetiletí obrovským rozvojem, souvisejícím s rozmachem vědy a techniky, s novými technologiemi. Technické pomůcky pro osoby

se sluchovou vadou rozdělují Barešová s Hrubým (1999) podle výchovně vzdělávacího hlediska následovně:

Pomůcky usnadňující vnímání mluvené řeči nedoslýchavým

- sluchadla, osobní zesilovače, pojítka s infračerveným a rádiovým přenosem (FM systémy), rádiová sluchadla, indukční smyčky, pomůcky pro zesílení televize, pomůcky pro zesílený poslech telefonu.

Pomůcky usnadňující vnímání mluvené řeči neslyšícím

- kochleární implantáty, vibrotaktilní a elektronické pomůcky.

Pomůcky usnadňující tvoření mluvené řeči

- logopedické pomůcky (špachtle, sondy, fonátory, vibrátory).

Pomůcky motivující ke čtení

- teletext a skryté titulky, textová telekomunikace (mobilní telefon – SMS, psací telefon, fax).

Pomůcky usnadňující získávání informací

- televizní technika, počítače, multimediální programy, internet, ostatní pomůcky, signalizační pomůcky pro neslyšící, vibrační a světelné budíky, hodinky a minutky pro neslyšící.

Sluchadla

Sluchadlo je elektroakustický přístroj, který zesiluje a moduluje zvuky. Jedná se tedy o jakýsi individuální elektronický zesilovač zvuku. Skládá se z mikrofону (převádí akustický signál na elektrický), zesilovače (upravuje a zesiluje elektrický signál) a reproduktoru (zesílený signál převádí na akustický).

Existují různé typy sluchadel – dělí se podle způsobu zpracování signálu, podle tvaru a podle způsobu vedení.

Dělení sluchadel podle způsobu zpracování signálu:

- analogová – klasický zesilovač,
- digitální – modulace zvuku naprogramovaná na mikročipu.

Dělení sluchadel podle tvaru sluchadla:

Sluchadla podle tvaru dělíme na závěsná, boltcová, zvukovodová, kanálová, krabičková (kapesní, kapsičková) a brýlová.

Dělení sluchadel podle způsobu vedení:

Podle způsobu vedení zvuku dělíme sluchadla na dvě kategorie: sluchadla pro vzdušné vedení a sluchadla pro kostní vedení.

Sluchadla přiděluje a nastavuje foniatr na základě odborného audiologického vyšetření. Na jejich pořízení přispívá zdravotní pojišťovna, Výše příspěvku je pevně stanovena, závisí na velikosti sluchové ztráty. Příspěvek se pohybuje se od 2 700 Kč do 5 100 Kč a může být poskytnut jednou za 5 let. Podobně i na pořízení dalších rehabilitačních a kompenzačních pomůcek může částečně přispívat stát podle vyhlášky Ministerstva práce a sociálních věcí České republiky č. 182/1991 Sb. kterou se provádí zákon o sociálním zabezpečení a zákon České národní rady o působnosti orgánů České republiky v sociálním zabezpečení. Sluchově postiženým občanům lze podle této vyhlášky poskytovat příspěvky na „*pomůcky, které kompenzují ztrátu sluchu a přispívají k sociální adaptaci a jsou nezbytné ke styku s okolím*“.

Zvukovodová a kanálová sluchadla jsou doporučena až dospělým osobám s menšími sluchovými ztrátami. Dětem (alespoň do puberty) bývají nejčastěji předepisována sluchadla závěsná. Protože jsou určena i pro větší ztráty sluchu a hlavně proto, že dětem roste hlava a s ní se mění i tvar a velikost ucha. Pak se vymění jen ušní tvarovka, která musí neustále dobře těsnit. Když má ucho ztrátu 60 dB, sluchadlo musí zvuk zesílit o polovinu – ale ne vše. Silnější zvuky musí zesílit méně, aby se jejich intenzita nedostala přes práh příjemného poslechu (Jedlička, I. 2004). Zvuk musí být sluchadlem nejen dostatečně zesílen, ale i speciálně modulován, podle typu a charakteru sluchové vady (Lejska, M. 2003).

Při některých sluchových vadách totiž člověk lépe slyší nízké tóny a neslyší vysoké, při některých zase naopak. Proto je potřeba při výběru sluchadla přihlížet nejen k možnosti zesílení, ale i k možnosti modulace zvuku. Při oboustranné ztrátě sluchu je důležité pořídit sluchadla dvě. Je sice pravda, že jedno by mohlo stačit, ale

značně se tím sníží komunikační pohodlí. Binaurální korekce, tj. použití sluchadel na obě uši, zvyšuje účinnost korekce asi čtyřikrát. Také umožňuje směrové slyšení a prostorovou akustickou orientaci (Lejska, M. 2003, Škodová, E., Jedlička, I. 2007, Vašek, Š. 2007, Leonhardt, A. 2001, 2002).

Nedílnou součástí závěsných sluchadel jsou ušní tvarovky. Jejich úkolem je vedení signálu dovnitř ucha a odstranění akustické zpětné vazby. Vkládá se do zvukovodu, proto musí splňovat přísné nároky na kvalitu materiálu. Ten musí být odolný, tvarově stálý, omyvatelný a nesmí vyvolávat alergické reakce.

Problémy se sluchadly

Zhoršené slyšení může být způsobeno vybitou baterií, zoxidováním nebo ohnutím kontaktů, nahromaděním ušního mazu, netěsnící tvarovkou, prasklou hadičkou způsobující akustickou zpětnou vazbu (unikající zesílený zvuk je zachycen mikrofonem a znovu zesílen, což je okolím vnímáno jako pískání sluchadla), poškozením pouzdra nebo třeba nečistotou v oblasti mikrofonu. Pro některé uživatele sluchadel může být nepříjemná okluze, neboli vnímání vlastního hlasu zkresleného vibracemi vedenými tzv. kostním vedením.

Implantovatelná sluchadla

Titanový implantát, nahrazující nejčastěji nepohyblivý třmínek, případně kovádku. Začínají se operovat pacienti s chronickými středoušními záněty nebo jejich následky. Sluchadlo je založeno na principu vedení zvuku přímo kostí (Kabelka, Z. ČTK, 2007).

Implantovatelná sluchadla patří někam mezi závěsná sluchadla a kochleární implantáty. Tyto systémy (kromě sluchadel BAHA) jsou používány u dospělých a jsou v principu nevhodné pro děti, protože chirurgický zákrok ničí část řetězu ušních kůstek (Leonhardt, A. 2002, 2001).

Kochleární implantát

Kochleární implantát je elektronické zařízení, které dráždí elektrickými impulsy nervová zakončení sluchového nervu v hlemýždi. Používá se v případě, že nejsou rozvinuty vláskové buňky anebo když se v případě používání sluchadel nedostaví dostatečný rozvoj sluchu a řeči. Nahrazuje nefunkční vláskové buňky a stimuluje přímo neurony ve sluchovém nervu. Elektrické signály posílá přímo do

mozku, tam jsou rozpoznávány jako sluchové vjemy. K této variantě se přistupuje v případech, kdy ani nejvýkonnější sluchadla nepomáhají slyšet (Leohnhardt, A. 2002, 2001).

Kochleární implantát se skládá z následujících součástí:

- **zevní** (mikrofon, řečový procesor, vysílací cívky a kabely)
- **vnitřní** (přijímač a elektrody v hlemýždi).

Jedná se o drahou a složitou operaci, proto se kandidáti na implantaci pečlivě vybírají a prověřují. Musí být zajištěna odpovídající pooperační rehabilitační péče, a to nejen ze strany zdravotníků, ale hlavně ze strany rodiny. Už před implantací totiž začíná dlouhá a složitá cesta k tomu, aby se implantovaný naučil slyšet a případně i mluvit.

Kmenový implantát

Kmenový implantát se používá v situacích, kdy je poškozen sluchový nerv. V tomto případě se připojují elektrody až na sluchová jádra v mozkovém kmeni.

Další pomůcky a doplňky

Osoby s vadami sluchu mohou využít mnoho doplňků, které umí vylepšit funkci sluchadel. Tím si usnadní a zpříjemní poslech a rozumění a tím i kvalitu života a mezilidských vztahů. Některé z nich jsou popsány ve zbytku kapitoly.

Zesilovače, indukční smyčky

Pro lepší poslech televize, rádia nebo i počítače je dobré pořídit indukční smyčku nebo zesilovač pro indukční poslech (Jedlička, I. 2006). Systém převádí zvuk ze zesilovače na elektromagnetické pole. To je snímáno sluchadlem s indukční cívkou (pokud je jí vybaveno), když je přepnuto na polohu T. Tím se eliminují šумы a hluky, znesnadňující poslech a porozumění řeči. S výběrem domácího systému pomůže foniatr. Indukční smyčky se začínají instalovat už i ve velkých veřejných sálech jako jsou kina, divadla, kostely apod.

FM systém

FM systém je komunikační systém, skládající se z vysílače (mikrofonu) a přijímače (připevňujícím se na sluchadlo). Umožňuje bezdrátový přenos signálu až

na vzdálenost 10 m, s anténou až na 30 m (při dobrých přenosových podmínkách). S ohledem na nástup do běžné školy, kde se FM Systém dá využít pro lepší porozumění výkladu, je dobré už na začátku vybírat sluchadla tak, aby byla kompatibilní se zamýšleným systémem.

Malé děti musí mít podnět silnější, než je jeho práh sluchu – kvůli upoutání pozornosti. Navíc malé děti potřebují větší rozdíl mezi intenzitou řeči a okolních zvuků = šumů. Proto se nyní doporučuje začít co nejdřív používat FM Systém – už při nácviku slyšení a učení řeči.

Telefony

Podle velikosti sluchové ztráty je možné používat telefony. Porozumění řeči, zkreslené telefonem, je však vůbec nejtěžší ze všech způsobů komunikace. Při lehčích vadách lze použít běžné telefonní přístroje. Ty ale při těžších vadách nepomáhají. Existují speciální telefonní přístroje pro sluchově postižené, které mají zabudovaný regulátor hlasitosti – max. zesílení 30 dB. Nedoslýchaví mohou využít mobilního telefonu, jen je třeba „jiného“ držení – mírně odkloněný od tváře a při jeho používání nepřepínat sluchadlo na „T“ (Jedlička, I. 2006).

Alarmy, zvonky, budíky

Podle závažnosti sluchové ztráty je možné použít i různé světelné alarmy a zvonky a vibrační budíky.

Diagnostika speciálně pedagogická

Diagnostika osob se sluchovým postižením probíhá komplexně a zahrnuje oblasti medicínskou, psychologickou, pedagogickou a sociální. Speciálně pedagogická diagnostika se opírá o jejich výsledky a vychází z nich. Speciální pedagog sleduje, které schopnosti z oblastí motoriky (hrubé, jemné, orofaciální), grafomotoriky, kresby, laterality, sebeobsluhy, a z oblastí komunikačních a rozumových schopností byly v důsledku postižení narušeny a které z nich zůstaly zachovány. Jedná se o cílevědomý dynamický proces, který vede k vystižení podstatných znaků a vlastností zkoumaného jevu s ohledem na výchovně-vzdělávací proces. Jeho výsledkem je diagnóza. Ta slouží jako podklad pro tvorbu prognózy a plánu následné speciálněpedagogické péče, včetně individuálního přístupu při edukaci (srov. Vašek, Š. 2007, Přinosilová, D. 2004, 2007).

Diagnostiku rozdělujeme podle času, kdy se provádí. **Vstupní** diagnostika se provádí při převzetí klienta do péče, **průběžná** po celý čas péče o něj a **výstupní** při ukončení péče o klienta. Diagnostické metody se mohou lišit v závislosti na typu postižení vyšetřovaného a také na jeho věku. U dětí se užívá diagnostiky především při určování školní zralosti tj. doporučení zahájení nebo odkladu školní docházky, poté v průběhu školní docházky a při výběru dalšího vzdělávání a povolání (Přinosilová, D. 2007).

Jako zdroje pro diagnostiku slouží lékařská a psychologická dokumentace, informace od rodičů a ze škol, pozorování klienta během vyšetření (ale i mimo něj, např. v čekárně), spontánní výtvary dítěte/klienta (nejčastěji kresby, texty, dopisy), nejrozličnější didaktické testy (čtení, počítání), anamnézy, případně osobní návštěvy přímo v bydlišti klienta (Říčan, P. 2006).

K *obecným* metodám, při kterých se sbírají údaje a základní data o vyšetřované osobě patří: **rodinná anamnéza** (údaje o rodičích, sourozencích, prarodičích, popř. i ostatních předcích, se zřetelem na výskyt určitých chorob), **osobní anamnéza** (údaje o celkovém biologickém, neuropsychickém a sociálním vývoji vyšetřovaného z pre-, peri-a postnatálního období, z raného dětství a z dalších fází vývoje, může být doplněno informacemi o rodinném či školním prostředí) a **katamnéza** (zkoumání příčin opakovaných nežádoucích projevů v jistém časovém odstupu od ukončení nápravné péče).

Metody *speciální* mají zjistit druh a stupeň postižení, představují odborná speciálně pedagogická vyšetření, která soustředí pozornost na celou osobnost vyšetřovaného. Patří sem **pozorování**, **metody explorační**, **diagnostické zkoušky** (ústní, praktické), **testové metody** (standardizované a nestandardizované), **rozhovor** a **hodnocení výsledků činnosti**, **kazuistika** a různé **přístrojové metody**.

Diagnostická vyšetření u jedinců se sluchovým postižením

Pro rozvoj řeči u dětí se sluchovou vadou je důležitá identifikace jejich slyšitelného spektra. K tomu je určen **Lingův test 5 hlásek**. Hlasy A, I, U, Š a S zastupují celý frekvenční rozsah, aby bylo možné rozumět mluvenému jazyku. Dítě by mělo být schopno je akusticky rozlišit (Diller, G. 2004). V anglických textech můžeme najít 6-zvukový test: OO, AH, EE, SH, M a SS.

Diagnostika úrovně **intelligence** dětí s postižením sluchu v předškolním či mladším školním věku je obtížná a málokdy se při ní dají využít všechny standardní metody, určené intaktním dětem stejného věku bez toho, aby musely být upraveny. Je také nutné odlišit rozdíly mezi verbální a neverbální složkou intelligence, přičemž je nezbytné respektovat systém, ve kterém dítě komunikuje a jazykovou úroveň, které v tomto komunikačním systému dosáhlo.

Rozdíly lze očekávat mezi subtesty, měřícími neverbální a verbální složku intelligence, mezi subtesty vázanými na slovní paměť a na znalost slovních významů a subtesty, vycházející ze sociálních zkušeností nebo vyžadující analýzu či zobecnění slovně logických vztahů (Šedivá, Z. 2006). Testy u dětí s těžkými stupni sluchové vady musí využívat především neverbálních metod, případně užít modifikací, které však slouží jako pouhý orientační odhad. V takových případech se dá užít Ravenův test, neverbální část S-B testu nebo PDW, Leiterovy perforační škály, testy kresebné. Vždy je nutné se předem přesvědčit o tom, zda vyšetřované dítě porozumělo a pochopilo úkol. U některých zkoušek pak není důležitý výsledek, ale způsob práce dítěte (pozorujeme jeho zájem, pracovní postup, udržení pozornosti, vytrvalost) (Říčan, P., Vágnerová, M. 1991, Šedivá, Z. in Říčan, P., Krejčířová, D. 2006).

Při zadávání úkolů je nutné, aby diagnostik užíval názorné instrukce nebo znakový jazyk, pokud jej vyšetřovaný běžně užívá. V každém případě je nutné, aby následně zkontroloval, zda klient porozuměl, pochopil. Vyšetřující také musí brát v úvahu možnost ovlivnění průběhu a výsledku diagnostiky z důvodu strachu dítěte a neschopnosti navázat smysluplnou komunikaci (Krahulcová, B. 2004).

Na základě speciálněpedagogické diagnostiky je pak rodičům doporučeno zařazení do běžné školy (integrace), nebo do školy pro sluchově postižené.

Diferenciální diagnostika za použití různých testů (obecné intelligence, její struktury, verbální intelligence, pozornosti,...) a porovnání rozdílů mezi jejich výsledky může odlišit prostou sluchovou vadu od případných dalších poruch.

1.4 Komplexní péče o osoby se sluchovým postižením

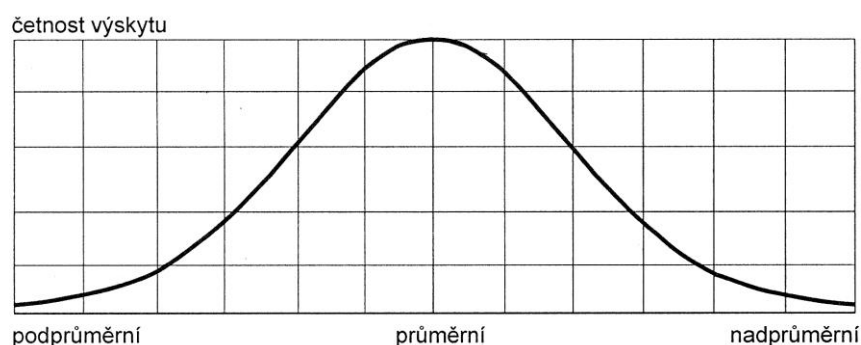
Člověk spolu se ztrátou sluchu ztrácí (kromě přímé řeči) i zvukové pozadí, chybí mu zvuková kontrola (přístroje, dopravní ruch,...), je narušen jeho pocit osobní bezpečnosti, sebejistoty. V oblasti sociální se objeví narušení sociálních kontaktů s intaktní společností, dochází ke společenské izolaci, k psychické zátěži, dítě může vnímat svět zjednodušeně a zdeformovaně. Při rozvoji řeči dochází díky nedostatečné sluchové kontrole k nižší úrovni řeči a tím k menší srozumitelnosti. Myšlení může být statické, nepohotové, založené na konkrétních pojmech. U sluchově postižených jedinců také hrozí zvýšené nebezpečí nesamostatnosti, nerozhodnosti, mnohdy i snadné ovlivnitelnosti, závislosti na rodičích (nebo tlumočnickovi). Pro správný vývoj osobnosti je potřeba do rehabilitace, výchovy a vzdělávání zapojení a poté úzké spolupráce co nejširšího týmu osob (lékaři, pedagogové, rodiče, širší rodina, logopedové, psychologové apod.) (Challier, G., Lafosse, P. 2008). Tato spolupráce, pokud není jen formální, může vést k co největší adaptaci (integraci až inkluzi) do většinové společnosti.

Mezi předpoklady úspěšné rehabilitační péče o sluchově postižené dítě patří:

- včasná diagnostika,
- včasné přidělení sluchadel,
- včasná a správná reedukace sluchu a řeči,
- rodinné zázemí,
- spolupráce níže uvedených složek komplexní péče.

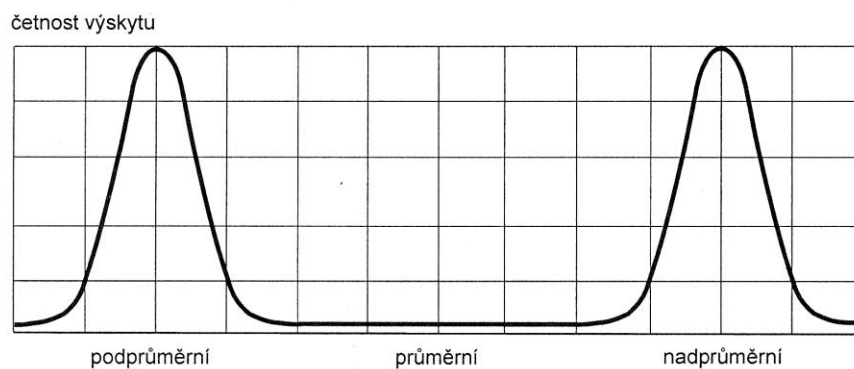
Míra adaptace či úspěšnosti (Hrubý, J. 1999, s. 16)

U běžné (intaktní) společnosti najdeme (podle Gaussova rozložení) nejvíce „průměrných“:

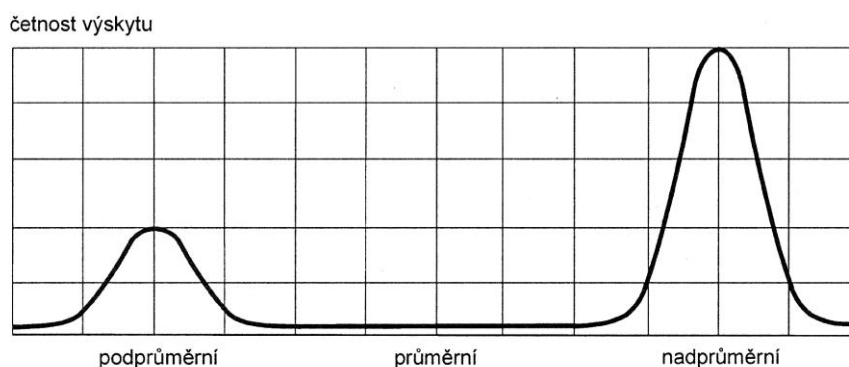


Obr. 1 Rozložení u intaktní společnosti

Při správné a motivující péči o sluchově postiženého je velká šance, že se jedinec se svým handicapem „popere“ a vyrovná, naučí se vadu kompenzovat a dosáhne výborných pracovních i společenských výsledků (mezi vysokoškoláky s vadou sluchu převažují ekonomové a informatici). V opačném případě (kdy se např. rodina s postižením svého dítěte nevyrovná, při laxním přístupu ke sluchové a řečové rehabilitaci, při výběru neefektivních komunikačních prostředků k dorozumívání rodičů s dětmi, při přehnaně protektorském přístupu k výchově,...) se dítěti nedostane takové množství informací, které by potřebovalo k jeho dalšímu rozvoji a k možnosti stát se úspěšným.



Obr. 2 Zdravotní postižení nepřeje průměrnosti



Obr. 3 Ideál, který bychom chtěli dosáhnout u osob se zdravotním postižením

Zdravotnická zařízení – lékařská péče

Foniatrie zkoumá, vyšetřuje, léčí, případně kompenzuje poruchy základního komunikačního kanálu člověka, tj. řečové (verbální) komunikace (Lejska, M. 2003). Přestože OAE jdou změřit velmi brzy po narození dítěte (hned, jak vyschne plodová voda novorozenci v uších) a toto vyšetření je nenáročné na finance i na provedení, v naší republice se plošný screening neprovádí. Proto je množství sluchových vad objeveno až v pozdějším věku – kolem třetího roku. Dalším z důvodů „pozdního“ odhalení bývá nezkušenost pediatrů, kteří obavy maminek podceňují a na další specializovaná vyšetření neposílají.

Otorinolaryngolog či foniatr je většinou první, kdo sluchovou vadu ne objeví, ale potvrdí. Měl by to být právě on, kdo by rodičům měl vysvětlit vše, co se sluchovým postižením souvisí a co mohou od stupně postižení jejich dítěte očekávat. Vzhledem k nedostatku času a vytíženosti lékařů je praxe spíše jiná. Matka (rodič) v ordinaci lékaře nevnímá vše, co doktor říká o vadě a dalším postupu léčení a rehabilitace. Proto by uvítala, kdyby si mohla v klidu (doma) sama něco přečíst. Navíc ne všichni rodiče rozumí všem těm odborným pojmům. V takovém případě by měl rodičům alespoň dát kontakt na nejbližší SPC, jehož pomoc (a obzvlášť pomoc psychologa) budou rodiče (zodpovědní rodiče) určitě potřebovat a využívat. Následná foniatrická péče je nezbytná. Kontrolují se organický i funkční stav sluchového orgánu, vývoj komunikačních funkcí a stav a nastavení sluchadel. Zpřesňují se audiometrické znalosti sluchu (Lejska, M. 2003).

Tympanometrií se nemusí zjistit ani úplná hluchota. I u úplně neslyšícího dítěte se může bubínek pohybovat. BERA je vyšetření objektivní, nezávislé na spolupráci vyšetřovaného, Ale nemusí být zcela přesné. Proto je nutné je po čase opakovat a získávat doplňující informace od logopeda a od rodičů.

Audiometrie už vyžaduje spolupráci dítěte, proto není jednoduchá a zpočátku nemusí být spolehlivá. Audiometrii je dobré doma předtrénovat hrou se sluchátky, pouštěním a vypínáním rádia, ukazováním plyšových medvídků a ptáčků, rozlišováním zvuků (je nebo není) a samozřejmě děti za správné odpovědi odměňovat. Díky učení, postupnému zpřesňování může být spolehlivý někdy až desátý audiogram. Proto je lepší začínat audiometrií slovní (kdy vyšetřovaný opakuje slyšená slova) nebo percepčním testem (ukazuje obrázky, jejichž pojmenování slyší

z reproduktorů). I tady je lepší předem s dítětem probrat slova, se kterými se může setkat. Předejdete nedorozumění, kdy doma a v testu používáte různých pojmenování stejného předmětu.

Foniatr není jediný specialista, který by měl mít v péči dítě se sluchovou vadou. Dalšími odborníky, kteří by měli dítě vyšetřit, jsou neurolog, psycholog, klinický logoped. Návštěva u neurologa by se měla opakovat minimálně každé dva roky.

Speciální pedagogická péče

Speciálně pedagogickou péči dětem, žákům a studentům poskytují dvě organizace: Střediska rané péče a Speciální pedagogická centra. Tyto instituce pomáhají s výchovou a vzděláváním dětí s postižením, pomáhají rodinám nacházet odpovědi na nejrůznější otázky, které se v této souvislosti objeví. V rámci pedagogicko-psychologického poradenství radí rodičům, jak s dítětem pracovat, co všechno je třeba jej naučit před nástupem do školy a jak zvládnout školu a výběr povolání.

Speciální pedagogická centra

Hlavními úkoly všech SPC jsou poradenská a konzultační činnost, komplexní diagnostika (speciálně pedagogická, psychologická a sociální), depistáž (vyhledávání) klientů, terapie, přímá práce s klientem, konzultace rodinám i školám, půjčování odborné literatury i rehabilitačních nebo kompenzačních pomůcek, krizová intervence, kariérní poradenství, pomoc při řešení sociálně právních otázek a v neposlední řadě i péče o integrované děti a zpracování návrhů IVP.

Poradenské služby jsou poskytovány dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, pedagogickým pracovníkům, školám a školským zařízením.

SPC pro sluchově postižené klienty navíc ještě pomáhá při výběru formy komunikace – ať už orální nebo vizuálně motorické a budování a rozvoji komunikačních dovedností. Zajišťuje logopedickou péči (výstavbu mluvené řeči, výslovnost, rozvoj slovní zásoby, odezírání apod.), nácvik užívání kompenzačních pomůcek, sluchovou výchovu, výcvik čtení s porozuměním, pořádá kurzy znakového jazyka pro rodinu, pomáhá při speciální přípravě na kochleární implantaci a poté i při následné rehabilitační péči. SPC nabízí diagnostické pobyty dětí i rodičů ve speciální

škole, pomoc při výběru vhodné mateřské a základní školy, později i pomoc při výběru vhodného povolání a střední školy, psychoterapii pro rodinné příslušníky a mnoho dalších aktivit, směřujících k integraci dětí se sluchovým postižením do okolní společnosti.

V České republice se nachází celkem 15 Speciálně pedagogických center pro sluchově postižené, z toho po třech v Praze, Ústeckém a Jihomoravském kraji a po jednom v krajích Jihočeském, Plzeňském, Královohradeckém, Olomouckém, Zlínském a Moravskoslezském. Ve Středočeském, Karlovarském, Libereckém, Pardubickém a v kraji Vysočina SPC nemají.

Terapie:

- reedukace sluchu
- logopedická péče (navozování mluvené řeči, náprava výslovnosti)
- výuka znakového jazyka
- řešení výchovných problémů
- příprava na implantaci kochleárního implantátu a následná logopedická péče.

Služby Speciálních pedagogických center jsou bezplatné a není potřeba žádného doporučení od lékaře.

Při návštěvách centra mají děti i rodiče možnost seznámit se s dalšími rodinami s podobnými problémy, hledat inspiraci k zájmové činnosti dětí.

Střediska rané péče

Ranou péči definuje zákon 108/2006 Sb. o sociálních službách v § 54 jako terénní nebo ambulantní službu, která je poskytována dítěti ve věku do 7 let, které je zdravotně postižené (nebo je jeho vývoj ohrožen v důsledku nepříznivé sociální situace), a jeho rodičům. Služba je zaměřena na podporu rodiny a podporu vývoje dítěte s ohledem na jeho specifické potřeby. Těžiště rané péče je především v oblastech:

- a) výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti,
- b) zprostředkování kontaktu se společenským prostředím,
- c) sociálně terapeutické činnosti,

- d) pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí.

Ranou péčí dětem se sluchovým postižením v naší republice poskytují dvě Střediska rané péče Tamtam – v Praze a v Olomouci. Služby zajišťují profesionální poradci rané péče – speciální pedagogové, lektor znakového jazyka, logoped, psycholog, sociální pracovník a další. Služby jsou poskytovány dětem do šesti (sedmi) let se závažným postižením sluchu nebo s postižením kombinovaným, ať již smyslovým nebo tělesným a jejich rodinám. Dalšími klienty jsou děti se závažnou poruchou vývoje řeči a rodiny, ve kterých jeden nebo oba rodiče mají sluchové postižení. Střediska rané péče pomáhají rodinám s řešením aktuálních problémů, souvisejících s odhalenou sluchovou vadou jejich dítěte (problematika odborných vyšetření, kompenzačních pomůcek, komunikačního systému, sociálních potřeb, rodinných vztahů, výchovných a vzdělávacích otázek,...). Dále pořádají setkávání rodičů a dětí spojené s přednáškami, nabízejí ambulantní logopedické, psychologické a pedagogické poradenství a také specifický kurz znakového jazyka, zaměřený na komunikaci rodičů s malým dítětem (Tamtam).

Pokud se ale Střediska rané péče starají o děti se závažným postižením sluchu, kdo se zabývá nedoslýchavými dětmi a jejich rodinami? Jsou i u nás opomíjené? Pomoc dětem s lehkými a středně těžkými vadami sluchu sice nabízí speciálně pedagogická centra pro sluchově postižené, ale až od věku tří let, případně od nástupu do (před)školního zařízení. Podle vyhlášky 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních totiž mohou tato centra poskytovat služby pouze žákům integrovaným v běžných školách a jejich učitelům. Bess a Tharpe (1986 in Tharpe, 2006) uvádějí, že ke 20% případů odhalení minimální sluchové vady dochází mezi třetím a čtvrtým rokem věku, 50% dětí s touto lehkou sluchovou ztrátou dokonce až mezi pátým a šestým rokem. Komínek (2009) uvádí průměrný věk odhalení vady sluchu mezi druhým až čtvrtým rokem (včetně závažnějších stupňů vady). Absence povinného celoplošného screeningu sluchových vad u novorozenců způsobuje pozdní identifikaci středně těžkých a lehkých stupňů vad. Tím se zmenšuje počet dětí a jejich rodičů, kteří vyhledávají speciálně pedagogickou pomoc a podporu, protože zatím neví, že ji potřebují.

Raná péče v USA

Programy pro děti se sluchovým postižením a jejich rodiny jsou v mnoha ohledech podobné programům, určeným dětem s jinými druhy postižení. Jedinečnost povahy podpory a šíření informací rodinám tkví v tom, že profesionální tým se zaměřuje na osvojování jazyka, základního prostředku komunikace mezi dítětem a rodiči.

V interdisciplinárním týmu jsou neslyšící vychovatelé, logopedové, audiologové, specialisté na znakový jazyk, profesionálové na ranou, předškolní a speciální pedagogiku, ergo- a fyzioterapeuti, sociální pracovníci, poradci a zdravotníci. Důraz je kladen na účast dospělého jedince se sluchovým postižením. Spolupráce dospělého neslyšícího nebo nedoslýchavého je prospěšná jak pro klienty – děti, tak pro jejich rodiče. Přináší modely komunikačních strategií, sdílí informace o kultuře neslyšících a jejich komunitě. Je „jazykovým a kulturním vzorem“.

Podpora rodiny je důležitou, ale často přehlíženou součástí programu rané péče. Navzdory její důležitosti, méně než polovina rodičů v národním výzkumu uvedla, že jim byly poradenské služby v programu rané péče dostupné. Rodičům programy rané péče nabízejí setkávání rodičů ať už skupinově, nebo při individuálních schůzkách, přináší jim zprávy, novinky, články a jiné tištěné materiály o problematice sluchového postižení. Některé programy (Seattle, Washington) nabízejí pravidelná setkávání skupin, podporovaná zážitky a vedená rodinnými terapeuty. Děti a jejich sourozenci se účastní her, usnadňujících interakci s ostatními dětmi a s dospělými neslyšícími, nedoslýchavými i slyšícími. Tato skupinová podpora podněcuje rodiče ke sdílení zážitků a starostí, jako je např. individuální boj o to „udělat správnou věc“ pro své dítě i pro další členy rodiny.

Raná péče je možná díky všeobecné realizaci screeningů sluchu u novorozenců, např. UNHS Universal newborn hearing screening nebo EHDI Early Hearing and Intervention.

EHDI zahrnuje screening, hodnocení a intervenční služby. Úspěch tohoto systému závisí jak na rodině, tak na rozmanitosti nabídky veřejných a soukromých institucí, agentur, skupin, služeb profesionálů a dalších pomáhajících profesí. Systém EHDI vyvíjí aktivity k tomu, aby byla zajištěna včasná identifikace dětí, nejlépe novorozenců, se sluchovou ztrátou. Dále odpovídá za to, aby se těmto dětem dostalo

včasné a odpovídající následné péče. Konečným cílem programů EHDI je rozvoj komunikace a dalších souvisejících dovedností u všech dětí se sluchovým postižením tak, aby byl srovnatelný s jejich slyšícími vrstevníky.

Všechny služby by měly být nabízeny v přiměřené formě komunikace, vhodná pro dítě i rodinu. Ta je základním předpokladem k dobrému startu do budoucnosti, k možnosti stejného přístupu ke vzdělání, k volbě povolání a k sociálním příležitostem po celý svůj život stejně, jako děti bez sluchového postižení (Bodner-Johnson B., Sass-Lehrer M. 2003).

Školský systém

České školství prochází procesem transformace. Cílem těchto změn je poskytování stejných šancí na odpovídající vzdělání pro všechny. Akceptují evropské trendy a zajišťují podmínky pro integrované a inkluzivní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Díky těmto změnám přestává být vzdělávání zdravotně postižených doménou pouze speciálního školství a postupně se dostává do hlavního vzdělávacího proudu.

Škola má dvě funkce: vzdělávací a sociální. Škola tedy slouží nejen k předávání vědomostí a klíčových kompetencí, ale i k získávání sociálních zkušeností se svými vrstevníky, k rozvíjení sociální inteligence (Potměšil, M. 1999).

Na základě Zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání má každý právo na odpovídající vzdělávání. Současný vzdělávací systém umožňuje získat vzdělání v běžné mateřské, základní či střední škole, nebo v mateřské, základní či střední škole pro sluchově postižené.

Vzdělávání žáků se sluchovým postižením rovněž upravuje vyhláška 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. U dětí s lehkými a středně těžkými sluchovými vadami se většinou odborníci spolu s rodiči shodnou na integraci do běžné školy.

Kritéria pro integraci (Janotová, N., Svobodová, K. 1998)

1. **Dítě** (školní zralost, připravenost, užívání pomůcek, postoj k sobě).
2. **Rodina** (aktivní spolupráce, reálná očekávání, pozitivní vztah).

3. **Škola** (ředitel/ka, učitelé, žáci).
4. **SPC** (poradenství).
5. Prostředky **speciálněpedagogické podpory** (asistent, kompenzační a rehabilitační pomůcky, úprava podmínek).
6. **Forma integrace** (individuální, skupinová).
7. **Další faktory** (sociálně-psychologické mechanismy).

Při volbě školy se rodiče mohou orientovat nejen podle blízkosti školy a bydliště, ale i podle školního vzdělávacího programu vybraných škol. Současná reforma školství a důraz, kladený na získávání klíčových kompetencí pomocí nových forem a metod práce, sluchově postiženým dětem moc nepřeje. Tyto děti mají potřebu pořádku, řádu, pravidel, jistoty (Potměšil, M. 2010), potřebují pevnou strukturu dne i hodiny, milují stereotypy, dojde-li ke změně, vztekají se (nebo reagují jinak nespokojeně). Jsou zmatené při skupinovém vyučování, kdy každý dělá něco jiného a v hloučku panuje „pracovní ruch“, který znesnadňuje dorozumívání a komunikaci s učitelem i ostatními spolužáky. Ve zmatku bez řádu se dítě se sluchovou vadou ztrácí. Potřebuje se učit s někým, ne samo. A proto, že alternativní školní programy jsou většinou založeny na tom, že si žák tzv. „pochytá“ sám vše to, co potřebuje, nejsou pro tyto děti nejvhodnější (Roučková, J. 2006).

Návrat z již zahájené školní docházky zpět do MŠ není vhodný, proto je potřeba řádně zvážit předem žádost o odklad školní docházky. Odklad je v tomto případě příhodný. Je tu možnost využít tohoto roku k výuce čtení, k rozšiřování všeobecného přehledu a sociálnímu dozrání budoucího školáka.

Učitel si stěží dovede představit, co obnáší sluchové postižení. Neví, jak žákovi účinně pomáhat. Je nezbytné změnit chování ve třídě. Většinou se v rámci zpětné vazby ptají: „*Rozumíš?*“ místo zjišťování „*Co jsem říkal/a?*“ Dítě většinou učitele slyší, ale někdy nerozumí, nebo může zaslechnout či porozumět něco jiného. Je také potřeba dát dítěti čas na to, aby zareagovalo na otázku. Pedagog by si měl uvědomit, že kladení negativních otázek může být těžké, zavádějící. Dovedete si představit, jak může nesoustředěné dítě s vadou reagovat na otázku „*Kdo nechce čaj, ať se přihlásí.*“?

Před složitějším výkladem nové látky pomůže předem připravená osnova, aby si žák nemusel dělat poznámky a mohl se soustředit na poslouchání a odezírání. Ze stejného důvodu by ani neměl psát diktáty (Roučková, J. 2006).

Děti s lehkou vadou působí na první pohled jako nepozorné. Paní učitelku, která něco třídě opakuje už potřetí, mohou zaslechnout jen zastřeně nebo až v případě, kdy zrovna prochází kolem něj. Dospělý slyšící si jen těžko představí, jak je četba textu v českém jazyce pro sluchově postiženého žáka těžká: skloňování, časování, předložky, předpony, synonyma a homonyma.

Rodinná péče

Rodina je nejvýznamnější sociální skupinou pro vývoj dětské osobnosti. Poskytuje zázemí, uspokojuje jeho potřeby. Dítě získává informace o sobě samém i o okolním světě, rozvíjí své schopnosti a dovednosti, formuje hodnotový systém, vytváří si určité sebepojetí, napodobuje a identifikuje se s modelem vztahů mezi členy rodiny. Vzájemné vztahy mezi rodiči a dětmi ovlivňují psychickou pohodu nejen v dětství, ale v celém dalším životě. Při hodnocení dítěte rodiči je důležité, zda je spíše pozitivní či negativní – dává základ budoucímu sebepojetí. Pro postižené dítě pak může být rodina jedinou sociální skupinou, která poskytuje podporu a emoční zázemí. Tento fakt často mění chování členů rodiny vzájemně, mezi sebou, i navenek – ve vztahu k okolní společnosti. Negativní projevy a reakce okolí mohou ovlivnit postoje, chování a přístup rodičů k dítěti. Zvyšuje se riziko hraničního přístupu – buď hyperprotektivního, nebo naopak odmítavého (Vágnerová, M. 2004).

Odhalení sluchové vady u dítěte představuje pro rodinu jednu z nejtěžších životních zkoušek. Nastává období citově náročné, období pocitu bezmocnosti, nejistoty, neznalosti, strachu, obav z budoucnosti. Kübler-Ross (1969 in Říčan, P., Vágnerová, M. 1991) popisuje pět fází, kterými prochází každý člověk, když se dozví o nevyлéčitelném onemocnění (v závorkách uvádíme překlad z anglického originálu):

1. stadium šoku a popření skutečnosti (denial $\approx$ odmítnutí)
2. stadium hněvu a kritiky (anger $\approx$ vztek)
3. stadium smlouvání (bargaining $\approx$ smlouvání)
4. stadium deprese (depression $\approx$ sklíčenost)

5. stadium přijetí (acceptance $\approx$ smíření)

Stejnými fázemi procházejí i rodiče sluchově postižených dětí poté, co se dozvědí o diagnóze. Ti navíc procházejí stadii, která jsou typická pro pozdější odhalení vady:

1. prediagnostická fáze (pochybnosti, obavy, podezření),
2. konfrontační fáze (potvrzení diagnózy),
3. fáze dlouhodobé adaptace (Strnadová, V. 2002).

Pokud máme sluchově postižené dítě, je nutné mu věnovat komplexní péči – spolupráci odborníků (foniatr, logoped, psycholog, speciální pedagog, neurolog,...). Přesto nejdůležitějším článkem je rodina. Je třeba v rodině nastolit správné emoční klima (Svobodová, K. 2006).

Rodina je hlavním prostředím pro vývoj dítěte, obzvlášť pro malé dítě. Vzorce chování, představy o ztrátě sluchu, emocionální reakce na ztráty, interakce s dítětem, a tak dále, všechno má silný vliv na jeho vývoj. Navíc je rodina silně ovlivněna vývojem dítěte a požadavky na výchovu neslyšícího nebo nedoslýchavého dítěte. V tomto smyslu dítě ovlivňuje všechno od využití času a prostoru, finanční opatření, modely komunikace mezi všemi členy rodiny, a dokonce i vlastní obraz rodiny jako dobré, nebo špatné, nebo přístup kompetentní, nekompetentní, pečovatelský nebo nepečující. Neslyšící nebo nedoslýchavé dítě ovlivňuje a je ovlivňováno slyšícími sourozenci, prarodiči a členy širší rodiny (Harvey, M. A., 2003).

Role v rodině se stávají součástí identity jedince. Rodina umožňuje prvotní sociální zkušenost, poskytuje dítěti potřebný pocit důvěry a zpětnou vazbu jeho chování. Dítě se učí a rozvíjí především v oblasti kognitivní a socializační, získává podněty různé kvantity a kvality (Vágnerová, 2004).

Postižení dítěte ovlivní život celé rodiny, mění se životní styl jejích jednotlivých členů, jejich hodnoty a normy. Tato změna je zátěží, může být i vyčerpávající a vést k syndromu vyhoření, ke změně sebehodnocení zdravých členů rodiny. Je také testem rodinné soudržnosti, který může vést buď k jejímu posílení, nebo naopak k rozpadu (Vágnerová, M. 2004).

Pod vlivem zjištění sluchového postižení často klesá přísun akustických podnětů směřujících k dítěti od matky. Matka si říká: „Proč na něj mluvit, když mě stejně neslyší?“ Dítě se tak dostává v raném věku do „stimulační podvýživy“.

Dalšími reakcemi na komplexní zátěž, související s emočním traumatem a péčí o sluchově postižené dítě, mohou být úzkost a strach z možnosti dalšího ohrožení, hněv a vztek z nespravedlnosti, smutek a deprese ze ztráty představy zdravého dítěte a omezené možnosti pomoci (Vágnerová, M. 2004).

Sociální význam řeči:

1. pro sociální kontakt – dítě sděluje přání, potřeby, názory. Pomáhá upevňovat žádoucí a přerušit nežádoucí sociální kontakty,
2. pro uvědomění si konfliktů – použití jazyka při hře, formulace problémů => uvědomění si konfliktů a potom i lepšímu řešení,
3. pro diskusi – ve 4,5 letech je dítě schopno smysluplné diskuse,
4. pro sebe sama – dítě nedovede používat jazyk k argumentaci ve prospěch svých potřeb => přiklání se k agresivnímu chování. Když neumí argumentovat, brzy zaútočí (otevřeně nebo skrytě nebo slovně).

Sluchově postižení se víc naučí v chápavějším prostředí než v konkurenčním. Děti potřebují komunikačního partnera. Když chybí v rodině, hledají si ho mezi vrstevníky. Proto hrozí nebezpečí, že se chytanou party a odejdou brzy z domu (Potměšil, M. 1999). Věnujeme se dítěti i tím, že na něj nemáme čas – učíme ho samostatnosti (Škodová, E. 2006).

Potřeby rodin nedoslýchavých dětí

Nedoslýchavé děti zůstávají podskupinou populace dětí se sluchovým postižením s nejmenší podporou, protože jsou často přehlíženy a jejich potřeby jsou často nepochopeny. Někdy bývají označovány jako "ne dost hluché" nebo "naše zapomenuté děti" (srov. Easterbrooks, S. R., Baker, S. 2002, Bodner-Johnson B., Sass-Lehrer M. 2003).

Stejně mylná je představa odborníků a některých rodičů neslyšících dětí, že odhalení méně těžké ztráty sluchu se rodinám snáší snadněji, než objev hluchoty, a že tyto rodiny i děti mají méně potřeb. Rodiče nedoslýchavých dětí slýchávají od rodičů neslyšících dětí: "Ach, ty jsi tak šťastná, že tolik slyší a tak dobře mluví". Přesto potřeby rodiny s nedoslýchavým dítětem jsou srovnatelné s rodinami s dítětem neslyšícím. Existují však některé důležité rozdíly, které se objevují už od počátku v

rodinném systému, v němž je diagnostikováno nedoslýchavé dítě a v rodinách, ve kterých je diagnostikováno dítě s hluchotou. Odborníci podrobně popsali výrazné rozdíly mezi neslyšícími a nedoslýchavými osobami, ale neudělali další krok k vysvětlení samotných důsledků částečné ztráty sluchu. Je chyba zjednodušeně nazývat mírnou sluchovou ztrátu jako „menší hluchotu“ nebo osoby nedoslýchavé jako „téměř slyšící“. Nedoslýchaví se pohybují někde uprostřed, mezi dvěma světy: světem slyšících a světem neslyšících (srov. Harvey, M. A., 2003 a Bodner-Johnson B., Sass-Lehrer M. 2003).

Z pohledu rodiče malých nedoslýchavých dětí ale nejsou dopady ztráty o nic méně vážné. Ve zprávách z průzkumu 218 amerických rodin nedoslýchavých dětí, mladších 7 let, Sass-Lehrer (2003) uvádí zvláštní obavy o své děti, které tyto rodiny měly v raném dětství: sociální rozvoj, rozvoj řeči a jazyka, používání sluchadel, kognitivní vývoj, rozmístění a vhodnost služeb, a změny ve sluchových schopnostech.

Požadavky na profesionální poradenství zahrnují žádosti o podporu skupin, lepší komunikaci s rodiči, úctu k pocitům rodičů, specifikace možností následovat příslušné doporučení a také potřebu rodičů „být vyslyšeni“ (Bodner-Johnson B., Sass-Lehrer M. 2003).

Shrnutí

Sluchová vada znamená omezení nebo úplnou ztrátu zvukových podnětů, omezení nejen v oblasti vnímání řeči, ale také při sluchové orientaci v prostředí (Vágnerová, M. 2004). Při převodních vadách dochází k prostému zeslabení sluchového vjemu, což má za následek narušené vnímání melodie a dynamiky hlasu. Nebývá narušena schopnost diferenciací jednotlivých hlásek, která je jednoduše korigovatelná (kompenzovatelná) sluchadly. Při percepčních vadách se k zeslabení sluchového vjemu přidává i podstatné zkreslení těchto vjemů. Většinou je narušena schopnost vnímat vysoké tóny a tím ztížena či dokonce znemožněna diferenciací

jednotlivých hlásek. Prosté zesílení pomocí sluchadla nepřináší požadované výsledky, zesílení některých zvuků může být subjektivně považováno za nepříjemné, ne-li bolestivé (Vágnerová, M. 2004).

Stupeň sluchového postižení je dán prahem slyšení, které lze zjistit některou z vyšetřovacích metod (např. BERA, audiometrie). Dopady sluchového postižení závisí na stupni sluchové vady, na době jejího vzniku, době jejího diagnostikování a včasné a komplexní péči.

Pro správný vývoj osobnosti dítěte se sluchovým postižením je potřeba zapojit do rehabilitace, výchovy a vzdělávání co nejširší tým osob: lékaře, pedagogy, speciální pedagogy, rodiče. Tato spolupráce, pokud není jen formální, může vést k co největšímu možnému začlenění dítěte do většinové společnosti. Existuje široká škála možností k překonání komunikačních bariér, úkolem speciálněpedagogické diagnostiky (a celého komplexního týmu) je hledat vhodnou metodu, cestu, komunikační strategii, vzdělávací program (Diller a kol. 2003).

Do stručného nástinu pojetí práce se sluchově postiženými se nevešla celá řada významných osobností, které ovlivnily osudy neslyšících, nedoslýchavých a jejich okolí. Patřilo by se zmínit např. i o R. A. C. Sicardovi, A. G. Bellovi, E. M. Galaudetovi, otci a synovi Gutzmanových, P. Guberinovi, manželích Ewingových, J. Poulovi, J. Hrubém, V. Lechtovi, B. Krahulcové a obrovském počtu bezejmenných rodičů, kteří věnovali svým dětem s vadou sluchu lásku a péči.

Stejně tak se nedá postihnout celá škála metod a forem práce ani jejich hodnocení. Z naznačeného vývoje však plyne, že využití technických a kompenzačních pomůcek spolu se včasným zahájením péče o děti se sluchovým postižením vedou k větší efektivitě výchovy a výuky a k výrazně lepším výsledkům.

2 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se zaměřením na sluchové postižení

2.1 Právní a legislativní podmínky vzdělávání v České republice

Evropská dimenze

Česká vzdělávací politika je výrazně ovlivňována mezinárodním kontextem s důrazem na začlenění do evropských struktur. Znamená to i spolupráci v oblasti vzdělávání. Procesy, které se odehrávají v rámci evropské integrace, si vynucují zvýšenou míru spolupráce, výměny informací, hledání účinných a všestranně přijatelných řešení vzdělávacích problémů. Na spolupráci se podílejí nejen jednotlivé státy, ale i mezinárodní organizace, jako např. Evropská unie, OECD, Rada Evropy a OSN / UNESCO. Odpovědnost za strukturu a obsah vzdělávacích systému zůstává na jednotlivých státech (Bílá kniha, 2001).

Již v roce 1948 bylo zakotveno právo na bezplatné a dostupné základní vzdělání ve „*Všeobecné deklaraci lidských práv*“ a je neustále rozšiřováno a prohlubováno. Například v „*Úmluvě o právech dítěte*“ z roku 1989 se zmiňuje potřeba budování inkluzivního vzdělávání. Nejčerstvějším dokumentem, který se týká práva na inkluzivní vzdělávání, práva na vzdělávání v místě bydliště a podporuje osvojení sociálních dovedností, je „*Prohlášení o právech osob s postižením*“ z roku 2006 (Vaňurová, H., Pančocha, K. 2010).

Dlouhodobá strategie UNESCO „*Učení je skryté bohatství*“ je pro naši vzdělávací politiku považována za jedno z východisek (Bílá kniha, 2001). V roce 2000 Evropská rada na zasedání v Lisabonu zdůraznila, že hlavní aktivem Evropy jsou lidské zdroje. Evropská rada po summitu v Lisabonu dále rozvíjela a konkretizovala cíle a úkoly, které tvoří tzv. Lisabonskou strategii. Jednou z oblastí, která nás zajímá, je celoživotní učení. V této oblasti se klade důraz na zvyšování investic do lidských zdrojů, zvyšování vzdělanosti obyvatelstva, proměna škol ve víceúčelová vzdělávací střediska připojená na internet a

přístupná všem. Celoživotní učení má probíhat od předškolního do důchodového věku. Má podporovat schopnosti lidí přizpůsobovat se změnám, aby mohli být začleňováni do trhu práce.

Zpráva Rady z roku 2004 o větší úloze vzdělávání *„vzdělávání přispívá k zachování a obnově společného kulturního zázemí ve společnosti a k osvojení základních společenských a občanských hodnot, jako je občanství, rovnost, tolerance či úcta, a je obzvláště důležité v době, kdy všechny členské státy stojí před otázkou, jak se vypořádat se zvyšující se sociální a kulturní rozmanitostí. Důležitou součástí úlohy, jež vzdělávání hraje při posilování sociální soudržnosti, je umožnit lidem zařadit se do pracovního života a rovněž zde setrvat.“* (Doporučení EP a RE, 2006).

Ve stejném roce přijaly společně Rada a Komise pracovní program *„Vzdělávání a odborná příprava 2010“*, kde navrhly vytvoření společných evropských referencí a zásad, označily rámec pro klíčové kompetence za prioritu. V roce 2005 schválila Evropská rada hlavní směry zaměstnanosti. Pro její růst je třeba vybavit mladé nezbytnými klíčovými kompetencemi a tím zlepšit úroveň jejich dosažené vzdělání. Evropská rada vyzývá k tomu, aby se systémy vzdělávání jednotlivých států přizpůsobily novým požadavkům (Doporučení EP a RE, 2006).

Na pracovních setkáních, organizovaných Evropskou komisí, byly vymezeny tyto priority: výchova k aktivnímu občanství, vzdělávání, výcvik a poradenství pro znevýhodněné občany, druhá šance pro osoby, které předčasně opustily vzdělávací systém bez dosažení kvalifikace, zpřístupnění univerzit pro ty, kteří mají kvalifikaci a zájem o studium, ale nemají formální právo k přístupu na univerzity, učící se města a regiony, vzdělávání a výcvik občanů romské národnosti (naseevropa.cz). Pracovní program formulující cíle systémů vzdělávání vychází z Lisabonského procesu. Evropská komise vytyčila 13 cílů, rozdělených do 3 strategických záměrů: (Hučinová, L., Svoboda, K. 2004)

1. strategický záměr – *„Zlepšování kvality a efektivity systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropské unii“*. Cíle:

1.1. Zlepšení vzdělávání učitelů

1.2. Rozvíjení klíčových kompetencí ve společnosti založené na znalostech

- 1.3. Zajištění přístupu k informacím a komunikačním technologiím pro všechny
- 1.4. Zvýšení počtu studentů v přírodovědných a technických oborech
- 1.5. Maximální využívání zdrojů
- 2. strategický záměr – „*Zajištění přístupu ke vzdělávání a odborné přípravě pro všechny*“. Cíle:
 - 2.1. Vytvoření prostředí otevřeného pro učení
 - 2.2. Zvýšení atraktivity učení
 - 2.3. Podporování aktivního občanství, rovných příležitostí a sociální soudržnosti
- 3. strategický záměr – „*Otevření systémů vzdělávání a odborné přípravy okolnímu světu*“. Cíle:
 - 3.1. Posílení vazeb mezi světem práce, výzkumem a celou ostatní společností
 - 3.2. Rozvíjení podnikatelského myšlení
 - 3.3. Zkvalitňování studia cizích jazyků
 - 3.4. Posílení mobility a výměn
 - 3.5. Rozvíjení evropské spolupráce

V oblasti vzdělávání se angažuje Rada Evropy v otázkách výchovy k demokratickému občanství, v uplatňování evropské dimenze ve vzdělávání, ve výuce jazyků a ve výuce dějin Evropy (s důrazem na 20. století a holocaust) (Bílá kniha, 2001). Strategie celoživotního vzdělávání v ČR byla schválena vládou 11. července 2007. Díky provázanosti naší reformy s procesy, které probíhaly v zemích EU, některé kroky mohly být v rámci systémových a národních projektů spolufinancovány z Evropského sociálního fondu. Probíhalo ověřování tvorby ŠVP a výuky podle nich a také plošná metodická podpora školám. Současně s přípravou vzdělávacích programů na jednotlivých školách v ČR probíhalo intenzivní vzdělávání učitelů k tvorbě ŠVP. Z prostředků projektů s podporou ESF byl vydán sborník s nejzajímavějšími a nejčtenějšími texty z portálu www.rvp.cz a v rámci zvýšení informovanosti o reformě rozeslán školám (Zpráva, 2007).

Srovnání výsledků, jichž žáci dosahují, umožňuje účast na různých projektech. Např. projekt PISA se má stát jedním ze stěžejních nástrojů

k monitorování výsledků patnáctiletých žáků ve čtenářské gramotnosti, matematice a přírodních vědách a ke srovnávání s jinými zeměmi (Bílá kniha, 2001).

Legislativa v ČR

Národní plán podpory a integrace občanů se zdravotním postižením na období 2006 – 2009

Základním cílem tvůrců tohoto plánu bylo umožnit vzdělávání žáků s postižením spolu se žáky bez postižení a přitom zachovat vysokou úroveň vzdělávání. Vzdělávání se uskutečňuje v obou základních proudech vzdělávání – v hlavním i speciálním. Pro žáky neslyšící zajistit vzdělávání ve znakovém jazyce na školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami i na běžných školách.

Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010-2014

Část tohoto plánu, věnovaná vzdělávání, uznává právo na vzdělávání osobám s postižením, deklaruje jejich plné a rovnoprávné zapojení nejen do vzdělávacího systému, ale i do celé společnosti. Základním cílem tohoto plánu je uplatňování principu inkluzivního vzdělávání a jsou zde definovány podmínky a opatření tuto inkluzi podporující (např. vzdělávání neslyšících v jim nejvhodnějších formách komunikace).

Školství

Novodobá reforma školství začala schválením hlavních cílů vzdělávací politiky v roce 1999. Tyto cíle se staly východiskem „*Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice*“. Pokračovalo se diskuzí, zapracováním připomínek. Konečná podoba **Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice** byla projednána a schválena v roce 2001. Obdobné texty strategického charakteru jsou v některých zemích označovány termínem „*Bílá kniha*“. I my tak program budeme označovat. Je pojata jako systémový projekt, který formuluje myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy. Ty mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy (Bílá kniha, 2001).

Nový systém kurikulárních dokumentů zavedl **zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání** (tzv. školský zákon) ze dne 24. září 2004, s účinností od 1. ledna 2005. Systém se týká žáků od tří do devatenácti let a je tvořen dvěma úrovněmi – státní a školní. Na základě tohoto zákona má každý právo na odpovídající vzdělávání.

Na státní úrovni Bílá kniha a rámcové vzdělávací programy (dále RVP) vymezují počáteční vzdělávání jako celek. RVP vymezují pro jednotlivé etapy (předškolní, základní a střední vzdělávání) závazné rámce vzdělávání. Specifikují obecně závazné požadavky pro jednotlivé stupně vzdělávání, pro jednotlivé obory vzdělání, vymezují rámec pro návrhy učebních plánů na jednotlivých školách a formulují pravidla pro tvorbu konkrétních ŠVP. Podle nich pak každá škola vytváří vlastní školní vzdělávací programy (ŠVP). ŠVP představují školní úroveň kurikulárních dokumentů a uskutečňuje se podle nich vzdělávání na jednotlivých školách. Obsahují záměry a plány přizpůsobené konkrétním podmínkám škol. Taková autonomie škol umožní další rozvoj tvůrčích schopností učitelů, flexibilitu vzdělávacího systému, což má samozřejmě vliv na zvýšení efektivity vzdělávání (Bílá kniha a RVP).

Podle RVP a vlastních ŠVP se muselo začít vyučovat nejpozději od 1. září 2007 s účinností od prvního a šestého ročníku základního vzdělávání. Tímto dnem přestávají platit učební dokumenty dle dosavadních právních předpisů (ŠZ). Nové pojetí vzdělávání klade důraz na klíčové kompetence a osvojování postojů a hodnot, posilování integrace výuky a mezipředmětových vztahů. Objevují se nová témata (evropská integrace, multikulturní a environmentální výchova, výchova ke zdraví a zdravému životnímu stylu) a nové formy výuky. S tím souvisí zvýšené nároky na školy a především na učitele, jejich přípravu, neustálé vzdělávání v oboru i v obecnějších pedagogických vědách.

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky obsahuje popis organizace vyučování, počty žáků ve třídách, popisují způsob poskytování učebnic, hodnocení, zahrnují výchovná opatření a další informace, týkající se organizačních otázek.

Vyhláška 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních definuje školská poradenská zařízení, obsah poradenských služeb a v příloze uvádí standardní činnosti Speciálně pedagogických center a činnosti speciální, které nabízejí jednotlivá SPC podle typu postižení.

Vzdělávání žáků se sluchovým postižením rovněž upravuje vyhláška 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. U dětí s lehkými a středně těžkými sluchovými vadami se většinou odborníci spolu s rodiči shodnou na integraci do běžné školy.

2.2 Národní a školní úroveň vzdělávání v České republice

Úroveň vzdělání a kvalita vzdělávacího systému je rozhodujícím činitelem vývoje společnosti i ekonomiky. Rychlý technologický rozvoj, nástup informačních a komunikačních technologií, změny výrobních postupů či rozložení trhu mají vliv na změny charakteru práce: flexibilitu, adaptibilitu, tvořivost, iniciativu, schopnost inovovat. Školní vzdělávání má vytvářet nástroje a motivaci, aby sám žák usiloval o dosažení co nejvyšší úrovně znalostí a dovedností a tím i schopnosti převzít odpovědnost za svou vzdělávací dráhu. To je nový pohled na tradiční pojetí našeho školství (Bílá kniha, 2001).

V Bílé knize je navržen postup, jak tyto strategické linie realizovat a uvést do praxe. Jde o vnitřní proměnu vzdělávacího systému, což vyžaduje přijetí nových hodnot, změnu postojů, přístupu a jednání na všech úrovních a u všech účastníků. Výrazné organizační změny má být dosaženo decentralizací – rozdělením pravomocí, mezi stát, regionální instituce a školy a rozdělením kompetencí.

Stát musí především definovat pravidla, strategické cíle, směr vývoje, vymezit kompetence účastníků, vytvořit podmínky. Musí založit mechanismy řízení, financování, evaluace a podpory škol a učitelů. Státní program vzdělávání vyjadřuje hlavní zásady kurikulární politiky státu, vymezuje hodnoty, na kterých je vzdělávání založeno a které by se měly stát základem života školy a vztahu

účastníků vzdělávání (žáci, učitelé, rodiče,...). Dále definuje obecné cíle a klíčové kompetence, mající vliv na výchovu občana, rozvoj jeho osobnosti, na přípravu jeho dalšího vzdělávání a následný vstup do praxe (Bílá kniha, 2001). Úlohou regionální úrovně je uplatňování lokálních zájmů, zřizování a provoz sítě škol a snaha o jejich efektivitu (Bílá kniha, 2001). Školy (jako nejnižší úroveň vzdělávacího systému) pak mají co nejlépe realizovat vzdělávací cíle, stanovené ve svých školních vzdělávacích programech (dále ŠVP) (Bílá kniha, 2001).

Cíle vzdělávání musí být odvozovány z individuálních i společenských potřeb, aby mohlo být vzdělání poskytnuto všem žákům. Je to jedno ze základních lidských práv poskytovaných všem lidským bytostem bez rozdílu. Spravedlivý přístup ke vzdělávacím příležitostem, aby každý člen společnosti měl možnost si najít svou vlastní vzdělávací cestu a případně ji změnit, je jedním z hlavních principů proměny vzdělávacího systému. Dalším z hlavních principů je nutnost změny obsahu vzdělávání, metod a forem práce. Stejně tak změny klimatu škol, protože škola musí usilovat o to, aby mělo vzdělání smysl a význam pro všechny její žáky. Principem posledním, ne však důležitostí, je nová role pedagoga.

K hlavním strategickým liniím podle autorů Bílé knihy patří: vyvolávat a poté uspokojovat vzdělávací potřeby zvyšováním kapacit ve školách, dosáhnout vyšší kvality vzdělávání vytvořením nových vzdělávacích a studijních programů, vybudovat systém hodnocení (evaluace), posilovat postavení pedagogických pracovníků, kvalitu jejich profesní přípravy, dalšího vzdělávání, vytvořit podmínky pro jejich kariérní růst (učitel musí sledovat vývoj vědeckých poznatků, proměny společenského života, podle toho modifikovat vzdělávací obsah,...). V obsahu vzdělávání jsou zastoupeny znalosti z vědních oborů, ale i z umění, tělesné kultury. Zvláštní zřetel má být věnován etice – hodnotám a principům (Bílá kniha, 2001).

Základní vzdělávání

Cílem základního vzdělávání je osvojení potřebných strategií učení žáky, motivace k celoživotnímu vzdělávání. Dále je snaha, aby se žáci učili myslet tvořivě, řešit problémy, komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, chránit již vytvořené hodnoty a životní prostředí. Žáci se mají učit být ohleduplní (a tolerantní) k ostatním lidem i k odlišným hodnotám (ať už

kulturním nebo duchovním). Učit se poznávat svoje schopnosti a reálné možnosti a spolu s osvojenými klíčovými kompetencemi je uplatňovat při rozhodování o svém profesním uplatnění a tím o své další životní dráze a začlenění do společnosti (ŠZ). Základní vzdělávání má pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a tím poskytnout základ všeobecného vzdělávání. Je orientováno na běžné životní situace a na praktické jednání (RVP).

Základní vzdělávání je jedinou etapou, kterou povinně absolvuje celá populace žáků. Je rozděleno do dvou obsahově, organizačně a didakticky navazujících stupňů.

1. stupeň navazuje na výchovu v rodině a předškolní vzdělávání a usnadňuje přechod žáků volnějšího a příznivějšího prostředí MŠ do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Začátek základní školy patří k nejnáročnějším obdobím, protože přináší časové a režimové změny, pravidelnost, jiný způsob práce, nové prostředí, nové spolužáky i učitele. Proto je nezbytné, aby učitelé respektovali přirozené potřeby žáků a přizpůsobovali tomu učební program. Každý žák má mít nárok na individuální tempo, hodnocení podle individuálních pokroků, na prostor pro svůj názor. 1. stupeň je určen nejen k získávání základních návyků a školních dovedností, ale i k utváření uceleného náhledu na svět, kultivaci osobnosti žáka. Motivuje k dalšímu učení.

Na **2. stupni** žáci získávají vědomosti, dovednosti a návyky, směřující k samostatnému učení a utváření hodnot a postojů, zodpovědnému rozhodování, respektování práv a povinností občana České republiky i Evropské unie. Toto období zvyrazňuje individuální rozdíly mezi žáky, především vlivem výrazných změn žáků – změn hormonálních, tělesných, psychických a osobnostních. Tyto změny se projevují kolísavostí výkonů, citů, nálad, názorů a zájmů, odmítáním ověřených pravd, kritičností vůči dospělým, hledáním sebe sama, nekritickými představami o budoucnosti (RVP, 2006, Bílá kniha, 2001).

Zásadní význam pro včasnou diagnostiku a korekci možných znevýhodnění má 1. stupeň základního vzdělávání. Právě druhá a třetí třída je ideální pro rozpoznání specifických poruch učení. V tomto období je také příhodná doba pro podchycení schopností a nadání žáků (Bílá kniha, 2001).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání navazuje svým pojetím na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV), vymezuje povinný základ vzdělávání žáků, specifikuje úroveň klíčových kompetencí, vymezuje vzdělávací obsah (očekávané výstupy a učivo), zařazuje průřezová témata jako závaznou součást základního vzdělávání, podporuje komplexní přístup k možnosti vhodného propojování vzdělávacího obsahu za využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků a umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (RVP ZV, 2007)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání dále umožňuje zohledňovat potřeby a možnosti žáků, uplatňovat diferenciaci, organizaci a individualizaci výuky podle potřeb a možností žáků, vytvářet širokou nabídku povinně volitelných předmětů, vytvářet příznivé školní klima, hodnotit žáky individuálně podle jejich výkonů, oslabit důvody k segregaci žáků do specializovaných tříd a škol a zefektivnit spolupráci s rodiči žáků.

V RVP ZV jsou definovány klíčové kompetence jako souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot. Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit žáky jistým souborem klíčových kompetencí a připravit je tak na další vzdělávání a také uplatnění ve společnosti. Osvojování klíčových kompetencí doprovází žáka od předškolního vzdělávání přes základní a střední a následně se dotváří v dalším průběhu života. Klíčové kompetence se vzájemně prolínají, a veškerý vzdělávací obsah i školní aktivity a činnosti musí směřovat k jejich utváření a rozvoji. RVP ZV definuje následující klíčové kompetence: *kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní.*

RVP ZV vymezuje devět vzdělávacích oblastí: *Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví a Člověk a svět práce.* Definuje také jejich charakteristiky, cílová zaměření, vzdělávacího obsahu a vzdělávací obory včetně očekávaných výstupů a učiva. Zcela nově pak zavádí pojem průřezová témata, jejich charakteristiky a vyjadřuje jejich přínos k rozvoji

žáka. Doporučený obsah průřezových témat je rozpracován do **tematických okruhů**, obsahujících nabídku **témat**, jejichž výběr a způsob jejich realizace je plně v kompetenci školy. Témat je šest: *Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova*. Průřezová témata jsou povinná a jsou propojena se vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů a s další činností žáků ve škole i mimo ni.

K utváření a rozvoji klíčových kompetencí u žáků přispívá skloubení Cíle základního vzdělávání, Cílové zaměření vzdělávacích oblastí a Vzdělávací obsah na úrovni RVP a Výchovné a vzdělávací strategie školy, Výchovné a vzdělávací strategie vyučovaných předmětů a Učební osnovy na úrovni ŠVP (RVP ZV, 2007).

Klíčové kompetence

Pojem klíčové kompetence byl původně rozpracován v sedmdesátých letech dvacátého století pro potřeby celoživotního vzdělávání, ale v rámci změn v českém školství (odstartovaných Bílou knihou, školským zákonem 561/2004 Sb. a nyní aplikovaných v rámci školních vzdělávacích programů v základních školách) se dostává do oblasti vzdělávání školního a předškolního.

Kompetence se v této oblasti definují jako vlastnosti (vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje, zájmy,...), kterých má žák dosáhnout (Gavora, P. 2005). Kaprálék s Běleckým (2004) definují klíčové kompetence jako souhrn znalostí, dovedností, hodnot, návyků a zájmů. Při zavádění klíčových kompetencí do školních vzdělávacích programů se rozproudila živá debata, jestli při těch všech „novinkách“ zůstane místo na odborné znalosti. Klíčové kompetence je nemohou nahradit, ale pomůžou vést k jejich efektivnějšímu využívání (Belz, Z., Siegrist, M. 2001).

Je třeba, aby všichni účastníci vzdělávání změnili navykklé postoje, orientované dosud převážně na vnější motivaci žáků, převzali nové role a vzorce chování. Vnitřní motivace musí být založena na sebepoznávání a přijímání osobní zodpovědnosti žáků, ne na „hrozbě“ klasifikací (Bílá kniha, 2001). Teorie klíčových kompetencí byla původně určena pro podnikové vzdělávání,

doškolování odborníků, vzdělávání dospělých. Pojmy klíčové kompetence se ve své práci zabývali např. Mertens, Mikelis, Negt, Kaiser (in Belz, Z., Siegrist, M. 2001).

D. Mertens předložil tento seznam klíčových kompetencí (in Belz, Z., Siegrist, M. 2001 s. 28): základní kompetence, horizontální kompetence, rozšiřující prvky, dobové faktory. Evropský parlament a Rada Evropské unie doporučuje v dokumentu *„Klíčové kompetence pro celoživotní učení – evropský referenční rámec“* rozvíjet klíčové kompetence u všech osob. Členské státy by měly zajistit, aby vzdělávání nabízelo všem mladým lidem způsoby, jak rozvíjet klíčové kompetence, připravit je tak na dospělost, stalo se základem pro jejich další vzdělávání a pracovní život. Měly by dále učinit příslušná opatření pro mladé lidi, kteří z důvodu svého znevýhodnění (osobního, sociálního, kulturního nebo ekonomického) potřebují speciální podporu ve vzdělávání (Doporučení EP a RE, 2006).

Klíčové kompetence jsou v Doporučení EP a RE (2006) definovány jako: *„kombinace znalostí, dovedností a postojů odpovídajících určitému kontextu. Klíčovými kompetencemi jsou ty, jež všichni potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, aktivnímu občanství, sociálnímu začlenění a pro pracovní život.“* Evropský referenční rámec obsahuje těchto osm klíčových kompetencí: (Doporučení EP a RE, 2006) komunikace v mateřském jazyce, komunikace v cizích jazycích, matematická kompetence a základní kompetence v oblasti vědy a technologií, kompetence k práci s digitálními technologiemi, kompetence k učení, kompetence sociální a občanské, smysl pro iniciativu a podnikavost, kulturní povědomí a vyjádření.

Interpersonální kompetence

Kvůli proměnám ve společnosti je běžné, že jedinec během života vícekrát změní zaměstnání, často i obor profese. To klade jiné požadavky na odbornou přípravu a především na všeobecné vzdělávání. Pracovníci musí být iniciativní, schopní převzetí odpovědnosti, musí umět vést i motivovat druhé, musí mít schopnost řešit problémy, být současně samostatní i týmoví pracovníci s interpersonálními kompetencemi (Bílá kniha, 2001).

Interpersonální dovedností rozumíme schopnost člověka chápat druhé. Nejprve se klíčovým činitelem vývoje stává připoutání k matce, později sociální interakce s ostatními lidmi z okolí. Pro všechny děti je prospěšné učit se s ostatními ve dvojicích či ve skupinkách. Podle ruského psychologa Vygotského se ve spolupráci s druhými naučíme více než o samotě (Fischer, R. 1997). Interpersonální dovednosti rozvíjíme (podle Fischera, R. 1997): nasloucháním druhých, hovořením k druhým, pomocí druhým při učení nebo řešení problémů, péčí o mladší děti nebo o jiné lidi, potřebující pomoc či pozornost, společnou práci v týmu, diskusí, přispíváním ke společnému úsilí.

Hlavním prostředkem, jak dosáhneme optimálního rozvoje interpersonálních dovedností, je používání verbální komunikace – mluvené řeči. Rozvíjet řečovou zkušenost lze (podle Fischera, R. 1997): sdělováním a vysvětlováním nových poznatků, názorů, dáváním pokynů, jak něco dělat, vedením slovních sporů, řešením nebo sestavováním křížovek, slovních hádanek, psaním dopisů, vyhledáváním informací (z novin, příruček, knih, encyklopedií, internetu apod., čtením a psaním básní, psaním osobního deníku či tvorbou vlastního časopisu.

Sociální kompetence

Každé dítě je individualitou a má proto své jedinečné vzdělávací potřeby. Ukazuje se, že žákům individuální přístup pomáhá při učení. Nesmí se ale zapomínat na nutnost spolupráce se spolužáky – ať už v práci ve dvojicích nebo ve skupinách. Lidské učení je totiž sociálním procesem, při kterém jedinec spolupracuje s ostatními. Rozvíjí se tím jeho schopnost sociálního i kognitivního učení (Fischer, R. 1997).

Škola, učení a výuka jsou specifickými nástroji sociální komunikace. Dochází při ní k přetváření hromadně šířených informací do individuálních znalostí. Vzdělávání se nevztahuje jen k získání znalostí a vědomostí (vědění a poznávání), ale také k získávání sociálních a dalších dovedností, žádoucích vztahům k jiným lidem a společnosti. Podporuje emocionální a volní rozvoj, schopnost uplatnit se v měnících se podmínkách pracovního trhu (Bílá kniha, 2001).

„K primární socializaci dochází v rodině. Následně – při hraní v sousedství, ve škole, dochází k socializaci sekundární. Dítě se začíná seznamovat s jinými normami, hodnotami, názory a postoji.“ (Belz, Z., Siegrist, M. 2001 s. 37). Schopnost spolupráce se začíná rozvíjet a formovat již od mateřské školy. Kromě této schopnosti se rozvíjejí vlastnosti, které se nazývají pro-sociální. Jsou to družnost, solidarita, obětavost, tolerance, soucit a soustrast. Ty umožňují člověku začlenění do různých sociálních skupin (Matějček, Z. 1996). Sociální komunikaci můžeme chápat jako sdělování, výměnu informací, vzájemnou výměnu představ, idejí, nálad, pocitů, postojů a podobně (Mareš, J., Křivohlavý, J. 1995). Všechny klíčové kompetence lze nabýt pouze při vzájemném kontaktu a jednání s ostatními, tedy při práci ve dvojicích, nebo ještě lépe – ve skupinách (Belz, Z., Siegrist, M. 2001). Socializace člověka se uskutečňuje ve skupinách. Při skupinové práci si mají žáci rozvíjet sociální dovednosti, učí se pracovat v přirozeném sociálním prostředí. Přípravují se tak na týmovou práci v zaměstnání (Gavora, P. 2005). Omezení v oblasti komunikace způsobuje obtíže v oblasti sociální. Sluchové postižení neznamená jen obtíže v porozumění řeči, ale i při pochopení obecných pravidel chování, způsobu reakcí na jisté situace. Nemožnost či neschopnost porozumění řeči tak ovlivňuje schopnost orientace v mezilidských vztazích, pochopení pocitů, názorů a postojů ostatních (Vágnerová, M. 2004).

Sociální klima je typické pro danou třídu a daného učitele. Je tvořeno žáky celé třídy, skupinkami i jednotlivci, učiteli. Je ovlivňováno celkovým klimatem školy i klimatem pedagogického sboru (Mareš, J. Křivohlavý, J. 1995). Problémy se školáky dělí prof. Zdeněk Matějček (1996) do dvou skupin: školní prospěch a společenská situace dítěte ve škole. „Nelze vymyslet krutější trest než pustit někoho volně do společnosti, kde zůstane naprosto přehlížen všemi jejími členy.“ (James in DeVito, 2001)

Následující komunikační modely ukazují, jaká reakce může přijít od jednoho z komunikačních partnerů vzhledem k hovořícímu partnerovi: (DeVito, 2001) odmítnutí přijetí – popírání významu osoby komunikačního partnera, zastávání názoru, že nezáleží na tom, co druhý říká či dělá, nepřijetí (odmítání názorů) – neochota přijmout něco, co komunikační partner říká či dělá, přijetí

(akceptace) – uznávání existence komunikačního partnera i jeho osobnosti a názorů.

Komunikační kompetence

Za nejdůležitější a nejužitečnější ze všech znalostí a dovedností DeVito (2001) považuje ty, které se týkají komunikace, protože se prolínají veškerým naším životem – jak osobním, tak i společenským a pracovním. Jak moc jsou dovednosti komunikovat pro člověka důležité je patrné i ze zkoumání faktorů, které ovlivňují postoje učitelů k žákům a k jejich hodnocení. *„Žáci, kteří se pohotově vyjadřují, umějí mluvit, bývají někdy hodnoceni učitelem lépe než jejich spolužáci, kteří mají sice stejné znalosti, ale nedokáží je tak dobře „prodat.“* (Mareš, J., Křivohlavý, J. 1995, s. 133)

Na komunikační kompetenci žáka se negativně podepisuje nedostatek příležitostí formulovat nahlas před celou třídou vlastní myšlenky. Fontana (2003) zmiňuje nešvar učitelů, kteří se (ve snaze ušetřit čas a trpělivost) snaží dokončovat věty pomalejších žáků. Dávají tak najevo svoji netrpělivost a berou dítěti možnost dokončit myšlenku a projevit znalosti či názory. Například ve smíšených hodinách na druhém stupni ZŠ připadá na žáka pouhá třetina verbální komunikace, zbytek připadá na učitele (Mareš, J., Křivohlavý, J. 1995).

Schopnost komunikovat podle Belze a Siegrista (2001) znamená: vyhýbat se nedorozuměním, vyjadřovat pocity, přesněji naslouchat, vyhýbat se chybám, důkladně naslouchat a vidět. Jazykové dovednosti dělí Fontana (1997) na kompetence mluvnické, sociálně-řečové, kompetence k souvislému řečovému projevu a strategické kompetence. Současně upozorňuje na jejich provázanost.

Školní vzdělávací program

Kvalita výuky na škole závisí na kvalitě pedagogického sboru – na jeho složení z odborného hlediska, na ochotě jeho členů k dalšímu vzdělávání (a sebevzdělávání) a hlavně na využití všech znalostí, schopností i dovedností ve výuce. Závisí na ochotě a schopnosti učitelů používat jiné formy a metody práce, než je klasická frontální výuka a způsoby hodnocení práce žáků. Kvalita školy závisí spíše na klimatu školy (vztahy mezi učiteli a žáky, ale i mezi jednotlivými pedagogy), než na materiálním vybavení. Dobrou školu také zajímá, jak působí na

děti v době mimo výuku – kroužky, vydávání školního časopisu, pořádané akce, možnost ovlivňování chodu školy žáky,... (Zmrzlík, B. 2005)

ŠVP vznikaly dlouho a po dlouhých a důkladných přípravách. Každý pedagogický sbor tvořil ŠVP po svém, ale dá se říct, že skoro všemi následujícími kroky se „prokousávali“ prakticky všichni. I když ne v daném pořadí a ve stejných časových etapách: (Košťálová, B. 2005) vznícení zájmu pedagogů (i jeho udržení) o reformu, seznámení s kontextem reformy, seznámení se s úkolem, s časovým režimem, sestavení funkčních pracovních týmů, zavedení informačního systému (výměna informací mezi jednotlivými týmy, vedení dokumentace, způsob zpracování vzniklých materiálů), plán postupu (a postup podle plánu), porozumění vzdělávacím cílům RVP ZV, analýza stavu školy (autoevaluace), zvládání nových a staronových pojmů, klíčové kompetence – důkladné porozumění, později propojení s očekávanými výstupy oboru a průřezovými tématy, výchovné a vzdělávací strategie na úrovni školy, rozpracování průřezových témat, práce s obory – určení významu pro vzdělávání, zpracování očekávaných výstupů (OVO), práce s učivem, sestavování osnov, školní učební plán – promyšlení (první návrhy), výchovné a vzdělávací strategie na úrovni předmětů, volba hodnotících postupů práce žáků, (auto)evaluační činnosti, sestavení ŠUP, sestavení celého ŠVP.

Podpora tvorby ŠVP

Na pomoc učitelům při tvorbě vlastních ŠVP byl zprovozněn metodický portál www.rvp.cz určený pro podporu učitelů jak při tvorbě, tak při výuce podle již vytvořených programů. Obsahuje metodické články pro tvorbu ŠVP a pro výuku v jednotlivých vzdělávacích předmětech, odpovědi na časté dotazy, informace o projektech, informace vládních organizací, tematické vstupy z oblastí: průřezová témata, klíčové kompetence, autoevaluace, hodnocení, vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním, vzdělávání žáků mimořádně nadaných, klima školy, málotřídní školy.

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity zprovoznila v roce 2005 metodický portál svp.muni.cz, který ve svém počátku měl sloužit jako pomoc a podpora učitelům, tvořícím ŠVP na školách. Později se transformoval na pomoc a výměnu zkušeností s různými formami a metodami práce, které se spolu

s novými programy dostávají do školské praxe. Kromě elektronických portálů vyšla řada tištěných publikací, které pomáhaly při přípravě ŠVP, např. „*Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*“.

Metodická příručka „*Klíčové kompetence v základním vzdělávání*“ přibližuje problematiku, související s klíčovými kompetencemi a s jejich dosahováním. Obsahuje příklady a modelové situace, které mají směřovat k tvorbě a rozvoji klíčových kompetencí. Další pomocník, „*Příručka příkladů dobré praxe*“, obsahuje texty a příklady realizace výuky podle ŠVP. Také by měli podporovat tvorbu klíčových kompetencí (Zpráva, 2007).

Role školy

V tomto období vzrůstá význam výchovné a socializační role školy. Ta začíná být chápána jako „*rovnoprávné společenství vzájemně se učících se partnerů, učitelů, žáků a jejich rodičů*“ (Bílá kniha, 2001, s. 41). Mění se cíle a obsah vzdělávání, styl a formy výuky, vztah mezi učiteli a žáky, motivace a hodnocení žáků – tedy tradiční úkoly školy.

K úkolům nové (reformované) školy patří zprostředkovávat vědomosti, dovednosti a schopnosti, ale také vychovávat. Všechny chlapce i děvčata je potřeba vnímat jako rovnoprávné a rovnocenné, přes rozdílnou výkonnost a motivaci, přes různost kulturních a sociálních zkušeností. Co by školy měly dělat, aby bylo dosaženo vzdělávacích a výchovných cílů? Jedná se zejména o tyto cíle: podporovat osobní rozvoj, posilovat ucelenost vzdělání a výchovy, zajišťovat základní školní výkony, hodnocení a chování, podporovat sociální učení, profilovat do oblastí učení zaměřených na povolání, utvářet charakter času stráveného ve škole, klimatu školy, školního života, školní kultury (Belz, Z., Siegrist, M. 2001, s. 19).

Příznivá sociální, emocionální a pracovní atmosféra školy je základem pro vzdělávání, kdy je učitelům dána možnost vytvářet vlastní učební dokumenty a materiály. Pokud bude výuka vycházet z konkrétní úrovně žáků, podmínek školy, vlastního učebního stylu učitele, zařazování nových metod a forem práce a jejich kombinování, stane se škola místem pozitivních prožitků (Bílá kniha, 2001).

Deset ukazatelů kvality a úspěšnosti školy (Fischer, R. 1997, s. 166): vyučování rozvíjející charakter a schopnost obstát v reálných situacích, stanovení vysokých požadavků, sledování výkonů vzhledem ke stanoveným cílům a odměňování dosažených výsledků, účinné vedení školy, jasné cíle a základní hodnoty, vytvoření profesionálního pracovního klimatu, pozitivní vztahy žák – učitel, dostatečné zdroje pro zajištění výuky a učení, spolupráce s veřejností a obcí, řešení problémů, vlastní tvář školy. Nové pojetí posiluje výchovnou roli školy také rozšířením její funkce i do oblasti naplňování volného času žáků. Bohatá nabídka kroužků a jiných „poškolních“ aktivit má odlákat děti z ulic a z problémových part. Některé školy fungují jako vzdělávací a kulturně výchovná centra obce (Bílá kniha, 2001).

2.3 Speciální versus inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Počátek vývoje vzdělávání osob s postižením můžeme hledat už v období přelomu 19. a 20. století, kdy se začaly na našem území zakládat různé ústavy a školy pro postižené. Není to správný příklad integrace, ale první pokusy o vzdělávání postižených ve školství vůbec. Takovému stylu vzdělávání se říká segregované. Nemohlo však pojmout všechny postižené děti. Podle zákona z roku 1948 dokonce nebyly ani povinny chodit do školy, pokud byly úředně zjištěny jako nevzdělatelné. Další nepřesnosti vznikaly způsobem výběru a zařazování dětí do speciálních škol.

V sedmdesátých letech se mohlo dítě s postižením individuálně dostat do běžné školy – v místě jeho obvyklého bydliště. Na přání rodičů a z dobré vůle ředitele školy. Většinou se jednalo o nějaký lehký stupeň postižení. Takové přijetí nebylo ošetřeno v zákoně, nejednalo se tedy o klasickou integraci. Chyběla speciálněpedagogická podpora, individuální vzdělávací plány, nebyl nárok na snížení počtu žáků ve třídě, žáci neměli úlevy, co se osnov týká. Učitelé nebyli připravováni na vzdělávání postižených žáků.

Ani ve školském zákoně 29/1984 Sb. se neřešila možnost vzdělávání žáka s postižením v běžných školách. Obsahoval pouze část, věnovanou „*školám pro*

mládež vyžadující zvláštní péči“. Tento zákon dával možnost osvobození od každodenní docházky do školy a individuální výuku (2 hodiny týdně). Upravoval také trvalé osvobození od povinné školní docházky. O vzdělávání žáků s postižením se ve speciálních školách, internátech a ústavech sociální péče starali odborníci a vystudovaní profesionálové. Segregace však působila negativně na úlohu rodiny, omezovala kontakty dětí s jeho přirozeným prostředím a sociálními vazbami v něm.

První právní základ pro integraci dala vyhláška z roku 1991, kde se objevila možnost začleňování dětí s postižením do běžných škol. O přijímání těchto dětí měli pravomoc rozhodovat ředitelé jednotlivých škol. Následovalo vydání řady vyhlášek, norem a metodických pokynů, ale nikde se neupravil postup integrace komplexně a jednoznačně. Až vyhláška 127/1997 Sb. měla značný význam pro proces integrace – rámcově definovala zřizování, činnost a působnost speciálních pedagogických center (Michalík, J. 2003). Taky umožnila účast dalšího pedagogického pracovníka v jedné třídě a tím i častější umíst'ování dětí s těžšími vadami do hlavního vzdělávacího proudu. Jednalo se o jednotlivé a ne koncepční řešení problému, který se dostával stále více do popředí. Po politických a ekonomických změnách se ve druhé polovině devadesátých let 20. století dostalo i na vážné diskuze o celkové proměně školství. V letech 2004 a 2005 byla legislativně zakotvena existence až tří pedagogických pracovníků v jedné třídě. Prioritním posláním asistenta pedagoga se stala podpora integrace vzdělávání žáků se zdravotním postižením v běžných školách.

Změny ve vzdělávacím procesu směřují k rovnosti ve vzdělávání, jejich cílem je odstraňování socioekonomických, rasových, národnostních a dalších bariér (Lang, G., Berberichová, Ch. 1998). V zemích Evropské unie je tendence k integraci co největšího počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu (tzv. mainstreaming). Podle praxe je Bazalová (2006) rozdělila do kategorií:

1. snaha o integraci téměř všech žáků (Island, Itálie, Kypr, Norsko, Portugalsko, Řecko, Španělsko, Švédsko),
2. multidisciplionární přístup k integraci — speciální školství vedle běžných škol, speciálněpedagogická podpora oběma typům škol, ve speciálních školách jsou umíst'ováni především žáci s těžkým postižením

a kombinovanými vadami (Česká republika, Dánsko, Estonsko, Finsko, Francie, Irsko, Lichtenštejsko, Litva, Lotyšsko, Lucembursko, Německo, Nizozemsko, Polsko, Rakousko, Slovensko, Slovinsko, Velká Británie),

3. dva odlišné vzdělávací systémy – většina žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je umístěna do speciálních škol, nejsou vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu (Belgie, Švýcarsko).

V některých zemích vznikl proud speciálního vzdělávání, který je naprosto oddělený od hlavního vzdělávacího proudu, některé státy pojmají speciálně pedagogickou podporu jako doplněk k hlavnímu vzdělávacímu proudu, v jiných státech se uskutečňuje postupný proces přechodu od segregovaného vzdělávání směrem k inkluzi. Rozdíly jsou dány jednak rozdílnou délkou poskytování integračních služeb a také hustotou obyvatelstva a dostupností (blízkostí) speciálních škol (Bazalová, B. 2006). Podle Bazalové (2006, s. 19) se naše republika nachází mezi zeměmi s vysokým stupněm segregace. Vzhledem k významným změnám v oblasti školství se u rodičů začíná zvyšovat poptávka po integraci dětí do běžných škol a tím postupně klesá počet žáků ve speciálních školách. Například díky pokroku v technických vědách a díky komplexní medicínské, speciálněpedagogické a rodinné péči o sluchově postižené jedince, může běžnou školu navštěvovat dítě, které bylo ještě před pár desítkami let nazýváno hluchoněmým a navštěvovalo speciální školu. Velmi vysokým tempem také vzrůstá počet dětí, kterým byl v raném věku voperován kochleární implantát, což přináší další nové možnosti pro vzdělávání této skupiny dětí.

Nejen v primárním, sekundárním a terciárním vzdělávání se přihlíží ke speciálním vzdělávacím potřebám zdravotně postiženým. Nutnost dalšího vzdělávání těchto občanů, kteří ještě neměli možnost projít reformovaným školským systémem, se například odráží v Národním programu počítačové gramotnosti. Program je rozdělen do několika částí, zaměřených na práci s počítači, na vztahy ve veřejné správě (např. Portál veřejné správy) a kurzy pro handicapované občany. Cílem programu NPPG Handicap bylo pomoci překonat bariéry (převážně fyzické) a umožnit tím plnohodnotnou integraci účastníků do společnosti a s tím spojený vstup na pracovní trh (Zpráva, 2007).

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR

Definici pojmu žák se speciálními vzdělávacími potřebami zavedl zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon) ze dne 24. září 2004, s účinností od 1. ledna 2005. Vzdělávání žáků s postižením rovněž upravuje vyhláška 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a vyhláška 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která definuje školská poradenská zařízení, obsah poradenských služeb a činnosti Speciálně pedagogických center, které nabízejí podle typu postižení.

Žákem se speciálními vzdělávacími potřebami se podle §16 zákona č. 317/2008 Sb., který je úplným zněním zákona č. 561/2004 Sb., rozumí osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Za **zdravotní postižení** se považuje mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. Za **zdravotní znevýhodnění** se pokládá zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání. Za **sociálně znevýhodněné** se považují osoby z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, osoby, jimž je nařízena ústavní výchova či uložena ochranná výchova, nebo osoby s postavením azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají podle tohoto zákona právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Při přijímání žáků, jejich hodnocení a ukončování vzdělávání se stanoví vhodné podmínky a přihlíží se k povaze postižení nebo znevýhodnění. Žáci se zdravotním postižením mají právo bezplatně užívat speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou. Žákům, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím jiných způsobů dorozumívání, např. znakového jazyka.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je podrobně rozpracováno v RVP ZV v části D. Týká se žáků se zdravotním postižením, žáků se zdravotním znevýhodněním a žáků se sociálním znevýhodněním. Samostatnou přílohu pak tvoří RVP pro ZV upravený pro žáky s lehkým mentálním postižením.

Speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů zjišťuje školské poradenské zařízení podle vyhlášky 72/2005 Sb. Vyhláška definuje dva základní typy školských poradenských zařízení: pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum (dále jen "centrum"). Ke standardním činnostem center patří depistáž klientů se zdravotním postižením, komplexní diagnostika klienta (psychologická, speciálně pedagogická a sociální), tvorba plánu péče o klienta (rehabilitační strategie, pedagogicko-psychologické vedení apod.), přímá práce s klientem (individuální nebo skupinová), konzultace pro rodiny klientů, konzultace pro školská zařízení, kde je klient umístěn, sociálně právní poradenství (nároky na sociální dávky, příspěvky,...), krizová intervence, kariérové poradenství. Dále k činnostem center patří metodická činnost pro rodiče a pedagogy (podpora při tvorbě IVP,...), koordinace činností se školskými poradenskými pracovišti a pedagogicko-psychologickými poradnami, vedení dokumentace centra, zpracování návrhů k zařazení do speciálně pedagogického vzdělávání, zapůjčování odborné literatury či rehabilitačních a kompenzačních pomůcek popřípadě i tvorba, návrhy a nabídka speciálních pomůcek podle individuálních potřeb klientů. Centra dále vykonávají speciální standardní činnosti, které se liší podle typu postižení, pro které je centrum zřízeno.

Vzdělávání žáků s postižením rovněž upravuje vyhláška 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Podpůrnými opatřeními nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření se zde rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, snížení počtu žáků ve třídě nebo jiná úprava organizace vzdělávání, která zohledňuje speciální vzdělávací potřeby žáka. K podpůrným opatřením patří i případné zajištění služeb asistenta pedagoga nebo zařazení předmětů speciálně pedagogické péče. Pro

individuálně integrovaného žáka se stanoví **individuální vzdělávací plán**, který je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka a je součástí dokumentace žáka. Individuální vzdělávací plán vypracovává učitel (skupina učitelů) ve spolupráci se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem. Vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Individuální vzdělávací plán obsahuje *„údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi včetně zdůvodnění, údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, včetně případného prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu konání závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek nebo absolutoria, vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a její rozsah; u žáka střední školy se sluchovým postižením a studenta vyšší odborné školy se sluchovým postižením se uvede potřebnost nezbytných tlumočnických služeb a jejich rozsah, případně další úprava organizace vzdělávání, seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka nebo pro konání příslušných zkoušek, jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka, návrh případného snížení počtu žáků ve třídě běžné školy, kde se žák vzdělává, předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu, závěry speciálně pedagogických, popřípadě psychologických vyšetření“* (vyhláška 73/2005 Sb.).

Vzdělávání žáků se sluchovým postižením

Vzdělávací soustava zajišťuje rovný přístup ke vzdělávání vyrovnaním nerovnosti sociálního a kulturního prostředí, zdravotního znevýhodnění (Bílá kniha, 2001). Základní vzdělávání by mělo být vstřícné vůči všem typům žáků. Má nejschopnější stimulovat, méně nadané povzbuzovat a nejslabší chránit a povzbuzovat. Jsou k tomu vytvářeny odpovídající podmínky i pro vzdělávání

žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (RVP). Dát každému členu společnosti příležitost k rozvinutí všech schopností je základním požadavkem společenským, etickým i politickým (Bílá kniha, 2001).

Na základě Zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání má každý právo na odpovídající vzdělávání.

Vítková (2004, s. 35) uvádí podmínky vzdělávání žáků se sluchovým postižením: právo na výběr vzdělávací cesty (např. bilingvální program, orální program, program totální komunikace), nižší počet žáků ve třídě, znalost problematiky sluchového postižení všemi pedagogy, možnost upravit obsah učiva jednotlivých předmětů, používání speciálních metod ve výuce sluchově postižených, podle potřeb každého žáka pokračovat v logopedické péči, materiální a technické vybavení, využití kompenzačních pomůcek (místnosti upravené k výuce, individuální sluchadla, dostatečné vybavení videorekordéry a televizory, počítače, psací telefony, faxy, indukční smyčky...), běžné i speciální učebnice, výukové programy, didaktické pomůcky, počítačové programy, sluchově postižení žáci se sníženou úrovní rozumových schopností by se měli vyučovat podle speciálního vzdělávacího programu.

Obsah vzdělávání žáků se sluchovým postižením závisí na stupni sluchové vady, formě komunikace a výběru typu školy, kterou žák navštěvuje. Žáci s lehčími vadami a orálním způsobem komunikace mohou (s adekvátní podporou) v běžné škole zvládnout požadavky RVP ZV. Žáci s těžšími stupni vady mohou potřebovat speciální metodický přístup v oblasti komunikace (kvůli obtížnému dosahování dovednosti vyjadřovat se srozumitelně i chápat složitější sdělení), proto by pro ně mohlo být výhodnější vzdělávat se ve školách pro sluchově postižené. Tam se počítá s úpravou podmínek a rozvolněním učiva do deseti ročníků. Také zde existuje odlišný přístup u jazykových předmětů a v hudební výchově, která se u žáků s těžkými stupni sluchové vady postupně nahrazuje hudebně-dramatickou výchovou. Jsou zde k dispozici speciální učebnice (zjednodušené texty, běžná slovní zásoba, jednoduchá stavba vět) (Vítková, M. 2004).

Možnosti vzdělávání žáků se sluchovým postižením:

- **Integrace** (individuální, skupinová)
- **MŠ** pro sluchově postižené
- **ZŠ** pro sluchově postižené
- **SŠ** pro sluchově postižené:
 - SOU pro sluchově postižené,
 - OU pro sluchově postižené,
 - praktická škola pro sluchově postižené,
 - Gymnázium pro sluchově postižené,
 - SOŠ pro sluchově postižené.

Speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů se sluchovým postižením zjišťuje školské speciálně pedagogické centrum podle vyhlášky 72/2005 Sb. Ke speciálním standardním činnostem center pro sluchově postižené klienty patří budování a rozvoj komunikačních dovedností klienta, instruktáže pro rodiče, nácvik používání kompenzačních pomůcek, sluchová výchova, rozvoj motoriky dítěte, výstavba orální řeči, výcvik odezírání, výcvik čtení s porozuměním, vedení pojmových deníků, cvičení na posilování nepostižených smyslových funkcí, řešení výchovných problémů, nácvik činností pro vyšetření audiometrem, speciální příprava na operaci kochleárního implantátu a pooperační rehabilitační péče. V případě výběru orální komunikace jako hlavního dorozumívacího prostředku centrum zajišťuje nácvik logopedických technik: výstavbu mluvené řeči od hlásek po věty, nápravu výslovnosti, posazení hlasu, rozvoj slovní zásoby, sluchovou výchovu, rytmiizaci, dechová cvičení apod. Pokud rodiče zvolí vizuálně motorickou formu komunikace, centrum zabezpečí výuku znakového jazyka, trénink očního kontaktu, rozvoj jemné, hrubé a orofaciální motoriky (mimika obličeje, polohy a postavení rukou, umístění v prostoru), rozvíjí pojmovou a slovní zásobu ve znacích, učí stavbě věty apod. Pro rodiče a další uživatele služeb pořádá centrum kurzy znakového jazyka, rodinné a krizové terapie (individuální, skupinové) vedené psychologem.

Vzdělávání žáků s postižením rovněž upravuje vyhláška 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí,

žáků a studentů mimořádně nadaných. Prvními učiteli dítěte jsou jejich rodiče, odpovídají za výchovu a vzdělávání v období prvních roků, před nástupem do mateřských škol. V předškolním vzdělávání pak děti získávají důležité sociální zkušenosti, základní postřehy o životě kolem a prvotní podněty pro vzdělávání a celoživotní učení (Bílá kniha, 2001).

Hlavním vzdělávacím cílem by mělo být zmenšení závislosti a k němu mají pomoci pedagogická opatření v těchto oblastech:

- a) **komunikační** – použití všech dostupných komunikačních prostředků (např. mluvená a psaná řeč, znakový jazyk, neverbální komunikace, piktogramy apod.),
- b) **socializace** – je třeba učit děti žít mezi ostatními,
- c) **rozvoj všeobecných znalostí,**
- d) **rozvoj odborných znalostí a pracovních návyků.**

Školy pro sluchově postižené

Komunikační systémy, které jsou užívány ve školách pro sluchově postižené, řadí Krahulcová (2003) do tří základních skupin: **orální komunikace** (dorozumívání mluvenou řečí), **totální komunikace** (komplexní systém, spojující všechny dostupné komunikační formy) a **bilingvální komunikace** (dorozumívání ve dvou jazykových kódech – ve znakovém jazyce a mluveném). Tyto systémy jsou stručně popsány v kap. 1.1 této práce.

Mateřská škola pro sluchově postižené

Mateřská škola je prvním krokem na cestě ke vzdělání. Obzvlášť pro děti se sluchovou vadou plní své specifické úkoly, které definovala Sobotková (2003): navazování komunikace, tvoření a rozvíjení hlasu, rozvoj zrakového vnímání (nácvik odezírání, možnosti hmatového vnímání, rozvoj jemné a hrubé motoriky, reedukace či edukace sluchu, rozvíjení řeči od nejranějšího věku, snaha vytvořit kladný vztah dětí k mluvení, začátky čtení pomocí globální metody, dosažení funkční a efektivní komunikace s využitím nonverbálních prostředků – mimiky, gestikulace, přirozených posunků, znakového jazyka.

Základní škola pro sluchově postižené

Volba školního vzdělávacího programu je plně v kompetenci ředitele školy v souvislosti s Rámcovým vzdělávacím programem. Školy si volí i přístup ke vzdělávání. Vyučování může probíhat orální metodou, bilingvální metodou nebo pomocí totální komunikace (viz. kap. 1.1 a 3.3). Povinná školní docházka je devítiletá, ředitel školy však může zažádat o prodloužení docházky o jeden školní rok.

Střední školy pro sluchově postižené

Ve středních odborných učilištích, odborných učilištích a praktických školách mají žáci poměrně širokou škálu možností pro své profesní zaměření. Nejčastěji absolvují obory strojní mechanik, malíř-lakýrník, krejčí, dámská krejčová, truhlář, kuchař, cukrář, elektrikář, zahradník, zámečnický, šička, klempíř, čalouník. Ve střední zdravotnické škole (obor zubní technik), střední průmyslové škole oděvní, střední pedagogické škole (obor předškolní a mimoškolní pedagogika), střední průmyslové škole elektrotechnické (se zaměřením na výpočetní technologii) a gymnáziu mají možnost získat maturitu.

Vysoké školy

Vysoká škola, která by se specializovala na výuku studentů se sluchovým postižením, u nás není, ale většinou na univerzitách existují střediska na pomoc studentům se specifickými nároky (jmenujme např. Teiresiás na Masarykově univerzitě, Augustin na Univerzitě Hradec Králové, Slunečnice na Technické univerzitě Ostrava, Pyramida na Ostravské univerzitě). Tato centra a střediska zajišťují studentům služby podle jejich potřeb a stupňů sluchové vady a způsobu komunikace, např. tlumočení z/do znakového jazyka, zapisování přednášek, služby vizualizátora češtiny (znakovaná čeština, artikulační tlumočení), testy studijních předpokladů v českém znakovém jazyce aj. Za těchto podmínek pak studenti se specifickým nárokem studují vybraný studijní obor společně s intaktními spolužáky.

Přímo pro zájemce z řad jedinců se sluchovým postižením jsou nabízeny dva programy:

- tříleté bakalářské studium oboru Výchovná dramatika neslyšících na JAMU v Brně

- tříletý (bakalářský) a dvouletý (navazující magisterský) studijní obor
Čeština v komunikaci neslyšících na Filozofické fakultě UK v Praze.

Integrace žáků se sluchovým postižením do běžných škol

Integrace je začlenění postiženého jedince do společnosti zdravých, kde dovede žít, cítí se přijat a identifikuje se s ní. Úplná integrace v konečném důsledku znamená pro osobu s postižením její schopnost plnit funkce ve společnosti stejně, nebo srovnatelně, jako intaktní jedinci. Je výsledkem procesu učení (srov. Lommatzchová, B. 1995, Vágnerová, M. 2004). Marie Vágnerová (2004) rozlišuje základní a další stupně integrace. K základní integraci dochází v rodině a sestává z celkového přijetí, chování, přístupu a postojů. K další integraci potom dochází při nástupu do školy, do zaměstnání a obecně do společnosti. Nástup do školy je pro dítě velkým a zásadním mezníkem, kdy často dochází ke konfrontaci se zdravými dětmi a tím k první krizi identity. Znevýhodněným dětem integrace do běžných MŠ může pomoci při vyrovnávání rozdílů. Zlepší se tak u většiny dětí jejich vzdělávací a tím i životní šance (Bílá kniha, 2001). Prospěch může integrace přinést i intaktním dětem.

Jako další výhodu integrace vidí Lommatzschová (1995, str. 72) v tom, že *„není tak velké nebezpečí zvyku na určité i značné komunikativní nedostatky postižených jako ve speciálních školách.“* Když děti s nějakým postižením rostou ve školách a třídách se svými intaktními vrstevníky, hrají s nimi stejné hry, přátelí se s nimi, chodí na stejné mimoškolní aktivity, jedí ve stejné jídelně. Je jim umožněno osvojit si kompetence odpovídající jejich věku. Proto se zvyšuje počet dětí integrovaných v hlavním vzdělávacím proudu. V pedagogické praxi označují pojmy integrace a inkluze společné vzdělávání žáků s postižením společně se žáky bez postižení. Přesnějších definic existuje celá řada, zabývají se jí práce Jesenského, Valenty, Vágnerové, Vaška, Vítkové.

Výhody integrace: (srov. Janotová, N., Svobodová, K. 1998, Paul, K. in Müller, R. J., Hans, M. 1998) uskutečňuje se v místě bydliště, tudíž má vliv na vybudování a udržování sociálních kontaktů nejen pro děti, ale i pro rodiče; dochází k identifikaci se skupinou slyšících – odpadá dojíždění, dítě má více volného času, stráveného s kamarády, přijímá vzory chování; osoby, vyrůstající v intaktní poučnosti pak nemají zábrany ve vycházení se slyšícími; běžná škola je

výzvou, podnětem – když dítě vidí, že správné užití řeči má smysl je tou největší motivací pro „dobrou mluvu“; v běžném sociálním prostředí má dítě dostatek mluvních vzorů – učitelé i žáci poskytují tak velké množství kvalitativně a kvantitativně dobré řeči, že nedoslýchavé dítě i přes omezenou schopnost vnímání má daleko více jazykových podnětů, než stejné dítě, umístěné ve škole pro sluchově postižené; učitel běžné školy užívá řeč bohatší z hlediska kvality, složitosti a pestrosti slovní zásoby, než učitel speciální školy; integrovaní žáci mívají lepší školní a řečové výkony – mluvená řeč se vyvíjí podle podnětů zvenku a výrazné zlepšení výslovnosti během školní docházky je nejnapadnějším efektem integrace; sami absolventi některých německých speciálních škol potvrzují, že zjistili, jak nízkou úroveň řeči a především znalostí mají ve srovnání s absolventy běžných škol; žáci se musí v integraci vyrovnávat se všedními potížemi – řešit situace, kdy zapomene přezůvky, když si chce přidat jídlo při obědě,... přítomnost dítěte s postižením má dopad i na zdravé děti – dostává se jim tak prvních zkušeností se specifikami života s postižením; v hlavním vzdělávacím proudu existuje lepší návaznost středních a vysokých škol. Integrace přináší dětem možnost získat rozšířený pohled na svět, pochopit rozdíly, přijmout je, podílet se na učení jiných, pomáhat, přispívat k naplnění potřeb druhých a změnit diskriminující chování (Lang, G., Berberichová, Ch. 1998). Pokud popisujeme výhody integrace, musíme se zmínit i o jistých úskalích, která může způsobit začlenění do běžné školy.

Nevýhody integrace: (Janotová, N., Svobodová, K. 1998) učitel si nemusí uvědomovat odlišnost přístupu, dítě se může cítit izolované, velký počet žáků ve třídě, neochota spolužáků pomáhat, špatná akustika, hladina hluku, větší vytížení rodičů. K nejčastějším obtížím, projevující se v oblasti sociálních vztahů, patří: neklid, šum, hluk, nezřetelná výslovnost některých učitelů, jejich časté střídání, nepochopení u některých učitelů pro odlišné potřeby sluchově postižených žáků, únava, způsobená zvýšenou soustředěností. V oblasti učení se projevují obtíže nejčastěji při analyticko-syntetické metodě výuky čtení, rozeznávání hlásek, koncovek, předložek, diktáty. Později dochází k problémům při výuce cizím jazykům a při výkladu různých odborných termínů. Nervozita bývá u žáků způsobena špatným snášením hluku, který při běžných školních činnostech vzniká – obzvláště o přestávkách, v jídelně, při tělesné výchově, v družině (srov. Motejzíkova, J. 2004, Müller. R. J. 1994, Müller. R. J., Hans, M. 1998).

A jak vidí problémy, související s integrací žáků se sluchovým postižením jejich učitelé? Jako odpověď na otázku: „S jakými problémy se při integraci dětí se sluchovým postižením nejčastěji setkáváte?“ se v Langrově výzkumu opakovaly odpovědi: velký počet žáků ve třídách, nejasnosti v legislativě, složitá administrace, v jistých případech i absence asistenta, chybějící diferenciální diagnostika, komunikační kompetence učitele i žáka a sociální klima ve třídě (Langer, J. 2008).

Schopnost přijímat postižené dítě a chovat se k němu přirozeně (jako ke komukoli jinému) by si měly přinést děti už z MŠ. Proto se jeví integrace do MŠ jako pozitivní jev. Situace integrace až do ZŠ může být komplikována např. soutěživými tendencemi, formováním osobnosti, identity podle pohlaví a dalšími specifiky tohoto vývojového období (Matějček, Z. 1996). Návrat z již zahájené školní docházky zpět do MŠ není vhodný, proto je potřeba řádně zvážit předem žádost o odklad školní docházky. Odklad je v tomto případě příhodný. Je tu možnost využít tohoto roku k výuce čtení, k rozšiřování všeobecného přehledu a sociálnímu dozrání budoucího školáka.

Při začleňování sluchově postiženého dítěte do běžné základní školy se kladou velké požadavky na školu jako celek, ale především na učitele. Učitel je ústřední postavou dlouhodobého integračního procesu. Učitel musí mít zájem o další vzdělávání a získávání informací o specifické problematice sluchového postižení, musí pomoci žákovi překonat počáteční obtíže, musí vytvořit motivující atmosféru ve třídě, musí pomoci spolužákům naučit se žáka s postižením přijmout, komunikovat s ním, pomáhat mu, měl by se seznámit a spolupracovat s rodinou, měl by spolupracovat a konzultovat se speciálním pedagogem speciálního pedagogického centra pro žáky s vadami sluchu, případně i s logopedem, mohl by navázat na dosavadní zkušenosti z mateřské školy (Sobotková, A. 2003), měl by porozumět rodinnému zázemí (jak se členové rodiny vypořádávají se soužitím s dítětem), měl by povzbudit a podpořit rodiče v jejich úsilí, měl by zdokonalovat komunikační a sociální kompetence (pro efektivní řešení vzniklých problémů), měl by se pokusit vcítit se (co by dělali, kdyby sami byli rodiči dítěte s postižením), měl by si uvědomit, že žák se speciálními vzdělávacími potřebami má stejná práva i povinnosti jako jeho spolužáci (Lang, G., Berberichová, Ch. 1998). Do integrace je třeba zapojit celý

pedagogický sbor, včetně těch učitelů, kteří integrovaného žáka přímo nevyučují. Mohou se s ním setkat později – ve vyšším ročníku, nebo při suplování či při hromadných školních akcích.

S integrací do běžné MŠ a ZŠ přichází povinnost vypracovat individuální vzdělávací plán, který vychází z Rámcového vzdělávacího programu a školního vzdělávacího programu příslušné školy. Při srovnávání IVP jednotlivých integrovaných žáků se sluchovým postižením a ŠVP dané školy se ukázala shoda u poloviny žáků (přesně u 50,8 %), zbylé IVP byly nějakým způsobem modifikovány/redukovány (Langer, J. 2008). Existují určitá pravidla pro přístup pedagoga, pro změnu prostředí ve třídě, pro snížení počtu žáků, pro používání různých kompenzačních pomůcek. V získávání těchto informací jsou školám nápomocna speciální pedagogická centra. Ta také zajišťují metodickou a konzultační činnost jednotlivým učitelům.

Integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do základní školy je fungující, když: (Rytmus, 2003) integrovaný žák je řádným žákem běžné školy, učitelé aktivně spolupracují s odborným pracovištěm (SPC), je zajištěna speciálně pedagogická péče pro žáka, se žák učí podle individuálního vzdělávacího plánu, rozvrh hodin žáka odpovídá vyučování celé třídy, učební plán je průběžně přizpůsobován potřebám žáka, žák postupuje se svým ročníkem, do přípravy IVP je zapojen třídní učitel, odborní pracovníci SPC, rodiče a případně i další pracovníci – např. asistent učitele, učitelé věnují žákovi stejné množství pozornosti, jakého se dostane ostatním dětem – vyvolávání, zkoušení, kontroly domácích úkolů, v žádném případě nelze nechávat výuku žáka na rodičích či asistentovi, učitelé jsou v efektivním kontaktu s rodinou žáka, škola respektuje rozhodnutí odborného pracoviště, je vytvořen vztah mezi spolužáky. Integrovaný žák má mít stejná práva i povinnosti, jako jeho ostatní spolužáci (pokud mu to zdravotní stav dovoluje): práce v hodině, domácí úkoly, služby ve třídě, participace projektovém vyučování aj.

Katedra speciální pedagogiky Pedagogické fakulty v Olomouci zjišťovala strukturu integrovaných žáků se sluchovým postižením. Šetřením o 1039 klientech SPC se zjistilo, že nejpočetnější skupinou integrovaných žáků jsou děti se středně těžkou až těžkou nedoslýchavostí (tj. ztráta cca 56—90 dB), kterých je dohromady 589, tedy 56,7 % z celkového počtu respondentů. Za překvapivý

výsledek považují autoři poměrně vysoký počet integrovaných žáků s kochleárním implantátem: 110, což je 10,6 %. Přínos integrace subjektivně posuzovali pracovníci SPC, kteří ohodnotili integraci klienta ve 30,8 % případech stupněm 4 a ve 44,4 % stupněm 5 v pětistupňové škále, kde 5 byl nejlepší možný výsledek. Dohromady to dává 75,2 % nadprůměrných hodnocení. Autoři výzkumu tak potvrdili hypotézu, že existuje závislost úspěšnosti integrace na stupni sluchové vady integrovaného žáka (Langer, J. 2008).

Pro nastartování procesu integrace se musí stát odborně vyškolení speciální pedagogové školiteli a konzultanty učitelů v běžných školách. Plné integrace je možné dosáhnout tehdy, když se podaří včlenit děti se speciálními potřebami do společenství žáků, učitelů i ostatních školských pracovníků (Lang, G., Berberichová, Ch. 1998). Sami pracovníci Speciálně pedagogických center pro sluchově postižené vidí nedostatky a rezervy v následujících oblastech: zlepšení spolupráce mezi učitelem, vedením školy a rodinou, lepší ohodnocení nadstandardní práce učitelů, zvýšení počtu asistentů a poskytování kvalitní poradenské péče (Langer, J. 2008). Na druhé straně výsledky z projektu „Integrace sluchově postižených ve všeobecných zařízeních“ ukazují, že u většiny takto vzdělávaných žáků probíhá integrace pozitivně (Leonhardt, A. 2008).

Inkluzivní vzdělávání

Dřívější přístup k osobám se zdravotním postižením vycházel z medicínského pojetí postižení, při kterém se kladl důraz na diagnostiku a léčbu tohoto postižení. V současném světě se tendence mají ubírat směrem k sociálnímu modelu postižení, ve kterém není problém samotný jedinec ani jeho postižení, ale prostředí, ve kterém se ocitá. V dnešní době jsou myšlenky vzdělávání pro všechny (jednoho ze základních lidských práv) a snadného přístupu ke vzdělání (jako základu spravedlivé a rovnoprávné společnosti) reflektovány filozofií inkluze, formulované před 20 lety Světovou deklarací vzdělání v Jomtienu (UNESCO, 1990, 2000). Dosud se spíše vytvářely podmínky pro daného žáka na „míru“, zatímco inkluzivní prostředí je nachystáno pro všechny. Prostor, ve kterém je normální být „jiný“.

Cílem inkluze obecně je „vybudovat společenství pečující o všechny a otevřené všem“ (Lang, G., Berberichová, Ch. 1998, str. 28). Někdy bývá inkluze

označována jako nejvyšší stupeň integrace, někdy jako pozitivní příležitost k poznání odlišnosti. V každém případě se jedná o dlouhodobý proces, jehož cílem je společný prostor, ve kterém je dána příležitost různorodosti, rovnosti, spolupráci, toleranci, podpoře a kvalitnímu společnému vzdělávání. Vzdělávání, které je zaměřeno na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami má dlouholetou tradici i v naší republice. Konkrétní podmínky a realizace speciálněpedagogické podpory se v jednotlivých zemích liší. Inkluzivní vzdělávání definuje Hájková a Strnadová (2010) jako *„uspořádání běžné školy způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování a studium všem dětem, žákům a studentům s ohledem na jejich individuální rozdíly a s respektem vůči jejich aktuálním vzdělávacím potřebám, přičemž nezáleží na druhu ‚speciálních‘ potřeb ani na výsledcích poměrování výkonu žáků.“*

Všechny děti mají podle Langa a Berberichové (1998, str. 29) právo *„učit se společně s vrstevníky, zapojit se do takového učení, které vyhovuje jejich dovednostem a potřebám, učit se v heterogenních skupinách jako součást sociálního učení.“* Inkluze je proces, který se zabývá identifikací a odstraňováním překážek. Při inkluzi jde o přítomnost, účast a úspěch všech žáků a studentů ve vzdělávacím procesu. Zahrnuje všechny žáky, zejména ty skupiny, které mohou být vystaveny riziku opomíjení, vyloučení nebo nedostatečnosti. Inkluze je dále vnímána jako proces, který reaguje na různorodost potřeb všech žáků bez vyloučení jejich účasti ze škol. Ponechává otevřenou možnost vlastní volby pro možnosti speciální pomoci těm, kteří ji potřebují. V inkluzivní škole jde o to, aby se zde žáci naučili, jak žít s rozdílností. Za uplatňování této vize společného vzdělávání jsou zodpovědné všechny státní systémy (UNESCO, 2005).

V inkluzivní třídě získávají žáci zkušenosti plánovaně (dané školním vzdělávacím programem) i neplánovaně (náhodně vzniklé situace). Tyto zkušenosti jsou ovlivňovány osobností, zkušeností a názory učitele. *„Ti učitelé, kteří tento širší kontext učení nepochopí nebo nejsou ochotni změnit, mohou snadno zavrhnout každé dítě, jehož vzdělávání od nich vyžaduje jít za hranice normálního přístupu.“* (Lang, G., Berberichová, Ch. 1998, str. 28) Inkluzivní třída je tedy *„prostředím, které vítá a oceňuje odlišnost“* (Lang, G., Berberichová, Ch. 1998, s. 28). Optimální prostředí pro učení je takové, které podle Takaly et. al. (in Vaňurová, H., Pančocha, K. 2010) zahrnuje pozitivní atmosféru, bezpečné

prostředí, výukové metody, které jsou zaměřeny na žáka, flexibilní aktivity, nabízející alternativu a zapojující všechny žáky. Inkluze podle Langa a Berberichové (1998) přináší právo učitelů na moderování aktivního učení, možnost nalezení nějakého nadání u jakéhokoli žáka, pozitivní sebehodnocení i sebedůvěra dětí (ovlivňují učení), právo na bezpečné a přátelské prostředí, jedinečné znalosti rodičů o vzdělávání žáků s postižením, zájem rodičů o rozvoj, prospěšnost pro všechny, kteří se na inkluzivním vzdělávání podílejí a rozšiřování různých forem podpory a pomoci (žákům, rodičům, učitelům).

Výhody inkluze vidí Lang a Berberichová (1998) v tom, že vede ke vzájemnosti (reciprocitě), využívá vrstevnického vyučování (tzv. peer tutoring), umožňuje proximální rozvoj (děti chápou potřeby spolužáků lépe, než učitelé) a přináší praktickou aplikaci pojmu péče (umět se postarat o druhého, učení se respektu, odpovědnosti, vnímavosti, trpělivosti, porozumění). V souvislosti s novými výzvami, objevujícími se v souvislosti s vytvářením inkluzivního prostředí, je možné postřehnout nový pojem – pro-inkluzivní způsob komunikace. Při tomto způsobu komunikace je důležitá výměna postojů, emocí, zkušeností. Vnáší do inkluzivního prostředí dynamiku, pohyb, zajišťuje jeho fungování i stabilitu (Hájková, V., Strnadová, I. 2010). *„Čas, investovaný do výuky a vzorových sociálních dovedností žáků je čas investovaný do budování inkluzivní školy, která bude skutečnou „školou hrou“.“* Považujeme ji za nejlepší dlouhodobou investici (Lang, G., Berberichová, Ch. 1998, str. 21).

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání identifikovala efektivní faktory pro inkluzivní vzdělávání (Bazalová, B. 2006):

- 1) **Kooperativní výuka.** Specifická pomoc ostatních učitelů a podpůrného personálu přímo ve třídě. Zvyšuje pocit sounáležitosti, sebevědomí, sebehodnocení. Vyhovuje potřebám učitelů i žáků – pro kognitivní vývoj, emoční vývoj, pro efektivitu výuky a získávání klíčových kompetencí.
- 2) **Kooperativní studium.** Vzájemná pomoc mezi žáky, ze které profitují všichni participující. Má vliv na sebedůvěru, sociální interakci, zapamatování si vykládané látky.
- 3) **Spolupráce při řešení problémů.** Pomoc při snižování problémů s chováním, vyrušováním v hodinách. Stanovení třídních pravidel, podpis smlouvy.

- 4) **Heterogenní skupiny.** Diferencovaný přístup k výuce, různorodé sestavování skupin žáků => vyhnout se selekci, princip rovnosti mezi žáky. Stírá rozdíly mezi rozmanitými typy žáků, včetně těch se speciálními vzdělávacími potřebami.
- 5) **Efektivní výuka.** Systematické monitorování a hodnocení žáků, kladení důrazu na zlepšení se v učení. Pomáhá snižovat rozdíl mezi běžnými žáky a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.
- 6) **Systém domácího prostředí.** Pro pocit, že žák někam patří, je dobré ponechat žáky po celé vyučování ve stejné třídě (maximálně ve dvou nebo třech).
- 7) **Alternativní způsoby studia.** Programy a metody zaměřené na výukové strategie, mající naučit studenty učit se, řešit problémy, nést větší zodpovědnost za vlastní studium.

Existuje řada podmínek, které musí být splněny, aby byla inkluze úspěšná. Nejdůležitější je financování a systém přerozdělování peněz. Jinak funguje inkluze v zemích s přímým financováním, jinak při regionálně spravovaném (decentralizovaném) systému školství (srov. Bazalová, B. 2006). K dalším podmínkám patří laskavý přístup, kvalitní a empatický vztah učitele k dítěti i vztah dítěte k učiteli. Hodnoty, jako je spolupráce, týmová práce a akceptace odlišnosti ve výkonech by měly nahradit původní (a ne zcela ještě vymýcenou) soutěživost, individualismus a orientaci na výkon. Součástí přípravy na inkluzi by mělo být zavádění motivačních individualizovaných programů, vytvářených s přihlédnutím na speciální potřeby žáků. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami by měli být vedeni ke správnému jednání s ostatními – žáky i dospělými zaměstnanci školy. V rámci heterogenních skupinek i spolu se všemi spolužáky se zúčastňují všech aktivit třídy, přičemž je zachována forma činnosti. Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami by měla být přiměřená – ani přílišná (vedla by k nesamostatnosti nebo závislosti na asistentovi nebo pedagogovi) ani nedostatečná (Lebeer, J. 2006).

Učitel v inkluzivní škole je jakýmsi „manažerem“, který rozděluje žáky do heterogenních skupin, zadává strukturované úkoly, jejichž zadání je jasné a srozumitelné všem, postupně monitoruje postupy a pokroky jednotlivých žáků (Hájková, V., Strnadová, I. 2010). Plánování a realizace individualizovaných strategií a forem práce považují samotní pedagogové (dle šetření Hájkové a

Šmejkalové 2005 in Hájková, V., Strnadová, I. 2010) za nejnáročnější část práce učitele v procesu integrace/inkluzie. Poté následují příprava na vyučování a pedagogická kooperace.

Přístup učitele je klíčovou podmínkou dobře fungující inkluzivní třídy. Měl by být vzorem chování pro své žáky, upřímný, zásadový, spravedlivý, přátelský, laskavý, spolupracující, má vysílat správné sociální signály. Sleduje, jak žák učivo pochopil, jak ho aplikuje v praxi (Fontana, D. 2003). Kvůli heterogenosti třídy, kterou učí, jsou na něj kladeny zvýšené nároky: nutnost existence zpětné vazby mezi učitelem a žákem, záměrný nácvik různých sociálních situací. Kromě odborných znalostí a profesionálních pedagogických schopností by měl učitel mít správnou míru sebedůvěry, vyrovnanou osobnost, angažovanost. Měl by být empatický, ochotný, citlivý, tvořivý.

Inkluze (na rozdíl od integrace) tedy nechce přizpůsobovat žáky podmínkám školy, ale chce upravit rámcové podmínky potřebám a zvláštnostem žáků (Hintermair, M. 2009). Někteří pedagogové jsou (přes všechny výše uvedené výhody) zdrženliví vůči ideám inkluze. Ve výzkumech (Jordan et al. 2009, Scruggs a Mastopieri 1996 in Hájková, V., Strnadová, I. 2010) přiznávají obavy z toho, že jim žáci se speciálními vzdělávacími potřebami budou ubírat čas, který by měli věnovat žákům bez postižení, že budou muset mít specializované dovednosti a že se jim nedostane adekvátní podpory ze strany školských poradenských zařízení (nebo dokonce ze strany vlastní školy). U budoucích učitelů, tedy studentů pedagogických fakult, se objevují obavy z toho, že nebudou umět správně naplánovat úpravy kurikula ve svém předmětu a individuálního vzdělávacího plánu, že nebudou zvládat hodnocení nebo žákovo možné problémové chování (Buell, Hallam, Gamel-McCormick 1999, DeSimone, Parmar 2006, Brown, Welsh, Haegle Hill, Cipko 2008 in Hájková, V., Strnadová, I. 2010).

U jedinců se sluchovým postižením není inkluze uspokojivě dosažitelná, pokud není zohledněna specifická situace vnímání těchto žáků, pokud se přitom zároveň nepracuje na budování jejich identity a pokud nedojde k aktivnímu zapojení samotných žáků i s jejich konkrétními zkušenostmi, hodnocením, přáními (Hintermair, M. 2009).

Přístupy ke zdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve vybraných státech

Německo

V Německu stoupl počet integrovaných sluchově postižených žáků, protože vzrostl počet implantovaných dětí, zvýšila se úroveň a kvalita technického vybavení (zejména sluchadel), zlepšila se včasná diagnostika, raná péče a výchova odborníky (Hartmann-Börner, Ch. 2001). Německo je federativní stát a každá ze 16 spolkových zemí má svoji vlastní vzdělávací politiky, podporující integraci. Země mají různé integrační programy, jejich základní podmínkou je účast sluchově postižených žáků na životě běžné školy, souběžně doplňovaná speciálněpedagogickou podporou (srov. Hartmann-Börner, Ch. 2001, Leonhardt, A. 1998, 2001, 2002, Müller, R. J. 1994, Müller, R. J., Hans, M. 1998). Například v Bavorsku funguje systém integrace formou spolupráce speciálních škol, speciálněpedagogických služeb a konzultačních center. Většinou jde o podporu žáků se SVP, kteří se vzdělávají v hlavním vzdělávacím proudu. Proto byly rozšířeny mobilní speciálněpedagogické služby, které poskytují služby v diagnostice, asistenci, konzultace, koordinují různá opatření a pomáhají při dalším vzdělávání. Další pomoc přichází ze speciálněpedagogických konzultačních center. Centra nabízejí diagnostiku, podporu a konzultace rodičům i pedagogům (převážně z běžných škol).

V běžných základních školách mohou být zřizovány kooperující třídy. Ty jsou navštěvovány žáky se SVP, dále pak těmi integrovanými žáky, co potřebují individuální podporu, ale i těmi, kteří podporu nepotřebují. Speciálněpedagogickou podporu zajišťují mobilní poradenské služby. Výše zmiňovaná spolupráce mezi speciální a běžnou školou spočívá ve zřizování tzv. detašovaných tříd. Např. třída běžné školy na škole speciální, nebo naopak třída speciální školy na škole běžné. Kromě detašovaných tříd ještě školy participují na různých společných projektech. Projekty jsou určeny pro společnou výuku (hodiny tělesné, hudební a výtvarné výchovy a některých dalších předmětů) i pro intenzivní spolupráci v mimoškolních aktivitách (výlety, výstavy, oslavy,...). Žáci se závažnými obtížemi v učení a žáci s mentálním postižením jsou převážně začleňováni do speciálních škol. Ve speciálních školách se vyučuje podle stejných

vzdělávacích programů jako na běžných školách a přijímají i žáky bez SVP (Šnajdrová, M. 2006).

Francie

Ve Francii je školní docházka povinná pro děti od šesti do šestnácti let. Fillonův zákon z roku 2005 zaručuje rovné příležitosti a šanci na úspěch pro všechny žáky zvládnutím společného základu a podporou uplatnění mladých na pracovním trhu. Zákon vychází z celostátní debaty a je v souladu s deklarací Evropské rady z Lisabonu z roku 2000. Zákon z 11. února 2005 ukládá:

- 1) zajistit žákovi běžnou školní docházku začleněním do (běžné) školy v jeho obvyklém prostředí co nejbližší jeho bydlišti,
- 2) zapojit rodiče do rozhodování o orientaci jejich dítěte a určování jeho vzdělávacího programu ve všech etapách školní docházky,
- 3) zajistit návaznost průchodu školní docházkou, upravenému schopnostem a potřebám žáka,
- 4) zaručit rovnoprávnost znevýhodněných žáků s ostatními tím, že dává právní základ k vytvoření zkušebních podmínek.

O žáky se SVP pečují speciální instituce, které usilují o integraci. Za žáky se SVP se považují děti s tělesným postižením, s vadami řeči, se zdravotními potížemi a žáci s vážnými problémy ve škole. Inkluzivní vzdělávání... otázka přístupu k množství pomůcek, materiálů, zdrojů, speciálně vytvořených. Všichni žáci, nastupující na collége, jsou podrobeni národním prověřovacím zkouškám. Pro žáky s obtížemi připravilo Ministerstvo národního vzdělávání (ve spolupráci s Národním centrem speciálně-pedagogického vzdělávání) digitalizovanou verzi úloh (Šnajdrová, M. 2006). Hlavním cílem vzdělávání dětí v ústavu pro sluchově postižené v Poitiers je zmenšení jejich závislosti. Pomoc poskytují učitelé v těchto hlavních oblastech: komunikační (mluvená a psaná řeč, znakový jazyk, neverbální komunikace, gesta, užití piktogramů,...), socializace, rozvoj všeobecných znalostí, rozvoj odborných znalostí a pracovních návyků (Grutier, B. 2001).

Švýcarsko

Integrativnímu vzdělávání dětí s poruchou sluchu ve Švýcarsku je 50 let. Problematice integrace je věnováno množství výzkumů a studií. Při šetřeních

užívají vědci (např. Moser, Haeberlin) následující kategorie integrace: (Moser, U. in Elmiger, P. 1994, Gehrmann, P. 2003)

1. sociální integrace – vztahy ke spolužákům,
2. emocionální integrace – vlastní pocity ve škole,
3. „integrace výkonu“ – posuzování schopností, školního výkonu.

Z výzkumů vyplynulo, že není žádný důvod domnívat se, že nedoslýchaví žáci jsou z pohledu jejich slyšících spolužáků hůře integrovaní, než normálně slyšící žáci. Průzkumem prošli všichni integrovaní nedoslýchaví žáci v regionu Bern a Innerschweiz. Nepotvrdily se ani rozdíly mezi subjektivním vnímáním integrace nedoslýchavých (sama sebou) a vnímáním jejich spolužáky. Pokud jde o vlastní posouzení školního výkonu, tak se nedoslýchaví cítí nedorostlí školním požadavkům, na rozdíl od jejich slyšících spolužáků (Elmiger, P. 1994).

Slovensko

Integrované vzdělávání žáků se SVP zavedli na Slovensku v devadesátých letech 20. století, jako projev humanizace výchovně-vzdělávacího procesu. Vzdělávací systém poskytuje rovný přístup ke vzdělání a umožňuje tak začlenění do majoritní společnosti a tím i zlepšení kvality jejich života. Pro učitele běžných škol tím přibyl problém, viděli v něm nadbytečnou zátěž a cítili jistou bezradnost. Speciální pedagogové v integraci viděli ohrožení speciálních škol a nedostatečné uspokojení potřeb integrovaných žáků. Psychologové v této náročné situaci však vidí výzvu, stejně jako jisté riziko negativních následků. Neoptimističtější se jeví rodiče. Rodiče si od integrace slibují lepší životní perspektivu a zároveň i prostředek k vyrovnání se s realitou postižení svého dítěte (Zborteková, K. 2007).

Podle novějšího průzkumu učitelky mateřských škol s integrovanými sluchově postiženými dětmi integraci považují za prospěšnou jak pro integrovaného žáka, tak i pro jeho intaktní spolužáky. Úspěšnost podmiňují odbornou péčí a individuálním přístupem. Stále však vyjadřují svoji vlastní nejistotu a z ní pocházející pochybnosti o své pozici (Kročánová, L. 2007).

Norsko

Výběr školy závisí na výběru jazyka, ve kterém bude dítě vyučováno. Pokud rodiče vyberou norštinu, bude chodit do běžné školy v místě bydliště. Bude mu poskytnuta speciálněpedagogická podpora a bude se účastnit krátkodobých pobytů ve speciální škole. Pokud si rodiče vyberou znakový jazyk, mají dvě možnosti: integrace do školy v místě bydliště nebo škola pro neslyšící.

Ve speciálních školách, kromě výuky stálých žáků, pořádají krátkodobé pobyty žáků, integrovaných mezi slyšící. Pobytů se konají 2x ročně, trvají 14 dní a žáci se tu seznamují s podobně postiženými vrstevníky a také se znakovým jazykem. S menšími dětmi jezdí i rodiče a společně se učí znakový jazyk (Kratochvílová, K. 2007).

Švédsko

95 % neslyšících dětí je voperován kochleární implantát. Speciální školu navštěvuje jen asi 5 %. Většina těžce sluchově postižených žáků je integrována mezi slyšící (Kratochvílová, 2007). Přesto ještě v r. 2001 více než polovina sluchově postižených žáků neměla ve škole speciálněpedagogickou podporu, téměř polovina jich byla umístěna ve třídách s počtem žáků větším, než 25, jejich vyučující neznali problematiku a metody práce se sluchově postiženými žáky. Proto mnoho dětí dosahovalo ve škole nízkou úroveň (Baath, G., Angerby, K. 2001).

Školy určené přímo sluchově postiženým se rozdělují podle způsobu komunikace a stejně se do nich zařazují žáci – podle preferované komunikace. V bilingválních školách se učí společně neslyšící, nedoslýchaví i žáci s kochleárním implantátem. Učí zde slyšící i neslyšící učitelé. Ve školách pro neslyšící a nedoslýchavé se klade velký důraz na jazyky. Žáci se učí znakový, švédský a anglický.

Slovinsko

Ve Slovinsku existují tři speciální školy pro sluchově postižené, které přes rozdílnost používaných metod vzájemně koordinují svoji práci. Učitelé jsou přesvědčeni, že pokud se děti naučí orálně komunikovat, číst a psát, sníží se jejich

stigmatizace a diskriminace, čímž se rozšíří možnosti jejich integrace (Medved, M., Kokotic, N. 2001).

Shrnutí

Zabývala jsem se současným stavem školské legislativy naší republiky v návaznosti na dění ve sjednocující se Evropě. Zvláštní pozornost si zaslouží podpora, která je zákonem dána žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Na základě Zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání má každý právo na odpovídající vzdělávání. Současný vzdělávací systém umožňuje získat vzdělání v běžné mateřské, základní či střední škole, nebo v mateřské, základní či střední škole speciální. Vzdělávání žáků s postižením rovněž upravuje vyhláška 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Při výběru školy mají rodiče možnost výběru, mezi školou, určenou přímo žákům s příslušným typem postižení, a školou běžnou, zařazenou v hlavním vzdělávacím proudu. Pokud svodiče dítěte se sluchovým postižením rozhodnou pro integraci, je učitelům i rodičům nápomocno Speciálně pedagogické centrum pro sluchově postižené. Hlavními úkoly SPC jsou podle vyhlášky 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních poradenská a konzultační činnost, speciálně pedagogická a psychologická diagnostika v rámci pedagogicko-psychologického poradenství, depistáž (vyhledávání) klientů, terapie, pomoc při řešení sociálních otázek a péče o integrované děti. Kromě toho SPC nabízí diagnostické pobyty dětí i rodičů, pomoc při výběru vhodné mateřské a základní školy, později i pomoc při výběru vhodného povolání a střední školy, psychoterapii pro rodinné příslušníky.

Část kapitoly je věnována inkluzi ve vzdělávání, k níž současné zájmy speciální pedagogiky směřují. Jedná se o dlouhodobý postupný proces, na jehož konci bude jedna škola pro všechny. Škola, která nevylučuje nikoho z žádného stupně vzdělání na základě postižení a každému zaručuje právo na vzdělávání v místě bydliště. Škola, ve které je učitel partner a pomocník.

Uvádím i několik příkladů integrace v různých zemích Evropské unie s přihlédnutím ke své budoucí specializaci – výchova a vzdělávání dětí se sluchovým postižením. Otázka integrace dětí se sluchovým postižením do běžných škol už dávno nezní „zdali integrovat“, ale v době rostoucího počtu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu zní „jak integrovat“. Proces integrace je ovlivňován četnými faktory a Leonhardt (2008) jej srovnává s vysoce citlivým systémem, který z rovnováhy dostane i nepatrná změna jediné podmínky. Integrace či inkluze v místě bydliště má řadu nesporných výhod, které většinou převažují nad nevýhodami.

3 Komunikace žáků se sluchovým postižením

3.1 Komunikace

Komunikace bývá definována jako dorozumívání, sdělování, výměna informací. Vyznačuje se obousměrností a vyžaduje, aby si komunikační partneři rozuměli, tj. mluvili stejným jazykem (užívali stejný komunikační systém). Optimálním výsledkem komunikace je dorozumění, pochopení, shoda myšlenek, případně poučení. Interpersonální komunikace slouží jako prostředek sociální interakce. Nemožnost vzájemné komunikace pak negativně ovlivňuje možnost efektivního působení a ovlivňování se při mezilidských stycích – interakci. Podobně způsobuje problémy v oblastech vzdělávací a pracovní (srov. Gavora, P. 2005, Vašek, Š. 2007 a Nakonečný, M. 1999).

Hlavními cíli komunikace jsou podle DeVita (2001) učit se, spojovat, pomáhat, ovlivňovat a hrát si. Také tvrdí, že komunikace je nevyhnutelná, nevratná a neopakovatelná a má být přesná, uvážená, rozumná a logická.

Dorozumívání mezi lidmi je důležitá součást sociální komunikace. Vytváří „základní souvislosti mezi hlavními stránkami sociálního styku lidí: mezi činností, interakcí a společenskými vztahy“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. 2003). Sdělovat si můžeme informace, postoje, emocionální stavy a vztahy, žádosti o potvrzení a akceptaci sebepojetí, pravidla dalšího styku (Kolář, Z., Vališová, A. 2009).

DeVito (2001) dále komunikaci rozděluje na komunikaci intrapersonální (Mikuláščík užívá pojem intropersonální) a interpersonální. **Intrapersonální komunikace** je komunikace se sebou samým; zdokonaluje nás v přemýšlení, uvažování, analyzování. Rozvíjí schopnosti poznat sebe sama, řešit problémy a analyzovat. Dále rozvíjí schopnost omezit stres a zvládat osobní konflikty, zlepšuje sebekontrolu. **Interpersonální komunikace** je komunikace mezi dvěma jedinci; pomáhá objevovat a navazovat vztahy, ovlivňovat se navzájem, pomáhat si i předstírat. Působí na efektivitu při komunikaci s druhou osobou, na dovednosti v oblasti navazování a udržování efektivních vztahů, má vliv na schopnost řešení konfliktů, na připravenost na pohovory a mnoho dalších kompetencí. Nakonečný (1999) přidává ještě komunikaci masovou.

Podle Z. Heluse (2004 srov. s Vašek, Š. 2007 a Belz, H., Siegrist, M. 2001) členíme komunikaci na verbální a neverbální. **Komunikace verbální** je slovní dorozumívání se, vzájemné poučování, instruování, vysvětlování či vyvracení argumentů. **Komunikace neverbální** je řeč těla, objektů a prostoru, např. vzájemný kontakt očima, mimika, žmoulání kapesníku, utěšování hlazením, úsměšek. Vyjadřuje lásku, zklamání, sympatii, pochybnost a další emocionální stránky osobnosti.

Řezáč (1998) definuje komunikaci jako symbolický výraz interakce. Symboly, pomocí kterých můžeme komunikovat, mohou mít grafickou podobu (vyjádřenou písmem či obrazem) nebo podobu mluveného slova, gest či nějakých akcí. Komunikace je vždy subjektivní. Je sdělením druhému, ale současně i výpovědí o samém komunikujícím.

Psycholog Schulze von Thun vytvořil komunikační model, podle kterého obsahuje každá věta čtyři roviny: věcný obsah, výzvu, vztah a sebeprojev. Tyto čtyři roviny obsahuje každá věta, kterou proneseme, ale i ta, kterou přijímáme. Některé z forem jsou obsaženy explicitně – v mimice, v gestech, v držení těla, v neverbálních prostředcích. Nedorozumění může vznikat tehdy, když posluchač pochopí sdělení v jiné rovině, než ve které jej mluvčí zamýšlel (Kühlinger, G.-P., Friedel, J. 2008).

„Ke komunikaci dochází tehdy, když vysíláme nebo přijímáme sdělení a když připisujeme význam signálům od jiných osob (DeVito, J. A. 2001, str. 20). Komunikací není jen řeč, nýbrž veškeré chování a každá komunikace ovlivňuje chování (Vybíral, Z. 2005). Naše společnost nemůže bez komunikace ani existovat, ani se vyvíjet.

O teorii komunikace obecně vyšla celá řada publikací (např. Watzlawick, DeVito, Vybíral, Janoušek, Mikuláščík,...), někteří autoři se komunikaci věnovali z pohledu sociálního a interkulturního (např. Nakonečný, Řezáč, Průcha,...), oblast pedagogickou a speciálněpedagogickou by mohli reprezentovat např. Mareš, Křivohlavý a Slowík.

Verbální komunikace

Komunikace verbální je slovní dorozumívání se, vzájemné poučování, instruování, vysvětlování či vyvracení argumentů. Je jednoznačně kulturně závislá (Belz, H., Siegrist, M. 2001).

Sdělení přijímáme a dešifrujeme díky vnímání a naslouchání. Vnímání je proces přijímání, uspořádání, zpracování a interpretace množství podnětů, které k nám přicházejí. Při naslouchání přijímáme a zpracováváme jen zvukové signály, jedná se tedy o proces specializovanější, než je vnímání. Obtíže osob se sluchovým postižením při příjmu a transformaci akustických signálů a informací mohou vést k omezení vzdělavatelnosti těchto osob, pokud by se nenašel vhodný komunikační systém (srov. DeVito, J. A. 2001, Vašek, Š. 2007).

Kvalita a kvantita každodenní komunikace v rodině ovlivňuje jak celkový vývoj dítěte, tak vývoj jeho řeči a komunikačních schopností. Prvních 50-100 slov, které se dítě naučí, souvisí s konkrétními předměty a akcemi, objevujícími se při běžných činnostech v domácnosti. Nová slova se pak učí celý život. Děti, které si rychleji rozšiřují slovní zásobu, bývají i rychlejší v poznávání okolního světa (Lebeer, J. 2006).

Při verbální komunikaci hraje velmi významnou roli neverbální část rozhovoru. Dokonce neverbálně můžeme zesílit nebo popřít verbální sdělení. Mechanismus, kdy neverbální projev popírá to, co tatáž osoba říká, se nazývá **mechanismus dvojí vazby** a představuje vážné ohrožení vývoje dítěte. Staví je totiž do neřešitelných dilemat, z nichž není úniku.

Komunikace dvou lidí probíhá v jistých řetězcích či sledech, kdy akce jedné osoby vyvolává odezvu druhé osoby a ta zase vyvolá zpětnou reakci osoby první atd. Tyto sekvence pak mohou vyústit v dohodu či spolupráci nebo naopak ve spor či vzájemnou agresi.

Neverbální komunikace

Neverbální komunikací rozumíme to, co signalizujeme beze slov nebo jako doprovod slovní komunikace: gesta a pohyby, postoj těla, mimika a výraz tváře, pohled očí, pozice a vzdálenost v prostoru, tělesný kontakt, tón hlasu a vzhled a oblečení.

Zrakovou cestou získáváme velké množství informací, takže má klíčový význam v celém sociálním chování jedince. Pomocí gest můžeme nahradit slova, umocnit vyřčené. Gestikulace (jako jediná z neverbální komunikace) má „*svou vlastní syntax a její slovník a gramatika vytváří ucelený jazyk, užívaný hluchoněmými jedinci*“ (Vybíral, Z. 2000, s. 66).

Neverbální komunikaci člověk používá:

1. k podpoření řeči (regulace tempa, zdůraznění),
2. jako náhradu řeči,
3. k vyjádření emocí, případně k jejich zvládnutí,
4. k vyjádření interpersonálního postoje (pochyby, naléhání)
5. k sebevyjádření, sebe prezentaci (Vybíral, Z. 2000, 2005).

Neverbální komunikaci nabývá člověk současně s nabýváním řeči. Pomocí nonverbální komunikace se přenášejí postoje a emocionální stavy jednotlivých účastníků. Dítě si postupně osvojuje význam jednotlivých nonverbálních signálů, užívaných okolní společností. Toto učení se děje v rámci socializace jedince. Každý jedinec však může být jinak citlivý na různé neverbální podněty, což může mít vliv na jeho orientaci v jednotlivých sociálních situacích (srov. Gavora, P. 2005 a Vybíral, Z. 2005). Z. Vybíral (2000) uvádí sedm základních emocí, čitelných neverbální komunikací: štěstí, překvapení, strach, smutek, hněv, znechucení a emoční zájem.

Rozeznáváme dvě skupiny v oblasti nonverbální komunikace (Gavora, P. 2005, Belz, H., Siegrist, M. 2001, Leško, L. 2008):

paralingvistické prostředky – zvuková realizace verbální komunikace (hlasitost, pauzy, rychlost řeči, důraz, barva hlasu, tón hlasu, jeho usazení, pomlky, intonace, rytmus), doprovázejí zvukovou produkci, jsou důležité pro psychologický rozbor verbální komunikace. Výběrem způsobu mluvy může mluvčí sdělit skupině posluchačů, kteří ho znají, něco jiného, než skupině jiné. Znalým posluchačům dojde, co jim chce mluvčí naznačit např. jistou modulací, naopak neznalí stejnou věc pochopí jinak. (Vybíral, Z. 2000)

extralingvistické prostředky – mimořečové prostředky, tzv. řeč těla (gesta, mimika, poloha a držení těla, pohled, dotyk, vzdálenost, vzhled). Leško (2008) ještě zmiňuje komunikaci činem a komunikaci grafickými prostředky.

Hlasitost

Hlasitost projevu může svědčit o zaujetí, důrazu, agresivitě, na druhé straně vyjadřuje prosbu o pozornost (Belz, H., Siegrist, M. 2001).

Nejslabší zvuk, zachytitelný uchem je 5 dB, šepot má 15 dB, běžný hovor v klidném prostředí 40 až 50 dB, křik 60 dB. Většina tříd má špatnou akustiku, což nutí učitele ke zvyšování hlasu při výkladu. Pokud má ještě zdůraznit významné části svého projevu přidáním na síle hlasu, může si přivodit únavu hlasivek. Zlepšit akustiku třídy lze obložením stropu, záclonami nebo položením koberce. Tyto úpravy by výrazně ovlivnily úroveň hluku ve třídě a zlepšily tak nejen komunikační pohodu, ale také přispěly k hlasové hygieně učitele (Gavora, P. 2005).

Pauzy

Pauzy, neboli přestávky v řeči, vznikají buď fyziologicky (hovořící se musí nadechnout) nebo logicky (hovořící chce zdůraznit určitou část řeči nebo upoutat pozornost). Ovlivňují srozumitelnost, pomáhají rozumět řeči, někdy naopak mohou svědčit o bezradnosti (srov. Gavora, P. 2005, Belz, H., Siegrist, M. 2001 a Leško, L. 2008).

Rychlost řeči

Změna tempa řeči zvýrazní důležitou část, upozorní posluchače. Rychlostí řeči ovlivňuje hovořící množství podaných informací. Zrychlené tempo však může ovlivnit artikulaci a tím srozumitelnost projevu. Naopak při pomalém tempu ztrácí posluchač pozornost (Gavora, P. 2005).

Důraz

Na důležitá slova klademe v řeči důraz, regulujeme tím pozornost posluchače. Jinak proslov působí monotónně a může unavovat (Gavora, P. 2005).

Rytmus řeči

Rytmus pomáhá rozpoznávání slov (Belz, H., Siegrist, M. 2001).

Barva hlasu

Barva hlasu jednotlivých osob je dána stavbou mluvních orgánů a pomáhá k rozlišení nejen různých osob, ale i jejich momentálního stavu (radost, smutek, únava, vzrušení) (Gavora, P. 2005).

Kadence a melodie

Zdůraznění jistého slova může zcela změnit charakter věty a vnímání obsahu (Belz, H., Siegrist, M. 2001).

Srozumitelnost

Srozumitelnost projevu je závislá na řečnickově (sebe)jistotě a znalosti problematiky, o které hovoří (Belz, H., Siegrist, M. 2001).

Gestikulace

Pohyby rukou či hlavou posilují verbální komunikaci, podtrhují její obsah, znázorňují jisté jevy, napomáhají k lepšímu zapamatování obsahu, zmírňují napětí nebo zakrývají rozpaky. Gesta = symboly, přímo tlumočící slova či fráze, jsou specifická pro jisté kultury a mohou se tedy lišit (srov. deVito, J. A. 2001, Gavora, P. 2005 a Belz, H., Siegrist, M. 2001).

Mimika

Pohyby svalů tváře jsou považovány za nejdůležitější z nonverbálních prostředků. Přestože se jedná často o nepatrný pohyb malé části tváře, velmi výrazně působí na posluchače. Pomocí mimiky vyjadřujeme pocity – pozitivní, neutrální nebo negativní (Gavora, P. 2005).

Poloha a držení těla

V poloze a držení těla si můžeme všimnout napětí, strnulosti i uvolněnosti komunikačního partnera, jeho dominance (útočnosti) či submisivity (obran). Držení těla vyjadřuje otevřenost nebo uzavřenost, míru sebevědomí (srov. Gavora, P. 2005 a Belz, H., Siegrist, M. 2001).

Pohled

Podíl zraku na komunikaci P. Gavora (2005) člení do tří skupin:

- výraz očí vyjádří pocity, jako radost a štěstí, ale i smutek, únavu, nervozitu a další,
- zrakový kontakt slouží ke kontrole a řízení komunikačního procesu,
- kontrola porozumění.

Při komunikaci mají význam takové projevy očí jako délka přímého pohledu, oči přivřené či naopak doširoka otevřené nebo signály zorniček (jejich velikosti) (Belz, H., Siegrist, M. 2001).

Dotyk

Pohlazení, poplácání, dotyk prstem či dlaní, podání ruky, objetí na povolená pásma na těle – hlavu, záda, ramena, ruce (Gavora, P. 2005).

Proxemika

Vzdálenosti mezi účastníky komunikace jsou dány komunikačními situacemi (výklad učiva, zkoušení, práce ve skupinách, kontrola samostatné práce), komunikačními možnostmi (velikost okolního prostoru, uspořádání, vybavení) a vztahy komunikačních partnerů (Gavora, P. 2005).

Vzhled

Výška, rasa, poměr váhy k výšce, úprava i barva vlasů, celková přitažlivost a vzhled – to jsou další signály, které se podílejí na komunikaci. Celkovým vzhledem naznačujeme, jací jsme, náš vztah k partnerům, pracovní postavení nebo identitu s jistou sociální skupinou. Důležité jsou takové informace, které jsou předávány např. úpravou vlasů, způsobem oblékání, nošením (nebo naopak absencí) jistých ozdob a výběrem módních značek (srov. deVito, J. A. 2001, Gavora, P. 2005, Belz, H., Siegrist, M. 2001 a Leško, L. 2008).

K neverbální komunikaci patří dle deVity (J. A. 2001) i následující signály, vyjadřované pohybem některých částí těla:

Ilustrátory = gestikulace, zesilující verbální signál, naznačující směr, tvar či velikost předmětů.

Afektivní projevy = mimické projevy či gestikulace rukou (pohyb těla), vyjadřující emoce.

Regulátory = signály, které pomáhají regulovat řeč našeho komunikačního partnera (podpora k dalšímu pokračování, naznačení snahy o vyjádření našeho názoru,...).

Adaptéry = gesta, uspokojující vlastní potřebu (poškrábání sebe sama, sebrání smítky z oděvu partnera, pohrávání si s nějakým předmětem).

Neverbální komunikace je po většinu času neuvědomovaná a většinou nezáměrná, její signály na nás mají přibližně pětkrát větší dopad než komunikace verbální (srov. Vybíral, Z. 2005 a Belz, H., Siegrist, M. 2001).

Šum v komunikaci

Komunikace je vždy zkreslená šumem, vždy má nějaký účinek a obsahuje možnosti zpětné vazby“ (DeVito, J. A. 2001, str. 20). Šum jsou informace, které se nám mísí do komunikace (hluk okolního prostředí, další hovor, hlasitá hudba,...), může mít však podobu jiného charakteru, nejen zvukového. Rušit nás může i slunce svítící do očí, obtěžující hmyz, horko či zima, vtíravé myšlenky komunikujícího, jeho únava či roztěkanost a nesoustředěnost (Mikuláščík, M. 2003). Šum překáží přijímání signálů. DeVito (2001) rozeznává několik druhů šumů:

- a) fyzický šum – rušivé vlivy, které pocházejí ze zdrojů mimo mluvčího i posluchače, omezují fyzický přenos signálu (např. zvuky z projíždějících aut, hlasitý hovor ostatních lidí, hluk klimatizace,...),
- b) fyziologický šum – je způsoben vlastními fyziologickými bariérami účastníků komunikace (např. vady sluchu, zraku, řeči,...),
- c) psychologické šumy – jsou dány kognitivní nebo mentální interferencí (např. předsudky a předpojatost, nesoustředěnost, uzavřenost, mylné naděje, extrémní emoce,...),
- d) sémantický šum – vzniká rozdílným pochopením významu (např. odlišné jazyky, žargon, cizí či odborné termíny,...).

Účinky šumu je možné zredukovat například zlepšeným vyjadřováním, lepším „čtením“ neverbálních signálů, zdokonalením schopnosti naslouchat a efektivně užívat zpětnou vazbu (DeVito, J. A. 2001).

3.2 Komunikace ve škole

Ustálený model vyučovací hodiny, dominantní postavení učitele, vynucená kázeň, předávání hotových poznatků, vzájemná soutěž s úspěchy na úkor druhých, stálé vedení a protektorský přístup k žákům, žádný či minimální prostor pro projevení vlastních názorů – takový byl tradiční pohled na školství až do devadesátých let minulého století.

Nový pohled na moderní školu klade důraz na činnostní učení: kombinování aktivit, větší počet činností v přírodním prostředí, variabilita vyučovacích metod, hra, hledání a nalézání informací, povolené chybování, možnost projevení názorů, pokládání (si) otázek, komunikace a spolupráce s ostatními, participace na řešení problémů, vhodná pracovní atmosféra, sejetí s životním prostředím a v neposlední řadě posilování zdraví a tělesné zdatnosti (Bílá kniha, 2001).

Nové pojetí není již založeno na osvojování maximálního objemu faktů, ale na nabídce systematické a vyvážené struktury základních pojmů a vztahů, které by měly umožnit zařazovat informace do smysluplného kontextu vědění a především životní praxe. Novým rysem je podpora rozvoje klíčových kompetencí na úkor encyklopedického pojetí vzdělávání uplatňováním nových forem aktivní výuky včetně mezipředmětové integrace. Znamená to také vytvoření fondu učebnic, počítačových programů a dalších pomůcek. (Bílá kniha, 2001)

Nedílnou součástí výuky je vysvětlování látky. Aby bylo efektivní, musí mít jisté znaky:

- jasnou strukturu (zopakování hlavních myšlenek, zdůraznění klíčových prvků),
- jasný jazyk (jednoduché formulace),
- pestrost výkladu (získání a udržení pozornosti gesty, změnou hlasu),
- plynulost (adekvátní tempo, plynulost a spád).

Jazykový deficit může zabránit žákovi v dostatečném porozumění učivu. Fontana (2003) vnímá řeč jako hlavní prostředek výuky. Dobrý učitel podle něj neustále hledá příležitosti k výuce jazyka a k pozornému naslouchání jak svým žákům, tak sám sobě a své vlastní řeči. A to bez ohledu na předmět, který vyučuje.

Pedagogická komunikace jako součást sociální interakce „je zaměřena na dosažení pedagogických cílů“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. 2003). Již předem jsou dána komunikační pravidla, jsou jasné sociální role komunikačních partnerů a bývá znám obsah pedagogické komunikace.

„Jazyk je nástrojem komunikace a komunikace nástrojem vyučování“ (Gavora, P. 2005, str. 63). Rozmluva dvou či více osob může pak mít různé podoby: interview, konverzace, debata, diskuze, rozprava, pohovor, popovídání, hádka, pře, výslech (Vybíral, Z. 2000).

Zpětná vazba je v teorii informace definována jako podání informace o proběhlém přenosu, jako reakce na přijatou zprávu – jak je přijímána a chápána. Příjímač ujišťuje vysílač, že k přenosu došlo – mluvčí se snaží zjistit, jak mu posluchač porozuměl, aby mohl zformulovat další sdělení. Zpětná vazba je obzvláště důležitá, pokud je mezi mluvčím a posluchačem nějaká komunikační bariéra a má regulativní, sociální, poznávací, podpůrnou a provokující funkci (Gavora, P. 2005, Mareš, J., Křivohlavý, J. 1995, Mikuláščík, M. 2003). Zpětnou vazbu využívají například i komunikační partneři učitel – žák při vyučování. Učitel se ujišťuje, zda žáci podané látce či instrukcím porozuměli, nebo potvrzuje správnost či nesprávnost žakových odpovědí, výroků, postupů. Nedostane-li se žákovi zpětné vazby, cítí se zmatený, nejistý. Může dál pokračovat například v nesprávném postupu a fixovat chybu (Gavora, P. 2005).

Etnografie komunikace je vědní disciplína, která v terénu (v přirozených situacích) zkoumá pravidla (většinou nepsaná), kterými se v daném „společenství“ komunikuje. Tato pravidla ovládá každý její příslušník a nazýváme je komunikační kompetence. Tyto kompetence se však týkají pravidel sociálních, ne jazykových. Člověk s jazykovou kompetencí, který neovládá kompetence komunikační, tvoří gramaticky správné věty, ale neumí je použít ve správné

komunikační situaci, což může vést až k odmítnutí společenstvím, skupinou (Gavora, P. 2005).

Zvykání na pravidla komunikace je důležitý a dlouhodobý proces. Zvláště důležité je tzv. inicializační období u žáků, nastupujících do první třídy. Během několika prvních týdnů školy učitel určuje a vysvětluje většinu základních komunikačních pravidel, které během roku upevňuje jejich uplatňováním. Je-li potřeba, doplňuje nová a upravuje nevhodná pravidla. Žáci si zvykají, vytváří jisté stereotypy: kdy může žák mluvit, na jaké téma, jak dlouho, kdy musí vstát a jiné. Zvykání na pravidla je dlouhodobé a individuální u každého žáka. Je vhodné pravidla sepsat a umístit někde ve třídě, aby je měli žáci neustále na očích. V případě jejich porušení jsou na ně učitelem odkázáni (Gavora, P. 2005).

Zkoumání a hodnocení komunikace může probíhat nejrůznějšími metodami. Nejrozšířenější (a nejpřirozenější) z nich je pozorování. Slouží k výzkumným i diagnostickým záměrům. Jedná se o cílevědomé, záměrné vnímání speciálně-pedagogických jevů, při němž se pozorovatel zaměřuje na odhalení důležitých vztahů a souvislostí. Pozorování má své výhody (bezprostřednost situace, přímá účast, pozorovaný není nucen spolupracovat,...) i své nevýhody (neopakovatelnost situace, pasivitu či ovlivnitelnost pozorovatele,...) Nemá-li pozorovatel předem připravený rámec pozorování (nebo osnovu), nazývá se pozorování nestrukturované. Sem patří běžné pozorování, kdy se pozorovatel ocitne ve třídě, dělá si poznámky a po skončení hodiny vysloví své závěry. Dlouhodobé pozorování, které může probíhat i několik týdnů či měsíců, se nazývá zúčastněné pozorování. Při něm se pozorovatel podílí na činnosti školy, účastní se spolu s žáky a učiteli jejich aktivit, vede s nimi rozhovory. Pokud si pozorovatel předem připraví osnovu nebo schéma pozorování a během pozorování si značí četnost, posloupnost nebo délku trvání vybraných činností, jedná se o pozorování strukturované. Získané výsledky dají přesný kvantitativní obraz o průběhu komunikace. Další metodou zkoumání komunikace je škálování, pomocí něhož hodnotíme četnost výskytu jednotlivých vybraných komunikačních jevů (srov. Vašek. Š 2007, Gavora, P. 2005).

Důležitými složkami komunikace učitele s žákem jsou empatie, akceptace osobnosti žáka a důvěra, entuziasmus učitele, aktivní naslouchání oběma stranami, humor – povzbuzující, odlehčující, laskavý (Gavora, P. 2005).

Dialog ve vyučování

Dialog je takovým typem komunikace, při kterém se střídají dva a více komunikační partneři. Ve škole je pak dialog základním stavebním prvkem pedagogické komunikace.

Dialog učitel — žák má kognitivně rozvíjet žáky. Měl by prezentovat, vysvětlovat učivo, diagnostikovat vědomosti a dovednosti. Pomocí dialogu učitel v žácích rozvíjí zájmy, motivaci k učení, chválí a povzbuzuje k další práci. Nezanedbatelný je i sociální dopad dialogu (Gavora, P. 2005). Dialog také slouží jako didaktický prostředek pro získávání komunikačních kompetencí (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. 2003).

V typickém dialogu učitel — žák se opakují tyto tři prvky: otázka nebo pokyn, odpověď a potvrzení nebo reakce na odpověď. (Gavora, P. 2005). Čas na myšlení je další z podmínek, nutných ke kvalitnímu vedení výuky a vzdělávání. Podle výzkumů je průměrná délka čekání na odpověď pouhá jedna sekunda! (Fischer, R. 1997) Současný styl výuky a nároky na výkony žáků nenechávají mnoho prostoru pro dostatečně dlouhou dobu na rozmyšlení odpovědi. Obzvláště problematické to může být pro žáky s vadou sluchu, kteří musí otázku nejdříve „rozšířovat“ a teprve poté přemýšlet nad odpovědí. Uvědomme si, že žák může slyšet dotaz zkresleně, necelý nebo dokonce pochopit obsah úplně jinak. Dialog žák – žák bývá většinou živější, učitel zde může figurovat jen jako moderátor. Tento typ dialogu (dialog mezi žáky) je efektivním nástrojem k motivaci i k přiblížení obsahu (Gavora, P. 2005).

Diskuze

„Rozvoj komunikační zdatnosti prostřednictvím diskutování o věcech, které vyžadují cvik v myšlení a usuzování.“ (Fischer, r. 1997 s. 69). K diskusi přispívají dvě stránky myšlení – reflektivní („vědět že“) a aktivní („vědět jak“), které spolu úzce souvisí a vedou k řešení problémů. Existují nezbytné podmínky a některé určité znaky pro konání diskuse (Fischer, R. 1997):

- musí se vytyčit předmět nebo téma diskuse,
- sestaví se skupina lidí, kteří budou diskutovat,

- dojedná se společný jazyk (nebo chování), etická pravidla a rozumové zásady, jenž diskusi umožní,
- účastníci spolu musí navzájem hovořit,
- musí si vzájemně naslouchat,
- musí reagovat na to, co říkají ostatní,
- musí uvádět více názorů na diskutované téma,
- musí chtít rozvíjet své poznání, chápání, usuzování o diskutovaném tématu.

Takto vedená diskuse rozvíjí rozumové schopnosti a morální hodnoty diskutujících. Bez splnění těchto podmínek se nejedná o diskusi, ale například jen o společenskou konverzaci. V posledních letech se stále ve větší míře zařazuje do škol výuka pomocí diskuse. Je třeba se však naučit správně diskutovat a diskusi vést, aby měla efektivní dopad na rozvoj všech klíčových kompetencí.

Výzkumy potřeb žáků poukazují na rozdíly ve stylu učení. Učitel může při přípravě hodiny vybírat (vedle klasického frontálního výkladu) z různých druhů učebních situací (Fischer, R. 1997):

1. samostatné (přímý kontakt s učebními prameny),
2. řízené (vedení učitelem),
3. partnerské (ve dvojicích nebo ve skupinách),
4. rozšiřující (mimo školu – domácí příprava).

Párové vyučování

Při práci ve dvojicích využívají žáci obousměrnou, většinou symetrickou komunikaci, která však nevyžaduje stejnou míru sociálních dovedností, jako při práci ve větších skupinách (Gavora, P. 2005).

Hromadné vyučování

V našich školách se nejhojněji vyskytovala frontální výuka, protože se učiteli lépe organizovala a kontrolovala převážně jednosměrná komunikace. (Gavora, P. 2005)

Individualizace nebo práce ve skupinách?

V šedesátých letech 20. století došlo ve školství k posunu směrem k individualizaci v učení. Tzv. „*programové učení*“ vycházelo z předpokladu jedinečnosti a odlišnosti potřeb každého dítěte. Každý žák vyžadoval individuální program. Pokud byl program sestaven dobře, přinášel úspěšné výsledky. Mnohé z programů však nevedly k očekávaným výsledkům, obzvláště, když nebyly vedeny učitelem. Zde se ukázala potřeba působení druhého člověka. Vygotskij poukázal na ústřední úlohu sociální interakce ve vzdělávání dětí a na pobyt s „*informovanými druhými lidmi*“. Těmi mohou být nejen učitelé, ale i spolužáci, kamarádi, rodiče nebo sourozenci. Jako základní předpoklad se tu opět objevuje řeč a komunikace (Fischer, P. 1997) .

Opakem individualizace je učení se ve dvojicích nebo učení se ve skupině. Učení ve dvojicích, neboli partnerské učení, má svoji historii (staří Řekové, Římané, náš J. A. Komenský,...). Přináší prospěch nejen dítěti vyučovanému, ale i vyučujícímu, a také učiteli. Skupinu definuje Shaffers (in Belz, Z., Siegrist, M. 2001, s. 38) takto: „*Skupina má určitý počet členů, kteří jsou za účelem dosažení cíle (cíle skupiny) po delší dobu účastni relativně kontinuálního komunikačního a interaktivního procesu a vyvíjejí pocit sounáležitosti. K dosažení cílů skupiny a ke stabilizaci skupinové identity je potřebný systém společných norem a rozdělení úloh na základě diferenciací rolí specifické pro skupinu.*“

Jednodušeji by se dalo říct, že: „*Skupina je určitý počet osob, které společně usilují o nějaký cíl.*“ (Belz, Z., Siegrist, M. 2001, s. 38). Lidské skupiny tvoří celek, jejich členové jsou v interakci a usilují o společný cíl. Fungují na principu zpětné vazby. Skupiny se chovají podle určitých pravidel a je nutné, aby mezi jejími členy existovaly vyrovnané vztahy. (in Belz, Z., Siegrist, M. 2001).

Skupiny procházejí stupňovitým vývojovým procesem. Má vlastní dynamiku a fáze: (in Belz, Z., Siegrist, M. 2001)

- první kontakt a orientace, příchod,
- boj o moc a kontrolu, kvašení,
- důvěrnost a intimita, vyjasnění,
- diferenciacie, jednání,
- rozdělení a rozpuštění, odchod.

Belz a Siegrist (2001) uvádějí následující výhody skupinového učení:

1. osvojování a trénování klíčových kompetencí směřuje k rozšiřování oblasti prožitků a zkušeností,
2. zprostředkovává nové poznání
3. dává příležitost orientovat se v měnícím se světě a s větší vyzrálostí

Fischer (1997) vidí výhody práce ve skupině spíše v:

- rozvoji sociálních dovedností, neboli interpersonální inteligence (uplatňují se při společné práci a při společné komunikaci),
- rozvoji rozumových dovedností (důsledek vysvětlování, domlouvání, řešení vzniklých problémů),
- rozvoji emoční podpory (motivační účinky nadšení skupiny či jejích vedoucích).

Z obou názorů vyplývá nutnost a důležitost skupinové práce.

Skupinová práce má rozvíjet následující komunikační dovednosti (kompetence): iniciování, informování, objasňování, shrnutí, harmonizace (sladňování), povzbuzování, ochota ke kompromisu, hodnocení (Gavora, P. 2005). Nežádoucí chování, které může vzniknout při skupinové práci a musí být učitelem eliminováno: agresivita (útok, posměch, vychloubání), blokování skupiny (brzdění, odvádění pozornosti od práce), dominance (vyrušování, sebeprosazování na úkor druhých), vyhýbání se práci (Hunter in Gavora, P. 2005). Jednotliví členové skupiny spolupracují na společném úkolu. Motivace k dosažení společného cíle vede žáky k tomu, aby se vzájemně dorozumívali. Žáci komunikují symetricky, reagují na sebe intenzivněji, uvolněněji, s menší kontrolou učitele než při hromadném vyučování. Při skupinovém vyučování pak děti rády mluví o tom, co dělají, nebývá přirozené, pracují-li mlčky. Proto

skupinová práce zvyšuje hladinu hluku ve třídě. Jedná se sice o pracovní hluk, ne o vyrušování, přesto výrazně ovlivňuje možnost porozumění sluchově postiženého žáka. Omezování komunikace učitelem však může v žácích vyvolávat dojem, že tato sociální komunikace není správná. Hlučnost diskuzí mezi dětmi „spřátelenými“ přitom nebývá vyšší, než mezi dětmi, které se nemají v oblibě (srov. Gavora, P. 2005 a Fontana, D. 2003).

Malé skupinky žáků přináší komunikaci, která učí dělit se o informace, produkovat nápady, řešit problémy a pomáhat si (DeVito, J. A. 2001).

Ke skupinové spolupráci by se mělo přistupovat tehdy, když povede k účinnějšímu učení a k lepším výsledkům, než při individuální práci. Ale ani práce dětí ve skupinách nemusí být pokaždé stejná:

1. žáci mohou pracovat společně na individuálních úkolech,
2. žáci mohou pracovat společně na jednom úkolu
3. žáci mohou pracovat společně na různých činnostech, které přispívají ke konečnému společnému výsledku. (Fischer, R. 1997)

Kooperace je společná činnost nejméně tří účastníků, kteří působí na objekt činnosti i na sebe navzájem. Proto je jejich působení vícesměrné, vzájemně závislé. Kooperace vede k rozdělení, propojení a sladění činností. Individuální cíle jsou podřizovány společnému cíli. Objevují se nová pravidla, normy, odpovědnosti, vztahy mezi členy skupiny. Diferencují se sociální role, společenské vztahy. Při společné práci se komunikuje (Mareš, J., Křivohlavý, J. 1995). Kooperativní výuka je „komplexní výuková metoda, která je založena na kooperaci žáků mezi sebou při řešení různě náročných úloh a problémů, ale i na spolupráci třídy s učitelem“ (Maňák, Švec 2003, str. 138). Kooperativní učení vede k tomu „aby si dokázali rozdělit sociální role, naplánovali si celou činnost, rozdělili si dílčí úkoly, naučili se radit si, pomáhat, sladovat úsilí, kontrolovat jeden druhého, řešit dílčí spory, spojovat do většího celku, hodnotit přínos jednotlivých členů atd.“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. 2003). Žáci jsou učitelem vedeni ke kooperativnímu chování, které je základem k učení. Ideální je, když toto probíhá v malé heterogenní skupině o počtu 2-6 žáků, kde mezi nimi panuje vítaná vzájemná závislost a kde každý žák zodpovídá za proces učení. Učitel musí vybrat takový úkol, který je vhodný pro skupinovou práci a zadat jej

srozumitelně tak, aby jej všichni žáci pochopili. Při správně zadaném úkolu si musí žák uvědomit, že cíle dosáhnou pouze spoluprací (Hájková, V., Strnadová, I. 2010). Při tomto typu výuky však může dojít u žáků se sluchovým postižením ke zkreslení vnímaných vjemů a tím k neucelenosti výsledku původního záměru.

Učitel má možnost do své práce zařadit plánování skupinových aktivit, různých typů vyučovacích hodin a situací ve škole tak, aby zohledňovaly rozdíly mezi žáky a operativně přizpůsobit didaktické postupy (Lang, G. 1998).

Struktura vyučovací hodiny ve třídě se začleněným žákem se speciálními vzdělávacími potřebami

Struktura takové vyučovací hodiny by měla odpovídat běžné struktuře hodiny ve třídě. Základním pravidlem by mělo být zapojování integrovaného žáka do činnosti třídy, pokud je to možné. Pokud se obsah jeho činnosti liší od látky, kterou probírá třída měla by být zachována forma činnosti celé třídy (Bémová, R., Tejmarová, K. 2007).

Frontální forma vyučování je vhodná pro výklad učiva, protože má učitel přehled o situaci ve třídě, o tom, co probíral a jak porozuměli jednotliví žáci jeho vysvětlování. Skupinová forma je vhodnější pro upevňování a procvičování učiva, kdy učitel může individuálně ověřit porozumění látce a zároveň projít s žákem případné jazykové nedostatky (Lommatzchová, B. 1995).

Společná práce žáka se speciálními vzdělávacími potřebami se třídou má vždy přednost před individuální prací a je-li to možné, měla by být zachována i stejná forma činnosti. Obsah činnosti nebo učiva může být odlišný od zbytku třídy. Je-li třeba, pomáhá žákovi asistent pedagoga.

Při **individuální práci** jsou zachovány vyučovací předmět, forma a způsob činnosti. Učitel práci zadává, kontroluje a hodnotí, věnuje se žákovi individuálně v některé části hodiny. Zajistí, aby docházelo ke střídání činností (opakování, nové učivo, oddech) (srov. Rytmus, 2003, Bémová, R., Tejmarová, K. 2007).

3.3 Komunikační možnosti žáků se sluchovým postižením

Ontogenetický vývoj řeči u sluchově postižených

Stádia vývoje řeči u slyšících

Předřečové období

Přípravné období osvojování návyků, zručnosti, které se později podílejí na budování vlastní řeči a hrají při něm důležitou roli. Podle Klenkové (1996) začíná toto období sáním, žvýkáním, polykáním a křikem (prvním „hlasovým“ projevem novorozence), pokračuje se úsměvem, citově zabarveným křikem, broukáním, poté navazuje období pudového žvatlání. Tohle všechno zvládne kojenec v prvním půlroce života, bez ohledu na to, jestli slyší dobře, nebo ne. Teprve v druhé polovině prvního roku se začíná zapojovat vědomá sluchová kontrola, přichází období napodobujícího žvatlání. Slyšící děti napodobují hlásky mateřského jazyka, melodii a rytmus řeči, zatímco neslyšící postupně žvatlat přestávají. Koncem prvního roku nastupuje stadium rozumění řeči. Děti na základě slyšeného slova reagují na určité výzvy, sledují předměty nebo osoby, dělají „paci, paci,“ nebo ukazují, „jak jsou velké“, i když nechápou obsah všech slov a samy je neumí říct. Začíná rozvoj pasivní slovní zásoby. Končí přípravné stadium řeči. Vítězí vrozený komunikační instinkt – zdravé dítě začíná mluvit (Lejska, M. 2003).

Období vlastního vývoje řeči

Okolo 1. roku života začínají děti říkat první slova, která nahrazují celou větu. Vyjadřují jimi svoje potřeby, přání, pocity, prosby. První slova jsou jednoslabičná, později dvojslabičná i víceslabičná. Jsou to vlastně jednoslovné věty. Přitom stále přetrvává žvatlání (např. při usínání) a převažuje neverbální dorozumívání. V dalším stadiu dítě opakuje slova, napodobuje dospělé.

Kolem 2. roku života dochází u slyšících dětí ke kvalitativnímu a kvantitativnímu zdokonalování řeči. Začínají používat dvouslovné věty – spojení podstatného jména se slovesem. Zpomalení vývoje v tomto věku může být způsobeno středním stupněm ztráty sluchu. Jednotlivá slova, která mu matka říká

do ouška, když jej drží na klíně při čtení pohádky, ještě zopakují, ale tvoření vět už může začít dělat potíže. V tomto období (mezi 2. a 3. rokem) se děti učí dosahovat drobných cílů a ovlivňovat chování dospělých pomocí řeči. Začínají skloňovat. Nastává tzv. „*první věk otázek*“, tedy otázek typu „co?“ a „kdo?“. Můžeme také pozorovat u některých dětí frustraci, když jim rodiče nerozumí, co říkají.

Okolo 3. roku se od konkrétních označení posunuje myšlení k abstraktním pojmům, k zevšeobecnování. Slova dostávají určitý obsah. U některých dětí může dojít k porušení plynulosti řeči – zadržávání.

Mezi 3. a 4. rokem dítě vyjadřuje své myšlenky většinou obsahově i formálně správně, dochází k dalšímu rozšíření pasivní i aktivní slovní zásoby, zpřesňování obsahu a významu slov. Používá jednotné a množné číslo, tvoří souvětí. Pamatuje si básničky, konverzuje. Nastává „*druhý věk otázek*“, otázek typu „proč?“ a „jak?“.

Po 4. roce už můžeme očekávat gramaticky správný projev. Užívá všechny slovní druhy.

Mezi 5. a 6. rokem se už řeč dítěte začíná podobat řeči dospělých – souvisle vypráví, správně vyslovuje. Končí vývoj řeči z formální (zvukové) stránky (nejpozději při nástupu dítěte do školy).

Vliv na charakter řeči mají věk, vzdělání, inteligence, zkušenosti, cvičení, také únava, psychický stav apod. (Lejska, M. 2003).

Řeč u sluchově postižených

Řečové dovednosti dětí jsou „*integrální součástí jejich sociálních interakcí i nutnou podmínkou úspěchu jejich cíleného úsilí více se dovědět o bezprostředním okolí*“ (Fontana, D. 2003, str. 89).

Řeč se vyvíjí na základě komunikační interakce. Sluchové postižení však neumožňuje kvalitní příjem řečových signálů a tím je omezena (vyloučena) spontánní tvorba řeči (srov. Lejska, M. 2003, Tarcsiová, D. 2005, Ludíková, L. 2000, 2001. Suralová, E. 2000). Podle Chomského (in Vybíral, Z. 2000) dítěti stačí k tomu, aby se naučilo nějaké slovo, aby je slyšelo jen jednou. To platí

samozřejmě pro zdravé, slyšící dítě. Dítě musí v uvedeném pořadí (Vybíral, 2000):

1. porozumět slyšenému slovu v přítomnosti objektu,
2. porozumět slyšenému slovu za nepřítomnosti objektu,
3. říci slovo za přítomnosti objektu,
4. říci slovo za nepřítomnosti objektu.

U dětí s vadou sluchu platí stejná posloupnost učení, ale nové slovo je třeba opakovat vícekrát. Bezjazyčím nazývá Macurová období, než dojde ve slyšící rodině k odhalení sluchové vady dítěte. V tomto období se nevyvíjí jazyk a nerozvíjejí se jazykové kompetence. Dítě, které neslyší, neví, že za ním probíhá rozhovor a podobně. Ve chvíli, kdy se problém objeví, měla by začít edukace sluchu a řeči. Vývoj řeči pak probíhá ve stejných stádiích, jako u dětí slyšících, jen nastupují v jiných časových obdobích a trvají jinak dlouho. Žádné stadium však dítě (ani sluchově postižené) nemůže vynechat, přeskochit.

S rehabilitační a logopedickou péčí je nutné začít co nejdříve po rozpoznání sluchové vady. Po dosažení 12 let je totiž pro dítě obtížnější si osvojit syntax „prvního“ jazyka, mozek už do tohoto věku vyzrál. Dokazují to výzkumy u dětí bez řečové zkušenosti (Newport in Fontana, D. 2003). Olsen, Bayles a Bates (in Fontana, D. 2003) poukazují na rychlejší vývoj řeči kojenců, na které rodiče mluvili častěji, na rozdíl od pomalejšího tempa vývoje řeči kojenců méně stimulovaných.

Vývoj řeči z pohledu stupně postižení:

Úroveň sluchu je možná nejdůležitější z mnoha proměnných, které ovlivňují vývoj řeči. Není proto překvapující, že z většiny studií vyplývá, že (za jinak stejných podmínek) čím větší zbytky sluchu dítě má a používá, tím přirozenější jeho řeč bude. To neznamena, že zcela neslyšící dítě nebude schopno produkovat srozumitelnou řeč. Má-li dítě neporušený centrální nervový systém a nemá žádný anatomický či fyziologický deficit, ovlivňující řeč orgánů, vhodný vzdělávací program mu může vytvořit plynulý, srozumitelný projev (Ling, D. 2002).

Na řeči a hlase se projevuje absence akustické zpětné vazby.

Při lehkých vadách (do 40 dB) nastupuje u dítěte normální (nebo jen mírně opožděný) vývoj řeči. Objevují se jen problémy při artikulaci některých hlásek. Už i tyto vady by měly být v brzkém věku korigovány sluchadly. Školní obtíže jsou jen minimální (Challier, G., Lafosse, P. 2008).

Při středně těžkých vadách (40 až 60 dB) je třeba, aby dítě co nejvíce nosilo sluchadla. Je to tzv. boj o minuty. Vývoj řeči je opožděný, ale při domácí i logopedické péči lze dosáhnout výborných výsledků. Artikulace i hlas jsou narušené.

Při těžkých ztrátách sluchu (60 až 80 dB) je většina běžných domácích zvuků mimo dosah dítěte. Může rozlišovat některé samohlásky, složitější je rozeznávání souhlásek. Jazyk nelze osvojit spontánně (Challier, G., Lafosse, P. 2008). Při včasném zachycení, intenzivní práci doma, soustavné logopedické péči, vhodných sluchadlech a troše inteligence a píle může vystudovat.

Při tzv. praktické hluchotě (80 až 100 dB) se za pomoci dobrých sluchadel může naučit mluvit, bude hůř číst a vyslovovat (zvláště sykavky, které nedokontroluje sluchem). Řeč nelze osvojit bez speciálněpedagogické péče.

Na kvalitu řeči má vliv stupeň a typ sluchového postižení, věk a dosažené stádium řeči, kdy vzniklo sluchové postižení, čas, kdy došlo k odhalení sluchového postižení a zahájení rehabilitační péče, mentální dispozice, péče (rodina, škola) a případné další přidružené postižení.

U osob se sluchovým postižením dochází k opožděnému, omezenému nebo přerušnému vývoji řeči, doprovázenému nejčastěji následujícími poruchami řeči:

- audiogenní dyslalie – narušení článkování řeči při ztrátě 60-70 dB, typická nepřiměřená artikulace samohlásek, změněná výslovnost sykavek,
- kopholalie – vada výslovnosti, vzniklá po ukončení vývoje řeči důsledkem absence zpětné vazby,
- dysprozodie – narušení zvukové stránky řeči, tzv. modulačních faktorů řeči, dýchání, fonace, rytmus, produkce samohlásek, artikulace souhlásek (Ling, D. 200) kolísání melodie, narušena dynamika a tempo řeči (některé hlásky zkrácené, jiné prodloužené), ,

- audiogenní dysfonie – změna v individuální struktuře hlasu: kolísání tónové výšky, kolísání síly hlasu, monotónnost hlasového projevu, změna barvy hlasu, časté hlasové vady (při ztrátě 60-70 dB) (Krahulcová, B. 2002),
- jedinci se sluchovou vadou také často postrádají v důsledku namáhavé artikulace plynulost a koordinaci mezi vdechem a výdechem, často přerušuje výdech, hlasitě dýchají, někdy až funí.

Děti se sluchovou vadou, které mají neoptimální a nepodnětný jazykový vzor, vykazují horší rozvoj řeči a jazyka (Diller, G. 2004).

Dopad sluchové vady na jazykové roviny

Stupeň sluchové vady má vliv na aktivní verbální projev jedince, vada ovlivňuje všechny čtyři jazykové roviny:

morfologicko-syntaktická rovina

K zafixování gramatických pravidel a jejich správnému užívání (správná větná stavba, správné gramatické tvary) potřebují sluchově postižení daleko více času a energie – podobně, jako když se učí slyšící cizímu jazyku. Zdravé slyšící dítě se totiž učí gramatiku mimovolně už předtím, než poprvé složí svou první větu. A to i tehdy, když samo není účastníkem komunikace, např. když si hraje a vedle něj si maminka „povídá“ s kamarádkou.

Osvojování gramatiky a struktury mluvené řeči je obtížné, nespontánní. Tyto obtíže se projevují v nejistotě při skloňování, časování, ohýbání slov, přechylování. V jejich důsledku je řeč dysgramatická až agramatická (Leonhardt, A. 2001) v závislosti na stupni vady, jazykovému nadání, logopedické péči, mluvním vzorům a podnětnému sociálnímu prostředí.

lexikálně-sémantická rovina

Nedoslýchaví mají obecně menší slovní zásobu, než intaktní osoby. Omezená sluchová percepce má za následek menší pasivní slovní zásobu a obtížný aktivní projev vede k menší slovní produkci a tím ke snížení aktivní slovní zásoby. V důsledku to vede k možnosti nepochopení významů jednotlivých slov a tudíž i k jejich nesprávnému užití.

Použití slovních druhů: nejvíce podstatných jmen, slovesa jsou doplněním, pomocí zájmen vyjadřují vlastnosti objektů. Problémy činí použití zájmen, předložek. Nejméně se v mluveném projevu vyskytují příslovce (Krahulcová, B. 2003, Tarcsiová, D. 2005, Daňová, M. 2008, Lenohardt, A. 2001). Omezená znalost synonym, hovorových výrazů, homonym, stejné tvary různých slov (pila, bílá, byla a bila nebo pije x bije), frazeologií, ustálených slovních spojení (Daňová, M. 2008).

foneticko-fonologická rovina

Tato rovina je v projevu sluchově postiženého jedince nejnápadnější. Kvůli narušené schopnosti diferenciaci jednotlivých hlásek vzniká tzv. audiogenní dyslalie, jeden z druhů poruchy artikulace, při které je narušena výslovnost některých hlásek. Zjednodušeně by se dalo říct – co neslyší, nemůže vyslovit. Obvykle jsou to hlásky ze začátků nebo konců slov, sykavky. Dalším problémem je zhoršená srozumitelnost řečového projevu způsobená neschopností napodobit melodii. Kromě jisté monotónnosti řečového projevu je problémem i jeho hlasitost, kterou nedoslýchavý jedinec těžko kontroluje.

pragmatická rovina

Pragmatická rovina představuje sociální aspekty komunikace – využití jazykových dovedností při začleňování se do společnosti, pochopení role komunikačního partnera. I tato rovina je u sluchově postižených osob narušena.

Logopedická péče u sluchově postižených

Účelem procesu logopedické rehabilitace je, aby děti komunikovaly, nechrlily slova (Škodová, E. 2006). Ani nejlepší sluchadla či kochleární implantát neumožní dítěti zcela spontánní vývoj řeči. Dítě nemá plnou šanci vybudovat vlastní jazyk pouze na základě nezáměrného učení tak, jak je tomu u dětí slyšících (Diller a kol. 2003).

Logopedická intervence

K logopedovi by mělo začít chodit sluchově postižené dítě co nejdříve po odhalení vady. Hrozí totiž nebezpečí, že se nestihne využít senzitivní vývojové periody, kdy je dítě vnímavé k vytváření jazykových kompetencí a chápání

systému komunikace. Toto období trvá asi 2 až 2,5 roku od narození. Poté je edukace sluchu i řeči komplikovanější a namáhavější.

Prostor, kde se sluchové korové centrum pravidelně tvoří, použije mozek pro jinou funkci, např. zrakovou, hmatovou. Korové centrum sluchu je pak navždy ztraceno. Stimulace i sebemenších zbytků sluchu by mohla „nastartovat“ rozvoj řeči a vzniku korového centra v mozku. Nikdy neznáme do detailů stav sluchu a nadání dítěte, snažíme se podporovat vznik a instalaci sluchového centra mozku (Lejska, M. 2003).

Úspěšná rehabilitační péče o sluchově postižené probíhá nejen v logopedické ambulanci, ale převážně doma, v rodině. Logoped rodiče naučí, jak s dítětem doma pracovat, jak procvičovat úkoly, které na sezeních probírali. Kromě pravidelné docházky na logopedii je potřeba upravit rodinné prostředí, nabídnout kvalitní řečový vzor, rozvíjet slovní zásobu, rozvíjet fonemický sluch, rozvíjet motoriku, rozvíjet zrakové vnímání, nacvičovat rozumění řeči, podporovat mluvní apetit, rozvíjet obsahovou stránku řeči, rozvíjet formální stránku řeči – výslovnost. Při nacvičování se postupuje od nejjednodušších elementů, využívá se stereotypů, k dalšímu kroku se přistupuje vždy až po upevnění základů. Před vlastním učením řeči je třeba provádět tzv. přípravná cvičení. Patří sem cvičení dechová a fonační, rozvoj motoriky a grafomotoriky, rozvoj fonemického sluchu a rozvoj zrakového vnímání.

Po této přípravě logoped přistoupí k dalším krokům, pomocí kterých se rozvíjí obsahová stránka řeči.

Rozvoj obsahové stránky řeči:

- vytváření základního zvukového materiálu (hlasu),
- napodobování přírodních zvuků,
- první jednoslabičná slova,
- dvojslabičná slova,
- vytvoření základní části slovní zásoby,
- jedno- až dvouslovná věta,
- krátké slovní řetězce,
- jednoduchá slovní frazeologie,
- víceslabičná slova,

- víceslabičná slova zapojovaná do vět,
- další rozvoj slovní zásoby,
- odstraňování dysgramatismů,
- popis děje (na obrázku),
- stavba jednoduchého děje podle obrázku (dějová a časová linie),
- obsah děje, vyprávění jednoduchého příběhu (obrázky, ze života),
- hovorová řeč,
- postupná úprava výslovnosti.

Rozvoj formální stránky řeči (výslovnosti) nastupuje až ve chvíli, kdy má dítě dostatečnou slovní zásobu, tvoří rozvité, gramaticky správné věty, zvládá časovou i dějovou linii ve vlastním vyprávění a zvládá fonemickou diferenciaci.

Proč chodit k logopedovi? Když dítě dostane sluchadlo, potřebuje asi půl roku na to, aby se naučilo poslouchat. Nebo proto, že logoped má velké množství pomůcek a hraček, které doma rodina nemá. A také proto, že se tam dítě chová jinak, než ve známém domácím prostředí. (Roučková, J. 2006). Pokud sluchově postižený logopedickou péčí ukončí, je pravděpodobné, že se řeč po nějakém čase začne zhoršovat. Záleží na stupni vady a dalších faktorech.

Komunikační techniky u sluchově postižených

Komunikace ovlivňuje naše jednání, chování, myšlení, kulturu. Jejím výsledkem má být dorozumění, pochopení, shoda myšlenek, případně poučení. Je jedním z hlavních nástrojů k socializaci.

Leonhardt (1999) uvádí zajímavé výsledky výzkumů o vztazích v počtech osob se sluchovým postižením a jejich nejbližším okolí:

- **90 %** neslyšících pochází z rodin, ve kterých žádný člen není sluchově postižený
- **90 %** neslyšících si bere nedoslýchavého, popř. neslyšícího partnera
- **90 %** všech dětí z manželství neslyšících jsou slyšící

Protože asi 90% neslyšících osob má slyšící rodiče a sourozence a mnoho rodin užívá mluvenou řeč ke komunikaci, na rozdíl od dosažení dovednosti

v manuální komunikaci, existuje často jazyková bariéra uvnitř rodiny (Lane a kol., 1996, Rawlings, 1971, Stuckles, Birch, 1996 in Harvey, M. A., 2003).

Výběr dorozumívání, přijatelného pro dítě i rodiče, je také klíčovou podmínkou pro vytvoření příznivého prostředí pro vývoj a výchovu. Rodinám zpočátku může chybět dostatek objektivních informací o komunikačních prostředcích, výchově dítěte se sluchovým postižením a poté i jeho vzdělávání. Z tohoto důvodu mohou vytvořit ve své rodině takové komunikační prostředí, které nemusí vyhovovat přirozeným potřebám dítěte. To může omezit množství a kvalitu předávaných vědomostí, zkušeností, dovedností, ale především ohrozit utvářející se vzájemný citový vztah mezi rodiči a dítětem (srov. Hronová, A., Motejzíkova, J. 2002, Strnadová, V. 1998).

Základy komunikace a komunikativnosti se pokládají již od nejútlejšího dětského věku. (Potměšil, M. 1999). Komunikaci dělíme na verbální a neverbální (viz. kap. 3.1), přitom právě verbální složka je u sluchově postižených značně oslabena (ohrožena). Proto se u jedinců s těžšími stupni postižení přistupuje i k jiným formám komunikace. K těmto formám kromě mluvené řeči patří ještě znakový jazyk, znakovaná čeština, odezírání, daktylotika, písmo a metody augmentativní a alternativní a komunikace.

V průběhu let se přístup k práci s osobami s vadami sluchu vyvíjel a vznikaly různé komunikační systémy. Horáková (2006) uvádí rozdělení na dva základní komunikační systémy:

- 1) **audioorální** komunikační systém
mluvená řeč, psaná řeč, odezírání
- 2) **vizuálněmotorický** komunikační systém
český znakový jazyk, znakovaná čeština, prstová abeceda, pomocné artikulační znaky

Komunikační systémy (dělení dle Krahulcové, B. 2003):

1. orální komunikace – dorozumívání mluvenou řečí,
2. totální komunikace – komplexní systém, spojující všechny dostupné komunikační formy,
3. simultánní komunikace – kombinace většinového jazyka a vizuálně-motorických doplňujících forem,

4. bilingvální komunikace – dorozumívání ve dvou jazykových kódech (ve znakovém jazyce a mluveném).

Z výše uvedených systémů se v současném vzdělávacím procesu nejvíc uplatňuje princip totální komunikace. Mezi prostředky dorozumívání v rámci totální komunikace patří:

- pomocné artikulační znaky,
- pantomima, mimika, dramatizace,
- prstová abeceda,
- mluvený jazyk – mluva, odezírání, čtení, psaní,
- posunkové systémy – všeobecně užívaná gesta, postoj těla,
- znakový jazyk, znakovaná čeština.

Řeč je nástrojem komunikace, nástrojem poznání i prostředkem výchovy. Proto je důležitý výběr formy komunikace. Pro výběr správných a efektivních komunikačních prostředků k dorozumívání slyšících rodičů s nedoslýchavými dětmi je potřeba, aby rodiče měli dostatečné množství informací a podle nich se rozhodli. Je jasné, že jinak se může komunikovat s dětmi s lehčími vadami a jiné prostředky je třeba volit pro těžší vady.

Neslyšící děti zůstávají na úrovni jazyka popisného a konkrétního, který nevede k abstrakci (Challier, G., Lafosse, P. 2008).

Nejlépe a nejdokonaleji probíhá vždy komunikace v mateřské řeči. Každý další jazyk vyžaduje zvýšenou psychickou námahu mluvčího. Člověk se musí více soustředit, více namáhat. Proto se uchyluje (pro svou komunikační pohodu) do svého mateřského jazyka. Proto často vyhledává příslušníky svého rodného jazyka (Lejska, M. 2003).

K percepci řeči jsou využívány zbytky sluchu a zrak (k odezírání). Obě možnosti jsou náročné a vyčerpávající. Výsledný efekt pak závisí na stupni sluchové vady, talentu, šikovnosti a zkušenosti sluchově postiženého jedince, dále na jeho psychické pohodě i okolním hluku. (Vágnerová, M. 2004)

Nedoslýchaví, tedy jedinci se středně těžkou až těžkou vadou sluchu, užívají při komunikaci řeč, která se odlišuje od řeči slyšících. Při komunikaci s nedoslýchavou osobou je třeba dbát na určité „maličkosti“, které rozhovor usnadní: plynulá řeč, správná (ale ne přehnaná) artikulace, klid, osvětlení obličeje

hovořícího, soustavný zrakový kontakt, umožňující slyšícímu zpětnou vazbu a nedoslýchavému sledovat nonverbální prvky hovoru. Vhodné je používání kratších vět, které může komunikační partner zopakovat, když nedoslýchavý neporozuměl. Někdy je potřeba použít jiné formulace, místo stálého opakování, protože jedinci se sluchovou vadou mívají obtíže s identifikací slov (s jejich interpretací, obsahem, významem) nebo s rozlišováním zvukově podobných slov – např. postel x kostel (Vágnerová, M. 2004).

Nutnost zvýšené koncentrace pozornosti je pro nedoslýchavé zátěží psychickou i fyzickou. Vyvolává nejistotu, zda dobře slyšeli a hlavně porozuměli (Vágnerová, M. 2004). Informační bariéra, daná omezenou komunikační schopností, se zdá snadno překonatelná možností naučit se číst. Zvládnutí dovednosti čtení je však pro nedoslýchavé problém, který je pak odrazuje od dalšího čtení, protože se jim nedaří – nechápou obsah některých slov, některých spojení a tím i celkovému kontextu, mají malou slovní zásobu. Vzniká začarovaný kruh: malá slovní zásoba → neporozumění textu → nechut' číst → nerozšiřování slovní zásoby → obavy z napsaného textu.

Komunikace u hluchoslepých

Hluchoslepota způsobuje problémy při výchově a vzdělávání, působí omezení v běžném životě, v sociálních vztazích a ztěžuje možnosti jejich pracovního uplatnění (Ludíková, L. 2000a).

Speciálněpedagogická péče o hluchoslepy není pouhým výběrem metod, užívaných běžně u zrakově či sluchově postižených. Je nutné některé z těchto metod vhodně kombinovat a navíc využívat metod dalších (Ludíková, L. 2000a).

Podle způsobu komunikace se hluchoslepi rozdělují na tři skupiny (Ludíková, L. 2000a):

1. skupina, využívající slovní formu řeči,
2. skupina znaková,
3. skupina němých.

U všech tří skupin pak existují podrobnější dělení.

Pro potřeby komunikace je důležité členění hluchoslepých na následující skupiny podle kontaktu s okolním světem (Ludíková, L. 2000a):

- taktilní,
- taktilně-vizuální,
- vizuálně-taktilní,
- vizuální,
- vizuálně-auditivní,
- taktilně-auditivní.

V počáteční fázi se výchova a vzdělávání u osob hluchoslepých soustřeďuje na výcvik zrakového, sluchového a hmatového vnímání a k jeho systematickému využívání, na vedení k pohyblivosti a následně k samostatnosti a sebeobsluze, na rozvoj komunikačních systémů, na zprostředkování zkušeností s bezprostředním okolím. Je potřeba navázat kontakt s dítětem, prolomit jeho izolaci, začít budovat základy dorozumívání. Fáze prvotní komunikace využívá konkrétní předměty, jako tzv. „odkazovače“ na věci a aktivity, které by dítě chtělo. Při koaktivní manipulaci, ve společném zájmu o předmět dítě s matkou nacházejí smysl komunikace (Ludíková, L. 2000a).

Nedostatek vnějších podnětů omezuje u hluchoslepých komunikaci a tím i vývoj osobnosti po stránce emocí, intelektu a interpersonálních vztahů. Tento nedostatek je nutné kompenzovat vybudováním vhodné komunikační techniky. Výběr komunikačního systému závisí na mnoha faktorech, např. na stupni sluchové vady, zrakového postižení, na věku a vývojové úrovni jedince, na jeho osobnosti a individuálních potřeb (Ludíková, L. 2000a).

Nejčastější komunikační systémy hluchoslepých (Ludíková, L. 2000a):

Znaková řeč (komunikační systém neslyšících, vhodný pro hluchoslepe se zbytky zraku)

Znaková řeč rukou v ruce (spojení rukou komunikačních partnerů, vychází ze znakového jazyka, vhodný pro hluchoslepe s totální nebo praktickou slepotou)

Daktylotika – prstová abeceda (tvorba tvaru hlásek různou polohou prstů, vhodná pro hluchoslepe se zbytky zraku)

Daktylotika do dlaně (modifikace pro hluchoslepé s totální nebo praktickou slepotou)

Tiskací písmena psaná do dlaně („psaní“ pravou rukou do levé dlaně, vhodné pro osoby, u kterých došlo ke ztrátě zraku a sluchu po vybudování znalosti čtení)

Brailleovo písmo (šestibodové písmo čtené hmatem, vhodné pro hluchoslepé bez zbytků zraku)

Jednoruční Brailleovo písmo do dvou prstů (do ukazováku a prostředníku)

Dvouruční Brailleovo písmo do prstů (princip psaní na Pichtově stroji – dotýkání se jednotlivých prstů místo kláves)

Dlaňová abeceda (každé hlásce odpovídá část prstu nebo dlaně), např. Lormova abeceda

Odezírání (čtení ze rtů, pouze pro hluchoslepé s dobrými zbytky zraku)

Taktiling (vnímání vibrací hlasivek hmatem, ruka spočívá na rameni, palec na krku mluvícího partnera)

TADOMA (vnímání vibrací na čelisti, lícních a krčních svalech)

Nejdříve je třeba upoutat pozornost hluchoslepého dítěte dotykem, později i pomocí dalších dostupných smyslů. Cílené upoutávání pozornosti dítěte je základním předpokladem pro úspěšné navazování kontaktu a současně je prevencí před nevhodným způsobem upoutávání pozornosti hluchoslepého dítěte na sebe sama. Dalším krokem pro vybudování pevných základů komunikačního systému je vedení dítěte ke vzájemné záměrné pozornosti. Vychází se z využití dostupných smyslů, obohacených o zpětnou vazbu. Vzájemná poloha matky a dítěte se postupně přesune z polohy, kdy je matka za zády dítěte do polohy čelem k němu.

Dalším pokrokem v budování komunikačního systému je možnost výběru ze dvou alternativ. Dítě si postupně volí, co chce jíst, jestli chce jíst nebo pít, co si chce obléct, co chce dělat, s kým to chce dělat a přechází ke složitějším aktivitám.

K dalším aktivitám, důležitým pro počáteční formy komunikace mezi matkou a jejím hluchoslepým dítětem patří napodobování, ze kterého se

postupným fixováním rozvíjí schopnost imitace. Nejprve napodobuje matka pohyby dítěte, později hraje dvě role – svoji i dítěte. Cílem je stav, kdy dítě samo přebírá iniciativu a dává podněty k jednoduché komunikaci.

Problémy, které vznikají kvůli neschopnosti samostatné aktivity, dávají prostor k vytváření dalších komunikačních situací a tím k získávání komunikačních dovedností. Jednou z prvních forem komunikace je nápověda, např. formou fyzické asistence, formou dotyků nebo formou přímé slovní nápovědy.

Komunikační aktivity probíhají v nejrůznějších formách, závislých na stupni každé ze smyslových vad, i na možnostech a dovednostech jednotlivých komunikačních partnerů. Vedou k postupnému zapojování do společnosti dalších dětí. Po prvotní potřebě komunikace dané biologickými potřebami se ve společnosti jiných dětí začínají vyskytovat i potřeby podmíněné sociálně. Tato motivace je prvotním impulsem pro vytvoření potřeby komunikovat a pro rozvoj komunikačních aktivit.

3.4 Vliv komunikace na osobnost a chování jedince

Úspěšnost dospělého jedince ve vztazích (rodinných, přátelských i pracovních) závisí na tom, jak se od dětství učí ovládat a aplikovat sociální a komunikační dovednosti. Získání sociálních kompetencí je začleněno do vzdělávání v souvislosti s Rámcovým vzdělávacím programem, ale absence zkoušek z této oblasti zřejmě způsobuje podceňování až zanedbávání této oblasti ze strany učitele (Fontana, D. 2003). Možná je to i proto, že většina z nich sama neprošla žádným nácvikem těchto technik.

Osobnost je podle Průchy, Walterové a Mareše, jak ji definují v Pedagogickém slovníku, *„člověk s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic.“*

Průběh a charakter komunikace ovlivňuje činnosti a tím i dosahované výsledky (Helus, Z. 2004). Má vliv také na celkový vývoj osobnosti. Neovlivňuje totiž výkon jen jednorázově v konkrétní situaci, ale může se aktivizovat vždycky, když nastane daný typ situace. Opakování podobných neúspěšných situací

navozuje po čase určitou stabilizovanou dispozici, která odráží zkušenost, že úsilí nemá smysl, protože nezměním své „ohodnocení“ ať udělám cokoli a současně demobilizuje jedince, který se pak smiřuje s daným stavem a rezignuje. Toto smíření se nazývá **syndrom naučené bezmocnosti**.

Pokud sociální okolí jedince zdůrazňuje především jeho neúspěchy, selhání a chyby, nebo jej porovnává s druhými, kteří jsou „lepší“, navozuje tak **syndrom neúspěšné osobnosti**. Takový jedinec pak nevěří ve své schopnosti, nevynakládá úsilí na řešení úkolů, zaujímá kritické či nepřátelské postoje vůči svému okolí. Neúspěchy jsou pak pravděpodobnější a častější a vzniká bludný kruh.

Pomocí komunikace pomáháme dítěti rozvíjet jeho zdravé sebevědomí. Dítě chce být náležitě oceňováno, chváleno, potřebuje mít rovnocenné postavení v rodině. Jinak se to negativně odráží na jeho psychice a sebehodnocení. Snížené sebevědomí je spojené s pocitem méněcennosti, kdy se jedinec podceňuje, nevěří si a špatně se hodnotí. Také značně komplikuje a ochuzuje život.

Nejrůznější strádání (deprivace) a nepodnětné prostředí mají v období rostoucího významu učení negativní dopad na vývoj dětí. Když chybí dítěti podněty stimulující k přijímání a projevoování citové blízkosti (lásky, něhy, soucítění), dochází k **deprivaci citové** a sociální. Při postrádání dostatku smyslových podnětů nebo při omezování dítěte v pohybu dochází k **deprivaci senzomotorické**. Chybí-li impulzy k činnostem, kterými dítě aktivně rozvíjí svůj vztah k prostředí a orientuje se v něm, nezíská poznatky o svých možnostech zasahovat do průběhu událost a dojde k **deprivaci činnostní** (Helus, Z. 2004).

Pocit sounáležitosti, možnost prospět jiným, být pro někoho důležitý nebo vyniknout. Tato potřeba (jedna ze základních potřeb člověka) – touha po seberealizaci je hnacím motorem lidstva (Lejska, M. 2003). Následky delší citové deprivace, zejména nedostatku příležitostí naučit se navazovat běžné vztahy v rodině, bývají těžko napravitelné (Strnadová, V. 1994). Naopak přílišný ochranný postoj může vést u dítěte k závěru, že se o něj budou všichni a neustále starat (Potměšil, M. 1999). Dítě, které začne nápadně zlobit v neznámé situaci, potřebuje pomoc (Seifertová, J. 2006). Může dojít k výraznému ohrožení

v citovém vývoji, způsobené opakovanými zklamáními ze selhání, když neplní očekávání rodičů, učitelů, spolužáků či sourozenců, když se odchylují od normy.

Temperamentem se rozumí „*soubor psychických vlastností, které se projevují způsobem reagování, chování, prožívání, vznikem emocí a jejich projevy směrem navenek*“ (Hájková, V., Strnadová, I. 2010, str. 60). Čtyři základní typy temperamentů se nazývají cholerický, sangvinický, melancholický a flegmatický. Tyto různé typy temperamentu mají různou odolnost vůči zátěži, rychlost reakcí, přenositelnost pozornosti mezi jednotlivými činnostmi. Temperament má tudíž výrazný vliv na proces učení (Keogh in Hájková, V., Strnadová, I. 2010). Eysenck (in Fontana, D. 2003) dělí osobnostní rysy podle extroverze (škála od uzavřeného introverta až po otevřeného extroverta), podle neuroticismu (spektrum mezi labilitou a stabilitou) a podle psychoticismu.

Juříčková (in Hájková, V., Strnadová, I. 2010) rozlišuje tři charakteristiky, které lze pozorovat za běžných školních situací – při výuce nebo při volných aktivitách. Jsou vytvořeny přímo na míru pedagogickým účelům. **Aktivita** je centrální hnací silou učebního procesu a pohybuje se od inaktivity a po extrémně zvýšenou. **Vytrvalost** označuje ochotu a zájem pokračovat v náročnějších úkolech. Pohybuje se od malé po extrémní vytrvalost. **Roztěkanost** udává míru, do jaké se může žák nechat vyrušit podnětem, nesouvisejícím s výukou.

Na osobnost člověka má vliv i širší okolí. Veřejnost není informována o tom, jak se chovat ke sluchově postiženým. V postoji postižených ke zdravým se odráží negativní očekávání, precitlivělost k reakcím zdravých, zkušenosti s jejich malou ochotou. U citlivějších jedinců se pak může vytvořit fobie – vyhýbání se kontaktu s lidmi. Na vnímání vlastní životní situace v systému hodnot se podílí tělesné zdraví, psychický stav, celkové prostředí, ve kterém se člověk pohybuje, sociální vztahy, úroveň nezávislosti jedince, ekonomické souvislosti (Krahulcová, B. 2005)

Osobnost sluchově postiženého dítěte

Osobnost sluchově postiženého se vyvíjí podle zásad popsaných vývojovou psychologií, ovšem s menšími či většími odchylkami v tempu vývoje. Největší problémy bývají v rodinách, kdy se dítě se sluchovou vadou narodí do slyšící rodiny. Rodiče jsou většinou bezradní, překvapení, nešťastní,

neinformovaní. Nevědí, co mají dělat, psychická podpora přichází často velmi pozdě. Nedokážou si představit, co všechno jejich dítě slyší a co už ne. Přestože své dítě milují, neví, jakou formou lásku projevovat. Začínají být netrpěliví, když nejde všechno tak rychle a hladce, jak si představovali.

Děti se sluchovým postižením mají stejné psychické potřeby, jako děti slyšící, ale jejich uspokojování je doprovázeno odchylkami, způsobenými primárně smyslovou vadou a sekundárně změnou životní situace a s ní související změnou prostředí (Vágnerová, M. 1991).

Psychický vývoj dětí se sluchovou vadou je ovlivňován mnoha faktory. **Závažnost vady sluchu** působí na rozvoj komunikačních možností dítěte. **Poznávací procesy** se vytvářejí především na základě konkrétních činností, obecné pojmy se tvoří obtížněji, je znesnadněno rozšiřování slovní zásoby. Neslyšící i nedoslýchaví jsou ochuzeni o **bezděčné učení**, nemají informace, když se nedívají, chybí jim kontinuita okolního dění. **Sociální chování**, kontakty a dovednosti jsou ovlivněny omezenými komunikačními možnostmi, děti často nechápou motivy pro jednání lidí ze svého okolí. Příčina sluchové vady mohla mít vliv i na vznik dalších dysfunkcí – např. **poruch učení**, případně chování. **Přístup rodičů** závisí na tom, zda se s postižením dítěte vyrovnali, nebo zda jsou ještě v některé z předchozích fází (viz Rodinná péče v kap. 1.4) a může ovlivnit vztah k dítěti a jeho sebevědomí. Vývoj osobnosti může být negativně ovlivněn i citovou deprivací, vzniklou **separací dítěte od rodiny**, pokud je dítě umístěno na internát (Krahulcová, B. 2004).

Důsledky sluchových vad pro vývoj osobnosti (Sobotková, A. 2002):

- a) vnímání řeči je omezené, deformované,
- b) rozvoj řeči je omezený, opožděný nebo přerušovaný,
- c) rozvoj motoriky může být opožděný (dítě neslyší $\Rightarrow$ neotáčí hlavu za zvukem, neopouští blízkost matky $\Rightarrow$ později chodí),
- d) vývoj psychický (citový) - dochází k senzorické deprivaci a komunikace je silně narušena, v některých případech není funkční nebo chybí,
- e) vývoj v sociální oblasti je ohrožen možnou sociální izolací, vyčleněním ze sociální skupiny.

Pocity méněcennosti neslyšících mívají kořeny často v rodině. Děti jsou trestány za „neposlušnost“ v případech, kdy nesplní požadavky dospělých, přestože o nich často ani nevědí. Občas se chovají nevhodně, když neznají okolnosti situace ani správný model chování. Kolem nich probíhají děje, kterým nerozumí a jejichž smysl úplně nechápou, protože jim je nikdy nikdo nevysvětlil. Mají strach, že je mají rodiče méně rádi, než jejich slyšící sourozence, protože s nimi si víc povídají. I neslyšící děti mají přirozenou touhu komunikovat se slyšícími rodiči, ubezpečovat se o jejich lásce. Proto je výběr dorozumívání přijatelného pro dítě i rodiče klíčovou podmínkou pro vytvoření příznivého prostředí pro vývoj a výchovu, (Strnadová, V. 1994).

Pokud se nejbližší okolí dítěte nechová žádoucím způsobem, lidsky, nemůže dítě získat potřebnou zkušenost diferenciací živých bytostí a neživých objektů. Rozdíl mezi nimi nebude vnímat jako podstatný a může inklinovat k násilnému a bezohlednému jednání. Pokud děti *„nejsou schopné rozpoznat a diferencovat určité sociální signály svých komunikačních partnerů, dobře nerozumějí podstatě běžných sociálních situací, a proto na ně i méně adekvátně reagují“* (Vágnerová, M. 2004, s. 785), může se v případě slyšících jedinců jednat o narušení kognitivní orientace. U nedoslýchavých dětí v prostředí slyšících dochází k neporozumění situacím i vlastní komunikaci. Jsou způsobeny vadou, ale mají stejné dopady na chování a prožívání. Neurotické příznaky mají u neslyšících dětí častější výskyt, než u dětí slyšících, u 10 % (někde se uvádí až 30 %) neslyšících dětí se vyskytují psychopatologické jevy (Říčan, P., Krejčířová, D. 1997, Vymlátílová in Říčan, P., Krejčířová, D. 2006, Krahulcová, B. 2004).

V předškolním věku se často objevují obtíže s jídlem, vyměšování i spaním, vyskytují se záchvaty vzteku, neposlušnost, zvláštní rituály, agresivní chování. Ve školním věku chybívá empatie, vyskytuje se sobectví, sebestřednou, vymáhání okamžitého uspokojení aktuálních potřeb, impulzivní chování, snížená sebekontrola, zvýšená agresivita, citová výbušnost a neovladatelnost, podezíravost, vztahovačnost, přetrvávají neobvyklé rituály (Krahulcová, B. 2004, Vágnerová, M. 1991).

Agrese je projev chování, porušující sociální normy, omezující práva, poškozující živé bytosti či neživé objekty. Mívá charakter násilí, ničení, ubližování, bití, nadávek, omezování. Agresivní chování vzniká většinou

kombinací více příčin: vrozené dispozice, biologické předpoklady (např. postižení centrální nervové soustavy, biochemické reakce, pohlaví), duševní choroba, užívání psychoaktivních látek, vlivy prostředí (sociální skupiny, společnost, civilizační změny – změny hodnot, rozpad vazeb, rostoucí důraz na individualitu), aktuální situace (nejasnost a nepřehlednost situace, nakupení lidí, frustrace, stres, bolest, vyčerpání). Agrese je reakce na strádání, neuspokojení potřeb, obrana, ale i přesycení intenzivními podněty, pocit nudy a prázdnoty. Afektivní agresí může jedinec reagovat na frustraci, nepříjemné prožitky, napětí. Afekt snižuje možnost racionálního hodnocení situace a odhad možných následků. Když jedinec subjektivně silně strádá, nebo pokud tento stav trvá příliš dlouho, může dojít buď k agresivnímu chování, nebo naopak k rezignaci. (srov. Vágnerová, M. 2004 a Mikuláščík, M. 2003).

Impulzivní dítě, se sníženým sebeovládáním, se může dostat do pozice negativně hodnoceného, nebo dokonce odmítaného jedince. Tím se postupně zvyšuje míra negativních (nepříjemných) podnětů, působících na dítě, což zvětšuje riziko jeho neadekvátních reakcí (Vágnerová, M. 2004). Při nedostatku stimulace, citové jistoty, bezpečí, seberealizace, úniku z tíživé situace, orientace (v neznámé situaci, v množství lidí, v množství pravidel) pak *„děti mohou mít zvýšenou potřebu hromadit věci nebo jídlo, které jim slouží jako náhražka chybějícího citového zázemí“* (Vágnerová, M. 2004, s. 796).

Obdobné potíže nastávají při nástupu do školského systému, kde záleží především na správném a citlivém přístupu pedagoga. Takové problémy nejsou tak často vidět v rodinách neslyšících rodičů, komunikujících znakovým jazykem, když se jim narodí neslyšící nebo slyšící dítě. V těchto případech je správná komunikace automaticky zajištěna používáním znakového jazyka, kterému malé dítě (neslyšící i slyšící) lehce porozumí.

Při přístupu ke sluchově postiženým hrozí nebezpečí, že si jedinec vytvoří špatný a zkreslený obraz, způsobený našimi předsudky a stereotypy, prvním dojmem, očekáváním jistého chování (deVito, J. A. 2001).

Vliv sluchového postižení na chování

Problémy a poruchy emocí a chování u dětí a mládeže zkoumá etopedie. V období formování speciální pedagogiky byla etopedie součástí psychopedie. Mezi možné příčiny poruch chování byly zahrnovány např. slabomyslnost, změny v oblasti motoriky a hybných orgánů nebo smyslové poruchy. Ty důsledkem neschopnosti kompenzovat defekt oslabovaly sebevědomí jedince. Tím negativně ovlivňovaly jeho chování. Reedukace měla být zaměřena na primární defekt bez ohledu na intenzitu poruchy chování. Etopedie měla pouze sekundární – konzultační funkci. Současná etopedie je komplexní věda, která se věnuje prevenci, intervenci a resocializaci jedinců s problémy a poruchami emocí a chování, jež nemusí být způsobeny pouze postižením, ale i jinými příčinami (Vojtová, V. 2004).

Jedinci s **problémem v chování** normy nenarušují úmyslně, o svých problémech vědí, chtějí by je odstranit, problémy v nich vyvolávají negativní emocionální zážitky. Nežádoucí chování bývá krátkodobé, bývá důsledkem nezvládnutých konfliktů se sociálním okolím. K nápravě vedou cílená pedagogická opatření a speciálně pedagogické metody, kompenzující nežádoucí chování jedince přiměřeným naplňováním jeho potřeb (Vojtová, V. 2004).

Jedinci s **poruchou v chování** nepřijímají dané normy chování, ignorují je a nepociťují vinu. Normy porušují dlouhodobě a vývojová specifika morálního vývoje způsoby nežádoucího chování prohlubují. Náprava chování vyžaduje speciální péči a musí směřovat k převádění způsobů a cílů chování společensky nepřijatelného k přijatelnému (Vojtová, V. 2004).

K prevenci poruch chování patří (Vágnerová, M. 2004):

- práce s rodinou,
- práce s rizikovými dětmi (volný čas, terapie),
- ústavní či ochranná výchova.

Zdá se, že děti s vadami sluchu mají často i problémové chování. Mnoho neslyšících a nedoslýchavých dětí se chová a jedná velmi impulzivně a bouřlivě, zvláště když nejsou s něčím spokojeny. Příčiny tohoto chování mohou být buď

vývojové – v období prvního vzdoru a v pubertě, nebo souvisejí s problémy v komunikaci (Strnadová, V. 1994).

Neslyšící děti potřebují dobré citové zázemí s milujícími rodiči ještě více než děti slyšící. Jen tak se mohou snadněji vyrovnávat s problémy, které přicházejí (Strnadová, V. 1994).

Pokud je dítě se středně těžkou vadou integrováno do běžné MŠ nebo ZŠ, problémy s komunikační bariérou nastupují znovu. Pedagogové většinou nemají předchozí zkušenosti se specifickou prací s nedoslýchavými jedinci a stejně jako předtím rodiče se s novými metodickými postupy seznamují a ztotožňují. Je to práce navíc, v současnosti finančně příliš neohodnocená. Někteří pedagogové ani nemají zájem respektovat odlišnosti této práce a přístupu.

Přitom profesionální chování pedagoga má velký vliv na postoje žáka ke škole a k učení. Stejně tak může mít i negativní vliv na vznik problémového chování. Na učiteli ve velké míře závisí, jak se s novým úkolem vypořádá. Navíc vymezení problémového chování je subjektivní, závisí na osobnosti učitele a na tom, jak se mu jisté chování jeví, na jeho toleranci, zkušenostech, sebepojetí, citové stabilitě,... (srov. Vojtová, V. 2004 a Fontana, D. 2003).

Krizové situace a konflikty vznikající v důsledku postižení vedou u dětí ke ztrátě sociální stability a životních perspektiv, k citové deprivaci, k pocitům ohrožení, k selhávání ve vzdělávání. Příčiny vzniku poruchy emocí a chování nemají příčinu jen v samotném postižení jedince, ale v kombinaci osobnostních a sociálních faktorů, v sociálním prostředí, obklopujícím postiženého jedince. Bývá to nejčastěji právě rodina a potom i škola, kde dochází k chybám narušujícím harmonický vývoj osobnosti. Řešení situace pak spočívá v hledání vhodných opatření ve vztahu k postiženému i k jeho sociálnímu okolí (Vojtová, V. 2004).

Nejčastější projevy dětí se sluchovým postižením – impulsivní chování, nedostatek sebeúcty, obtíže v mezilidských vztazích. Dětem chybí zpětná vazba, kdy se dozví, co dělají špatně. Jsou pouze trestány za zlobení. (Potměšil, M. 1999)

Potměšil (1999b) dále uvádí, že 15 až 20 % neslyšících dětí má problémové chování a že také vykazují také emoční poruchy. Tyto poruchy se u osob se sluchovým postižením diagnostikují problematicky, protože není dostatek odborně vyškolených a poučených psychologů (Krahulcová, B. 2004).

K nejčastějším poruchám v sociálně-kognitivní oblasti řadí Potměšil (1999, str. 36):

1. impulzivní chování,
2. nedostatek sebeúcty,
3. nedostatky ve vývoji empatie,
4. neschopnost popsat momentální psychický stav, vysvětlit pocity, obtíže v morálním vývoji,
5. zpoždění v chápání některých prosociálních pojmů, týkajících se sociálních vztahů,
6. zjednodušené až černobílé chápání povahových rysů a vlastností lidí,
7. obtíže v koncepci interpersonálních vztahů.

Neznamená to, že by specifická osobnost byla dána sluchovou vadou, ale je touto vadou a ztíženou komunikací (z ní vyplývající) ovlivněna.

Kvůli nedostatečné komunikaci (neschopnosti vést rozhovor) nemají děti s kým mluvit o svých problémech a to se odráží na změně nálad, chování, konfliktům s okolím i s vlastní osobností (identitou) (Potměšil, M. 1999)

Kennedy (in Potměšil, M. 1999, str. 38) za nejčastější negativní pocity neslyšících považuje sebeobviňování, zlostné reakce, nenávisť, frustrace, sebevražednost, nesoustředěnost, nedostatek sebedůvěry, hořkost, strach a obavy, bezmocnost, uzavřenost, provinilost, zamítnutost, izolace, deprese, nedůvěřivost, trvalá úzkost, konflikt vlastní identity a vyčerpanost. Říčan a Vágnerová vidí psychopatologické projevy osob se sluchovým postižením v poruchách chování, snížené sociální adaptaci, nedostatečné empatii, sobectví, impulzivnosti, zvýšené agresivitě, nízké sebekontroly a občas i paranoidním chováním.

Příčina, která způsobila vznik sluchového postižení, mohla způsobit i LMD nebo ADHD, neklid, nesoustředění, lehce zvýšenou agresivitu. Zvláště, když jsou děti úzkostné a nebo se ocitly v nepřehledných situacích. Dítě potřebuje vlídný, nesmlouvavý, autoritativní přístup (Vymlátilová, E. 2006).

Nízká úroveň komunikace může způsobit citovou karenci (Potměšil, M. 1999).

Případová studie chlapce se sluchovým postižením

V následujícím textu uvádím část případové studie desetiletého chlapce se sluchovou vadou v pásmu středně těžké až těžké nedoslýchavosti. Tato vybraná část sleduje především chlapcovo zařazení do vzdělávacího procesu a jeho vývoj. Pro studii jsem si vybrala tento případ, protože dobře ilustruje praktický dopad integrace a protože mám snadný přístup k materiálům i zainteresovaným osobám. K použitým metodám sběru dat patří participační pozorování, analýza dokumentů (studium materiálů a zpráv SPC, lékařské zprávy, bakalářských prací,...) a rozhovory (s chlapcem a jeho matkou, s dalšími rodinnými příslušníky, se zaměstnanci SPC, s učitelkami). Zajímavé je i srovnání této studie, která průřezově mapuje sedm let v životě chlapce (od potvrzení vady sluchu po dnešek), s dvěma případovými studiemi téhož chlapce z bakalářských prací Kašníkové (2007, str. 41) a Krupanské (2009, str. 35).

Rodinná anamnéza:

Chlapec (10 let) žije v úplné rodině. Oba rodiče jsou vysokoškoláci. V rodině se neobjevila vada sluchu. Matka byla do chlapcových osmi let v domácnosti, v současné době pracuje na půl úvazku. Mladší bratr (7 let) je zdravý, slyšící.

Osobní anamnéza:

Chlapec z prvního těhotenství, žádné komplikace. Porod asi týden po termínu, indukce, sekce. Váha 3 450g. Nekříšen, slabá novorozenecká žloutenka, nekojen. Zvláštní znamení – fistula v oblasti ucha a menší deformace botce.

Psychomotorický vývoj mírně opožděn. 7. – 8. m. rehabilitace dle Vojty, od 14. m. chůze s oporou, po 21. m. chůze bez opory.

Matka měla podezření na vadu sluchu už v šestinedělí, ale dle pediatra v pořádku. První slova kolem 1. roku (i dvojslabičná), ve 2 letech řeč v jednotlivých slovech. Díky podezření na opožděný vývoj řeči rodiče vyžádali vyšetření na foniatrii. Sluchová vada potvrzena ve 2,5 letech: vlevo velmi těžká (reakce na hladině 90 dB nezjištěna), vpravo středně těžká (60–70 dB), ihned dostal sluchadla. V současné době užívá jen jedno sluchadlo, a to na pravém uchu, na levém uchu odmítá sluchadlo jako nepřínosné a obtěžující.

Komunikuje orálně. Jeho mateřštinou je čeština. Opožděný vývoj řeči je způsobený vadou sluchu: audiogenní dyslálie.

Intelligence v pásmu nadprůměru. Zkřížená lateralita: preferuje pravou ruku a levé oko.

Chlapec je nyní integrován v běžné ZŠ, navštěvuje 3. třídu. Přesto, že měl v šesti letech dobré výsledky při testu školní zralosti, vzhledem ke sluchové vadě a tělesné a citové nezralosti rodiče požádali o roční odklad školní docházky. Tato volba se ukázala jako dobrá, během tohoto roku prodělal několik navazujících zánětů, které způsobily velkou absenci v MŠ. Během této doby se také naučil číst.

Z psychologického vyšetření v šesti letech (školní zralost):

Hrubá i jemná motorika v normě. Grafomotorika na dobré úrovni, výborná orientace v prostoru a čase, znalost všech barev (ve třech letech i doplňkových). Orientace na těle výborná. Slovní zásoba a vyjadřovací schopnost na vysoké úrovni, vzhledem k stupni postižení i věku. Rozumové schopnosti (verbálního i neverbálního charakteru) v pásmu nadprůměru. Pravák, správný úchop psacího náčiní. Má stálý zájem učit se poznávat nové věci. Je milý, usměvavý a snadno navazuje kontakty s lidmi.

Rodinné prostředí:

Chlapec sdílí pokoj s bratrem. Rodinné prostředí podnětné, matka i otec mají zájem, časté kontakty s babičkou a dědečkem. Chlapec je velmi citově připoután k domovu i rodině. Na neznámé prostředí si přivyká lehce, je-li s někým z rodiny. Zpočátku se chová nesměle, po seznámení je milý, vstřícný, komunikativní, i když občas ostýchavý.

Hra:

Nejčastěji si hraje v obýváku a dětském pokoji. Obvykle si hraje sám nebo s bratrem doma, se spolužáky. Při hře obvykle spolupracuje, někdy (v případě hry s mladšími dětmi) přebírá vedoucí roli. Oblíbenými hračkami jsou autíčka, roboti a podle jeho vyjádření i bratr. Mezi jeho nejoblíbenější činnosti patří míčové hry (především fotbal, florbal), plavání, čtení, kreslení a sledování televize (sportovní přenosy, animované filmy, přírodovědné dokumenty, naučné pořady o fyzice).

Komunikace:

V rodině prakticky převládá orální metoda. Maminka se učila znakový jazyk, pro snadnější komunikaci se synem, pro uklidnění v situacích, kdy chlapec neporozuměl mluvené řeči, kdy měl pocit, že nerozumí a mu nikdo nerozumí, že je sám a odmítán. Ve snaze matky používat znaky viděl projev přijetí. V současné době zůstala prioritou komunikace orální metoda. Z tohoto důvodu matka užívá znakový jazyk minimálně – znaky a gesta ve výjimečných situacích (v prostředí, kdy není možno používat sluchadlo, jako například v bazénu nebo ve vaně, ve velmi hlučném prostředí, přes okno a při komunikaci na dálku).

Logopedická péče:

Logopedická péče byla zahájena ihned po přidělení sluchadel. Zpočátku byla logopedická péče poskytována hodinu týdně, od 8 let se frekvence logopedické intervence zmenšila a logopedická péče byla poskytována už jen 2x do měsíce. V současné době je již řeč (i přes některé artikulační nedostatky) natolik srozumitelná, že byla logopedická intervence ze strany SPC ukončena.

Řeč:

Foneticko – fonologická rovina

Během prvních tří let speciální logopedické péče (3. – 6. rok) se podařilo zvládnout vokály, prozodické faktory řeči, výslovnost koncovek. Po šestém roce věku přetrvávala dyslalia audiogenes, rhinolalia aperta, mírný sigmatismus, velární rotacismus, velární rotacismus bohemicus a asimilace H a Ch. V osmi letech, se podařilo vyvodit hlásku R, kterou je potřeba nadále fixovat. Hlásky Ř vyvozena v devíti letech, ale zatím není zafixována.

Morfologicko – syntaktická rovina

Skládání slov do dvouslovných vět opožděné (až po 2. roce života). Tento skluz dohnal během 3. a 4. roku věku. Od 4 let hovoří ve větách, popisuje obrázky a vypráví samostatně. Od 6 let abstrahuje, vyvozuje logické závěry, užívá všechny slovní druhy. V současné době se ještě občas objevují agramatismy.

Lexikálně – sémantická rovina

Slovní zásoba (pasivní i aktivní) je nad úrovní věku i nad úrovní

sluchového postižení. V šesti letech (v době odkladu školní docházky) projevil snahu o čtení a začal se s matkou učit číst – metodou analyticko-syntetickou. Nyní čte s porozuměním. Při výskytu neznámého slova v textu se ptá na jeho význam.

Pragmatická rovina

Od začátku užívání sluchadla reakce na zvukové podněty dobré. Při testu sluchové percepce, provedeného v pěti letech Speciálním pedagogickým centrem, dosáhl 100% porozumění řeči. Pro toto velmi dobré rozumění je však nezbytné klidné, tiché prostředí. Ve hlučném prostředí častěji nerozumí a dotazuje se na obsah hovoru. V sociálním chování jsou patrné některé nedostatky v situacích, kdy nerozumí, kdy je nejistý.

Chování v kolektivu v MŠ:

Ve třech letech nastoupil do integrace do mateřské školy. Úspěšně se účastnil všech činností, jen při výuce nových básniček a písniček měl problémy s přeslechy a melodií. Mezi spolužáky byl oblíbený. V rámci předškolní výchovy se jevil bystrý, pečlivý, soustředěný na práci. Rodiče se však rozhodli pro odklad školní docházky, vzhledem k celkovému tělesnému i sociálnímu vývoji dítěte.

Chování v kolektivu v ZŠ:

Přechod z MŠ bezproblémový. Do kolektivu se začlenil i díky kamarádovi z MŠ. Problémy s učivem nebyly, slabší výsledky měl pouze při diktátech (rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, určování konců vět). Žák seděl ve druhé lavici před katedrou s klidnou spolužačkou. I když měl vypracován individuální vzdělávací plán, bylo k němu při vyučování přistupováno jako k běžnému žákovi, což stačilo k úspěšnému absolvování první třídy.

S nástupem do druhé třídy přišla i nová třídní učitelka. Chlapec se přestal do školy těšit. Stěžoval si na spolužáky, kteří v hodinách vyrušovali. Snadno se však jimi nechal rozptylovat. Přestávky a volný čas trávil většinou sám. Učivo zvládal. Rychlost postupu výuky ve škole se mu zdála pomalá („*nic nového se tam nedovím*“). Přesto ve druhé třídě neměl žádné vzdělávací problémy. Paní učitelka si dávala si pozor na správnou artikulaci při výkladu, při zadávání úkolů dbala na to, aby žák porozuměl, po zadání úkolu to ještě zkontrolovala. Nepoužívala žádné speciální pomůcky. V druhé třídě seděl žák ve druhé lavici před katedrou.

Nyní žák ukončil 3. třídu ZŠ. Současná paní učitelka dosud neměla zkušenosti se sluchově postiženými žáky. O přítomnosti žáka se sluchovým postižením se dozvěděla až po příchodu do třídy. Žádného školení ani ze strany, speciálního pedagoga, ani zaměstnanců SPC se jí nedostalo. Matka nechtěla učitelku „poučovat“, tak vyčkávala. Dnes už ví, že to byla chyba (*„měla jsem za ní jít dřív a všechno si s ní vyříkat, ale nechťelo se mi zasahovat do práce SPC“*). Z neznalosti problematiky posadila žáka se sluchovým postižením do zadní lavice, na místo, které je ve třídě vzdálené od katedry, navíc byl dominantním uchem, na kterém má sluchadlo, odvrácen od katedry. Lavice byly uspořádány do tvaru U, takže navíc chlapce rušilo povídání spolužaček, sedících kolmo k němu. Učitelka si stěžovala na větší nepozornost a nesamostatnost při vyučování, což bylo způsobeno nedostatečností ve sluchové percepci a znásobeno právě tímto nevhodným umístěním žáka. V tomto období se také zhoršil jeho prospěch. Toto bylo pravděpodobně zapříčiněno i nárůstem přeslechů v kombinaci s náročností nového učiva, hlavně v českém jazyce a prvouce. Zlepšení nastalo po základním vysvětlení problematiky sluchového postižení učitelce matkou, kdy si učitelka uvědomila základních chyby, jichž se z neznalosti dopustila. Žáka posadila blíže ke katedře, když se obrací hovorem k žákovi, používá úvodní oslovení, v českém jazyce přistupuje k žákovi podobně, jako k žákům s SPU. Jako problém se ukázal výklad v geometrii, kdy učitelka současně rýsuje na tabuli a současně popisuje pracovní postup. Zde se individuálnímu přístupu nedá vyhnout.

Kontrola porozumění výkladu i zadání úkolů však zatím není dostatečná, vzhledem k velkému počtu žáků se specifickými poruchami učení. Ve třídě je 20 žáků, z toho podezření na poruchy učení vyslovila učitelka u sedmi z nich.

Žák je vzděláván výhradně orální metodou. Ve škole komunikuje se spolužáky i s vyučujícími pouze orálně, bez další specifické podpory. Služby tlumočnicka ani asistenta nepotřebuje. Po dvou hodinách však na něm začíná být znát únava, která se projevuje psychomotorickým neklidem. Má vypracován individuální vzdělávací plán a je hodnocen jako běžný žák. Nepotřebuje žádné speciální pomůcky, kromě sluchadla.

Třída je částečně v zadní části odhlučněna, opatřena nástěnkami, na doporučení SPC je třída vybavena záclonami a v zadní části kobercem. Třída není vybavena žádným zesilovacím zařízením.

Do kolektivních aktivit se zapojuje plně, nestraní se, o přestávkách navazuje přirozené kontakty se spolužáky i z jiných ročníků.

Do konce školního roku se zlepšila komunikace mezi učitelkou a matkou (vzkazy přes deníček, e-mail). Bohužel se nepodařilo obnovit kontakt se SPC. Přes veškeré zlepšení podmínek žák nestihl dohnat počáteční skluz a na konci ročníku byl klasifikován 2 z českého jazyka. Tuto známku bral jako velký neúspěch a vlastní selhání.

Domácí příprava:

Doma nízká koncentrace pozornosti, rychlé pracovní tempo. Roztržitý, neudrží pořádek. Potřebuje klidný a trpělivý přístup. Projevuje zájem o otázky z přírodních věd (hlavně zoologie, fyzika). Domácí úkoly píše nejraději sám, bez dohledu.

Problémy:

Chlapec mívá občas stavy afektu, zuřivosti, křičí, když není vyhověno jeho požadavkům. Je agresivní vůči věcem, o které se uhodil. Napadá mladšího bratra, trápí ho, bere mu a záměrně nevrací hračky, vysmívá se mu. Již několikrát se objevila agrese, namířená proti sobě. Občas se naopak projevuje lítostivost a plačtivost. Je nedisciplinovaný v jídlu (což však může souviset s dodržováním chlapcovy přísné bezlepkové diety), osobní hygieně, ukládání ke spánku. Neumí prohrávat při společenských hrách. Doma, na rozdíl od prostředí v kolektivu, vyžaduje nepřetržitou pozornost blízké dospělé osoby nebo alespoň mladšího bratra. Stále kontroluje její přítomnost a díky tomu je nesoustředěný. Dokáže neslyšet a nereagovat na podněty, občas je těžké upoutat jeho pozornost.

Závěr a možnosti dalšího postupu:

Chlapec má v současné době vytvořeny dostatečně pevné základy pro další rozvoj ve všech sledovaných oblastech. Pravidelnou logopedickou i domácí péčí, pílí a díky stimulujícímu prostředí se vývojově srovnal s vrstevníky, v některých oblastech je i předešlý.

Jako dobrá volba se ukázalo, že se matka začala učit společně se synem alespoň základy znakové řeči. U dětí nedoslýchavých nastanou situace, kdy dítě

zůstane bez sluchadel a znalost znakování se hodí k vyřešení případných konfliktů nebo k jejich předcházení.

Je potřeba co nejvíce využívat možnosti neverbální komunikace a projevovat chlapci lásku, uznání, důvěru tak, aby tomu i beze slov rozuměl.

V získávání informací o postižení, vývoji dítěte je vhodné využívat Speciální pedagogické centrum pro žáky s vadami sluchu. To zajišťuje metodickou a konzultační činnost učitelům, pracujícím s chlapcem v ZŠ.

Ve třídě by bylo třeba ještě upravit akustické podmínky – utěsnění oken, na stěny a strop použít materiály, pohlcující zvuk. Je nutností zklidnit atmosféru ve třídě. Hluk z přiléhající městské komunikace je patrný obzvlášť v teplejších měsících, kdy se častěji větrá. Přestěhování třídy na opačnou stranu budovy školy se nejeví jako rozumné řešení, protože okna vedou na školní hřiště, kde v teplejších měsících probíhá výuka tělesné výchovy.

Při komunikaci se žákem se sluchovou vadou pak musí učitel dbát jistých specifických podmínek, které povedou ke vzájemnému porozumění, a uvědomit si následující skutečnosti:

- 1) Ve vzdělávacím procesu je potřeba neustálá zpětná vazba, zda dítě/žák slyší, rozumí a chápe sdělované informace, výklad látky nebo zadání úkolu.
- 2) Stejnému slovu může rozumět pokaždé jinak, když je vysloveno s různou intenzitou.
- 3) Pokud je ztráta sluchu na jednom uchu velmi těžká, je narušeno oboustranné slyšení (tedy to, co nám umožňuje prostorovou orientaci). Tento typ vady ztěžuje především rozumění hovoru ve chvíli, kdy na jeho pozadí teče voda, hraje rádio nebo televize, hučí motor auta, fouká silnější vítr nebo je slyšet okolní hluk. V běžném „ruchu“ třídy je sluchový vjem zkreslený a nesrozumitelný.
- 4) Důležitou roli ve vyučování hraje zvýšená unavitelnost dětí se sluchovým postižením. Ty musí neustále dávat pozor kdo co říká, sledovat obličej učitele i ostatních spolužáků, snažit se porozumět komunikaci. Únava pak vyvolává nesoustředěnost nebo změnu chování. Potom může chybět

energie na vnímání a pochopení důležité látky.

- 5) Co se slyšící děti naučí po dvou až třech opakováních (u některých pomalejších i více), sluchově postiženým stejnou věc musíme zopakovat desetkrát, patnáctkrát, někdy i vícekrát. Jedná se nejen o řeč, ale i o návyky a chování.
- 6) Jakékoli informace, které se žákům dostávají jinou formou než při frontálním vyučování (např. při exkurzích, projektovém nebo skupinovém vyučování), je třeba ještě jednou stručně shrnout v klidném prostředí a pomocí zpětné vazby ověřit, zda žák porozuměl, pochopil.
- 7) Při osvojování praktických dovedností v geometrii by bylo vhodnější použít výklad konstrukčních úloh za pomoci Lotaru, kdy je tvář rýsujícího pedagoga otočena k žákům, navíc dobře osvětlena.

Závěr

Pokusila jsem se částečně nastínit na vybraném konkrétní případě problematiku integrace žáků se sluchovým postižením. Školský systém tento způsob vzdělávání umožňuje, ale ne vždy plně podporuje – ať už finančně či personálně. Na vývoji psychiky a chování sledovaného chlapce můžeme vidět některé z následků, které může mít integrace, při které selhává některá ze složek komplexní péče (rodina, lékaři, speciálně pedagogické poradenské zařízení, škola) nebo komunikace mezi nimi.

Shrnutí

Optimálním výsledkem komunikace by mělo dorozumění, pochopení. Má spojovat, pomáhat, ovlivňovat, umožňuje učit se a hrát si. Komunikace slouží jako prostředek sociální interakce. Omezení vzájemné komunikace pak negativně ovlivňuje možnost efektivního působení a ovlivňování se při mezilidských stycích. Podobně způsobuje problémy při vzdělávání a v oblasti pracovní.

Spontánní tvorba řeči, jako jednoho ze základních komunikačních prostředků intaktní populace, je u osob se sluchovou vadou značně omezena a pro osvojení mluvené řeči je potřeba cílené práce speciálních pedagogů, logopedů a rodičů. Na kvalitu řeči má vliv stupeň a typ sluchového postižení, věk a dosažené stádium řeči, kdy vzniklo sluchové postižení, čas, kdy došlo k odhalení sluchového postižení a zahájení rehabilitační péče, mentální dispozice, intenzita péče (rodina, škola), případné další přidružené postižení. U osob se sluchovým postižením tedy dochází k opožděnému, omezenému nebo přerušnému vývoji řeči, doprovázenému poruchami řeči (nejčastěji audiogenní dyslalie a dysprozodie).

Obtíže v komunikaci se projevují i v rámci vzdělávání osob se sluchovou vadou v běžných školách. Nedílnou součástí výuky je totiž vysvětlování látky. Aby bylo efektivní, musí mít jasnou strukturu, jasný jazyk, pestrost výkladu a plynulost. Jazykový deficit může zabránit žákovi v dostatečném porozumění učivu.

Závěrečná část kapitoly o významu komunikace popisuje případovou studii chlapce se sluchovým postižením. Sleduje především chlapcovo zařazení do vzdělávacího procesu a jeho vývoj. Ilustruje praktický dopad vlivu narušené komunikační schopnosti, způsobené sluchovou vadou, na proces vzdělávání. Zabývá se také důsledky komunikačních obtíží na chování sledovaného chlapce. Ukazuje, že ne všichni pedagogové jsou připraveni na přítomnost žáka s jiným typem postižení, než jsou specifické poruchy učení. Poukazuje také na velmi důležitý rozměr funkční komunikace mezi jednotlivými složkami komplexní péče o osoby s postižením.

Tento případ a několikaletá praxe na základní škole mě vedly k výzkumům, které jsou obsahem následujících kapitol.

4 Výzkumné projekty I. a II.

Cíl, metody výzkumného projektu

Cílem výzkumného projektu I. bylo zjistit, zda jsou studenti prezenčního studia učitelských oborů Pedagogické Masarykovy univerzity připraveni na integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných typů škol, s přihlédnutím na specifika sluchového postižení. K tomu jsem zvolila dílčí cíle:

- zjistit, jak jsou studenti připraveni na komunikaci se žákem se sluchovým postižením,
- zjistit, jak jsou studenti připraveni v otázce materiálních, technických a organizačních podmínek vzdělávání žáků se sluchovým postižením,
- zjistit, jak jsou studenti nakloněni vzdělávání žáků se zdravotním postižením v hlavním vzdělávacím proudu.

Původní výzkum jsem ve fázi II. rozšířila o studenty prezenčního studia učitelských oborů Přírodovědecké fakulty Masarykovy univerzity.

Výzkumný vzorek

Výzkumů se zúčastnilo celkem 351 studentů obou zmiňovaných fakult. Z toho bylo 269 respondentů – studentů učitelských oborů PedF (s výjimkou Speciální pedagogiky), kteří si zapsali předmět Seminář ke speciální pedagogice 1 v letním semestru 2008 a 82 respondentů – studentů učitelských oborů PřF, kteří si zapsali předmět Speciální pedagogika v podzimním semestru 2009.

Výzkumné metody

Empirická část práce byla vedena formou kvantitativního výzkumu za použití techniky dotazníku. Anonymní dotazníkové šetření proběhlo písemnou formou. Výsledky dotazníkového šetření byly zpracovány metodou univariační a bivariační analýzy. Jednotlivé položky byly podrobeny analýze a graficky znázorněny.

Pokud chyběly odpovědi respondenta, nebyla tato data statisticky stimulována. Protože se počty validních odpovědí někdy neshodují s počtem respondentů, byla každá analýza provedena na reálně získaném počtu odpovědí. Hladina významnosti je stanovena na $HV = 0,05$, riziko chybného přijetí nebo zamítnutí nulové hypotézy je 5 %.

Položky z faktografické části dotazníků daly představu o počtu mužů a žen, zastoupení ročníků studia a jednotlivých oborů. Další okruh otázek se týkal obecné problematiky speciální pedagogiky: edukací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich integrace do hlavního vzdělávacího proudu, typy jejich znevýhodnění. Největší počet položek obsahoval okruh otázek, týkající se přímo problémů sluchového postižení.

Výzkumný projekt I. – Pedagogická fakulta

Výzkumné předpoklady projektu I.

Hypotéza 1: Studenti vyššího ročníku mají lepší představu o důvodech zavedení RVP do škol, než studenti ročníku nižšího.

Hypotéza 2: Představy o pojmu integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nezávisí na pohlaví respondenta.

Hypotéza 3: Studenti vyššího ročníku mají lepší představu o pojmu integrace žáka se sluchovým postižením do školy než studenti nižšího ročníku.

Hypotéza 4: Představa o specifiku výuky sluchově postiženého žáka v běžné třídě nezávisí na pohlaví.

Hypotéza 5: Představa o specifiku prostředí pro výuku sluchově postiženého žáka v běžné třídě se zpřesňuje s délkou studia.

Hypotéza 6: Představa o specifiku komunikace se sluchově postiženým žákem, integrovaným v běžné třídě, nezávisí na pohlaví.

Výsledky samostatného výzkumu na PedF

Hypotéza 1: Studenti vyššího ročníku mají lepší představu o důvodech zavedení RVP do škol, než studenti ročníku nižšího.

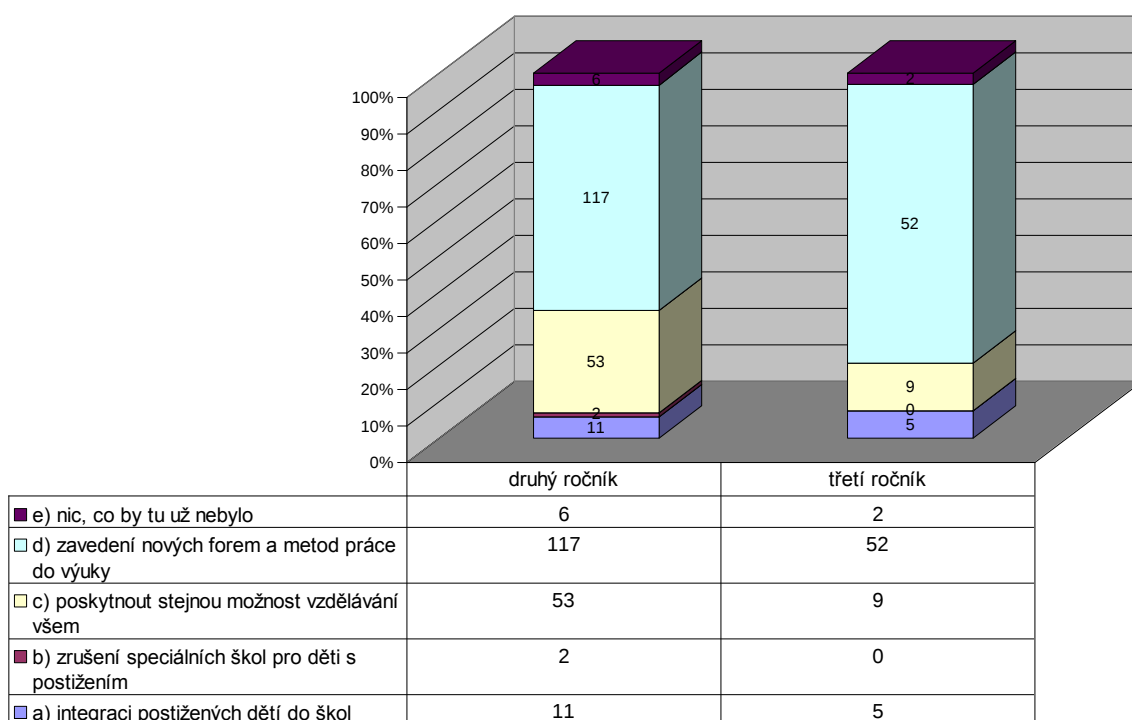
Zavedení Rámcových vzdělávacích programů umožnilo:

- integraci postižených dětí do škol
- zrušení speciálních škol pro děti s postižením
- poskytnout stejnou možnost vzdělávání všem
- zavedení nových forem a metod práce do výuky
- nic, co by tu už nebylo

6	a	%	b	%	c	%	d	%	e	%	celkem	%
druhý ročník	11	5,82	2	1,06	53	28,04	117	61,90	6	3,17	189	100
třetí ročník	5	7,35	0	0,00	9	13,24	52	76,47	2	2,94	68	100
	16		2		62		169		8		257	

Tab. 1: Výsledky analýzy č. 1

6) Zavedení Rámcových vzdělávacích programů umožnilo:



Graf 1: Výsledky analýzy č. 1

Jako největší přínos zavedení Rámcových vzdělávacích programů vidí respondenti možnost zavedení nových forem a metod práce do výuky, jen necelá čtvrtina udává přínos v poskytnutí stejné možnosti vzdělávání všem. V integraci postižených dětí do škol vidí přínos šestnáct studujících a jen dva si myslí, že RVP umožní zrušení speciálních škol pro děti s postižením. Osm uvádí, že nepřináší nic, co by tu už nebylo. Je vidět, že současní studenti byli ve školách vzdělávání převážně frontální metodou výuky s minimem inovačních a zpestřujících prvků. Ty ovšem nebyly pedagogy používány spíše z důvodů neznalosti, než z důvodu zákazu. Osobně znám množství učitelů, kteří učili „jinak“ dávno před platností nového Školského zákona a zavedením Rámcových vzdělávacích programů, není to tedy významný přínos nové koncepce výuky.

Mezi druhým a třetím ročníkem není patrný nárůst počtu správných odpovědí, právě naopak – klesl o 15 %.

Hypotéza falzifikována.

Hypotéza 2: Představy o pojmu integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nezávisí na pohlaví respondenta.

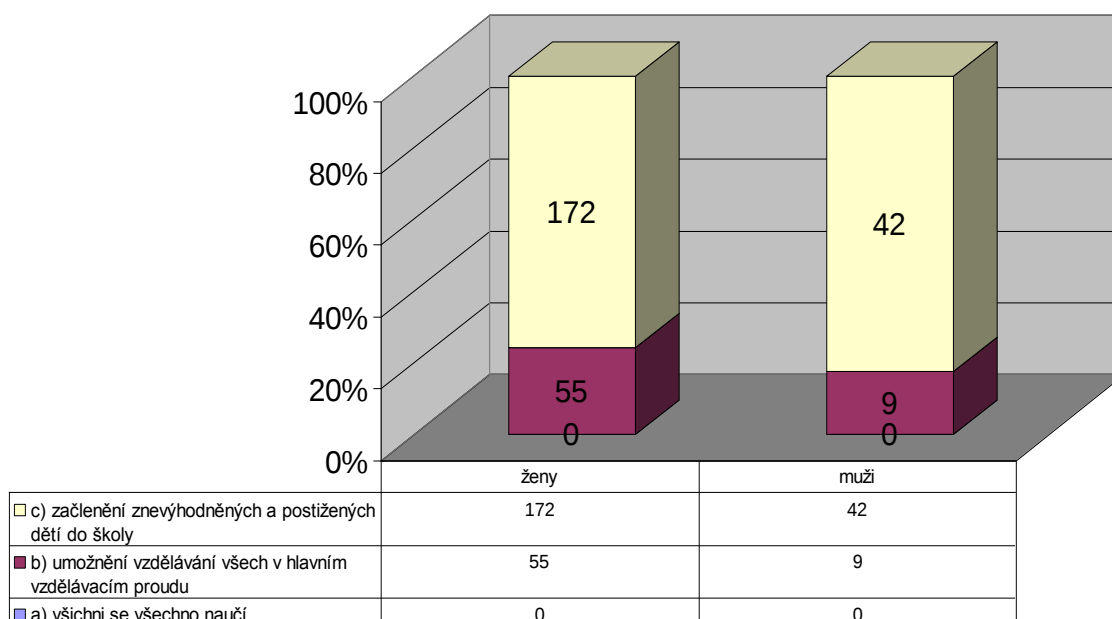
Co si představujete pod pojmem integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?

- a) všichni se všechno naučí
- b) umožnění vzdělávání všech v hlavním vzdělávacím proudu
- c) začlenění znevýhodněných a postižených dětí do školy

7	a	%	b	%	c	%	celkem	%
ženy	0	0,00	55	24,23	172	75,77	227	100
muži	0	0,00	9	17,65	42	82,35	51	100
	0		64		214		278	

Tab. 2: Výsledky analýzy č. 2

7) Co si představujete pod pojmem integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?



Graf 2: Výsledky analýzy č. 2

Prokázalo se, že není výrazný rozdíl mezi odpověďmi žen a mužů. Více než tři čtvrtiny respondentů – žen a ještě více mužů se mylně domnívají, že integrace znamená „začlenění znevýhodněných a postižených dětí do školy“. Správnou odpověď uvedla necelá čtvrtina žen a necelých 18 % mužů. Většinový výběr nesprávné odpovědi svědčí o neznalosti systému škol, který byl před zavedením nového Školského zákona do praxe. V dřívějších letech nebylo zvykem informovat veřejnost o osobách s postižením, vedoucí státní činitelé podporovali spíše separaci postižených žáků do škol speciálních, ale výuku umožňovali. Přesto četnost odpovědí nezávisela na pohlaví respondentů.

Hypotéza verifikována.

Hypotéza 3: Studenti vyššího ročníku mají lepší představu o pojmu integrace žáka se sluchovým postižením do školy než studenti nižšího ročníku.

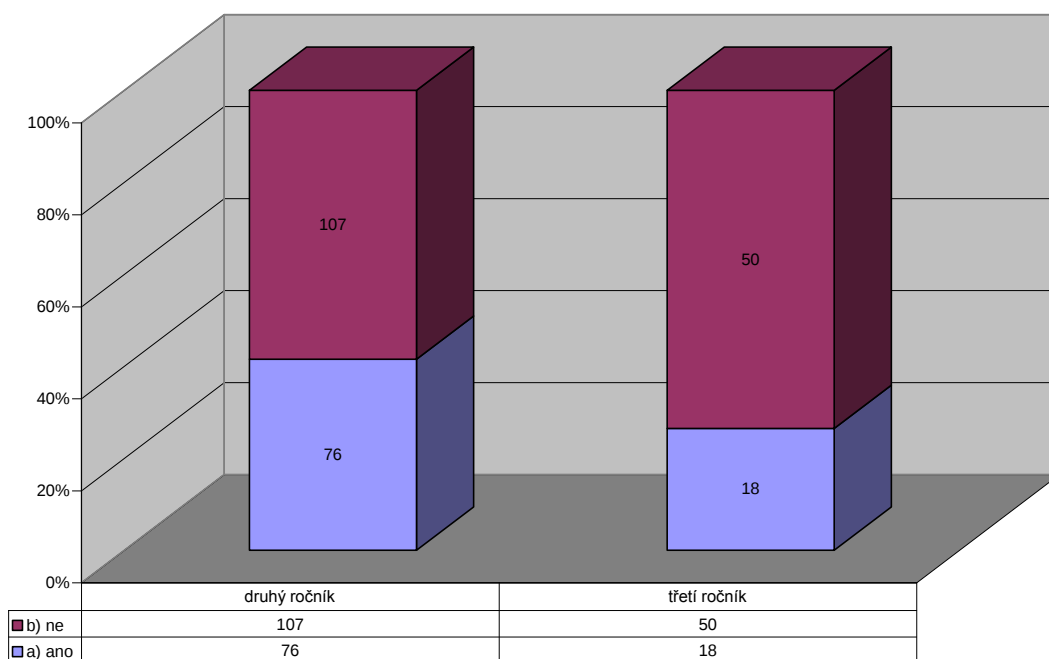
Souhlasíte s výrokem: „Každé dítě se sluchovým postižením lze integrovat do běžné ZŠ“?

- a) ano
- b) ne

11	a	%	b	%	celkem	%
druhý ročník	76	41,53	107	58,47	183	100
třetí ročník	18	26,47	50	73,53	68	100
	94		157		251	

Tab. 3: Výsledky analýzy č. 3

11) Souhlasíte s výrokem: „Každé dítě se sluchovým postižením lze integrovat do běžné ZŠ“?



Graf 3: Výsledky analýzy č. 3

Studenti třetího ročníku projevili realističtější pohled na možnost integrování všech sluchově postižených jedinců do běžných škol. Téměř 3/4 z nich mají za to, že ne každé sluchově postižené dítě může být integrováno do běžné školy. Pro umístování těchto žáků do speciálních škol je většina respondentů, bez ohledu na ročník studia.

Hypotéza verifikována.

Hypotéza 4: Představa o specifiku výuky sluchově postiženého žáka v běžné třídě nezávisí na pohlaví.

Je potřeba provést nějaké úpravy třídy, ve které se bude učit žák se sluchovým postižením?

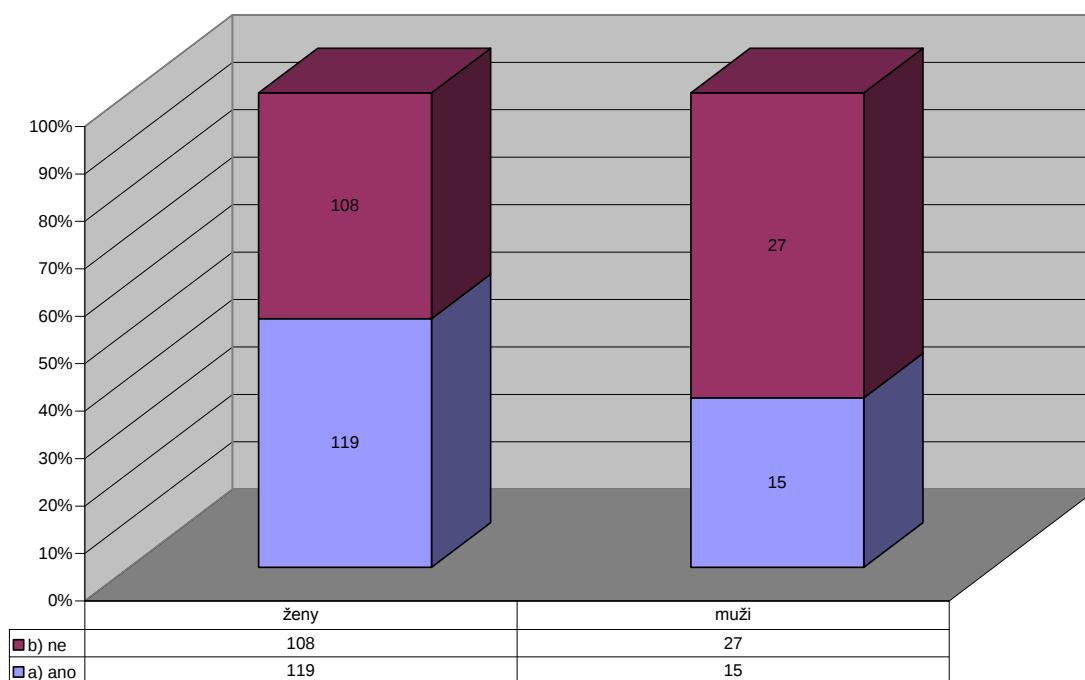
a) ano

b) ne

22	a	%	b	%	celkem	%
Ženy	119	52,42	108	47,58	227	100
Muži	15	35,71	27	64,29	42	100
	134		135		269	

Tab. 4: Výsledky analýzy č. 4

22) Je potřeba provést nějaké úpravy třídy, ve které se bude učit žák se sluchovým postižením?



Graf 4: Výsledky analýzy č. 4

Studentky – ženy ve výzkumu správně projeví intuitivní názor na potřebu úpravy třídy, ve které bude integrován žák se sluchovým postižením, zatímco u mužů převažuje názor, že úprav nebude třeba.

Hypotéza falzifikována.

Hypotéza 5: Představa o specifiku prostředí pro výuku sluchově postiženého žáka v běžné třídě se zpřesňuje s délkou studia.

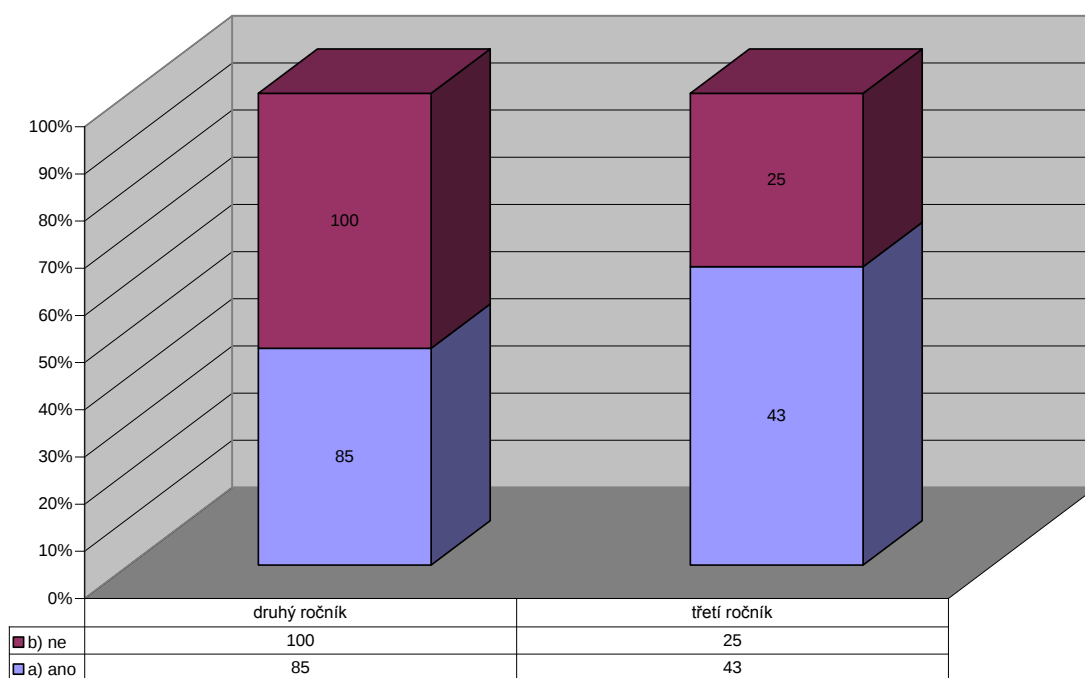
Je potřeba provést nějaké úpravy třídy, ve které se bude učit žák se sluchovým postižením? a) ano

b) ne

22	a	%	b	%	celkem	%
druhý ročník	85	45,95	100	54,05	185	100
třetí ročník	43	63,24	25	36,76	68	100
	128		125		253	

Tab. 5: Výsledky analýzy č. 5

22) Je potřeba provést nějaké úpravy třídy, ve které se bude učit žák se sluchovým postižením?



Graf 5: Výsledky analýzy č. 5

Nepotvrdilo se, že by se s délkou studia zpřesňovala znalost o specifiku výuky integrovaného sluchově postiženého žáka. Patrně to souvisí s rozložením studentů jednotlivých oborů – ve třetím ročníku převažovali studenti učitelství pro 1. stupeň ZŠ, zatímco druhý ročník navštěvovali studenti převážně ostatních oborů.

Hypotéza falzifikována.

Hypotéza 6: Představa o specifiku komunikace se sluchově postiženým žákem, integrovaným v běžné třídě, nezávisí na pohlaví.

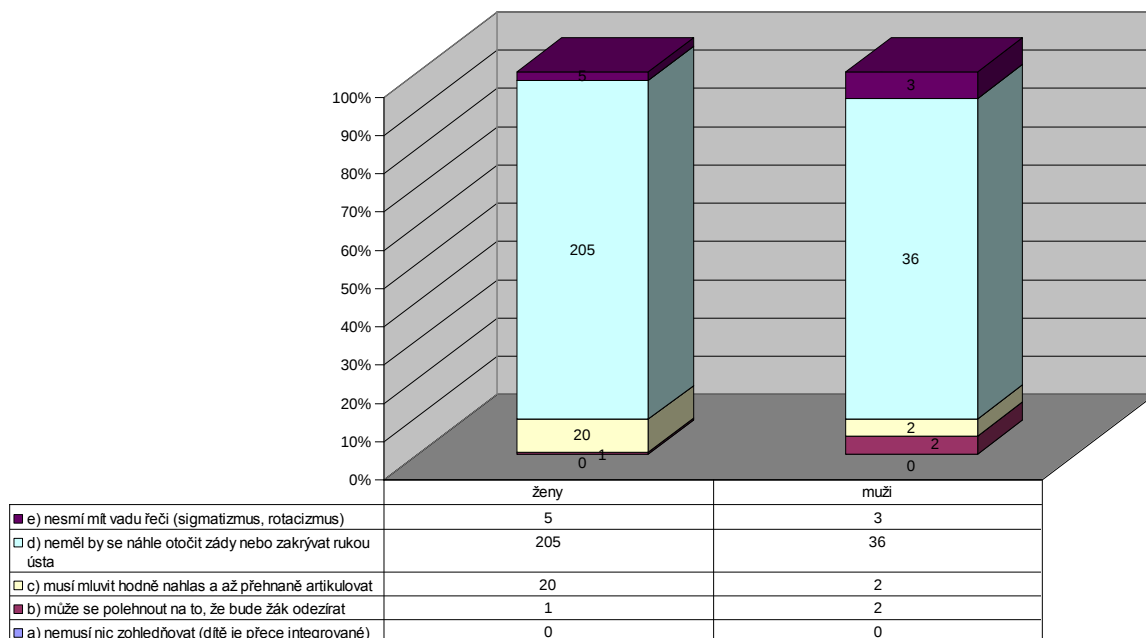
Na co má učitel dbát při mluvení, má-li ve třídě žáka s vadou sluchu?

- a) nemusí nic zohledňovat (dítě je přece integrované)
- b) může se spolehnout na to, že bude žák odezírat
- c) musí mluvit hodně nahlas a až přehnaně artikulovat
- d) neměl by se náhle otočit zády nebo zakrývat rukou ústa
- e) nesmí mít vadu řeči (sigmatizmus, rotacizmus)

24	a	%	b	%	c	%	d	%	e	%	celkem	%
ženy	0	0,00	1	0,43	20	8,66	205	88,74	5	2,16	231	100
muži	0	0,00	2	4,65	2	4,65	36	83,72	3	6,98	43	100
	0		3		22		241		8		274	

Tab. 6: Výsledky analýzy č. 6

24) Na co má učitel dbát při mluvení, má-li ve třídě žáka s vadou sluchu?



Graf 6: Výsledky analýzy č. 6

Přestože znalosti z oblasti surdopedie tito studenti teprve budou získávat, intuitivně vybrali správnou odpověď. Příjemné zjištění je, že si ani jeden student nemyslí, že se na integrovaného žáka nemusí brát zvláštní ohledy. Přesto se setkávám se stále velkým počtem osob, které tato pravidla při komunikaci nedodržují a zakrýváním úst ji ztěžují i dobře slyšícím komunikačním partnerům.

Přestože většina žen i mužů správně označila otočení se zády a zakrytí úst rukou za nevhodné chování při komunikaci s integrovaným nedoslýchavým žákem, rozložení ostatních tří odpovědí (spoléhání na odezírání, přehnaná artikulace spolu se zvýšením hlasu a absence řečové vady) se liší.

Hypotéza falzifikována.

Analýza některých dalších poznatků získaných ve výzkumném projektu I.

Položky z faktografické části dotazníků daly představu o počtu mužů a žen, zastoupení ročníků studia a jednotlivých oborů. Další okruh otázek se týkal obecné problematiky speciální pedagogiky: edukací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich integrace do hlavního vzdělávacího proudu, typy jejich znevýhodnění. Největší počet položek obsahoval okruh otázek, týkající se přímo problémů sluchového postižení.

Faktografická část

Mezi respondenty bylo více studentek – celkem 227 (84,4 %). Studentů – mužů odpovídalo 42 (15,6 %). To odpovídá také dominantnímu složení studentů Pedagogické fakulty. Převažují ženy, muži si volí spíše neučitelské obory či nepedagogické fakulty.

Největší podíl tvořili studující druhého ročníku – 185 (71,4 %), ze třetího 67 (25,9 %), první ročník zastupovali 4 (1,5 %), minimum pak studující čtvrtého 2 (0,8 %) a pátého 1 (0,4 %). Výsledek koresponduje s faktem, že předmět Speciální pedagogika 1, v jehož rámci byl výzkum realizován, je zařazen právě do druhého ročníku, u učitelství pro 1. stupeň ZŠ do třetího ročníku. V rámci

variability studia se objevují i zástupci z ostatních ročníků nebo z ročníků spojovaných.

Mezi respondenty jsou téměř rovnoměrně zastoupeni studenti jednotlivých učitelských oborů kromě speciální pedagogiky následovně:

jazykový (Č, A, N, Fr, R,...) – 71 (23,1 %)

1. stupeň ZŠ – 69 (22,5 %)

přírodovědný (M, F, CH, Bi, Z,...) – 60 (19,5 %)

humanitní (D, Ov, Rv, ZSV,...) – 55 (17,9 %)

výchovný (Vv, Hv, Tv, Vých. ke zdr., Tech. v,...) – 45 (14,7 %)

sociální pedagogika – 1 (0,3 %).

Obecná problematika speciální pedagogiky

Téměř všichni respondenti 264 (98,1 %) uvedli správný objekt studia speciální pedagogiky – edukace osob se speciálními vzdělávacími potřebami. Tři (1,1 %) uvedli edukaci tělesně postižených osob a dva (0,7 %) rehabilitaci postižených jedinců. Žádný respondent nepovažuje práci s mimořádně nadanými žáky za předmět speciální pedagogiky.

Většina respondentů 228 (84,8 %) uvedla správný cíl základního vzdělávání, tedy připravit žáky na celoživotní vzdělávání a naučit je se učit. 33 (12,3 %) respondenti si myslí, že cílem základního vzdělávání je začlenit žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol a osm (3 %) chce naučit žáky co možná největšímu množství znalostí.

Jako největší přínos zavedení Rámcových vzdělávacích programů vidí respondenti možnost zavedení nových forem a metod práce do výuky – 182 (66,7 %), jen necelá čtvrtina 65 (23,8 %) udává přínos v poskytnutí stejné možnosti vzdělávání všem. V integraci postižených dětí do škol vidí přínos 16 (5,9 %) studujících a jen dva (0,7 %) si myslí, že RVP umožní zrušení speciálních škol pro děti s postižením. Osm (2,9 %) uvádí, že nepřináší nic, co by tu už nebylo. Je vidět, že současní studenti byli ve školách vzdělávání převážně frontální metodou výuky s minimem inovačních a zpestřujících prvků. Ty ovšem nebyly pedagogy používány spíše z důvodů neznalosti, než z důvodu zákazu. Osobně znám množství učitelů, kteří učili „jinak“ dávno před novým Školským

zákonem a zavedením Rámcových vzdělávacích programů, není to tedy významný přínos nové koncepce výuky.

Více než tři čtvrtiny respondentů – 205 (76,2 %) se mylně domnívají, že integrace znamená „začlenění znevýhodněných a postižených dětí do školy“, správnou odpověď: „umožnění vzdělávání všech v hlavním vzdělávacím proudu“ uvedly 64 osoby (23,8 %), tedy necelá čtvrtina studujících. Žádný respondent si nemyslí, že se všichni naučí všechno. Většinový výběr nesprávné odpovědi svědčí o neznalosti systému škol, který byl před zavedením nového Školského zákona do praxe. V dřívějších letech nebylo zvykem informovat veřejnost o osobách s postižením, vedoucí státní činitelé podporovali spíše separaci postižených žáků do škol speciálních, ale výuku umožňovali.

Většina studujících 224 (82,7 %) předpokládá, že se ve své učitelské praxi setkají nejčastěji se žáky se specifickými poruchami učení, 25 (9,2 %) očekává sociální znevýhodnění, 10 (3,7 %) tělesné postižení, 9 (3,3 %) zrakové, 3 (1,1 %) mentální a ani jeden nečeká, že by měl učit žáka se sluchovou vadou. Rozložení koresponduje s počty integrovaných žáků dle typu postižení. Odráží také množství podmínek a komplikací, které integraci daného typu postižení doprovázejí (úprava bariérovosti či osobní asistent pro tělesně postižené žáky, výuka orientace v prostoru pro zrakově postižené, úprava třídy či tlumočnický znakového jazyka pro sluchově postižené, asistent učitele pro různá postižení,...).

Informace o postižení integrovaného žáka budou nejčastěji čerpat budoucí učitelé od speciálních pedagogů 146 (19,1 %), od rodičů těchto žáků 142 (18,5 %) a z knih 128 (16,7 %). Dále se objevují jako možné zdroje: SPC 103 (13,4 %), internet 91 (11,9 %) a PPP 79 (10,3). Minimum respondentů očekává informace od školního psychologa 29 (3,8 %), odborného lékaře 28 (3,7 %) a z přednášek 20 (2,6 %). Respondenti mohli vybírat tři z deseti odpovědí. Studenti předpokládají, že nejlepší a nejrychlejší informace najdou u speciálního pedagoga, což je pochopitelné – učí se o tom. Nedostatek vidím však v tom, že na každé škole nemusí působit speciální pedagog, přestože to zákon a vyhlášky umožňují. Dalším problémem může být ne zcela korektní znalosti specifik postižení, které se v působnosti speciálního pedagoga ještě nevyskytly. Proto by měli studenti vědět, že se mohou obrátit na Speciální pedagogické centrum, které se pomocí s integrací zabývá a mohou být v první chvíli nejlepším zdrojem informací a

odkazů na literaturu. Téměř pětina studentů si uvědomuje, že rodiče mohou být dobrým zdrojem informací. Rodiče o svém dítěti vědí nejvíce, znají podrobnosti o jeho postižení i vliv tohoto postižení na dítě – jeho osobnost, dovednosti, možnosti. Třetí nejpočetnější zdroj – knihy a odborná literatura jsou klasickým zdrojem informací, tady vidím problém ve vhodném výběru titulů. Je otázkou, zda budou schopni se sami zorientovat v množství nabízené literatury.

Největší počet respondentů 167 (62,1 %) udává mentální postižení jako to, které nejvíce omezuje komunikaci. Na druhém místě sluchové postižení 80 (29,7 %) s necelými třiceti procenty. 20 (7,4 %) považuje zrakové postižení za omezující. Méně než jedno procento – dva studující (0,7 %) si myslí, že komunikaci nejvíce omezuje tělesné postižení. Toto překvapivé rozložení odpovědí nabízí otázku, co vede respondenty k výběru právě té odpovědi – zda vlastní zkušenosti s osobami s danými typy postižení, nebo naopak neznalost specifik jednotlivých postižení, či představa sama sebe v pozici postiženého? Tato nejistota vyvolává potřebu dalšího studia odborné literatury a dalšího výzkumu, nejlépe metodou řízeného rozhovoru.

Problematika sluchového postižení

Většina 169 (63,3 %) oslovených si myslí, že nelze každé sluchově postižené dítě integrovat do běžné základní školy. 98 (36,7 %) by takového žáka integrovalo. Většina studentů si myslí, že nelze každé sluchově postižené dítě integrovat do běžné základní školy. Tito studenti vidí nutnost zachování speciálních škol – škol pro sluchově postižené. Výhoda zachování tohoto oddělení spočívá v možnosti společného vzdělávání osob se stejným znevýhodněním, v nabídce kvalitního vzdělávání ve znakovém jazyce nebo formou vhodných komunikačních metod. Nevýhody spatřuji v menší připravenosti žáků na začlenění do většinové intaktní společnosti. Asi třetina respondentů směřuje již k integrativnímu až inkluzivnímu pojetí školství, kdy bude mít žák s těžkou vadou sluchu svého asistenta nebo tlumočníka znakového jazyka. Nevýhodou může v současné situaci být finanční náročnost a možná izolace od spolužáků ve třídě. Výhodou může být raný kontakt se slyšícími, který by mohl usnadnit socializaci

a integraci do společenského života. Nesporným přínosem by pak bylo zvykání intaktních spolužáků na postižení a postupné odbourávání předsudků.

Téměř sedmdesát procent studujících, tedy 183 osob (68 %) se nesetkalo s nikým, kdo má sluchové postižení. 86 (32 %) studentů zná osobně někoho se sluchovým postižením. Přes dvě třetiny studentů byly o tuto možnost ochuzeny. Jsou tím odkázáni na znalosti a zkušenosti pouze předané, nikoli osobní. Domnívám se, že kdyby měl větší počet osob možnost seznámit se s někým sluchově postiženým, vedlo by to k postupné změně názorů na samotné postižení. Také by mohli získat představu rozdílu mezi jednotlivými stupni sluchových vad a rozdílu v komunikaci s nimi.

Téměř většina respondentů, tj. 248 (94,3 %) udává větší vliv sluchového postižení na sociální inteligenci, než na IQ. Pouze 12 (4,6 %) si myslí, že sluchová vada snižuje inteligenci jedince. Je pravda, že pokud se dítěti dostane od malička vzdělání, odpovídající věku a ve vhodné komunikační formě, nemá samotná vada sluchu vliv na výši IQ. Záleží na tom, jak se rodina s postižením dítěte vyrovná a co svému dítěti nabídne – jak ve výchově, tak ve vzdělávání.

Sociální inteligence je ovlivněna tím, že při kontaktu s ostatními lidmi chybí jeden ze smyslů, které jsou důležité k orientaci v různých komunikačních situacích, k pochopení reakcí okolí na jisté podněty.

Pouze 9 (3,3 %) studentů si myslí, že každý sluchově postižený umí odezírat. Zbylých 96 % odpovědí se rovnoměrně rozložilo mezi možnosti „Odezírání se může naučit každý“ 129 (48 %) a „K odezírání musí být talent a nemusí se ho naučit každý“ 131 (48,7 %). Považuji za dobré, že už nepanuje mezi lidmi rozšířený názor, že každý neslyšící automaticky odezírá. Bohužel je stále skoro polovina respondentů přesvědčena o tom, jak je snadné naučit se odezírat. Neuvědomuji si, že „odezírání je nejisté umění“ (Strnadová, 1998), je těžké, musí k němu být talent a dobrá viditelnost na obličej hovořící osoby. Ten musí být osvětlený, ústa nezakrytá, rty výrazné, artikulace zřetelná, ale nepřehnaná.

Nejvíce oslovených si při komunikaci se sluchově postiženým žákem zvolí možnost psané řeči 198 (26,3 %, což bude obzvlášť u prvňáčků problém – pozn. autora) a použití gest 182 (24,1 %). Ve velké míře uvádějí studující i možnost použití znakového jazyka 143 (19 %) a teprve na čtvrtém místě uvádějí

nejpravděpodobnější způsob komunikace s integrovaným sluchově postiženým žákem – využití mluvené řeči 135 (17,9 %). Objevuje se ještě 76krát (10,1 %) možnost využití mimiky, 16 (2,1 %) piktogramy a 4 (0,5 %) jiný způsob. Dotazovaní mohli vybírat tři ze sedmi odpovědí. Zde se projevila neznalost problematiky sluchového postižení společně s obecně zastávaným názorem, že se s neslyšícím lze domluvit písemně. Sluchové postižení má výrazný vliv na výuku čtení a hlavně čtení s porozuměním. Řada neslyšících má problémy se čtením, protože nemají dostatečnou slovní zásobu, neodposlouchanou gramatiku i nedostatek čtenářské praxe. Proto neradi čtou. Pokud chceme komunikovat písemně, musíme nejdřív sluchově postižené naučit číst a psát. A právě to by se měli naučit ve škole. Další omyl vidím v neznalosti integrační praxe, kdy běžné školy navštěvují převážně žáci s lehkými a středně těžkými vadami, tedy děti nedoslýchavé. A ty běžně komunikují orálním způsobem, tedy mluvenou řečí. Proto upoutá pozornost i fakt, že se na třetím místě objevilo užití znakového jazyka. Nemyslím si, že sami studenti tento jazyk ovládají, zřejmě počítají spíše s účastí tlumočníka.

Většina respondentů správně uvádí způsob reakce žáků, kteří neporozuměli výkladu či instrukcím – apatie a netečnost 172 (63,9 %) a zpomalení tempa 149 (55,4 %). 104 (38,7 %) si myslí, že je žák sám požádá o zopakování instrukce. Pouze 34 (12,6 %) respondentů odpovědělo, že žák začne napodobovat činnost spolužáků (což je pro děti se sluchovou vadou typické). Dotazovaní mohli vybírat dvě ze čtyř odpovědí. Žáci, kteří se takzvaně „ztratili“ ve výkladu většinou opravdu zpomalí tempo a začnou napodobovat činnost spolužáků. Pokud tento stav trvá delší časový úsek, rezignují a stávají se nečinnými až apatickými. Záleží na pedagogovi, jaký klade důraz na zpětnou vazbu, která je u sluchově postižených nezbytná, a jaký vztah si mezi sebou vybudují. Aby měl žák důvěru a odvahu se zeptat na to, čemu nerozuměl.

Většina budoucích učitelů pochopila, že úspěch komunikace se sluchově postiženým žákem nespočívá v zesílení hlasu 4 (1,4 %), ale ve zřetelné mluvě a správné (i když ne přehnané) artikulaci – 178 (63,8 %) udává potřebu mluvit zřetelně, artikulovat a 74 (26,5 %) myslí, že musí výrazně artikulovat. Nutnost znalosti znakového jazyka se objevilo ve 23 (8,2 %) případech. Zřetelná a artikulovaná mluva je skutečně nejdůležitějším předpokladem pro efektivní

komunikaci. Přehnaná artikulace může řečový projev zkreslit, stejně jako výrazné zvyšování hlasitosti. Obojí může působit dítěti se sluchadlem nepříjemné sluchové vjemy v závislosti na typu a stupni vady. Několik studentů, uvádějících nutnost znalosti znakového jazyka si neuvědomilo, že se v běžné škole většinou nesetkají s neslyšícím dítětem, užívajícím znakový jazyk, ale s nedoslýchavým, užívajícím mluvenou řeč. Ti se většinou ani znakovat neučí.

Přes devadesát procent respondentů, tedy 241 (92 %) by dala možnost dětem s kochleárním implantátem vzdělávat se v běžných školách, přestože část z nich ani neznala pojem kochleární implantát. Patrně z cílů základního vzdělávání, rozboru Rámcového vzdělávacího programu a dalších kurikulárních dokumentů, ví (nebo tuší), že děti se smyslovým postižením mohou být integrovány v běžných školách. Že skutečná praxe může být jiná a integrace závisí na mnoha dalších faktorech, není pro tuto otázku podstatné. 21 (8 %) respondent se domnívá, že tyto děti musí navštěvovat školu pro sluchově postižené.

Polovina budoucích učitelů (134) by třídu s integrovaným nedoslýchavým žákem nijak neupravovala, druhá polovina (135) si myslí, že třídu je potřeba upravit (doporučuje se vybavení místnosti kobercem a záclonami). Rovnoměrné rozložení ukazuje spíše na odhadování odpovědi, než na znalost problematiky. Přesnější odpovědi bychom možná dostali v případě přidání třetí možnosti c) neumím se rozhodnout. Studenti učitelství nemusí v této fázi studia vědět, jaké úpravy třídy je vhodné (ne nezbytné) provést před nástupem integrovaného žáka s vadou sluchu. Toto doporučení by měli ale dostat od Speciálního pedagogického centra nejpozději ve chvíli, kdy do jejich třídy tento žák má nastoupit.

Většina oslovených 176 (65,4 %) by si správně posadila žáka se sluchovou vadou – do druhé až třetí lavice. Aby dobře viděl na učitele i ostatní spolužáky a aby dobře slyšel učitele, který se v těchto místech nachází nejčastěji. 70 (26 %) by mu určila místo v první lavici (mylně se domnívají, že má sedět co nejbližší k tabuli, ale vyučující se pohybuje spíše kolem druhé a třetí lavice). 22 (8,2 %) si myslí, že nedoslýchavý žák může sedět kdekoli, odkud je dobře vidět na tabuli a jen jeden (0,4 %) uvedl možnost „spíše vzadu, aby nerozptyloval“. Vzhledem k tomu, že tato znalost je až příliš konkrétní a pravděpodobně se s ní v rámci

studia nesetkali, svědčí rozložení odpovědí o tom, že se studenti nad touto otázkou zamysleli a správně vybrali odpověď.

Opět většina studující 241 (88 %) vidí největší narušení komunikace v náhlém otočení se (např. k tabuli či jinému žáku) a v zakrývání úst rukou. Že učitel musí mluvit hodně nahlas a až přehnaně artikulovat si myslí 22 (8 %) respondentů, osm (2,9 %) je přesvědčeno, že učitel nesmí mít vadu řeči (sigmatismus, rotacismus) a tři (1,1 %) spoléhají na odezírání. Příjemné zjištění je, že si ani jeden dotazovaný nemyslí, že se na integrovaného žáka nemusí brát zvláštní ohledy. Přestože znalosti z oblasti surdopedie tito studenti teprve budou získávat, intuitivně vybrali správnou odpověď.

Skoro polovina respondentů 124 (46,6 %) správně odpovědělo, že by učitel neměl nikdy používat v komunikaci se sluchově postiženými ironii a nadsázku, protože s ní mívají sluchově postižení problémy – nerozumí jí. Více dotazovaných 142 (53,4 %) si myslí, že více vadí nedoslýchavým křik. Křik je jistě nepříjemný a neměl by se objevit ani v běžném vyučování, není to vzhledem k formulaci otázky správná odpověď. Většina jedinců se sluchovou vadou nemá dostatek zkušeností z běžných sociálních situací, nedokáže si tak interpretovat nekonzistentnost vyřčeného a kverbálním projevem, které výroky doprovází. Toto si asi polovina respondentů neuvědomuje. Nikdo neoznačil humor a vtip jako nevhodný prvek v komunikaci se sluchově postiženými.

Přestože se nejvíce budoucích učitelů chce dorozumívat se sluchově postiženými žáky psanou formou řeči (viz otázka 18), nadpoloviční většina 147 (54,9 %) netuší, jak je naučit číst. Ze tří uvedených metod pak označil téměř shodný počet respondentů metody globální 47 (17,5 %) a analyticko – syntetickou 46 (17,2 %), kombinaci všech metod vybralo 23 (8,6 %) studujících a jen pět (1,9 %) by upřednostnilo metodu genetickou. Větší podíl na odpovědi e) netuším, mají studenti, kteří nebudou učit v první třídě, studenti učitelství pro 1. stupeň mají větší podíl na správných odpovědích.

Většina oslovených 189 (70,8 %) připouští, že pozornost žáka se sluchovým postižením je snadněji unavitelná, než pozornost ostatních žáků. Uvědomují si, že zkreslení řeči vyučujícího, zvýšené soustředění a úsilí žáka o porozumění tomu, co učitel a spolužáci říkají, vyčerpává a způsobuje únavu a

podrážděnost. 78 (29,2 %) ji považuje za srovnatelnou s pozorností ostatních žáků.

Největší počet budoucích učitelů vidí ve sluchovém postižení ohrožení při získávání komunikativních kompetencí 243 (39,4 %), následují kompetence sociální a personální 188 (30,5 %), v menší míře pak kompetence pracovní 101 (16,4 %). Nejmenší vliv na kompetence studující spatřují u kompetencí k řešení problémů 23 (3,7 %), občanských 28 (4,5 %) a kompetencí k učení 34 (5,5 %). Dotazovaní mohli vybírat tři ze šesti odpovědí. Převaha názorů na vliv sluchového postižení na rozvoj klíčových kompetencí souvisí s narušením komunikační kompetence, která má přímý vliv na kompetenci sociální. Právě pomocí komunikace navazujeme a udržujeme vztahy s lidmi v okolí, se spolužáky, socializujeme se.

Výzkumný projekt II. – Pedagogická fakulta a Přírodovědecká fakulta

Výzkumné předpoklady projektu II.

Na počátku byly stanoveny následující výzkumné hypotézy:

Hypotéza 1: Studenti Pedagogické fakulty mají přesnější představu o pojmu integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami než studenti Přírodovědecké fakulty.

Hypotéza 2: Studenti PedF mají pozitivnější přístup k integraci/inkluzi ve vzdělávání, než studenti PřF.

Hypotéza 3: Studentky-ženy mají lepší znalosti o specifikách vzdělávání žáků se sluchovým postižením než studenti-muži.

Hypotéza 4: Představy o vlivu komunikačních obtíží na žáka se liší u studentů Pedagogické fakulty od představ studentů Přírodovědecké fakulty.

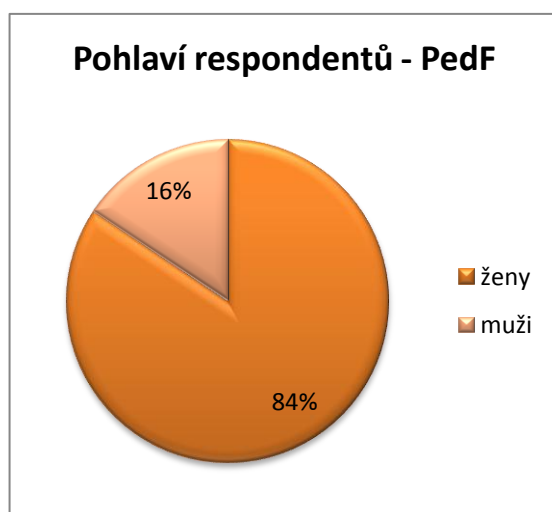
Demografické údaje ve výzkumném projektu II.

Pohlaví respondentů

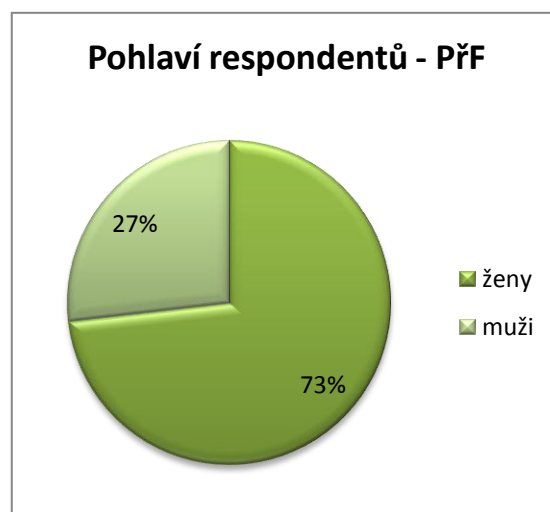
Mezi respondenty bylo více studentek. To odpovídá také dominantnímu složení studentů Pedagogické fakulty, kde převažují ženy. Při mezifakultním porovnání je z PřF procentuálně více mužů – respondentů než z PedF (26,8 % PřF a 15,6 % PedF), ale i zde na pedagogicky zaměřeném studiu převažuje počet žen. Muži si volí spíše neučitelské obory či nepedagogické fakulty.



Graf 7: Pohlaví respondentů



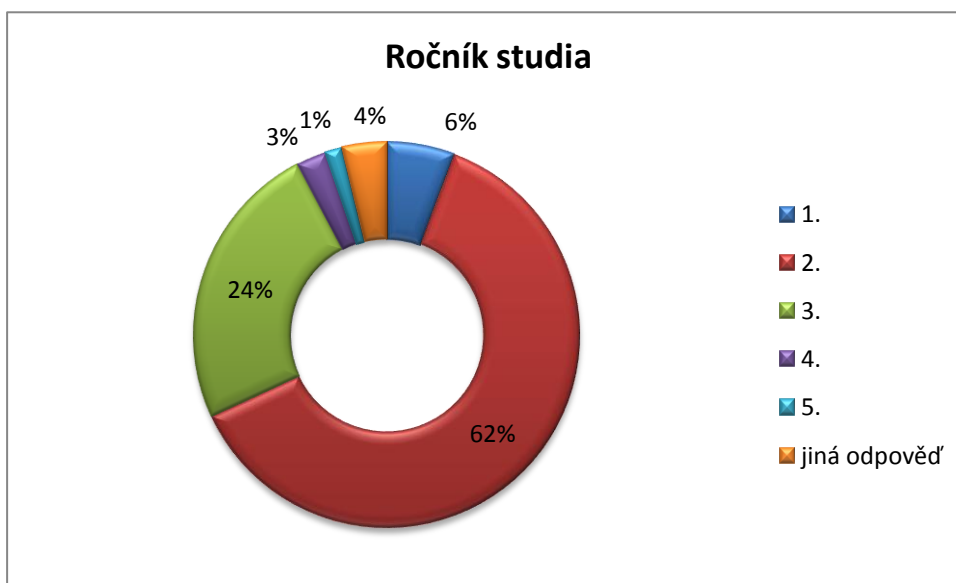
Graf 8: Pohlaví respondentů – PedF



Graf 9: Pohlaví respondentů – PřF

Ročník studia

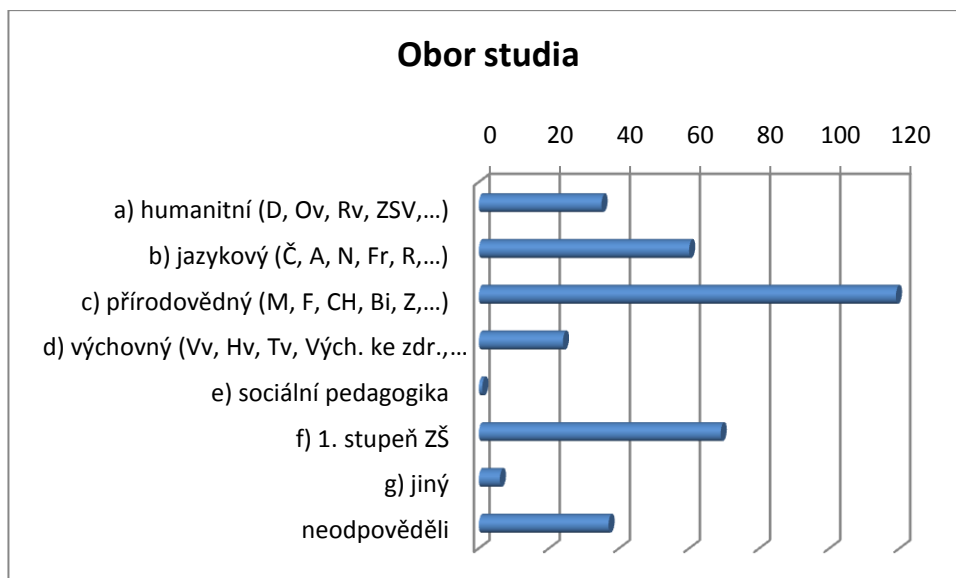
Největší podíl tvořili studenti druhého (62 %) a třetího (24 %) ročníku, následuje první ročník (6 %), minimum pak studenti čtvrtého (3 %) a pátého (1 %). Výsledek koresponduje s faktem, že je předmět Speciální pedagogika, v jehož rámci byl výzkum realizován, je zařazen právě do druhého ročníku, u učitelství pro 1. stupeň ZŠ do třetího ročníku. V rámci variability studia se objevují i zástupci z ostatních ročníků, z ročníků spojovaných a doktorského studia.



Graf 10: Ročník studia

Obor studia

Mezi respondenty z PedF jsou téměř rovnoměrně zastoupeni studenti jednotlivých učitelských oborů, kromě sociální a speciální pedagogiky, což odpovídá počtu studentů jednotlivých oborů, kteří si zapsali předmět Speciální pedagogika 1. Tento předmět nebyl vypsán pro studenty speciální pedagogiky a sociální pedagogiky, proto se mezi respondenty neobjevují (jeden případ = spojení dvou oborů). Mezi dotazovanými z PřF z pochopitelných důvodů převažují studenti s přírodovědným zaměřením (celkem 91,5 %).



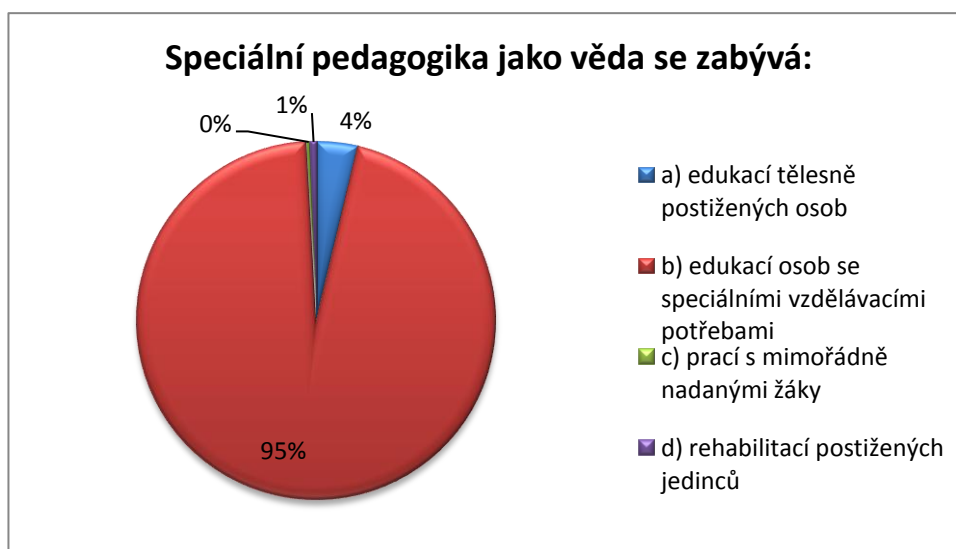
Graf 11: Obor studia

Analýza poznatků získaných ve výzkumném projektu II.

Obecná problematika speciální pedagogiky

Speciální pedagogika jako věda se zabývá:		
a) edukací tělesně postižených osob	13	3,70%
b) edukací osob se speciálními vzdělávacími potřebami	335	95,44%
c) prací s mimořádně nadanými žáky	1	0,28%
d) rehabilitací postižených jedinců	2	0,57%

Tab. 7: Speciální pedagogika

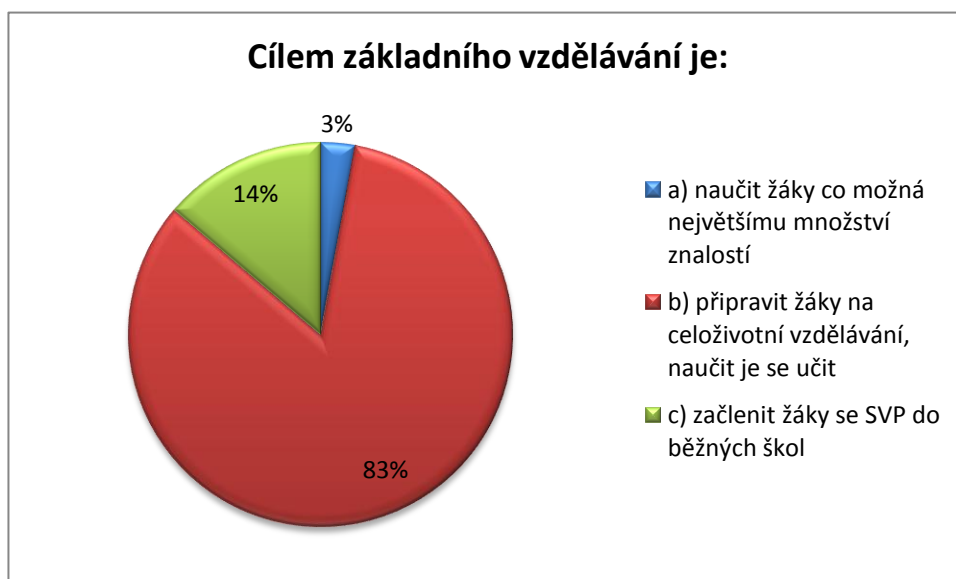


Graf 12: Speciální pedagogika

Téměř většina respondentů uvedla správný objekt studia speciální pedagogiky. Znamená to, že se výrazně zlepšilo povědomí o předmětu speciální pedagogiky a jeho uplatnění v praxi. Odráží skutečnost, že ve školách vzrůstá počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a tím i potřeba alespoň základních znalostí o práci s nimi.

Cílem základního vzdělávání je:		
a) naučit žáky co možná největšímu množství znalostí	10	2,87%
b) připravit žáky na celoživotní vzdělávání, naučit je se učit	291	84,80%
c) začlenit žáky se SVP do běžných škol	48	12,30%

Tab. 8: Cíl základního vzdělávání

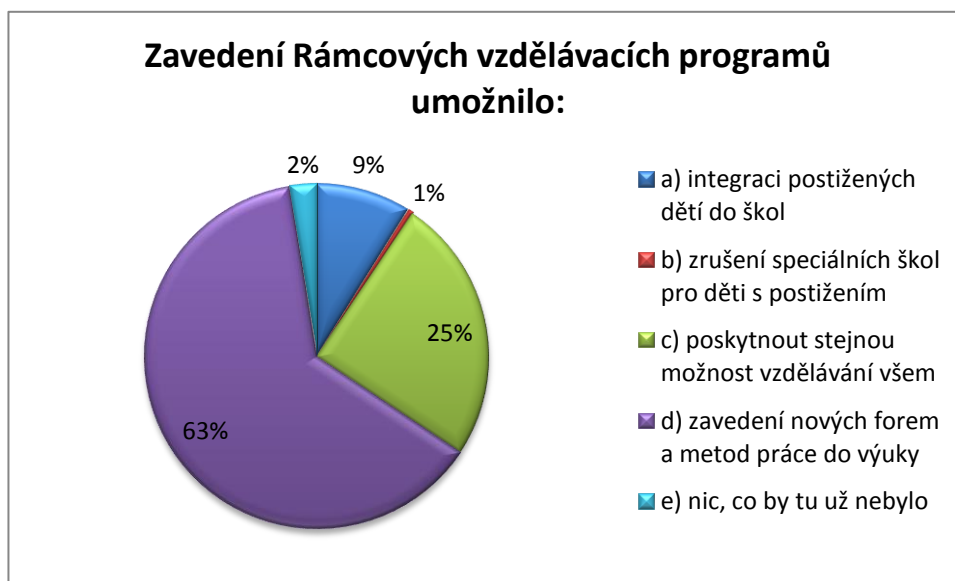


Graf 13: Cíl základního vzdělávání

Téměř většina respondentů uvedla správný cíl základního vzdělávání. Studenti jsou cíleně připravováni na potřeby nové koncepce školské politiky, dané Bílou knihou, školským zákonem a vyhláškami.

Zavedení Rámcových vzdělávacích programů umožnilo:		
a) integraci postižených dětí do škol	31	8,81%
b) zrušení speciálních škol pro děti s postižením	2	0,57%
c) poskytnout stejnou možnost vzdělávání všem	88	25,00%
d) zavedení nových forem a metod práce do výuky	222	63,07%
e) nic, co by tu už nebylo	9	2,56%

Tab. 9: Zavedení RVP ZV

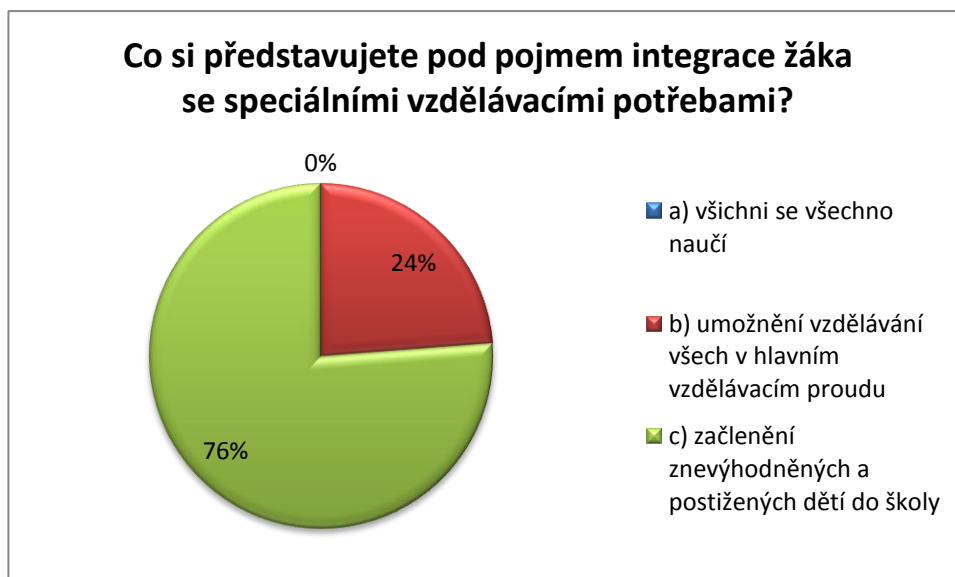


Graf 14: Zavedení RVP ZV

Jako největší přínos zavedení RVP vidí studenti možnost zavedení nových forem a metod práce do výuky, jen čtvrtina správně udává přínos v poskytnutí stejné možnosti vzdělávání všem. Je vidět, že současní studenti byli ve školách vzdělávání převážně frontální metodou výuky s minimem inovačních a zpestřujících prvků. Ty ovšem nebyly pedagogy používány spíše z důvodů neznalosti, než z důvodu zákazu. Osobně znám množství učitelů, kteří učili „jinak“ dávno před novým Školským zákonem a zavedením Rámcových vzdělávacích programů, není to tedy významný přínos nové koncepce výuky.

Co si představujete pod pojmem integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami		
a) všichni se všechno naučí	0	0,00%
b) umožnění vzdělávání všech v hlavním vzdělávacím proudu	73	20,80%
c) začlenění znevýhodněných a postižených dětí do školy	278	79,20%

Tab. 10: Představa o pojmu integrace



Graf 15: Představa o pojmu integrace

Více než tři čtvrtiny respondentů se mylně domnívají, že integrace znamená „začlenění znevýhodněných a postižených dětí do školy“, správnou odpověď uvedla necelá čtvrtina studentů. Většinový výběr nesprávné odpovědi svědčí o neznalosti systému škol, který byl před zavedením nového Školského zákona do praxe. V dřívějších letech nebylo zvykem informovat veřejnost o osobách s postižením, vedoucí státní činitelé podporovali spíše separaci postižených žáků do škol speciálních, ale výuku umožňovali.

S jakým typem znevýhodnění předpokládáte, že se ve škole setkáte nejčastěji?		
a) tělesné postižení	13	3,71%
b) mentální postižení	4	1,14%
c) sluchové postižení	1	0,29%
d) zrakové postižení	9	2,57%
e) specifické poruchy učení	287	82,00%
f) sociální znevýhodnění	36	10,29%

Tab. 11: Nejčastější typ znevýhodnění

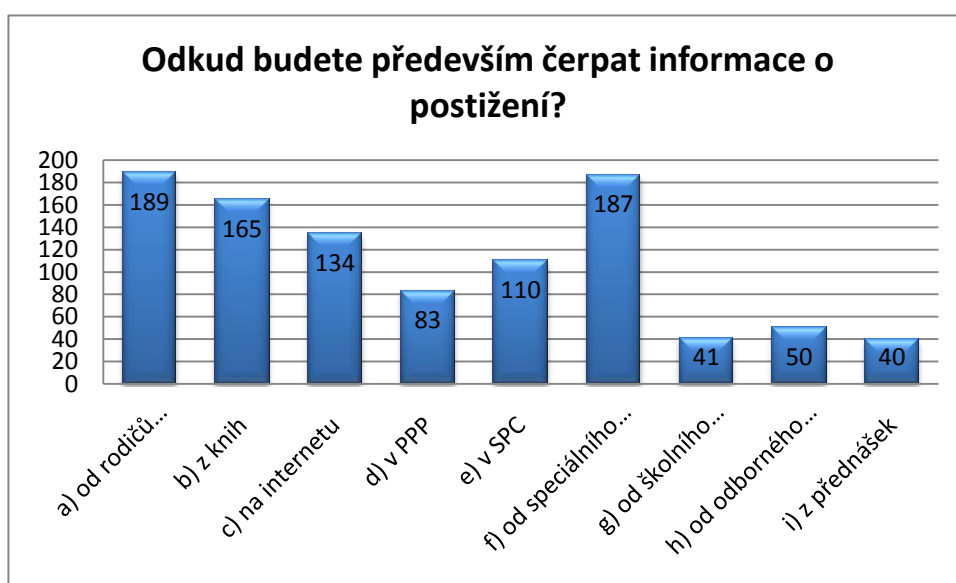


Graf 16: Nejčastější typ znevýhodnění

Většina studentů předpokládá, že se ve své učitelské praxi setkají nejčastěji se žáky s SPU, pouze jeden student z PřF čeká, že by měl učit žáka se sluchovou vadou. Rozložení koresponduje s počty integrovaných žáků dle typu postižení. Odráží také množství podmínek a komplikací, které integraci daného typu postižení doprovázejí (úprava bariérovosti či osobní asistent pro tělesně postižené žáky, výuka orientace v prostoru pro zrakově postižené, úprava třídy či tlumočník znakového jazyka pro sluchově postižené, asistent učitele pro různá postižení,...).

Odkud budete především čerpat informace o postižení? (lze i více, maxim		
a) od rodičů integrovaných žáků	189	53,85%
b) z knih	165	47,01%
c) na internetu	134	38,18%
d) v PPP	83	23,65%
e) v SPC	110	31,34%
f) od speciálního pedagoga	187	53,28%
g) od školního psychologa	41	11,68%
h) od odborného lékaře	50	14,25%
i) z přednášek	40	11,40%

Tab. 12: Zdroje informací o postižení



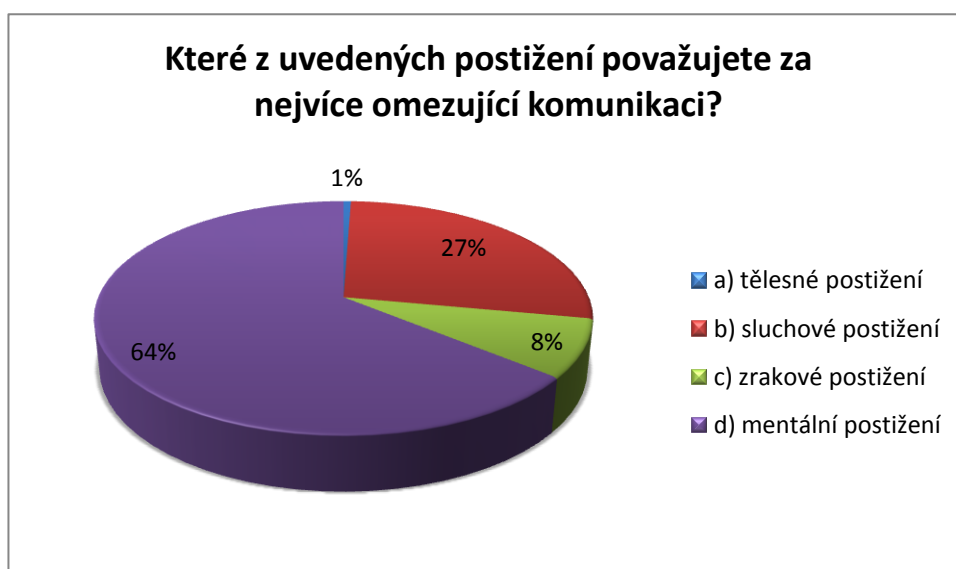
Graf 17: Zdroje informací o postižení

Informace o postižení integrovaného žáka budou nejčastěji čerpat budoucí učitelé od rodičů žáků, od speciálních pedagogů a z knih. Dále se objevují jako možné zdroje internet, SPC a PPP. Minimum studentů očekává informace od odborného lékaře, školního psychologa a z přednášek. Studenti spoléhají na to, že informace najdou u speciálního pedagoga. Nedostatek vidím však v tom, že na každé škole nemusí působit speciální pedagog, přestože to zákon a vyhlášky umožňují. Dalším problémem může být ne zcela korektní znalosti specifik postižení, které se v působnosti speciálního pedagoga ještě nevyskytly. Proto by měli studenti vědět, že se mohou obrátit na Speciální pedagogické centrum, které se pomocí s integrací zabývá a mohou být v první chvíli nejlepším zdrojem

informací a odkazů na literaturu. Polovina studentů si uvědomuje, že rodiče mohou být dobrým zdrojem informací. Rodiče o svém dítěti vědí nejvíce, znají podrobnosti o jeho postižení i vliv tohoto postižení na dítě – jeho osobnost, dovednosti, možnosti. Třetí nejpočetnější zdroj – knihy a odborná literatura jsou klasickým zdrojem informací, tady vidím problém ve vhodném výběru titulů. Je otázkou, zda budou schopni se sami zorientovat v množství nabízené literatury.

Které z uvedených postižení považujete za nejvíce omezující komunikaci?		
a) tělesné postižení	2	0,57%
b) sluchové postižení	96	27,35%
c) zrakové postižení	28	7,98%
d) mentální postižení	225	64,10%

Tab. 13: Postižení nejvíce omezující komunikaci



Graf 18: Postižení nejvíce omezující komunikaci

Největší počet respondentů udává mentální postižení jako to, které nejvíce omezuje komunikaci. Na druhém místě sluchové postižení s necelými třiceti procenty. Méně než jedno procento studentů si myslí, že komunikaci nejvíce omezuje tělesné postižení. Toto překvapivé rozložení odpovědí nabízí otázku, co vede respondenty k výběru právě té odpovědi – zda vlastní zkušenosti s osobami s danými typy postižení, nebo naopak neznalost specifík jednotlivých postižení, či představa sama sebe v pozici postiženého?

Problematika sluchového postižení

Souhlasíte s výrokem: „Každé dítě se sluchovým postižením lze integrovat do běžné ZŠ“?		
a) ano	118	33,81%
b) ne	231	66,19%

Tab. 14: Lze každé dítě integrovat?



Graf 19: Lze každé dítě integrovat?

Většina studentů si myslí, že nelze každé sluchově postižené dítě integrovat do běžné základní školy. Tito studenti vidí nutnost zachování speciálních škol – škol pro sluchově postižené. Výhoda zachování tohoto oddělení spočívá v možnosti společného vzdělávání osob se stejným znevýhodněním, v nabídce kvalitního vzdělávání ve znakovém jazyce nebo formou vhodných komunikačních metod. Nevýhody spatřuji v menší připravenosti žáků na začlenění do většinové intaktní společnosti.

Třetina respondentů směřuje již k integrativnímu až inkluzivnímu pojetí školství, kdy bude mít žák s těžkou vadou sluchu svého asistenta nebo tlumočníka znakového jazyka. Nevýhodou může v současné situaci být finanční náročnost a možná izolace od spolužáků ve třídě. Výhodou může být raný kontakt se slyšícími, který by mohl usnadnit socializaci a integraci do společenského života. Nesporným přínosem by pak bylo zvykání intaktních spolužáků na postižení a postupné odbourávání předsudků.

Znáte osobně někoho se sluchovým postižením?		
a) ano	120	34,19%
b) ne	231	65,81%

Tab. 15: Znáte osobně někoho se sluchovým postižením?

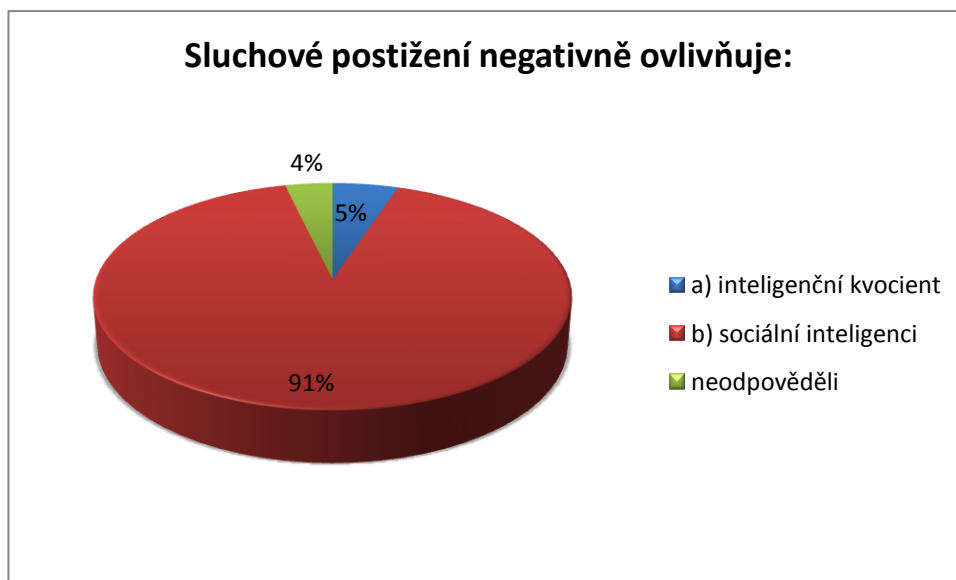


Graf 20: Znáte osobně někoho se sluchovým postižením?

Třetina respondentů udává jistotu, byť možná malou zkušenost s někým, kdo má postižení sluchu, což je dobře. Na druhou stranu – téměř dvě třetiny studentů byla o tuto možnost ochuzena. Jsou tím odkázáni na znalosti a zkušenosti pouze předané, nikoli osobní. Domnívám se, že kdyby měl větší počet osob možnost seznámit se s někým sluchově postiženým, vedlo by to k postupné změně názorů na samotné postižení. Také by mohli získat představu rozdílu mezi jednotlivými stupni sluchových vad a rozdílu v komunikaci s nimi.

Sluchové postižení negativně ovlivňuje:		
a) inteligenční kvocient	18	5,13%
b) sociální inteligenci	320	91,17%
neodpověděli	13	3,70%

Tab. 16: Negativní vlivy na sluchové postižení



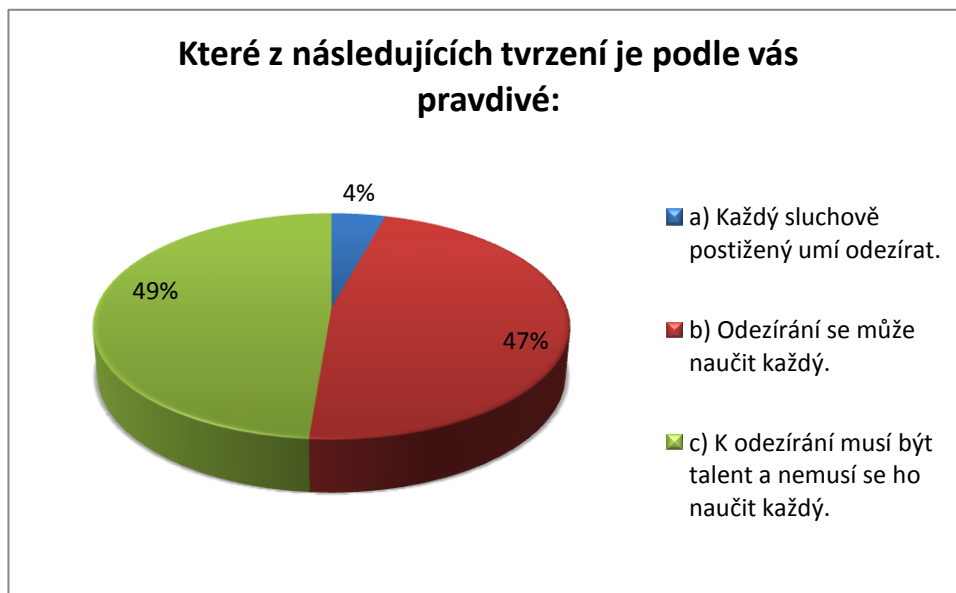
Graf 21: Negativní vlivy na sluchové postižení

Téměř většina studentů udává větší vliv sluchového postižení na sociální inteligenci, než na IQ. Je pravda, že pokud se dítěti dostane od malička vzdělání, odpovídající věku a ve vhodné komunikační formě, nemá samotná vada sluchu vliv na výši IQ. Záleží na tom, jak se rodina s postižením dítěte vyrovná a co svému dítěti nabídne – jak ve výchově, tak ve vzdělávání.

Sociální inteligence je ovlivněna tím, že při kontaktu s ostatními lidmi chybí jeden ze smyslů, které jsou důležité k orientaci v různých komunikačních situacích, k pochopení reakcí okolí na jisté podněty.

Které z následujících tvrzení je podle vás pravdivé:		
a) Každý sluchově postižený umí odezírat.	15	4,27%
b) Odezíráni se může naučit každý.	165	47,01%
c) K odezírání musí být talent a nemusí se ho naučit každý.	171	48,72%

Tab. 17: Odezírání



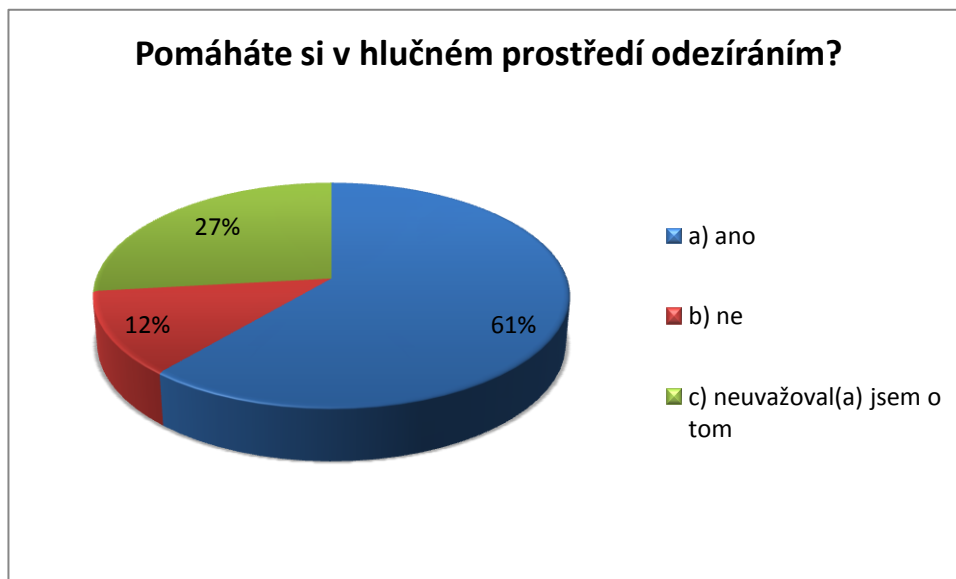
Graf 22: Odezírání

Čtyři procenta studentů si myslí, že každý člověk se sluchovým postižením umí odezírat. Zbylých 96 % odpovědí se rovnoměrně rozložilo mezi možnosti „Odezíráni se může naučit každý“ a „K odezírání musí být talent a nemusí se ho naučit každý“.

Považuji za dobré, že už nepanuje mezi lidmi rozšířený názor, že každý neslyšící automaticky odezírá. Bohužel je stále skoro polovina respondentů přesvědčena o tom, jak je snadné naučit se odezírat. Neuvědomují si, že „odezíráni je nejisté umění“ (Strnadová, V. 1998), je těžké, musí k němu být talent a dobrá viditelnost na obličej hovořící osoby. Ten musí být osvětlený, ústa nezakrytá, rty výrazné, artikulace zřetelná, ale nepřehnaná.

Pomáháte si v hlučném prostředí odezíráním?		
a) ano	215	61,25%
b) ne	42	11,97%
c) neuvažoval(a) jsem o tom	94	26,78%

Tab. 18: Pomoc odezíráním



Graf 23: Pomoc odezíráním

Odpovědi na tuto otázku jsou spíše intuitivní, jedná se o činnost převážně neuvědomělou. Lepší výsledky bychom dostali v nějakém hlučném prostředí, ve kterém by si odpověď mohli respondenti přímo ověřit.

Nadpoloviční množství studentů si při rozhovoru v hlučném prostředí pomáhá odezíráním. Pokud se jedná opravdu o odezírání, pak je netréované, intuitivní a slouží pouze jako doplněk k poslouchání, které je stále dominantní. Navíc není dlouhodobé, takže tolik neunavuje.

Čtvrtina jich nad tím, zda odezírají, nikdy neuvažovala.

K přechodnému zhoršení sluchu může dojít i při:		
a) únavě	26	7,43%
b) rýmě	313	89,43%
c) spánku	11	3,14%

Tab. 19: Přechodné zhoršení sluchu



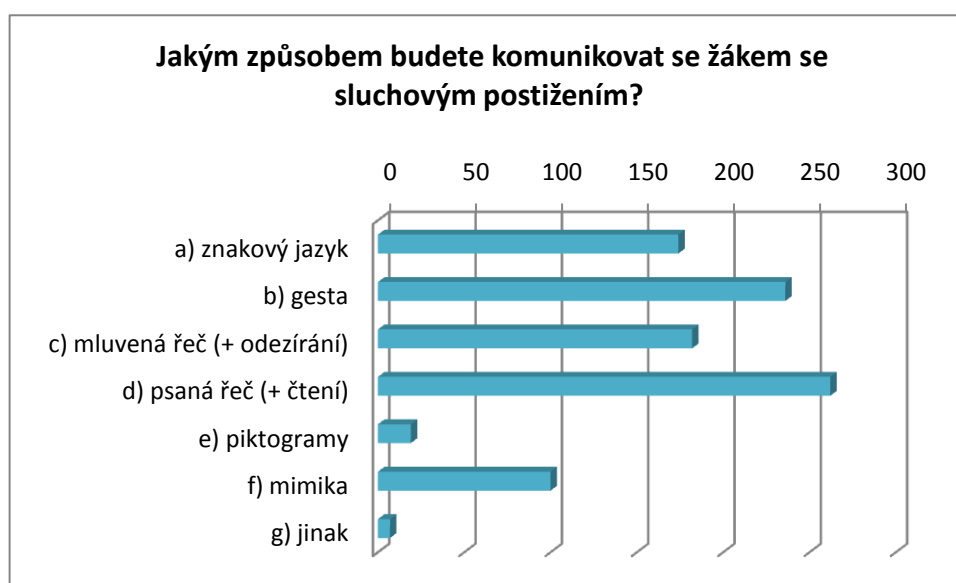
Graf 24: Přechodné zhoršení sluchu

Většina budoucích učitelů ví, nebo správně odhadlo, že na kvalitu sluchu může mít vliv rýma.

Překrvení sliznice hltanu může způsobit ucpání Eustachovy trubice a tím dojde k přechodnému zhoršení sluchu. Při této otázce mohli studenti vycházet i z vlastních zkušeností s pocitem zalehnutí v uších.

Jakým způsobem budete komunikovat se žákem se sluchovým postižením? (max. 3 odpovědi)		
a) znakový jazyk	174	49,57%
b) gesta	236	67,24%
c) mluvená řeč (+ odezírání)	182	51,85%
d) psaná řeč (+ čtení)	262	74,64%
e) piktogramy	19	5,41%
f) mimika	100	28,49%
g) jinak	7	1,99%

Tab. 20: Komunikace se sluchově postiženým žákem



Graf 25: Komunikace se sluchově postiženým žákem

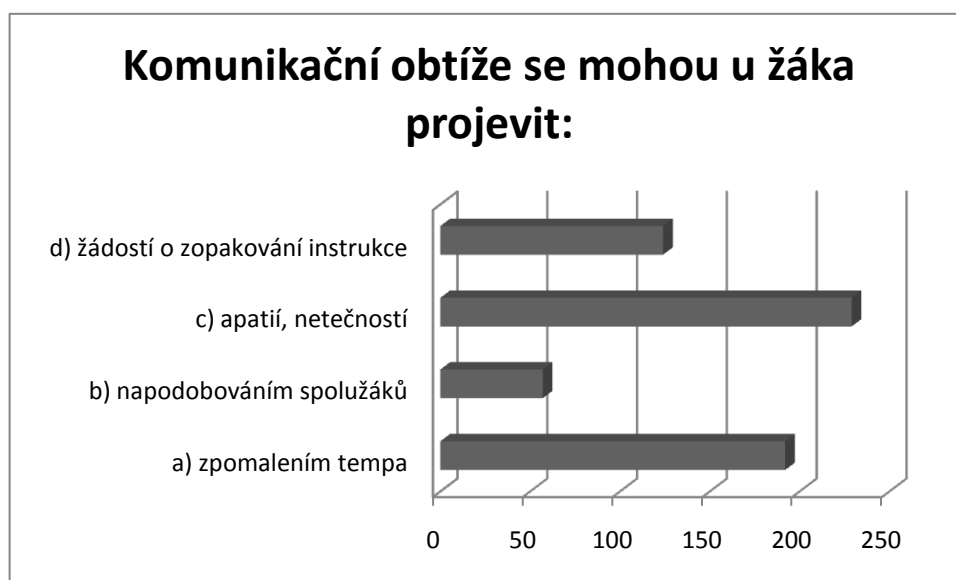
Nejvíce studentů si při komunikaci se sluchově postiženým žákem zvolí možnost psané řeči (což bude obzvlášť u prvňáčků problém) a použití gest. Na třetím místě uvádějí nejpravděpodobnější způsob komunikace s integrovaným sluchově postiženým žákem – využití mluvené řeči.

Zde se projevila neznalost problematiky sluchového postižení společně s obecně zastávaným názorem, že se s neslyšícím lze domluvit písemně. Sluchové postižení má výrazný vliv na výuku čtení a hlavně čtení s porozuměním. Řada neslyšících má problémy se čtením, protože nemají dostatečnou slovní zásobu, neodposlouchanou gramatiku i nedostatek čtenářské praxe. Proto neradi čtou. Pokud chceme komunikovat písemně, musíme nejdřív sluchově postižené naučit číst a psát. A právě to by se měli naučit ve škole.

Další omyl vidím v neznalosti integrační praxe, kdy běžné školy navštěvují převážně žáci s lehkými a středně těžkými vadami, tedy děti nedoslýchavé. A ty běžně komunikují orálním způsobem, tedy mluvenou řečí. Nejužívanější formou komunikace je (podle šetření Katedry speciální pedagogiky Pedagogické fakulty v Olomouci) mluvená řeč v kombinaci s odezíráním. Tohoto způsobu komunikace využívají 764 žáci, tedy 73,5 %. Spolu s 221 žákem, užívajícími výhradně mluvenou řeč, je to celkem 985 žáků, tedy 94,8 %, komunikujících převážně orálně (Langer, J. 2008). Pozornost upoutá i fakt, že se na čtvrtém místě objevilo užití znakového jazyka. Nemyslím si, že sami studenti tento jazyk ovládají, zřejmě počítají spíše s účastí tlumočníka.

Komunikační obtíže se mohou u žáka projevit: (max. 2 odpovědi)		
a) zpomalením tempa	192	54,70%
b) napodobováním spolužáků	57	16,24%
c) apatií, netečností	229	65,24%
d) žádostí o zopakování instrukce	124	35,33%

Tab. 21: Komunikační obtíže



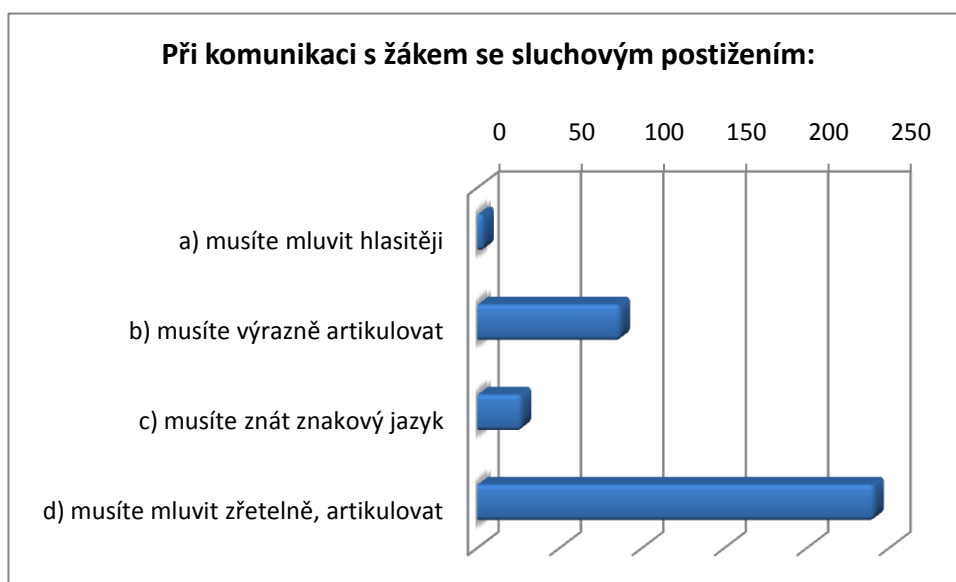
Graf 26: Komunikační obtíže

Většina studentů správně uvádí způsob reakce žáků, kteří neporozuměli výkladu či instrukcím – apatie a netečnost a zpomalení tempa. Žáci, kteří se

takzvaně „ztratili“ ve výkladu většinou opravdu zpomalí tempo a začnou napodobovat činnost spolužáků. Pokud tento stav trvá delší časový úsek, rezignují a stávají se nečinnými až apatickými. Záleží na pedagogovi, jaký klade důraz na zpětnou vazbu, která je u sluchově postižených nezbytná, a jaký vztah si mezi sebou vybudují. Aby měl žák důvěru a odvahu se zeptat na to, čemu nerozuměl.

Při komunikaci se sluchově postiženým žákem:		
a) musíte mluvit hlasitěji	4	1,14%
b) musíte výrazně artikulovat	87	24,79%
c) musíte znát znakový jazyk	27	7,69%
d) musíte mluvit zřetelně, artikulovat	241	68,66%

Tab. 22: Co je třeba při komunikaci



Graf 27: Co je třeba při komunikaci

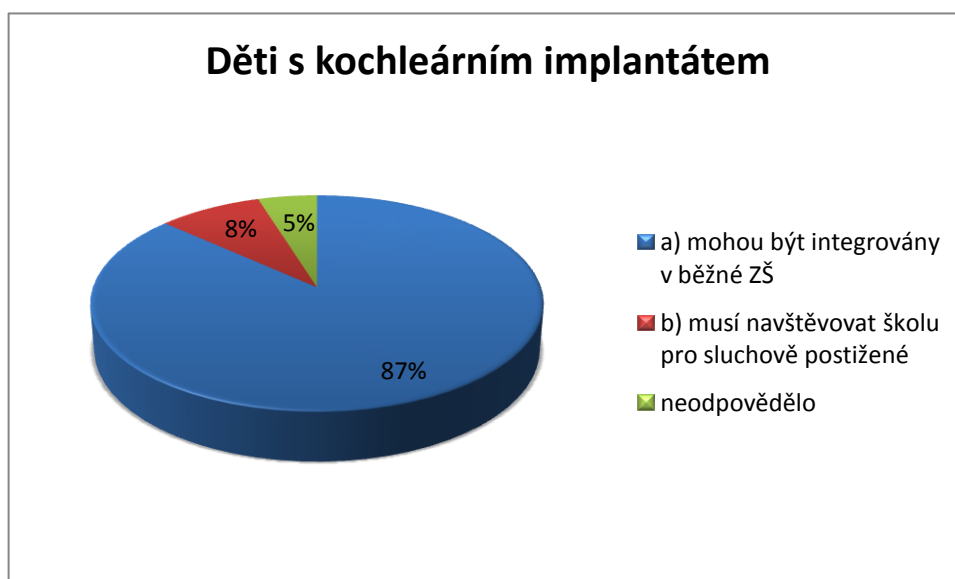
Většina budoucích učitelů pochopila, že úspěch komunikace se sluchově postiženým žákem nespočívá v zesílení hlasu, ale ve zřetelné mluvě a správné (i když ne přehnané) artikulaci.

Zřetelná a artikulovaná mluva je skutečně nejdůležitějším předpokladem pro efektivní komunikaci. Přehnaná artikulace může řečový projev zkreslit, stejně jako výrazné zvyšování hlasitosti. Obojí může působit dítěti se sluchadlem nepříjemné sluchové vjemy v závislosti na typu a stupni vady.

Několik studentů, uvádějících nutnost znalosti znakového jazyka si neuvědomilo, že se v běžné škole většinou nesetkají s neslyšícím dítětem, užívajícím znakový jazyk, ale s nedoslýchavým, užívajícím mluvenou řeč. Ti se většinou ani znakovat neučí.

Děti s kochleárním implantátem		
a) mohou být integrovány v běžné ZŠ	304	91,02%
b) musí navštěvovat školu pro sluchově postižené	30	8,98%
neodpovědělo	17	4,84%

Tab. 23: Děti s kochleárním implantátem



Graf 28: Děti s kochleárním implantátem

Přes devadesát procent respondentů, kteří na tuto otázku odpověděli, by dalo implantovaným dětem možnost vzdělávat se v běžných školách, přestože část z nich ani neznala pojem kochleární implantát. Patrně z cílů základního vzdělávání, rozboru Rámcového vzdělávacího programu a dalších kurikulárních dokumentů, ví (nebo tuší), že děti se smyslovým postižením mohou být integrovány v běžných školách. Že skutečná praxe může být jiná a integrace závisí na mnoha dalších faktorech, není pro tuto otázku podstatné. Sedmnáct studentů, kteří na tuto otázku ani neodpověděli, tvoří asi 5 % z celkového počtu respondentů.

Je potřeba provést nějaké úpravy třídy, ve které se bude učit žák se sluchovým postižením?		
a) ano	177	50,57%
b) ne	173	49,43%

Tab. 24: Úpravy ve třídě



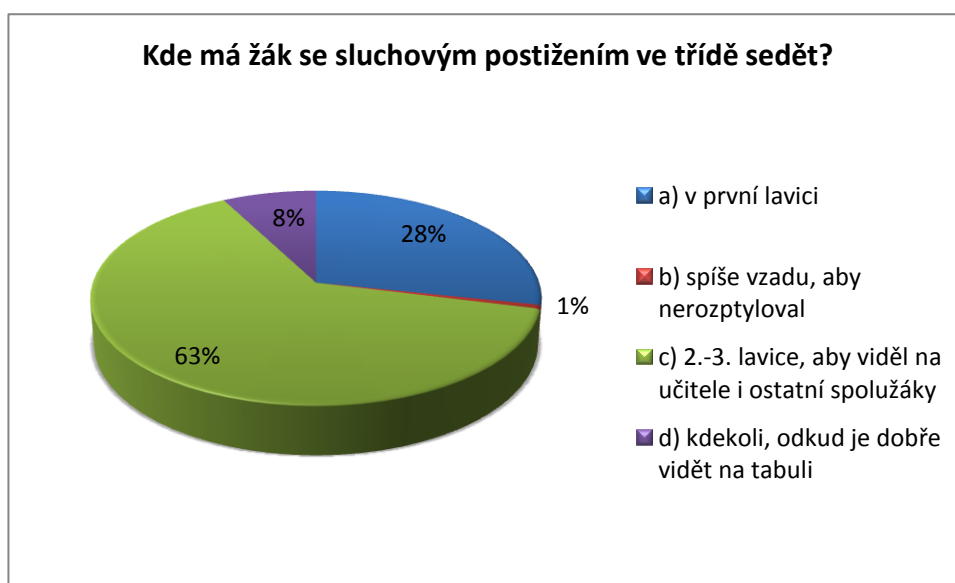
Graf 29: Úpravy ve třídě

Polovina budoucích učitelů by třídu s integrovaným nedoslýchavým žákem nijak neupravovala.

Rovnoměrné rozložení ukazuje spíše na odhadování odpovědi, než na znalost problematiky. Přesnější odpovědi bychom možná dostali v případě přidání třetí možnosti c) neumím se rozhodnout. Studenti učitelství nemusí v této fázi studia vědět, jaké úpravy třídy je vhodné (ne nezbytné) provést před nástupem integrovaného žáka s vadou sluchu. Toto doporučení by měli ale dostat od Speciálního pedagogického centra nejpozději ve chvíli, kdy do jejich třídy tento žák má nastoupit.

Kde má žák se sluchovým postižením ve třídě sedět?		
a) v první lavici	99	28,29%
b) spíše vzadu, aby nerozptyloval	2	0,57%
c) 2.-3. lavice, aby viděl na učitele i ostatní spolužáky	222	63,43%
d) kdekoli, odkud je dobře vidět na tabuli	27	7,71%

Tab. 25: Kde má sedět žák se sluchovým postižením



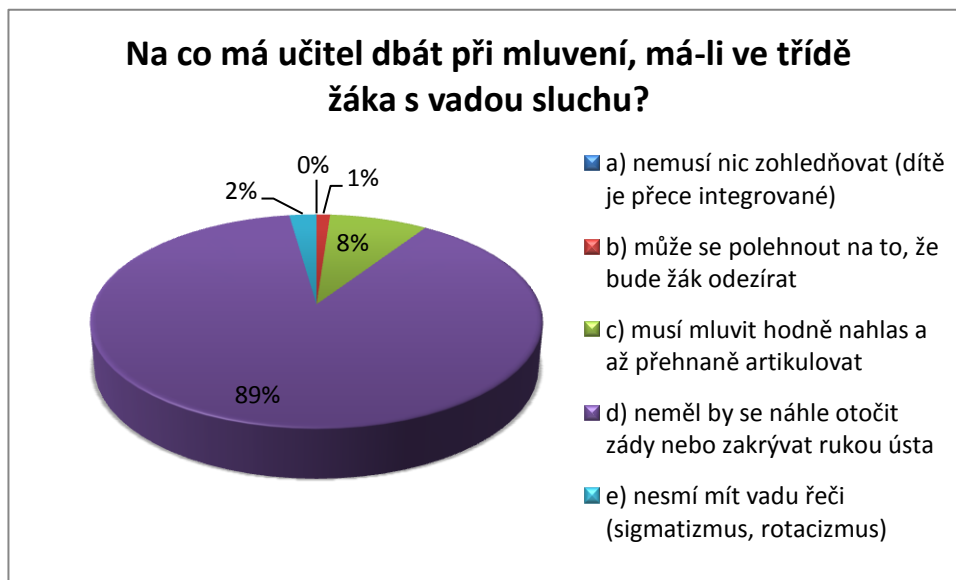
Graf 30: Kde má sedět žák se sluchovým postižením

Většina budoucích učitelů by si správně posadila žáka se sluchovou vadou do 2. až 3. lavice, aby dobře viděl na učitele i ostatní spolužáky a dobře slyšel učitele, který se v těchto místech nachází nejčastěji.

Vzhledem k tomu, že tato znalost je až příliš konkrétní a pravděpodobně se s ní v rámci studia nesetkali, svědčí rozložení odpovědí o tom, že se studenti nad touto otázkou zamysleli a správně vybrali odpověď.

Na co má učitel dbát při mluvení, má-li ve třídě žáka s vadou sluchu?		
a) nemusí nic zohledňovat (dítě je přece integrované)	0	0,00%
b) může se polehnout na to, že bude žák odezírat	4	1,13%
c) musí mluvit hodně nahlas a až přehnaně artikulovat	29	8,19%
d) neměl by se náhle otočit zády nebo zakrývat rukou ústa	313	88,42%
e) nesmí mít vadu řeči (sigmatizmus, rotacizmus)	8	2,26%

Tab. 26: Na co dbát při mluvení



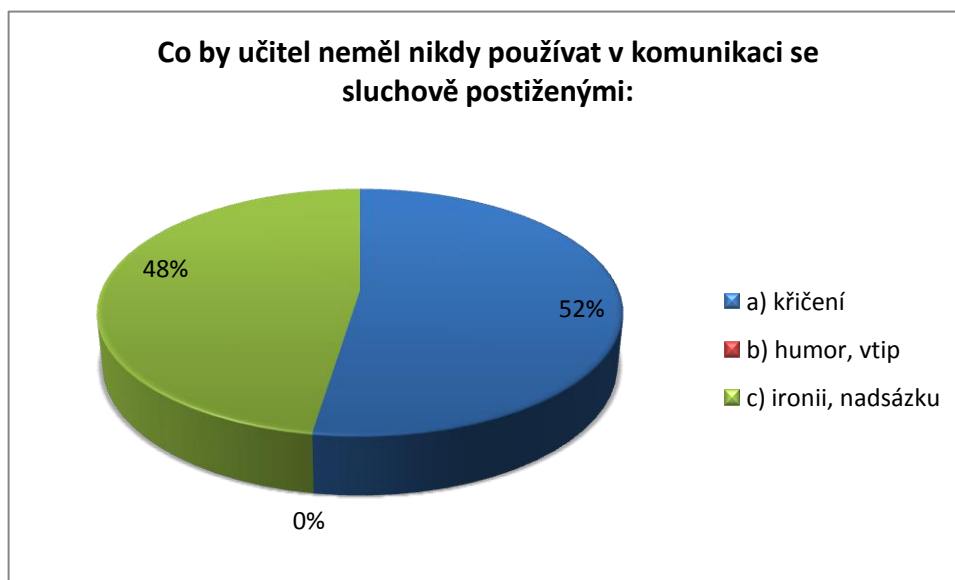
Graf 31: Na co dbát při mluvení

Opět většina studentů správně vidí největší narušení komunikace v náhlém otočení se (např. k tabuli či jinému žákovi) a v zakrývání úst rukou. Příjemné zjištění je, že si ani jeden student nemyslí, že se na integrovaného žáka nemusí brát zvláštní ohledy.

Přestože znalosti z oblasti surdopedie tito studenti teprve budou získávat, intuitivně vybrali správnou odpověď.

Co by učitel neměl nikdy používat v komunikaci se sluchově postiženými:		
a) křičení	182	52,45%
b) humor, vtip	0	0,00%
c) ironii, nadsázku	165	47,55%

Tab. 27: Co by učitel při komunikaci neměl používat



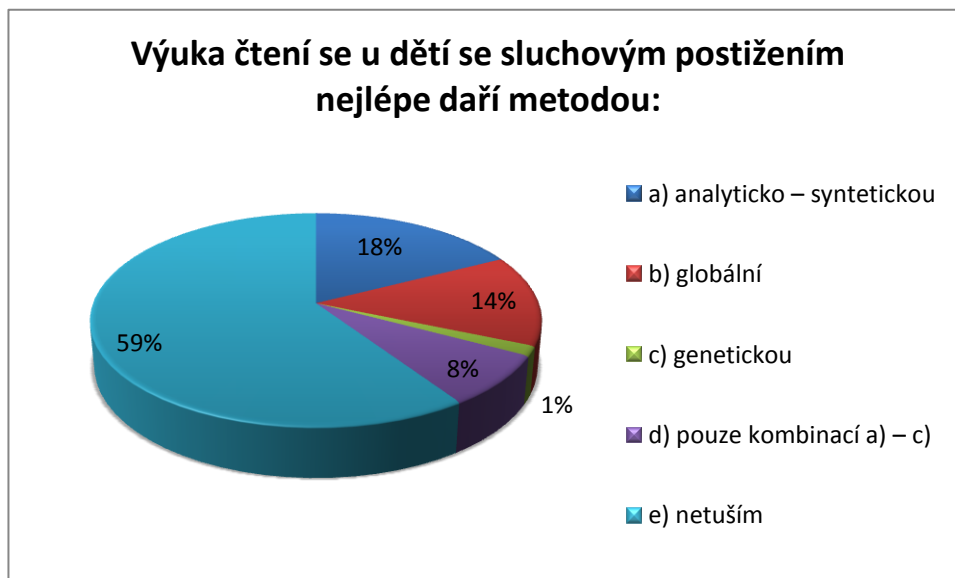
Graf 32: Co by učitel při komunikaci neměl používat

Skoro polovina respondentů správně odpovědělo, že by učitel neměl nikdy používat v komunikaci se sluchově postiženými ironii a nadsázku, protože s ní mívají SP problémy – nerozumí jí. Více studentů si myslí, že více vadí nedoslýchavým křik.

Křik je jistě nepříjemný a neměl by se objevit ani v běžném vyučování, ale není to vzhledem k formulaci otázky správná odpověď. Většina jedinců se sluchovou vadou nemá dostatek zkušeností z běžných sociálních situací, nedokáže si tak interpretovat nekonzistentnost vyřčeného a koverbálním projevem, které výrok doprovází. Toto si asi polovina respondentů neuvědomuje.

Výuka čtení se u dětí se sluchovým postižením nejlépe daří metodou:		
a) analyticko – syntetickou	61	17,53%
b) globální	48	13,79%
c) genetickou	5	1,44%
d) pouze kombinací a) – c)	27	7,76%
e) netuším	207	59,48%

Tab. 28: Výuka čtení u dětí se sluchovým postižením



Graf 33: Výuka čtení u dětí se sluchovým postižením

Přestože se nejvíce budoucích učitelů chce dorozumívat se sluchově postiženými žáky psanou formou řeči (viz. stana 174), nadpoloviční většina se přiznala, že netuší, jak je naučit číst. Ostatní vybírali z názvů metod, které již někde slyšeli.

Větší podíl na odpovědi „netuším“ mají studenti, kteří nebudou učit v první třídě, studenti Učitelství pro 1. stupeň mají větší podíl na správných odpovědích.

Pozornost žáka se sluchovým postižením je:		
a) srovnatelná s pozorností ostatních žáků	96	27,59%
b) snadněji unavitelná	252	72,41%

Tab. 29: Pozornost žáka se sluchovým postižením



Graf 34: Pozornost žáka se sluchovým postižením

Většina studentů připouští, že pozornost žáka se sluchovým postižením je snadněji unavitelná, než pozornost ostatních žáků. Uvědomují si, že zkreslení řeči vyučujícího, zvýšené soustředění a úsilí žáka o porozumění tomu, co učitel a spolužáci říkají, vyčerpává a způsobuje únavu a podrážděnost.

Znakový jazyk		
a) je na celém světě stejný	125	35,61%
b) znaky jsou rozdílné, přesto si jedinci z různých států mohou porozumět	221	62,96%
neodpovědělo	5	1,42%

Tab. 30: Znakový jazyk



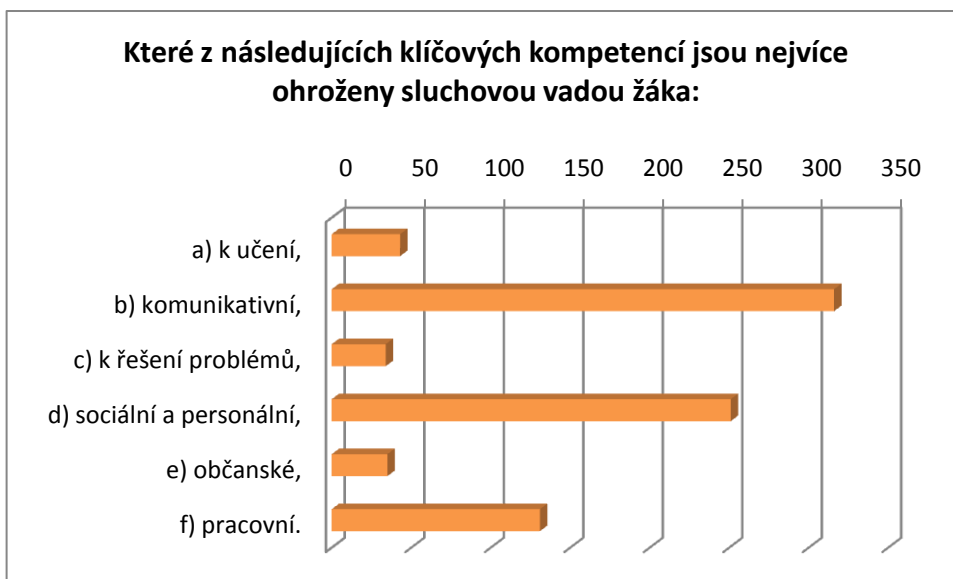
Graf 35: Znakový jazyk

Více než šedesát procent respondentů správně odpovědělo, že národní znakové jazyky jsou rozdílné, přesto si jedinci z různých států mohou porozumět.

Povědomí o užívání znakového jazyka začíná být lepší i díky medializaci problematiky sluchového postižení a zvyšujícímu se množství pořadů o tomto znevýhodnění (např. i na komerčních televizních stanicích).

Které z následujících klíčových kompetencí jsou nejvíce ohroženy sluchovou vadou žáka: (i více)		
a) k učení,	43	12,25%
b) komunikativní,	316	90,03%
c) k řešení problémů,	34	9,69%
d) sociální a personální,	251	71,51%
e) občanské,	35	9,97%
f) pracovní.	131	37,32%

Tab. 31: Ohrožení klíčových kompetencí



Graf 36: Ohrožení klíčových kompetencí

Největší počet budoucích učitelů vidí ve sluchovém postižení ohrožení při získávání komunikativních kompetencí, následují kompetence sociální a personální, v menší míře pak kompetence pracovní. Nejmenší vliv na kompetence spatřují u kompetencí k řešení problémů, občanských a kompetencí k učení.

Převaha názorů na vliv sluchového postižení na rozvoj klíčových kompetencí souvisí s narušením komunikační kompetence, která má přímý vliv na kompetenci sociální. Právě pomocí komunikace navazujeme a udržujeme vztahy s lidmi v okolí, se spolužáky, socializujeme se.

Hypotézy a jejich ověřování

Hypotéza 1: Studenti Pedagogické fakulty mají přesnější představu o pojmu integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami než studenti Přírodovědecké fakulty.

Při ověřování této hypotézy jsem vycházela z odpovědí na otázku „Co si představujete pod pojmem integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?“, kdy měli respondenti vybrat ze tří následujících výroků ten, který pojem integrace nejlépe vystihuje:

- a) všichni se všechno naučí
- b) umožnění vzdělávání všech v hlavním vzdělávacím proudu
- c) začlenění znevýhodněných a postižených dětí do školy

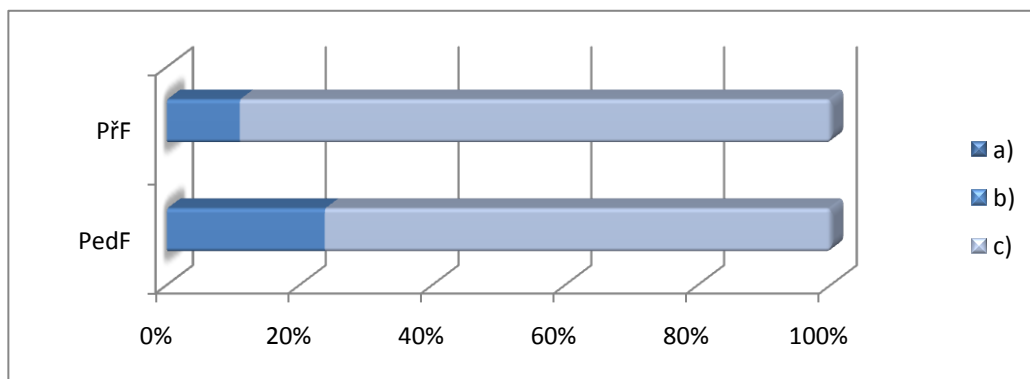
Počty a procenta jsou zapsány do tabulky a graficky znázorněny.

	a)	b)	c)	celkem
PedF	0	64	205	269
	0,00%	23,79%	76,21%	
PřF	0	9	73	82
	0,00%	10,98%	89,02%	
celkem		73	278	351

Tab. 32: Představy o integraci

$$\chi^2 = 6,266\ 50\ (p = 0,012306),\ HV = 0,05$$

Při výpočtech byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi Pedagogickou a Přírodovědeckou fakultou.



Graf 37: Představy o integraci

Hypotéza byla potvrzena.

Hypotéza 2: Studenti Pedagogické fakulty mají pozitivnější přístup k integraci/inkluzi ve vzdělávání, než studenti Přírodovědecké fakulty.

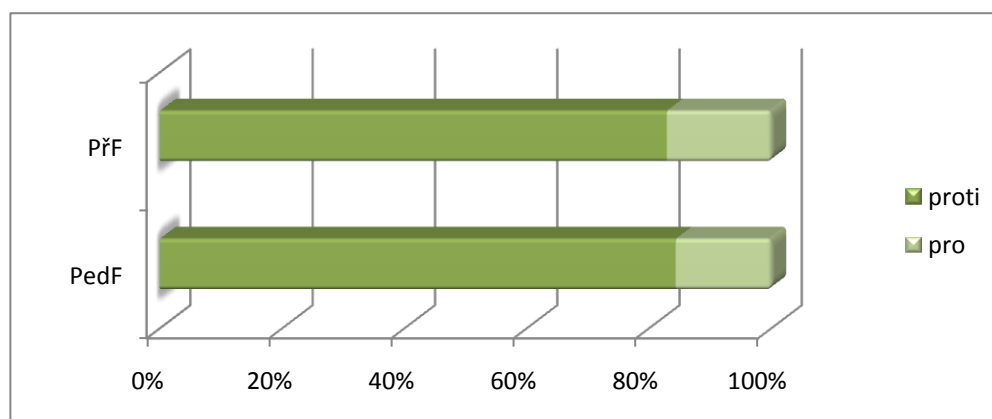
Otázky přístupu k integraci a inkluzi se týkaly vzdělávacího systému. V této oblasti jsem posuzovala odpovědi na otázky, týkající se začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol. Každá z těchto otázek byla ohodnocena a podle počtu odpovědí, ve kterých se studenti vyjádřili pro integraci postižených dětí do škol, zrušení speciálních škol pro děti s postižením a poskytnutí stejné možnosti vzdělávání všem, pro integraci sluchově postižených dětí, byli respondenti rozděleni do dvou skupin. Ve skupině označené „proti“ jsou respondenti, kteří dosáhli 0, 1 a 2 bodů, ve skupině „pro“ respondenti se třemi a čtyřmi body.

	proti	pro	celkem
PedF	227	42	269
	84,39%	15,61%	
PřF	68	14	82
	82,93%	17,07%	
celkem	295	56	351

Tab. 33: Postoj k integraci/inkluzi

$$\chi^2 = 0,099872 \text{ (} p = 0,751984 \text{), HV} = 0,05$$

Při výpočtech nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi Pedagogickou a Přírodovědeckou fakultou.



Graf 38: Postoj k integraci/inkluzi

Hypotéza nebyla potvrzena.

Hypotéza 3: Studentky-ženy mají lepší znalosti o specifikách vzdělávání žáků se sluchovým postižením než studenti-muži.

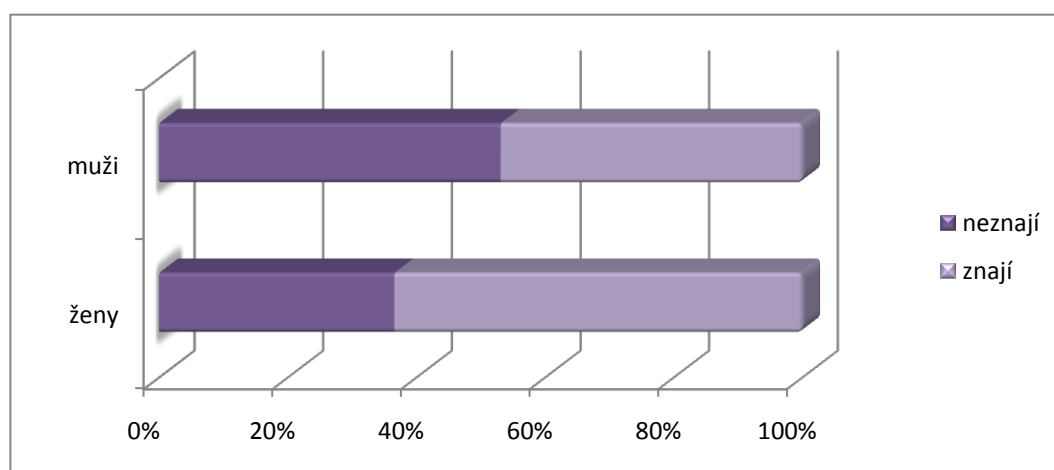
Znalostní otázky se týkaly problematiky úpravy třídy, ve které se bude učit žák se sluchovým postižením, pozornosti žáka, místa ve třídě, kde má tento žák sedět a toho, na co má učitel dbát při mluvení, má-li ve třídě žák s vadou sluchu. Každá z těchto otázek byla ohodnocena a podle počtu správných odpovědí byli respondenti rozděleni do dvou skupin. Ve skupině označené „neznají“ jsou respondenti, kteří dosáhli 0, 1 a 2 bodů, ve skupině „znají“ respondenti se třemi a čtyřmi body.

	neznají	znají	celkem
ženy	105	182	287
	36,59%	63,41%	
muži	34	30	64
	53,13%	46,88%	
celkem	139	212	351

Tab. 34: Znalosti muži – ženy

$$\chi^2 = 5,98508 \text{ (} p = 0,014429 \text{), HV} = 0,05$$

Při výpočtech byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi skupinou žen a mužů.



Graf 39: Znalosti muži – ženy

Hypotéza byla potvrzena.

Hypotéza 4: Představy o vlivu komunikačních obtíží na žáka se liší u studentů Pedagogické fakulty od představ studentů Přírodovědecké fakulty.

Při ověřování této hypotézy jsem vycházela z odpovědí na otázku „Komunikační obtíže se mohou u žáka projevit:“, kdy měli respondenti vybrat ze čtyř následujících reakcí nejvýše dvě, které se podle nich objevují nejčastěji.

Komunikační obtíže se mohou u žáka projevit:

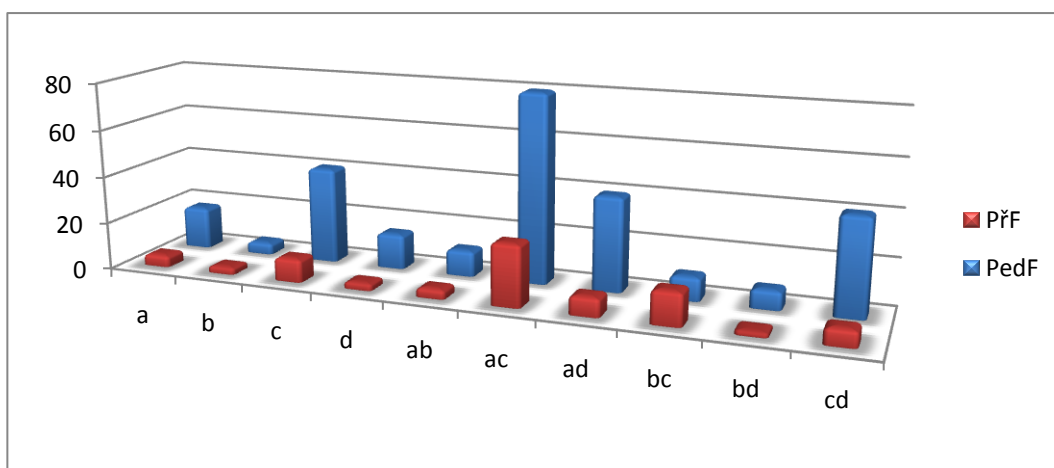
- a) zpomalením tempa
- b) napodobováním spolužáků
- c) apatií, netečností
- d) žádostí o zopakování instrukce

	a	b	c	d	ab	ac	ad	bc	bd	cd	celkem
PedF	18	5	41	15	11	80	40	10	8	41	269
	6,69%	1,86%	15,24%	5,58%	4,09%	29,74%	14,87%	3,72%	2,97%	15,24%	
PřF	5	3	10	3	4	26	8	14	2	7	82
	6,10%	3,66%	12,20%	3,66%	4,88%	31,71%	9,76%	17,07%	2,44%	8,54%	
celkem	23	8	51	18	15	106	48	24	10	48	351

Tab. 35: Komunikační obtíže

$$\chi^2 = 21,6761 \text{ (} p = 0,009970 \text{), HV} = 0,05$$

Při výpočtech byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi Pedagogickou a Přírodovědeckou fakultou.



Graf 40: Komunikační obtíže

Hypotéza byla potvrzena.

Hypotéza 1: Studenti Pedagogické fakulty mají přesnější představu o pojmu integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami než studenti Přírodovědecké fakulty.

Hypotéza byla potvrzena.

Hypotéza 2: Studenti PedF mají pozitivnější přístup k integraci/inkluzi ve vzdělávání, než studenti PřF.

Hypotéza nebyla potvrzena.

Hypotéza 3: Studentky-ženy mají lepší znalosti o specifikách vzdělávání žáků se sluchovým postižením než studenti-muži.

Hypotéza byla potvrzena.

Hypotéza 4: Představy o vlivu komunikačních obtíží na žáka se liší u studentů Pedagogické fakulty od představ studentů Přírodovědecké fakulty.

Hypotéza byla potvrzena.

Závěry šetření obou výzkumných projektů

Výzkum ukázal správnost zařazení speciální pedagogiky do učitelského studia na obou fakultách. Studenti učitelských oborů by měli mít lepší znalosti o cílech základního vzdělávání a celkový přehled o kurikulárních dokumentech (zákonech, vyhláškách, týkajících se problematiky školství), o jejich významu a praktickému dopadu. Je třeba zdůraznit význam systematické komplexní péče o zdravotně postižené a znevýhodněné osoby.

V oblasti vzdělávání je nutno poukázat na nutnost individuálního přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, čímž se podpoří rozvoj celé jejich osobnosti. V rámci tohoto přístupu by bylo dobré seznámit studenty učitelských oborů s činností Speciálních pedagogických center a představit jim jejich pracovníky, se kterými budou při integrační praxi spolupracovat.

Ukázalo se rovněž, že studentům chybí větší možnost setkávání se s různě postiženými osobami. Jejich generace měla na základních a středních školách málo příležitostí seznámení se s integrací a integrovanými spolužáky. Při výuce je

možné stavět spíše na intuitivních představách, které je však nutno korigovat množstvím názorných příkladů, pomůcek, DVD, diskuzemi a vyměňováním vlastních zkušeností.

Jednu z možností vidím navázání bližší spolupráce se Střediskem pro pomoc studentům se specifickými nároky Teiresiás, kde pracují odborníci i v oblasti vzdělávání sluchově postižených, osoby znalé této problematiky i sami jedinci se sluchovou vadou. Jejich praktické zkušenosti by byly vhodným doplněním přednášek pro studenty.

Při poukazování na specifika výuky žáků se sluchovým postižením je nutné zdůraznit rozmanitost stupňů vady, které mají přímý vliv na výběr adekvátní formy komunikace. Ta ovlivňuje výběr typu školy, ve které bude dítě vzděláváno.

Vhodným řešením by mohlo být začlenění některých témat speciální pedagogiky do výuky jednotlivých oborů, nejen v samostatném předmětu.

Za nezbytné považuji vybavit studenty základním seznamem vhodné literatury, kterou budou moci v případě potřeby vyhledat a prostudovat, a nabídnout jim možnost dalšího vzdělávání ve specializaci, kterou budou potřebovat.

5 Výzkumný projekt III.

Cíl, metody výzkumného projektu

Cílem výzkumného projektu bylo zjistit, zda jsou učitelé jihomoravských základních škol a nižšího stupně víceletých gymnázií připraveni na integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných typů škol, s přihlédnutím na specifika sluchového postižení. K tomu jsem si zvolila dílčí cíle:

- zjistit, jak jsou učitelé připraveni na komunikaci se žákem se sluchovým postižením,
- zjistit, jak jsou učitelé připraveni v otázce materiálních, technických a organizačních podmínek vzdělávání žáků se sluchovým postižením,
- zjistit, jak jsou učitelé nakloněni vzdělávání žáků se zdravotním postižením v hlavním vzdělávacím proudu,
- zjistit, jak osobní zkušenosti ovlivňují postoje učitelů ke vzdělávání žáků se sluchovým postižením v hlavním vzdělávacím proudu.

Výzkumné šetření probíhalo v průběhu roku 2010 – od ledna (předvýzkum) do srpna, kdy byl výzkum ukončen. Zpracování výsledků proběhlo následně v září 2010.

Výzkumný vzorek

Základní soubor: učitelé základních škol a nižších stupňů víceletých gymnázií v Jihomoravském kraji.

Výběrový soubor: učitelé základních škol a nižších stupňů víceletých gymnázií v Jihomoravském kraji, kteří souhlasili se zapojením do výzkumu.

Výběr: náhodný.

Soubor: N = 169

Výzkumu se zúčastnilo 169 respondentů. Někteří respondenti neodpověděli na všechny otázky, proto s nimi nebylo počítáno při statistickém zpracování.

Výzkumné metody

Výzkum: statistická procedura, kvantitativní metoda, technika dotazník.

Empirická část práce byla vedena formou kvantitativního výzkumu za použití techniky dotazníku. Anonymní dotazníkové šetření proběhlo elektronickou formou. Dotazník byl tvořen celkem 27 otázkami, většinou nominálního charakteru, uzavřenými či polouzavřenými. Z toho bylo 9 otázek s možností výběru ze škály a 3 otázky otevřené. Byly členěny do tří základních částí – faktografické, speciální pedagogiky obecně a specializace na sluchové postižení. Otázky v dotazníku byly formulovány tak, aby byly snadno pochopitelné. Nabízené odpovědi u uzavřených otázek byly vybírány tak, aby postihly celé spektrum možných variant. Pro jistotu se ještě u většiny otázek objevuje i možnost zapsání vlastní formulace odpovědi. U škálových otázek jsou ponechány pouze možnosti 1 až 5, odpověď 6 – nevím byla nahrazena možností neodpovědět na tuto otázku.

Výsledky dotazníkového šetření byly zpracovány metodou univariační a bivariační analýzy. Jednotlivé položky byly podrobeny analýze a graficky znázorněny. Ke zpracování byly použity programy Google Docs, STATISTICA 9.0 a Microsoft Excel 2007.

Výzkumné předpoklady a výsledky

Hypotézy:

Hypotéza 1: Učitelé ze škol, kde mají zkušenosti s integrací žáků se sluchovým postižením, mají pozitivnější přístup k integraci/inkluzi ve vzdělávání, než učitelé ze škol, kde tyto zkušenosti nemají.

Hypotéza 2: Podrobné znalosti RVP ZV vykazují učitelé s větší délkou praxe častěji, než učitelé s kratší praxí.

Hypotéza 3: Učitelé z 1. stupně ZŠ jsou lépe obeznámeni s RVP ZV než učitelé 2. stupně ZŠ.

Hypotéza 4: Lidé, kteří mají osobní zkušenost s osobami se sluchovým postižením, předpokládají úspěšnou integraci častěji než ti, kteří nikoho s tímto typem postižení neznají.

Hypotéza 5: Učitelé, kteří absolvovali předmět speciální pedagogika (v rámci svého studia) mají lepší znalosti o specifikách vzdělávání žáků se sluchovým postižením než učitelé, kteří tento předmět neměli.

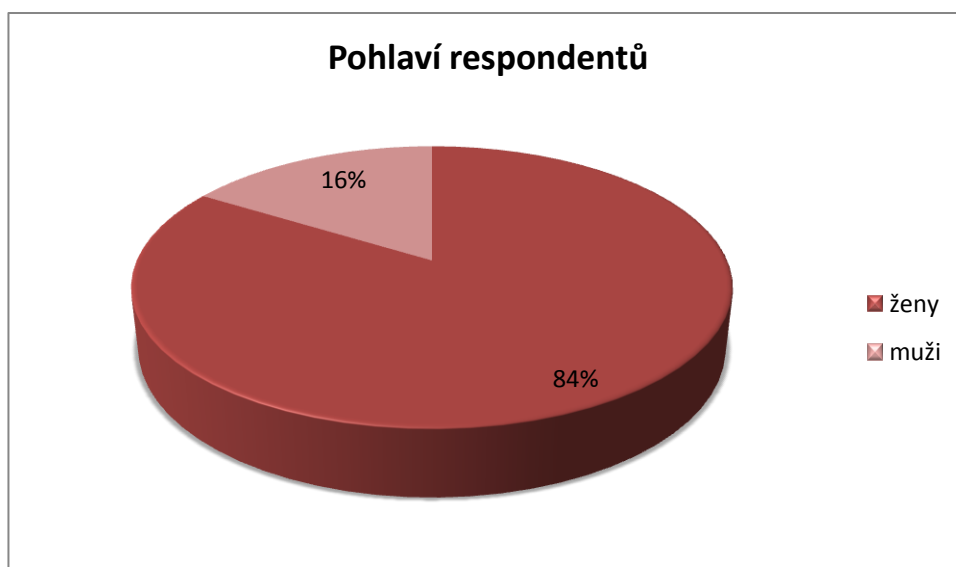
Hypotéza 6: Ženy mají lepší znalosti o specifikách vzdělávání žáků se sluchovým postižením než muži.

Hypotéza 7: Učitelé, kteří prokázali lepší znalosti specifik vzdělávání žáků se sluchovým postižením, mají pozitivnější přístup k integraci/inkluzi ve vzdělávání, než kteří znalosti neprokázali.

Výsledky výzkumu

Faktografická část

Mezi respondenty je více žen (84 %) než mužů (16 %), viz Graf 41.



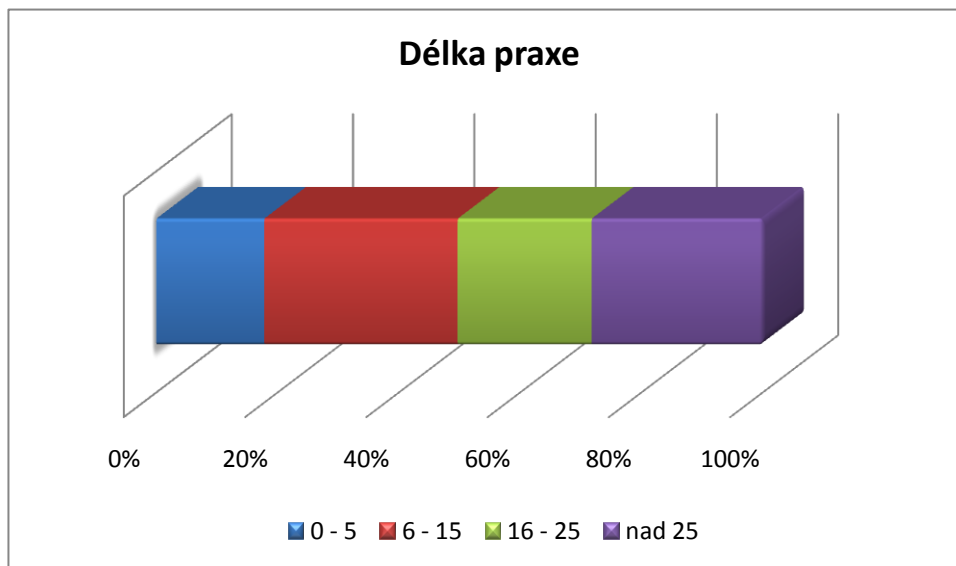
Graf 41: Pohlaví respondentů

Tyto výsledky korespondují s feminizací našeho školství, jak dokládají Výkonové ukazatele 2008/09 (dostupné on-line na <http://www.uiv.cz/clanek/713/1817>):

	celkem	ženy	%	muži	%
Česká republika	59492	49912	83,89699	9580	16,10301
Jihomoravský kraj	6500	5300	81,53846	1200	18,46154

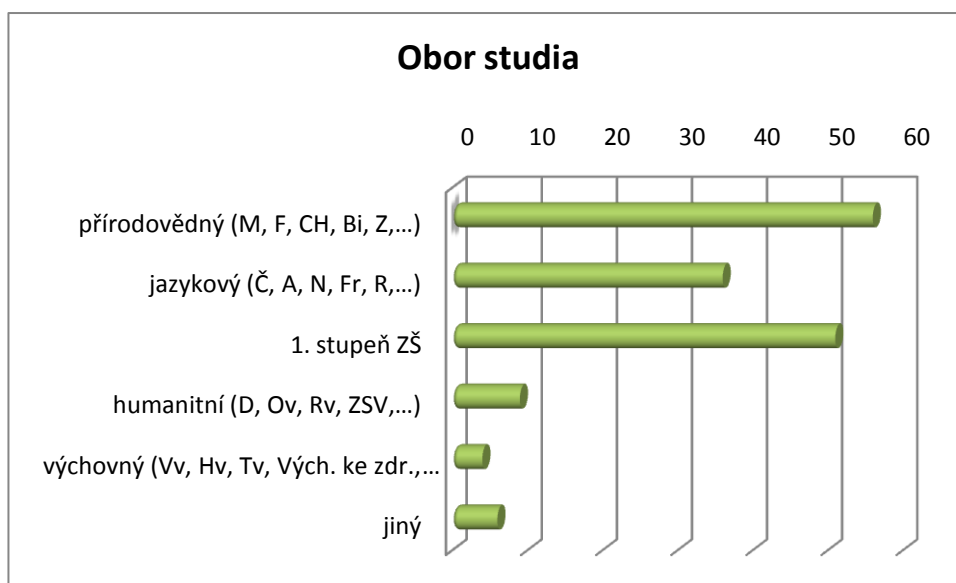
Tab. 36: Počet učitelek a učitelů

Délka praxe respondentů je velmi rozmanitá, pohybuje se v rozmezí od začínajících až po zkušené pedagogy s praxí 44 let ve školství, viz Graf 42.



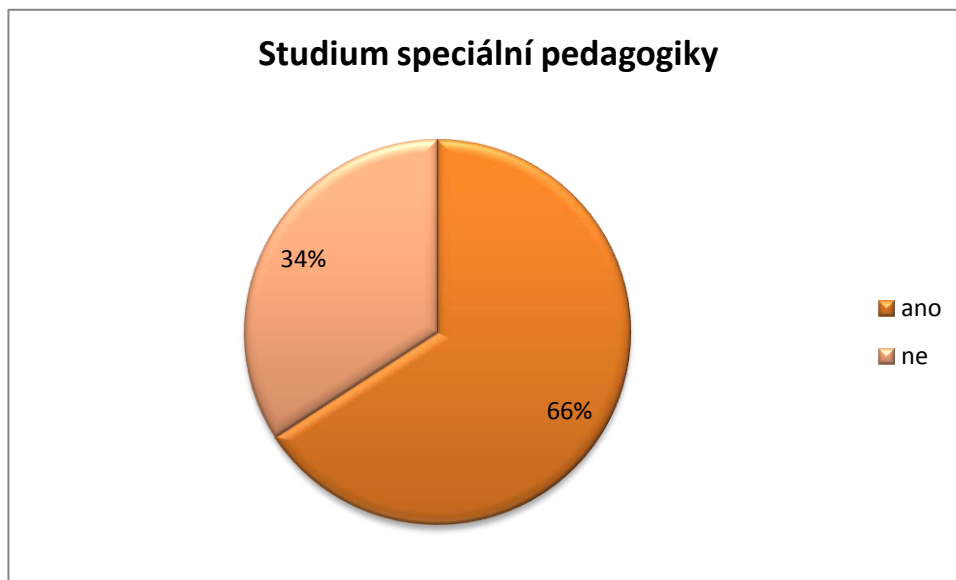
Graf 42: Délka praxe

Mezi respondenty se vyskytuje největší procento osob s preferovaným přírodovědným vzděláním (34 %), učitelstvím 1. stupně ZŠ (30 %) a jazykově vzdělaných (22 %). Asi 13 % je učitelů jiných předmětů – humanitních, výchovných či jiných (speciální pedagogika, mateřská škola, kombinace předmětů), viz Graf 43. Převaha odpovídajících učitelů, preferujících přírodovědné předměty, je zřejmě dána výběrem elektronické formy dotazníku, distribuovaného elektronickou poštou.



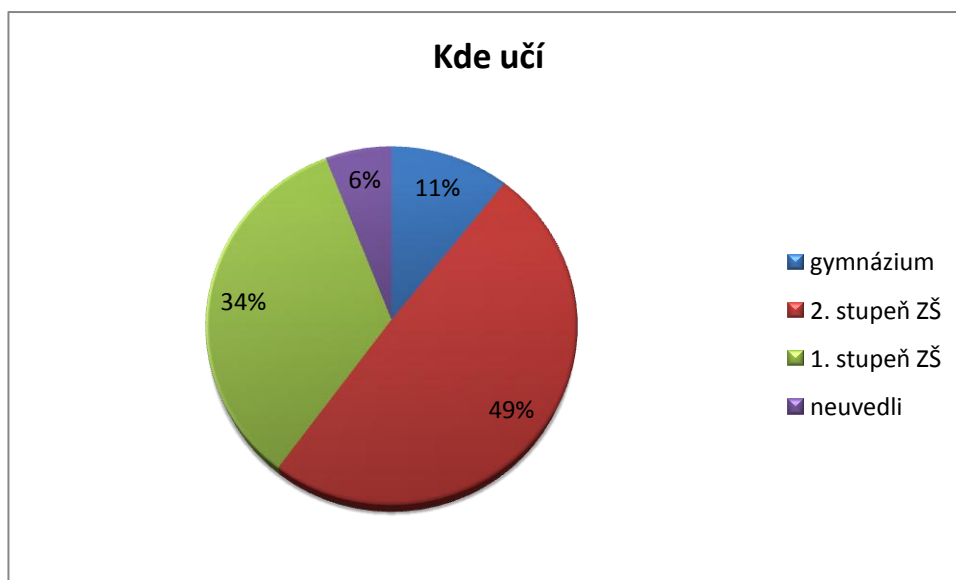
Graf 43: Obor studia

V rámci studia učitelství absolvovala přednášky ze speciální pedagogiky cca dvě třetiny respondentů, viz Graf 44.



Graf 44: Studium speciální pedagogiky

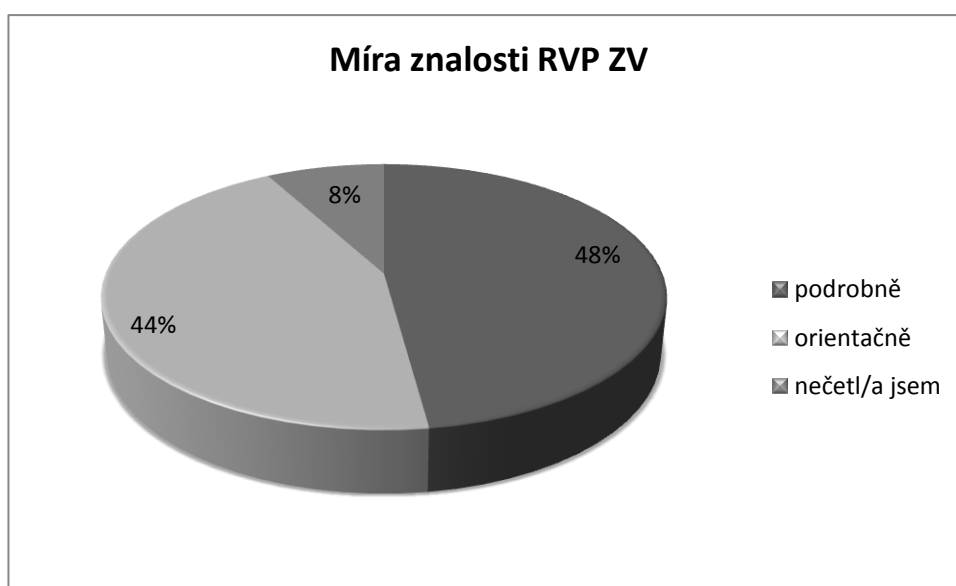
Mezi respondenty z pochopitelných důvodů převažují učitelé základních škol – celkem 88 %. Z tohoto počtu je 36 % učitelů 1. stupně ZŠ a 52 % učitelů 2. stupně ZŠ. 12 % z celkového počtu respondentů učí na nižším stupni víceletých gymnázií, viz Graf 45.



Graf 45: Kde učí

Ve výzkumu byly zastoupeny různé základní školy a víceletá gymnázia z Jihomoravského kraje.

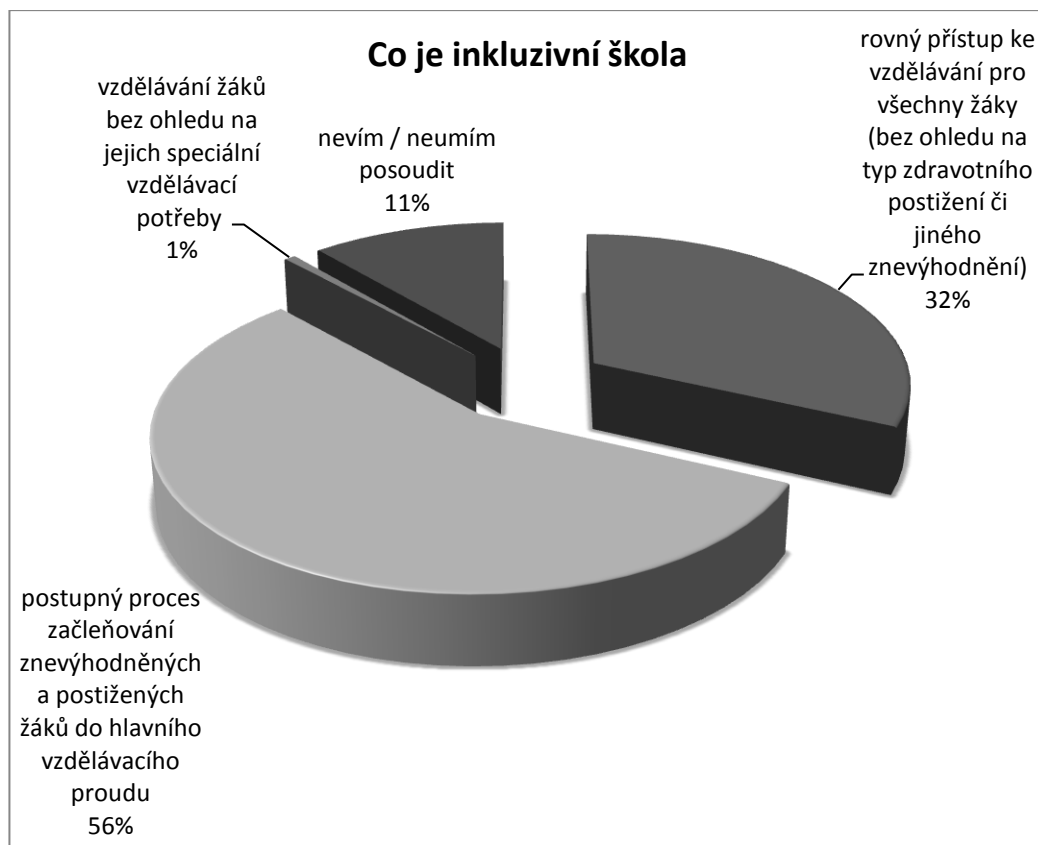
Téměř polovina (48 %) všech učitelů, kteří se zúčastnili výzkumu, je podrobně seznámena s RVP ZV, o něco méně pedagogů (45 %) je obeznámeno jen orientačně a 8 % se přiznalo, že RVP ZV nečetli vůbec, viz Graf 46. Zarážející je velké procento učitelů, kteří nemají hlubší znalosti o jednom z nejdůležitějších kurikulárních dokumentů ve školství.



Graf 46: Míra znalosti RVP ZV

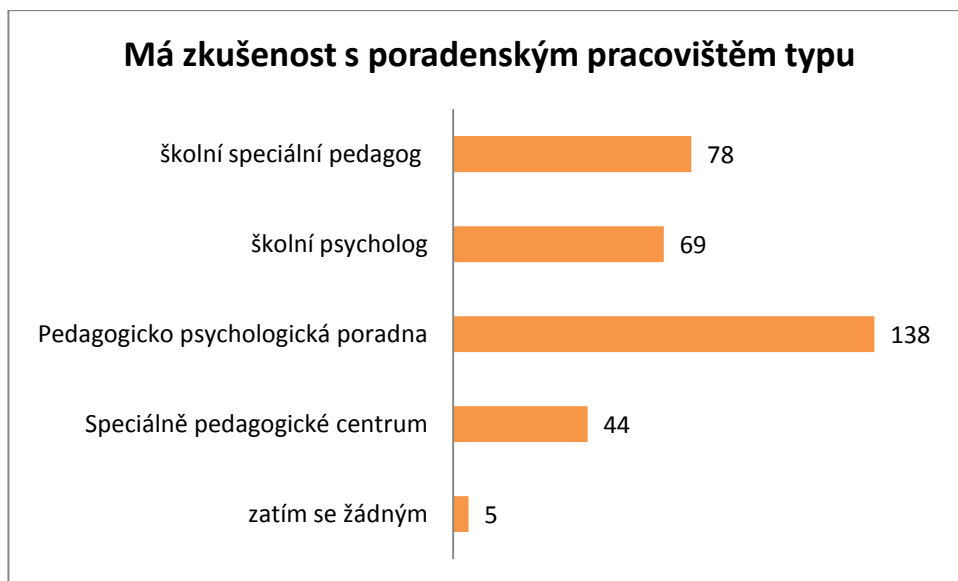
Obecná problematika speciální pedagogiky

Z odpovědí na otázku inkluze ve vzdělávání plyne, že více než polovině respondentů není zcela jasný rozdíl mezi inkluzí a integrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu. 11 % učitelů odpovědělo, že neví nebo neumí posoudit otázku definice inkluzivní školy. 32 % odpovídajících vybralo odpověď, že v inkluzivní škole mají rovný přístup ke vzdělávání všichni žáci, bez ohledu na typ zdravotního postižení, viz Graf 47.



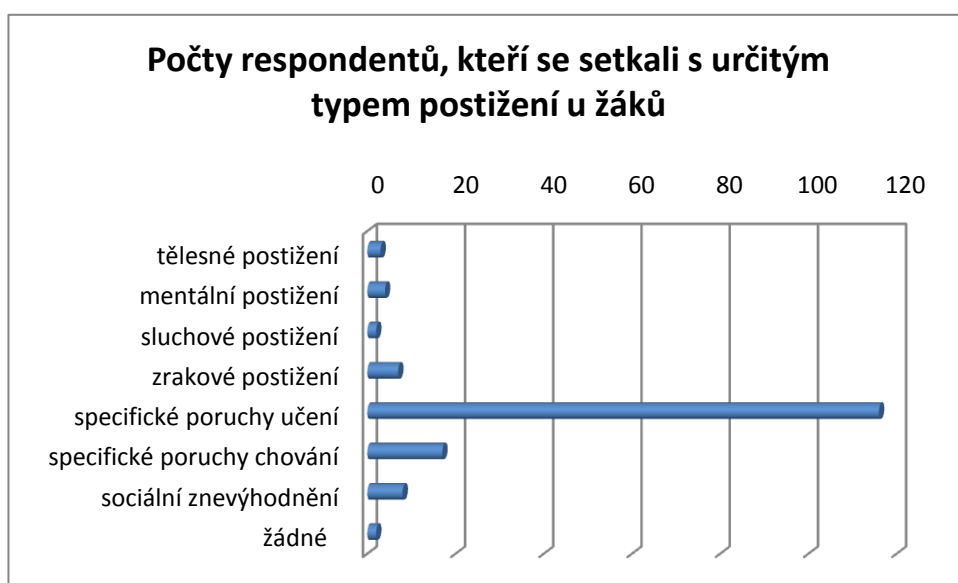
Graf 47: Co je inkluzivní škola

Pedagogicko-psychologická poradna je poradenským pracovištěm, se kterým má nějakou zkušenost největší počet dotázaných pedagogů: 86 %. To také koresponduje s faktem, že se naši respondenti setkávají s problematikou specifických poruch učení častěji, než s jinými typy zdravotního postižení či znevýhodnění – viz následující otázka. Téměř polovina učitelů má zkušenosti se školním speciálním pedagogem (48 %), 43 % se školním psychologem a asi čtvrtina (27 %) se službami Speciálně pedagogického centra. 3 % respondentů zatím nemají žádnou zkušenost s některým z výše uvedených poradenských zařízení, viz Graf 48.



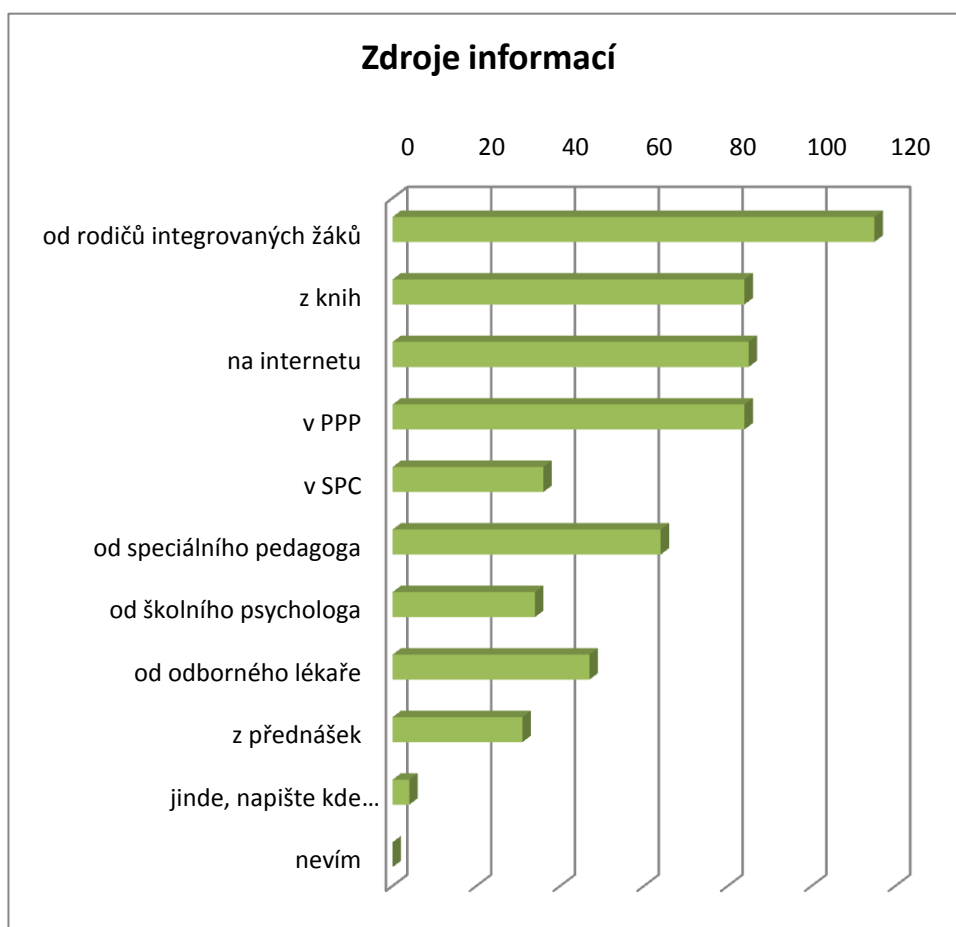
Graf 48: Počet respondentů se zkušeností s určitým typem pracoviště

Jak bylo už naznačeno výše, největší počet odpovědí na otázku: "S jakým typem zdravotního postižení se ve škole setkáváte nejčastěji?" se odpověď "specifické poruchy učení" objevuje v 73 % případů. 11 % oslovených učitelů se setkává se speciálními poruchami chování, 5 % se sociálním znevýhodněním, 4 % se zrakovým postižením, 3 % s mentálním postižením a 1 % se sluchovým postižením, viz Graf 49.



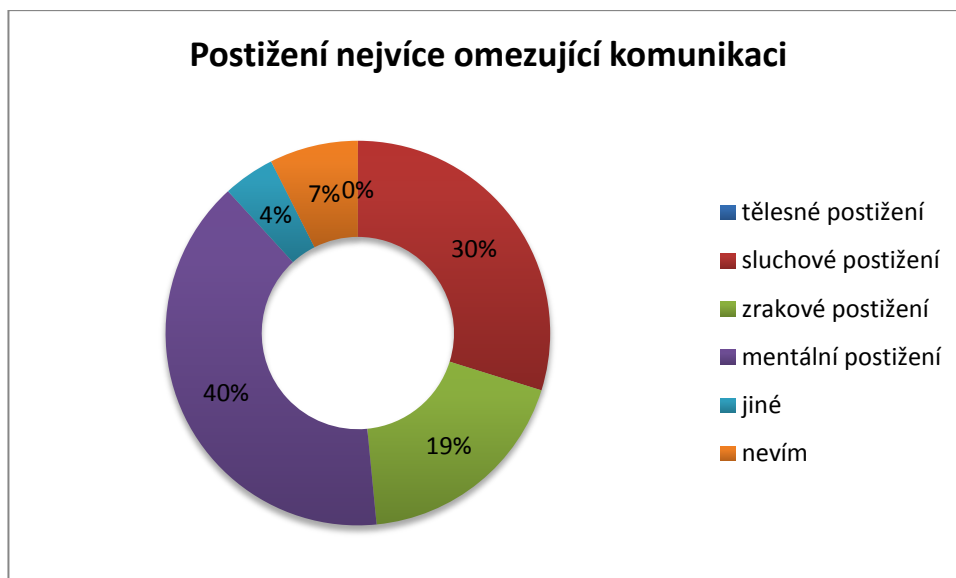
Graf 49: Počty respondentů, kteří se setkali s určitým typem postižení u žáků

Informace o postižení by 70 % respondentů nejraději získávalo přímo od rodičů integrovaných žáků, 52 % na internetu, 51 % v pedagogicko-psychologických poradnách a stejné procento (51 %) z knih. Následují další zdroje – speciální pedagog (39 %), odborný lékař (29 %), speciálně pedagogické centrum (22 %), školní psycholog (21 %), přednášky (19 %) a 2 % někde jinde, viz Graf 50.



Graf 50: Zdroje informací

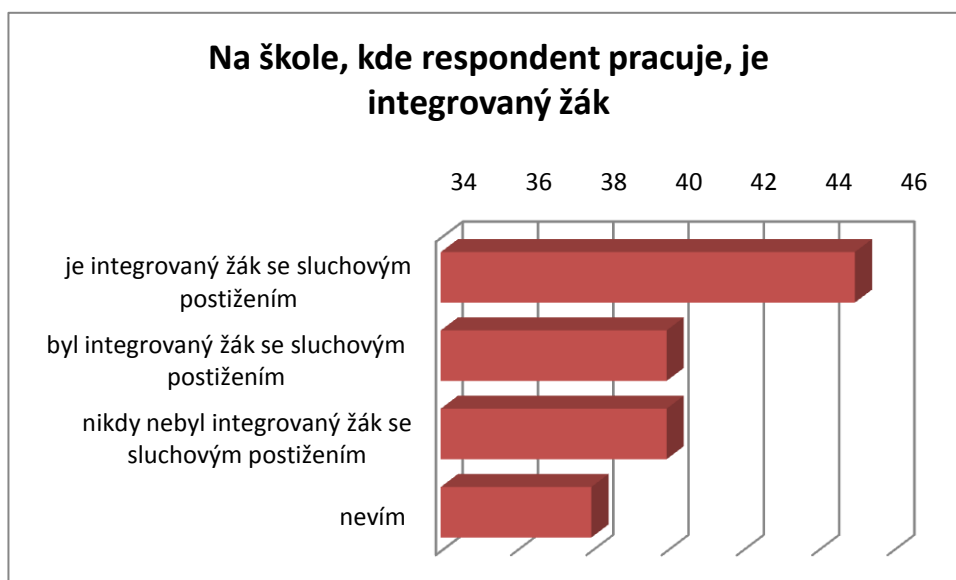
Největší počet respondentů (40 %) si myslí, že z uvedených typů postižení právě mentální postižení nejvíce omezuje komunikaci. Druhé v pořadí se objevuje sluchové postižení – ve 30 % odpovědí, pak následuje zrakové postižení s 19 %. Neví 9 % respondentů, 5 % uvedlo jinou odpověď – nejčastěji kombinované postižení, smyslová postižení obecně a 1x se objevila jako důvod „rodina, kde ignorují dítě“, viz Graf 51.



Graf 51: Postižení nejvíce omezující komunikaci

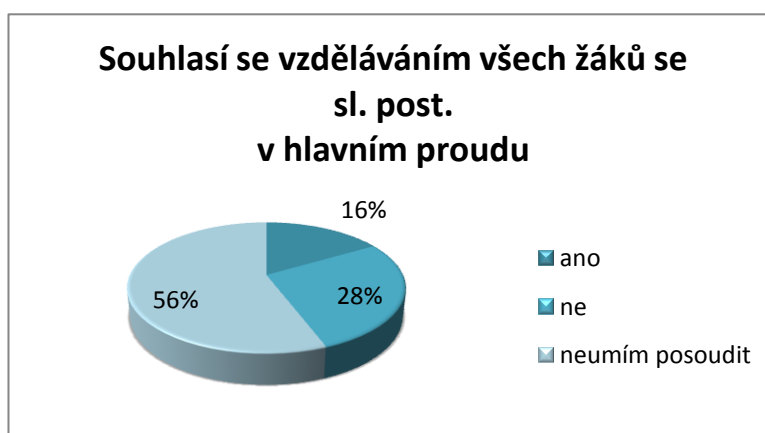
Problematika sluchového postižení

Na škole, kde pracuje 28 % našich respondentů, je v současné době integrovaný žák se sluchovým postižením, 25 % uvádí, že pracují na škole, kde byl žák se sluchovým postižením integrovaný. 25 % učitelů je ze škol, kde podle jejich názoru/informací žák se sluchovou vadou nikdy nebyl a 23 % neví, jestli jejich škola má nebo nemá zkušenosti s tímto typem integrace, viz Graf 52.



Graf 52: Na škole, kde respondent pracuje, je integrovaný žák

Souhlas se vzděláváním všech žáků se sluchovým postižením v hlavním vzdělávacím proudu se vyskytuje jen v 17 % všech odpovědí. Ve 28 % se objevuje názor, že někteří žáci se sluchovým postižením by neměli navštěvovat běžné školy, tedy názor segregáční. Přes polovinu respondentů (56 %) si netroufá otázku posoudit, viz Graf 53. Jeden z respondentů využil možnosti ke komentování této otázky a napsal: „*Podle mého názoru každého sluchově postiženého žáka nelze integrovat. Myslím, že těžce sluchově postižené děti nebo děti s kombinací vad by měly být vzdělávány ve speciálních zařízeních*“.



Graf 53: Souhlasí se vzděláváním všech žáků se sl. post. v hlavním proudu

Přes 84 % dotazovaných udává, že se setkali s někým, kdo má sluchové postižení. 12 % respondentů nikoho takového nepotkalo a 5 % učitelů odpovědělo, že si nejsou jistí, viz Graf 54.



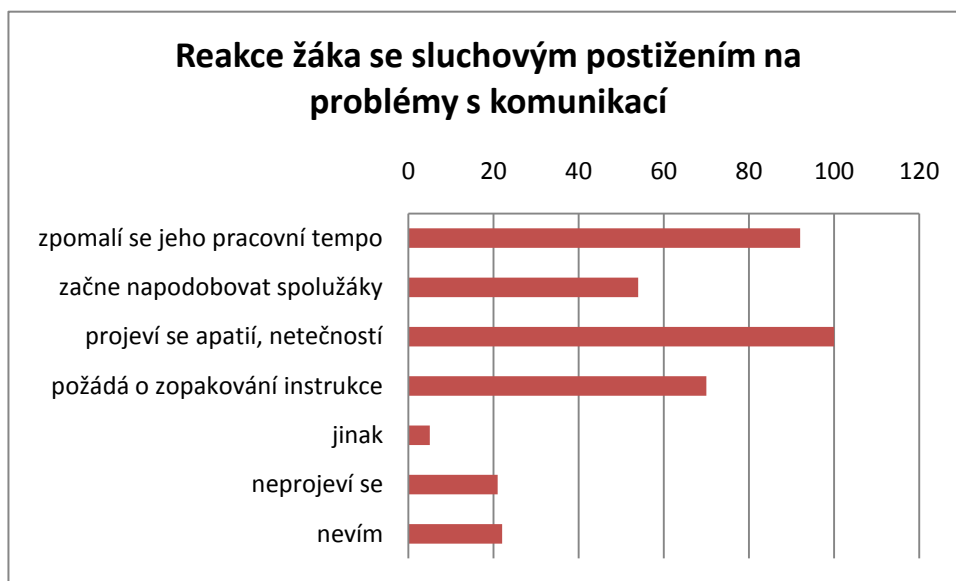
Graf 54: Setkal/a se s někým, kdo má sluchové postižení

Jako způsob komunikace se žákem se sluchovým postižením v běžné škole by si učitelé nejčastěji vybrali mluvenou řeč s podporou odezírání – v 79 %. Dalším způsobem komunikace je psaní v kombinaci se čtením – v 72 %, těsně následuje užití znakového jazyka (71 %) a používání gest (70 %). Mimiku by si na pomoc při komunikaci přibralo 50 % dotazovaných, 24 % by používalo piktogramy a 16 % zase některou z metod alternativní a augmentativní komunikace. Odpověď "nevím" se objevila ve 3 % případů a jiná odpověď v 1 %, viz Graf 55. Vzhledem ke struktuře stupňů sluchových vad u žáků v integraci, kdy převažují žáci se středním stupněm, tedy nedoslýchaví (Langer, J. 2008), je výběr mluvené řeči skutečně nejlepším komunikačním prostředkem, zvláště je-li doplněn gesty a textovým zápisem učiva. Od jednoho z respondentů jsem získala i následující komentář: „Nevybrala jsem speciální dorozumívací prostředky proto, že předpokládám, že integrovaný žák by měl být schopen komunikovat mluveným jazykem a odezírat.“



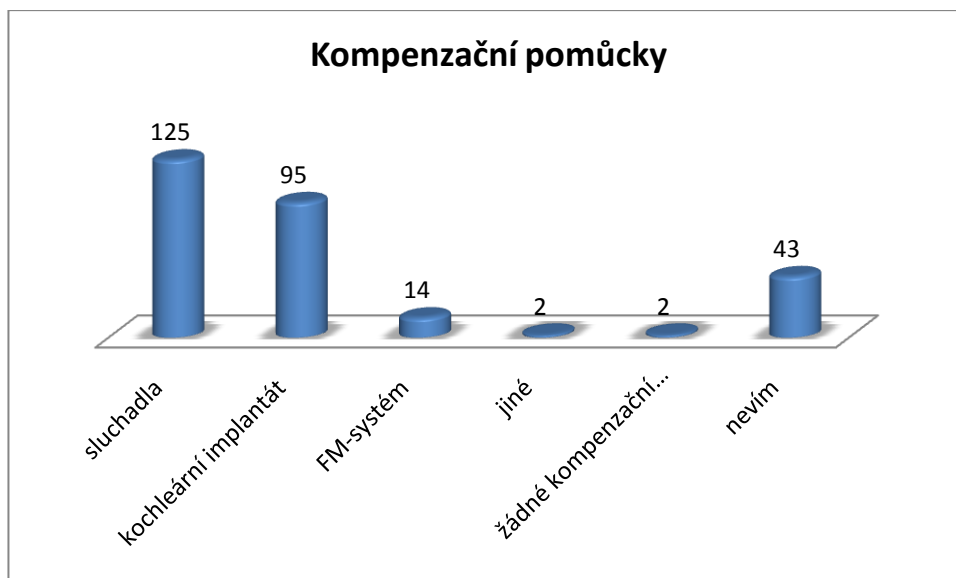
Graf 55: Způsob komunikace se žákem se sluchovým postižením

Apatie a netečnost – to je pro 62 % respondentů nejčastější reakce žáka se sluchovým postižením na problémy s komunikací. Zpomalení tempa jako reakci na selhávající komunikaci označilo 57 % učitelů a 43 % dotazovaných si myslí, že v takovém případě žák požádá o zopakování instrukce. Pro 33 % učitelů je projevem selhávání komunikace i napodobování spolužáků. Že se nijak neprojeví, si myslí 13 %, a 14 % uvedlo odpověď nevím, viz Graf 56.



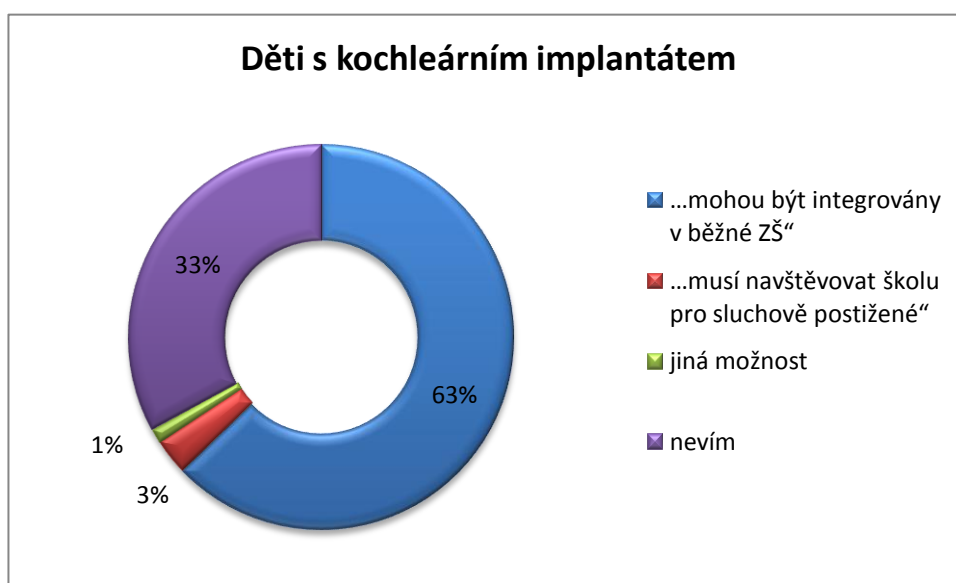
Graf 56: Reakce žáka se sluchovým postižením na problémy s komunikací

Z nabídky kompenzačních pomůcek 77 % dotazovaných správně vybralo sluchadlo, 59 % uvedlo i kochleární implantát. Odpověď nevím uvedlo 27 % respondentů, 9 % jich správně identifikovalo FM Systém jako pomůcku, použitelnou ke zkvalitnění poslechu žáků ve škole. Pouze 1 % pedagogů si myslí, že žáci se sluchovým postižením neužívají žádné kompenzační pomůcky, viz Graf 57.



Graf 57: Kompenzační pomůcky

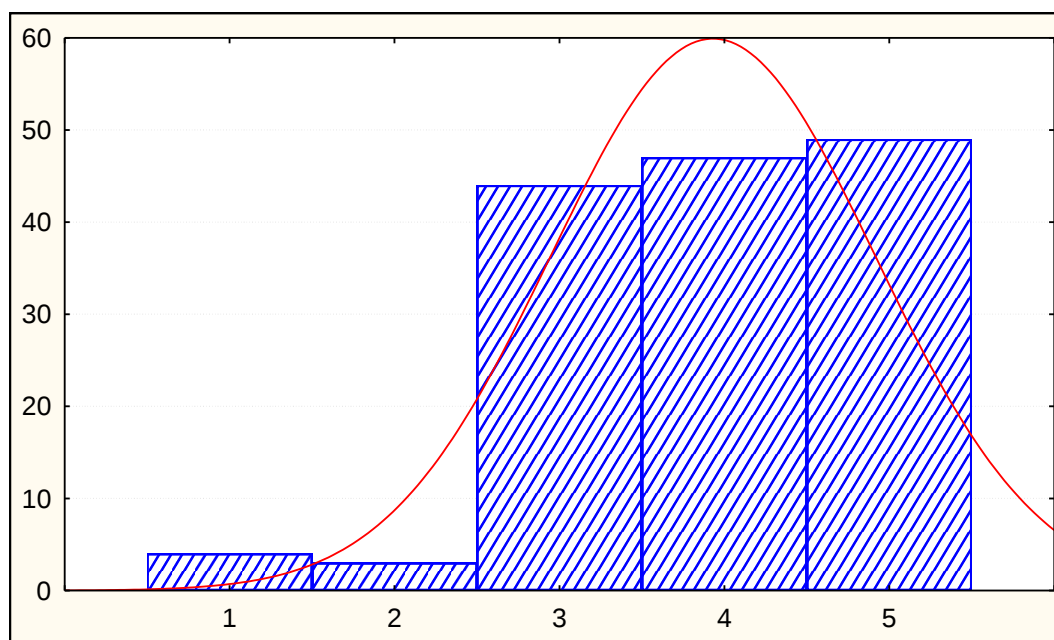
Optimismus v přínose kochleárního implantátu pro osoby se sluchovým postižením vyjádřilo 63 % respondentů, když souhlasilo s výrokem "Děti s kochleárním implantátem mohou být integrovány v běžné ZŠ". Pouze 3 % učitelů si myslí, že tito žáci musí navštěvovat školu pro sluchově postižené. Výsledky odpovědí u této otázky jsou výrazem současného prointegračního trendu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a zakládají dobrou platformu pro inkluzivní vzdělávání. Třetina odpovědí zněla nevím nebo neumím posoudit, viz Graf 58.



Graf 58: Děti s kochleárním implantátem

Dotazování učitelé se vyjadřovali k devíti podmínkám pro vzdělávání žáků se sluchovým postižením pomocí pětistupňové škály (1 – nejméně důležité...5 – nejdůležitější) do jaké míry jsou podle nich jednotlivé podmínky rozhodující. Pro každou podmínku je zpracován graf četností odpovědí a vypočítán aritmetický průměr. Jednotlivé podmínky jsou pro přehlednost sloučeny do jedné přehledné tabulky.

- právo žáka na výběr vzdělávací cesty (např. bilingvální program, orální program, program totální komunikace)

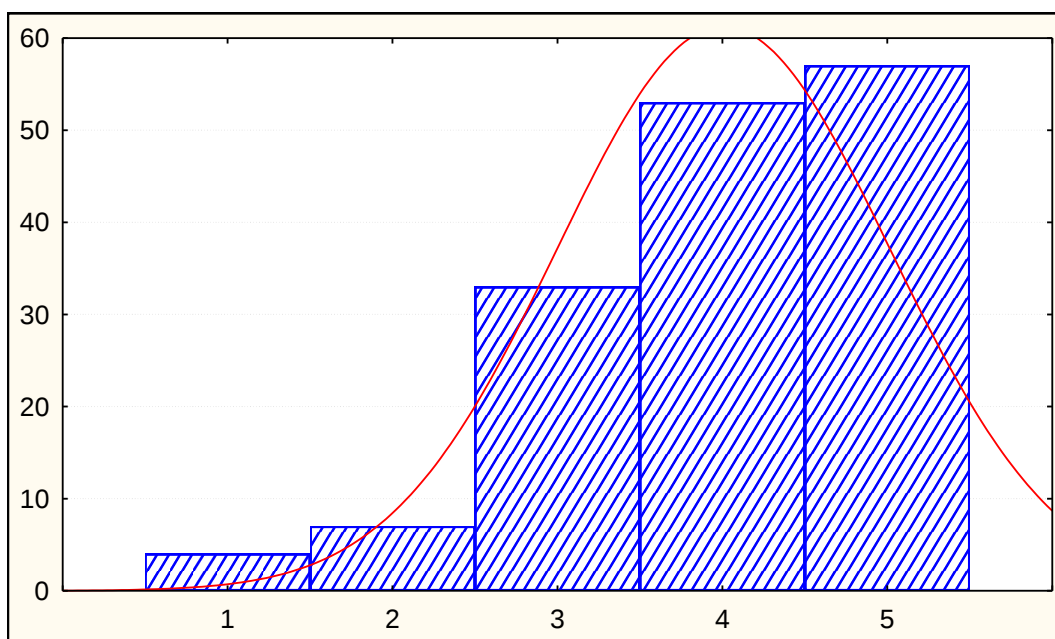


Graf 59: Právo žáka na výběr vzdělávací cesty

Ze získaných $\bar{x} = 3,912$

U této otázky byl získán největší počet neplatných odpovědí. Je to příliš specifická otázka, operující s odbornými termíny z oblasti surdopedie, konkrétně komunikace osob se sluchovým postižením – bilingvální a orální program, totální komunikace.

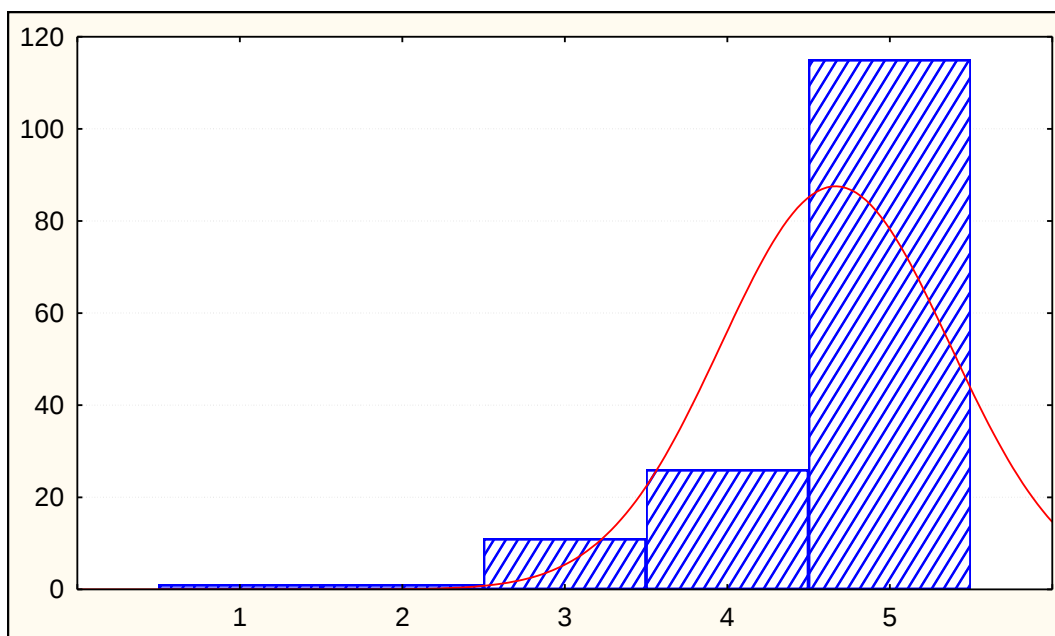
- snížení počtu žáků ve třídách, které žáci se sluchovým postižením navštěvují



Graf 60: Důležitost snížení počtu žáků ve třídách, které žáci se sluchovým postižením navštěvují

Ze získaných $\bar{x} = 3,987$

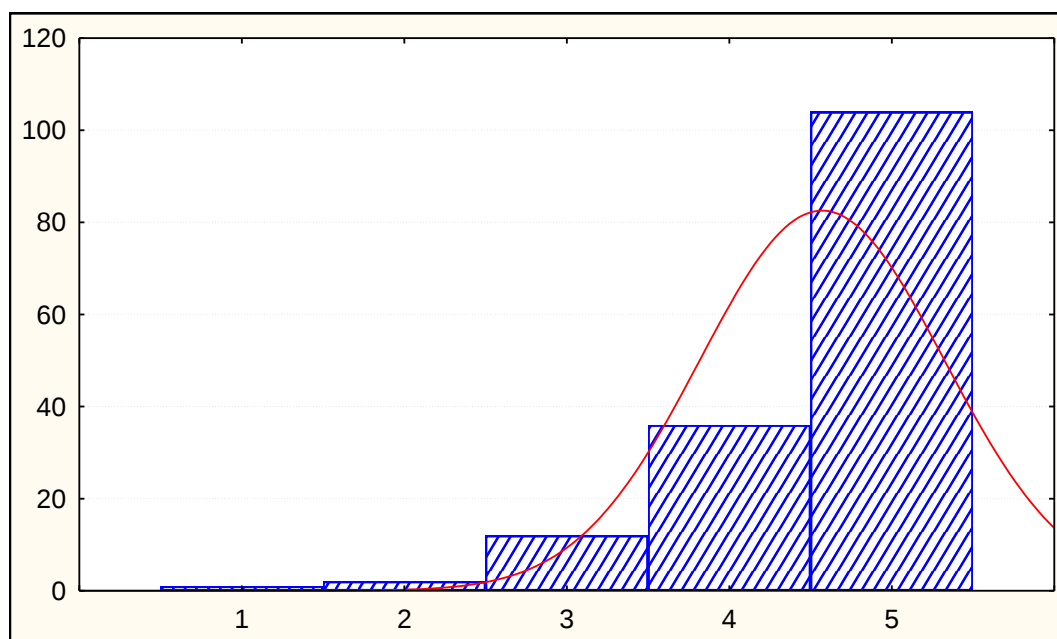
- znalost problematiky sluchového postižení všemi pedagogy, kteří vyučují žáky se sluchovým postižením



Graf 61: Důležitost znalosti problematiky sluchového postižení všemi pedagogy, kteří vyučují žáky se sluchovým postižením

Ze získaných $\bar{x} = 4,643$

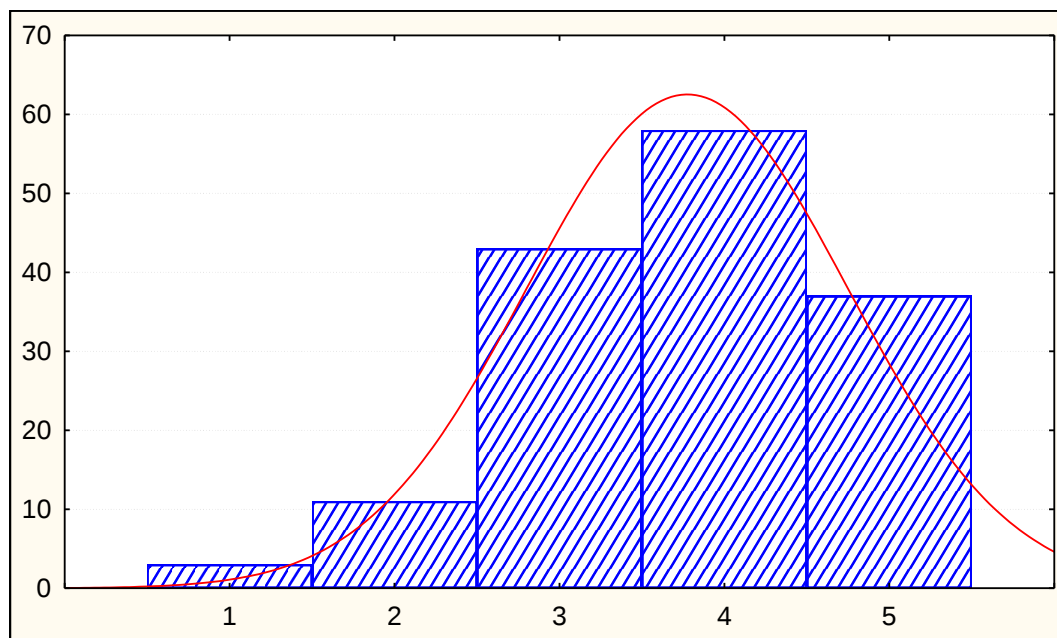
- individuální přístup učitele k žákovi se sluchovým postižením



Graf 62: Důležitost individuálního přístupu učitele k žákovi se sluchovým postižením

Ze získaných $\bar{x}$ 4,548

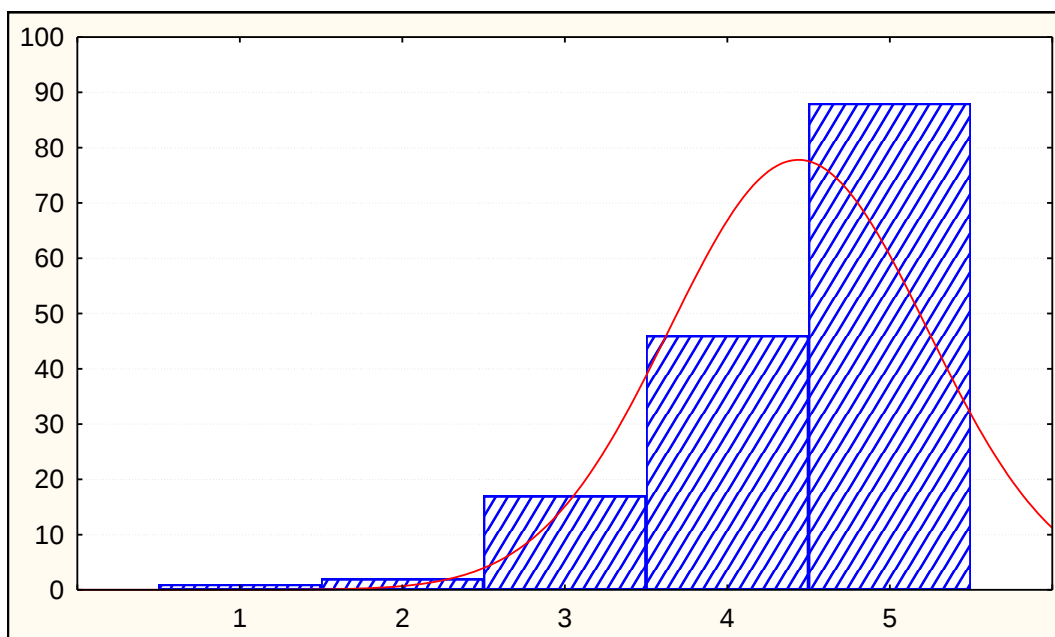
- možnost úpravy obsahu učiva jednotlivých předmětů



Graf 63: Možnost úpravy obsahu učiva jednotlivých předmětů

Ze získaných $\bar{x}$ 3,757

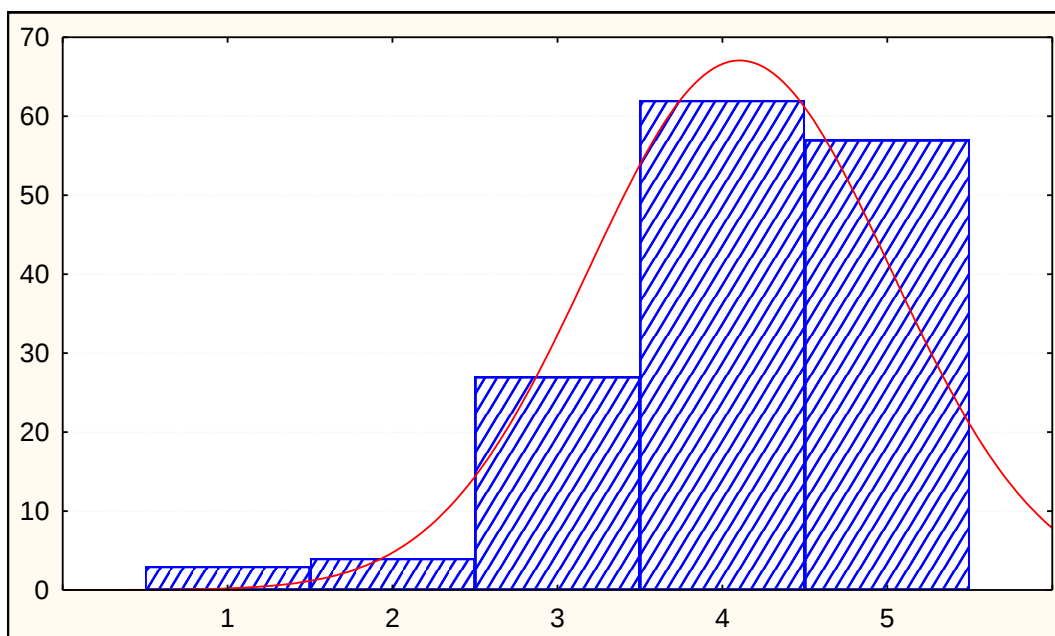
- učitelova znalost speciálních metod a možností jejich používání ve výuce sluchově postižených



Graf 64: Důležitost učitelovy znalosti speciálních metod a možností jejich používání ve výuce sluchově postižených

Ze získaných $\bar{x}$ 4,416

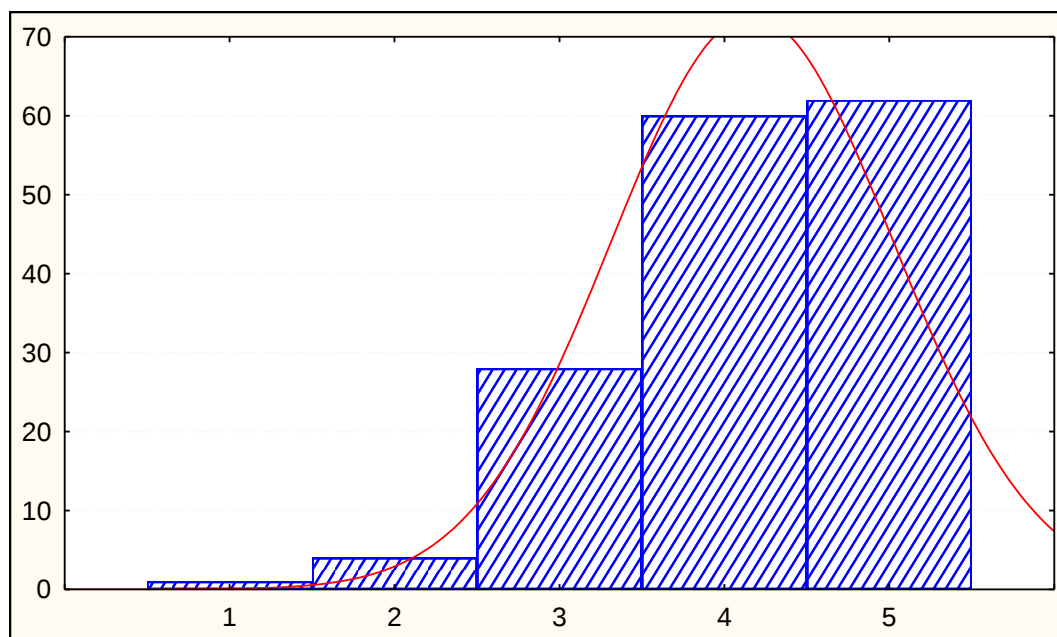
- pokračování v logopedické péči podle potřeb žáků



Graf 65: Důležitost pokračování v logopedické péči podle potřeb žáků

Ze získaných $\bar{x}$ 4,085

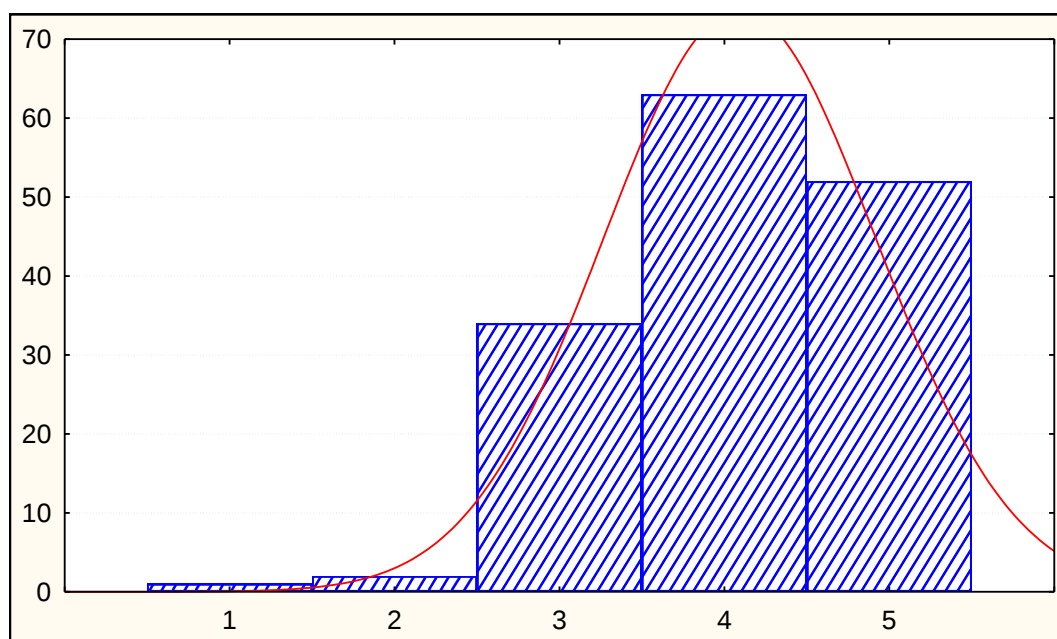
- materiální a technické vybavení a účinné kompenzační pomůcky (např. místnosti upravené k výuce, individuální sluchadla, naslouchací soupravy, dostatečné vybavení videorekordéry a televizory, počítače, psací telefony, faxy, indukční smyčky...)



Graf 66: Důležitost materiálního a technického vybavení a účinných kompenzačních pomůcek

Ze získaných $\bar{x}$ 4,148

- možnost užití běžných i speciálních didaktických pomůcek (např. učebnic, výukových programů, názorných pomůcek,...)



Graf 67: Důležitost možnosti užití běžných i speciálních didaktických pomůcek

Ze získaných $\bar{x}$ 4,072

	1	2	3	4	5	průměr
právo žáka na výběr vzdělávací cesty (např. bilingvální program, orální program, program totální komunikace),	4	3	44	47	49	3,912
snížení počtu žáků ve třídách, které žáci se sluchovým postižením navštěvují,	4	7	33	53	57	3,987
znalost problematiky sluchového postižení všemi pedagogy, kteří vyučují žáky se sluchovým postižením	1	1	11	26	115	4,643
individuální přístup učitele k žákovi se sluchovým postižením,	1	2	12	36	104	4,548
možnost úpravy obsahu učiva jednotlivých předmětů,	3	11	43	58	37	3,757
učitelova znalost speciálních metod a možností jejich používání ve výuce sluchově postižených,	1	2	17	46	88	4,416
pokračování v logopedické péči podle potřeb žáků,	3	4	27	62	57	4,085
materiální a technické vybavení a účinné kompenzační pomůcky (např. místnosti upravené k výuce, individuální sluchadla, naslouchací soupravy, dostatečné vybavení videorekordéry a televizory, počítače, psací telefony, faxy, indukční smyčky...),	1	4	28	60	62	4,148
možnost užití běžných i speciálních didaktických pomůcek (např. učebnic, výukových programů, názorných pomůcek,...)	1	2	34	63	52	4,072

Tab. 37: Četnosti jednotlivých hodnotících stupňů podle jednotlivých podmínek

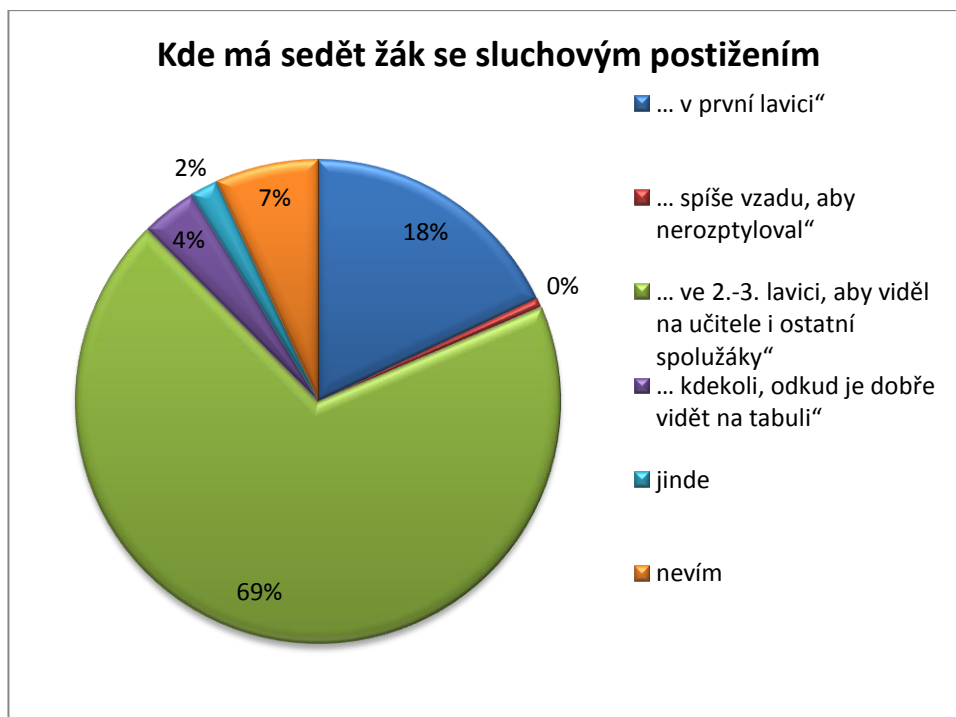
Žebříček podmínek, jak je považují učitelé za nejdůležitější (seřazeno od nejdůležitější podmínky po podmínku nejméně důležitou):

1. znalost problematiky sluchového postižení všemi pedagogy, kteří vyučují žáky se sluchovým postižením
2. individuální přístup učitele k žákovi se sluchovým postižením
3. učitelova znalost speciálních metod a možností jejich používání ve výuce sluchově postižených
4. materiální a technické vybavení a účinné kompenzační pomůcky (např. místnosti upravené k výuce, individuální sluchadla, naslouchací soupravy, dostatečné vybavení videorekordéry a televizory, počítače, psací telefony, faxy, indukční smyčky...)
5. pokračování v logopedické péči podle potřeb žáků
6. možnost užití běžných i speciálních didaktických pomůcek (např. učebnic, výukových programů, názorných pomůcek,...)
7. snížení počtu žáků ve třídách, které žáci se sluchovým postižením navštěvují
8. právo žáka na výběr vzdělávací cesty (např. bilingvální program, orální program, program totální komunikace)
9. možnost úpravy obsahu učiva jednotlivých předmětů

	počet platných	průměr	směrodatná odchylka	rozptyl	šikmost
právo žáka na výběr vzdělávací cesty (např. bilingvní program, orální program, program totální komunikace),	147	3,912	0,979	0,958	-0,665
snížení počtu žáků ve třídách, které žáci se sluchovým postižením navštěvují,	154	3,987	1,003	1,006	-0,879
znalost problematiky sluchového postižení všemi pedagogy, kteří vyučují žáky se sluchovým postižením	154	4,643	0,702	0,493	-2,246
individuální přístup učitele k žákovi se sluchovým postižením,	155	4,548	0,749	0,561	-1,858
možnost úpravy obsahu učiva jednotlivých předmětů,	152	3,757	0,970	0,940	-0,509
učitelova znalost speciálních metod a možností jejich používání ve výuce sluchově postižených,	154	4,416	0,790	0,624	-1,372
pokračování v logopedické péči podle potřeb žáků,	153	4,085	0,910	0,828	-1,019
materiální a technické vybavení a účinné kompenzační pomůcky (např. místnosti upravené k výuce, individuální sluchadla, naslouchací soupravy, dostatečné vybavení videorekordéry a televizory, počítače, psací telefony, faxy, indukční smyčky...),	155	4,148	0,851	0,725	-0,802
možnost užití běžných i speciálních didaktických pomůcek (např. učebnic, výukových programů, názorných pomůcek,...)	152	4,072	0,823	0,677	-0,569

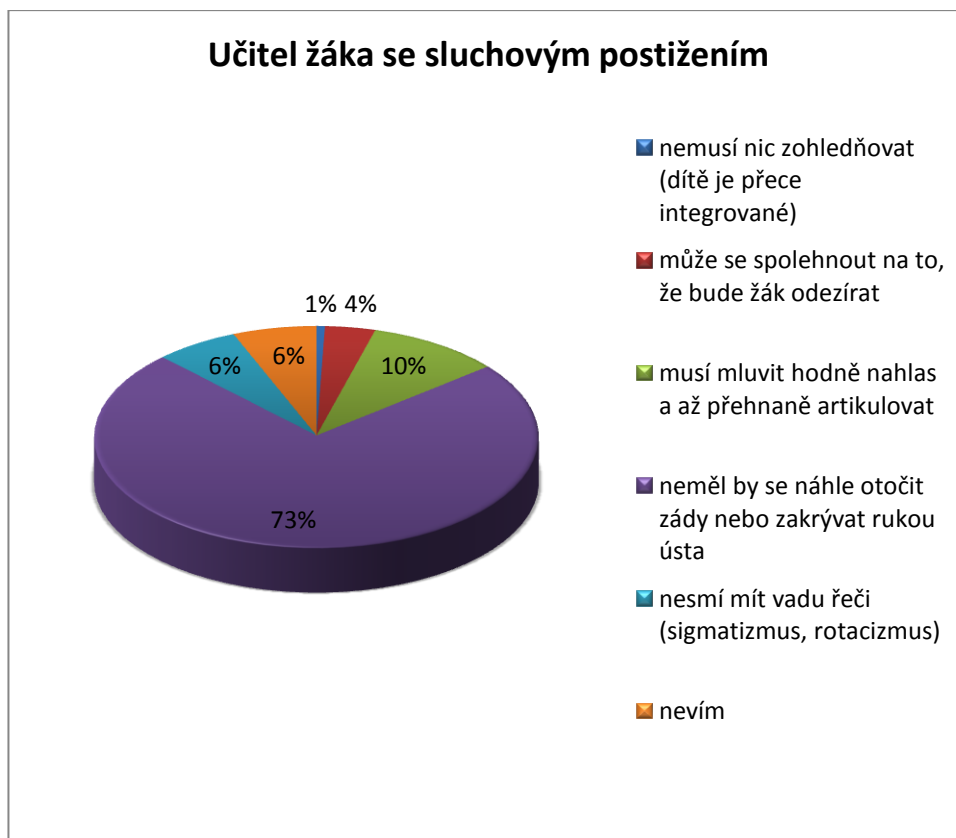
Tab. 38: Které podmínky jsou nejdůležitější

V otázce ideálního posazení žáka se sluchovým postižením ve třídě se správně vyjádřilo 69 % učitelů, kteří by tohoto žáka posadili do 2. až 3. lavice, odkud by měl dobrý výhled na učitele i na spolužáky. Necelá pětina (18 %) by jej posadila do první lavice, což však podle zkušeností není ideální místo, protože učitelé nejčastěji stávají právě u této lavice. To by se sice mohlo zdát jako místo vhodné pro poslech, ale z této pozice nemá žák snadný a pohodlný výhled na tvář učitele, který stojí "přímo" nad ním. 7 % odpovídajících uvedlo, že neví, jak odpovědět na tuto otázku, 3 % si myslí, že žák může sedět kdekoli, odkud dobře vidí na tabuli. Ve 2 % případů se vyskytla jiná odpověď ("slyšet, odezírat, vnímat vše") a odpověď "spíše vzadu, aby nerozptyloval" se objevila v jednom případě.



Graf 68: Kde má sedět žák se sluchovým postižením

Necelé tři čtvrtiny respondentů (73 %) správně odhalily největší prohřešek ze strany učitele, který může běžně v průběhu vyučování nastat a kterého by se měl vyvarovat: neměl by se náhle otočit zády nebo zakrývat rukou ústa. Náзор, že učitel musí mluvit hodně nahlas a až přehnaně artikulovat získal 10 % zastánců, i když tento přístup není zcela vhodný – na správné porozumění to nemá vliv a naopak může žáka rušit a porozumění znesnadňovat. Stejně tak vada řeči (sigmatizmus, rotacizmus), uvedená v 6 % odpovědí, nemusí být důvodem, kvůli kterému bude konverzace mezi učitelem a žákem znesnadněna (jiná otázka je, zda takový učitel je správným mluvním vzorem pro všechny žáky a měl by být ve škole). Příjemným zjištěním je pouze jediná odpověď, že nemusí nic zohledňovat (dítě je přece integrované) a minimum odpovědí, že se může spolehnout na to, že bude žák odezírat (4 %).



Graf 69: Učitel žáka se sluchovým postižením

Jaké konkrétní možnosti podpory žáka se sluchovým postižením má podle respondentů učitel v podmínkách běžné základní školy? Nejčastější odpovědi uvádím v následujícím výčtu:

- individuální přístup
- snížení počtu žáků
- nevím, neumím posoudit (zatím jsem se s tím nesetkala, nemám zkušenosti, nemohu posoudit)
- IVP
- úprava třídy (koberec, záclony, osvětlení, lavice, židličky, utěsnění oken, snížení hluku, vhodná akustika)
- SPC (+ asistent, + speciální pedagog, + rodiče, + PPP, + psycholog)
- speciální pomůcky (názorné pomůcky, projekční technika, video, PC, interaktivní tabule, názorové pomůcky, pracovní lišty, soubory map či obrazů, nahrávání výkladu na mobil)

- žádné (zatím žádné, téměř žádné, mnoho možností není, učitel nemá podmínky, běžná škola nemá podmínky, není k tomuto vyučování vůbec vybavená)
- znalosti o sluchovém postižení, školení, informace (odborná literatura, samostudium, odpovídající vzdělání, znalost problematiky, semináře, školení, kurzy, setkání s takto postiženými žáky, dostatek informací, studium, odborný kurz)

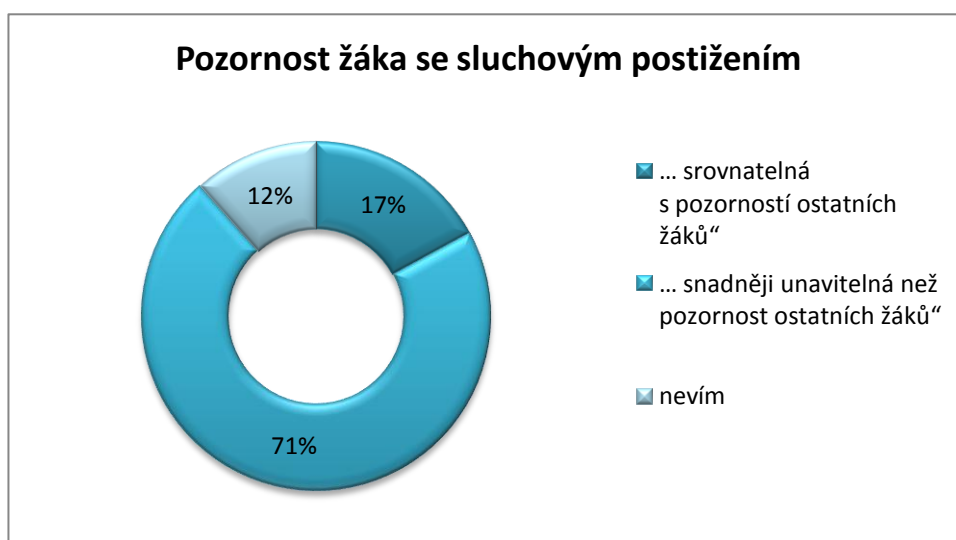
Jedna respondentka uvedla vlastní zkušenost s výukou integrovaného žáka se sluchovým postižením: *„Já osobně mám pedagogickou zkušenost s žákem, který je nositelem kochleárního implantátu. Rodina připravila chlapce (spolu se speciálními pedagogy a lékaři) na vstup do školy tak skvěle, že jsem nepotřebovala žádné pomůcky ani přístroje. Zpočátku – v 1. třídě – škola rodině umožnila snížený počet žáků ve třídě. Na mě jako pedagogovi bylo, abych se naučila reakcím, vysvětlovala srozumitelně a pomalu, přizpůsobila výuku potřebám dítěte. V současné době je ve 4. třídě, počet žáků je podstatně vyšší a hoch si nadále udržuje výborný prospěch.“*, jiná napsala, že *„neměli nikdy žáka úplně neslyšícího, jen nedoslýchavého. Nebyl problém komunikovat.“* Znalosti problematiky projevil i autor následujícího výroku: *„Je – li postižení menší, pak hlasitý projev, správná artikulace, posadit žáka tak, aby případně méně postižení ucho bylo otočeno k učiteli.“*

Učitelé, kteří možnost vzdělávat žáky se sluchovou vadou neměli, se alespoň nad touto možností teoreticky pozastavili: *„Po konzultacích s pracovníky Spec. centra jistě ty nejdostupnější pro konkrétní situaci žáka a jeho specifické potřeby. Pokud bych se stala jeho učitelkou, vše si dohledám a připravím se být mu k užítku.“* Někteří vidí rozpor v teoretických ideálních podmínkách a reálné praxi: *„Aby učitel mohl žáka efektivně vyučovat, musí mít dostatek informací o jeho postižení a musí znát speciálně pedagogické metody pro vzdělávání sluchově postižených (měl by projít studiem nebo odborným kurzem). Měl by vypracovat IVP a pracovat s učebnicemi a materiály pro sluchově postižené. Měl by připravit třídní kolektiv na vstup postiženého žáka tak, aby nebyl kolektivem odmítnut. Žák by měl mít osobního asistenta (ale realita je myslím jiná).“* Zodpovědnost za úspěch integrace vidí řada respondentů i na straně vedení a zřizovatele školy,

které by mělo žádoucí podmínky vytvořit, připravit se podle individuálních potřeb žáka materiálně i personálně.

Pro některé pedagogy je důležitá „podpora v samostatnosti, začlenění do kolektivu“, pro jiné zase „vědět o hendikepu, myslet na to, aby na něj žák stále viděl“ nebo „možnost individuální práce v hodině a po vyučování“. Zajímavá je i myšlenka, že možností podpory je sám učitel. I podle dalšího „je to o učiteli, kdo chce, ten dokáže zajistit co nejoptimálnější podmínky pro žáky se sluchovým postižením.“ V kontrastu k tomu se objevují názory ryze materiálního rázu: „Běžná škola nemá podmínky, není k tomuto vyučování vůbec vybavená.“ a „vše je o penězích“, nebo „závisí to na osvětlenosti, ale i materiálních možnostech ředitele školy a jeho související podpoře ze strany zřizovatele dané školy“. Přesné znění konkrétních možností je v Příloze č. 3.

Pozornost žáka ovlivňuje fakt, že energie, kterou žák vynakládá na poslouchání a porozumění všemu, co se kolem povídá, ubírá sílu na další výkony. Tohoto faktu, že je pozornost snadněji unavitelná než pozornost ostatních žáků, je si vědomo 71 % dotazovaných. Názor, že je pozornost žáka se sluchovým postižením srovnatelná s pozorností ostatních žáků, se objevuje u 17 % respondentů. Dvanáct procent pedagogů uvedlo, že neví.



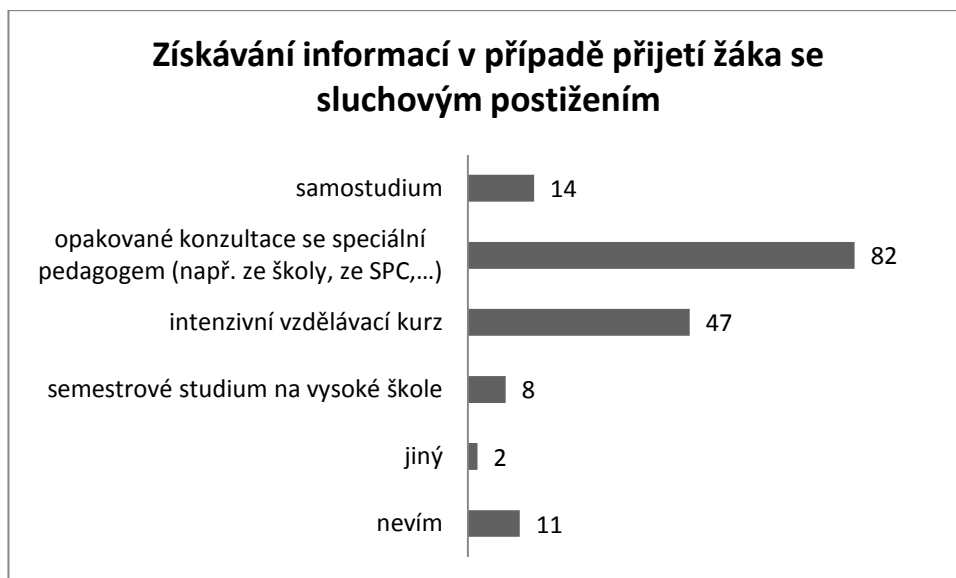
Graf 70: Pozornost žáka se sluchovým postižením

V otázce ohrožení klíčových kompetencí v důsledku sluchového postižení se nejvíce učitelů (87 %) kloní k názoru, že jsou nejvíce ohroženy kompetence komunikační, poté následuje 57 % u kompetencí sociálních a personálních a 10 % kompetence k řešení problémů. Desetiprocentní hranici nepřekročily kompetence k učení (8 %), kompetence pracovní (7 %) a občanské (6 %), stejně jako odpověď nevím (6 %). Toto rozložení odpovědí svědčí o realistickém pohledu na problémy, které vznikají v souvislosti se sluchovou vadou.



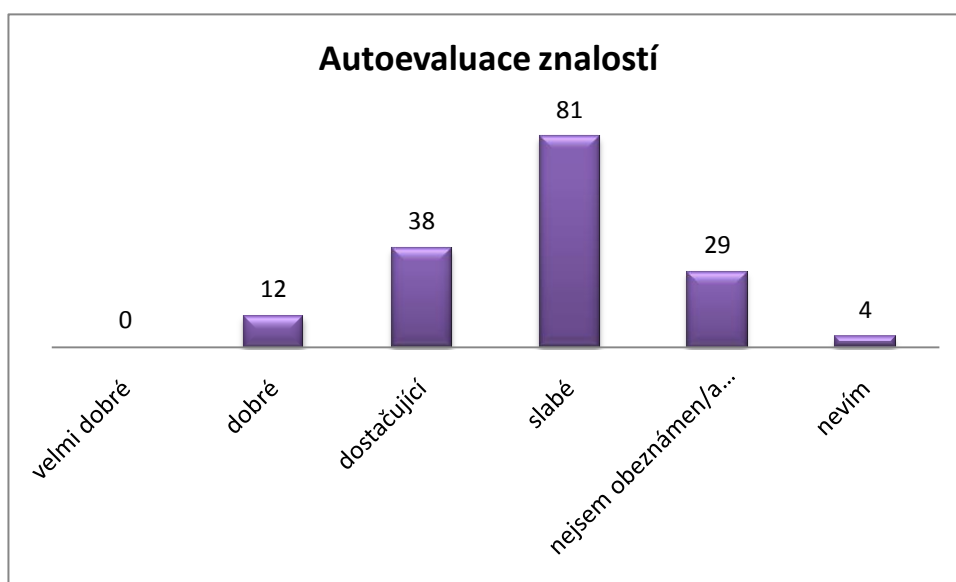
Graf 71: Ohrožení klíčových kompetencí

Tato otázka se týkala praktické stránky získávání informací v případě přijetí žáka se sluchovým postižením do běžné školy. Více než polovině pedagogů by vyhovovalo získávání informací formou opakovaných konzultací se speciální pedagogem (např. ze školy, ze SPC,...). Necelých 30 % by uvítalo intenzivní vzdělávací kurz. Nejméně vyhovuje semestrální studium na vysoké škole (5 %) a samostudium (8 %), 7 % učitelů neví.



Graf 72: Získávání informací v případě přijetí žáka se sluchovým postižením

V otázce autoevaluace znalostí, týkajících se problematiky sluchového postižení je učitelé hodnotí nejčastěji výrazem "slabé" (49 %), dostačující (23 %) nebo vůbec neobeznámen (18 %). Dobré znalosti má (dle svého vyjádření) 7 % respondentů, 2 % uvádí, že neví. Nikdo nehodnotí své znalosti jako velmi dobré.



Graf 73: Autoevaluace znalostí

Poznámky od respondentů

Na konci dotazníku měli respondenti možnost napsat svoje komentáře či připomínky. Někteří toho využili a můžeme se tedy dozvědět o názorech některých z nich na začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol a o úloze speciální pedagogiky: „*Soudím, že vybrané kapitoly ze SPEC. PEDAGOGIKY by dnes neměly chybět v ZÁKLADNÍM studiu učitelství jakéhokoli směru a stupně. Populace to vyžaduje. Pokud takové ZNALOSTI nemám, ale dostanu-li se až ve své praxi ke konkrétnímu žákovi, jde o výzvu, kterou konstruktivně řeším. Komplexně – jak ZÁLKADY z teorie, tak především se zkušenými odborníky a rodinou dítěte. Na podrobnou teorii není čas, musím zvládat se žákem PRAKTICKÉ DENNÍ úkoly v mém oboru, či jeho potíže a zajistit mu BUDOUCNOST v jeho KONKRÉTNÍ situaci.*“ O tom, že učitelé přemýšlejí o problematice vzdělávání žáků s postižením, svědčí i následující názor: „*Velmi zajímavé, oceňuji Vaši snahu o začlenění takto postižených dětí, i když bude určitě vždy rozhodovat stupeň postižení a také ochota, povahové vlastnosti a schopnosti takovýchto dětí začlenit se do běžné základní školy. Zájem o spolupráci však musí být i na straně učitelů, kteří budou mít možnost se odborně vzdělávat. Zajímavé by mohlo být semestrální studium na VŠ. Přeji mnoho úspěchů ve Vaší záslužné práci!!!*“

Mezi oslovenými pedagogy byli i ti, kteří informace o sluchovém postižení mají ze studií, ale v současné době se v praxi setkávají s jinými typy postižení: „*Sama jsem se specializovala na problematiku surdopedie. Dělal jsem diplomku na téma Výtvarné aktivity u sluch. postižených. Měla jsem také učit v Brně na Lesné ve spec. škole, ale rodinná situace mě zavála jinam. Také jsem dělala půl roku kurz znakové řeči, ale bohužel jsem už většinu zapomněla, protože se touto problematikou už nezabývám. Řešíme v dnešní době mnoho poruch chování a pozornosti a sama mám dítě s ADHD. Hodně úspěchů a sil do další práce.*“ Nebo: „*Poněvadž ve své třídě žádného žáka se sluchovým postižením nemám, hlouběji se o problematiku nezajímám. Surodopedii jsem však studovala. Jsem učitelkou na běžné ZŠ, ve třídě mám 19 dětí z toho 1 dítě, které má kombinované postižení a další dvě, pro které vypracovávám IVP. Z 19 dětí má 6 dětí SPU a 2 děti ADHD... naštěstí jsem získala do třídy asistentku pedagoga. Bez ní si to nedokážu představit. Jsem pro inkluzivní vzdělávání, ale pouze za podmínek (– asistenti ve*

třídách, oddělené hodiny, méně dětí, psycholog, méně papírování ...), které mají ostatní státy, podle kterých tento směr vzdělávání "kopírujeme". U dětí se sluchovým postižením záleží dle mého názoru na celkové adaptaci dítěte. Ne vždy může dítěti hlavní proud vzdělávání pomoci při rozvoji jeho osobnosti a naopak, jindy to může být ta nejlepší volba. Není vždy rozhodující "tíha" postižení, ale celkové schopnosti a dovednosti, nadání dítěte.“ Někteří respondenti mají osobní zkušenosti s prací se žáky a studenty se smyslovým postižením a byli ochotni se o ni podělit: „Několik let jsem učil integrované zrakově i sluchově postižené gymnazisty na Biskupském gymnáziu v Brně; práce se sluchově postiženými byla mnohonásobně náročnější a bohužel i s horší úrovní dosažených výsledků.“ Bohužel celá řada respondentů ze škol, kde jsou integrováni žáci se sluchovým postižením, dotazník sice vyplnila, ale konkrétní a praktické zkušenosti nevypsali.

Jedna respondentka se obávala o ztrátu své identity, proto nevyplnila školu, ve které pracuje a okomentovala to takto: *„Možná by bylo vhodné nevyžadovat uvedení školy, je to zavádějící vzhledem k tomu, že podle údajů na začátku dotazníku je možné si zjistit danou osobu, zvláště pokud se jedná o menší školy. Určitě to odradí některé lidi od vyplnění.“* Její obavy byly zbytečné, vždyť tento dotazník si nekladl za cíl zjišťovat znalosti konkrétních jedinců a dotaz na působiště zde byl začleněn čistě z důvodu kontroly povědomí učitelů příslušné školy o tom, zda vědí o přítomnosti integrovaného žáka se sluchovým postižením.

Prostor pro komentáře využili někteří k vysvětlení, proč volili některé konkrétní odpovědi u konkrétních otázek: *„14. Podle mého názoru každého sluchově postiženého žáka nelze integrovat. Myslím, že těžce sluchově postižené děti nebo děti s kombinací vad by měly být vzdělávány ve speciálních zařízeních.“* nebo *„16. Nevybrala jsem speciální dorozumívací prostředky proto, že předpokládám, že integrovaný žák by měl být schopen komunikovat mluveným jazykem a odezírat.“*

Někteří učitelé podcenili vlastní přínos k vyhodnocení dotazníkového šetření slovy: *„Nevím, zda budou mé poznatky k užitku, některé odpovědi spíše tipuju, jak myslím, že by mohly být, poněvadž nemám doposud žádné velké zkušenosti s těmito dětmi.“* Přesto některé pedagogy otázky dovedly k tomu, že se nad neznámou problematikou zamyslet: *„Omlouvám se, asi moc nepomohu, ale s žákem sluchově postiženým jsem se dosud nesetkala. Váš dotazník mě přivedl na*

myšlenku doplnit si alespoň všeobecné znalosti, i když člověk by tuto situaci řešil, až by nastala. Přeji zdárné ukončení disertační práce. JD“

Mezi komentáři se objevily i osobní vzkazy a dojmy typu: „*něco jsem už nastudovala, ale moc mi toho chybí“*, „*moc Tě zdravím a přeji hodně úspěchů v práci i s dětmi“* nebo „*Tak jsem to zvládla a ani to tak dlouho netrvalo!!!! B))“*. Přesné znění poznámek je v Příloze č. 4.

Hypotézy a jejich ověřování

Hypotéza 1: Učitelé ze škol, kde mají zkušenosti s integrací žáků se sluchovým postižením, mají pozitivnější přístup k integraci/inkluzi ve vzdělávání, než učitelé ze škol, kde tyto zkušenosti nemají.

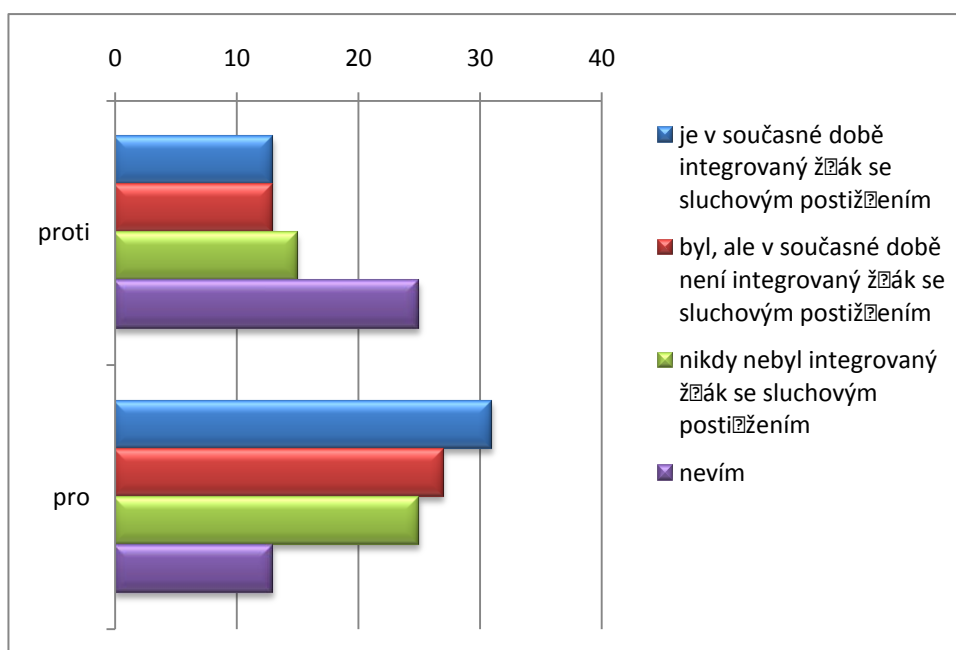
Otázky přístupu k integraci a inkluzi se týkaly vzdělávacího systému. V této oblasti jsem posuzovala odpovědi na otázky, týkající se začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol. Každá z těchto otázek byla ohodnocena a podle počtu odpovědí, ve kterých se pedagogové vyjádřili pro integraci postižených dětí do škol, zrušení speciálních škol pro děti s postižením a poskytnutí stejné možnosti vzdělávání všem, pro integraci sluchově postižených dětí, byli respondenti rozděleni do dvou skupin. Ve skupině označené „proti“ jsou respondenti, kteří dosáhli 0 a 1 bodu, ve skupině „pro“ respondenti se dvěma a třemi body. Za nezávisle proměnnou byla vybrána odpověď na otázku, zda ve škole je, byl nebo nikdy nebyl integrovaný žák se sluchovým postižením.

	proti	pro	celkem
je v současné době integrovaný žák se sluchovým postižením	13	31	44
	29,55%	70,45%	
byl, ale v současné době není integrovaný žák se sluchovým postižením	13	27	40
	32,50%	67,50%	
nikdy nebyl integrovaný žák se sluchovým postižením	15	25	40
	37,50%	62,50%	
nevím	25	13	38
	65,79%	34,21%	
Celkem	66	96	162

Tab. 39: Přístup k integraci/inkluzi

$$\chi^2 = 13,4591, (p = 0,003743), HV = 0,05$$

Při výpočtech byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi výše zmíněnými skupinami. Ve třetím sloupci tabulky je vidět klesající procento mezi školami se zkušenostmi s integrací žáků se sluchovým postižením a školami, kde respondenti uvedli, že integrovaný žák nikdy nebyl nebo nejsou s tímto faktem seznámeni. Z uvedených výsledků je patrný výrazný počet protiinkluzivních odpovědí mezi respondenty, kteří o existenci či neexistenci tohoto typu integrace na své škole vůbec neví.



Graf 74: Přístup k integraci/inkluzi

Hypotéza byla potvrzena.

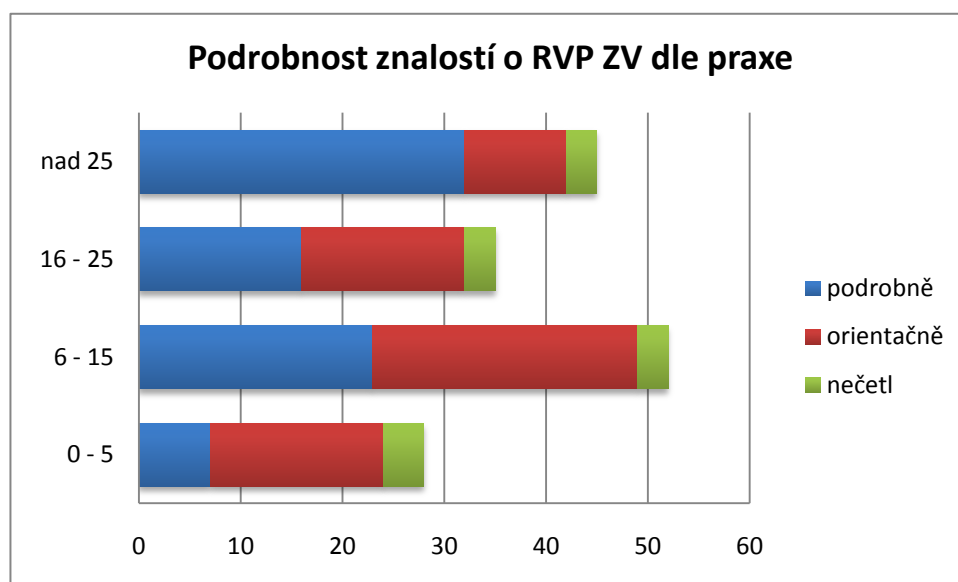
Hypotéza 2: Podrobné znalosti RVP ZV vykazují učitelé s větší délkou praxe častěji, než učitelé s kratší praxí.

	podrobně	orientačně	nečetl	celkem
0 - 5	7	17	4	28
	25,00%	60,71%	14,29%	
6 - 15	23	26	3	52
	44,23%	50,00%	5,77%	
16 - 25	16	16	3	35
	45,71%	45,71%	8,57%	
nad 25	32	10	3	45
	71,11%	22,22%	6,67%	
Celkem	78	69	13	160

Tab. 40: Podrobnost znalostí o RVP ZV dle praxe

$$\chi^2 = 17,1212, (p = 0,008852), HV = 0,05$$

V tabulce je na první pohled patrný vzrůstající počet procent osob s podrobným seznámením s RVP ZV v závislosti na délce praxe (která je pro tento výpočet vybrána jako nezávisle proměnná a sloučena do intervalů), zároveň s klesajícím počtem osob s orientačním přehledem a je zde patrné i relativně vysoké procento (14 %) respondentů z kategorie 0-5 let, kteří dokument vůbec nečetli.



Graf 75: Podrobnost znalostí o RVP ZV dle praxe

Statisticky významný rozdíl mezi jednotlivými skupinami byl zjištěn i při statistickém zpracování.

Hypotéza byla potvrzena.

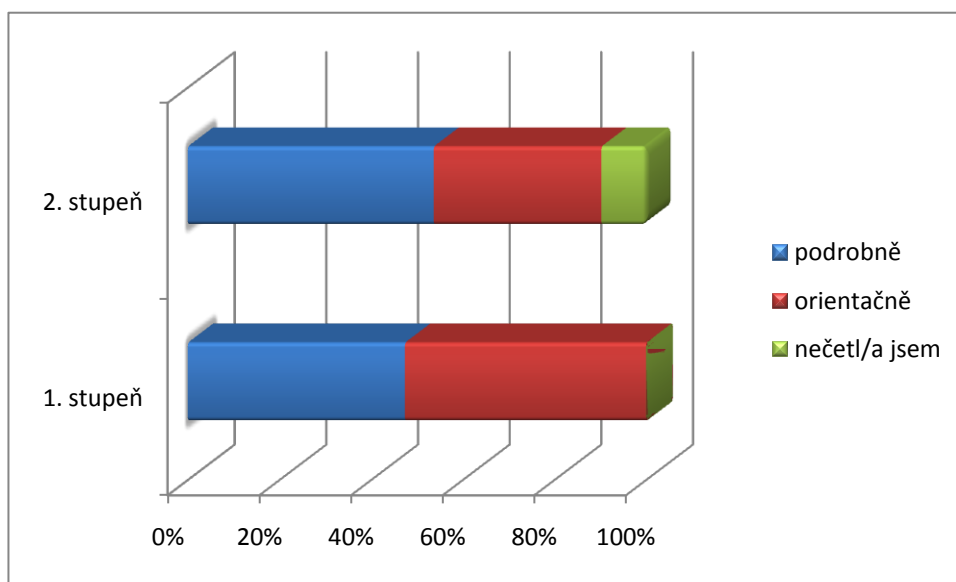
Hypotéza 3: Učitelé z 1. stupně ZŠ jsou lépe obeznámeni s RVP ZV než učitelé 2. stupně ZŠ.

	podrobně	orientačně	nečetl	celkem
1. stupeň	27	30	0	57
	47,37%	52,63%	0,00%	
2. stupeň	44	30	8	82
	53,66%	36,59%	9,76%	
Celkem	71	60	8	139

Tab. 41: Obeznamenost s RVP ZV dle stupně ZŠ

$$\chi^2 = 7,8272, (p = 0,02), HV = 0,05$$

Hypotéza vycházela z předpokladu, že učitelé na 1. stupni ZŠ jsou více zapojeni do přípravy vzdělávacího procesu a ve větší šíři a obecnosti, než učitelé na 2. stupni ZŠ, kteří jsou více specializovaní na vybraný a vystudovaný obor. Při statistickém zpracování byl stupeň školy vzat jako nezávislá proměnná a míra znalosti RVP ZV jako závislá proměnná. Byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi výše zmíněnými skupinami. Tabulka ukazuje, že podrobné prostudování dokumentu sice mírně převažuje u dotazovaných učitelů za 2. stupně, ale vysoké procento učitelů, kteří zmiňovaný dokument vůbec nečetli, snižuje procento těch, kteří jej znají pouze orientačně.



Graf 76: Obeznamenost s RVP ZV dle stupně ZŠ

Hypotéza byla potvrzena.

Hypotéza 4: Lidé, kteří mají osobní zkušenost s osobami se sluchovým postižením, předpokládají úspěšnou integraci žáků častěji, než ti, kteří nikoho s tímto typem postižení neznají.

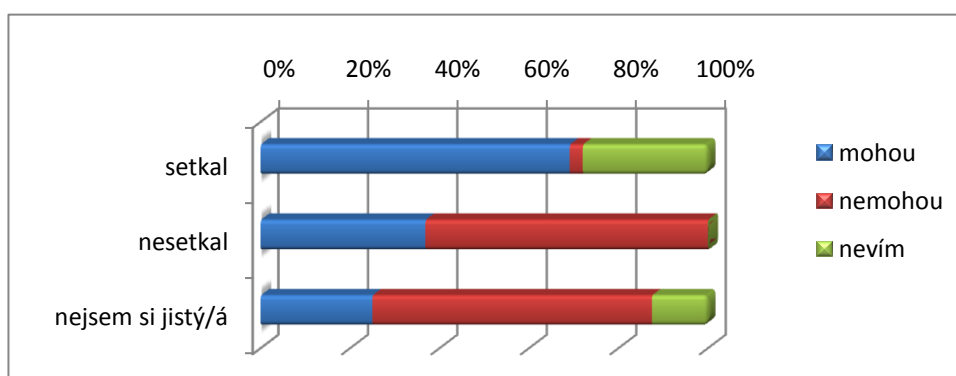
Při zpracování této hypotézy jsem vzala za nezávislou proměnnou fakt, zda se respondent setkal s osobou se sluchovým postižením a jako závislou proměnnou odpovědi na otázku začlenění dětí s kochleárním implantátem do systému škol.

	mohou	nemohou	nevím	celkem
setkal	94	4	38	136
	69,12%	2,94%	27,94%	
nejsem si jistý/á	2	1	5	8
	25,00%	12,50%	62,50%	
ne	7	0	12	19
	36,84%	0,00%	63,16%	
Celkem	103	5	55	163

Tab. 42: Náhled na úspěch integrace v závislosti na osobní zkušenosti

$$\chi^2 = 15,7898, (p = 0,003316), HV = 0,05$$

Odpověď „Děti s kochleárním implantátem mohou být integrovány v běžné ZŠ“ se u respondentů se zkušeností osobního kontaktu s osobou se sluchovým postižením objevila v 69 %, odpověď „...musí navštěvovat školu pro sluchově postižené“ pouze ve 3 % a odpověď „nevím“ ve 28 %. Mezi respondenty, kteří nemají přímou zkušenost je rozložení následující: 36 % odpovědi „...mohou být integrovány v běžné ZŠ“, 63 % „nevím“ a žádný případ odpovědi „...musí navštěvovat školu pro sluchově postižené“ se nevyskytl. Při výpočtech byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi skupinou žen a mužů.



Graf 77: Náhled na úspěch integrace v závislosti na osobní zkušenosti

Hypotéza byla potvrzena.

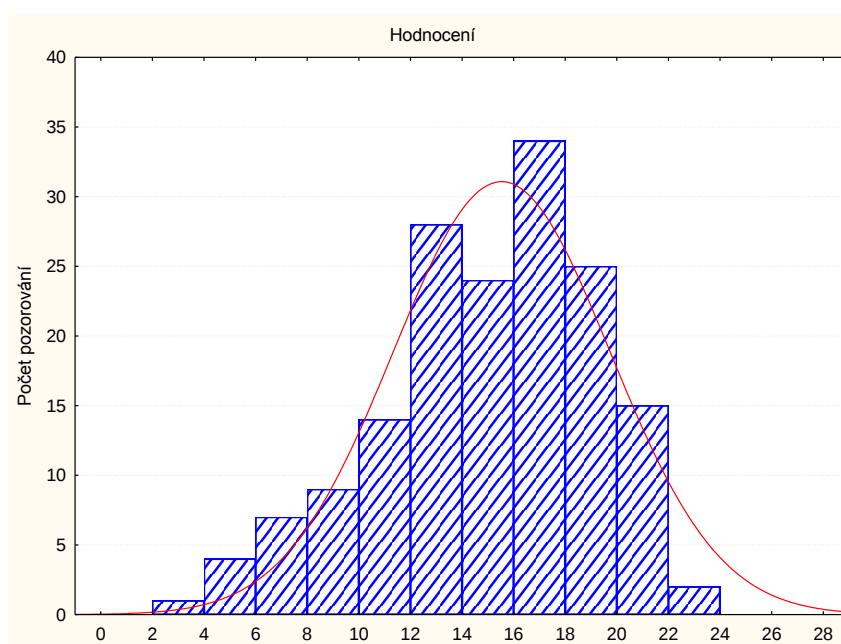
Hypotéza 5: Učitelé, kteří absolvovali předmět speciální pedagogika (v rámci svého studia), mají lepší znalosti o specifikách vzdělávání žáků se sluchovým postižením než učitelé, kteří tento předmět neměli.

	znají	neznají	celkem
neměli	20	36	56
	35,71%	64,29%	
měli	67	41	108
	62,04%	37,96%	
Celkem	87	77	164

Tab. 43: Znalosti v závislosti na absolvování předmětu speciální pedagogika

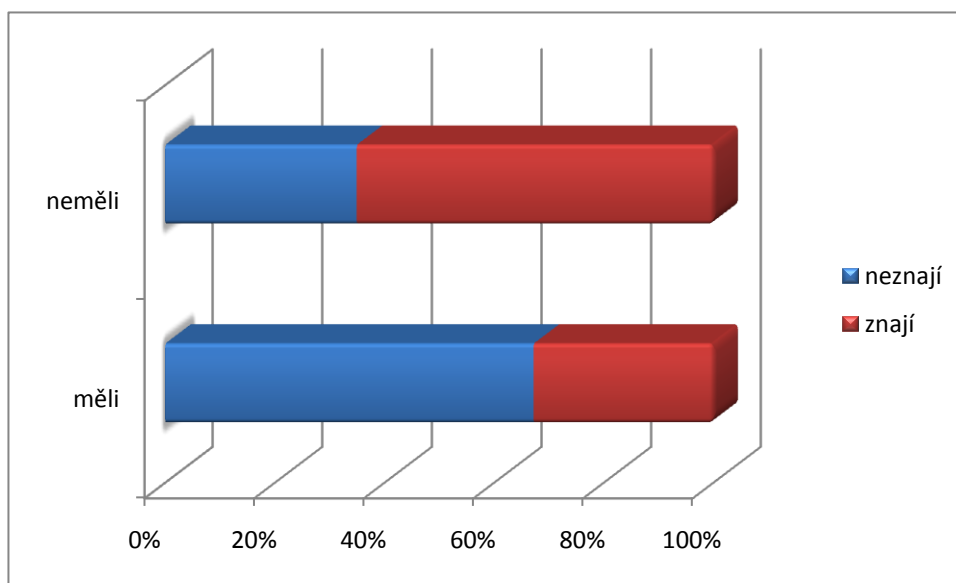
$$\chi^2 = 10,259 \text{ 1, (p = 0,001 361), HV= 0,05}$$

Necelé dvě třetiny respondentů, kteří v rámci svého učitelského studia absolvovali předmět speciální pedagogika, odpověděly správně na otázky ze specifické oblasti sluchového postižení. Znalostní otázky se týkaly problematiky úpravy třídy, ve které se bude učit žák se sluchovým postižením, výběru komunikačních prostředků, pozornosti žáka, místa ve třídě, kde má tento žák sedět a toho, na co má učitel dbát při mluvení, má-li ve třídě žák s vadou sluchu či jak poznat, že žák selhává v komunikaci. Každá z těchto otázek byla bodově ohodnocena, maximální možný počet bodů byl 28. Z dosažených 163 platných výsledků jednotlivých respondentů vyšel aritmetický průměr 15,45399, medián 16. Rozložení znázorňuje Graf 78.



Graf 78: Dosažené bodové ohodnocení znalostí

Podle počtu správných odpovědí byli respondenti rozděleni do dvou skupin. Ve skupině označené „neznají“ jsou respondenti, kteří dosáhli podprůměrného počtu bodů, ve skupině „znají“ respondenti s šestnácti a více body. Z respondentů, kteří speciální pedagogiku v rámci studia neměli, odpovědělo na tyto otázky správně pouze v 36 % případů.



Graf 79: Znalosti v závislosti na absolvování předmětu speciální pedagogika

Při statistickém zpracování byl zjištěn statistický rozdíl mezi jednotlivými skupinami. Hypotéza byla potvrzena.

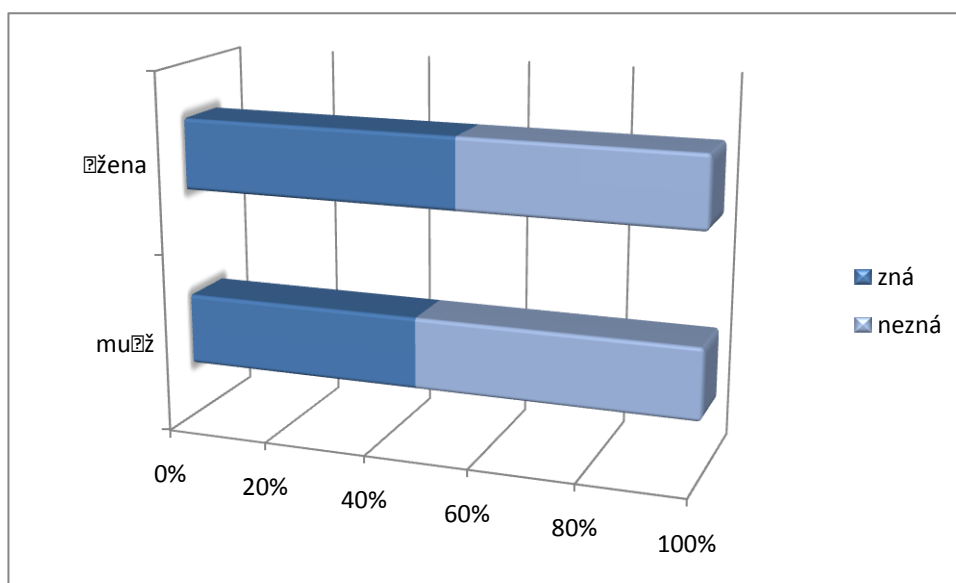
Hypotéza 6: Ženy mají lepší znalosti o specifikách vzdělávání žáků se sluchovým postižením než muži.

	nezná	zná	celkem
muž	14	12	26
	53,85%	46,15%	
žena	64	75	139
	46,04%	53,96%	
Celkem	78	87	165

Tab. 44: Znalosti podle pohlaví

$$\chi^2 = 0,535\ 033, (p = 0,464\ 5), HV = 0,05$$

Hypotéza vycházela z předpokladu, že ženy obecně dosahují lepších studijních výsledků, jejich empatie může vést k lepší motivaci k získávání informací o postižení, péče o znevýhodněné osoby se považuje za doménu právě žen. Mezi ženami byly téměř 54 % těch, které odpověděly správně na větší počet otázek, týkajících se znalostí specifické situace žáků se sluchovým postižením (metodologie byla stejná, jako při vyhodnocování předchozí hypotézy) a 46 % těch, které neměly správné odpovědi. Mezi muži byl poměr mezi dobrými a špatnými výsledky opačný – 46 % správných a 54 % nesprávných odpovědí. Přestože se z výsledků zdá, že mezi procenty odpovědí mužů a žen je patrná tendence k potvrzení hypotézy (ženy mají větší podíl správných odpovědí než muži) při statistickém zpracování se statisticky významný rozdíl neprokázal.



Graf 80: Znalosti podle pohlaví

Hypotéza nebyla potvrzena.

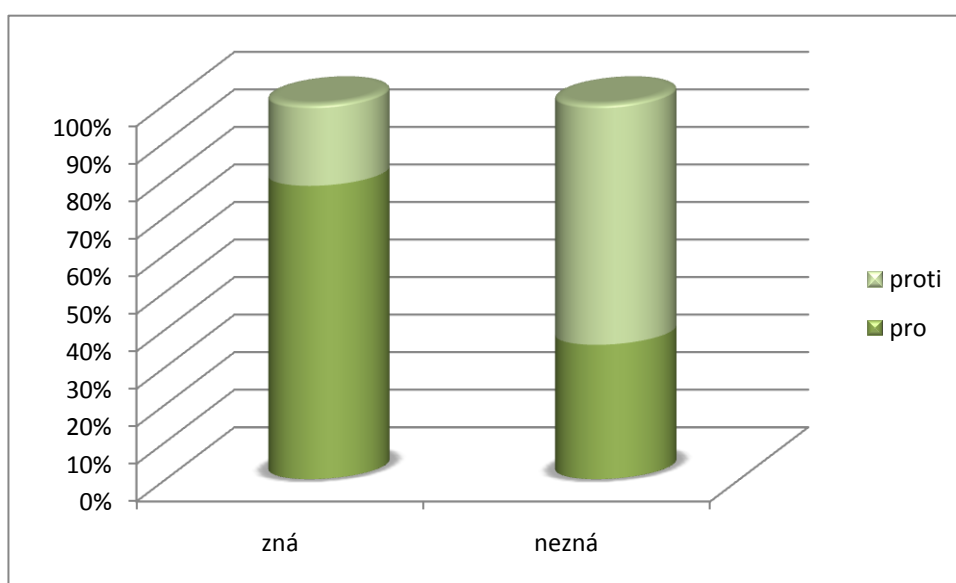
Hypotéza 7: Učitelé, kteří prokázali lepší znalosti specifik vzdělávání žáků se sluchovým postižením, mají pozitivnější přístup k integraci/inkluzi ve vzdělávání, než kteří znalosti neprokázali.

	pro	proti	celkem
zná	68	19	87
	78,16%	21,84%	
nezná	29	52	81
	35,80%	64,20%	
Celkem	97	71	168

Tab. 45: Přístup k integraci/inkluzi podle znalostí

$$\chi^2 = 30,8435, (p = 0,0000), HV = 0,05$$

Při zpracování této hypotézy bylo použito stejného principu rozdělení respondentů do skupin nezávislé proměnné podle jejich znalostí problematiky sluchového postižení jako u hypotézy H5. Při stanovování skupin závisle proměnné byla užita stejná metodologie jako u hypotézy H1. U respondentů, kteří prokázali nadprůměrnou znalost problematiky sluchového postižení, se v 78 % vyskytují výroky pro společné vzdělávání žáků s postižením a žáků intaktních v hlavním vzdělávacím proudu, 22 % jich bylo proti. Proti integraci/inkluzi se vyjádřilo 64 % těch, kteří disponují podprůměrnými znalostmi zmiňované problematiky, 36 % bylo pro. Statisticky významný rozdíl mezi jednotlivými skupinami byl vypočítán i při počítačovém zpracování.



Graf 81: Přístup k integraci/inkluzi podle znalostí

Hypotéza byla potvrzena.

Závěry šetření výzkumného projektu

Výzkum ukázal správnost zařazení speciální pedagogiky do učitelského studia. Absolventi učitelských oborů by měli mít lepší znalosti o cílech základního vzdělávání a celkový přehled o kurikulárních dokumentech (zákonech, vyhláškách, týkajících se problematiky školství), o jejich významu a praktickému dopadu. Je třeba zdůraznit význam systematické komplexní péče o zdravotně postižené a znevýhodněné osoby.

V oblasti vzdělávání je nutno poukázat na nutnost individuálního přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, čímž se podpoří rozvoj celé jejich osobnosti.

Ukázalo se rovněž, že učitelům stále ještě chybí větší možnost setkávání se s různě postiženými osobami. Při poukazování na specifika výuky žáků se sluchovým postižením je nutné zdůraznit rozmanitost stupňů vady, které mají přímý vliv na výběr adekvátní formy komunikace. Ta totiž ovlivňuje výběr typu školy, ve které bude dítě vzděláváno.

Příprava školy a učitele na přijetí žáka se sluchovým postižením

V získávání informací o postižení, vývoji dítěte je dobré využívat Speciální pedagogické centrum pro žáky s vadami sluchu. To také zajišťuje metodickou a konzultační činnost učitelům, pracujícím s dítětem ve škole (mateřské i základní).

Ve třídě je třeba upravit akustické podmínky – utěsnění oken, na stěny a strop použít materiály, pohlcující zvuk. Je nutností zklidnit atmosféru ve třídě. Hluk z přiléhající městské komunikace bývá patrný obzvlášť v teplejších měsících, kdy se častěji větrá. Přestěhování třídy na opačnou stranu budovy školy se nemusí jevit jako rozumné řešení, protože okna mohou vést na školní hřiště, kde v teplejších měsících probíhá výuka tělesné výchovy.

Komunikace

Při komunikaci s dětmi s poruchou sluchu je velmi důležité koverbální chování (gesta, mimika). Je velmi důležité netvářit se v rozporu s tím, co říkáme.

Ironie a sarkasmus se sluchově postiženým dospělým těžko vysvětluje, natož dětem. Proto nepoužívejte ironii bez dalšího vysvětlení.

Existuje také množství dostupných výukových programů pro počítače: Brepta (Petit Olomouc), Chytré dítě (Jablko), Martínkova zvířátka (Terasoft), Beruška (Levné knihy), Sluníčko (MEDIA Trade).

Při komunikaci se žákem se sluchovou vadou pak musí učitel dbát jistých specifických podmínek, které povedou ke vzájemnému porozumění a uvědomit si následující skutečnosti:

- 1) Ve vzdělávacím procesu je potřeba neustálá zpětná vazba, zda dítě/žák slyší, rozumí a chápe sdělované informace, výklad látky nebo zadání úkolu.
- 2) Stejnému slovu může rozumět pokaždé jinak, když je vysloveno s různou intenzitou.
- 3) Pokud je ztráta sluchu na jednom uchu velmi těžká, je narušeno oboustranné slyšení (tedy to, co nám umožňuje prostorovou orientaci). Tento typ vady ztěžuje především rozumění hovoru ve chvíli, kdy na jeho pozadí teče voda, hraje rádio nebo televize, hučí motor auta, fouká silnější vítr nebo je slyšet okolní hluk. V běžném „ruchu“ třídy je sluchový vjem zkreslený a nesrozumitelný.
- 4) Důležitou roli ve vyučování hraje zvýšená unavitelnost dětí se sluchovým postižením. Ty musí neustále dávat pozor kdo co říká, sledovat obličej učitele i ostatních spolužáků, snažit se porozumět komunikaci. Únava pak vyvolává nesoustředěnost nebo změnu chování. Potom může chybět energie na vnímání a pochopení důležité látky.
- 5) Co se slyšící děti naučí po dvou až třech opakováních (u některých pomalejších i více), sluchově postiženým stejnou věc musíme zopakovat desetkrát, patnáctkrát, někdy i vícekrát. Jedná se nejen o řeč, ale i o návyky a chování.
- 6) Uvědomte si, že vada významně ovlivňuje školní úspěšnost dítěte.
- 7) Každé dítě potřebuje dostatek času na rozmyšlení odpovědi. U špatně slyšícího dítěte je mnohem větší potřeba nechat čas na to, aby si

uvědomilo, co slyšelo, co rozumělo, co se po něm vlastně chce. A teprve potom může začít přemýšlet o odpovědi.

- 8) Ne každý sluchově postižený má nadání na odezírání. Navíc schopnost dobře odezírat vydrží maximálně 20 minut. Pak jsou oči unavené, neudrží pozornost.
- 9) Stejnému slovu, vyslovenému s různou intenzitou, může rozumět pokaždé jinak. Což teprve, když je vyslovují různí lidé.
- 10) Chytré děti domýšlí. Slyší pouze část slova a doplní si je nějakými slabikami, nebo hláskami. Např. rožni > možná.
- 11) Jakékoli informace, které se žákům dostávají jinou formou než při frontálním vyučování (např. při exkurzích, projektovém nebo skupinovém vyučování), je třeba ještě jednou stručně shrnout v klidném prostředí a pomocí zpětné vazby ověřit, zda žák porozuměl, pochopil.
- 12) Při osvojování praktických dovedností v geometrii by bylo vhodnější použít výklad konstrukčních úloh za pomoci Lotaru, kdy je tvář rysujícího pedagoga otočena k žákům, navíc dobře osvětlena.
- 13) Poklesy sluchového prahu (i malé) mohou přechodně způsobit zhoršení prospěchu dítěte. Tyto poklesy mohou být způsobeny opakujícími záněty středního ucha. Proto je důležitá adekvátní protizánětlivá nebo alergologická léčba, odstranění nosní mandle, provzdušnění středouší (zavedením ventilačních trubiček).
- 14) Lehčí vady – není nutná zvláštní péče ze strany učitele, není nutná zvláštní logopedická péče, jen běžná úprava výslovnosti. Důležitá je pro žáky zraková kontrola, proto je vhodné ho posadit spíše dopředu, aby dobře viděl na osvětlenou tvář učitele. Může odkládat sluchadla při tělesné výchově nebo i o přestávkách.
- 15) Středně těžké vady – nezbytné používání sluchadel, nutná zraková kontrola. Nutná pravidelná péče logopeda, případně i speciálního logopeda – edukace řeči, cvičení sluchu, výslovnosti, popř. odezírání.
- 16) Velmi těžké vady – nutná kvalitní, výkonná sluchadla. Žák je od zjištění vady v péči odborníků (foniatr, psycholog, speciální pedagog, logoped,...).

- 17) Speciální pedagogická centra pomáhají rodinám i školám s integrací. Konzultují s učitelkami, s výchovnými poradci, spolupracují při vytváření individuálního vzdělávacího plánu.
- 18) Při plavání je lepší používat plavací čepici, nepotápět se (do hloubek, kvůli tlaku) a raději neskákat do vody z větší výšky (Hanušová, 2006). Při ostatních sportech (kolo, brusle, ...) je doporučována helma s větším důrazem, než u slyšících dětí.

Doporučená literatura

Z vlastních zkušeností doporučuji prostudovat následující publikace:

Roučková, J. Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením

Strnadová, V. Potom ti to povíme

Svobodová, K. Logopedická péče o děti s kochleárním implantátem

Vágnerová, M. Psychopatologie pro pomáhající profese

Závěr

Prvotní sociální zkušenost získává každý jedinec v rodině. Rodina poskytuje dítěti zázemí, uspokojuje jeho potřeby, dává potřebný pocit důvěry a zpětnou vazbu jeho chování. Vzájemné vztahy mezi rodiči a dětmi ovlivňují psychickou pohodu nejen v dětství, ale v celém dalším životě. Narození postiženého dítěte bývá nečekaným traumatem pro rodinu, zásahem do rodičovské role, označovaným jako krize rodičovské identity. Postižení znamená komplexní a dlouhodobou zátěž a vyrovnávání se s ní bývá pro dotyčného i jeho rodinu psychicky a někdy i fyzicky náročné.

Druhou sociální zkušeností je nástup do vzdělávacího systému. Škola je tak druhou nejvýznamnější sociální skupinou pro vývoj dětské osobnosti. Dítě v ní získává nejen znalosti, kompetence, ale i informace o sobě samém i o okolním světě, rozvíjí své schopnosti a dovednosti, formuje hodnotový systém, vytváří si určité sebepojetí, napodobuje a identifikuje se s modelem vztahů mezi členy třídního kolektivu. Dítě se učí a rozvíjí především v oblasti kognitivní a socializační, získává podněty různé kvantity a kvality.

Výběr školy je ponechán na rodičích dítěte. Na správnosti tohoto výběru závisí školní úspěšnost dítěte a jeho pozdější integrace do zaměstnání a do společnosti. Rodiče musí pečlivě zvážit všechny výhody i nevýhody vzdělávání v běžné škole nebo ve škole pro sluchově postižené, zvážit kritéria pro případnou integraci v hlavním vzdělávacím proudu.

Profesionální chování pedagoga ve škole pak má velký vliv na postoje žáka ke škole a k učení. Stejně tak může mít i negativní vliv na vznik problémového chování. Na učiteli ve velké míře závisí, jak se s novým úkolem vypořádá. Učitel by měl mít zájem o další vzdělávání a získávání informací o specifické problematice sluchového postižení, musí vytvořit motivující atmosféru ve třídě, musí pomoci žákovi překonat počáteční obtíže a pomoci spolužákům naučit se žáka s postižením přijmout, komunikovat s ním, pomáhat mu. Měl by se seznámit a spolupracovat s rodinou, spolupracovat a konzultovat se speciálním pedagogem speciálního pedagogického centra pro žáky s vadami sluchu, případně i s logopedem. V ideálním případě by mohl navázat na dosavadní zkušenosti z mateřské školy.

Vhodné a motivující rodinné prostředí a potom i úspěšné absolvování vybrané školy by se měly stát pevným základem pro další, třetí, sociální zkušenost – nástup do zaměstnání. Sociální integrace by tedy měla být důsledkem správné integrace školní. Minimálně na začátku této cesty musí stát celý tým lidí. Vyváženou komplexní péčí se nastartuje správný vývoj osobnosti a proces integrace.

Vlastní výzkumy ukázaly správnost zařazení speciální pedagogiky do učitelského studia. Absolventi učitelských oborů by měli mít dobré znalosti o cílech základního vzdělávání a celkový přehled o kurikulárních dokumentech (zákonech, vyhláškách, týkajících se problematiky školství), o jejich významu a praktickému dopadu. Je třeba zdůraznit význam systematické komplexní péče o zdravotně postižené a znevýhodněné osoby. Při poukazování na specifika výuky žáků se sluchovým postižením je nutné zdůraznit rozmanitost stupňů vady, které mají přímý vliv na výběr adekvátní formy komunikace. Ta totiž ovlivňuje výběr typu školy, ve které bude dítě vzděláváno. Při komunikaci se žákem se sluchovou vadou pak musí učitel dbát jistých specifických podmínek, které povedou ke vzájemnému porozumění a uvědomit si jisté rozdíly v užívání různých komunikačních forem.

Za profesní přípravu učitelů je zodpovědná i Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. Je v regionu jižní Moravy téměř jediným subjektem, který vzdělává budoucí učitele základních i některých středních škol. Fakulta je profesně zaměřená zvláště na učitelské obory základního školství, základního uměleckého školství, vybrané učitelské obory středního školství, na předškolní vzdělávání, speciální pedagogiku a sociální pedagogiku. Cílem přípravy studentů je orientace na osobnostně sociální přípravu, utváření a rozvíjení pedagogických dovedností a gradace profesního růstu studentů. V oblasti vzdělávání je nutno neustále poukazovat na nutnost individuálního přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, čím podpoří rozvoj celé jejich osobnosti. Dále je třeba zdůraznit význam systematické komplexní péče o zdravotně postižené a znevýhodněné osoby. Při poukazování na specifika výuky žáků se sluchovým postižením je nutné zdůraznit rozmanitost stupňů vady, které mají přímý vliv na výběr adekvátní formy komunikace. Ta totiž ovlivňuje výběr typu školy, ve které bude dítě vzděláváno. Za nezbytné považuji vybavit studenty základním

seznamem vhodné literatury, kterou budou moci v případě potřeby vyhledat a prostudovat, a nabídnout jim možnost dalšího vzdělávání ve specializaci, kterou budou potřebovat.

V současném světě se tendence mají ubírat směrem k sociálnímu modelu postižení, ve kterém není problém samotný jedinec ani jeho postižení, ale prostředí, ve kterém se ocitá. To platí jak pro rodinu, tak i pro následující začlenění do školy, do zaměstnání, do společnosti. Myšlenky vzdělávání pro všechny a snadného přístupu ke vzdělání jsou v dnešní době reflektovány filozofií inkluze. Inkluze je vnímána jako proces, který reaguje na různorodost potřeb všech žáků bez vyloučení jejich účasti ze škol. Proto by učitel v inkluzivní škole měl mít nejen odborné znalosti a profesionální pedagogické schopnosti, ale také správnou míru sebedůvěry, vyrovnanou osobnost, angažovanost. Měl by být empatický, ochotný, citlivý, tvořivý.

Osoby se sluchovou vadou mají omezený, deformovaný nebo zcela chybějící příjem zvukových signálů a tím znesnadněný či znemožněný příjem jakýchkoli informací verbální cestou.

Shrnutí

Vzdělávání žáků se sluchovým postižením má tradici dlouhou řadu století. Přes dlouhý vývoj a současné trendy k postupné integraci a inkluzi těchto žáků stále v mnoha ohledech existuje řada nedostatků v jejich vzdělávání. Klíčovou roli hrají zejména jejich učitelé, kteří nemusejí být vždy dostatečně vzděláni a připraveni k integraci a inkluzi žáků se sluchovým postižením. Problémy mohou pramenit i ze současného stavu přípravy budoucích učitelů. Podstatnou výzkumnou otázkou této práce je najít determinanty ovlivňující integraci a inkluzi, zejména zjistit, zda a jak jsou budoucí učitelé na ně připraveni. Totéž pak v přiměřené míře určit i pro skupinu stávajících učitelů.

Práce je členěna do pěti kapitol. První se soustřeďuje na objasnění pojmů a charakteristik sluchového postižení jako takového. Představuji zde pohled na sluchové postižení od dob Starého zákona do dneška, následovaný hlavními pojmy zkoumané oblasti. Kapitulu uzavírá pohled na komplexní péči o osoby se sluchovým postižením v rovině zdravotní, speciálně-pedagogické, vzdělávací a rodinné.

Druhá kapitola představuje platnou relevantní legislativu určující podmínky vzdělávání – cíle a strategie soudobého vzdělávání, soustavu kurikulárních dokumentů a jejich evropský kontext. Následně je uveden pojem klíčových kompetencí s důrazem na interpersonální a sociální kompetence. Závěrem kapitoly je analyzována legislativa umožňující integraci osob se sluchovým postižením do hlavního proudu vzdělávání, následovaná srovnáním a příklady z Evropy.

Třetí kapitola se věnuje komunikaci, nejprve na obecně teoretické úrovni a poté jsou analyzovány vybrané komunikační situace ve škole. Následující část se zaměřuje na vývoj a rozvoj řeči u dětí se sluchovým postižením a část poslední vlivu komunikace na lidskou osobnost. Kapitola je doplněna případovou studií chlapce se sluchovým postižením integrovaného v běžné základní škole. Studie hrála podstatnou roli při výběru tématu mé dizertační práce.

Kapitola čtvrtá dokumentuje můj vlastní vědecký přínos. Analyzuje, do jaké míry jsou studenti učitelství připraveni na integraci žáků se sluchovým postižením.

Poslední kapitola zkoumá připravenost mezi učiteli v zaměstnání. Výzkum je v obou případech metodicky veden formou statistického ověřování mnou formulovaných hypotéz. V případě výzkumu v poslední kapitole byla data shromážděna prostřednictvím on-line dotazníku využívajícího moderní webové technologie.

Summary

Education of hearing impaired pupils has a long history spanning over many centuries. Despite of this long evolution and current trend to their gradual integration and inclusion, there are still lacks in many aspects of their education. Particularly the teachers play a crucial role in this process albeit they are not always appropriately educated and ready for the integration and inclusion of hearing-impaired pupils. The problem may arise from the present system of future teachers' studies at the university. Thus, the substantial research ambition of this thesis is to identify the determinants affecting the integration, namely to answer the question how the students – future teachers – are ready for the integration of hearing-impaired pupils and to do the same – in a reasonable extent – also for teachers in service.

The work is divided into five chapters. The first one concentrates on hearing impairment per se. I outline the development of the view on hearing impaired people from the Old Testament till now, followed by the main concepts of the research area. The third one is devoted to complex care of the hearing disabled persons (healthcare-, special pedagogical-, educational system-, and family-aspects).

The second chapter covers the relevant valid legislation defining the educational conditions – goals and strategies of the contemporary education, the system of curriculum documents and their European context. Subsequently, the concept of key competencies with the accent to interpersonal and social competencies is explained. The third part is devoted to the legislation enabling the integration of the impaired pupils into the educational mainstream, followed by options and examples of the integration in the European dimension.

The third chapter addresses communication, primarily at a general theoretical level; secondly, selected communication cases in school are analyzed. The following part focuses on the development of speech by children with hearing impairment, and the last one discusses the impact of communication at the human personality. The chapter is complemented by a case-study describing a hearing-impaired boy integrated in a regular school. This study has played an essential motivating role when I selected the topic of my thesis.

The forth chapter is based on my own research contribution. It is aimed at an analysis how far the students – future teachers – are ready for integration of the hearing impaired pupils. The last chapter completes the research by investigating and analyzing how the teachers in service are ready for integration of these pupils. Their theoretical and practical parts are implemented as series of statistical hypotheses verified on data gathered using on-line questionnaires based on modern web technology.

Seznam obrázků, tabulek a grafů

Obrázky

Obr. 1 Rozložení u intaktní společnosti	42
Obr. 2 Zdravotní postižení nepřeje průměrnosti	43
Obr. 3 Ideál, který bychom chtěli dosáhnout u osob se zdravotním postižením	43

Tabulky

Tab. 1: Výsledky analýzy č. 1	147
Tab. 2: Výsledky analýzy č. 2	148
Tab. 3: Výsledky analýzy č. 3	150
Tab. 4: Výsledky analýzy č. 4	151
Tab. 5: Výsledky analýzy č. 5	152
Tab. 6: Výsledky analýzy č. 6	153
Tab. 7: Speciální pedagogika	165
Tab. 8: Cíl základního vzdělávání	166
Tab. 9: Zavedení RVP ZV	167
Tab. 10: Představa o pojmu integrace	168
Tab. 11: Nejčastější typ znevýhodnění	169
Tab. 12: Zdroje informací o postižení	170
Tab. 13: Postižení nejvíce omezující komunikaci	171
Tab. 14: Lze každé dítě integrovat?	172
Tab. 15: Znáte osobně někoho se sluchovým postižením?	173
Tab. 16: Negativní vlivy na sluchové postižení	174
Tab. 17: Odezírání	175
Tab. 18: Pomoc odezíráním	176
Tab. 19: Přechodné zhoršení sluchu	177
Tab. 20: Komunikace se sluchově postiženým žákem	178

Tab. 21: Komunikační obtíže.....	179
Tab. 22: Co je třeba při komunikaci	180
Tab. 23: Děti s kochleárním implantátem.....	181
Tab. 24: Úpravy ve třídě	182
Tab. 25: Kde má sedět žák se sluchovým postižením.....	183
Tab. 26: Na co dbát při mluvení	184
Tab. 27: Co by učitel při komunikaci neměl používat.....	185
Tab. 28: Výuka čtení u dětí se sluchovým postižením	186
Tab. 29: Pozornost žáka se sluchovým postižením	187
Tab. 30: Znakový jazyk	188
Tab. 31: Ohrožení klíčových kompetencí	189
Tab. 32: Představy o integraci	190
Tab. 33: Postoj k integraci/inkluzi	191
Tab. 34: Znalosti muži – ženy	192
Tab. 35: Komunikační obtíže.....	193
Tab. 36: Počet učitelek a učitelů	198
Tab. 37: Četnosti jednotlivých hodnotících stupňů podle jednotlivých podmínek.....	215
Tab. 38: Které podmínky jsou nejdůležitější	216
Tab. 39: Přístup k integraci/inkluzi	225
Tab. 40: Podrobnost znalostí o RVP ZV dle praxe.....	227
Tab. 41: Obeznamenost s RVP ZV dle stupně ZŠ.....	228
Tab. 42: Náhled na úspěch integrace v závislosti na osobní zkušenosti	229
Tab. 43: Znalosti v závislosti na absolvování předmětu speciální pedagogika	230
Tab. 44: Znalosti podle pohlaví	232
Tab. 45: Přístup k integraci/inkluzi podle znalostí	233

Grafy

Graf 1: Výsledky analýzy č. 1	147
Graf 2: Výsledky analýzy č. 2	149
Graf 3: Výsledky analýzy č. 3	150
Graf 4: Výsledky analýzy č. 4	151
Graf 5: Výsledky analýzy č. 5	152
Graf 6: Výsledky analýzy č. 6	153
Graf 7: Pohlaví respondentů	163
Graf 8: Pohlaví respondentů – PedF	163
Graf 9: Pohlaví respondentů – PřF	163
Graf 10: Ročník studia	164
Graf 11: Obor studia	165
Graf 12: Speciální pedagogika	165
Graf 13: Cíl základního vzdělávání	166
Graf 14: Zavedení RVP ZV	167
Graf 15: Představa o pojmu integrace	168
Graf 16: Nejčastější typ znevýhodnění	169
Graf 17: Zdroje informací o postižení	170
Graf 18: Postižení nejvíce omezující komunikaci	171
Graf 19: Lze každé dítě integrovat?	172
Graf 20: Znáte osobně někoho se sluchovým postižením?	173
Graf 21: Negativní vlivy na sluchové postižení	174
Graf 22: Odezírání	175
Graf 23: Pomoc odezíráním	176
Graf 24: Přechodné zhoršení sluchu	177
Graf 25: Komunikace se sluchově postiženým žákem	178
Graf 26: Komunikační obtíže	179
Graf 27: Co je třeba při komunikaci	180

Graf 28: Děti s kochleárním implantátem	181
Graf 29: Úpravy ve třídě	182
Graf 30: Kde má sedět žák se sluchovým postižením	183
Graf 31: Na co dbát při mluvení	184
Graf 32: Co by učitel při komunikaci neměl používat.....	185
Graf 33: Výuka čtení u dětí se sluchovým postižením	186
Graf 34: Pozornost žáka se sluchovým postižením	187
Graf 35: Znakový jazyk	188
Graf 36: Ohrožení klíčových kompetencí.....	189
Graf 37: Představy o integraci	190
Graf 38: Postoj k integraci/inkluzi	191
Graf 39: Znalosti muži – ženy	192
Graf 40: Komunikační obtíže.....	193
Graf 41: Pohlaví respondentů	198
Graf 42: Délka praxe.....	199
Graf 43: Obor studia	199
Graf 44: Studium speciální pedagogiky.....	200
Graf 45: Kde učí	200
Graf 46: Míra znalosti RVP ZV	201
Graf 47: Co je inkluzivní škola.....	202
Graf 48: Počet respondentů se zkušeností s určitým typem pracoviště	203
Graf 49: Počty respondentů, kteří se setkali s určitým typem postižení u žáků	203
Graf 50: Zdroje informací.....	204
Graf 51: Postižení nejvíce omezující komunikaci	205
Graf 52: Na škole, kde respondent pracuje, je integrovaný žák	205
Graf 53: Souhlasí se vzděláváním všech žáků se sl. post. v hlavním proudu	206
Graf 54: Setkal/a se s někým, kdo má sluchové postižení	206
Graf 55: Způsob komunikace se žákem se sluchovým postižením	207

Graf 56: Reakce žáka se sluchovým postižením na problémy s komunikací	208
Graf 57: Kompenzační pomůcky	209
Graf 58: Děti s kochleárním implantátem.....	209
Graf 59: Právo žáka na výběr vzdělávací cesty	210
Graf 60: Důležitost snížení počtu žáků ve třídách, které žáci se sluchovým postižením	211
Graf 61: Důležitost znalosti problematiky sluchového postižení všemi pedagogy, kteří vyučují žáky se sluchovým postižením.....	211
Graf 62: Důležitost individuálního přístupu učitele k žákovi se sluchovým postižením.	212
Graf 63: Možnost úpravy obsahu učiva jednotlivých předmětů	212
Graf 64: Důležitost učitelovy znalosti speciálních metod a možností jejich používání ve výuce	213
Graf 65: Důležitost pokračování v logopedické péči podle potřeb žáků	213
Graf 66: Důležitost materiálního a technického vybavení a účinných kompenzačních pomůcek.....	214
Graf 67: Důležitost možnosti užití běžných i speciálních didaktických pomůcek	214
Graf 68: Kde má sedět žák se sluchovým postižením	217
Graf 69: Učitel žáka se sluchovým postižením.....	218
Graf 70: Pozornost žáka se sluchovým postižením	220
Graf 71: Ohrožení klíčových kompetencí.....	221
Graf 72: Získávání informací v případě přijetí žáka se sluchovým postižením.....	222
Graf 73: Autoevaluace znalostí.....	222
Graf 74: Přístup k integraci/inkluzi.....	226
Graf 75: Podrobnost znalostí o RVP ZV dle praxe.....	227
Graf 76: Obeznamenost s RVP ZV dle stupně ZŠ.....	228
Graf 77: Náhled na úspěch integrace v závislosti na osobní zkušenosti.....	229
Graf 78: Dosažené bodové ohodnocení znalostí.....	230
Graf 79: Znalosti v závislosti na absolvování předmětu speciální pedagogika	231
Graf 80: Znalosti podle pohlaví	232
Graf 81: Přístup k integraci/inkluzi podle znalostí	233

Literatura

- BAATH, G., ANGERBY, K. *Švédská zpráva – čelem ke změnám* [On-line].
Konference FEAPDA, Strassburg, 4. listopad 2001. [cit.30. března 2008].
Dostupné na WWW: <<http://asociacepsp.wz.cz/download/FEAPDA.doc>>
- BAREŠOVÁ, J., HRUBÝ, J. *Didaktické a technické pomůcky pro sluchově postižené v MŠ a ZŠ*. Praha: Septima, 1999. ISBN 80-7216-105-9.
- BARTOŇOVÁ, M. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-37-3.
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními potřebami*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.
- BARTOŇOVÁ, M., Bazalová, B., PIPEKOVÁ, J. *Psychopedie*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-144-7.
- BAZALOVÁ, B. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno : MU, 2006. 188 s. ISBN 80-210-3971-X
- BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6
- BÉMOVÁ, R., TEJMAROVÁ, K. *Struktura vyučovací hodiny ve třídě se začleněným žákem se speciálními potřebami* [On-line]. Konference Společné vzdělávání – dobré praxe, Praha 9., 10.11.2007. [cit.30. března 2008].
Dostupné na WWW:
<http://www2.rytmus.org/konference/bemova_tejmarova1.pdf>
- Bílá kniha. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. [On-line]. [cit.3. března 2008]. Dostupné na WWW: <[www.http://www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)>
- BLEIDICK, U. *Einführung in die Behindertenpädagogik II. Blinden-, Gehörlosen-, Geistigbehinderten, Körperbehinderten- und Lernbehindertenpädagogik*. Stuttgart, Berlin, Köln: Verlag W. Kohlhammer, 1998. ISBN 3-17-015247-5.

- BLEIDICK, U. *Einführung in die Behindertenpädagogik III. Schwerhörigen, Sehbehinderten, Sprachbehinderten, Verhaltensgestörtenpädagogik*. Stuttgart, Berlin, Köln: Verlag W. Kohlhammer, 1998. ISBN 3-17-015552-0.
- BLEIDICK, U. *Einführung in die Behindertenpädagogik I. Allgemeine Theorie der Behindertenpädagogik*. Stuttgart, Berlin, Köln: Verlag W. Kohlhammer, 1998. ISBN 3-17-015246-7.
- BODNER-JOHNSON B., SASS-LEHRER M. *The Young Deaf or Hard of Hearing Child: A Family-Centered Approach to Early Education*. Baltimore: Brookes Publishing Company, 2003. ISBN-10: 1557665796
- BRÖCHER, J. *Anders unterrichten, anders Schule machen*. Heidelberg: Edition S, 2007. ISBN 978-3-8253-8332-9.
- BYTEŠNÍKOVÁ, I., HORÁKOVÁ, R., KLENKOVÁ, J. *Logopedie a surdopedie*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-136-2.
- CHALLIER, G., LAFOSSE, P. *Bien vivre en étant malentendant*. Paris : Éditions Josette Lyon, 2008. 278 s. ISBN 9782843191756
- DAŇOVÁ, M. *Metodika úpravy textů – pro znevýhodněné čtenáře*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2389-1.
- DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. Žďár n. S. Logopaedia clinica, 2001. ISBN 80-902536-2-8.
- DEVITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada, 2001. ISBN 8071699888
- ELLINGER, S., STEN, R. *Grundstudium Sonderpädagogik*. Bamberg: ATHENA-Verlag, 2005. ISBN 3-89896-194-X.
- EASTERBROOKS, S. R., BAKER, S. *Language Learning in Children Who Are Deaf and Hard of Hearing: Multiple Pathways*
- FISCHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-966-6
- FREEMAN, R.D. et al. *Tvé dítě neslyší?* Praha: FRPSP, 1992.
- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GEILING, U., HINZ, A. *Integrationspädagogik im Diskurs*. Bad Heilbrunn: Verlag Klinkhardt, 2005. ISBN 3-7815-1381-5.
- GRAUMANN, O. *Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen*. Bad Heilbrunn: Verlag Klinkhardt, 2002. ISBN 3-7815-1174-X.
- GRUTIER, B. *Problematika vzdělávání sluchově postižených dětí s dalším postižením* [On-line]. Konference FEAPDA, Strassburg, 4. listopad 2001. [cit.30. března 2008]. Dostupné na WWW: <<http://asociacepsp.wz.cz/download/FEAPDA.doc>>
- GUTVIRTH, J. *Základy dětského lékařství pro speciální pedagogy*. Praha: SPN, 1980.
- HÁDKOVÁ, K. Životní situace studentů se sluchovým postižením při studiu na vysoké škole. In KVĚTOŇOVÁ, L. (ed.) *Vysokoškolské studium se zajištěním speciálně pedagogických potřeb*. Brno: Paido, 2007, s. 34-58. ISBN 978-80-7315-141-6.
- HÁJKOVÁ, V., STNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
- HAMADOVÁ, P., KVĚTOŇOVÁ, L., NOVÁKOVÁ, Z. *Oftalmopedie*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-145-4.
- HARTMANN-BÖRNER, Ch. *Integrace sluchově postižených dětí a mládeže v Německu* [On-line]. Konference FEAPDA, Strassburg, 4. listopad 2001. [cit.30. března 2008]. Dostupné na WWW: <<http://asociacepsp.wz.cz/download/FEAPDA.doc>>
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HARVEY, M. A. *Psychotherapy with deaf and hard-of-hearing persons. A Systemic Model*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2003. ISBN 978-0805843750
- HEIMLICH, U. *Integrative Pädagogik*. Stuttgart, Berlin, Köln: Verlag W. Kohlhammer, 2003. ISBN 3-17-016476-7.

- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-123-9.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HINSCH, R., PFINGSTEN, U. *Gruppentraining sozialer Kompetenzen*. Weinheim, Verlagsgruppe Belz, 2002. ISBN 3-621-27501-0.
- HINTERMAIR, M. *Identitätsarbeit hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher im Spannungsfeld von Integration und Inklusion*, In Bundesjugend im Deutschen Schwerhörigenbund e. V. (Hrsg.) *Inklusion/Integration: Netzwerke für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in Regelschulen*, Heidelberg: Median-Verlag von Killisch-Horn GmbH, 2009. ISBN 978-3-941146-03-7.
- HOLMANOVÁ, J. *Raná péče o dítě se sluchovým postižením*. Praha: Septima, 2002
- HOUDKOVÁ, Z. *Sluchové postižení – komplexní péče*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-623-6
- HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu I. díl*. Praha: FRPSP a Septima, 1997, 1999. ISBN 80-7216-006-6.
- HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu II. díl*. Praha: FRPSP a Septima, 1998. ISBN 80-7216-075-3.
- HRONOVÁ, A., MOTEJZÍKOVÁ, J. *Raná komunikace mezi matkou a dítětem*. Praha: FRPSP, 2002.
- HUČÍNOVÁ, L., Svoboda, Z. *Lisabonský proces – Vzdělávání a odborná příprava v Evropě do roku 2010* [On-line]. [cit. 14. března 2008].
- Dostupné na WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/701/76>>
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-274-1369-4.
- IMBERTY, G. *Les personnes sourdes et malentendantes. Leur victoires - Tome 3*. Paris: L'Harmattan 2008. ISBN 978-2-296-07457-6

- JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.
- JANOTOVÁ, N. *Kapitoly o integraci sluchově postižených dětí*. Praha: Septima, 1996. ISBN 80-85801-81-7
- JANOTOVÁ, N., SVOBODOVÁ, K. *Integrace sluchově postiženého dítěte v mateřské a základní škole*. Praha: Septima, 1998.
- JANOTOVÁ, N., SVOBODOVÁ, K. *Surdopedie. Komunikace sluchově postižených*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-7066-004-X.
- JESENSKÝ, J. *Integrace – znamení doby*. Praha: UK, 1998. ISBN 80-7184-691-0.
- JESENSKÝ, J. *Prostor pro integraci*. Praha: Comenia Konsult, 1993.
- KABELKA, Z. *Kostní sluchadla BAHA – sluchadla zakotvená do kosti* [On-line]. [cit.13. května 2008]. Dostupné na WWW: <www.lf2.cuni.cz/info2lf/ustavy/orl/ksb.doc>
- KIEL, E. *Unterricht sehen, analysieren, gestalten*. Bad Heilbrunn: Verlag Klinkhardt, 2008. ISBN 978-3-8252-3090-6.
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
- KLENKOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie I*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-41-9.
- KLENKOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie II., III*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-62-1.
- KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2857-5.
- KOSTŘICA, R. et al: *Nedoslychavost, Doporučené postupy pro praktické lékaře*. Praha : Česká lékařská společnost Jana Evangelisty Purkyně, 2002. [cit.20. září 2008]. Dostupné na WWW: <<http://www.cls.cz/dp/2002/t144.rtf>>
- KOŠTÁLOVÁ, B. Možné kroky vzniku ŠVP, *Kritické listy*, podzim 2005, č. 20, str. 14 – 17, ISSN 1214-5823
- KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených*. Praha: Karolinum, UK, 2003. ISBN 80-246-0329-2.

- KRAHULCOVÁ, B. *Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-239-7.
- KRAHULCOVÁ, B. *Postižený člověk v procesu senescence*. Praha: UK, 2002. ISBN 80-7290-094-3.
- KRATOCHVÍLOVÁ, K. *Mezinárodní konference o vzdělávání sluchově postižených* [On-line]. [cit. 5. července 2008]. Dostupné na WWW: <<http://www.gong.cz/clanky.php?c=239>>
- KRISTEN, U. *Praxis Unterstütze Kommunikation*. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben, 1994. ISBN 3-910095-23-2.
- KROČANOVÁ, L. *Sociálno-psychologické problémy individuálne integrovaných detí so sluchovým postihnutím v bežných materských školách* [On-line]. [cit.30. března 2008]. Dostupné na WWW: <<http://www2.rytmus.org/konference/krocanova.pdf>>
- KUBOVÁ, L. *Speciálně pedagogická centra*. Praha: Septima, 1995. ISBN 80-85801-42-6.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-115-0
- KVĚTOŇOVÁ, L. (ed.) *Vysokoškolské studium se zajištěním speciálně pedagogických potřeb*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-141-6.
- LANG, G., BERBERICHOVÁ, Ch. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-144-4.
- LANGER, J. *Aktuální pohled na integraci dětí se sluchovým postižením*. InfoZpravodaj, 2008, roč. 16. č. 1, str. 22-24 .
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- LEBEER, J. (ed.) *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje* . Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4.
- LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-572-5.

- LECHTA, V. *Logopedické repetitorium*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. ISBN 80-08-00447-9.
- LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.
- LEJSKA, M. *Kompéndium ORL dětského věku*. Praha: Grada, Avicenum, 1995. ISBN 80-7169-132-1.
- LEONHARDT, A. *Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen: Aktuelle Befunde der Wissenschaft*, In Bundesjugend im Deutschen Schwerhörigenbund e. V. (Hrsg.) *Inklusion/Integration: Netzwerke für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in Regelschulen*, Heidelberg: Median-Verlag von Killisch-Horn GmbH, 2009. ISBN 978-3-941146-03-7.
- LEONHARDT, A. *Úvod do pedagogiky sluchovo postihnutých*. Bratislava: Sapientia, 2001. ISBN 80-967180-8-8.
- LEONHARDT, A. *Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik*. Weinheim: Belz Verlag, 2002. ISBN 3-8252-2104-0.
- LEONHARDT, A. *Mehrfachbehinderte mit Hörschäden*. Berlin: Luchterhand, 1998. ISBN 3-472-03011-9.
- LEUPOLD, R. *Zentrale Hör-Wahrnehmungsstörungen*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen, ISBN 3-8080-0409-6.
- LOMMATZSCHOVÁ, B. Komunikativní aspekty integrace postižených. In Jesenský, J. (ed.) *Kontrapunkty integrace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum 1995. ISBN 80-7184-030-0
- LÖWE, A. *Hörgeschädigtenpädagogik international*. Heidelberg, 1992.
- LÖWE, A. *Pädagogische Hilfen für hörgeschädigte Kinder in Regelschulen*. Heidelberg: 1987.
- LUDÍKOVÁ, L. *Vzdělávání hluchoslepých I*. Praha: Scientia, 2000a. ISBN 80-7183-225-1
- LUDÍKOVÁ, L. *Vzdělávání hluchoslepých II*. Praha: Scientia, 2000. ISBN 80-7183-226-X

- LUDÍKOVÁ, L. *Vzdělávání hluchoslepých III*. Praha: Scientia, 2001. ISBN 80-7183-256-1
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, Š., ŠVEC, V. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-210-3802-0.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995. ISBN 80-210-1070-3
- MAHSHIE, J., MOSELEY, M. J., LEE, J., SCOTT, S. M. *Enhancing Communication Skills of Deaf and Hard of Hearing Children in the Mainstream*. Thomson Delmar Learning: 2006. ISBN 0769300995.
- Nakonečný, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5.
- MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-853-8.
- MATĚJČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-24526-9.
- MATĚJČEK, Z. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1056-6.
- MATUŠKA, A., ANTUŠEKOVÁ, A. *Rozvíjanie sluchovo postihnutých detí raného a predškolského veku*. Bratislava: SPN, 1992. ISBN 80-08-01202-1.
- MEDVED, M., KOKOTEC, N. *Co usnadňuje integraci neslyšících a nedoslýchavých* [On-line]. Konference FEAPDA, Strassburg, 4. listopad 2001. [cit.30. března 2008]. Dostupné na WWW: <<http://asociacepsp.wz.cz/download/FEAPDA.doc>>
- MICHALÍK, J. Historické a právní předpoklady školské integrace. In Valenta, M. (ed.) *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc 2003. ISBN 80-244-0698-5

- MONATOVÁ, L. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. Brno: Paido, 1996, 1998. ISBN 80-85931-20-6.
- MONATOVÁ, L. *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-86-9.
- MORGAN, D. L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu. Metodologie*. Brno: Nakladatelství Albert, 2001. ISBN 80-85834-77-4.
- MOTEJZÍKOVÁ, J. *Integrace sluchově postiženého dítěte do běžné základní školy*. *Info-Zpravodaj*, roč. 12, 2004, č. 3, s. 8-9.
- MÜLLER, R. J. *Wege der Integration. Zusammenarbeit von Schule, Elternhaus und Fachleuten bei hörgeschädigten Kindern*. Luzern: Edition SZH, 1994. ISBN 3-908263-00-X.
- MÜLLER, R.J. *Hörgeschädigte in der Schule*. Berlin: Luchterhand, 1998. ISBN 3-472-03298-7.
- MUTZEK, W. *Kooperative Beratung*. Weinheim und Basel: Verlag Beltz, 1996. ISBN 978-3-407-22190-2.
- MYSCHKER, N., ORTMANN, M. *Integrative Schulpädagogik*. Stuttgart, Berlin, Köln: Verlag W. Kohlhammer, 1999.
- Neugebauer, T. *Nová pravidla písemné a elektronické komunikace*. Kralice na Hané: Computer Media, 2009. ISBN 978-80-7402-011-7.
- NOVÁK, A. *Foniatrie a pedaudiologie I. Poruchy komunikačního procesu způsobené sluchovými vadami*. Praha: 1994.
- NOVÁK, A. *Foniatrie a pedaudiologie III. Základy fyziologie a patofyziologie řeči, diagnostika a léčba poruch řeči*. Praha: 1997.
- OPATŘILOVÁ, D., ZÁMEČNÍKOVÁ, D. *Somatopedie*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-137-9.
- OPATŘILOVÁ, D. (ed.) *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: MU, 2006. ISBN 80-210-3977-9.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: UK, 1998. ISBN 80-7184-569-8.

- PELIKÁN, J. *Pomáhat být. Otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: UK, 2002. ISBN 80-246-0345-4.
- PIPEKOVÁ, J. (ed.) *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-86633-40-3.
- PITNEROVÁ, P. *Analýza připravenosti budoucích učitelů na integraci sluchově postižených*. in MÜHLPACHR, P. *Speciální pedagogika v interdisciplinárních a multidisciplinárních souvislostech*. Brno: MU, 2008, s. 107-120. ISBN 978-80-210-4762-4.
- POTMĚŠIL, M. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: UP, 2003. ISBN 80-244-0766-3.
- POTMĚŠIL M., *Některé příčiny a důsledky nesprávné výchovy sluchově postižených dětí*. *Speciální pedagogika*, 9, 1999, 5, s. 8—15
- POTMĚŠIL M., *Úvodní stati k výchově a vzdělávání sluchově postižených*. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-744-8 – b
- POUL J. *Nástin vývoje vyučování neslyšících*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1479-2
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ; E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- PRUCHA, J. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1.
- PRUCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- PŘINOSILOVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-142-3.
- PŘINOSILOVÁ, D. *Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky*. Brno: MU, 1997.
- PULDA, M. *Surdopedie se zaměřením na raný a předškolní věk*. Brno: MU, 1992. ISBN 80-210-0476-2.
- PULDA, M. *Sluchová výchova u sluchově postižených dětí*. Brno: MU, 1999. ISBN 80-210-2077-6.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: ÚIV, 2004.

- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Praha: ÚIV, 2004.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.* Praha: ÚIV, 2005.
- ROUČKOVÁ, J. *Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením.* Praha: Portál, 2006. ISBN 80- 7367-158-1
- ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie.* Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6
- ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie.* Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1049-8.
- ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie.* Praha: Grada Publishing, 1997. ISBN 80-7169-512-2.
- ŘÍČAN, P., VÁGNEROVÁ, M. *Dětská klinická psychologie.* Praha: Avicenum, 1991. ISBN 8020101314.
- SAGI, A. *Problémové děti v mateřské škole.* Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-067-7.
- SLOWÍK, J. *Komunikace s lidmi s postižením.* Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-691-9.
- Sociální rádce pro rodiny se sluchově postiženými dětmi.* Praha: FRPSP, 2000. ISBN 80-238-6914-0.
- SOBOTKOVÁ, A. Edukace dětí/žáků se sluchovým postižením. In VÍTKOVÁ, M. *Integrativní školní (speciální) pedagogika.* Brno: MSD, 2003. ISBN 80-214-2359-5.
- SOBOTKOVÁ, A. Edukace dětí/žáků se sluchovým postižením dizertační práce 2002
- SOLOVJEV, J.M. *Psychologie neslyšících dětí.* Praha: SPN, 1977
- SOURALOVÁ, E. Speciální pedagogika osob s postižením sluchu. In RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. *Speciální pedagogika.* Olomouc: UP, 2003. ISBN 80-244-0646-2.
- SOURALOVÁ, E. *Vzdělávání hluchoslepých II.* Praha: Scientia, 2000. ISBN 80-7183-226-X.

- STÖRING, H. J. *Malé dějiny filozofie*. Praha: Zvon, 1993. ISBN 80-7113-058-3.
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Nakladatelství Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
- STRNADOVÁ, V. *Potom ti to povíme*. Praha: MZ ČR 1998. ISSN 0323-0732.
- STRNADOVÁ, V. *Hádej, co říkám aneb odezírání je nejisté umění*. Praha: MZ ČR 1998. ISSN 0323-0732.
- STRNADOVÁ, V. *Současné problémy české komunity neslyšících I. Hluchota a jazyková komunikace*. Praha: FF UK, 1998. ISBN 80-85899-45-0.
- STRNADOVÁ, V. *Jaké je to neslyšet*. Praha: Česká unie neslyšících, 1995.
- ŠEDIVÁ, Z. *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. Praha: Septima: 2006 ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6
- ŠLAPÁK, I., Floriánová, P. *Kapitoly z otorhinolaryngologie a foniatrie*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-67-2.
- ŠNAJDROVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání a výuka osob se speciálními vzdělávacími potřebami*. [cit.3. září 2008]. Dostupné na WWW: <www.rvp.cz/clanek/701/473>
- TARCSIOVÁ, D. *Komunikačný systém sluchovo postihnutých a sposoby prekonavania ich komunikačnej bariéry*. Bratislava: Sapiientia, 2005. ISBN 80-969112-7-9.
- UHERÍK, A. *Hluchota, řeč, poznání*. Martin: Osveta, 1990. ISBN 80-217-0153-6.
- VAĎUROVÁ, H., PANČOCHA, K. „Připravenost na inkluzivní vzdělávání z pohledu pedagogických pracovníků“ in BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M, et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV. Education of Pupils with Special Educational Needs IV*. v tisku
- VÁGNEROVÁ, M., STRNADOVÁ, I., KREJČOVÁ, L. *Náročné mateřství. Být matkou postiženého dítěte*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1616-2.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

- VÁGNEROVÁ, M. *Odchylný psychický vývoj smyslově postižených*. in ŘÍČAN, P., VÁGNEROVÁ, M. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Avicenum, 1991. ISBN 8020101314.
- VANĚČKOVÁ, V. *Příprava na čtení sluchově postižených dětí v předškolním věku*. Praha: Septima, 1996. ISBN 8085801825.
- VAŠEK, Š. *Základy speciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapencia, 2007. ISBN 978-80-89229-09-3.
- VAŠUTOVÁ, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: UK, 2002. ISBN 80-7290-100-1.
- VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika*. Integrace školní a sociální. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
- VÍTEK, J. *Medicínská propedeutika pro speciální pedagogy*. Úvod do neurologie. Úvod do oftalmopedie. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-154-6.
- VÍTKOVÁ, M. *Integrativní školní (speciální) pedagogika. Základy, teorie, praxe*. Brno: MSD, 2004. ISBN 80-86633-22-5.
- VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Otázky speciálně pedagogického poradenství. Základy, teorie, praxe*. Brno: MSD, 2004. ISBN 80-86633-23-3.
- VOJTOVÁ, V. *Kapitoly z etopedie I. Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2004, ISBN 80-21035-32-3.
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 978-80-7367-387-1.
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.
- WATZLAWICK, P., BAVELASOVÁ, J. B., JACKSON, D. D. *Pragmatika lidské komunikace*. Hradec Králové: KONFRONTACE, 2000. ISBN 80-86088-04-9.
- WILKEN, E. *Frühförderung von Kindern mit Behinderung*. Stuttgart, Berlin, Köln: Verlag W Kohlhammer, 1999. ISBN 3-17-015698-5.
- ZBORTEKOVÁ, K. *Školská integrácia sluchovo postihnutých detí a mládeže z pohľadu psychologického výskumu* [On-line]. [cit.30. března 2008].
- Dostupné na WWW: <<http://www2.rytmus.org/konference/zbortekova.pdf>>

ZMRZLÍK, B. Model procesu tvorby školního vzdělávacího procesu. *Kritické listy*, podzim 2005, č. 20, str. 48 – 53, ISSN 1214-5823

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Zákon 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů

Zákon 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob

ZMRZLÍK, B. Model procesu tvorby školního vzdělávacího procesu. *Kritické listy*, podzim 2005, č. 20, s. 48-53, ISSN 1214-5823.

Internetové zdroje

DILLER, G., KINKEL, M., KOSMALOWA, J., aj. *Sluchové postižení – Možnosti edukace*. [cit.13. října 2008]. Dostupné na WWW:

<<http://www.lehn-acad.net/downloads/letter01cz.pdf>>

LEHNHARDT, M. *Implantovatelná zařízení*. [cit.13. října 2008].

Dostupné na WWW: <<http://www.lehn-acad.net/downloads/letter05cz.pdf>>

DILLER, G. *Habilitace a rehabilitace*. [cit.13. října 2008].

Dostupné na WWW: <<http://www.lehn-acad.net/downloads/letter06cz.pdf>>

GEHRMANN, P. *Integrativ-kooperative Arbeitskonzepte: Denkanstöße aus der Sicht der wissenschaftlichen Begleitung* [cit.11. ledna 2009].

Dostupné na WWW: <<http://www.netzwerk.roland-stelzer.de/archiv/index.html>>

GROSJEAN, F. *The right of the deaf child to grow up bilingual*. [cit.11. ledna 2009]. Dostupné na WWW:

<http://www.francoisgrosjean.ch/the_right_en.html>

KOMÍNEK, P. *Screening sluchu – současné možnosti vyšetřování*

<<http://www.tribune.cz/clanek/13748>> [on-line, cit. 24. 1. 2010]

KRAHULCOVÁ, B. *Interdisciplinární přístupy, kooperace a poradenství*.

[cit.13. října 2008]. Dostupné na WWW: <<http://www.lehn-acad.net/downloads/letter10cz.pdf>>

KRAHULCOVÁ, B. *Filozofické, etické a psychosociální aspekty sluchového postižení*. [cit.13. října 2008]. Dostupné na WWW: <<http://www.lehn-acad.net/downloads/letter12cz.pdf>>

THARPE, A. M. *The Impact of Minimal and Mild Hearing Loss on Children*

<http://www.medicalhomeinfo.org/screening/EHDI/June_26_2006_FINAL_MildHearingLoss.pdf> [on-line, cit. 24. 1. 2010]

Celoživotní učení jako součást Lisabonské strategie.

<www.naseevropa.cz/portal>

Doporučení Evropského parlamentu a Rady o klíčových kompetencích pro celoživotní učení.

<[\[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:CS:PDF\]\(http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:CS:PDF\)>](http://eur-</p></div><div data-bbox=)

Zpráva o plnění národního Lisabonského programu 2005-2007.

<www.vlada.cz>

<www.naseevropa.cz>

Doporučení Evropského parlamentu a Rady (2006/962/ES)

<http://www.rytmus.org/produkty/Index_inkluzi.pdf>

<<http://www.lorm.cz/cs/hluchoslepi/>>

<<http://www.helpnet.cz/kombinovana-postizeni/hluchoslepota>>

kol. autorů, *Co byste měli vědět o integraci a nevíte, koho se zeptat*. Rytmus, 2003

Dostupné na WWW: <<http://www2.rytmus.org/pdf/cobystemelivedet.pdf>>

kol. autorů, *Dlouhodobý záměr Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity*.

Dostupné na WWW:

<http://www.muni.cz/ped/general/public_reports/long_term_intent>

Středisko rané péče Tamtam Praha <www.tamtam-praha.cz> [on-line, cit. 24. 1. 2010]

Středisko rané péče Tamtam Olomouc <www.tamtam-olomouc.cz> [on-line, cit. 24. 1. 2010]

MARKVART, K. *Technické aspekty protihlukových opatření při projektování škol*. 2006 <http://www.bozpinfo.cz/win/knihovna-bozp/citarna/clanky/clanky_skolstvi/tech_apekty_hluku_sk.html> [on-line, cit. 5. 8. 2010]

UNESCO. 2005. Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris: UNESCO. c2010 [citováno 02. 09. 2010]. Dostupný z WWW: <unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

Wikipedie: Otevřená encyklopedie: Inkluzivní vzdělávání [online]. c2010 [citováno 17. 08. 2010]. Dostupný z WWW: <http://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Inkluzivn%C3%AD_vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD&oldid=5598486>

Wikipedie: Otevřená encyklopedie: Ludwig van Beethoven [online]. c2010 [citováno 22. 05. 2010]. Dostupný z WWW: <http://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Ludwig_van_Beethoven&oldid=5341685>

Wikipedie: Otevřená encyklopedie: Bedřich Smetana [online]. c2010 [citováno 27. 07. 2010]. Dostupný z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Bed%C5%99ich_Smetana>

Christian Guyot, Percussionista - Direttore. [online]. c2010 [citováno 22. 05. 2010]. Dostupný z WWW: <http://www.festivalmusicasullacqua.org/index.php?p=artisti_dettaglio&artista_id=39>

Cornforth, J. Autobiography. [online]. c2010 [citováno 22. 05. 2010]. Dostupný z WWW:

<http://nobelprize.org/nobel_prizes/chemistry/laureates/1975/cornforth-autobio.html>

Fanny Corderoy de Tiers. [online]. c2010 [citováno 22. 05. 2010]. Dostupný z WWW: <<http://missdeafinternational.com/fanny.php>>

Bio. [online]. c2010 [citováno 22. 05. 2010]. Dostupný z WWW: <<http://www.francoistruffaut.com/bio.html>>

VLACHOVÁ, M. Ciolkovskij Konstantin Eduardovič [online]. c2010 [citováno 22. 05. 2010]. Dostupný z WWW:

<http://www.techmania.cz/edutorium/art_vedci.php?key=727> a
<http://vedci.wz.cz/Osobnosti/Ciolkovskij_K_E.htm>

Strnadová <http://www.asnep.cz/vera_strnadova.html> a

<<http://ruce.cz/clanky/115-rozhovor-s-verou-strnadovou>> a

<<http://www.kochlear.cz/index.php?text=97-mgr-vera-strnadova-zpristupneni-predvolebnich-poradu-v-ct>>

http://www.agkm.cz/soubory_ke_stazeni/projekty_mu/studenti/fyzika/slavni_fyzikove.ppt

Edison <<http://www.revprirody.cz/data/0203/edison.htm>>

Bell <<http://referaty.atlas.sk/prakticke-pomocky/zivotopisy/8142/?page=0>>

Wagner <<http://ruce.cz/clanky/526-premiera-filmu-exponat-roku-1827-vyprodano>> ,

<http://www.neslysim.cz/cze/o_nas/kdo_jsme/bc_david_wagner/> a

<<http://ruce.cz/clanky/313-jak-se-nam-studuje>>

Přednášky

Psychorehabilitační a sociálně aktivizační pobyt pro sluchově postižené děti a jejich rodiče, září, říjen 2008, Praha:

ČERNÝ L., JEDLIČKA I., ROUČKOVÁ J., SEIFERTOVÁ J., SVOBODOVÁ K., ŠKODOVÁ E., VYMLÁTILOVÁ E.

Psychorehabilitační pobyt pro matky se sluchově postiženými dětmi, říjen 2006, Praha:

ČERNÝ L., JEDLIČKA I., ROUČKOVÁ J., SEIFERTOVÁ J., SVOBODOVÁ K., ŠKODOVÁ E., VYMLÁTILOVÁ E.

Psychorehabilitační pobyt pro matky se sluchově postiženými dětmi, říjen 2004, Praha:

ČERNÝ L., JEDLIČKA I., ROUČKOVÁ J., SEIFERTOVÁ J., SVOBODOVÁ K., ŠKODOVÁ E., VYMLÁTILOVÁ E.

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník výzkumného šetření I. a II.

Příloha 2: Dotazník výzkumného šetření III.

Příloha 3. Konkrétní možnosti podpory žáka

Příloha 4. Poznámky od respondentů

Příloha 1. Dotazník výzkumného šetření I. a II.

Katedra speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity realizuje výzkum **Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do základní školy v kontextu Rámcového vzdělávacího programu**. Ve školní praxi se zvyšuje počet integrovaných žáků, proto je potřeba připravit vás, budoucí učitele, na jejich přítomnost ve školách. Žádám vás o vyplnění následujícího dotazníku. Získané poznatky budou využity pro úpravu kurikula pregraduální a postgraduální přípravy učitelů, což přispěje ke zvýšení kompetence učitelů a studentů učitelství.

Není-li uvedeno jinak, vybírejte jen jednu odpověď.

Mgr. Pavla Pitnerová

Katedra speciální pedagogiky

- 1) Pohlaví:
 - a) žena
 - b) muž

- 2) Ročník studia:

- 3) Obor studia (preferovaný, pokud se jedná o kombinaci oborů):
 - a) humanitní (D, Ov, Rv, ZSV,...)
 - b) jazykový (Č, A, N, Fr, R,...)
 - c) přírodovědný (M, F, CH, Bi, Z,...)
 - d) výchovný (Vv, Hv, Tv, Vých. ke zdr., Tech. v,...)
 - e) sociální pedagogika
 - f) 1. stupeň ZŠ
 - g) jiný

- 4) Speciální pedagogika jako věda se zabývá:
 - a) edukací tělesně postižených osob
 - b) edukací osob se speciálními vzdělávacími potřebami
 - c) prací s mimořádně nadanými žáky
 - d) rehabilitací postižených jedinců

- 5) Cílem základního vzdělávání je:
 - a) naučit žáky co možná největšímu množství znalostí

- b) připravit žáky na celoživotní vzdělávání, naučit je se učit
- c) začlenit žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol

6) Zavedení Rámcových vzdělávacích programů umožnilo:

- a) integraci postižených dětí do škol
- b) zrušení speciálních škol pro děti s postižením
- c) poskytnout stejnou možnost vzdělávání všem
- d) zavedení nových forem a metod práce do výuky
- e) nic, co by tu už nebylo

7) Co si představujete pod pojmem integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?

- a) všichni se všechno naučí
- b) umožnění vzdělávání všech v hlavním vzdělávacím proudu
- c) začlenění znevýhodněných a postižených dětí do školy

8) S jakým typem znevýhodnění předpokládáte, že se ve škole setkáte nejčastěji?

- a) tělesné postižení
- b) mentální postižení
- c) sluchové postižení
- d) zrakové postižení
- e) specifické poruchy učení
- f) sociální znevýhodnění

9) Odkud budete především čerpat informace o postižení? (lze i více, maximálně 3 odpovědi)

- a) od rodičů integrovaných žáků
- b) z knih
- c) na internetu
- d) v PPP
- e) v SPC
- f) od speciálního pedagoga
- g) od školního psychologa
- h) od odborného lékaře
- i) z přednášek
- j) jinde, napište kde

.....

10) Které z uvedených postižení považujete za nejvíce omezující komunikaci?

- a) tělesné postižení
- b) sluchové postižení
- c) zrakové postižení
- d) mentální postižení

11) Souhlasíte s výrokem: „Každé dítě se sluchovým postižením lze integrovat do běžné ZŠ“?

- a) ano

b) ne

12) Znáte osobně někoho se sluchovým postižením?

a) ano

b) ne

13) Sluchové postižení negativně ovlivňuje:

a) inteligenční kvocient

b) sociální inteligenci

14) Které z následujících tvrzení je podle vás pravdivé:

a) Každý sluchově postižený umí odezírat.

b) Odezírání se může naučit každý.

c) K odezírání musí být talent a nemusí se ho naučit každý.

15) Vypnuli jste si někdy zvuk při sledování televize a zkusili jste odezírat?

a) ne

b) ano (s jakým
výsledkem?.....)

16) Pomáháte si v hlučném prostředí odezíráním?

a) ano

b) ne

c) neuvažoval(a) jsem o tom

17) K přechodnému zhoršení sluchu může dojít i při:

a) únavě

b) rýmě

c) spánku

18) Jakým způsobem budete komunikovat se žákem se sluchovým postižením?

(lze i více, maximálně 3 odpovědi)

a) znakový jazyk

b) gesta

c) mluvená řeč (+ odezírání)

d) psaná řeč (+ čtení)

e) piktogramy

f) mimika

g) jinak, jak?

19) Komunikační obtíže se mohou u žáka projevit: (max. 2 odpovědi)

a) zpomalením tempa

b) napodobováním spolužáků

c) apatií, netečností

d) žádostí o zopakování instrukce

- 20) Při komunikaci se sluchově postiženým žákem:
- a) musíte mluvit hlasitěji
 - b) musíte výrazně artikulovat
 - c) musíte znát znakový jazyk
 - d) musíte mluvit zřetelně, artikulovat
- 21) Děti s kochleárním implantátem
- a) mohou být integrovány v běžné ZŠ
 - b) musí navštěvovat školu pro sluchově postižené
- 22) Je potřeba provést nějaké úpravy třídy, ve které se bude učit žák se sluchovým postižením?
- a) ano
 - b) ne
- 23) Kde má žák se sluchovým postižením ve třídě sedět?
- a) v první lavici
 - b) spíše vzadu, aby nerozptyloval
 - c) 2.-3. lavice, aby viděl na učitele i ostatní spolužáky
 - d) kdekoli, odkud je dobře vidět na tabuli
- 24) Na co má učitel dbát při mluvení, má-li ve třídě žáka s vadou sluchu?
- a) nemusí nic zohledňovat (dítě je přece integrované)
 - b) může se polehnout na to, že bude žák odezírat
 - c) musí mluvit hodně nahlas a až přehnaně artikulovat
 - d) neměl by se náhle otočit zády nebo zakrývat rukou ústa
 - e) nesmí mít vadu řeči (sigmatizmus, rotacizmus)
- 25) Co by učitel neměl nikdy používat v komunikaci se sluchově postiženými:
- a) křičení
 - b) humor, vtip
 - c) ironii, nadsázku
- 26) Výuka čtení se u dětí se sluchovým postižením nejlépe daří metodou:
- a) analyticko – syntetickou
 - b) globální
 - c) genetickou
 - d) pouze kombinací a) – c)
 - e) netuším
- 27) Pozornost žáka se sluchovým postižením je:
- a) srovnatelná s pozorností ostatních žáků
 - b) snadněji unavitelná

28) Znakový jazyk

- a) je na celém světě stejný
- b) znaky jsou rozdílné, ale přesto si jedinci z různých států mohou porozumět

29) Které z následujících klíčových kompetencí jsou nejvíce ohroženy sluchovou vadou žáka: (max. 3 odpovědi)

- a) kompetence k učení,
- b) kompetence komunikativní,
- c) kompetence k řešení problémů,
- d) kompetence sociální a personální,
- e) kompetence občanské,
- f) kompetence pracovní.

Příloha 2. Dotazník výzkumného šetření III.

Vzhledem k významným změnám v oblasti školství se u rodičů začíná zvyšovat poptávka po začlenění dětí se zdravotním postižením do běžných škol a tím postupně klesá počet žáků ve speciálních školách. Účast dětí se speciálními potřebami v hlavním vzdělávacím proudu je jedním z cílů inkluze a může obohatit všechny zúčastněné strany. Vyučování v takových třídách klade větší nároky na dovednosti a znalosti učitelů. Proto je potřeba, aby byli učitelé na tuto skutečnost připraveni.

Žádám vás proto zdvořile o vyplnění následujícího dotazníku. Získané poznatky budou využity pro úpravu kurikula pregraduální a postgraduální přípravy učitelů, což přispěje ke zvýšení kompetence učitelů a studentů učitelství.

Není-li uvedeno jinak, vybírejte, prosím, jen jednu odpověď. Předem děkuji za váš čas.

PhDr. Pavla Pitnerová

Katedra speciální pedagogiky MU

- 2) Pohlaví: a) žena b) muž
- 3) Délka praxe ve školství: let
- 4) Obor studia (preferovaný, pokud se jedná o kombinaci oborů):
- c) humanitní (D, Ov, Rv, ZSV,...)
 - d) jazykový (Č, A, N, Fr, R,...)
 - e) přírodovědný (M, F, CH, Bi, Z,...)
 - f) výchovný (Vv, Hv, Tv, Vých. ke zdr., Tech. v,...)
 - g) 1. stupeň ZŠ
 - h) jiný (napíšte jaký).....
- 5) V rámci studia učitelství jste absolvoval/a přednášky z oboru Speciální pedagogika?
- a. ano
 - b. ne

6) Na kterém stupni školy (převážně) vyučujete?

- a. 1. stupeň ZŠ
- b. 2. stupeň ZŠ
- c. nižší stupeň víceletého gymnázia

7) 6. Škola

Uveďte název obce/města a název ulice, kde se Vaše škola nachází.

8) Jak jste seznámen/a s RVP ZV:

- a. podrobně
- b. orientačně
- c. nečetl/a jsem

9) Co si představujete pod pojmem inkluze / inkluzivní škola?

- d) rovný přístup ke vzdělávání pro všechny žáky (bez ohledu na typ zdravotního postižení či jiného znevýhodnění)
- e) postupný proces začleňování znevýhodněných a postižených žáků do hlavního vzdělávacího proudu
- f) vzdělávání žáků bez ohledu na jejich speciální vzdělávací potřeby
- g) nevím / neumím posoudit

10) Se kterým typem poradenského pracoviště jste se při své praxi setkal/a? (lze vybrat i více odpovědí)

- a. školní speciální pedagog
- b. školní psycholog
- c. Pedagogicko psychologická poradna
- d. Speciálně pedagogické centrum
- e. jiné – uveďte které

.....
f. zatím se žádným

11) Na škole, kde pracujete:

- a) je v současné době integrovaný žák se sluchovým postižením
- b) byl, ale v současné době není integrovaný žák se sluchovým postižením
- c) nikdy nebyl integrovaný žák se sluchovým postižením
- d) nevím

12) S jakým typem zdravotního postižení či jiného znevýhodnění se ve škole setkáváte nejčastěji?

- a. tělesné postižení
- b. mentální postižení
- c. sluchové postižení
- d. zrakové postižení

- e. specifické poruchy učení
- f. specifické poruchy chování
- g. sociální znevýhodnění
- h. žádné

13) Odkud byste především čerpali informace o postižení? (lze i více odpovědí)

- k) od rodičů integrovaných žáků
- l) z knih
- m) na internetu
- n) v PPP
- o) v SPC
- p) od speciálního pedagoga
- q) od školního psychologa
- r) od odborného lékaře
- s) z přednášek
- t) jinde, napište kde
.....
- u) nevím

14) Které z uvedených postižení považujete za nejvíce omezující komunikaci?

- a. tělesné postižení
- b. sluchové postižení
- c. zrakové postižení
- d. mentální postižení
- e. jiné, napište jaké
.....
- f. nevím

15) Souhlasíte s výrokem: „Každý žák se sluchovým postižením lze integrovat do běžné ZŠ“?

- a. ano
- b. ne
- c. neumím posoudit

16) Setkali jste se někdy s osobou se sluchovým postižením?

- a. ano
- b. ne
- c. nejsem si jistý

17) Jakým způsobem lze komunikovat se žákem se sluchovým postižením? (je možné zadat i více odpovědí)

- a. znakový jazyk
- b. gesta
- c. mluvená řeč (+ odezírání)
- d. psaná řeč (+ čtení)
- e. piktogramy

- f. mimika
- g. metody alternativní a augmentativní komunikace
- h. jinak, jak?
- i. nevím

18) Jakým způsobem poznáte, že žák selhává v komunikaci: (je možné zadat i více odpovědí)

- a. zpomalí se jeho pracovní tempo
- b. začne napodobovat spolužáky
- c. projeví se apatií, netečností
- d. požádá o zopakování instrukce
- e. jinak, napište jak
- f. neprojeví se
- g. nevím

19) Které z vyjmenovaných kompenzačních pomůcek mohou používat žáci se sluchovým postižením?

- a. sluchadla
- b. kochleární implantát
- c. FM-systém
- d. jiné, napište jaké
- e. žádné kompenzační pomůcky nepoužívají
- f. nevím

20) Doplněte větu: „Děti s kochleárním implantátem...

- a. ...mohou být integrovány v běžné ZŠ“
- b. ...musí navštěvovat školu pro sluchově postižené“
- c. jiná možnost (vypište prosím)
- d. nevím

21) Vyjádřete pomocí pětistupňové škály (1 – nejméně důležité...5 – nejdůležitější, 6 – nevím), do jaké míry jsou podle vás následující podmínky pro vzdělávání žáků se sluchovým postižením rozhodující?

- právo žáka na výběr vzdělávací cesty (např. bilingvální program, orální program, program totální komunikace),
- snížení počtu žáků ve třídách, které žáci se sluchovým postižením navštěvují,
- znalost problematiky sluchového postižení všemi pedagogy, kteří vyučují žáky se sluchovým postižením
- individuální přístup učitele k žákovi se sluchovým postižením,
- možnost úpravy obsahu učiva jednotlivých předmětů,
- učitelova znalost speciálních metod a možností jejich používání ve výuce sluchově postižených,

- pokračování v logopedické péči podle potřeb žáků,
- materiální a technické vybavení a účinné kompenzační pomůcky (např. místnosti upravené k výuce, individuální sluchadla, naslouchací soupravy, dostatečné vybavení videorekordéry a televizory, počítače, psací telefony, faxy, indukční smyčky...),
- možnost užití běžných i speciálních didaktických pomůcek (např. učebnic, výukových programů, názorných pomůcek,...)

22) Doplněte větu: „Žák se sluchovým postižením by ve třídě měl sedět...

- ... v první lavici“
- ... spíše vzadu, aby nerozptyloval“
- ... ve 2.-3. lavici, aby viděl na učitele i ostatní spolužáky“
- ... kdekoli, odkud je dobře vidět na tabuli“
- jinde, napište kde
.....
- nevím

23) Na co má učitel dbát při mluvení, má-li ve třídě žáka s vadou sluchu?

- nemusí nic zohledňovat (dítě je přece integrované)
- může se spolehnout na to, že bude žák odezírat
- musí mluvit hodně nahlas a až přehnaně artikulovat
- neměl by se náhle otočit zády nebo zakrývat rukou ústa
- nesmí mít vadu řeči (sigmatizmus, rotacizmus)
- nevím

24) Jaké konkrétní možnosti podpory žáka se sluchovým postižením má podle vás učitel v podmínkách běžné základní školy (prosím doplňte):

.....
.....

25) Doplněte větu: „Pozornost žáka se sluchovým postižením je...

- ... srovnatelná s pozorností ostatních žáků“
- ... snadněji unavitelná než pozornost ostatních žáků“
- jiná možnost (vypište prosím)
.....“
- nevím

26) Které z následujících klíčových kompetencí jsou podle vás nejvíce ohroženy sluchovou vadou žáka: (vyberte max. 3 možnosti)

- kompetence k učení
- kompetence komunikativní
- kompetence k řešení problémů
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské

- l) kompetence pracovní
- m) nevím

- 27) Jaký typ dalšího získávání informací o problematice inkluzivního vzdělávání žáků se sluchovým postižením byste nejvíce preferoval/a:
- a. samostudium
 - b. opakované konzultace se speciální pedagogem (např. ze školy, ze SPC,...)
 - c. intenzivní vzdělávací kurz
 - d. semestrové studium na vysoké škole
 - e. jiný, napište jaký
.....
 - f. nevím

- 28) Své znalosti o problematice sluchového postižení hodnotím jako:
- a. velmi dobré
 - b. dobré
 - c. dostačující
 - d. průměrné
 - e. slabé
 - f. nejsem obeznámen/a vůbec
 - g. nevím

Příloha 3. Konkrétní možnosti podpory žáka

23. Jaké konkrétní možnosti podpory žáka se sluchovým postižením má podle vás učitel v podmínkách běžné základní školy?

- Individuální přístup, tolerance
- Zajištění materiálního vybavení třídy vhodnými pomůckami, snížení počtu žáků ve třídě.
- Nemohu posoudit, nemám s touto problematikou žádné zkušenosti.
- Záleží na vedení školy.
- Nemám zkušenosti
- Kladný přístup vedení, přiměřené vybavení třídy (koberec, záclony, osvětlení), asistent pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě, pomoc SPC, speciální pomůcky
- Neumím posoudit, ale mnoho možností v běžné škole podle mého názoru není
- Snížený počet žáků ve třídě, nákup spec. pomůcek, konzultace s SPC a PPP, pomoc asistenta,
- Neměli jsme nikdy žáka úplně neslyšícího, jen nedoslýchavého. Nebyl problém komunikovat.
- Menší počet žáků ve třídě. Některé názorné pomůcky, projekční technika.
- Nevím
- Já osobně mám pedagogickou zkušenost s žákem, který je nositelem kochleárního implantátu. Rodina připravila chlapce (spolu se speciálními pedagogy a lékaři) na vstup do školy tak skvěle, že jsem nepotřebovala žádné pomůcky ani přístroje. Zpočátku – v 1. třídě – škola rodině umožnila snížený počet žáků ve třídě. Na mě jako pedagogovi bylo, abych se naučila reakcím, vysvětlovala srozumitelně a pomalu, přizpůsobila výuku potřebám dítěte. V současné době je ve 4. třídě, počet žáků je podstatně vyšší a hoch si nadále udržuje výborný prospěch.
- Je to individuální škola od školy, závisí to na osvícenosti, ale i materiálních možnostech ředitele školy a jeho související podpoře ze strany zřizovatele dané školy.
- Individuální přístup, samostatné práce, video, počítač, interaktivní tabule
- Snížený stav žáků, úprava lavic a židliček ve třídě, pomůcky vhodné pro tyto žáky. Podle mě je to o učiteli, kdo chce, ten dokáže zajistit co nejoptimálnější podmínky pro žáky se sluchovým postižením.
- Nevím
- Individuální vzdělávací program, spolupráce s SPC pro sluchově postižené a jeho podpora a pomoc.

- Pokud je snížen počet žáků ve třídě, tak individuální přístup, je třeba udělat technická opatření (židle, které nevržou apod.)
- Nemohu posoudit, zatím jsem se s tím nesetkala.
- Nevím, asi moc ne
- Menší počet žáků, integrace, nákup pomůcek, odborné literatury
- Nikdy jsem se nezamýšlela, s problémem nemám zkušenost
- Vědět o hendikepu, myslet na to, aby na něj žák stále viděl.
- Po konzultacích s pracovníky Spec. centra jistě ty nejdostupnější pro konkrétní situaci žáka a jeho specifické potřeby. Pokud bych se stala jeho učitelkou, vše si dohledám a připravím se být mu k užítku.
- Vybavenost třídy – koberec, záclony, vhodný nábytek, ... Názorové pomůcky, karty,... Možnost individuální práce v hodině a po vyučování
- Nevím
- V běžné základní škole nemá učitel podmínky pro podporu žáka se sluchovým postižením.
- Spolupráce se SPC
- Zatím žádné
- Nedovedu posoudit
- Opravdu nevím, zatím jsem se s takovými žáky nesetkala
- Nevím
- Sám sebe
- Nevím
- Speciální pedagog
- Nemám žádné zkušenosti
- Individuální přístup v méně početných třídách.
- Nedokážu posoudit.
- Odpovídající vzdělání učitele, potřebné materiální vybavení, individuální přístup
- Nevím, nemám tu zkušenost.
- Nemám přehled. V běžné škole moc možností patrně nemá.
- Běžná ZŠ se musí na přijetí žáka se sluchovým postižením připravit podle individuálních potřeb žáka materiálně i personálně.
- Individuální přístup, úprava obsahu učiva, znalosti metod.
- Nevím
- Projevit empatii, vysvětlit ostatním žákům, jaké problémy jejich spolužák má a musí řešit, nechat je vyzkoušet, jaké to je, když by sami neslyšeli, pomoci začlenit žáka do kolektivu třídy, ...

- Je-li postižení menší, pak hlasitý projev, správná artikulace, posadit žáka tak, aby případně méně postižení ucho bylo otočeno k učiteli
- Omlouvám se, ale nemám potřebné praktické ani odborné zkušenosti.
- Učebnice, didaktické pomůcky, videomateriály, PC, pomoc ostatních "zdravých" dětí ve třídě
- Přizpůsobení pracovního prostředí (utěsněná okna)
- Přizpůsobení pracovního prostředí
- Individuální přístup, spolupráce s rodiči
- Malý počet žáků ve třídě
- Místo ve třídě, individuální přístup během výuky, pomůcky, ověřit si, že žák rozumí
- Podpora v samostatnosti, začlenění do kolektivu
- Žádných nevím, pouze mu možná přibude administrativa
- Individuální přístup
- Individuální přístup, úzká spolupráce s rodiči
- Nevím
- Musí mluvit tak, aby žák mohl odezírat, používat poznámky...
- Žáka nestranit kolektivu přehnaným upozorňováním na jeho postižení.
- Spolupráce s poradnami, psychology, spec. pedagogy, používání FM – systému, individuální přístup
- Možnost upravit třídu = vhodná akustika. Individuální přístup k žákovi. Komunikace a spolupráce se speciálním pedagogem, rodiči.
- Žádné nebo minimální
- Videopomůcky, PC, pracovní listy
- Ne moc dobré.
- TĚMĚŘ ŽÁDNÉ
- Běžná škola nemá podmínky, není k tomuto vyučování vůbec vybavená.
- Psaní textů.
- Možná – vybavení učebny pro snížení hluku, snížení počtu žáků, názorné pomůcky, piktogramy, počítač s programy
- Nevím – napadá mě snad soubor map či obrazů, některé PC programy – naše škola nemá jiné možnosti, vše je o penězích
- Vytvoření IVP, dodržovat pravidla komunikace se žákem se sluchovým postižením, využívat dostupných metod, pomůcek... V běžné ZŠ je jistě třeba pracovat nejen se žákem se sluchovým znevýhodněním, ale s celým kolektivem.
- Individuální přístup a úprava tempa

- Odhlučnění třídy kobercem, snížení počtu žáků, tvorba indiv. plánu, dobrá je spolupráce s SPC.....
- Audiovizuální techniku, PC učebnu, bzučáky
- Vzhledem ke "spíše neznalostem" specifických metod a postupů práce s takovými dětmi jsou konkrétní možnosti minimální. Musela by předcházet znalost problematiky formou seminářů, školení a konkrétních praktických setkání s takto postiženými žáky.
- Zatím žádné, snad školení
- Pokud k takové integraci dojde, škola by měla žádoucí podmínky vytvořit.
- Má možnost zvolit individuální plán, posadit dítě na správné místo, využít individuální přístup, umožnit dítěti nahrávky výkladu na mobil apod.
- Učitel musí úzce spolupracovat především s rodiči a odborníky, kteří mají žáka v péči. Měl by si rozšiřovat znalosti z odborné literatury, účastnit se školení, která se zaměřují na tuto problematiku.
- V běžné základní škole nemá učitel možnosti pro takovou výuku téměř žádné, pokud se však základní škola dostatečně zavčas o žákovi a jeho integraci dozví, pak je celá řada nabídek kurzů a seminářů, popř. literatury pro přípravu učitele na takovou výuku. Navíc pokud by škola měla finanční záruky na zakoupení speciálních pomůcek pro výuku žáka, nemusel by být zásadní problém.
- Nevím
- Nevím
- Aby učitel mohl žáka efektivně vyučovat, musí mít dostatek informací o jeho postižení a musí znát speciálně pedagogické metody pro vzdělávání sluchově postižených (měl by projít studiem nebo odborným kurzem). Měl by vypracovat IVP a pracovat s učebnicemi a materiály pro sluchově postižené. Měl by připravit třídní kolektiv na vstup postiženého žáka tak, aby nebyl kolektivem odmítnut. Žák by měl mít osobního asistenta (ale realita je myslím jiná).
- Naučit se základy znakové řeči, individuální přístup
- Nevím
- Možnost začlenění takového žáka mezi zdravé žáky.
- Měl by být dostatečně vyškolen a mít možnost se poradit ve speciálním centru.

Příloha 4. Poznámky od respondentů

Soudím, že vybrané kapitoly ze SPEC. PEDAGOGIKY by dnes neměly chybět v ZÁKLADNÍM studiu učitelství jakéhokoli směru a stupně. Populace to vyžaduje. Pokud takové ZNALOSTI nemám, ale dostanu-li se až ve své praxi ke konkrétnímu žákovi, jde o výzvu, kterou konstruktivně řeším. Komplexně - jak ZÁKLADY z teorie, tak především se zkušenými odborníky a rodinou dítěte. Na podrobnou teorii není čas, musím zvládat se žákem PRAKTICKÉ DENNÍ úkoly v mém oboru, či jeho potíže a zajistit mu BUDOUCNOST v jeho KONKRÉTNÍ situaci.

Nevím, zda budou mé poznatky k užtku, některé odpovědi spíše tipuju jak myslím, že by mohly být, poněvadž nemám doposud žádné velké zkušenosti s těmito dětmi.

Velmi zajímavé, oceňuji Vaši snahu o začlenění takto postižených dětí, i když bude určitě vždy rozhodovat stupeň postižení a také ochota, povahové vlastnosti a schopnosti takovýchto dětí začlenit se do běžné základní školy. Zájem o spolupráci však musí být i na straně učitelů, kteří budou mít možnost se odborně vzdělávat. Zajímavé by mohlo být semestrální studium na VŠ. Přeji mnoho úspěchů ve Vaší záslužné práci!!!

Omlouvám se, asi moc nepomohu, ale s žákem sluchově postiženým jsem se dosud nesetkala. Váš dotazník mě přivedl na myšlenku doplnit si alespoň všeobecné znalosti, i když člověk by tuto situaci řešil, až by nastala. Přeji zdárné ukončení disertační práce. JD

Poněvadž ve své třídě žádného žáka se sluchovým postižením nemám, hlouběji se o problematiku nezajímám. Surodopedii jsem však studovala. Jsem učitelkou na běžné ZŠ, ve třídě mám 19 dětí z toho 1 dítě, které má kombinované postižení a další dvě, pro které vypracovávám IVP. Z 19 dětí má 6 dětí SPU a 2 děti ADHD... naštěstí jsem získala do třídy asistentku pedagoga. Bez ní si to nedokáží představit. Jsem pro inkluzivní vzdělávání, ale pouze za podmínek (- asistenti ve třídách, oddělené hodiny, méně dětí, psycholog, méně papírování...), které mají ostatní státy, podle kterých tento směr vzdělávání "kopírujeme". U dětí se sluchovým postižením záleží dle mého názoru na celkové adaptaci dítěte. Ne vždy může dítěti hlavní proud vzdělávání pomoci při rozvoji jeho osobnosti a naopak, jindy to může být ta nejlepší volba. Není vždy rozhodující "tíha" postižení, ale celkové schopnosti a dovednosti, nadání dítěte.

Několik let jsem učil integrované zrakově i sluchově postižené gymnazisty na Biskupském gymnáziu v Brně; práce se sluchově postiženými byla mnohonásobně náročnější a bohužel i s horší úrovní dosažených výsledků.

Možná by bylo vhodné nevyžadovat uvedení školy, je to zavádějící vzhledem k tomu, že podle údajů na začátku dotazníku je možné si zjistit danou osobu, zvláště pokud se jedná o menší školy. Určitě to odradí některé lidi od vyplnění.

14. Podle mého názoru každého sluchově postiženého žáka nelze integrovat. Myslím, že těžce sluchově postižené děti nebo děti s kombinací vad by měly být vzdělávány ve speciálních zařízeních.

16. Nevybrala jsem speciální dorozumívací prostředky proto, že předpokládám, že integrovaný žák by měl být schopen komunikovat mluveným jazykem a odezírat.

Sama jsem se specializovala na problematiku surdopedie. Dělala jsem diplomku na téma Výtvarné aktivity u sluch. postižených. Měla jsem také učit v Brně na Lesné ve spec. škole, ale rodinná situace mě zavála jinam. Také jsem dělala půl roku kurz znakové řeči, ale bohužel jsem už většinu zapomněla, protože se touto problematikou už nezabývám. Řešíme v dnešní době mnoho poruch chování a pozornosti a sama mám dítě s ADHD. Hodně úspěchů a sil do další práce.

něco jsem už nastudovala, ale moc mi toho chybí.

Tak jsem to zvládla a ani to tak dlouho netrvalo!!!! B))