

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Specifika práce s žáky se sluchovým postižením v hodinách TV na prvním
stupni ZŠ

Specifics of the work with pupils with hearing impairment during the hours
of Physical Education of primary school

Martina Jinochová

Vedoucí práce: Mgr. Klára Horáčková
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

2019

Odevzdáním této diplomové práce na téma Specifika práce s žáky se sluchovým postižením v hodinách TV na prvním stupni ZŠ potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 14. 4. 2019

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala paní Mgr. Kláře Horáčkové za poskytnutí cenných rad, ochotu a vedení práce. Dále děkuji všem účastníkům výzkumu, především učitelkám za možnost nahlédnutí do hodin tělesné výchovy, které se uskutečnily pod jejich vedením. V neposlední řadě děkuji své rodině a příteli za trpělivost a podporu během mého studia.

Obsah

Úvod	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Základní terminologie.....	8
2 Problematika začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do vzdělávacího procesu ZŠ se zaměřením na žáky se sluchovým postižením	10
2.1 Legislativní ukotvení vzdělávání žáků se sluchovým postižením	10
2.2 Charakteristika speciálních vzdělávacích potřeb	13
2.3 Podpůrná opatření u sluchově postižených žáků	15
3 Kurikulární dokumenty základního vzdělávání	17
3.1 Problematika žáků se SVP v kurikulárních dokumentech českého vzdělávání....	18
4 Péče o sluchově postižené	20
4.1 Historie péče o sluchově postižené osoby	20
4.2 Naslouchací zařízení a jejich historie	21
4.3 Vzdělávání sluchově postižených žáků v historickém kontextu	22
5 Žák se sluchovým postižením užívající kochleární implantát	25
5.1 Kochleární implantát.....	25
5.2 Vzdělávání žáků s kochleárním implantátem	27
5.2.1 Základní školy pro žáky se sluchovým postižením	27
5.2.2 Běžné základní školy věnující se sluchově postiženým žákům	29
5.2.3 Školská poradenská zařízení v procesu začleňování žáků se sluchovým postižením	30
5.3 Podpora žáků s kochleárním implantátem	31
5.3.1 Organizace věnující se žákům se sluchovým postižením.....	31
6 Vzdělávací oblast Tělesná výchova.....	36
6.1 Tělesná výchova jako součást Rámcového vzdělávacího programu	36
6.2 Zdravotní tělesná výchova	37
6.3 Specifika výuky tělesné výchovy u žáků se sluchovým postižením	39
6.4 Neslyšící učitel ve vzdělávání žáků s vadou sluchu	40
EMPIRICKÁ ČÁST	42

7	Formulace výzkumného problému	42
7.1	Formulace výzkumného cíle a výzkumných otázek	42
7.2	Zvolená výzkumná metodologie.....	43
8	Volba výzkumného souboru	45
8.1	Popis organizace a průběh výzkumu.....	49
8.1.1	Průběh hodiny tělesné výchovy 3. ročníku pod vedením učitelky A	56
8.1.2	Průběh hodiny tělesné výchovy 1. a 2. ročníku pod týmovým vedením učitelky A a učitelky B.....	58
8.1.3	Má reflexe na průběh tělesné výchovy pod týmovým vedením učitelky A a učitelky B	59
8.1.4	Otázky pro učitelku A a učitelku B ohledně jejich spolupráce v rámci tělesné výchovy.....	60
8.2	Zajištění kvality výzkumu	61
8.3	Etika výzkumu	61
8.4	Způsob zpracování získaných údajů	62
9	Analýza a interpretace dat	64
9.1	Shrnutí empirického šetření	68
	Závěr	71
	Seznam použitých informačních zdrojů	73
	Seznam příloh	77
	Přílohy	78

Úvod

Ve své diplomové práci se budu zabývat žáky se sluchovým postižením, kteří jako kompenzační pomůcku využívají kochleární implantát. Zaměřím se na specifika práce v hodinách tělesné výchovy s žáky prvního stupně ZŠ využívajícími kochleární implantát. Toto téma jsem si zvolila z důvodu budoucí přítomnosti žáka s kochleárním implantátem na škole, kde působím.

Na základě vlastní iniciativy jsem se zúčastnila rehabilitačního pobytu pro děti užívající kochleární implantát a jejich rodiny, pořádaného neziskovou organizací SUKI (Spolek uživatelů kochleárního implantátu), který se uskutečnil v období letních prázdnin. Během pohybových aktivit mě velice zaujal přístup učitelky, která sama kochleární implantát používá. Byla jsem touto zkušeností nadšená, a nejen proto, ale i z důvodu mé specializace na tělesnou výchovu jsem se rozhodla ve své diplomové práci věnovat právě specifickým pracím v hodinách tělesné výchovy s žáky prvního stupně ZŠ využívajícími kochleární implantát.

V teoretické části diplomové práce shromáždím poznatky k tématu z odborné literatury. Budu se věnovat problematice začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do vzdělávacího procesu ZŠ se zaměřením na žáky se sluchovým postižením. Svou pozornost budu soustředit na takzvaná podpůrná opatření, jež je možné uplatňovat ve výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vše budu popisovat s ohledem na aktuálně platnou legislativu a taktéž v souvislosti s kurikulárními dokumenty, jež jsou v českém školství uplatňovány pro oblast edukace žáků základních škol. Zmíním se o historii a o vývoji péče o sluchově postižené. Hlavní pozornost budu věnovat žákům, kteří využívají kochleární implantát, a jejich podpoře ve vzdělávací oblasti Tělesná výchova.

V empirické části se zaměřím na zjištění specifík práce s žáky s kochleárním implantátem v hodinách tělesné výchovy. Pro svůj výzkum využiji kvalitativní výzkumný design. Sběr dat provedu prostřednictvím metody pozorování a polostrukturovaných rozhovorů. Data budu dále analyzovat metodou otevřeného kódování. Jednotlivé kategorie blíže popíši a odpovím tak na předem stanovené výzkumné otázky.

Cílem této diplomové práce je prozkoumat specifika práce v hodinách tělesné výchovy na prvním stupni ZŠ u žáků s kochleárním implantátem. Hlavním cílem je definovat odlišnosti v práci s žáky užívajícími kochleární implantát a s žáky bez handicapu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Základní terminologie

Pro lepší orientaci v textu jsem se rozhodla vytvořit stručný přehled základní terminologie. Celý přehled jsem uspořádala abecedně.

- **Inkluze** – Inkluze se na rozdíl od integrace zaměřuje na všechny žáky. Inkluzivní vzdělávání je založeno na minimalizaci překážek ve vzdělávání všech studentů bez ohledu na to, zda jsou handicapovaní, či ne. Cílem inkluze je vytvořit přirozené prostředí, kde by byli všichni žáci vzdělávání pohromadě.¹
- **Integrace** – Jedná se o vzdělávání handicapovaných žáků spolu s žáky bez handicapu. Integrace je tedy založena na zapojení žáků se speciálními potřebami do výuky, aniž by se jim daná většina přizpůsobovala. Integrace vychází z potřeb integrovaných dětí.²
- **Kochleární implantát (KI)** – Kochleárním implantátem se rozumí elektronická funkční smyslová náhrada, která dokáže neslyšícím zprostředkovat sluchové vjemy prostřednictvím elektronické stimulace sluchového nervu uvnitř hlemýždě vnitřního ucha.
- **Sluchová porucha** – Je charakterizována jako „stav, při němž je onemocnění sluchového orgánu jakékoli etiologie doprovázeno příznakem nedoslýchavosti a má charakter přechodného trvání.“ Při poruše sluchu dochází po vyléčení sluchového orgánu k jeho opětovnému navrácení.³
- **Sluchové postižení** – Sluchové postižení je pojmem širšího rozsahu, než je tomu právě v případě užití označení „vada“.

¹ BOOTH, Tony a AINSCOW, Mel. *Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Praha: Občanské sdružení Rytmus, 2007, s. 6–7.

² HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada), s. 90–91.

³ KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada), s. 141.

Možný vznik sluchového postižení u jednotlivce je ovlivňován celou řadou faktorů, z nichž nejvýznamnějšími jsou zejména: Typ sluchového postižení; stupeň sluchového postižení; věk, kdy u dané osoby k postižení či poruše sluchu dochází; komorbidní se vyskytující zdravotní vady/poruchy; okolí konkrétního jednotlivce.⁴

- **Sluchová vada** – Toto označení může být užito synonymně s pojmem porucha, ovšem nikoli výhradně, o vadě je hovořeno spíše v případech poruch lehčího charakteru.⁵ Sluchovou vadu neboli „*hearing defect*“ můžeme definovat jako „*poškození sluchového orgánu nebo jeho funkce tak, že je nějakým způsobem snížena kvalita či kvantita slyšení.*“ Uváděný stav má u jednotlivce povahu trvalého charakteru a pohybuje se na škále lehká nedoslýchavost – hluchota; právě nezvratnost některého ze stavů nacházejících se na zmiňované škále je důkazem toho, že je možné sluchově znevýhodněného jedince označovat za osobu se sluchovou vadou; sluchové vady lze ze základního hlediska dělit do dvou hlavních kategorií, kterými jsou a) vady vrozené, b) vady získané.⁶
- **Speciální vzdělávací potřeby** – Problematice speciálních vzdělávacích potřeb se věnuje Školský zákon č. 561/2004 Sb. v § 16. Podle něj je dítětem, žákem či studentem se speciálně vzdělávacími potřebami osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním či sociálním znevýhodněním.⁷

⁴ KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada), s. 141.

⁵ Srov. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2016, s. 25.

⁶ KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada), s. 141–142.

⁷ Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), § 16(9).

2 Problematika začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do vzdělávacího procesu ZŠ se zaměřením na žáky se sluchovým postižením

Se stále rostoucí heterogenitou školních tříd roste i potřeba individuálního přístupu k jednotlivým žákům. Diferenciace výuky je tedy nezbytnou součástí vzdělávacího procesu. Ať už se jedná o žáky s určitým typem poruchy či žáky nadané, každý vyžaduje osobitý přístup.

2.1 Legislativní ukotvení vzdělávání žáků se sluchovým postižením

Inkluze má, jak uvádí Prakash, pro všechny žáky akademické i sociální výhody, z nichž lze jmenovat například poskytnutí příležitostí ke komunikaci a sociální interakci v běžných výukových třídách mezi jedinci bez stanovené diagnózy a těmi, jež trpí některým z možných postižení.⁸

V České republice lze z hlediska vývoje přístupu ke sluchově postiženým osobám poznamenat, že na přelomu první a druhé dekády jedenadvacátého století je zastáván postup, který by měl vést v ideálním případě k cíli vyjádřenému rovným přístupem ke všem osobám z hlediska možností jejich vzdělávání. Hovořit lze tedy zejména o tendencích ukončení „segregační vzdělávací praxe“, jež se v minulosti manifestovala v souvislosti s edukací některých skupin osob.⁹

V roce 2010 byl Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky sestaven dokument s názvem Národní akční plán inkluzivního vzdělávání – tento v sobě obsahuje podněty orientované na „inkluzivní pojetí výchovy a vzdělávání na všech stupních a typech škol.“¹⁰ Jako další významný cíl, jež dokument sleduje, je pak definována snaha „implementovat principy a metody inkluze do vzdělávání na všech úrovních školského

⁸ PRAKASH, Santi S. Inclusion of Children with Hearing Impairment in Schools: A Survey on Teachers' Attitudes. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 2012, 23(3), s. 90.

⁹ HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada, 2010, s. 90.

¹⁰ MŠMT, 2010. In: HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada, 2010, s. 90.

systému.¹¹ Za normu budoucí podoby vzdělávání tak je považována takzvaná žákovská heterogenita.¹²

Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (známý též pod zkratkou NAPIV) představoval pokus o posílení inkluzivních prvků v českém vzdělávacím systému takovým způsobem, aby bylo předcházeno sociální exkluzi (mimo jiné) právě osob s postižením – tyto měly být naopak integrovány do všech aktivit běžné zdravé populace.¹³ Z uváděného komentáře je možné vyvozovat, že jednou z oblastí, v níž měla být dokumentem NAPIV integrace podporována, byla taktéž sféra školství a vzdělávání.

Z dalších dokumentů orientovaných na inkluzivní snahy ve vzdělávání v rámci České republiky je pak taktéž možné uvést *Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*,¹⁴ stejně jako je možné nahlédnout do dokumentu nesoucího název *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018*.¹⁵

Ve *Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* je zakotveno dlouhodobé, systematicky pojímané úsilí nápravy stavu nerovných příležitostí, jež v roce 2012 bylo možné na území země v oblasti vzdělávání stále detekovat,¹⁶ a to i přes již existující *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*, o němž již bylo hovořeno výše.

Inkluzivní přístup ke vzdělávání tak lze představit tak, že jde o „uspořádání běžné školy způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování a studium všem dětem, žákům

¹¹ MŠMT, 2010. In: HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada, 2010, s. 90.

¹² Srov. MŠMT, 2010. In: HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada, 2010, s. 90.

¹³ *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018*. [online]. 2018, s. 47 [cit. 2018-10-22]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf

¹⁴ *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. [online]. 2018, s. 51 [cit. 2018-10-22]. Dostupné z: www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf

¹⁵ Viz *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018*. [online]. 2018, s. 47 [cit. 2018-10-22]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf

¹⁶ *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018*. [online]. 2018, s. 47 [cit. 2018-10-22]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf

a studentům s ohledem na jejich individuální rozdíly a s respektem vůči jejich aktuálním vzdělávacím potřebám.“¹⁷ V podobně pojímaném systému by pak neměly tvořit rozdíly mezi edukovanými subjekty jejich konkrétní specifické vzdělávací potřeby, ale ani jejich výsledky, které by nebyly mezi žáky či studenty vzájemně komparovány.

Výše uváděnými procesy, které jsou pro území České republiky aktuálními v současné době, prošly některé evropské země (země spadající do *Evropské unie*) již na konci dvacátého století.¹⁸

V posledních letech se MŠMT intenzivně zabývá pojetím inkluze v české legislativě. V důsledku toho byla např. novelizována Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Ve *Sbírce zákonů České republiky* lze tuto legislativní normu nalézt pod označením č. 27/2016. V současnosti lze tuto vyhlášku nalézt již v její novelizované podobě s účinností od 1. 1. 2018.¹⁹ Na dalších novelách se v současné době stále pracuje.

Novela přináší nové pohledy na danou problematiku. Zaměřuje se především na následující body praxe, které má do budoucna vymezovat:²⁰

- druhy a účel podpůrných opatření (jejich členění do konkrétních stupňů), včetně postupů a lhůty jejich přiznávání;
- pravidla pro spolupráci kompetentních subjektů;
- náležitosti zpráv (doporučení) vydávaných školskými poradenskými zařízeními;
- průběh a organizaci poradenských služeb školy (včetně činnosti školských poradenských zařízení), zásady užití diagnostických nástrojů, pravidla spolupráce

¹⁷ HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada, 2010, s. 90.

¹⁸ Tamtéž.

¹⁹ Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2018.

²⁰ *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. [online]. 2018, s. 44 [cit. 2018-10-22]. Dostupné z: www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf

školských poradenských zařízení se vzdělávacími institucemi či orgány veřejné správy;

- potřebné náležitosti takzvaných individuálních vzdělávacích plánů;
- činnost asistentů pedagoga;
- organizaci (pravidla) vzdělávání ve třídách, studijních skupinách či školách zřízených pro jedince se zdravotním postižením;
- a některé další náležitosti.

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018 tak již zcela systematicky zavádí inkluzivní podobu vzdělávání v českých školách, v rámci celého vzdělávacího systému, pro všechny žáky. Dokument pojímá inkluzivní vzdělávání coby rozvíjející koncept, v jehož rámci je kladen důraz zejména na rozmanitost a demokracii. Plán jako takový vychází z již zmiňované *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*.²¹ Realizace APIV je zajišťována systémovými projekty příspěvkových organizací MŠMT.

2.2 Charakteristika speciálních vzdělávacích potřeb

Průcha se ve své publikaci vyjadřuje ke **vzdělávacím potřebám** jednotlivců v jejich obecné rovině. Autor v souvislosti s tímto termínem uvádí, že: „*Vzdělávací potřeby subjektu jsou v podstatě stavy prožívání či pociťování nedostatku něčeho či žádoucnosti něčeho, co subjekt postrádá, co se mu jeví jako preference či ideál, jenž může být dosažen prostřednictvím nějaké formy vzdělávání.*“²²

Vzdělávací potřeby je možné vztahovat ke všem osobám aktuálně edukovaným, ale i těm, které již například neplní povinnou školní docházku. V prvním případě se bude jednat o pociťování určitých případných nedostatků ve vzdělávacích procesech, jimž je takový člověk běžně vystavován. V případě „školou nepovinných“ subjektů pak lze počítat

²¹ *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018*. s. 1 [online]. 2018 [cit. 2018-10-22]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf.

²² PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014, s. 37.

s projevováním žádoucnosti dosažení určitého cíle, k němuž může dotyčnému pomoci edukace.

Kromě obecných vzdělávacích potřeb se však u různých specificky vymezovaných skupin osob lze setkávat s jejich potřebou manifestovanou nikoli v obecně předpokládaných potřebách, ale projevující se – s ohledem na vymezení samotné takové skupiny – právě potřebami specifického charakteru; ať už se jedná o vzdělávací potřeby obecné či specifické, je možné vždy tvrdit, že tyto jsou ovlivňovány jednak hodnotami konkrétní osoby, jednak také její motivací coby osobnostní charakteristikou – tato je hlavním stimulem lidské činnosti prakticky v jakékoli oblasti fungování člověka.²³

Speciální vzdělávací potřeby jsou z hlediska legislativního zakotveny jednak ve *Školském zákoně*, jednak také ve *Vyhlášce o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. Zájem o uváděné potřeby a jejich zakotvení vyplývají již ze samotného názvu legislativního předpisu.²⁴

Z hlediska *Školského zákona* (Zákona č. 561/2004 Sb., *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*) se pak specifickými – speciálními – vzdělávacími potřebami vyznačují ti jedinci, o nichž je možné říci, že: „*k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytnutí podpůrných opatření.*“²⁵ Za podpůrná opatření jsou pak považovány úpravy ve vzdělávání či školských službách, které jsou pro konkrétní osobu nezbytnými a odvíjejí se od jejího zdravotního stavu, kulturního prostředí, popřípadě jiných životních podmínek.²⁶

O podpůrných opatřeních bude podrobněji pojednáno v další části tohoto textu.

²³ PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014, s. 37.

²⁴ Viz Vyhláška č. 27/2016 Sb., vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

²⁵ Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), § 16(1).

²⁶ Tamtéž.

2.3 Podpůrná opatření u sluchově postižených žáků

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou v současnosti jednou ze skupin žáků, u nichž dochází ke snahám o jejich integraci do kolektivu a tříd běžných vzdělávacích institucí.

Tato integrace je možná právě skrze uplatňování podpůrných opatření tak, aby bylo pro žáky s poruchou možné vzdělávat se v kolektivu zdravých spolužáků, u nichž se žádná vada neprojevuje.

Podpůrná opatření mají (s ohledem na specifika v potřebách vzdělávaných subjektů s projevy poruch) následující podobu:²⁷

- spolupráci se školskými poradenskými zařízeními;
- úpravu organizace a obsahu, formy a metod, stejně jako hodnocení vzdělávání i školských služeb;
- úpravu podmínek přijetí ke vzdělávání a jeho ukončení;
- užití kompenzačních či speciálních učebních pomůcek či učebnic;
- využívání komunikačních systémů osob neslyšících či hluchoslepých, stejně jakož i Braillova písma nebo náhradních podpůrných systémů komunikace;
- úpravy výstupů vzdělávání v mezích rámcových vzdělávacích programů;
- vzdělávání jedince na základě individuálního vzdělávacího plánu;
- možnost využití asistenta pedagoga;
- možnost využití dalšího pedagogického pracovníka dle zvláštních předpisů;
- vzdělávání/školských služeb ve stavebně (technicky) upravených prostorách.

Problematikou podpůrných opatření sluchově postižených osob se v rámci výkonu své praxe zabývají surdopedové, tedy odborníci z oblasti speciální pedagogiky orientovaní právě na práci s klientelou, pro niž je typickým znakem postižení sluchu.

²⁷ Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), § 16(2).

Pro běžné fungování sluchově postiženého žáka jsou pak využívána podpůrná opatření, která jsou specificky orientována na jeho potřebu vnímání řeči, která je kvůli problémům se slyšením omezena či znemožněna – za tímto účelem má žák nárok na zajištění své edukace za pomoci využití komunikačního systému neslyšících/hluchoslepých osob.²⁸

Vzdělávání z hlediska komunikačních předmětů – tedy zejména mateřského jazyka – pak vypadá následujícím způsobem: *„žákům a studentům vzdělávaným v českém znakovém jazyce se souběžně poskytuje vzdělávání také v psaném českém jazyce, přičemž znalost českého jazyka si tyto žáci a studenti osvojují metodami používanými při výuce českého jazyka jako cizího jazyka.“*²⁹

Dalším z možných podpůrných opatření, jež škola může směrem k žákům s postižením sluchu využívat, jsou taktéž služby tlumočnicka českého znakového jazyka.³⁰ Pokud tento není na škole přítomen, má sluchově postižená osoba nárok na využívání některé z jiných možných variant takzvané alternativní a augmentativní komunikace, je-li žák na tento způsob komunikace zvyklý, využívá jej tedy běžně během svého soukromého života.³¹

²⁸ Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), § 16(7).

²⁹ Tamtéž.

³⁰ Srov. Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), § 16(7).

³¹ Srov. Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), § 16(8).

3 Kurikulární dokumenty základního vzdělávání

Základním dokumentem, jenž vymezuje podmínky a průběh vzdělávání žáků českých základních škol, je *Rámcový vzdělávací program pro základní školy*.³² Rámcové vzdělávací programy stanovují (krom jiného) taktéž podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.³³

Kromě rámcového vzdělávacího programu pak existují též další kurikulární dokumenty, které jsou vzhledem k edukaci žáků na základních školách závaznými.

K těmto patří takzvaná *Bílá kniha* (celým názvem se jedná o *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*³⁴), která právě společně s *Rámcovým vzdělávacím programem pro základní školy* utváří státní úroveň kurikula.³⁵

Nižším, školním stupněm kurikulárních dokumentů jsou pak takzvané školní vzdělávací programy.³⁶ Tyto programy si škola přizpůsobuje s ohledem na vlastní cíle a priority edukace a také s ohledem k potřebám žáků, jež do vzdělávacího zařízení docházejí.³⁷ Zormanová podotýká, že školní vzdělávací programy vycházejí ze specifík konkrétních škol, jejich představ o vzdělávání a taktéž vlastních zkušeností pedagogů, jež na škole působí, tedy zejména ze samotné pedagogické praxe.³⁸

Je to tedy právě školní vzdělávací program (ŠVP), jímž se pedagogové konkrétní vzdělávací instituce ve své běžné praxi a vedení žáků řídí; tento dokument – na rozdíl od rámcového

³² Srov. např. ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014, s. 68.

³³ Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), § 4(1).

³⁴ ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014, s. 69.

³⁵ VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011, s. 94.

³⁶ Tamtéž.

³⁷ HORSKÁ, Viola. *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada, 2009, s. 165.

³⁸ ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014, s. 75.

vzdělávacího programu (RVP) – již není schvalován *Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*.³⁹

Kurikulární dokumenty ve svém obsahu taktéž zmiňují možnosti vzdělávání žáků se znevýhodněním, tedy informace o již dříve zmiňovaných podpůrných edukačních opatřeních.⁴⁰

Konkrétně se lze v dokumentu *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* z roku 2017 například dočíst, že účelem uplatňování podpůrných opatření v pedagogické praxi je zejména plné zapojení znevýhodněných a maximální využití jejich vzdělávacího potenciálu s ohledem na jejich individuální schopnosti či možnosti.⁴¹

Ve školním vzdělávacím programu základní školy se pak podobná invence může projevat například rozšířením možné doby studia pro sluchově postižené, zakotvením specifík tvorby příhodného komunikačního prostředí, ustanovením o zajišťování speciálních pomůcek k výuce či třeba zavedením logopedické péče do edukace žáků.⁴²

Dalším důležitým poznatkem je potom fakt, že konkrétní pravidla užívání podpůrných opatření školou či školským zařízením jsou stanovena legislativním předpisem (vyhláškou) č. 27/2016 Sb.⁴³

3.1 Problematika žáků se SVP v kurikulárních dokumentech českého vzdělávání

V takzvané Bílé knize je uvedeno, že *„je třeba zásadně změnit tradiční koncept vzdělávání, přizpůsobit jeho obsah, formu a metody potřebám dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a sjednávat pro tuto změnu širokou společenskou podporu... Integrace nemůže*

³⁹ ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014, s. 75.

⁴⁰ Srov. BALADA, Jan a kol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2017. s. 146–148.

⁴¹ BALADA, Jan a kol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2017. s. 145.

⁴² Viz např. Mateřská škola, Základní škola Kyjov. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Škola pro život* [online]. 2018, s. 5 [cit. 2018-11-19]. Dostupné z: http://www.mskskyjov.cz/svp/SVP_ZV_Kyjov.pdf

⁴³ BALADA, Jan a kol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2017, s. 146.

*být masovou záležitostí, ale tam, kde si to rodiče přejí a škola dokáže zajistit podmínky a splnit kritéria, bude tento trend podporován.*⁴⁴

Jak již bylo uvedeno výše, žákem se speciálními vzdělávacími potřebami je takový žák, jenž k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpurných opatření.⁴⁵

Závazný rámec pro obsahové i organizační zabezpečení základního vzdělávání všech žáků představuje RVP ZV, jenž představuje východisko pro tvorbu ŠVP. U žáků s přiznanými podpurnými opatřeními prvního stupně je ŠVP podkladem pro zpracování Plánu pedagogické podpory (PLPP), u žáků s přiznanými podpurnými opatřeními od druhého stupně je zdrojem pro tvorbu Individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Oboje zpracovává škola.⁴⁶

U IVP je možné uvažovat o úpravě očekávaných výstupů stanovených ŠVP, případně i upravit vzdělávací obsah, a to na základě doporučení Školského poradenského zařízení (ŠPZ). Tím má být garantován soulad mezi vzdělávacími požadavky a opravdovými možnostmi žáků, neboť vzdělávání má mířit k dosažení jejich osobního maxima. U žáků s přiznanými podpurnými opatřeními, která spočívají v úpravě vzdělávacích obsahů, je možné v souladu s principy individualizace a diferenciací vzdělávání zařadit do IVP opět na doporučení ŠPZ i speciálně pedagogickou a pedagogickou intervenci.⁴⁷

⁴⁴ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha.* Praha: MŠMT, 2001, s. 58.

⁴⁵ Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), § 16(1).

⁴⁶ BALADA, Jan a kol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Praha: MŠMT, 2017. s. 146.

⁴⁷ Tamtéž, s. 147.

4 Péče o sluchově postižené

Zcela zásadním bodem v péči o sluchově postižené jedince je správně provedená diagnostika (zejména pak diferenciálně diagnostický přístup), která v případě, že je provedena dostatečně včas a správným způsobem, může zabránit tomu, aby byl sluchově znevýhodněný jedinec považován za mentálně retardovaného. K podobným případům z hlediska historického docházelo v minulosti více než sporadicky.⁴⁸

V jednotlivých podkapitolách čtvrtého oddílu textu bude postupně přiblížen historický vývoj péče o postižené osoby (s důrazem na smyslové postižení sluchu), který vyústil až v inkluzivní tendence současné doby. Tak jako i dnes bylo na sluchově postižené osoby v minulosti nahlíženo jako na skupinu lidí, kteří se určitým způsobem vymykají běžnému standardu fungování a zvládání každodenních činností.

Společně s vývojem názorů na jedince vykazující specifika spojená se smyslovou dysfunkcí lze v průběhu dějin zaznamenávat vývoj postojů k sluchově postižené populaci. Na tyto vývojové tendence bude poukázáno v podkapitole 4.1, v níž budou stručně zaznamenány jednotlivé přístupy k postiženým osobám, a to v pořadí, v jakém o nich lze hovořit v souvislosti s historickým vývojem lidstva.

4.1 Historie péče o sluchově postižené osoby

Sluchově postižení spadající do kategorie jedinců s postižením smyslů tvoří v rámci české populace významnou skupinu osob.⁴⁹

V rámci krátkého historického exkurzu lze na sluchově postižené pohlížet jako na součást skupiny postižených osob obecně, bez rozlišování jednotlivých konkrétních diagnóz či kategorií jejich znevýhodnění.

Z hlediska vývojové linie přístupů k postiženým osobám v případech, kdy tyto již nebyly záměrně přehlíženy, lze jmenovat následující na sebe navazující pojetí péče:⁵⁰

⁴⁸ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2016, s. 76.

⁴⁹ KAZIMOUR, Ivan. *Historie českého zdravotnictví*. Martin Kolářek: E-knihy jedou, s. 71.

⁵⁰ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2016, s. 13–14.

- **charitativní přístup** – typický je zejména pro období křesťanského středověku, kdy na základě milosrdenství byli postižení vnímáni jako osoby, jež je vhodné ochraňovat a pomáhat jim (nejčastěji v rámci některého z ústavních zařízení zřizovaných církví, jakými byly například špitály, hospice apod.);
- **humanistický přístup** – typický pro období novověku od doby renesance; péče o handicapované je již programového charakteru a k jednotlivým typům postižení je přistupováno odlišně, na základě principu specializace;
- **rehabilitační přístup** – v péči o postižené již není kladen důraz pouze na jejich léčbu, ale zároveň též na výchovu a vzdělávání; typický je tento přístup pro období přelomu 19. a 20. století;
- **preventivně-integrační přístup** – charakteristický pro období po skončení 2. světové války; objevují se tendence předcházet například vrozeným vadám u dětí apod.; do tohoto období lze taktéž datovat počátky snah o zahájení integrace postižených do majoritní společnosti;
- **inkluzivní přístup** – jedná se o současný postoj k osobám se zdravotním postižením.⁵¹

4.2 Naslouchací zařízení a jejich historie

Zásadní kompenzační pomůckou pro osoby se sluchovým postižením představují elektronická sluchadla. Ta jsou založena na zesílení zvuku, jenž je veden do vnitřního ucha. Sluchadla zásadním způsobem ovlivňují život sluchově postižených, jejich zásluhou se pro ně stává okolní svět srozumitelnějším, dochází také ke zkvalitnění komunikace se slyšícími. Již ve starověku se do uší vkládaly různé trychtýře, které byly vydlabány ze zvířecích rohů, nebo lastury. Zásadní rozmach ale nastal až v průběhu 19. století, kdy byly produkovány rozmanitě zdobené trychtýře, jež byly označovány jako „naběračka, dýmka či benjo“. Vyráběny byly i sluchové trubice s rozvětvením pro více posluchačů, jež lze vnímat jako předchůdce současných skupinových zesilovačů. Konstruovány byly i protézy pro kostní vedení zvuku jako *Dentaphone*, které prostřednictvím rozkmitané membrány a vlákn

⁵¹ Pozn. autora: O inkluzi bude podrobněji hovořeno v dalších oddílech textu.

přenášely vibrace na dřevěnou destičku, jež byla vložena do úst. Dobová trychtýřová sluchadla měla tu nevýhodu, že musela být držena v ruce. Později byla trychtýřová sluchadla spojována prostřednictvím pružiny.⁵²

Do vývoje sluchadel zásadním způsobem zasáhl objev elektřiny. Blízko výroby elektronického sluchadla byl již A. G. Bell, který byl vynálezcem sluchátka i mikrofonu. První elektrické sluchadlo bylo nakonec roku 1892 sestrojeno Ferdinandem Alzem. Ten využil uhlíkový mikrofon, ale jeho sluchadla byla drahá a těžká, přičemž zesilovala zvuk o 15 decibelů. Zásadního odlehčení bylo dosaženo s pomocí elektronkových sluchadel. Roku 1934 byla v Anglii vyrobena sluchadla, jež vážila jen 1,5 kg. Elektronkové sluchadlo pracovalo se dvěma bateriemi, které byly oddělené od elektronických obvodů. Tím, že bylo v padesátých letech využito vynálezu tranzistoru, došlo ke zmenšení elektronických součástí. Roku 1957 bylo vyrobeno první závěsné sluchadlo a roku 1959 sluchadlo na boltce. Dalším významným krokem v procesu miniaturizace sluchadel se stal vynález integrovaného obvodu, jímž se chápe elektronická součást na křemíkové destičce, jež má velikost asi 2 mm x 3 mm. Roku 1983 došlo k představení prvního digitálního sluchadla. Situace se sluchadly byla u nás až do roku 1989 velice komplikovaná, kdy sluchadel bylo málo a jejich opravy se často neúměrně opakovaly. Teprve v současnosti mají sluchově handicapovaní přístup k různým typům sluchadel podle toho, jaký typ jim vyhovuje.⁵³

4.3 Vzdělávání sluchově postižených žáků v historickém kontextu

V současnosti je péče o sluchově postižené orientována nikoli pouze na snahu o navrácení či získání možnosti slyšení podobně postiženého jedince – tedy na problematiku samotného implantování kochleárních zařízení apod. Další velice významnou a rozsáhlou sférou snah péče o takto postiženou populaci tvoří iniciativy související s jejich vzděláváním.

Vzdělávání sluchově postižených osob má na území České republiky svou tradici sahající až do doby přelomu 19. a 20. století, kdy docházelo k zakládání ústavů úzce specifikovaných

⁵² HRUBÝ, Jaroslav. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1998.

⁵³ Tamtéž.

právě na práci s neslyšícími či těžce nedoslýchavými jedinci. Podobné ústavy bylo možné v daném období nalézt například v Plzni, Brně či Českých Budějovicích.⁵⁴

Oproti tomuto přístupu dnes vystupuje opačně působící směr v edukaci sluchově postižených osob, který se je nesnaží slučovat do specificky orientovaných vzdělávacích institucí, ale právě naopak.

Mluvíme tedy o inkluzivním přístupu. Tento přístup spočívá v tendenci zařazovat sluchově postižené děti a dospívající do třídních kolektivů zcela běžných škol a jejich tříd, v nichž mohou denně přicházet do interakce se svými vrstevníky, kteří podobným znevýhodněním netrpí.⁵⁵

V případě, že podobně inkluzivně zařazený žák není svým sluchem schopen vnímat běžnou mluvenou řeč, má: „*právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím znakové řeči.*“⁵⁶ V souvislosti s tendencí nevyčleňování osob se specifickými projevy a potřebami bývá nakládáno jednak s pojmem integrace, jinak s již uváděným termínem inkluze. Pro jejich odlišení lze říci, že se jedná o pojmenování užívaná v praxi pro popis procesu, jenž by bylo možné v rámci jeho vývoje sumarizovat následujícím způsobem: *exkluze* → *integrace* → *inkluze*. Inkluze by ve své konečné podobě měla postrádat nutnost začleňování žáků spadajících do menšinových skupin mezi většinu – tato již nebude nutnost, jelikož coby člen menšinové skupiny nebude většinou vylučován.⁵⁷ V poslední větě tak lze spatřovat základní rozlišení pojmů integrace a inkluze. Oba termíny v současné době používáme v souvislosti se snahou o poskytování co možná nejlepších vzdělávacích podmínek postiženým žákům.

I přes aktuální trend, jenž by bylo možné označit za „integračně – inkluzivní snahu ve vzdělávání“ je však i dnes možné, aby byli žáci či studenti edukováni nikoli v běžných školách a třídách tvořených kolektivem převážně zdravých spolužáků, ale ve vzdělávacích

⁵⁴ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2016, s. 81.

⁵⁵ Tamtéž.

⁵⁶ Tamtéž.

⁵⁷ MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Michal RŮŽIČKA. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018, s. 9.

zařízeních nabízejících zájemcům vzdělávací program speciálně zaměřený na (sluchově) handicapovanou populaci subjektů vzdělávání.⁵⁸

⁵⁸ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2016, s. 81.

5 Žák se sluchovým postižením užívající kochleární implantát

Kochleární implantát je bezesporu převratná kompenzační pomůcka pro sluchově postižené. Díky ní má velké procento dětí se závažným sluchovým postižením šanci na vzdělání ve školách běžného typu mezi dětmi bez sluchového handicapu a na zařazení do slyšící společnosti. Takovému úspěchu však vždy musí předcházet dlouhodobá a soustavná sluchová rehabilitace.

5.1 Kochleární implantát

Kochleárním implantátem se rozumí elektronická funkční smyslová náhrada, která dokáže neslyšícím zprostředkovat sluchové vjemy prostřednictvím elektronické stimulace sluchového nervu uvnitř hlemýždě vnitřního ucha. Skládá se z vnější a vnitřní části. Vnitřní část kochleárního implantátu tvoří přijímač a jemný svazek 22 či 24 elektrod, který vede do zmíněného hlemýždě vnitřního ucha. Vnější část se skládá z řečového procesoru a mikrofonu s vysílací cívkou, která je magnetem přichycena k hlavě. Tyto součásti jsou lokalizovány za boltcem a mají přenášet informaci a energii do vnitřního přijímače.⁵⁹

Přijímač je operativně umístěn pod kůží za uchem, svazek elektrod se potom zavádí do hlemýždě vnitřního ucha. Zmiňovaný řečový procesor tedy kóduje zvuk a posílá jej do vysílací cívky, která vysílá signál přes kůží do vnitřní části implantačního systému. Řečový procesor je produkován ve dvou typech, kdy jde o krabičkový procesor, jenž se užívá hlavně pro dětské uživatele, a o závěsný procesor, jenž se stejně jako sluchadlo nosí za uchem.⁶⁰

Před samotnou operací je realizováno dvoufázové vyšetření kandidátů kochleární implantace. Nejprve se uskuteční foniatrické, audiologické, psychologické a logopedické vyšetření. Zde je hodnocena závažnost sluchové vady a její funkční dopad na vývoj jazyka

⁵⁹ BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, HORÁKOVÁ, Radka, KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie a surdopedie – texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007, s. 53.

⁶⁰ HUDÁKOVÁ, Andrea. *Ve světě sluchového postižení: informační a vzdělávací publikace (nejen) pro zdravotnický personál o životě a potřebách neslyšících, nedoslýchavých a ohluchlých lidí a lidí s kochleárním implantátem*. Praha: Středisko rané péče Tamtam, 2005, s. 30.

a mluvené řeči. Druhá fáze vyšetřování je svázána s krátkodobou hospitalizací v nemocnici. Provedeno je kompletní otorinolaryngologické, pediatrické, neurologické a další detailní a přesná vyšetření sluchu a sluchového ústrojí. Samotná operace zabere přibližně tři hodiny. Během ní zavede chirurg svazek elektrod do hlemýždě vnitřního ucha a tělo vnitřní části implantátu umístí na lebeční kost za uchem. Po uplynutí čtyř až šesti týdnů od operace je pacientovi zapojen a postupně programován řečový procesor, a to podle jeho individuálních potřeb. Naprogramování procesoru musí být kontrolováno asi jednou až dvakrát ročně po celý život. Podmínkou dobrého využití kochleárního implantátu je kvalitní pooperační rehabilitace. U dospělých lidí a starších dětí, jež ohluchly po osvojení řeči a jazyka, je kratší, u malých dětí, jež se narodily neslyšící či ohluchly záhy po narození, trvá zpravidla několik let. Rehabilitace sluchu se děje v posloupnosti od uvědomování si okolních zvuků, přes jejich diferenciaci a identifikaci až k porozumění hláskám a posléze i řeči.⁶¹

První zmínky o přímé elektrické stimulaci sluchového nervu mají svůj původ ve Francii v padesátých letech minulého století. William House pak roku 1961 v americkém Los Angeles voperoval člověku s těžkým sluchovým postižením pětielektrodový systém se vzdálenou referenční elektrodou do scala tympani⁶². Roku 1972 začala být využívána jednokanálová kochleární neuroprotéza Jackem Urbanem. Roku 1977 se programem kochleární implantace zabíralo již mnoho zemí. Rovněž v tehdejší Československu probíhal výzkum, když první neuroprotéza byla voperována pacientovi v roce 1987.⁶³ Dnes se v České republice užívá především implantační systém Nucleus australské společnosti Cochlear, na trhu jsou nově i dva další výrobci kochleárních implantátů – rakouský Med-el a americký Advanced Bionics. Program kochleárních implantací je u nás realizován od roku 1993.

⁶¹ HUDÁKOVÁ, Andrea. *Ve světě sluchového postižení: informační a vzdělávací publikace (nejen) pro zdravotnický personál o životě a potřebách neslyšících, nedoslýchavých a ohluchlých lidí a lidí s kochleárním implantátem*. Praha: Středisko rané péče Tamtam, 2005, s. 31.

⁶² Dolní část hlemýždě.

⁶³ HRUBÝ, Jaroslav. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1998.

5.2 Vzdělávání žáků s kochleárním implantátem

Svou pozornost zaměřím především na základní školy, jež přijímají či se jiným způsobem angažují v péči (výchově a vzdělávání) žáků 1. až 5. tříd, kteří jsou uživateli kochleárního implantátu.

Sluchově postižení žáci, včetně žáků s kochleárním implantátem, mohou být v České republice vzdělávání v zásadě dvěma různými způsoby zastoupenými následujícími variantami:

- v rámci běžných základních škol – zde pro ně musejí být vytvořené vhodné podmínky reflektující jejich specifické potřeby učení (podmínky tak reflektují konkrétní druh a také stupeň postižení jedince);
- v rámci zařízení základních škol pro žáky se sluchovým postižením.

První uváděná možnost vychází z přístupu takzvané individuální integrace žáka, druhá je pak formou opačného přístupu, tedy určitou skupinovou segregací; na přechodu obou možností pak vyvstává varianta, kdy je žák zařazen do speciální třídy/specializované třídy zřízené v běžné škole.⁶⁴

5.2.1 Základní školy pro žáky se sluchovým postižením

V České republice fungují některé vzdělávací instituce na úrovni základního vzdělávání, které se specificky orientují na vzdělávání žáků se sluchovým postižením (tedy těch, v jejichž populaci lze předpokládat vysokou pravděpodobnost výskytu jedinců s kochleárním implantátem).⁶⁵

Pro orientaci přikládám přehled škol, které se specificky věnují především žákům se sluchovým postižením:

⁶⁴ KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014, s. 82.

⁶⁵ Šance dětem: Pomáháme dětem, které neměly v životě štěstí. *Vzdělávání dětí se sluchovým postižením* [online]. 2018 [cit. 2018-08-10]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/vzdelavani-deti-se-sluhovym-postizenim.shtml>

- **Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené v Praze** (Holečkova 4, Praha 5 – Smíchov, 155 00);
- **Mateřská škola a základní škola pro sluchově postižené v Brně** (Novoměstská 21, Brno, 621 00);
- **Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené v Českých Budějovicích** (Riegrova 1, České Budějovice, 370 01);
- **Střední škola, Základní škola a Mateřská škola v Hradci Králové** (Štefánikova 549, Hradec Králové, 500 11);
- **Mateřská škola, Základní škola a Dětský domov v Ivančicích** (Široká 42, Ivančice, 664 91);
- **Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené v Olomouci** (tř. Kosmonautů 4, Olomouc, 772 00);
- **Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí** (Vsetínská 454, Valašské Meziříčí, 757 14);
- **Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené v Plzni** (Mohylová 90, Plzeň, 312 09);
- **Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené v Praze** (Výmolova 169, Praha 5 – Radlice, 150 00);
- **Gymnázium, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené v Praze** (Ječná 27, Praha 2, 120 00);
- **Mateřská škola a Základní škola v Kyjově** (Školní 3208, Kyjov, 697 01);
- **Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené v Liberci** (E. Krásnohorské 921, Liberec 14, 460 01);
- **Základní škola pro sluchově postižené a Mateřská škola pro sluchově postižené v Ostravě – Porubě** (Spartakovců 1153, Ostrava-Poruba, 708 00).

V souhrnu se tak jedná o celkem 13 vzdělávacích institucí, které se zabývají vzděláváním žáků se sluchovým postižením, tedy i žáků s kochleárním implantátem. Z hlediska

zeměpisného a administrativního lze hovořit o tom, že z celkem 14 krajů České republiky mají rodiče sluchově postižených dětí možnost zařazení svého dítěte do specializované základní školy pouze v 10 krajích.

Podobné instituce scházejí v Karlovarském kraji, Ústeckém kraji, Pardubickém kraji, na Vysočině. Naopak v Jihomoravském kraji a Středočeském kraji je výskyt základních škol pro sluchově postižené vyšší.

5.2.2 Běžné základní školy věnující se sluchově postiženým žákům

Vzhledem k problematice inkluze je na tomto místě nutné si uvědomit skutečnost, že žádná běžná základní škola nemůže sluchově postiženého žáka odmítnout. Tyto vzdělávací instituce jsou ze zákona povinny podobné jedince na základě žádosti rodičů přijímat a integrovat do běžně fungujících tříd.⁶⁶

Konkrétně se k dané problematice lze ve *Školském zákoně* dočíst, že možnost odmítnutí zařazení zdravotně postiženého jedince, tedy i žáka s kochleárním implantátem, přichází v úvahu pouze tehdy, je-li postižení jedince skutečně závažného charakteru – v podobných případech lze doporučit jeho zařazení do *speciální třídy běžné školy* či *přímo do školy specificky určené pro jedince s konkrétním typem postižení*; i v takovémto případě je však zapotřebí souhlasu rodičů s podobným postupem; legislativa uvádí konkrétně následující text, jenž musí být v podobných případech respektován: „Zařadit do takové třídy, studijní skupiny nebo oddělení nebo přijmout do takové školy lze pouze dítě, žáka nebo studenta (...), shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření (...) nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání.“⁶⁷

⁶⁶ Srov. Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), § 16(9).

⁶⁷ Tamtéž.

S ohledem na výše uváděný fakt pak lze hovořit o tom, že do kategorie školních vzdělávacích zařízení zabývajících se vzděláváním a začleňováním žáků s kochleárním implantátem spadají všechny instituce základního vzdělávání.

Zatímco umístování dětí do speciálních základních škol z důvodu jejich postižení je krokem, který je v rozporu s principy inkluze ve školství (jedná se o ukázkou exkludování sluchově postižených dětí), povinnost běžných základních škol integrovat do svých tříd žáky sluchově postižené – tedy ty, jež se vyznačují specifickými vzdělávacími potřebami – je příkladem jasně ilustrujícím aktuální trend inkluze v českém školství.

Ani jedna z možností však není v rozporu s českou legislativou, konkrétně s takzvaným *Školským zákonem*.⁶⁸

5.2.3 Školská poradenská zařízení v procesu začleňování žáků se sluchovým postižením

Školská poradenská zařízení jsou legislativně vymezena jako jedna ze dvou součástí systému poskytujícího poradenské služby ve školách a školských zařízeních.

Mezi školská poradenská zařízení patří Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a Speciálně pedagogická centra (SPC). Tým těchto školských poradenských zařízení tvoří speciální pedagogové, psychologové a sociální pracovníci. V případě Speciálně pedagogických center je tým doplněn dalšími odborníky dle druhu a stupně zdravotního postižení klientů.

Pedagogicko-psychologická poradna pracuje v rámci územní působnosti a zabývá se především řešením vývojových, výchovných a výukových problémů dětí.

Speciálně pedagogické centrum působí nejčastěji při jednotlivých speciálních školách a zabývá se podobnými problémy dětí, vždy však pouze u dětí se specifickým druhem zdravotního postižení.

Mezi základní okruhy činnosti SPC pro sluchově postižené patří zejména:

⁶⁸ Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), § 16(9).

1. **Speciálně pedagogická, psychologická a logopedická diagnostika** – SPC vydává školám doporučení podpůrných opatření pro účely vzdělávání, stanovuje v nich speciálně pedagogické postupy, vyhodnocuje plán pedagogické podpory, případně IVP. Také doporučuje vhodné metody a organizaci výuky. Může upravit obsah vzdělávání a doporučuje vhodné formy při hodnocení žáka.
2. **Metodická podpora** – SPC poskytují metodickou podporu a odborné informace pedagogickým pracovníkům škol, které vzdělávají sluchově postižené žáky. Nabízejí metodickou pomoc školám při vytváření inkluzivního prostředí třídy a při vypracovávání i vyhodnocování podpůrných opatření a IVP. Metodickou podporu nabízejí i formou hospitace ve třídách.
3. **Individuální logopedické terapie pro sluchově postižené žáky** – Intenzivní logopedická terapie zahrnuje zejména budování a rozvoj komunikačních dovedností dítěte a žáka se zaměřením na orální a vizuálně-motorickou komunikaci. Terapie dále zahrnuje nácvik odezírání, rozvoj hrubé i jemné motoriky, podporu osvojování základů čtenářských dovedností a čtení s porozuměním.
4. **Přednášková a vzdělávací činnost** – SPC informuje o problematice sluchového postižení a s ním související komunikační bariéry i širší veřejnost, například formou přednášek.

5.3 Podpora žáků s kochleárním implantátem

Žáci využívající kochleární implantát, stejně jako všichni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, potřebují také od samého počátku i podporu v dalších oblastech. Na základě této potřeby vznikají různé organizace, které se danou problematikou odborně zabývají a zaměřují se na podporu ať už přímo žáků a jejich rodin, nebo i učitelů. V této kapitole bych ráda představila některé organizace, které se právě těmto žákům věnují.

5.3.1 Organizace věnující se žákům se sluchovým postižením

V České republice existuje nemálo organizací, které se zaměřují na podporu osob (nejen dětí) se sluchovým postižením. Škála těchto organizací je poměrně široká, zahrnuje jak zájmové spolky, tak i profesionální organizace zajišťující zákonné odborné služby. Z tohoto

hlediska je můžeme rozdělit na několik hlavních skupin. Ke každé skupině uvedu významné zástupce.

Profesionální organizace

Centrum pro dětský sluch Tamtam, o.p.s. (Praha) – Tato organizace zajišťuje zákonem garantovanou terénní sociální službu rané péče pro děti se sluchovým postižením na celém území České republiky. Dále poskytuje celou škálu vzájemně provázaných služeb pro rodiny dětí se sluchovým postižením po celé České republice. Těmito službami jsou především raná péče (viz výše), sociálně aktivizační služby, odborné sociální poradenství a informační a vzdělávací služby, včetně vydávání odborného časopisu Dětský sluch. Organizace se také dlouhodobě věnuje vývoji a tvorbě didaktických pomůcek a aplikací.

Centrum pro dětský sluch Tamtam je provozovatelem bilingvní mateřské školy Pipan pro sluchově postižené děti.⁶⁹

*Svaz neslyšících a nedoslýchavých v ČR (SNN; Praha) – „SNN v ČR je největší nezisková organizace pracující pro osoby se sluchovým postižením v České republice. Posláním SNN v ČR je ochrana a obhajoba potřeb, práv a zájmů osob se sluchovým postižením.“*⁷⁰

Nejvýznamnější aktivitou této organizace je v současné době provozování Centra zprostředkování tlumočení neslyšícím, zajišťuje tedy na celém území České republiky registrovanou sociální službu.

ASNEP Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel, z.s. (Praha) – Tato organizace zastřešuje velkou část organizací pracujících ve prospěch osob se sluchovým postižením. ASNEP zastupuje zájmy skupin manifestujících se rozdílnými sluchovými vadami, a to na základě návrhů či připomínek předpisů vztahujících se k životu

⁶⁹ Dětský sluch. *Poslání organizace*. [online]. Copyright © 2015 [cit. 2019-04-04]. Dostupné z: <http://www.detskysluch.cz/o-tamtamu/poslani-a-cile>

⁷⁰ Svaz neslyšících a nedoslýchavých osob v ČR [online]. Copyright © [cit. 2019-04-04]. Dostupné z: <http://www.snn-cr.cz/>

a fungování občanů trpících sluchovým postižením.⁷¹ V tomto smyslu tedy vystupuje i jedná s úřady jako patientská organizace, viz níže.

Českomoravská jednota neslyšících – Tato nezisková organizace, zapsaný spolek, sjednocuje osoby se sluchovým postižením a sdružuje nezávislé organizace, které mají vlastní právní subjektivitu.⁷²

Pacientské organizace

Spolek uživatelů kochleárního implantátu (SUKI) – Tato nezisková organizace vznikla jako rodičovská organizace v r. 1994, v současné době sdružuje SUKI přes 1 000 osob. Jejimi členy jsou především dětští uživatelé kochleárního implantátu a jejich rodiče, dospělí uživatelé KI a odborníci v oblasti KI. SUKI se výrazně angažuje jako patientská organizace ve prospěch uživatelů KI. Dále pořádá rehabilitační pobyty a víkendová setkání především pro děti s KI a jejich rodiny. Víkendová setkání probíhají dvakrát za rok a v letních měsících SUKI pořádá týdenní rehabilitační pobyt pro uživatele KI. Letos tato organizace oslaví výročí 25 let od svého založení.

SUKI je aktivním členem evropské EURO-CIU (European association of cochlear implant users).⁷³

Zájmové organizace

CDY – Czech Deaf Youth (Praha) – CDY je zájmovou organizací mladých lidí do 35 let. Zaměřuje se především na mimopracovní aktivity mladých lidí se SP a na spolupráci se zahraničními organizacemi. Organizace pořádá setkání osob se sluchovým postižením do věku 35 let formou výletů či přednášek, ale organizuje také výměnné pobyty

⁷¹ ASNEP: Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel. *O ASNEP*. [online]. 2018 [cit. 2018-08-27]. Dostupné z: <http://www.asnep.cz/o-asociaci-asnep/>

⁷² Českomoravská jednota Neslyšících [online]. Copyright © Českomoravská jednota Neslyšících, z.s. [cit. 2019-04-04]. Dostupné z: <https://www.cmjn.cz/cmjn/>

⁷³ SUKI – Spolek uživatelů kochleárního implantátu. *O SUKI*. [online]. Copyright © [cit. 2019-04-04]. Dostupné z: <http://www.suki.cz/o-suki/>

či mezinárodní tábory (kempy). Cílem podobných setkání je jak zábava, tak vzdělávání účastníků.⁷⁴

Jablíčko dětem (Praha) – Spolek pořádá volnočasové aktivity pro SP děti a jejich rodiny. Volnočasové aktivity mají podobu různých jednorázových akcí. Je veden neslyšícími a komunikace probíhá v českém znakovém jazyce. Jedná se o spolek, který vznikl v roce 2010 a jehož pracovníci jsou všichni dobrovolníci.⁷⁵

Evropské centrum pantomimy neslyšících (Brno) – Cílem ECPN je snížení míry sociálního vyloučení osob ze společnosti pořádáním akcí integračního charakteru. Zaměřuje se především na oblast pantomimy a pohybového divadla. „*Posláním ECPN je udržení nebo posílení schopností a dovedností osob se sluchovým postižením, posílení jejich samostatnosti a soběstačnosti, a tím zvýšení možnosti jejich začlenění do společnosti a snížení míry jejich sociálního vyloučení.*“⁷⁶

Nadace a nadační fondy

Prolomené ticho – Je nadačním fondem orientujícím se na podporu programů souvisejících s prováděním kochleárních implantací u sluchově postižených osob se sídlem v hlavním městě Praze.⁷⁷ Poskytuje nejčastěji finanční příspěvek na koupi nového KI konkrétnímu dítěti.

Dar sluchu – Tento nadační fond má své sídlo v Centru kochleárních implantací v Praze a jeho činností je aktivní spolupráce s lidmi trpícími sluchovým postižením; v oblasti

⁷⁴ CzechDeaf Youth. *O nás: Naše organizace*. [online]. CzechDeaf Youth, z.s. 2018 [cit. 2018-08-26]. Dostupné z: <http://www.czechdeafyouth.cz/o-nas/>

⁷⁵ Jablíčko dětem. *O nás*. [online]. Copyright © 2019 [cit. 2019-04-04]. Dostupné z: http://www.jablickodetem.cz/?page_id=31

⁷⁶ ECPN [online]. [cit. 2019-04-04]. Dostupné z: <http://www.ecpn.cz/index.php?art=10>

⁷⁷ Info Praha. Nadační fond Prolomené ticho. [online]. 2018 [cit. 2018-08-10]. Dostupné z: <https://www.info-praha.cz/nadacni-fond-prolomene-ticho/index.html>

kochleárních implantací spolupracuje s Centrem v Praze – Mrázovce a Fakultní nemocnicí Motol.⁷⁸

⁷⁸ Dar sluchu: Nadační fond. *O nadačním fondu* [online]. 2018 [cit. 2018-08-10]. Dostupné z: <http://www.darsluchu.cz/o-nadacnim-fondu>

6 Vzdělávací oblast Tělesná výchova

Dnešní doba plná sociálních médií podporuje pasivní způsob života a napomáhá ke vzniku zdravotních potíží souvisejících s nedostatkem pohybu a nezdravou stravou. Již na základě tohoto důvodu bychom neměli žádné žáky vyčleňovat z účasti na tělesné výchově a měli bychom u všech žáků budovat kladný vztah k pohybu.⁷⁹ Výjimkou nejsou ani žáci se sluchovým postižením. I tito žáci by se měli školní tělesné výchovy pravidelně účastnit, ať už z důvodu podpory začlenění do kolektivu, tak také z důvodu potřeby pravidelné pohybové aktivity. Nesmíme ovšem opomíjet specifika, která s sebou sluchové postižení přináší. Na tato specifika se zaměřím v podkapitole 6.3.

6.1 Tělesná výchova jako součást Rámcového vzdělávacího programu

Vzdělávací obor Tělesná výchova, do kterého je zahrnuta i Zdravotní tělesná výchova, tvoří společně s Výchovou ke zdraví součást oblasti Člověk a zdraví. Vzdělávací oblast Člověk a zdraví, vymezená v RVP ZV, by měla přinášet žákům základní podněty pro ovlivňování kvality jejich zdraví.

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Tělesná výchova RVP ZV

V RVP ZV je vzdělávací obsah oboru v rámci 1. stupně ZŠ vymezen následovně:

Očekávané výstupy pro 1. stupeň ZŠ jsou rozděleny do dvou období. Na konci prvního období, tedy na konci 3. ročníku, jsou výstupy pouze orientační. V závěru druhého období, tedy na konci 5. ročníku, jsou výstupy již závazné. Žák by je měl tedy dokázat využít v situacích běžného života.

Doporučené učivo vymezené v RVP ZV

- Činnosti ovlivňující zdraví (význam pohybu pro zdraví, příprava organismu, zdravotně zaměřené činnosti, rozvoj různých forem rychlosti, vytrvalosti, síly,

⁷⁹ OTRUSINA, Ivo. *Dětská obezita* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2012 [cit. 2019-03-22]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/py5uo/DP_Ivo_Otrusina_Detska_Obezita.pdf?fbclid=IwAR0SLDxX7UfYCFhuDJ7z9R9iYn-OX7x7bwa6YoUWEpQHREbFOrBdSFBYoAE

pohyblivosti, koordinace pohybu, hygiena při TV, bezpečnost při pohybových činnostech)

- Činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností (pohybové hry, základy gymnastiky, rytmické a kondiční formy cvičení pro žáky, průpravné úpoly, základy atletiky, základy sportovních her, turistika a pobyt v přírodě, plavání, lyžování, bruslení, další pohybové činnosti)
- Činnosti podporující pohybové učení (komunikace v TV, organizace při TV, zásady jednání a chování, pravidla zjednodušených osvojovaných pohybových činností, měření a posuzování pohybových dovedností, zdroje informací o pohybových činnostech).⁸⁰

6.2 Zdravotní tělesná výchova

V dnešním světě se děti stále méně věnují vhodně zaměřeným pohybovým aktivitám a stále častěji mají nadměrný přísun potravy. Z tohoto důvodu se nedílnou součástí Tělesné výchovy stávají nápravná a speciální vyrovnávací cvičení. Tato cvičení mohou pedagogové preventivně zařazovat do hodin povinné Tělesné výchovy. Na doporučení lékařů byla do RVP ZV zařazena Zdravotní tělesná výchova. V rámci samostatných vyučovacích hodin je nabízena žákům III. (II.) zdravotní skupiny.

Strnad (1996) charakterizuje Zdravotní tělesnou výchovu jako: „*formu řízené pohybové aktivity, která je podle tělovýchovně lékařské kvalifikace určena jedincům tzv. III. zdravotní skupiny.*“⁸¹ Je určena všem věkovým skupinám, především zdravotně oslabeným jedincům, kteří mají dočasné či trvalé odchylky tělesného vývoje, tělesné stavby a zdravotního stavu.

Vzdělávací obsah oboru Zdravotní tělesná výchova RVP ZV

Pro 1. stupeň jsou cíle Zdravotní tělesné výchovy rozděleny do dvou období, kdy po ukončení 3. ročníku jsou orientační a po ukončení 5. ročníku již závazné, což znamená,

⁸⁰ MŠMT ČR. RVP ZV 2017. [online]. Copyright ©2013, s. 98–99 [cit. 2019-04-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

⁸¹ HOŠKOVÁ, Blanka a Miluše MATOUŠOVÁ. *Kapitoly z didaktiky zdravotní tělesné výchovy: pro studující FTVS UK*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2007. s. 9

že by je žáci měli být schopni využívat v každodenním životě. Cílem Zdravotné tělesné výchovy je racionálním způsobem odstranit či zmírnit zdravotní oslabení jedince, dále také posílit organismus, a tím vytvářet předpoklady pro všestranně harmonický rozvoj oslabeného jedince. Těmto cílům jsou podřízeny následující úkoly:

Úkoly zdravotní tělesné výchovy

- *Zdravotní* – utvářením vhodných pohybových návyků zmírnit důsledky negativního životního stylu, a tím předcházet psycho-somatickým poruchám.
- *Vzdělávací* – na základě stupně oslabení vybavit cvičence základními pohybovými dovednostmi a návyky, prohloubit znalosti o vlastním zdravotním oslabení.
- *Výchovné* – vést k trvalému pohybovému režimu a utvářet pocit sebedůvěry ve vlastní schopnosti (dodržení zásad TV procesu – pravidelnost, rozvoj psychických a sociálních schopností).⁸²

Doporučené učivo vymezené v RVP ZV

- Činnosti a informace podporující korekce zdravotních oslabení (zdravotní oslabení),
- Speciální cvičení (základy speciálních cvičení, oslabení podpůrného pohybového systému, oslabení vnitřních orgánů, oslabení smyslových a nervových funkcí),
- Všeobecně rozvíjející pohybové činnosti (pohybové činnosti v návaznosti na obsah TV).⁸³

Zdravotní skupiny

Zařazení jedince do zdravotní skupiny vychází z vyhlášky Ministerstva zdravotnictví č. 391/2013 Sb., o zdravotní způsobilosti k tělesné výchově a sportu.⁸⁴ Posuzování

⁸² HOŠKOVÁ, Blanka a Miluše MATOUŠOVÁ. *Kapitoly z didaktiky zdravotní tělesné výchovy: pro studující FTVS UK*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2007. s. 11

⁸³ MŠMT ČR. *RVP ZV 2017*. [online]. Copyright ©2013, s. 101–102 [cit. 2019-04-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

⁸⁴ Vyhláška č. 391/2013 Sb., vyhláška o zdravotní způsobilosti k tělesné výchově a sportu.

zdravotního stavu jedince ve vztahu k tělesné výchově provádí praktičtí a tělovýchovní lékaři pro děti a dorost.

Rozlišujeme čtyři zdravotní skupiny:

- *I. a II. zdravotní skupina* – jedinci zdraví, kteří se liší pouze mírou připravenosti a schopnostmi v tělesném zatížení.
- *III. zdravotní skupina* – jedinci, kteří mají dočasné nebo trvalé odchylky tělesného vývoje. Zdravotní oslabení je omezuje v provádění tělesné výchovy nebo některých pohybových aktivit. Do této skupiny jsou přechodně řazeni i jedinci po prodělaných úrazech na dobu rekonvalescence, kde vzhledem k charakteru zranění je lékaři osvobozují na určitou dobu z povinné tělesné výchovy a doporučují zařazení prvků Zdravotní tělesné výchovy.
- *IV. zdravotní skupina* – jedinci nemocní, kteří mají tělesnou výchovu zakázanou.

6.3 Specifika výuky tělesné výchovy u žáků se sluchovým postižením

U osob se sluchovým postižením jsou možnosti pohybových aktivit redukovány převážně z důvodu horší orientace v prostoru. Jedná se zejména o poruchu rovnováhy a pohybové koordinace v důsledku nedostatečné orientační a informační schopnosti sluchového analyzátoru.

Z tělovýchovných cvičení jsou vyřazeny cviky, během kterých se mohou u osob se sluchovým postižením objevit subjektivní potíže. K těmto cvikům patří pohybové aktivity, při kterých dochází k prudkým pohybům hlavy, překrvení hlavy a zadržování dechu. Nevhodné je plavání pod vodou. Měly by být zařazovány spíše dynamické cviky na rozvoj aerobní zdatnosti – jízda na kole, běh. Pokud budeme chtít rozvíjet anaerobní zdatnost, například v případě posilování, měla by být zvolena lehčí zátěž a závaží. Pozornost není zaměřena na výkon, ale především na prožitek, orientaci, rozvoj pohybových schopností a způsob cvičení.

Během tělovýchovných aktivit, u kterých je nutné kompenzační pomůcku odložit, bude žák zcela neslyšící nebo se významně zhorší schopnost reagovat na zvukové a řečové podněty, včetně porozumění – a to i ve známé situaci. V místnostech se špatnou akustikou může mít

žák značné problémy s vyčleněním hlasové figury, zvuky i řeč mohou být těžko identifikovatelné. Sluchadla i kochleární implantát jsou primárně nastaveny pro příjem („jedné“) mluvené řeči, ostatní zvuky bývají potlačeny. Spontánní hlasové projevy při pohybových hrách, přemísťování dětí atd. jsou ale většinou současným projevem několika osob najednou – žák se sluchovým postižením má málo šancí orientovat se, kdo je mluvčí, zaměřit se na něj a pokusit se odezírat; situace se navíc velmi rychle mění, hlasové projevy při sportu jsou velmi emotivní, žáci ani dospělí v nich nedodržují pravidla mluvené řeči, jejich reakce nemusí odpovídat vývoji situace, značnou negativní roli hraje i zvyšující se vzdálenost mluvčích od žáka se sluchovým postižením atd.

Při absenci kompenzační pomůcky je třeba určit spolužáka, který bude žákovi pomáhat porozumět pokynům. Při cvičení na nářadí a ve výškách musí pedagog dbát na zvýšenou bezpečnost žáka pro možnou poruchu rovnováhy.⁸⁵

6.4 Neslyšící učitel ve vzdělávání žáků s vadou sluchu

Počet neslyšících pedagogů ve školách pro sluchově postižené postupem času narůstá. „*Je neslyšící pedagog přínosem pro tyto školy?*“ Neslyšící pedagogové mají oproti svým slyšícím kolegům výhodu ve znalosti znakového jazyka, který usnadní komunikaci s žáky. Žáci si tedy vytvoří k těmto učitelům větší důvěru. Znalost znakového jazyka ovšem není vším. Nezbytnou součástí je také odpovídající vzdělání. Pro ředitele škol je tedy v současné době nejnáročnější najít neslyšícího pedagoga s odpovídající erudicí.

Spolupráce slyšícího a neslyšícího učitele

V bilingválních programech není součinnost slyšícího a neslyšícího pedagoga výjimečná. Tato spolupráce může být přínosem, ale může skrývat také některá úskalí. Níže jsou představeny předpoklady úspěšné spolupráce:⁸⁶

- schopnost slyšícího a neslyšícího učitele komunikovat ve znakovém a většinovém jazyce

⁸⁵ POTMĚŠIL, Miloň. *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012.

⁸⁶ KOMORNÁ, Marie. *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, c2008. s. 58-59

- sdílení svých názorů a myšlenek
- slyšící učitel si musí být vědom toho, že v rámci týmové výuky bude oproti svému neslyšícímu kolegovi lehce upozaděn
- motivace slyšícího učitele postupně se zdokonalovat ve znakovém jazyce
- kvalitní příprava na výuku (příprava vyučovacích hodin a pomůcek)
- odpovídající rozdělení úkolů při vyučování

Pokud budou dodrženy následující předpoklady, může spolupráce slyšícího a neslyšícího učitele přinést následující výhody:⁸⁷

Výhody spolupráce slyšícího a neslyšícího učitele

- žáci získávají informace prostřednictvím kódu, kterému rozumí
- žáci porozumí pokynům rychleji
- výuka probíhá rychleji, než pokud by ji vedl sám slyšící učitel
- žáci získávají možnost pozorovat v praxi spolupráci slyšícího a neslyšícího

⁸⁷ KOMORNÁ, Marie. *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, c2008. s. 59

EMPIRICKÁ ČÁST

7 Formulace výzkumného problému

Ve své diplomové práci chci prozkoumat specifika práce v hodinách tělesné výchovy s žáky prvního stupně ZŠ využívajícími kochleární implantát (dále KI). Hlavním motivačním faktorem pro mě osobně je vysoká pravděpodobnost, že se brzy stanu učitelkou takového žáka. Další mou motivací je má specializace na tělesnou výchovu. Ráda bych tímto výzkumem získala a zpracovala nejen pro sebe, ale i pro ostatní učitele tělesné výchovy důležité poznatky, jak pracovat s žáky s KI.

7.1 Formulace výzkumného cíle a výzkumných otázek

Cílem diplomové práce je prozkoumat specifika práce v hodinách tělesné výchovy na prvním stupni ZŠ u žáků s kochleárním implantátem. Hlavním cílem je definovat odlišnosti v práci s žáky užívajícími kochleární implantát a s žáky bez handicapu.

Výzkumné otázky (dále jen VO):

VO 1: Jak se liší komunikace v tělesné výchově u žáků užívajících kochleární implantát a žáků bez handicapu?

VO 2: Na které aktivity je při výuce tělesné výchovy kladen největší důraz u žáků užívajících kochleární implantát ve srovnání s aktivitami u žáků bez handicapu?

VO 3: Jak je v hodinách tělesné výchovy zajištěna bezpečnost u žáků s kochleárním implantátem?

Výzkumné otázky jsem zaměřila na nejdůležitější aspekty v hodinách tělesné výchovy, a to komunikaci, aktivitu a bezpečnost. Za pomoci těchto otázek bych ráda našla a definovala důležitá specifika pro práci s žáky s KI v hodinách tělesné výchovy a díky tomuto výzkumu se naučila s těmito žáky pracovat.

7.2 Zvolená výzkumná metodologie

Ve výzkumné části jsem se rozhodla pro kvalitativní výzkumný design, a to z toho důvodu, že mi umožňuje do hloubky a kontextuálně prozkoumat daný jev a přinést o něm důležité informace.⁸⁸ Mým cílem ve výzkumu je seznámit se s konkrétními způsoby práce s žáky s KI v hodinách tělesné výchovy, a proto jsem se rozhodla pro případovou studii.

V případové studii je nutné usilovat o komplexní porozumění případu v jeho přirozeném prostředí, kdy cílem je interpretovat vzájemné působení mezi případem a okolím.⁸⁹

Pro sběr dat jsem využila metod pozorování a hloubkového polostrukturovaného rozhovoru.

Pro účely pozorování jsem vytvořila záznamový arch (viz příloha 1), do kterého jsem zapisovala jak průběh vyučovací hodiny tělesné výchovy, tak zajímavé a důležité výroky aktérů společně s mým komentářem. Nad pozorovacím archem jsem po skončení každé hodiny tělesné výchovy vedla s učitelkou A podrobnou reflexi o celém průběhu hodiny.

Pro výzkumné šetření jsem dále volila polostrukturovaný rozhovor (viz příloha 2), který vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek. Rozhovor do mého výzkumu proběhl se dvěma učitelkami tělesné výchovy (učitelka A, učitelka B). S jejich svolením byly rozhovory nahrávány na diktafon. Předem jsem si připravila několik základních témat a otázek, které jsem poté v průběhu rozhovoru doplňovala dle konkrétní situace. Otázky použité v rozhovoru s učitelkou A se týkaly jak samotné osoby učitelky a jejího života s kochleárním implantátem, tak její profese učitelky tělesné výchovy. Otázky týkající se práce s žáky s KI v hodinách tělesné výchovy jsem zaměřila především na pravidla komunikace, ověření porozumění, bezpečností opatření, výběr vhodných aktivit, motivaci, na kompenzační pomůcku a na výuku plavání. Tyto otázky jsem položila i učitelce B.

⁸⁸ ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.

⁸⁹ Tamtéž.

Ve svém výzkumu jsem dále vedla rozhovor s matkou žáka užívajícího kochleární implantát a navštěvujícího základní školu pro sluchově postižené. I zde jsem volila polostrukturovaný rozhovor. Otázky a témata jsem směřovala na průběh těhotenství, porod, zjištění ztráty sluchu, implantaci, rehabilitaci a na život jejího syna s KI.

V poslední řadě jsem vedla polostrukturovaný rozhovor i s jejím synem (Tomáš⁹⁰). Otázky se týkaly života s KI, školy, kamarádů, koníčků, vztahu ke sportu a k tělesné výchově.

Rozhovor s matkou i jejím synem byl s jejich svolením nahráván na diktafon a po přepsání do textu smazán.

⁹⁰ Pozn. autora: Jméno bylo pro účely výzkumu změněno.

8 Volba výzkumného souboru

Pro svou práci jsem si zvolila základní školu pro sluchově postižené v Praze. Tuto školu jsem si vybrala na základě své účasti na týdenním rehabilitačním pobytu pro děti užívající kochleární implantát a jejich rodiny. Tento pobyt byl pořádán neziskovou organizací SUKI (Spolek uživatelů kochleárního implantátu), kde jsem se setkala s žáky a učiteli této základní školy. Během pohybových aktivit mě velice zaujal přístup učitelky, která sama kochleární implantát využívá. Zmíněná učitelka vyučuje tělesnou výchovu na prvním stupni ZŠ. Poté, co jsem ji informovala o budoucí účasti žáka s kochleárním implantátem na škole, kde působím, nabídla mi pravidelné náslechy v rámci svých hodin tělesné výchovy.

Náslechy jsem absolvovala v 1. až 3. ročníku. Tělesné výchovy se vždy účastnilo 6–14 žáků. Jednalo se o žáky se dvěma kochleárními implantáty, s jedním kochleárním implantátem, žáky s ADHD a ADD⁹¹, žáky s poruchou autistického spektra⁹², dysfatičky⁹³ a žáky nedoslýchavé.

Během svého pozorování jsem se zaměřila především na žáky s kochleárním implantátem. Jednalo se o čtyři chlapce a jednu dívku.

Popis účastníků výzkumného souboru

Základní škola:

Základní škola poskytuje vzdělání pro sluchově postižené děti v rozsahu mateřské, základní a střední školy. Ve zmiňované škole je výuka zaměřena na rozvoj psaní a mluvené řeči, na přípravu ke vzdělávání na středních školách či středních odborných učilištích jak ve slyšícím, tak i ve speciálním prostředí. Předpokladem pro přijetí je schopnost žáka vzdělávat se orálním způsobem a souhlas rodičů se vzděláváním na základě této metody.

⁹¹ Pozn. autora: ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou. ADD – porucha pozornosti bez hyperaktivity.

⁹² Pozn. autora: Autismus je poruchou vývoje sociální interakce a komunikace.

⁹³ Pozn. autora: Dysfázie – porucha řečových funkcí, kdy člověk (dysfatic) do určité míry nechápe a není schopen vyjádřit významy slov.

Zajímavostí je, že žák získává základní vzdělání po absolvování deseti let na této škole, jelikož učivo první třídy je rozděleno do dvou let. Učivo probíhá dle běžných osnov ZŠ. Na prvním stupni probíhá výuka vždy za přítomnosti jednoho asistenta ve třídě.

Učitelka A

Učitelka A tělesné výchovy se narodila s těžkou sluchovou vadou. Znakový jazyk nepoužívá a ani ho neovládá. Všichni v její rodině jsou slyšící, a tak ji odmalička vedli ke komunikaci mluvenou řečí. I přesto, že její řeči zpočátku okolí nerozumělo, neztrácela motivaci a mluvit se naučila. Učitelka A absolvovala mateřskou, základní i střední školu v Gymnáziu, základní škole a mateřské škole pro sluchově postižené v Praze v Ječné ulici.

Od brzkého věku tíhla ke sportu, který byl její největší motivací ke zlepšení komunikačních schopností, jelikož toužila po dorozumění se s kamarády ve sportovním oddílu. V přátelství se nechce omezovat pouze na komunitu neslyšících, a proto si hledá přátele všude.

Než jí byl implantován kochleární implantát, využívala sluchadla, která jí pomáhala pouze k lepší orientaci v prostředí. Naučila se odezírat nejen zepředu, ale i z profilu, což jí usnadňuje orientaci mezi slyšícími. Implantace kochleární implantátu jí byla nabízena několikrát, vždy ji však z určitých důvodů odmítla. Nakonec se v roce 2014 pro implantaci rozhodla, jelikož začala pozorovat výrazné zhoršení sluchového vnímání. Od ledna 2015 probíhala reedukace sluchu a adaptace na nové sluchové vnímání. Implantace s sebou nese dlouhou rehabilitaci a každodenní trénink. Je nutné poté podstoupit několik aktivit KI.

Učitelka A vystudovala obor tělesné výchovy na Fakultě tělesné výchovy a sportu na Univerzitě Karlově v Praze. Nyní působí jako učitelka tělesné výchovy a chemie na ZŠ pro sluchově postižené v Praze. Učitelská profese ji velice baví a uspokojuje. Největší radost jí dělá, když se žáci úspěšně rozvíjejí a mají odvalu komunikovat se svým okolím.

Dnes se denně raduje ze svého slyšení.

Učitelka B

Učitelka B tělesné výchovy je zcela slyšící a sportovně založená. Stejně jako učitelka A působí na škole pro sluchově postižené v Praze. Ve svém volném čase vede kroužek atletiky a v zimních měsících učí žáky lyžovat.

Žáci s kochleárním implantátem

Výzkumu se zúčastnilo celkem pět žáků s kochleárním implantátem, jeden žák navštěvoval 1. ročník, dva žáci 2. ročník a zbylí dva žáci byli ze 3. ročníku. Pro účely diplomové práce jsem všem žákům přidělila pseudonymy pro stručný popis jejich osobnosti.

Osobnost žáků mi byla představena jejich učitelkou A tělesné výchovy a byla doplněna poznámkami z mého pozorování. Poznámky popisují chování žáků během výuky tělesné výchovy.

Podrobněji představím žáka Tomáše ze 3. ročníku, s nímž jsem se měla možnost seznámit na rehabilitačním pobytu o letních prázdninách. Díky jeho přátelským rodičům jsem dostala příležitost dozvědět se vše o jeho životě, anamnéze a nahlédnout do lékařských zpráv a posudků. S Tomášem i jeho matkou jsem během pobytu vedla rozhovor a poté jsem s nimi nadále zůstala v kontaktu.

Marek

Marek je žák 1. ročníku, který má implantovaný jeden kochleární implantát a zároveň mu bylo diagnostikováno ADD a dysfázie. I přesto, že začal Marek mluvit až v šesti letech, mluví srozumitelně a ve větách. Je jedináčkem a rád jezdí na letní tábory, kde se setkává s dětmi slyšícími. V hodinách tělesné výchovy je hodně přecitlivělý a těžko rozumí novým úkolům a novým pokynům.

Petr

Petr chodí do 2. ročníku. Když byl Petrovi jeden rok, byl mu implantován jeden kochleární implantát. Žák vyrůstá se slyšícími rodiči a se svou sestrou, která je těžce nedoslýchavá a jako kompenzační pomůcku využívá sluchadla. Ve svém volném čase hraje Petr fotbal mezi slyšícími dětmi a díky tomu se umí v hodinách tělesné výchovy prosadit a jen tak něco ho neodradí.

Markéta

Markéta je žákyní 2. třídy a má dva kochleární implantáty, které jí byly implantovány v rozmezí dvou let. Bylo jí diagnostikováno těžké ADHD, dysfázie a porucha autistického

spektra. Vyrůstá jako jedináček v bilingvním prostředí, její otec je Rus. Žákyně je nadprůměrně inteligentní. V hodinách tělesné výchovy má občas neovladatelné záchvaty.

Honza

Honza je žák 3. třídy, který má implantovaný jeden kochleární implantát. Jelikož jsou jeho rodiče zcela neslyšící, nebyl veden k mluvení, ale i přesto v první třídě mluvil srozumitelně. Mluvit ho učí jeho slyšící babička. Bohužel nyní ve druhé třídě Honza mluvit přestal. Nejen v tělesné výchově, ale i v jiných předmětech často nerozumí mluveným pokynům, jelikož s nimi nemá tolik zkušeností.

Tomáš

Tomáš je nyní devítiletý chlapec, který chodí do 3. třídy.

Tomáš se narodil v termínu jako zdravé dítě. Podezření na to, že Tomáš neslyší, měli rodiče v jeho 20 měsících, jelikož se nerozvíjela řeč. V jeho 22 měsících prokázala vyšetření těžkou ztrátu sluchu. Nejdříve získal sluchadla, ta bohužel neměla pozitivní vliv. Za celou dobu se neotočil za zvukem, nereagoval na zvuky ani na hlas. Do tří let tedy téměř nic neslyšel. Po implantaci KI byly pokroky velice pomalé. Ve svých šesti letech téměř nemluvil. Tomáš trpí syndromem ADHD, což značně ztěžuje průběh rehabilitace. Velice dlouho odmítal komunikovat řečí i znakovým jazykem. Dnes komunikuje znakovou řečí bez potíží v celých větách. Jeho mluvená řeč je poměrně dobře srozumitelná, slovní zásoba je rozvíjející se. Při komunikaci navazuje oční kontakt, orientuje se sluchem se zrakovou kontrolou. Porozumění instrukcím má Tomáš oslabené, proto je třeba mu názorně vysvětlit, co má dělat.

Tomáš nemá žádné sourozence a vyrůstá v podnětném a podporujícím prostředí. Je kamarádský, hraje si kooperativně s ostatními dětmi, rád pomáhá v domácnosti i na zahradě.

V hodinách tělesné výchovy byl Tomáš zvyklý na to, že je v rámci své třídy fyzicky velmi zdatný. V tomto školním roce přišel do stejné třídy nový sluchově postižený žák z integrace a tento žák vykazuje lepší výkony než Tom, což Tomáš špatně snáší. Též špatně snáší i běžné konflikty v hodinách tělesné výchovy a prohru. Aby neprohrál, začal podvádět, což dříve nedělal, jelikož je rodiči vychováván k tomu, že pravidla se ctí. I přes to je tělesná výchova jeho nejoblíbenějším předmětem, po ní je matematika. V tělesné výchově ho nejvíce baví

opičí dráhy a vybíjená. Ve svém volném čase Tomáš rád sportuje. Ve škole navštěvuje nepovinný předmět zdravotní tělesnou výchovu. Jeden čas Tomáš velmi toužil hrát fotbal. Bohužel mu maminka musela vysvětlit, že tento sport je pro děti s KI nebezpečný a že by se mu mohlo něco stát, pokud by ho míč strefil do hlavy, a tak si Tomáš oblíbil jiné sporty. Jednou týdně chodí na sportovní hry a dvakrát týdně na florbal. Rád jezdí na kole i na koloběžce. Předloni se naučil lyžovat, a tak se letos strašně těšil na hory. Tomáš zatím není dobrým plavcem, ale i přesto velmi rád chodí plavat. Kochleární implantát nesmí přijít do styku s vodou. Firma Cochlear však prodává tzv. Aqua příslušenství, které umožňuje mít KI při koupání. Tomáš má tuto sadu od léta 2015 a nosí ji hlavně tam, kde je hodně lidí a je potřeba, aby slyšel. Například na koupaliště, k moři nebo do aquaparku. Sám „vodní ucho“ moc používat nechce, protože mu překáží a občas dost padá, tak si raději KI do vody odkládá. Maminka Tomáše si tuto sadu velmi chválí. Velice jim pomáhá, když učí syna plavat, jelikož mohou ve vodě mluvit a vše vysvětlovat. Jelikož má Tomáš problémy s rovnováhou a motorikou, naučení se všem těmto aktivitám vyžaduje více času a spoustu trpělivosti. Nejdůležitější však je, že on sám se chce zdokonalovat a učit se novým věcem a sportům.

8.1 Popis organizace a průběh výzkumu

Jak jsem již zmínila výše, pro svůj výzkum jsem si vybrala ZŠ pro sluchově postižené v Praze, a to díky střetnutí se s učitelkou A tělesné výchovy z této školy na rehabilitačním pobytu pořádaném neziskovou organizací SUKI během letních prázdnin. Učitelka A mě na pobytu seznámila s rodinou, jejíž syn dochází do této základní školy a na výuku tělesné výchovy má právě ji. Rodinu jsem seznámila s tématem své diplomové práce a ona souhlasila s pomocí a s poskytnutím informací. S matkou Tomáše jsem během pobytu vedla polostrukturovaný rozhovor. Ptala jsem se jí na průběh těhotenství, porod i na samotné zjištění ztráty sluchu u jejího syna.

Otázky pro maminku Tomáše:

1. Bylo vaše těhotenství bezproblémové?
2. Kdy jste zjistili, že váš syn neslyší?
3. Umí Tomáš znakovat? Pokud ano, používá znakovou řeč?
4. Kdy byl Tomáš implantován?

5. Jak probíhá rehabilitace?

Další rozhovor jsem vedla s Tomášem, též během pobytu. Jelikož bylo léto a slunečné počasí, rozhovory probíhaly venku, a tak při nich panovala příjemná letní atmosféra. Během rozhovoru s Tomášem byla přítomna i jeho maminka, aby se cítil v bezpečí. Chlapce jsem ujistila, že se nemá čeho bát, že si budeme povídat a že může říct vše, co bude chtít. Abych navodila dobrou atmosféru, povídali jsme si nejdříve o zážitcích z pobytu a z prázdnin. Poté jsem mu pokládala otázky týkající se KI, školy, kamarádů, ptala jsem se ho na jeho koníčky a na vztah ke sportu. Rozebírali jsme, jakých aktivit se bojí s ohledem na KI, zda má rád plavání a zda ho ve škole baví tělesná výchova. Aby si chlapec nepřipadal jako při výslechu, povídala jsem mu vždy i já o svých zálibách, kamarádech, škole, práci, sportu apod.

Na počátku rozhovoru byl Tomáš ostýchavý, ale v průběhu se rozpovídal a bylo vidět, že ho povídání se mnou baví. Ke konci rozhovoru začal být Tomáš mírně nesoustředěný a byla na něm patrná únava.

Maminka nechala po celou dobu rozhovoru svého syna odpovídat samotného, pouze mi občas pomohla s porozuměním. Při komunikaci s chlapcem jsem se snažila správně artikulovat a otázky pokládat srozumitelně a jasně.

Otázky pro Tomáše:

1. Chodíš rád do školy?
2. Máš ve škole hodně kamarádů? Máš kamarády i mimo školu?
3. Jaký předmět tě ve škole nejvíce baví?
4. Baví tě ve škole tělesná výchova? Co tě na ní baví nejvíce?
5. Co děláš rád ve svém volném čase?
6. Jaké sporty máš nejraději?
7. Jsou aktivity, kterým se kvůli KI nemůžeš věnovat naplno, případně máš při jejich vykonávání strach?
8. Máš rád plavání? Jezdíte o prázdninách k moři nebo chodíte na koupaliště?
9. Odkládáš si na plavání KI?

Na počátku školního roku 2018/2019 jsem se opět setkala s učitelkou A a domluvila jsem si s ní pravidelné náslechy na jejích hodinách tělesné výchovy. Před první vyučovací hodinou dané třídy mi učitelka A sdělila důležité informace o žácích, o jejich handicapech, osobnosti a o rodinném zázemí. Žákům mě představila, aby věděli, proč se na jejich hodiny tělesné výchovy budu pár týdnů chodit dívat. Dalším důvodem bylo i to, aby je má přítomnost během hodin nerozptylovala.

Během svého pozorování jsem si zapisovala průběh hodiny společně se zajímavými situacemi i výroky učitelky A i žáků do vytvořeného pozorovacího archu. V průběhu pozorování jsem se snažila najít a zapsat si cíl vyučovací hodiny. Dále jsem pozorovala náplň hodiny tělesné výchovy, práci učitelky A s žáky s KI, komunikaci, spolupráci žáků, gesta a zajímavé výroky žáků i učitelky A. Vše jsem si pečlivě zapisovala.

Po skončení hodiny tělesné výchovy učitelka A odvedla žáky do jejich třídy a poté mi vždy věnovala potřebný čas pro rozbor odučené hodiny. S učitelkou A jsem probírala cíle hodiny, které jsem vypožorovala. Ve většině případů jsem cíle hodin učitelky A odhalila správně. V některých případech učitelka A doplnila i další dílčí cíle. Dále jsem s učitelkou A vedla diskuzi o celém průběhu hodiny tělesné výchovy, o problémech, které v hodině nastaly, a o reakcích žáků. Učitelka A byla velmi ochotná, vždy mi zodpověděla veškeré mé dotazy a přiblížila mi záměr aktivit a náplň celé hodiny.

Kromě pozorování hodin tělesné výchovy jsem do svého výzkumu zařadila i rozhovor s učitelkou A tělesné výchovy. Zvolila jsem polostrukturovaný rozhovor, pro který jsem si připravila seznam témat a okruhy otázek, které jsem v průběhu rozhovoru doplňovala dle konkrétní situace. První téma rozhovoru jsem směřovala na samotnou učitelku A a její život s kochleárním implantátem. Poté na její profesi učitelky tělesné výchovy. Další témata se týkala motivace, hodnocení, aktivit, způsobu komunikace a práce s žáky s kochleárním implantátem a jejich bezpečnosti v hodinách tělesné výchovy.

Otázky pro učitelku A týkající se jejího života s KI:

1. Jaké sluchové postižení vám bylo diagnostikováno?
2. Používáte znakovou řeč?
3. Co vás motivovalo k tomu, abyste se naučila mluvit?

4. Jakou jste navštěvovala základní školu?
5. Na jakou školu jste se vydala poté? Jaký obor máte vystudovaný?
6. Kdy jste začala uvažovat o implantaci KI?
7. Naplňuje vás profese učitelky?
8. Dostáváte se do situací, ve kterých žákům nerozumíte nebo naopak, ve kterých oni nerozumí vám? Jak takovou situaci řešíte?

Na rozhovor s učitelkou A, který se týkal jejího života s kochleárním implantátem, jsem se těšila, jelikož už z rehabilitačního pobytu, kde jsme se setkaly, jsem věděla, že její život se sluchovým postižením je velmi zajímavý. Po položení mé první otázky se učitelka o svém životě rozpovídala, a tak nebylo nutné jí další připravené otázky podávat, jelikož mi na ně odpověděla sama během svého vyprávění.

Následující otázky jsem položila i učitelce B, se kterou jsem též vedla hloubkový polostrukturovaný rozhovor.

Otázky pro p. učitelku A i B týkající se práce s žáky s KI v hodinách tělesné výchovy:

1. Co je důležité pro komunikaci s žáky s KI při hodině TV?

Během pozorování hodin tělesné výchovy jsem si všimla, že vždy, když chce učitelka A dát žákům jakékoliv informace, zapíská na píšťalku a vyzve žáky k nástupu. Z tohoto důvodu jsem oběma učitelkám položila tuto otázku, kterou bych ráda zjistila, v čem je specifická komunikaci s žáky s KI.

2. Jak ověřujete porozumění zadanému úkolu u žáků s KI?

Při hodinách tělesné výchovy jsem si nevšimla žádného prvku, kterým by učitelka A ověřovala porozumění zadanému úkolu žáky s KI. Proto jsem se obou učitelek zeptala, zda si nějakým způsobem ověřují porozumění či jsou žáci zvyklí se ihned ptát, pokud danému úkolu nerozumí.

3. Jaká bezpečnostní opatření využíváte během hodin TV u žáků s KI?

Tuto otázku jsem položila především z nezkušenosti vedení hodin tělesné výchovy u žáků s kochleárním implantátem. Chtěla jsem zjistit všechna důležitá bezpečnostní opatření, která

žáci potřebují, abych byla dobře připravená na vedení hodin za přítomnosti žáka s KI a zamezila jsem tak veškerým zraněním.

4. Které aktivity u žáků s KI vyžadují vysokou míru opatrnosti?

Ráda bych na základě této otázky zjistila, zda jsou některé aktivity, které žáci s KI nesmí vykonávat. Dále by mě zajímalo, které aktivity vyžadují vysokou míru opatrnosti a pomocí jakých pravidel tuto opatrnost zajistit.

5. Jak žáky s KI motivujete?

V hodinách tělesné výchovy jsem vyzorovala, že učitelka A všechny žáky často chválí, povzbuzuje a na konci hodiny vždy zhodnotí jejich práci. Pokud se jí práce a chování žáků během hodiny líbí, odmění je bonbonem. Touto otázkou jsem chtěla získat inspiraci pro své budoucí motivování žáků.

6. V jakém případě je třeba v rámci TV kochleární implantát odložit?

V odborné literatuře jsem se dočetla, že žáci musí odkládat KI na výuku plavání, a tak mě zajímalo, zda jsou ještě některé činnosti, při kterých je vhodné KI odložit. A pokud takovéto aktivity jsou, zda je učitelka A i učitelka B zařazují do hodin tělesné výchovy.

7. Jak probíhá výuka plavání žáků s kochleárním implantátem?

Jak jsem uvedla výše, dočetla jsem se, že žáci musí KI odkládat na výuku plavání, a tak se stávají zcela neslyšícími. Ráda bych se seznámila s tím, jak výuka plavání u žáků s KI probíhá. Toto téma mě zajímalo i z důvodu mého úspěšného absolvování kurzu instruktora plavání.

8. Jaké aktivity je vhodné zařazovat do hodin TV u žáků s KI?

Otázku jsem učitelkám položila, abych získala představu o aktivitách, které je vhodné aplikovat do hodin TV, kterých se žáci s KI účastní.

9. Mohou se žáci s KI po vyučování v rámci školy účastnit některých sportovních kroužků?

Na základě této otázky jsem chtěla zjistit, zda škola umožňuje žákům s KI účastnit se sportovních aktivit v rámci kolektivu s podobnými tělesnými předpoklady i nad rámec povinné tělesné výchovy.

Při rozhovorech s učitelkami převládala pozitivní atmosféra. Odpovědi obou učitelek na položené otázky se často shodovaly nebo doplňovaly. Učitelka A během rozhovoru doplňovala odpovědi svými vlastními zkušenostmi, jelikož je též uživatelkou KI. Z tohoto důvodu se dokázala na odpovědi dívat očima učitelky, ale také očima žáků s KI. Její odpovědi byly obsáhlejší a více podrobné.

Odpovědi obou učitelek na otázku *„Co je důležité pro komunikaci s žáky s KI při hodině TV?“* se velmi shodovaly. Učitelka A mi potvrdila, že častý nástup v hodinách je kvůli bezproblémové komunikaci. *„Nástup zajistí ticho v tělocvičně a zároveň mám jistotu, že na mě každý žák dostatečně vidí. I pro mě je nutné, abych na žáky viděla, pokud budou mít nějaký dotaz, potřebuji též odezírat.“*

Otázku *„Jak ověřujete porozumění zadanému úkolu u žáků s KI?“* jsem učitelkám položila z toho důvodu, že při pozorování hodin tělesné výchovy jsem si nevšimla žádného prvku, který by učitelka A k ověření porozumění využívala. Obě učitelky se shodly na tom, že samy poznají, zda žák zadání porozuměl. Učitelka B dodala: *„Děti jsou ale zvyklé mezi sebou komunikovat a spolupracovat, takže když někdo něco nepochopí, zeptá se svého spolužáka, který mu to vysvětlí.“*

„Jaká bezpečnostní opatření využíváte během hodin TV u žáků s KI?“

„Které aktivity u žáků s KI vyžadují vysokou míru opatrnosti?“

Obě učitelky se shodly na tom, že vysokou míru opatrnosti v tělesné výchově u žáků s KI vyžadují především míčové hry. Zatímco učitelka A se snaží vést žáky především k soustředěnosti na danou činnost, a tak eliminovat případná zranění, učitelka B nechává žáky při některých hrách KI sundat, pokud chtějí. Dále pro bezpečnost používají především žíněnky, aby žákům umožnily dopad do měkkého.

Otázkou „**Jak žáky s KI motivujete?**“ jsem chtěla získat inspiraci pro své budoucí motivování žáků. Bohužel jsem od učitelek nezjistila žádné nové prvky motivování.

Nejvíce mě zaujala odlišná odpověď na otázku „**V jakém případě je třeba v rámci TV kochleární implantát odložit?**“ Učitelka A bez váhání a jednoznačně odpověděla: „*To není třeba. Dokonce už ani u plavání. Existuje Aqua sada, kterou když žák má, tak si nemusí KI sundávat ani při plavání. Pokud ji nemá, tak KI samozřejmě odložit musí. Jinak není žádný případ, kdy KI odkládáme.*“ Oproti tomu učitelka B odpověděla: „*Žáci jsou sami naučeni, při kterých aktivitách KI odložit. Odkládáme ho při vybíjené a někteří i při jiných míčových hrách.*“ Na základě odpovědí na další otázky (viz příloha 2) můžeme vidět, že učitelka A, která má sama KI, vede žáky k pravidlům a k soustředěnosti na dané činnosti tak, aby mohli vše vykonávat a nemuseli sundávat kompenzační pomůcku. Oproti tomu učitelka B, která nemá vlastní zkušenosti s KI, nechává žáky KI kvůli bezpečnosti sundávat i přesto, že to tyto aktivity striktně nevyžadují.

Jsem přesvědčená, že toto je důkaz toho, že učitelka A vzhledem ke své sluchové vadě ví, co znamená odložit kompenzační pomůcku a jak se jí poté zhorší možnost komunikace. Proto se snaží uzpůsobit podmínky tak, aby žáci nemuseli KI odkládat. Tento poznatek je pro mou učitelskou praxi velice přínosný.

U otázky „**Jak probíhá výuka plavání žáků s kochleárním implantátem?**“ mě překvapilo, že se učitelka B nezmínila o Aqua sadě, díky které mohou žáci využívat KI i ve vodě. V odpovědi učitelky A byly opět vidět její životní zkušenosti s KI na základě, kterých mi popsala nepříjemné pocity, které žáci prožívají při plavání v hloubkách.

V odpovědi na otázku „**Jaké aktivity je vhodné zařazovat do TV u žáků s KI?**“ mi učitelka A i B potvrdily, že velké procento sluchově postižených žáků má problémy s rovnováhou. Je tedy nezbytně nutné do hodin tělesné výchovy zařazovat cviky na udržení rovnováhy. Učitelka A mi na tuto otázku odpověděla, že klade velký důraz na aktivity vyžadující vzájemnou spolupráci, neboť spolupráce podporuje jak rozvoj komunikace mezi žáky, tak i bezpečnost při hodinách tělesné výchovy. Učitelka B se v odpovědi na tuto otázku o spolupráci nezmínila.

Z odpovědi na poslední otázku „*Mohou se žáci s KI po vyučování účastnit v rámci školy některých sportovních kroužků?*“ jsem byla velice příjemně překvapena. Obě učitelky mi sdělily, že škola nabízí žákům kroužek juda. Tohoto kroužku se mohou účastnit žáci již od šesti let. Judo probíhá jednou týdně v prostorách školy a u žáků si získalo velikou oblibu. Zmíněný kroužek sponzorsky zajišťuje Judo Academy, žáci navštěvující zmíněnou základní školu se ho tedy mohou účastnit zdarma, což je určitě pro rodiče velikým přínosem. Průběh kroužku je uzpůsoben s ohledem na KI. Žáci se učí správné technice pádů a formou her základům techniky juda. Osvojují si základní pohybové dovednosti a seznamují se se sportovní etikou, která je neodmyslitelnou součástí každé sportovní aktivity.

8.1.1 Průběh hodiny tělesné výchovy 3. ročníku pod vedením učitelky A

V této části práce podrobněji popíšu hodinu tělesné výchovy 3. ročníku pod vedením učitelky A. Vybrala jsem si hodinu, která proběhla v měsíci únoru. V hodině mě zaujala především rozcvička, do které byly zahrnuty cviky na napodobování zvířat.

Po příchodu do tělocvičny jsou všichni žáci zvyklí posadit se na lavičky a počkat na pokyn k rozchodu od učitelky. Ta pokyn žákům předala písknutím na píšťalku. Žáci se rozběhli po tělocvičně. Poté opět učitelka pískla na píšťalku a dala pokyn k nástupu. Nejdříve seznámila žáky s náplní hodiny. Poté přišla na řadu zahřívací hra.

Jednalo se o hru „Mrazík“, kterou učitelka zařazuje především kvůli spolupráci. Dva žáci mají roli Mrazíka a musí zmrazit dotykem všechny své spolužáky. Ti se mohou navzájem vysvobodit tím, že se podlejou. V průběhu hry učitelka žáky povzbuzovala a dávala jim pokyny: „Pomáháme si, spolupracujeme.“ Během hry se snažila učitelka prostřídat všechny žáky v roli Mrazíka. Někteří žáci byli neklidní a nervózní, když byli zmrazeni a dlouho je nikdo nevysvobozoval. K této hře mi dala učitelka informaci, že se žáci začínají hodně zlepšovat, jelikož spolu začínají více spolupracovat. Z počátku, když tuto hru začali hrát, tak si žáci nepomáhali a hra ztrácela smysl. Učitelka zařazuje hru v rámci tělesné výchovy ve všech třídách, jelikož spolupráci mezi žáky ve třídách považuje za velmi důležitou pro rozvoj komunikace i pro bezpečnost v hodinách tělesné výchovy.

Po zahřátí následovala rozcvička v kruhu, během které žáci opakovali cviky po učitelce. Ta chodila mezi žáky a opravovala je, aby cvik vykonávali správně. Při rozcvičce žáci

společně s učitelkou nahlas počítali jednotlivá opakování, při čemž učitelka dbala na správnou výslovnost. Další částí rozcvičky byly cviky na napodobování zvířátek. Učitelka řekla nějaké zvířátko a žáci vykonali danou pozici, v pozici vydrželi vždy 8 sekund. Učitelka opět kontrolovala správnost provedení. Zvířátka: tuleň, lachtan, velký zajíc, malý zajíček, malý ježek spinká, kočka, medvěd. Pozice zvířat sloužily k učení se správnému držení těla, k protažení a uvolnění. Učitelka dbala především na uvolnění hlavy a krční páteře. Tato aktivita žáky velmi bavila. Předbíhali se, kdo si dříve vzpomene, jak daná pozice má vypadat. Někteří pozice zvířátek doprovázeli i zvuky.

Po rozcvičce opět učitelka vyzvala žáky k nástupu. Následovala příprava stanovišť na opičí dráhu. Učitelka každému zadala úkol, který on následně splnil, a všichni se tak podíleli na přípravě náradí a náčiní. Učitelka žákům s přípravou pomáhala a všechny povzbuzovala k práci. Dbala na to, aby se všichni zapojili. Poté určila pořadí žáků dle toho, jak při přípravě pomáhali. Nejdříve jim společně s názornou ukázkou popsala všechna stanoviště. Do opičí dráhy zahrnula lezení po žebřinách, skoky na trampolíně, houpání se na laně, chůzi po lavičkách a přelézání švédské bedny. Učitelka stála u nejnebezpečnějšího stanoviště, ale i tak dohlížela na všechny žáky. Opičí dráha žáky velmi bavila. Učitelka ji do hodin tělesné výchovy zařazuje často a díky tomu vidí u žáků individuální pokroky. Snaží se tak odbourávat strach z určitých činností.

Po dokončení opičí dráhy znovu následoval nástup, při kterém učitelka rozdala úkoly k úklidu stanovišť. Poté opět přišel na řadu nástup, kdy vysvětlila další činnost – přeskoky přes točící se švihadlo.

Když jsem se učitelky ptala, proč stále vyzývá žáky k nástupu, odpověděla mi, že je to nejlepší způsob, jak zajistit, že ji všichni žáci vidí a poslouchají. Také tímto umožňuje žákům se sluchovým postižením lépe odezírat.

Hodinu tělesné výchovy ukončila učitelka též nástupem a u každého žáka individuálně zhodnotila jeho výkony a chování při této hodině.

8.1.2 Průběh hodiny tělesné výchovy 1. a 2. ročníku pod týmovým vedením učitelky A a učitelky B

Jako druhou pozorovanou hodinu tělesné výchovy popisují TV s žáky 1. a 2. ročníku. Spojení ročníků se týká pouze některých vyučovacích hodin tělesné výchovy, hodinu vedou vždy dvě učitelky. Tentokrát se jednalo o spolupráci učitelky A, tedy učitelky používající kochleární implantát, a učitelky B, tedy učitelky zcela slyšící.

Po příchodu do tělocvičny se žáci posadí na lavičky. Tímto se zamezí riziku úrazu. Po rozběhání a nástupu, během kterého učitelky sdělily žákům náplň hodiny, následovala zahřívací hra „Bílá čára“.

Při této hře mohli žáci běhat pouze po bílé čáře vyznačené na podlaze. Dva žáci měli babu a jejich úkolem bylo pochyťat všechny své spolužáky. Ten, kdo byl chycen, se posadil na místo k tomu určenému. Učitelky dbaly na dodržování pravidel, mezi která patřil běh pouze po bílé čáře, nestrkání se a dívání se stále před sebe. Během hry se učitelky snažily vystřídat všechny žáky. Při hře panovala v tělocvičně pozitivní atmosféra, žáci se smáli a pokřikovali. Honiči měli radost, když se jim podařilo pochyťat všechny své spolužáky. Když chtěla jedna z učitelek hru ukončit, jeden z žáků ji upozornil, že jeho spolužák ještě neměl „babu“ a že by mu to bylo líto, a tak učitelka svolila ještě k další hře. Líbilo se mi, jak se žáci navzájem podporovali a sami si přáli, aby se hrálo dle pravidel.

Po skončení zahřívací hry následoval nástup, při kterém se sami žáci rozpočítali na prvního a druhého, čímž vznikla dvě družstva. Při rozpočítání dbaly učitelky na správnou výslovnost a artikulaci žáků. Poté učitelky rozdaly žákům pokyny pro přípravu náčiní na hru. Někteří žáci jen postávali a sledovali práci ostatních, jiní se do přípravy zapojili a navíc začali úkolovat postávající spolužáky. Učitelky dbaly na to, aby se do přípravy zapojili všichni žáci, a tak je stále vyzývaly ke vzájemné pomoci.

Po přípravě laviček, míčů a kuželů nastala rozcvička, při které žáci opakovali cviky po učitelce A. Druhá učitelka žáky kontrolovala, opravovala a pomáhala jim ke správnému provedení cviku.

Následovala hra, kterou žáci 1. ročníku hráli poprvé. Učitelka A jim musela vysvětlit pravidla. Pravidla interpretovala krátkými srozumitelnými větami. Družstva byla smíšená, a

tak žáci 2. ročníku mladším spolužákům pomáhali. Cílem hry bylo shodit míčem všechny kostky a kužely, které byly na lavičce uprostřed tělocvičny, na protihráčovu stranu. Zvítězilo družstvo, které shodilo více kostek a kuželů. Házet míčem směli žáci pouze z bílé čáry. Každá učitelka kontrolovala dodržování pravidel u jednoho družstva. Zároveň byl do hry zapojen i žák necvičící. Byla mu přidělena role rozhodčího. Velký důraz se kladl na správnou výslovnost. Po ukončení každé hry si žáci v družstvu sami spočítali body. Hra se hrála čtyřikrát a nakonec skončila remízou. Žáci měli obrovskou radost, kterou se nebáli dát najevo. Každý s každým si jako správný sportovec podal ruku. Učitelky pográtulovaly týmům ke skvělým výkonům.

Po celý průběh hodiny tělesné výchovy doprovázely učitelky svou komunikaci společně naučenými gesty. Gesta používaly například pro tyto povely: Start hry, porušení pravidel, konec hry, vyhlášení pauzy, určení vítězů a poražených.

Při hodině panovala mezi třídami přátelská atmosféra. Sloučení prvního a druhého ročníku na hodinu tělesné výchovy se učitelkám osvědčilo. Starší žáci pomáhají mladším, vedou je a učí je pravidlům, což bylo v hodině znatelné.

8.1.3 Má reflexe na průběh tělesné výchovy pod týmovým vedením učitelky A a učitelky B

Od počátku bylo zřetelné, že si učitelky již před započítím tělesné výchovy vhodně rozdělily své role. Dle mého názoru se vedoucího postavení v této hodině ujala učitelka A, která předkládala žákům většinu pokynů. Přesto, že byla sama původně neslyšící, pokyny nepředávala žákům pomocí znakového jazyka, ale ústně. Jak jsem již zmínila v kazuistice, učitelka A znakový jazyk neovládá. Soustředila se na to, aby vždy stála čelem k žákům a na dobře viditelném místě. Na základě reakcí žáků bylo zřejmé, že většina bez potíží porozuměla jednotlivým pokynům. Pokud někomu nebylo něco jasné, učitelka B mu vše individuálně dovysvětlila. Velikou výhodou jsem tedy spatřovala v tom, že lze v průběhu tělesné výchovy zajistit individuální přístup, což je dle mého názoru u žáků používajících kochleární implantát nezbytné.

Velice mě zaujala gesta, která měli jak žáci, tak obě učitelky výborně nacvičena a byla zařazována v průběhu jednotlivých sportovních her. Učitelky se během tělesné hodiny vhodně doplňovaly.

Překvapilo mě, jak si žáci dokázali v rámci hodiny pomáhat. Určitě na tom mají velikou zásluhu právě zmíněné učitelky, které se snaží své žáky vést ke spolupráci a podporují u nich výchovu k „fair play“ a čestnému chování. Svědčí o tom například podání ruky spoluhráčům na konci sportovních her.

Po zhlédnutí vyučovací hodiny musím souhlasit s Marií Komornou, která ve své knize *System vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce* zmiňuje, že při spolupráci slyšícího a neslyšícího učitele by měl být slyšící učitel připraven na to, že si žáci vytvoří bližší vztah k neslyšícímu učiteli.⁹⁴ Přesto, že zde učitelka A nekomunikovala prostřednictvím znakového jazyka, žákům byla blíže, jelikož se tělesné výchovy účastnila za podobných podmínek, a to s kochleárním implantátem, jako samotní žáci.

8.1.4 Otázky pro učitelku A a učitelku B ohledně jejich spolupráce v rámci tělesné výchovy

Po vyučovací hodině jsem s učitelkami diskutovala nad přínosy jejich spolupráce v rámci zhlédnuté tělesné výchovy.

„V čem pozorujete výhody vaší spolupráce v rámci tělesné výchovy?“

Obě učitelky se shodly na tom, že si osobnostně velice dobře rozumí, a proto ve své spolupráci spatřují převážně výhody. Kladný vztah spolupracujících učitelů je nezbytným předpokladem pro pozitivní dopad na průběh výuky. Nejvíce si učitelky cení individuálního přístupu, který mohou žákům poskytnout. Na základě spolupráce mohou také v rámci hodin pracovat ve skupinách utvořených podle úrovně pohybových schopností jednotlivých žáků.

⁹⁴ KOMORNÁ, Marie. *System vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, c2008. s. 58-59

„Pozorujete nějaké nevýhody, které se týkají této spolupráce“?

Učitelka B přiznala, že pociťuje svou nevýhodu v tom, že se nemůže do pocitů svých žáků vcítit natolik jako její kolegyně, učitelka A. I na základě toho si žáci utváří bližší vztah k učitelce A. Učitelka B si je vědoma toho, že je tomu především z důvodu absence kochleárního implantátu. Na své žáky je také více opatrná a méně jim dovolí. Kochleární implantát pro jistotu sundává žákům i u činností, které to striktně nevyžadují. Pociťuje ovšem, že se sama snaží svou opatrnost lehce mírnit.

Učitelka A žádné nevýhody této spolupráce nevnímá. Je naopak ráda za podporu své kolegyně.

8.2 Zajištění kvality výzkumu

„S kvalitou projektu souvisí úzce požadavek tzv. triangulace, což znamená, že pro ověření poznatků používáme více přípustných metod sběru dat.“⁹⁵ Ve svém výzkumu jsem pracovala s triangulací metod, a to s metodou polostrukturovaného rozhovoru a pozorování. A též s triangulací zdrojů dat, a to se dvěma učitelkami, matkou žáka a žáky.

8.3 Etika výzkumu

Před začátkem výzkumu jsem nejdříve učitelku A tělesné výchovy seznámila s celým jeho obsahem. Poté jsme společně informovaly vedení školy o průběhu mého výzkumu a požádaly ho o souhlas. Vedení školy jsem ujistila, že název školy nebude v mé diplomové práci uveden a veškerá jména, která budou použita, budou pozměněna. Vedení mi tedy umožnilo pozorování hodin tělesné výchovy pod vedením učitelky A. Zároveň souhlasilo s uvedením základních informací o škole v mé diplomové práci. Stejně tak jsem ujistila obě učitelky tělesné výchovy o tom, že v mé diplomové práci nebudou uvedena jejich jména.

Též jsem o celé své diplomové práci a anonymitě hovořila s matkou žáka, v práci pojmenovaného Tomáš, jehož kazuistiku jsem zpracovala výše.

⁹⁵ ŠVARŇÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.

Před odevzdáním diplomové práce jsem ji předložila k nahlédnutí oběma učitelkám tělesné výchovy, aby odsouhlasily vše, co se v práci píše a vztahuje k jejich osobám a k jejich profesím učitelek. Stejně tak jsem umožnila nahlédnutí matce žáka (Tomáše).

8.4 Způsob zpracování získaných údajů

V průběhu svého výzkumu jsem data postupně analyzovala. Mezi analyzovaná data patřily záznamové archy z pozorování a také nahrávky rozhovorů s učitelkami tělesné výchovy. Těž mezi analyzovaná data patřila nahrávka s matkou žáka a nahrávka s žákem Tomášem.

Nahrané rozhovory jsem převedla do podoby textu, abych s nimi společně se záznamovými archy z pozorování mohla dále pracovat, a to prostřednictvím metody otevřeného kódování.

Otevřené kódování odhaluje v datech určitá témata.⁹⁶ Kódování je popisováno jako operace, při níž je text jako sekvence rozbit na jednotky. Jednotkám, které mohou být slovo, sekvence slov, věta nebo odstavec přidělíme kód, jímž může být slovo nebo krátká fráze vystihující danou situaci. Může se stát, že určitá jednotka reprezentuje více klíčových témat, tu tedy označíme více kódy současně.⁹⁷

Proces otevřeného kódování jsem započala přepisem polostrukturovaných rozhovorů.

Poté jsem si několikrát přečetla dané dokumenty (záznamové archy z pozorování, reflexe a sepsané rozhovory) a snažila jsem se analyzované texty rozdělit na jednotky. Někdy se jednalo pouze o slova, jindy o celé věty. Ke každé z těchto vyznačených jednotek jsem přidělila kód, zastoupený slovem nebo krátkou frází, který vystihoval danou situaci. Některé jednotky jsem označila více kódy současně. V některých případech jsem použila in vivo kódy, které označují výrazy použité samotnými respondenty.

Texty jsem takto pročítala několikrát, vracela jsem se ke kódům, které jsem přejmenovávala nebo slučovala pod jeden kód. Jednotlivé kódy jsem poté přiřazovala k různým kategoriím.

⁹⁶ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005.

⁹⁷ ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.

Prostřednictvím kódování jsem vymezila následující kategorie:

- Komunikace tváří v tvář,
- Bezpečí na prvním místě,
- Výroky podporující spolupráci,
- Motivace k pohybu,
- Pozitivní reakce dětí.

9 Analýza a interpretace dat

V této kapitole práce blíže popíši jednotlivé kategorie vymezené otevřeným kódováním, které vznikly na základě dat získaných metodami pozorování, polostrukturovaných rozhovorů a pomocí jednotlivých reflexí, které se uskutečnily po každé hodině tělesné výchovy.

Komunikace tváří v tvář

V tělocvičně, kde probíhá tělesná výchova, mají žáci s kochleárním implantátem problémy s identifikací zvuků a řeči, a to z důvodu špatné akustiky a také proto, že jejich kochleární implantát primárně přijímá pouze jednu mluvenou řeč, ostatní zvuky jsou potlačeny. V prostředí tělocvičny je přirozený hluk a žáci tak potřebují pozorovat ústa hovořící osoby více, nežli je tomu v jiných vyučovacích předmětech. Proto je pro tyto žáky klíčový kontakt tváří v tvář. Odezírání je nezbytnou součástí porozumění mluvenému slovu. Učitel by tedy měl vždy mluvit postaven čelem k žákům a dbát na viditelnost svého obličeje a úst. Aby žákům porozumění mluveného slova usnadnil, neměl by zbytečně používat nadměrné množství slov. Pokyny by proto měly být stručné a srozumitelné. Důležité je zřetelně artikulovat, mluvit pomalu a nekřičet. Pokud se učitel umí vyjadřovat pomocí znakového jazyka, může znaky používat společně s mluvenou řečí, ale není to podmínkou. Se všemi žáky si pedagog může domluvit určitá gesta, která bude v hodinách tělesné výchovy používat, a tím žákům s KI usnadní komunikaci. Gesta lze používat například pro povely: Start činnosti, konec činnosti, pauza, nástup, ticho a podobně.

Nejen pro žáky s KI je vhodné doplňovat instrukce i názornou ukázkou. Učitel by neměl zapomínat dbát na to, aby obličej žáka nebyl oslňován slunečním světlem, čímž by bylo kombinovaným způsobem narušeno vnímání řeči, tedy slyšení i odezírání.

S žáky s KI se snažíme udržovat stálý oční kontakt, abychom si ověřili pochopení činnosti a ujistili se, že se daný žák cítí v bezpečí a všemu rozumí. Pokud nastane situace, kdy žák nerozumí zadanému úkolu, nejlepším řešením je daný úkol vykonat společně s ním.

Bezpečí na prvním místě

Jak jsem již zmínila v předchozí kategorii, je pro učitele důležité udržet s žákem s KI oční kontakt a ujistit se tak, že se žák cítí v bezpečí. Aby se sami žáci cítili v bezpečí, musíme je vést k soustředění na danou činnost. Při míčových hrách, které jsou pro tyto žáky velmi nebezpečné, je podstatné, aby žák stále sledoval míč, byl k němu čelem. Žák s KI je ohrožený nečekaným úderem míče zezadu i ze strany. Kůže pod KI je velmi tenká a jakýkoliv úder či pád je velmi bolestivý. Může zapříčinit poškození KI. Při veškerých honičkách vedeme žáky k tomu, aby se neotáčeli, dívali se před sebe a tím zabránili srážkám.

Pokud jsou žáci s KI součástí většího kolektivu dětí, je nutné celou skupinu seznámit s určitými pravidly, která je nutné při určitých činnostech dodržovat, aby se žák s KI mohl při hodinách tělesné výchovy cítit v bezpečí.

V rámci bezpečnosti není třeba, aby si žáci odkládali KI při jakýchkoliv činnostech v hodinách tělesné výchovy. Moderní závěsné KI mají vysoký stupeň ochranného krytí, díky kterému nevadí uživatelům běžná vlhkost a pot. V dnešní době si žáci nemusí sundávat svůj KI ani během plavání, pokud mají k dispozici Aqua sadu, která umožňuje pohyb ve vodě se zvukovým procesorem. Pokud však žák tuto sadu nevládní, musí KI během výuky plavání odložit. Stává se tak zcela neslyšícím a je vázán pouze na odezírání ze rtů. Pro komunikaci platí veškerá pravidla, která byla popsána v kategorii výše. V plavání mají žáci s KI jediné omezení, a tím je potápění. Tito žáci se mohou potápět do maximální hloubky 1,5 m, pokud však cítí tlak ve středním uchu, je nutné tuto aktivitu okamžitě ukončit.

Motivace k pohybu

Primární vztah dítěte k pohybu, tedy i k tělesné výchově, se utváří již v rodině, a to na základě jejího přístupu k pohybu. Škola by měla podporovat pozitivní vztah k pohybovým aktivitám a umožnit vzájemný kontakt žáků s obdobnými zájmy a podobnými tělesnými předpoklady.

Pro žáky s KI, stejně tak jako pro jakékoliv jiné žáky, je důležitá motivace, kterou učitel může doprovázet gesty, mimikou, úsměvem, a především dobrou náladou. Motivujeme žáky zejména k tomu, aby je tělesná výchova bavila a vytvořili si díky ní kladný vztah ke sportu

jako k celoživotní aktivitě. Primární by měla být radost z pohybu, nikoliv vítězství a soupeření.

Na základě sluchového postižení by neměl být žádný žák vyčleňován jak z kolektivních sportovních aktivit, které probíhají v rámci tělesné výchovy, tak ze sportovních aktivit, které se konají mimo povinnou tělesnou výchovu. Zejména u žáků s postižením bychom měli začleňování do kolektivu spolužáků a utužování kolektivu podporovat. Spolupracující kolektiv má pro motivaci ke sportovním aktivitám významný vliv. Tělesná výchova má velice důležitou společenskou funkci. Napomáhá spolupráci, učí respektu a podporuje lepší vzájemné poznávání žáků.

Výroky podporující spolupráci

Tato kategorie vznikla z kódů z pozorování, kdy učitelka dbala na spolupráci všech žáků při hodinách tělesné výchovy v každé třídě. Dbala na to, aby spolu všichni žáci spolupracovali, podporovali se a vzájemně respektovali své potřeby. To vše nejen z důvodu utužování kolektivu, ale také z důvodu bezpečnosti. Každý žák s handicapem, ale i bez handicapu má své určité potřeby. Aby žáci ve třídě spolu dokázali navzájem vycházet, je důležité je vést k součinnosti pomocí výroků podporujících právě spolupráci. Hodiny tělesné výchovy jsou pro kooperaci velkým přínosem.

Pozitivní reakce dětí

Pozitivní reakce dětí jsou výsledkem učitelem dobře vykonané práce. Úzce souvisejí jak se správnou komunikací, tak se zajištěním bezpečnosti, motivací, spoluprací, ale také s vhodně zvolenými aktivitami.

V hodinách tělesné výchovy je nutné, aby měl učitel na paměti, že žáci s KI jsou omezeni horší orientací v prostoru. Často se u nich objevuje porucha rovnováhy a pohybové koordinace. Z tohoto důvodu je vhodné do hodin tělesné výchovy často zařazovat prvky na udržení rovnováhy, například chůze po lavičkách, po kladině, po tlustém laně, cvičení na balančních pomůckách (bosu, overbally, gymbally). Jak již bylo zmíněno v kategorii Bezpečnost na prvním místě, i u těchto aktivit musíme na bezpečnost dbát, používat žíněnky, které slouží k dopadu do měkkého povrchu.

Žáci mají radost ze zdařile vykonané práce. Tělesná výchova je jednou z hodin, kde bychom měli umožnit žákům dát své emoce plně najevo.

Vymezením výše zmíněných kategorií lze předložit odpovědi na výzkumné otázky.

Jak se liší komunikace v tělesné výchově u žáků užívajících kochleární implantát a žáků bez handicapu?

Komunikace je založena především na uvědomění si, že žákovi s KI musíme umožnit odezírání ze rtů, a proto je nutné mít na paměti, že komunikace musí probíhat tváří v tvář. Společně s mluveným slovem je přínosné, aby učitel používal předem domluvená gesta a usnadnil tak žákovi s KI porozumění.

Další důležitý prvek, kterého si učitel musí být vědom při práci s žákem s KI v hodinách TV, je ten, že KI je primárně nastaven pro příjem pouze jedné mluvené řeči, což v tělocvičně se špatnou akustikou a přirozených hlukem ztěžuje žákovi s KI porozumění. Proto je vhodné zajistit ticho a klid při předávání pokynů, aby žák slyšel pouze jednu hovořící osobu.

Učitel by měl zřetelně artikulovat, mluvit pomalu a nekřičet. Předávané pokyny by měly být stručné a srozumitelné.

Na které aktivity je při výuce tělesné výchovy kladen největší důraz u žáků užívajících kochleární implantát ve srovnání s aktivitami u žáků bez handicapu?

Jedná se především o aktivity, které zlepšují držení rovnováhy a jsou vhodné pro podporu správného posturálního držení těla. Těž je velmi důležité zařazovat aktivity, které vedou ke spolupráci, pomoci a utužování kolektivu. Veškerý pohyb při tělesné výchově by měl žáky bavit. Snažíme se žáky vést k tomu, aby se na tělesnou výchovu těšili, měli z pohybu radost a vytvořili si k němu pozitivní vztah. U všech aktivit by měla převládat radost z pohybu, nikoli z vítězství. Žáci si musí zvyknout na určitou tělesnou nepohodu. Je normální být zpocený a zadýchaný.

Jak je v hodinách tělesné výchovy zajištěna bezpečnost u žáků s kochleárním implantátem?

Z hlediska bezpečnosti je důležité vést žáky s KI k soustředění se na danou činnost a tím předcházet nečekaným srážkám, pádům a úderům do hlavy. Pro žáky s KI jsou nebezpečné

především míčové hry. Učitel musí dávat pozor na to, aby žák stál čelem k míči a míč neustále sledoval. Zároveň je důležité naučit žáky bez handicapu pravidlu, že i oni sami se musí vždy ujistit, že se na ně žák s KI dívá a míč před přihráním zpozoruje.

Hry jako vybíjená a fotbal lze hrát za přítomnosti žáka s KI pouze za určitých pravidel, která budou všichni žáci striktně dodržovat. Mezi tato pravidla patří vybíjení pouze do spodní části těla, eliminace srážek či podrážení nohou, soustředěnost a koncentrace na danou činnost.

Učitel se snaží s žákem s KI udržovat stálý oční kontakt, kterým si ověřuje, zda se sám žák cítí v bezpečí, nemá z něčeho strach. Pokud si žák nebude v některých věcech stoprocentně jist, je vhodné vykonat činnost společně s ním.

Pro všechny žáky je důležitý dopad do měkkého povrchu, pro žáky s KI o to více. Proto by neměl učitel zapomínat na žíněčky, například i při aktivitách jako je chůze po lavičkách.

9.1 Shrnutí empirického šetření

V empirické části práce jsem zjišťovala specifika práce s žáky se sluchovým postižením v hodinách tělesné výchovy. Zaměřila jsem se především na žáky, kteří jako kompenzační pomůcku využívají kochleární implantát. Využila jsem k tomu metod kvalitativního výzkumu, a to pozorování a hloubkový polostrukturovaný rozhovor.

Pozorování hodin tělesné výchovy probíhalo na základní škole pro sluchově postižené v Praze. Mnou pozorované hodiny vyučovala učitelka A, některé z hodin ve spolupráci s učitelkou B. Učitelka A je sama uživatelkou kochleárního implantátu, učitelka B je zcela slyšící. Pozorování probíhalo v 1. až 3. ročníku základní školy a týkalo se pěti žáků s kochleárním implantátem, kteří byli v mé diplomové práci blíže popsáni. Pro pozorování jsem měla vytvořeny záznamové archy, do kterých jsem si zaznamenávala celé průběhy hodin společně s důležitými výroky učitelky i žáků. Po každé hodině tělesné výchovy jsme průběh hodiny s učitelkou reflektovaly.

Hloubkový polostrukturovaný rozhovor jsem vedla se dvěma učitelkami tělesné výchovy. Otázky pro učitelku A byly směřovány na její život s KI a na profesi učitelky tělesné výchovy. Otázky pro učitelku B byly směřovány pouze na profesi učitelky tělesné výchovy. Další rozhovor jsem vedla s matkou žáka s KI, který se účastnil mnou pozorovaných hodin

tělesné výchovy. Čtvrtý rozhovor jsem vedla se samotným žákem. Otázky se týkaly jeho života s KI, zájmů, školy a tělesné výchovy. Všechny rozhovory byly po svolení nahrány na diktafon a po následném převedení do psané podoby smazány.

Po doslovném přepisu získaných dat jsem data analyzovala za pomoci metody otevřeného kódování. Prostřednictvím kódování jsem vymezila následujících pět kategorií:

1. Komunikace tváří v tvář
2. Bezpečí na prvním místě
3. Výroky podporující spolupráci
4. Motivace k pohybu
5. Pozitivní reakce dětí

Tyto kategorie jsem poté v práci podrobně popsala a tím jsem zodpověděla položené výzkumné otázky.

Prostřednictvím tohoto výzkumu jsem zjistila, že práce s žáky s KI v hodinách tělesné výchovy s sebou přináší určitá specifika, která se týkají především komunikace, bezpečnosti a výběru vhodných aktivit.

Při komunikaci je nutné umožnit žákům s KI odezírání z úst. Během předávání důležitých informací a pokynů zajistit co možná největší ticho, jelikož KI je nastaven primárně pouze pro příjem jedné mluvené řeči. Je nutné se snažit o co nejlepší artikulaci a o krátké a srozumitelné věty. Velice vhodné je doprovázet komunikaci žákům srozumitelnými gesty a názornými ukázkami.

Z hlediska bezpečnosti je zapotřebí naučit žáky soustředit se na danou činnost. Při míčových hrách je nutné, aby žák stále sledoval míč a nebyl k němu nikdy zády. Při veškerých honičkách je nutné vést žáky k tomu, aby se dívali před sebe. Je důležité nezapomínat na to, že žáci s KI mají problémy s rovnováhou.

Volba vhodných aktivit vyplývá z kategorie bezpečnosti. Jelikož se u žáků s KI objevuje porucha rovnováhy a pohybové koordinace, je vhodné do hodin tělesné výchovy zařazovat především cviky na udržení rovnováhy a podporu správného posturálního držení těla. Dále se mezi důležité aktivity řadí takové, které vedou ke spolupráci, pomoci a utužování

kolektivu. Pro žáky s KI jsou velmi nebezpečné míčové hry, při kterých je velice důležité dodržování pravidel. Veškerý pohyb při tělesné výchově by měl žáky především bavit.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo prozkoumat specifika práce s žáky s kochleárním implantátem v hodinách tělesné výchovy, a to z důvodu budoucí přítomnosti žáka s KI na škole, kde působím.

V teoretické části jsem shromáždila poznatky z odborné literatury, prostřednictvím kterých jsem si rozšířila znalosti týkající se žáků se sluchovým postižením, zejména žáků, kteří jako kompenzační pomůcku využívají kochleární implantát. V práci jsem představila kochleární implantát, jeho fungování, indikaci a také základní školy a organizace, které se tematikou KI a jeho nositelů zabývají. Též jsem se zaměřila na problematiku začleňování žáků se sluchovým postižením do vzdělávacího procesu prvního stupně ZŠ. Z důvodu své specializace na tělesnou výchovu jsem dále svou pozornost věnovala vzdělávací oblasti Tělesná výchova a podpoře žáků se sluchovým postižením v hodinách tělesné výchovy.

V empirické části jsem využila kvalitativní výzkumný design. K získání dat byla použita především metoda hloubkového polosturkturovaného rozhovoru, která byla doplněna pozorováním a reflexemi. Veškerá data jsem převedla do psaného textu a analyzovala prostřednictvím otevřeného kódování, ze kterého jsem vyvodila následující kategorie: Komunikace tváří v tvář, Bezpečí na prvním místě, Výroky podporující spolupráci, Motivace k pohybu, Pozitivní reakce dětí. Tyto kategorie mi umožnily odpovědět na stanovené výzkumné otázky, které vedly ke zjištění specifik pro práci s žáky se sluchovým postižením v hodinách tělesné výchovy.

- Jak se liší komunikace v tělesné výchově u žáků užívajících kochleární implantát a žáků bez handicapu?
- Na které aktivity je při výuce tělesné výchovy kladen největší důraz u žáků užívajících kochleární implantát ve srovnání s aktivitami u žáků bez handicapu?
- Jak je v hodinách tělesné výchovy zajištěna bezpečnost u žáků s kochleárním implantátem?

Došla jsem k závěru, že práce s žáky se sluchovým postižením, především s těmi, kteří využívají jako kompenzační pomůcku kochleární implantát, má v hodinách tělesné výchovy

svá určitá specifika, která se týkají především komunikace, bezpečnosti a výběru vhodných aktivit.

Svou diplomovou práci jsem psala především z důvodu budoucí přítomnosti žáka s kochleárním implantátem na škole, kde působím, a také z důvodu své specializace na tělesnou výchovu. Mým osobním cílem bylo naučit se prostřednictvím této práce pracovat s žáky s KI v hodinách tělesné výchovy. Najít specifika práce, která mi umožní provádět práci s těmito žáky správně a především tak, aby se nejen žák s KI, ale i ostatní žáci ve třídě cítili bezpečně a hodina tělesné výchovy všechny nadále bavila a vedla je k tomu, aby si vytvořili k pohybu kladný vztah po celý svůj život.

Ráda bych, aby tato práce přispěla nejen mně, jakožto začínajícímu pedagogovi, ale také ostatním učitelům nebo lektorům sportovních aktivit při práci s žáky s kochleárním implantátem. Mým nynějším cílem je se tomuto tématu nadále věnovat a rozvíjet ho. Ráda bych svou pozornost zaměřila především na vhodné a nevhodné aktivity pro tyto žáky. Na základě toho bych ráda sepsala sborník aktivit a her pro žáky s KI, jelikož během mého výzkumu jsem si k lidem se sluchovým postižením vytvořila velmi kladný vztah a vzhledem k tomu, do jaké míry je KI schopen zvyšovat kvalitu života sluchově postižených, je zřejmé, že počet žáků s KI na školách běžného typu se bude nadále zvyšovat.

Seznam použitých informačních zdrojů

Knižní zdroje:

BOOTH, Tony a AINSCOW, Mel. *Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Praha: Občanské sdružení Rytmus, 2007. 109 s. ISBN 80-903598-5-X.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, Radka HORÁKOVÁ a Jiřina KLENKOVÁ. *Logopedie & surdopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. 118 s. ISBN 978-80-7315-136-2.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). 217 s. ISBN 978-80-2473-070-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

HORSKÁ, Viola. *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). 176 s. ISBN 978-80-247-2450-8.

HOŠKOVÁ, Blanka a Miluše MATOUŠOVÁ. *Kapitoly z didaktiky zdravotní tělesné výchovy: pro studující FTVS UK*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1392-5.

HRUBÝ, Jaroslav. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1998. 328 s. ISBN 80-7216-075-3.

HUDÁKOVÁ, Andrea. *Ve světě sluchového postižení: informační a vzdělávací publikace (nejen) pro zdravotnický personál o životě a potřebách neslyšících, nedoslýchavých a ohluchlých lidí a lidí s kochleárním implantátem*. Praha: Středisko rané péče Tamtam, 2005. 101 s. ISBN 80-86792-27-7.

JUNGWIRTHOVÁ, Iva. *Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál, 2015. 191 s. ISBN 978-80-262-0944-7.

KAZIMOUR, Ivan. *Historie českého zdravotnictví*. Martin Koláček: E-knihy jedou. 460 s. ISBN 978-80-7512-593-4.

- KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). 264 s. ISBN 978-80-247-4502-2.
- KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOMORNÁ, Marie. *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, c2008. 79 s. ISBN 978-80-87218-18-1.
- KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). 328 s. ISBN 978-80-247-5264-8.
- MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Michal RŮŽIČKA. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. 188 s. ISBN 978-80-244-5321-7.
- POTMĚŠIL, Miloň. *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 136 s. ISBN 978-80-244-3310-3.
- PRAKASH, Santi S. Inclusion of Children with Hearing Impairment in Schools: A Survey on Teachers' Attitudes. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 2012, 23(3). p. 90–111. Doi 10.5463/DCID.v23i3.117.
- PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). 152 s. ISBN 978-80-247-5232-7.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). 168 s. ISBN 978-80-271-0095-8.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). 240 s. ISBN 978-80-247-4590-9.

Internetové zdroje:

ASNEP: Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel. *O ASNEP*. [online]. 2018 [cit. 2018-08-27]. Dostupné z: <http://www.asnep.cz/o-asociaci-asnep/>

BALADA, Jan a kol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2017. 164 s. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>

CzechDeaf Youth. *O nás: Naše organizace*. [online]. CzechDeaf Youth, z.s. 2018 [cit. 2018-08-26]. Dostupné z: <http://www.czechdeafyouth.cz/o-nas/>

Českomoravská jednota Neslyšících [online]. Copyright © Českomoravská jednota Neslyšících, z.s. [cit. 2019-04-04]. Dostupné z: <https://www.cmjn.cz/cmjn/>

Dar sluchu: Nadační fond. *O nadačním fondu* [online]. 2018 [cit. 2018-08-10]. Dostupné z: <http://www.darsluchu.cz/o-nadacnim-fondu>

Dětský sluch. *Poslání organizace*. [online]. Copyright © 2015 [cit. 2019-04-04]. Dostupné z: <http://www.detskysluch.cz/o-tamtamu/poslani-a-cile>

ECPN [online]. [cit. 2019-04-04]. Dostupné z: <http://www.ecpn.cz/index.php?art=10>

Info Praha. Nadační fond Prolomené ticho. [online]. 2018 [cit. 2018-08-10]. Dostupné z: <https://www.info-praha.cz/nadacni-fond-prolomene-ticho/index.html>

Inkluze: *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018*. [online]. 2018 [cit. 2018-10-22]. Dostupné z:

http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf.

Jablíčko dětem. *O nás* [online]. 2018 [cit. 2019-04-04]. Dostupné z: http://www.jablickodetem.cz/?page_id=31

Mateřská škola, Základní škola Kyjov. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Škola pro život* [online]. 2018, 933 s. [cit. 2018-11-19]. Dostupné z: http://www.mszykyjov.cz/svp/SVP_ZV_Kyjov.pdf

MŠMT ČR. *RVP ZV 2017*. [online]. Copyright ©2013, s. 98–99 [cit. 2019-04-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

OTRUSINA, Ivo. *Dětská obezita* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2012 [cit. 2019-03-22]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/py5uo/DP_Ivo_Otrusina_Detska_Obezita.pdf?fbclid=IwAR0SLDxX7UfYCFhuDJ7z9R9iYn-OX7x7bwa6YoUWEpQHREbFOrBdSFBY0AE

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. [online]. 2018, 51 s. [cit. 2018-10-22]. Dostupné z: www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf

SUKI – Spolek uživatelů kochleárního implantátu. *O SUKI.* [online]. Copyright © [cit. 2019-04-04]. Dostupné z: <http://www.suki.cz/o-suki/>

Svaz neslyšících a nedoslýchavých osob v ČR [online]. Copyright © [cit. 2019-04-04]. Dostupné z: <http://www.snn-cr.cz/>

Šance dětem: Pomáháme dětem, které neměly v životě štěstí. *Vzdělávání dětí se sluchovým postižením* [online]. 2018 [cit. 2018-08-10]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/vzdelavani-deti-se-sluhovym-postizenim.shtml>

Legislativa:

Vyhláška č. 27/2016 Sb. (Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných)

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2018

Vyhláška č. 391/2013 Sb., o zdravotní způsobilosti k tělesné výchově a sportu

Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)

Seznam příloh

Příloha 1 – Ukázka záznamového archu z pozorování.....	78
Příloha 2 – Polostrukturované rozhovory s učitelkou A a učitelkou B.....	79

Přílohy

Příloha 1 – Ukázka záznamového archu z pozorování

✚ Záznamový arch pro pozorování

Datum: 5. 2. 2019	Jméno pozorovatele: Jinochová Martina	Jméno učitele/ky: /
Počet žáků ve třídě: 6	Druhy znevýhodnění:	Škola a ročník: ZŠ 2. ročník
Cíl hodiny: Žák spolupracuje při hře Mrázik. Žák připravuje potřebné pomůcky. Žák vykoná průpravné cviky pro kotoul vpřed. Žák vykoná kotoul vpřed.	<ul style="list-style-type: none"> • 1 žák s 1 KI • 1 žák se 2 KI • + žáci s poruchou autistického spektra, dysfaticí, žáci s ADHD 	Vyučovací předmět: Tělesná výchova

Čas	Objektivní popis	Výroky aktérů	Komentáře pozorovatele
10:00	Žáci se po příchodu do tělocvičny posadí na lavičku. Na písknutí běhají po tělocvičně.	P. učitelka pískne	
10:02	Nástup	P. učitelka pískne a vyzve žáky k nástupu P. učitelka sdělí žákům náplň hodiny	
10:05	Zahřívací hra: „Mrázik“	P. u.: „Pomáháme si, spolupracujeme“ P. u. vyhláší pauzu (slova doplňuje gestem „T“) Žák: „Nezdržujte, já chci hrát“	P. učitelka dbá na to, aby si žáci během hry pomáhali, vysvobozovali se Během hry se snaží vystřídat všechny žáky v roli Mrázika Během hry se jednomu žákovi rozvázala tkanička → pauza → jeden z žáků z toho byl nervózní, jelikož chtěl rychle hrát dál

10:15	Rozvíčka v kruhu	Žáci společně s paní učitelkou počítají počet opakování	Žáci opakují cviky po p. u. P. u. chodí mezi žáky a opravuje je P. učitelka dbá na správnou výslovnost
10:25	Nástup	P. u. rozděljuje žákům úkoly P. u.: „Musíme si pomáhat.“	Příprava žíněnek na kotouly vpřed P. u. dbá na to, aby se do přípravy zapojili všichni žáci
10:27	Kotouly vpřed – průpravná cvičení		P. u. ukazuje žákům průpravná cvičení na kotoul vpřed, žáci sedí na lavičce a pozorují p. učitelku
10:32	Kotouly vpřed	P. u.: „Výborně, skvěle, jste šikovní.“	P. u. dává žákům názornou ukázkou Žáci provádějí kotouly → p. u. jim dopomáhá a chválí je
10:36	Úklid žíněnek	P. u. rozděljuje žákům úkoly k úklidu	Opět p. u. dbá na to, aby se zapojili do úklidu všichni žáci
10:38	Přeskoky přes točící se švihadlo	Žáci se smějí, navzájem si fandí a podporují se	Tato aktivita žáky velmi baví
10:43	Nástup – ukončení hodiny	P. u. žáky chválí za dnešní průběh hodiny. Každému dává individuální zpětnou vazbu o práci a chování.	Žáci paní učitelku poslouchají, někteří komentují její hodnocení.

Rozhovor s učitelkou A.

Co je důležité pro komunikaci s žáky s KI při hodině TV?

V první řadě jim musíte dát možnost odezírat, takže musíme zajistit, aby na vás žáci s KI viděli. Pak určitě mluvit pomalu, nekřičet a správně artikulovat. Žáci s KI se potřebují dívat na pusu dvojnásobněji v hluku nebo ve špatně akustickém prostředí. Pokyny podávám hodně stručně, snažím se, aby obsahovaly co nejméně slov a byly pro děti srozumitelné. Občas používám určitá gesta, ale znakovou řeč neumím, takže tu nepoužívám.

Když potřebuji žákům sdělit něco důležitého, předat pokyny k práci a podobně, vždy je vyzvu k nástupu. Nástup zajistí ticho v tělocvičně a zároveň mám jistotu, že na mě každý žák dostatečně vidí. I pro mě je nutné, abych na žáky viděla, pokud budou mít nějaký dotaz, potřebuji též odezírat.

Jak ověřujete porozumění zadanému úkolu u žáků s KI?

Snažím se s nimi udržet stálý oční kontakt. Pak už sama poznám, když žák neporozuměl zadanému úkolu, nebo že se necítí v bezpečí. Pokud úkolu neporozumí, vždy provedu úkol společně s ním nebo mu dám názornou ukázkou.

Jaká bezpečnostní opatření využíváte během hodin TV u žáků s KI?

Vedu děti k soustředění se na danou činnost. To je u dětí s KI velmi důležité, protože jinak může dojít k úrazu. Dítě s KI je ohrožené nečekaným úderem míče. Veškeré míčové hry jsou pro děti s KI velmi nebezpečné, a tak je důležité, aby stále míč pozorovaly. Musí k němu být čelem. Dítě s KI je motoricky neobratné, takže se snažím eliminovat pády při srážkách, při kterých může dojít ke zničení KI. Děti se rády srážejí, podrážejí si nohy, kloužou se po podlaze a podobně, toto se snažím v tělocviku odbourat, aby nedošlo ke zranění.

Které aktivity u žáků s KI vyžadují vysokou míru opatrnosti?

Ty míčové hry a také kontaktní sporty, třeba judo. Sice tam padají do měkkého, ale i tyto údery dělají dětem s KI problémy.

Jak žáky s KI motivujete?

Stejně jako normální děti, nepotřebují žádnou speciální motivaci. Hodně se usmívám, používám gesta a mimiku a snažím se, aby z tělocviku měly především radost. Občas se mi stává, že žáci s KI jsou neklidní, když jsou zpocení kvůli KI, ale dnes jsou KI moderní, a tak jim běžná vlhkost a pot vůbec nevádí. Snažím se je naučit, že při pohybu je normální být zpocený a zadýchaný, musí si zvyknout na určité tělesné nepohody.

V jakém případě je třeba v rámci TV kochleární implantát odložit?

To není třeba. Dokonce už ani u plavání. Existuje Aqua sada, kterou když žák má, tak si nemusí KI sundávat ani při plavání. Pokud ji nemá, tak KI samozřejmě odložit musí. Jinak není žádný případ, kdy KI odkládáme.

Jak probíhá výuka plavání žáků s kochleárním implantátem?

Když dítě nemá Aqua sadu, tak si musí KI odložit a je tak úplně neslyšící, takže je odkázáno na odezírání. Instruktor mluví a zároveň vše ukazuje. Děti s KI mohou do vody skákat, ale nesmí se potápět do větší hloubky než 1,5 m. Někteří ale mohou ucítit tlak ve středním uchu už dříve. Přes tlak by neměly plavat dál. Měly by tuto aktivitu ukončit. Obecně je dobré brát zřetel na to, že když se dítě s KI zahřeje a zpotí, tím má intenzivnější prokrvení hlavy a potom se mu může změnit slyšení. Slyší více. Pokud jsou implantováni odmalička, tak jim to nepřijde, ale pokud déle, tak s tím mají problémy.

Jaké aktivity je vhodné zařazovat do hodin TV u žáků s KI?

Často zařazuji cviky na rovnováhu, s tou mají problémy. Hodně chodíme po lavičkách, po kladině a i po tlustém laně. Vždycky všude dávám žíněnky, kolegyně mi říkají, že jsem tím posedlá, ale já to dělám pro bezpečnost. I když chodíme jen po lavičkách, vždy jsou všude kolem žíněnky, kdyby náhodou. Také často cvičíme s overbally nebo gymbally. Balancujeme na míčích a tím trénujeme rovnováhu. Také kladu velký důraz na spolupráci, jelikož ta podporuje rozvoj komunikace i bezpečnost.

Mohou se žáci s KI po vyučování účastnit v rámci školy některých sportovních kroužků?

Já osobně ve škole vedu nepovinný předmět zdravotní tělesnou výchovu, to také považuji za kroužek. Ale jinak mohou žáci navštěvovat například kroužek juda, který je na naší škole zdarma. Je přizpůsoben žákům s KI. Děti jsou ušetřeny nárazů na vlastní hlavu. Trénink správné techniky pádů probíhá za pomoci žíněnky tatami.

Rozhovor s učitelkou B.

Co je důležité pro komunikaci s žáky s KI při hodině TV?

V první řadě je to určitě oční kontakt, aby mohli odezírat. Používám také ke komunikaci dotyky a pozitivní motivaci. Vždy a ke všemu dávám dětem zpětnou vazbu.

Jak ověřujete porozumění zadanému úkolu u žáků s KI?

To asi vidím hned, když to nejde nebo nefunguje, vždy jdu a žáka opravím, pomůžu mu, ukážu mu to anebo danou činnost udělám s ním. Děti jsou ale zvyklé mezi sebou komunikovat a spolupracovat, takže když někdo něco nepochopí, zeptá se svého spolužáka, který mu to vysvětlí.

Jaká bezpečnostní opatření využíváte během hodin TV u žáků s KI?

Před plaváním vždy řádně kontroluji, zda mají žáci sundané vše, co mají mít ohledně KI. V hodinách tělesné výchovy si při některých hrách, třeba při vybíjené žáci KI sundávají, někteří i při jiných míčových hrách. Pak je určitě důležité, aby žáci s KI padali do měkkého, takže často využívám pro bezpečnost žíněnky. Také se snažím mít stále všechny děti pod dozorem.

Které aktivity u žáků s KI vyžadují vysokou míru opatrnosti?

Určitě to jsou veškeré míčové hry a pak třeba z atletiky vrhy.

Jak žáky s KI motivujete?

Stejně jako jiné děti. Často využívám jako odměnu oblíbené hry. Pokud žáci v hodině hezky pracují, tak si na konci zahrajeme jejich oblíbenou hru, kterou si sami vyberou. To aplikuji i opačně. Pokud během hodiny nepracují tak, jak mají, tak hru nehrajeme anebo k ní přidám třeba ještě žabáky přes celou tělocvičnu.

V jakém případě je třeba v rámci TV kochleární implantát odložit?

Žáci jsou sami naučeni, při kterých aktivitách KI odložit. Odkládáme ho při vybíjené a někteří i při jiných míčových hrách.

Jak probíhá výuka plavání dětí s kochleárním implantátem?

Žáci tam jsou zcela neslyšící. Učitel během plavání funguje jako zprostředkovatel mezi dětmi a instruktory. Často ne všechny děti pochopí, co mají dělat. Ale hodně komunikují mezi sebou, a to i v hodinách tělocviku. Takže ten, kdo to pochopil, to předá dál. Ve třídách vím, na koho se mám obrátit, když něco vysvětluji. U koho jsem si jistá, že danou informaci pochopí a pak je schopen ji předat dál.

Jaké aktivity je vhodné zařazovat do hodin TV u žáků s KI?

Tyto děti mají problémy s rovnováhou. Hodně s nimi dělám cviky na posílení rovnováhy a stability.

Mohou se žáci s KI po vyučování účastnit v rámci školy některých sportovních kroužků?

Mohou. Ze sportovních kroužků máme například kroužek volejbalu a juda. Z těch nesportovních máme kroužek šachový. Všechny kroužky jsou přizpůsobeny žákům a jejich individuálním potřebám.