

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vzdělávání neslyšících žáků základních škol pro sluchově
postižené během světové pandemie covid-19

Education of hearing impaired elementary school students
during the world pandemic of covid-19

Bc. Olina Pospíšilová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Kateřina Hádková, Ph.D.
Studijní program: Speciální pedagogika (N0111A190014)
Studijní obor: N SPPG 2 (0111TA190014)

2022

Odevzdáním této diplomové práce na téma „Vzdělávání neslyšících žáků základních škol pro sluchově postižené během světové pandemie covid-19“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Místo a datum odevzdání práce:

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí své diplomové práce doc. PhDr. Kateřině Hádkové, Ph.D. za její věcné připomínky a cenné rady. Nadále bych chtěla poděkovat všem účastníkům výzkumu za jejich ochotu a čas.

Abstrakt

Diplomová práce „Vzdělávání neslyšících žáků základních škol pro sluchově postižené během světové pandemie covid-19“ se zabývá analýzou změn, které nastaly ve školství během pandemie covidu-19.

Teoretická část diplomové práce představuje systém vzdělávání sluchově postižených, jeho historický kontext, legislativní ukotvení a moderní trendy ve vzdělávání osob se sluchovým postižením. Nadále jsou v teoretické části definovány komunikační systémy, které mohou osoby se sluchovou vadou využívat. V poslední kapitole je popsáno onemocnění covid-19, jeho průběh, šíření a mimořádná opatření s ním související.

V Empirické části jsou použity výpovědi informantů, které byly získávány pomocí polostrukturovaného rozhovoru. Byli osloveni jedinci z řad vyučujících, rodičů a žáků, kteří se aktivně podíleli na vzdělávání žáků se sluchovým postižením během světové pandemie covidu-19.

Cílem práce je zkoumání vzniklých změn z pohledu pedagogických pracovníků, rodičů a samotných žáků se sluchovým postižením. Výzkum poukázal na to, jak byla situace bezprecedentní, což lze vidět na nepřípravenosti jednotlivých účastníků výzkumu. Vyučující a rodiny často nevlastnili potřebné technické vybavení ani nezbytné znalosti k zajištění online výuky. Samotná výuka byla podstatně omezena, jednotlivé předměty byly zredukovány. Žáci se sluchovým postižením byli limitováni kvalitou samotného přenosu. Hodnocení distanční výuky je veskrze negativní, avšak všichni oslovení informanti chápou závažnost vzniklé situace a považují online výuku za nutnost.

Klíčová slova:

vzdělávání, komunikace, školství, základní škola pro sluchově postižené, neslyšící, osoby se sluchovým postižením, covid-19, pandemie

Abstract

Master's thesis „Education of hearing impaired elementary school students during the world pandemic of covid-19“ is analyzing changes in the czech educational system during the said pandemic.

The theoretical part of master's thesis describes the educational system of hearing impaired students, the historical context behind it, the legislative basis and modern trends in this specific educational branch. Furthermore there are explained communication systems used by the hearing impaired. In the last chapter of the first part there is description of the covid-19, its course and spreading and the extraordinary measures in educational systém taken by the government.

The practical part is based on informants' statements in semi-structured interview. These informants were recruited amongst teachers, parents and students, who were actively involved in educational process during the pandemic of covid-19.

The aim of this thesis is analyzing the impact of taken measures from diferent perspectives of teachers, parents and hearing impaired students. The research reveals how the unprecedented situation was by showing how unprepared all focus groups were. Often teachers and parents neither had access to the needed technical equipment nor they had the theoretical knowledge how to work in online environment. The education itself was severely limited and the content of all subjects reduced. Hearing impaired students found it all the more difficult to understand due to low quality of video calls. The assessment of distance learning is mostly negative, but all participants understand the severity of the situation and accept the distance learning as necessary evil.

Key words:

Education, communication, elementary school for hearing impaired, deaf, hard of hearing, covid-19, pandemic

Obsah

Úvod	8
1. Komunikace osob se sluchovým postižením	9
1.1. Specifika komunikace osob se sluchovým postižením.....	10
1.2. Výběr komunikačního systému	11
1.3. Komunikační přístupy osob se sluchovým postižením	12
1.3.1. Auditivně-orální komunikační přístupy	12
1.3.2. Vizuálně-motorické komunikační přístupy	17
2. Vzdělávání osob se sluchovým postižením	22
2.1. Přístup k osobám s postižením	23
2.2. Historie vzdělávání osob se sluchovým postižením	24
2.2.1. Španělská škola	25
2.2.2. Anglická škola.....	26
2.2.3. Německá škola	26
2.2.4. Francouzská škola	27
2.2.5. Konflikt mezi francouzskou a německou metodou.....	28
2.2.6. Vzdělávání neslyšících v českých školách.....	29
2.3. Vzdělávání neslyšících v současnosti.....	31
2.3.1. Komunikační přístupy ve vzdělávání	31
2.3.2. Vzdělávací systém v České republice	35
3. Pandemie covid-19 ve školství	46
3.1. Pandemie	46
3.2. Příznaky onemocnění covid-19	46
3.3. Opatření týkající se pandemie covidu-19 v Čechách	47
3.3.1. Mimořádná opatření ovlivňující školství	50
3.3.2. Distanční forma vzdělávání.....	54
3.4. Dopady světové pandemie covidu-19 na školství	57

3.4.1.	Dopady na studijní výsledky	57
3.4.2.	Dopady na tzv. well-being žáků	58
3.4.3.	Dopady na well-being vyučujících.....	60
4.	Empirická část.....	62
4.1.	Cíle výzkumu.....	62
4.2.	Výzkumné otázky	62
4.3.	Metodiky výzkumného šetření	62
	Kvalitativní výzkumné šetření	63
4.4.	Výběr informantů	63
4.4.1.	Vyučující	64
4.4.2.	Rodiče žáků	64
4.4.3.	Žáci se sluchovým postižením	64
4.5.	Otázky etiky.....	65
4.6.	Metodologie.....	66
4.7.	Analýza získaných dat	66
4.7.1.	Participant z řad rodičů	67
4.7.2.	Participant z řad vyučujících.....	68
4.7.3.	Participant z řad žáků	69
4.7.4.	Popis jednotlivých témat	70
4.7.5.	Technické vybavení.....	70
4.7.6.	Distanční výuka.....	72
4.8.	Shrnutí výsledků	85
	Závěr.....	88
	Seznam literatury.....	89
	Přílohy:	97

Úvod

Začátkem roku 2020 se ve světě objevil fenomén, který na dlouhou dobu ovlivnil životy všech – nový virus s názvem covid-19. Ten se rychle se rozšířil po celém světě a s jeho následky se potýkáme doteď. Nikdo nevěděl, jak nebezpečný tento virus doopravdy je, a proto se nelze divit, že vlády po celém světě reagovaly zmatečně, nekoordinovaně a často neadekvátně. Jedno z nejviditelnějších a také nejkontroverznějších vládních opatření v České republice se týkalo školství, kdy vláda prakticky ze dne na den přerušila prezenční výuku a postavila učitele, žáky i jejich rodiče do nové a bezprecedentní situace, na kterou nebyl nikdo připraven.

Vzdělávání žáků s postižením či se specifickými potřebami je i za běžného provozu náročný proces. Distanční výuka zde každou výzvu znásobuje a klade velké nároky na žáky i učitele. Protože se jedná o široké téma, byl výzkum zaměřen pouze na žáky se sluchovým postižením.

Komunikační bariéra, která vzniká jako konsekvence sluchového postižení, odkazuje žáky hlavně na vizuální vjemy. Přenos informací vizuální formou je problematický a má svá úskalí. Předně je zapotřebí patřičné technické vybavení, ke kterému nemají přístup všichni. To s sebou nese řadu problémů, jako nerovnost přístupu ke vzdělání u sociálně slabších rodin nebo náročnost přípravy učitele na takovou výuku. Dalším sporným bodem je efektivita takové komunikace. Až s odstupem času budeme moci hodnotit, jakou roli měla distanční výuka na celkovou úroveň vzdělání jedné generace.

S rapidním rozvojem digitálních technologií se v České republice dlouho veřejně debatuje o potřebě modernizovat mimo jiné i náš vzdělávací systém. Moderní technologie hrály zásadní roli při distanční výuce a my jsme si tak nedobrovolně vyzkoušeli nový způsob komunikace mezi učitelem a žáky. Otázkou ale je, jestli je jinak moderní komunikace na dálku vhodnější než dosavadní prezenční forma výuky, nebo by měla sloužit jako doplněk současného systému. Tato práce shrnuje zkušenosti a poznatky všech zúčastněných stran.

1. Komunikace osob se sluchovým postižením

Slovem komunikace lze definovat přenos informací. Toto slovo latinského původu (communicare) doslovně znamená sdělit, spojovat, svěřovat, radit se. Již z překladu vyplývá, jak důležitý význam má komunikace v životě každého jedince. (Gavora, 2005). Hudáková tvrdí, že „*Člověk je tvor sociální, a tak se přirozeně a plně může rozvíjet pouze v přirozeném prostředí s plnohodnotnými podněty, včetně podnětů jazykových.*“ (Hudáková, 2016)

Jednotlivé komunikační schopnosti a vědomosti dávají každému člověku možnost komunikace v daném kolektivu. (Karlík et. kol. 2002) Komunikace probíhá na principu transferu sdělení, což znamená samotná produkce daného sdělení a jeho následné přijetí. Tento proces lze rozdělit do čtyř částí. Participanti dané komunikace se nazývají komunikátor a komunikant. Počátek procesu komunikace je u samotného zdroje, což znamená u komunikátora, který musí zakódovat dané sdělení, tzv. komuniké. Vzniklý kódovaný produkt následně sdělí vybraným komunikačním systémem příjemci, komunikantovi. Pokud má komunikace proběhnout bez nedorozumění, je nutné zvolit takový komunikační systém, který budou ovládat všechny zapojené strany v dané komunikaci. (Klenková, 2006)

Komunikace může být realizována za využití verbální nebo také neverbální komunikace. (Moslerová, 2004) Albert Mehrabian (1957) ve své studii zabývající se komunikací těla, odhalil 7–38–55 pravidlo. Tvrdí, že pouze 7 % každodenní komunikace probíhá za pomoci slov čili verbálně. Následujících 38 % komunikace je neverbální. 38 % je tón a barva hlasu, kterým komunikujeme a zbylých 55 % každodenní komunikace je zabezpečena pohyby a řečí těla.

Někteří autoři, například James Borg (2007), vyčleňují změny v mluvené řeči jako je tón, důraz, barva, hlasitost a modulace hlasu do samostatné složky komunikace nazývané paraverbální.

Neverbální složka komunikace je velmi důležitá. Skládá se z mimiky (výraz tváře), viziky (pohled očí), haptiky (dotyky), gestiky (gesta), kineziky (pohyby), proxemiky (vzdálenost), posturiky (postoj těla), paralingvistiky (tón a modulace řeči) ale také vzhledem daného jedince a jeho případné úpravy. (Nelešovská, 2005). Verbální komunikace je tvořena pomocí

jazyka či znaků jazykových systému. Do této skupiny se řadí písmo a mluvená řeč, ale také znakové jazyky. (Musil, 2010)

Podle Moslerové (2004) má komunikace několik primárních funkcí, které se vzájemně prolínají, a proto je nelze exaktně vymezit. Funkce informativní má za cíl samotnou výměnu informací a sdělení faktů. Další funkcí je funkce instruktivní což znamená vysvětlení daných informací a jejich významů. Velmi důležitá je také funkce osobně-identická, která určuje postoje a hodnoty daného jedince. Funkce sdělovací má velké dopady na psychiku člověka. Jedinec v rámci komunikace může sdílet životní nesnáze a ulehčit tak své psychice. Funkce přesvědčovací má za cíl přesvědčit člověka k jinému názoru. Funkce socializační zabezpečuje navazování a udržení si jednotlivých vztahů. Funkce vzdělávací zabezpečuje komunikaci při vzdělávání a výchově. Komunikace má však i funkci zábavnou. (Moslerová, 2004, s.6)

1.1. Specifika komunikace osob se sluchovým postižením

Sluchové postižení v závislosti na jeho velikosti a druhu vytváří komunikační bariéru, která má přímý vliv na sociální život daného jedince. Aby byla komunikace úspěšná, je nezbytné, aby byl využíván identický komunikační systém všemi účastníky dané komunikace.

Langer (2008) definoval rozdílnosti v komunikaci osob se sluchovým postižením od komunikace většinové společnosti. Na rozdíl od intaktních jedinců jsou osoby se sluchovým postižením odkázány na zrakové vnímání dané komunikace. Tato forma komunikace je náročnější na pozornost a soustředění.

Další rozdílnost je zaměření se na neverbální komunikaci, primárně na mimiku. Zatímco slyšící jedinec se mnohem více soustředí na paraverbální komunikaci, osoba se sluchovým postižením mnohdy tuto možnost nemá. Proto se osoby se sluchovým postižením spoléhají na mimiku, ze které mohou vyčíst emoce, zájem nebo překvapení, což může měnit význam sdělení.

Osoby se sluchovým postižením také často komunikují z bezprostřední vzdálenosti, která může slyšícímu jedinci připadat nepříjemná a nepřírozená. Často v komunikaci dochází

i k dotykům, které nejsou pro intaktní společnost obvyklé. Ovšem pro úspěšnost komunikace s osobou se sluchovým postižením jsou tyto rozdílnosti nezbytné.

Další podstatnou složkou ovlivňující komunikaci, je prostředí, ve kterém probíhá. Prostředí by mělo být voleno v důsledku uvědomění si výše popsaných rozdílností komunikace mezi jedincem se sluchovou vadou a jeho komunikačním partnerem. Jedná se o světelné podmínky, vzdálenosti mezi komunikátory nebo akustické podmínky. (Langer, 2008)

U osvětlení záleží na charakteru a jeho intenzitě. Pokud by byla intenzita příliš vysoká, způsobovalo by to částečné oslepení. Naopak při nízké intenzitě osoba se sluchovou vadou nezískává potřebné vizuální signály, na které se během komunikace spoléhá. Mimo zmíněné intenzity, záleží také na orientaci světla. Světlo by mělo být nastavené tak, že nebude směřovat pouze na jednoho z účastníků. Vzdálenost mezi zdrojem signálu a osobou se sluchovou vadou je individuální v závislosti na druhu a míře sluchového postižení, zvoleného komunikačního systému nebo zrakových schopností daného jedince. Svou roli při určení optimální vzdálenosti mohou mít také kompenzační pomůcky (sluchadla, kochleární implantát atd.) Akustické podmínky ovlivňují vzdálenost mezi komunikujícími, pokud se nejedná o jedince využívající vizuálně-motorické komunikační systémy. Dále se musí brát zřetel na úroveň šumu okolního prostředí a na případný dozvuk. Dozvuk vzniká v uzavřených místnostech odrazem od stěn, oken a dalších ploch. Příjem takového dozvuku kompenzačními pomůckami může způsobit opakovanou reprodukci daného fonému v různém čase a tím narušit srozumitelnost sdělení. (Tarciová, 2008)

1.2. Výběr komunikačního systému

Sluchové postižení označuje velmi rozmanitou skupinu jedinců s odlišnou ztrátou sluchu a různým postižením, a proto je zřejmé, že budou rozdílné i komunikační systémy, které jsou využívány. Pokud je dítěti diagnostikováno sluchové postižení, je nutné, aby rodiče zvolili vhodný komunikační systém co nejdříve. V samotném rozhodování mohou být rodičům nápomocni lékaři, pracovníci speciálně pedagogických center, zaměřených na jedince se sluchovým postižením, a také pracovníci rané péče. Volba je ovlivněna charakterem a velikostí sluchového postižení, ale také prostředím rodiny, ve kterém bude dítě vyrůstat. Komunikační systém má principiální konsekvence na celý budoucí život dítěte. Výběr komunikačního systému může vést dítě k náležitému rozvoji i přes jeho postižení, ale

při chybné volbě může vést k vyloučení dítěte se sociálního života vrstevníků a k psychickým problémům. (Langer, 2013)

Platí tvrzení, že 90 % neslyšících dětí se rodí do slyšících rodin a naopak 90 % neslyšících rodičů má slyšící děti. Je pochopitelné, že právě proto je daná situace pro většinu rodičů nová a velmi náročná. Je ovšem nutné zvážit všechny možnosti a schopnosti konkrétního dítěte. (Hádková, 2016)

Osoby se sluchovým postižením mohou využívat k dorozumívání s okolím komunikační systémy, které jsou svou podstatou auditivně-orální nebo vizuálně-motorické. (Horáková, 2012)

1.3. Komunikační přístupy osob se sluchovým postižením

Komunikační přístupy osob se sluchovým postižením mohou být různé povahy. Auditivně-orální přístup využívá primárně ke komunikaci mluvenou řeč, čtení, psaní a odezírání. Do vizuálně-motorického přístupu spadá znakový jazyk a jeho formy (přirozené znakové jazyky, umělé znakové systémy) a prstová abeceda.

1.3.1. Auditivně-orální komunikační přístupy

Auditivně-orální komunikační přístupy jsou realizovány za pomoci mluveného projevu a jeho grafické formy. Tento komunikační přístup je využíván majoritní společností v rámci interpersonální komunikace a je primárně založen na sluchovém vnímání a mluvené řeči. Předpoklad pro využití tohoto přístupu se vyznačuje určitou úrovní jazykové a komunikační kompetence daného jedince. Auditivně-orální komunikační přístup využívají primárně osoby nedoslýchavé, jedinci s kochleárním implantátem a osoby, u kterých se sluchová ztráta objevila až po ukončení osvojování si jazyka. (Horáková, 2012)

Mluvená řeč a její psaná forma

Mluvená řeč a její náležité používání je jedním z faktorů, ovlivňující sociální začlenění jedince do většinové společnosti.

Zpětná akustická vazba je u osob se sluchovým postižením narušená či nedostatečná, což se projevuje na dorozumívacích schopnostech. Mohou být narušeny všechny složky

jazykové produkce (Respirace, fonace, artikulace) a jazykové roviny (pragmatická, foneticko-fonologická, lexikálně-sémantická, morfologicko-syntaktická). Při narušení produkce hlasu, zapříčiněné sluchovým postižením, se jedná o audiogenní dysfonii. (Souralová, 2005)

Jazykové kompetence jsou u každého jedince individuální. Jedním z ovlivňujících aspektů je druh a míra sluchového postižení. Lze předpokládat, že čím větší bude sluchová ztráta, tím bude mluvená řeč méně srozumitelná. (Hrubý, 1998) Záleží ale také na komunikačním potenciálu daného jedince a na době, kdy bylo sluchové postižení získané.

Prelingvální sluchové postižení, tj. získané před ukončením plnohodnotného osvojení si jazyka a řeči, se na mluvčím jedinci značně projevuje. Mnohdy je narušená již fonační složka řeči, kde nedochází k uvědomění si zvukové části řeči. Hlas jedinců s těžkým prelingválním sluchovým postižením je chraptivý, tlacený a může docházet ke kolísání výšky hlasu. Narušené bývá i tempo řeči a její rytmus.

Sluchové postižení získané až po ukončení vývoje osvojování jazyka (postlingvální sluchové postižení) se projevuje v narušení především dynamiky a intonace řeči. U těchto jedinců je nutná důsledná logopedická péče, která zajistí udržení si jazykových a řečových schopností. (Souralová, 2005)

Jedním z hlavních cílů při vzdělávání žáků se sluchovým postižením je osvojení si psané či mluvené formy jazyka, a to především z důvodu komunikace s většinovou společností. Avšak samostatné osvojení si psané formy se nepovažuje za plnohodnotný komunikační přístup. Vždy je nutné, aby byl doplněn o vysvětlení v preferovaném jazykovém systému, který jedinec aktivně využívá, jinak může dojít k nepochopení sdělení. (Langer, 2013)

Psaná forma jazyka a její percepce je u osob se sluchovým postižením specifická. Ačkoliv by se dalo předpokládat, že tato forma jazyka bude pro komunikaci většinové populace a osob se sluchovým postižením ideální, jedná se o častý omyl. I přes to, že k percepci i produkce psané formy jazyka není nutné využívat sluch, mohou mít problém s pochopením významu daného sdělení.

Největší problém s čtenářskou gramotností mají ti jedinci, kteří využívají znakový jazyk jako svůj mateřský. A to kvůli rozdílnosti obou komunikačních systémů. (Souralová, 2005)

Příčiny funkční negramotnosti neslyšících osob mohou být různé. Hlavní příčinou je, že dítě není vystavováno vhodným podnětům, které jsou pro správný rozvoj nezbytné, a to v důsledku komunikační bariéry, hledání vhodného komunikačního systému, smířování se s novou situací atd. Díky faktu, že neslyšící dítě se v 90 % rodí do slyšící rodiny, lze předpokládat, že dítě nebude v kontaktu s neslyšícími ihned od narození a kvůli tomu může být samostatný vývoj značně opožděn.

Další příčinou může být nevhodná výuka osvojování si percepce a produkce psaného jazyka. Je důležité si uvědomit, že uživatelé znakového jazyka se učí češtinu jako druhý jazyk. Výuka však mnohdy není vhodně upravena a probíhá totožně jako u slyšících žáků. Je zabezpečena primárně v českém jazyce. Žáci, komunikující ve znakovém jazyce, získávají informace v jiném jazyce, který si nemohli přirozeně osvojit.

Gramotnost u neslyšících jedinců má mnoho dalších problémových oblastí, které jsou velmi specifické. Osoby využívající znakový jazyk nemají ve většině případů dostatečné jazykové kompetence v psané češtině. Jejich slovní zásoba je omezena, nemají dostatečně osvojená gramatická pravidla. Mnohdy je pro tyto jedince velmi náročné orientovat se v textu, který obsahuje obrazné vyjadřování – frazeologismy či idiomatické konstrukce.

Psaný projev je u osob neslyšících charakteristický. Funkční psaní je ovlivněno jejich mateřským jazykem. Používají absolutní zápor, analytické vyjadřování gramatických významů, nerozlišování důsledkových a důvodných vztahů ve větách, vypouštění slov, změněný slovosled aj. Samostatné věty jsou krátké, většinou jednoduché. (Komorná, 2007)

Odezírání

Odezírání lze definovat jako vizuální percepci řeči a její následné vyhodnocení, které vede k pochopení sdělovaného obsahu. Při odezírání se osoba soustředí primárně na pohyb mluvidel ale také na další projevy neverbální komunikace, jako jsou gesta, mimika, postoj a další. (Krahulcová, 2002)

Během odezírání se jedinec soustředí na tzv. kinémy, což jsou jednotlivě rozeznatelné pohyby mluvidel, které nesou signály mluvené řeči. K jednomu kinému lze přiřadit i několik hlásek (pohyby mluvidel jsou totožné při vyslovování některých fonémů), což může vést k nedorozumění.

Samostatné odezírání nelze však považovat za plnohodnotnou kompenzaci sluchu. Jedná se ale o nástroj, který slouží k doplnění sluchové informace, která je v důsledku ztráty sluchu neúplná. Odhaduje se, že za pomoci odezírání lze získat maximálně 30 % informací z mluveného projevu.

Kvalita odezírání je podmíněna různými faktory. Pro samotné odezírání je potřebné mít určité vlohy a vrozené předpoklady, které lze cíleně rozvíjet. Podmínky zabezpečující úspěšnost odezírání můžeme rozdělit na vnější a vnitřní.

Vnější podmínky ovlivňující odezírání:

- světelné podmínky;

Pro odezírání je ideální konstantní světlo příjemné intenzity, které přímo neoslňuje účastníky komunikace.

- vzdálenost mezi komunikanty a jejich nerušený zrakový kontakt;

Samotná vzdálenost rozhoduje o kvalitě vizuálních signálů, které osoba se sluchovým postižením může získat. Vzdálenost se liší v důsledku velikosti ztráty sluchu, druhu postižení a používaných kompenzačních pomůcek.

- paraverbální složky komunikace;

Jedná se o tempo řeči, artikulaci, modulaci hlasu či rytmus řeči. Pokud bude některá ze zmíněných složek narušená, může to vést ke komplikacím při porozumění. Pro co největší nápomoc člověku, který získává potřebné informace odezíráním, je doporučeno mluvit přirozeně hlasitě, dbát na správnou výslovnost a tempo řeči by mělo být nepatrně pomalejší.

- totožná výška a úroveň hlavy;
- informovanost o daném tématu;

Jedinec se snáze orientuje v konverzaci, u které předem zná její téma a související slovní zásobu.

- akustické podmínky daného prostředí.

Okolní zvuky a šумы mohou narušovat schopnost soustředění se na danou konverzaci.

Vnitřní podmínky jsou u každého jedince individuální a v čase se mění:

- zdravotní stav odezírajícího jedince;

Somatické projevy únavy, nemoci či bolesti ovlivňují schopnost odezírání.

- psychický stav.

Nálada, nervozita, stres, pozornost, charakter setkání a vzájemný vztah komunikujících osob má velký vliv na úspěšnost odezírání. Pokud se jednotlivé osoby znají a jsou v pravidelném kontaktu, lze předpokládat že odezírání bude úspěšnější. (Strnadová, 1998)

Odezírání lze rozdělit do tří odlišných stupňů. Každý jedinec si nejprve osvojí nižší stupeň a až poté přechází k vyššímu.

1. Odezírání globální (primární) – Jedinec si vytvoří vztah mezi postavením mluvidel, výrazem obličeje a jednotlivou představou, nikoliv s konkrétním artikulovaným slovem.
2. Odezírání technické (lexikální) – Tohoto stupně odezírání dosáhnou děti, u kterých dochází k osvojování si jednotlivých hlásek a následně i slov či osoby, které se aktivně věnují procesu učení odezírání po ztrátě sluchu.
3. Odezírání rozumové (integrální) – Jedná se o nejvyšší stupeň odezírání, při kterém dochází k určení faciálního obrazu mluvy a jeho následné uchování ve zrakové paměti. Může se jednat nejen o jednotlivá slova ale i o celé věty, ze kterých lze poté pochopit podstatu sdělení. (Krahulcová, 2002)

Pro větší úspěšnost odezírání lze využívat pomocné komunikační přístupy. Mezi tyto přístupy se řadí daktylní abeceda či fonematické znakové kódy. Tyto přístupy mohou být používány v odlišné míře, a to buď částečně či po celou dobu odezírání. (Strnadová, 1998)

1.3.2. Vizuálně-motorické komunikační přístupy

Český znakový jazyk

Český znakový jazyk je samostatný plnohodnotný komunikační přístup, který se vyznačuje jednotlivými tvary rukou, jejich umístění v prostoru, náležité mimiky, pozicemi hlavy a horní části trupu. Český znakový jazyk není nijak závislý na českém jazyce, má své vlastní pravidla mluvnice a svou vlastní zásobu znaků.

Český znakový jazyk má základní vlastnosti jazyka, to znamená znakovost, svébytnost, dvojí členění, historický rozměr, produktivnost, systémovost a je ustálen po lexikální a gramatické stránce. (Slánská Bímová, Okrouhlíková, 2008)

Znakové jazyky nebyly po dlouhou dobu uznávány jako dostačující komunikační systémy pro osoby se sluchovým postižením. Změna nastala až v roce 1960, při publikaci studie W. C. Stokoe – „*Sign language structure*“, který dokázal, že americký znakový jazyk je po jazykové stránce plnohodnotným komunikačním systémem, má dvojí členění a gesta nejsou shodná s využívanými znaky. Zkoumal také to, že znak lze nadále dělit na jednotlivé složky, které jsou totožného charakteru jako u mluvených jazyků. Samostatný znak lze rozdělit na menší části, které nemohou být samostatné, ale mají rozlišovací schopnost. Stokoe tyto částice nazval cherémy, ovšem dnešní době je využíván termín identický jako u mluvených jazyků a to foném.

Znak je rozdělitelný do jednotlivých částí, a to část manuálních a nemanuálních komponentů. Manuální komponenty se vymezují umístěním znaku ve znakovacím prostoru, tvarem znakující ruky a jejím pohybem. Celkový znak je však doplněn také nemanuálními komponenty, což jsou gesta a mimika znakujícího. Manuální a nemanuální komponenty společně utváří znak. (Horáková, 2012)

Znakový jazyk je odlišný od mluvených jazyků i využíváním prostředků komunikace. Jedná se o rovinu verbálně-nevokální, neverbálně-nevokální a neverbálně-vokální. Verbálně-nevokální rovina komunikace spočívá v pohybech rukou, pohybech obličeje a celého těla. Neverbálně-nevokální rovina je zabezpečena gesty a mimikou. Poslední rovinou je neverbálně-vokální, což znamená, že je český znakový jazyk doprovázen mluvenými a orálními komponenty.

Jak již několikrát zaznělo, znakové jazyky jsou velmi rozdílné od jazyků mluvených. Český znakový jazyk má mnoho specifických atributů, které u mluvených jazyků nemají obdobu. Jedním specifickým atributem je inkorporace, při které dochází ke sloučení dvou jednotlivých znaků. Další atribut je existence klasifikátorů. (Macurová, 2001) Klasifikátor lze definovat jako „*jazykový prostředek, který zastupuje ve výpovědi určitý plnovýznamový znak pro osobu, zvíře či věc. Popisovaný objekt zařazuje do skupiny objektů, které sdílejí stejné vlastnosti*“ (Motejzíkova, 2005). Další velmi zajímavý atribut je vizuální vyjádření prostoru, kdy osoby využívající znakový jazyk dokáží velmi rychle a obratně popsat prostorovou situaci využitím znakovacího prostoru.

Pro neslyšící dítě je nejdůležitější, aby s ním rodiče začali komunikovat co nejdříve a tím zabezpečit jeho správný rozvoj v kognitivních a sociálních oblastech. Je dokázáno, že osvojování si znakového jazyka probíhá obdobně jako osvojování si mluvené řeči. Lze například pozorovat manuální žvatlání, které však vykazuje určitou systémovost. Nejprve si dítě osvojí místo, kde je znak vykonáván, až poté náležitý pohyb rukou a až poté tvar ruky. Tvar ruky je osvojován až jako poslední složka daného znaku z důvodu nutnosti postupného dozrávání dětského organismu a rozvoj jemné motoriky. Podle různých studií je však doba prvního reálného slova/znaku totožná, tj. 10–12 měsíců. (Cícha Hronová, 2010)

Osoby s těžkým sluchovým postižením by měli mít možnost využívat znakový jazyk jako svůj mateřský. Tato právo je ošetřeno zákonem č. 155/1998 Sb., *o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob* (původním názvem *zákon o znakové řeči*), kde je definován český znakový jazyk jako plnohodnotný, přirozený komunikační systém, se základními atributy jazyka. Díky tomuto zákonu mohou osoby využívající tento komunikační systém získávat informace ve znakovém jazyce. Jedinec komunikující znakovým jazykem má nárok na tlumočnické služby, například u soudních líčení či návštěvě lékaře. (Zákon č. 155/1998 Sb.)

Tlumočení znakového jazyka

Za tlumočení lze považovat transfer sdělení z jednoho jazyka do druhého. Tlumočnick zabezpečuje, aby se obsah sdělení v jednom jazyce dostal od komunikátora ke komunikantovi v jazyce odlišném. Tlumočnick musí mít jazykové kompetence v obou užívaných jazycích. Ačkoliv jsou jazykové kompetence tlumočnicka pro tlumočení nejdůležitější, je nutné dbát také na znalosti rozdílů daných kultur.

V České republice je činnost tlumočnicků znakového jazyka ošetřena zákonem č. 108/2006 Sb., *o sociálních službách* a zákonem č. 155/1998 Sb., *o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob*. (Čeňková, 2008)

Tlumočení do znakového jazyka může probíhat různými způsoby. Tlumočnick může tlumočit současně s komunikátorem, protože podstaty obou jazyků jsou odlišné. Znakový jazyk je vizuálně-motorický a jazyk mluvený auditivně-orální. Proto se při tlumočení navzájem tlumočnick s komunikátorem neruší. (Macurová, 1994) Ovšem tento typ tlumočení je náročný na rychlost produkce druhého jazyka, na pozornost a pohotovost a krátkodobou paměť tlumočnicka. Tento styl tlumočení se nazývá simultánní.

Dalším možným způsobem je konsektivní tlumočení. To probíhá s časovou prodlevou. Tlumočnick nejprve vyslechne obsah sdělení a tlumočí až po ukončení promluvy komunikátora. Lze považovat tento způsob tlumočení za časově náročnější, avšak obsah sdělení je kvalitnější než u tlumočení simultánního.

Tlumočnick však může tlumočit také informace, které dostane napsané. (Čeňková, 2008)

Tlumočení je nedílnou součástí života každého neslyšícího jedince a umožňuje mu úspěšnou komunikaci se slyšící společností.

Znakovaná čeština

Znakovaná čeština (znakový český jazyk) je uměle vytvořený komunikační systém, který patří do vizuálně-motorických jazykových přístupů. Znakovaná čeština však neprošla přirozeným vývojem jako český znakový jazyk, byla vytvořena slyšícími lidmi za účelem komunikace mezi nimi a jedinci komunikujícími českým znakovým jazykem.

Největším rozdílem mezi znakovou češtinou a českým znakovým jazykem je to, že znaková čeština přesně kopíruje gramatické a syntaktická pravidla českého jazyka. Jednotlivé znaky jsou přebírány z českého znakového jazyka a jsou následně doplněny znaky vymyšlenými pro vyjádření vztahů mezi jednotlivými slovy nebo částmi vět (např. spojky, částice aj.).

Znakovanou češtinu lze považovat za tzn. pidgin. Definice pidginu je různá, ale je obecně platné, že pidgin je kombinací dvou odlišných jazykových systémů, který vzniká kvůli

potřebě komunikace mezi dvěma rozdílnými společnostmi. Pidgin nemá přímé rodilé mluvčí a nezřídka je označován za omezenou variaci hlavního jazyka. (Wardhaugh, 2011)

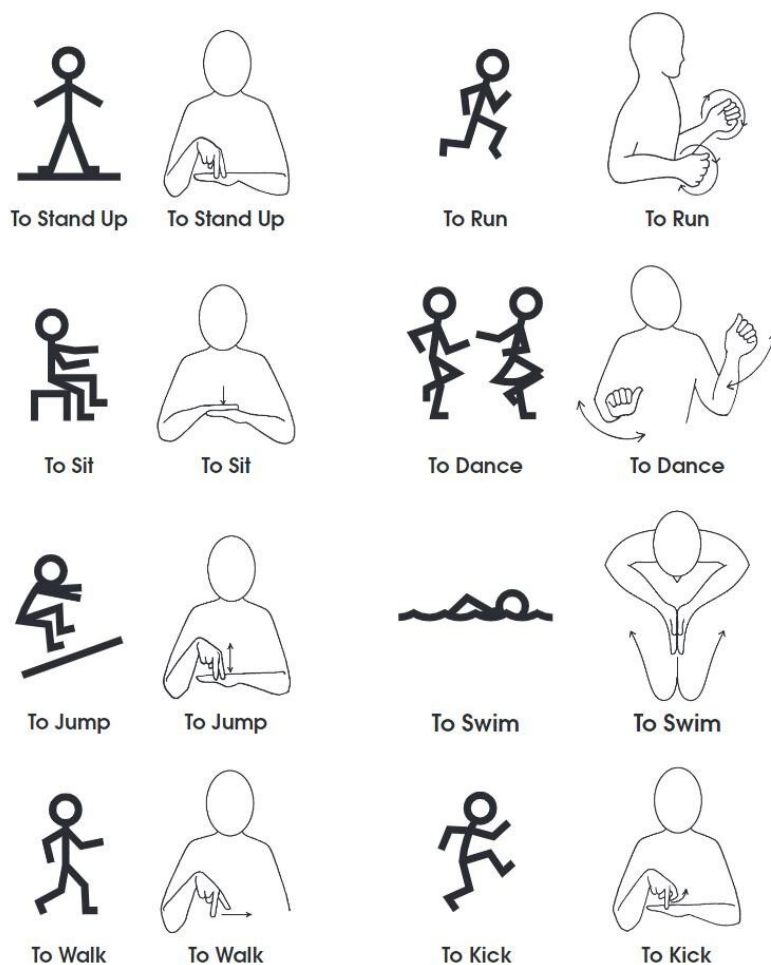
Osvojení si znakové češtiny je považováno za obecně snadnější pro osoby, které o svůj sluch přišli až v průběhu života a měli osvojené normy mluveného jazyka. Ovšem pro osoby využívající znakový jazyk je osvojení si znakové češtiny náročné. Jazykové struktury jsou rozdílné, a navíc jednotlivé znaky, ačkoliv mohou být totožné, mohou být používány s jiným významem. I přesto je tento komunikační systém prospěšný pro komunikaci mezi sluchově postiženými. Věta ve znakové češtině, doplněná o znaky českého znakového jazyka, ulehčuje odezírání a orientaci v tématu. (Hrubý, 1999)

Znakovaná čeština je zmíněna také v zákoně č. 155/1998 Sb., *o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob* ve znění novely č. 384/2008 Sb. Znakovaná čeština je tam definována jako komunikační systém, který „*využívá gramatické prostředky češtiny, která je současně hlasitě nebo bezhlasně artikulována. Spolu s jednotlivými českými slovy jsou pohybem a postavením rukou ukazovány jednotlivé znaky, převzaté z českého znakového jazyka. Znakovaná čeština v taktilní formě může být využívána jako komunikační systém hluchoslepých osob, které ovládají český jazyk.*“ (Zákon č. 155/1998)

Makaton a gestuno

Makaton je specifický, uměle vytvořený komunikační systém, sloužící k rozvoji a podpoře mluveného jazyka. Mluvená řeč je doplněna o specifické znaky a symboly, které usnadňují komunikaci osobám s narušenou komunikační schopností, osobám s mentálním postižením a také osobám se ztrátou sluchu. Cílem makatonu není využít ke každému použitému slovu ve větě příslušný znak, ale zdůraznit slova klíčová.

Znaková zásoba makatonu má 350 slov, která jsou rozdělena do osmi stupňů, avšak po jejich osvojení může jedinec pokračovat v osvojování jednotlivých znaků ze znakového jazyka dané země. Komunikační systém se využívá primárně ve Velké Británii, v České republice pouze ojediněle. (Kubová, 1996)



Obrázek č. 1 – Makaton

Gestuno je komunikační přístup, který neprošel přirozeným vývojem, nýbrž byl vytvořen pro ustálení systému mezinárodních znakových jazyků. Neslyšícími osobami byl striktně odmítnut kvůli hrdosti na svou specifickou kulturu, která by mohla být tímto přístupem následně ovlivněna a dalo by se říct, že se stal zapomenutým vizuálně-motorickým jazykem. (Tetauerová, 2008)

Prstová abeceda

Prstová (daktylní) abeceda je vizuálně-motorický systém, který je oproti znakovému jazyku linerání. Při používání prstové abecedy se znakuje písmeno po písmenu.

Byla vytvořena s cílem zjednodušit a zabezpečit komunikaci osob slyšících a neslyšících. Prstová abeceda znázorňuje jednotlivá písmena, jejich grafickou formu, pomocí dlaní a prstů. (Kuchařová, 2005)

Prstová abeceda však neslouží jako samostatný komunikační systém, ale je to spíše doplňující prostředek pro usnadnění komunikace. (Potměšil, 1999)

Jedinci, komunikující znakovým jazykem, využívají prstovou abecedu v případě neznalosti znaku nebo pokud daný termín nemá přiřazený znak (jména a příjmení, cizí termíny, název, zeměpisné termíny aj.).

Prstová abeceda se vyskytuje ve dvou různých formách. Jedná se o ruční a dvouruční, podle toho, zda je písmeno artikulováno pouze jednou rukou či oběma. Obě tyto formy mají svá pozitiva a negativa.

Jednoruční prstová abeceda je rychlejší na produkci jednotlivých písmen, ovšem její srozumitelnost je obecně nižší než u abecedy dvouruční, a to kvůli rychlosti produkce a velikosti jednotlivých tvarů písmen. Ovšem tato forma je využívána i v jiných státech a je pouze nepatrně rozdílná od mezinárodní prstové abecedy. (Tarciová, 2005)

Prstová abeceda dvouruční je náročnější na časovou produkci, avšak percepce je snazší. Díky tomu, že u drtivé většiny písmen dochází k přesné nápodobě písmene, je i snáze naučitelná. Další výhodou dvouruční prstové abecedy je, že její percepci zvládnou i osoby slyšící. (Tarciová, 2005)

Tento typ komunikačního systému využívají osoby napříč věkovým spektrem, především osoby neslyšící. Obecně se v České republice využívá dvouruční prstová abeceda. Jednoruční prstová abeceda má však zastoupení ve vzdělávacím procesu, jako podpůrný prostředek při čtení.

Existují další uměle vytvořené pomocné systémy, které jsou přímo vázané na většinový jazyk a pomáhají komunikovat osobám s postižením. Jejich podoba však nepředstavuje grafický obraz jednotlivých grafémů, tak tyto systémy představují především mluvené fonémy. Mezi nejznámější systémy patří pomocné artikulační znaky, Cued speech, Mund-hand systém. (Hudáková, 2008)

2. Vzdělávání osob se sluchovým postižením

Lidé s postižením jsou ve společnosti již od jejího počátku, avšak přístupy k těmto jedincům se v průběhu let mění. Intaktní společnost se postupně vyrovnávala s touto skutečností

a vyrovnává se dodnes. Historický kontext poukazuje na vývoj celé společnosti, jednotlivé pokroky, ale také přináší pochopení některých názorů, které mají oporu i v současné době.

2.1. Přístup k osobám s postižením

Sovák (1980, s. 41) nazval jednotlivá stádia vztahu většinové společnosti k lidem s postižením takto:

„1. stádium represivní

2. stádium zotročování

3. stádium charitativní

4. stádium renesančního humanismu

5. stádium rehabilitační

6. stádium socializační

7. stádium prevenční“

Všechna tato období se vyznačovala typickými charakterovými rysy ve vztazích intaktní společnosti vůči osobám s postižením.

Při stádiu represivním docházelo k záměrnému usmrcování osob s postižením či jejich vyloučení ze sociální skupiny, což vedlo většinou také ke smrti daného jedince. Dané společenství se většinou soustředilo na potřeby většiny.

Zotročování osob s postižením vedlo k vykořisťování a zneužívání jedinců s postižením. Mnohdy bylo jejich postavení srovnatelné s předměty či zvířaty. Takoví lidé s postižením se poté stávali majetkem bohatých osob, pro které museli následně vykonávat podřadné práce bez nároku na mzdu či na vhodné životní podmínky. Stále probíhalo také záměrné usmrcování jedinců s postižením, kteří v důsledku svého postižení nemohli být přínosní.

Při vzestupu náboženství, které hlásalo „lásku k bližnímu svému“, se změnil i samostatný přístup k osobám s postižením. Pomoc byla nejprve poskytována individuálně, avšak časem vznikala i zařízení (azyly, chudobince, kláštery aj.), kde se pomoc začala poskytovat již

většímu množství lidí. Stále však bylo charitativní období k osobám s postižením velmi kruté.

Ve stádiu renesančního humanismu nastal pokrok ve vnímání jedinců s postižením. Jejich postavení ve společnosti se zlepšilo.

Na konci 18. a na počátku 19. století došlo k rozvoji lékařské péče, která byla cílená na osoby s postižením. Vznikají instituce, ve kterých jsou zabezpečeny uspokojivější životní podmínky těchto osob a dochází k rozvoji rehabilitační péče. Přestože se postavení a péče se výrazně zlepšily, životní podmínky se stále nedaly považovat za ideální.

Péče o jedince s postižením se stala záležitostí státu. Cílem bylo tyto osoby vzdělávat a nalézt jim pracovní uplatnění. Tím se stali alespoň částečně nezávislími, a i podřadnější práce jim dodala jistý společenský statut. Proto se toto období jmenuje socializační.

Stádium prevenční je charakterizováno snahou o předcházení vzniku postižení u jednotlivých jedinců. (Sovák, 1980)

2.2. Historie vzdělávání osob se sluchovým postižením

Za jisté lze považovat to, že jedinci s postižením se ve společnosti vyskytovali již od počátku samotné lidské existence. V období starověku a středověku se prosazoval především represivní přístup k osobám s postižením, a to včetně osob s postižením sluchu. Často docházelo k cílené segregaci či zabíjení těchto osob. Jedinec s postižením byl považován za hrozbu, který by mohl ohrozit celé společenské uskupení. Pouhé vyloučení jedince s postižením ze skupiny pro něj mnohdy znamenalo to samé jako smrt. (Hampl, 2013)

První, kdo se zabýval problémem hluchoty byl Aristoteles. Tento řecký filozof, žijící zhruba ve 4. století před naším letopočtem, formuloval myšlenku, že aby mohl jedinec získat vědomosti a znalosti, musí je nejprve získat za pomoci smyslových orgánů. Pokud je smyslový orgán poškozen, daný jedinec nemá možnost získat část znalostí, a to žádným jiným způsobem. Přepokládal, že pokud se dítě narodí a neslyší, nebude nikdy schopno komunikovat řečí.

Toto prohlášení ovlivnilo osudy neslyšících na mnoho dalších století. Bylo vytrženo z kontextu a později se přetransformovalo na sdělení, že neslyšící jedinci nebudou nikdy schopni myslet.

Tvrzení Aristotela bylo vyvráceno až v 16. století, a to konkrétně filozofem Rudolfem Agricolou. Ten popsal svou zkušenost s neslyšícím dítětem, které se naučilo rozumět svému okolí a osvojilo si schopnost číst a psát. (Hrubý, 1998)

Když došlo k vyvrácení Aristotelovy myšlenky, začali vznikat první snahy o vzdělávání osob se sluchovým postižením. Nejprve se jednalo o nesystematické vzdělávání, které se postupně přeměnilo v několik významných škol, které vyznávali specifické vzdělávací metody osob se sluchovým postižením. Školy lze nazývat dle evropských států, kde se nacházely – škola anglická, škola francouzská, škola německá a škola španělská. (Hampl, 2013)

Vzdělávání však nemohli být všichni jedinci se sluchovým postižením. Primárně se vybírali ty děti, které byly neslyšící od narození a jejich rodina byla finančně zabezpečena. Jednalo se o privilegovanou společenskou vrstvu, která měla tu možnost si specifické vzdělávání pro jejich dítě dovolit. Další oblastí, která ovlivňovala vzdělávání neslyšících osob byla víra a církve. Církevní instituce, zejména kláštery byly považovány za centra vzdělanosti.

2.2.1. Španělská škola

První škola, která systematicky vzdělávala neslyšící vznikla na území Španělska v 16. století pod vedením aristokrata Pedra Ponce de Leona, kterého lze považovat za prvního učitele neslyšících. Dochovalo se několik spisů, ve kterých popisoval své působení v klášteře v San Salvadoru. „*Mám ve svém domě hluchoněmé od narození, z nichž někteří jsou synové velkých a významných lidí. Tyto děti učím mluvit, číst, psát a počítat, modlit a přisluhovat při mši, znáti pravdy křesťanské a jak se mají zpovídati. Někteří z nich se učí latinsky, řecky a jazyku italskému. Jeden byl vysvěcen na kněze a učil se křesťanskému náboženství.*“ (Černý in Mázerová, s.4)

Církevní zákony nedovolovaly podílení se neslyšících na církevních obřadech, a to především kvůli neschopnosti vyslovovat předepsané fráze. Pedro Ponce de Leon se však i přes to pokoušel své žáky zapojovat a vysvětlovat jim jednotlivé části obřadů. Jeho cílem nebylo naučit své žáky komunikovat mluvenou řečí, ale zdokonalovat jejich sociální dovednosti. Informace jim předával za pomoci znaků, které byly doplněny o písemný projev. (Mázerová, 1999)

Mezi další významné učitele ve Španělsku kromě Pedro Ponce patřili také Ramínez de Carrión, Juan Martín Pablo Bonet. Výuka byla zajištěna pouze pro děti ze šlechtických rodin a zaměřovala se primárně na výuku mluvení, čtení a psaní pomocí daktylní abecedy. Bonet vydal první metodologickou příručku s názvem *„Zjednodušení písmen abecedy a metoda, jak naučit hluchoněmého mluvit“* týkající se vyučování neslyšících. (Hampl, 2013) Bonet se mnohem více zaměřoval na osvojení si mluvené řeči než jeho předchůdci. To bylo umožněno především díky finančnímu příspěvku zámožných šlechtických rodin. Ve Španělsku byla osoba právně uznána za nesvéprávnou, pokud nebyla schopna si osvojit mluvenou řeč a komunikovat s okolím. V rodině, ve které Bonet vyučoval, byla hluchota získávána dědičně a mohlo se stát, že potomci z důvodu své nesvéprávnosti nebudou moci získat majetek svých předků a ten připadne státu. Proto Bonet svoje metody doplnil o výuku osvojování si mluvené řeči. (Poul, 1996)

2.2.2. Anglická škola

Anglická škola převzala mnohé metody a znalosti od španělské školy. Hlavním představitelem byl lékař John Bulwer, který napomohl k zefektivnění a rozšíření daktylní abecedy s myšlenkou, že tato metoda může pomoci neslyšícím žákům zlepšit artikulaci. (Hrubý, 1999) Stal se prvním, kdo vědecky popsal proces odezírání a založil na něm základ vzdělávání neslyšících. Předpokládal, že při osvojování jazyka je důležitý i zrak, nikoliv pouze sluch. Jeho představa o samotném odezírání byla však taková, že neslyšící nemohou přijímat informace sluchem, ale mohou využít svůj chrup. (Černý in Mázerová, 1999) Mezi další významné vlivné osoby patřil William Holder a John Wallis. (Hampl, 2013)

Slyšící společnost považovala neslyšící jedince, kteří dokázali komunikovat mluvenou řečí za zázrak a jejich vyučující díky tomu získali nemalý obdiv. Docházelo k přisvojování si metod svých předchůdců nebo současníků, a proto byli inovativní průkopníci v oboru často nuceni k utajování svých metod a postupů. (Mázerová, 1999)

2.2.3. Německá škola

Za nejslavnějšího představitele německé školy je považován Samuel Heinicke. Nejprve se pokoušel vzdělávat neslyšící za pomoci metod (daktylní abeceda aj.) z Anglie a Španělska. Avšak během své kariéry se rozhodl tyto stanoviska přehodnotit a celou svou výuku neslyšících založil výlučně na rozvoji mluvené řeči. (Hampl, 2013)

Německá škola se tak svým přístupem plně odlišovala od všech ostatních. Samuel Heinicke považoval používání vizuálně-motorických přístupů za nevhodné a jediný možný postup je osvojování mluvené řeči. (Hrubý, 1998)

Dalším významným představitelem je švýcarský lékař Johann Conrad Amman, který zastával totožný názor na výuku neslyšících jako Heinicke. Působil v Nizozemí a vytvořil přístup artikulačních postupů, kdy každá hláska měla svůj postup, jakým si jí žák měl osvojit. Tato metoda se nazývá orální a je založena na osvojení si jednotlivých hlásek a odezírání. Znaky byly zakázány. (Hampl, 2013)

Amman se rozhodl vyučovat neslyšící z náboženských důvodů. Věřil, že řeč je božského původu a že člověk získává své myšlenky od Boha a díky jeho milosti je může vyjadřovat řečí. Osoby neslyšící byli podle jeho názoru prostoduché, kteří potřebují nápomoc k získání hlasu, kterým by mohli oslovit Boha. (Mázerová, 1999)

2.2.4. Francouzská škola

Francouzská škola byla pro utváření metod pro vzdělávání neslyšících osob velmi důležitá. Jedním z prvních vyučujících, kteří se začali věnovat neslyšícím byl Rodriguez Pereira. Přivezl do Francie Španělskou metodu jednoruční prstové abecedy a upravil ji pro francouzský jazyk. Samotné vzdělávání a jeho obsah upravoval kognitivním schopnostem svých žáků, při percepci a produkci mluvené řeči se snažil nastínit zvuk pomocí ohmatávání hlasivek a zkoumal vztah řeči a velikosti sluchové ztráty. (Hrubý, 1999)

Avšak nejvýznamnějším francouzským vyučujícím neslyšících se stal Charles Michel de l'Épée, který založil v roce 1760 první školu pro neslyšící v Paříži. Nejen, že vzdělávací metody byly systematické, ale samostatné vzdělávání nebylo zpoplatněné. Jeho metody byly založeny na Bonetových, komunikoval znakovým jazykem, vedl k osvojení si schopnosti odezírání. (Potměšil, 2003)

Jeho kariéra započala setkáním s vdovou, která měla dvě neslyšící dcery – dvojčata. Rozhodl se, že tyto dvě dívky bude vzdělávat, aby získaly základní znalosti v oblasti náboženství.

Celý proces vzdělávání začínal prstovou abecedou, hláskováním základní gramatiky jednotlivých slov a dále osvojení si i dalších souvisejících gramatických tvarů. Avšak neopomínal ani nácvik orálních komponentů, které jsou podstatné pro odezírání. Využíval svůj specifický systém znaků, který neustále rozšiřoval dle potřeby.

Tato škola se stala vzorem pro mnohé evropské země, které vysílali své učitele, aby získali cenné zkušenosti, které budou následně využívat ve vzdělávání neslyšících v jejich zemi. Během 18. století vznikalo mnoho ústavů, škola podobných institucí dle příkladu této školy. (Mázerová, 1999)

Nástupcem Charlese Michele de l'Épéeho ve vedení školy pro neslyšící, se stal Roch Ambrosie Cucurron Sicard, který však byl velkým kritikem zavedených metod. I přes to však respektoval práci, kterou předešlý ředitel odvedl a rozhodl se je uchovat. Sicard publikoval první ucelený slovník znakového jazyka s názvem „*Teorie znaků*“. (Hrubý, 1999)

Značný význam měl také Roch Ambrosie Bébien, který se pokoušel o ucelenou jazykovou podobu znakového jazyka pro všechny neslyšící ve Francii. (Potměšil, 2003)

2.2.5. Konflikt mezi francouzskou a německou metodou

Evropské tendence ve vzdělávání neslyšících osob se ubíraly dvěma směry. První byl reprezentován školou španělskou, francouzskou a anglickou. Výuka probíhala s využíváním znakového jazyka, daktylních abeced, písma aj., avšak k žákům bylo přistupováno s určitou tolerancí. Tato metoda se byla nazývána jako francouzská. (Potměšil, 2003)

Protichůdný směr, se vyznačoval pouze výukou osvojení si mluvené řeči. Znaky mohly být v některých případech používány, avšak v minimální míře a řeč byla vždy nadřazena bez ohledu na sluchovou ztrátu daného žáka. Tato metoda se nazývala německá či orální.

Největší spor vznikl v Miláně na druhém kongresu učitelů neslyšících žáků. Milánský kongres, který proběhl v 1880, významně ovlivnil vzdělávání neslyšících na dlouhou dobu. Bylo většinově odhlasováno, a to konkrétně poměrem 160:4, že jedinou možnou vyučovací metodou je metoda německá a znakový jazyk se stal ze dne na den zakázaným. (Hrubý, 1998)

V konečném rozhodnutí bylo psáno: „*Kongres uvážil, že má-li být hluchoněmý vrácen společnosti, musí se nesporně uznati artikulace jako důležitější činitel než posunek. Proto je zapotřebí, aby při vzdělávání hluchoněmých byla dávana přednost metodě orální.*“ (Černý in Mázerová, s.9)

Toto rozhodnutí bylo kritizováno zastánci francouzské metody a neslyšícími, kteří jí využívali. Naopak to mělo pozitivní vliv na vzdělávání osob nedoslýchavých.

Výnos Milánského kongresu nebyl uplatňován totožně ve všech institucích, protože to velmi ovlivňovali jednotliví pedagogové a na jejich inklinace k jednotlivým metodám. Nicméně znakový jazyk byl postupně omezován a zakazován a za jeho používání byli žáci trestáni. Hlavní metodou, která se v evropských školách a institucích uznávala od 20. let 20. století byla metoda orální.

2.2.6. Vzdělávání neslyšících v českých školách

Situace neslyšících v Českých zemích nebyla řádně zdokumentována, ale lze předpokládat, že vývoj byl obdobný jako ve zbytku světa. Neslyšící žili většinou izolovaně, bez systematické pomoci a patřili k nejnižším sociálním vrstvám.

Prvním učitelem, který se rozhodl věnovat dětem s postižením, včetně těch se sluchovou ztrátou, byl Jan Ámos Komenský. Za svůj cíl považoval vzdělání pro všechny děti bez rozdílu. Ve svém díle s názvem „*Vševýchova*“ napsal, že by neslyšící, nevidomí a osoby s mentálním postižením měli být začleňováni do vzdělávacího procesu. Sám se ale jejich přímé výuce nevěnoval. (Hrubý, 1998)

Nejstarším ústavem pro sluchově postižené v Českých zemích byl Pražský ústav pro hluchoněmé. Tento ústav byl založen v roce 1786 jako pátý v Evropě, a to díky Josefu II., který navštívil Prahu a rozhodl se jej vystavět po vzoru Vídně. V počátcích se zde vzdělávalo pouze šest neslyšících. První ředitel ústavu Karel Berger započal vzdělávání neslyšících žáků pomocí francouzské metody (prstová abeceda, znakový jazyk aj.).

S Pražským ústavem je spojena nová vyučovací metoda, která se nazývá Pražská či Frostova kombinovaná metoda. Vytvořil ji Václav Frost, který byl jejím ředitelem ústavu od roku 1841. Frost se rozhodl zkombinovat běžně využívané metody – francouzskou a německou. Některé předměty byly vyučovány ve znakovém jazyce bez percepce a produkce řeči, jiné předměty byly vyučovány v mluveném jazyce, bez možnosti využívání znakového jazyka. Tato metoda měla připravit neslyšícího na budoucí život, kde se bude setkávat jak s neslyšící, tak se slyšící společností. (Hampl, 2003)

"Pomocí řeči posunkové, mateřské řeči hluchoněmého, jest třeba hluchoněmého ku Bohu vésti, a v poměru k Bohu budiž mu také ponechána. V poměru však k lidem, musí se hluchoněmý jim podříditi a s nimi slovy mluvit. V tomto směru jest pak třeba hluchoněmého pomocí německé metody v praktický svět uváděti." (Stručná historie vzdělanosti Neslyšících)

Václav Frost byl na svou dobu velmi pokrokový, protože věřil, že mateřský jazyk neslyšících je znakový jazyk. Vytvořil mnoho znaků, které v českém znakovém jazyku chyběly. Jeho cílem bylo zavedení znaků, kde bude jasná nápodoba s daným předmětem či vztah mezi znakem a předmětem (Ikonicita a index znaku). (Mázerová, 1999)

Vznikaly také nové metodické postupy ve vzdělávání neslyšících žáků. Například Václav Koťátko, působící v ústavu od roku 1841, napsal první slabikář, čítanku a mluvnická cvičení pro hluchoněmé žáky. Mezi významné osobnosti patří Karel Kmoch, Alois Novák, Karel Výmola.

Po vzoru Pražského ústavu začaly vznikat ústavy a vzdělávací instituce i v jiných městech. Dalším byl ústav v Brně v roce 1829, v Litoměřicích v roce 1858, v Českých Budějovicích v roce 1871, v roce 1894 Zemský ústav pro hluchoněmé v Lipníku nad Bečvou a v roce 1907 byl založen Ústav pro německé děti v Olomouci. (Hampl, 2013)

Vznik nových ústavů a institucí znamenal kvalitativní skok v životě neslyšících. Na ty poté navázal rozmach škol přípravných, pomocných, navazujících či středních. Po první světové válce se vyučovalo již výhradně orální metodou. Veškeré snahy ve vzdělávání byly směřovány pouze na odezírání a správné vyvozování jednotlivých hlásek. Tento proces probíhal obdobně jako u slyšících dětí. (Poul, 1996)

Ačkoliv zde byli určité tendence zavést povinnou školní docházku pro hluchoněmé děti již dříve (konkrétně se o to pokoušela poslankyně Sychravová v roce 1922), povedlo se to až po nástupu komunistického režimu v roce 1948.

Druhá světová válka zásadně ovlivnila celý vzdělávací systém. Výuka neslyšících žáků byla pozastavena a docházelo k přezkoumávání příčin vzniku postižení, a to především kvůli eugenickému hnutí. Po skončení války se opět začalo vyučovat, včetně ústavů pro neslyšící. Samostatná péče a výuka se zlepšovala, docházelo k její diferenciaci dle stupně sluchové vady. Dokonce rodiče měli možnost využít předškolní vzdělávání pro své neslyšící děti, formu rané péče, později ale také profesní přípravu svého neslyšícího potomka. K tomuto rozvoji docházelo díky pozitivním vzorům v zahraničí, například v Drážďanech, Berlíně nebo Vídni. (Poul, 1996)

K dalšímu pokroku ve vzdělávání došlo díky rozvoji technických přístrojů, které napomáhaly jedincům se zbytky sluchu zmírňovat svůj handicap. To vedlo k vytvoření škol

pro nedoslýchavé, což byl typ základních škol s internátem, kde se využívala především německá metoda (odezírání, mluvená řeč). Neslyšící měli na výběr ze dvou typů základních škol s internátem. Ti, kteří měli lehké problémy s učením a lehké výchovné problémy, byli vzdělávání taktéž orální metodou, avšak dbalo se na větší psanou podporu a individuální nápomoc. Neslyšící, kteří byli diagnostikováni s těžkými poruchami učení a velkými výchovnými přestupky, byli vyučováni orální metodou, která byla zabezpečena pouze její psanou formou, prstovou abecedou. (Poul, 1996)

Dalším milníkem se stal rok 1991, kdy došlo ke sloučení vzdělávání žáků se sluchovou vadou v nově vzniklých základních školách pro sluchově postižené. Mnoho škol začalo vyučovat své žáky metodikou totální komunikace. (Poul, 1996)

Přístup k osobám s postižením se po pádu komunistického režimu mění. U osob se sluchovým postižením tomu nebylo jinak. Na komunitu neslyšících se začalo pohlížet jako na příslušníky jazykové menšiny, kulturní minority s totožnými právy jako mají intaktní jedinci. (Souralová, 2005)

2.3. Vzdělávání neslyšících v současnosti

V České republice je síť speciálních škol a školských zařízení, která jsou zaměřena na vzdělávání sluchově postižených žáků. Rodiče mohou svému dítěti vybrat takové školské zařízení, které mu bude vyhovovat. Výběr školy závisí na druhu a stupni sluchového postižení, ale také na předchozím rozhodnutí rodičů o výběru komunikace.

2.3.1. Komunikační přístupy ve vzdělávání

Komunikační přístupy uplatňované při vzdělávání neslyšících mohou být různé, mají ale jediný společný cíl – plnohodnotný rozvoj jedince se sluchovým postižením a náležitá socializace.

V České republice ve školách pro sluchově postižené žáky jsou zavedeny tři odlišné přístupy, odvíjející se od druhu používaného komunikačního přístupu. Jedná se o metodu orální komunikace, totální komunikace a metoda bilingvální komunikace. (Komorná, 2008)

Orální metoda ve vzdělávání

Díky historickému kontextu vzdělávání osob se sluchovým postižením byla tato metoda jednou z nejrozšířenějších. Na kongresu v Miláně v roce 1880 byla tato metoda zvolena jako jediná vhodná a ostatní metody, především metody využívající vizuálně-motorické přístupy komunikace, byly považovány za nevhodné. I v prvním Českém ústavu pro vzdělávání osob se sluchovým postižením byla využívána primárně tato metoda. (Krahulcová, 2003)

Orální metody se zaměřují na výuku mluvené řeči, rozvoj obsahové stránky řeči a modulové rysy řeči, díky kterým se zlepšuje srozumitelnost produkované řeči. (Krahulcová, 2003) Dalšími prvky orální metody je výcvik odezírání, rozvoj sluchové percepce (u žáků se zbytky sluchu), logopedická péče. U orální metody vzdělávání lze zapojit i manuální prostředky (daktylní abeceda, Mund systém, Cued-Speech aj.). Existuje však také absolutní orální metoda, která se soustředí pouze na rozvoj jazyka bez využití dalších pomocných prostředků. (Poul, 1996)

J. Hrubý (1998, s. 199) řekl o této metodě toto: „*Orální metoda považuje za vůbec nejdůležitější charakteristiku člověka jeho schopnost ovládnutí mluvené řeči. Všechno musí být obětováno jednomu jedinému cíli – naučit neslyšící dítě mluvit. Mluva je dokonce považována za mnohem důležitější než vzdělání!*“

Někteří autoři, například Langer et spol. (2008) se však proti orální metodě ostře vymezují. Označují tuto metodu za nerespektující individuální potřeby a schopnosti žáka. Metoda může mít nežádoucí důsledky na úroveň vzdělání jedince, a především na jeho psychické zdraví. Hlavním důvodem je, že žák s těžší sluchovou vadou nemá schopnost vnímat mluvený jazyk totožně jako intaktní žák. Samotná orální metoda, bez možnosti využívání vizuálně-motorických prostředků, vede k nedostatečné komunikaci a k neplnohodnotné percepci informací, které by žák během výuky mohl získat. Tato metoda zároveň vylučuje pedagogy se sluchovým postižením, kteří by mohli být žákům náležitým vzorem. Šedivá (2006) nepovažuje orální metodu za univerzálně použitelnou pro všechny žáky se sluchovým postižením. Každý z žáků má různé jazykové schopnosti a někteří nejsou schopni nedosáhnout takové komunikační úrovně, která je pro srozumitelnou komunikaci nutná.

Tento přístup vzdělávání je ideální pro žáky nedoslýchavé, protože umožňuje využívání zbytků sluchu a náležité rozvíjení řečových schopností, díky kterým dochází k lepšímu zapojení do většinové společnosti. (Langer et spol., 2008)

Dalším pozitivem je schopnost komunikace ve většinovém jazyce, tím pádem i větší míra socializace s majoritní společností. Novorozenec, který se narodí se sluchovou vadou, má z 90 % případů rodiče, kteří mají sluch v normě. Díky této formě komunikace a metodě vzdělávání je dorozumívání v rámci rodiny snadnější a nedochází k vyčlenění jedince z okolního dění. (Poul, 1996)

Totální komunikace

Jedinci se sluchovým postižením pozorovali, že úroveň poskytovaného vzdělávání není dostatečná. Výuka orální metodou, bez využívání znakového jazyka nebyla, efektivní pro všechny žáky a neposkytovala vždy požadované výsledky.

Zásadou tohoto uvědomění začala vznikat v zhruba v 60. letech 20. století filozofie totální komunikace. Rozličné pedagogické pokusy postupně formovaly její definitivní podobu, která se hojně využívá. V České republice vyučuje touto formou 16 vzdělávacích institucí pro sluchově postižené, z celkového počtu 18. (Langer et spol., 2008). Stále však zůstává otázka, v jaké míře a na jaké úrovni je totální komunikace využívána jednotlivými vyučujícími.

Totální komunikace představuje takový komunikační přístup, kde jsou flexibilně kombinovány jednotlivé komunikační formy, které spolu kooperují a tím zvyšují míru srozumitelnosti dané komunikace. Evans (2001) do přístupu totální komunikace řadí přirozená gesta, gestikulace, pantomimu, mimiku, prstovou abecedu, pomocné artikulační znaky, znakový jazyk a další vizuálně-motorické přístupy. Nadále tam však začleňuje sluchovou výchovu, reedukace sluchu, psanou formu jazyka většinové populace, mluvenou řeč a odezírání.

Krahulcová (2002) ještě přidává k výše zmíněným složkám kresbu a audiovizuální technické podněty (film, televize, video, pomocné vyučovací programy, didaktické programy aj.).

Tato metoda je postavená na faktu, že schopnost verbálně komunikovat a schopnosti spojené s kognitivními funkcemi jsou na sobě navzájem nezávislé. Je zřejmé, že dítě musí využívat jakýsi komunikační přístup, ať už vizuálně-motorické či auditivně-orální povahy, který

povede k celkovému rozvoji jedince. Nutný je však také dostatek stimulů, který napomůže k vývoji sociálních a rozumových schopností. (Hrubý, 1998)

Výhodou může být, že osoba se sluchovým postižením má možnost si zvolit takový komunikační systém, který mu bude vyhovovat. Vybere-li si jedinec nevhodný systém, nemůže využívat svůj potenciál k optimálnímu rozvoji. Jedná se primárně o žáky, kteří trpí těžkou sluchovou vadou a preferují znakový jazyk bez zvažování jiných efektivnějších komunikačních systémů. (Krahulcová, 2002)

Bilingvální přístup ve vzdělávání

Bilingvální přístup ve vzdělávání osob se sluchovým postižením lze považovat za pokrokovou vzdělávací metodu dnešní doby. Zakladatelem byl jeden z ředitelů Ústavu pro hluchoněmé v Praze (konkrétně pan Václav Frost), který vyučoval tzv. pražskou metodou, která je pokládána za počátek bilingválního vzdělávání osob se sluchovým postižením. Tato metoda však nebyla využívána dlouho, protože Milánský kongres následně zakázal používání znakového jazyka při vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Změna nastala až v 80. letech 20. století po prokázání, že znakový jazyk je plnohodnotný komunikační systém a má přirozené prvky jazyka. (Hrubý, 1998)

Bilingvální přístup lze definovat dle Krahulcové jako (2002, s.40) „*přenos informací ve dvou jazykových kódech, ve znakovém jazyce neslyšících a mluveném (orálním, většinovém, národním) jazyce, a to mezi neslyšícími vzájemně a mezi neslyšícími a slyšícími.*“

Totální komunikace lze považovat za předstupeň k bilingválnímu přístupu vzdělávání. Bilingvální vzdělávání kombinuje výuku ve znakovém a mluveném jazyce, přičemž jsou si oba jazykové systémy rovny. (Hrubý, 1998)

Pro bilingvální vzdělávání je nutné, aby si žák se sluchovou vadou osvojil nejprve znakový jazyk na dostatečné úrovni. Počátek celého vzdělávacího procesu je komunikován právě národním znakovým jazykem. K efektivnosti celého procesu je potřeba znalý pedagogický pracovník, který má znakový jazyk jako svůj mateřský. Základní předměty jsou vyučovány ve znakovém jazyce, který je nejlepším komunikačním prostředkem při osvojování si nové látky a informací. Vyučuje se však i jako samostatný předmět. Až se žáci naučí komunikovat ve znakovém jazyce, přichází postupné osvojování si sekundárního jazykového systému, což je jazyk majoritní společnosti. (Krahulcová, 2002)

Může být otázkou, proč je dbán takový důraz na výuku znakového jazyka, když lze předpokládat, že neslyšící žáci a žáci s těžší sluchovou vadou budou již znakový jazyk ovládat a aktivně používat. Existují rozdíly v rodinném prostředí, ve kterém žák vyrůstá. Pokud vyrůstá v rodině, kde jsou přítomni další neslyšící, bude jeho komunikační úroveň znakového jazyka vyšší než žák, který vyrůstal v rodině slyšící, která si osvojovala jazykové kompetence znakového jazyka až po narození svého potomka. Proto je nutné úroveň osvojení znakového jazyka nejdříve sjednotit a až poté začít s výukou sekundárního jazyka. (Macurová, 1993)

Existuje více forem bilingvního přístupu. Již výše popsaná forma, kdy si dítě plnohodnotně osvojí první jazykový systém – znakový jazyk. Tento proces probíhá obdobně jako u slyšících jedinců. Nejprve se naučí se základní struktury jazyka a až následně dochází k osvojení si gramatických pravidel. Poté se přechází k výuce majoritního jazyka v maximální možné míře. Ne vždy je žák schopen si osvojit všechny formy majoritního jazyka. Podle individuálních schopností se může se jednat např. pouze o grafický projev. Jedná se o tzv. sukcesivní formu bilingvismu.

U druhé formy bilingvního přístupu si dítě osvojuje oba komunikační systémy v totožném čase, což lze v procesu vzdělávání považovat za náročnější. K této situaci však může dojít i v momentě, kdy každý z rodičů využívá odlišný komunikační systém. V případě sluchové ztráty se může jednat o jednoho slyšícího a druhého neslyšícího rodiče. Jazykové prostředí na dítě působí již od útlého věku. Tento druh se nazývá simultánní forma bilingvismu.

Bilingvní přístup vzdělávání připravuje žáky na kontakt jak s neslyšící, tak se slyšící společnostmi, díky čemuž lze předpokládat, že nebude docházet k sociální segregaci osob se sluchovým postižením.

2.3.2. Vzdělávací systém v České republice

Vzdělávací systém je unikátní v každé zemi a vzdělávání osob se sluchovým postižením v tomto ohledu není výjimkou. Navzdory snahám tyto systémy sjednocovat se do vzdělávacího procesu promítají kulturní a historické podmínky. Dodnes se u nás mísí řada postupů, nejvíce využívaným vzdělávacím přístupem je totální komunikace.

Legislativní ukotvení

V Ústavě České republiky je mimo jiné stanoveno právo na vzdělávání. Toto právo má každý občan České republiky, bez ohledu na handicap, dokonce je základní školní docházka pro každé dítě povinná. Krom toho je zde jasně specifikováno, že žák z minority, má nárok na vzdělávání ve svém mateřském jazyce. (Ústavní zákon č. 1/1993)

Hlavní právní normou, která upravuje výchovu a vzdělávání žáků, včetně žáků se sluchovým postižením, je zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Jsou zde jasně specifikována všeobecná pravidla, cíle vzdělávání a fungování vzdělávacího systému. Součástí zákona je také § 16, který se věnuje vzdělávání dětí, žáků a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami. V tomto paragrafu je část, která definuje vhodné podmínky a obsah vzdělání s ohledem k výchovně-vzdělávacím potřebám jednotlivce. Vhodné podmínky mohou být zajištěny speciálními učebnicemi, didaktickými pomůckami a kompenzačními učebními pomůckami, které poskytuje školské zařízení.

V nejnovější novele školského zákona stojí: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“* (Školský zákon č. 561/2004)

Zákon č. 155/1998 Sb., *o znakové řeči* dramaticky ovlivnil vzdělávání osob se sluchovým postižením. Ačkoliv terminologie v tomto zákoně byla zvolena poněkud nešťastně, díky němu došlo k uznání znakového jazyka jako plnohodnotného jazykového systému na našem území. Později došlo k novelizaci, která je označena jako zákon č. 384/2008 Sb., *o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob*, kde je terminologické označení již správné, navíc jsou zde zmíněny i osoby s trpící hluchoslepotou. (Zákon č. 155/1998)

Vzdělávání jedinců se specifickými potřebami však upravují i vyhlášky. První je vyhláška č. 73/2005 Sb., *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami*

a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, jež byla novelizována v roce 2016 (Vyhláška č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*) a vyhláška č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* (dnes platná novela vyhlášky pod číslem 116/2011 Sb.).

Preprimární stupeň vzdělávání osob se sluchovým postižením

Tento stupeň vzdělávání osob se sluchovým postižením je zabezpečován v mateřských školách.

Mateřské školy pro sluchově postižené

Mateřská škola zabezpečuje preprimární vzdělávání u jedinců od 3 do 7 let věku. Mateřské školy pro sluchově postižené žáky aktivně spolupracují s SPC a s rodinou daného žáka.

Komunikační přístupy v mateřských školách mohou být dvojího druhu, obdobně jako na školách základních. Výuka může být zaměřená na reedukaci sluchu, řeči a logopedickou péči, která napomáhá žákům k plnohodnotnému osvojení mluvené formy jazyka. V jiných školách může být naopak využíván jako primární komunikační systém znakový jazyk.

Za nejvhodnější se považuje, pokud to ztráta a charakter sluchového postižení umožní, docházení dítěte do nespecializované mateřské školy. Kolektiv intaktních dětí má velký vliv na budoucí integraci daného jedince na základní škole a ve společnosti. (Květoňová, 2004)

Mateřské školy pro děti se sluchovým postižením se řídí stanoveným výchovně vzdělávacím programem, který je doplněný o komunikační a jazykovou výchovu, zaměřenou na funkční gramotnost a úroveň dorozumívacích schopností žáků. Celá výuka by měla být individuálního charakteru, který bude vyhovovat specifickým potřebám zapsaných žáků. (Souralová, 2005)

Mateřské školy pro sluchově postižené mají za cíl:

- rozvoj komunikačních schopností a dovedností, snaha o vytvoření kladného postoje dítěte k mluvení;
- produkce a vývoj hlasových vlastností hravou formou;
- rozvoj dalších dovedností – rozvoj zrakového vnímání za účelem odezírání, rozvoj hmatového vnímání, koordinace pohybu, rozvoj hrubé a jemné motoriky;

- (re)edukace sluchu;
- pedagogičtí pracovníci využívají nonverbální prostředky pro k dosažení funkční komunikace (gesta, posunky, mimika);
- počátky čtení za pomoci globální metody.

(Květoňová, 2004)

Nástup dítěte s postižením do vzdělávacího systému může být velmi náročným krokem. Rodičům může napomoci poradenský systém, který funguje souběžně se vzdělávacím. Poradenský systém zastupuje činnost rané péče a speciálně pedagogických center, která jsou zaměřena svou péčí na všechny příslušníky dané rodiny, ve které se dítě s postižením nachází.

Raná péče

Raná péče je sociální služba, která zabezpečuje odbornou intervenci, podporu a systém pomocných programů dětem s postižením a jejich rodinám. Cílem rané péče je zamezit vzniku postižení, nebo odstranění či zmírnění možných důsledků postižení. Aktivně se věnuje rodině i dítěti, aby nedocházelo k sociální segregaci. Tyto služby mohou být poskytovány ihned po zjištění (i při podezření) diagnózy jedince až do sedmi let věku, kdy dítě nastupuje do školského zařízení či jiné návazné služby.

Pracovníci rané péče se snaží u dětí se sluchovým postižením rozvíjet veškeré osobnostní stránky jedince a jeho plné zapojení do společnosti. (Hradilková, Jabůrková, Vachulová, 1998 in Společnost pro ranou péči, 2006)

Centrum pro dětský sluch Tamtam, které zabezpečuje ranou péči pro osoby se sluchovým postižením a jejich rodiny považuje za cíle služby toto:

„Rodina se orientuje v situaci spojené s péčí o dítě s postižením a jeho výchovou. Rodina a dítě spolu umí komunikovat tak, aby byl podporován celkový vývoj dítěte s ohledem na jeho individuální možnosti a potřeby. Rodina umí využívat své vlastní zdroje, zná další možnosti podpory a dle svého zájmu se zapojuje do běžně dostupných aktivit pro dítě a rodinu.“
(TAMTAM Raná péče)

Služba zahrnuje tyto základní činnosti:

- výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti;
 1. zhodnocení schopností a dovedností dítěte i rodičů, zjišťování potřeb rodiny a dítěte s postižením nebo znevýhodněním
 2. specializované poradenství rodičům a dalším blízkým osobám
 3. podpora a posilování rodičovských kompetencí
 4. upevňování a nácvik dovedností rodičů nebo jiných pečujících osob, které napomáhají přiměřenému vývoji dítěte a soudržnosti rodiny
 5. vzdělávání rodičů, například formou individuálního a skupinového poskytování informací, seminářů, literatury
 6. nabídka programů a technik podporujících vývoj dítěte
 7. instrukce při nácviku a upevňování dovedností dítěte s cílem maximálního využití a rozvoje jeho schopností v oblasti kognitivní, senzorické, motorické a sociální
- zprostředkování kontaktu se společenským prostředím;
 1. pomoc při obnovení nebo upevnění kontaktu s rodinou a pomoc a podpora při dalších aktivitách podporujících sociální začleňování osob
 2. podpora a pomoc při využívání běžně dostupných služeb a informačních zdrojů
- sociálně-terapeutické činnosti;
 1. psychosociální podpora formou naslouchání
 2. podpora výměny zkušeností
 3. pořádání setkání a pobytových kurzů pro rodiny
- pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí.
 1. pomoc při komunikaci, nácvik dotazování a komunikačních dovedností, podpora svépomocných aktivit rodičů
 2. doprovázení rodičů při vyřizování žádostí, na jednání a vyšetření s dítětem, popřípadě jiná obdobná jednání v záležitostech týkajících se vývoje dítěte

(Zákon č. 108/2006 Sb.)

Speciálněpedagogické centrum

Speciálněpedagogická centra (SPC) spolu s pedagogicko-psychologickými poradnami (PPP) a středisky výchovné péče tvoří síť školských poradenských zařízení.

SPC je školské zařízení, poskytující poradenské služby dětem s postižením předškolního věku a dále žákům s postižením, kteří jsou integrováni do škol a jiných školských zařízení. Tyto služby mohou být poskytovány ambulantně v prostoru SPC nebo terénně v konkrétních školských zařízení. (Vyhláška č. 72/2005 Sb.)

Pracovníci SPC se věnují speciálně pedagogické, psychologické a individuální péči klientům se zdravotním postižením. Spolupracují jak s rodinou dítěte, tak se vzdělávacími institucemi a dalšími školskými zařízeními, případně s jednotlivými odborníky, které dítě navštěvuje. Dalším cílem SPC je nápomoc v procesu sociální a pedagogické integrace jedince se zdravotním postižením. (Metodologický portál RVP.CZ)

Tým pracovníků je multidisciplinární a skládá se z psychologa, speciálního pedagoga a sociálního pracovníka. Tyto služby jsou poskytovány jedincům od tří let do ukončení vzdělávacího procesu.

Neboť je péče o jedince s postižením individuální dle typu postižení, jsou i SPC diferencované. Existují SPC poskytující odborné speciálně pedagogické a poradenské služby žákům s vadami řeči, se zrakovým postižením, s tělesným postižením, s mentálním postižením, s poruchou autistického spektra, žákům se sluchovým postižením, žákům hluchoslepým a žákům s kombinovaným postižením. (Vyhláška 72/2005 Sb.)

„Tým SPC zabezpečuje zejména:

- *vyhledávání žáků se zdravotním postižením;*
- *komplexní diagnostika žáka (speciálně pedagogická a psychologická);*
- *tvorba plánu péče o žáka (strategie komplexní podpory žáka, pedagogicko-psychologické vedení apod.);*
- *přímá práce s žákem (individuální a skupinová);*
- *včasná intervence;*
- *konzultace pro zákonné zástupce, pedagogické pracovníky, školy a školská zařízení;*
- *sociálně právní poradenství (sociální dávky, příspěvky apod.);*
- *krizová intervence;*
- *metodická činnost pro zákonné zástupce, pedagogy (podpora při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu);*
- *kariérové poradenství pro žáky se zdravotním postižením;*

- *zapůjčování odborné literatury;*
- *zapůjčování rehabilitačních a kompenzačních pomůcek podle potřeb žáků;*
- *ucelená rehabilitace pedagogicko-psychologickými prostředky;*
- *pomoc při integraci žáků se zdravotním postižením do mateřských, základních a středních škol, instruktáž a úprava prostředí;*
- *všestranná podpora optimálního psychomotorického a sociálního vývoje žáků se zdravotním postižením v duchu tzv. ucelené rehabilitace (využívání prostředků pedagogicko-psychologických, léčebných, sociálních a pracovních), tj. zajištění komplexní péče zaměřené nejen na žáka s postižením, ale na celou jeho rodinu;*
- *vedení dokumentace centra a příprava dokumentů pro správní řízení;*
- *koordinace činností s poradenskými pracovníky škol, s poradnami a středisky výchovné péče;*
- *zpracování návrhů k zařazení do režimu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;*
- *zpracování návrhů individuálních vzdělávacích plánů;*
- *tvorba, návrhy a nabídka speciálních pomůcek podle individuálních potřeb žáků.* “

(Metodologický portál RVP.CZ)

Primární stupeň vzdělávání

Základní školy pro sluchově postižené žáky zabezpečují primární stupeň vzdělávání, jehož podstata je stanovena *Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání*. Dle tohoto programu si poté škola vypracovává svůj vlastní vzdělávací program, který obsahuje i specifické vzdělávací předměty.

Rodiče volí školu pro svého potomka se sluchovým postižením dle metod a přístupů, které škola nabízí a které budou co nejvíce vyhovovat individuálním potřebám jejich dítěte. Nápomocní k rozhodnutí mohou být pracovníci SPC či rané péče. (Šance dětem)

Učivo může být na základních školách pro sluchově postižené rozloženo do deseti ročníků. První stupeň je tvořen 1. – 6. ročníkem a druhý stupeň 7. – 10. ročníkem. Počet žáků ve třídě je také upraven na maximální počet 14 žáků. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Sekundární stupeň vzdělávání

Středoškolské vzdělání, ukončené výučním listem, může žák se sluchovým postižením získat na praktických školách, učilištích, odborných učilištích nebo středních odborných

školách pro sluchově postižené. Oborem může být např. zahradník, cukrář, elektrikář, truhlář, krejčí, klempíř, zámečnick aj.

Maturitní vysvědčení mohou žáci se sluchovým postižením získat na Gymnáziu pro sluchově postižené v Ječné ulici v Praze nebo na středních školách s různým zaměřením. Mohou navštěvovat Střední zdravotnickou školu v Praze, Střední průmyslovou školu oděvní v Brně, Střední průmyslovou školu elektrotechnickou ve Valašském Meziříčí, Střední pedagogickou školu v Hradci Králové. (Komorná, 2008)

Terciální stupeň vzdělávání

Terciální stupeň vzdělávání probíhá na běžných vysokých školách v rámci integrace jedince se sluchovým postižením.

Student vysoké školy může využívat komplexní služby poradenských center. Do těchto služeb patří poskytování tlumočnicka, přepisy, zapůjčování technických pomůcek, asistenční služby aj. Problémem je nedostatečné informování veřejnosti, kterých se služba přímo týká. Pro úspěšný proces tlumočení je nezbytné poučení studentů, vyučujících i samotných tlumočnicků. Každá vysoká škola může čerpat finanční prostředky od MŠMT za účelem zajištění těchto služeb. Bohužel, tyto prostředky často nestačí k plnému pokrytí výdajů. I přes to dokáží poradenská centra zajistit tlumočení do znakového jazyka z 85 %. Dalším velkým problémem zůstává odborná úroveň tlumočení vysokoškolských přednášek. (Břinková, Kalousová, 2013)

Existují dva studijní programy, které jsou určeny studentům se sluchovým postižením. Jedná se o bakalářský a magisterský obor *Jazyk a komunikace neslyšících* na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a dále bakalářský obor *Výchovná dramatika neslyšících* na Janáčkově akademii múzických umění v Brně.

Neslyšící studenti mají v terciálním vzdělávání velmi malé zastoupení, i když v posledních letech jejich počet pomalu roste. V roce 2012/2013 studovalo na vysoké škole 140 studentů se sluchovým postižením na všech dvaceti šesti veřejných vysokých školách. V školním roce 2020/2021 to bylo 222 studentů. Studentů může být ve skutečnosti mnohem více, avšak nejsou evidováni, protože nemají specifické vzdělávací potřeby a zvládají studium na vysoké škole bez asistence. (AP3SP)

Inkluzivní vzdělávání

Inkluze je velmi složité téma, kterému se věnují mnozí odborníci po dlouhou dobu. Inkluzivní vzdělávání se neustále mění, v posledních letech došlo však k největšímu rozvoji.

Pojem inkluze pochází z latinského slova *inclusio*, znamenající přijetí. Dle Lechty (2016) je lze toto slovo vnímat jako synonymum pro slova jako je akceptace.

Termín inkluze lze také vysvětlit jako příslušnost k danému celku či zahrnutí jedince do celku. V praxi inkluze umožňuje žákům s postižením vzdělávání na školách běžného vzdělávacího proudu. (Hájková, Strnadová, 2010)

„Inkluze ve vzdělávání je proces transformace vzdělávacích systémů usilující o vytváření podmínek pro to, aby se mohli žáci bez ohledu na svůj původ či zdravotní stav vzdělávat společně v běžných školách. Inkluze ve vzdělávání se tak stává nástrojem sociální politiky, je odpovědí na požadavek zpřístupnění vzdělání všem a vychází ze základního účelu vzdělávání a výchovy, kterým je participace na životě společnosti.“ (Valenta, 2015, s. 710)

Vzdělávání by mělo být rovnocenně přístupné všem žákům, bez stanovených požadavků. Dle zastánců inkluzivního vzdělávání, má žák právo být zapsán na školu hlavního vzdělávacího proudu v místě bydliště, a to bez plnění stanovených požadavků škol. K přesunu žáka do speciálního zařízení, dochází až v momentě, pokud běžná škola nedokáže zabezpečit náležitou podporu. (NPI ČR)

Samotné příčiny, proč žák nezvládá výuku na běžné škole, je nutné hledat v systému výuky, nikoliv u žáka. Výuka by měla být upravena potřebám každého jednotlivce navštěvující danou třídu. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013)

Žáci by měli mít možnost navštěvovat školské zařízení, které jim umožní plnohodnotný vzdělávací systém ale také náležitý sociální kontakt, který napomůže k budoucímu zapojení do většinové společnosti. Inkluzivní vzdělávání má zabezpečit rozmanitost a mělo by poskytovat prostor pro navazování vztahů, rozvíjení respektu a porozumění druhým. Inkluzivní školy přijímají žáky bez ohledu na jejich rasu, postižení, vyznání, rodinnou či sociální situaci a vzdělávání je individualizováno pro jejich konkrétní potřeby. *„V jedné třídě se tak spolu vzdělávají děti zdravotně postižené, nadané, děti cizinců, děti jiného etnika i většinové společnosti. Pedagog se všem dětem věnuje rovnocenně, nikomu více ani méně.“*

Heterogenní složení kolektivu, kde se každý jedinec stává objektem individualizovaného přístupu, považuje inkluzivní přístup za přínos pro všechny žáky.“ (NPI ČR)

Obecně je inkluzivní vzdělávání chápáno jako jednostranně výhodné – pouze pro žáky s postižením. Toto je však mýtus. Mnoho odborníků popisuje inkluzivní vzdělávání jako prospěšné pro intaktní žáky ale také žáky s postižením. například Lechta přisuzuje konceptu inkluze přípravu společnosti přijímat osoby s postižením, jako rovnocenné jedince, kteří jsou ve společnosti od samotného počátku a lze předpokládat, že budou také nadále. (Lechta, 2010)

Kladné ekonomické, právní, politické a psychosociální předpoklady jsou nutné k zajištění zdárné inkluze. Pro žáka zařazeného do inkluzivního vzdělávání je nutné zajištění financí, které budou využity zabezpečení specifických vzdělávacích materiálů a pomůcek. Je nutné dbát také na společenské zařazení žáka do kolektivu třídy a vytvářet náležité prostředí ve skupině. Žák s postižením má možnost být vzděláván za využití podpůrných opatření, která mohou spočívat například v úpravě hodnocení či práce se speciálními pomůckami. Někteří žáci s postižením mají nárok na asistenta pedagoga, který jim napomáhá při výuce. (Potměšil, 2012)

Inkluzivní vzdělávání má několik hlavních pravidel, která se snaží dodržovat:

- „Všichni žáci a pracovníci školy jsou stejně důležití;
- žáci se zapojují do školní kultury, vzdělávacího procesu a komunity;
- školní prostředí, politika a praxe se mění tak, aby byla zohledněna různorodost žáků;
- odstraňují se překážky v učení a zapojují se všichni žáci, tedy nejen ti, kteří mají určité postižení či jsou označeni jako „žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“;
- rozdíly mezi žáky jsou vnímány jako inspirace pro výuku, nikoliv jako problém, který je třeba řešit;
- respektuje se právo žáků na vzdělávání v místě, kde žijí;
- dochází ke zkvalitňování škol pro potřeby žáků i učitelů;
- podporují se vzájemně prospěšné vztahy mezi školami a okolní komunitou;
- inkluze ve vzdělávání je jedním z aspektů inkluze ve společnosti.“

(NPI ČR)

Inkluzivní vzdělávání žáků se sluchovým postižením

Komunikace osob se sluchovým postižením je považována za velmi problematickou oblast v rámci vzdělávání jedinců. Edukace osob se sluchovým postižením je výrazně ovlivněna výběrem a rozvojem komunikačního systému, který žák preferuje. (Hádková, nedatováno)

Inkluzivní vzdělávání u jedinců se sluchovým postižením je možné pouze za předpokladu, že je žák schopen porozumět mluvenému projevu a také komunikovat se svým okolím srozumitelně. Těmto schopnostem většinou výrazně napomáhají kompenzační pomůcky, které žák používá. Pro tento typ vzdělávání je nutná vstřícnost ze strany školského zařízení, konkrétního pedagoga a náležitá komunikace mezi školou a rodiči žáka. (Potměšil, 2012)

Žák se sluchovým postižením je klasifikován jako žák se specifickými potřebami. Pro plnohodnotné vzdělávání je možné nastolit podpůrná opatření. Jedinci se sluchovým postižením mají nárok na oporu ve vzdělávacím systému, především kvůli svému zdravotnímu stavu. Avšak existuje také skupina sluchově postižených, kteří sami sebe považují za kulturní a jazykovou menšinu, s označením „Neslyšící“ s velkým „N“. Proto lze také žákům se sluchovým postižením poskytnout podpůrná opatření kvůli odlišnému kulturnímu prostředí a jazyku.

Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů, které jsou rozděleny dle náročnosti organizace, financí a pedagogické intervence. Podpůrná opatření prvního stupně jsou považována na nejnižší možný stupeň pedagogické a organizační náročnosti, přičemž k uplatnění tohoto typu opatření nejsou potřeba žádné finance. Naopak pátý stupeň představuje nejvyšší rozsah podpory, a to ve všech třech zmiňovaných oblastech. Žáci se sluchovým postižením mohou dosáhnout jakéhokoliv ze stupňů podpůrných opatření.

První stupeň podpůrných opatření je zabezpečen pouze školským zařízením, bez spolupráce speciálně pedagogického centra. Jednotlivé úpravy navrhuje pedagogický pracovník za kooperace zákonných zástupců ale také odborných pracovníků školy. Tento stupeň se využívá u žáků, kteří mají pouze jednostrannou sluchovou vadu či lehkou nedoslýchavost, což se projevuje pouze mírnými obtížemi při vzdělávání.

Druhý až pátý stupeň je stanovován u žáků, kteří mají těžší stupeň nedoslýchavosti, žákům s hluchotou či žákům s kochleárním implantátem. Tyto stupně podpůrných opatření jsou využívána v momentě, kdy žákovi již nestačí první stupeň podpory. Zatímco první stupeň podpůrných opatření vytváří samo školské zařízení, které žák navštěvuje, další stupně jsou již navrhována školským poradenským zařízením. Zde jsou žákovi udělena diagnostická vyšetření, dle jejichž výsledků jsou posouzeny speciální vzdělávací potřeby a odpovídající stupeň podpory. K možnosti uvedení daného doporučení speciálně pedagogického centra je nutný informovaný souhlas zákonného zástupce daného žáka. (Hampl, 2020)

3. Pandemie covid-19 ve školství

Během historie lidského společenství lze pozorovat mnoho světových pandemií, které výrazně ovlivnili životy našich předků. V období středověku to byly opakované pandemie moru, v novověku pandemie tuberkulózy či chřipky.

Viry, nebuněčné parazitické organismy, které napadají hostitelské buňky a tím pádem ovlivňují celý organismus, ve kterém se buňka nachází. (Šípek, 2010) Jejich celkový počet je odhadován na 10^{31} . Početnější část není nijak popsána, zdokumentována a mnohdy ani objevena. Lze očekávat, že v průběhu věků se budou objevovat neustále nové a nové epidemie a pandemie. (Trebichovský, 2020)

3.1. Pandemie

Pandemie a epidemie jsou termíny označující rozšíření infekčního onemocnění osob. Jedním z hlavních rozdílů mezi epidemií a pandemií je rozšíření viru ve více státech či světadílech a v časovém omezení samostatné nákazy. Epidemie je závislá jak k výskytu na omezeném místě, tak na čase. Pandemie je výskyt infekční nemoci rozšířený po větším území a není nijak závislý na čase. (Co to je pandemie? 2021)

V pandemickém plánu České republiky je pandemie definována takto: „*Pandemie je epidemie velkého rozsahu zasahující celé kontinenty. Jedná se tedy o výskyt onemocnění s vysokou incidencí na velkém území (kontinent) za určité časové období.*“ (Pandemický plán České republiky)

Pandemie většinou vzniká při rozšíření nového druhu patogenu, na který nemá lidská imunita schopnost adekvátně reagovat. Kvůli neexistenci příslušných protilátek, se vir volně šíří i přes kontinenty. (Co to je pandemie? 2021)

3.2. Příznaky onemocnění covid-19

Onemocnění covid-19 je klasifikováno jako kapénková infekce. Což znamená, že infekce je šířena pomocí kapének slin a nosního výtoku, které člověk vylučuje během mluvení, dýchání, kýchání a kašlání. V pracovních a školních kolektivech se rychle a nepozorovaně šíří.

Onemocnění se ve většině případů projevuje mírnými až středně těžkými respiračními problémy. Imunitní systém velké části jedinců se s nemocí covid-19 vypořádá bez vnější pomoci. Starší osoby, jedinci se zdravotními obtížemi (kardiovaskulární onemocnění, diabetes mellitus obou typů, chronické onemocnění, rakovina) mohou mít však vážný průběh onemocnění covid-19. Je nutné klást důraz na to, že onemocnění covid-19 je vážné onemocnění, kterým se může nakazit či zemřít jakákoliv osoba, jakéhokoliv věku. (WHO, 2020 a)

Příznaky onemocnění jsou podobné jako u jiných nemocí způsobených koronaviry. Nemocní mají zvýšenou horečku, respirační obtíže, rýmu, dušnost, kašel, bolest svalů a hlavy. Samotné příznaky se projevují v rozmezí dvou až čtrnácti dní. Člověk může být již infekční, před projevem samotného onemocnění, což vede k nevědomé infekci dalších osob, se kterou je infekční jedinec v kontaktu. Zatím co někteří jedinci ani netušili, že právě prodělávají onemocnění covid-19, u jiných se infekce projevovala závažnými symptomy. V důsledku nedostatečné saturace, dušnosti a jiných příznaků těžkého průběhu byli pacienti umístováni na specializovaná oddělení zdravotnických zařízení. (WHO, 2020 b)

První případy v České republice jsou datovány k 1.3.2020 a lze předpokládat že první pacienti se nakazili v Itálii, kde trávili jarní prázdniny. O deset dní později, Světová zdravotnická organizace vyhlásilo celosvětovou pandemii onemocnění covid-19. (MZČR, 2020 a)

3.3. Opatření týkající se pandemie covidu-19 v Čechách

Světová zdravotnická organizace vydala soubor základních opatření, která by měl každý jedinec v době koronavirové pandemie dodržovat, aby riziko nákazy a šíření, bylo co nejnižší. Byl kladen důraz na dodržování stanovených pravidel v dané zemi, bezpečné fyzické vzdálenosti mezi jedinci, dodržování hygienických návyků, využívání ochranných pomůcek. Opatření se během pandemie měnila v závislosti šíření viru a množství dostupných pomůcek.

Vláda České republiky vyhlásila Nouzový stav již 12.3.2020. Toto rozhodnutí s sebou přineslo mnoho konkrétních opatření, které omezovaly běžný život každého občana. (Usnesení vlády České republiky č. 194, 2020)

Mezi nejdůležitější opatření patřilo omezení pohybu osob na území České republiky. Bylo doporučeno pobývat v místě bydliště a omezit své kontakty s dalšími osobami na minimum. (Usnesení vlády České republiky č. 215, 2020)

Dále byl omezen maloobchodní prodej a prodej služeb v jednotlivých provozovnách, což mělo vést k snížení počtu osob, které by se mohli infekcí nakazit. (Usnesení vlády České republiky č. 211, 2020)

I přes mimořádná opatření, která byla zavedena a měnila se podle aktuální situace, nakažených přibývalo. Počet nakažených byl během tzv. první vlny pandemie covidu-19, přes 5000 nakažených, z čehož bylo více než 400 jedinců hospitalizováno. Pro dokreslení vážnosti situace bylo zaznamenáno, že k 8. dubnu zemřelo na onemocnění covid-19 přes 100 občanů České republiky. Již 21. dubna téhož roku byl počet zemřelých na tuto nemoc a její následky dvojnásobný.

Na počátku května se počet ověřeně nakažených snižoval, a tak došlo k hromadnému uvolňování zavedených mimořádných opatření. Postupně se zvyšoval počet účastníků na kulturních a jiných akcích, otevřeny byly také hranice s některými sousedními státy, upravena byla také povinnost nošení ochrany úst ve venkovních prostorách.

Již v červnu však začala vznikat jednotlivá ohniska onemocnění covidu-19. V září tehdejší ministr zdravotnictví Roman Prymula informoval veřejnost, že začala druhá vlna onemocnění covidu-19 v Čechách. Počty nakažených se denně pohybovaly kolem 10 tisíc nakažených a počet zemřelých byl více než 1000.

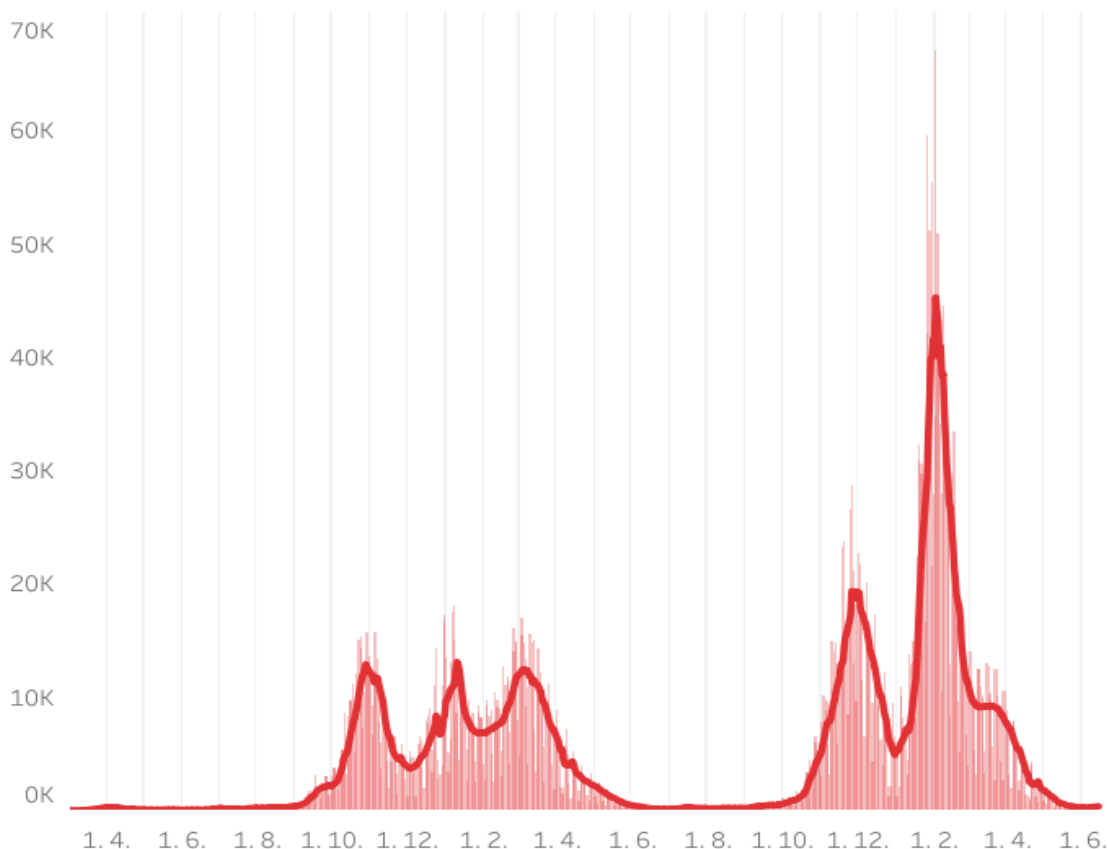
Očkování na onemocnění covid-19 bylo zahájeno 27. prosince roku 2020. V tu dobu se již počty nakažených pohybovaly v průměrně okolo 20 tisíc nakažených za jeden den a celkem zemřelo 10 000 osob. Nedostatek vakcín a dlouhé čekání doprovázelo Českou republiku v prvních měsících roku 2021. V nemocničních zařízeních scházely personál i lůžka pro covid-19 pozitivní pacienty.

Nově ustanovená opatření stanovovala testování ve firmách, kde je zaměstnáno více než 10 zaměstnanců. V tu dobu se již čísla zemřelých na covid-19 pohybovala okolo 25 000 osob. (ČT24, 2021 a)

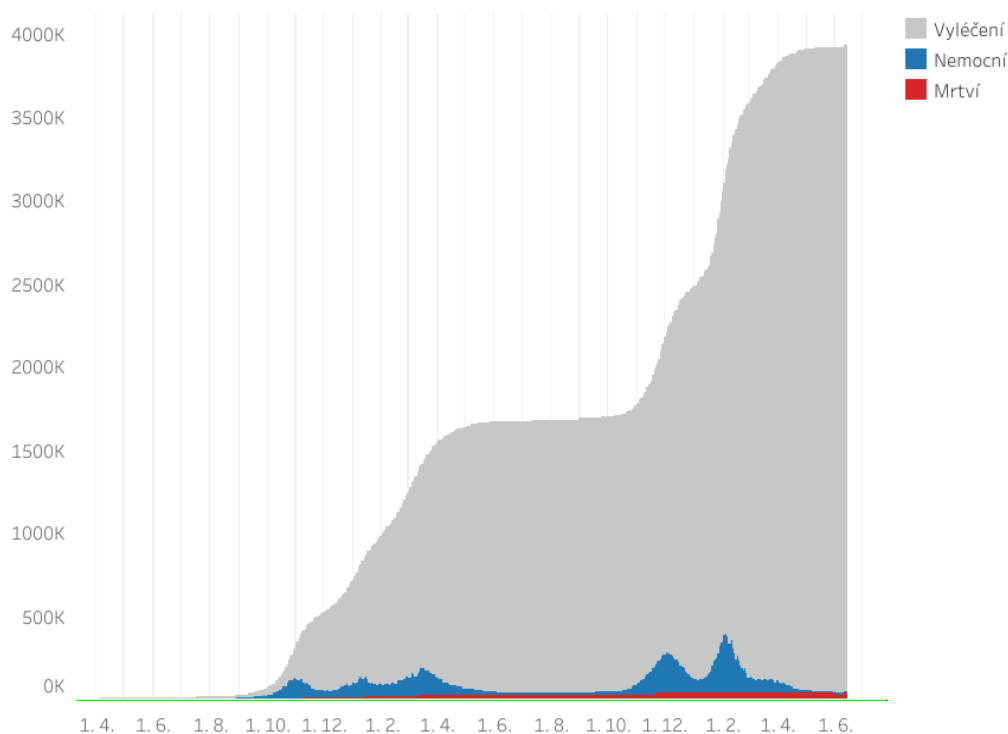
V květnu došlo k opětovnému uvolňování mimořádných opatření, která se týkala otevření restaurací, sportovních center, kulturních akcí aj. Jednotlivé kapacity návštěvníků byly omezeny a byl vyžadován negativní test. (iRozhlas, 2021 a)

Další větší nárůst počtu nakažených se objevil po skončení letních prázdnin. Číslo se pohybovalo v průměru 20 000 nakažených za jeden den. To vedlo k obnovení mimořádných opatření. Avšak i tento enormní počet nakažených za jeden den byl překonán. V lednu roku 2022 se čísla denních přírůstků pohybovala v řádech 50 000 nakažených. (ČT24, 2021 b)

Česká republika se obecně řadí k nejvíce zasaženým zemím Evropy. K 15. 6. 2022 bylo zaevidováno 40 303 úmrtí osob, u kterých bylo prokázáno onemocnění covid-19. Onemocnění prodělalo 3 923 943 osob.



Graf č. 1– počet nakažených od období 1.4. – 1.6.2020



Graf č. 2 – Počty nemocných, vyléčených a mrtvých od 1. 10. 2021–1. 6. 2022

3.3.1. Mimořádná opatření ovlivňující školství

Mezi nejdůležitější opatření, která měla zastavit rapidní šíření onemocnění covid-19 v české populaci, patřil článek č. 201, který byl zaveden po jednání Bezpečnostní rady státu a Ministerstva zdravotnictví, který zakazoval „*osobní přítomnost žáků a studentů na základním, středním a vyšším odborném vzdělávání ve školách a školských zařízeních podle zákona č. 561/2004 Sb. (...)*“ Toto nařízení začalo platit mezi prvními a to 11. 3. 2020. (Usnesení vlády České republiky č. 201, 2020)

Nejprve byla zakázána fyzická přítomnost ve všech školních zařízeních, avšak výjimka byla zavedena na umělecké a mateřské školy. Již druhý den – 12. března, bylo opatření nahrazeno jiným, které kromě školských zařízení zakazovala fyzickou přítomnost žáků i v původně otevřených institucích. Výjimkou byly stanoveny mateřské školy, do kterých docházely děti zaměstnanců, pracujících v krizové infrastruktuře. (MZČR, 2020, b)

Tato bezprecedentní situace ovlivnila přibližně 1,7 milionu studentů a žáků, kteří nemohli navštěvovat svou školu. Podstatnou část tvořili žáci základních škol a to konkrétně 953 000 dětí. (ČT24, 2020)

Zavřené školy v důsledku opatření	Základní školy	Střední školy	Vyšší odborné	Vysoké školy
Počet škol	4 194	1284	160	61
Počet žáků	952 946	423 838	17 954	288 915

Tabulka č. 1 – počet uzavřených škol a ovlivněných žáků.

Tito žáci museli zůstat ve svých bydleštích se svými rodinami. Výuka byla zajišťována elektronicky, online formou. V některých případech učitelé pouze zasílali zadání jednotlivých úkolů, které žáci vyplnili, odeslali zpátky vyučujícímu, který jim dal zpětnou vazbu.

Jako pomoc od státu dostávali rodiče žáků, kterým ještě nebylo 13 let, ošetrovné, díky kterému mohli zůstat s dítětem doma a nemuseli docházet do zaměstnání.

O způsobu výukové formy se rozhodovalo dle aktuální epidemiologické situace. Probíhalo chvilkové rozvolňování, rotační forma výuky a distanční forma výuky. Rotační výuka spočívala v pravidelném střídání prezenční a distanční výuky. Jeden týden žáci navštěvovali své školské zařízení a následující týden se připojovali ze svých domovů s pomocí technického vybavení. Tato kombinace výuky byla zavedena kvůli snížení riziku přenosu viru covid-19 mezi ostatní žáky. (iRozhlas, 2021 b)

Postupné kroky vlády od 11. 3. 2020 týkající se otevírání a zavírání škol:

11. března	<i>uzavření všech škol kromě MŠ</i>
20. dubna	<i>20. dubna možný návrat posledních ročníků VŠ (skupiny do 5 osob)</i>
27. dubna	<i>27. dubna možný návrat všech ročníků VŠ – konzultace ve skupinách max. 5 osob</i>
11. května	<i>návrat: 9. ročníky ZŠ a závěrečné ročníky SŠ, konz., VOŠ (dobrovolně, max. 15 žáků), všechny ročníky VŠ dle rozhodnutí VŠ (max. 15 studentů)</i>
25. května	<i>návrat 1. stupně (dobrovolně, max. 15 žáků)</i>
1. června	<i>návrat praktické výuky na SŠ, konz. VOŠ (dobrovolně, max. 15 žáků)</i>
8. června	<i>návrat všech ročníků 2. st ZŠ, SŠ, konz., VOŠ – konzultace a třídnické hodiny (dobrovolně, max. 15 žáků)</i>
14. října	<i>uzavření SŠ, konz. a VOŠ s výjimkou praktické výuky, uzavření VŠ</i>
14. října	<i>uzavření ZŠ, SŠ, konz. a VOŠ</i>

18. listopadu	<i>návrat 1. a 2. ročníku a přípravných tříd ZŠ</i>
25. listopadu	<i>návrat závěrečných ročníků SŠ, konz., VOŠ + praktická výuka ve všech ročnících SŠ, konz., VOŠ, VŠ – praktická výuka v posledních ročnících dle rozhodnutí VŠ (do 20 studentů)</i>
30. listopadu	<i>návrat 3. – 5. a 9. ročníku ZŠ, 2. stupeň rotační výuka</i>
7. prosince	<i>SŠ, konz. a VOŠ rotační výuka, VŠ – praktická výuka ve všech ročnících, prezenční výuka v 1. ročnících dle rozhodnutí VŠ (max. 20 studentů)</i>
21. a 22. prosince	<i>ZŠ, SŠ volno, VŠ – praktická výuka v posledních ročnících dle rozhodnutí VŠ (do 20 studentů)</i>
27. prosince / 4. ledna 2021	<i>otevřeny pouze MŠ a 1. a 2. ročníky a přípravné třídy ZŠ, ostatní ročníky a vzdělávací úrovně uzavřeny</i>
1. března	<i>všechny školy uzavřeny</i>
12. dubna	<i>od 12. dubna otevřeny MŠ (poslední ročník – skupiny do 15 dětí) a přípravné třídy, 1. stupeň ZŠ – rotační výuka (běžná výuka přípravné třídy a malé školy)</i>
19. dubna	<i>od 19. dubna možnost skupinové výuky ohrožených žáků na 2. stupni ZŠ</i>
26. dubna	<i>část krajů – plná výuka v MŠ, celá ČR – praktická výuka SŠ, konz. a VOŠ, VŠ – praktická výuka v posledních ročnících dle rozhodnutí VŠ</i>
3. května	<i>polovina krajů – plně otevřeny MŠ a rotační výuka na 2. stupni ZŠ</i>
10. května	<i>všechny kraje – plně otevřeny MŠ, rotační výuka na 2. stupni, VŠ – většina krajů – praktická výuka ve všech ročnících VŠ (na většině vysokých škol ve druhé polovině května začíná zkouškové období, již se tedy nepočítá s otevřením)</i>
17. května	<i>celá ČR – plně otevřen 1. stupeň, polovina krajů – plně otevřen 2. stupeň ZŠ, VŠ – všechny kraje – praktická výuka</i>
24. května	<i>všechny kraje – plně otevřen 2. stupeň a SŠ, konz., VOŠ</i>

Tabulka č. 2 - Sousednost kroků otevírání a zavírání škol v roce 2020/2021 – Vláda ČR,
2021

Počátek distanční výuky je datován k 11. březnu 2020. Při snížení počtu nakažených v dubnu byla povolena prezenční forma výuky na vysokých školách. Epidemiologická situace se zlepšovala, a proto se postupně vraceli do školských zařízení také žáci závěrečných ročníků základních a středních škol. Poslední měsíc školního roku byla dovolena přítomnost ve vzdělávacích zařízení všem žákům.

Na počátku nového školního roku se počty nakažených covidem-19 začaly zvyšovat. Distanční výuka byla zavedena pro všechny školská zařízení, s výjimkou mateřských škol. Následné uvolňování probíhalo velmi pozvolně. Situace se však v České republice dále zhoršovala. Epidemie byla na vrcholu v březnu roku 2021. Uzavřena byla všechna školská zařízení bez výjimek. Distanční výuka byla zavedena až do poloviny dubna roku 2021, kdy docházelo k velmi pozvolnému rozvolňování.

V dubnu 2021 bylo zahájeno očkování skupin zaměstnanců, kteří patřili do nejvíce rizikových skupin. Kromě lékařů, zdravotního personálu, začali být očkováni také pedagogičtí pracovníci a další pracovníci, fungující na úrovni regionálního školství. Následně bylo stanoveno, že žáci vracející se do škol, budou testováni antigenními testy, zda nejsou nakaženi. Tento krok měl zajistit co nejmenší riziko přenosu nákazy mezi žáky a zaměstnanci školských zařízení. (Vláda ČR, 2021)

Kvůli onemocnění covid-19 byla uzavřena školská zařízení ve 186 zemích světa. Tento krok zakázal fyzickou přítomnost ve školách více než 1,2 miliardám žáků a studentů. (World Economic Forum, 2020)

Přibližně 463 milionů žáků, což odpovídá 31 % z celkového počtu žáků zasažených pandemií, však nemohlo být vzděláváno online formou ze socioekonomických důvodů. Většinou se jednalo o žáky žijící mimo velká města nebo o žáky se sociálně nejslabších rodin. (UNICEF DATA – Child Statistics. 2020)

Dle zprávy České školní inspekce se v českých podmínkách situace rapidně měnila mezi první a druhou vlnou onemocnění covidu-19. Zatímco na počátku celé pandemie na jaře roku 2020 nebylo do distanční výuky zapojeno přibližně 250 tisíc žáků, ve školním roce už bylo nezapojených žáků přibližně 50-80 tisíc. Největším problémem, způsobujícím nemožnost zapojení se do distanční výuky byl nedostatek techniky, která by spojení umožnila. Předpokládá se, že z celkového počtu žáků nepřipojených k online výuce, bylo přibližně 10 tisíc žáků, kteří nebyli v žádném kontaktu se svou školou. (ČŠI, 2021)

K distanční formě výuky byly využívány primárně internet a počítače, ale v některých zemích byla tato výuka doplněna o televizní vzdělávací programy a radiové vysílání. (UNICEF DATA – Child Statistics. 2020)

Při porovnání počtu dnů, patří Česká republika mezi země, které měli školská zařízení uzavřena nejdéle. Základní školy byly nejprve uzavřeny na 177 dní, následně byly uzavřeny částečně 125 dní. Ačkoliv Česká republika měla nejdéle uzavřené školy z evropských států, bylo pět států, které ji překonaly v počtu souvisle po sobě jdoucích dnů, kdy byly jejich školská zařízení uzavřeny. Jednalo se o Portugalsko, Bulharsko, Itálii, Irsko a Slovinsko. (Demagog)

3.3.2. Distanční forma vzdělávání

Distanční výuka má mnoho různých definicí dle množství autorů, kteří se tomuto tématu věnují.

Zdeněk Palán definuje termín distanční výuka jako multimediální formu vzdělávání, které je řízeno vyučujícími, konzultanty a akademickými pracovníky, kteří nejsou fyzicky přítomni při výuce. Tato forma vzdělávání přináší nové vzdělávací možnosti, především pro jedince dospělého věku, kde již není potřeba pozornosti další nezúčastněné osoby (např. rodič) a hlavní odpovědnost je na samostatných studentech. (Palán, 2002)

Další definice zní: „*Distanční vzdělávání je multimediální forma řízeného samostatného studia, které je koordinováno vzdělávací institucí a v němž jsou vyučující, resp. konzultanti (tutoři) v průběhu vzdělávání trvale nebo převážně fyzicky odděleni od vzdělávaných. Multimediálnost zde znamená využití všech dostupných a účelných didaktických prvků a technických prostředků, kterými lze prezentovat učivo, komunikovat se studujícími, provádět průběžné hodnocení studijních pokroků a případně také hodnotit závěrečné výsledky studia. Aktuální a efektivní technologickou pomůckou distančního studia je eLearning.*“ (Zlámalová, 2008)

Kontakt mezi vyučujícími a studenty či žáky je během distanční výuky zajištěn technickými komunikačními prostředky. Samotné informace a studijní podklady jsou studentům prezentovány pomocí tištěných textů, audiovizuálních materiálů, různými interaktivními programy atd. Přímé spojení mezi studentem či žákem a vyučujícím může být také různé. Může se jednat o telefonické spojení, videohovory, e-mail, rozhlasové vysílání, televizní

vysílání, fax, různé aplikace atd. Studium během distančního vzdělávání lze stanovit jako individuální proces, který neprobíhá tradičně v prostorech vzdělávací instituce. (Zlámalová, 2003)

Avšak je nutné si uvědomit, že forma distančního vzdělávání není nijak závislá na rozvoji technického vybavení. Černý et al. popisuje distanční výuku jako „*typ vzdělávání, jehož historie spadá do doby, kdy neexistoval internet.*“ (Černý et al., 2015, s. 34)“. Dnes je na pojem distanční vzdělávání pohlíženo z nedávné zkušenosti v souvislosti s pandemií covidu-19, avšak tímto pohledem je tento termín vysvětlován ne zcela správně.

Distanční vzdělávání má dva odlišné typy samostatné výuky. Jedná se o distanční výuku synchronní a asynchronní.

Synchronní typ značí způsob, ke kterému dochází v přesně stanoveném čase. Student i vyučující se účastní výuky v ten samý okamžik. Avšak každý z nich je na odlišném místě a jejich vzájemné propojení je zabezpečeno různými prostředky, jako například online platformami či videohovory.

Zatímco druhý typ není nijak vázán na místo ani čas. Může probíhat například za využití eLearningu, což lze vysvětlit jako vyučovací systém, který je realizován za pomoci technologií a počítačových sítí. Student samostatně využívá předem připravené materiály, které mu školské zařízení připravilo a v případě nutnosti se spojí s konzultantem/vyučujícím (Vaněček, 2016)

Zlámalová ve své publikaci konstatuje, že tento způsob vzdělávání je vhodný pro jakékoliv studium a pro jakéhokoliv studenta. Avšak v praxi se distanční výuka využívá pouze pro vzdělávání dospělých osob. Přesně je v publikaci řečeno „*Tento systém je prakticky použitelný pro každý druh vzdělávání, od krátkých kurzů až po graduální studijní programy a jeho účastníkem může být každý jedinec (obecně bez rozdílu věku, v praxi se jedná spíše o dospělé osoby), pokud je schopen na odpovídající úrovni samostatně studovat a má vlastní zodpovědnost za vzdělávací postup a cíl, kterého chce dosáhnout.*“ (Zlámalová, 2006, s. 12)

Aby mohla být forma distančního vzdělávání úspěšná, je nutné dbát na stanovené principy. Mezi ně patří:

***„Individualizace a flexibilita** studia je založena na značně diverzifikované nabídce studijních možností, pružných sestavách kurzů a možnostech poměrně snadno měnit (aktualizovat) obsah i rozsah učiva. Tomu odpovídá nejčastěji modulová stavba obsahově ucelených kurzů dalšího vzdělávání nebo celých graduálních studijních programů.*

***Samostatnost** studia je umožněna především tím, že učivo je seskupováno do relativně malých dávek, po nichž vždy následuje zpětnovazební informace o tom, zda studující příslušnou jednotku zvládl (porozuměl jejímu obsahu, umí jej aplikovat). To také připouští individuální tempo při učení, což představuje obrovskou přednost oproti frontální výuce ve třídě (studijní skupině). Důležitá je zde koherence jednotlivých částí studijního programu (kurzu) a konzistence celého systému učiva, předkládaného k osvojení - tzn., že učivo je didakticky skloubeno bez logických mezer a dysfunkčních redundancí.*

***Multimediálnost** může značně přispívat k správnému a efektivnímu chápání učiva prostřednictvím více smyslů. Staticky i kineticky uspořádaná obrazová složka poskytuje v tomto směru značné možnosti. Dalším „rozměrem“ je zvuk. Rychlost šíření a přijímání (vysoká dostupnost) informací a četnost komunikace (telefon, fax, e-mail, počítačové síť, video-konference) dovolují téměř neomezené kontakty s personálem vzdělávací instituce a spolu se speciálním uspořádáním učiva a samostatnými pracemi (kontrolními úkoly) tak plně nahrazují každodenní kontakt s učitelem v prezenčním studiu.*

***Podpora studujících** se týká vysoké informovanosti o studijních možnostech, motivace ke studiu, individualizované sestavy studijního programu, psychologické pomoci při řešení potíží vyplývajících ze zátěže během studia, profesních či osobních problémů apod., dále postupného zadávání a časového rozvrhu zpracovávání samostatných prací i zkoušek, organizace (většinou nepovinných) tutoriálů, evidence výsledků studia, činnosti (sítě) studijních středisek.“ (Zlámalová, 2008, s.14)*

Forma distančního vzdělávání, která probíhala v posledních dvou letech, měla po většinu času jasnou strukturu. Vyučující se připojoval prostřednictvím aplikací či různých počítačových programů, kde probíral stanovenou látku a komunikoval se žáky. K zabezpečení tohoto spojení byl využíván počítačový program MS Teams, Zoom, Google Classroom a v některých případech také sociální síť jako Facebook.

3.4. Dopady světové pandemie covidu-19 na školství

Dopady distanční výuky lze pozorovat v jednotlivých oblastech – studijní výsledky a psychomotorický vývoj žáků a studentů. Ovlivněn byl také tzv. well-being (pocit pohody) a motivace nejen žáků ale také pedagogických pracovníků.

3.4.1. Dopady na studijní výsledky

Z důvodu krátkého časového úseku, který uplynul od skončení distanční výuky a mimořádných opatření, není prozatím mnoho výzkumů a materiálů, který by tuto oblast hodnotil. (Pandemie covid-19 jako příležitost pro vzdělávání – Vláda ČR)

Jedním z provedených výzkumů na území České republiky byl výzkum společnosti Kalibro a PAQ. Tento výzkum se zaměřil na žáky 5. tříd základních škol. Do této studie bylo zapojeno 88 škol z celé České republiky mezi roky 2020 a 2021.

Páté třídy základních škol byly vzdělávány distančním způsobem v posledních dvou letech celkem 136 dní. Lze odhadovat, že při porovnání distanční a prezenční formy výuky, distanční forma odpovídá pouze 25 % v efektivnosti prezenční výuky. Z předchozích výzkumů, které došly k souhlasným či obdobným výsledkům jako zahraniční studie, bylo prokázáno, že každý měsíc prezenční výuky má významný vliv na výsledky žáků. Při zkoumání jednotlivých schopností žáků bylo odhaleno, že dopadem pandemie covidu-19 se schopnost gramotnosti snížila o 16 % v porovnání s předchozími lety.

Je nutné porovnávat jednotlivá školská zařízení samostatně, protože studie prokázala rozdílnou úroveň vzdělání žáků na odlišných školách. Získané výsledky ze studie odhalily zhoršení v českém jazyce u 60 % zapojených škol a v matematice u 69 % zapojených škol. Ve zbylých školách byly výsledky obdobné jako v předchozím roce. (Dopady pandemie covid-19 na žáky, 2021)

Tento a další obdobné mezinárodní výzkumy poukazují, že distanční výuka byla efektivním nástrojem pro udržení úrovně již získaných schopností, které by žáci a studenti jinak ztratili, ale rozvoj dalších schopností a vědomostí je značně omezený.

Studie dopadů mimořádných opatření z Nizozemska analyzovala situaci, která nastala v roce 2020. Z této studie vyplynulo, že za 8 týdnů distanční výuky ztratili žáci 8 týdnů vzdělávacích výsledků v komparaci s předešlými roky. To poukazuje na fakt, že počátek

distanční výuky byl nesystematický a neefektivní a dal by se přirovnat s prázdninami, kdy výuka neprobíhá. (ENGZELL, P. et. al, 2020)

Odlíšná studie z USA monitorovala dopady světové pandemie na výsledky ve čtení a matematice žáků ve školním roce 2020/2021, obdobně jako výzkum Kalibro a PAQ v českých podmínkách. Byl pozorován určitý rozvoj v získávání vědomostí, avšak efektivita distanční výuky byla přesto nižší než efektivita přímé výuky. Pokles byl o 8-12 % v matematice a 3-6 % v gramotnosti. (Lewis, 2021)

Při komparaci výzkumu realizovaného v USA a v České republice, lze zjistit že pokles výsledků byl v USA poloviční oproti České republice.

3.4.2. Dopady na tzv. well-being žáků

Mimořádná opatření, náhlé uzavření škol, ztráta sociálních kontaktů, to vše se promítlo na psychice dětí i dospělých. U žáků se událo mnoho změn – změny v prožívání jednotlivých situací, změny psychického rázu, aspiračních schopností. Sociální kontakt je pro život jedince zásadní. Děti, žáci a studenti trpěli absencí fyzické aktivity, která je při běžném dni obvyklá, avšak během distanční výuky byla velmi omezena.

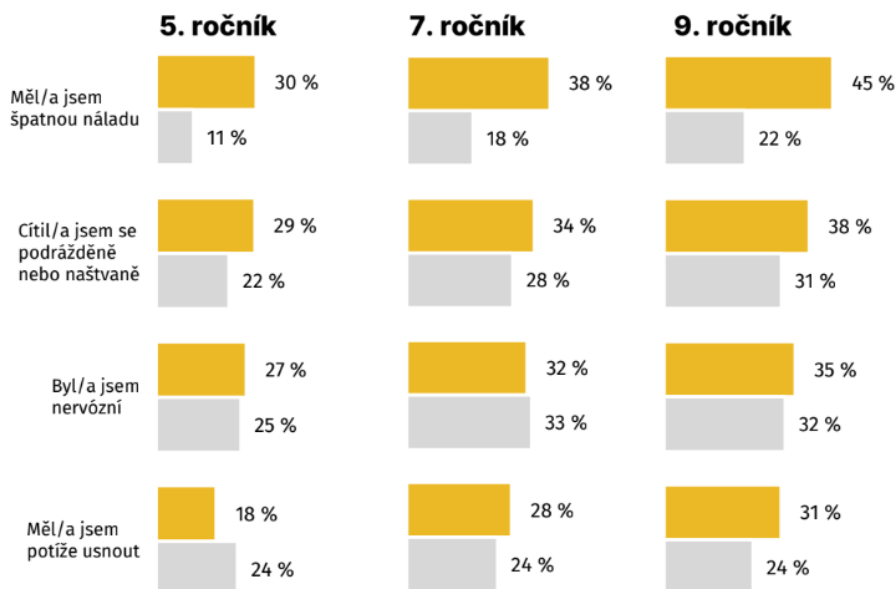
Společnosti Kalibro a PAQ vytvořili také výzkum zaměřující právě na psychickou pohodu žáků, během distanční výuky. V rámci tohoto výzkumu byly osloveny školská zařízení po celé České republice. Výzkumu se zúčastnilo 2243 rodičů a žáků 1. až 9. třídy.

Z hlavních zjištění studie je zřejmé, že čtvrtina žáků pociťuje duševní nepohodu, která přímo souvisí s distanční výukou. Žáci nezvládají probíranou látku, mají problémy s udržení pozornosti, což vede k zhoršení psychického stavu. Mezi hlavní projevy jsou špatné nálady, podrážděnost, problémy se spánkem. Tento dílčí závěr byl stanoven po komparaci získaných dat z doby před mimořádnými opatřeními a dobou distanční výuky. Lze předpokládat, že k zhoršení psychické pohody došlo u žáků všech tříd, ovšem toto porovnání bylo provedeno pouze u 5., 7., a 9. tříd základních škol.

Podíl odpovědí Častěji než jednou týdně

■ PAQ Research + Kalibro, 2021

■ HBSC, 2018



Graf č. 3 – Jak často měli žáci pátých, sedmých a devátých tříd zmíněné pocity.

Studie se zabývala také rozdíly snahy ve vzdělávání mezi děvčaty a chlapci. Mezi dívkami a chlapci je obecně popisována rozdílná aspirace ve vzdělávání. Během distanční výuky se tyto rozdíly zvětšily. Zatím co vysokou školu chce dostudovat $\frac{3}{4}$ všech dívek v devátých třídách, u chlapců je to pouze 40 % ze všech oslovených. V posledních dostupných datech z roku 2018, se jedná o rozdíl více než 15 %.

Skupinou žáků ohrožených nízkým sebevědomým ve vzdělávacích úspěších jsou žáci ze sociálně slabších a znevýhodněných rodin, kde často nezáleží na studijních předpokladech daných žáků. Dopady pandemie tuto situaci zhoršují, což může vést k následnému ovlivnění rozložení dívek a chlapců při studiu na středních školách.

Mnoho žáků si změny ve svém chování v důsledku omezení sociálního kontaktu, uvědomuje. Možná právě proto 87 % všech oslovených žáků hodnotí svůj postoj ke školskému zařízení, které navštěvují, kladně. Dále lze z výsledků vyčíst, že žáci do školy chodí raději než před mimořádnými opatřeními, která vedla k distanční výuce. Uvedlo to 80 % dotazovaných žáků ze 4. a 5. tříd. Lze předpokládat, že k tomuto závěru žáci došli po dlouhodobé absenci sociálního kontaktu, který jim přímá výuka zabezpečovala.

Dopady pandemie covidu-19 v oblasti duševního zdraví jsou srovnatelné jako v oblasti vzdělávání či studijních výsledků. Závěr této studie se snaží nabádat ke stabilizaci školství,

finanční ale také personální podpoře specializovaných pracovníků, kteří by mohli být nápomocni nejen žákům ale také vyučujícím a rodičům. Jedná se o speciální pedagogy, školní psychology, sociální pedagogy a další. Je nutné také podpořit poradenská zařízení a zvyšovat kapacity zdravotnických služeb zaměřující se na psychický stav jedince. Hlavní roli ve vzdělávání má však učitel, který by měl mít možnost dalšího vzdělávání a profesního růstu. Autoři výzkumu jsou obeznámeni se skutečností, že tyto implikace nelze splnit během krátké doby. Cílem je však poukázat na tuto problematiku a upozornění na nedostatek finančních prostředků ve školství, které by sloužily ke zlepšení well-beingu všech zainteresovaných. (Dopady pandemie na žáky, 2021)

Unicef se snažil na počátku uzavírání škol v jednotlivých zemích nastínit návrh intervencí, které by měly pomoci zlepšit well-being u dětí, žáků a studentů. Upozorňuje rodiče i vyučující, že na stresové situace každé dítě může reagovat individuálně a je nutné k této skutečnosti náležitě přistupovat. Hlavním faktorem při ochraně psychického zdraví daného jedince je přítomnost dospělé, podporující a citlivé osoby. Přičemž to nemusí to být nutně rodič. Důležité je, aby péče dospělé osoby byla konzistentní. Kromě této dospělé osoby, zejména u dětí mladšího školního věku, je významný sociální kontakt s dalšími vrstevníky. I přes doporučenou sociální izolaci, Unicef radí zabezpečení sociálního kontaktu alespoň online, nejde-li to jinak. (Resources for supporting children's emotional well-being during the covid-19 pandemic, 2020)

3.4.3. Dopady na well-being vyučujících

Společnosti PAQ a Kalibro se v jednom ze svých výzkumech zaměřili také na zkušenosti českých vyučujících.

Více než 80 % všech oslovených učitelů (jednalo se o 603 vyučujících základních škol) konstatovalo, že distanční výuka byla časově náročnější než prezenční výuka. Větší časová dotace byla potřeba na přípravu na distanční formu výuky a komunikaci se žáky a jejich rodinami. Samotná výuka však byla omezena. Přibližně 90 % vyučujících se také setkala s příznaky depresí a úzkostí jejich žáků, které byli museli rozpoznávat a řešit v online prostoru.

Pro přibližně 75 % vyučujících byla celá distanční psychicky náročnější než jejich běžné povolání. Velký objem příprav, hodnocení a zodpovědnost za zvládnutí látky a výsledky žáků. U více než 35 % se projevovaly středně těžké příznaky úzkostí a depresí. Není však

nutné, aby tyto psychické problémy přetrvávaly dlouhodobě. Povolání učitele bylo vystaveno velkému tlaku, který po dlouhou dobu neustával. Nejvíce tyto problémy popisují vyučující-ženy, středního věku, pro které bylo velmi náročné zabezpečit chod své vlastní domácnosti, distanční výuku pro své žáky a starost o své vlastní děti.

Podporu vyučující vyhledávali u svých kolegů, se kterými sdíleli nové zkušenosti a zážitky. Pouze 26 % z nich využívalo podporu z informačních materiálů od Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, České školní inspekce a Národního pedagogického institutu.

Učitelé se shodují, že distanční výuka změnila postoj žáků ke vzdělávání. Zejména se zhoršila motivovanost žáků. Více než 75% vyučující si myslí, že by mělo být prioritou vzbudit v žácích chuť k získávání nových vědomostí, jako dohnání zameškané látky. (Zkušenosti českých učitelů s distanční výukou, 2021)

Ačkoliv je koronavirová pandemie novým fenoménem naší doby, podrobnější výzkum dopadů pandemie na žáky s postižením je prozatím upozaděn. Mnozí akademičtí a pedagogičtí pracovníci se věnují výzkumům týkajících se vzdělávání intaktních jedinců. Lze však předpokládat, že žáci s postižením a specifickými potřebami snášeli tuto situaci podstatně hůře než intaktní žáci.

4. Empirická část

Tato kapitola je empirickou částí celé práce a věnuje se kvalitativnímu výzkumu, který se zaměřuje na změny ve vzdělávání neslyšících žáků na základních školách pro sluchově postižené v Praze během světové pandemie onemocnění covidu-19.

4.1. Cíle výzkumu

Cílem této diplomové práce bylo analyzovat situaci ve vzdělávání neslyšících žáků na základních školách pro sluchově postižené. Světová pandemie onemocnění covidu-19 přinesla mnoho změn ve všech oblastech běžného života, včetně vzdělávání. Učitelé, žáci ale také rodiče žáků byli vystaveni nové situaci, na kterou bylo nutné rychle reagovat, aby bylo náležitě zabezpečeno vyučování.

4.2. Výzkumné otázky

Pandemie covidu-19 změnila zavedené vzdělávací postupy, kdy vyučující, zvyklí na přímou formu výuky, byli odkázáni na online formu výuky. Tato skutečnost znamenala změnu podstaty výuky, úpravu příprav na jednotlivé hodiny. Obtíže řešili také samotní žáci, kterým chyběl denní sociální kontakt, objevovaly se problémy s udržením pozornosti a jiné. Velký tlak byl vyvíjen na rodiče žáků. Ti mnohdy museli řešit dohled nad plněním online výuky, technické náležitosti, hlídání svých dalších dětí, a to navíc v době, kdy oni sami museli být ve svém zaměstnání.

1. Jak se u žáků se sluchovým postižením odlišovala běžná výuka od distanční?
2. Jaká byla efektivita distanční výuky?
3. Jaká byla spolupráce rodičů a vyučujících?

4.3. Metodiky výzkumného šetření

„Výzkum je systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkumem se potvrzují či vyvracejí dosavadní poznatky, anebo se získávají nové poznatky.“ (Gavora, 2010, s.29)

Výzkum přináší nová data a informace, které jsou následně analyzovány a zkoumány. Pro potřeby této práce je využita forma kvalitativního výzkumného šetření.

Kvalitativní výzkumné šetření

„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založených na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“ (Šváříček, Šedřová, 2014, s.17)

Gavora (2000) označuje kvalitativní výzkum za protikladný kvantitativní formě výzkumu. Kvalitativní výzkumné šetření se zaměřuje na omezené množství informantů, se kterými výzkumník probírá danou problematiku mnohem podrobněji. Pro získávání odpovědí informantů, může výzkumník využít různé zjišťovací prostředky, jako například interview či pozorování.

Během kvalitativního výzkumného šetření může docházet k ovlivňování jednotlivých odpovědí informantů samotným výzkumníkem. Z toho důvodu je kvalitativní výzkum některými autory považován za nedostatečně důvěryhodný. Avšak díky této výzkumné metodě může výzkumník získat informace, které by jiným způsobem nezjistil. Je nezbytné podotknout, že tyto metody výzkumného šetření jsou rovnocenné, jedna nepřevyšuje druhou. (Šváříček, Šedřová, 2014).

Empirická část této diplomové práce byla vypracována pomocí kvalitativní formy výzkumu. Získaná data byla zpracována pomocí otevřeného kódování.

Otevřené kódování je typem analýzy dat kvalitativního výzkumu. Prvním krokem je důsledné pročtení získaných informací, jejich následné označení a klasifikace. Poté se označené úseky rovnají, upravují a vzniká nová podoba výzkumných dat. Ta je doplněna o teoretické komentáře. (Strauss, Corbinová, 1999)

4.4. Výběr informantů

Pro ucelenou představu o průběhu vzdělávání během světové pandemie covidu-19 byli osloveni nejen učitelé, ale také žáci a jejich rodiče.

4.4.1. Vyučující

Pro výběr informantů ze skupiny vyučujících byli stanoveny dvě hlavní podmínky. První – vyučující musí učit na základní škole pro sluchově postižené žáky a druhá – vyučující musel aktivně vést výuku během světové pandemie covidu-19.

V Praze jsou tři základní školy zaměřující se na žáky se sluchovým postižením: Základní škola pro sluchově postižené Holečkova, Základní škola pro sluchově postižené Výmolova a Základní škola pro sluchově postižené Ječná. Oslovení byli vyučující všech zmíněných základních škol pomocí e-mailové korespondence. Následně se uskutečnily rozhovory se třemi z nich.

Aby se vyučující nebáli vypovídat upřímně a bez možných pracovních konsekvencí, byli s mým výzkumem obeznámeni ředitelé škol, ze kterých informanti z řad vyučujících pocházeli.

4.4.2. Rodiče žáků

K výběru informantů z této skupiny byla určena pouze jedna podmínka a to, že respondent musel být rodičem či zákonným zástupcem žáka se sluchovým postižením, který navštěvoval základní školu během distanční výuky.

Rodiče byli oslovováni dvěma odlišnými způsoby. O pomoc byly požádáni respondenti z řad vyučujících, kteří mají kontakt na rodiče svých žáků. Vyučující nejprve předali informaci o této vznikající diplomové práci rodičům, kteří měli následně možnost se zapojit do výzkumu. Druhá varianta získání respondentů této skupiny byly sociální sítě. Během června se uskutečnily tři rozhovory s rodiči neslyšících žáků.

4.4.3. Žáci se sluchovým postižením

Výběr informantů z řad žáků se sluchovým postižením byl také limitován. První podmínkou bylo, že žák musel navštěvovat zmíněná školská zařízení v době světové pandemie covidu-19. Druhou podmínkou byl písemný souhlas rodičů, který stvrzoval jejich informovanost o zapojení jejich potomka do výzkumu. Rozhovor s respondenty této skupiny byl nakonec koncipován tak, že byli vybráni žáci, jejichž rodiče se zapojili do výzkumného šetření jako respondenti ze skupiny rodičů. Pouze jeden rodič se výzkumu nezúčastnil, byl

však přítomen u rozhovoru, který vedla autorka s jeho potomkem. Proběhly tři rozhovory, za přítomnosti tlumočníka.

4.5. Otázky etiky

V současnosti dochází k pozitivnímu rozvoji českého pedagogického výzkumu. Ačkoliv roste počet publikací, akademických prací a výzkumných projektů, zvyšuje se počet výzkumníků a samotná metodologie se náležitě rozvíjí, je v Čechách přehlížena etická otázka takových výzkumů. Etické principy jsou pravidla, která by se měla dodržovat a respektovat, aby se mohl výzkum považovat za vědecký a měl tak i požadovanou prestiž.

Česká pedagogická věda prozatím nevytvořila žádný etický kodex, který by výzkumníci měli dodržovat. Proto jsou přejímány dva etické kodexy ze zahraničí – etický kodex z Velké Británie a etický kodex ze Spojených států amerických. V českých podmínkách je častěji využíván etický kodex, vytvořený Britskou asociací pedagogického výzkumu. (Průcha, Šváříček, 2009)

Mezi hlavní principy se řadí:

- informovaný dobrovolný souhlas všech účastníků výzkumného šetření – tento souhlas musí být zaznamenaný (písemný souhlas, nahrávka, aj.);
- zabezpečení anonymity účastníků výzkumného šetření – výzkumník musí respektovat právo na soukromí, anonymitu a důvěrnost. Jinak tomu může být, pokud se respondent zřekne těchto práv (přichází v platnost bod výše);
- náležité vysvětlení samotné podstaty výzkumu, následné využití výzkumu a sesbíraných dat;
- výzkumníci musí dodržovat veškerá opatření, díky kterým jsou omezeny dopady projektů, které zvýhodňují či jsou vnímány jako zvýhodňující jednu skupinu zúčastněných vůči druhé;
- samotná publikace, projekt či akademická práce by měla být účastníkům přístupná.

(BERA)

4.6. Metodologie

K získání potřebných dat k této diplomové práci bylo kvalitativní výzkumné šetření, které probíhalo za využití polostrukturovaného či částečně moderovaného rozhovoru.

Polostrukturovaný rozhovor je jednou z metod získávání sběrných dat pro kvalitativní výzkum. Jedná se o jeden z možných typů rozhovoru, který vede výzkumník se svým respondentem. Jedná se o kombinaci dvou typů – strukturovaného a nestrukturovaného rozhovoru. Výzkumník má předem připravený soubor jednotlivých otázek, které není nutné dodržovat přesně. Výzkumník je může libovolně upravovat, přidávat další či některé otázky vypustit. (Reichel, 2009).

Pro empirickou část této diplomové práce byly vytvořeny tři rozdílné osnovy rozhovorů pro každou skupinu informantů. Avšak všechny tři osnovy byly rozděleny do tří částí – obecné informace o informantech, průběh distanční výuky a její hodnocení. Osnovy všech rozhovorů jsou k nahlédnutí v přílohách (viz příloha č. 1 až 3).

Někteří informanti z řad rodičů preferovali komunikaci v českém znakovém jazyce. V takovém případě, byl u rozhovoru přítomen tlumočnický znakového jazyka. Jednotlivé rozhovory byly zaznamenávány pomocí diktafonu, a to i rozhovor, který byl realizován v českém znakovém jazyce. Informanti dostali na výběr rozhovor uskutečnit online formou, ale všichni si raději zvolili rozhovor v rámci osobního setkání. Rozhovory proběhly v průběhu května a června 2022.

4.7. Analýza získaných dat

Jednotlivé audiozáznamy rozhovorů byly přepsány a následně anonymizovány. Tyto přepisy jsou k nahlédnutí v přílohách (viz příloha č. 4 až 12). Pro zpracování jednotlivých dat byla vybrána metoda tematické analýzy. Jedná se o jednu z nejvíce užívaných metod obsahové analýzy, která je používána při kvalitativním výzkumu. Metoda tematické analýzy je nejdou z nejstarších metod, která je velmi oblíbená pro svou flexibilitu a snadné užití.

Jednoduchá témata jsou postupně zpracovávána a rozdělována do jednotlivých kategorií, které jsou stanoveny před samotným realizováním výzkumu. (Merten, 2007)

4.7.1. Participanti z řad rodičů

K této části výzkumného šetření bylo osloveno několik rodičů, jejichž potomek je vzděláván na základní škole pro sluchově postižené. Pro větší anonymizaci není v ní nikde zmiňováno školní zařízení, které dítě navštěvuje. Výzkumné šetření bylo provedeno se třemi participanty, kteří byli ochotni se zapojit.

Rodič č. 1

První participant je matka tří dětí, jejíž nejstarší syn je nedoslýchavý. Další děti potíže se sluchem nemají. Nedoslýchavý syn využívá sluchadla, se kterými rozumí. Dále má také logopedické problémy a specifické poruchy učení, a proto navštěvuje základní školu pro sluchově postižené. Škola mu vyhovuje, a protože se rodina přestěhovala před jeho nástupem na základní školu do Prahy, nemusí být na internátě.

Problémy se sluchem byly u syna objeveny až okolo třetího roku. Matka popisovala tuto situaci jako velmi stresující. Synovi po náležitých vyšetřeních byla stanovena diagnóza těžká nedoslýchavost a byla mu doporučena sluchadla. Komunikační systém, který matka se synem využívá je mluvená čeština doplněná o domácí znaky.

Výběr mateřské a základní školy popisuje matka jako hodně náročný. Syn navštěvoval mateřskou školu hlavního vzdělávacího proudu, a to především díky vhodné péči jeho vyučující. Do školského zařízení nastoupil již do základní školy pro sluchově postižené.

Rodiče se aktivně snažili rozvíjet u syna mluvenou řeč a pravidelně navštěvovali klinického logopeda. Další logopedickou péči zabezpečovala základní škola pro sluchově postižené.

Když byly uzavřeny školská zařízení kvůli pandemii covidu-19, jejich nestarší syn navštěvoval 5. třídu základní školy. Druhý potomek, dcera, byla v té době ještě v předškolním věku. Matka nepracovala, byla na mateřské dovolené se svým nemladším synem. Rodiče tohoto žáka spolupracovali na výzkumu, avšak zapojení jejich syna odmítli.

Rodič č. 2

Rodič č. 2 byla neslyšící matka neslyšící dívky. Protože jsou oba rodiče zmíněné dívky neslyšící, využívají ke komunikaci pouze český znakový jazyk.

Dcera navštěvovala první třídu v době, kdy došlo k plošnému uzavírání škol. S dcerou doma na ošetřovném zůstala matka a otec pracoval. Vyřízení příspěvku na péči hodnotila matka jako velmi složité, v domě jim napomáhala babička.

Rodič č. 3

Matka dvou synů, přičemž ten starší z nich je uživatel kochleárního implantátu. Mladší syn má vyšetření sluchu v pořádku. V rodině nejsou žádné další osoby se sluchovým postižením.

Ačkoliv prodělal vyšetření otoakustických emisí v porodnici, sluchová vada odhalena nebyla. Rodiče již ve čtyřech měsících pojali podezření na sluchovou vadu. Syn byl nedoslýchavý a v průběhu následujících let o sluch přicházel.

Rodiče se po konzultaci s odborníky rozhodli pro implantaci kochleárního implantátu. Implantace i rehabilitace sluchu proběhla u syna v pořádku. I přes to je mluva jejich syna odlišná a výuku v základní škole nezvládal, a proto byl rodičům doporučen přesun žáka na základní školu pro sluchově postižené. Před implantací matka rozvíjela jazykové schopnosti pomocí znakového jazyka, po implantaci se snažila u syna náležitě rozvíjet mluvenou řeč.

Matka během koronavirové krize pracovala v krizové infrastruktuře, synům napomáhal s přípravou do školy a připojením k distanční výuce jejich otec.

4.7.2. Participanti z řad vyučujících

Všechny tři vyučující mají dlouholetou praxi na základních školách pro sluchově postižené, které se nacházejí v Praze. Pro co největší zachování anonymity nebudou zmíněna jednotlivá jména vyučujících ani názvy škol, kde jsou zaměstnáni.

Vyučující č. 1

Vyučující č. 1 má aprobaci speciální pedagogika a logopedie. Na škole pro sluchově postižené žáky učí přes 40 let. Během výuky využívá komunikaci v mluvené řeči, znakovém jazyce a znakované češtině. Klade důraz na vizualizaci, a proto během výuky využívá také psanou formu českého jazyka.

Během koronavirové pandemie vyučovala žáky dvou spojených tříd, a to konkrétně žáky osmé a šesté třídy. V její třídě je osm žáků, včetně žáků s kombinovaným postižením.

Vyučující č. 2

Vyučující č. 2 má aprobaci speciální pedagogika a učitelství. Na škole pro sluchově postižené má více než 15letou praxi. Výuku vede ve znakovém jazyce, mluvené řeči, znakové češtině a prstové abecedě.

Během koronavirové pandemie vyučovala spojené malotřídky páté a sedmé třídy, ve kterých bylo sedm žáků. I v této třídě se nachází žáci s kombinovaným postižením.

Vyučující č. 3

Vyučující č. 3 má aprobaci speciální pedagogika a logopedie. Na škole pro sluchově postižené učí již přes 5 let. S žáky komunikuje pomocí znakového jazyka, mluvené češtiny, znakové češtiny, prstové abecedy. Ke komunikaci také používá obrázky a psanou formu českého jazyka.

V době uzavření školských zařízení z důvodu koronavirové pandemie učila žáky druhé třídy. Do třídy docházelo sedm žáků, z nichž někteří mají kombinované postižení.

4.7.3. Participanti z řad žáků

Z důvodu nedostatku neslyšících informantů, byly do výzkumu zapojen také uživatelé kochleárního implantátu.

Žák č. 1

Tento žák je uživatel kochleárního implantátu, který je implantován pouze jednostranně. Chlapec i přesto navštěvuje školu pro sluchově postižené, na základní škole hlavního vzdělávacího proudu výuku nezvládal a byl doporučen jeho přestup.

Během světové pandemie covidu-19 navštěvoval žák šestou a sedmou třídu. Žák pro online výuku využíval nejprve mobilní telefon, avšak později mu byl vypůjčen tablet ze školy.

Žák č. 2

Tato žákyně pochází z neslyšící rodiny, a i ona je neslyšící od narození. Pro kochleární implantaci se rodiče nerozhodli. Dívka komunikuje pouze znakovým jazykem, proto byl při rozhovoru přítomen tlumočník.

Dívka byla v první a druhé třídě, když byly školy mimořádně uzavřeny. Pro online výuku využívala notebook. Při samotné výuce vždy byla přítomna matka po celou dobu. K pochopení výuky napomáhali slyšící prarodiče dívky.

Žák č. 3

Neslyšící žák, který má slyšící rodiče. Chlapec komunikuje znakovým jazykem s matkou, u otce odezírá a matka jim tlumočí.

Žák navštěvoval pátou a šestou třídu během mimořádných opatření. Technické vybavení měl vlastní, konkrétně notebook, který užíval po celou dobu online výuky. Matka i otec docházeli do zaměstnání, žák po většinu času distanční výuky byl odkázán sám na sebe. Rodiče žáka souhlasili se zapojením syna do výzkumu, sami se však nepodíleli.

4.7.4. Popis jednotlivých témat

Z představení jednotlivých participantů lze vyvodit, že každý z nich má odlišný pohled na danou situaci. Jinak situaci prožívali vyučující, jinak rodiče a jinak žáci. Avšak i přes individualitu rozhovorů, lze nalézt jednotlivé oblasti distanční výuky, které se opakovaly u všech zúčastněných. Některá témata však přímo souvisí s rolí, kterou informant zastává.

Cílem tohoto výzkumu bylo získat a následně analyzovat zkušenosti a poznatky jednotlivých participantů výzkumu z distanční výuky na základních školách pro sluchově postižené. Doplněny budou přímými citacemi z realizovaných rozhovorů. Pro co největší zachování autenticity jednotlivých výpovědí, nebudou přímé citace upraveny do spisovné formy.

4.7.5. Technické vybavení

Technické vybavení je zásadní pro efektivní online výuku. Avšak na tuto formu vzdělávání nebyli připraveni ani vyučující, ani rodiny žáků. Stát ani jednotlivá školská zařízení nebyla schopna vybavit všechny rodiny technickým vybavením bezprostředně po vyhlášení vládních opatření. Tato situace se zlepšila jen částečně a až v průběhu několika měsíců s příchodem druhé pandemické vlny.

Jedna z dotazovaných z řad vyučujících tento problém vůbec neřešila, protože její škola jí zapůjčila notebook již před pandemií. **(Vyučující č. 1)**

Podobnou zkušenost má také **vyučující č. 2**: „Velká změna přišla ve chvíli, kdy pan ředitel nakoupil notebooky. Já jsem se ho postupně učila využívat, a to byl opravdu velký přínos, využívám ho dodnes. Bohužel internet ve škole funguje špatně, řešilo se připojení k internetu i v domácnostech.“

Avšak **vyučující č. 3** situaci popisuje takto: „No na začátku jsem používala moje vlastní zařízení. Hodně jsem to kombinovala, protože mám doma počítač, takovou tu bednu velkou ale bez kamery. Takže než mi došla kamera, tak to bylo nejdřív na telefonu a ihned potom jsem ji zprovoznila.“

Na otázku, jaké technické vybavení měli žáci ve třídách reagovala **vyučující č. 3** slovy: „Třem dětem ze sedmi jsem posílala úkoly poštou...“

„Hned jak začala ta druhá vlna, která byla už první online výuky, tak jsme se hned snažili, protože tady máme pro jednu třídu tablety, tak jsem se to hned snažila zajistit pro ty žáky, co neměli možnost. Je ale taky pravda, že hodně z nich se připojovala přes telefon.“
(**Vyučující č. 1**)

Některé rodiny byly vybaveny technickými zařízeními – notebooky, mobilními telefony, tablety, ale jejich počet a kvalita nedostačovaly. Dotazované rodiny měly zpravidla více než jedno dítě, které navštěvovalo školské zařízení, a proto bylo nutné více těchto zařízení. Dalším problémem byla kvalita samotných zařízení a internetového připojení, které mnohdy nebylo dostatečné. To způsobovalo, že videohovory nebyly plynulé, a tudíž pro žáky i učitele špatně srozumitelné. „Každý se připojoval na tom, co měl doma a bylo to jenom trochu funkční.“ (**Vyučující č. 3**)

K tomu vyjadřují také participanti z řad rodičů.

„No, ale když se pak syn měl připojovat a do toho také dcera, jako předškolák, tak to byl docela problém. Nakonec to dopadlo tak, že v kuchyni byla zavřená dcera s mým telefonem se mnou... A syn byl právě na počítači, kde se připojoval na jeho výuku. Ale nemyslete si, tam jsem taky musela pořád koukat, jestli to má aspoň zapnutý.“ (**Rodič č. 1**)

„My jsme měli doma jeden počítač. Na tom pracoval manžel“ ... “Takže jsme to řešili nejdřív telefonem, ale pak když se to trochu rozjelo a lidi si na to zvykli, tak nám půjčila škola tablet.“ (**Rodič č. 3**)

„Měli jsme jeden notebook. Ale moc jsme s těmi aplikacemi, které dcera měla využívat, neuměli. Ale pomáhal nám kamarád, on dělá programátora. Je šikovný. Vždy jsme si volali, když byl problém. Uměl poradit.“ (Rodič č. 2)

Žák č. 3 byl vybaven notebookem již od počátku, a proto s technickým zabezpečením distanční výuky neměl potíže.

„Ano. Já mám notebook, dostal jsem ho k narozeninám asi před třemi roky.“ (Žák č. 3)

4.7.6. Distanční výuka

Příprava vyučujících na online výuku

Každá z jednotlivých fází pandemie s sebou přinášela trochu jiný přístup. Na počátku pandemie se obecně nepředpokládalo, že ovlivní školství na následující dva roky. Během první koronavirové vlny mnoho škol zajišťovalo pouze materiály, které byly žákům zasílány. Výuka byla formou samostudia žáka a jeho rodiny se zpětnou vazbou učitele. S nově zavedenou online výukou nemohli vyučující využívat své přípravy a materiály k výuce. Tento přístup byl velmi náročný nejen pro učitele, ale také pro samotné rodiče, kteří museli jednotlivé pracovní listy vytisknout, po vyplnění oskenovat a zaslat vyučující.

„Ono to mělo několik fází, tu první fázi, když byla poprvé zavřena ta škola, tak to probíhalo tak, že to pro nás bylo úplně nové. To probíhalo přes web školy, s rodiči jsme se domluvili, že si tam dávala každá třída jakoby ty své úkoly.“ (Vyučující č. 1)

Přípravu na samotnou online výuku všechny vyučující hodnotí jako náročnější než jejich běžnou přípravu na prezenční výuku. Pro vyučující ve školských zařízeních, která navštěvují žáci s postižením či žáci se speciálními potřebami byla příprava mnohem náročnější. Pro žáky se sluchovým postižením bylo nezbytné výuku vizualizovat a předcházet komunikačním nedorozuměním.

„Nejde jen o přípravu pracovních listů, musíte si všechno dobře promyslet, položit to tak, aby tomu rozuměli všichni.“ ... „Během pandemie jsem se hodně věnovala přípravě materiálů pro děti, čerpala jsem z našich starých učebnic a dělala jsem pracovní listy na počítači. To mi zabíralo hodně času. Musela jsem zároveň zabezpečovat výuku pro děti, které se nepřihlašovaly k online výuce.“ (Vyučující č. 2)

„Na prezenční výuku už to mám připravené, ale to se bohužel nedalo mnohdy použít. Tak jsem hodně hledala na internetu nové listy a do toho jsem upravovala ty staré.“

(Vyučující č. 3)

Autorka se v průběhu rozhovoru ptala také na to, jak vyučující přecházeli případným problémům s porozuměním probírané látky. I při online výuce na školách hlavního vzdělávacího proudu docházelo k častým potížím s porozuměním učiva. Pro žáka se sluchovým postižením je tato situace násobně náročnější. A to z důvodu větší unavitelnosti a narušené schopnosti soustředění.

„Já jsem vsadila na tu vizualizaci, a to pomáhalo opravdu hodně. Oni to museli vidět a pak chápali, jak to všechno má být. Já pracovala hlavně s tím papírem, je to asi směšné možná ale oni to viděli, ještě mi říkali, jak to mám nastavit do té kamery, aby to viděli a takhle se mnou spolupracovali. Tahle jsem se snažila přecházet těm nedorozuměním, protože oni to takhle chápali. Oni to viděli a já jim to nějak odznakovala a bylo to dobré.“ (Vyučující č. 1)

„Snažila jsem se využít co nejvíc věcí. Obrázky, písmo a tak. Ono každý z těch dětí mělo jinou obrazovku, jeden byl připojený na telefonu. Ale já se to snažila zjednodušovat, hodně opakovat a tak.“ (Vyučující č. 3)

Jedna z vyučujících se na toto téma rozmluvila více. Nejprve popisovala systém výuky sluchově postižených v přímé formě vzdělávání.

„A co se týká toho nedorozumění, tak učitel, aby mohl učit, tak tomu musí umět předcházet. A to i v prezenční výuce. A toho lze dosáhnout pouze tím strukturovaným plánem. Není diskuze, protože tady máme všichni ten samý papír a na tom je to napsaný takto... Tomu celému se dá předcházet jenom tak, že u toho sedíte hodiny a hodiny u počítače a vytvoříte si svůj manuál, ten pak vytisknete a půjdete formou „Čteme, co tu je.“ Dáváte jim pojmy a informace. Vypadnete z toho na týden, co teprve prázdniny, a můžete začít znova. V těch jejich hlavách jsou svobodné světy a ty se samy uzpůsobují tomu, co chtějí a co ne.“

Následně líčí zmatek, který nastal po stále se měnících nařízeních.

„Ty nedorozumění byly způsobovány asi tím, že něco prezentovalo ministerstvo, něco jste dostali od vedení školy a každý se z toho snažil vybruslit tak, že on učí. A najednou se ti učitelé začali porovnávat, „Jak on to dělá?“ Ona chyběla ta platforma nebo nějaká dohoda. To bylo na každém tom učiteli, jak on to uchopí. A těžko budete učit žáka logopedii

online, přes obrazovku, která Vám bliká a žák na druhý straně údajně slyší jenom hučení. Na začátku ty sítě na to nebyly vůbec připravený.

Dneska už jsme všichni ve fázi, že jsme šťastní, že jsme v práci, že ty děti chodí a že jsme z toho něco dostali. Třeba umíme vkládat obrázky nebo tabulku. Ale ono je každý týden něco špatně. Myslím si, že my jsme si uvědomili, že když to dítě nemá nadání pro jazyk, nemá zdravé rodinné prostředí, kde budují ten jeho jazyk a nechodí pravidelně do školy, tak vy s tím nic neuděláte. To dítě je pořád jenom dítě a Vy ho můžete mít sebevíc rád, ale nic s tím neuděláte. Připravená osmisměrka to nezachrání.“ (Vyučující č. 2)

Ani jeden ze žáků se aktivně na online výuku nepřipravoval, pouze plnili stanovené úkoly od vyučujícího.

Úprava jednotlivých předmětů

Během omezené distanční výuky se vyučující zaměřovali pouze na nejdůležitější předměty. Jiné vyučovali pouze ve velmi omezené míře (např. jednou týdně/obtýden) či jednotlivé vyučovací látky dávali žákům formou samostudia.

„U nás se ten předmět, jeden hlavní, jmenuje jazyková komunikace, v tom je třeba český jazyk a znakový jazyk. Potom ještě matematiku. Ty další předměty jsme měli třeba jenom jednou za týden nebo i obtýden vystřídat“ (Vyučující č. 1)

„Jednoduše, já se zaměřovala na to nejdůležitější. Hodně jsme to probírali i s kolegyněmi a dospěli jsme k tomu, že by to nešlo. Ty děti se potom ani nesoustředí. Takže já si to rozdělila, a vždycky jsem se jim snažila něco vysvětlit a pak jim dát na to nějaký úkol. Tak, aby je to i trochu bavilo.“ (Vyučující č. 3)

„Vyučovala se čeština, matematika a 1 hodina přírodopisu týdně s kolegyní – to byly naše stěžejní předměty. To jsme doplňovali všeobecnou komunikací a událostmi, aby každý věděl, co se děje.“ (Vyučující č. 2)

Kvůli redukci látky a absenci některých jednotlivým předmětům, nestíhají učitelé učit dle stanovených osnov, které jsou předepsány pro prezenční výuku. Tento skluz je stále znatelný a bude velmi těžké jej dohnat.

„Pořád to doháníme. Jasně, že pořád opakujeme i to, co jsme brali. Ty hlavičky si toho moc v distanční výuce neuložily. Ale já s tím tak nějak počítala.“ (Vyučující č. 3)

„My v těch ostatních předmětech pořád ještě máme skluz. Pořád i když se fakt snažíme to dohnat.“ (Vyučující č. 2)

„Ano, ono se to nestihlo probrat. Já jsem to mohla vést tak, že to bude téma, téma a další téma. Ale to jsem nepovažovala za smysluplné.“ (Vyučující č. 1)

Forma distanční výuky

Výzkum se zaměřoval také na to, jak moc se změnila samotná časová dotace výuky. Je zřejmé, žáci dokázali udržet pozornost pouze omezenou dobu.

Všichni participantů z řad vyučujících se shodli, že vedli distanční výuku, která probíhala mnohem kratší časový úsek, než by odpovídal běžné prezenční výuce. Ale protože na počátku pandemie nebylo stanoveno, jak často a na jaký čas se mají učitelé spojit se svými žáky, mají vyučující odlišné zkušenosti.

„Struktura byla taková, že jsme měli každý den 4 hodiny. V 8 hodin jsme se sešli s dětmi v Teams a děti měly předem daný týdenní harmonogram. Výuka trvala do 11:30 a pak děti komunikovali s asistentkou, do toho já jsem nevstupovala. Mezi 12:30 a 13:30 byl čas na rozbor s asistentkou a od 13:30 jsem měla konzultační hodiny pro rodiče, když někdo potřeboval něco řešit. Později jsem zjistila, že jsem možná byla jediná, kdo učil 4 hodiny denně. Kolegyně měly tak 2 hodiny denně a na zbytek látky dostávali žáci samostudium.“ (Vyučující č. 2)

Vyučující, která vedla během covidové pandemie druhou třídu, několikrát zmiňovala, jak moc je důležitý věk žáků. Odlišně se vede distanční výuka u žáků na druhém stupni, odlišně když žáci navštěvují druhou třídu. Ta se se svými žáky spojovala následovně: *„Každý den. Každý žák individuálně. Tak my jsme na tu třídu dvě, já a asistentka. Takže jsme to tak různě skládaly spolu. Vím, že někteří učitelé to zvládali odučit najednou, ale to je potom otázka, jak moc to bylo, co k čemu. U těch malých dětí, to nešlo, si myslím.“ (Vyučující č. 3)*

Avšak také další vyučující popisovala, že kvůli jejím technickým schopnostem, většímu pohodlí žáků a co nejvhodnějšímu předávání informací vedla výuku pouze individuálně, a to i přesto, že vedla třídu na druhém stupni základní školy.

„Já to taky musím říct, že pro nás to bylo někdy hodně složité, aby se nám připojovali všichni, ani vlastně jsem to tak úplně nezvládla technicky já. Jsme se to museli všichni naučit

a nacvičit, takže jsem někdy ten rozvrh udělala tak, že jsme měli hlavně individuální hodiny. “

(Vyučující č. 1)

Skupinově vyučovala pouze jedna učitelka ze tří oslovených. Výuku měla i přesto doplněnou o individuální setkání s žáky.

„Měla jsem žáka, ... který dělal při skupinové výuce potíže. S tím jsem si tedy domluvila individuální výuku. On se často odpojoval, nebo mi ukazoval byt. S ním jsem měla asi 5 individuálních hodin.“ (Vyučující č. 2)

Vyučující, které si vybrali výlučně výuku formou individuálních sezení, se s žákem spojovaly každý den na přibližně jednu vyučovací hodinu, která byla koncipována do několika částí, při kterých byly vysvětlovány stěžejní předměty.

Spolupráce s vyučujícími a rodiči

Aby byla distanční výuka efektivní, byl nutný pravidelný kontakt mezi vyučujícím a rodiči žáků. Mimořádná opatření mnohdy nebyla dostatečně přehledná, a to především pro rodiče, kteří jsou sami neslyšící.

Jedna z vyučujících vysvětlovala, že v samotné třídě byla úroveň komunikace jednotlivých rodičů odlišná. Zatímco do její třídy dochází sedm žáků, k výuce se aktivně připojovali pouze čtyři žáci. Zbývající tři žáci se k výuce nepřipojovali a komunikace s rodiči byla slabá.

„Máme ve třídě tři zodpovědné rodiče, kteří s námi komunikovali a děti pravidelně připojovali a o kterých jsem už mluvila. Potom tady máme rodiče, kteří dělají mrtvé brouky a s nimi to bylo těžké. Mě osobně se nepodařilo jejich přístup nějak změnit. Dlouho jsem si s tím nevěděla rady, někteří na mě křičeli a nadávali mi. Máme tady rodiče pracující v IT sektoru, kteří pracují z domova, a těm jsme asi lezli na nervy, protože to nešlo podle jejich představ. Dále tu máme ty neslyšící rodiče, kteří svého syna vybavili notebookem i tiskárnou, a ti zapojovali i prarodiče. Máme tu Ukrajinu, která se starala o mladšího bratra a připojovala se pomocí starého mobilního telefonu. A pak tu máme rodiče, o kterých už jsem také mluvila a kteří s námi nespolupracují. Tvrdí mi, že jim nepřišla pošta, že ode mě nemají žádné informace, že jim dítě doma křičí a nechce se připojit atd.“ (Vyučující č. 2)

Druhá z oslovených vyučujících, má však velmi pozitivní zkušenost. V její třídě se rodiče snažili zajistit žákům vše potřebné a aktivně komunikovali. Obdobnou zkušenost má i poslední vyučující.

„Rodiče? No výborně! Výborně. Tak oni už jsou děti docela velké. Ale opravdu všem se ti rodiče všechno snažili zajistit. Hlavně tu techniku, třeba že i těm dětem dávali ty vlastní mobily, ale děti se prostě připojovali. Jakmile se někdo nemohl připojit, tak jsme si hned volali. Třeba když byli rodiče v práci, že byli děti sami doma. Tak jsem se ptala „Co s ním je? On se nepřipojuje.“ a tak oni se zase snažili třeba volat sousedce, aby ho šla třeba zkontrolovat a tak. Spolupracovali dobře. Myslím si, že dokonce i děti, které jsou takový chroničtí nechodiči do školy, ty tu mám dva, tak i ti se připojovali a připojovali se tak, že jsme se viděli opravdu každý den. Tak ty byli v docházce v podstatě lepší, když byla výuka v online. (Smích)“ (Vyučující č. 1)

„Super, někdy i víc, než bylo potřeba. (Smích) Já vím, že některé kolegyně uháněly rodiče pěkně dlouho a ve spojení byli třeba jenom poštou. To u mě se naštěstí nestalo. My jsme si hodně psali a vlastně nebyl nikdo, s kým bych nebyla v kontaktu.“ (Vyučující č. 3)

Z jednotlivých odpovědí vyplývá, že více rodičů se pokoušelo navázat a udržet kontakt se školským zařízením a tím pádem i zefektivnit výuku jejich dětí. Rodiče hodnotí komunikaci s vyučujícími také pozitivně. Oceňují především snahu vyučujících, kteří se snažili vést výuku formou, která pro ně byla nová a neznámá.

„Ona (vyučující) se taky hrozně snažila, sice bych řekla, že to mohlo být lepší ale přece jen, byla do toho hozená jako všichni ostatní.“... „Ale paní učitelka se snažila, abychom měli přehled a něco nám neušlo, jenže ty opatření se také měnila jak na běžícím pásu. Dokonce nám i na začátku psala nějaký tipy, co s dětmi dělat, aby se rodiče nezbláznili. To jsem oceňovala.“ (Rodič č. 1)

Rodič č. 2 je neslyšící, a proto preferoval komunikaci s asistentem, který je také neslyšící.

„Já třeba i komunikovala s asistentem pedagoga, ten je neslyšící a znakuje. Paní učitelka taky znakuje ale úroveň je nižší. Ale komunikovali jsme. Vždycky když jsem poslala úkoly, tak nám posílala známky. To bylo hezký. Taký posílala dceři různé obrázky za odměnu, to bylo moc hezké.“ (Rodič č. 2)

„No, učitelka se v tom docela plácala. Prostě, když to vypuklo, tak jim to nešlo, no. Ale pak asi dostali školení nebo co, protože se to najednou rozjelo. Anebo se to už naučili. Ale my jsme si psali pravidelně na messengeru nebo na mailu, to bylo takový, když někdo řešil něco narychlo, tak messenger ale jinak mail.“ (Rodič č. 3)

Zvládání online výuky žáky

Jednou z otázek, která byla položena participantům z řad rodičů, vyučujících a žáků byla, jak zvládali online výuku samotní žáci.

„Oni sami mi vždycky hlásili, kdo už je připojený a na koho musíme počkat a tak. Oni to zvládali hodně hezky. A to připojení a ta kvalita, no to se nějak dalo vydržet. Právě proto, že jsou tak velcí.“ (Vyučující č. 1)

„Občas byly technické problémy, to bych lhala, kdybych tvrdila něco jiného. Ale překvapilo mě, jak to nakonec šlo. Oni za to hodně mohli i ti rodiče. Že se to všechno dařilo.“ (Vyučující č. 3)

Avšak jedna z vyučujících rozvinula toto téma více do hloubky. Snažila se upozornit na narušenou aspirační schopnost žáků ve třídě, kterou vede.

„Oni sami si myslí, že všechno zvládají výborně. Nemají žádný kontakt s jinými dětmi a systém není nastaven tak, aby se ty děti mohly s někým srovnávat. Oni jsou na základní škole do 17 let, zatímco ostatní děti ve 14 letech opustí základní a jdou na střední školu. V tomhle je ten systém zavádějící. Oni neznají nic jiného a vytváří si svojí hierarchii mezi sebou. To dělají tak, že zjišťují, jestli dotyčný slyší nebo ne. A pokud ano, tak samozřejmě všechno umí líp. Takhle klamou sami sebe. Taky mají pocit, že používají znakový jazyk, což ale dlouho není pravda, protože jeden druhém pořádně nerozumí. K pochopení sdělení potřebují spoustu dodatečných otázek. Nejhorší je ale to, že mezi nimi vzniká velké množství konfliktů, které oni potřebují ke svému životu a jsou kořením jejich chápání světa. Ty konflikty vytváří všude, ale už jim nedochází, že už se jedná o šikanu, pomluvy nebo úplné lži. To je to, co je baví. Vy už řešíte jenom ten samotný konflikt a to, čím člověk prochází, ale už nevíte, jak ten konflikt vzniknul. Takže, oni mají skutečně pocit, že všechno zvládají a všechno dokážou, jen my všechny učitelky jim chceme dát všem pořádnou sodu. Skončíme u toho, že mají žákovskou knížku plnou jedniček, protože každý z nás ví, že

kdybyste měla srovnávat to dítě se svým dítětem nebo vnoučetem, tak byste je nemohla ani hodnotit. Jejich výsledky jsou opravdu mizerné.“

Učitelka také zmiňuje, jak moc jsou žáci se sluchovou vadou ovlivnitelní. Popisuje problémy, které jako třídní vyučující musí řešit. Online výuka vedla například k rozvinutí schopností jednotlivých žáků ovládat techniku a různé aplikace. Tito žáci však nejsou schopni plně rozlišit nevhodné chování uživatelů na sociálních sítích, čímž jsou více zranitelní.

„Ti žáci se určitě sami něco naučili, ale to se těžko hodnotí a nikdo to nevidí. Co ale vidíme je, že žákyně si umí založit profil na Facebooku nebo na Instagramu, kde je potom kontaktují muži kolem 50 let věku, a vy potom řešíte případy sebepoškozování, obtěžování atd. Potom tráví čas u her nebo filmů, které jim někdo posílá z jejich komunity. Je těžké jim vysvětlit, že svět funguje trochu jinak. Je to hodně nebezpečná a zároveň zranitelná komunita, kde je obtížné navazování vztahů, kde se šíří pornografie, kde dochází k týrání a zneužívání. Oni si to ale neuvědomují a pro vás jako pro učitele je to asi to nejtěžší, že jste pro ně jen průvodce základním vzděláním, ale nejste pro ně člověk, který má emoce, city a potřeby. Zkrátka si neváží naší práce. Oni se totiž často stylizují do role oběti, navzájem se v tom utvrzují, a i když mají kolem sebe lidi, kteří se jim snaží pomoci, tak se té role nevzdají. Dlouho jsem se to snažila pochopit, ale podle mě se to pochopit nedá. Jako učitel na to často narážím a pochybuju, že by někdo v této oblasti a v distanční výuce uspěl.“

Když vyučující sama o této problematice začala rozmlouvat, nabízela se hned navazující otázka, zda žáky pravidelně instruuje, jak se chovat na internetu či jestli nechává tuto problematiku pouze na rodičích.

„My máme povinnost každý školní rok s dětmi procházet desetibodový preventivní program, kde jeden z těchto bodů se věnuje právě šikaně, kyberšikaně a pohybu na internetu. Tento program je rozložen do celého školního roku. Učilo se to dobře díky dokumentu „V síti“. Krom toho sem k nám každý rok dochází externí pracovníci, kteří dělají pro děti přednášku, kde i za pomoci krátkých scén varují před nebezpečným chováním na internetu. Děti si to samozřejmě shlédnou, ale realita je potom jiná. A to buď kvůli rodičům, kteří je na internetu nekontrolují, nebo jsou potom rodiče, kteří dětem telefon k dispozici vůbec nedávají. A rodiče, kteří děti kontrolují, tak mají plné ruce práce, protože si ty děti navzájem půjčují telefony, nebo je jinak obchází. Nejhorší je, jak především holky touží po uznání.

Umí se na ty videohovory hezky připravit a nastavit a jejich chování je až sebedestruktivní, mnohonásobně umocněnější než u slyšících“ (Vyučující č. 2)

Rodiče shodně popisují, že jejich potomci měli častý problém s porozuměním probírané látky. A to ze dvou hlavních důvodů. První bylo pomalé internetové připojení, které způsobovalo výpadky či narušovalo plynulost projevu vyučující. Za druhý problém považují samotné technické vybavení. Žáci mnohdy pro připojení využívali mobilní zařízení, ze kterého nemohli plně odezírat či dobře sledovat výuku. Výuka na základních školách pro sluchově postižené žáky je zabezpečena kombinací komunikačních přístupů, ze kterých jsou některé vizuálně-motorické. Pro omezení nedorozumění je vhodné žákovi zabezpečit, co nejlepší pozorovací podmínky. Dle zkušeností rodičů starších žáků, je zřejmé, že situaci lépe zvládali žáci vyšších ročníků.

„Hodně si stěžoval, že nerozumí, co paní učitelka říká, protože mu ta aplikace potom padala. Taký na začátku neměla paní učitelka ten nejlepší internet, takže se občas stalo, že přišel a říkal mi, že je paní učitelka zaseklá.“ ... „Hodně špatný bylo, když na začátku paní učitelka využívala k látce obrázky, který sama malovala na papír a pak je ukazovala do kamery. To většinou vůbec nepochopil. Ona potom po nějakém školení už taky využívala sdílenou obrazovku, a to už bylo lepší. Oni fungovali jako třída dohromady, a pak měli jednu, dvakrát do týdne individuální hodiny, takže tam mu to většinou paní učitelka dovysvětlila, ale kdyby tohle neměli, tak nevím. A jestli jsme řešili nějaký problém, to ne.“ (Rodič č. 1)

„On to nějak dával“ ... “on mu hodně pomáhal manžel, jako jak to zapnout, nastavit a tak. Na začátku měl jen ten telefon, tak nemohl moc odezírat, tak občas asi nerozuměl, ale tím tabletem se to vyřešilo. A oni se nepřipojovali na dlouho. Asi jen na dvě hodiny denně, ono to asi nešlo ani na delší dobu.“ (Rodič č. 3)

Matka žákyně druhé třídy musela být po celou dobu online výuky přítomna.

„Občas dcera nerozuměla výuce, protože jsme měli pomalý internet, takže se to zaseklo. Tak jsem většinou seděla u ní a snažila se jí to nastavit znovu anebo vysvětlit co učitelka probírala, aby dcera věděla.“ (Rodič č. 2)

Výpovědi **žáků č. 1 a 2** korespondují s výpověďmi jejich rodičů (**rodiče č. 2, č. 3**).

Žák č. 3 hodnotí své zvládání online výuky ne plně úspěšné.

„Máma mi hodně pomáhala, ale ona taky měla svojí práci. Hodně jsem ji volal do kanceláře, aby mi poradila, když mi něco nešlo. Na začátku mi to často nešlo.“

Potřeba podpory

Další výzkumná otázka směřovala na participanty z řad vyučujících i rodičů, zda potřebovali nějakou formu podpory. U vyučujících bylo nutné získat potřebné znalosti v oblastech technologie a zároveň úprav výuky do online prostoru. Kvůli výjimečnosti náhlého stavu ve společnosti však školská zařízení, kde vyučující pracovali, nezvládala zařídit potřebné školení a podmínky pro efektivní online vzdělávání. Vyučující byli odkázáni pouze na své omezené znalosti, případně jim napomáhali rodinní příslušníci. Menší problém s tím měli vyučující z mladší generace, avšak mnoho učitelů staršího věku nemělo náležité znalosti v používání technického vybavení.

„Velká část kolegyně už je staršího věku a pak tu máme mladé ambiciózní slečny, které prošly moderním vzdělávacím systémem a věděly, že existuje např. interaktivní tabule apod. Ale 90 % z nás je z generace bez těchto informací. Ač máme všechny zkušenosti nad rámec běžných učitelů a umíme s dětmi dobře komunikovat, ale distanční výuka byla velká změna. Já jsem tuto formu nepodporovala.“ ... „My jsme žádným školením neprošli, mezi mnou a dalšími kolegy taky neprobíhala vzájemná pomoc, nikdo to neuměl. Když už někdo s něčím přišel, tak většinou díky rodině, např. vlastním vnoučatům.“ ... „Byl na nás vyvíjen nepříjemný nátlak ze strany vedení vzhledem k tomu, že jsme neprošli žádným kurzem a nikdo nám nevysvětlil, jak máme výuku vést. Čekalo se, jak se s tím každý popere sám.“

„Na druhou stranu přes všechn ten stres a obavy, jak mám vlastně učit, tak se ty dovednosti u těch učitelů vybudovaly. První velké školení – cca 5 hodin po vyučování – jsme měli až po skončení pandemie a tam se také předpokládalo, že jsme sami dospěli do nějaké úrovně a nikdo neověřoval, jestli tomu všichni rozumíme.“ ... „Změnil se i přístup k žákům, protože i když máme povinnou školní docházku, nevíme, jak jednat s rodiči, jejichž děti se pravidelně výuky neúčastní. Díkybohu už je to pryč. My máme teď možnost si vyzkoušet s dětmi práci v Teams v počítačové učebně, ale nikdo to nevyužívá. Zjistili jsme totiž, že se děti neuměly ani přihlásit, s tím jim pomáhali rodiče nebo sousedé.“
(Vyučující č. 2)

Vyučující č. 1 popisuje, že sama online výuku zvládala pouze v omezené míře, vždy a pouze individuální formou. Skupinové vyučování pro ni nebylo přijatelné. Vzhledem k počtu dětí

v její třídě a vstřícnosti vedení školy nemusel být její přístup nijak změněn v průběhu celé pandemie.

„No já se upřímně přiznám, co jsem zvládla od začátku, čím jsem si byla jistá, z toho jsem se nechtěla vůbec hnout.“ ... „Já bych potřebovala nějaký kurz a nějak to procvičit, ale během toho, to jsem nechtěla takhle dělat, protože jsem si vůbec nebyla jistá, jak to bude fungovat. Bála jsem se, že bych něco narušila a takhle jsem byla spokojená. Když jsem panu řediteli vysvětlila, jak to děláme, tak to bral.“

„My jsme si s kolegyněmi založily skupinu a zkoušeli jsme si to. Já jsem je třeba žádala, protože mi to pořád nějak nešlo s těmi žáky, tak jsme si založily svojí vlastní skupinu a tam jsme si to vysvětlovaly a trénovaly. Hodně jsme si tam i sdílely věci a přípravy, to ano. Pokud to z časových důvodů šlo, tak jsme to dělaly, ale ono na to nebylo zase tolik času.“

(Vyučující č. 1)

Další vyučující zvládala technické připojování bez podpory, znala totiž online prostředí z dřívější doby.

„Technicky jsme to docela zvládali, já využívala jednu platformu, se kterou jsem to uměla z dřívějška, takže jsem to jenom postupně naučila i ty děti a fungovalo to. Já to nejdřív zkoušela skupinově, ale to nešlo. Takže aby každý zvládl dávat pozor, tak jsem dělala různé individuální hodiny, kdy se mi připojovaly postupně. On nesmí nikdo zapomínat na to, že spousta rodičů sedělo ještě u toho dítěte, a to bylo prostě hrozně moc lidí. Oni ti žáci byli malý. Individuální hodiny fungovaly líp.“ **(Vyučující č. 3)**

Stejná otázka byla položena také osloveným rodičům. Pro ty byla situace neméně náročná, jako pro učitele. Stát napomáhal rodičům finančně pomocí ošetřovného, avšak dle výpovědi oslovených rodičů o žádné jiné formě podpory nevěděli. Rodiče hodnotí kladně podporu ze stran vyučujících, se kterými byli v pravidelném kontaktu.

„Já jsem nepotřebovala, babička s dědou pomáhali dost. Ale dceři chyběly jiné děti. Já vždycky psala/volala/posílala video paní učitelce, aby věděla, co se děje. Protože jsme občas něco nestihli anebo jsem nevěděla, jaké opatření zrovna platí. On nám vždy přišel mail. Na začátku nebylo moc tlumočení ani v televizi. Člověk se musí nějak umět orientovat, a to my jako neslyšící měli těžký.“ **(Rodič. 2)**

Rodič č. 3 vypovídal, že jedinou formu podpory, kterou náležitě ocenil bylo zapůjčení technického vybavení pro jejího syna.

„A podporu, ne. Tedy krom toho tabletu, to jsme hodně ocenili.“

Poslední z oslovených rodičů hodnotí situaci takto: *„Jo, potřebovala jsem terapeuta. (Smích) Ale jinak jsem si psala s učitelkami obou mých dětí, abych byla v obraze, co je třeba udělat a tak. Jinak ani nevím, že by byly nějaký organizace, který by mi mohly pomoci. Já prostě nějak přežívala, jak se dalo a snažila jsem se, abychom se z toho nezbláznili.“*

(Rodič č. 1)

Hodnocení distanční výuky očima všech zúčastněných

Vyučující č. 1 hodnotí distanční výuku poměrně pozitivně. A to především proto, že si zvolila individuální formu výuky, která vyhovovala jí i žákům. Jediný stres, který vyučující pociťovala, byly rozdílné vědomosti a pokroky žáků, které budou znamenat problém při návratu k prezenční výuce.

„Já se na to koukám jinak, právě proto, že jsem to dělala takhle individuálně, tak pro mě byla celá online výuka příjemná, musím říct. Jo, oni věděli, dokonce se to trochu rozhodilo, že tím, jak to bylo individuální, tak někdo došel dál, někdo zase procvičoval jenom to, co mu hodně nešlo.“

Vyučující č. 2 není spokojena s distanční výukou již z její podstaty. Izolovanost žáka, zasílání úkolů, absence volnočasových aktivit, ztráta denního režimu. To vše dle jejího názoru, na žáky působí velmi špatně. U žáků se sluchovým postižením tuto skutečnost nelze opomíjet. Avšak není spokojená ani s prezenční výukou pro nedostatek učebnic a materiálů.

„To znamená, že to nenahradí to osobní setkání a ten vztah. Protože ať chcete nebo nechcete, ten žák je izolovaný. A na prvním místě je pro mě ta sounáležitost těch dětí. Přijít do té školy, přijít včas, vydržet to tu hodinu, pak si dát společně tu svačinu, dát si tu matematiku a jít na tu procházku. To je taky priorita, kterou ten online svět nemůže nikdy nahradit.“

Ani **vyučující č. 3** nepovažuje distanční výuku za vhodnou výukovou formu. Její situace byla náročnější z hlediska věku žáků, které vyučovala.

„Mně se distanční výuka nelíbila a doufám, že to už nepřijde znovu. Ted' už učím sice starší žáky ale stejně. Pozitivní byla asi ta spolupráce s rodiči, že jsem viděla, že to prostě funguje,

jak má. Ale jinak to hodnotím spíše negativně. Vím, že někteří učitelé si v tom libovali, ale já to tak neadoruji. Hodně práce a pro ty děti je to horší a tím pádem se toho i méně naučí. A to je pak ztráta času.“

Rodič č. 1 se staví k distanční výuce odmítavě. Bylo nutné hledat řešení bezprecedentního stavu, ale dle vyjádření této matky nebylo dosaženo daného cíle.

„Tak online výuka měla samá negativa podle mě. Dětem chyběly kamarádi, online výuka je nebavila a doma se málem ukousaly nudou.“ ... „Bylo to hrozně dlouhý a ty začátky hrozně kruté. Taky si myslím, že to těm dětem moc nedalo. Jasně, něco být muselo, ale moc efektivní to asi nebylo, chápete. Ono je něco jiného, jet do té školy a fungovat, než když máte toho učitele jenom na obrazovce. Jako ona učitelka se snažila ale prostě ten začátek nešel nikomu. Navíc škola neměla tolik hodin, kolik by měla mít, což je jasný, protože kdo by to vydržel? Ale spoustu předmětů se neřešilo a ty děti mají hrozné mezery.“

Rodič č. 2 charakterizuje distanční výuku obdobně. Těžší v tomto konkrétním případě byla skutečnost, že dcera začínala základní vzdělávání. Přestup z mateřské školy na základní je velký tlak na dítě i bez mimořádných opatření. Dcera si nemohla vytvořit přátelská pouta se spolužáky a zůstala izolovaná pouze s rodiči. Věk dívky vylučoval samostatnou práci při distanční výuce, ať se jednalo o plnění úkolů ale také o zabezpečení techniky.

„Hodnotím to, že to bylo nutný ale že to nebylo dobře. Dítě patří do školy, kde je s kamarády a učí se. Ale ta nemoc za to mohla, to chápu. Učitelé taky nevěděli, co a jak. Dcery učitelce je hodně let, a tak to pro ni taky bylo těžký.“

Rodič č. 3 tvrdí, že počátek distanční výuky byl náročný a dlouho trvalo, než se situace ustálila. Celá distanční výuka se v jejich domácnosti změnila, když byl synovi zapůjčen tablet, který napomáhal efektivnější online výuce.

„Asi dobrý. Jako ta situace byla hrozná. Podívejte, já zavřená v práci, děti nemohly ven a do toho škola, která se tak jako tvoří během samotný výuky. Já chápu, že to pro všechny bylo těžký, ale já jen že to docela trvalo, že se to rozjelo. Negativa, negativa. To že jsem ty děti měla pořád doma. Hodně jim chyběl kolektiv.“

Všichni respondenti z řad žáků se shodují, že jim během mimořádných opatření chyběl kolektiv spolužáků. Ani jeden z nich nepovažoval online výuku za příjemnou či zajímavou. Vzhledem k jejich postižení, vznikala častá nedorozumění a nedocházelo k plnému

pochopení probírané látky. **Žák č. 3** dokonce popisuje že jeho vztah ke škole, se po online výuce zlepšil.

„Já jsem nerad chodil do školy, ale potom už to začalo být dlouhý a otravný. Hodně mě ta škola na internetu nebavila. Takže jsem teď rád, když do té školy jedu.“

4.8. Shrnutí výsledků

Z výzkumu vyplývá, doba pandemie covidu-19 výrazně ovlivnila systém vzdělávání osob se sluchovým postižením. Zavedený vzdělávací systém, který byl efektivní a funkční ve formě běžné přímé výuky, nemohl být s příchodem vládních opatření využíván. V tomto období, ve kterém nikdo netušil, jak se bude nadále vyvíjet, přicházela mimořádná opatření, která v mnohých případech nebyla platná ani po dobu čtrnácti dnů.

Empirická část se věnuje zpracování odpovědí informantů, kteří byli osloveni za účelem výzkumu. Výzkumný soubor byl tvořen třemi vyučujícími ze základních škol pro sluchově postižené žáky, nadále také třemi rodiči žáků se sluchovým postižením a třemi žáky se sluchovým postižením. Získání informantů z jednotlivých skupin nebylo jednoduché. Někteří rodiče se byli ochotni zapojit do výzkumného šetření, avšak odmítli zapojení jejich dítěte. Jiným nedělalo problém zapojit jejich dítě, avšak oni sami účast odmítli. Vyučující se zapojovali do výzkumu jen velmi opatrně, a to z důvodů časového vytížení ale také nespokojenosti s úrovní výuky.

Některé rozhovory probíhaly za přítomnosti tlumočníka českého znakového jazyka. Odpovědi byly získávány pomocí kvalitativního výzkumu, konkrétním nástrojem byl polostrukturovaný dotazník. Výzkum je rozdělen do jednotlivých témat, které jsou podloženy výpověďmi participantů. K některým tématům se vyjadřovali pouze jednotlivé skupiny informantů, k jiným se vyjadřovali všichni oslovení participanté.

1. Jak se u žáků se sluchovým postižením odlišovala běžná výuka od distanční?

Stěžejním problémem se na počátku online výuky stal nedostatek technických pomůcek. Tím trpěli jak žáci a jejich rodiny, tak vyučující, kteří sami nevlastnili potřebné vybavení. Pro zabezpečení výuky se mnohdy využívaly mobilní zařízení, které sdílelo i více sourozenců v jedné domácnosti. Mobilní zařízení nelze považovat za ideální nástroj k online výuce intaktního jedince, u žáka se sluchovým postižením je naprosto nevhodný. Držení

v ruce roztřeše obraz všem ostatním a menší obrazovka je sama o sobě špatně čitelná. Navíc běžně se telefon drží pod úrovní očí, to zkresluje obraz a prohlubuje komunikační bariéru.

Často lze však považovat za úspěch, pokud se žák vůbec připojil. Vyučující popisují negativní zkušenosti se zabezpečováním výuky u žáků, kteří se nepřipojovali, pomocí České pošty. Tento způsob byl mimořádně zdoluhavý a nepřinášel požadované výsledky. Ve třetí vlně pandemie již byla situace s technickým vybavením lepší než v předchozích měsících.

Příprava distanční výuky byla pro vyučující mnohem náročnější než u běžné prezenční výuky. U žáků se sluchovým postižením musel být kladen důraz na vizualizaci probírané látky a muselo být přizpůsobeno tempo výuky. Některým předmětům byla přisouzena větší důležitost a bylo jejich výuce věnováno více času. Některé předměty, jako například přírodopis či zeměpis byly vyučovány ve velmi omezené míře, pokud vůbec. Vyučující popisují, že byly často vyučovány pouze formou samostudia.

Výuka v online prostoru měla menší časovou dotaci než přímá výuka ve školách. Na školách pro sluchově postižené to nebylo odlišné. Jedinci s postižením jsou snáze unavitelní a mají nižší schopnost soustředění. Dvě ze tří oslovených právě kvůli této skutečnosti zvolily formu individuální výuky, kterou považovaly za nejúčinnější. Třetí vyučující vedla výuku skupinově, avšak její žáci měli možnost individuální konzultace dle potřeby.

2. Jaká byla efektivita distanční výuky?

Účastníci výzkumu z řad vyučujících a rodičů hodnotí efektivitu distanční výuky negativně. Neschopnost ovládnutí technických nástrojů, systém předávání informací, kolísající internetové připojení, nekvalitní obraz přenosu narušoval celkový záměr distanční výuky. Psychické vypětí, absence sociálního kontaktu, nutnost přítomnosti dospělého při výuce měly za následek nadměrné psychické vyčerpání všech zúčastněných. Pouze jedna vyučující hodnotí online výuku jako příjemnou. Žáci vypovídali, že online výuku nepovažovali za zajímavou ani zábavnou.

Studií zabývajících se touto otázkou je velmi málo, studie zaměřující se na žáky s postižením prozatím žádné. Lze ale předpokládat, že u osob se sluchovým postižením byla situace přinejmenším obdobná. Studie zkoumající situaci v Čechách odhalují, že se studijní výsledky v českém jazyce a matematice za dobu distanční výuky zhoršily o 95 %. Nadále

studie odhaduje, že během jednoho pandemického roku ztratili žáci v průměru 3 měsíce učení. (Dopady pandemie covid-19 na žáky, 2021)

Odpovědi rodičů i učitelů se v tomto shodují se závěry studií a považují distanční výuku za méně efektivní.

3. Jaká byla spolupráce rodičů a vyučujících?

Pro výuku v online prostoru je nutný pravidelný kontakt školského zařízení s rodiči žáků. Všichni participanti z řad rodičů považují komunikaci s vyučujícími za přínosnou a plnohodnotnou. Vyučující mají však zkušenosti různé. S některými rodiči se jim v průběhu online výuky nedařilo spojit, což vedlo k horším výsledkům jejich dětí. Ve většině případů, nebyly v kontaktu právě ti rodiče, kteří nedokázali zajistit připojení svého potomka k online výuce.

Závěr

Diplomová práce se zabývá analyzováním změn ve vzdělávání osob se sluchovým postižením v průběhu světové pandemie covidu-19. Světová pandemie se může kdykoliv opakovat, ať už jako pandemie onemocnění covidu-19 či jiné nemoci. Je proto nezbytně nutné vyvodit z nedávné zkušenosti patřičné důsledky. Za hlavní cíl by mělo být považována konkrétní formulace plánu uzavírání školských zařízení a jejich přechodu na distanční výuku. S tím se pojí zabezpečení technických nástrojů, které bude moci školské zařízení nabídnout sociálně slabším rodinám. Dalším úkolem by mělo být pravidelné školení a vzdělávání jednotlivých pedagogických pracovníků v oblasti využívání moderních technologií a postupů. Vyučující by měl být schopen fungovat s technickým zázemím třídy, ale také by měl být připraven na zabezpečení online výuky z domova. Lze předpokládat, že technický pokrok bude dále pronikat také do oblasti školství. Aby byly omezeny dopady spojené s distanční výukou nebo jinými náročnými situacemi, je třeba zajistit více dětských psychologů, kteří budou napomáhat žákům zvládat náročné situace. Osoby se sluchovým postižením mohou být náchylnější k psychickým problémům, které je třeba včas identifikovat a řešit. Odborní pracovníci by se měli zaměřit na vytvoření metodiky vzdělávání v online prostoru, která by vzdělávání žáků se sluchovým postižením co nejvíce usnadnila. Doporučení, která jsou popsána výše, jsou shrnuté poznámky jednotlivých účastníků výzkumu. Osoby se sluchovým postižením jsou vystavovány velkému tlaku kvůli komunikační bariéře, která je znevýhodňuje v porovnání s intaktním jedincem. Proto je třeba se problematikou vzdělávání žáků se sluchovou vadou i nadále zabývat a případné znovuoobnovení online výuky jim co nejvíce usnadnit.

Seznam literatury

Knihy:

BORG, J. Umění přesvědčivé komunikace: jak ovlivňovat názory, postoje a činy druhých. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1971-9.

ČEŇKOVÁ, I. *Úvod do teorie tlumočení*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87153-74-1.

ČERNÝ, M. et spol. *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow, 2015. ISBN 978-80-905480-7-7.

EVANS, L. *Totální komunikace: struktura a strategie*. Přeložil Jan COMOREK, Miloň POTMĚŠIL. Hradec Králové: Pedagogické centrum, 2001. ISBN 80-238-7915-4.

GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

HÁDKOVÁ, K. *Člověk se sluchovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova, 2016. ISBN 978-80-7290-619-2.

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. ISBN isbn978-80-247-3070-7.

HAMPL, I. *Surdopedie*. Ostrava: Ostravská univerzita, Katedra speciální pedagogiky, 2013. ISBN 978-80-7464-327-9.

HAMPL, I. *Metodika práce s žáky se sluchovým postižením v inkluzivním vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2020. ISBN 978-80-7599-240-6.

HORÁKOVÁ, R. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0.

HRUBÝ, J. *Velký průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu.*, Praha: Septima 1998. ISBN 80-7216-096-6.

HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu. 2. díl*. Praha: SEPTIMA, 1999. ISBN 80-7216-075-3.

HUDÁKOVÁ, A. *Prstová abeceda pro tlumočníky*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87153-96-3.

KARLÍK, P. et spol. *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106-484-X.

KLENKOVÁ, J. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2.

KOMORNÁ, M. *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87218-18-1.

KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2.

- KUBOVÁ, L. *Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce zdravotně postižených dětí: [metodická příručka pro učitele speciálních škol a vychovatele ústavů sociální péče pro mentálně postiženou mládež]*. Praha: Tech-market, 1996. ISBN 80-902134-1-3.
- KVĚTOŇOVÁ, L. *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-063-8.
- LANGER, J. et spol. *Specifika komunikace osob se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. ISBN 978-80-244-1935-0.
- LANGER, J. *Základy surdopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013. ISBN 978-80-244-3702-6.
- LECHTA, V. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
- LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí se zdravotním postižením na základních školách v České republice: výzkumná zpráva*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-0983-6.
- MOSLEROVÁ, N. *Interpersonální komunikace*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2004. ISBN 80-7042-692-6.
- MUSIL, J. *Sociální a mediální komunikace*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-7452-002-0.
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- PALÁN, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.
- POTMĚŠIL, M. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0766-3.
- POTMĚŠIL, M. *Úvodní stati k výchově a vzdělávání sluchově postižených*. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-744-8.
- POTMĚŠIL, M. *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3310-3.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- POUL, J. *Nástin vývoje vyučování neslyšících*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1996. ISBN 80-210-1479-2.
- REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.
- SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. 6. vyd. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1986.
- SOVÁK, M. et kol. *Defektologický slovník*. Jinočany: H & H, 2000. ISBN 80-86022-76-5.
- SLÁNSKÁ BÍMOVÁ, P., OKROUHLÍKOVÁ, L. *Rysy přirozených jazyků: český znakový jazyk jako přirozený jazyk; Lexikografie: slovníky českého znakového jazyka*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87153-91-8.

- SOURALOVÁ, E. *Surdopedie I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1007-9.
- STRAUSS, A., CORBIN, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 808583460X
- STRNADOVÁ, V. *Hádej, co říkám aneb Odezírání je nejisté umění*. Praha: Ministerstvo zdravotnictví ČR, 1998. ISBN 80-85047-17-9.
- ŠEDIVÁ, Z. *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. Praha: Septima, 2006. ISBN 80-7216-232-2.
- TARCSIOVÁ, D. *Pedagogika sluchovo postihnutých – vybrané kapitoly*. Bratislava: MABAG, 2008. ISBN 978-80-89-89113-52-1.
- TARCSIOVÁ, D. *Komunikačný systém sluchovo postihnutých a spôsoby prekonávania ich komunikačnej bariéry*. Bratislava: Sapiientia, 2005. ISBN 80-969112-7-9.
- TETAUEROVÁ, I. *Mezinárodní znakový systém*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87153-13-0.
- VALENTA, M. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.
- VANĚČEK, D., *Didaktika technických odborných předmětů*. Praha: ČVUT, 2016. ISBN 987-80-01-05991-3.
- VÍTKOVÁ, M. *Integrativní školní (speciální) pedagogika: základy, teorie, praxe: učební text k projektu "Integrované poradenství pro znevýhodněné osoby na trhu práce v kontextu národní a evropské spolupráce"*. Brno: MSD, 2004. ISBN 80-86633-22-5.
- WARDHAUGH, R. *An Introduction to sociolinguistics*. New Jersey: John Wiley & Sons, 2011. ISBN 1444359231.
- ZLÁMALOVÁ, H. *Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium*. Praha: UJAK, 2008. ISBN 9788086723563.
- ZLÁMALOVÁ, H. *Průručka pro tutorý distančního vzdělávání*. Praha: CSVŠ-NCDiV, 2003. ISBN 80-86302-24-5.

Časopisy:

- BŘINKOVÁ, L., KALOUSOVÁ, J. Služby pro neslyšící a nedoslýchavé studenty na vysokých školách. *ToP: Odborný bulletin Jednoty tlumočnicků a překladatelů (JTP)*. Praha: KVART, 2013, 24(110), 14–15. ISSN 2336-8888
- CÍCHA HRONOVÁ, A. Úloha znakového jazyka v rozvoji neslyšícího dítěte. *Speciální pedagogika*, č. 4, s. 265–274, 2010. ISSN 1211-2720.
- HORNÁKOVÁ, M. *Inklúzia – nové slovo, alebo aj nový obsah?* In Efeta – otvor sa. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2006, 16,1. ISSN 1335-1397.
- HUDÁKOVÁ, A. Jazyk: nástroj k uchopení světa a sociální lepidlo. *Gong – časopis pro občany s vadami sluchu*. Praha: Sdružení MAC, 2016, 44(1–3), 11. ISSN 0323-0732.
- KOMORNÁ, M. *Psaná čeština a čeští neslyšící*. Info-zpravodaj: Magazín informačního centra o hluchotě FRPSP. 2007, 15(3), 15-17. ISSN 1805-2800

MACUROVÁ, A. *Bilingvální vzdělávání neslyšících: pro a proti. Speciální pedagogika*, Praha: Univerzita Karlova, 1993, 4(5), 12–19. ISSN 1211-2720.

MACUROVÁ, A. *Jazyk v komunikaci neslyšících*. Předběžné poznámky. *Slovo a slovesnost*, 55(2), 121-132, 1994. ISSN 0037-7031.

MOTEJZÍKOVÁ, J. Co je to kultura Neslyšících? *Info-Zpravodaj, FRPSP*, 2005, roč. 13, č. 4, 3.

TREBICHA VSKÝ, I. *Virosféra – záhadný svět virů*. Časopis ŽIVA. 2. Praha: Academia, 2/2020, 29-30. ISSN 0044-4812.

Legislativa:

Ústavní zákon č. 1/1993 Sb., Ústava České republiky, ve znění pozdějších předpisů

Usnesení vlády České republiky č. 194, 2020 - Usnesení vlády České republiky č. 452 o přijetí krizového opatření

Usnesení vlády České republiky č. 201, 2020 - Usnesení č. 74/2020 Sb. o přijetí krizového opatření

Usnesení vlády České republiky č. 211, 2020 - Usnesení č. 82/2020 Sb. o přijetí krizového opatření

Usnesení vlády České republiky č. 215, 2020 - Usnesení č. 85/2020 Sb. o přijetí krizového opatření

Vyhláška č. 27/2016 - Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Vyhláška č. 116/2011 - Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Zákon č. 108/2006 Sb. - Zákon o sociálních službách.

Zákon č. 155/1998 Sb. - Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob.

Zákon č. 384/2008 Sb. - kterým se mění zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů a další související zákony.

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

Elektronické zdroje:

AP3SP. Statistika AP3SP. online. AP3SP. Poslední aktualizace 1. 2. 2021. cit. 15.5.2021. Dostupné z: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1RcUp6sKZEqWaDAJnL-wEWHUUyvOekMLmXOUIcQy7DFM/edit#gid=1150993258>)

BERA. *Ethics and guidance*. British educational research association. [cit. 07.07.2022]. Dostupné z: <https://www.bera.ac.uk/resources/all-publications/resources-for-researchers>

COVID-19 and School Closures: Are children able to continue learning – UNICEF DATA. UNICEF DATA – Child Statistics [online]. [cit. 06.07.2022]. Dostupné z: <https://data.unicef.org/resources/remote-learning-reachability-factsheet/>

Co je to pandemie? *Aktuální informace o epidemii COVID-19* [online]. 2016, 2021 [cit. 01.07.2022]. Dostupné z: <https://www.pandemie.cz/co-je-to-pandemie>

ČŠI. Tematické zpráva – Distanční vzdělávání v základních a středních školách. [online]. 2021. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Distanzni-vzdelavani-v-zakladnich>

ČT24. *Blatný dál trvá na tvrdých opatřeních, povinné testování se rozšíří i na malé firmy.* [online]. 2021, a. [cit. 6.7.2022]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/specialy/koronavirus/3283466-vlada-schvalila-povinne-testovani-take-pro-male-podniky-s-10-az-49>

ČT24. *Pozitivních testů bylo skoro 60 tisíc. V úterý se spustí předregistrace na vakcínu od Novavaxu.* [online]. 2021, b, akt.2022. [cit. 6.7.2022]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/3433874-za-stredu-laboratore-hlasi-pres-59-tisic-nakazenych>

ČT24. *Vláda omezila volný pohyb lidí, co to znamená? Jaké obchody jsou zavřené? OTÁZKY A ODPOVĚDI.* 2020. [cit. 6.7.2022]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/3060334-prehledne-do-kina-ani-na-hokej-nechodte-deti-nechte-doma-skolky-fungovat-budou>

Dopady pandemie covid-19 na žáky. PAQ a Kalibro. [online]. 2021. [cit. 07.07.2022]. Dostupné z: https://drive.google.com/file/d/1WcyFIXqQFDEEZI1hXn_pRAb7xGdpJVIF/view?usp=sharing

DUNFORD, D. et al. Covid in Europe. DE LA TORRE ARENAS, BBC COM, 2020. [Online]. [cit. 6.7.2022]. Dostupné z: <https://www.bbc.com/news/world-52103747>.

ENGZELL, P. et. Al. *Learning Loss Due to School Closures During the COVID-19 Pandemic.* [online]. 2020. [cit. 07.07.2022]. Dostupné z: <https://osf.io/preprints/socarxiv/ve4z7/>

HÁDKOVÁ, K. *Podpora žáků se sluchovým postižením.* Studijní opora - vzdělávací modul pro koordinátory inkluze. Ústí nad Labem: UJEP. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2020/01/H%C3%81DKOV%C3%81-Kate%C5%99ina.-Podpora-%C5%BE%C3%A1k%C5%AF-se-sluchov%C3%BDm-posti%C5%BEen%C3%ADm-v-b%C4%9B%C5%BEn%C3%A9-%C5%A1kole.-Studijn%C3%AD-opora.pdf>

iRozhlas. *PŘEHLEDNĚ: Diskotéky bez tance, sauny bez ochlazovacích studen. Co bude platit od pondělí?* [online]. 2021a. [cit. 6.7.2022]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/koronavirus-cesko-aktualne-opatreni-otevreni-restauraci-bazeny-koupaliste_2105281415_vtk

iRozhlas. *Rotační výuka je pro učitele nejnáročnější. „Skončím hodinu a hledám místo na online výuku,” popisují.* [online]. 2021b. [cit. 6.7.2022]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/rotacni-vyuka-ucitele-skoly-pandemie-koronavirus-skola-deti_2105081721_dok

Koronaviry – přehled, SZÚ. SZÚ [online]. 2007 [cit. 07.07.2022]. Dostupné z: <http://www.szu.cz/tema/prevence/koronaviry-prehled-1>

KUCHAŘOVÁ, L. *Jazyk neslyšících. Co víme, co nevíme a co bychom měli vědět o českém znakovém jazyce.* Praha: UK FF. 2005. [cit. 07.07.2022]. Dostupné z: http://ruce.cz/clanky/_588.pdf

LEWIS, K. et al. *Learning during COVID-19: Reading and math achievement in the 2020-21 school year.* [online]. 2021. [cit. 07.07.2022]. Dostupné z: <https://www.nwea.org/content/uploads/2021/07/Learning-during-COVID-19-Reading-and-math-achievement-in-the-2020-2021-school-year.research-brief-1.pdf>

MÁZEROVÁ, R. 1999. *Kultura komunity neslyšících v České republice (Nástin historie komunity neslyšících do roku 1938).* [online]. [cit. 14.6.2022]. Dostupné z: <http://rss.archives.ceu.hu/archive/00001035/01/36.pdf>

MERTEN, K. *Typologie metod obsahové analýzy* [online]. [cit. 7.7.2022]. Dostupné: <https://web.archive.org/web/20070807102125/http://web.ff.cuni.cz/~rada/taoa/~RTFverze/METOB SAN.rtf>

MEHRABIAN, A., FERRIS, S. R. *Inference of attitudes from nonverbal communication in two channels.* Journal of Consulting Psychology, (1967). 31(3), 248–252. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/h0024648>

Metodologický portál RVP.CZ, *Pedagogický lexikon - Speciálně pedagogické centrum*, [online]. 2022 [cit. 20.06.2022]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/S/Speci%C3%A1ln%C4%9B_pedagogick%C3%A9_centrum

MZČR. V České republice jsou první tři potvrzené případy nákazy koronavirem. [online]. 2020a.[cit. 6.7.2022]. Dostupné z: <https://koronavirus.mzcr.cz/v-ceske-republice-jsou-prvni-tri-potvrzene-pripady-nakazykoronavirem/>

MZČR. Mimořádná opatření zakazují konání hromadných akcí nad 100 osob i výuku na školách. [online]. 2020b.[cit. 6.7.2022]. Dostupné z: https://web.archive.org/web/20200311063921/https://www.mzcr.cz/dokumenty/mimoradna-opatreni-ministerstva-zdravotnictvi-zakazuji-konani-hromadnych-akci-na_18698_1.html

NPI ČR. Inkluze v praxi - Co je inkluze. APIV, NPI ČR - Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi [online]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluze>

PANDEMICKÝ PLÁN ČESKÉ REPUBLIKY. Ministerstvo zahraničí ČR. Vytvořen 18. 10. 2011. Poslední aktualizace 11. 7. 2020. S. 0-52. Dostupný na: <https://www.mzcr.cz/pandemicky-plan-ceske-republiky/>

Pandemie covid-19 jako příležitost pro vzdělávání – Vláda ČR. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/analyticka-zprava-neset-the-impact-of-covid-19-on-higher>

PAULES, K et spol. *Coronavirus Infections-More Than Just the Common Cold*. National library of medicine. [online]. 2020. [cit. 06.07.2022]. Dostupné z: <https://jamanetwork.com/journals/jama/fullarticle/2759815>

POSPÍŠILOVÁ, I. Vzdělávání dětí se sluchovým postižením – Šance Dětem. Šance Dětem [online]. [cit. 20.06.2022]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/vzdelavani-deti-se-sluchovym-postizenim>

PRŮCHA, J., ŠVÁŘÍČEK, R. *ETICKÝ KODEX PRO ČESKÝ PEDAGOGICKÝ VÝZKUM: ZDŮVODNĚNÍ A NÁVRH*, 2009. [cit. 07.07.2022]. Dostupné z: <https://capv.cz/eticky-kodex-pro-cesky-pedagogicky-vyzkum-zduvodneni-a-navrh/>

Resources for supporting children's emotional well-being during the COVID-19 pandemic. UNICEF DATA. UNICEF [online].2020. Dostupné z: <https://www.unicef.org/ukraine/en/stories/resources-supporting-childrens-emotional-well-being-during-covid-19-pandemic>

Robert Plaga: „Naše děti jsou nejdéle v Evropě doma.“ — Demagog.cz. Demagog.cz — Factcheck politických diskuzí [online]. 2012 [cit. 06.07.2022]. Dostupné z: <https://demagog.cz/vyrok/20531>

SPOLEČNOST PRO RANO U PÉČI. Raná péče pro rodiny s dětmi se zrakovým a kombinovaným postižením: sborník vybraných příspěvků z kurzu „Poradce rané péče ". Praha: Středisko rané péče Praha, 2006.ISBN 80-238-326-0.

Stručná historie vzdělanosti Neslyšících :: SIGN . *SIGN - jazykové a vzdělávací studio* [online]. 2010 [cit. 24.06.2022]. Dostupné z: <https://znakovyjazyk.webnode.cz/news/strucna-historie-vzdelanosti-neslysicich1/>

ŠÍPEK, A. *Genetika – biologie*. Viry [online]. 2010, 2014. [cit. 06.07.2022]. Dostupné z: <http://www.genetika-biologie.cz/viry>

TAMTAM Raná péče. TAMTAM Centrum pro dětský sluch Tamtam, o. p. s. [online]. 2022 [cit. 20.06.2022]. Dostupné z: <https://www.tamtam.cz/co-delame/rana-pece/>

The rise of online learning during the COVID-19 pandemic | World Economic Forum. The World Economic Forum [online]. [cit. 06.07.2022]. Dostupné z:

<https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/>

Tematická zpráva – Distanční vzdělávání v základních a středních školách Přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19. Česká školní inspekce, 2021. https://www.csicr.cz/Csicer/media/Prilohy/2021_p%5%99%99%adlohy/Dokumenty/TZ_Distancni-vzdelavani-v-ZS-a-SS_brezen-2021.pdf

The rise of online learning during the COVID-19 pandemic. World Economic Forum. The World Economic Forum [online]. 2020. [cit. 07.07.2022]. Dostupné z: <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/>

Vláda ČR. Zpráva o dopadech pandemie covid-19 na vzdělávání. [online]. 2021. [cit. 6.7.2022]. Dostupné z: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:P8ferVXeZ7EJ:https://www.vlada.cz/assets/urad-vlady/poskytovani-informaci/poskytnute-informace-na-zadost/material.docx+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz>

Vzdělávání dětí se sluchovým postižením – Šance Dětem. *Šance Dětem* [online]. [cit. 20.06.2022]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/vzdelavani-deti-se-sluchovym-postizenim>

WHO. Report of the WHO-China Joint Mission on Coronavirus Disease 2019 (COVID19). In: World health organization [online]. 2020 b[cit. 6.7.2022]. Dostupné z: [https://www.who.int/publications/i/item/report-of-the-who-china-joint-mission-oncoronavirus-disease-2019-\(covid-19\)\)](https://www.who.int/publications/i/item/report-of-the-who-china-joint-mission-oncoronavirus-disease-2019-(covid-19)))

WHO. Coronavirus. In: World health organization [online]. 2020 a [cit. 6.7.2022]. Dostupné z: https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1

WHO. Convened Global Study of the Origins of SARS-CoV-2: Terms of References for the China Part. In: World health organization [online]. 2020c[cit. 6.7.2022]. Dostupné z: <https://www.who.int/publications/m/item/who-convened-globalstudy-of-the-origins-of-sars-cov-2>

Zkušenosti českých učitelů s distanční výukou. PAQ a Kalibro, [online]. 2021. [cit. 07.07.2022]. Dostupné z: <https://drive.google.com/file/d/1LAFGoeGHTGElbwI91GavJE2DmSz9X2Eq/view>

Obrázky, grafy, tabulky:

Obrázek č. 1 – KEEN OXFORD. All about Makaton. [online]. 2020 [cit. 07.07.2022]. Dostupné z: <https://www.keenoxford.org/the-keen-blog/all-about-makaton>

Graf č. 1 – ŽIVĚ. Jak se šíří covid v Česku: Čerstvá data, účinek očkování, mapy okresů, srovnání se světem. Pravidelně aktualizované grafy. [online]. 2020 [cit. 07.07.2022]. Dostupné: <https://www.zive.cz/clanky/covid-koronavirus-mapa-grafy/sc-3-a-205786/default.aspx#part=1>

Graf č. 2 - ŽIVĚ. Jak se šíří covid v Česku: Čerstvá data, účinek očkování, mapy okresů, srovnání se světem. Pravidelně aktualizované grafy. [online]. 2022 [cit. 07.07.2022]. Dostupné: <https://www.zive.cz/clanky/covid-koronavirus-mapa-grafy/sc-3-a-205786/default.aspx#part=1>

Graf č. 3 - Dopady pandemie covid-19 na žáky. PAQ a Kalibro, 2021. https://88760faa-4149-467c-8d6a-46e154cd4c14.usrfiles.com/ugd/88760f_d4147d030d4b4e788d228ac679d9a702.pdf

Tabulka č. 1 – Informace získané z: ČT24. Vláda omezila volný pohyb lidí, co to znamená? Jaké obchody jsou zavřené? OTÁZKY A ODPOVĚDI. 2020. [cit. 6.7.2022]. Dostupné z:

<https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/3060334-prehledne-do-kina-ani-na-hokej-nechodte-deti-nechte-doma-skolky-fungovat-budou>

Přílohy:

Příloha č. 1	Osnova polostrukturovaného rozhovoru s učitelem
Příloha č. 2	Osnova polostrukturovaného rozhovoru s rodičem
Příloha č. 3	Osnova polostrukturovaného rozhovoru s žákem
Příloha č. 4	Přepis rozhovoru s vyučující č. 1
Příloha č. 5	Přepis rozhovoru s vyučující č. 2
Příloha č. 6	Přepis rozhovoru s vyučující č. 3
Příloha č. 7	Přepis rozhovoru s rodičem č. 1
Příloha č. 8	Přepis rozhovoru s rodičem č. 2
Příloha č. 9	Přepis rozhovoru s rodičem č. 3
Příloha č. 10	Přepis rozhovoru s žákem č. 1
Příloha č. 11	Přepis rozhovoru s žákem č. 2
Příloha č. 12	Přepis rozhovoru s žákem č. 3