

**Asistent pedagoga ve škole pro žáky se sluchovým
postižením**

**Educator assistant in school for scholars with hearing
disablement**

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. K. Hádková, PhD.**

Vypracovala: **Bc. Julie Labonek Šťastná**

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a souhlasím s jejím eventuálním zveřejněním v tištěné nebo elektronické podobě.

V Praze dne 10.05.2010

.....

podpis

Poděkování

Ráda bych zde poděkovala své vedoucí bakalářské práce PhDr. K. Hádkové, Ph.D. za pomoc při psaní již druhé bakalářské práce, důležité rady, připomínky a náměty, ale i ochotu vždy pomoci a poradit.

Anotace

Práce je zaměřena na oblast sluchového postižení, blíže na dítě školního věku se sluchovým postižením. První část práce se věnuje teoretickému vymezení oblasti sluchového postižení, z hlediska fyziologického i patologického, rozdělení vad sluchu, kompenzace, a především oblasti komunikace dětí se sluchovou vadou. V návaznosti na praktickou část se práce věnuje i výukovému týmu učitel – asistent pedagoga v bilingválních školách pro sluchově postižené. Druhá část – praktická – je zaměřená na dotazníkové šetření, které má za úkol definovat nejčastější způsob spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem na školách pro sluchově postižené žáky v Praze, které využívají bilingvální metodu výuky. Jedná se o kvantitativní mapující výzkum, při zpracování dotazníků je použita deskriptivní (popisná) statistika.

Annotation

This thesis is focused on hearing disablement area with emphasis on school children with hearing disablement. The first part of this thesis is devoted to teoretical determination of hearing disablement area from physiological and pathological viewpoint, classification of hearing disablements, compensation and in the first place areas of communication for children with hearing disablement. In sequence with practical part the thesis is devoted to teacher – educator assistant team in bilingual schools for hearing disabled. The second part of the thesis – practical part – is focused on questionnaire survey, which has purpose to define the most common way of cooperation between teacher and educator assistant on Prague schools for children with hearing disablement, who use bilingual method of education. For the practical part is used quantitative mapping survey and during questionnaire survey processing is used descriptive statistics.

Klíčová slova

- ❖ funkce sluchu
- ❖ sluchové postižení
- ❖ sluchové vady
- ❖ formy komunikace
- ❖ znakový jazyk
- ❖ prstová abeceda
- ❖ metody edukace
- ❖ asistent pedagoga
- ❖ učitel
- ❖ definice škol pro sluchově postižené
- ❖ sluchadla
- ❖ kompenzační pomůcky
- ❖ kochleární implantát
- ❖ implantát do mozkového kmene
- ❖ „tandemová výuka“

Obsah:

<u>Poděkování.....</u>	<u>3</u>
<u>Anotace.....</u>	<u>4</u>
<u>Annotation.....</u>	<u>4</u>
<u>Klíčová slova.....</u>	<u>5</u>
<u>1 Úvod.....</u>	<u>7</u>
<u>Teoretická část práce.....</u>	<u>9</u>
<u>2 Teoretická část práce</u>	<u>10</u>
<u>Praktická část práce: dotazníkové šetření.....</u>	<u>49</u>
<u>3 Praktická část práce: dotazníkové šetření.....</u>	<u>50</u>
<u>Závěr.....</u>	<u>67</u>
<u>Seznam tabulek, obrázků a grafů použitých v práci.....</u>	<u>69</u>
<u>Použitá literatura k bakalářské práci:.....</u>	<u>69</u>
<u>Seznam příloh:.....</u>	<u>74</u>

1 Úvod

Bakalářská práce je zaměřená na problematiku žáka se sluchovým postižením, a to především v oblasti školství, která se žákům se sluchovým postižením věnuje. Zde se zabývám asistencí pedagoga, vymezením role asistenta, ale i učitele a samozřejmě i jejich vzájemnou spolupráci.

Cílem práce je tedy jednak vymežit teoreticky oblast sluchového postižení, konkrétně zaměřenou na žáka se sluchovým postižením, seznámit čtenáře s problematikou asistenta pedagoga, učitele na škole pro sluchově postižené žáky, „tandemové výuky“, ale i se způsoby komunikace neslyšících. V neposlední řadě pak v praktické části vyprofilovat nejčastější formu spolupráce asistenta pedagoga a učitele na školách pro sluchově postižené žáky.

Práce se skládá ze dvou základních okruhů. První – teoretický – okruh práce je koncepčně rozdělen do tří základních kapitol. Obsahem druhého okruhu je šetření, které se věnuje oblasti asistence pedagoga.

První okruh je čistě teoretického charakteru. Dále se dělí na kapitoly, ve kterých je vymezen obecně pojem sluchového postižení, příčiny vzniku sluchového postižení, ale obsahuje i kapitolu věnující se sluchové protetice či popisující kompenzační pomůcky vhodné pro žáka se sluchovým postižením.

Druhá kapitola je zaměřená na tematiku vzdělávání dětí se sluchovým postižením. V této části jsou kapitoly, které se věnují klasifikaci různých přístupů ke vzdělávání dětí se sluchovým postižením. V rámci kapitoly jsem zároveň vymežila např. roli asistenta pedagoga a učitele, ale je zde rozebrána i oblast školství, včetně rozdělení škol podle použité vyučovací metody.

Třetí kapitola se věnuje komunikaci, znakovému jazyku, metodám komunikace apod.

Druhý okruh práce je praktický. Jedná se o dotazníkové šetření. Cílem šetření je vymezení nejčastější formy spolupráce učitele/ky a asistenta/ky pedagoga. V rámci tohoto šetření se věnuji i otázce terminologického označení pozice asistenta/ky pedagoga, tedy jak k tomu přistupuje on sám/ona sama, jak učitel/ka, žáci či jaký je přístup školy. Šetření jsem prováděla na dvou školách pro sluchově postižené žáky v Praze, v obou případech se jednalo o školy s bilingvální výukovou metodou.

V příloze pak mimo jiné uvádím kontakty na jednotlivé vzdělávací instituce věnující se problematice žáků se sluchovým postižením. Tyto kontakty mohou posloužit k dohledání podrobnějších informací obsažených v mé práci. Dále pak je v příloze i novelizace zákona

155 / 1998, tedy zákon č. 384/2008, o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých, ukázka slovníku znakového jazyka či prstové abecedy. V příloze jsou obsaženy i předlohy použitých dotazníků.

K výběru této tematiky mě vedl zájem o problematiku neslyšících. Přímé zaměření na asistenta pedagoga vychází z toho, že bych ráda na této pozici i v budoucnu nadále pracovala. V současné době pracuji jako asistent pedagoga na ZŠ Integrál pro specifické poruchy učení.

Teoretická část práce

2 Teoretická část práce

2.1 Sluchové postižení obecně

2.1.1 Sluchové vnímání, význam sluchu pro člověka, dopad sluchového postižení na psychický stav jedince

2.1.1.1 Funkce sluchu a význam narušení jeho funkce pro člověka¹

„Zdravotně postižené lidi obvykle posuzujeme podle viditelných důsledků postižení. Důsledky sluchového postižení však vidět nejsou, a tak si je většina lidí neuvědomuje nebo je nechápe.“²

Tedy i přes fakt, že si to většina z nás slyšících neuvědomuje, je postižení sluchu jedním z nejzávažnějších zdravotních postižení. Zároveň je toto postižení jedním z nejčastějších. V České republice se odhaduje počet nedoslýchavých osob na cca 400 000, zcela neslyšících pak asi na 7000³.

Postižením sluchu logicky dochází k narušení sluchových funkcí, které plní velmi významnou roli jak na poli orientace se v prostoru a kontroly okolí člověka, tak zároveň i v případě pocitu jistoty a bezpečí. Hlavním a nejdůležitějším problémem poruchy sluchu je však narušení schopnosti komunikace mezi jedincem a jeho okolím.

Slyšící člověk si v běžném životě ani neuvědomuje význam vlastního fungujícího sluchu – jediného smyslu, který nelze „odpojit“. Funguje permanentně, nevypíná se ani ve spánku a dokonce ani v bezvědomí. Tímto plní sluch určitou obrannou funkci. Ta nám z psychologického hlediska do jisté míry poskytuje určitý pocit jistoty a bezpečí, neboť nám neustále zprostředkovává veškeré zvukové podněty okolí a tím umožňuje rekognoskovat vše, co se kolem nás děje. Tato funkce sluchu nám také umožňuje kontrolovat okolí i v případě, že v tu chvíli zrak zaměříme na nějakou jinou činnost. Neslyšící lidé takové situace řeší častěji rozhlížením se kolem sebe. Pokud totiž soustředí zrak na nějakou konkrétní činnost, je omezena jejich schopnost kontroly okolí. Tím jsou nuceni k tomu, aby častěji těkali zrakem od práce a kontrolovali tak okolní dění alespoň pomocí zraku.

Další velmi významnou funkci, která je v případě slyšícího zdravého člověka vnímána jen podvědomě, je orientace v prostoru. Sluchové vnímání totiž na rozdíl od zraku funguje i přes optické překážky a zároveň není vůbec závislé na světelných podmínkách okolí. Tato

¹ Části této kapitoly jsou převzaty z mé předchozí bakalářské práce na téma Sluchové postižení a komunikace, viz. seznam literatury

² In: Hrubý, J., Barešová, J.: Didaktické a technické pomůcky pro sluchově postižené žáky v MŠ a ZŠ, str. 5

³ In.: MUDr. Světlík, M.: Postižení sluchu (současné možnosti sluchové protetiky), str. 7

orientace v prostoru na základě sluchu funguje na principu odrážejících se zvukových vln od předmětů v okolí. Odrážející se zvukové vlny pak pomáhají člověku dokreslit orientaci v prostoru kolem něj. Tuto funkci sluchu využívají na plno především lidé s postižením zraku. Nevidomí jsou tak právě na základě zvuku, který vydává jejich slepecká hůl, schopni získat představu o uspořádání věcí ve svém okolí a mohou se tak lépe orientovat. V případě této funkce sluchu je nutné doplnit, že ta do jisté míry doplňuje zrakové vnímání jedince, neboť některé vizuální podněty nejsou pro člověka pochopitelné, pokud nejsou doplněny adekvátním zvukovým projevem.

Další a nejdůležitější funkcí sluchu, jak již bylo výše řečeno, je možnost běžné komunikace. „Předpokladem i důsledkem mezilidských vztahů je vzájemné dorozumívání, sdělování informací, komunikace. Komunikace, její způsoby, komunikační prostředky a cesty jsou základem pro vytvoření efektivního lidského společenství“⁴. Verbální komunikace je pro většinu společnosti nejběžnější formou komunikace. Komunikace jedince je velmi důležitá především pro společenský aspekt jeho života. Bez komunikační schopnosti se neobejdeme ani v soukromém životě, ani ve škole, ani v práci. Nutně ji potřebujeme pro jakékoliv studium, úřední jednání, návštěvu lékaře či nejběžnější denní úkony, jako je např. nakupování. V případě že dojde k narušení funkce sluchu, dojde tedy i k narušení běžné komunikační schopnosti s okolím jedince. Tímto netrpí jen jedinec sám, ale do značné míry i jeho okolí. Porušení komunikace s okolím pak může vést k depresím, pocitu bezmocnosti a osamocení, zvláště v případě že člověk přijde o sluch v pozdějším věku⁵. Vzhledem k zaměření práce na školní věk je nutné si na tomto místě uvědomit, že tato komunikační bariéra s většinovou společností je právě v oblasti vzdělávání velmi patrná. „Skutečnost, že dítě od narození nebo od věku, kdy děti obvykle ještě nezačínají mluvit, má těžkou sluchovou vadu nebo je úplně hluché, vede k obtížím nebo k úplné blokadě přirozeného vývoje mluvené řeči. Vada sluchu ovlivňuje také mezilidskou komunikaci a tím i přirozený duševní vývoj dítěte a jeho společenských vztahů“⁶. Vzniká zde tedy nejen komunikační bariéra na poli komunikace s rodičem, ale i učitelem a v neposlední řadě samozřejmě i se spolužáky. V případě komunikace rodičů a neslyšících dětí je nutné si uvědomit, že jen velmi malé procento (9%) neslyšících dětí má oba rodiče neslyšící⁷. V ostatních případech je sluchově postižený buď jen jeden a nebo – a to je častější – ani jeden z rodičů. V tomto případě je pak samozřejmě mezi

⁴ In:Krahulcová, B.: Komunikace sluchově postižených; Univerzita Karlova v Praze, Praha 2002; str. 11

⁵ Viz. obsah knihy: Strnadová, V.: Jak se úspěšně vyrovnat se ztrátou sluchu, ASNEP, Praha 2001

⁶ In: Hrubý, J., Barešová, J.: Didaktické a technické pomůcky pro sluchově postižené žáky v MŠ a ZŠ, str. 5

⁷ Viz. Hrubý, J. : Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu, str. 44, jen 9 % dětí má oba rodiče se sluchovým postižením, ne však vždy přímo neslyšící; 90 % neslyšících dětí se rodí slyšícím rodičům – In: Komorná, M.: Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením, str. 16

rodiči a dítětem komunikační bariéra. Rodič sám se učí jazykový kód, který by měl ale ve stejnou dobu již učit své dítě. Stejný komunikační problém se vykytuje i ve škole. Pokud navštěvuje žák se sluchovým postižením školu pro žáky se sluchovým postižením⁸, tak nám samozřejmě problém komunikace se spolužáky odpadá. Nicméně problém s komunikací žáka a učitele přetrvává dále. Taková situace se pak na území naší republiky řeší za pomoci asistentů pedagoga, a to jak ve škole pro žáky se sluchovým postižením, tak i v případě integrovaného dítěte v běžné škole. Blíže se tomuto tématu budu věnovat dále v kapitole Vzdělávání dětí se sluchovým postižením.

Vzhledem k faktu, že lidské vnímání je multisenzorické, dojde-li k narušení funkce některého z jednotlivých smyslů, projeví se u jedince senzoričná deprivace. Zároveň však dojde ke zlepšení funkce ostatních zachovaných smyslů. Zlepšení jejich funkce nespočívá v samotné funkci daného smyslu, ale ve změnách, které proběhly na úrovni nervových spojů. Což znamená, že se mozek daného jedince naučí konstruktivněji zpracovávat podněty, které mu poskytují zbývající funkční smysly. Tato schopnost mozku lépe zpracovat zbývající podněty se označuje jako smyslová kompenzace. Smyslová kompenzace je výraznější v případě jedinců, kteří ztratili některý ze smyslů již v době raného dětství.

Pokud budeme hovořit konkrétně o člověku se sluchovým postižením,lepší se v rámci smyslové kompenzace především jeho schopnost využívání zraku a hmatu. Zvýšenou pozornost pak věnuje především zrakovým vjemům. Pokud bychom tedy oslabili zrakové vnímání sluchově postiženého člověka, dojde k jeho znejistění a to především vlivem narušení jakékoliv možnosti orientace. Sluchově postižený člověk totiž využívá zrak k orientaci v prostředí. Snaží se permanentně obsáhnout zrakem co největší plochu svého okolí, soustředí se především na viditelné změny svého okolí. Tohoto dosahuje především pomocí častého rozhlížení a těkání očima (viz výše). S tímto souvisí i intenzita světelných podmínek, kterou lidé se sluchovou vadou vyhledávají. Tak je běžné, že se neslyšící člověk snaží i během noci zajistit si takové osvětlení místnosti, aby byl schopen rozeznávat alespoň obrysy okolních předmětů. Z výše uvedeného textu vyplývá, že je nutné poskytnout žákům se sluchovým postižením k úspěšnému zvládnutí školní docházky nejen asistenta, který zprostředkovává žákovi výuku v přirozeném jazyce, ale že je nutné i zajistit určité vhodné podmínky, které žákovi jeho studijní snažení usnadní. Těmto podmínkám se rovněž budu věnovat v kapitole Vzdělávání dětí se sluchovým postižením.

⁸ Např. ZŠ, MŠ a SŠ pro sluchově postižené v Holečkově ulici

2.1.1.2 Dopad ztráty sluchu na jedince⁹

Největším problémem se ztrátou sluchu je, jak již bylo uvedeno výše, ztráta komunikační schopnosti. Dojde-li k ní, je třeba se s nastalou situací nějak vyrovnat, přičemž zpravidla čím dříve ke ztrátě sluchu dojde, tím jednodušší je obvykle se s touto ztrátou vyrovnat pro jedince samotného, nikoliv však vždy i pro jeho okolí. Ztráta sluchu se přitom promítne nejen do pocitových prožitků postiženého člověka, ale i do pocitových prožitků jeho rodiny. Ztrátu sluchu v dospělosti je pak možné přirovnat k efektu padajících kostek domina. Vyvolá změny ve všech oblastech života daného jedince, tedy jak v rodině, tak i v práci či škole, společenském životě, vztahu ke svým vrstevníkům, v oblasti vlastních zájmů apod. Ztráta sluchu pak vyvolává jak v jedinci samém, tak i v jeho nejbližším okolí pocit vnitřní nerovnováhy, ztrátu bezpečí, pocit izolovanosti, ale i neustálý pocit psychického a fyzického vyčerpání, který vychází z neustálého překonávání nově vzniklých bariér.

Samotnou ztrátu sluchu prožívá jedinec hned na třech úrovních, tedy citově, fyzicky a mentálně, přičemž všechny tři úrovně jsou propojeny a ovlivňují jedna druhou. V zásadě je možné rozdělit průběh prožívání ztráty sluchu do několika fází, které se projeví u všech jedinců. Tyto fáze se nevztahují pouze na sluchové postižení, ale v určité nepatrné obměně se s nimi můžeme setkat i u jiných typů postižení, v případě ztráty blízké osoby nebo v případě, že se rodičům narodí postižené dítě. Jednotlivé fáze jsou tyto¹⁰: **šok**, **popření**, **hněv**, **smlouvání**, **deprese** a poslední fází je **přijetí**. Jednotlivé fáze se přitom mohou vracet opakovaně či střídat. Z hlediska jejich dopadu na psychiku se uvádí, že jsou lepší bouřlivější extrovertní reakce jedince, než introvertní. Ve chvíli, kdy se jedinec dopracuje do fáze přijetí, smířil se s nastalou situací a začíná o ni konstruktivně uvažovat a rozumě ji řešit. Dopracování se do fáze přijetí však může trvat i několik let a v některých případech se může stát, že k tomu nedojde nikdy. Výše uvedenými fázemi prochází samozřejmě především dospělý člověk. Já je zde nicméně uvádím proto, že stejnými fázemi procházejí i rodiče, kterým se narodilo dítě s postižením, v našem případě tedy neslyšící dítě¹¹.

Ve fázi šoku a popření dochází nejen k popření evidentní zjevné situace, ale obvykle i k tomu, že něco popíráme. Fáze šoku a popření přitom může trvat i několik měsíců, následně po jejím odeznění se naplno rozvine pocit bolesti. V případě, že tedy nemůžeme nastalou situaci dále popírat, dostaví se fáze hněvu. V této fázi je jedinec značně přecitlivělý, frustrovaný a

⁹ Části této kapitoly jsou převzaty z mé předchozí bakalářské práce na téma Sluchové postižení a komunikace, viz. seznam literatury

¹⁰ Blíže tak v Škodová, E., Jedlička, I. a kol.: Klinická logopedie, str. 476-477

¹¹ Samozřejmě vztahuje se to i na rodiče dětí, které ztratily sluch vlivem nějaké náhlé události – např. nemoc či úraz.

projevuje snahu svést vinu za svou situaci na někoho konkrétního. Ve chvíli, kdy se člověku konečně povede vypořádat se svým hněvem, může se objevit fáze smlouvání. Ta nás vrací opět do prvotní fáze popření, neboť se člověk v období této fáze opětovně upíná k naději, že se původní stav ještě vrátí. Ve chvíli, kdy se pak zcela smíří s nevratností svého nastalého stavu, dostávají se deprese. V této fázi je více než nutná podpora okolí jedince. Ve chvíli kdy jedinec překoná období depresí je úspěšně na konci své cesty za smířením se s svou novou situací. Ve chvíli, kdy se člověk se svým postižením smíří, je schopen o něm realisticky uvažovat a popř. i přijmout nabízenou pomoc okolí a odborníků.

Pro rodiče neslyšících dětí je především velmi problematické se smířit s faktem, že se musí naučit zcela nový komunikační kód, aby mohli se svým dítětem vůbec úspěšně komunikovat. Nemluvě o faktu, že naučit se znakový jazyk je přece jen náročnější než je tomu u jiných cizích jazyků, jako je např. anglický či německý jazyk. A samozřejmě nová komunikační situace v rodině se nevztahuje jen k rodičům, ale i k sourozencům, prarodičům a dalším členům rodiny.

2.1.2 Klasifikace sluchových vad, příčiny vzniku sluchového postižení¹²

Klasifikaci sluchových vad uvádím ve své práci pro to, že je „zásadní z hlediska uvažování o výchově a vzdělávání osob s vadou sluchu“¹³.

„Skupina dětí se sluchovým postižením není homogenní skupinou. V závislosti na stupni sluchové vady a době jejího vzniku sem zařazujeme děti nedoslýchavé, neslyšící a ohluchlé.“¹⁴. Základně se tedy dělí sluchové vady jednak z hlediska fyziologie sluchu. V tomto případě se jedná o vady buď percepční nebo převodní, samozřejmě i kombinované a v neposlední řadě centrální. Druhým možným hlediskem je doba, kdy ke vzniku vady došlo. V tomto případě se jedná o vady vrozené či získané nebo se tyto vady také označují jako prenatální, perinatální a postnatální. Poslední možné rozdělení se vztahuje k vývoji řeči. V tomto případě se jedná o vady prelinguální a postlinguální. Mimo toto rozčlenění stojí speciální kategorie vad dědičných.

Převodní vady nikdy nevedou k úplné hluchotě. Jedná se o takový typ vad, který vzniká v „mechanické“ části ucha. Příčiny jsou různé. Mohou jimi být např. různé deformity vnějšího či středního ucha, porušení funkce tří středoušních kůstek, záněty vnějšího zvukovodu či středního ucha, otoskleróza či cholesteatom. Převodní vady jsou v některých

¹² Podrobnější informace in.: např. kapitola ve Klinické logopedii (20.4 Vady a poruchy sluchu) či Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu (kapitola Vady sluchu)

¹³ In: Komorná, M.: Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením, str. 6-7

¹⁴ In: Škodová, E., Jedlička, I. a kol.: Klinická logopedie, str. 467

případech operativně odstranitelné či zmírnitelné. Tyto vady sluchu jsou velmi dobře kompenzovatelné nějakou vhodnou protetickou pomůckou – zpravidla sluchadlem.

Druhým výše zmíněným typem jsou vady percepční. Vady percepční bývají vážnějšího charakteru a mohou vést až k úplné hluchotě. V tomto případě dochází ke vzniku vady v oblasti vnitřního ucha. Příčiny mohou být různé. Často dochází ke vzniku vady již v prenatálním období. Různé nemoci matky v době těhotenství mohou závažně poškodit sluch plodu. Jedná se například o zarděnky či toxoplazmózu, ale důvodem může být i rozdílný Rh faktor matky a plodu. Ke vzniku percepční vady může vést i např. přidušení dítěte při porodu. Nicméně jsou častou příčinou percepčních vad např. i úrazy hlavy.

Kombinované či smíšené vady jsou kombinací výše uvedených typů. Dalším typem jsou vady centrální. U centrálních vad je „léze lokalizována na sluchové dráze od kochleárních jader výše v prodloužené míše“¹⁵.

Výše uvedené rozdělení je pak dále možné specifikovat dle doby vzniku na vrozené a získané (prenatální, perinatální a postnatální).

Poslední uvedené dělení bylo na vady prelingvální a postlingvální. V prvním případě se jedná o vady, k jejichž vzniku došlo před rozvojem řeči. V druhém případě se nejprve rozvinula řeč a pak teprve se vyskytla vada. Toto poslední kritérium je velmi důležité „pro volbu vhodné metody rehabilitace sluchu a řeči“¹⁶.

2.1.3 Technické pomůcky vhodné pro žáky se sluchovým postižením

2.1.3.1 Sluchová protetika - sluchadla

Do sluchové protetiky můžeme základně zařadit především všechny typy sluchadel a kochleární implantát.

Sluchadla mají samozřejmě význam především pro jedince se zbytky funkčního sluchu. Je nutné zvolit vždy vhodný typ sluchadel a především jej správně seřídit. V případě využitelných zbytků sluchu pak správně vybrané a seřízené sluchadlo umožňuje jedinci nejen komunikovat běžným audio-orálním způsobem, ale samozřejmě i rozvíjet kvalitu vlastního mluveného projevu. Dítě vybavené funkčním sluchadlem navštěvuje zpravidla bez větších potíží běžnou školu.

¹⁵ In.: Škodová, E., Jedlička, I. a kol.: Klinická logopedie, str. 450

¹⁶ In.: Škodová, E., Jedlička, I. a kol.: Klinická logopedie, str. 454

Z hlediska typologie se na trhu vyskytuje hned několik typů sluchadel. Základně je můžeme rozdělit na sluchadla podle systému zpracování zvuku, rozdělení podle konstrukce a rozdělení podle způsobu vedení zvuku.

Z hlediska zpracování sluchového vjemu – zvuku – sluchadla dělíme na analogová, digitální a hybridní – kombinace obou předchozích forem. Rozdíl v těchto sluchadlech je pouze ve zpracování přijímaného sluchového podmětu, který se v případě analogových sluchadel převádí z mechanického kmitání na elektrický signál, který je dále upraven a zesílen a opět převeden zpět na zvukový podmět. Digitální sluchadlo má zpracování sluchového vjemu jiné – zde dochází k převedení elektrického signálu nejprve na číselnou posloupnost. S tou pak dále pracuje integrovaný obvod obsažený v řídicí jednotce sluchadla. V tuto chvíli dojde k modifikaci zvukového vjemu a ten je ve formě modifikované číselné řady na výstupu opět převeden do podoby zvukového vjemu.

Poslední variantou je kombinace obou typů – tedy ona hybridní forma. U těchto sluchadel je signál zpracován analogově – nicméně řídicí jednotka je digitální.

Druhé možné dělení sluchadel se vztahuje k jejich konstrukci. Základně dělíme sluchadla na kapesní, brýlová, závěsná a sluchadla do ucha. Kapesní sluchadla se skládají ze dvou částí – jednou je tvarovka se sluchátkem, druhou pak krabička obsahující mikrofon, napájení a el. obvod – obě části jsou propojeny spojnicí. Brýlová sluchadla mají – jak již název sám napovídá – umístěné sluchadlo do straníc brýlí. Oba zatím jmenované typy již nejsou dnes příliš využívány. Třetím typem jsou sluchadla závěsná, která můžeme často vidět na lidech okolo nás. Jedná se o sluchadlo, které je srpkovitého tvaru a zavěšuje se na ucho.

U těchto sluchadel se v podstatě nevyskytují žádné rušivé zvuky, mimo to v případě využívání obou sluchadel je možné docílit stereofonního vnímání sluchových podmětů. Posledním zmiňovaným typem sluchadel jsou sluchadla do ucha. Tato sluchadla jsou velmi diskrétní, zasouvají se přímo do ucha a vyplňují tak větší část prohlubně ušního boltce, vzhledem k tomuto se vyrábějí jednotlivým jedincům přímo „na míru“.

Třetí možné dělení sluchadel se vztahuje k formě vedení sluchu, tedy zda je dané sluchadlo určené pro kostní vedení zvuku nebo zda se jedná o vzdušné vedení.

2.1.3.2 Sluchová protetika - kochleární implantace¹⁷

„To co představují moderní elektronická sluchadla pro nedoslýchavé, představují kochleární implantáty pro ohluchlé. Pro naprostou většinu lidí, kteří třeba i jen jeden nebo dva roky života slyšeli a ztratili sluch až poté, představují kochleární implantáty skutečně

¹⁷ Kapitola převzata z mé vlastní předchozí bakalářské práce na téma Sluchové postižení a komunikace

zázračnou léčbu. Poněkud spornější jsou stále ještě implantace u velmi malých prelingválně neslyšících dětí. Prelingválně neslyšícím dospělým pak implantáty z fyziologického důvodu pomáhají jenom velmi málo, pokud vůbec¹⁸.

Kochleární implantace je tedy typem neuroprotézy, která se operativně implantuje do oblasti vnitřního ucha. Je určena především pro pacienty, kteří mají postiženou oblast vnitřního ucha a přitom zachovanou funkci vyšších sluchových pater, včetně funkce mozku. Do této oblasti spadají lidé ohluchlí a prelingválně neslyšící velmi malé děti.

Sluchově postižení lidé, u kterých je možnost, že by jim implantát pomohl a tedy by jim mohl být voperován, musí projít sérií velmi podrobných vyšetření. Ty mají za úkol stanovit, zda je daný pacient opravdu vhodným kandidátem. Poslední instancí je pak rozhodnutí implantační komise.

Celková cena aplikace kochleární implantace je velmi vysoká, pohybuje se kolem 750 000 Kč. U vhodných pacientů je však plně hrazena prostřednictvím zdravotního pojištění.¹⁹

Funkce kochleární neuroprotézy spočívá v nahrazení zaniklé funkce nervových buněk na bazilární membráně ve vnitřním uchu. Pokud totiž dojde k zániku jejich funkce, nevzniká ani akční potenciál a následně není ani poskytován stimul sluchovému nervu. Výsledkem je pak sluchové postižení, tedy v tomto případě konkrétně úplná hluchota. Podráždění sluchového nervu je však možné vyvolat i jiným způsobem. Kochleární neuroprotéza je právě tím, co vyvolává umělý akční potenciál a tím i podráždění sluchového nervu. V případě kochleární implantace je pak podráždění sluchového nervu vyvoláno pomocí elektrického proudu.

Dnes se běžně používá kochleární implantát s multielektrodami. U tohoto typu kochleární neuroprotézy je ve vnitřním uchu napojeno více elektrod s drobnými kontakty. Tyto kontakty jsou zasunuty do hlemýždě a pomocí elektrických impulsů stimulují vždy jen určitou skupinu vláken sluchového nervu. Tímto je umožněno využití funkce tonotopie vnitřního ucha, což znamená, že je člověk schopen vnímat rozdíly mezi vysokými a hlubokými tóny.

¹⁸ In.: Hrubý, J. : Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu, str. 146

¹⁹ In: MUDr. Světlík, M.: Postižení sluchu (současné možnosti sluchové protetiky), str. 52

2.1.3.3 Sluchová protetika - sluchový implantát do mozkového kmene

Poslední protetikou pomůckou je metoda implantátu do mozkového kmene. Tato metoda je mladá a zatím ještě není masově rozšířená, v České Republice byly zatím provedeny pouze dvě operace²⁰.

Sluchový implantát do mozkového kmene je podobným implantátem jako již výše zmíněný kochleární implantát. V tomto případě se jedná o vložení implantátu – neuroprotézy - přímo do mozkového kmene. Tento typ implantace však není vhodný pro všechny jednice - jen určití konkrétní pacienti jsou vhodnými adepty pro implantaci. Musí se totiž jednat pouze o pacienty s oboustranně přetřátým sluchovým nervem.

2.1.4 Ostatní technické pomůcky vhodné pro žáky se sluchovým postižením²¹

Ostatní technické pomůcky lze základně rozdělit do několika skupin, tedy na pomůcky kompenzační, rehabilitační, reedukační, ale můžeme sem zahrnout i didaktické pomůcky, které využíváme k usnadnění či lepšímu zprostředkování výuky žákům.

Mimo to je možné rozdělit technické pomůcky i na základě jejich využití v procesu vzdělávání a výchovy žáka se sluchovým postižením. V tom případě se jedná o pomůcky, které:

- ❖ usnadňují vnímání mluvené řeči
- ❖ tvoření mluvené řeči
- ❖ motivující ke čtení
- ❖ usnadňující získávání informací
- ❖ ostatní.

Dále se budu držet druhého rozdělení. Mezi pomůcky usnadňující získávání informací, tedy informační a didaktické pomůcky, počítáme především internet, počítač, televizi, rádio, ale i různé výukové programy na VHS/CD/DVD či různé mediální kurzy a programy. V dnešní době začíná stoupat popularita především jedné konkrétní didaktické technické pomůcky - interaktivní tabule. Informačních a didaktických pomůcek technických, ale i

²⁰In: MUDr. Světlík, M.: Postižení sluchu (současné možnosti sluchové protetiky), str. 52

²¹ Viz. kniha Didaktické a technické pomůcky pro sluchově postižené V MŠ a ZŠ

netechnických pro žáky se sluchovým postižením je poměrně velké množství. Zpravidla jsou základně rozdělené podle jednotlivých oblastí a vyučovacích předmětů²².

Pomůcky, které jsou zaměřené na usnadnění vnímání mluvené řeči, jsou již výše uvedené v kapitole věnující se sluchové protetice. Do této skupiny patří mimo výše uvedené i skupinové zesilovače, indukční smyčka, pomůcky pro zesílený poslech radia, televize a telefonu, vibrotaktilní a elektrotaktilní pomůcky. Do další skupiny spadají pomůcky, které jsou určené pro tvoření mluvené řeči, jedná se tedy o logopedické pomůcky, jakými jsou např. logopedické zrcadlo, nafukovací balónky, brčka, různé sondy, ale i počítače vybavené vhodnými logopedickými programy. Tyto pomůcky jsou zaměřené na zlepšení vyvozování řeči. Třetí skupina, tedy pomůcky motivující ke čtení, zahrnuje především teletext a pomůcky zaměřené na textovou komunikaci. Poslední skupina je označena jako ostatní pomůcky. Spadají sem především různé vibro-taktilní pomůcky, které mají žákům usnadnit jejich pobyt ve škole a celkově proces vyučování. Jedná se např. o světelné signalizační pomůcky, které ve škole fungují místo zvonění.

2.1.5 Úprava prostředí pro vhodnější vyučování

Výuku člověka se sluchovým postižením nepodporují jen vhodně zvolené protetické a další technické pomůcky, ale samozřejmě i úprava prostředí. Pokud budeme mluvit o stěnách a podlaze - okna by měla dobře těsnit a místnost by měla být vybavena záclonami a závěsy. Podlahu je potřeba pokrýt vhodnou podlahovou krytinou, velmi vhodné jsou především koberce. Stěny vybavíme množstvím nástěnek s hrubým povrchem, naproti tomu nástěnky plechové do třídy vůbec neumístujeme. Jsou akusticky nevhodné. Celkově tedy upravujeme prostředí třídy tak, aby docházelo spíše k pohlcování zvuků než k jejich odražení.

Mimo úpravy stěn a podlahy místnosti je potřebné upravit i pracovní místa žáků. Nejvhodnější je uspořádání lavic do tvaru U, které umožňuje bezproblémovou kontrolu třídy zrakem a tím zjednodušuje případné odezírání. Pro podporu odezírání je nutné zajistit optimální množství osvětlení a vhodnou pozici tabule a pedagoga.

²² In.: Barešová, J., Hrubý, J.: Didaktické a technické pomůcky pro sluchově postižené V MŠ a ZŠ, str. 9-11

2.2 Vzdělávání dětí se sluchovým postižením

2.2.1 Vzdělávání obecně

Proces vzdělávání je možné obecně klasifikovat jako klíčový faktor v individuálním a společenském rozvoji jedince. „Hlavním cílem je vytvořit spravedlivé vzdělávací příležitosti pro všechny, podporu motivace k celoživotnímu učení a zajištění takové kvality vzdělání, která bude zárukou osvojení kompetencí klíčových pro osobní, občanský a pracovní život a pro vyrovnání se s proměnami životního a sociálního prostředí“²³.

Mezi základní funkce školy pak počítáme především vytváření prostředí bezpečí a vzájemné důvěry pro žáky, zároveň ale i norem, které jsou podstatné pro další život jedince v demokratické společnosti a v neposlední řadě i příprava dětí a mládeže na jejich budoucí život. Je nutné si zároveň uvědomit, že „cíle vzdělání jsou vždy odvozovány od cílů potřeb společnosti“²⁴.

Pojmově pak můžeme vymezit funkce školy následovně:

- ❖ **funkce kvalifikační** – do této oblasti spadá „orientace školy na výchovu a znalosti žáků“²⁵;
- ❖ **funkce socializační** – pod touto funkcí se skrývá začlenění jedince do společnosti;
- ❖ **funkce integrační** – pod tímto pojmem se skrývá snaha naučit dítě vhodně a tvořivě, zároveň i smysluplně zasahovat do běhu věcí v jeho vlastním okolí, ovlivňovat ho;
- ❖ **funkce personalizační** – tedy snaha naučit dítě být samo sebou, orientovat se ve vlastní osobě a umět s ní pracovat.

Pokud tento obecný úvod vztáhneme k problematice dětí se sluchovou vadou, je vždy potřebné především zohlednit tuto vadu a pracovat s ní. Aby mohly být splněny výše uvedené funkce školy a vzdělávacího procesu, je především nutné stanovit rozsah sluchové vady a na základě tohoto rozsahu, ale i celkového postoje a profilu žáka, vybrat nejvhodnější typ školy. Tedy zda bude žák integrován do běžné školy či zda bude chodit do některé ze škol pro žáky se sluchovým postižením. V druhém případě je ještě velice podstatné vybrat školu, která používá pro daného žáka tu nejvhodnější metodu.

²³ In: Sborník celostátní konference Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělání a podpůrný systém, autor příspěvku Walterová, E., str. 10

²⁴ In: Sborník celostátní konference Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělání a podpůrný systém, autor příspěvku Vašutová, J., str. 34

²⁵ In: Sborník celostátní konference Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělání a podpůrný systém, autor příspěvku Vašutová, J., str. 34

„Poznání v základní škole je charakteristické tím, že jeho nástrojem je jazyk“²⁶. Tato citace velice dobře podporuje již výše uvedený fakt, že správný výběr školy je opravdu velmi podstatný, protože se správným výběrem školy souvisí velice úzce i výběr vhodné metody a v neposlední řadě i vhodného komunikačního kanálu.

Na závěr tohoto obecného úvodu bych mohla uvést ještě několik obecných pravidel, které se vztahují především k vzdělávání žáků se sluchovým postižením, ale využívají se samozřejmě i v běžné škole²⁷:

- prvním pravidlem je zásada maximální názornosti;
- druhým pak využití různých materiálů a posléze ponechání těchto materiálů dále ve třídě, někde žákům na očích;
- permanentně si ověřovat, že žáci vědí, co je aktuálně podstatné a důležité pro práci ve třídě či ve skupině;
- klást velký důraz na čtení, přičemž je potřeba ověřovat, zda žák textům rozumí, tedy zda je jen mechanicky nečte bez porozumění;
- nutné vysvětlovat a přibližovat žákům obsahy abstraktních pojmů,
- využívat různé postupy při objasňování významu jednotlivých pojmů (role, situace apod.);
- mimo čtení klást důraz i na písemný projev žáka;
- posledním pravidlem je dodržování a podpora aktivní spolupráce mezi rodičem a školou.

2.2.1.1 Typologie škol pro žáky se sluchovým postižením, jejich stav před rokem 1991 a dnešní situace

Již výše jsem v práci vymezila základní dělení sluchových vad, které je „zásadní z hlediska uvažování o výchově a vzdělávání osob s vadou sluchu“²⁸.

Před rokem 1991 se školy pro žáky se sluchovým postižením dělily právě podle tohoto rozdělení, tedy na mateřské a základní školy pro:

- ❖ nedoslýchavé žáky;
- ❖ se zbytky sluchu;
- ❖ pro neslyšící žáky.

²⁶ In: Barešová, J., Hrubý, J.: Didaktické a technické pomůcky pro sluchově postižené V MŠ a ZŠ, str. 8

²⁷ In: např. Barešová, J., Hrubý, J.: Didaktické a technické pomůcky pro sluchově postižené V MŠ a ZŠ, str. 8 - 9

²⁸ In: Komorná, M.: Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením, str. 7

Do tohoto systému byly děti zařazovány na základě výsledků z audiometrického vyšetření. Školy pro nedoslýchavé byly určeny pro žáky, kteří byli schopni osvojit si češtinu sluchem. V tomto případě se ve školách vyučovalo podle běžných osnov určených pro základní školu. Druhou skupinu tvořily školy pro žáky se zbytky sluchu a školy pro neslyšící žáky. Do těchto škol byli zařazováni žáci, kteří nebyli schopni ani s využitím komunikačních pomůcek použít svůj sluch k přirozenému osvojování češtiny. „Učitelé a vychovatelé z těchto škol (téměř) veškeré úsilí při výchově a vzdělávání svých žáků soustředili na sluchový trénink, procvičování odezírání a nácvik odezírání“²⁹. To ovšem nebylo pro tento typ žáků příliš efektivní využití vyučovací doby. U tohoto typu školy byly redukovány vyučovací osnovy³⁰. Největším problémem však byl fakt, že učitelé jednak neuměli a jednak také přímo odmítali znakový jazyk. Což samozřejmě vedlo k absenci komunikačního systému, pomocí kterého by mezi sebou mohli žáci a učitelé plnohodnotně komunikovat. Proto hovoříme o monolingválním, ale i monokulturním vzdělávání žáků.

Po roce 1991 se situace ve speciálním školství do značné míry změnila. Proměnou tedy prošly i školy pro žáky se sluchovým postižením. Nejen že došlo ke zřizování nových škol pro sluchově postižené, ale vznikl a rozvinul se i koncept integrace. Dále bylo uzákoněno právo na vzdělávání dětí se sluchovým postižením v pro ně přirozeném jazyku, tedy ve znakovém jazyku. S tímto souvisí i vytvoření podmínek pro bilingvální vzdělávání, což se promítlo i do zprostředkovávání kultury slyšící společnosti ve znakovém jazyce³¹. Dochází ale i k rozšíření nabídky vzdělávání v rámci sekundárního stupně, s čímž částečně souvisí i vytvoření podmínek pro vysokoškolské studium. V neposlední řadě došlo po roce 1991 i k vydání nejen nových učebnic a učebních textů pro žáky se sluchovým postižením, ale i metodických materiálů pro učitele. S tímto souvisí i zkvalitnění odborné a pedagogické přípravy nejen učitelů, ale i žáků.

Dnes je tedy dítě „zařazeno do školy nejen na základě audiogramu, ale také podle preferovaného způsobu komunikace a nadání“³². Zařazení dítěte do příslušného školského zařízení pak probíhá na základě doporučení, které vystavuje speciálně pedagogické centrum³³. O zařazení dítěte do školy rozhoduje na základě tohoto doporučení ředitel/ka školy. Je k tomu samozřejmě zapotřebí i souhlas zákonného zástupce dítěte.

²⁹ In: Komorná, M.: Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením, str. 11

³⁰ Ve srovnání s osnovami určenými pro školy pro intaktní děti.

³¹ Např. tlumočená divadelní představení, tlumočené pořady ve televizi – ze zákona min. 70 % pořadů České televize musí být tlumočeno do českého znakového jazyka nebo opatřeno skrytými titulky (in: Zákon o České televizi).

³² In: Komorná, M.: Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením, str. 21, viz. výše typologie přístupů

³³ Zaneseno ve vyhlášce č. 73/2005, §9

Změna ve školském systému se projevila i v oblasti osnov a vzdělávacích plánů. Nejpozději do 01.09.2007 legislativně platilo, že veškeré školy pro žáky se sluchovým postižením mohly ke svým osnovám přistupovat trojím způsobem. Jednak mohly vyučovat podle vlastního vzdělávacího programu. Mohly ale využívat i některý ze stávajících vzdělávacích programů. Nebo v neposlední řadě mohly využívat učebních osnov a plánů pro žáky se sluchovým postižením. Nicméně „podle zákona č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) však byly stávající vzdělávací programy plošně zrušeny a každá škola měla povinnost vytvořit si vlastní školní vzdělávací program, který bude vycházet z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání“³⁴.

Rámcový vzdělávací program „vymezuje povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání; je závazný pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů a dále závazný základ pro stanovení výše finančních prostředků přidělovaných podle §160 - §162“³⁵. Klíčové kompetence jsou v rámcovém vzdělávacím programu rozděleny do několika okruhů. Těmito okruhy jsou:

- ❖ učení;
- ❖ řešení problémů;
- ❖ komunikace;
- ❖ pracovní činnosti;
- ❖ spolupráce.

Na závěr je vhodné doplnit devět povinných vzdělávacích oblastí rámcového vzdělávacího programu. Mezi tyto oblasti patří³⁶:

- ❖ jazyk a jazyková kompetence;
- ❖ matematika a její aplikace;
- ❖ informační a komunikační technologie;
- ❖ člověk a jeho svět;
- ❖ člověk a příroda;
- ❖ člověk a společnost;

³⁴ In: Komorná, M.: Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením, str. 22

³⁵ In: zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 3, str. 10263

³⁶ In: Komorná, M.: Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením, str. 23

- ❖ umění a kultura;
- ❖ člověk a zdraví;
- ❖ člověk a svět práce, doplňující vzdělávací obory.

2.2.1.2 Dnešní přístupy k výchově a vzdělávání žáků s vadami sluchu

Přístupy k výchově a vzdělávání žáků s vadami sluchu jsou de facto trojího druhu. Jedná se jednak o přístup monokulturní či monolingvální, který je také možné označit jako přístup medicínský. Druhým přístupem je přístup bilingvální či bikulturní, tedy přístup kulturního charakteru. Třetí přístup je označen jako totální komunikace.

V prvním případě je dítě cíleně vedeno k tomu, aby se socializovalo či přizpůsobovalo většinové společnosti. Hlavní důraz je tedy kladen na začlenění dítěte do většinové populace, přičemž prostředkem tohoto začleňování je především schopnost mluvit a odezírat, tedy přizpůsobit se většinovému komunikačnímu systému. “Základním předpokladem je, že děti budou schopny mluvený jazyk využívat jednak jako jazyk myšlení, jednak jako oporu rozvíjení gramotnosti a pro přístup k dalším oblastem vzdělávání“³⁷. K tomuto přístupu se váže na poli vzdělávání orální metoda, která je dále vysvětlená v kapitole Jednotlivé metody a způsoby komunikace. V kapitole Rozdělení škol v České republice jsou uvedeny školy, které využívají tuto metodu.

Druhým přístupem je tedy přístup bikulturní nebo bilingvální. Tento přístup je založen především na respektu vůči kultuře a komunitě Neslyšících. Základním kamenem je tedy především jazyk a kultura komunity Neslyšících. Z hlediska vzdělávání je kladen důraz především na „maximální osobnostní, sociální a kognitivní rozvoj“³⁸. Z jazykového hlediska je v tomto přístupu kladen důraz především na přirozený jazyk neslyšících, tedy na znakový jazyk. V rámci studia si pak dítě osvojuje ještě i většinový jazyk, tedy v našem případě český jazyk. Dítě si tak během studia osvojuje dva jazyky, přičemž každý jazyk má jiný jazykový kód. Znakový jazyk je vizuálně – motorickým systémem, český jazyk je pak audio-orálním systémem. Dítě si tedy v během procesu vzdělávání osvojuje nejen dva jazyky, ale i dvě kulturní prostředí. Popis bilingvální metody je uveden dále v kapitole Jednotlivé metody a způsoby komunikace. V kapitole Rozdělení škol v České republice jsou uvedeny školy, které využívají tuto metodu.

³⁷ In: Komorná, M.: Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením, str. 14

³⁸ In: Komorná, M.: Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením, str. 16

Mimo výše uvedené přístupy stojí ještě jeden – totální komunikace. Totální komunikace spojuje během vyučování všechny možné a dostupné komunikační kanály³⁹. Během vyučování je pak soubor vhodných komunikačních kanálů vybírán především podle individuálních potřeb konkrétního žáka. V kapitole Rozdělení škol v České republice jsou uvedeny školy, které využívají tuto metodu.

2.2.1.3 Rozdělení škol v České republice

Jak jsem již výše uvedla, rozdělujeme dnes školy pro žáky se sluchovým postižením především podle použité vyučovací metody. Dělíme je tedy na školy bilingvální, školy vyučující podle orální metody a školy preferující totální komunikaci. I přesto, že je práce zaměřená především na oblast primární pedagogiky, tedy pohybují se především na úrovni základní školy, zanesla jsem do následujícího rozpisu nicméně i mateřské školky a střední školy.

❖ Školy pro neslyšící žáky, které využívají bilingvální metodu jsou:

Bilingvální mateřská škola pro sluchové postižené (PIPAN)

Střední, základní a mateřská škola pro sluchově postižené v Praze 5, Holečkova 4

Střední zdravotnická škola, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené v Praze Radlicích

Střední, základní a mateřská škola pro sluchově postižené v Hradci Králové

Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené v Brně.

❖ Školy, které jsou zaměřené na orální metodu:

Gymnázium, základní a mateřská škola pro sluchově postižené v Ječné ulici v Praze

Základní a mateřská škola pro sluchově postižené v Ivančicích.

❖ Školy, které využívají totální komunikaci:

Mateřská a základní škola pro sluchově postižené a pro děti a žáky s vadami řeči v Kyjově

Základní a mateřská škola pro sluchově postižené v Olomouci

Základní a Mateřská škola pro sluchově postižené v Liberci

Základní a Mateřská škola pro sluchově postižené v Ostravě

Speciální školy a školská zařízení pro sluchově postižené v Plzni

Mateřská, základní a střední škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí

Speciální školy pro sluchově postižené v Českých Budějovicích

Střední škola pro sluchově postižené a odborné učiliště v Brně

³⁹ Např. znakový jazyk, mluvený jazyk, prstová abeceda, gesta a pantomima, psaná forma jazyka apod.

Střední škola na Svatém Kopečku v Olomouci.

2.2.1.4 Přehled legislativy, která se váže k vzdělávání osob s vadami sluchu

K oblasti vzdělávání osob se sluchovým postižením se váže celá řada legislativních dokumentů. Vzhledem k zaměření práce považuji za nutné zařadit do této kapitoly krátký přehled těchto dokumentů. Jedná se opravdu jen o hrubý nástin problematiky. Přehled jsem zařadila především proto, aby čtenáři věděli, kde v případě potřeby mají hledat informace.

Jak první uvedu **Listinu základních lidských práv a svobod**. Právě v tomto dokumentu je zaneseno nejen obecně právo na vzdělání, ale i – v souvislosti s menšinami – právo na vzdělání ve svém vlastním jazyce⁴⁰.

Dalším obecným dokumentem, který se vztahuje k oblasti školství a tím i k našemu tématu, je bezesporu **zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání**, tedy zkráceně **školský zákon**, který má **č.561/2004 Sb.** V tomto zákoně bychom za nejdůležitější označili především uvedené právo na bezplatné vzdělávání osob, které nejsou schopné vnímat sluchem, skrze znakový jazyk. K tomu se pak váže i **zákon č.155/1998 o znakové řeči**, který byl v roce 2008 novelizován. Jeho novela je označena jako **zákon č.384/2008 Sb.**, tedy **O komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých**. Tento zákon je velice důležitý. Vymezuje velmi podrobně znakový jazyk. Především jej definuje jako přirozený jazykový kód či systém, jehož komunikační kanál je motoricko-vizuální⁴¹.

Další legislativní dokument, který patří do tohoto výčtu, je **vyhláška MŠMT ČR č.399/1991 Sb.**, tedy **O speciálních školách a speciálních mateřských školách**. Tato vyhláška se věnuje typologii speciálního školství, což znamená, že v této vyhlášce je možné najít vše, co se vztahuje k jednotlivým typům speciálních škol.

Stejně jako byl novelizován zákon o znakové řeči, byla novelizována i **vyhláška č.73/2005 Sb.** Její novelizace je z roku 2007 a je označena jako **č.62/2007**. Obě vyhlášky se vztahují jednak ke **vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami**, jednak ke **vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných**.

Poslední dva dokumenty, které bych do tohoto výčtu zařadila, jsou zaprvé **vyhláška č.72/2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských**

⁴⁰ Konkrétně – hlava třetí, článek 25.

⁴¹ Viz. níže kapitola o znakovém jazyce.

zařízeních. Zadruhé zákon č.563/2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

2.2.2 Bilingvální vyučování – „tandemová“ výuka

Tolik k obecnému úvodu do problematiky vzdělávání dětí se sluchovým postižením. Zbytek této kapitoly se bude věnovat oblasti bilingválního vzdělávání a to především vymezení rolí pedagoga, neslyšícího či druhého pedagoga a asistenta pedagoga. Bilingvální model vzdělávání umožňuje pedagogům ve všech učebních a výchovných oblastech poskytovat výuku, která je totožná či alespoň skoro totožná s výukou na běžných školách. Blíže se tomuto systému věnuji v kapitole Význam a funkce jazykové komunikace.

Na školách, které vyučují bilingvální metodou, se ve třídách můžeme stále častěji setkat s tím, že vyučují dva pedagogičtí pracovníci najednou, a to samozřejmě během jedné hodiny a v jedné třídě. Jedná se o spolupráci pedagoga slyšícího a pedagoga či asistenta neslyšícího či s nějakým sluchovým postižením.

Nejprve je nutné uvést, že na přesné vymezení tohoto pracovního vztahu, tedy kompetencí jednotlivých aktérů, neexistují žádné zákony či vyhlášky, tedy alespoň zatím ne. Ve sborníku z konference – Bilingual consideration in the education of deaf students: Asl and English je v kapitole věnující se této problematice přímo uvedeno: „Koncept týmového učení nemá přesnou definici, neboť je příliš adaptabilní. Dva, i více učitelů spolupracuje na plánování, studijním programu, hodnocení apod. Přičemž vše, co zahrnuje týmové vyučování, by mělo být flexibilní, tolerantní k odlišnostem a přístupné novým myšlenkám“⁴². Je tedy na konkrétní dvojici, jak se k výuce postaví a rozdělí si kompetence. Nicméně i tak můžeme vymezit nějaké všeobecné body, které se k této spolupráci vážou. Těžiště každého takového tandemového výukového týmu je v jazykové kompetenci obou jeho členů. Stejně jako je bezpodmínečně nutné, aby slyšící učitel ovládal velmi dobře alespoň znakovanou češtinu, je nutné i to, aby jeho neslyšící protějšek, ať už je to asistent či pedagog, ovládal psanou formu většinového jazyka. Dále musíme zdůraznit důležitost vzájemné otevřenosti, tolerance a úcty. S tímto souvisí třetí bod, tedy ochota slyšících i neslyšících pronikat do světa druhého a navzájem se jeden druhému přizpůsobovat. No a v neposlední řadě je nutné shodnout se na přípravách denních a týdenních plánů, přípravě hodin či rozdělení úkolů.

Na závěr si musíme uvědomit, že i když si oba pedagogičtí pracovníci nějak vymezí své role a pole působnosti ve třídě, není možné tyto role od sebe striktně oddělit, protože se

⁴² In: sborník z konference – Bilingual consideration in the education of deaf students: Asl and English,, str. 54, není přesná citace – překlad z angličtiny

při práci prolínají. Někdo by mohl namítnout, že nejde-li to podle rolí, vymezení je tedy dle jazykového kódu. Ani tak není možné je vymezit, myšlenka jeden učitel = jeden jazykový kód je také nesmyslná, protože i v tomto případě se pole jejich působností prolínají.

2.2.3 Učitel – vymezení role

„UČITEL – Obecně osoba podněcující a řídicí učení jiných osob, vzdělavatel. Jeden z hlavních aktérů vzdělávacích procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání“⁴³.

V této kapitole vymezím obecně problematiku role učitele/učitelky. „Role představují určité institucionalizované formy chování a jsou vytvářené na základě očekávání“⁴⁴ společnosti. Obecně můžeme říci, že roli jedinci vždy předepisuje jeho vlastní okolí. Z toho vyplývá, že i role učitele se v různých zemích liší. Nejvíce se budou jednotlivé role odlišovat především ve společenských očekáváních. A to nejen ze strany rodičů, ale ze strany politiků, financí a dalších věcí.

Roli učitele můžeme v obecné rovině definovat několika základními body. Ten první je samozřejmě bod edukační – neboli výukový – do něj nespadá pouze výuka samotná, ale i příprava na výuku. Jedním z dalších bodů je orientace na dítě – přičemž je zapotřebí, aby byl učitel nejen kvalitní diagnostik, který si umí dítě otypovat, ale musí být i dobrý psycholog. Učitel by tedy měl „umožnit dítěti sebepoznání, pomoci mu vytvořit víru v sebe sama, orientaci dítěte v prostoru a čase, ale i v situacích běžného života“⁴⁵. Dalším bodem profilu učitele je bezesporu i rodičovsko-poradenská pomoc a podpora.

V návaznosti na výše uvedený popis role učitele je možné uvést, že se tedy v postavě učitele spojuje hned pět různých povolání. Prvním povoláním je *manažer* - učitel je v tomto případě manažerem nejen vyučovacího času, ale i režimu, podle kterého třída pracuje. Zadruhé je učitel *diagnostikem*, který se věnuje typologii učebních přístupů ke svým žákům. Je ale i *konzultantem*, který se věnuje nejen žákům, ale i rodičům a zároveň udržuje sociální vztahy a klima ve třídě. Právě udržování sociální pohody je v souvislosti se vzrůstající heterogenitou žáků velmi důležité. Ve třídách se nemíchají jen děti z různých sociálních vrstev, jak tomu bylo dříve. Dnes se k tomu přidávají i různé etnické původy a samozřejmě

⁴³ In: Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník, str.326

⁴⁴ In: Havlík, R., Kořa, J., Spilková, V., Štech, S., Švecová, J., Tichá, M.: Učitelské povolání z pohledu sociálních věd, str.18

⁴⁵ In: Havlík, R., Kořa, J., Spilková, V., Štech, S., Švecová, J., Tichá, M.: Učitelské povolání z pohledu sociálních věd, str.67

vlivem integrace konečně i děti s postižením. V neposlední řadě je možné o učiteli mluvit zaprvé jako o *zdravotníkovi*, který se během vyučování stará o zdraví svých žáků a zadruhé – a tato jeho funkce je velice důležitá – jako o *vychovateli*.

Součástí profilu učitele je i stanovení jeho kvality. „Kvalita učitele se odvíjí od několika základních kritérií:

- *Osobnostní aspekt* - zaujatost vlastní prací, vztah k předmětu, ale i k dětem.
- *Didaktický aspekt* - schopnost vyučovat – tedy předávat znalosti dále, začleňovat do výuky nové technologie.
- *Manažerský aspekt* – sem spadá schopnost pedagoga organizovat čas výuky a vést žáky k efektivní práci během vyučování.
- *Pedagogicko-psychologický aspekt* – pod tímto pojmem se skrývá ovládnutí různých modelů vyučování, ale i schopnost udržet příjemné klima ve třídě.
- *Osobnostní aspekt* – schopnost učitele přizpůsobovat se vyučovacím situacím, improvizovat.
- *Profesně osobnostní aspekt* – komunikace a spolupráce s ostatními pedagogy, sebereflexe, vysoká úroveň profesní odpovědnosti a zodpovědnosti⁴⁶.

S kvalitou učitele pak souvisí i jeho finanční ohodnocení. Plat učitele je závislý především na jeho kvalifikaci, dále také na stupni školy, samozřejmě se do výše platu promítne i počet odpracovaných let a funkce, kterou na škole zastává.

2.2.3.1 Slyšící učitel ve škole pro sluchově postižené žáky

Výše byl v kapitole Učitel – vymezení role definován obecně pedagog, jeho funkce ve třídě a kritéria hodnocení kvality učitele. V této podkapitole bych ráda uvedla názory slyšících učitelů, které vplynuly z jednoho průzkumu a které byly uveřejněny ve článku Šmídové, M. (2001a): Učitelé a jejich znakový jazyk, INFO-Zpravodaj, 9, č. 1, str. 16-18. Učitelé v tomto článku vymezili několik oblastí, ve kterých by se měli či chtěli zlepšit. Tyto oblasti byly vymezeny s ohledem na působení ve škole pro sluchově postižené žáky.

Co by tedy učitel měl vědět a umět a co by si chtěl ještě doplnit? „Následující:

- Umět přesně vyložit obsah látky.
- Umět pracovat na vizuální úrovni, ne pouze vykládat.
- Umět vždy spojit vizuální prvky s obsahem a se znaky.

⁴⁶In: Doc. PhDr. Waltrová Csc., E.: Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém – sborník z celostátní konference, str.26

- Mít kvalitní zásobu znaků pro vysvětlení obsahu.
- Umět využít prostor pro popsání vzhledu a vysvětlení podstaty.
- Umět použít klasifikátory při popisu věcí.
- Používat dostatečné množství příkladů, především ze života.
- Spojovat více vizuální a znakové.
- Opakovat otázky i odpovědi třídy.
- Interaktivní přístup.
- Flexibilní ve komunikaci.
- Simultánní komunikace⁴⁷.

2.2.4 Neslyšící učitel – vymezení role

Výše jsem vymezila obecně roli učitele. Pokud se ovšem jedná o neslyšícího učitele či asistenta pedagoga, přibudou k těm obecně vymezeným rolím a funkcím ještě nějaké další. Především role přirozeného modelu, který dává neslyšícím studentům pozitivní identifikační roli a prezentuje studentům kulturu Neslyšících. Zároveň je i učitelem znakového jazyka, de facto bychom mohli říct – prezentuje před žáky rodilého mluvčího. V neposlední řadě se ale před žáky prezentuje i jako zástupce menšiny, který má pochopení pro její život ve většinové společnosti. Všechny výše uvedené funkce neslyšícího učitele či asistenta spojuje jeden společný faktor a tím jsou vlastní životní zkušenosti. Právě ty jsou totiž pro neslyšící učitele či asistenty velmi důležité. Na druhou stranu je nutné podotknout, že samotný fakt, že je člověk neslyšící a má tedy nějaké osobní zkušenosti, není dostačující pro to, aby byl dobrý učitel. K tomu, aby byl dobrý učitel potřebuje i dobře ovládat psanou formu jazyka, mít pedagogické znalosti a schopnosti a samozřejmě disponovat i znalostmi, které se vztahují k předmětu, který daný učitel vyučuje.

Pokud bychom měli vyjmenovat pracovní cíle neslyšícího učitele či asistenta pedagoga, budou do této oblasti spadat především tyto⁴⁸:

- zprostředkování a vyučování nejen znakového jazyka, ale i kultury neslyšících;
- podpora začlenění žáka do komunity;
- podpora plnohodnotného a komplexního vývoje žáka, spojená s procesem učení a výchovy k sebedůvěře a samostatnosti;
- prezentovat sám sebe tak, abych byl příkladem pro identifikaci.

⁴⁷In: Šmídová, M.(2001a): Učitelé a jejich znakový jazyk, INFO-Zpravodaj, 9, č.1, str. 16

⁴⁸In: Günther, Klaus-B., Staab, A., Thiel-Holtz, V., Tollgreif, S., Wudke, H.: Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Grundschulern,, str.61-62

Dnes jsou neslyšící učitelé a asistenti pedagogů na některých školách již běžnou součástí učitelského týmu. Samotné zaměstnávání učitele či asistenta pedagoga se sluchovým postižením s sebou nepřináší pro školu žádné speciální přístupy. Jediné na co je třeba dbát, aby veškeré schůze, pedagogické rady apod. byly pro tohoto učitele či asistenta pedagoga zprostředkovány ve znakovém jazyce a zároveň zaznamenány i psanou formou.

2.2.5 Asistent pedagoga

2.2.5.1 Obecná definice pojmu

„Asistent pedagoga je zaměstnanec školy a jeho hlavní činností jsou pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogům, pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, při komunikaci se žáky, spolupráce se zákonnými zástupci a spolupráce s komunitou, ze které žák pochází“⁴⁹.

Typologie speciálních potřeb žáka či žáků může vyžadovat velice individuální přístup. To může vést k tomu, že individuální péče věnovaná jednomu žákovi znemožňuje vyučujícímu věnovat se v potřebné míře ostatním dětem ve třídě. V tomto případě je pak ve třídě navíc k osobě pedagoga nutná přítomnost ještě další osoby – tedy asistenta pedagoga. Asistent pedagoga však může být „přidělen“ i k celé třídě najednou, což je právě případ žáků se sluchovým postižením. Jeho funkce pak nespočívá tolik v podpoře schopností a aktivit jednoho žáka, ale v doplnění aktivit a schopností učitele.

„Asistent je veden třídním učitelem a pracuje podle jeho pokynů. Účastní se aktivně sestavování IVP, je třeba, aby měl k dispozici potřebné pomůcky, je seznámen s dítětem a jeho rodinou, se specifickými potřebami dítěte. Asistent pracuje ve třídě vždy na základě posouzení a doporučení odborného pracoviště“⁵⁰.

Náplní práce asistenta učitele je následující⁵¹:

- ❖ je přítomen ve třídě po celou dobu vyučování nebo podle dohody s vedením školy;
- ❖ po domluvě s učitelem pracuje s dítětem podle IVP;
- ❖ po domluvě s učitelem se zapojuje do práce se třídou (výměna rolí asistent-učitel);
- ❖ pomáhá dítěti s přípravou pomůcek na vyučování;

⁴⁹ In: Mgr.Hudáková, A. : Děti s vadou sluchu v základní škole a v nižších ročnících víceletého gymnázia, str.278

⁵⁰ In: článek: Třídní asistenti jsou pilíři integrace, str.1

⁵¹ In: článek: Třídní asistenti jsou pilíři integrace, str. 1

- ❖ pomáhá dítěti s orientací po školní budově, při přesunech mimo budovu a jednoduchou obsluhou;
- ❖ účastní se schůzek, které se týkají integrovaného dítěte;
- ❖ je součástí týmu pro tvorbu IVP;
- ❖ účastní se konzultací k sestavování měsíčních plánů pro jednotlivé předměty;
- ❖ řídí se pokyny učitele a podle potřeby pracuje s ostatními dětmi ve třídě;
- ❖ účastní se pravidelných školení asistentů pořádaných SPC nebo jinou organizací.

2.2.5.2 Vývoj terminologie⁵²

Termín asistent učitele je jako ustálený a legislativně podložený termín velmi mladý. Nicméně s funkcí jako takovou se setkáváme již od roku 1993. V letech 1993 – 1997⁵³ byla tato funkce označena v zákoně jako romský pedagogický asistent (RPA). V této době měly roli RPA neziskové organizace, které získávaly a přerozdělovaly finanční prostředky.

V letech 1998 – 1999 zůstává funkce pod názvem romský pedagogický asistent. Mění se ovšem způsob financování, prostředky jsou získávány ze státního rozpočtu. Funkce je zanesená ve vládním ustanovení č. 686 z 29. 10. 1998.

Třetím obdobím jsou léta 2000-2004. V těchto letech se mění označení z romského pedagogického asistenta na vychovatele – asistenta učitele. Řešení finanční prostředků zůstává stejné jako v období předtím. Finance určené na plat pro vychovatele – asistenta učitele přiznává a přerozděluje škole MŠMT.

Posledním obdobím je období od 1. 1. 2005. V tomto roce se opět mění označení této pozice, tentokrát podle vzoru zemí EU. Ustaluje se označení asistent pedagoga (AP). Funkce je dále diferenciována na AP pro žáky se sociálním znevýhodněním a AP pro žáky se zdravotním postižením. Mění se i způsob financování. Od tohoto data se o zřízení a financování funkce asistenta učitele starají administrativně i po finanční stránce krajské úřady. V souvislosti s těmito změnami se změnil i možný počet personální podpory při vzdělávání. Ve třídě žáků se speciálními potřebami je možný souběh až tří pedagogických pracovníků. Jeden přitom musí být asistent pedagoga. Asistent pedagoga je zároveň vymezen jako „pedagogický pracovník s prioritním posláním podpořit integrované vzdělávání žáků se zdravotním postižením v hlavním proudu, tzn. na běžných mateřských, základních a středních

⁵² In: článek: Bc. Jindráková, L.: Změny související s funkcí asistenta pedagoga, příspěvek z konference ze dne 03.11.2005

⁵³ In: v roce 1997 vychází v platnost Vyhláška č. 127/1997 Sb. O speciálních školách a speciálních mateřských školách. Tímto je poprvé v zákoně ustanoveno možné působení dvou pedagogických pracovníků dohromady v jedné třídě, během jedné hodiny.

školách, a žáků a těžkým zdravotním postižením ve školách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením⁵⁴.

2.2.5.3 Texty z legislativy, které se vážou k problematice asistentství učitelů⁵⁵

„Ustanovení funkce asistenta pedagoga představuje v České republice novou podpůrnou službu umožňující kvalitnější vzdělávání mnohých žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich následně lepší uplatnění na trhu práce a významné zlepšení kvality života u osob s těžkými formami zdravotního postižení“⁵⁶.

Asistent učitele tedy z hlediska pracovního spadá zařazením do resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. K tomuto zaměstnání se vztahuje velké množství různých dokumentů a legislativních předpisů.

Koncepční materiály

- ❖ Mezi koncepční materiály vztahující se k této problematice patří tyto:
 - Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha (Praha 2001);
 - Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoj výchovně vzdělávací soustavy ČR (Praha 2007);
 - Vládní usnesení č. 605 ze dne 16. 06. 2004 – Střednědobá koncepce státní politiky vůči občanům se zdravotním postižením;
 - Vládní usnesení č. 1004 ze dne 17. 08. 2005 – Národní plán podpory a integrace občanů se zdravotním postižením na období 2006-2009, vycházející z cílů a úkolů Střednědobé koncepce, včetně dodatku č. 710/2007.

⁵⁴ In: Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy v níž je vzdělávání žák nebo žáci se zdravotním postižením č.j. 25 009/2007-24-IPPPP, str. 3

⁵⁵ Většina legislativních textů uvedených v této kapitole se vztahuje i problematice učitelů/ek.

⁵⁶ In: Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy v níž je vzdělávání žák nebo žáci se zdravotním postižením č.j. 25 009/2007-24-IPPPP, str. 3

Zákony

❖ Mezi zákony patří tyto:

- Zákon č. 561/2004Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, především Zákona č. 383/2005 Sb.⁵⁷.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů⁵⁸.

Nařízení vlády

V této sekci je jen jedna položka a tou je nařízení vlády č. 75/2005 Sb. Jedná se o ustanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické, přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků.

Vyhlášky

❖ Mezi vyhlášky vztahující se k pozici asistenta pedagoga patří tyto:

- Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění Vyhlášky č. 43/2005 Sb.
- Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění Vyhlášky č.454/2006 Sb.
- Vyhláška č.13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění Vyhlášky č. 374/2006 Sb.
- Vyhláška č. 10/2005 Sb., o vyšším odborném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.
- Vyhláška č. 492/2005 Sb., o krajských normativech.
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

⁵⁷ Vzdělávání dětí žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.

⁵⁸ Definice pedagogického pracovníka, definovaná odborná kvalifikace asistenta pedagoga.

- Vyhláška č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů⁵⁹.
- Vyhláška č.317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění Vyhlášky č.412/2006 Sb.⁶⁰.

Informace Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy

❖ Do této sekce spadá jen jediný dokument, a to:

- Informace MŠMT k zabezpečení vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a podporou asistence č. j. 14 453/2005-24.

2.2.5.4 Ekonomické zabezpečení funkce asistenta pedagoga

Financování asistenta učitele, jak jsem již výše uvedla, spadá pod krajské úřady. „Financování probíhá normativně, tj. na základě krajských normativů a v případě, kdy takto stanovené přímé výdaje nezabezpečují realizaci upravených vzdělávacích programů, dofinancuje krajský úřad tyto potřeby mimonormativně, tj. z vytvořené rezervy“⁶¹.

Financování asistenta pedagoga je zaneseno v několika dokumentech. Těmito dokumenty jsou zákon č. 561/2004 Sb., Vyhláška č. 492/2005 Sb., směrnice č. j. 28 768/2005 – 45 (viz. výše).

Normativní financování je děleno na dvě části. První částí je základní částka. Tato částka se odvíjí od toho, do jakého školského zařízení je žák zařazen, tedy jestli se jedná o žáka mateřské, základní či základní speciální školy apod. Druhou částí je příplatek. Tento příplatek se odvíjí od druhu zdravotního postižení a od formy integrace⁶². Výši obou částí schvaluje krajský úřad. V případě, že se jedná o školu zřizovanou obcemi či kraji je jediným omezením při přidělování výše normativů celkový objem přidělených finančních prostředků ze státního rozpočtu. V případě soukromých škol, což je právě případ soukromé základní školy Integrál, je hlavní zákon č. 521/2004 Sb. a především, zákon č. 306/1999 Sb. ve znění

⁵⁹ Všeobecné informace k pozici asistenta pedagoga – např. vymezení asistenta pedagoga – jeho činnosti, náležitosti žádosti o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga.

⁶⁰ Společně se zákonem č.563/2004 Sb. – definice studia pedagogiky, vymezení potřebného studia pro asistenta pedagogiky

⁶¹ In: PhDr. Teplá, M., PaedDr. Šmejkalová, H.: Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením, vydal Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, str. 13

⁶² Např. individuální, skupinová apod.

pozdější předpisů. Výši normativů na kalendářní rok pak definuje MŠMT a následně je zveřejňuje na dvou místech, tedy na svých webových stránkách a ve Věstníku MŠMT.

Platové zařazení asistenta pedagoga se ovšem váže k jinému zákonu. Je obsaženo v zákoně č. 262/2006 Sb. (zákoník práce)⁶³.

⁶³ Platové zařazení je možné od 4. do 8. platové třídy, asistent pedagoga má nárok na 8 týdnů dovolené, pracovní doba v rozsahu 20 až 40 hodin

2.3 Význam a funkce jazykové komunikace

Komunikaci samotnou bychom mohli charakterizovat jako instinkt. „V životě člověka je aktivitou, jíž navozuje svůj příchod na svět a kterou se později – během celého života – neustále projevuje“⁶⁴. Komunikace je tedy od začátku velmi významnou složkou života každého jedince, která ovlivňuje hned tři oblasti jeho života a vývoje, a to kognitivní, sociální a emocionální oblast. Do těchto oblastí zasahuje a ovlivňuje je svými nástroji. Tyto nástroje bychom mohli rozdělit na neverbální a verbální. Verbální skupinu tvoří jazyk a řeč, které jsou nejdůležitější formou projevu, tedy mluvenou, ale i vizuálně – motorickou. Modifikovanými nástroji obou typů řeči jsou komunikace. Tyto dva pojmy se dnes běžně používají jako synonyma, to však není správné. Pokud bychom je chtěli charakterizovat, pak jazyk je abstraktní systém znaků, kdežto řeč je již konkrétní forma provedení. Do jazyku i řeči pak musím zařadit nejen formu audio – orální čtení a psaní.

Komunikace má tři základní složky, které ji utvářejí. Jedná se o složku receptivní, dále centrální a expresivní. V rámci receptivní složky dochází k příjmu informací. K tomuto využíváme především dva smysly – tedy sluch a zrak. Ve chvíli kdy informaci přijmeme, musí dojít k jejímu zpracování. Jedinec nejen že informaci zpracuje, zpravidla si k ní vytvoří i nějaký vlastní postoj. Ten pak může a také nemusí prezentovat. V případě, že se rozhodne na informaci nějakým způsobem zareagovat, dochází k expresi, tedy vyjádření.

Jak již bylo výše řečeno, žádná z těchto funkcí není závislá na tom, jako formu komunikace zvolíme.

2.3.1 Znakový jazyk⁶⁵

2.3.1.1 Obecný úvod a klasifikace znakového jazyka

Přirozeným jazykovým kódem komunity neslyšících je znakový jazyk. Znakový jazyk však není jen jazykem neslyšících, ale je i mateřským jazykem slyšících i neslyšících dětí neslyšících rodičů a mnohdy i sekundárním jazykem slyšících, kteří mají neslyšící přátele či příbuzné. Z pravidla jej však nejlépe ovládají neslyšící z druhé generace.

Ve článku A. Macurové je možné se dočíst, že „ještě lingvisté 1. pol. 20. století, např. E. Sapir a L. Bloomfield, považovali – ve 20. a 30. letech – znakování „skupiny

⁶⁴ In: Škodová, E., Jedlička, I. a kol.: Klinická logopedie, str.17

⁶⁵ Tato kapitola je převzata z mé předchozí bakalářské práce na téma Sluchové postižení a komunikace, viz. seznam literatury.

hluchoněmých“ za cosi srovnatelného s gestikulací trapistických mnichů (kteří složili slib mlčení) nebo s jazykem gest severoamerických Indiánů, a charakterizovali je jako silně závislé na konvencích mluvené řeči. A ještě v r. 1957 píše psycholog H. Myklebust ve své psychologii hluchoty, že „manuální znakový jazyk“ užívaný neslyšícími je jazyk ideografický, více „obrázkový“ a méně symbolický než jazyky mluvené, ve srovnání s nimi že postrádá „preciznost“, „jemnost“, „pružnost“⁶⁶. Jak je vidět, ještě poměrně nedávno převládaly dosti zastaralé a samozřejmě nepravdivé názory na jazyk neslyšících, a to jak výše uvedená citace napovídá nejen u veřejnosti laické, ale i v odborných kruzích. Zásadní zlomovou studií v této oblasti pak byla práce W. Stokoea, která vyšla pod názvem *Struktura znakového jazyka*. Jednalo se o první lingvistickou analýzu znakového jazyka, konkrétně v tomto případě amerického znakového jazyka. Tato studie poukazovala na to, co je dnes snad již všeobecně známo, že je znakový jazyk skutečným jazykem, který je strukturálně i funkčně srovnatelný s ostatními jazyky⁶⁷.

Znakový jazyk klasifikujeme jakožto jazyk přirozený a verbální, tedy jazyk plně srovnatelný s jazyky audio-orálními. Jediný rozdíl mezi znakovým jazykem a jazyky audio-orálními je v komunikačním kanálu, v jehož rámci probíhá samotná komunikace. Český jazyk a další jazyky tohoto typu tedy využívají, jak již bylo výše uvedeno, kanál audio-orální, naproti tomu znakový jazyk využívá pro komunikaci kanál vizuálně-motorický.

Při hodnocení znakového jazyka jako takového je primárně podstatné si uvědomit rozdíl mezi znakovými jazyky a znakovými systémy (viz. níže). Znakové jazyky jsou přirozenými jazyky neslyšících lidí, mají vlastní gramatickou strukturu, vlastní slovní zásobu. Znakové systémy jsou naproti tomu systémy umělé a „jsou odvozené z jazyka, jehož charakter a vlastnosti „vizualizují“ (u nás tzv. znakovaná, „do znaku převedená“ čeština)⁶⁸. Pro hodnocení znakového jazyka je také důležité podotknout, že je nezbytné si uvědomit, že znakový jazyk není nikterak závislý na struktuře většinového mluveného jazyka konkrétní společnosti. Zároveň znalost znakového jazyka nikterak nebrání a neblokuje schopnost osvojit si většinový mluvený jazyk.

Jednotlivé národy mají své vlastní znakové jazyky, které mají vlastní syntax a vlastní slovní zásobu. V rámci jednoho konkrétního státu může dojít, stejně jako v případě jazyků většinových, k určitým územním rozdílům ve znakování a dalo by se říci, že se jedná o určitý typ dialektu. Znakový jazyk rozhodně není mezinárodní, ale je nutné podotknout, že v případě, že mají snahu, alespoň rámcově si neslyšící z jednotlivých zemí rozumí. Přičemž

⁶⁶ In: Macurová, A.: *Gesta a mimika – a dorozumívání neslyšících*

⁶⁷ In: Macurová, A.: *Gesta a mimika – a dorozumívání neslyšících*, str. 58-60

⁶⁸ in: Macurová, A.: *Jazyk v komunikaci neslyšících*

existuje mezinárodní znakový jazyk, který je používán však pouze pro účely mezinárodních konferenčních jednání apod., a který je založen na anglickém znakovém jazyce. Tento mezinárodní znakový jazyk se označuje jako GESTUNO.

Na závěr je vhodné poznamenat, že správné rozpoznání jednotlivých rozdílů struktury znakového jazyka a jazyka mluveného – většinového může vést k následně efektivnější výuce jazyka většinového⁶⁹.

2.3.1.2 Znak – jeho charakteristika a popis

Jednotlivá slova jsou ve znakovém jazyce zastoupena jednotlivými znaky. Přitom i v rámci znakového jazyka funguje systém tzv. dvojího členění. Kdy jednotlivé znaky jsou srovnatelné s morfémy, tedy se slovy - jakožto jednotkami většinového mluveného jazyka, a dále se dají rozčlenit ještě na menší jednotky, které je možné srovnávat s fonémy. Tyto fonémy samy o sobě nemají žádný konkrétní význam, ale při změně jen jediného z nich v rámci nějakého konkrétního znaku, může dojít k naprosté změně významu daného znaku.

Jednotlivé znaky mají v sobě zahrnuty dvě základní složky, přičemž se jedná o manuální a nemanuální složku. Manuální složky jednotlivých znaků je možné určitým způsobem popsat a následně tímto způsobem i popřípadě písemně zaznamenat, např. v případě tvorby slovníku znakového jazyka (Obr. č. 3). Každý znak se skládá z jedné či více pozic rukou (Obr. č. 1). V českém znakovém jazyce máme těchto pozic 15 a zpravidla se označují nějakými pomocnými názvy nebo alespoň číslicemi, pro lehčí zaznamenání popisu manuální složky znaku v případě potřeby záznamu. Další velmi důležitou složkou jednotlivých znaků je pohyb ruky při provedení znaku a jeho vedení a poloha vzhledem k tělu, dále pak postavení ruky (např. zda je ruka dlaní nahoru či dolů, k tělu nebo do těla apod.), postavení prstů, zda je znak určen pro obě ruce či jen pro jednu a případně vzájemný vztah obou rukou při provedení znaku, či kontakt ruky s nějakým konkrétním místem na těle člověka.

Druhou složkou znaku tedy tvoří nemanuální komponenty. Nemanuální složka rozlišuje obsahový význam znaku a zároveň může vyjadřovat významové odstíny.

Nemanuální složky je těžší popsat, než složky manuální. Zpravidla se do této kategorie zahrnuje např. výraz obličejů při provedení znaku, pozice a pohyby hlavy, ale i trupu. V případě evropských znakových jazyků se do této skupiny počítá i komponent orální.

⁶⁹ In: Macurová, A.: Aktuální problémy komunikace, kultury a vzdělávání neslyšících, str.248-251

Nemanuální složka znaku se přitom velice zásadně podílí na gramatické struktuře znakového jazyka.

Pro provedení nějakého znaku je pak důležitý i prostor, v němž je daný znak proveden. Tento prostor se označuje jakožto znakovací prostor a zpravidla je „ohraňčený temenem, linií boků a upaženými lokty“⁷⁰.

Stejně jako má znakový jazyk svůj znakovací prostor má i své artikulátory. Mezi tyto „vyvozovače“ znaku počítáme: ruce, hlavu, tělo, horní část obličeje (tedy obočí, pohled a víčka), nos, tváře, ústa, brada a jazyk. Tyto artikulátory je možné využívat všechny simultánně, tedy najednou. Samotné jejich používání a způsob jakým jsou při znakování využity přispívají aktivně k vytvoření výsledného sdělení. Nemanuální znaky a konkrétní způsob využití artikulátorů při provedení znaku vedou ke konkretizaci významu daného znaku, což je velmi podstatné především pro znaky, které označují více různých slov najednou (např. jeden a tentýž znak označuje v českém znakovém jazyce slova Eva, středa a knedlíky).

2.3.1.3 Neverbální složka znakového jazyka

Stejně tak jako jsou neverbální sdělení využívána v jinak verbálním většinovém audio – orálním jazyce, jsou využívána i v jazyce vizuálně – motorickém.

Konkrétně ve znakovém jazyce slouží neverbální projevy například ke konkretizaci intonace sdělení. Tyto neverbální sdělení jsou označena jakožto paralingvální doprovodné prvky řeči. Jejich pomocí je možné ve znakovém jazyce vyjádřit šepot i křik, emoční stavy znakovající osoby, ale pohyby rukou mohou i koktat či v případě malých dětí žvatlat.

Jinak neslyšící běžně využívají některá neverbální gesta, která používají i slyšící a která jsou kulturně ustálená v dané společnosti. Z této skutečnosti pak také plyne množství omylu, kdy je znakový jazyk považován za jazyk neverbálního charakteru, protože jen člověk znalý znakového jazyka je schopný odlišit jednotlivé znaky od neverbálních gest.

2.3.1.4 Prstová abeceda

„Prstová abeceda není žádným jazykem, ale souborem dohodnutých (a ustálených) posunků pro jednotlivá písmena české abecedy ukazovaných jednou nebo oběma rukama.

⁷⁰ In: Macurová, A.: Jazyk v komunikaci neslyšících; Infospravodaj ICN č. 1/2, 1995

Prstovou abecedu, a to především tu jednoruční, by měl jako samozřejmost ovládat každý, kdo přichází s neslyšícími do styku⁷¹.

Součástí znakového jazyka je mimo znaků tedy i prstová abeceda (daktylní abeceda), která je znakovým vizuálně – motorickým komunikačním kódem (Obr. č. 1). Stejně jako mají jednotlivé znaky svůj ustálený kodifikovaný význam, vyjadřují v prstové abecedě jednotlivé znaky různá písmena. Prstová abeceda je buď jednoruční, nebo obouruční. Stejně jako znaky je i provedení prstové abecedy územně rozdílné. Neslyšící využívají především jednoruční prstovou abecedu např., pokud potřebují vyjádřit jméno. Její velkou výhodou pro vzdělávání sluchově postižených dětí je možnost hláskovat jednotlivá slova gramaticky přesně, což umožňuje lehčí zapamatování jednotlivých slov a zároveň i jejich následné opětovné vybavení.

2.3.2 Umělé komunikační systémy⁷²

Umělým komunikačním systémem jsou fonémické posunkové kódy. Ty mají za úkol neslyšícím zviditelnit akustické charakteristiky jazyka. Fonémické posunkové kódy mají usnadnit neslyšícímu odezírání. Komunikace probíhá tak, že slyšící mluví česky a přitom zároveň ukazuje rukou uměle vytvářené znaky, které charakterizují jednotlivé fonémy. Nejznámějšími z těchto kódů jsou Mund–Hand systém nebo Cued speech.

Například Hand–Mund systém je manuálně–orální systém, který je fonetickou prstovou abecedou znázorňující činnosti té části mluvidel, která je při vyslovování znaku nepřístupná⁷³.

Fonémické posunkové kódy měly určitý dopad na zlepšení komunikace v rámci rodiny, na druhou stranu ale vedly k jisté izolaci neslyšícího nejen ve společnosti slyšících, neboť málokterý slyšící tento kód ovládal, ale i v rámci společnosti neslyšících.

Uměle vytvořeným komunikačním systémem je i znakovaná čeština. Znakovaná čeština je tedy uměle vytvořený znakový systém, který vytvořili slyšící a který je plně závislý na českém jazyce. Slyšící člověk mluví zřetelně česky a při tom vyslovení jednotlivých slov doplňuje ještě ukazováním znaků, které pocházejí ze slovníku českého znakového jazyka.

2.3.3 Odezírání⁷⁴

⁷¹ In: Hrubý, J.: Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu I., str. 187

⁷² Tato kapitola je převzata z mé předchozí bakalářské práce na téma Sluchové postižení a komunikace, viz. seznam literatury

⁷³ Krahuřová, B.: Komunikace sluchově postižených, str. 251

Odezírání je schopnost odhadnout vyslovené slovo na základě pohybů mluvidel. Odezírat je přitom možné jen slovo samo o sobě, nikoliv např. intonaci. Vzhledem k faktu, že je odezírání schopnost, nelze se ji naučit. Různí lidé mají tuto schopnost rozvinutou různě. Z toho vyplývá, že různí lidé budou při odezírání, a to i za předpokladu splnění totožných vnějších podmínek, různě úspěšní. Tato rozdílnost se označuje jako interindividuální variabilita⁷⁵. Pokud však schopnost odezírat člověk nemá, tak se odezírat nenaučí a to ani sebelepším tréninkem.

Při komunikaci slyšícího a neslyšícího či dvou neslyšících je velmi důležitý oční kontakt, pro odezírání je nezbytný. Vzhledem k tomu, že je odezírání velmi náročné na soustředění a velmi vyčerpávající, je důležité, abychom se snažili neslyšícímu odezírání co nejvíce ulehčit.

Pro odezírání je důležité správně artikulovat a mluvit tempem, které nebude ani příliš rychlé ani příliš pomalé. Artikulace by měla být jasná, nikoliv přehnaná. Člověk, který odezírá, by neměl stát proti světlu, spíše naopak. Je lepší, když ten, na koho se odezírající soustředí, je ozáren lehkým protisvětlem. V neposlední řadě do značné míry pomůžeme odezírajícímu, pokud jej dopředu seznámíme s tématem nebo tématy hovoru. Odezírání mu to usnadní z toho důvodu, že bude schopen předpokládat pravděpodobné významy jednotlivých slov a vět.

2.3.4 Čtení a psaní⁷⁶

Samotná schopnost naučit se číst není pro neslyšící dítě až takovým problémem. Problém spočívá v něčem jiném, a sice v porozumění obsahu přečteného textu. Problém spočívá především v souvislosti s tím, že se neslyšící dítě seznamuje s českým jazykem teprve prostřednictvím písma, kdežto slyšící dítě český jazyk v době kdy se učí číst a psát již dávno používá. Hlavním problémem se však ukázalo selhávání v oblasti syntaxe, které může u dítěte vzniknout, pokud mu není v období jeho kritického věku poskytnut nějaký jazykový kód. Pokud k takovému poskytnutí nedojde nebo k němu dojde pozdě, poruší se neuronové struktury v mozku, které umožňují porozumět syntaxi. Z tohoto vyplývá i to, že pokud nemůžeme včas poskytnout dítěti z důvodu jeho sluchové vady mluvenou řeč, je nutné zprostředkovat mu tedy včas jiný plnohodnotný jazykový kód, tedy např. znakový jazyk.

⁷⁴ Tato kapitola je převzata z mé předchozí bakalářské práce na téma Sluchové postižení a komunikace, viz. seznam literatury.

⁷⁵ In: Strnadová, V.: Současné problémy české komunity neslyšících I.: Hluchota a jazyková komunikace, str. 163

⁷⁶ Tato kapitola je převzata z mé předchozí bakalářské práce na téma Sluchové postižení a komunikace, viz. seznam literatury.

Dalších důvodů, které vedou k problematickému porozumění textu, je mnoho.

Jedním z nejzákladnějších problémů je fakt, že i když neslyšící člověk ve skutečnosti význam jednotlivých slov zná, mnohdy však nezná jejich podobu v mluveném jazyce, což pak ve výsledku vede k jejich nepochopení. Může se však stát i to, že neslyšící nezná vůbec význam daného slova, protože to slovo označuje něco, s čím se nikdy nesešel. Typickým příkladem je slovní označení nějakého zvuku. Problém s rozpoznáním významu jednotlivých slov může pramenit i ze změny tvarosloví a stejně tak může být způsobený neznalostí některých synonym, homonym či frazeologií.

Podobný problém jako se čtením mají neslyšící i v oblasti psaní. Obojí, tedy jak čtení tak i psaní, jsou založeny na dobré znalosti příslušného jazyka. Samotná znalost jednotlivých písmenek ještě nezaručuje schopnost čtení a psaní, a tak je i pro psaní velmi důležité, aby byly neslyšícím dětem vhodnou formou zprostředkovány nejen významy jednotlivých slov, ale i jejich využití.

2.3.5 Jednotlivé metody komunikace

2.3.5.1 Bilingvální komunikace

Bilingvismus je jedním z velmi důležitých přístupů uplatňovaných ve vzdělávání neslyšících, jelikož – jak již bylo výše řečeno – „ve vztahu k neslyšícím, je bilingvální koncepce založena na představě, že na základě věku odpovídajících znalostech znakového jazyka, bude možné nabídnout v učebních a pracovních oborech výuku srovnatelnou s výukou slyšících dětí, tedy především u předmětů jako jsou jazyk a literatura, matematika a věcné znalosti“⁷⁷. Z citace vyplývá, že tedy bilingvální metoda umožňuje totožnou či alespoň skoro totožnou výuku jako na běžných školách.

„Bilingvální/bikulturní vzdělávání má pro neslyšící podstatný sociální význam. Bilingvální/bikulturní vzdělávání reprezentuje vztah mezi Neslyšícími a slyšícími“⁷⁸. Jak k tomu dojde? Vychází to z koncepce bilingvismu. „Je to takové vzdělávání těžce sluchově postižených, kde se ve vyučování užívá k dorozumívání oboustranně plnohodnotné komunikace“⁷⁹. V rámci tohoto přístupu se tedy žáci neučí pouze znakový jazyk, ale zároveň i většinový jazyk dané společnosti. Což následně žákům v budoucnu umožňuje jednak

⁷⁷In: Günther, Klaus-B., Staab, A., Thiel-Holtz, V., Tollgref, S., Wudke, H.: Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Grundschulern, str. 16

⁷⁸In: sborník z konference – Bilingual consideration in the education of deaf students: Asl and English, str. 48, není přesná citace - překlad z angličtiny

⁷⁹In: Krahulcová, B.: Komunikace sluchově postižených; str. 43

začlenění do světa Neslyšících, ale zároveň je tento přístup i „předpokladem jejich rovnoprávné participace na životě slyšící společnosti“⁸⁰.

Jak již bylo výše uvedeno, v rámci bilingvální metody je dítě učeno a vzděláváno zaprvé ve znakovém jazyce, zadruhé v jazyce většinové společnosti. Prioritou je přitom rozvoj gramotnosti jedince. Znakový jazyk je označován jako první jazyk a je na něj, hlavně v raném věku dítěte, kladen důraz. Jedná se o ten typ jazyka, který si jedinec osvojuje přirozenou cestou. Většinový jazyk je pak označován jako jazyk druhý, tedy jako ten, který se dítě musí naučit. Oba jazyky jsou v rámci tohoto přístupu vyučovány tzv. mateřskou metodou, což znamená, že žáci jsou v daném jazykovém kódu vzděláváni rodilými mluvčími. Cílem bilingválního prostředí je pak vytvořit takové podmínky, aby „se děti naučily dva jazyky: český jazyk i český znakový jazyk, aby je od sebe dokázaly odlišovat, aby se naučily číst a psát a aby mohly žít spokojeným životem i ve slyšící společnosti“⁸¹.

Škola tedy musí zaměstnávat dva typy pracovníků, jednak neslyšícího, který se bude věnovat rozvoji znakového jazyka, a jednak slyšícího, který se pro změnu stará o rozvoj většinového jazyka, čtení a psaní.

2.3.5.2 Typy bilingvismu

Základně můžeme jakýkoliv bilingvismu dělit podle dvou kritérií. Tím prvním je charakter bilingvismu, tedy to, zda se jedná o bilingvismus přirozený či umělý. Dále podle toho, jak si dítě jednotlivé jazyky osvojuje – mluvíme o bilingvismu simultánním a sekvenčním bilingvismu.

V prvním případě, tedy u přirozeného bilingvismu, je dítě vystaveno oběma jazykům současně. V obou případech se jedná o rodilé mluvčí. V případě dětí se sluchovým postižením se jedná např. o takovou situaci, kdy je matka neslyšící a otec slyšící. Umělý bilingvismus je dnes běžný ve školách, je to de facto výuka druhého jazyka u dětí.

Druhá vymezená dvojice je bilingvismus simultánní a sekvenční. Simultánní je založen na tom, že si dítě oba jazykové kódy osvojuje najednou. V případě sekvenčního bilingvismu se dítě nejprve naučí nějaký jazyk, a to ten který si osvojuje přirozeně a bez problémů. Pak teprve přibírá další jazyk, který se ale už musí řádně naučit.

2.3.5.3 Orální komunikace

⁸⁰ In: Gregory, S., Knight, P., McCracker, W., Powers, S., Watson, L.: Problémy vzdělávání sluchově postižených, str. 111

⁸¹ In: Motejzlíková, J.: Pedagog s vadou sluchu na školách pro sluchově postižené, str. 7

„Orální metody reprezentují široké spektrum metod didaktické komunikace, jejichž cílem je osvojení si mluvené, hláskové řeči a didaktického obsahu vzdělávacího programu“⁸². Orální metoda je tedy ve své podstatě a výukových přístupech zaměřená na schopnost dítěte se sluchovým postižením a tedy i dítěte neslyšícího naučit se nejen mluvit, ale i být schopen mluvenou řečí se dorozumět, tedy využívat mluvenou řeč v běžném kontaktu. Cílem této výukové metody je tedy především naučit jedince mluvit a usnadnit mu tak kontakt s jeho okolím. Vzhledem k tomuto zaměření řadíme orální metodu do metod didaktické komunikace.

V rámci výuky pracují žáci s hláskami, slabikami, slovy hned na několika úrovních. Zaprvé se učí odezírat, zadruhé vyvozovat, zatřetí pracují i s jejich písemnou formou, morfologickým rozkladem apod.

Vzhledem k zaměření této metody, je jasné, že je během vyučování potřebné a důležité i využití zesilovacích a substitučních kompenzačních pomůcek, dále i technických – většinou audiovizuálních – výukových pomůcek.

Na závěr bychom měli zmínit pro a proti orální komunikace. Pokud bychom mluvili o pozitivěch, je jasné, že dítě se sluchovou vadou, které projde úspěšně orálním výukovým procesem, bude snadněji včlenitelné do většinové společnosti. Na druhou stranu velkým mínusem tohoto přístupu je především fakt, že přístup není aplikovatelný na všechny neslyšící, tedy možnost univerzálního využití je celkem nízká.

2.3.5.4 Typy orální komunikace

Přístupů k této metodě je hned několik.

Orální komunikaci lze základně rozdělit podle formy práce se studenty na reflexní a strukturovanou. Reflexní varianta orální komunikace spočívá v komunikační interakci mezi neslyšícím dítětem a zralejším uživatelem jazyka, výchozí konverzace přitom má vytvářet podklad pro diskuzi o gramatických strukturách. Druhá varianta – tedy strukturovaná orální komunikace – vychází z vyučování jazykových struktur.

Další dělení se vztahuje k obsahu orální metody, tedy k tomu, co všechno daný typ zahrnuje do výuky. U monolingvální metody (čistá orální komunikace) – první typ orální komunikace - je mluvená řeč často (během výuky) doplněna jednak prstovou abecedou a samozřejmě i psanou formou jazyka. Druhý i třetí typ orální metody doplňují shodně vždy vizuálně motorické znaky (makery). Druhý typ orální metody je přitom doplněn vizuálně –

⁸² In: Krahulcová, B.: Komunikace sluchově postižených; str. 29

motorickými markery slovní podstaty – slovního charakteru. Poslední – tedy třetí - forma orální metody je pak doplňována také vizuálně motorickými markery, ale neslovního typu.

2.3.5.5 Totální komunikace

„Totální komunikaci ve vzdělávání sluchově postižených nelze považovat za samostatnou komunikační nebo didaktickou metodu či izolovaný systémotvorný prvek. Její pojetí v pragmatické rovině vyjadřuje pouze složité a variabilní struktury komunikačního procesu, rovněž jako jeho alternativ a deviace z hlediska vysílatele a příjemce informace jako metodického základu k přípravě a vytváření části vzdělávacích programů“⁸³.

„Totální komunikace zahrnuje komplexní spektrum jazykových módů, gesta vynalezená samotnými dětmi, jazyk znaků, řeč, odezírání, prstovou abecedu, čtení a psaní“, takto charakterizoval totální komunikaci Denton v roce 1976, ředitel marylandské školy pro neslyšící⁸⁴. Citace poměrně dobře vystihuje podstatu totální komunikace. Cíle je tedy během výuky poskytnout dětem všechny možné a dostupné komunikační prostředky, spojit orální a manuální dovednosti. To by následně mělo u jednice vést k získání nějaké jazykové kompetence. Vzhledem k široké škále použitých metod a kódů je komunikace zásadní především v období do 6ti let věku dítěte. Pokud totiž dítěti do této věkové hranice neposkytneme dostatečné množství komunikačních forem a možnost nějakou si osvojit, může dojít k narušení schopnosti chápat a tvořit syntax.

Výše v textu jsem zmínila, že se v rámci tohoto přístupu využívají manuální i nemanuální dovednosti. Do skupiny manuálních spadají jednak znaky, přirozené posunky, ale i řeč těla, prstová abeceda a samozřejmě i čtení a psaní - tedy psaná forma jazyka. Totální komunikace představuje škálu různých komunikačních forem, jejich vzájemnou spolupráci a ve výsledku i vyšší účinnost.

⁸³ In.:Krauhulcová, B.: Komunikace sluchově postižených; str. 34

⁸⁴ In: Gregory,S., Knight,P., McCracker, W., Powers, S., Watson, L.: Problémy vzdělávání sluchově postižených, str. 79

2.3.5.6 Základní body totální komunikace

Základní body totální komunikace podle B. Krahulcové jsou tyto⁸⁵ :

1. „V procesu totální komunikace je plně respektováno právo neslyšícího dítěte na optimální a neomezený rozvoj.
2. Totální komunikace znamená použití všech dosud známých metod a prostředků.
3. Osoby v okolí dítěte musí používat všechny komunikační prostředky.
4. Totální komunikace se musí uskutečňovat od co možná nejranějšího věku dítěte.
5. Totální komunikaci, jejíž funkčními součástmi jsou i orální a veškeré manuální komunikační formy, lze uplatňovat na všech stupních vzdělávání neslyšících.
6. Totální komunikace usiluje jako o rehabilitaci, tak o integraci. Integraci je nutné uskutečnit dvěma směry, jak do světa slyšících, tak i do světa neslyšících.
7. Totální komunikace skrývá možnost volby komunikační formy podle vlastního rozhodnutí.“

2.3.5.7 Simultánní komunikace

Simultánní systém komunikace je posledním modelem vzdělávání sluchově postižených, kterému se budeme věnovat. Základ simultánní komunikace je ve většinovém jazyce, ten je dále doplněn o vizuálně-motorický kanál. Během výuky se primárně věnujeme mluvenému jazyku a pak teprve doplňujícím komunikačním formám, které jsou zaměřené jednak na vizualizaci a jednak na gramatickou přesnost jednotlivých informací, sdělení. V rámci tohoto systému komunikace se klade důraz především na většinový jazyk – tzv. národní jazyk. K tomuto jazyku se pak tedy přidávají doplňující komunikační formy. „Simultánní komunikační systém tedy reprezentuje pokus o vyrovnání orální a vizuálně - motorické jazykové komunikační produkce“⁸⁶.

I když by to mohlo působit, že jsou v této metodě jednotlivé formy komunikace rovnocenné, není tomu tak. Hlavní důraz je kladen na většinový mluvený jazyk. Problémem této formy komunikace je, že může dojít u neslyšícího dítěte k vytvoření dvou komunikačních kódů. Jejich následná dlouhodobá aplikace pak může mít za výsledek i kognitivní přetížení dítěte.

⁸⁵ In: Krahulcová, B.: Komunikace sluchově postižených;

⁸⁶ In: Krahulcová, B.: Komunikace sluchově postižených; str.31

2.3.6 Orální komunikace sluchově postižených lidí⁸⁷

Mluvená řeč je nejběžnější formou komunikace většiny populace. Mimo svou nezpochybnitelnou komunikační funkci má však správné zvládnutí mluveného jazyka jistý dopad i na oblast čtení, psaní a hlavně myšlení. Mluvená řeč je přitom účinnou, ale nikoliv výlučnou formou komunikace v souvislosti se stimulací pojmotvorného procesu.

Rozvoj dovedností vztahujících se k mluvené řeči, tvorba a rozvoj mluvené řeči, reedukace sluchu, nácvik odezírání – to vše musí být diferencováno na základě příčin a důsledků sluchové ztráty u konkrétního jedince.

Charakteristika vývoje řeči se přitom u sluchově postižených jedinců odvíjí od několika základních bodů. Pro rozvoj jazyka je potřebné správně stanovit stupeň sluchové vady a případně ke sluchovému postižení přidružené další postižení. Stejně tak je proces vývoje řeči závislý na věku a dosaženého stádia vývoje řeči v době, kdy ke sluchovému postižení došlo. Na vývoji řeči se podílí i exogenní sociální faktory a stimulační faktory vycházející z rodinného prostředí. V neposlední řadě je pak pro vývoj řeči u sluchově postiženého jedince podstatná včasná diagnostika a včasné započetí speciální rehabilitační péče.

Charakteristické změny ve vývoji řeči jsou zjištěny již od hranice 60 dB ztráty sluchu. Zvláště přítomnost přidruženého sensorického postižení má velký vliv na vývoj řeči. Základně můžeme vývoj řeči u neslyšících lidí rozdělit podle toho, zda je daný jedinec prelingválně nebo postlingválně neslyšící. V prvním případě se spontánní řeč nevyvíjí. U dítěte chybí tendence k imitaci, rovněž schází stimulace k činnosti obsahových i významových zvuků. Důsledky sluchového postižení se v tomto případě na vývoji řeči projevují skrze zastavení vývoje řeči v přirozených podmínkách ve stádiu zrakového napodobování mluvených pohybů, skrze změněná tempa řeči, v kvantitě a kvalitě mluveného jevu. Při hodnocení vývoje řeči v tomto případě je dominantní věkový faktor.

V případě osob postlingválně neslyšících je hlavním faktorem věk, kdy k postižení došlo, tedy zda byla řeč již dostatečně zafixovaná (po 7. roku života) nebo zda došlo k postižení sluchu ještě před dokončením zafixování řeči. Lepší prognózu vývoje řeči mají samozřejmě děti, k jejichž ztrátě sluchu došlo až po sedmém roce života dítěte. V té době jsou totiž již dobře zafixovány stereotypy mluvení, je již dostatečně rozvinuta slovní zásoba, slovní formy myšlení i vnitřní řeč.

⁸⁷ Tato kapitola je převzata z mé předchozí bakalářské práce na téma Sluchové postižení a komunikace, viz. seznam literatury

Praktická část práce: dotazníkové šetření

3 Praktická část práce: dotazníkové šetření

3.1 Dotazníkové šetření

3.1.1 Cíl

Druhá polovina práce je praktického charakteru, zaměřila jsem ji na dotazníkové šetření. Toto šetření má za cíl nejprve zmapovat na pražských školách pro sluchově postižené žáky formy spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga, následně se pokusit o analýzu získaných výsledků a v závěru sestavit nejčastější formu spolupráce učitele/ky a asistenta/ky pedagoga. Výzkum je celkově zaměřený na školy v Praze, které vyučují bilingvální metodou.

Cílem dotazníkového šetření je tedy především definovat nejběžnější formu spolupráce asistenta/ky pedagoga a učitele/ky ve škole pro sluchově postižené žáky. S tím souvisí i vymezení pracovní náplně a povinností asistenta/ky pedagoga. Je nutné si uvědomit, že tato forma spolupráce je specifická především tím, že asistent/ka pedagoga je rodilý/á mluvčí, je tedy sám/a člověkem se sluchovým postižením. V rámci výuky pak nezprostředkovává žákům pouze komunikaci ve znakovém jazyce, ale je pro ně i přirozeným vzorem a předává jim i kulturu Neslyšících.

3.1.2 Výzkumná otázka

K tomuto výzkumu mě přivedlo zaprvé to, že sama pracuji jako asistent pedagoga⁸⁸. Zadruhé mě velmi zaujal článek paní Jitky Motejzlíkové v INFO Zpravodaji. Článek se jmenuje Pedagog s vadou sluchu na školách pro sluchově postižené⁸⁹. Článek se vztahuje, jak již název napovídá, k problematice asistentů a pedagogů s vadou sluchu na školách pro sluchově postižené. Jsou zde prezentovány dvě tandemové dvojice, slyšící učitel a neslyšící asistent a jedna dvojice slyšícího a neslyšícího učitele. Každá dvojice přitom měla nejen vlastní postupy spolupráce v hodině, ale i během přípravy na hodinu. V článku jsou zmíněny různé formy spolupráce asistenta/ky pedagoga a učitele/ky. Formy spolupráce se liší především:

- rozsahem samostatné asistentovi/činy práce;
- rozsahem pravomocí asistenta/ky;
- formou asistentova/čina podílu na hodině;

⁸⁸ nikoliv na škole pro sluchově postižené děti, ale u dětí se specifickými poruchami učení a ADHD/ADD na SZŠ Integrál.

⁸⁹ In: Info Zpravodaj 15, č. 3, str.7 - 9.

- rozsahem asistentova/činy práce mimo vyučování;
- mírou podílu na krátkodobém či dlouhodobém plánování vyučování.

Právě díky rozdílům ve spolupráci asistenta/ky pedagoga a učitele/ky jsem se rozhodla sestavit a provést dotazníkové šetření. Hlavní výzkumnou otázkou je tedy jak vypadá nejčastější forma spolupráce učitele/ky a asistenta/ky pedagoga na pražských bilingválních školách pro sluchově postižené. Do této výzkumné otázky spadá zaprvé zmapovat formy spolupráce mezi asistentem/kou pedagoga a učitelem/kou. Zadruhé zanalyzovat tato data a následně sestavit nejčastější profil dané spolupráce. Vedlejší výzkumná otázka se věnuje terminologickému označení osoby asistenta/ky pedagoga. Tedy tomu jak - pod jakým termínem – je práce asistenta/ky pedagoga ve škole prezentována. Konkrétně se jedná o otázky 1, 4, 11. Záměrem těchto otázek je zjistit nejprve jakým termínem by se označil sám asistent/ka a jak by jej označil učitel/ka, dále jak by jej označili žáci a v neposlední řadě i jaký je náhled školy.

3.1.3 Výzkumný vzorek

Dotazníkové šetření bylo provedeno na dvou pražských školách pro sluchově postižené žáky. Obě školy vyučují bilingvální metodou. Jedná se o:

- Střední, základní a mateřská škola pro sluchově postižené⁹⁰ Holečkova 4, Praha 5;
- Střední zdravotnická škola, základní a mateřská škola pro sluchově postižené v Praze Radlicích⁹¹.

Výběr této cílové skupiny byl jednoduchý. Právě na školách, kde se vyučuje bilingvální metodou, se vyskytují vyučující dvojice učitel/ka – asistent/ka pedagoga nebo učitel/ka – druhý učitel/ka. Tito asistenti pedagoga či druzí učitelé jsou vždy rodilý mluvčí, tedy sami mají různý stupeň sluchové vady. Výběr vzorku byl tedy v podstatě předem daný.

Výzkumný vzorek tedy činí celkem 10 asistentů/ek pedagoga/druhých učitelů a 15 učitelů/ek, kteří s těmito asistenty/kami pedagoga tvoří tandemové výukové dvojice.

⁹⁰ Kontakt viz. seznam kontaktů – příloha č. 5.

⁹¹ Kontakt viz. seznam kontaktů – příloha č. 5.

3.1.4 Popis výzkumné metody

3.1.4.1 Co je dotazníková metoda

Dotazník můžeme obecně charakterizovat, jako formu či způsob zjišťování informací. De facto se jedná o „způsob psaného řízeného rozhovoru, který se využívá nejčastěji při diagnostice a cílem bývá získat poznatky o postojích, názorech, zájmech, vztazích, hodnotách“⁹².

Základní charakteristika každého dotazníku je následující⁹³:

- objektivnost;
- standardnost;
- spolehlivost výsledků v čase;
- validita - velká pravděpodobnost shody výsledku s realitou.

Toto zjišťování informací probíhá pomocí formuláře. Formulář bývá zpravidla anonymní. Je sestavený z různého počtu otázek. Otázky mohou být různého charakteru, záleží především na zaměření dotazníku. Otázky mohou být:

- uzavřené neboli strukturované – v tomto případě otázka nabízí několik možných variant a respondent si musí vybrat mezi těmito variantami;
- polootevřené neboli polostrukturované – takové otázky nabízí obě možné varianty odpovědi, tedy jednak nějaké množství variant k zaškrtnutí a pokud si z nich respondent nevybral, je uvedená i alternativa otevřená, kde se může respondent volně vyjádřit;
- poslední variantou jsou otevřené neboli nestrukturované, v tomto případě se respondent vyjadřuje zcela volně k jednotlivým otázkám. Žádná otázka nemá v nabídce zaškrťovací odpověď. Odpověď je zcela na respondentovi.

Pozitiva této testovací metody jsou možnost zajištění anonymity pro respondenty, časová nenáročnost, možnost použití pro široké spektrum populace, jasné a přesné vyhodnocení.

Negativa pak jsou především ztráta osobního kontaktu, subjektivní přístup každého respondenta – bude se chtít vylepšit.

⁹² In: 8-metody-psychologie-v-.ppt, <http://www.oalib.cz/katedry/spo/index.php?docs&file=184>

⁹³ In: 8-metody-psychologie-v-.ppt, <http://www.oalib.cz/katedry/spo/index.php?docs&file=184>

3.1.4.2 Výběr otázek

Otázky byly v obou dotaznících voleny tak, aby vyhodnocením dotazníků vznikl především pracovní profil asistenta/ky pedagoga. Toto zaměření je zcela úmyslné. „Rozdělení kompetencí mezi slyšícím a neslyšícím pedagogem není striktní“⁹⁴. Profil učitele/ky a jeho/její pracovní náplň jsou však víceméně dané, s asistentem/kou pedagoga/druhým je to však trochu jinak. Tady už je to otázka domluvy v týmu. Proto jsou otázky především zaměřeny na pracovní náplň právě asistenta/ky pedagoga. Pracovní náplň je přitom vymezena nejprve asistentem/kou pedagoga, posléze i učitelem/kou, který s ní/ním pracuje. Průnik obou dotazníků nám pak poskytne objektivní profilaci náplně práce asistenta/ky pedagoga. V případě výrazných rozdílů v hodnocení ze strany asistenta/ky a učitele/ky je potřeba zvážit, co způsobilo daný rozdíl.

Oba dotazníky mají celkem 13 otázek. Sedm otázek nabízí výběr z dvou variant odpovědí a dvě otázky nabízí výběr ze tří odpovědí, jedna ze čtyř. U všech těchto otázek měl respondent vždy označit pouze jednu odpověď. Mezi tyto otázky patří tři, které se věnují problematice označení asistenta pedagoga/druhého učitele. Jedná se o otázky 1, 4, 11. Zbývajících pět otázek, tedy otázky 2, 5, 6, 7, 10, 12 a 13, nabízejí respondentovi vždy jen dvě možné odpovědi. Jejich účelem je rámcové vymezení náplně práce asistenta/ky pedagoga.

Poslední tři výše neuvedené otázky v dotazníku, tedy čísla 3, 8, 9, nabízejí nejen větší škálu možných odpovědí, ale i možnost zaškrtnout více odpovědí najednou. Tyto otázky se blíže věnují náplni práce asistenta/ky pedagoga.

Z hlediska struktury je 11 otázek uzavřených (strukturovaných) a dvě polouzavřené (polostrukturované). Polouzavřené otázky nabízejí respondentovi několik odpovědí uzavřených a jednu otevřenou. Otevřená odpověď je zde uvedena pro případ, že by respondent v uzavřených odpovědích nenašel žádnou vhodnou odpověď.

3.1.5 Metoda zpracování dotazníků

Tento výzkum je kvantitativní. Konkrétně se jedná o mapující výzkum. Dotazníky jsou zpracovávány a vyhodnocovány deskriptivní (popisnou) statistikou. Statistické vyhodnocení otázek je, zvláště u otázek polootevřeného typu, nutné propojit s následnou analýzou získaných výsledků. Otázky, u kterých je možné označit jen jednu odpověď, jsou vyhodnoceny tak, že součet všech procent odpovědí dané otázky vždy dává celek, tedy

⁹⁴ Jabůrek, J.: Bilingvální vzdělávání neslyšících, str.7

100 %. U otázek, které umožňují více odpovědí je procentuálně vyjádřena četnost výskytu dané odpovědi v návaznosti na výzkumný vzorek.

Konečným výstupem výzkumu je interpretace zanalyzovaných výsledků a sestavení nejčastějšího profilu spolupráce učitele/ky a asistenta/ky pedagoga. Statistické zpracování postupuje po jednotlivých otázkách. Pouze otázky dvě a tři na sebe navazují. Odpovědi na jednotlivé otázky jsou statisticky vyhodnoceny nejprve z hlediska odpovědí asistentů/ek pedagoga, dále z pohledu učitelů/ek a v neposlední řadě z hlediska celého výzkumného vzorku respondentů/ek. Po vyhodnocení všech otázek následuje analýza získaných údajů. Závěr výzkumu tvoří pak sestavená nejčastější forma spolupráce učitele/ky a asistenta/ky pedagoga.

3.2 Výsledky dotazníkového šetření

3.2.1 Hlavička dotazníku (pohlaví, třídy, předměty)

Hlavička dotazníku byla zcela dobrovolná. Vždy bylo na respondentech samotných, zda hlavičku vyplní či ne. Důvodem dobrovolnosti bylo především zachování naprosté anonymity respondentů. Na anonymitě výzkumu velmi zásadně trvalo vedení obou škol.

Z genderového hlediska dotazníky vyplnilo 9 (tedy 90 %) asistentek pedagoga a 1 (10%) asistent a 14 (93%) učitelek a 1 (7%) učitel. Celý vzorek respondentů tedy tvoří 92 % žen a jen 8 % mužů.

Z hlediska pracovního zařazení 2 (30 %) asistenti/ky zařazení neuvedli/y, dva/ě (20%) asistenti/ky uvedli/y mateřskou školu, čtyři (40 %) pak první stupeň a jeden (10 %) druhý stupeň.

U učitelů/lek bylo rozdělení podobné. Pět učitelů/lek (33 %) uvedlo mateřskou školku, pět (33 %) první stupeň, 3 (20 %) pak napsalo druhý stupeň, poslední dva/ě (14 %) neuvedlo nic.

3.2.2 Otázka č. 1: Jak na sebe nahlíží asistent a jak na něj nahlíží učitel?

Tato otázka je jednou ze tří otázek (viz. výše), které se vztahují k terminologickému vymezení pozice asistenta/tky pedagoga. První otázka se tedy vztahuje k tomu, jak se na sebe nahlíží sami asistenti/tky a jak na asistenta/tku nahlíží učitel/ka, který/á s ním/ní pracuje. Respondenti měli na výběr tři možné odpovědi. První možností – tedy (A) – je „asistent pedagoga“, druhá varianta – (B) – je „druhý učitel“ a třetí varianta – (C) – je „tlumočník“.

Z hlediska procentuálního vyhodnocení na sebe 80 % asistentů/tek nahlíží opravdu jako na asistenty/tky pedagoga (A), pouhých 20 % se označilo jako druhý/á učitel/ka (B). Je zajímavé, že učitelé/ky to vidí jinak. 53 % učitelů/lek nahlíží na asistenta/tku jako na druhého učitele/ku. Zbývajících 47 % jej označilo za asistenta/tku. Výsledek celého vzorku je následující - 60 % respondentů zvolilo označení asistent/ka pedagoga, 40 % pohlíží na asistenta/ku spíše jako na druhého učitele/ku.

Otázka byla doplněna o zdůvodnění své volby. Nicméně ne všichni respondenti uvedli nějaký důvod – pouze dva asistenti/ky a osm učitelů/lek uvedli odůvodnění své volby.

Šest odpovědí učitelů/lek a dvě odpovědi asistentů/tek se vztahovaly k volbě za (B) – tedy druhý učitel – tyto odpovědi se ve všech případech shodovaly v následujících bodech:

- připravuje se na výuku a podílí se na ní;
- samostatně pracuje;
- podílí se na konzultacích;
- sám/a vede hodinu.

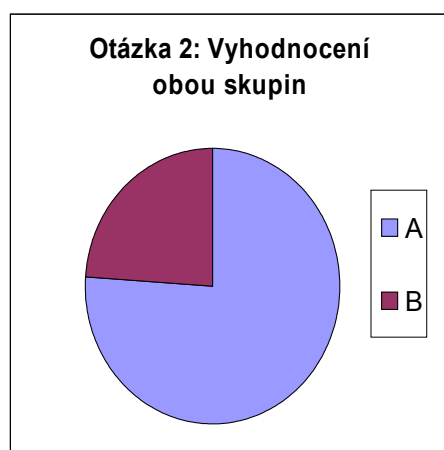
Dvě odpovědi učitelů/lek se pak vztahovaly k odpovědi (A) - tedy označení asistent pedagoga, obě odpovědi shodně uvádějí, že dotyčný/á pracuje podle instrukcí učitele/ky.

3.2.3 Otázka č.2: Zasahuje asistent pedagoga sám do výuky?

Tato otázka byla z kategorie těch, které nabízejí pouze odpověď „ano“ (A) a „ne“ (N). Na otázku pak přímo navazuje další – třetí – a rozvíjí ji.

Z hlediska procentuálního vyjádření odpovědí dopadla u obou skupin téměř stejně. 80 % asistentů/tek a 70 % učitelů/lek zaškrtnulo odpověď (A) „ano – různým způsobem se sám/a podílím na přípravě a vedení hodiny“. Pouze 20 % asistentů/tek a 27 % učitelů/lek označilo variantu (B) – tedy „ne – řídím se pouze instrukcemi od učitele“. Z hlediska celého výzkumného vzorku: 76 % respondentů byl pro variantu (A) a 24 % pro variantu (B).

Z této otázky tedy pro celkové shrnutí práce asistenta pedagoga vyplývá, že asistenti/ky se zpravidla aktivně a samostatně podílejí na přípravě a vedení hodiny.



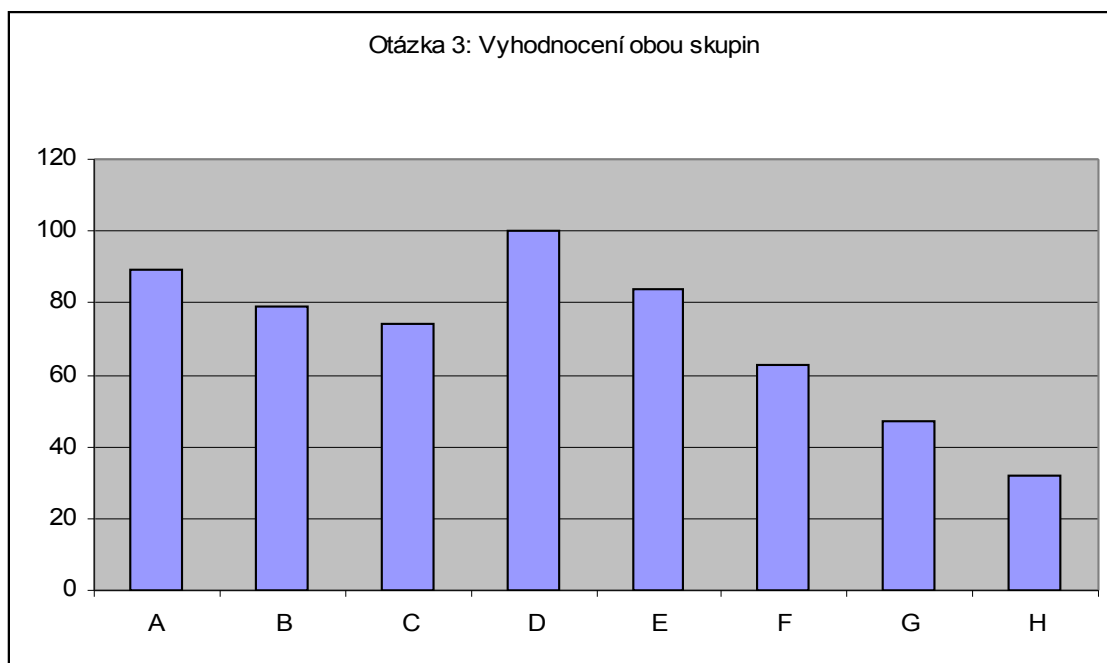
Graf 1: Otázka č. 2 - vyhodnocení obou skupin

3.2.4 Otázka č. 3: Jak tedy zasahuje/te do výuky?

Tato otázka se přímo vztahovala k otázce předchozí. Vyplňovali ji tedy jen ti respondenti, kteří v předchozí otázce označili variantu (A). Jedná se o první ze tří otázek, ve které měli dotazovaní možnost označit více odpovědí (viz výše). V nabídce byly odpovědi od (A) po (H). Pro lepší názornost jsou jednotlivé odpovědi i s procentuálními výsledky uvedeny v následující tabulce.

Varianta v dotazníku	Odpověď asistentů	Odpověď učitelů	Obě skupiny
A. dovysvětlování látky žákům, pokud látce či učiteli/ce nerozumí	88 %	91 %	89 %
B. pomáhá učiteli s kázní	75 %	81 %	79 %
C. pomáhá učiteli s organizací hodiny	75 %	55 %	74 %
D. pomáhá žákům dovysvětlovat látku při individuální práci	100 %	100 %	100 %
E. účastní se přímo skupinové práce	63 %	100 %	84 %
F. podílí se na přípravě výuky bezprostředně či před výukou či krátkodobě	50 %	73%	63 %
G. podílí se na přípravě výuky dlouhodobě dopředu	25 %	64 %	47 %
H. známkování, oprava prací a testů	38 %	27 %	32 %

Tabulka 1: Otázka č. 3 - varianty odpovědí a procentuální výsledky



Graf 2: Otázka č. 3 - vyhodnocení obou skupin

Z následující tabulky vyplývá⁹⁵, že asistent/ka pedagoga rozhodně:

- dovysvětluje látku žákům, když jim není jasná nebo nerozumí učitel/ce (A);
- pomáhá učitel/ce s kázní (B);
- pomáhá s organizací hodiny (C);
- pomáhá dovysvětlovat žákům látku při individuální práci (D);
- účastní se skupinové práce (E);
- podílí se na přípravě výuky bezprostředně před výukou (F).

Pod hranicí 50 % se vyskytují odpovědi (G) – tedy dlouhodobý podíl na přípravě výuky - a (H) – známkování a oprava prací a testů. V prvním případě – tedy u odpovědi (G) – se výsledky shodují s výslednými procenty u otázky 10 („zda se asistent/ka připravuje na výuku i doma“), která s touto odpovědí nepřímo souvisí. V druhém případě – tedy odpověď (H) – se na výsledku podepsala účast asistentů z mateřských školek⁹⁶. Na tomto stupni vzdělávání se neznámkuje, z tohoto důvodu respondenti možnost neoznačili.

⁹⁵ Výsledek je pro závěrečný souhrn činností asistenta vždy brán z celkového výzkumného vzorku, tedy ze třetího sloupce.

⁹⁶ Tito asistenti/ky byli zařazeni do výzkumného vzorku z důvodu jinak příliš malého počtu možných respondentů.

3.2.5 Otázka č. 4: Jak asistenta pedagoga vnímají žáci?

Otázka číslo čtyři je druhou otázkou, která se věnuje terminologickému náhledu na pozici asistenta/ky pedagoga. V tomto případě se jedná o to, jak na asistenta/ku nahlízejí sami žáci. Výběr byl možný z několika odpovědí. Respondenti mohli označit, buď variantu (A) „jako na asistenta pedagoga“, nebo odpověď za (B) „jako na tlumočnicka“, nebo možnost za (C) „jako na druhého učitele“.

Sami asistenti/ky pedagoga volili/y v pouhých 20 % procentech variantu (A), tedy „jako asistenta pedagoga“, v 80 % pak volili/y možnost (C), tedy „jako druhého pedagoga“. Odpověď za (B), tedy „jako tlumočnicka“, nezvolil nikdo. Učitelé/ky pak v 36 % volili/y variantu (A), v 53 % pak odpověď (C). Ani zde nikdo nezvolil variantu (B). Z hlediska celé skupiny volilo 36 % respondentů variantu (A) a 64 % (C).

Z této otázky tedy vyplývá, že žáci a studenti nahlízejí na asistenty/ky pedagoga spíše jako na druhého učitele/ku ve třídě.

3.2.6 Otázka č. 5: Spolupracují spolu asistent a učitel i mimo vyučovací dobu?

Otázka číslo pět měla za úkol zmapovat, zda asistent/ka pedagoga spolupracuje s vyučujícím i mimo pracovní – tedy vyučovací – dobu či hodinu. Otázka měla pouze dvě možné odpovědi, tedy (A) „ano“ a (B) „ne“.

Z hlediska procentuálního zaškrtno 70 % asistentů/ek pedagoga ano a jen 30 % ne. U skupiny učitelů byly výsledky velmi podobné – 80 % učitelů/ek zaškrtno odpověď ano a jen 20 % označilo ne. Z hlediska celého vzorku je výsledek 76 % respondentů pro odpověď ano a jen 24 % pro ne.

Z tohoto vyplývá, že tedy asistenti/ky spolupracují s učiteli/kami i mimo vyučovací dobu.

3.2.7 Otázka č. 6: Spolupráce s učitelem/asistentem je...

Tato otázka dopadla velmi pozitivně. Na výběr byly pouze dvě odpovědi – (A) pozitivní a (B) negativní. U této otázka byla všemi respondenty označena odpověď (A), tedy pozitivní. Jak všichni asistenti/ky pedagoga, tak i všichni učitelé/ky označili/y jejich vzájemnou spolupráci za pozitivní.

3.2.8 Otázka č. 7: Střídá se asistent a učitel ve vedení hodiny?

Otázka sedm byla opět založená na možnosti volit pouze ze dvou variant. První varianta dopovědi je (A) „ano“, druhá možnost (B) „ne“. Asistenti/ky pedagoga se v 70 % shodli na odpovědi (A) a pouze ve 30 % případech označili variantu (B). Učitelé/ky volili v 60 % případech variantu (A) a v 40 % případech odpověď (B). Z hlediska celého vzorku respondentů zvolilo 64 % dotázaných variantu (A) a 36 % variantu (B).

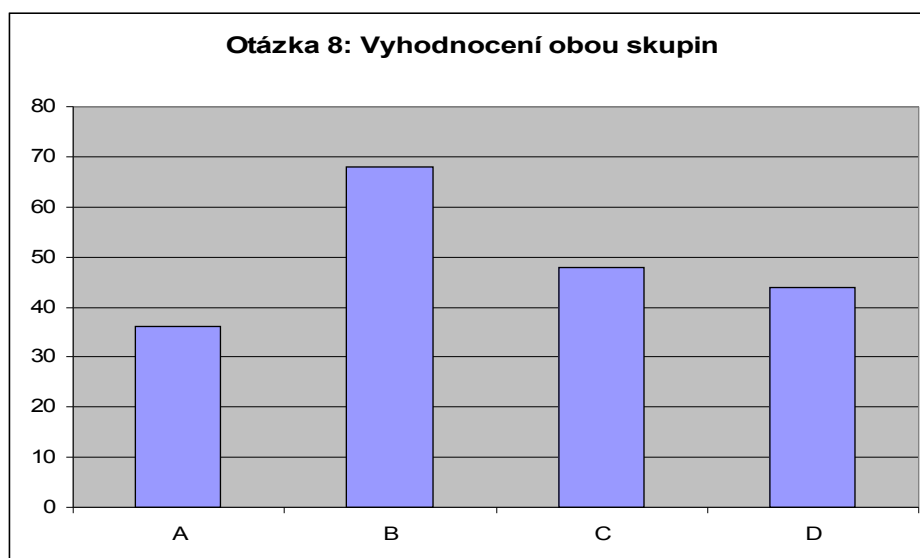
Většina „tandemových“ výukových dvojic asistent/ka pedagoga a učitel/ka se tedy ve vedení hodiny střídají. Výsledek této otázky je shodný s výsledkem u otázky číslo 4. Právě střídání se ve vedení hodiny bude do značné míry ovlivňovat způsob, jakým žáci či studenti vnímají asistenta/ku pedagoga.

3.2.9 Otázka č. 8: Pracuje asistent i o přestávce? Jak?

Tato otázka se věnovala vymezení práce asistenta/ky pedagoga ve škole, ovšem mimo vyučovací hodiny. Jedná se o druhou ze tří otázek, kde měli respondenti možnost označit více odpovědí. Pro lepší přehlednost uvádím jednotlivé možnosti odpovědí a výsledky v následující tabulce.

Varianta dotazníku	Odpověď asistentů	Odpověď pedagogů	Obě skupiny
(A)..mám své osobní volno	60 %	20 %	36 %
(B)..konám občas dozor na chodbě, v jídelně	80 %	60 %	68 %
(C)..konzultuji s učitelem další výuku	40 %	53 %	48 %
(D)..pomáhám při konzultacích učitelů s žáky	40 %	47 %	44 %

Tabulka 2: Otázka č. 8 - varianty odpovědí a procentuální výsledky



Graf 3: Otázka č. 8 - vyhodnocení obou skupin

Z této otázky poměrně jasně vyplynulo, že asistent/ka pedagoga se o přestávkách věnuje především dozoru na chodbě a v jídelně. Lehce pod 50 % se dostaly odpovědi (C) a (D). Z jednotlivých odpovědí respondentů vyplývá, že většina asistentů/ek o přestávkách konzultuje výuku s učiteli/kami či pomáhá při konzultacích učitelů/ek se žáky. Otázka osobního volna – tedy variant (A) – je sporná. Asistenti/ky ji označili/y v 60 % případů jako platnou, učitelé/ky jen ve 20 % případů. Tato disproporce pravděpodobně vychází z rozdílného definování pojmu osobní volno.

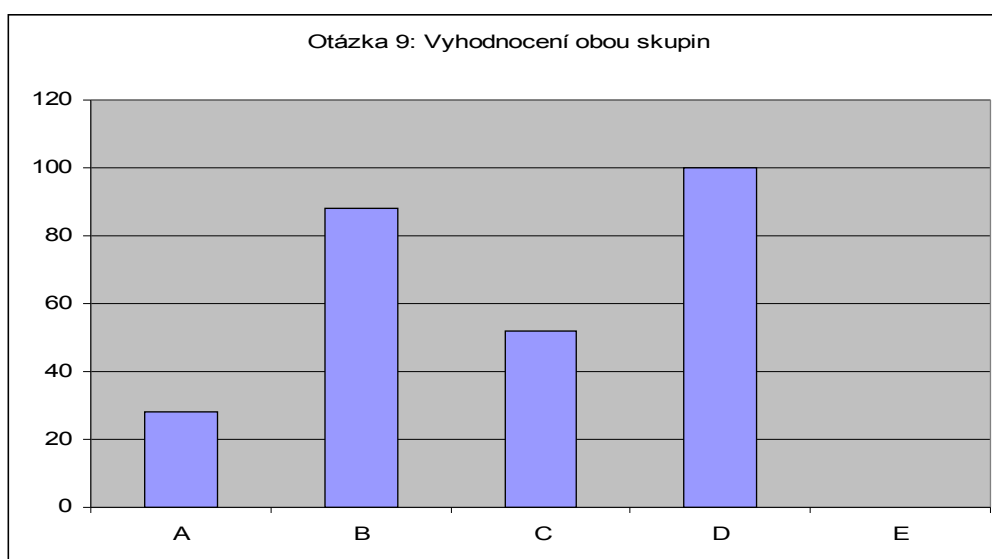
3.2.10 Otázka č. 9: Čeho se asistent účastní?

Poslední otázka, která nabízela respondentům možnost označit více odpovědí, se věnuje aktivitám asistenta/ky, které přímo souvisejí s prací ve škole, ale nevztahují se zcela k vyučování.

Z níže uvedené tabulky vyplývá, že asistenti/ky se především účastní pedagogických rad a schůzí učitelského sboru, dále se pak aktivně podílejí na akcích školy. Kolem 50 % hranice se pak pohybuje i odpověď (C), tedy že se asistenti/ky účastní i jednání s rodiči. Odpověď (A), která měla nejmenší četnost výskytu je do jisté míry determinována tím, že např. v mateřské školce či prvních 2 třídách základní školy nemají třídní schůzky, ale konzultují situaci dítěte vždy pouze s jeho rodiči.

Varianta dotazníku	Odpověď asistentů	Odpověď pedagogů	Obě skupiny
(A) třídních schůzek	20 %	33 %	28 %
(B) aktivit školy	80 %	93 %	88 %
(C) jakýchkoliv jednání s rodiči žáků	40 %	60 %	52 %
(D) pedagogických rad, schůzí učitelského sboru apod.	100 %	100 %	100 %
(E) neúčastním se žádné výše uvedené varianty	0 %	0 %	0 %

Tabulka 3: Otázka č. 9 - varianty odpovědí a procentuální výsledky



Graf 4: Otázka č. 9 – vyhodnocení obou skupin

3.2.11 Otázka č. 10: Připravuje se asistent na výuku i doma?

Tato otázka měla za úkol zmapovat, zda se asistent/ka pedagoga připravuje na výuku i doma či, zda se veškerá jeho/její práce odehrává pouze ve chvílích, kdy je přítomen/na ve škole.

„Pouhých“ 30 % asistentů/ek pedagoga se připravují na vyučování i doma, věnují se tedy práci i mimo školu, 70 % asistentů/ek pak domácí přípravu nemá. Učitelé/ky označili/y

v 46 % odpověď ano, tedy že se s nimi spolupracující asistenti/ky připravují i doma. V 53 % označili/y pak odpověď ne, tedy že žádnou domácí přípravu nemají. Z hlediska celého vzorku pak 40 % respondentů označilo odpověď ano a 60 % ne. Většina asistentů/ek pedagoga se tedy doma nepřipravuje na výuku. Výsledek této otázky dovysvětluje otázku č.5. Spolupráce s učitelem/kou mimo vyučování se tedy odehrává v budově školy. Pravděpodobně se nejedná o rozdělení aktivit a následnou samostatnou práci asistenta/ky doma.

3.2.12 Otázka č. 11: Jak je práce asistenta na škole prezentována?

Tato otázka se věnuje opět terminologickému vymezení pozice asistenta/ky pedagoga. Respondenti měli možnost vybírat ze čtyř variant. Účelem otázky bylo definovat, jak se na práci asistenta/ky dívá škola., tedy jak je jeho/její práce ve škole prezentována. První odpověď – (A) – byla „jako na asistenta pedagoga“, druhá varianta – (B) – byla „jako na tlumočnicka“, třetí možnost – tedy (C) – byla „jako na druhého učitele“. Poslední možnost – tedy (D) – je otevřenou odpovědí, jedná se o variantu „jinak a možnost uvést krátce dvěma slovy jak“.

Všichni respondenti, jak asistenti/ky, tak i učitelé/ky se shodli/y ve 100 % případů, že je práce asistenta/ky pedagoga prezentována jako práce asistenta pedagoga. A to i přesto, že např. žáci a studenti nahlíží na asistenty/ky v nadpoloviční většině jako na druhé učitele.

3.2.13 Otázka č. 12: Když kolega učitel chybí...

Předposlední otázka je zaměřená na situaci, když z nějakého důvodu chybí učitel/ka a asistent/ka pedagoga je ve třídě sám. Respondenti měli možnost vybírat ze dvou odpovědí, tedy buď mohli zvolit variantu (A) „...vedu hodinu sám“ nebo odpověď (B) „...vždy spolupracuji se suplujícím učitelem/kou“.

80 % asistentů/ek pedagoga označili variantu (A), tedy že vedou hodinu sami. Pouze 20 % asistentů/ek vede hodinu se suplujícím učitelem. Učitelé/ky označili/y v 87 % případů odpověď (A), ve 13 % pak odpověď (B). Z hlediska celého vzorku pak 84 % respondentů označili variantu (A) a 16 % variantu (B).

Z tohoto vyplývá, že pokud je ve třídě výuková dvojice učitel/ka a asistent/ka pedagoga a jeden/a z tohoto týmu chybí, vede hodinu sám automaticky druhý/á. Mizivé procento případů, kdy dotazovaný/á zaškrtl/a variantu (B), jsou učitelé/ky a asistenti/ky pedagoga z mateřských školek.

3.2.14 Otázka č. 13: Má asistent možnost účastnit se školení a jiných aktivit pro učitele?

Poslední otázka se věnuje tomu, zda se asistenti/ky mohou v rámci práce ve škole účastnit školení a jiných aktivit, které jsou primárně určené pro učitele/ky. Odpovědi byly u této otázky pouze dvě (A) „ano“ či (B) „ne“.

80 % asistentů/ek pedagoga zvolilo odpověď ano, pouze 20 % pak zaškrtnulo odpověď ne. Z hlediska učitelů/ek označilo 87 % odpověď ano a jen 13 % odpověď ne. Z hlediska celého vzorku označilo 84 % respondentů odpověď ano, jen 16 % pak odpověď ne. Tato otázka velmi zajímavě kontrastuje s výsledky otázky č. 11, tedy jak je práce asistenta/ky pedagoga ve škole prezentována. Na jednu stranu je asistent/ka prezentován jako asistent/ka a nikoliv jako druhý učitel/ka, na druhou stranu má však možnost účastnit se aktivit a školení určených pro učitele/ky.

3.3 Shrnutí: Profil práce asistenta/ky pedagoga a tedy i jeho/její vzájemné spolupráce s učitelem/kou

Z terminologického hlediska⁹⁷ je práce asistenta/ky pedagoga na škole prezentována opravdu jako práce asistenta pedagoga a to i přesto, že žáci a studenti jej/ji vnímají spíše jako druhého učitele/ku. Nakonec i sami asistenti/ky se označili/y spíše za asistenty/ky než učitele/ky. U učitel/ek byl výsledek trochu odlišný. Přibližně polovina učitel/ek nahlíží na asistenta/ku jako na asistenta/ku pedagoga. Druhá polovina by jej/ji však označila spíše jako druhého učitele/ku. Svou volbu zdůvodňovali někteří především velkým podílem asistentovy/činy práce na průběhu výuky. Podíl asistenta/ky pedagoga na výuce je velmi vysoký právě díky využívání znakového jazyka při výuce, tedy přirozeného komunikačního systému neslyšících. Mimo to zvedá jeho/její aktivní účast v hodině i předávací kultury Neslyšících.

Druhá oblast otázek se vztahovala k podrobnějšímu vymezení asistentových/činých povinností a tím i vymezení vzájemné spolupráce asistenta/ky a učitele/ky ve škole, která využívá bilingvální metodu výuky⁹⁸. Jak již bylo výše uvedeno, vztahuje se tento šetření pouze k bilingválním školám na území hlavního města Prahy.

Nejprve zhodnotím podíl asistenta/ky pedagoga přímo na výuce. Asistenti/ky se v naprosté většině případů aktivně samostatně podílejí na výuce. Jejich podíl spočívá především v dovysvětlování látky žákům v českém znakovém jazyce, především pokud jí nerozumí nebo nerozumí výkladu učitele/ky. Látku (obsah výuky) dovysvětlují žákům či studentům i při jejich individuální práci. Asistent/ka se samozřejmě podílí na skupinové práci třídy. Z hlediska organizačního pak pomáhá učiteli s organizací dané hodiny a udržení kázně v hodině. V neposlední řadě se pak aktivně podílí i na krátkodobé či bezprostřední přípravě výuky. Asistenti/ky nikoliv, ale učitelé poměrně ve vysokém procentu případů, označovali v dotaznících i podíl asistenta na dlouhodobé přípravě výuky. Otázka domácí přípravy asistenta/ky na výuku je sporná. Sami asistenti/ky se spíše přikláněli/y k tomu, že domácí přípravu nemají. Odpovědi učitelů/ek však byly přibližně „půl na půl“, tedy cca 50 % pro to, že domácí přípravu asistent/ka nemá, cca 50 % pro to že má. Je možné, že tento rozdíl vznikl tím, že si asistent/ka případnou domácí přípravu nachystají místo doma již ve škole po vyučování, a pak se jí doma už nemusí věnovat.

⁹⁷ Tedy otázky č. 1,4,11.

⁹⁸ Jak již bylo výše uvedeno, vztahuje se tento výzkum pouze k bilingválním školám na území hlavního města Prahy.

Z hlediska organizace samotné hodiny se ukázalo, že se ve velké většině případů učitel/ka a asistent/ka pedagoga vedení hodiny střídají. V případě, že pak jeden z tohoto výukového týmu chybí, není nahrazen suplováním, nýbrž druhý člen výukového týmu vede hodinu sám a to i v případě, že se jedná o asistenta/ku pedagoga.

Z hlediska aktivit asistenta/ky pedagoga mimo vyučovací hodinu vyplynulo z dotazníků, že asistenti/ky spolupracují s učiteli/kami i mimo vyučovací dobu. Tato spolupráce je zaměřená především na konzultaci další výuky a účasti na konzultacích se žáky, případně rodiči žáků. Do spolupráce mimo vyučovací hodinu bychom mohli zahrnout i účast asistentů/ek na pedagogických radách a schůzích učitelského sboru, případně na akcích pořádaných školou. Z hlediska aktivit nesouvisejících přímo s výukou se asistent/ka o přestávce podílí na systému dozorů na chodbách a v jídelně. Zároveň mimo vše výše uvedené mají asistenti/ky možnost účastnit se i aktivit a školení určených pro učitele.

Závěr

Práce se skládá ze dvou velkých tematických celků. První je čistě teoretického charakteru. Věnuje se různým tématům. Všechna tato témata mají společný jmenovatel a tím je svět sluchového postižení, zaměřený především na dětský věk. Jednotlivé kapitoly se postupně věnují oblasti sluchového postižení obecně, dopadu sluchového postižení na jedince, významu sluchu pro člověka, ale i klasifikaci sluchových vad či kompenzačním pomůckám zaměřeným především na děti školního věku. Další kapitoly práce tvoří větší provázaný celek, který se věnuje oblasti školství, konkrétně především výukové tandemové dvojici učitel/ka – asistent/ka pedagoga, popř. učitel/ka a druhý učitel/ka. Součástí těchto kapitol je ale i přehled škol pro sluchově postižené žáky či přehled legislativních dokumentů, které se k oblasti speciálně pedagogického školství vztahují. Teoretickou část pak uzavírá několik kapitol, které se věnují problematice komunikace s člověkem se sluchovou vadou. V této kapitole jsou blíže specifikovány jednotlivé formy komunikace a výukové přístupy, ale i problematika psaní a četní apod.

Druhou, tedy praktickou, částí je dotazníkové šetření. Šetření mělo za úkol stanovit nejčastější formu spolupráce asistenta/ky pedagoga a učitele/ky. Postupně jsou v kapitole vyhodnoceny jednotlivé otázky z dotazníku. Všechny otázky jsou vyhodnocovány třikrát, tedy za asistenty/ky, za učitele/ky a za celý vzorek respondentů. Ve shrnutí kapitoly je pak vytvořen profil nejčastější formy spolupráce.

Asistent/ka pedagoga obecně je člověk, který se zpravidla významnou měrou podílí především na fungování třídy, ale aktivně zasahuje i do výuky. Právě rozsah tohoto aktivního podílení se na výuce je to, co asistenty/ky různých škol od sebe odlišuje. Na poli sluchového postižení, tedy ve školách pro sluchově postižené žáky, je míra aktivního podílu asistenta/ky na výuce velmi vysoká. Vychází to především z faktu, že tito asistenti/ky jsou rodilí mluvčí, mají tedy sami nějakou sluchovou vadu. S žáky komunikují v přirozeném jazykovém kódu neslyšících, tedy v českém znakovém jazyce. Slyšící učitel naproti tomu komunikuje ve znakové češtině. Asistent/ka tedy zprostředkovává kontakt v českém znakovém jazyce, především dovysvětluje žákům látku, pokud výkladu či učitelů nerozumí. Podílí se tak velmi aktivně na chodu hodiny. Mimo to se jako rodilý/á mluvčí podílí i na předávání sebeuvědomění se a především kultury Neslyšících. Je přirozenou spojnicí slyšícího světa učitele/ky a neslyšících studentů. Jeho/Její aktivní působení v hodině tak pomáhá učitelům lépe

pracovat s žáky a žákům lépe rozumět výuce nejen výuce, ale i vlastnímu okolí jak neslyšícímu, tak i slyšícímu.

Míra podílu asistenta/ky pedagoga na vyučování, ale i celkovém chodu školy, nebo např. jednání s neslyšícími rodiči apod., je velmi patrná i v tom, že i když sami asistenti/ky se terminologicky označili/y v dotazníkovém šetření opravdu za asistenty/ky, učitelům/kám již přišlo vhodnější označení druhý/a učitel/ka a zdůvodňovali/y to právě vysokým podílem asistenta/ky na výuce, popřípadě i tím, že asistenta/ku vnímají jako rovnocenného partnera ve výuce. U otázky jak to vnímají žáci, se pak dokonce obě skupiny shodly na tom, že žáci vnímají asistenta/ku opravdu jako druhého/hou učiteleku.

Na závěr je nutné si uvědomit, že pokud se v zahraničí na škole vyučuje bilingvální metodou, nejsou ve třídě přítomni/y učitel/ka a asistent/ka pedagoga, ale dva/ě učitelé/ky⁹⁹. Jejich rozložení je pak stejné jako u nás, tedy jeden je slyšící a druhý je opět rodilý mluvčí, tedy má nějakou sluchovou vadu. Nicméně je v zahraničí (Německo, Anglie, Finsko apod.) nahlíženo na práci druhé osoby ve třídě jako na práci velmi důležitou, pro výuku významnou a v rámci výuky rozsáhlou. Z toho důvodu zaměstnávají přímo učitelé/ky se sluchovou vadou. U nás je situace zatím řešena pomocí asistentů/ek pedagoga, jelikož aprobovaných učitelů/ek se sluchovou vadou je nedostatek. Nicméně i když se nejedná o aprobované učitele, ale o asistenty/ky pedagoga, obě skupiny spojuje to, že zaprvé jsou to vždy rodilí mluvčí využívající při výuce, komunikaci s žáky a neslyšícími rodiči český znakový jazyk a zadruhé mají významný podíl na výuce a zásadní přínos pro žáky i učitelé/ky.

⁹⁹ In: např.. Günther, Klaus-B., Staab, A., Thiel-Holtz, V., Tollgref, S., Wudke, H.: Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Grundschulern, Verlag hörgeschädigte Kinder gGmbH, Hamburg 1999 či Sborník z konference – Bilingual consideration in the education of eaf students: Asl and English, Washington D.S. 1992, Gallaudet University.

Seznam tabulek, obrázků a grafů použitých v práci

Seznam tabulek:

Tabulka 1: Otázka č. 3 - varianty odpovědí a procentuální výsledky.....	57
Tabulka 2: Otázka č. 8 - varianty odpovědí a procentuální výsledky.....	60
Tabulka 3: Otázka č. 9 - varianty odpovědí a procentuální výsledky.....	62

Seznam grafů:

Graf 1: Otázka č. 2 - vyhodnocení obou skupin.....	56
Graf 2: Otázka č. 3 - vyhodnocení obou skupin.....	58
Graf 3: Otázka č. 8 - vyhodnocení obou skupin.....	61
Graf 4: Otázka č. 9 – vyhodnocení obou skupin.....	62

Použitá literatura k bakalářské práci:

1. Barešová, J., Hrubý, J.: Didaktické a technické pomůcky pro sluchově postižené v MŠ a ZŠ, nakladatelství Septima, Praha 1999, ISBN 80-7216-105-9
2. Bradáčová, Z.: Bilingvismus z pohledu rodičů; In: Infozpravodaj 2001, roč. 9, č. 4, str. 7 – 9; uveřejněno také na <http://ruce.cz/clanky/186> (staženo : 07/11/2007 8:30)
3. Dotazníková metoda, 8-metody-psychologie-v-.ppt, <http://www.oalib.cz/katedry/spo/index.php?docs&file=184>, staženo 10/06/2010 22:56
4. Fenclová, J. a kol.: Ve světě sluchového postižení; Federace rodičů a přátel sluchově postižených - Středisko rané péče Tamtam, Praha 2005; ISBN 80 – 86792 – 27 – 7
5. Gregory,S., Knight,P., McCracker, W., Powers, S., Watson, L. : Problémy vzdělávání sluchově postižených, Desktop Publishing UK FF, Praha 2001, ISBN 80-7308-003-6
6. Günther, Klaus-B., Staab, A., Thiel-Holtz, V., Tollgreif, S., Wudke, H.: Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Grundschulern, Verlag hörgeschädigte Kinder gGmbH, Hamburg 1999, ISBN 3-924055-24-6

7. Havlík, R., Koťa, J., Spilková, V., Štech, S., Švecová, J., Tichá, M.: Učitelské povolání z pohledu sociálních věd, vydala PEDF UK Praha, Praha 1998, ISBN 80-86039-72-2
8. Hendel, J.: Kvalitativní výzkum, nakladatelství Portál, Praha 2005, ISBN 80-7367-040-2
9. Hesle, U., Prof. Dr. Vernooij, M. A.: Einführung in Arbeit mit behinderten Menschen; Quelle und Meyer, Weibelsheim 2002; ISBN 3 – 494 – 02257 – 7
10. Houdková, Z.: Sluchové postižení u dětí – komplexní péče; Triton, Praha 2005; ISBN 80 – 7254 – 623 – 6
11. Hrubý, J., Picka, J., Sedlák, S.: Technická příručka pro sluchově postižené; Horizont, Praha 1987; není ISBN
12. Hrubý, J.: Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu I. a II. díl; Federace rodičů a přátel sluchově postižených, Praha 1998; ISBN 80 – 7216 – 006 - 0 (1.díl); ISBN 80 – 7216 – 075 – 3 (2.díl)
13. Mgr. Hudáková, A.: Děti s vadou sluchu v základní škole a v nižších ročnících víceletého gymnázia, in: Mertin, M., Ciprová, J., Budínská, M.: Pedagogická a psychologická diagnostika pro učitele na ZŠ, 11. aktualizace, Praha 2007, Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s. 1–37, ISBN 80-86307-21-2
14. Informace, kontakty a služby pro osoby se zdravotním postižením; Městské centrum sociálních služeb a prevence, Praha 2004; nemá ISBN
15. Jabůrek, J.: Bilingvální vzdělávání neslyšících, nakladatelství Septima, Praha 1998, ISBN 80-7216-052-4
16. Bc. Jindráková, L.: Změny související s funkcí asistenta pedagoga, příspěvek konference ze dne 03.11.2005, in:

http://www.sbscr.cz/images/asistent/Zmeny_souvisejici_s_funkci_AP-Nova_skola_o.p.s.doc, staženo 25.12.2009 13:05

17. Komorná, M.: Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce, Praha 2008, Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008, ISBN 978-80-87153-60-4
18. Krahulcová – Žatková, B.: Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených; Univerzita Karlova v Praze, Praha 1996; ISBN 80 - 7184 – 239
19. Krahulcová, B.: Komunikace sluchově postižených; Univerzita Karlova v Praze, Praha 2002; ISBN 80 – 246 – 0329 -2
20. Macurová, A: Aktuálně o bilingvistu a bilingválním vzděláváním; staženo z serveru <http://ruce.cz/clanky/64> (staženo : 07/11/2007 8:33)
21. Macurová, A.: Aktuální problémy komunikace, kultury a vzdělávání neslyšících; In : Speciální pedagogika 11, 2001, č. 4, str.248 – 251; uveřejněno také na <http://ruce.cz/clanky/11> (staženo : 07/11/2007 8:29)
22. Macurová, A: Bilingvální vzdělávání neslyšících: pro a proti; In: Speciální pedagogika, ročník 4, 1993 / 4, č. 5
23. Macurová, A.: Gesta a mimika – a dorozumívání neslyšících; In: ČSD 4, 1996, str. 58 – 60; uveřejněno také na <http://ruce.cz/clanky/12> (staženo : 07/11/2007 8:37)
24. Macurová, A.: Jazyk v komunikaci neslyšících; In: Infozpravodaj ICN č. 1 / 2 , 1995
25. Macurová, A.: Komunikace, psaná čeština a čeští neslyšící – Problémy interkulturního porozumění; staženo z serveru <http://ruce.cz/clanky/63> (staženo : 7/11/2007 8:34)
26. Macurová, A.: Proč a jak zapisovat znaky českého znakového jazyka; In : Speciální pedagogika, 1996, roč. 6, str. 5 - 19

27. Macurová, A.: Vztahy jazyka a myšlení; In: Speciální pedagogika 8, 1998, str. 54 – 55; ke stažení také na <http://ruce.cz/clanky/25> (staženo : 07/11/2007 8:32)
28. Macurová, A.: Základy bilingválního vzdělávání a bilingvismu; In: Speciální pedagogika 8, 1998, 2, str. 52 – 54
29. Mgr. Maierová, O.: Svět Neslyšících, Paidea 1/III/2006;
staženo z <http://ruce.cz/clanky/98> (staženo : 07/11/2007 8:35)
30. Moteztlíková, J.: Pedagog s vadou sluchu na školách pro sluchově postižené, INFO Zpravodaj 15, č. 3, str. 7-9
31. Pipeková, J. a kol.: Kapitoly ze speciální pedagogiky; Paido, Brno 1998; ISBN 80 – 85931 – 65 – 6
32. Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník, nakladatelství Portál, Praha 2009, ISBN 978-80-7367-647-6
33. Sborník z konference – Bilingual consideration in the education of eaf students: Asl and English, Washington D.S. 1992, Gallaudet University, ISBN norma není uvedena
34. Strnadová, V.: Jak se úspěšně vyrovnat se ztrátou sluchu, ASNEP, Praha 2001; ISBN 80 – 903035 – 2 - 8
35. Strnadová, V.: Jaké problémy má neslyšící člověk při čtení ?; In : Infozpravodaj, č. 1, 1998, str. 30
36. Strnadová, V.: Neverbální projevy neslyšících lidí; staženo z serveru <http://ruce.cz/clanky/47> (staženo : 07/11/2007 8:36)
37. Strnadová, V.: Současné problémy české komunity neslyšících I. : Hluchota a jazyková komunikace; Filosofická fakulta Univerzity Karlovy, Praha 1998; ISBN 80 - 85899 – 45 – 0

38. MUDr. Světlík, M.: Postižení sluchu (současné možnosti sluchové protetiky); Triton Praha 2000; ISBN 80 – 7254 – 114 -5
39. Škodová, E., Jedlička, I. a kol.: Klinická logopedie, nakladatelství Portál, Praha 2007, ISBN 978-80-7367-340-6
40. Šmídová, M. (2001a): Učitelé a jejich znakový jazyk, INFO-Zpravodaj, 9, č.1, str. 16 -18
41. Šmídová, M. (2001b): Učitelé s postižením sluchu – výzva pro naše školy, INFO-Zpravodaj 9, č.1, str. 19
42. PhDr. Teplá, M., PaedDr. Šmejkalová, H.: Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením, vydal Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, Praha 2007, ISBN 978-80-86856-35-3 <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-informace-k-zajistovani-asistenta-pedagoga-do-tridy-v-niz-je-vzdelavan-zak-nebo-zaci-se-zdravotnim-postizenim>, staženo 25.12.2009 14:02
43. Vítková, M. a kol.: Integrativní speciální pedagogika; Paido, Brno 1998 → Bulová, A.: Komunikace sluchově postižených; ISBN 80 – 85931 – 51 – 6
44. Doc. PhDr. Waltrová Csc., E.: Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém – sborník z celostátní konference, 1.díl, Praha 2001, vydala PEDF UK Praha, ISBN 80-7290-059-5
45. Zákon č. 384/2008, O komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých, <http://www.cun.cz/dokumenty/zakon-o-komunikacnich-systemech-neslysicich-a-hluchoslepych-osob-zakon-c-384-2008-sb.pdf>, (staženo 10.05.2010 21:25)

Seznam příloh:

<u>Příloha č. 1: Dotazník pro asistenta pedagoga či druhého učitele.....</u>	<u>75</u>
<u>Příloha č. 2: Dotazník pro učitele.....</u>	<u>77</u>
<u>Příloha č. 3: Obr. č. 1 - česká prstová abeceda.....</u>	<u>79</u>
<u>Příloha č. 4: Obr. č. 2: Ukázka ze slovníku znakového jazyka</u>	<u>80</u>
<u>Příloha č.5: zákon č. 384/2008, o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých.....</u>	<u>81</u>
<u>Příloha č.6: Kontakty na vzdělávací instituce zabývající se problematikou dětí se sluchovým postižením.....</u>	<u>92</u>

Příloha č. 1: Dotazník pro asistenta pedagoga či druhého učitele

Dotazník č. 1

Pokud není uvedeno jinak prosím označte jen jednu odpověď.

Pohlaví (prosím o vyplnění): muž žena

Třídy - se kterými pracuji (vyplňujte pouze pokud chcete):

Předměty - ty na kterých se podílím, stačí zkratky(vyplňujte pouze pokud chcete):

1. sám/a byste se označil/a za:

- A. asistenta pedagoga
- B. druhého pedagoga
- C. tlumočnicka

Proč?

.....

.....

2. Zasadujete sám/sama do výuky.

- A. ano – různým způsobem se podílím na přípravě a vedení hodiny
- B. ne – řídím se pouze instrukcemi od učitele

**3. Pokud jste na předchozí otázku odpověděli ano, jak:
(více možných odpovědí)**

- A. dovysvětluji žákům látku, pokud látce či učiteli nerozumí
- B. pomáhám učiteli s kázní
- C. pomáhám učiteli s organizací hodiny
- D. pomáhám žákům dovysvětlovat látku při individuální práci
- E. účastním se přímo skupinové práce
- F. podílím se na přípravě výuky bezprostředně před výukou
- G. podílím se na přípravě výuky dlouhodobě předem
- H. známkuji, opravuji práce a testy

4. Jak si myslíte, že Vás vnímají žáci:

- A. jako asistenta pedagoga
- B. jako tlumočnicka
- C. jako druhého učitele

5. Spolupracujete s učitelem i mimo vyučovací dobu (porada kvůli žákům, příprava na vyučování apod.)

- A. ano
- B. ne

6. Spolupráce s učitelem je :

- A. pozitivní
- B. negativní

7. Střídáte se v vedení hodiny (jeden vede, druhý asistuje a naopak):

- A. ano
- B. ne

8. O přestávkách...(více možných odpovědí)

- A. ...mám své osobní volno.
- B. ...konám občas dozor na chodbě.v jídelně
- C. ...konzultuji s učitelem další výuku.
- D. ...pomáhám při konzultacích učitele se žáky.

**9. Účastním se :
(více možných odpovědí)**

- A. třídních schůzek
- B. aktivit školy
- C. jakýchkoliv jednání s rodiči žáků
- D. pedagogických rad, schůzí učitelského sboru apod.
- E. neúčastním se žádné z výše uvedených možností.

10. Připravujete se na společnou výuku i doma?:

- A. ano
- B. ne

11. Jak je Vaše práce na škole prezentována?

- A. jako asistenta pedagoga
- B. jako tlumočnicka
- C. jako druhého učitele
- D. jinak (napíšte prosím jedním či dvěma slovy jak).....

12. Když kolega učitel/kolegyně učitelka chybí..

- A...vedu hodinu sám/a
- B...spolupracuji se suplujícím učitelem/učitelkou

13. Máte možnost se účastnit školení a dalších jiných aktivit určených pro učitele?

- A. ano
- B. ne

Příloha č. 2: Dotazník pro učitele

Dotazník č.2

Pokud není uvedeno jinak prosím označte jen jednu odpověď.

Pohlaví (prosím o vyplnění): muž žena

Třídy - se kterými pracuji (vyplňujte pouze pokud chcete):

Předměty - ty na kterých se podílím, stačí zkratky(vyplňujte pouze pokud chcete):

1. Na asistenta/druhého učitele Vy sám/a nahlížíte spíše jako na :

- A. asistenta pedagoga
- B. druhého učitele
- C. tlumočnicka

Proč?

.....

.....

2. Zasahuje Vám asistent sám do výuky?

- A. ano – různým způsobem se podílí na přípravě a vedení hodiny
- B. ne – řídí se pouze instrukcemi od učitele

3. Pokud jste na předchozí otázku odpověděli ano, jak (více možných odpovědí):

- A. dovysvětluje žákům látku, pokud látce nerozumí
- B. pomáhá udržovat kázeň
- C. pomáhá s organizací hodiny
- D. pomáhá žákům dovysvětlit práci při individuální práci
- E. účastní se přímo skupinové práce (ne jen tlumočení)
- F. podílí se na přípravě výuky bezprostředně před výukou
- G. podílí se na přípravě výuky dlouhodobě dopředu
- H. známkuje, opravuje práce a testy

4. Jak si myslíte, že jej/ji vnímají žáci:

- A. jako asistenta pedagoga
- B. jako tlumočnicka
- C. jako druhého učitele

5. Spolupracujete s asistentem i mimo vyučovací dobu (porada kvůli žákům, příprava na vyučování apod.)

- A. ano
- B. ne

6. Spolupráce s asistentem je :

- A.pozitivní
- B.negativní

7. Strídáte se ve vedení hodiny (jeden vede, druhý asistuje a naopak):

- A.ano
- B.ne

**8. Využíváte spolupráce asistenta i o přestávce?
(více možných odpovědí)**

- A. ..ne - má své osobní volno.
- B. ..ano - koná občas dozor na chodbě.
- C. ..ano - konzultuje s učitelem další výuku.
- D. ...ano - pomáhá mi při konzultacích se žáky

9. Účastní se asistent (více možných odpovědí):

- A. třídních schůzek
- B. aktivit školy
- C. jakýchkoliv jednání s rodiči žáků
- D. pedagogických rad, schůzí učitelského sboru
- E. neúčastní se.

10. Připravuje se asistent pedagoga na společnou výuku i doma?:

- A.ano
- B. ne

11. Když kolega učitel/kolegyně učitelka chybí..

- A...vede hodinu sám/a
- B...spolupracuje se suplujícím učitelem/učitelkou





























12. Jak je asistent pedagoga na vaší škole prezentován?

- A. jako asistenta pedagoga
- B. jako tlumočnicka
- C. jako pomocného učitele
- D. jinaknapište prosím jedním či dvěma slovy jak

13. Má asistent možnost se účastnit školení a dalších jiných aktivit určených pro učitele?

- A. ano
- B. ne


ČESKÁ PRSTOVÁ ABECEDA

 Aa	 Bb	 Cc	 Dd	 Ee
 Ff	 Gg	 Hh	 Ch ch	 Ii
 Jj	 Kk	 Ll	 Mm	 Nn
 Oo	 Pp	 Qq	 Rr	 Ss
 Tt	 Uu	 Vv	 Ww	 Xx
 Yy	 Zz	 ?		

Ilustrace:
© akad. mal. Miloš Lang
Sazba a grafická úprava:
akad. mal. Miloš Lang

Tisk: GRAFOKON
Antala Staška 32
140 00 Praha 4

07 5625



© Scientia, spol. s r. o.,
pedagogické nakladatelství
Radimova 37/50,
169 00 Praha 6 - Břevnov
Praha 2000

Příloha č. 4: Obr. č. 2: Ukázka ze slovníku znakového jazyka

S



střevíc



střevo



stříbro



stříhat



střílet



student

střevíc Pravá ruka obloukem vykreslí špičku střevíce.

střevo Přivřené prsty krouží po břiše.

stříbro Pohyb pěsti po pravé straně hrudi, pak pěst kmitá na místě, „zatřepe“.

střídavý Viz *někdy*.

stříhat, ostříhat Ukazovák a prostředník „stříhají“.

stříkat Naznačí se stříkání hadicí, drží ji obě ruce.

střílet Viz obr.

student, studovat Ruka se vytáčí v zápěstí.

S

Příloha č.5: zákon č. 384/2008, o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých

Zákon č. 384/2008 Sb. – ZÁKON ze dne 23. září 2008, kterým se mění zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů a další související zákony

Parlament se usnesl na tomto zákoně České republiky:

ČÁST PRVNÍ

Změna zákona o znakové řeči

Čl. I

Zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů, se mění takto: 1. Název zákona zní: „Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob“.

2. § 1 včetně nadpisu zní:

„§ 1

Úvodní ustanovení

§1 (1) Tento zákon upravuje používání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob jako jejich dorozumívacích prostředků.

§1 (2) Neslyšící a hluchoslepe osoby mají právo svobodně si zvolit z komunikačních systémů uvedených v tomto zákoně ten, který odpovídá jejich potřebám. Jejich volba musí být v maximální možné míře respektována tak, aby měly možnost rovnoprávného a účinného zapojení do všech oblastí života společnosti i při uplatňování jejich zákonných práv.“.

3. Nadpis nad § 2 se ruší.

4. § 2 včetně nadpisu zní:

„§ 2

Definice základních pojmů

§2 (1) Za neslyšící se pro účely tohoto zákona považují osoby, které neslyší od narození, nebo ztratily sluch před rozvinutím mluvené řeči, nebo osoby s úplnou či praktickou hluchotou, které ztratily sluch po rozvinutí mluvené řeči, a osoby těžce nedoslýchavé, u nichž rozsah a charakter sluchového postižení neumožňuje plnohodnotně porozumět mluvené řeči sluchem.

§2 (2) Za hluchoslepé se pro účely tohoto zákona považují osoby se souběžným postižením sluchu a zraku různého stupně, typu a doby vzniku, u nichž rozsah a charakter souběžného sluchového a zrakového postižení neumožňuje plnohodnotný rozvoj mluvené řeči, nebo neumožňuje plnohodnotnou komunikaci mluvenou řečí.“.

5. § 3 včetně nadpisu zní:

„§ 3

Komunikační systémy neslyšících a hluchoslepých osob

Komunikačními systémy neslyšících a hluchoslepých osob se pro účely tohoto zákona rozumí český znakový jazyk a komunikační systémy vycházející z českého jazyka.“.

6. Pod označení § 4 se vkládá nadpis, který zní: „Český znakový jazyk“.

7. V § 4 odstavec 1 zní:

„ §4 (1) Český znakový jazyk je základním komunikačním systémem těch neslyšících osob v České republice, které jej samy považují za hlavní formu své komunikace.“.

8. V § 4 se doplňuje odstavec 3, který zní:

„ §4 (3) Český znakový jazyk může být využíván jako komunikační systém hluchoslepých osob v taktilní formě, která spočívá ve vnímání jeho výrazových prostředků prostřednictvím hmatu.“.

9. § 5 se včetně nadpisu ruší.

10. § 6 včetně nadpisu zní:

„§ 6

Komunikační systémy vycházející z českého jazyka

§6 (1) Komunikačními systémy neslyšících a hluchoslepých osob vycházejícími z českého jazyka jsou znakovaná čeština, prstová abeceda, vizualizace mluvené češtiny, písemný záznam mluvené řeči, Lormova abeceda, daktylografika, Braillovo písmo s využitím taktilní formy, taktilní odezírání a vibrační metoda Tadoma.

§6 (2) Znakovaná čeština 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.

§6 (3) Prstová abeceda využívá formalizovaných a ustálených postavení prstů a dlaně jedné ruky nebo prstů a dlaní obou rukou k zobrazování jednotlivých písmen české abecedy.

Prstová abeceda je využívána zejména k odhláskování cizích slov, odborných termínů, případně dalších pojmů. Prstová abeceda v taktilní formě může být využívána jako komunikační systém hluchoslepých osob.

§6 (4) Vizualizace mluvené češtiny je zřetelná artikulace jednotlivých českých slov ústy tak, aby bylo umožněno nebo usnadněno odezírání mluveného projevu osobami, které ovládají český jazyk a odezírání Zákony ČR on Line - úplná znění zákonů, přehled právních předpisů platných v ČR preferují jako prostředek své komunikace.

§6 (5) Písemný záznam mluvené řeči je převod mluvené řeči do písemné podoby v reálném čase. Pro potřeby hluchoslepých se písemný záznam provádí zvětšeným písmem nebo Braillovým písmem.

§6 (6) Lormova abeceda je dotyková dlaňová abeceda, při které se jednotlivá písmena vyznačují pomocí ustálených pohybů a dotyků prováděných na dlani a prstech ruky příjemce sdělení.

§6 (7) Daktylografika je vpisování velkých tiskacích písmen zpravidla do dlaně ruky příjemce sdělení.

§6 (8) Braillovo písmo s využitím taktilní formy umožňuje zobrazovat písmena abecedy ustálenými dotyky na dvou prstech jedné ruky nebo více prstech obou rukou příjemce sdělení s využitím kódového systému Braillova písma.

§6 (9) Taktilní odezírání je založeno na vnímání mluvené řeči pomocí odhmatávání vibrací hlasivek mluvčího.

§6 (10) Vibrační metoda Tadoma je založena na vnímání mluvené řeči pomocí odhmatávání vibrací hlasivek, pohybů dolní čelisti, rtů a tváří mluvčího.“.

11. Nadpis nad § 7 se ruší.

12. § 7 včetně nadpisu a poznámky pod čarou č. 1 zní:

„§ 7

Používání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob

Neslyšící a hluchoslepé osoby mají právo na:

- a) používání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob,
- b) vzdělávání s využitím komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob,
- c) výuku komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, kterou upravuje jiný právní předpis[1].

[1] § 16 odst. 7 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění zákona č. 384/2008 Sb.“.

13. § 8 včetně poznámky pod čarou č. 2 zní:

„§ 8

§8 (1) Neslyšící a hluchoslepé osoby mají při návštěvě lékaře, vyřizování úředních záležitostí a při zajišťování dalších nezbytných potřeb právo na tlumočnické služby zajišťující tlumočení v jimi zvoleném komunikačním systému uvedeném v tomto zákoně. Podmínky poskytování tlumočnických služeb stanoví jiný právní předpis[2].

§8 (2) Neslyšícím a hluchoslepým osobám, kterým byly z důvodu úplné nebo praktické hluchoty nebo hluchoslepoty přiznány mimořádné výhody II. stupně (průkaz ZTP) nebo III. stupně (průkaz ZTP/P), jsou tlumočnické služby při soudním řízení poskytovány bezplatně.

§8 (3) Neslyšícím a hluchoslepým žákům středních škol a neslyšícím a hluchoslepým studentům vyšších odborných škol a vysokých škol, kterým byly z důvodu úplné nebo praktické hluchoty nebo hluchoslepoty přiznány mimořádné výhody II. stupně (průkaz ZTP) nebo III. stupně (průkaz ZTP/P), jsou tlumočnické služby poskytovány bezplatně za podmínek stanovených prováděcím právním předpisem.

[2] Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů.“.

14. § 9 včetně poznámky pod čarou č. 3 zní:

„§ 9

Rodiče, u jejichž dítěte byla diagnostikována praktická nebo úplná hluchota[3] nebo hluchoslepota, mají právo na bezplatnou výuku v kursech komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob.

[3] Vyhláška č. 207/1995 Sb., kterou se stanoví stupně zdravotního postižení a způsob jejich posuzování pro účely dávek státní sociální podpory, ve znění vyhlášky č. 156/1997 Sb. a vyhlášky č. 62/2008 Sb.“.

15. § 10 zní:

„§ 10

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy stanoví vyhláškou:

- a) podmínky a rozsah tlumočnických služeb poskytovaných bezplatně neslyšícím a hluchoslepým žákům a studentům podle § 8 odst. 3,
- b) obsah a rozsah kurzů podle § 9.“.

16. Část druhá se ruší.

17. Část třetí se ruší.

Čl. II

Zmocnění k vyhlášení úplného znění zákona

Předseda vlády se zmocňuje, aby ve Sbírce zákonů vyhlásil úplné znění zákona č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů, jak vyplývá ze změn provedených tímto zákonem.

ČÁST DRUHÁ

Změna školského zákona

Čl. III

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění zákona č. 383/2005 Sb., zákona č. 112/2006 Sb., zákona

č. 158/2006 Sb., zákona č. 161/2006 Sb., zákona č. 165/2006 Sb., zákona č. 179/2006 Sb., zákona č. 342/2006 Sb., zákona č. 624/2006 Sb., zákona č. 179/2006 Sb., zákona č. 217/2007 Sb., zákona č. 296/2007 Sb., zákona č.

343/2007 Sb. a zákona č. 58/2008 Sb., se mění takto:

V § 16 odstavec 7 včetně poznámky pod čarou č. 11a zní:

„ **§16 (7)** Děti, žáci a studenti se zdravotním postižením mají právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou. Dětem, žákům a studentům neslyšícím a hluchoslepým se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob podle jiného právního předpisu [11a]. Dětem, žákům a studentům, kteří nemohou číst běžné písmo zrakem, se zajišťuje právo na vzdělávání s použitím Braillova hmatového písma. Dětem, žákům a studentům, kteří se nemohou dorozumívat mluvenou řečí, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím náhradních způsobů dorozumívání.

[11a] Zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů, ve znění zákona č. 384/2008 Sb.“

ČÁST TŘETÍ

Změna správního řádu

Čl. IV

Zákon č. 500/2004 Sb., správní řád, ve znění zákona č. 413/2005 Sb., se mění takto:

V § 16 odstavec 5 včetně poznámky pod čarou č. 13 zní:

„ **§16 (5)** Neslyšícím uživatelům českého znakového jazyka správní orgán ustanoví tlumočnicka českého znakového jazyka podle zvláštního zákona[13]. Neslyšící osobě preferující český jazyk ustanoví prostředníka, který je schopen se s ní dorozumět pomocí komunikačních systémů vycházejících z českého jazyka dle její vlastní volby. Osobě hluchoslepé bude ustanoven prostředník, který je schopen se s ní dorozumět pomocí komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob dle její vlastní volby. Prostředník je ustanovován za stejných podmínek, za jakých je ustanovován tlumočnick českého znakového jazyka[13]. O ustanovení tlumočnicka nebo prostředníka vydává správní orgán usnesení, které se oznamuje pouze osobám, jichž se dotýká.

[13] Zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů, ve znění zákona č. 384/2008 Sb.“.

ČÁST ČTVRTÁ
Změna trestního řádu
Čl. V

Zákon č. 141/1961 Sb., o trestním řízení soudním (trestní řád), ve znění zákona č. 57/1965 Sb., zákona č. 58/1969 Sb., zákona č. 149/1969 Sb., zákona č. 48/1973 Sb., zákona č. 29/1978 Sb., zákona č. 43/1980 Sb., zákona č. 159/1989 Sb., zákona č. 178/1990 Sb., zákona č. 303/1990 Sb., zákona č. 558/1991 Sb., zákona č. 25/1993 Sb., zákona č. 115/1993 Sb., zákona č. 292/1993 Sb., zákona č. 154/1994 Sb., nálezu Ústavního soudu vyhlášeného pod č. 214/1994 Sb., nálezu Ústavního soudu vyhlášeného pod č. 8/1995 Sb., zákona č. 152/1995 Sb., zákona č. 150/1997 Sb., zákona č. 209/1997 Sb., zákona č. 148/1998 Sb., zákona č. 166/1998 Sb., zákona č. 191/1999 Sb., zákona č. 29/2000 Sb., zákona č. 30/2000 Sb., zákona č. 227/2000 Sb., nálezu Ústavního soudu vyhlášeného pod č. 77/2001 Sb., zákona č. 144/2001 Sb., zákona č. 265/2001 Sb., nálezu Ústavního soudu vyhlášeného pod č. 424/2001 Sb., zákona č. 200/2002 Sb., zákona č. 226/2002 Sb., zákona č. 320/2002 Sb., zákona č. 218/2003 Sb., zákona č. 279/2003 Sb., zákona č. 237/2004 Sb., zákona č. 257/2004 Sb., zákona č. 283/2004 Sb., zákona č. 539/2004 Sb., zákona č. 587/2004 Sb., nálezu Ústavního soudu vyhlášeného pod č. 45/2005 Sb., nálezu Ústavního soudu vyhlášeného pod č. 239/2005 Sb., zákona č. 394/2005 Sb., zákona č. 413/2005 Sb., zákona č. 79/2006 Sb., zákona č. 112/2006 Sb., zákona č. 115/2006 Sb., zákona č. 165/2006 Sb., zákona č. 253/2006 Sb., zákona č. 321/2006 Sb., zákona č. 170/2007 Sb., zákona č. 179/2007 Sb., zákona č. 345/2007 Sb., nálezu Ústavního soudu vyhlášeného pod č. 90/2008 Sb., zákona č. 121/2008 Sb., zákona č. 129/2008 Sb. a zákona č. 135/2008 Sb., se mění takto:

V § 28 odst. 1 se na konci první věty slova „znakovou řečí“ nahrazují slovy „některým z komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob“.

ČÁST PÁTÁ

Změna občanského soudního řádu

Čl. VI

Zákon č. 99/1963 Sb., občanský soudní řád, ve znění zákona č. 36/1967 Sb., zákona č. 158/1969 Sb., zákona č. 49/1973 Sb., zákona č. 20/1975 Sb., zákona č. 133/1982 Sb., zákona č. 180/1990 Sb., zákona č. 328/1991 Sb., zákona č. 519/1991 Sb., zákona č. 263/1992 Sb., zákona č. 24/1993 Sb., zákona č. 171/1993 Sb., zákona č. 117/1994 Sb., zákona č. 152/1994 Sb., zákona č. 216/1994 Sb., zákona č. 84/1995 Sb., zákona č. 118/1995 Sb., zákona č. 160/1995 Sb., zákona č. 238/1995 Sb., zákona č. 247/1995 Sb., nálezů Ústavního soudu, vyhlášeného pod č. 31/1996 Sb., zákona č. 142/1996 Sb., nálezů Ústavního soudu, vyhlášeného pod č. 269/1996 Sb., zákona č. 202/1997 Sb., zákona č. 227/1997 Sb., zákona č. 15/1998 Sb., zákona č. 91/1998 Sb., zákona č. 165/1998 Sb., zákona č. 326/1999 Sb., zákona č. 360/1999 Sb., nálezů Ústavního soudu, vyhlášeného pod č. 2/2000 Sb., zákona č. 27/2000 Sb., zákona č. 30/2000 Sb., zákona č. 46/2000 Sb., zákona č. 105/2000 Sb., zákona č. 130/2000 Sb., zákona č. 155/2000 Sb., zákona č. 204/2000 Sb., zákona č. 220/2000 Sb., zákona č. 227/2000 Sb., zákona č. 367/2000 Sb., zákona č. 370/2000 Sb., zákona č. 120/2001 Sb., zákona č. 137/2001 Sb., zákona č. 231/2001 Sb., zákona č. 271/2001 Sb., nálezů Ústavního soudu, vyhlášeného pod č. 276/2001 Sb., zákona č. 317/2001 Sb., zákona č. 451/2001 Sb., zákona č. 491/2001 Sb., zákona č. 501/2001 Sb., zákona č. 151/2002 Sb., zákona č. 202/2002 Sb., zákona č. 226/2002 Sb., zákona č. 309/2002 Sb., zákona č. 320/2002 Sb., nálezů Ústavního soudu, vyhlášeného pod č. 476/2002 Sb., zákona č. 88/2003 Sb., zákona č. 120/2004 Sb., nálezů Ústavního soudu, vyhlášeného pod č. 153/2004 Sb., zákona č. 237/2004 Sb., zákona č. 257/2004 Sb., zákona č. 340/2004 Sb., zákona č. 436/2004 Sb., zákona č. 501/2004 Sb., zákona č. 554/2004 Sb., zákona č. 555/2004 Sb., zákona č. 628/2004 Sb., zákona č. 59/2005 Sb., zákona č. 170/2005 Sb., zákona č. 205/2005 Sb., zákona č. 216/2005 Sb., zákona č. 342/2005 Sb., zákona č. 377/2005 Sb., zákona č. 383/2005 Sb., zákona č. 413/2005 Sb., zákona č. 56/2006 Sb., zákona č. 57/2006 Sb., zákona č. 79/2006 Sb., zákona č. 112/2006 Sb., zákona č. 113/2006 Sb., zákona č. 115/2006 Sb., zákona č. 133/2006 Sb., zákona č. 134/2006 Sb., zákona č. 135/2006 Sb., zákona č. 189/2006 Sb., zákona č. 216/2006 Sb., zákona č. 233/2006 Sb., zákona č. 264/2006 Sb., zákona č. 267/2006 Sb., zákona č. 308/2006 Sb., zákona č. 315/2006 Sb., zákona č. 296/2007 Sb., zákona č. 104/2008 Sb., zákona č. 123/2008 Sb., zákona č. 126/2008 Sb. a zákona č. 129/2008 Sb., se mění takto:

1. V § 18 odstavec 2 včetně poznámky pod čarou č. 54 zní: „ **§18 (2)** Účastníku, jehož mateřštinou je jiný než český jazyk, soud ustanoví tlumočníka, jakmile taková potřeba vyjde v řízení najevo. Totéž platí, jde-li o ustanovení tlumočníka účastníku, s nímž se nelze dorozumět jinak než některým z komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob[54].

[54] Zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů, ve znění zákona č. 384/2008 Sb.“.

2. V § 141 odst. 2 se slova „znakovou řečí“ nahrazují slovy „některým z komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob“.

ČÁST ŠESTÁ

Změna občanského zákoníku

Čl. VII

Zákon č. 40/1964 Sb., občanský zákoník, ve znění zákona č. 58/1969 Sb., zákona č. 131/1982 Sb., zákona č. 94/1988 Sb., zákona č. 188/1988 Sb., zákona č. 87/1990 Sb., zákona č. 105/1990 Sb., zákona č. 116/1990 Sb., zákona č. 87/1991 Sb., zákona č. 509/1991 Sb., zákona č. 264/1992 Sb., zákona č. 267/1994 Sb., zákona č. 104/1995 Sb., zákona č. 118/1995 Sb., zákona č. 89/1996 Sb., zákona č. 94/1996 Sb., zákona č. 227/1997 Sb., zákona č. 91/1998 Sb., zákona č. 165/1998 Sb., zákona č. 159/1999 Sb., zákona č. 363/1999 Sb., zákona č. 27/2000 Sb., zákona č. 103/2000 Sb., zákona č. 227/2000 Sb., zákona č. 367/2000 Sb., zákona č. 229/2001 Sb., zákona č. 317/2001 Sb., zákona č. 501/2001 Sb., zákona č. 125/2002 Sb., zákona č. 135/2002 Sb., zákona č. 136/2002 Sb., zákona č. 320/2002 Sb., nálezu Ústavního soudu vyhlášeného pod č. 476/2002 Sb., zákona č. 88/2003 Sb., zákona č. 37/2004 Sb., zákona č. 47/2004 Sb., nálezu Ústavního soudu vyhlášeného pod č. 278/2004 Sb., zákona č. 480/2004 Sb., zákona č. 554/2004 Sb., zákona č. 359/2005 Sb., zákona č. 56/2006 Sb., zákona č. 57/2006 Sb., zákona č. 107/2006 Sb., zákona č.

115/2006 Sb., zákona č. 160/2006 Sb., zákona č. 264/2006 Sb., zákona č. 315/2006 Sb., zákona č. 443/2006 Sb. a zákona č. 296/2007 Sb., se mění takto:

1. § 476d odstavec 4 zní:

„ **§141 (4)** Osoby neslyšící a hluchoslepé, které nemohou číst nebo psát, mohou projevit poslední vůli formou notářského zápisu nebo před třemi současně přítomnými svědky, ovládajícími touto osobou zvolený komunikační systém neslyšících a hluchoslepých osob, a to v listině, která musí být tlumočena do zvoleného komunikačního systému.“.

2. V § 476d odst. 5 větě druhé se slova „znakové řeči“ nahrazují slovy „zvoleného komunikačního systému neslyšících a hluchoslepých osob“.

ČÁST SEDMÁ

Změna zákona o elektronických komunikacích

Čl. VIII

Zákon č. 127/2005 Sb., o elektronických komunikacích a o změně některých souvisejících zákonů (zákon o elektronických komunikacích), ve znění zákona č. 290/2005 Sb., zákona č. 361/2005 Sb., zákona č. 235/2006 Sb., zákona č. 310/2006 Sb., zákona č. 186/2006 Sb., zákona č. 110/2007 Sb., zákona č. 261/2007 Sb., zákona č. 304/2007 Sb. a zákona č. 124/2008 Sb., se mění takto:

V § 135 odst. 3 se věta první nahrazuje větou „Občané neslyšící a hluchoslepi mohou jednat před úřadem v jimi zvoleném komunikačním systému neslyšících a hluchoslepých osob, musí si však sami obstarat tlumočnicka.“.

ČÁST OSMÁ

Změna zákona o České televizi

Čl. IX

Zákon č. 483/1991 Sb., o České televizi, ve znění zákona č. 36/1993 Sb., zákona č. 253/1994 Sb., zákona č. 301/1995 Sb., zákona č. 39/2001 Sb., zákona č. 231/2001 Sb., zákona č. 82/2005 Sb., zákona č. 127/2005 Sb. a zákona č. 304/2007 Sb., se mění takto:

V § 3 odst. 1 písm. k) se na konci textu slova „znakové řeči“ nahrazují slovy „českého znakového jazyka“.

ČÁST DEVÁTÁ

Změna zákona o provozování rozhlasového

a televizního vysílání

Čl. X

Zákon č. 231/2001 Sb., o provozování rozhlasového a televizního vysílání a o změně dalších zákonů, ve znění zákona č. 309/2002 Sb., zákona č. 274/2003 Sb., zákona č. 341/2004 Sb., zákona č. 501/2004 Sb.,

zákona č. 626/2004 Sb., zákona č. 82/2005 Sb., zákona č. 127/2005 Sb., zákona č. 348/2005 Sb., zákona č.

235/2006 Sb., zákona č. 160/2007 Sb., zákona č. 296/2007 Sb., zákona č. 304/2007 Sb. a zákona č.

124/2008 Sb., se mění takto:

V § 54a se v textu slova „znaková řeč“ nahrazují slovy „český znakový jazyk“.

ČÁST DESÁTÁ

Změna zákona o pedagogických pracovnících

Čl. XI

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění zákona č. 383/2005 Sb., zákona č. 179/2006 Sb. a zákona č. 264/2006 Sb., se mění takto:

V § 22 odst. 2 se na konci textu slova „znakové řeči“ nahrazují slovy „znakované češtiny, případně dalších komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob“.

ČÁST JEDENÁCTÁ

Změna zákona o získávání a zdokonalování odborné způsobilosti

k řízení motorových vozidel

Čl. XII

Zákon č. 247/2000 Sb., o získávání a zdokonalování odborné způsobilosti k řízení motorových vozidel a o změnách některých zákonů, ve znění zákona č. 478/2001 Sb., zákona č. 175/2002 Sb., zákona č. 320/2002 Sb., zákona č. 411/2005 Sb., zákona č. 374/2007 Sb. a zákona č. 124/2008 Sb., se mění takto:

V § 41 odstavec 2 včetně poznámky pod čarou č. 4 zní:

„ **§41 (2)** Jestliže žadatel o řídičské oprávnění je osobou sluchově postiženou, provede se zkouška za přítomnosti tlumočnicka v žadatelem zvoleném komunikačním systému neslyšících a hluchoslepých osob. Tlumočnicka si zajistí žadatel o řídičské oprávnění podle jiného právního předpisu[4] na své náklady.

[4] Zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů, ve znění zákona č. 84/2008 Sb.“.

ČÁST DVANÁCTÁ – ÚČINNOST - Čl. XIII

Tento zákon nabývá účinnosti dnem jeho vyhlášení.

Příloha č.6: Kontakty na vzdělávací instituce zabývající se problematikou dětí se sluchovým postižením

❖ **Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené**

Holečkova 4, Praha 5, 150 00

Tel.: + 420 257 313 420 + 420 257 325 896

E-mail: info@skolaholeckova.cz

❖ **Federace rodičů a přátel sluchově postižených, o.s.**

Hábova 1571, 155 00 Praha 5 – Stodůlky

Tel.: 235 517 313 Fax: 235 517 691

E-mail: frpsp@frpsp.cz

❖ **Česká unie neslyšících**

Havlíčková 1025/4, 110 00 Praha 1

Tel.: 222 328 900 Fax: 222 328 900

E-mail: deafunie@volny.cz

❖ **Bilingvální mateřská škola pro sluchově postižené (PIPAN)**

Holečkova 4, 150 00 Praha 5

Tel.: 257 326 015 Fax: 251 510 745

E-mail: bms.pipan@seznam.cz, www.pipan.cz

❖ **Střední, základní a mateřská škola pro sluchově postižené v Praze 5, Holečkova 4**

Holečkova 4, Praha 5,

Fax: + 420 257 314 128

E-mail: info@skolaholeckova.cz

❖ **Střední zdravotnická škola, základní a mateřská škola pro sluchově postižené v Praze Radlicích**

Výmolova 169 Praha 5 Radlice

Tel/fax: 251 555 356, 251 553 985, 251 554 763

E-mail: skola@sksp.org

❖ **Střední, základní a mateřská škola pro sluchově postižené v Hradci Králově**

Štefánikova 549 500 11 Hradec Králové

Tel/fax: 49 52 72 397, 49 52 72 394

E-mail: info@neslhk.com

❖ **Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené v Brně**

Novoměstská 21 621 00 BRNO

Telefon: +420/ 541226090 Fax: +420/ 541226219

E-mail: skola@zsspbrno.cz

❖ **Gymnázium, základní a mateřská škola pro sluchově postižené v Ječné ulici v Praze**

Ječná 27/530, 120 00, Praha 2

Tel: 02/24 94 21 52

❖ **Základní a mateřská škola pro sluchově postižené v Ivančicích**

Široká 42 66491 Ivančice

Tel: 546 451 931 Fax: 546 451 932

E-mail: spec.sk.iva@volny.cz www.neslysici-ivancice.info

❖ **Mateřská a základní škola pro sluchově postižené a pro děti a žáky s vadami řeči v Kyjově**

Kyjov, Školní 3208

Tel.: 518612054, 518614212 mobil. tel.: 603 879 031

E-mail: info@mszskyjov.cz www.mszskyjov.cz

❖ **Základní a mateřská škola pro sluchově postižené v Olomouci**

tř. Kosmonautů č.4, 772 00 Olomouc

Tel.: 585 567 111 Fax: 585 567 124

E-mail: info@sluch-ol.cz

- ❖ **Základní a Mateřská škola pro sluchově postižené v Liberci**
Elišky Krásnohorské 921/22, 460 14 Liberec XIV-Ruprechtice
Tel.: +420 482 416 411 Fax: +420 482 416 438
E-mail: janecek@ssplbc.cz <http://www.ssplbc.cz>

- ❖ **Základní a Mateřská škola pro sluchově postižené v Ostravě**
Spartakovců 1153, Ostrava - Poruba, 708 00
Tel./fax: +420 596 937 816 mobil: +420 606 850 155
E-mail: <mailto:special.skola@deaf-ostrava.cz>

- ❖ **Speciální školy a školská zařízení pro sluchově postižené v Plzni**
Doubravce Mohylová ul. 90 (konečná trolejbusu č. 10 - Na Dlouhých)
Tel./fax: 377 261 652
E-mail: reditel@sluchpost-plzen.cz

- ❖ **Mateřská, základní a střední škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí**
Vsetínská 454 757 14 Valašské Meziříčí

- ❖ **Speciální školy pro sluchově postižené v Českých Budějovicích**
Riegrova 1 370 01 České Budějovice
E-mail: skola@sluchpostcb.cz

- ❖ **Střední škola pro sluchově postižené a odborné učiliště v Brně**
Gellnerova 66/1, 637 00 Brno-Jundrov
Tel.: +420 541 220 083 Fax: +420 541 220 464
E-mail: sps.gelnerova@bm.orgman.cz

- ❖ **Střední škola na svatém Kopečku v Olomouci**
B. Dvorského 17, Svatý Kopeček, 772 00 Olomouc
Tel.: 585 385 112 585385 350 Fax: 585 119 034
E-mail: red@sskopecek.cz