

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Bilingvální metoda ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením

Bilingual method in education of pupils with hearing impaired

Kateřina Šafářová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Kateřina Hádková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2016

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Bilingvální metoda ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 13. 4. 2016

.....

podpis

Děkuji doc. PhDr. Kateřině Hádkové, PhD. za její odborné a trpělivé vedení této práce, za její cenné rady a čas, který mi poskytla. Také bych chtěla poděkovat všem pedagogů a neslyšícím asistentům pedagogů z obou škol, kteří si udělali čas a zúčastnili se výzkumného šetření.

ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá bilingvální metodou ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením. V teoretické části nejprve představuje některá teoretická východiska oboru surdopedie, která obecně seznamují s problematikou sluchového postižení. Dále se práce zaměřuje na výchovně-vzdělávací systém pro děti, žáky a studenty se sluchovým postižením, kde je popsán poradenský systém a vzdělávací systém v České republice. V poslední řadě popisuje přístupy ve vzdělávání, a to zejména orální přístup, totální komunikaci a bilingvální přístup. Na bilingvální přístup se práce zaměřuje podrobněji. Ukazuje pohled na počátky bilingválního přístupu v zahraničí a u nás. Praktická část obsahuje zpracování výzkumného šetření provedeného na dvou vybraných školách v Praze, které realizují bilingvální přístup. Hlavním cílem bakalářské práce je přiblížit bilingvální přístup ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením na dvou školách v Praze a zjistit, zdali se v realizaci bilingválního přístupu liší.

KLÍČOVÁ SLOVA

Bilingvální přístup

Orální přístup

Totální komunikace

Sluchové postižení

Komunikační systémy neslyšících

Základní škola pro sluchově postižené

ANNOTATION

The Bachelor thesis deals with bilingual method in education of pupils with hearing impaired. In the theoretical part first presents some theoretical bases field of surdopedy, which generally acquainted with the problems of hearing impairment. Next part of this

thesis focuses on the educational system for children, pupils and students with hearing impairment, where describes the advisory system and the education system in the Czech Republic. Finally describes approaches in education, especially oral approach, total communication and bilingual approach. The work detailed focuses on the bilingual approach. Shows view of the beginnings bilingual approach in abroad and in our country. The practical part includes processing research conducted at two selected schools in Prague, which uses bilingual approach. The main aim of the thesis is to approximate bilingual approach to education of hearing impaired pupils at two schools in Prague and determine differences between these two schools in bilingual approach.

KEYWORDS

Bilingual approach

Oral approach

Total communication

Hearing impairment

Communications systems of the deaf

Primary school for the hearing impaired

Obsah

1	Úvod	7
2	Teoretická východiska oboru surdopedie	9
2.1	Vymezení oboru surdopedie	9
2.2	Klasifikace sluchových vad.....	9
2.3	Komunikační systémy neslyšících	12
2.4	Vizuálně-motorické systémy komunikace	13
2.5	Auditivně-orální systémy komunikace	16
3	Výchovně-vzdělávací systém pro děti, žáky a studenty se sluchovým postižením	19
3.1	Poradenský systém	19
3.2	Vzdělávací systém.....	21
3.3	Přístupy ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením	26
3.4	Bilingvální přístup ve vzdělávání v zahraničí	34
3.5	Bilingvální přístup ve vzdělávání v České republice.....	42
4	Bilingvální přístup ve vzdělávání sluchově postižených.....	44
4.1	Cíl a metodologie výzkumné práce.....	44
4.2	Design výzkumu.....	46
4.3	Charakteristika škol a výzkumného vzorku	46
4.4	Zpracování výsledků a interpretace výsledků	52
4.5	Shrnutí výzkumné práce.....	76
5	Závěr.....	81
6	Seznam použitých informačních zdrojů	83
7	Seznam tabulek.....	88
8	Seznam grafů	89
9	Seznam příloh.....	90

1 Úvod

Již po staletí se hledá nejvhodnější přístup ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením, který by byl schopný zprostředkovat žákům vzdělání a informace na stejné úrovni jako žákům slyšícím. V posledních letech se k orálnímu přístupu, systému simultánní komunikace a k totální komunikaci přidává i bilingvální přístup. O bilingvistice se v České republice začíná hovořit až v devadesátých letech, a to hlavně díky změně pohledu na znakový jazyk neslyšících, který byl uznán plnohodnotným jazykem. Můžeme tedy říci, že se jedná o poměrně nový přístup, který vychází z přirozeného jazyka neslyšících, tedy ze znakového jazyka, který se vyučuje spolu s jazykem majoritní společnosti, tedy jazykem českým. S tím souvisí příchod neslyšících pedagogů do škol, kteří poskytují správný komunikační vzor a přirozenější prostředí pro sluchově postižené žáky, kteří potřebují spojení se svou kulturou již od dětství.

Tento přístup umožňuje lidem se sluchovým postižením získávat informace a poznávat svět přirozenou cestou na stejné úrovni jako slyšící. Jedná se o velký krok ke změně v přístupu ke sluchově postiženým, a z toho důvodu bych na toto téma zaměřila i svoji bakalářskou práci.

Tato bakalářská práce je zaměřena na bilingvální přístup ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Tedy využití bilingválního přístupu ve třídách základní školy. Tento přístup bude v této bakalářské práci co možná nejlépe přiblížen.

Teoretická část se skládá ze dvou hlavních kapitol, které mají několik podkapitol. První hlavní kapitola se zaměřuje na teoretická východiska oboru surdopedie a obsahuje pět podkapitol. První podkapitola vymezuje obor surdopedie, druhá přibližuje základní klasifikaci sluchových vad. Dále pak třetí podkapitola se všeobecně zaměřuje na komunikační systémy neslyšících. Jednotlivé komunikační systémy, a to vizuálně-motorické systémy komunikace a auditivně-orální systémy komunikace, jsou popsány ve čtvrté a páté podkapitole. Poslední druhá hlavní kapitola teoretické části se zaměřuje na výchovně-vzdělávací systém pro děti, žáky a studenty se sluchovým postižením a opět se skládá z pěti podkapitol. První podkapitola popisuje poradenský systém a druhá vzdělávací systém. Dále třetí podkapitola se zabývá přístupy ve vzdělávání žáků se sluchovým

postižením. Popisuje hlavní tři přístupy ve vzdělávání, a to orální přístup, totální komunikaci a bilingvální přístup, kterému je věnováno více prostoru v následujících podkapitolách. Čtvrtá podkapitola se zaměřuje na bilingvální přístup ve vzdělávání v zahraničí a následující pátá podkapitola na bilingvální přístup ve vzdělávání v České republice.

Druhá část práce je věnována praktické části. Hlavním cílem této části je na základě získaných informací přiblížit realizaci bilingválního přístupu na dvou vybraných školách a zjistit, zdali se v realizaci bilingválního přístupu tyto dvě školy liší.

Cílem této práce je poskytnout pohled na tento přístup jak z teoretického, tak z praktického hlediska.

2 Teoretická východiska oboru surdopedie

Surdopedie (z latinského *surdus* – hluchý a řeckého *paideia* – výchova) se stala samostatným oborem až od roku 1983. Do té doby se patologii sluchu zabývala logopedie. K jejímu vyčlenění a osamostatnění dochází zejména z důvodu potřeb praxe v terénu a hlavně také z odlišných způsobů práce v surdopedické metodice (Šándorová, 2003)

2.1 Vymezení oboru surdopedie

Tento obor, řadíme k speciálně pedagogické disciplíně, která se zabývá vzděláním, výchovou a rozvojem jedinců se sluchovým postižením (Horáková, 2012). Za cílovou skupinu oboru surdopedie můžeme tedy označit osoby se sluchovým postižením, přičemž jejím cílem je všestranný rozvoj těchto osob v průběhu jejich celého života s ohledem na jejich specifické potřeby (Skákalová, 2011). Jejich specifické potřeby vyplývají z jejich postižení, což je omezené sluchové vnímání (v různé míře), které způsobuje omezený příjem informací a odlišný způsob komunikace (Skákalová, 2011). Každého jedince, který se ocitá v nevýhodné pozici vůči ostatním v důsledku narušení, vady či absence slyšení, což způsobí obtíže v komunikačním procesu, můžeme považovat za sluchově postiženého (Šándorová, 2003).

Díky kombinacím a komplikovanosti postižení potřebuje surdopedie spolupracovat i s ostatními obory, mezi které patří obory z oblasti: výchovy a vzdělání (obecná, vývojová a pedagogická psychologie, dále obecná pedagogika, teorie výchovy, obecná didaktika a didaktiky speciální, metodiky vyučovacích předmětů), sociální práce, sociologie, medicína (genetika, pediatrie, neurologie, foniatry, audiologie) a další podle potřeby (Potměšil, 2003). Nejtěsnější vztah z hlediska speciálně pedagogických potřeb však má k logopedii (Šándorová, 2003).

2.2 Klasifikace sluchových vad

Měli bychom znát rozdíl mezi poruchou a vadou sluchu. Šándorová (2003) uvádí, že porucha sluchu je onemocnění sluchového orgánu, doprovázeno příznakem nedoslýchavosti, které lze však léčit a po jeho vyléčení je sluch v normě, stav je tedy přechodný. Dále autorka uvádí, že u sluchové vady se naopak jedná o stav trvalý, příznak nedoslýchavosti může být v rozsahu od lehké nedoslýchavosti až po hluchotu (Šándorová, 2003).

Sluchové vady můžeme klasifikovat podle mnoha kritérií, z toho vyplývá, že existuje mnoho klasifikací sluchových vad. Autoři (Souralová a Langer, 2005, Skákalová, 2011, Horáková, 2012) uvádějí tyto tři dělení sluchových vad, a to z hlediska kvality slyšeného zvuku, doby vzniku sluchové vady a místa poškození sluchu.

Dělení z hlediska kvality slyšeného zvuku

V roce 1980 v Ženevě vydala Světová zdravotnická organizace doporučenou klasifikaci stupňů sluchového postižení (Krahulcová, 2014). Tuto mezinárodní klasifikaci uvádí ve svých publikacích autoři (Hrubý, 1998, Šándorová, 2003, Souralová a Langer, 2005, Muknšnáblova, 2014) následovně:

- normální sluch (0-25 dB),
- lehká ztráta sluchu, lehká nedoslýchavost (26-40 dB),
- střední ztráta sluchu, střední nedoslýchavost (41-55 dB),
- středně těžká ztráta sluchu (56-70 dB),
- těžká ztráta sluchu, těžké postižení sluchu (71-90 dB),
- velmi těžká sluchová ztráta (91 dB a více).

K tomuto hodnocení dochází na základě průměrné ztráty sluchu v lepším uchu na frekvencích 500 Hz, 1000 Hz a 2000 Hz (Hrubý, 1998, Krahulcová, 2014). Výsledná ztráta sluchu se označuje v decibelech (dB) (Krahulcová, 2014, Muknšnáblova, 2014).

V této klasifikaci jsou za neslyšící označováni pouze ti, kteří ani při zesílení nejsou schopni rozpoznat žádný zvuk, v některých případech jsou ale schopni vnímat vibrace (Krahulcová, 2014).

Dělení z hlediska doby vzniku sluchové vady

Z hlediska doby vzniku můžeme sluchové vady dělit na:

- **Vrozené (hereditární) vady sluchu** - jelikož vznikají před fixací řeči, dochází tak k poruše vývoje řeči, a to způsobí i poruchu komunikačních schopností. Vrozené sluchové vady jsou buď geneticky podmíněné, nebo kongenitálně získané (Lejska, 2003).
 - **Geneticky podmíněné** - zde se dá předpokládat, že se jedná o poruchu genetické informace přenášené z generace na generaci, můžeme tedy o ní

řící, že se projevuje již po několik generací. Je ale poměrně vzácná oproti sluchovým vadám, které jsou děděné autosomálně recesivně. U tohoto typu dědičnosti dítě získává genetickou dvojici znaků od obou rodičů poškozenou, přičemž oba rodiče mohou být nositelé jednoho zdravého a jednoho poškozeného znaku, a tím pádem mohou slyšet normálně (Lejska, 2003).

- **Kongenitálně získané** - jsou získané buď prenatálně, nebo perinatálně. Prenatálně získané vady sluchu vznikají příčinou onemocnění matky infekční chorobou v období prvního trimestru. Perinatálně získané vznikají během porodu – asfyxie, poporodní žloutenka, krevní inkompatibilita a další (Lejska, 2003).
- **Získané (postnatální) vady sluchu** - mohou být buď získané před fixací řeči neboli prelingválně, nebo získané po fixaci řeči neboli postlingválně (Lejska, 2003).
 - **Získané před fixací řeči (prelingválně)** - vznikají v době do 6-8 let dítě, kdy vzniká fixace řeči. Z důvodu získání vady sluchu v tomto období, se řeč dále nevyvíjí a získané řečové stereotypy se rozpadají. Příčinou vzniku mohou být např. infekční choroby (meningitida, příušnice – parotitida, chřipka, horečnaté stavy, herpetické infekty, zarděnky, spalničky), traumata, poškození centrálního nervového systému, opakované hnisavé záněty středního ucha atd. (Lejska, 2003).
 - **Získané po fixaci řeči (postlingválně)** - vznikají v době po 6-8 roce života, můžeme tedy říci, že vznikají v průběhu celého života. V tomto období je již zafixovaná řeč, proto vzniklé sluchové vady neohrožují vývoj komunikační schopností. Příčinou vzniku může být jakékoliv zranění v oblasti hlavy a vnitřního ucha, které může být způsobené dopravním úrazem, dlouhodobým působením silných intenzivních zvuků nad 85 dB apod. Další příčinou mohou být různé toxiny, jedy, ušní nádory, záněty vnitřního ucha, virové infekce apod. (Lejska, 2003)

- **Dědičné** - tuto skupinu Hrubý (1998) uvádí jako speciální kategorii vad sluchu. Dále Hrubý (1998) říká, že s dědičnou vadou sluchu se dítě nemusí narodit, ale může se projevit třeba až v dospělosti.

Dělení z hlediska místa vzniku sluchové vady

Hrubý (1998) z fyziologického hlediska rozlišuje vady sluchu podle místa vzniku na dvě základní skupiny:

- **Převodní vady** - poškození vzniká ve vnějším nebo středním uchu (mechanická část sluchové dráhy), čímž dochází k narušení převodu zvukových vln do hlemýždě. Nedochází k žádnému zkreslení zvuku pouze k zeslabení. K tomuto zeslabení vnímání zvuku dochází nejvýše o 65 dB. Důsledkem převodní vady je tedy vždy jen nedoslýchavost, nikdy nevede k úplné hluchotě. U převodních vad lze velmi dobře využít kompenzačních pomůcek, jako jsou moderní elektronická sluchadla (Hrubý, 1998).
- **Percepční vady (senzoneurální)** - poškození vzniká ve vnitřním uchu nebo ve vyšších etážích sluchové dráhy, čímž dochází k narušení vnímání zvuku. Tyto vady jsou mnohem závažnější jak vady převodní, v některých případech vedou až k hluchotě (Hrubý, 1998).

Objevují se i kombinované vady, na kterých se podílí jak percepční, tak převodní složka (Hrubý, 1998).

2.3 Komunikační systémy neslyšících

Komunikace (z latinského communication – spojování, sdělování, přenos, společenství, participace) je obecně brána jako schopnost člověka, která prostřednictvím výrazových prostředků vytváří, udržuje a pěstuje mezilidské vztahy (Klenková, 2006).

Komunikace neboli dorozumívání je jedním ze základních předpokladů pro mezilidské vztahy. Prostřednictvím komunikace jedinec vyjadřuje své pocity a potřeby, svou vůli a své myšlenky či vědomosti. Právě osoby s těžkým sluchovým postižením, jejichž ztráta vznikla před fixací řeči, mají narušený přirozený vývoj řeči a jsou v oblasti mezilidské komunikace znevýhodněni. Osoby s lehkou a střední sluchovou poruchou mají možnost kompenzačních pomůcek, které jim umožní dobrý rozvoj mluvené řeči, a tedy přirozený vývoj. Jelikož se mezi jednotlivými stupni sluchového postižení liší rozvoj

mluvené řeči, který závisí i na dalších přidružených poruchách, sociálních faktorech, časné diagnostice a adekvátní rehabilitaci, neexistuje optimální metoda komunikace pro všechny sluchově postižené osoby. Záleží tedy na individualitě každého jedince (Mukšnáblová, 2014).

Freeman, Carbin a Boese (1992) uvádějí, že rodiče kteří kladou důraz pouze na to, aby se jejich dítě naučilo mluvit a rozumět, zapomínají na skutečnost hrozícího nebezpečí, že se žádná komunikace nevytvoří. Přičemž důsledek toho, že dítě zůstává stranou veškeré komunikace po několik let, je hrozivý. Hluchota není nejzávažnějším problémem, tím je vytvoření adekvátního komunikačního systému pro osoby se sluchovým postižením (Freeman, Carbin a Boese, 1992).

Majoritní společnost komunikuje prostřednictvím národního jazyka, na našem území českým jazykem, především vyjadřovaným formou mluvené řeči. Pro sluchově postižené jsou dorozumívacími prostředky národní znakové jazyky, jako je u nás český znakový jazyk. Tato odlišnost v komunikaci způsobuje určité kulturní rozdíly této menšiny, které jim ztěžují zařazení se do majoritní společnosti (Souralová a Langer, 2005).

Langer a Kučera (2012) rozdělují komunikační systémy, kterými se dorozumívají sluchově postižení jedinci podle formy jejich existence na vizuálně-motorické systémy komunikace a na auditivně-orální systémy komunikace.

2.4 Vizuelně-motorické systémy komunikace

Tyto systémy komunikace používají k přenosu informací specifické pohybové prostředky, jako jsou tvary, pozice, postavení a pohyb rukou, pozice hlavy, mimika a další prostředky, které jsou vnímatelné zrakem. K vizuelně-motorickým systémům komunikace řadíme znakový jazyk, znakovanou češtinu a prstovou abecedu (Langer a Kučera, 2012).

Znakový jazyk

Znakový jazyk se stává základním a plnohodnotným dorozumívacím jazykem v roce 1998 a to schválením zákona č. 155/1998 Sb., o znakové řeči, který byl novelizován zákonem č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob v plném znění vyhlášen pod 423/2008 Sb.

Zákon č. 423/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob (§ 4, odst. 2) definuje český znakový jazyk jako „*přirozený a plnohodnotný*

komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu. Český znakový jazyk má základní atributy jazyka, tj. znakovost, systémovost, dvojí členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr, a je ustálen po stránce lexikální i gramatické.“

Macurová (2001) uvádí, že i přestože jsme velmi pokročili v nahlížení na komunitu neslyšících, a to hlavně díky legislativnímu uzákonění českého znakového jazyka, stále ještě panují mezi laickou veřejností negativní názory na znakový jazyk. Názory jako znakový jazyk nemá gramatiku, není jednotný a má malou slovní zásobu. Příčinou těchto negativních názorů může být velká odlišnost mezi znakovým jazykem a jazykem mluveným (Macurová, 2001).

Český znakový jazyk není závislý na mluveném českém jazyce, má svou vlastní gramatiku, která je odlišná od gramatiky českého jazyka (Hrubý, 1997, Mukšnáblová, 2014). Znakový jazyk se od mluvených jazyků v základu odlišuje zejména tím, že se jedná o jazyk nevokální, tedy jazyk, který se na rozdíl od mluvených jazyků neopírá o zvuk, ale je vnímán zrakem a je založený na tvarech, pozicích a pohybu (Macurová, 2001). Je tvořen systémem dohodnutých znaků (Krahulcová, 2014). Znak je tedy nejmenší významnou jednotkou znakového jazyka (Macurová, 2001). Znak má dvě složky, a to manuální a nemanuální, které jsou charakteristické místem, kde je znak prezentován (Macurová, 2001). Manuální složka se vyznačuje tvarem, pohybem a pozicemi rukou, orientací dlaně a prstů (Macurová, 2001). Do nemanuální složky se řadí především mimika, pohyb a pozice hlavy a horního trupu (Macurová, 2001). Tyto složky jsou nosiče dvojího významu a obě složky působí simultánně, což znamená, že vzhledem k existenci v trojdimenzionálním prostoru, znaky dokážeme produkovat nebo vnímat v jeden okamžik (Macurová, 2001). To je jedna ze základních odlišností mezi znakovým jazykem a jazykem mluveným (Macurová, 2001).

Znakový jazyk používaný v České republice, tedy český znakový jazyk není mezinárodním jazykem, je odlišný od znakových jazyků jiných zemí. Každý znakový jazyk má svůj vlastní slovník znaků, ale můžeme říci, že jsou si navzájem blíže jak jazyky mluvené, protože sdílejí určité gramatické struktury a procesy. Rozdíly mezi jednotlivými znaky můžeme pozorovat nejen na mezinárodním měřítku, ale i v rámci téhož státu. Určitá „nářečí“ českého znakového jazyka se vytvořila v jednotlivých školách pro žáky se sluchovým postižením. Jsou tedy odlišnosti mezi komunitou neslyšících v Praze, Brně, Hradci Králové atd. Odlišnosti v českém znakovém jazyce však nejsou pouze

z geografického hlediska, ale může pozorovat odlišnosti i mezi tím, jak znakuji staří a mladí, muži a ženy, rodilí mluvčí znakového jazyka a lidmi, kteří se tento jazyk naučili až v pozdějším věku (Bímová, 2005).

Právě znakový jazyk, který je společným komunikačním prostředkem pro jedince se sluchovým postižením, z nich dělá jazykovou a kulturní menšinu. Nemůžeme, ale říci, že všichni lidé se sluchovým postižením ovládají český znakový jazyk (Bímová, 2005).

Znakovaná čeština

Jedná se o umělý systém, vytvořený slyšícími lidmi, pro které slouží jako pomůcka pro lepší komunikaci s neslyšícími lidmi. Na rozdíl od českého znakového jazyka je plně závislá na češtině. To znamená, že se zřetelně artikuluje česká věta, přičemž jednotlivá slova a věty jsou doprovázeny vypůjčenými znaky českého znakového jazyka. Jedná se o užitečnou pomůcku pro odezírání, kterou mohou využít nedoslýchaví, ohluchlí nebo neslyšící, kteří skvěle odezírají. Neslyšící, kteří neumí odezírat, znakované češtině neporozumí, jelikož jednotlivé znaky, které doprovází větu v českém znakovém jazyce, jim nedávají smysl. Pro pochopení věty je tedy potřeba znalosti českého jazyka (Hrubý, 1997).

Prstová abeceda

Jedná se o slovní vizuálně motorickou komunikační formu, která je označována také jako daktylní abeceda, daktylní řeč, daktylotika nebo prstnice (Krahulcová, 2014). Využívá různých poloh a postavení prstů jedné či obou rukou, k vyjádření jednotlivých písmen či hlásky mluveného jazyka (Muknšnáblova, 2014, Krahulcová, 2014).

Jsou tři formy prstové abecedy, a to jednoruční, smíšená a obouruční. Dvouruční i smíšená prstová abeceda je pomalejší, ale o něco srozumitelnější jak jednoruční prstová abeceda, která je u nás více využívána zejména v surdopedické praxi. Určité odlišnosti mezi prstovou abecedou můžeme vidět na území jednotlivých států (Krahulcová, 2014).

Je uznávána za oficiální komunikační prostředek pro sluchově postižené během výuky (Muknšnáblova, 2014). Využívá se zejména v předškolním věku a částečně v mladším školním věku u těžce sluchově postižených (Krahulcová, 2014). Prstová abeceda umožňuje vyjadřovat slovo písmeno po písmenu, a to gramaticky přesně. Díky tomu dítě snadněji slovo pochopí, vštípí si jej do paměti a posléze opět vybaví (Krahulcová, 2014).

Je velmi snadno a rychle naučitelná (Muknšnáblová, 2014, Krahulcová, 2014). Nedá se využívat jako samostatná forma komunikace, hlavně díky svému pomalému tempu oproti mluvené řeči, používá se tedy zejména jako doplňková metoda (Muknšnáblová, 2014).

2.5 Auditivně-orální systémy komunikace

Při používání auditivně-orálního systému komunikace se předpokládá dostatečné porozumění textu českého jazyka, které vyplývá z dostatečné komunikační a jazykové kompetence. Tyto kompetence jedinec získává převážně kontaktem s okolím a zároveň souvisí s vrozenými předpoklady pro užívání jazyka. Mezi auditivně-orální systémy komunikace patří mluvený jazyk, odezírání, čtení a psaní (Langer a Kučera, 2012).

Mluvený jazyk

Krahulcová (2014) uvádí, že mluvený jazyk neboli orální řeč osob se sluchovým postižením a mnohé související okruhy problémů, jako například nižší srozumitelnost, problematická efektivita ve vyučování a pozdější využití, jsou odedávna předmětem mnoha diskuzí. Populace těžce sluchově postižených orální řeč odmítá, jelikož je toho názoru, že orální řeč je příliš těžká, nepřírozená a má malé sociální využití. Oproti tomu slyšící odborníci zdůrazňují potřebu mluveného jazyka, a to zejména z důvodu možnosti využití kompenzačních pomůcek. Mluvený jazyk vidí jako nezbytný předpoklad k nabývání lexikálního významu národního jazyka a zvládnutí psané podoby jazyka (Krahulcová, 2014).

I přes rozdílnost názorů lze považovat orální řeč za velmi účinnou, ale nikoliv za jedinou komunikační formu z hlediska podněcování pojmotvorného procesu, tvorby slovních forem myšlení a osvojení psané podoby jazyka majoritní společnosti. Rozvoj dovedností týkající se mluvené řeči, musí být rozlišován podle příčin a důsledku sluchových ztrát a podle individuálních schopností dítěte (Krahulcová, 2014).

Odezírání

Odezírání můžeme charakterizovat jako „*dovednost jedince vnímat mluvenou řeč zrakem a pochopit obsah sdělení nejen podle pohybů úst, ale i podle mimiky obličeje, výrazu očí a gestikulace. Je to tedy specifická forma vizuální percepce řeči.*“ (Janotová, 1996, s. 5).

Jedná se o velmi náročný, únavný a složitý způsob komunikace, na který se nedá vždy plně spoléhat, jelikož prostřednictvím odezírání jedinec nikdy nezíská tolik informací jako člověk, který využívá ke komunikaci sluch (Hudáková, 2005, Mukšnáblová, 2014). I přesto to je nejčastější způsob komunikace sluchově postižených s majoritní společností (Hudáková, 2005).

Odezírání je vrozená schopnost stejně jako třeba hudební nadání, jedná se tedy o vlohy, které bez ohledu na sluchové postižení může mít každý jedinec. Tuto schopnost je třeba pomocí tréninku rozvíjet a zlepšovat (Hrubý, 1997, Hudáková, 2005).

Hudáková (2005) uvádí, že každá hláska se nedá odezírat stejně dobře, nejlépe se odezírají samohlásky, ale nedají nám význam slova, jelikož ten utváří souhlásky. Souhlásky na rozdíl od samohlásek lze spolehlivě rozpoznat zrakem pouze z jedné třetiny (Krahulcová, 2014). Z důvodu neúplnosti mluvních obrazů, které nabízí řadu významů každé věty, je pro sluchově postiženého jedince důležité získávat informace o větě pomocí mimiky a gestikulace mluvčího, odborné nebo věcné znalosti věci nebo tématu, informovanosti o tématu rozhovoru, zkušeností a schopností spojit si souvislosti s danou společenskou situací a logicky doplňovat mezery ve větě (Krahulcová, 2014). Při odezírání je důležité využívat zbytků sluchu, které nám pomohou vnímat melodii řeči, dynamiku řeči, kvalitu hlásek a pomohou tak doplňovat komplexní vnímání mluvy (Janotová, 1999). Stejně tak je důležitá znalost odezíraného jazyka. Je důležité znát jeho slovní zásobu, tvarosloví a skladby vět (Janotová, 1999).

Schopnost odezírat je ovlivněna řadou dalších faktorů, a proto je důležité dodržovat podmínky pro dobré odezírání, mezi které můžeme zařadit optimální vzdálenost mezi mluvčím a odezírajícím člověkem (1-2 metry). Dále mluvčí stojí tak, aby udržoval oční kontakt s odezírajícím, to znamená čelem k odezírajícímu člověku optimálně ve stejné výšce. Mezi podmínky řadíme také vhodné osvětlení, upozornění odezírajícího na začátek mluvení, přiměřené tempo a rytmus řeči a mnoho dalších (Hudáková, 2005).

Čtení a psaní

Osvojení si psané podoby jazyka není pro jedince se sluchovým postižením snadné, ale je to důležitou součástí pro získání textové gramotnosti. To znamená získání schopnosti využívat psaný text k získávání a zapsání informací, ke komunikaci i na větší vzdálenost

prostřednictvím moderních technologií jako sms a email, k možnosti sledovat televizní programy prostřednictvím titulků a podobně (Horáková, 2012).

Předpokladem pro osvojení psané podoby jazyka je schopnost porozumět psanému textu a umět vyjádřit své myšlenky písemnou formou. Jedná se o náročný proces, jelikož psaná podoba jazyka se od mluvené formy liší nejen svou stavbou, jelikož syntax psané věty je mnohem rozvinutější, ale také svým způsobem fungování. Nevýhodou při vnímání psané formy jazyka je, že se nedají získávat informace pomocí mimiky, posunků, situace a gest mluvčí osoby, a proto je pro pochopení psaného textu potřeba větší soustředěnosti a zvýšení volní stránky psychiky (Krahulcová, 2014).

Na čtení a psaní je zaměřena u dětí se sluchovým postižením velká pozornost. S osvojováním psané podoby jazyka se začíná již v předškolním věku, a to prostřednictvím globální metody (Janotová a Svobodová, 1998, Krahulcová, 2014, Horáková, 2012). Tato metoda umožňuje dětem vnímat slova jako celek a nezaměřuje se na možnost rozkladu slova (Horáková, 2012). Po globálním čtení si děti ve výukovém procesu osvojují čtení a psaní pomocí analyticko-syntetické metody (Krahulcová, 2014, Horáková, 2012). Tato metoda se zaměřuje především na porozumění gramatické struktury českého jazyka (Horáková, 2012).

3 Výchovně-vzdělávací systém pro děti, žáky a studenty se sluchovým postižením

Pro správný vývoj dítěte je potřeba výchovně speciálních přístupů, přičemž míra jejich potřeb je individuální a je dána stupněm a druhem postižení, úrovní intelektu, dobou ztráty sluchu a zejména včasnou diagnostikou, která zajistí včasnou a kvalitní péči o dítě (Mukšnáblová, 2014).

Pro děti se sluchovým postižením a jejich rodiny poskytuje odbornou pomoc raná péče a speciálně pedagogická centra, která jsou součástí poradenského systému (Souralová a Langer, 2005). Vzdělávání pro žáky se sluchovým postižením poskytuje síť zařízení, která nabízí všechny stupně vzdělávání (Skákalová, 2011).

3.1 Poradenský systém

První péči o dítě začíná vykonávat matka a probíhá v rodinném prostředí, jedná se o období před vstupem do mateřské školy. Matka pravidelně dochází s dítětem do rané péče, speciálně pedagogického centra nebo k dalším odborníkům, kde se snaží s dítětem cíleně pracovat pro rozvoj jeho sluchu a řeči (Janotová a Svobodová, 1998)

Raná péče

Raná péče spadá pod zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Mezi ranou péčí pro sluchově postižené patří Raná péče Čechy a Raná péče Morava při obecně prospěšné společnosti Centrum pro dětský sluch Tamtam, o.p.s. Raná péče pro sluchově postižené vznikla v roce 2001 v Praze, další pobočka vznikla v roce 2004 v Olomouci, pod původním názvem Středisko rané péče Tamtam při Federaci rodičů a přátel sluchově postižených, o.s. Až 27. prosince 2013 v souvislosti se změnou v Občanském zákoníku organizace změnila svou právní formu z občanského sdružení Federace rodičů a přátel sluchově postižených, o.s. na obecně prospěšnou společnost Centrum pro dětský sluch Tamtam, o.p.s. Změna nastala také v názvu Středisko rané péče Tamtam, který se mění na Raná péče Čechy a Raná péče Morava (Centrum pro dětský sluch Tamtam o.p.s., ©2015).

Raná péče nabízí pomoc dětem od narození maximálně do sedmi let, které mají sluchové nebo kombinované postižení a jejich rodičům, ale i rodičům, kteří sami mají sluchové postižení. Provází rodinu a dítě od stanovení diagnózy po nástupu do

předškolního zařízení. Tato služba není poskytována pouze dětem, u kterých jsou zjištěna rizika, která ohrožují jejich zdravý vývoj, ale také je zde poskytována pomoc jejich rodině (Centrum pro dětský sluch Tamtam o.p.s., ©2015).

Nabízí terénní, ambulantní služby, odborné semináře, setkávání rodičů a dětí se stejným postižením a společné rehabilitační pobyty. Také poskytuje možnost zapůjčení odborné literatury, pomůcek a hraček. Cílem je snížit negativní vliv postižení, zvýšit vývojovou úroveň dítěte, podpora rodiny, pomoc při překonávání složitých situací, posílení vzájemných vztahů v rodině, pomoc se zařazením do společnosti a snížení závislosti na sociálních systémech. Poskytuje rodičům informace, které jim pomohou se správným rozvojem jejich dítěte. Pomáhá při řešení aktuálních problémů týkajících se odborných vyšetření, výběru kompenzačních pomůcek, výběru vhodného komunikačního systému, sociálních potřeb a mnoho dalších podle individuálních potřeb rodiny. Všechny služby jsou poskytovány bezplatně (Centrum pro dětský sluch Tamtam o.p.s., ©2015).

Péči poskytují odborníci z různých oborů zaměřených na práci s dítětem se sluchovým postižením. Jedná se o multidisciplinární tým složený ze surdopeda, logopeda, psychologa a sociálního pracovníka (Muknšnáblova, 2014).

Speciálně pedagogická centra

Jedná se o školské poradenské zařízení, které poskytuje své poradenské služby dětem, žákům, studentům se zdravotním postižením a jejich rodičům, školám a školským zařízením. Vznikají v roce 1991 na základě vyhlášky MŠMT č. 399/1991 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách (Michalík et al., 2013).

V současnosti je legislativně upevněno v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a vyhláškou č. 116/2011 Sb. kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Poskytují ambulantní a terénní služby. Tyto služby jsou poskytovány bezplatně na základě žádosti a podpisu žáka či jeho zákonného zástupce. Mezi standardní činnosti centra patří depistáž, diagnostika, tvorba plánu péče, edukace, reedukace, včasná intervence, konzultace s rodiči i se školským zařízením, sociálně-právní poradenství, metodická a odborná pomoc pedagogům, poradenství v oblasti budoucího povolání, půjčování odborné literatury a kompenzačních pomůcek, pomoc při integraci do běžné

školy, zpracovává návrhy na individuální vzdělávací plány, tvorba a návrhy kompenzačních pomůcek žákům, spolupráce s dalšími odborníky a další činnosti. Mezi standardní činnosti speciální patří budování a rozvoj komunikačních dovedností, orální komunikace, vizuálně motorická komunikace, výcvik odezírání, výcvik čtení, spolupráce s příslušným odborným zdravotním zařízením, které poskytuje kochleární implantaci a příprava dítěte na zákrok a následnou rehabilitaci, příprava na audiometrické vyšetření a další činnosti (Horáková, 2012, Michalík et al., 2013).

Personální obsazení speciálně pedagogických center tvoří speciální pedagogové, psychologové a sociální pracovníci. Pracovníci musí mít několikaletou praxi s jedinci se sluchovým postižením a odborné vzdělání. Dále spolupracují s odborníky, jako jsou logopedi, pediatři, foniatři a další (Michalík et al., 2013).

3.2 Vzdělávací systém

V předškolním věku dítě nastupuje do mateřské školy, po které následuje základní škola a podle volby další vzdělávání (Horáková, 2012).

Preprimární vzdělávání

Období kdy je vhodné zařadit dítě do mateřské školy je charakteristické tím, že dítě začne toužit po hře a kontaktu se svými vrstevníky, k tomuto období dochází obvykle u dětí starších tří let (Vaněčková, 1996). Toto období kdy je dítě zařazeno do mateřské školy, má velký význam zejména v oblasti zdravého sociálního vývoje, ke kterému je potřeba získávání kontaktu i s jinými lidmi než jen v rámci rodiny, a to zejména se svými vrstevníky (Šedivá, 2006). Dítě získává v dětském kolektivu nové jazykové dovednosti, které zároveň souvisejí s prostředím, hrou a kolektivní činností (Vaněčková, 1996). Dítě má také za úkol se přizpůsobit nové autoritě učitelky, kterou by mělo poslouchat (Vaněčková, 1996). Mělo by se přizpůsobit kolektivu a plnit určité požadavky, které jsou na něj kladeny (Vaněčková, 1996).

Dítě může být zařazeno do mateřské školy běžného typu nebo do speciální mateřské školy pro děti se sluchovým postižením, což u mnoha rodičů vyvolává otázku, jaký typ školy je pro dítě nejvhodnější (Šedivá, 2006).

Speciální mateřská škola pro sluchově postižené podobně jako mateřská škola běžného typu pečuje o všestranný harmonický rozvoj dítěte. Kromě běžných cílů však

speciální mateřské školy pro děti se sluchovým postižením plní i specifické cíle, mezi které můžeme zařadit například tvorbu a rozvoj komunikace, sluchovou výchovu a nácvik odezírání (Janotová a Svobodová, 1998). Cíle obou škol jsou stanoveny Rámcovým programem pro předškolní vzdělávání (Horáková, 2012).

Při volbě školy je nutné postupovat individuálně, vždy záleží na situaci v dané rodině a také na vlastnostech dítěte (Šedivá, 2006). Je nutné si uvědomit umístění dané mateřské školy, jelikož každodenní dojíždění do mateřské školy pro sluchově postižené, které se mohou nacházet na vzdálenějším místě od místa bydliště, může být velmi časově náročné a zatěžující jak pro rodiče, tak i pro děti (Horáková, 2012). Je zde tedy možnost, zařazení dítěte na internát, což může být pro většinu rodičů a dětí velmi bolestivé a problematické, a proto mohou rodiče zvolit integraci dítěte do běžné mateřské školy v místě svého bydliště (Šedivá, 2006). Vaněčková (1996) říká, že děti, které nejsou na internátu, mají řadu výhod zejména v oblastech lepší citové vazby s rodinou, lepší vývoj mluvené řeči, duševní vyrovnanost, dítě je uvolněné a dokáže se lépe citově rozvíjet. Pokud si rodiče zvolí integraci dítěte, je nutná spolupráce rodičů, speciálně pedagogického centra a i učitele dané mateřské školy, do které má být dítě integrováno (Janotová a Svobodová, 1998). Vaněčková (1996) vidí výhodu integrace v připravenosti dítěte na integraci do základní školy a do společnosti.

U dětí, které se blíží školnímu věku a navštěvují běžnou mateřskou školu, to znamená děti ve věku pěti až šesti let, je nutné zvážit, zdali je dítě plně integrováno (Šedivá, 2006). To znamená zvážit, jestli dítě zvládá spolupracovat se svými vrstevníky nebo by bylo pro dítě lepší z hlediska rozvinutí jeho funkcí, které by mu mohly znevýhodnit následující vzdělání, zařadit dítě do mateřské školy pro sluchově postižené (Šedivá, 2006). Janotová a Svobodová (1998) uvádějí, že většina odborníků považuje docházku dítěte do speciální mateřské školy pro sluchově postižené za velmi důležitou.

Primární vzdělávání

Pro žáky se sluchovým postižením zabezpečují primární vzdělávání základní školy (Souralová a Langer, 2005).

Nástup do školy pro dítě představuje velkou změnu, dochází k nové sociální situaci, díky které získává mnoho nových zkušeností a úspěchů. Na druhou stranu dítě má nové povinnosti, které musí plnit, srovnat se s konkurencí svých vrstevníků, vyrovnávat se

s neúspěchy a pokáráním. Z tohoto důvodu je základním předpokladem pro zařazení dítěte do školy jeho pocity úspěchu, díky kterým si dokáže budovat sebedůvěru a sebejistotu (Šedivá, 2006).

Před započítáním docházky do školy musí být posouzena úroveň celkového vývoje dítěte se sluchovým postižením (Horáková, 2012). O přijetí dítěte se sluchovým postižením na školu má rozhodující slovo ředitel školy na základě návrhu speciálně pedagogického centra (Šedivá, 2006).

V české republice upravuje vzdělávání žáků se sluchovým postižením zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a vyhláška 147/2011 Sb. kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Tyto vyhlášky se ruší vyhláškou 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která vyšla 21. ledna 2016 a nabývá účinnosti dnem 1. září 2016.

Vyhláška 147/2011 Sb. kterou se mění vyhláška 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, podotýká, že vzdělávání těchto žáků probíhá za pomoci podpůrných a vyrovnávacích opatření.

Podpůrnými opatřeními při vzdělávání žáků se zdravotním postižením dle vyhlášky 147/2011 Sb. kterou se mění vyhláška 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (§1, odst. 4), se rozumí „*využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařízení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo ve skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.*“

Vyrovnávacím opatřením, které se využívá při vzdělávání žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním se podle vyhlášky 147/2011 Sb. kterou se mění vyhláška 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (§1, odst. 2), se rozumí „*využívání*

pedagogických popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga.“

Další podporou pro žáky se sluchovým postižením při vzdělávání je zákon č. 155/1998 Sb. ve znění novely 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, v plném znění vyhlášen pod 423/2008 Sb., který umožňuje žákům výuku na základní a střední škole prostřednictvím českého znakového jazyka, kterou umožňuje asistent pedagoga nebo druhý učitel, který dostatečně ovládá znakový jazyk.

Vzdělávání sluchově postižených žáků probíhá na základě školního vzdělávacího programu vycházejícího z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání za předpokladu, že budou vytvořeny optimální podmínky pro jejich vzdělávání. U každého žáka se podmínky pro vzdělávání liší podle stupně a druhu jeho postižení. Z toho vyplývá, že žáci budou vyžadovat jiný přístup ve vzdělávání, pokud budou nedoslýchaví, ohluchlí nebo prelingválně neslyšící. K nejvýraznějším rozdílům dochází zejména v komunikaci, a to hlavně v oblasti srozumitelného vyjadřování, pochopení složitějších sdělení nebo pochopení syntaktické složky mluvené i psané řeči. Při vzdělávání sluchově postižených žáků je důležité uznávat jejich právo na volbu jazyka při komunikaci a zároveň tedy i jazyka vzdělávacího. Většinou se jedná o volbu znakového jazyka, nesmí se ale zapomínat na výuku českého jazyka, tedy jazyka většinové populace (Vítková, 2004).

Žáci s lehčím stupněm sluchového postižení mohou být za pomoci kompenzačních pomůcek vzdělávání podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v běžné škole. Oproti tomu pro žáky s těžkým stupněm sluchového postižení a prelingválně neslyšící je vhodnější vzdělávání ve speciálních školách pro sluchově postižené nebo ve třídách s upravenými podmínkami pro zvládnutí učiva. Žáci mohou být tedy integrováni do běžné školy nebo mohou navštěvovat speciální školu pro sluchově postižené (Vítková, 2004).

Sekundární vzdělávání

Jedná se o období dospívání, kdy je potřeba se zaměřit na budoucí pracovní uplatnění člověka. V tomto procesu je nutno zjistit zdravotní předpoklady, nadání a

schopnosti pro budoucí povolání. Jedná se o velmi důležitý proces zejména pro osoby, jejichž zdravotní stav je dlouhodobě nebo trvale narušen (Horáková, 2012).

Jedním z předpokladů přípravy na pracovní uplatnění u osob se sluchovým postižením je zejména dostatečné vzdělání, odbornost a rozvoj mezilidských komunikačních předpokladů. Jedná se o velmi důležitou součást socializačního procesu u osob se sluchovým postižením (Horáková, 2012).

Sekundární vzdělávání mohou žáci se sluchovým postižením uskutečňovat v rámci praktické školy, středního odborného učiliště, střední odborné školy a gymnázia. Tyto školy poskytují studentům se specifickými potřebami odbornou kvalifikaci, které jim umožní uplatnění na trhu práce (Horáková, 2012).

Studenti mají možnost vzdělání bez maturity, což představuje profesní zaměření v oblasti učebních oborů jako strojní mechanik, kuchař, cukrář, truhlář, krejčí, elektrikář, zahradník, čalouník, zámečnický a mnoho dalších. Dále jsou nabízeny obory ukončené maturitou. V Praze se jedná o Gymnázium pro sluchově postižené, Střední zdravotnickou školu pro sluchově postižené, kde je vyučován obor asistenta zubní techniky. Dále se jedná o Střední odbornou školu pro sluchově postižené, která se zaměřuje na obor hotelnictví a nástavbové studium v oboru podnikání. Mezi další školy, které nabízejí obory ukončené maturitou, můžeme zařadit například Střední školu pro sluchově postižené v Brně, která nabízí obor informační technologie nebo Střední pedagogickou školu v Hradci Králové s oborem předškolní a mimoškolní pedagogiky (Horáková, 2012).

Terciární vzdělávání

Tato oblast vzdělávání zahrnuje vysoké školy, které nabízejí pro studenty se sluchovým postižením speciální studijní obory, mezi které patří dva bakalářské obory s možností navazujícího magisterského studia. Jedná se o obor Výchovná dramatika neslyšících, který poskytuje Janáčkova akademie múzických umění v Brně, a obor Čeština v komunikaci neslyšících na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Další možnost vzdělání na jiných oborech je poskytována v rámci integrace (Horáková, 2012).

Horáková (2012) uvádí, že počty studentů se sluchovým postižením na vysokých školách se stále zvyšují, pro některé jedince se může jednat o první vzdělávání s většinovou populací. Studenti se sluchovým postižením představují na vysoké škole různorodou skupinu s různým stupněm sluchového postižení a také s rozdílným

komunikačním systémem. Ve studijních programech se lépe orientují ti studenti, kteří mají lepší znalosti českého jazyka bez závislosti na mluveném projevu, ale spíše v souvislosti s porozuměním psaného textu (Horáková, 2012).

Při některých vysokých školách je studentům se sluchovým postižením, poskytována pomoc v rámci specifického poradenského zařízení. Jedná se například o Středisko podpory pro studenty se specifickými potřebami – Augustin v rámci Univerzity Hradec Králové, dále o Středisko pro pomoc studentům se specifickými nároky – Teiresiás na Masarykově univerzitě v Brně a další. Ideálně je zajišťována pomoc v poskytnutí technických pomůcek, zajištění zapisovatelské, tlumočnické služby a další (Skákalová, 2011).

3.3 Přístupy ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením

Přístupy ve vzdělávání se od počátku vývoje péče o sluchově postižené, vyvíjely a zdokonalovaly, než získaly dnešní podobu. V průběhu let se odborníci nikdy neshodli na stejném komunikačním systému, který by byl pro vzdělávání sluchově postižených nejlepší, z toho důvodu vznikají v různých oblastech různé přístupy ve vzdělávání, založené na odlišných principech (Souralová a Langer, 2005). Největší spor vzniká mezi zastánci orálního přístupu a zastánci přístupu, který preferuje znakový jazyk ve vzdělávání sluchově postižených (Potměšil, 2003). Tyto spory vyvrcholily, až ke svolání mezinárodního kongresu v Miláně tzv. milánského kongresu v roce 1880, kde se stanovila jediná možná používaná metoda ve vzdělávání, a to metoda orální (Souralová a Langer, 2005).

V současné době existuje řada přístupů ve vzdělávání sluchově postižených jedinců (Souralová a Langer, 2005). Každý přístup má své výhody i nevýhody (Souralová a Langer, 2005). Při výběru vzdělávacího přístupu je potřeba přistupovat individuálně, abychom zvolili takový vzdělávací systém, který bude dítěti vyhovovat nejvíce (Souralová a Langer, 2005). Krahulcová (2014) uvádí jako nejdůležitější faktor při výběru optimálního vzdělávacího systému takovou formu komunikace, která zajistí obousměrně přijímaný kód informace ať už mezi člověkem a člověkem, matkou a dítětem nebo učitelem a žákem. Pokud zvolíme nevhodný vzdělávací systém, může to mít negativní následky jak na psychiku dítěte, tak i na jeho špatnou socializaci (Souralová a Langer, 2005).

Hrubý (1997) uvádí, že zabývat se výběrem vzdělávacího přístupu má význam především u dětí neslyšících nebo nedoslýchavých, kteří nejsou schopni spontánního rozvoje mluvené řeči. U dětí nedoslýchavých, kteří mají možnost využití kompenzačních pomůcek, nepředstavuje výběr vzdělávacího přístupu takový problém, předpokládá se vzdělávání normálním způsobem (Hrubý, 1997).

Mezi nejhlavnější přístupy ve vzdělávání sluchově postižených žáků Suralová a Langer (2005) řadí orální přístup, totální komunikaci a bilingvální přístup.

Orální přístup

Orální přístup využívá zachovalých smyslů zraku a hmatu, jejichž pomocí se snaží vytvořit mluvenou – orální řeč (Suralová a Langer, 2005, Mukšnáblová, 2014). Hlavním cílem je tedy vytvořit u sluchově postiženého dítěte mluvenou řeč (Horáková, 2012). Rozvoj mluvené řeči je podle zastánců orálního přístupu důležitý, jelikož se jedná o hlavní možnost socializace sluchově postižených jedinců (Suralová a Langer, 2005). Podle Hrubého (1997) považují oralisté cíl naučit sluchově postiženého mluvené řeči za důležitější, než je jejich vzdělání, jelikož teprve první slova z nich mohou udělat člověka. Dále Hrubý (1997) uvádí, že oralisté nepovolují, používání formalizovaných znaků jako znakového jazyka nebo znakované češtiny. Děti by podle nich měly být od znakové řeči plně izolovány (Hrubý, 1997).

Výstavba jazykových struktur mluveného jazyka je založena především na odezírání, sluchovém tréninku či reedukaci sluchu a individuální logopedické péči. Tyto prostředky nejsou součástí všech orálních přístupů, některé využívají i jiných doplňujících prostředků jako například daktylní abecedu (Suralová a Langer, 2005).

Mukšnáblová (2014) a Kraulcová (2014) rozlišují orální komunikační systémy, které orální přístupy využívají takto:

- **Čistě orální a auditivně orální monolingvální systémy** - jsou pomalé, nákladné a nedostačující, jelikož není využita vizualizace mluveného jazyka (Mukšnáblová, 2014, Kraulcová, 2014). V současnosti se z těchto důvodů snižuje využívání tohoto systému (Kraulcová, 2014).

- **Orální a auditivně orální systémy doplňované vizuálně motorickými markery slovní podstaty** - tyto monolingvní systémy jsou doplňované jednoruční, obouruční nebo smíšenou daktylní abecedou (Muknšnáblova, 2014, Krahulcová, 2014). Dále také pomocnými artikulačními znaky, psanou podobou jazyka a doplňovanou jinak také náznakovou řečí tzv. Cued speech (Muknšnáblova, 2014, Krahulcová, 2014). Je zde aktivně využívána vizualizace mluvené řeči, díky které jedinec lépe chápe podstatu výpovědi, nedochází k nepřesnostem, nesrovnalostem a vyčerpání při odezírání mluvy (Krahulcová, 2014).
- **Orální a auditivně orální systémy permanentně doplňované vizuálně motorickými znaky neslovního typu, označované také jako bimodální** - jedná se o smíšené systémy, které využívají vysoké komunikativní hodnoty znaků a gest již u malých dětí a dospělých (Krahulcová, 2014). Muknšnáblova (2014) uvádí, že tento systém vychází z myšlenky, že děti si nejdříve zapamatují a použijí jednoduché gesto než slovo. Jejich významným přínosem je stimulace verbálního rozvoje, lepší vnímání mluvy a rozvoj komunikace (Krahulcová, 2014). Na druhou stranu jeho nedostatkem je absence morfologických znaků, nepřesnost pojmového vymezení, jedinci pochopí a zapamatují si jednotlivá gesta dříve než slova, čímž dochází ke ztížení obsahové asociace s později vnímanými slovy (Krahulcová, 2014).

Orální přístup je pravděpodobně nejstarší, a z toho důvodu i nejpropracovanější komunikační přístup využívaný ve vzdělávání sluchově postižených (Potměšil, 2003). Krahulcová (2014) uvádí, že právě jeho historicky dlouhá a propracovaná metodika, která dosahuje dobrých výsledků u části populace osob se sluchovým postižením, slouží k jejímu prospěchu.

Důležitým předpokladem orálního přístupu je získání kvalitní zpětné sluchové vazby pomocí využití moderních technických pomůcek. Osobám se zbytky sluchu je v rámci orálního přístupu umožněno efektivně rozvíjet sluch a využívat jej v největší možné míře při vzájemné komunikaci (Souralová a Langer, 2005).

Krahulcová (2014, s. 39) uvádí, že „*nedostatkem orálních přístupů bylo a je hlavně jejich celoplošné a univerzální využívání*“. Pokud nejsou respektovány individuální potřeby a schopnosti dítěte se sluchovým postižením, může u dítěte docházet k negativním důsledkům (Souralová a Langer, 2005). Je důležité si uvědomit, že na rozdíl od slyšícího

dítěte je pro sluchově postiženého mluvený jazyk nepřirozeným komunikačním systémem (Souralová a Langer, 2005). Orální přístup je vhodný především pro děti, které mají využitelné zbytky sluchu, využívají sluchadla či kochleární implantáty (Horáková, 2012). V takovémto případě, kdy je možné stavět komunikaci na mluvené řeči, není možné vést jakékoliv připomínky vůči orálnímu přístupu (Potměšil, 2003). Oproti tomu u dětí s těžkým sluchovým postižením, kterým je odepřeno využití vizuálně-motorických komunikačních prostředků, dochází ke ztrátě možnosti plnohodnotně komunikovat, tento přístup má na ně negativní dopad a není pro ně vhodným (Souralová a Langer, 2005).

Negativní výsledky a kritika celoplošně uplatňovaného orálního přístupu, vedly ke snaze o zlepšení vzdělávání sluchově postižených (Krahulcová, 2014). V 60. letech se hledají i jiné prostředky komunikace, které by se mohly využít ve vzdělávání neslyšících (Krahulcová, 2014). Důležitým kritériem vhodného komunikačního systému využitelného ve vzdělávání je jeho obousměrná srozumitelnost (Krahulcová, 2014). To znamená, že důležitým předpokladem pro úspěšné vzdělávání sluchově postižených je jednotný komunikační kód mezi učitelem a žákem (Krahulcová, 2014). Postupným vývojem vznikají současné přístupy ve vzdělávání (Souralová a Langer, 2005).

Totální komunikace

Krahulcová (2014) uvádí, že první zmínka o totální komunikaci se objevuje v šedesátých letech dvacátého století a souvisí se jmény Dorothy Shifflettová a Roy Holcomba. Za zakladatele totální komunikace lze považovat dr. Roye Holcomba, který na sebe upoutal pozornost zveřejněním svých prací a zavedením tohoto přístupu ve škole v Kalifornii (Krahulcová, 2014). Celosvětové rozšíření se pak připisuje dr. Davidu Deltonovi z Marylandu (Hrubý, 1997). Tento přístup ve vzdělávání získal na popularitě v osmdesátých a devadesátých letech dvacátého století a zdůrazňoval využití všech komunikačních prostředků ke komunikaci se sluchově postiženými (Šedivá, 2006). V současnosti je totální komunikace chápána spíše jako filozofie přístupu ke sluchově postiženým, než jako vyučovací metoda (Potměšil, 2003).

Totální komunikaci, kterou můžeme také nazvat jako globální či celostní komunikace, lze charakterizovat jako komplexní komunikační systém, který zahrnuje všechny využitelné komunikační formy akustické, vizuální, slovní i neslovní a manuální (gesta, mimika, prstová abeceda, psaná řeč, kresba, film, počítače, odezírání, mluvená řeč,

znakový jazyk, pomocné artikulační znaky atd.) (Mukšnáblová, 2014, Krahulcová, 2014). Tyto komunikační formy jsou využívány k dosažení efektivní a obousměrné komunikace se sluchově postiženými a mezi nimi navzájem, jsou vždy vybírány individuálně podle schopností a dovedností jedince (Krahulcová, 2014). Nejedná se pouze o součet komunikačních forem, ale tento přístup představuje i jejich vzájemnou spolupráci, čímž se zvyšuje jejich účinnost (Souralová a Langer, 2005, Krahulcová, 2014).

Principem totální komunikace je plně respektovat právo neslyšícího dítěte na správný a nijak omezený rozvoj. Základem pro zdravý rozvoj neslyšícího dítěte je přizpůsobení se lidí v jeho okolí k jeho komunikaci, jelikož pro okolí neslyšícího dítěte je jednodušší naučit se znakový jazyk nebo jinou alternativní komunikační formu, než aby bylo neslyšící dítě nuceno přizpůsobovat se komunikaci většinové společnosti. Je tedy důležité, aby lidé v okolí dítěte využívali všechny komunikační prostředky, které musí používat v přítomnosti dítěte, ať už hovoří s dítětem nebo pouze mezi sebou. Jedná se o jedinou možnost, jak vytvořit neslyšícímu dítěti stejné podmínky pro rozvoj řeči jako má dítě slyšící (Krahulcová, 2014).

V rámci totální komunikace je dítě seznámeno se všemi možnými komunikačními prostředky a zároveň se dbá na využívání a rozvíjení zbytků sluchu a na mluvenou řeč (Krahulcová, 2014). Jedním z úkolů je vytvořit u dítěte mluvenou řeč, kterou bude schopno ovládat jak při její produkci, tak percepci (Souralová a Langer, 2005). Pokud dítě není z nějakého důvodu schopno zvládnout mluvenou řeč, zaměřuje se na jiný druh komunikace, aniž by došlo k omezení správného rozvoje dítěte (Souralová a Langer, 2005). Žádná z forem komunikace není nadřazena nebo naopak podřazená, vždy se vybírá individuálně a rovnocenně (Krahulcová, 2014).

Totální komunikaci je vhodné využívat od nejranějšího věku dítěte, přičemž v raném dětství mají převahu vizuálně motorické komunikační systémy, až v pozdějším věku se může začít efektivně rozvíjet výslovnost a odezírání. Rozvoj řeči probíhá tedy dvojzřetně, to znamená orálně a vizuálně motoricky, přičemž počáteční převaha vizuálně motorických prostředků je neomezená. Dítě má možnost vlastní volby komunikační formy, což u dítěte neslyšícího s jednostranným nadáním nebo specifickým omezením umožní účinnější vzdělávání. S možností této volby je spojeno i riziko nesprávné volby, která může být ovlivněna upřednostňováním znakových jazyků, bez ohledu na jiné účinné formy

komunikace, které mohou být pro dítě o něco náročnější a zdlouhavější (Krahulcová, 2014).

Totální komunikace poskytuje rehabilitaci i integraci. V rámci integrace usiluje o zapojení jedinců do světa slyšících i neslyšících v obou směrech (Mukšnáblová, 2014, Krahulcová, 2014).

Tento přístup lze využívat na všech stupních vzdělávání neslyšících, umožňuje dlouhodobé získávání a upevňování informací, znalostí a schopností (Krahulcová, 2014).

Horáková (2012) považuje totální komunikaci za nejrozšířenější vzdělávací přístup v České republice.

Šedivá (2006) vidí jako velké pozitivum tohoto přístupu ve vzdělávání přijetí znakového jazyka a zvýšení zájmu o jeho výuku, dále pak sblížení komunity slyšících a neslyšících.

Krahulcová (2014) považuje za největší problém, jak již výše bylo zmíněno, výběr vzdělávacího přístupu u malého dítěte, kdy nemůžeme přesně rozhodnout, zdali bude moci uspět při volbě orálního přístupu nebo zdali by pro něj bylo vhodnější zvolit volbu totální komunikace. Pokud se začne nejdříve se znakovým jazykem, který je pro dítě jednodušší a srozumitelnější, bývá poté orální komunikace pro dítě mnohem náročnější, a z toho důvodu i odmítaná (Krahulcová, 2014). Suralová a Langer (2005) uvádí, že kritikové vidí jako závažný problém toho přístupu fakt, že slyšící pedagogové nemají dostatečné znalosti znakového jazyka, a z toho důvodu ke komunikaci s dítětem využívají spíše znakovanou češtinu, čímž je plnohodnotná komunikace mezi učitelem a žákem narušena.

Bilingvální přístup

Za prvního průkopníka bilingvální metody lze považovat Václava Frosta (1814-1865) ředitele pražského ústavu pro hluchoněmé. Václav Frost založil ve čtyřicátých letech osmnáctého století takzvanou Frostovu neboli Pražskou neboli Kombinovanou metodu, která není ničím jiným než bilingválním vzděláváním neslyšících, které bylo později objeveno ve Skandinávii. Pražská metoda vycházela z myšlenky, že neslyšící budou muset žít ve světě slyšících i neslyšících, a z toho důvodu bylo v některých předmětech zavedeno vyučování ve znakovém jazyce bez mluvení a v jiných mluvení bez ukazování (Hrubý, 1997).

Dalšími osobnostmi, které se k dnešní představě o bilingválním vzdělávání přiblížili, byli například dva Francouzi abbé de l'Eppée a Sicard, jejichž pojetí se od toho dnešního lišilo zejména v jejich pohledu na znakový jazyk (Jabůrek, 1998).

Hlavním předpokladem pro zahájení bilingválního přístupu ve vzdělávání sluchově postižených bylo uznání znakového jazyka jako plnohodnotného jazykového systému, který je rovnocenný mluveným jazykům. Až teprve lingvistický výzkum znakového jazyka v roce 1960, kdy William C. Stokoe, který svou prací, která se týká základního popisu znakového jazyka, potvrzuje, že znakový jazyk je plnohodnotným jazykovým systémem se svou lexikologickou a syntaktickou složkou (Jabůrek, 1998).

Řada odborníků začala poukazovat na nutnost poskytnout malému dítěti již od raného věku plnohodnotnou komunikaci, která umožní jeho zdravý emocionální, sociální a intelektuální vývoj. V demokratických státech Evropy a Ameriky vlivem narůstajícího se hnutí za lidská práva začali menšiny a různé skupiny obyvatel prosazovat požadavky na výchovu a vzdělávání ve vlastním jazyce. Díky tomu se poprvé začíná objevovat bilingvální přístup právě ve skandinávských státech a v Americe (Jabůrek, 1998).

Na rozdíl od předchozích přístupů, které měly za cíl vytvořit mluvenou řeč pro vzdělávání a socializaci, má bilingvální přístup za cíl dosáhnout rozvoje jazyka a myšlení, a to bez závislosti na úrovni mluvené řeči (Krahulcová, 2014).

Akademický slovník cizích slov charakterizuje bilingvismus jako „*aktivní užívání dvou jazyků (zpravidla mateřského a cizího) společností nebo jednotlivcem, dvojjazykovost, dvojjazyčnost*“ (Petráčková, Kraus a kol., 1998, s. 102). Pro sluchově postižené znamená bilingvismus znalost a užívání znakového jazyka a mluveného jazyka majoritní společnosti u nás tedy jazyka českého (Jabůrek, 1998, Šedivá, 2006).

V rámci bilingválního přístupu musíme odlišovat terminologii pojmů mateřský jazyk, první jazyk, druhý jazyk a cizí jazyk (Jabůrek, 1998). Prvním jazykem by měl být nazýván jazyk, který si děti mohou spontánně osvojovat, a díky tomu uspokojovat své základní emocionální a sociální potřeby (Jabůrek, 1998). Za mateřský jazyk je pak považován jazyk země, ve které se jedinec narodil a ve které žije. Jak uvádějí ve své publikaci Freeman, Carbin a Boese (1992) devadesát procent dětí se sluchovým postižením se rodí rodičům, kteří slyší normálně. Z toho vyplývá, že znakový jazyk je pro většinu dětí jazykem prvním nikoli mateřským (Jabůrek, 1998). Znakový jazyk můžeme považovat za

mateřský pouze u neslyšících dětí neslyšících rodičů (Šedivá, 2006). Za druhý jazyk je u neslyšících dětí považován jazyk mluvený (Jabůrek, 1998). Mluvený jazyk si neslyšící děti nemohou osvojovat přímo, spontánně, musí se jej učit (Jabůrek, 1998). Osvojení mluveného jazyka jim pomůže lépe se zařadit do majoritní společnosti a získají možnost poznávat kulturu většinové společnosti (Jabůrek, 1998). Poslední pojmem je cizí jazyk, kterým se někdy označuje jazyk mluvený (Jabůrek, 1998). Toto označení není příliš správné pro označení jazyka jako jazyka cizího, pokud tímto jazykem mluví matka neslyšícího dítěte nebo se jím mluví v jeho rodné zemi (Jabůrek, 1998).

Krahulcová (2014) charakterizuje bilingvální komunikaci sluchově postižených jako přenos informací ve dvou jazykových kódech, ve znakovém jazyce a mluveném jazyce, a to mezi neslyšícími a mezi neslyšícími a slyšícími. Dále Krahulcová (2014) uvádí, že užívání těchto dvou jazyků nemusí být nevyhnutelně simultánní. Při vzdělávání se předpokládá, dodržování mateřské metody výuky to znamená, že plně kvalifikovaný neslyšící pedagog bude užívat znakový jazyk a slyšící pedagog zase jazyk mluvený, přičemž nedochází k přímému překladu (Krahulcová, 2014).

Potměšil (2003) vidí bilingvální přístup jako takový systém práce ve výchově a vzdělání sluchově postižených, při kterém jsou použity dva jazyky nezávisle na sobě. Jako první je znakový jazyk dále pak mluvený jazyk majoritní společnosti, který je uveden až později. Nejedná se pouze o výuku jazyka a jeho používání ve vzdělávání sluchově postižených dětí, jedná se také o výchovné cíle, mezi které patří porozumění a respekt ke kulturním odlišnostem, podpora a porozumění kulturnímu dědictví, respektování odlišností v projevech chování a hodnotovém systému. Jedná se o oboustrannou záležitost, při které je nutná příprava obou stran, které se společně učí rovnocenně žít (Potměšil, 2003).

Psycholingvisté připouštějí pozitivní dopad bilingvální výchovy na psychiku dítěte a zdůrazňují potřebu přirozeného osvojování obou jazyků. Z důvodů přerušení percepce jazyka, nemůže u dítěte se sluchovým postižením docházet k přirozenému osvojování mluveného jazyka, a z toho důvodu je u neslyšících dětí od raného dětství prioritou znakový jazyk. Znakový jazyk si dítě osvojuje spontánně a přirozeně již od raného dětství, pokud je tomu přizpůsobeno prostředí. Problémem znakového jazyka je, že nemá svou psanou podobu, neslyšící děti se tak učí psanou formu jazyka, aniž by si jej předtím osvojily ve formě mluvené řeči nebo aniž by měly možnost srovnání s jiným písemným

systemem. Naopak slyšící děti si nejdříve osvojí jazyk ve formě mluvené a až poté si jej osvojují ve formě písemné (Jabůrek, 1998).

Jabůrek (1998) ve své publikaci uvádí dva zásadní důvody, které hovoří ve prospěch bilingválního přístupu ve výchově a vzdělávání neslyšících. Prvním důvodem je, že jediným přirozeným vizuálně-motorickým komunikačním systémem je znakový jazyk, který umožňuje neslyšícímu dítěti si spontánně osvojovat znalosti a uspokojovat své emocionální a sociální potřeby. Druhým zásadním důvodem je, že osvojení mluveného jazyka, umožní neslyšícímu dítěti snadnější zapojení se do většinové společnosti, ve které žije (Jabůrek, 1998).

Dále Jabůrek (1998) uvádí, že oralisté se zde stavějí kriticky zejména vůči znakovému jazyku jako jazykovému systému, který negativně ovlivňuje osvojování si mluveného jazyka a zároveň tedy ovlivňuje zařazení neslyšícího jedince do společnosti. Na to ale zastánci bilingválního přístupu namítají, že právě primární výuka mluveného jazyka způsobovala omezené osvojování si vědomostí, což mělo za důsledek i omezení možností pro získání vyššího vzdělání neslyšících (Jabůrek, 1998).

V současné době je považován bilingvální přístup za nejprogresivnější přístup ve vzdělávání sluchově postižených (Souralová a Langer, 2005, Muknšnáblova, 2014).

3.4 Bilingvální přístup ve vzdělávání v zahraničí

Počátkem 80. let minulého století se začíná prosazovat bilingvální přístup ve vzdělávání sluchově postižených v severských státech především ve Švédsku a Dánsku (Jabůrek, 1998, Souralová a Langer, 2005).

Ke změně dochází hlavně díky provedenému švédskému výzkumu, díky kterému byly získány zajímavé faktory, které ovlivnily názor, že neslyšící mají právo na vyučování jak ve znakovém jazyce, tak v mluveném jazyce majoritní společnosti, v tomto případě švédštině (Jabůrek, 1998).

Lundstrom (cit. podle Jabůrek, 1998) uvádí některé z těchto faktorů:

- moderní výzkum dětského jazyka,
- pochopení, že děti potřebují včasnou a spolehlivou komunikaci,
- změna názoru na postižení,
- změna názoru na znakový jazyk a získání novým znalostí o něm,

- zintenzivnění diskuse o dvojjazyčnosti.

Dále také některé názory od mnoha pedagogů a rodičů sluchově postižených dětí, které poukazyvaly na fakt, že mnohé děti po ukončení povinné školní docházky ve speciální škole nedosahují dostatečných výsledků i přes jejich možnosti a předpoklady, vedly k potřebě vytvořit nový vzdělávací systém pro sluchově postižené. K nápadu zavést bilingvální přístup ve vzdělávání neslyšících vedly především zkušenosti, které ukazovaly na fakt, že neslyšící děti neslyšících rodičů, které od narození komunikují prostřednictvím znakového jazyka, jsou mnohem více sociálně vyspělé než jejich vrstevníci, kteří mají slyšící rodiče (Souralová a Langer, 2005).

Prvním krokem k bilingválnímu vzdělávání bylo, když byl v roce 1968, odhlasován švédským parlamentem zákon o technických pomůckách pro postižené, ve kterém se také mluví o tlumočnické službě (Ahlgren, 1994 cit. podle Jabůrek, 1998). Dále pak v 70. letech proběhl výzkum znakového jazyka a výzkum osvojování si jazyka neslyšícími dětmi slyšících rodičů (Jabůrek, 1998). Z tohoto výzkumu vyplynulo, že pokud slyšící rodiče dodrží určité podmínky, může se pro jejich neslyšící dítě stát znakový jazyk jejich mateřským jazykem a druhým jazykem může být jazyk rodičů (Ahlgren, 1994 cit. podle Jabůrek, 1998).

Všechny tyto události vedly ke změně ve vyučování, kde se přechází z frontálního vyučování na vyučování, kde je důležitá aktivní účast žáka, přechází se tedy k pedagogice aktivity. Při tomto stylu vyučování je důležitá komunikace, což s malou znalostí mluveného jazyka u sluchově postižených není možné. Znalost znakového jazyka se tedy zdá být nutná pro všechny účastníky vyučování (Jabůrek, 1998).

Bilingvální přístup ve vzdělávání se ze Švédska a Dánska, postupně začal rozšiřovat dál do dalších zemí (Jabůrek, 1998). Jednotlivé modely bilingválního přístupu se v jednotlivých zemích od sebe navzájem nějakým způsobem liší (Jabůrek, 1998).

Švédský bilingvální model

Ve Švédsku se bilingvální přístup ve vzdělávání začíná využívat od roku 1981, kdy došlo k jeho uzákonění (Jabůrek, 1998).

Ahlgrenová (1994 cit. podle Jabůrek, 1998) uvádí pořadí preferencí komunikačních systémů v rámci bilingválního přístupu ve vzdělávání neslyšících ve Švédsku. Za

nejdůležitější je považován znakový jazyk na stejné úrovni pak psaná podoba jazyka a jako méně důležitá pak mluvená řeč. Důraz je kladen také na čtení s porozuměním. (Ahlgren, 1994 cit. podle Jabůrek, 1998).

Děti, u kterých vznikne podezření na sluchové postižení, jsou posílány na speciální vyšetření. Pokud je sluchové postižení potvrzeno přechází dítě do péče poradenského centra při předškolně-vzdělávacím centru. V tomto centru jsou rodičům podány základní doporučení, mezi které patří i osvojení si znakového jazyka (Jabůrek, 1998).

Dále nastává období, ve kterém dítě přichází do mateřské školy. V zařízeních mateřské školy je soustředěno co nejvíce dětí se sluchovým postižením. Díky tomu vytváří mateřské školy vhodné prostředí, ve kterém si děti se sluchovým postižením budou moci co nejlépe osvojit znakový jazyk, a to hlavně díky přirozené komunikaci se svými vrstevníky. Cílem předškolního vzdělání je, aby si děti spontánně a přirozeně osvojily znakový jazyk a byly schopny jej využívat na stejné úrovni jako slyšící děti mluvený jazyk. S mluveným jazykem se dítě skoro vůbec neseznamuje, jelikož výuka mluveného jazyka je ponechána až na základní školu (Jabůrek, 1998).

I přestože je pro mluvený jazyk vyhrazena základní škola, s jeho výukou se nezačíná ihned. Nejdříve je totiž důležité, aby si dítě plně osvojilo svůj první jazyk, tedy znakový jazyk a až poté se může začít s výukou jazyka mluveného. Stejně tak je tomu s výukou čtení, s kterým se začíná individuálně, podle toho zda je dítě dostatečně zralé, již si osvojilo znakový jazyk a jsme přesvědčeni, že má předpoklady čtení zvládnout, pak teprve můžeme začít s výukou čtení (Jabůrek, 1998).

Do základní školy děti vstupují ve věku sedmi let a vychází v sedmnácti letech, jedná se tedy o desetiletou povinnou školní docházku. Vyučovacím jazykem je na základní škole znakový jazyk a zároveň je i samostatným předmětem. Mezi další odlišnosti patří rozdělení hodin v učebním plánu, kdy celkový počet hodin jednotlivých předmětů je stanoven na celých deset let školní docházky. Je tedy na rozhodnutí školy, třídy, jak rozloží počet hodin jednotlivých předmětů do jednotlivých ročníků, to znamená, že v prvním ročníku bude mít třída více hodin švédštiny na úkor počtu hodin tohoto předmětu ve vyšších ročnících (Jabůrek, 1998).

Cílem bilingvního přístupu ve vzdělávání je dosáhnout stejné úrovně vzdělání neslyšících dětí jako u jejich slyšících vrstevníků (Jabůrek, 1998). Jak uvádí Speciální

škola (1994 cit. podle Jabůrek 1998) speciální škola má u většiny předmětů stejné učební plány jako má běžná základní škola, omezení mají pouze v nějakých předmětech. Žáci speciální školy mají dosáhnout stejných cílů na konci desátého ročníku jako žáci běžné školy na konci devátého ročníku (Speciální škola, 1994 cit. podle Jabůrek, 1998).

Jabůrek (1998) odhaduje, že žáci mají přibližně dvě vyučovací hodiny znakového jazyka týdně a čtyři hodiny švédštiny. Znakový jazyk je používán pro výklad a psaná švédština pro zápis látky (Jabůrek, 1998). Dále Jabůrek (1998) uvádí, že na počátku a ani nyní není ve Švédsku dostatek neslyšících učitelů s odpovídajícím pedagogickým vzděláním. Tento problém zpočátku řešili poskytnutím studia znakového jazyka slyšícím učitelů po dobu jednoho semestru na univerzitě, nyní jsou poskytovány kurzy znakového jazyka, kde se zdokonalují v jeho užívání.

Po ukončení základní školy všechny neslyšící děti postupují na střední školu, kde jsou neslyšící děti vyučovány podle stejného vzdělávacího plánu jako slyšící děti. I na střední škole probíhá nadále výuka ve znakovém jazyce, na univerzitě jsou ale využíváni tlumočníci (Jabůrek, 1998).

Dánský bilingvální model

V Centru totální komunikace v Kodani došlo k rozsáhlému výzkumu znakového jazyka. Na základě výsledků tohoto výzkumu a na základě různých dalších okolností byla v roce 1982 ve Škole pro neslyšící otevřena první experimentální třída s bilingválním přístupem ve vzdělávání (Jabůrek, 1998).

Děti, které byly zařazeny do třídy, neměly stejnou úroveň znalostí znakového jazyka. Z toho důvodu se v prvních letech výuka zaměřila na osvojování a doplnění znalostí znakového jazyka, tak aby všichni dosáhly stejné odpovídající úrovně znakového jazyka (Jabůrek, 1998).

Hansenová (1990 cit. podle Jabůrek, 1998) uvádí, že vyučování dánštiny probíhalo prostřednictvím dánského znakového jazyka a mluveného jazyka, dále pak pomocí jazyka v psané podobě, odezírání, prstové abecedy, Hand-Mund Systému a pomocí dalších podpůrných systémů. Mluvnice je vyučována pomocí znakového jazyka z důvodu lepšího porozumění větám. V rámci přirozené komunikace si pak tyto věty v průběhu dalších dnů opakují, prostřednictvím mluveného jazyka. Po pár dnech děti zvládají číst celý příběh samostatně. Dětem učitel pokládá otázky prostřednictvím mluveného jazyka, které

v případě potřeby doplní například prstovou abecedou, když ani přesto dítě nerozumí větě, učitel větu přeformuluje a až poté položí otázku prostřednictvím znakového jazyka. Znakový jazyk se dále užívá k vysvětlení některých slov, kterým by děti v mluveném jazyce nerozuměly (Hansen, 1990 cit. podle Jabůrek, 1998).

V roce 1996 se na Škole pro neslyšící vypracoval návrh na školní učební osnovy pro předmět dánský jazyk, znakový jazyk a artikulace. Cílem bylo zdůraznit, že škola je bilingvální a že žáci mají speciální podmínky a potřeby. Tyto učební osnovy byly vypracovány, odsouhlasena a vstoupily v platnost v roce 1998 (Kapitoly k bilingválnímu vzdělávání, 1999).

Učební osnovy tvoří jeden celek, to znamená, že předměty spolu úzce souvisí a zároveň si zachovávají svou specifičnost. Učební osnovy jsou děleny do fází, všichni žáci by měli projít všemi fázemi, ale jsou i žáci, kteří jsou schopni absolvovat pouze jednu nebo dvě fáze. Tyto fáze se nevážou na jednotlivé ročníky (Kapitoly k bilingválnímu vzdělávání, 1999).

Základními vzdělávacími předměty jsou znakový jazyk a dánština, tyto předměty jsou zároveň nástrojem k poznání. Je důležité, aby předmět znakový jazyk žáky pozitivně motivoval, což vede žáky k užívání jazyka v komunikaci s ostatními, při hře a učení. Znakový jazyk by měl také pomoci vytvářet nové prožitky, které pomáhají vytvořit radost z učení, kreativitu a pocit vlastní identity. Součástí výuky znakového jazyka je historie a kultura neslyšících a sluchově postižených. Výuka znakového jazyka spolu s výukou dánského jazyka musí žákům poskytnout dostatečnou jazykovou kompetenci, která žákům umožňuje osvojení a rozvoj pojmů užívaných v jiných předmětech. Tyto předměty vytváří základ pro žakovou funkční dvojjazyčnost, to znamená schopnost používat oba jazyky v komunikaci jako nástroje k učení. Výuka znakového jazyka probíhá v úzké spolupráci s výukou dánského jazyka, tak je tomu i obráceně, výuka dánského jazyka probíhá v těsné spolupráci s výukou znakového jazyka. Úkolem bilingválního přístupu ve vzdělávání je posílit u žáka prožitek ze znakového a dánského jazyka, které jsou zdrojem pro rozvoj osobní a kulturní identity, která je založená na estetickém, etickém a historickém chápání (Kapitoly k bilingválnímu vzdělávání, 1999).

Hamburský bilingvální model

Německé bilingvální vzdělávání neslyšících stojí na dlouhodobém výzkumu znakového jazyka, který byl realizován pod vedením profesora S. Prillwitze v Centru německého znakového jazyka a komunikace neslyšících při univerzitě v Hamburku. Také v 80. letech v Hamburku v centru rané výchovy probíhal výzkumný projekt zaměřený na užívání znakového jazyka tehdy spíše se zaměřením na znakovanou němčinu (Günther, 2000).

V srpnu roku 1993 byl zahájen bilingvální školní experiment na Hamburské škole pro neslyšící v jedné první a v jedné druhé třídě. Podmět k zahájení školního experimentu přišel ze strany rodičů neslyšících dětí, jejichž děti navštěvovaly koncem osmdesátých let nejprve ranou výchovu na Hamburské škole pro neslyšící, která se sice zaměřovala na znakovanou němčinu, ale preferovala spíše znakový jazyk. Postupně v roce 1990 rodiče docílili, že byly do mateřské školy přijaty dvě neslyšící spolupracovnice. S bilingválním přístupem byli rodiče natolik spokojeni, že prosazovali jeho pokračování i na základní škole (Günther, 2000).

Koncepce bilingválního vzdělávání neslyšících v Německu byla vytvořena již v roce 1992 hamburskou pracovní skupinou. Tato koncepce byla spíše teoretická, jelikož skandinávské zkušenosti nebyly ještě k dispozici. Z těchto důvodů se tedy nemohla stát orientační pomůckou pro praktickou realizaci bilingválního modelu, proto se vědecké rozpracování i pedagogicko-didaktické uskutečnění muselo odvíjet až z praxe školního experimentu (Günther, 2000).

Hamburský bilingvální model vychází z bilingválního vyučování, které je realizováno zároveň slyšící učitelkou a neslyšící pedagožkou. Tato týmová spolupráce je realizována během osmi hodin týdně, což představuje téměř třetinu vyučovacích hodin žactva, má vliv také na ostatní akce, z toho důvodu je obecný vyučovací jazyk považován za bilingvní. Zároveň jsou vytvořeny zvláštní hodiny pro znakový jazyk, slyšení a mluvení. Během výuky dochází k intenzivnímu střídání znakového jazyka, mluvené a psané řeči, tímto se značně liší hamburský bilingvální model od ostatních bilingválních modelů ze skandinávských zemí (Günther, 2000).

Na základě hamburského bilingválního modelu byla prověřena i možnost zdali časté střídání komunikačních systémů, zejména pak možnost vzájemného narušování

znakovaného jazyka a znakového jazyka, nevyvolává negativní důsledky. Tento předpoklad byl na základě vypracované dizertace od Georgové vyvrácen a bylo potvrzeno, že se u dětí spíše vyvine jasný smysl pro různé jazyky a modality, tak je tomu i při střetu znakovaného jazyka a znakového jazyka (Günther, 2000).

Mluvený jazyk si děti začínají osvojovat společně se znakovým jazykem. V průběhu celého vyučování se realizuje permanentní dvojjazyčnost vyučovací komunikace. Neustále dochází k vzájemnému působení mluvené řeči a znakového jazyka, které dítě ovládá na úrovni odpovídajícího věku. Znakový jazyk je u dětí považován za základní řeč, podporuje přirozený emocionální, sociální a rozumový vývoj. Znakový jazyk se vyvíjí rychleji a vytváří tak základ pro německou mluvenou a psanou řeč. I přesto, že se mluvená řeč vyvíjí pomaleji, je považována a podporována rovnocenně jako jazyk znakový. K rozvoji a podpoře mluvené řeči se využívá znakování. U mluvené řeči se předpokládá spíše její funkční ovládnutí a užívání. Neslyšící žáci dosahují vysoké úrovně v osvojování si psané řeči, časem může dojít i ke srovnání s normální úrovní (Günther, 2000).

Holtzová (2000) uvádí, že pokud se vychází ze základů znakového jazyka, rozvíjí se zájem žáků o mluvenou řeč, právě motivace práce s vlastním jazykem rozvíjí zájem dítěte učit se i druhý jazyk. I přesto, že práce s mluvenými texty je náročná pro neslyšící děti, pomocí znakového jazyka se daří tuto náročnost překonávat (Holtzová, 2000).

V hodinách dominuje především znakový jazyk a psaná řeč, jelikož zde je používání obou jazyků pro žáky jasnější. Oproti tomu mluvený jazyk se uplatňuje v hodinách, které jsou vedené pouze slyšící učitelkou (Tollgrefová a Schwarzová, 2000).

Důležitou součástí bilingválního vyučování je práce s textem, která klade velké nároky na obě učitelky a vyžaduje intenzivní přípravu. Nejprve se přečte daný text ve znakovém jazyce a pak ve znakové řeči, pokud žáci některým slovům nerozumí, vysvětlí se ve znakovém jazyce, ve kterém probíhá i následná diskuze. Důležité je, aby žáci pochopili obsah a vysvětlili si souvislosti. Poté již ucelené témata se diskutují s žáky na vyšší komunikační úrovni, na což pak navazuje práce v mluvené a psané řeči (Tollgrefová a Schwarzová, 2000).

V rámci hamburského bilingvního modelu se využívá možnosti alespoň částečného auditivního vnímání řeči, díky použití elektroakustických sluchadel dle individuálních předpokladů dítěte k učení (Günther, Holtzová a Tollgreefová, 2000).

Při bilingvnímu vyučování je důležitá vzájemná spolupráce slyšící a neslyšící učitelky. Tato spolupráce dává dětem za vzor partnerské chování obou učitelek při vyučování, dále žáci mají možnost komunikovat s dvěma osobami a získávají jazykový vzor jak ve znakové mateřštině, tak v mluvené řeči (Holtzová, 2000).

Tollgreefová a Schwarzová (2000) uvádějí, že učitelé se zpočátku školního experimentu museli vypořádat s určitými změnami jako třeba se dvěma jazyky ve vyučování. Proto je důležité, aby se na vyučování obě učitelky společně připravovaly. Předpokládá se, že obě učitelky dobře ovládají mluvený jazyk a zároveň znakový jazyk. Znalosti znakového jazyka byly v případě učitelky ve školním experimentu zpočátku velmi slabé, díky intenzivní spolupráci a návštěvám kurzu znakového jazyka se postupně její znalosti znakového jazyka vyvíjely.

Průběh výuky není snadné naplánovat, může docházet k změnám situace a je důležité, aby učitelky na tyto změny uměly reagovat, z toho důvodu by se měly učitelky navzájem pozorovat a zvládnout udržet plynulý dialog s žáky (Tollgreefová a Schwarzová, 2000).

Vyučovat znakový jazyk by měl neslyšící učitel znalý znakového jazyka a mluvený jazyk by měl vyučovat slyšící učitel, neslyšící děti tak získávají možnost identifikace, která je motivuje k osvojení si prvního i druhého jazyka (Staabová, 2000). Tollgreefová a Schwarzová (2000) uvádějí, že může docházet k situacím, kdy slyšící učitelka komunikuje s žáky ve znakovém jazyce a neslyšící učitelka naopak učí žáky odezírat. Žáci si ale umí s bilingvní situací poradit, je jim jasné, která s učitelek je pro jakou řeč kompetentní (Tollgreefová a Schwarzová, 2000).

Základním předpokladem tohoto bilingvního modelu je, aby na základě znalostí znakového jazyka, které budou odpovídající věku dítěte, bylo možné neslyšícím dětem poskytnout ve všech školních učebních a pracovních oborech výuku srovnatelnou s výukou slyšících dětí (Günther, 2000). Staabová (2000, s. 35) říká: „*Bilingvní koncepte poskytuje neslyšícím mnohostranné vzdělání a výchovu, od znakového jazyka a osvojení si*

mluvené a psané řeči až po artikulaci a sluchový trénink a urychluje současně rozhodujícím způsobem i rozvoj osobnosti neslyšících dětí.“

3.5 Bilingvální přístup ve vzdělávání v České republice

Do České republiky se bilingvismus začíná dostávat až v devadesátých letech, a to zejména z důvodů problematiky vzdělávání těžce sluchově postižených a zároveň vlivem lingvistického výzkumu českého znakového jazyka, který uznal znakový jazyk za rovnoprávný, přirozený a mateřský jazyk neslyšících (Chlumecká, 2006).

Prvním předpokladem pro zavedení bilingválního přístupu ve vzdělávání neslyšících u nás bylo uznání práva neslyšících na vzdělávání ve znakovém jazyce, které v roce 1990 bylo uznáno a ukotveno v zákoně (Jabůrek, 1998).

Po roce 1989 vlivem změny politické situace dochází k velkým změnám ve společnosti i mezi sluchově postiženými a rodiči sluchově postižených dětí. V roce 1990 vznikají nové organizace jako Federace rodičů a přátel sluchově postižených, Česká unie neslyšících, Sdružení klubů neslyšící mládeže, Sdružení pro kulturu neslyšících SORDOS. O dva roky později vzniká ASNEP – Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel. Ve stejném roce se otevírá na Divadelní fakultě JAMU v Brně tříleté bakalářské studium pro neslyšící studenty. V roce 1993 při Institutu pro neslyšící začíná lingvistický výzkum znakového jazyka. Vzniká také Střední pedagogická škola v Hradci Králové, která za využití přístupu totální komunikace připravuje sluchově postižené na práci v mateřské škole nebo vychovatele. Stejně tak Střední škola zdravotnická v Berouně, která využívá nejen totální komunikaci, ale i služeb tlumočnicků (Jabůrek, 1998).

Většina škol pro sluchově postižené v roce 1995 využívá přístupu totální komunikace, žádná ze škol však nevyužívá bilingvální přístup. Ke změně dochází až v roce 1996, kdy vzniká první Experimentální mateřská škola jako soukromá škola občanského sdružení Federace rodičů a přátel sluchově postižených, jejíž neoficiální název zněl Školička Pipan. Svou činnost zahájila již v únoru roku 1995, kdy zahájila první pravidelná setkávání rodičů s dětmi, která se zpočátku několik měsíců konala pouze jednou za dva týdny. Až v září téhož roku začalo docházet k pravidelnému setkávání každé pondělí. V roce 1996 získala Federace rodičů a přátel sluchově postižených grant na provoz Předškolního bilingválního centra, který umožnil zlepšit materiální vybavení Školičky a umožnil pravidelnou účast neslyšících asistentů a lektorů. K zásadním změnám došlo

v lednu roku 1997, kdy na základě schválení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky došlo k zařazení Školičky Pipan pod názvem Experimentální bilingvální mateřská škola do sítě předškolních zařízení. Na základě toho se začalo s pravidelnou, celotýdenní výchovnou činností, která vycházela z osnov výchovné práce pro běžné mateřské školy a ze zásad bilingválního přístupu (Jabůrek, 1998).

Mateřská škola prošla řadou vývojových etap, než došla k současné podobě. Nyní mateřská škola funguje pod názvem Bilingvální mateřská škola pro sluchově postižené s.r.o. („Pipan“) se sídlem v Praze 5 – Stodůlky, jejímž zřizovatelem je Centrum pro dětský sluch Tamtam o.p.s. Nyní školu navštěvují děti se sluchovým postižením kompenzovaným sluchadly, děti s kochleárními implantáty, s kombinovaným postižením i slyšící sourozenci a kamarádi. Pedagogický sbor tvoří speciální pedagožky s aktivní znalostí znakového jazyka, neslyšící pedagožka a logopedka. Jejich úkolem je dosáhnout maximálního vývoje osobnosti dětí, které budou připraveny na vstup do základní školy, případně na integraci (Pipan, ©2012).

Následně po zřízení mateřské školy byl realizován bilingvální vzdělávací program v několika třídách při Speciální základní škole pro sluchově postižené v Praze 5 v Holečkově ulici. Dále byl experimentálně ověřen předškolní bilingvální program CESTA v Základní škole pro sluchově postižené v Brně, experiment připravila Mateřská škola se Speciálně pedagogickým centrem při Základní škole pro žáky se sluchovým postižením ve Valašském Meziříčí (Krahulcová, 2014).

V současné době existuje řada škol pro sluchově postižené s bilingválním přístupem ve vzdělávání. V Praze se bilingvální přístup realizuje v již výše zmíněné Bilingvální mateřské škole pro sluchově postižené „Pipan“, Střední škole, základní škole a mateřské škole pro sluchově postižené v ulici Holečkova a v poslední řadě ve Střední škole, Základní škole a Mateřské škole pro sluchově postižené v ulici Výmolova. Dále pak v Mateřské škole a základní škole pro sluchově postižené v Brně a Střední škole, Základní škole a Mateřské škole v Hradci Králové.

4 Bilingvální přístup ve vzdělávání sluchově postižených

Bilingvální přístup ve vzdělávání je přiblížen a shrnut v teoretické části této práce, jak je z textu patrné pojetí a realizace bilingvální přístup se v jednotlivých zemích liší a může se lišit i v jednotlivých školách. U nás se jedná o celkem nový přístup ve vzdělávání sluchově postižených. Na jednotlivých školách v České republice se realizace bilingválního přístupu může v určitých oblastech lišit, může se inspirovat jiným pojetím bilingválního přístupu ze zahraničí a upravit si jej podle vlastních možností. V jednotlivých školách se místo neslyšících pedagogů mohou objevovat neslyšící asistenti pedagogů, kteří mají nižší vzdělání, a z toho důvodu mají i menší kompetence ve třídě jak pedagogové. V praktické části práce je nastíněno, jak je realizován bilingvální přístup ve dvou vybraných základních školách v Praze a na základě získaných informací je zjištěno, jaké jsou rozdíly v pojetí bilingválním přístupu na těchto dvou školách.

4.1 Cíl a metodologie výzkumné práce

Hlavním cílem výzkumu bylo získat informace o realizaci bilingválního přístupu ve vzdělávání na dvou vybraných základních školách pro sluchově postižené v Praze a na základě získaných informací zjistit, jaké jsou rozdíly v realizaci bilingválního přístupu mezi těmito dvěma školami.

Před začátkem výzkumu byl stanoven výzkumný problém, který zní: Jaké jsou rozdíly v realizaci bilingválního přístupu na dvou základních školách pro sluchově postižené v Praze?

Dále výzkum pokračoval stanovením předpokladů. Stanovené předpoklady pro výzkum jsou:

- Předpokládáme, že v realizaci bilingválního přístupu se obě školy od sebe navzájem liší.
- Předpokládáme, že odlišnosti mezi školami budou spočívat v přítomnosti neslyšících pedagogů v bilingválních třídách.
- Předpokládáme, že ve všech vyučovacích hodinách bude přítomen neslyšící pedagog nebo neslyšící asistent pedagoga.
- Předpokládáme, že v bilingvální výuce by měl mít neslyšící pedagog stejné kompetence jako slyšící pedagog.

Pro práci byl zvolen kvantitativně orientovaný výzkum. Takto orientovaný výzkum je pro tuto práci nejvhodnější, jelikož výzkumné šetření se týká většího zkoumaného vzorku. Použitou výzkumnou metodou jsou dotazníky, které umožňují získat v krátkém čase velký počet písemných odpovědí.

Kvantitativně orientovaný výzkum je charakteristický tím, že pracuje s číselnými údaji, díky kterým zjišťuje množství, rozsah a frekvenci výskytu jevů. Tyto číselné údaje se dají matematicky zpracovávat. Výzkumník si během výzkumu drží odstup od zkoumaných jevů, se zkoumanými osobami nemusí přijít ani do kontaktu. Cílem výzkumu je třídění údajů a vysvětlení příčin existence nebo změn jevů. Při výběru zkoumaných osob se výzkumník snaží, aby co nejlépe reprezentovaly jistou populaci. Ve většině případů prověřuje již existující pedagogickou teorii, ve výzkumu jí poté potvrzuje nebo vyvrací. K tomu nejlépe používá vyvození hypotézy neboli vědeckého předpokladu, které následně potvrzuje nebo vyvrací (Gavora, 2000).

Dotazníky jsou jednou z metod kvantitativního výzkumu. Díky písemně kladeným otázkám umožňuje získání písemných odpovědí (Gavora, 2000).

Dotazníky byly vypracovány dva. Jeden pro neslyšící pedagogy či neslyšící asistenty pedagogů a druhý pro slyšící pedagogy, a to zejména z důvodu rozdílnosti některých otázek, které se týkají pouze slyšícího pedagoga, anebo neslyšícího pedagoga či neslyšícího asistenta pedagoga. Dotazník pro slyšící pedagogy se skládá z dvanácti otázek, z toho je jedenáct otázek polouzavřených a poslední otázka je otevřená. Dotazník pro neslyšící pedagogy anebo neslyšící asistenty pedagoga se skládá z deseti otázek, z toho je devět otázek polouzavřených a poslední otázka je otevřená. Polouzavřené otázky nabízejí několik pevných alternativ a jednu otevřenou možnost „Jiné“, kde je možné vyplnit na následující řádek jinou odpověď, pokud žádná z pevných alternativ není správná. Poslední otevřená otázka v dotazníku pro slyšící pedagogy se ptá, jak probíhá spolupráce s neslyšícím pedagogem/neslyšícím asistentem pedagoga, zdali jsou spokojeni nebo by rádi něco změnili. Stejně tak poslední otázka v dotazníku pro neslyšící pedagogy/neslyšící asistenty pedagogů se ptá, jak probíhá spolupráce se slyšícím pedagogem, zdali jsou spokojeni nebo by rádi něco změnili.

Dotazník pro slyšící pedagogy je přiložen v příloze 1 a dotazník pro neslyšící pedagogy anebo neslyšící asistenty pedagogů je přiložen v příloze 2.

4.2 Design výzkumu

Výzkum byl plánován dlouhodobě, probíhal od začátku listopadu 2015 do konce února 2016. Nejdříve byla v předvýzkumu provedena depistáž dotazníků a na základě toho bylo poupraveno pár otázek v dotaznících. Dotazníky byly sestaveny tak, aby získaly informace od slyšících pedagogů, neslyšících pedagogů anebo neslyšících asistentů pedagogů o realizaci bilingválního přístupu ve dvou vybraných školách.

Po vytvoření dotazníků byly emailem kontaktovány dvě vybrané školy. Email je seznámil s touto prací a žádal je o přijetí dotazníků k této práci. Po domluvě byly dotazníky zaneseny do obou škol, kde byly na začátku února tohoto roku rozdány mezi slyšící pedagogy, neslyšící pedagogy anebo neslyšící asistenty pedagogů. V průběhu dalšího týdne přišel email od škol, který informoval o vyplnění dotazníků a možnosti jejich vrácení.

Do obou škol bylo předáno deset dotazníků pro slyšící pedagogy a deset dotazníků pro neslyšící pedagogy anebo neslyšící asistenty pedagogů. Z jedné základní školy se vrátilo vyplněných osm dotazníků pro slyšící pedagogy a sedm dotazníků pro neslyšící pedagogy či neslyšící asistenty pedagogů. Z druhé základní školy se vrátilo vyplněných osm dotazníků pro slyšící pedagogy a pouze dva dotazníky pro neslyšící pedagogy či neslyšící asistenty pedagogů. Škola vysvětlila důvod, proč byly vyplněny pouze dva dotazníky pro neslyšící pedagogy či neslyšící asistenty pedagogů. Tímto důvodem je, že na základní škole se pohybuje málo neslyšících pedagogů či neslyšících asistentů pedagogů, a z toho někteří odmítli dotazníky vyplnit. I zbytek nevrácených dotazníků z obou škol bylo z důvodu odmítnutí vyplnění těchto dotazníků.

4.3 Charakteristika škol a výzkumného vzorku

Charakteristika škol

Pro tuto práci byly vybrány dvě školy pro sluchově postižené v Praze, které využívají bilingvální přístup ve vzdělávání. Jednou je Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené v ulici Holečkova a druhou je Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené v ulici Výmolova. Tento výzkum je zaměřen pouze na základní školu a její třídy s bilingválním přístupem, i přesto jsou

v následující části popsány všechny části školy, jelikož díky tomu získáme celkový pohled na školu, ve které se třídy nachází.

Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené v ulici Výmolova

Škola se nachází v ulici Výmolova na Praze 5 - Radlice, kousek od stanice metra a tramvaje Radlická. Můžeme tedy říci, že se nachází na klidném a zároveň velmi dobře dostupném místě. Škola se skládá ze Střední zdravotnické školy, Základní školy a Mateřské školy, ale také z internátu, družiny, speciálně pedagogického centra a z Ulicentra. Věnuje se dětem a žákům se sluchovým postižením a s logopedickými vadami od předškolního věku až do dospělosti (Školavýmolova, ©2011).

Pedagogický sbor školy tvoří slyšící i neslyšící pedagogové, kteří jsou specializovaní v oboru speciální pedagogika. Na škole se také nachází výchovný poradce, který provádí metodiku prevence, dále pak logoped, školní psycholog a neslyšící asistenti pedagogů (Školavýmolova, ©2011).

Interiér školy je vybaven klasickými i odbornými učebnami s interaktivními tabulemi, počítačovými učebnami, praktickými dílnami, zubní laboratoří, relaxačními klubovny, fotografickým ateliérem, letní terasou, tělocvičnou, školním hřištěm a rozlehlou zahradou s altánem (Školavýmolova, ©2011).

Mateřská škola se nachází v přízemí. Postupuje podle vzdělávacího programu „Hrajeme si se slonem“, který se zaměřuje na budování vhodného komunikačního systému a přípravu dětí pro vstup do základní školy. Má dvě oddělení a to bilingvální a logopedické oddělení. Bilingválním oddělení je pro děti se sluchovým postižením, působí zde společně slyšící a neslyšící učitelky. Logopedické oddělení je určené pro děti s řečovým postižením. Každé oddělení je složeno z pěti žáků (Školavýmolova, ©2011).

Základní škola se nachází v prvním patře budovy. Postupuje podle školního vzdělávacího programu „Vzhůru ke vzdělání“. Učební plán je rozvržen do deseti let. Zajišťuje komplexní péči v oblasti vzdělávání a výchovy žáků s různým stupněm sluchového postižení, s narušenou komunikační schopností a dalšími kombinacemi postižení. Na základě toho je program koncipován do dvou větví. Jedná se o větev neslyšících, která postupuje podle bilingválního přístupu, který je založen na současném působení slyšícího a neslyšícího pedagoga. Výuka tedy probíhá současně ve dvou

jazycích, a to v českém jazyce a českém znakovém jazyce. Třídy jsou po šesti až osmi žácích ve třídě. Do tříd pravidelně dochází logopedka. Další větví je větev nedoslýchavých a s narušenou komunikační schopností, zde se preferuje spíše totální komunikace. Větve nejsou striktně odděleny, předpokládají se společné akce a aktivity žáků. Pro žáky s kombinovaným postižením je vytvářen individuální vzdělávací plán. Pro mimořádně nadané žáky se speciálně sestavuje program, tak aby se daný žák mohl maximálně rozvíjet. Na škole jsou v současné době tři logopedické třídy, v každé třídě je vždy jeden pedagog (Školavýmolova, ©2011).

Střední škola je odborná zdravotnická škola, která připravuje žáky na povolání asistent zubního technika. Funguje od roku 1994 a jedná se o jednu z prvních škol v České republice, která začala poskytovat vzdělávání sluchově postiženým žákům podle bilingválního přístupu, tedy ve dvou jazycích, a to v českém jazyce a českém znakovém jazyce. Každý žák má možnost si podle své jazykové preference vybrat jazyk, ve kterém se na škole bude vzdělávat. Na škole přednáší slyšící pedagog nebo neslyšící pedagog za přítomnosti tlumočnicka. Tlumočníci mají za úkol tlumočit buď z českého mluveného jazyka do českého znakového jazyka, nebo obráceně. Pedagogové se také snaží poskytnout materiály k výuce v obou jazycích. Na vývoji těchto učebních materiálů spolupracují s různými institucemi. Na škole je důležitá rovnocenná spolupráce slyšícího a neslyšícího pedagoga, kteří se společně podílejí na chodu školy, systému výuky a na uskutečňování školních aktivit. Studium na střední škole je zakončeno státní maturitní zkouškou. Většina absolventů dále pokračuje studiem na Filozofické fakultě v oboru Komunikace sluchově postižených (Školavýmolova, ©2011).

Družina se nachází ve třetím patře školy. Děti zde mohou podle svých zájmů navštěvovat řadu kroužků (Školavýmolova, ©2011).

Internát je poskytován pro mimopražské děti. Je rozdělen pro žáky ze střední školy a žáky základní školy. Pokoje jsou samozřejmě rozděleny podle pohlaví. V rámci internátu mají možnost sportovních aktivit jako plavání, bruslení, turistický tábor, vodácký kurz, kurz bojového umění. Vždy je snaha vybírat a nabízet kurzy podle zájmů dětí (Školavýmolova, ©2011).

Speciálně pedagogické centrum poskytuje podporu pro Prahu a Středočeský kraj. Poskytuje jak služby ambulantně, tak v terénu. Jejich činností je například vytváření

individuálních plánů, reedukace sluchových a řečových vad, poradenská a psychoterapeutická pomoc rodinám a mnoho dalších. Posuzují také vhodnost dítěte do této školy a vytváří jeho vyšetření. Pokud je dítě vhodným kandidátem, pustí dítě k zápisu, kde o jeho přijetí rozhodne ředitelka. Kapacita ovšem může být již naplněna, pak dítě nemusí být přijato. Speciálně pedagogické centrum poskytne rodičům v takové situaci alternativní řešení. Na škole se také nachází EEG biofeedback (Školavýmolova, ©2011).

Ulicentrum neboli jazykové centrum Ulita, vzniklo v lednu 2008 jako stanice zájmových činností školy Výmolova. Název Ulicentrum získalo v březnu 2012. Cílem Ulicentra je poskytování celoživotního vzdělávání, podpora hodnotové orientace, zajištění volnočasových aktivit všem neslyšícím a nedoslýchavým, rozvoj a šíření moderních metod výuky jazyků na školách pro sluchově postižené. Pod Ulicentru spadá například knihovna Ulita, která je dostupná pro celou veřejnost. Nabízí nejen řadu publikací, ale i workshopy, přednášky a semináře jak pro děti, tak pro pedagogy. Ulicentrum také nabízí řadu kurzů jak pro sluchově postižené, tak pro slyšící jedince. Mezi nabízené kurzy patří například kurz znakového jazyka (Školavýmolova, ©2011).

Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené Holečkova

Škola se nachází na Praze 5 na Smíchově v Holečkové ulici. Je situována na kopci, obklopena přírodou zejména Kinského zahradou a Petřínskými sady. Součástí školy je střední škola, základní škola, mateřské škola, speciálně pedagogické centrum a internát. Zaměřuje se převážně na žáky těžce sluchově postižené, s kombinovanými vadami, s mentálním postižením nebo žáky s těžkými logopedickými vadami, a to od diagnostiky postižení až do ukončení vzdělávání a uvedení do praktického života (Holečkova, ©2009).

Škola je vybavena učebnami s moderním a účelným vybavením. Dvě učebny jsou vybaveny interaktivní tabulí. Na škole jsou také tři počítačové učebny. Je zde tělocvična, místnost pro muzikoterapii, keramická dílna, sportoviště v areálu školy a kaple, ve které se pořádají kulturní události (Holečkova, ©2009).

Personální obsazení se skládá z plně kvalifikovaných učitelů mateřské školy, pedagogů základní a střední školy, vychovatelů, logopeda a neslyšících asistentů pedagogů, kteří jsou rodilými mluvčími znakového jazyka. Všichni jsou vybaveni znalostmi znakového jazyka (Holečkova, ©2009).

Mateřská škola je rozdělena na tři oddělení bilingvální, orální a logopedické. Probíhá zde vzdělávání podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, který je podkladem pro přípravu školních vzdělávacích programů pro jednotlivá oddělení. Třídy s bilingválním přístupem jsou určeny převážně pro děti s těžkým sluchovým postižením. S dětmi pracuje neslyšící asistent, který s nimi komunikuje pomocí znakového jazyka a slyšící učitel, který s dětmi komunikuje pomocí komunikačních systémů vycházejících z českého jazyka. Ve třídách s orálním přístupem jsou děti, jejichž vada sluchu je kompenzována sluchadlem nebo kochleárním implantátem, u kterých je dobrá prognóza vývoje řeči. Komunikace v těchto třídách je zaměřena na artikulaci a odezírání s podporou sluchu. V logopedických třídách je činnost zaměřena na logopedickou péči, která je určena dětem s různými vadami řeči (Holečková, ©2009).

Na škole se nachází Základní škola pro sluchově postižené, ale i Základní škola praktická pro sluchově postižené. Školní vzdělávací program Základní školy pro sluchově postižené je zpracovaný podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání buď se zaměřením na orální způsob komunikace nebo se zaměřením na bilingvální způsob komunikace. Cílem je vybavit žáky vědomostmi a připravit je na možnost dalšího studia, vždy podle individuálních možností každého jedince. Školní vzdělávací program pro Základní školy praktické pro sluchově postižené zpracovaný podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Poskytuje výchovu a vzdělání dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, které mají kromě sluchového postižení i mentální postižení nebo jiné kombinované postižení. Někteří žáci jsou vzděláváni podle individuálního vzdělávacího plánu. Ve třídách na obou základních školách je během výuky přítomen slyšící pedagog a neslyšící asistent pedagoga. V rámci českého jazyka probíhá pravidelná logopedická péče. Třídy jsou složeny o malém počtu žáků, díky kterému je umožněn individuální přístup (Holečková, ©2009).

Na škole je Střední odborná škola pro sluchově postižené, která nabízí čtyřletý obor hotelnictví a turismus a nástavbové dvouleté obory podnikání anebo gastronomie. Střední odborná škola je zakončena maturitní zkouškou. Dále se na škole nachází Střední odborné učiliště pro sluchově postižené, které nabízí učební obory čalouník, malíř a lakýrník, kuchař, strojní mechanik, pekař, cukrář. Střední odborné učiliště má tříleté obory, které jsou ukončeny závěrečnou zkouškou s výučním listem. Poslední střední školou je Odborné

učiliště pro sluchově postižené, které nabízí učební obory cukrářské práce, truhlářské a čalounické práce, kuchařské práce, malířské a natěračské práce a šití oděvů. Jedná se o tříleté učební obory ukončené závěrečnou zkouškou s výučním listem určené spíše žákům s horším prospěchem na základní škole nebo žákům ze základní školy praktické. Na střední škole se preferuje přístup totální komunikace, tak aby bylo dostatečné porozumění mezi žákem a pedagogem a naopak (Holečková, ©2009).

Internát je poskytován pro mimopražské děti mateřské školy, základní školy a střední školy. Internát je rozdělen pro děti mateřské školy, který se nachází v prvním patře a pro žáky základní školy a pro studenty střední školy, který se nachází v podkroví školy. Žáci základní školy jsou ubytováni ve třílůžkových pokojích a jsou rozděleni do výchovných skupin. Každá skupina má svou klubovnu, kuchyňku a záchod. Studenti středních škol jsou ubytováni v dvojlůžkových pokojích s vlastním příslušenstvím. Internát pro žáky základní školy plní také funkci družiny pro ostatní žáky školy (Holečková, ©2009).

Součástí školy je také speciálně pedagogické centrum, které poskytuje standardní činnosti jako je například soustavná a systematická péče o děti se sluchovým postižením raného věku a podpora integrovaných žáků, studentů a jejich pedagogů. Pracuje zde speciální pedagog, psycholog, sociální pracovníce, foniatr a pediatr (Holečková, ©2009).

Na škole jsou poskytovány kurzy znakového jazyka pro rodiče a přátelé sluchově postižených (Holečková, ©2009).

Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkum byl zaměřen na třídy základní školy s bilingválním přístupem ve vzdělávání. Pro získání informací o průběhu vyučování byli zvoleni slyšící pedagogové a neslyšící pedagogové či neslyšící asistenti pedagogů z obou vybraných škol.

Všichni zúčastnění slyšící pedagogové, neslyšící pedagogové a neslyšící asistenti pedagogů působí na prvním nebo na druhém stupni základní školy.

Pro zachování anonymity obou vybraných škol budou dále školy označeny jako ZŠ A a ZŠ B.

Celkem pro výzkum bylo rozdáno deset dotazníků pro slyšící pedagogy a deset dotazníků pro neslyšící pedagogy či neslyšící asistenty pedagogů ze ZŠ A a deset

dotazníků pro slyšící pedagogy a deset dotazníků pro neslyšící pedagogy anebo neslyšící asistenty pedagogů ze ZŠ B. Výzkumu se nakonec zúčastnilo osm slyšících pedagogů, pět neslyšících pedagogů a dva neslyšící asistenti pedagogů ze ZŠ A. Ze ZŠ B se zúčastnilo výzkumu osm slyšících pedagogů a pouze dva neslyšící asistenti pedagogů. Všechny tyto údaje jsou zaznamenány v Tabulce 1.

Tabulka 1 Výzkumný vzorek

	ZŠ A	ZŠ B
Celkem rozdáno dotazníků pro slyšící pedagogy	10	10
Celkem rozdáno dotazníků pro neslyšící pedagogy či neslyšící asistenty pedagogů	10	10
Slyšících pedagogů se zúčastnilo	8	8
Neslyšících pedagogů se zúčastnilo	5	0
Neslyšících asistentů pedagogů se zúčastnilo	2	2

Zdroj: Vlastní zpracování

4.4 Zpracování výsledků a interpretace výsledků

Dotazníky pro slyšící pedagogy a dotazníky pro neslyšící pedagogy anebo neslyšící asistenty pedagogů jsou zpracovány zvlášť z důvodu rozdílnosti některých otázek.

Výsledky prvních jedenácti otázek v dotazníku pro slyšící pedagogy jsou zaznamenány do tabulek a grafů pomocí Microsoft Word a Microsoft Excel. Získané výsledky jsou v tabulkách a grafech interpretovány v číselném počtu odpovědí nikoliv v procentech z důvodu malého počtu respondentů, u kterého by zobrazení v procentech bylo nevhodné. Výsledky prvních devíti otázek v dotazníku pro neslyšící pedagogy/neslyšící asistenty pedagogů jsou zaznamenány pouze do tabulek pomocí Microsoft Word. Grafy v tomto případě nebyly použity, z důvodu nízkého počtu získaných dotazníků pro neslyšící pedagogy anebo neslyšící asistenty pedagogů. Poslední otázka u obou dotazníků je otevřená, z toho důvodu jsou výsledky zaznamenány slovně.

Nejdříve budou interpretovány výsledky dotazníků pro slyšící pedagogy, poté budou interpretovány výsledky dotazníků pro neslyšící pedagogy či neslyšící asistenty pedagogů.

Dotazník pro slyšící pedagogy

Otázka č. 1

Kolik žáků máte ve třídě?

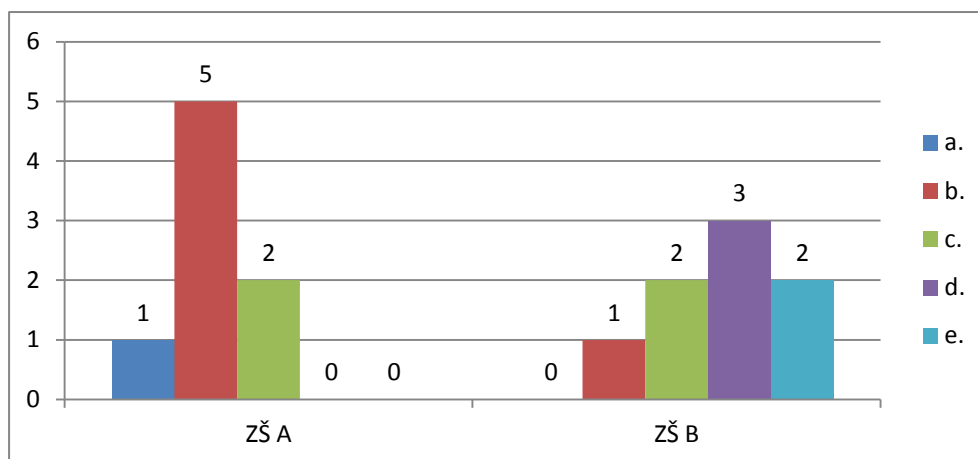
- a. 4 žáky.
- b. 5 žáků.
- c. 6 žáků.
- d. 7 žáků.
- e. Jiné.

Tabulka 2 Počet žáků ve třídách ke grafu 1

Odpovědi slyšících pedagogů	ZŠ A	ZŠ B
a	1	0
b	5	1
c	2	2
d	0	3
e	0	2

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 1 Počet žáků ve třídách



Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 1 ukazuje odpovědi slyšících pedagogů z obou škol na otázku: Kolik žáků máte ve třídě? Nejvíce dotazovaných slyšících pedagogů (pět slyšících pedagogů) ze ZŠ A má ve třídě 5 žáků. Další dva slyšící pedagogové ze ZŠ A mají ve třídě 6 žáků. Jeden dotazovaný slyšící pedagog ze ZŠ A má ve třídě 4 žáky. Nejvíce dotazovaných slyšících pedagogů (tři slyšící pedagogové) ze ZŠ B má ve třídě 7 žáků. Dva slyšící pedagogové ze

ZŠ B mají ve třídě 5 žáků. Další slyšící pedagog ze ZŠ B má ve třídě 5 žáků. Dva slyšící pedagogové ze ZŠ B zvolili odpověď „Jiné“ a napsali, že ve třídě mají 8 a 9 žáků.

Otázka č. 2

Jaký stupeň sluchového postižení mají žáci ve vaší třídě?

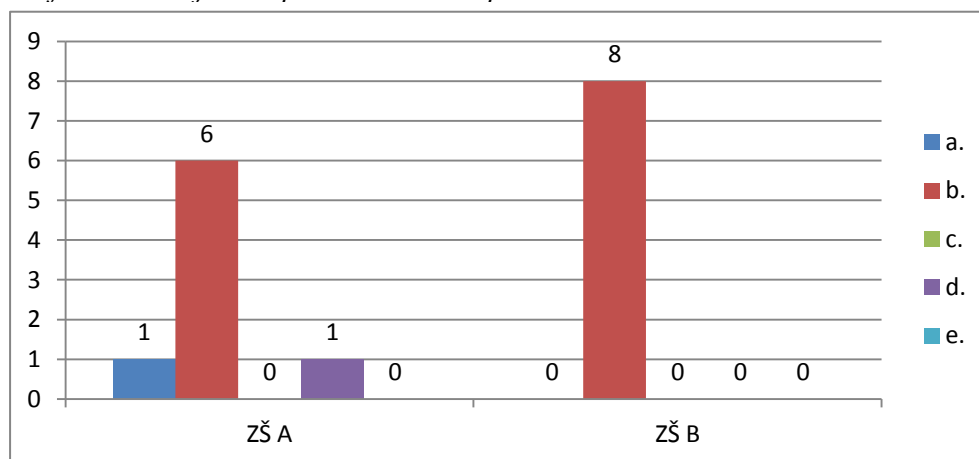
- Převažují žáci s těžkým postižením sluchu bez kompenzačních pomůcek.
- Převažují žáci s těžkým postižením sluchu s kompenzačními pomůckami.
- Převažují žáci nedoslýchaví.
- Převažují žáci s postižením sluchu v kombinaci s mentálním postižením.
- Jiné.

Tabulka 3 Převažující stupeň sluchového postižení ve třídách ke grafu 2

Odpovědi slyšících pedagogů	ZŠ A	ZŠ B
a	1	0
b	6	8
c	0	0
d	1	0
e	0	0

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 2 Převažující stupeň sluchového postižení ve třídách



Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 2 uvádí odpovědi slyšících pedagogů z obou škol na otázku: Jaký stupeň sluchového postižení mají žáci ve vaší třídě? Z grafu je patrné, že ve všech třídách dotazovaných slyšících pedagogů na ZŠ B převažují pouze žáci s těžkým postižením sluchu s kompenzačními pomůckami. V ZŠ A je také nejvíce tříd, kde převažují žáci

s těžkým postižením sluchu s kompenzačními pomůckami, takto odpovědělo šest dotazovaných slyšících pedagogů. U jednoho slyšícího pedagoga ze ZŠ A převažují spíše žáci s postižením sluchu v kombinaci s mentálním postižením a u dalšího jednoho pedagoga ze ZŠ A převažují žáci s těžkým postižením sluchu bez kompenzačních pomůcek.

Otázka č. 3

Kdo s vámi působí ve třídě?

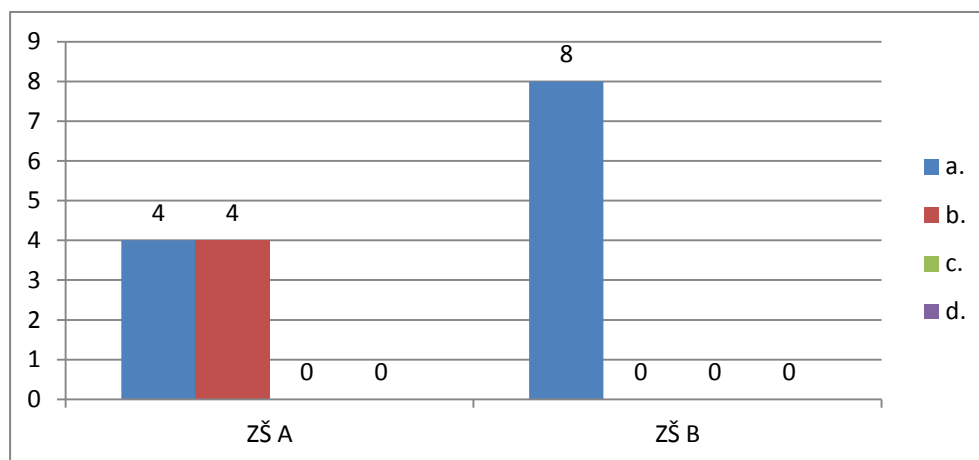
- Neslyšící asistent pedagoga.
- Neslyšící pedagog.
- Ve třídě působím sám.
- Jiné.

Tabulka 4 Spolu s kým působí slyšící pedagog ve třídě ke grafu 3

Odpovědi slyšících pedagogů	ZŠ A	ZŠ B
a	4	8
b	4	0
c	0	0
d	0	0

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 3 Spolu s kým působí slyšící pedagog ve třídě



Zdroj: Vlastní zpracování

Výše uvedený graf 3 zobrazuje odpovědi slyšících pedagogů z obou škol na otázku: Kdo s vámi působí ve třídě? Všichni dotazovaní slyšící pedagogové ze ZŠ B působí ve

třídě společně s neslyšícím asistentem pedagoga. Půlka dotazovaných slyšících pedagogů ze ZŠ A působí ve třídě společně s neslyšícím asistentem pedagoga, druhá půlka společně s neslyšícím pedagogem.

Otázka č. 4

Jak často je s vámi ve třídě přítomen neslyšící asistent pedagoga/neslyšící pedagog?

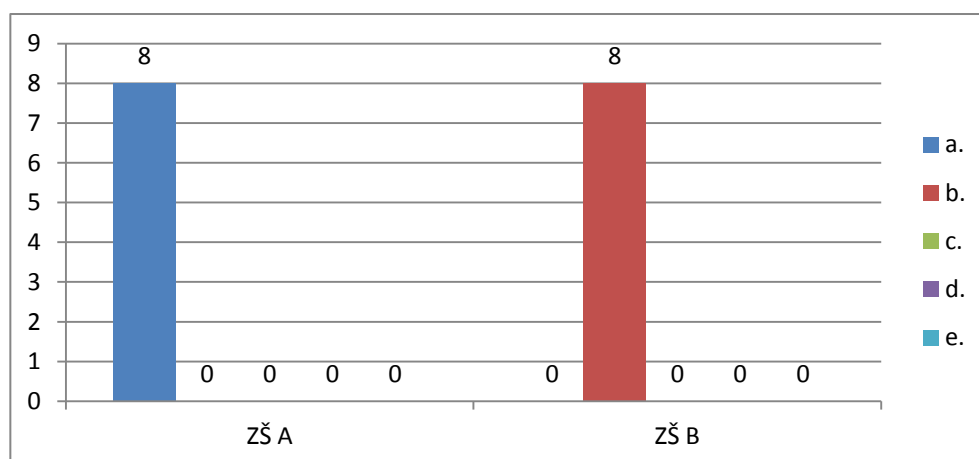
- Všechny vyučovací hodiny vedeme společně.
- Ve třídě je přítomen pouze na některé vyučovací hodiny.
- Ve třídě je přítomen pouze 3x týdně.
- Ve třídě je přítomen 2x týdně.
- Jiné.

Tabulka 5 Jak často je neslyšící asistent pedagoga/neslyšící pedagog ve třídě ke grafu 4

Odpovědi slyšících pedagogů	ZŠ A	ZŠ B
a	8	0
b	0	8
c	0	0
d	0	0
e	0	0

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 4 Jak často je neslyšící asistent pedagoga/neslyšící pedagog ve třídě



Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 4 ukazuje odpovědi slyšících pedagogů z obou škol na otázku: Jak často je neslyšící pedagog či neslyšící asistent pedagoga přítomen ve třídě? Z grafu je patrná jasná

rozdílnost mezi oběma školami. Ve třídách ZŠ A podle dotazovaných slyšících pedagogů jsou neslyšící pedagogové či neslyšící asistenti pedagogů přítomni na všechny vyučovací hodiny. Oproti tomu v ZŠ B podle dotazovaných slyšících pedagogů jsou ve třídách neslyšící asistenti pedagoga přítomni pouze na některé vyučovací hodiny.

Otázka č. 5

Kdo se podílí na samotné přípravě na vyučování?

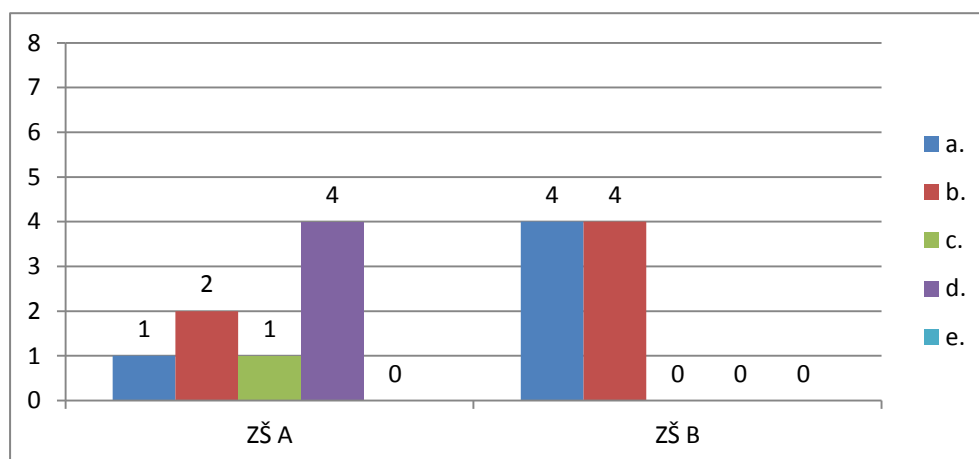
- Pouze já (slyšící pedagog).
- Převážně já (slyšící pedagog), ale některé hodiny přenechám neslyšícímu asistentovi pedagoga/neslyšícímu pedagogovi.
- V přípravě se rovnoměrně střídáme.
- Na přípravě každé hodiny se podílíme společně.
- Jiné.

Tabulka 6 Kdo se podílí na samotné přípravě na vyučování ke grafu 5

Odpovědi slyšících pedagogů	ZŠ A	ZŠ B
a	1	4
b	2	4
c	1	0
d	4	0
e	0	0

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 5 Kdo se podílí na samotné přípravě na vyučování



Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 5 uvádí odpovědi slyšících pedagogů z obou škol na otázku: Kdo se podílí na samotné přípravě na vyučování? Z grafu je patrné, že nejvíce dotazovaných slyšících pedagogů ZŠ A (čtyři slyšící pedagogové) se na přípravě každé hodiny podílí společně s neslyšícím asistentem pedagoga/neslyšícím pedagogem. Dva dotazovaní slyšící pedagogové ZŠ A připravují vyučování převážně sami, ale některé hodiny přenechají neslyšícímu asistentovi pedagoga/neslyšícímu pedagogovi. Jeden dotazovaný slyšící pedagog ze ZŠ A se v přípravě na vyučování s neslyšícím asistentem pedagoga/neslyšícím pedagogem rovnoměrně střídá a jeden slyšící pedagog ze ZŠ A si přípravu na vyučování provádí sám. Oproti tomu polovina dotazovaných slyšících pedagogů ZŠ B si provádí přípravu na vyučování sama a druhá polovina slyšících pedagogů si samotnou přípravu na vyučování převážně provádí sama, ale některé hodiny přenechají neslyšícímu asistentovi pedagoga.

Otázka č. 6

Jakými komunikačními prostředky komunikujete s žáky během výuky?

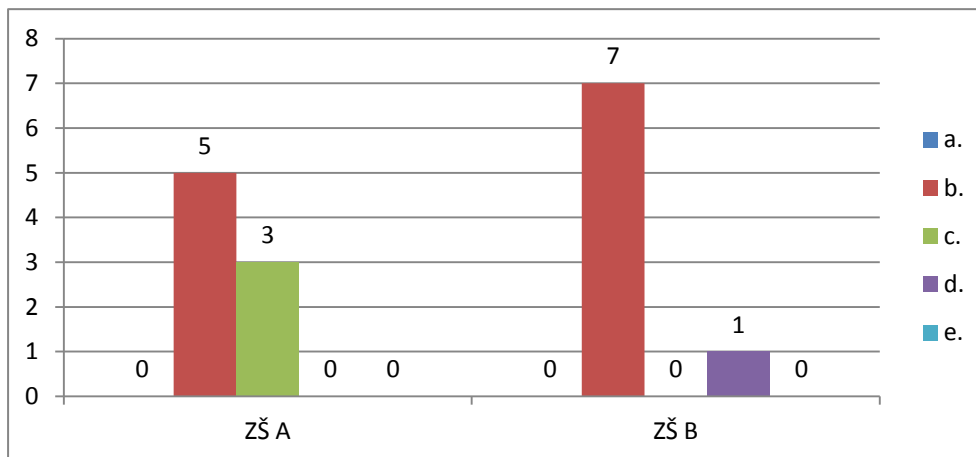
- a. Převážně mluvenou řečí.
- b. Převážně mluvenou řečí a znakovanou češtinou.
- c. Převážně českým znakovým jazykem.
- d. Převážně mluvenou řečí a českým znakovým jazykem.
- e. Jiné.

Tabulka 7 Nejčastěji používané komunikační prostředky slyšícím pedagogem ke grafu 6

Odpovědi slyšících pedagogů	ZŠ A	ZŠ B
a	0	0
b	5	7
c	3	0
d	0	1
e	0	0

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 6 Nejčastěji používané komunikační prostředky slyšícím pedagogem



Zdroj: Vlastní zpracování

V grafu 6 jsou vidět jednotlivé odpovědi slyšících pedagogů z obou škol na otázku: Jakými komunikačními prostředky komunikujete s žáky během výuky? Pět slyšících pedagogů, a tedy nejvíce z dotazovaných slyšících pedagogů ze ZŠ A komunikuje s žáky během výuky nejčastěji mluvenou řečí a znakovanou češtinou. Další tři slyšící pedagogové ze ZŠ A uvedli, že komunikují s žáky převážně českým znakovým jazykem. Také nejvíce dotazovaných slyšících pedagogů ze ZŠ B, tedy sedm slyšících pedagogů, komunikuje s žáky převážně mluvenou řečí a znakovanou češtinou. Pouze jeden slyšící pedagog ze ZŠ B uvedl, že komunikuje s žáky převážně mluvenou řečí a českým znakovým jazykem.

Otázka č. 7

Na jaké komunikační systémy je během výuky českého jazyka kladen důraz?

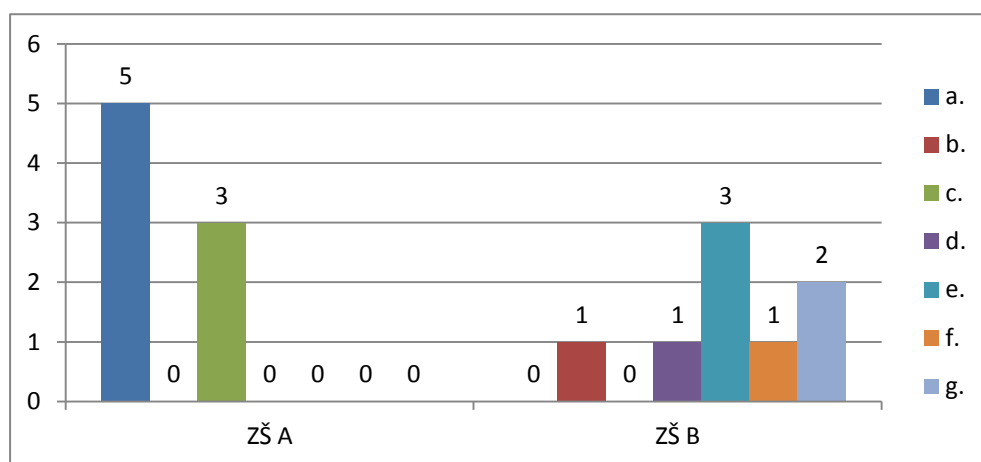
- Dominuje znakový jazyk, následuje psaná řeč a v poslední řadě mluvená řeč.
- Dominuje znakový jazyk, následuje mluvená řeč a v poslední řadě psaná řeč.
- Dominuje mluvená řeč, následuje znakový jazyk a v poslední řadě psaná řeč.
- Dominuje mluvená řeč, následuje psaná řeč a v poslední řadě znakový jazyk.
- Dominuje psaná řeč, následuje mluvená řeč a v poslední řadě znakový jazyk.
- Dominuje psaná řeč, následuje znakový jazyk a v poslední řadě mluvená řeč.
- Jiné.

Tabulka 8 Na jaké komunikační systémy je během výuky českého jazyka kladen důraz ke grafu 7

Odpovědi slyšících pedagogů	ZŠ A	ZŠ B
a	5	0
b	0	1
c	3	0
d	0	1
e	0	3
f	0	1
g	0	2

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 7 Na jaké komunikační systémy je během výuky českého jazyka kladen důraz



Zdroj: Vlastní zpracování

Grafu 7 uvádí odpovědi slyšících pedagogů z obou škol na otázku: Na jaké komunikační systémy je během výuky českého jazyka (dále jen ČJ) kladen důraz? Z grafu je na první pohled patrné, že se obě školy v žádné ze svých odpovědí neshodují. Nikdo z dotazovaných slyšících pedagogů ze ZŠ B neklade důraz během výuky ČJ na stejné komunikační systémy, jako dotazovaní slyšící pedagogové ze ZŠ A a stejně je tomu naopak. V Nejvíce třídách ZŠ A je během výuky ČJ kladen důraz zejména na znakový jazyk, pak na psanou řeč a v poslední řadě na mluvenou řeč, takto odpovědělo pět dotazovaných slyšících pedagogů. U posledních tří dotazovaných slyšících pedagogů ZŠ A je ve třídě během ČJ kladen důraz nejvíce na mluvenou řeč, pak na znakový jazyk a v poslední řadě na psanou řeč. Oproti tomu ve třídách tří slyšících pedagogů ZŠ B je nejvíce během ČJ kladen důraz na psanou řeč, pak mluvenou řeč a v poslední řadě na

znakový jazyk. Dva slyšící pedagogové ze ZŠ B zvolili odpověď „Jiné“, kde uvedli, že důraz je kladen na všechny uvedené komunikační systémy stejně. Ve třídě jednoho slyšícího pedagoga ZŠ B je nejvíce kladen důraz na znakový jazyk, pak na mluvenou řeč a v poslední řadě na psanou řeč. Další jeden pedagog ze stejné školy uvedl, že ve třídě je nejvíce kladen důraz na mluvenou řeč, následuje psaná řeč a v poslední řadě na znakový jazyk. Poslední slyšící pedagog ze ZŠ B uvedl, že během výuky ČJ je nejvíce kladen důraz na psanou řeč, následuje znakový jazyk a v poslední řadě na mluvenou řeč.

Otázka č. 8

Na jaké komunikační systémy je během výuky matematiky nejvíce kladen důraz?

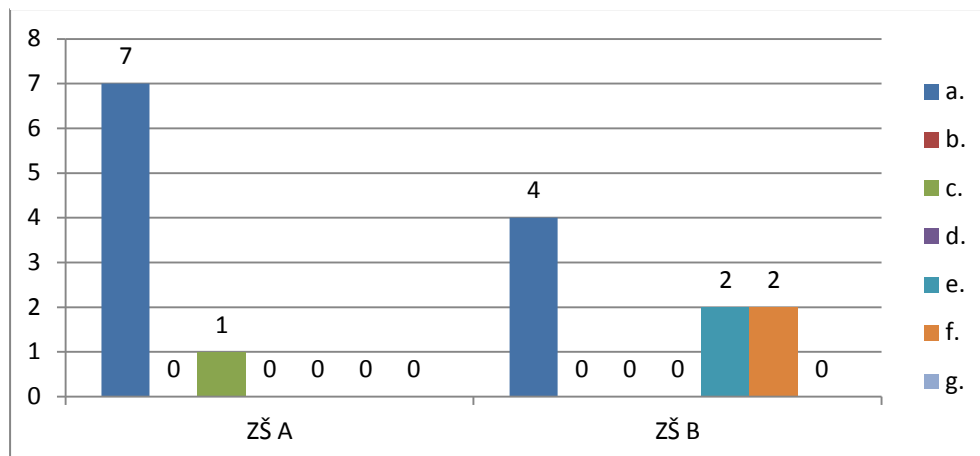
- a. Dominuje znakový jazyk, následuje psaná řeč a v poslední řadě mluvená řeč.
- b. Dominuje znakový jazyk, následuje mluvená řeč a v poslední řadě psaná řeč.
- c. Dominuje mluvená řeč, následuje znakový jazyk a v poslední řadě psaná řeč.
- d. Dominuje mluvená řeč, následuje psaná řeč a v poslední řadě znakový jazyk.
- e. Dominuje psaná řeč, následuje mluvená řeč a v poslední řadě znakový jazyk.
- f. Dominuje psaná řeč, následuje znakový jazyk a v poslední řadě mluvená řeč.
- g. Jiné.

Tabulka 9 Na jaké komunikační systémy je během výuky matematiky kladen důraz ke grafu 8

Odpovědi slyšících pedagogů	ZŠ A	ZŠ B
a	7	4
b	0	0
c	1	0
d	0	0
e	0	2
f	0	2
g	0	0

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 8 Na jaké komunikační systémy je během výuky matematiky kladen důraz



Zdroj: Vlastní zpracování

Výše uvedený graf 8 ukazuje, jak odpověděli slyšící pedagogové z obou škol na otázku: Na jaké komunikační systémy je nejvíce kladen důraz během výuky matematiky (dále jen M)? Na grafu je vidět, že nejčastěji je ve třídách obou škol, během výuky M, kladen důraz převážně na znakový jazyk, dále pak na psanou řeč a v poslední řadě na mluvenou řeč. Tak odpovědělo sedm dotazovaných slyšících pedagogů ze ZŠ A a čtyři dotazovaní slyšící pedagogové ZŠ B. Jeden slyšící pedagog ze ZŠ A uvedl, že v hodinách M je nejvíce kladen důraz na mluvenou řeč, následně pak na znakový jazyk a v poslední řadě na psanou řeč. Dva slyšící pedagogové ze ZŠ B během výuky M kladou důraz nejvíce na psanou řeč, následuje mluvená řeč a v poslední řadě znakový jazyk. Zbývající dva slyšící pedagogové ze ZŠ B uvedli, že během výuky M je kladen důraz na psanou řeč, následuje znakový jazyk a v poslední řadě mluvená řeč.

Otázka č. 9

Mají žáci samostatný předmět, kde se vyučuje český znakový jazyk?

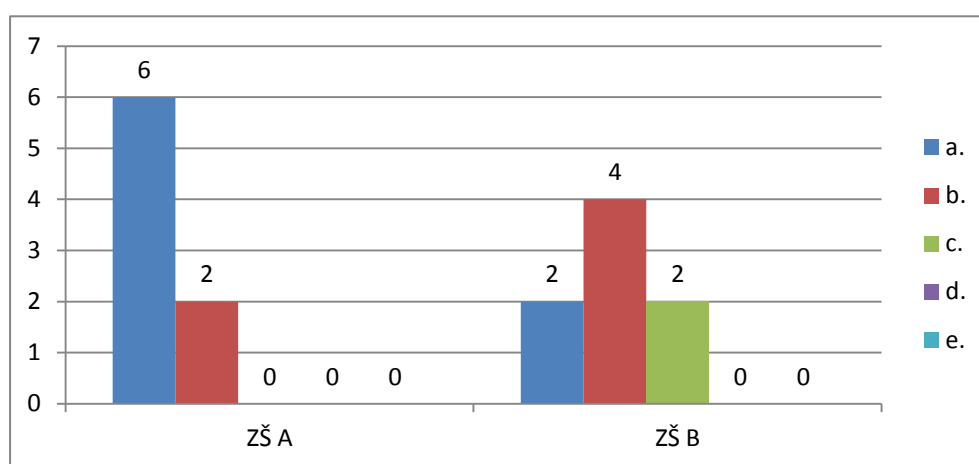
- Ano, mají.
- Ne, nemají a ani neměli, jelikož se znakový jazyk učí v průběhu skoro všech vyučovacích hodin.
- Měli tento předmět v nižších třídách, už ho nemají.
- Budou tento předmět mít ve vyšších třídách.
- Jiné.

Tabulka 10 Přítomnost samostatného předmětu český znakový jazyk ke grafu 9

Odpovědi slyšících pedagogů	ZŠ A	ZŠ B
a	6	2
b	2	4
c	0	2
d	0	0
e	0	0

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 9 Přítomnost samostatného předmětu český znakový jazyk



Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 9 uvádí odpovědi slyšících pedagogů z obou škol na otázku: Mají žáci samostatný předmět, ve kterém se vyučuje český znakový jazyk? Nejvíce dotazovaných slyšících pedagogů (šest slyšících pedagogů) ze ZŠ A uvedlo, že žáci mají předmět, ve kterém se vyučuje český znakový jazyk. Žáci dalších dvou dotazovaných slyšících pedagogů ze ZŠ A nemají a ani neměli předmět, ve kterém se vyučuje český znakový jazyk, jelikož český znakový jazyk se učí v průběhu skoro všech vyučovacích hodin. Oproti tomu nejvíce slyšících pedagogů (čtyři slyšící pedagogové) ze ZŠ B se shodli, že žáci nemají a ani neměli předmět, ve kterém se vyučuje český znakový jazyk, jelikož se jej učí v průběhu skoro všech vyučovacích hodiny. Žáci dvou slyšících pedagogů ze ZŠ B mají předmět, kde se vyučuje český znakový jazyk. Poslední dva slyšící pedagogové ze ZŠ B uvedli, že tento předmět žáci již nemají, ale měli ho v nižších ročnících.

Otázka č. 10

Kdo vyučuje žáky český znakový jazyk?

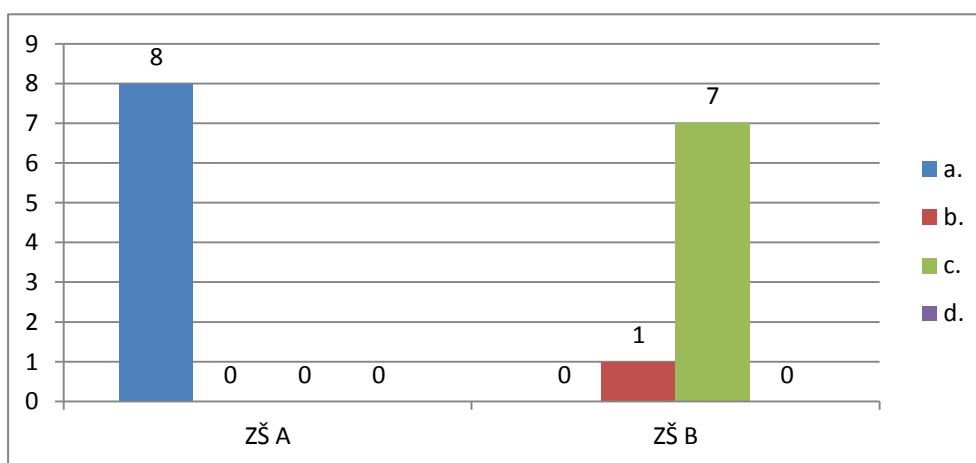
- a. Neslyšící pedagog.
- b. Slyšící pedagog.
- c. Slyšící pedagog společně s neslyšícím asistentem pedagoga/neslyšícím pedagogem.
- d. Jiné.

Tabulka 11 Kdo vyučuje žáky český znakový jazyk ke grafu 10

Odpovědi slyšících pedagogů	ZŠ A	ZŠ B
a	8	0
b	0	1
c	0	7
d	0	0

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 10 Kdo vyučuje žáky český znakový jazyk



Zdroj: Vlastní zpracování

Z grafu 10 je možné vyčíst odpovědi jednotlivých slyšících pedagogů ze dvou škol na otázku: Kdo vyučuje žáky český znakový jazyk? V ZŠ A všechny žáky všech dotazovaných slyšících pedagogů vyučuje český znakový jazyk neslyšící pedagog. Oproti tomu žáky v ZŠ B nejčastěji vyučuje český znakový jazyk sám slyšící pedagog společně s neslyšícím asistentem pedagoga/neslyšícím pedagogem, tak odpovědělo sedm slyšících pedagogů. Poslední jeden slyšící pedagog ze ZŠ B uvedl, že žáky český znakový jazyk vyučuje on sám.

Otázka č. 11

Jak často mají žáci předmět ILP (individuální logopedická péče)?

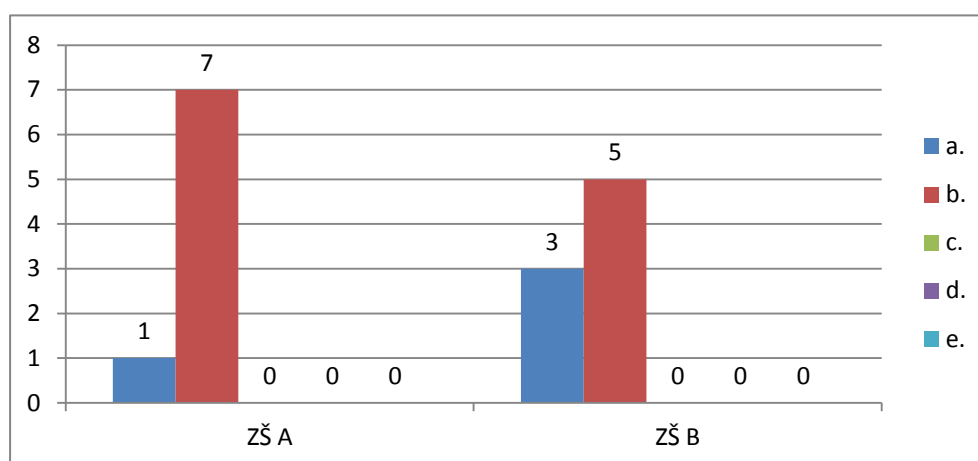
- a. 1x týdně.
- b. 2x týdně.
- c. 3x týdně.
- d. 4x týdně.
- e. Jiné.

Tabulka 12 Četnost předmětu ILP ke grafu 11

Odpovědi slyšících pedagogů	ZŠ A	ZŠ B
a	1	3
b	7	5
c	0	0
d	0	0
e	0	0

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 11 Četnost předmětu ILP



Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 11 ukazuje, jak odpověděli slyšící pedagogové ze dvou škol na otázku: Jak často mají žáci předmět ILP? Jak je z grafu patrné, na obou školách mají nejčastěji žáci logopedickou péči 2x týdně, takto odpovědělo sedm slyšících pedagogů ZŠ A a pět slyšících pedagogů ZŠ B. Dále jeden slyšící pedagog ZŠ A odpověděl, že žáci mají ILP jedenkrát týdně. Stejně tak zbývající tři slyšící pedagogové ZŠ B uvedli, že žáci mají ILP 1x týdně.

Otázka č. 12

Popište, jak probíhá vaše spolupráce s neslyšícím asistentem pedagoga/neslyšícím pedagogem během výuky a zdali jste spokojen/a nebo byste rád/a něco změnil/a.

ZŠ A: Všichni učitelé odpověděli, že jsou se spoluprací s neslyšícím asistentem pedagoga/neslyšícím pedagogem spokojeni a nikdo by nic neměnil. Tři slyšící pedagogové se k tomuto vyjádřili podrobněji takto: „*S neslyšícím pedagogem se neustále doplňujeme – pokud děti mluvenému slovu nerozumí, učitel jim vše dovysvětlí v ČJZ. Jsem maximálně spokojena. V přípravách se po týdnů střídáme, ale o všem společně diskutujeme předem, aby byly vždy obě učitelky připravené. Vedeme si plán na týden podle ŠVP.*“ „*Na výuku se připravujeme společně a o všem se radíme. Během hodiny buď s žáky pracujeme společně, nebo pokud je potřeba tak se jedna z nás věnuje individuálně některému z žáků.*“ „*Navzájem se doplňujeme, jsem moc spokojená.*“ Dva slyšící pedagogové, kteří oproti předešlým pracují v hodině s neslyšícím asistentem pedagoga, uvedli: „*Neslyšící asistent pedagoga pracuje dle mých pokynů.*“ „*Vždy hodinu připravím a poté konzultuji s neslyšícím asistentem pedagoga. Průběh hodiny je různý.*“

ZŠ B: I zde všichni učitelé odpověděli, že jsou se spoluprací s neslyšícím asistentem pedagoga spokojeni a nic by neměnili. K průběhu výuky se slyšící pedagogové vyjádřili takto: „*Já hodinu připravím a dám úkoly asistentovi.*“ „*Asistenta seznámím s přípravou na výuku, zadám úkoly, následuje realizace hodiny a její zhodnocení.*“ „*Naše spolupráce je v hodině různá, dle cíle a momentální potřebě. Někdy pracujeme celou hodinu společně se všemi žáky. Někdy žáky rozdělíme do skupin a každý pracujeme sám se svou skupinou. Někdy jeden z nás pracuje s jedním žákem a druhý se věnuje zbytku třídy. Neslyšícímu asistentovi přenechávám delší komunikaci či vyprávění ve ZJ. Hodinu připravuji sama, ale zkonzultuji s neslyšícím asistentem pedagoga.*“

Dotazník pro neslyšící pedagogy/neslyšící asistenty pedagogů

Otázka č. 1

Kolik žáků máte ve třídě?

- a. 4 žáky.
- b. 5 žáků.
- c. 6 žáků.
- d. 7 žáků.
- e. Jiné.

Tabulka 13 Počet žáků ve třídách

Odpovědi	ZŠ A		ZŠ B	
	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog
a	0	0	0	x
b	1	5	2	x
c	1	0	0	x
d	0	0	0	x
e	0	0	0	x

Zdroj: Vlastní zpracování

Tabulka 13 ukazuje, jak odpověděli neslyšící pedagogové a neslyšící asistenti pedagogů z obou škol na otázku: Kolik žáků máte ve třídě? Z tabulky 13 můžeme vyčíst, že v ZŠ A pracuje jeden neslyšící asistent pedagoga ve třídě po 5 žácích a jeden neslyšící asistent pedagoga ve třídě po 6 žácích. Všichni dotazovaní neslyšící pedagogové ze ZŠ A pracují ve třídách po 5 žácích. Oba dotazovaní neslyšící asistenti pedagogů ze ZŠ B pracují ve třídě po 5 žácích.

Otázka č. 2

Jaký stupeň sluchového postižení mají žáci ve vaší třídě?

- Převažují žáci s těžkým postižením sluchu bez kompenzačních pomůcek.
- Převažují žáci s těžkým postižením sluchu s kompenzačními pomůckami.
- Převažují žáci nedoslýchaví.
- Převažují žáci s postižením sluchu v kombinaci s mentálním postižením.
- Jiné.

Tabulka 14 Převažující stupeň sluchového postižení ve třídách

Odpovědi	ZŠ A		ZŠ B	
	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog
a	0	1	0	x
b	1	3	2	x
c	0	0	0	x
d	1	1	0	x
e	0	0	0	x

Zdroj: Vlastní zpracování

Tabulka 14 uvádí odpovědi neslyšících pedagogů a neslyšících asistentů pedagogů z obou škol na otázku: Jaký stupeň sluchového postižení mají žáci ve vaší třídě? V ZŠ A pracuje jeden dotazovaný neslyšící asistent pedagoga ve třídě, kde převažují žáci s postižením sluchu v kombinaci s mentálním postižením. Jeden dotazovaný neslyšící asistent pedagoga ze ZŠ A působí ve třídě, ve které převažují žáci s těžkým postižením sluchu s kompenzačními pomůckami. Tři neslyšící pedagogové ze ZŠ A působí ve třídě, ve které převažují žáci s těžkým postižením sluchu s kompenzačními pomůckami. Jeden neslyšící pedagog působí ve třídě, ve které převažují žáci s postižením sluchu v kombinaci s mentálním postižením. U jednoho neslyšícího pedagoga převažují ve třídě žáci s těžkým postižením sluchu bez kompenzačních pomůcek. Oba dotazovaní neslyšící asistenti pedagogů ze ZŠ B působí ve třídě, kde převažují žáci s těžkým postižením sluchu s kompenzačními pomůckami.

Otázka č. 3

Jak často jste ve třídě přítomen/a ?

- Ve třídě jsem přítomen/a všechny vyučovací hodiny.
- Ve třídě jsem přítomen/a pouze na některé vyučovací hodiny.
- Ve třídě jsem přítomen/a pouze 3x týdně.
- Ve třídě jsem přítomen/a 2x týdně.
- Jiné.

Tabulka 15 Jak často je neslyšící asistent pedagoga/neslyšící pedagog přítomen ve třídě

Odpovědi	ZŠ A		ZŠ B	
	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog
a	2	5	0	x
b	0	0	2	x
c	0	0	0	x
d	0	0	0	x
e	0	0	0	x

Zdroj: Vlastní zpracování

V tabulce 15 je vidět, jak odpověděli neslyšící pedagogové a neslyšící asistenti pedagogů z obou škol na otázku: Jak často jste ve třídě přítomen/a? Všichni dotazovaní neslyšící asistenti pedagogů, stejně tak všichni dotazovaní neslyšící pedagogové ze ZŠ A jsou přítomni na všechny vyučovací hodiny. Oba dotazovaní neslyšící asistenti pedagogů ze ZŠ B jsou přítomni ve třídě pouze na některé vyučovací hodiny.

Otázka č. 4

Kdo se podílí na samotné přípravě na vyučování?

- Pouze já (neslyšící asistent pedagoga/neslyšící pedagog).
- V přípravě se rovnoměrně střídáme se slyšícím pedagogem.
- Na přípravě každé hodiny se podílíme společně.
- Na přípravě se podílí pouze slyšící pedagog.
- Jiné.

Tabulka 16 Kdo se podílí na samotné přípravě na vyučování

Odpovědi	ZŠ A		ZŠ B	
	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog
a	0	0	0	x
b	0	3	0	x
c	1	2	1	x
d	1	0	1	x
e	0	0	0	x

Zdroj: Vlastní zpracování

Výše uvedená tabulka 16 uvádí odpovědi neslyšících pedagogů a neslyšících asistentů pedagogů z obou škol na otázku: Kdo se podílí na samotné přípravě na vyučování? Jeden neslyšící asistent pedagoga ze ZŠ A se na samotné přípravě na vyučování podílí společně se slyšícím pedagogem. Druhý neslyšící asistent pedagoga ze ZŠ A, se na přípravě na vyučování nepodílí, jelikož se na ní podílí pouze slyšící pedagog. Nejvíce dotazovaných neslyšících pedagogů ze ZŠ A se na samotné přípravě na vyučování rovnoměrně střídají se slyšícím pedagogem, takto odpověděli tři neslyšící pedagogové. Další dva neslyšící pedagogové ze ZŠ A se na přípravě na vyučování podílí společně se slyšícím pedagogem. Neslyšící asistenti pedagogů ze ZŠ B odpověděli různě. Jeden z nich se na přípravě podílí společně se slyšícím pedagogem a druhý se na přípravě na vyučování nepodílí, jelikož se na ní podílí pouze slyšící pedagog.

Otázka č. 5

Na jaké komunikační systémy je během výuky českého jazyka kladen důraz?

- a. Dominuje znakový jazyk, následuje psaná řeč a v poslední řadě mluvená řeč.
- b. Dominuje znakový jazyk, následuje mluvená řeč a v poslední řadě psaná řeč.
- c. Dominuje mluvená řeč, následuje znakový jazyk a v poslední řadě psaná řeč.
- d. Dominuje mluvená řeč, následuje psaná řeč a v poslední řadě znakový jazyk.
- e. Dominuje psaná řeč, následuje mluvená řeč a v poslední řadě znakový jazyk.
- f. Dominuje psaná řeč, následuje znakový jazyk a v poslední řadě mluvená řeč.
- g. Jiné.

Tabulka 17 Na jaké komunikační systémy je během výuky české jazyka kladen důraz

Odpovědi	ZŠ A		ZŠ B	
	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog
a	1	1	0	x
b	1	2	0	x
c	0	1	0	x
d	0	0	1	x
e	0	0	0	x
f	0	1	0	x
g	0	0	1	x

Zdroj: Vlastní zpracování

Tabulka 17 uvádí odpovědi neslyšících pedagogů a neslyšících asistentů pedagogů z obou škol na otázku: Na jaké komunikační systémy je během výuky českého jazyka (dále jen ČJ) kladen důraz? Jeden neslyšící asistent pedagoga ze ZŠ A uvedl, že během výuky ČJ je nejvíce kladen důraz na znakový jazyk, poté na mluvenou řeč a v poslední řadě na psanou řeč. Druhý neslyšící asistent pedagoga ze ZŠ A uvedl, že během výuky ČJ je kladen důraz zejména na znakový jazyk, následuje psaná řeč a v poslední řadě na mluvenou řeč. Ve třídách dvou neslyšících pedagogů se klade nejvíce důraz na znakový jazyk, poté na mluvenou řeč a nakonec na psanou řeč. Další jeden neslyšící pedagog zvolil variantu nejprve znakový jazyk, následuje psaná řeč a v poslední řadě mluvená řeč. Variantu mluvená řeč, následuje znakový jazyk a v poslední řadě psaná řeč zvolil jeden neslyšící pedagog. A poslední dotazovaný neslyšící pedagog uvedl, že nejvíce je kladen důraz na psanou řeč, následuje znakový jazyk a v poslední řadě na mluvenou řeč. Jeden neslyšící asistent pedagoga ze ZŠ B, zvolil odpověď „Jiné“, a uvedl, že na všechny komunikační systémy se klade stejný důraz. Ve třídě dalšího neslyšícího asistenta pedagoga ze ZŠ B se klade největší důraz na mluvenou řeč, následuje psaná řeč a v poslední řadě na znakový jazyk.

Otázka č. 6

Na jaké komunikační systémy je během výuky matematiky kladen důraz?

- a. Dominuje znakový jazyk, následuje psaná řeč a v poslední řadě mluvená řeč.
- b. Dominuje znakový jazyk, následuje mluvená řeč a v poslední řadě psaná řeč.
- c. Dominuje mluvená řeč, následuje znakový jazyk a v poslední řadě psaná řeč.
- d. Dominuje mluvená řeč, následuje psaná řeč a v poslední řadě znakový jazyk.
- e. Dominuje psaná řeč, následuje mluvená řeč a v poslední řadě znakový jazyk.
- f. Dominuje psaná řeč, následuje znakový jazyk a v poslední řadě mluvená řeč.
- g. Jiné.

Tabulka 18 Na jaké komunikační systémy je během výuky matematiky kladen důraz

Odpovědi	ZŠ A		ZŠ B	
	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog
a	2	3	1	x
b	0	1	0	x
c	0	1	0	x
d	0	0	0	x
e	0	0	1	x
f	0	0	0	x
g	0	0	0	x

Zdroj: Vlastní zpracování

Tabulka 18 ukazuje odpovědi jednotlivých neslyšících pedagogů a neslyšících asistentů pedagogů z obou škol na otázku: Na jaké komunikační systémy je během výuky matematiky (dále jen M) kladen důraz? Z tabulky můžeme vyčíst, že dva neslyšící asistenti pedagogů ze ZŠ A se shodli, že během výuky M je kladen důraz nejvíce na znakový jazyk, následuje psaná řeč a v poslední řadě na mluvenou řeč. Stejně jako neslyšící asistenti pedagogů ze ZŠ A se i tři neslyšící pedagogové z téže školy shodli, že během výuky je kladen důraz zejména na znakový jazyk, pak na psanou řeč a v poslední řadě na mluvenou řeč. Další jeden neslyšící pedagog uvedl, že během hodiny M je nejvíce kladen důraz na znakový jazyk, následuje mluvená řeč a v poslední řadě psaná řeč. Ve třídě posledního neslyšícího pedagoga je během M kladen důraz zejména na mluvenou řeč, poté na znakový

jazyk a v poslední řadě na psanou řeč. Ve třídě jednoho neslyšícího asistenta pedagoga ze ZŠ B je během hodiny M kladen důraz zejména na znakový jazyk, následuje psaná řeč a v poslední řadě mluvená řeč. Druhý asistent pedagoga ze ZŠ B uvedl, že během M je kladen důraz nejvíce na psanou řeč, poté na mluvenou řeč a v poslední řadě na znakový jazyk.

Otázka č. 7

Mají žáci samostatný předmět, kde se vyučuje český znakový jazyk?

- a. Ano, mají.
- b. Ne, nemají a ani neměli, jelikož se znakový jazyk učí v průběhu skoro všech vyučovacích hodin.
- c. Měli tento předmět v nižších třídách, už ho nemají.
- d. Budou tento předmět mít ve vyšších třídách.
- e. Jiné.

Tabulka 19 Přítomnost samostatného předmětu český znakový jazyk

Odpovědi	ZŠ A		ZŠ B	
	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog
a	2	1	0	x
b	0	4	1	x
c	0	0	1	x
d	0	0	0	x
e	0	0	0	x

Zdroj: Vlastní zpracování

Výše uvedená tabulka 16 ukazuje, jak odpověděli neslyšící pedagogové a neslyšící asistenti pedagogů na otázku: Mají žáci samostatný předmět, ve kterém se vyučuje český znakový jazyk? Oba neslyšící asistenti pedagogů ze ZŠ A uvedli, že žáci mají samostatný předmět, ve kterém se vyučuje český znakový jazyk. To, že žáci mají samostatný předmět, ve kterém se vyučuje znakový jazyk, uvedl i jeden neslyšící pedagog ze ZŠ A. Další čtyři neslyšící pedagogové ze ZŠ A uvedli, že žáci nemají a ani neměli samostatný předmět, ve kterém se vyučuje český znakový jazyk, jelikož se český znakový jazyk žáci učí skoro ve všech vyučovacích hodinách. Také jeden neslyšící asistent pedagoga ZŠ B uvedl, že žáci

nemají a ani neměli samostatný předmět, ve kterém se vyučuje český znakový jazyk, jelikož se český znakový jazyk učí skoro ve všech vyučovacích hodinách. Další jeden neslyšící asistent pedagoga ze ZŠ B odpověděl, že tento předmět měli v nižších ročnících a nyní jej již nemají.

Otázka č. 8

Kdo vyučuje žáky český znakový jazyk?

- a. Já (neslyšící asistent pedagoga/neslyšící pedagog).
- b. Slyšící pedagog.
- c. Já (neslyšící asistent pedagoga/neslyšící pedagog) společně se slyšícím pedagogem.
- d. Jiné.

Tabulka 20 Kdo vyučuje žáky český znakový jazyk

Odpovědi	ZŠ A		ZŠ B	
	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog
a	0	0	0	x
b	0	0	1	x
c	0	5	1	x
d	2	0	0	x

Zdroj: Vlastní zpracování

Tabulka 20 zobrazuje odpovědi neslyšících pedagogů a neslyšících asistentů pedagogů z obou škol na otázku: Kdo vyučuje žáky český znakový jazyk? Všichni dotazovaní neslyšící asistenti pedagogů ze ZŠ A zvolili odpověď „Jiné“, kde uvedli, že žáky vyučuje český znakový jazyk neslyšící pedagog. Všech pět neslyšících pedagogů ze ZŠ A odpovědělo, že český znakový jazyk žáky vyučují oni sami společně se slyšícím pedagogem. Ve třídě jednoho neslyšícího asistenta pedagoga ze ZŠ B učí žáky český znakový jazyk slyšící pedagog a ve třídě druhého neslyšícího asistenta pedagoga ze ZŠ B učí žáky český znakový jazyk on sám společně se slyšícím pedagogem.

Otázka č. 9

Jak často mají žáci předmět ILP (individuální logopedická péče)?

- a. 1x týdně.
- b. 2x týdně.
- c. 3x týdně.
- d. 4x týdně.
- e. Jiné.

Tabulka 21 Četnost předmětu ILP

Odpovědi	ZŠ A		ZŠ B	
	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog
a	2	0	0	x
b	0	5	2	x
c	0	0	0	x
d	0	0	0	x
e	0	0	0	x

Zdroj: Vlastní zpracování

Tabulka 21 zobrazuje odpovědi neslyšících pedagogů a neslyšících asistentů pedagogů z obou škol na otázku: Jak často mají žáci předmět ILP? Všichni neslyšící asistenti pedagogů ze ZŠ A odpověděli, že žáci z jejich tříd mají předmět ILP 1x týdně. Všichni neslyšící pedagogové ze ZŠ A uvedli, že žáci z jejich tříd mají předmět ILP 2x týdně. Oba neslyšící asistenti pedagogů ze ZŠ B odpověděli, že žáci ze tříd kde působí, mají předmět ILP 2x týdně.

Otázka č. 9

Popište, jak probíhá vaše spolupráce se slyšícím pedagogem během výuky a zdali jste spokojen/a nebo byste rád/a něco změnil/a.

ZŠ A-neslyšící asistenti pedagogů: Neslyšící asistenti pedagoga odpověděli na tuto otázku takto: „Navzájem si předáme informace, v jaké oblasti se to má zlepšit, komu by to prospělo, jaké pomůcky k tomu, myslím s ohledem postižených dětí toto naprosto stačí. Se spoluprací paní učitelky jsem spokojena a není co vytknout.“ „Pracuji se slyšícím

pedagogem, který dobře znakuje a také umí hovořit tak, že mohu dobře odezírat. Jsem spokojená, vycházíme si vstříc, což je pro atmosféru s postiženými dětmi opravdu důležité.“

ZŠ A-neslyšící pedagogové: Všichni neslyšící pedagogové jsou velmi spokojeni se spoluprací se slyšícím pedagogem, nic by na tom neměnili. Někteří se k této otázce vyjádřili takto: *„Zatím jsme spokojené. Dobře spolupracujeme (krásně navzájem).“* *„Výborně spolu se slyšícím pedagogem spolupracujeme. Dobře se domluvíme a připravujeme se společně. Spolu jsme si stejné. Perfektní jsem moc spokojená.“*

ZŠ B-neslyšící asistenti pedagogů: Dva neslyšící asistenti odpověděli na tuto otázku takto: *„Se spoluprací se slyšícím pedagogem jsem velmi spokojen. Již před hodinou se vždy domluvíme, co bude mít každý na starosti, jak si rozdělíme děti do skupin, jaké bude společné téma hodiny atd.“* *„Učitelka říká, co mám dělat.“*

4.5 Shrnutí výzkumné práce

Hlavním cílem výzkumu bylo získat informace o realizaci bilingvního přístupu ve vzdělávání na dvou vybraných základních školách pro sluchově postižené v Praze a na základě získaných informací zjistit, jaké jsou rozdíly v realizaci bilingvního přístupu mezi těmito dvěma školami. Stanovily se předpoklady, které díky vyhodnocení dotazníků můžeme vyvrátit nebo potvrdit.

Z informací o realizaci bilingvního přístupu na obou školách, které byly získány pomocí dotazníků, můžeme říci, že se obě školy v realizaci bilingvního přístupu liší.

Z dotazníků vyplývá, že obě školy mají bilingvní třídy složené o malém počtu žáků nejčastěji tedy po 5 žácích. Rozdílem je, že některé třídy ZŠ B jsou složené po 8 a 9 žácích, ale třídy v ZŠ A nepřesahují 6 žáků. I přesto, že obě školy mají malý počet žáků ve třídách, můžeme říci, že pedagogové v ZŠ A, v které je více tříd po 5 žácích jak v ZŠ B, se mohou ve více třídách lépe individuálně věnovat svým žákům.

Už o něco větším rozdílem mezi školami je složení žáků ve třídách, ve kterých je bilingvní přístup realizován. V ZŠ B je bilingvní přístup realizován pouze ve třídách, kde převažují žáci, kteří mají těžký stupeň sluchového postižení s kompenzačními pomůckami. Oproti tomu v ZŠ A není bilingvní přístup realizován pouze ve třídách, kde

převažují žáci s těžkým stupněm sluchového postižení s kompenzačními pomůckami, ale je realizován i ve třídách, kde převažují žáci s těžkým stupněm sluchového postižení bez kompenzačních pomůcek anebo žáci s postižením sluchu v kombinaci s mentálním postižením, ale i přesto je nejvíce tříd stejně jako v ZŠ B složeno z žáků s těžkým stupněm sluchového postižení s kompenzačními pomůckami.

Hlavní rozdíl mezi oběma školami spočívá v působení neslyšícího pedagoga, anebo neslyšícího asistenta pedagoga v bilingválních třídách. Ve třídách ZŠ A působí slyšící pedagog společně s neslyšícím pedagogem a v některých třídách působí slyšící pedagog s neslyšícím asistentem pedagoga. Neslyšící pedagog i neslyšící asistent pedagoga je přítomen na všechny vyučovací hodiny. Oproti tomu ve třídách v ZŠ B působí pouze slyšící pedagog s neslyšícím asistentem pedagoga, který je přítomen pouze na některé vyučovací hodiny. Neslyšící pedagog má vyšší vzdělání, a v tom pádě i větší kompetence ve třídě, a od toho se odvíjejí i další rozdíly mezi oběma školami. Slyšící pedagogové z obou škol, kteří spolupracují s neslyšícím asistentem pedagoga, pracují společně na obou školách dosti podobně. Někteří slyšící pedagogové z obou škol se společně s neslyšícím asistentem pedagoga připravují na samotnou hodinu a někteří nechají občas přípravu na hodinu neslyšícímu asistentovi pedagoga. Většinou však neslyšícímu asistentovi řeknou, jak bude probíhat hodina, popřípadě se společně poradí a zadají mu úkoly. Pokud je ve třídě slyšící pedagog společně s neslyšícím pedagogem tak příprava a následně i spolupráce probíhá jinak. Neslyšící pedagog někdy samotnou přípravu na hodinu provádí sám nebo společně se slyšícím pedagogem. V některých třídách se v přípravě hodiny rovnoměrně střídají. Neslyšící pedagog má možnost vést hodinu sám. Oba pedagogové spolu navzájem spolupracují, navzájem si pomáhají a před každou hodinou se společně domluví na jejím průběhu. Z toho vyplývá, že ve třídách ZŠ A, kde pracují neslyšící pedagogové, si mohou být oba učitelé rovni, mají stejné postavení ve třídě a jdou dětem správným příkladem v partnerském chování obou pedagogů.

Slyšící pedagogové, neslyšící pedagogové a neslyšící asistenti pedagogů by v bilingválních třídách měli užívat jazyk, který je pro ně charakteristický. Tedy slyšící pedagogové mluvený jazyk a neslyšící pedagogové či neslyšící asistenti pedagogů znakový jazyk. Díky tomu žáci získávají vzor jak v mluveném jazyce, tak v jazyce znakovém. Většina slyšících pedagogů obou škol užívá při komunikaci s žáky převážně mluvený jazyk a znakovanou češtinu. Někteří slyšící pedagogové ze ZŠ A užívají převážně český

znakový jazyk. Jeden slyšící pedagog ze ZŠ B užívá převážně mluvený jazyk a český znakový jazyk.

Dalším velkým rozdílem mezi školami je, na jaké komunikační systémy je během výuky českého jazyka kladen důraz. V rámci předmětu český jazyk by měl být dominantní znakový jazyk, který napomáhá výuce mluveného jazyka či jeho psané formě, a to z důvodu, že znakovému jazyku žáci lépe rozumí a pochopí tak například celý význam věty v českém jazyce. Ve třídách ZŠ A je během českého jazyka kladen důraz zejména na znakový jazyk, pak na psanou řeč a v poslední řadě na mluvenou řeč. V některých třídách je pouze rozdíl v pořadí psané a mluvené řeči, přičemž znakový jazyk stále dominuje. U některých tříd je zase kladen důraz spíše na mluvenou řeč, pak znakový jazyk a v poslední řadě na psanou řeč. V jedné ze tříd je dominantní psaná řeč, znakový jazyk a v poslední řadě mluvená řeč. Nikdo ze slyšících pedagogů ZŠ B nevedl stejné pořadí komunikačních systémů jako slyšící pedagogové ZŠ A. V nejvíce třídách ZŠ B dominuje během výuky předmětu český jazyk psaná řeč, mluvený jazyk a v poslední řadě znakový jazyk. Jednotlivé odpovědi slyšících pedagogů a neslyšících asistentů pedagogů ze ZŠ B se liší, nejčastěji je však dominantní mluvený jazyk či jeho psaná forma. V některých třídách ze ZŠ B je kladen důraz na všechny komunikační systémy stejně. Pouze jeden slyšící pedagog ze ZŠ B uvedl, že je kladen důraz na znakový jazyk, mluvený jazyk a v poslední řadě na psanou řeč. Během výuky matematiky by měl být také dominantní zejména znakový jazyk, pak psaná řeč a v poslední řadě mluvený jazyk. Důvodem je, že díky znakovému jazyku žáci lépe pochopí probíranou látku, která je během výuky matematiky prioritní. Obě školy se v tomto shodují a v nejvíce třídách je dominantní právě znakový jazyk, pak psaná řeč a v poslední řadě mluvený jazyk. Pouze některé třídy obou škol uvádí dominanci jiného komunikačního systému, než je znakový jazyk.

Obě školy se shodují v tom, že někteří žáci mají samostatný předmět, ve kterém se vyučuje český znakový jazyk, anebo že někteří ho nemají, jelikož se český znakový jazyk učí v rámci skoro všech vyučovacích hodin. Zásadní rozdíl mezi školami je, kdo děti český znakový jazyk učí. V ZŠ A slyšící pedagogové a neslyšící asistenti pedagogů uvedli, že český znakový jazyk učí neslyšící pedagogové. Z toho vyplývá, že i přestože v některých třídách v ZŠ A působí slyšící pedagog společně s neslyšícím asistentem pedagoga, přichází do třídy žáky vyučovat český znakový jazyk neslyšící pedagog, který je k tomu kompetentní. Neslyšící pedagogové ale uvedli, že český znakový jazyk učí oni sami

společně se slyšícím pedagogem. Oproti tomu v ZŠ B většinou žáky učí český znakový jazyk slyšící pedagog spolu s neslyšícím asistentem pedagoga. V některých třídách ZŠ B učí žáky český znakový jazyk i sám slyšící pedagog. Zde opět narážíme na nepřítomnost neslyšících pedagogů v ZŠ B.

Co se týče předmětu ILP tedy individuální logopedické péče, obě školy se shodují, že žáci jej mají 2x týdně a někteří 1x týdně.

Na základě těchto informací bychom mohli říci, že realizace bilingválního přístupu v ZŠ A se podobá bilingválnímu přístupu skandinávských zemí, ale i hamburskému bilingválnímu přístupu. Podobu se skandinávským bilingválním přístupem můžeme vidět zejména v tom, že v některých třídách je přítomen neslyšící pedagog, a to po celou dobu vyučování. Neslyšící pedagog sám vyučuje ve všech bilingválních třídách český znakový jazyk. Jistou podobu s hamburským bilingválním přístupem můžeme vidět zejména v užívání znakované češtiny slyšícími pedagogy. Oproti tomu ZŠ B využívá pouze některé prvky bilingvismu. V ZŠ B jsou přítomni pouze neslyšící asistenti pedagogů, kteří nejsou ve třídě přítomni po celou dobu vyučování. Z toho, že ve třídách působí pouze neslyšící asistenti pedagogů, se odvíjejí i další nedostatky v realizaci bilingválního přístupu na této škole.

Vyhodnocení stanovených předpokladů

Nyní na základě těchto získaných informací si můžeme potvrdit nebo vyvrátit předem stanovené předpoklady.

Prvním stanoveným předpokladem bylo, že předpokládáme, že v realizaci bilingválního přístupu se obě školy od sebe navzájem liší. Tento předpoklad byl na základě získaných informací z obou škol potvrzen. Obě školy si bilingvální přístup ke vzdělávání přizpůsobily ke svým možnostem, a proto můžeme vidět odlišnosti v jeho realizaci.

Dalším druhým předpokladem bylo, že předpokládáme, že odlišnosti mezi školami budou spočívat v přítomnosti neslyšících pedagogů v bilingválních třídách. Tento předpoklad byl potvrzen. Hlavním rozdílem mezi školami je, že v ZŠ A jsou v některých bilingválních třídách přítomni neslyšící pedagogové a v některých neslyšící asistenti pedagogů. Do tříd ZŠ A, kde působí neslyšící asistenti pedagogů, dochází neslyšící pedagog vyučovat český znakový jazyk. Oproti tomu ve třídách ZŠ B působí pouze slyšící pedagog spolu s neslyšícím asistentem pedagoga.

Třetím předpokladem bylo, že předpokládáme, že ve všech vyučovacích hodinách bude přítomen neslyšící pedagog nebo neslyšící asistent pedagoga. Tento předpoklad byl vyvrácen. Na ZŠ A jsou sice přítomni neslyšící pedagogové i neslyšící asistenti pedagoga ve všech vyučovacích hodinách, ale na ZŠ B jsou neslyšící asistenti pedagoga přítomni pouze na některé vyučovací hodiny.

Posledním stanoveným předpokladem bylo, že předpokládáme, že v bilingvální výuce by měl mít neslyšící pedagog stejné kompetence jako slyšící pedagog. Tento předpoklad se nám potvrdil. Na ZŠ A, kde působí neslyšící pedagogové, mají ve třídách stejné kompetence jako slyšící pedagogové.

Doporučení pro speciálně pedagogickou praxi

Díky tomuto výzkumnému šetření byly získány informace o realizaci bilingválního přístupu na dvou školách a na základě těchto informací byly zjištěny rozdíly mezi těmito dvěma školami. Můžeme říci, že obě školy si bilingvální přístup přizpůsobily jiným způsobem. Ze získaných výsledků z obou škol bychom mohli vyvodit nějaká doporučení či kroky ke zlepšení realizace bilingválního přístupu. Musíme si ale uvědomit, že tyto doporučení mohou být ideální, ale pravděpodobně je není možné vždy realizovat.

Bylo by vhodné, aby v bilingválních třídách působil slyšící pedagog společně s neslyšícím pedagogem, který by byl přítomen na všechny vyučovací hodiny. Žáci by tak měli možnost, komunikovat se dvěma osobami a získávat vzor partnerského chování mezi slyšícím a neslyšícím pedagogem, kteří by měli spolu navzájem spolupracovat. Neslyšící pedagog by měl mít možnost vést hodinu sám stejně jako slyšící pedagog. Slyšící pedagog by měl s žáky komunikovat převážně mluveným jazykem a neslyšící pedagog znakovým jazykem, díky čemuž žáci získají oba jazykové vzory. Během hodiny českého jazyka by bylo vhodné, aby byl kladen důraz zejména na znakový jazyk, který napomáhá výuce mluveného jazyka, čtení a psaní. Stejně tak během hodiny matematiky by měl být kladen důraz zejména na znakový jazyk, díky kterému žáci lépe pochopí probíranou látku. Bylo by vhodné, aby všichni žáci měli samostatný předmět, ve kterém by se vyučoval český znakový jazyk. Český znakový jazyk, by měl vyučovat neslyšící pedagog, který by mohl žákům předávat kulturu neslyšících a kulturu znakového jazyka.

5 Závěr

Tato bakalářská práce byla zaměřena na bilingvální přístup ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Tento přístup je jedním ze tří hlavních přístupů, které se v současné době užívají a je také tím nejnovějším přístupem ve vzdělávání sluchově postižených žáků. Všechny přístupy ve vzdělávání mají svá negativa, ale i pozitiva, které je potřeba zvážit při výběru vhodného komunikačního a vzdělávacího systému. V současné době není u nás bilingvální přístup nejrozšířenějším přístupem ve vzdělávání sluchově postižených, ale jeví se jako nejoptimálnější přístup, při kterém díky využití dvou jazyků, jazyka znakového a jazyka mluveného, má dítě se sluchovým postižením možnost lépe se rozvíjet a získávat informace na stejné úrovni jako dítě slyšící. Díky přítomnosti neslyšícího pedagoga ve třídě má dítě možnost získávat kulturu neslyšících a kulturu znakového jazyka. Má také možnost identifikace a získání sebedůvěry, což napomáhá jeho zdravému rozvoji osobnosti.

V teoretické části jsou za pomoci odborné literatury, nejdříve přiblíženy základní okruhy potřebné k orientaci v problematice osob se sluchovým postižením. Nejdříve byla přiblížena základní teoretická východiska oboru surdopedie, která zahrnovala vymezení oboru surdopedie a přiblížení základní klasifikace sluchových vad. Dále pak zahrnovala popsání komunikačních systémů neslyšících, a to zejména vizuálně-motorických systémů komunikace a auditivně-orálních systémů komunikace. Práce se dále zabývala výchovně-vzdělávacím systémem pro děti, žáky a studenty se sluchovým postižením. Tato část zahrnovala poradenský systém, vzdělávací systém a zejména přístupy ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Přístupy ve vzdělávání žáků jsou popsány podrobněji. Je zde přiblížen nejstarší přístup ve vzdělávání sluchově postižených, a to orální přístup. Dále pak nejrozšířenější přístup ve vzdělávání sluchově postižených u nás, a to totální komunikace. Tento přístup začal využívat znakový jazyk ve vzdělávání a začal spojovat neslyšící a slyšící komunitu, z čehož pak vzniká další přístup, a to přístup bilingvální. Bilingvální přístup byl v této práci přiblížen více podrobně než předešlé dva přístupy. Nejdříve byly popsány počátky bilingválního přístupu v zahraničí. Jelikož bilingvální přístup vzniká ve Švédsku a Dánsku, byly tyto dva modely bilingválního přístupu v této práci ukázány. V práci byl také ukázán hamburský bilingvální model, který se od skandinávských modelů

bilingválního přístupu liší. Dále pak na závěr byl v teoretické části stručně přiblížen počátek bilingválního přístupu u nás.

Bilingvální přístup ve vzdělávání se v řadě zemí liší a může se lišit i na jednotlivých školách, které si tento přístup přizpůsobily svým možnostem, z čehož se také odvíjí praktická část této práce. Cílem výzkumné práce bylo zjistit, jak je realizován bilingvální přístup na dvou vybraných školách v Praze a na základě získaných informací zjistit, zdali se tyto dvě školy v realizaci bilingválního přístupu liší.

Pomocí dotazníků pro slyšící pedagogy a neslyšící pedagogy či neslyšící asistenty pedagogů, byly získány informace o realizaci bilingválního přístupu na dvou vybraných školách. Po vyhodnocení dotazníků byly zjištěny rozdíly v realizaci bilingválního přístupu mezi oběma školami. Hlavní rozdíl mezi školami spočívá v tom, že v jedné škole působí v bilingválních třídách neslyšící pedagogové a neslyšící asistenti pedagogů, oproti tomu v druhé působí v bilingválních třídách pouze neslyšící asistenti pedagogů. Pokud je v bilingvální třídě přítomen neslyšící pedagog, má na rozdíl od neslyšícího asistenta pedagoga vyšší vzdělání, a proto i větší kompetence ve třídě. Více se slyšícím pedagogem navzájem spolupracují, podílejí se společně na přípravě vyučování či se rovnoměrně střídají, a tím žákům oba učitelé dávají vzor týmové rovnocenné spolupráce mezi slyšícím a neslyšícím pedagogem, což žáky motivuje a uvědomují si možnost samostatnosti a rovnocennosti. Neslyšící pedagogové mají možnost, sami vyučovat znakový jazyk, a díky tomu seznamovat žáky s kulturou znakového jazyka a kulturou neslyšících. Neslyšící asistenti pedagogů tyto možnosti nemají a mohou pouze slyšícím pedagogům pomáhat.

Bohužel tento problém není snadné vyřešit, jelikož je málo neslyšících pedagogů, kteří by v bilingválních třídách pracovali. Bylo by dobré, kdyby bylo více neslyšících pedagogů, kteří by byli vzorem pro žáky se sluchovým postižením, a tím jim poskytovali větší podporu do jejich budoucnosti.

Tato práce přiblížila pohled na bilingvální přístup ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením. A výsledky práce ukázaly, jak je realizován bilingvální přístup ve vzdělávání na dvou vybraných školách a jak se v realizaci bilingválního přístupu tyto dvě školy liší.

6 Seznam použitých informačních zdrojů

Seznam literatury:

BÍMOVÁ, Petra, 2005. Znakový jazyk jako základní atribut komunity neslyšících. In Jana Fenclová (ed.). *Ve světě sluchového postižení: informační a vzdělávací publikace (nejen) pro zdravotnický personál o životě a potřebách neslyšících, nedoslýchavých a ohluchlých lidí a lidí s kochleárním implantátem*. Praha: Středisko rané péče Tamtam. s. 15-19. ISBN 80-86792-27-7.

FREEMAN, Roger D., Clifton F. CARBIN a Robert J. BOESE, 1992. *Tvé dítě neslyší?: průvodce pro všechny, kteří pečují o neslyšící děti*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených.

GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.

GÜNTHER, Klaus Burkhard, 2000. Úvod. In Günther, Klaus Burkhard a kol. *Bilingvální vyučování neslyšících žáků základní školy: etapová zpráva o hamburském bilingválním školním experimentu*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. s. 8-14.

GÜNTHER, Klaus Burkhard, Verena Thiel HOLTZOVÁ a Susanna TOLLGREEFOVÁ, 2000. Postavení mluvené řeči v bilingválním školním experimentu. In Günther, Klaus Burkhard a kol. *Bilingvální vyučování neslyšících žáků základní školy: etapová zpráva o hamburském bilingválním školním experimentu*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. s. 42-46.

HOLTZOVÁ, Verena Thiel, 2000. Zpráva o třídě mladších žáků. In Günther, Klaus Burkhard a kol. *Bilingvální vyučování neslyšících žáků základní školy: etapová zpráva o hamburském bilingválním školním experimentu*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. s. 19-28.

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

HRUBÝ, Jaroslav, 1997. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených. ISBN 80-7216-006-0.

HRUBÝ, Jaroslav, 1998. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu, 2. díl*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených. ISBN 80-7216-075-3.

HUDÁKOVÁ, Andrea, 2005. Znakový jazyk jako základní atribut komunity neslyšících. In Jana Fenclová (ed.). *Ve světě sluchového postižení: informační a vzdělávací publikace (nejen) pro zdravotnický personál o životě a potřebách neslyšících, nedoslýchavých a ohluchlých lidí a lidí s kochleárním implantátem*. Praha: Středisko rané péče Tamtam. s. 42-44. ISBN 80-86792-27-7.

JABŮREK, Jan, 1998. *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-052-4.

JANOTOVÁ, Naděžda, 1996. *Rozvíjení zrakového vnímání a odezírání sluchově postižených dětí*. Praha: Septima. ISBN 80-85801-84-1.

JANOTOVÁ, Naděžda, 1999. *Odezírání u sluchově postižených*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-82-6.

JANOTOVÁ, Naděžda a Karla SVOBODOVÁ, 1998. *Integrace sluchově postiženého dítěte v mateřské a základní škole*. Praha: Septima. ISBN 80-85801-72-8.

Kapitoly k bilingválnímu vyučování: učební osnovy jazykových předmětů v dánské bilingvální škole v Kodani, 1999. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.

KLENKOVÁ, Jiřina, 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1110-9.

KRAHULCOVÁ, Beáta, 2014. *Komunikační systémy sluchově postižených*. Praha: Beakra. ISBN 978-80-903863-2-7.

LEJSKA, Mojmír, 2003. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-038-7.

- LANGER, Jiří a Pavel KUČERA, 2012. Komunikace s osobami se sluchovým postižením. In Ludvíková, Libuše, Zdeňka Kozáková a kol. *Specifika komunikace s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s. 37-53. ISBN 978-80-244-3094-2.
- MACUROVÁ, Alena, 2001. Poznáváme český znakový jazyk (úvodní poznámky). *Speciální pedagogika*. 11(2), 69-75. ISSN 1211-2720.
- MICHALÍK, Jan a kol., 2013. *Speciálněpedagogické centrum*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3487-2.
- MUKNŠNÁBLOVÁ, Martina, 2014. *Péče o dítě s postižením sluchu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5034-7.
- PETRÁČKOVÁ, Věra a Jiří KRAUS, 1998. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0607-9.
- POTMĚŠIL, Miloň, 2003. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0766-3.
- SKÁKALOVÁ, Tereza, 2011. *Uvedení do problematiky sluchového postižení*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-098-6.
- SOURALOVÁ, Eva a Jiří LANGER, 2005. *Surdopedie. Studijní opora pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1084-2.
- STAABOVÁ, Angela, 2000. Koncepce vyučování znakového jazyka v hamburském bilingválním školním experimentu. In Günther, Klaus Burkhard a kol. *Bilingvální vyučování neslyšících žáků základní školy: etapová zpráva o hamburském bilingválním školním experimentu*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. s. 30-42.
- ŠÁNDOROVÁ, Zdenka, 2003. *Vybrané kapitoly z komprehenzivní surdopedie*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-605-X.
- ŠEDIVÁ, Zoja, 2006. *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-232-2.

TOLLGREEFOVÁ, Susanna a J. SCHWARZOVÁ, 2000. Týmové vyučování slyšícího a neslyšícího učitele v bilingvální třídě. In Günther, Klaus Burkhard a kol. *Bilingvální vyučování neslyšících žáků základní školy: etapová zpráva o hamburském bilingválním školním experimentu*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. s. 28-30.

VANĚČKOVÁ, Vlasta, 1996. *Výchova řeči sluchově postižených dětí v předškolním věku*. Praha: Septima. ISBN 80-85801-83-3.

VÍTKOVÁ, Marie, 2004. Analýza podmínek pro integraci/inkluzi v České republice. In Vítková, Marie (ed.). *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Vyd. 2. Brno: Paido. s. 28-42. ISBN 80-7315-071-9.

Seznam internetových zdrojů:

Centrum pro dětský sluch Tamtam, o.p.s. [online], ©2015. [cit. 21.3.2016]. Dostupné z: <http://www.detskysluch.cz/>

CHLUMECKÁ, Eva, 2006. Bilingvální vzdělávání sluchově postižených žáků. In *Ruce.cz* [online]. 15.1.2006. [cit. 16.3.2016]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/33-bilingvalni-vzdelavani-sluchove-postizenych-zaku>

Pípan: Bilingvální mateřská škola pro sluchově postižené [online], ©2012. [cit. 18.3.2016]. Dostupné z: <http://www.pipan.cz/>

Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené Holečkova [online], ©2009. [cit. 19.3.2016]. Dostupné z: <http://www.skolaholeckova.cz/>

Školavýmolova.cz: Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené [online], ©2011. [cit. 20.3.2016]. Dostupné z: <http://www.vymolova.cz/#!intro>

Vyhláška č. 116/2011 Sb. kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online]. [cit. 10.2.2016]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/16096/download/>

Vyhláška č. 147/2011 Sb. kterou se mění vyhláška 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí žáků a studentů mimořádně nadaných [online]. [cit. 13.2.2016]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/16097/download/>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. [cit. 12.2.2016]. Dostupné z: <http://euroinstitut.net/files/Vyhlaska.pdf>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [online]. [cit. 12.2.2016]. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/soubor/sb138-08-pdf.aspx>

Zákon č. 423/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob [online]. [cit. 10.2.2016]. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/soubor/sb138-08-pdf.aspx>

7 Seznam tabulek

Tabulka 1 Výzkumný vzorek	52
Tabulka 2 Počet žáků ve třídách ke grafu 1	53
Tabulka 3 Převažující stupeň sluchového postižení ve třídách ke grafu 2	54
Tabulka 4 Spolu s kým působí slyšící pedagog ve třídě ke grafu 3	55
Tabulka 5 Jak často je neslyšící asistent pedagoga/neslyšící pedagog ve třídě ke grafu 4	56
Tabulka 6 Kdo se podílí na samotné přípravě na vyučování ke grafu 5	57
Tabulka 7 Nejčastěji používané komunikační prostředky slyšícím pedagogem ke grafu 6	58
Tabulka 8 Na jaké komunikační systémy je během výuky českého jazyka kladen důraz ke grafu 7	60
Tabulka 9 Na jaké komunikační systémy je během výuky matematiky kladen důraz ke grafu 8	61
Tabulka 10 Přítomnost samostatného předmětu český znakový jazyk ke grafu 9	63
Tabulka 11 Kdo vyučuje žáky český znakový jazyk ke grafu 10	64
Tabulka 12 Četnost předmětu ILP ke grafu 11	65
Tabulka 13 Počet žáků ve třídách	67
Tabulka 14 Převažující stupeň sluchového postižení ve třídách	68
Tabulka 15 Jak často je neslyšící asistent pedagoga/neslyšící pedagog přítomen ve třídě	69
Tabulka 16 Kdo se podílí na samotné přípravě na vyučování	70
Tabulka 17 Na jaké komunikační systémy je během výuky české jazyka kladen důraz	71
Tabulka 18 Na jaké komunikační systémy je během výuky matematiky kladen důraz	72
Tabulka 19 Přítomnost samostatného předmětu český znakový jazyk	73
Tabulka 20 Kdo vyučuje žáky český znakový jazyk	74
Tabulka 21 Četnost předmětu ILP	75

8 Seznam grafů

Graf 1 Počet žáků ve třídách	53
Graf 2 Převažující stupeň sluchového postižení ve třídách	54
Graf 3 Spolu s kým působí slyšící pedagog ve třídě	55
Graf 4 Jak často je neslyšící asistent pedagoga/neslyšící pedagog ve třídě	56
Graf 5 Kdo se podílí na samotné přípravě na vyučování	57
Graf 6 Nejčastěji používané komunikační prostředky slyšícím pedagogem během výuky	59
Graf 7 Na jaké komunikační systémy je během výuky českého jazyka kladen důraz	60
Graf 8 Na jaké komunikační systémy je během výuky matematiky kladen důraz	62
Graf 9 Přítomnost samostatného předmětu český znakový jazyk	63
Graf 10 Kdo vyučuje žáky český znakový jazyk	64
Graf 11 Četnost předmětu ILP	65

9 Seznam příloh

Příloha 1 - Dotazník pro slyšící pedagogy

Příloha 2 - Dotazník pro neslyšící pedagogy/neslyšící asistenty pedagogů

Příloha 1

Dotazník pro slyšící pedagogy

Tento dotazník je vypracován k bakalářské práci studentky Kateřiny Šafářové, která studuje obor Speciální pedagogika na Univerzitě Karlově. Tématem bakalářské práce je Bilingvální metoda ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Cílem těchto dotazníků je získat informace o realizaci bilingválního přístupu ve třídách dvou vybraných základních škol. Poté na základě získaných informací zjistit, zdali se tyto školy mezi sebou v realizaci bilingválního přístupu liší. Dotazník se skládá z dvanácti otázek. Prvních jedenáct otázek je polouzavřených, které nabízejí několik pevných alternativ a jednu odpověď „Jiné“. Pokud zvolíte odpověď „Jiné“, vyplňte na následující řádek svou odpověď. Poslední otázka je otevřená pro získání vašeho osobního pohledu na spolupráci s neslyšícím pedagogem anebo neslyšícím asistentem pedagoga ve třídě. Dotazník je anonymní.

Dosažené vzdělání, obor:

Ve škole pracuji jako:

Třída, ve které pracuji:

1. Kolik žáků máte ve třídě?

- a. 4 žáky.
- b. 5 žáků.
- c. 6 žáků.
- d. 7 žáků.
- e. Jiné:.....

2. Jaký stupeň sluchového postižení mají žáci ve vaší třídě?

- a. Převažují žáci s těžkým postižením sluchu bez kompenzačních pomůcek.
- b. Převažují žáci s těžkým postižením sluchu s kompenzačními pomůckami.
- c. Převažují žáci nedoslýchaví.
- d. Převažují žáci s postižením sluchu v kombinaci s mentálním postižením.
- e. Jiné:.....

3. Kdo s vámi působí ve třídě?
- a. Neslyšící asistent pedagoga.
 - b. Neslyšící pedagog.
 - c. Ve třídě působím sám.
 - d. Jiné:.....
4. Jak často je s vámi ve třídě přítomen neslyšící asistent pedagoga/neslyšící pedagog?
- a. Všechny vyučovací hodiny vedeme společně.
 - b. Ve třídě je přítomen pouze na některé vyučovací hodiny.
 - c. Ve třídě je přítomen pouze 3x týdně.
 - d. Ve třídě je přítomen 2x týdně.
 - e. Jiné:.....
5. Kdo se podílí na samotné přípravě na vyučování?
- a. Pouze já (slyšící pedagog).
 - b. Převážně já (slyšící pedagog), ale některé hodiny přenechám neslyšícímu asistentovi pedagoga/neslyšícímu pedagogovi.
 - c. V přípravě se rovnoměrně střídáme.
 - d. Na přípravě každé hodiny se podílíme společně.
 - e. Jiné:.....
6. Jakými komunikačními prostředky komunikujete s žáky během výuky?
- a. Převážně mluvenou řečí.
 - b. Převážně mluvenou řečí a znakovanou češtinou.
 - c. Převážně českým znakovým jazykem.
 - d. Převážně mluvenou řečí a českým znakovým jazykem.
 - e. Jiné:.....

7. Na jaké komunikační systémy je během výuky českého jazyka kladen důraz?
- a. Dominuje znakový jazyk, následuje psaná řeč a v poslední řadě mluvená řeč.
 - b. Dominuje znakový jazyk, následuje mluvená řeč a v poslední řadě psaná řeč.
 - c. Dominuje mluvená řeč, následuje znakový jazyk a v poslední řadě psaná řeč.
 - d. Dominuje mluvená řeč, následuje psaná řeč a v poslední řadě znakový jazyk.
 - e. Dominuje psaná řeč, následuje mluvená řeč a v poslední řadě znakový jazyk.
 - f. Dominuje psaná řeč, následuje znakový jazyk a v poslední řadě mluvená řeč.
 - g. Jiné:.....

8. Na jaké komunikační systémy je během výuky matematiky kladen důraz?
- a. Dominuje znakový jazyk, následuje psaná řeč a v poslední řadě mluvená řeč.
 - b. Dominuje znakový jazyk, následuje mluvená řeč a v poslední řadě psaná řeč.
 - c. Dominuje mluvená řeč, následuje znakový jazyk a v poslední řadě psaná řeč.
 - d. Dominuje mluvená řeč, následuje psaná řeč a v poslední řadě znakový jazyk.
 - e. Dominuje psaná řeč, následuje mluvená řeč a v poslední řadě znakový jazyk.
 - f. Dominuje psaná řeč, následuje znakový jazyk a v poslední řadě mluvená řeč.
 - g. Jiné:.....

9. Mají žáci samostatný předmět, kde se vyučuje český znakový jazyk?
- a. Ano, mají.
 - b. Ne, nemají a ani neměli, jelikož se znakový jazyk učí v průběhu skoro všech vyučovacích hodin.
 - c. Měli tento předmět v nižších třídách, už ho nemají.
 - d. Budou tento předmět mít ve vyšších třídách.
 - e. Jiné:.....

10. Kdo vyučuje žáky český znakový jazyk?
- a. Neslyšící pedagog.
 - b. Slyšící pedagog.
 - c. Slyšící pedagog společně s neslyšícím asistentem pedagoga/neslyšícím pedagogem.
 - d. Jiné:.....

11. Jak často mají žáci předmět ILP (individuální logopedická péče)?
- a. 1x týdně.
 - b. 2x týdně.
 - c. 3x týdně.
 - d. 4x týdně.
 - e. Jiné:.....

12. Popište, jak probíhá vaše spolupráce s neslyšícím asistentem pedagoga/neslyšícím pedagogem během výuky a zdali jste spokojen/a nebo byste rád/a něco změnil/a.

Děkuji, že jste si na vyplnění dotazníku udělali čas.

Příloha 2

Dotazník pro neslyšící pedagogy/neslyšící asistenty pedagogů

Tento dotazník je vypracován k bakalářské práci studentky Kateřiny Šafářové, která studuje obor Speciální pedagogika na Univerzitě Karlově. Tématem bakalářské práce je Bilingvální metoda ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Cílem těchto dotazníků je získat informace o realizaci bilingválního přístupu ve třídách dvou vybraných základních škol. Poté na základě získaných informací zjistit, zdali se tyto školy mezi sebou v realizaci bilingválního přístupu liší. Dotazník se skládá z deseti otázek. Prvních devět otázek je polouzavřených, které nabízejí několik pevných alternativ a jednu odpověď „Jiné“. Pokud zvolíte odpověď „Jiné“, vyplňte na následující řádek svou odpověď. Poslední otázka je otevřená pro získání vašeho osobního pohledu na spolupráci se slyšícím pedagogem ve třídě. Dotazník je anonymní.

Dosažené vzdělání, obor:

Ve škole pracuji jako:

Třída, ve které pracuji:

1. Kolik žáků máte ve třídě?

- a. 4 žáky.
- b. 5 žáků.
- c. 6 žáků.
- d. 7 žáků
- e. Jiné:.....

2. Jaký stupeň sluchového postižení mají žáci ve vaší třídě?

- a. Převažují žáci s těžkým postižením sluchu bez kompenzačních pomůcek.
- b. Převažují žáci s těžkým postižením sluchu s kompenzačními pomůckami.
- c. Převažují žáci nedoslýchaví.
- d. Převažují žáci s postižením sluchu v kombinaci s mentálním postižením.
- e. Jiné:.....

3. Jak často jste ve třídě přítomen/a ?
- a. Ve třídě jsem přítomen/a všechny vyučovací hodiny.
 - b. Ve třídě jsem přítomen/a pouze na některé vyučovací hodiny.
 - c. Ve třídě jsem přítomen/a pouze 3x týdně.
 - d. Ve třídě jsem přítomen/a 2x týdně.
 - e. Jiné:.....
4. Kdo se podílí na samotné přípravě na vyučování?
- a. Pouze já (neslyšící asistent pedagoga/neslyšící pedagog).
 - b. V přípravě se rovnoměrně střídáme se slyšícím pedagogem.
 - c. Na přípravě každé hodiny se podílíme společně.
 - d. Na přípravě se podílí pouze slyšící pedagog.
 - e. Jiné:.....
5. Na jaké komunikační systémy je během výuky českého jazyka kladen důraz?
- a. Dominuje znakový jazyk, následuje psaná řeč a v poslední řadě mluvená řeč.
 - b. Dominuje znakový jazyk, následuje mluvená řeč a v poslední řadě psaná řeč.
 - c. Dominuje mluvená řeč, následuje znakový jazyk a v poslední řadě psaná řeč.
 - d. Dominuje mluvená řeč, následuje psaná řeč a v poslední řadě znakový jazyk.
 - e. Dominuje psaná řeč, následuje mluvená řeč a v poslední řadě znakový jazyk.
 - f. Dominuje psaná řeč, následuje znakový jazyk a v poslední řadě mluvená řeč.
 - g. Jiné:.....

6. Na jaké komunikační systémy je během výuky matematiky kladen důraz?
- a. Dominuje znakový jazyk, následuje psaná řeč a v poslední řadě mluvená řeč.
 - b. Dominuje znakový jazyk, následuje mluvená řeč a v poslední řadě psaná řeč.
 - c. Dominuje mluvená řeč, následuje znakový jazyk a v poslední řadě psaná řeč.
 - d. Dominuje mluvená řeč, následuje psaná řeč a v poslední řadě znakový jazyk.
 - e. Dominuje psaná řeč, následuje mluvená řeč a v poslední řadě znakový jazyk.
 - f. Dominuje psaná řeč, následuje znakový jazyk a v poslední řadě mluvená řeč.
 - g. Jiné:.....
7. Mají žáci samostatný předmět, kde se vyučuje český znakový jazyk?
- a. Ano, mají.
 - b. Ne, nemají a ani neměli, jelikož se znakový jazyk učí v průběhu skoro všech vyučovacích hodin.
 - c. Měli tento předmět v nižších třídách, už ho nemají.
 - d. Budou tento předmět mít ve vyšších třídách.
 - e. Jiné:.....
8. Kdo vyučuje žáky český znakový jazyk?
- a. Já (neslyšící asistent pedagoga/neslyšící pedagog)
 - b. Slyšící pedagog
 - c. Já (neslyšící asistent pedagoga/neslyšící pedagog) společně se slyšícím pedagogem.
 - d. Jiné:.....

9. Jak často mají žáci předmět ILP (individuální logopedická péče)?

a. 1x týdně.

b. 2x týdně.

c. 3x týdně.

d. 4x týdně.

e. Jiné:.....

10. Popište, jak probíhá vaše spolupráce se slyšícím pedagogem během výuky a zdali jste spokojen/a nebo byste rád/a něco změnil/a.

Děkuji, že jste si na vyplnění dotazníku udělali čas.