

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Inkluzivní vzdělávání žáků se sluchovým postižením z pohledu rodičů

Parents of Deaf Students in Mainstream Schools

Bc. Kristýna Sůsová

Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Kotvová, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2020

Odevzdáním této diplomové práce na téma Inkluze žáků se sluchovým postižením z pohledu rodičů potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 22.7.2020

Ráda bych poděkovala své vedoucí diplomové práce, paní PhDr. Miroslavě Kotkové, Ph.D., za poskytování odborných rad a ochotu v průběhu psaní diplomové práce. Dále také děkuji všem účastním výzkumného šetření za poskytnutí potřebných informací.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá inkluzivním vzděláváním žáků se sluchovým postižením v České republice z pohledu rodičů. Teoretická část se v jednotlivých kapitolách věnuje sluchovému postižením obecně, možnostem rehabilitace a používání kompenzačních pomůcek či logopedické intervenci. Dále také popisuje vzdělávání žáků se sluchovým postižením v České republice ve školách pro žáky se sluchovým postižením, ale i ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Přibližuje možnosti vzdělávání a podpory od narození dítěte po studium na vysoké škole. Následně přibližuje zahraniční modely vzdělávání žáků se sluchovým postižením ve čtyřech vybraných státech. Cílem empirické části bylo zmapovat aktuální situaci v inkluzivním vzdělávání žáků se sluchovým postižením z pohledu rodičů. Dále popsat klady a zápory inkluze, spolupráci s pedagogy, adaptaci a vzdělávání s intaktními spolužáky a v neposlední řadě i zjistit, jak vnímají inkluzi pedagogové a zda se jejich názory shodují s názory rodičů. K získání potřebných dat byla využita metoda polostrukturovaných rozhovorů s rodiči žáků se sluchovým postižením a s pedagogy, kteří již mají zkušenost se vzděláváním těchto žáků. Metoda rozhovorů byla doplněná o analýzu žákovské dokumentace. Ve výzkumu bylo zjištěno, že inkluze je vnímána především pozitivně, ale největší problém vidí rodiče v nedostatku informací na své straně, ale i na straně pedagogů.

KLÍČOVÁ SLOVA

Sluchové postižení, inkluze, rodiče žáka se sluchovým postižením, běžná základní škola, žák se sluchovým postižením

ABSTRACT

My diploma thesis is focused on inclusive education of pupil with hearing impairment in the Czech Republic from the parents' point of view. The theoretical part specializes in the individual chapters on hearing impairment generally, on the possibilities of rehabilitation and use of compensating aids or on logopedic (speech therapy) intervention. Further, the thesis describes education of pupils with hearing impairment in the Czech Republic at schools for pupils with hearing impairment but also at schools with the main education stream. It introduces the possibilities of education and support from the child's birth to the university study. It also introduces foreign models of education of pupils with hearing impairment in 4 chosen countries. The goal of empiric part was to chart the current situation in inclusive education of pupils with hearing impairment from the parents' point of view; to describe pros and cons of inclusion, cooperation with teachers, adaptation and education with intact classmates and also to find out how the inclusion is perceived by teachers and if their opinions are in accordance with parents' opinions. The method of semi-structured interviews with parents of pupils with hearing impairment and with teachers who already have experience with education of these pupils was used to obtain the necessary data. The method of interviews was completed with analysis of pupils' documentation. It was found out in the research that inclusion is perceived mostly positively but parents can see the biggest problem in lack of information on their part and on the teachers' part.

KEYWORDS

hearing impairment, inclusive education, parents of pupil with hearing impairment, mainstream high school, pupil with hearing impairment

Obsah

Úvod	7
1 Sluchové postižení	8
1.1 Dělení dle místa vzniku.....	8
1.2 Dělení dle doby vzniku.....	9
1.3 Dělení dle stupně postižení	9
2 Rehabilitace.....	10
2.1 Kompenzační pomůcky	10
2.2 Sluchadla.....	11
2.3 Kochleární implantát.....	12
2.4 Kompenzační a jiné pomůcky využívané ve škole	13
2.5 Logopedická intervence.....	14
3 Vzdělávání žáků se sluchovým postižením.....	16
3.1 Inkluze.....	16
3.2 Mateřské školy	19
3.3 Vzdělávání na základních školách pro žáky se sluchovým postižením.....	20
3.4 Střední školy pro žáky se sluchovým postižením	22
3.5 Studium na vysoké škole	24
3.6 Podpůrná opatření	25
3.7 Doporučení pro výuku žáků se sluchovým postižením.....	28
3.8 Systém poradenství.....	30
4 Zahraniční modely vzdělávání žáků se sluchovým postižením	33
4.1 Irsko	33
4.2 Spojené státy americké.....	34
4.3 Etiopie	35
4.4 Indie.....	37
5 Empirická část	39
5.1 Cíle výzkumného šetření	39
5.2 Metodologie výzkumu.....	40
5.3 Výzkumný soubor	41
5.4 Postup výzkumu	41

5.5	Analýza získaných dat z rozhovorů s rodiči	42
5.6	Analýza získaných dat z rozhovorů s pedagogy	57
5.7	Dílčí závěry a doporučení	63
Závěr	68
Seznam příloh	74

Úvod

Téma diplomové práce, která se zabývá inkluzivním vzděláváním žáků se sluchovým postižením na základních školách v České republice očima rodičů bylo zvoleno, protože se jedná o velice aktuální téma. V posledních letech se v České republice řeší vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu a jelikož rodiče hrají důležitou roli ve vzdělávání svých dětí, zaměřuje se tato práce právě na jejich pohled a zkušenosti s inkluzivním vzděláváním.

Práce je rozdělena do pěti hlavních kapitol, kdy první kapitola je věnována obecně sluchovému postižení a jeho dělení.

Druhá kapitola se zaměřuje na rehabilitaci a kompenzační pomůcky. Jsou v ní popsány jednotlivé kompenzační pomůcky využívané ve škole i v běžném životě a dále také logopedická intervence.

Třetí kapitola popisuje možnosti vzdělávání žáků se sluchovým postižením v České republice v současné době od mateřské školy po školu vysokou. Dále popisuje jednotlivá podpůrná opatření, shrnuje doporučení pro výuku žáků se sluchovým postižením a popisuje systém poradenství.

Čtvrtá kapitola pro porovnání přibližuje zahraniční modely vzdělávání žáků se sluchovým postižením, konkrétně v Irsku, Spojených státech amerických, Etiopii a Indii.

Pátá a poslední kapitola se zabývá empirickými šetřeními, jehož cílem je pomocí polostrukturovaných rozhovorů zmapovat aktuální situaci v inkluzivním vzdělávání žáků se sluchovým postižením z pohledu rodičů.

1 Sluchové postižení

„Sluchové postižení je následkem organické nebo funkční vady (resp. poruchy) v kterékoli části sluchového analyzátoru, sluchové dráhy a sluchových korových center, příp. funkcionálně percepčních poruch.“ (Slowík, 2007, s. 71)

Typy sluchových vad lze rozdělit do několika kategorií. Z hlediska místa vzniku na periferní a centrální nedoslýchavost či hluchotu, dle doby vzniku na vrozené a získané vady, podle stupně postižení na lehkou, střední a těžkou nedoslýchavost, hluchotu a ohluchlost a podle etiologie na orgánové nebo funkční postižení. Sluchová vada může být buď jednostranná nebo oboustranná.

1.1 Dělení dle místa vzniku

Sluchové vady se dle místa vzniku dělí na periferní a centrální nedoslýchavost či hluchotu. U periferních vad rozlišujeme tyto formy: převodní, percepční a smíšené.

Převodní neboli konduktivní vady sluchu vznikají v důsledku překážky, jež brání nebo ztěžuje cestu zvuku ke smyslovým buňkám. Samotné sluchové buňky jsou v pořádku, je však narušeno vedení zvuku přes zvukovod a střední ucho. Vznikají například v důsledku zvětšené nosní mandle, ucpání zvukovodu nahromaděním ušního mazu či po opakovaných zánětech středního ucha, perforaci bubínku nebo otosklerózách (Horáková, 2011).

Percepční nebo také senzorieurální vady sluchu vznikají v důsledku poruchy vnitřního ucha, sluchových buněk nebo sluchového nervu. Percepční vady je možné dále rozdělit na kochleární, kdy dochází k poruše přeměny zvuku na elektrický signál ve vnitřním uchu a retrokochleární, při níž je narušené vedení zvukového signálu VIII. hlavovým nervem a sluchovou dráhou. Percepční sluchové vady vznikají v důsledku poškození sluchového orgánu v prenatálním období, onemocněním dítěte v raném věku či po úrazech hlavy. Percepční vady se vyskytují čteněji než převodní a jsou mnohem závažnější (Horáková, 2011).

Smíšené vady jsou kombinací převodní a percepční vady.

Centrální nedoslýchavost či hluchota vznikají v důsledku nesprávného zpracování zvukového signálu v mozkových centrech ve spánkovém laloku.

1.2 Dělení dle doby vzniku

Podle doby vzniku se sluchové vady dělí na vady vrozené a získané. Vrozené vady mohou být buď geneticky podmíněné nebo kongenitálně získané v důsledku například nemoci matky v průběhu těhotenství, RTG záření, protrahovaného porodu, nízké porodní hmotnosti, asfyxie (Pipeková, 1998).

Získané vady mohou být buď prelingvální (získané do 6. roku) a mají velký dopad na komunikační schopnosti dítěte. Řeč se nevyvíjí, ale dochází i ke ztrátě získaných řečových schopností. Příčinou mohou být infekční choroby, traumata, úrazy hlavy či opakované hnisavé záněty středouší. Postlingvální (získané po 6. roce) vady vznikají v důsledku úrazu hlavy, dlouhodobého silného působení hlukové zátěže, jedů a toxinů (Pipeková, 1998).

1.3 Dělení dle stupně postižení

Světová zdravotnické organizace World Health Organization vytvořila v roce 1980 škálu, podle níž se sluchové postižení dělí takto:

- normální sluch – ztráta 0 – 15 dB
- lehké postižení sluchu – ztráta 26 – 40 dB
- středně těžké postižení sluchu – ztráta 41 – 60 dB
- těžké postižení sluchu – ztráta 61 – 80 dB
- velmi vážné postižení sluchu včetně hluchoty – 81 a více dB

2 Rehabilitace

„Rehabilitace je dnes interdisciplinární obor, který zahrnuje péči zdravotnickou, sociálně právní i pedagogicko-psychologickou. Ucelená (komprehensivní) rehabilitační péče má složku léčebnou, pracovní, sociální a výchovně vzdělávací. Celý systém péče je zaměřen na kompenzaci (náhradu postižené funkce), reedukaci (rozvoj poškozené funkce a zbytkových schopností) a akceptaci (přijetí života s postižením).“ (Muknšnáblova, 2014, s. 39)

Rehabilitace u dětí se sluchovým postižením se odvíjí od typu, stupně, doby vzniku sluchové vady a mnoha dalších faktorů.

Převodní poruchy se ovlivňují jednodušeji a lze je efektivně vyřešit například odstraněním nosní mandle, uvolněním hltanového ústí či zavedením drenážní trubičky do blanky bubínku (Muknšnáblova, 2014).

U percepčních poruch je cílem včasná korekce a alespoň částečná kompenzace poruchy. Důležité je co nejvíce snížit dopad na vývoj a komunikaci dítěte. Kromě medicínských, edukačních a sociálních mechanismů se využívají kompenzační pomůcky (Muknšnáblova, 2014).

2.1 Kompenzační pomůcky

Mezi nejčastěji využívané a nejdůležitější kompenzační pomůcky patří sluchadla a kochleární implantáty. Avšak ke zvýšení kvality života osob se sluchovým postižením patří i další pomůcky, jako je například speciální mobilní telefon, vibrační budík, světelný zvonek, překladače, osobní zesilovače či indukční smyčky.

Kompenzační pomůcky bychom mohli rozdělit na vibrotaktilní a elektrotaktilní pomůcky a světelné signalizační pomůcky (Hádková, 2016).

Vibrotaktilní a elektrotaktilní pomůcky slouží k usnadnění života s využitím hmatu. Na zvuk upozorní uživatele vibrací nebo slabým elektrickým impulzem či chvěním. Jedná se především o vibrační budíky, které mají vibrátor připojený k budíku, jenž se umístí pod polštář, nebo k náramkovým hodinkám (Hádková, 2016).

Světelné signalizační pomůcky využívají jako náhradní smyslový kanál pro vnímání zrak. Jedná se o budíky, zvonky nebo zvonění telefonu, kdy se místo zvukového vjemu využívá blikání lampy či žárovky (Hádková, 2016).

Další neméně důležité pomůcky jsou ty, které usnadňují komunikaci na dálku. Jedná se o speciálně upravené telefony – například zesílený či psací telefon (Hádková, 2016).

2.2 Sluchadla

Sluchadla jsou nejčastěji využívanou kompenzační pomůckou u osob se sluchovým postižením. Využívají se u jedinců s lehkou, středně těžkou i těžkou nedoslýchavostí, která je zapříčiněná převodní nebo percepční vadou. Po výběru správného typu sluchadla a nastavení foniatrem dokáží velmi dobře zesilovat a modulovat zvuk.

„Pacient vhodný pro použití sluchadel je nedoslýchavý. Při orientační zkoušce slyší a rozumí hlasité řeči na krátkou vzdálenost. Křivka prahového tónového audiogramu je v hodnotách 40 – 50 dB. Slovní audiogram ukazuje 50% srozumitelnost na obou uších nad 40 dB.“ (Mukšnáblová, 2014, s. 41)

Podle způsobu zpracování akustického signálu se sluchadla dělí na analogová a digitální. Analogová sluchadla převádí zvuk zachycený mikrofonem na elektrický proud. V současné době se využívají především digitální sluchadla, která mění zvukový signál na digitální (Horáková, 2011).

Dále je možné rozdělit sluchadla dle způsobu přenosu zvuku, kdy se využívá buď vzdušného vedení (všechny závěsná a nitroušní sluchadla), nebo kostního vedení (Horáková, 2011).

Dle tvaru se sluchadla dělí na závěsná, nitroušní, kapesní a brýlová. Závěsná se v současné době používají nejčastěji, protože jsou schopna pokrýt všechny ještě korigovatelné sluchové vady. Nitroušní sluchadla jsou nejvhodnější pro dospělé osoby, jelikož se vkládají do zvukovodu a jsou značně náročná na péči. Kapesní sluchadla vypadají jako malá krabička, která se skládá z mikrofonu, zesilovače a napájecího zdroje. Zvuk je do ucha veden pomocí kablíku a tvarovky. Nyní je používání tohoto typu

sluchadel minimální. Poslední sluchadla jsou brýlová, která se využívají taktéž velmi málo, a to především u kostního vedení zvuku (Horáková 2011).

2.3 Kochleární implantát

„Kochleární implantát je elektronická funkční smyslová náhrada, která neslyšícím přenáší sluchové vjemy přímou elektrickou stimulací sluchového nervu uvnitř hlemýžďe vnitřního ucha a obchází tak poškozené vláskové buňky. Informace je následně přenášena dále do mozku, kde je rozpoznávána jako zvuk.“ (Hádková, 2016, s. 76)

Kochleární implantát je tvořen vnější částí, která se skládá z mikrofону, vysílací cívky a zvukového procesoru, a vnitřní částí, kterou tvoří přijímač a svazek 22 elektrod. Zvuk je z okolí zachycován mikrofonom, odkud je veden do zvukového procesoru, kde je zpracován a pokračuje do vysílací cívky za uchem. Z vysílací cívky se zvukový signál přenáší pomocí elektroakustických vln do přijímače, kde je dekodován a pokračuje do stimulačních elektrod v hlemýždi. V hlemýždi elektrody stimulují vlákna sluchového nervu, který vede sluchovou informaci do mozku (Hádková, 2016).

Kochleární implantát je kompenzační pomůcka, která je určena pro osoby neslyšící nebo s těžkým sluchovým postižením, to je buď oboustranná hluchota nebo těžká nedoslýchavost. Implantace kochleárního implantátu se indikuje tehdy, pokud je neporušený sluchový nerv a užití sluchadel nemá pozitivní vliv na rozvoj řeči (Hádková, 2016).

Období před kochleární implantací se dělí na dvě fáze. První fáze se skládá z logopedického, psychologického a foniatrického vyšetření, kdy jsou hodnoceny schopnosti a vlastnosti dítěte, ale i spolupráce rodičů. Druhá fáze probíhá při hospitalizaci na ORL klinice, kde se provádí soubor komplexních vyšetření, mezi než spadá například i magnetická rezonance či počítačová tomografie. Rehabilitace se zahajuje již před operací, kdy se dítě učí reagovat na ukončení řady přerušovaných zvuků, seznamuje se s pojmy nic, málo, dobře, moc a také s pojmy stejný a jiný zvuk (Holmanová, 2016).

Po operaci dochází k programování řečového procesoru a následné rehabilitaci. První programování probíhá za čtyři až šest týdnů po operaci a využívají se k němu

natrénované schopnosti z předoperační rehabilitace. Programování v prvním roce po implantaci se provádí asi desetkrát, zpočátku i dvakrát týdně a postupně se intervaly individuálně prodlužují. Pooperační rehabilitace je individuální a závisí na mnoha faktorech jako je například věk dítěte, inteligence, nadání pro řeč, doba vzniku a zjištění sluchové vady, případně přidružená postižení. Začíná se detekcí zvuku, následuje diskriminace dvou podnětů, identifikace zvuku a nakonec rozumění (Holmanová, 2016).

2.4 Kompenzační a jiné pomůcky využívané ve škole

Mezi kompenzační pomůcky usnadňující vzdělávání žákům se sluchovým postižením patří také počítač, tablet, FM systém, interaktivní tabule.

V rušnějším prostředí jako je školní třída bývá pro děti i se sluchadly obtížné rozlišit zvuky na pozadí od důležitých informací. Zároveň na funkci sluchadel má vliv i akustika místnosti či umístění dítěte ve školní třídě. FM systém, kdy je zvuk přenášen z mikrofonu mluvčího do sluchadla dítěte, může kladně ovlivnit zachycení probírané látky. Přijímače mohou být připojené ke kterémukoli sluchadlu a mikrofon může být umístěn buď u mluvčího nebo uprostřed skupiny, kde lépe snímá zvuk všech účastníků konverzace (Jungwirthová, 2015).

I když se žáci se sluchovým postižením vzdělávají ze stejných učebnic jako jejich slyšící spolužáci, je potřeba nezapomínat, že je pro ně velmi důležitá názornost. Proto Barešová a Hrubý (1999) doporučují například v hodině českého jazyka využívat nástěnné tabule s gramatickými pravidly, multimediální programy pro výuku českého jazyka a knihy, které především z počátku budou bohaté na ilustrace. V přírodovědných předmětech zmiňují využívání přírodnin ve skutečné velikosti, ale i modelů, obrazů, map a filmů; a ke společenskovedním předmětům také doporučují výuku obohatit o obrázky a fotografie, například sérií obrazů s chronologickým znázorněním dějin či obrazy k historickým obdobím.

Ve všech předmětech mohou nalézt využití i interaktivní tabule, které nabízí jednoduchou formu propojení počítače s tabulí tak, aby všichni žáci nejen viděli, co je na počítači, ale mohli se i interaktivně zapojit, jelikož tabule jsou dotykové. V současné době

již je k dispozici mnoho výukových programů a aktivit dostupných online, které slouží pedagogům k usnadnění práce s interaktivní tabulí.

„Jedná se vlastně o velkou dotykovou obrazovku, ke které je připojen počítač a datový projektor. Projektor promítá obraz z počítače na povrch tabule a přes ni můžeme prstem, speciálními fixy nebo dalšími nástroji ovládat počítač. Učitel, pro kterého je dnes používání počítače nutností, se nemusí obávat nějakých technických složitostí při ovládání tohoto hardwaru. Stačí jednoduše pouhý dotyk na povrchu tabule a pohodlně spustíte přichystané obrazové materiály, videa, internetové zdroje – a co je nejpřínosnější: se všemi materiály můžete v digitálním prostředí názorně a aktivně pracovat, opatřovat poznámkami, třídit, zapojovat aktivně žáky. Velkou výhodou je, že si veškeré záznamy můžete ukládat pro pozdější použití.“ (Ministerstvo vnitra České republiky, 2005)

2.5 Logopedická intervence

S logopedickou intervencí u dětí se sluchovým postižením je vhodné začít co nejdříve po zjištění sluchové vady. Klíčovým je správné nastavení a pravidelné nošení sluchadel, případně kochleárního implantátu.

Logopedickou péči zajišťuje klinický logoped, nebo může být také uskutečňována v mateřských či základních školách pro žáky se sluchovým postižením, ve střediscích rané péče či ve speciálně pedagogických centrech pro sluchově postižené, dále je také možné zúčastnit se rekondičně rehabilitačních pobytů. Cílem logopedické péče u dítěte se sluchovým postižením je co nejvíce rozvinout funkční komunikaci a porozumění řeči. Logoped se zaměřuje především na vyvození hlasu a hlásek, ale dále také na nácvik reakce na zvuk, rozvoj jemné, hrubé a oromotoriky a na navození a udržení zrakového kontaktu. Celá terapie probíhá nenásilnou a pokud možno zábavnou formou. Vyvození hlasu se provádí pomocí zvukových hraček, obrázků či speciálních pomůcek, mezi které patří například fonátor. Fonátor je akusticko-vibračně-taktilní pomůcka, která převádí zvuk (hlas, hudbu) na vibrace (Horáková, 2012).

Vyvozování hlásek může probíhat různými způsoby a je potřeba, aby mu předcházela artikulační cvičení. Lze vyvozovat pomocí významových zvuků nebo přímo vyvodit jednotlivé hlásky pomocí správného nastavení artikulačních orgánů, odhmatání

vibrací a výdechového proudu, další možné metody jsou substituční pomocí jiné již vyvozené hlásky nebo mechanické pomocí špátlí a sond. U dětí se sluchovým postižením je vhodné využívat i pomocné artikulační znaky či hláskový indikátor, díky němu po přiložení do oblasti hrtanu dítě vidí, zda vyslovilo hlásku správně, dále také intenzitu a výšku hlasu, melodii a intonaci. Po správném vyvození hlásek následuje fixace a automatizace, která je pro děti se sluchovým postižením z důvodu chybějící nebo oslabené sluchové kontroly nejnáročnější (Horáková, 2012).

Kvůli oslabené schopnosti přijímat informace z vnějšího prostředí sluchem, je potřeba rozvíjet ostatní smysly, schopnosti a dovednosti dítěte. Jelikož se v logopedii u dětí se sluchovým postižením využívá hodně hmat, je dobré do logopedické intervence zařadit taktilní a vibrační stimulaci. Způsoby taktilní stimulace jsou různé, patří sem například kontakt s různými typy materiálu, rozlišování tepelných a tlakových změn či lokalizace doteku částmi těla. Cvičení stereogeneze zase rozvíjí prostorové vnímání hmatu a předmětu, což stimuluje rozvoj taktilně-kinestetické citlivosti. Dále je vhodné do logopedické intervence zapojit rozvoj motoriky a uvědomování si vlastního těla, k čemuž je možné využít například trénink udržování rovnováhy, koordinaci pohybu, dynamickou organizaci (napodobování a plánování pohybů), polohocit a pohybovit (Stryková, 2007).

Dále je možné zapojit i stimulaci zrakového vnímání, pozornosti, paměti a čichového a chuťového vnímání, které sice přímo nesouvisí s řečí, ale je vhodné zaměřit se na jejich rozvoj (Stryková, 2007).

Pomůcky, které je možné také využít při rozvoji mluvy a k usnadnění jejího tvoření, můžeme rozdělit na pomůcky, které informují člověka se sluchovým postižením o přítomnosti zvuku (například světelné indikátory zvuky), vzniku vibrace (například vibrace hlasivek) či přítomnosti kmitočtů v určité hlásce (například indikátor sykavek). Dále existují ještě pomůcky, které znázorňují činnost nebo polohu artikulačních orgánů při vyslovování konkrétní hlásky. (Barešová, Hrubý, 1999)

3 Vzdělávání žáků se sluchovým postižením

V současné době mohou být žáci se sluchovým postižením v České republice vzdělávání buď formou inkluze v mateřských a základních školách hlavního vzdělávacího proudu nebo ve školách pro žáky se sluchovým postižením. Volbu vzdělávání ovlivňuje především stupeň sluchové vady a její dopad na komunikační schopnosti dítěte, avšak primární volbou je možnost začlenění v podobě inkluze.

O tom, zda bude dítě vzděláváno ve škole pro žáky se sluchovým postižením, nebo formou inkluze se rozhodují sami rodiče, případně se mohou obrátit na speciální pedagogy a psychology pracujících ve speciálně pedagogických centrech pro sluchově postižené nebo v pedagogicko-psychologických poradnách (Bartoňová, 2016).

Žáci jsou vzdělávání podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání bez ohledu na to, jakou formou jsou vzděláváni. Jsou zde určené podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kam spadají i žáci se sluchovým postižením. Podle novely školského zákona z roku 2016 mají žáci nárok na bezplatné poskytování podpůrných opatření, které přispívají k vyšší míře individualizace výuky (Bartoňová, 2016).

3.1 Inkluze

„Inkluzivní pedagogika: Pedagogika prosazující otevřenou, individualizovanou a na individuální schopnosti dítěte orientovanou podobu učebních procesů bez statických výkonnostních norem a umožňující zohlednění specifických vzdělávacích potřeb žáků v heterogenních učebních skupinách. Jako didakticko-metodické východisko prosazuje vnitřní diferenciaci a individualizaci vyučování, otevřenost vyučování, orientaci na obec a komunitu.“ (Hájková, 2010, s. 12)

Obecné podmínky inkluze u žáků se sluchovým postižením jsou z velké míry stejné jako u ostatních žáků vzdělávaných formou inkluze.

Vzdělávání žáků se sluchovým postižením je ukotveno ve vyhlášce 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků

nadaných. Vyhláška specifikuje podpůrná opatření, možnosti individuálního vzdělávání, kompetence asistenta pedagoga a zařazování žáků a jejich počty ve třídách. Co se týká konkrétně žáků se sluchovým postižením, specifikuje možnosti využívání jiných komunikačních systémů, než je mluvená řeč, dále také možnosti využívání tlumočnicka a přepisovatele.

Pro úspěšnou inkluzi je důležité zajistit příznivé psychosociální, ekonomické, právní a politické podmínky. Psychosociální podmínky se týkají zajištění vhodného zázemí pro vzdělávání a vyvrácení předsudků. Ekonomické podmínky zahrnují dostatek finančních prostředků pro nákup kompenzačních pomůcek a vzdělávacích materiálů. Díky právním a politickým podmínkám mají žáci možnost využívat podpůrná opatření jako je možnost přítomnosti asistenta pedagoga ve výuce, práce se speciálními pomůckami, snížení počtu žáků ve třídě či úprava hodnocení (Potměšil a kol., 2012).

Při uplatnění speciálně-pedagogických postupů a využívání kompenzačních pomůcek by měl být žák se sluchovým postižením schopný absolvovat všechny oblasti vymezené v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Klíčovou roli hraje také ochota a připravenost školy, spolupráce školy s rodiči a osobnost a postoje pedagoga (Potměšil a kol., 2012).

Zásadním předpokladem pro úspěšnou inkluzi je také osobnost dítěte a jeho schopnosti. Dítě musí být zvyklé nosit a používat sluchadlo nebo kochleární implantát. V komunikaci by měl žák být schopen srozumitelně se vyjadřovat a rozumět mluvené řeči (Potměšil a kol., 2012).

„Cílem zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního proudu vzdělávání je poskytnout jim společnou zkušenost s jejich intaktními vrstevníky a současně respektovat jejich specifické potřeby.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 107)

„Inkluzivní vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami by nemělo být přínosem pouze pro ně, ale naopak pro všechny účastníky vzdělávacího procesu.“ (Doležalová, 2012, s. 131)

Specifika inkluze žáků se sluchovým postižením

Vzdělávání žáka se sluchovým postižením na běžné základní škole může být prováděno formou neoficiální inkluze, kdy většinou žáci s lehčí a dobře kompenzovanou sluchovou vadou jsou začleněni do třídy bez podpory poradenských pracovišť. Druhá možnost je oficiální inkluze, kdy zařazení dítěte do třídy předchází vyšetření ve speciálně pedagogickém centru či pedagogicko-psychologické poradně. Pro takto inkludované děti škola většinou vypracovává individuální vzdělávací plán (Jungwirthová, 2015).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání uvádí klíčové kompetence, které by měli žáci zvládnout na konci povinné školní docházky a je podkladem pro tvorbu školního vzdělávacího programu. Školní vzdělávací program si vytváří každá škola sama a z něj poté vychází i individuální vzdělávací plán (Bartoňová, 2016).

Do školního vzdělávacího programu se zařazují i předměty speciálně pedagogické péče, mezi které se u žáků se sluchovým postižením řadí logopedická péče a rozvoj jazykových kompetencí. Pokud není dosaženo dostatečné jazykové úrovně, nemůže dále docházet k plnohodnotnému vzdělávání žáka (Bartoňová, 2016).

Podmínky úspěšné inkluze

Úspěšná inkluze žáka se sluchovým postižením se odvíjí od řady faktorů, kdy jedním z nich je i docházka do mateřské školy hlavního vzdělávacího proudu, kde se dítě aklimatizovalo na dané podmínky majoritní slyšící společnosti.

Jedním z nejdůležitějších faktorů je posouzení školní zralosti dítěte a zhodnocení jeho schopností a dovedností, zda je emocionálně a sociálně zralé a zda zvládne pracovní zátěž na základní škole. U dětí se sluchovým postižením je také důležité posoudit úroveň zrakového a sluchového vnímání a komunikační dovednosti (Potměšil, 2012).

Dalším neméně důležitým faktorem je spolupráce rodičů, pedagogů, pracovníků poradenského pracoviště a všech osob zapojených do vzdělávacího procesu žáka. Rodiče si musí uvědomit a být připravení, že se žákem budou pracovat i v odpoledních hodinách, kdy často bývá potřeba vysvětlovat nesrozumitelnou látku (Potměšil, 2012).

Předpokladem pro úspěšné vzdělávání je také osobnost a schopnosti učitele. Učitel musí na jednu stranu brát ohled na postižení dítěte a rozlišit, které chyby vznikají v důsledku postižení a ne protože dítě látku neumí nebo nedává pozor. Na druhou stranu musí také najít vhodnou rovinu mezi individuálním přístupem k dítěti a vedením třídy jako kolektivu. Spolužáci by měli chápat, z jakého důvodu má žák se sluchovým postižením odlišné hodnocení (Potměšil, 2012).

3.2 Mateřské školy

Dítě kolem tří let se postupně dostává do věku, kdy touží po společenském kontaktu a hře. Proto je právě tento věk vhodný k tomu, aby dítě začalo navštěvovat mateřskou školu ať už běžnou, či pro děti se sluchovým postižením. V mateřské škole se formou hry rozvíjí řeč a schopnost komunikace a interakce s vrstevníky, ale i dospělými osobami. Dítě se učí přizpůsobovat autoritě dospělých a plnit úkoly. Dále se rozvíjí zrakové i sluchové vnímání, jemná a hrubá motorika, grafomotorika. Pokud rodiče uvažují o inkluzi dítěte na základní školy hlavního vzdělávacího proudu, je vhodné, aby chodilo i do běžné mateřské školy. Dítě se zde učí kooperaci se slyšícími vrstevníky a přivyká se světu slyšících. Další výhodou je dostupnost, kdy rodiče nemusí dojíždět, případně nemusí být dítě umístěno do internátní mateřské školy. Co se týká mateřských škol pro děti se sluchovým postižením, je jejich výhodou, že děti jsou od útlého věku vhodně vedeny specializovanými pracovníky, jsou vhodně zhodnocené jejich schopnosti a jejich vývoj není nikterak brzděn (Květoňová, 2004).

„Mateřské školy pro sluchově postižené jsou většinou zřizovány při základních školách pro sluchově postižené a tvoří školský komplex včetně internátu. Edukace v mateřské škole je vymezena RVP PV a legislativa týkající se mateřských škol pro sluchově postižené je vymezena vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění pozdějších předpisů.“ (Hádková, 2016, s. 189)¹

¹ Vyhláška č. 73/2005 Sb. je již zrušena. Místo ní platí vyhláška č. 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů.

Cíle vzdělávání dětí v mateřských školách pro žáky se sluchovým postižením jsou stejné jako v běžných mateřských školách, avšak je kladen větší důraz na maximální možný rozvoj komunikačních schopností a to buď v českém znakovém jazyce nebo v českém mluveném jazyce. Již v mateřské škole se při edukaci klade důraz na názornost, tudíž se využívají názorné pomůcky a hry (Hádková, 2016).

3.3 Vzdělávání na základních školách pro žáky se sluchovým postižením

Vzdělávání na školách pro žáky se sluchovým postižením vychází z Rámcového vzdělávacího plánu pro základní vzdělávání, přičemž komunikační přístup volí ředitel školy a následně ho zohledňuje ve Školním vzdělávacím programu. Docházka do základních škol pro žáky se sluchovým postižením může být prodloužena na 10 let, kdy se většinou učivo prvního, nebo posledního ročníku rozkládá do dvou let. Ve třídě může být minimálně 6 žáků a maximálně 14 žáků. Pokud se jedná o třídu pro žáky s těžkým sluchovým postižením, pohybuje se počet žáků od 4 do 6. (Hádková, 2016).

Na školách pro žáky se sluchovým postižením se využívají různé komunikační systémy, které se historicky a názorově liší. V současné době mezi nejznámější a nejčastěji využívané patří systém auditivně-orální komunikace, systém totální komunikace, nebo bilingvální systém.

Auditivně-orální komunikace

Auditivně-orální komunikace je založena na schopnosti dítěte se sluchovým postižením používat mluvenou řeč. Ke správnému užívání mluvené řeči je potřeba co největší využití sluchu a sluchový trénink, kromě toho využívá také jiných smyslů, jako je zrak či hmat. Individuální logopedická péče je klíčovým faktorem ke správnému rozvoji komunikace.

Systém auditivně-orální komunikace může být vyučován různými metodami, kdy některé z nich zakazují dítěti jakékoliv zrakové podněty, jiné zase dovolují odezírání a případně i využití psané formy jazyka či prstové abecedy.

„Nevýhodou je její plošné používání ve výchovně-vzdělávacím procesu bez ohledu na velikost sluchové ztráty a druh sluchového postižení, protože především u osob s těžkým sluchovým postižením může být penzum jejich vědomostí limitováno znalostí slov, která umí vyslovit.“ (Bendová, 2015, s. 148)

V současné době mezi nejrozšířenější systémy auditivně-orální komunikace patří čisté orální a auditivně orální monolingvní systémy, dále orální a auditivně orální systémy doplňované prstovou abecedou, pomocnými artikulačními znaky či psanou formou jazyka a také orální a auditivně orální systémy, které jsou neustále doplňovány vizuálně motorickými znaky (Krahulcová, 2014).

System totální komunikace

„Totální komunikace je filozofií komunikace, není metodou vyučovací. Dítě se učí všechny složky komunikace. Vzájemně je spojuje a uplatňuje. Žádná metoda není vyzdvižována či naopak zavržována.“ (Mukšnáblová, 2014, s. 172)

System totální komunikaci využívá všech dostupných možností k co nejsnazšímu pochopení a dorozumění se slyšícího člověka s člověkem se sluchovým postižením. Využívá je dle individuálních potřeb a konkrétní situace. Vznikl na základě nespokojenosti s výsledky vzdělávání žáků se sluchovým postižením prostřednictvím orálního přístupu ve vzdělávání. (Krahulcová, 2014).

V rámci totální komunikace s používají všechny dostupné komunikační systémy vyhovující především samotnému žákovi se sluchovým postižením. Mezi tyto systémy patří znakový jazyk, mluvená řeč, gesta, mimika, prstová abeceda, odezírání, psaná řeč, počítačové programy a nyní i sluchová výchova a reedukace sluchu. Mezi charakteristické rysy totální komunikace patří respektování práva neslyšícího dítěte na neomezený rozvoj pomocí použití všech komunikačních metod, forem a prostředků od co nejranějšího věku. Je důležité, aby osoby, které se zapojují do výchovy a vzdělávání dítěte, ovládaly všechny tyto prostředky, přestože tento požadavek je na realizaci velmi složitý (Krahulcová, 2014).

System totální komunikace umožňuje rehabilitaci. Dává dítěti možnost zapojit se jak do světa slyšících, tak do světa neslyšících. Je možné ho využívat u všech osob bez

ohledu na věk, je vhodným prostředkem k podpoře sociálního a pracovního zařazení neslyšících do společnosti. A je jen na uživateli, jakou komunikační formu si zvolí (Krahulcová, 2014).

Systém bilingvální komunikace

Systém bilingvální komunikace je založen na schopnosti komunikovat ve dvou jazykových kódech – znakovém jazyce a mluveném. Díky tomu je dítě schopné dorozumět se se slyšícími i neslyšícími a poznává tak také kulturu minoritní i majoritní společnosti. Při vzdělávání je potřeba pečlivě dodržovat metody výuky, takže neslyšící pedagog komunikuje znakovým jazykem, zatímco slyšící pedagog užívá mluvenou řeč. Nejedná se o simultánní komunikaci, tudíž nedochází k překladu mezi jazyky. Neslyšící pedagog u dítěte rozvíjí především myšlení a jazyk, zatímco slyšící pedagog zastává socializační a inkluzivní funkci (Krahulcová, 2014).

Oba jazyky se většinou neučí simultánně, ale dítě je, ideálně od zjištění sluchového postižení, učeno znakovému jazyku, který by mělo při nástupu na základní školu ovládat jako svůj mateřský jazyk. Mluvený jazyk se poté učí jako jazyk cizí. K výuce obou jazyků je vhodné využívat nedirektivní metody a je vhodné, když se dítě setká s bilingválním přístupem již v předškolním věku (Krahulcová, 2014).

3.4 Střední školy pro žáky se sluchovým postižením

Výběr střední školy je delší proces a důležitý krok, protože ovlivňuje, kam bude člověk dále směřovat. Je potřeba zvážit schopnosti a dovednosti, ale i zdravotní a sociální předpoklady. Míra vzdělanosti a možnost vzdělávat se má vliv na osobnost člověka, ale i na jeho budoucí uplatnění. Samotné vzdělávání je také součástí socializačního procesu a připravuje žáky fungování a kooperaci ve slyšící společnosti (Horáková, 2012).

Co se týká sekundárního vzdělávání, mají žáci se sluchovým postižením v současné době kromě možnosti studovat na kterémkoli typu střední školy hlavního vzdělávacího proudu, možnost studovat také na gymnáziu, střední škole, střední odborné škole či

středním odborném učilišti pro žáky se sluchovým postižením. Studium může být od zakončeno buď výučním listem nebo maturitní zkouškou, která byla zavedena v roce 2011.

Ze specializovaných studijních oborů mají například na výběr z gastronomických, elektrikářských, čalounických, zahradnických či truhlářských.

„Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou maturitu konat za uzpůsobených podmínek, které zohledňují jejich vzdělávací potřeby. K přiznání uzpůsobení podmínek pro konání maturitní zkoušky je třeba předložit odborný posudek, který vypracuje školské poradenské zařízení.“ (Hádková, 2016, s. 195)

Pokud se žáci se sluchovým postižením rozhodnou pro obor zakončený maturitní zkouškou, mají nárok na uzpůsobení podmínek konání maturitní zkoušky dle jednotlivých skupin podle stupně sluchového postižení, jak je podrobněji popsáno v tabulce číslo 1.

Tabulka č. 1 – Uzpůsobení konání maturitní zkoušky dle jednotlivých skupin

Skupina 1	Skupina 2	Skupina 3
Navýšení časového limitu o 50%; kompenzační pomůcky; vyloučen poslech z cizího jazyka	Navýšení časového limitu o 100%; formální úpravy zkušební dokumentace; možnost zápisu řešení přímo do testového sešitu; obsahové úpravy (včetně nahrazení některých úloh); kompenzační pomůcky; možnost využití služeb tlumočnicka nebo asistenta; vyloučen poslech z cizího jazyka; ústní zkouška z cizího jazyka může být modifikována do písemné podoby	Uzpůsobení stejná jako u skupiny 2 + konání modifikované zkoušky z českého jazyka a cizího jazyka pro neslyšící + tlumočení do českého znakového jazyka

Zdroj: Cermat, 2018

3.5 Studium na vysoké škole

V České republice je studium na vysoké škole ukotveno v zákoně č. 111/1998, Sb. O vysokých školách ve znění pozdějších předpisů. Studenti se sluchovým postižením si v současné době mohou vybrat ze dvou studijních oborů určených speciálně pro ně či studovat na běžné vysoké škole.

Prvním z oborů určených pro studenty se sluchovým postižením je Jazyky a komunikace neslyšících na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Jedná se buď o jednooborové nebo dvouoborové tříleté denní bakalářské studium. Studenti si ve druhém ročníku jednooborového studia volí jeden z modulů: Vzdělávání neslyšících, Lingvistika znakových jazyků a Tlumočení a překlad. Na bakalářské studium je možné navázat

navazujícím magisterským studijním oborem Čeština v komunikaci neslyšících. V magisterském studiu se též jedná o jednooborové nebo dvouoborové denní studium na dva roky. Uplatnění absolventů je buď jako pedagogové či asistenti pedagogů na školách pro sluchově postižené, dále například tlumočníci nebo lektori kurzů českého znakového jazyka (Ústav jazyků a komunikace neslyšících, 2017).

Druhým oborem je Výchovná dramatika Neslyšících na Divadelní fakultě Janáčkovy akademie múzických umění v Brně. Jedná se o tříleté bakalářské studium, na které je možné navázat dvouletým navazujícím magisterským studiem. Oba obory je možné studovat v denní i kombinované formě. Jedná se o umělecko-pedagogický obor (Divadelní fakulta Jamu, 2010).

Co se týká studia oborů, které nejsou přímo určeny pro studenty se sluchovým postižením, mají studenti možnost využívat služeb středisek určených pro pomoc studentům se speciálními vzdělávacími potřebami, které jsou k dispozici při vysokých školách.

„Studentům se sluchovým postižením jsou zde poskytovány především tlumočnické služby, kopírovací služby, přepisy a zápisy přednášek, technické pomůcky (indukční smyčka) apod.“ (Horáková, 2012, s. 86)

3.6 Podpůrná opatření

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na využívání podpůrných opatření, což jsou úpravy ve vzdělávání, které jsou uzpůsobené životním podmínkám a zdravotnímu stavu dítěte. Člení se do pěti stupňů a žákům se sluchovým postižením jsou přidělována podle stupně sluchové vady a jejího vlivu na vzdělávání.

„Podpůrnými opatřeními při vzdělávání žáků se zdravotním postižením se podle vyhlášky č. 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, snížení počtu žáků ve

třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.“ (Hádková, 2016, s. 180)

Žáci využívající první stupeň podpůrných opatření mají oslabené sluchové vnímání kvůli opakovaným zánětům středouší, zvětšené nosní mandli či jiným onemocněním, které lze vyléčit. Dále se sem řadí žáci s jednostrannou hluchotou, u nichž však vada nenarušila významně budování komunikace.

Podpůrná opatření prvního stupně jsou prvním možným způsobem podpory žáků, ke které přistupuje škola samostatně bez doporučení školského poradenského zařízení. Jedná se o minimální úpravy metod a hodnocení vzdělávání. Řadí se sem například změna zasedacího pořádku, důraz na individualizaci výuky a častější kontrola se zpětnou vazbou.

Od druhého stupně již škola potřebuje doporučení školského poradenského zařízení, na jehož základě vypracovává individuální vzdělávací plán.

Ve druhém stupni podpůrných opatření jsou vzdělávání žáci, jejichž sluchové vnímání je omezeno ve zhoršených poslechových podmínkách. Jsou to žáci s lehkou nekompenzovanou nedoslýchavostí, nebo se středně těžkou a případně těžkou nedoslýchavostí, ale vhodně kompenzovanou sluchadly. Dále také žáci s kochleárním implantátem. Z diagnóz sem patří například tinitus, Meniérova choroba či degenerativní nebo cévní onemocnění ovlivňující sluch.

Žáci mají nárok na využívání speciálních učebnic, názorných didaktických pomůcek, kompenzačních pomůcek, tabletu, úpravu prostředí a osvětlení. Dále mají možnost rozložení studia jednoho ročníku do období dvou let, ale nepředpokládá se úprava výstupů vzdělávání.

Třetí stupeň podpůrných opatření se týká žáků se středně těžkou nedoslýchavostí, těžší vadou sluchu a žáků s kochleárním implantátem, u nichž je vada jen částečně kompenzovaná. Tito žáci mají výrazně zhoršené sluchové vnímání, kvůli němuž dochází k přeslechům, omezené slovní zásobě a poruchám porozumění.

Ve třetím stupni podpůrných opatření je možnost využívat asistenta pedagoga a modifikovat obsah učiva. Klade se důraz na posilování sluchového vnímání a rozvoj řeči,

zároveň ale je možnost využívat CD a software pro výuku českého znakového jazyka. Také jsou uzpůsobeny podmínky pro konání maturitní zkoušky.

Čtvrtý stupeň zahrnuje žáky s těžkou vadou sluchu a se souběžným dalším postižením, kdy obě jsou středně těžká, nebo jedno těžké. Tito žáci mají značné problémy se sluchovým vnímáním a rozuměním mluvené řeči, které je často potřeba podpořit odezírání. Jejich řeč je plná dysgramatismů a spíše nesrozumitelná, slovní zásoba je omezená. Do této skupiny se řadí i žáci komunikující českým znakovým jazykem.

Od čtvrtého stupně podpůrných opatření se český jazyk vyučuje jako cizí jazyk a žáci mají možnost uvolnění z druhého cizího jazyka a hudební výchovy. Výuka je vedena ve znakovém jazyce a využívá se služeb asistenta pedagoga, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele či osobního asistenta. Cílem je připravit žáka na život, otázky jsou zadávány pouze písemnou formou, výuka je obohacena o vysvětlování pojmů a využívání názorných materiálů. Do učiva jsou také zařazeny informace o kultuře neslyšících. Z pomůcek mohou žáci využívat i FM systém a indukční smyčky.

Pátý stupeň podpůrných opatření využívají žáci s těžkou vadou sluchu, jako je oboustranná hluchota. Dále sem spadají i žáci se souběžným těžkým postižením. V pátém stupni žáci využívají ke komunikaci český znakový jazyk nebo jiný systém alternativní a augmentativní komunikace. Výuka je nejčastěji vedena speciálními pedagogy, je strukturalizovaná, využívají se prvky aktivního učení a jiné učebnice.

Speciálně pedagogická intervence je zaměřena na rozvoj oslabených funkcí, ke kterému je možné využít rehabilitaci, bazální stimulaci, ergoterapii, canisterapii a další terapie. Důraz je kladen na zvyšování samostatnosti a sebeobsluhy. Z pomůcek mají žáci nárok na pomůcky pro alternativní komunikaci, do kterých spadá i komunikační program (Kunhartová, 2016).

3.7 Doporučení pro výuku žáků se sluchovým postižením

Důležité je si uvědomit, že na dítě se sluchovým postižením není potřeba křičet, jelikož dítě danou činnost nepochopilo ne proto, že by neslyšelo instrukce, ale že jím nerozumělo. Obecně je vhodné používat kratší věty, upravit tempo řeči – mluvit přirozeně pomalu, ale ne příliš, dále na dítě s těžším sluchovým postižením nemluvit ze vzdálenosti větší než 3 metry. Je vhodné se pravidelně ujišťovat, zda dítě správně rozumělo a pochopilo požadavky. Svojí komunikací bychom se měli snažit rozšiřovat slovní zásobu žáka a seznamovat ho se správnou gramatickou stavbou vět (Potměšil, 2012).

Kromě komunikace je potřeba uzpůsobit i požadavky na dítě. Musíme počítat s dřívější unavitelností a rozlišovat chyby, které dítě dělá, protože nerozumí probíranému učivo, od těch specifických, které jsou ovlivněné sluchovým postižením. Takové chyby je potřeba odlišit a neklasifikovat. V mluveném projevu dítěte se mohou objevovat delší pomlky či jednodušší vyjadřování, váhání a nepřesnosti. Je také možné, že dítě včas nezaregistruje nebo se ztrácí v odpovědích spolužáků, proto mu můžeme pomoci buď jasným moderováním diskuze, nebo shrnutím toho, co spolužáci řekli (Potměšil, 2012).

Z výuky je také vhodné vyřadit aktivity na poslech CD nebo DVD a nabídnout žákovi se sluchovým postižením jinou, vhodnější činnost. Při testech a zkoušení se ujistíme, že žák zadání pochopil správně a rozumí mu (Potměšil, 2012).

Žáci mohou také při snaze porozumět mluvené řeči využívat odezírání, proto by pedagogové pro něj měli ve třídě vytvářet vhodné podmínky. To znamená zajistit, aby dítě vidělo pedagoga na obličej, zatímco pedagog mluví. Je potřeba nechodit po třídě při výkladu látky, neotáčet se k dítěti při mluvení zády a vybrat vhodné místo k sezení tak, aby žák mohl dobře sledovat pedagoga. Důležitou roli hraje i osvětlení, které by nemělo oslňovat dítě, ale mělo by být dostatečné (Potměšil, 2012).

Přestože jsou žáci se sluchovým postižením vzdělávání se svými slyšícími spolužáky a používají často stejné učebnice, má jejich vzdělávání svá specifika.

„Na druhou stranu by učitel vždy měl vycházet z toho, že dítě plní všechny povinnosti jako ostatní děti a podmínky výuky měnit až ve chvíli, kdy toho kvůli svému

postižení není schopno. Američané v podobných souvislostech používají rčení „nasadit laťku dostatečně vysoko,“ které známe i u nás.“ (Jungiwthová, 2015, s. 177)

Co se týká českého jazyka, není možné obecně říct, že žák se sluchovým postižením nemůže psát diktáty, jelikož se jedná o velice různorodou skupinu žáků s různými schopnosti a různě kompenzovanou sluchovou vadou. Pokud však dítě diktáty píše a samotné psaní mu nedělá velký problém, je potřeba nehodnotit specifické chyby jako je měkčení, délka hlásek, nedodržení počtu hlásek či záměny, a psaní méně známých slov nebo vlastních jmen. Při čtení je třeba respektovat individuální tempo, protože obzvláště pro mladší žáky, se jedná nejenom o trénink čtení, ale i o logopedické cvičení. Dále využívat speciální pomůcky jako jsou záložky nebo okénka (Jungwirthová, 2015).

„Cizí jazyk je pro sluchově postiženého vždy těžký. Problémem může být horší výbavnost pojmů, a tím i menší pohotovost při konverzaci – žák se pak jeví jako pasivní, případně je jeho výkon hodnocen jako neznalost, nepřipravenost.“ (Potměšil, 2012, s.)

Jungwirthová doporučuje při výuce cizích jazyků nehodnotit výslovnost, individuálně dopomoc při jejím upevňování a využívat transkripce. Výuku co nejvíce podporovat písemnou formou a při testech či poslechu CD dítěti poskytnou psanou podobu slov a textů. Gramatiku je potřeba vysvětlovat v českém jazyce a při spellování využívat prstovou abecedu.

V matematice mají žáci se sluchovým postižením obvykle potíže se slovními úlohami, kde se může stát, že žák nepochopí specifický jazyk, kterým jsou slovní úlohy psané. Obecně ve všech předmětech může být zhoršené porozumění zadání a textům, zároveň žák nemusí znát a správně pochopit nové pojmy, které je potřeba dovysvětlit. Je vhodné žáka předem seznámit s tím, co se bude následující hodinu probírat, učivo strukturalizovat a vysvětlovat vztahy mezi pojmy. Co se týká slohů a psaní obecně, neměly by být hodnocené chyby ve větné skladbě (Potměšil, 2012).

3.8 Systém poradenství

Co se týká dětí a žáků se sluchovým postižením, v České republice v současné době funguje systém poradenství pro děti již od narození, nebo zjištění sluchové vady až po ukončení studia na vysoké škole.

Raná péče

„Raná péče je terénní, popřípadě ambulantní služba poskytovaná dítěti a rodičům dítěte ve věku do 7 let, které je zdravotně postižené, nebo jehož vývoj je ohrožen v důsledku nepříznivé sociální situace. Služba je zaměřena na podporu rodiny a podporu vývoje dítěte s ohledem na jeho specifické potřeby.“ (Zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách)

Službu mají tímto způsobem možnost využívat rodiny již od narození, případně zjištění sluchového postižení svého dítěte až do jeho nástupu na základní školu. Prostřednictvím rané péče jsou rodinám poskytovány důležité informace, materiály a pomůcky pro co nejefektivnější rozvoj dítěte, což může především u dětí s těžkým sluchovým postižením mít pozitivní vliv i na následné vzdělávání.

V České republice je v současné době raná péče zajišťována středisky rané péče. Pro děti se sluchovým postižením a jejich rodiny tyto služby nabízí organizace Centrum pro dětský sluch Tamtam, o.p.s., která vznikla v roce 1990 pod názvem Federace rodičů a přátel sluchově postižených, o.s. V té době se jednalo o organizaci, kterou založili rodiče dětí se sluchovým postižením s hlavním cílem zlepšit podmínky vzdělávání jejich dětí. Vzniklo Informační centrum s knihovnou pro zlepšení informovanosti veřejnosti a překládání a vydávání odborných publikací (Tamtam, 2020).

V současné době je Centrum pro dětských sluch Tamtam registrovanou službou Ministerstva práce a sociálních věcí České republiky. Má dvě centrální pracoviště, ze kterých poskytuje své služby: Praha – Raná péče pro Čechy a Olomouc – Raná péče pro Moravu a Slezsko. Dohromady je kapacita obou pracovišť 265 rodin, se kterými můžou mít najednou podepsanou smlouvu. Jejich služby jsou poskytovány formou terénních návštěv v rodinách, které je možné doplnit také ambulantní formou. Tým se skládá z poradců rané péče, mezi něž patří psychologové, speciální pedagogové, sociální

pracovníci i pracovníci ve zdravotnictví, kteří se musí orientovat napříč svými profesemi a vzděláním (Tamtam, 2020).

Služby jsou pro rodiny s dětmi se sluchovým postižením od narození (nebo od objevení či vyslovení podezření na sluchové postižení) do 7 let (nastoupení do školského zařízení). Cílem je podpořit rodinu a co nejdříve začít vhodně pracovat s dítěte tak, aby rodina a dítě spolu dokázali komunikovat, byl podporován vývoj dítěte vzhledem k jeho individualitě a mohlo žít a zapojit se do běžného způsobu života (Tamtam, 2020).

Kromě rané péče nabízí Centrum pro dětský sluch Tamtam i sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi. Jejich cílem je pomoci zvládnout náročnou situaci a podpořit rodinu k tomu, aby našli vhodný způsob komunikace a byli schopni účastnit se běžného společenského života. Tato služba je určena pro rodiny s dětmi od 0 do 18 let, kdy jeden nebo více členů rodiny má sluchové postižení (Tamtam, 2020).

Dále centrum nabízí odborné poradenství formou sociální a psychologické poradny, informační a vzdělávací služby, vydávají čtvrtletník Dětský sluch, měsíčník Zprávy z Tamtamu, odborné publikace a provozují informační portál a knihovnu. Kromě literatury se Tamtam věnuje tvorbě didaktických pomůcek, her a aplikací pro děti se sluchovým postižením. Dále také pořádá každý rok několik desítek kulturních akcí, mezi něž patří tlumočené koncerty, tlumočená divadelní představení a spolupracuje s různými muzei a galeriemi, díky čemuž jsou nabízené i prohlídky v českém znakovém jazyce (Tamtam, 2020).

Školská poradenská zařízení

Školská poradenská zařízení jsou popsána v zákoně číslo 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, podle něžž poskytují služby dětem a žákům od předškolního věku po vyšší odborné vzdělávání, jejich rodinám a školám, které navštěvují. Tyto služby jsou poskytovány prostřednictvím speciálně pedagogických center a pedagogicko-psychologických poraden (Hádková, 2016).

Poradenské služby u žáků se sluchovým postižením bývají častěji poskytovány prostřednictvím speciálně pedagogických center pro žáky se sluchovým postižením.

Speciálně pedagogická centra pro žáky se sluchovým postižením jsou většinou zřizována při základních školách pro žáky se sluchovým postižením. Poskytují své služby neslyšícím dětem a studentům od 3 do 19 let, jejich rodinám, pedagogům, ale i slyšícím dětem neslyšících rodičů. Jejich činnost je především ambulantní, kde provádí diagnostiku, poradenství i terapii; radí při výběru vhodného předškolního a školního zařízení; poskytují odbornou literaturu a rehabilitační a kompenzační pomůcky. Kromě ambulantní činnosti provádí i návštěvy v rodinách či školách, pořádají odborné semináře pro rodiče i pedagogy, sociální poradenství a spolupracují s dalšími lékaři a odborníky. Tým odborníků ve speciálně pedagogickém centru se většinou skládá ze dvou speciálních pedagogů, sociálního pracovníka, psychologa a dalších odborníků, například logopeda (Hádková, 2016).

Dále se speciálně pedagogická centra pro žáky se sluchovým postižením zaměřují na rozvoj komunikačních schopností žáka tak, aby byly rozvinuty v co největší míře a žák byl schopný funkčně komunikovat. Do jejich činnosti spadá i nácvik odezírání, čtení s porozuměním, používání kompenzačních pomůcek, kurzy znakového jazyka, ale i nácvik a příprava na audiometrická vyšetření, případně na kochleární implantaci (Horáková, 2012).

4 Zahraniční modely vzdělávání žáků se sluchovým postižením

V následující kapitole jsou popsány zahraniční modely vzdělávání žáků se sluchovým postižením, které jsou uplatňovány ve čtyřech vybraných zemích, konkrétně v Irsku, Spojených státech amerických, Etiopii a Indii.

4.1 Irsko

V Irsku byly děti s postižením tradičně vzdělávány ve speciálních školách. Na počátku sedmdesátých let minulého století se situace změnila, když se začaly zakládat speciální třídy ve školách hlavního vzdělávacího proudu (Matthews, 2018).

Klíčovými byly změny v zákoně z roku 1998 a 2004, které považovaly žáky se sluchovým postižením za vzdělavatelné ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Inkluze těchto žáků měla za cíl kromě samotného vzdělání zároveň naučit orientovat se v mluvené angličtině a zvýšit jejich schopnosti interakce se slyšícími vrstevníky, čímž je i připravovali na pracovní trh slyšících (Matthews, 2018).

V současné době jsou žáci se sluchovým postižením, kteří nemají žádné přidružené postižení a mají vyšší IQ, ideálními kandidáty na vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu. Na druhé straně žáci s kombinovaným postižením, s těžkým sluchovým postižením, nebo ti, kterým nevyhovovalo vzdělávání na běžných školách mohou využívat školy speciální (Matthews, 2018).

V Irsku v současné době preferují bilingvální systém vzdělávání. Děti se učí irskému znakovému jazyku i angličtině, díky čemuž mohou být vzdělávány v jejich přirozeném jazyce. Naučí se rychle a dobře komunikovat znakovým jazykem, ale zároveň také se budou schopny porozumět psanou angličtinou (Irish Deaf Society, 2011).

Co se týká mateřských škol pro sluchově postižené, nachází se v Irsku jedna v Limericku. Pokud není možné, aby dítě navštěvovalo tuto mateřskou školu, mají rodiče možnost využít až 20 hodin týdně programu domácího vyučování. Tento program je placený rodiči a je speciálně vytvořen pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, které z jakéhokoliv důvodu nemůžou navštěvovat školu. U dětí se sluchovým postižením je

program zaměřen především na výuku irského znakového jazyka a rozvoj slovní zásoby a gramotnosti před tím, než dítě nastoupí na základní školu (Irish Deaf Society, 2011).

Základní školy pro žáky se sluchovým postižením jsou v Irsku tři, dvě v Dublinu a jedna v Limericku. Další možností, jak vzdělávat žáky se sluchovým postižením, je využití skupin pro žáky se sluchovým postižením zřizovaných ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Je vytvořena skupina několika žáků různého věku, kteří jsou dohromady vzděláváni. Poslední a nejčastěji využívanou možností je inkluze žáků do běžných škol. V současné době se tak vzdělává 80% ze všech žáků se sluchovým postižením. V tomto případě jsou pro ně nachystána podpurná opatření, kdy mohou využívat asistenta pedagoga nebo speciálního pedagoga, který s dítětem pracuje individuálně. Dále je možnost používání speciálních pomůcek jako jsou například indukční smyčky (Irish Deaf Society, 2011).

4.2 Spojené státy americké

Počátky vzdělávání žáků se sluchovým postižením spadají do 19. století. V roce 1817 byla otevřena první škola v Connecticutu a navštěvovalo ji 7 žáků. Klíčovými osobnostmi jejího vzniku byli učitel Louis L. M. Clerc a ředitel Thomas H. Gallaudet. Rok po jejím otevření byly do školy přijaty i děti chudé a nevzdělatelné. Clerc kromě výuky ve škole školil i budoucí učitele, administrativní pracovníky, lidé na vedoucích pozicích a další, ať už byli slyšící či neslyšící. A ti potom po vzoru Clerca a jeho metod otvírali další školy. Clerc byl sám neslyšící a jako komunikační prostředek prosazoval znakový jazyk. Sám používal francouzský znakový jazyk, do kterého jeho studenti a učitelé, které učil vkládali vlastní znaky, čímž postupně vznikl americký znakový jazyk (Gallaudet, 2020).

Ve Spojených státech amerických mohou rodiče dětí se sluchovým postižením využít ranou péči, která je určena pro děti od narození do čtyř let. Pracovníci pomáhají s rozvojem jazyka a komunikačních dovedností a poskytují podporu a pomůcky rodičům. Raná péče bývá poskytována místními organizacemi jako jsou například veřejné školy či zdravotnická zařízení, nebo soukromými organizacemi (Signing Savvy, 2016).

Co se týká základního vzdělávání, je na výběr ze tří možností: školy pro žáky se sluchovým postižením, školy hlavního vzdělávacího proudu či domácí vzdělávání. Školy pro žáky se sluchovým postižením jsou buď soukromé nebo veřejné a denní, kam žáci dochází jen na výuku, nebo internátní, kdy žáci jezdí domů na víkendy a prázdniny. Ve výuce tyto školy využívají buď orální systémy, bilingvální vzdělávání, anebo totální komunikaci. V současné době je ve Spojených státech amerických přes 90 základních a středních škol pro žáky se sluchovým postižením

Co se týká inkluze, můžou děti navštěvovat školu hlavního vzdělávacího proudu a všechny předměty spolu se slyšícími spolužáky. Další možností je částečná inkluze, kdy některé předměty jsou společné se slyšícími spolužáky a jiné jsou vedené zvlášť s pedagogem pro žáky se sluchovým postižením. Rozdělení předmětů si určuje každá škola samostatně. Poslední možností je týmové vzdělávání, kdy hlavní učitel vyučuje spolu s učitelem pro žáky se sluchovým postižením, avšak tento způsob není příliš častý. Žáci vzdělávající se formou inkluze mají nárok na různá podpůrná opatření personální, kam patří speciální pedagog, tlumočnick, zapisovatel, logoped a také na speciální a kompenzační pomůcky jako jsou například FM systémy a videa s titulky ve znakovém jazyce. Dále je možné také využít výuku ve škole o prázdninách (Raising Deaf Kids, 2015).

4.3 Etiopie

Počátek vzdělávání žáků se speciálními potřebami v Etiopii se úzce váže k založení první školy v zemi v roce 1916. O deset let později se začalo více přemýšlet i o vzdělávání žáků se speciálními potřebami. Přestože tu snahy o jejich výuku byly, školy měly jen velmi omezený počet míst (Tedla, 2019).

V 60. letech 20. století v Addis Abeba byla založena první škola pro žáky se sluchovým postižením, kde se vyučovalo jak ve znakovém jazyce, tak i mluvenou řečí. Hlavním cílem těchto škol nebylo vzdělání dětí a jejich socializace, ale především učení z Bible. Od roku 1975 se v Etiopii vyučoval americký znakový jazyk v kombinaci s mluvenou řečí a znaky amharského jazyka. V roce 1986 sem britští misionáři přinesli myšlenku, že neslyšící děti můžou mluvit a začala se vyučovat mluvená řeč (Tedla, 2019).

V posledních letech se zde objevovaly snahy o inkluzivní vzdělávání, které vyústily v otevírání velkého počtu speciálních tříd pro žáky se zrakovým a sluchovým postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu (Tedla, 2019).

V současné době má jen velmi málo studentů možnost navštěvovat opravdové školy, a když už je navštěvují, nedostává se jim většinou vhodná forma podpory. Žáci se sluchovým postižením jsou vzděláváni několika způsoby. Prvním jsou speciální denní školy, kdy děti se stejným typem postižení navštěvují přes den školu. Druhým jsou internátní školy, které jsou také rozděleny podle typu postižení. Další možností jsou již zmiňované speciální třídy ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Čtvrtou možností jsou běžné školy, kde jsou inkludováni žáci s postižením a poslední jsou žáci, kteří nemají diagnostikované postižení a vzdělávají se tedy také na běžné základní škole. V prvních čtyřech způsobech je snaha dětem poskytnout speciální pomůcky a proškolené pedagogy, ale těch je velký nedostatek. Pouze 23% pedagogů základních škol se účastnilo nějakého kurzu zaměřeného na vzdělávání žáků s postižením (Tedla, 2019).

Co se týká konkrétně žáků se sluchovým postižením a výukových metod, většina výuky je vedena mluvenou řečí, případně doplňována psanou formou, jen výjimečně se používají prvky znakového jazyka. Pedagogové umí jen málo znaků, většinou spíše z prstové abecedy a jejich projev postrádá mimiku a gesta, která by mohla pomoci neslyšícím s porozuměním. Mají také velmi nízké povědomí o kultuře neslyšících. Proto často žáci nerozumí pedagogům a naopak (Tedla, 2019).

Žáci se sluchovým postižením musí v průběhu svého vzdělávání, ale i života překonat řadu překážek. První z nich je sociální znevýhodnění, kdy vzhledem ke komunikačním bariérám nemohou standardně navazovat vazby s rodiči, pedagogy i spolužáky a často jsou proto považováni za neplnohodnotné členy komunity. Dalšími jsou psychologické problémy jako jsou pocity méněcennosti, studu či nepřijetí, které mohou vést i k závažnějším problémům. Zásadní překážkou je komunikace, od které se vše odvíjí a vážou se na ni další problémy. Kvůli nevyhovujícímu předškolnímu vzdělávání si žáci neosvojí vhodně komunikační systém, což následně ovlivňuje i další vzdělávání. Na jejich výuku má také negativní vliv nedostupnost vhodných didaktických materiálů a kompenzačních pomůcek (Tedla, 2019).

Přestože Etiopie podepsala v březnu 2007 Úmluvu OSN o právech osob se zdravotním postižením a následně ji v červenci 2010 ratifikovala, jsou podmínky pro vzdělávání žáků se sluchovým postižením velmi špatné a nedostačující (Tedla, 2019).

4.4 Indie

První škola pro žáky se sluchovým postižením byla založena v Mazagaonu v roce 1884 katolickými misionáři. Do roku 1947 vzniklo v Indii 24 škol, z nichž většina byla soukromá a vyučovalo se zde mluveným jazykem daných regionů. Znakovým jazykem se v té době opovrhovalo, jelikož se věřilo, že bude bránit vývoji mluvené řeči a psaní, a že bude jednodušší náhražkou. V roce 1966 v Indii bylo 70 škol pro žáky se sluchovým postižením (Mandke, Chandekar, 2019).

Co se týká rané péče, tak není příliš rozvinutá. Přestože zde existuje novorozenecký screening, není příliš využíván i z toho důvodu, že 70% obyvatel Indie žije mimo města. Průměrný věk rozpoznání sluchové vady je kolem pěti let. V roce 2007 ministr zdravotnictví zahájil Národní program prevence a kontroly hluchoty, který má za cíl předcházet sluchovému postižení a rozvinout včasnou diagnostiku a program rané péče. V posledních letech začala vznikat řada nevládních organizací. Jednou z nich je i V-connect, jež byla založena rodiči dítěte se sluchovým postižením, kteří jsou zároveň i profesionály na poli rané intervence a vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Jedná se o podpůrnou skupinu pro rodiče, která skrze sociální média poskytuje informace, podporu a vedení. V současné době existují v Indii také dvě národní instituce AYJNISHD a AIISH, které se snaží postupně zvýšit úroveň a četnost novorozeneckého screeningu a poskytovat vhodnou ranou intervenci v co největších oblastech Indie (Mandke, Chandekar, 2019).

Samotné vzdělávání žáků se sluchovým postižením bylo součástí vzdělávacího systému v Indii od pradávna. Lidé s postižením byli akceptováni komunitou a jejich práva nebyla potlačována. Ale přesto zde nebyly žádné dokumenty ani metody, jak vzdělávat a začleňovat žáky s postižením do vzdělávacího systému. V roce 1974 Ministerstvo sociálního zabezpečení zahájilo program Integrace k podpoře integrace a udržení žáků s postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Poskytlo také finanční zdroje na

školení, založení centra a poradenských služeb pro rodiče, dále také na provádění výzkumů, knih a dalších věcí. V roce 2005 byl přednesen plán, že všechny běžné školy v zemi by do roku 2020 měly být dostupné žákům s postižením (Mandke, Chandekar, 2019).

Co se týká zdrojů a technického vybavení, bylo vždy vše velmi nedostupné a žáci se sluchovým postižením se museli učit z běžných učebnic. V posledních letech však vznikla sada speciálních učebnic, která byla zdarma distribuována do škol a poskytuje tak možnost vzdělávání uzpůsobené specifickým potřebám žáků na jejich prvních sedm let ve škole. Školní budovy a třídy nejsou uzpůsobeny a byly postaveny bez ohledu na akustiku. Avšak největším problémem je nízká vzdělanost a informovanost učitelů. V roce 2017 byl otevřen kurz Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci bakalářského programu Vzdělávání, jehož cílem je lépe proškolit budoucí pedagogy. Nicméně jeho vliv bude vidět až v následujících letech (Mandke, Chandekar, 2019).

Navzdory tomu, že komunita Neslyšících preferuje ke komunikaci indický znakový jazyk, učitelé po řadu let i z důvodu neznalosti kultury a jazykových možností žáků se sluchovým postižením podporovali především oralismus. A když už měli snahu o používání znaků, jednalo se spíše o gesta. Až v poslední době jsou snahy o zapojování znakového jazyka do výuky. Existuje jen pár běžných i speciálních škol, které pro výuku žáků se sluchovým postižením využívají bilingvální vzdělávání. V roce 2016 bylo díky vytrvalosti Národní asociace neslyšících otevřeno centrum pro výuku indického znakového jazyka (Mandke, Chandekar, 2019).

5 Empirická část

Vlastní výzkum je zaměřen na postoje rodičů, jejichž děti se sluchovým postižením jsou vzdělávány formou inkluze na běžných základních školách v České republice. Obecně téma inkluze je v současné době aktuální a důležité, a protože rodiče jsou do vzdělávání svých žáků ve velké míře zapojeni, zaměřuje se tento výzkum na jejich názory a zkušenosti se vzděláváním svých dětí se sluchovým postižením na běžných základních školách.

5.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavní cíl práce je zmapovat aktuální situaci v inkluzivním vzdělávání žáků se sluchovým postižením z pohledu rodičů. Dílčími cíli je popsat klady a zápory inkluze z pohledu rodičů, jejich spolupráci s pedagogy, adaptaci dítěte ve školách hlavního vzdělávacího proudu i mimo ni a zjistit, jak vnímají inkluzi pedagogové – zda se jejich názory shodují s názory rodičů.

Tyto výzkumné otázky byly stanoveny k získání informací potřebných k naplnění daných cílů:

1. Co bylo rozhodující při výběru základní školy a připadali si oslovení rodiče dostatečně informovaní o možnostech vzdělávání svého dítěte?
2. Co rodiče hodnotí kladně a co naopak záporně na vzdělávání svého dítěte a jak probíhá spolupráce se školou?
3. Jak jsou děti se sluchovým postižením podle rodičů přijímány v intaktním kolektivu?
4. Jak probíhá inkluze žáků se sluchovým postižením v praxi z pohledu pedagogů?

Čtvrtá výzkumná otázka byla stanovena později jako doplňková k rozšíření výzkumu a získání dalších informací.

5.2 Metodologie výzkumu

Výzkum v diplomové práci byl kvalitativního charakteru. Podle Hendla (2008) je kvalitativní výzkum pružným typem výzkumu, kdy je možné výzkumné otázky v průběhu výzkumu upravovat nebo doplňovat. Obecně bývá kvalitativnímu výzkumu vytýkána subjektivita, nemožnost přesného zopakování a zobecnění, jelikož se pracuje s určitým počtem jedinců. Na druhé straně však umožňuje získat detailní popis zkoumaného jedince, jevu či vzhled do problému, kromě toho také možnost reagovat na aktuální potřeby a uskutečňovat výzkum v přirozeném prostředí.

Na počátku byly stanoveny cíle a výzkumné otázky. Data k výzkumu byla získána pomocí metody polostrukturovaných rozhovorů s otevřenými otázkami s rodiči žáků se sluchovým postižením inkludovaných na základní školu běžného typu. Vzhledem k tomu, že z výzkumu vyplynulo jako největší negativum inkluze nedostatečná informovanost a vzdělanost pedagogů, byl výzkum následně doplněn ještě o čtvrtou výzkumnou otázku zaměřenou na pedagogy a jejich pohled na inkluzi.

Hendl (2008) ve své publikaci uvádí, že průběhu kvalitativního výzkumu mohou vzniknout vzhledem k jeho charakteru jak nové výzkumné otázky, tak i hypotézy či různé modifikace výzkumného plánu.

Do výzkumu byly proto přidány i strukturované rozhovory se čtyřmi pedagogy, kteří se během své praxe setkali se žáky se sluchovým postižením a mají zkušenosti s jejich vzděláváním.

Průcha (2003) definuje rozhovor jako přímou ústní interakci výzkumného pracovníka s respondentem, která je nahrávána a následně analyzována z různých hledisek.

Výzkum byl doplněn o analýzu dokumentů, především individuálních vzdělávacích plánů žáků se sluchovým postižením.

5.3 Výzkumný soubor

Výzkum probíhal formou rozhovorů s osmi matkami žáků se sluchovým postižením vzdělávajících se na běžné základní škole a se čtyřmi pedagožkami. Jedná se o žáky a žákyně první až deváté třídy s různým stupněm sluchového postižení, kteří navštěvují různé základní školy napříč Českou republikou.

Každému rodiči byl poskytnut informovaný souhlas s využitím výzkumného rozhovoru, díky kterému jim byla zaručena anonymita. (viz příloha č. 5)

5.4 Postup výzkumu

Nejdříve byl stanoven hlavní cíl a dílčí cíle, následně výzkumné otázky. K tomu, aby bylo možné na výzkumné otázky odpovědět, byly následně vytvořené otázky do rozhovorů s rodiči.

Kontaktování prvních respondentů proběhlo již v březnu v roce 2019. Oslovení případných respondentů proběhlo přes sociální síť, kde byli konkrétní rodiče žáků se sluchovým postižením z celé republiky vyhledáni a následně kontaktováni. Z 15 vybraných rodičů se zpět ozvali a souhlasili s rozhovorem pouze čtyři. Následně se samy ozvaly ještě čtyři další rodiny, které s účastí ve výzkumu souhlasily.

U některých žáků byl k doplnění informací a podpoře výzkumného šetření uvolněn k nahlédnutí i individuální vzdělávací plán žáka či zpráva ze speciálně pedagogického centra.

Pro zjištění informací za účelem zodpovězení čtvrté výzkumné otázky, byli osloveni pedagogové. Tato výzkumná otázka byla doplněna později, aby se zjistil pohled pedagogů na aktuální situaci ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením na běžné základní škole. Oslovení pedagogů proběhlo také přes sociální síť, tudíž se jedná o pedagogy, kteří mají ze své praxe zkušenost s výukou žáků se sluchovým postižením, ale nejedná se o stejné žáky, jako v předchozích rozhovorech s rodiči. Byla oslovená široká skupina pedagogů základních škol, z nichž se zpět ozvaly a souhlasily s výzkumem čtyři respondentky.

Rozhovory byly prováděny mezi listopadem roku 2019 a dubnem v roce 2020.

Rozhovory byly nahrávány na diktafon, přepisovány a anonymizovány a následně byla provedena analýza dat metodou otevřeného kódování. V příloze číslo 6 a 7 je na vybraných rozhovorech kódování zobrazeno.

V rozhovorech s rodiči žáků se sluchovým postižením byly zvoleny následující kódy: rodina, spolupráce s odborníky, spolupráce s pedagogy, pomůcky, informace, mateřská škola, adaptace, volba inkluze, záporny inkluze, specifika vzdělávání, volnočasové aktivity.

V rozhovorech s pedagogy, kteří mají zkušenost s výukou žáků se sluchovým postižením byly zvoleny tyto kódy: klady inkluze, záporny inkluze, styl výuky, adaptace, spolupráce s rodiči, informace, specifika vzdělávání.

5.5 Analýza získaných dat z rozhovorů s rodiči

První otázka byla obecná, jejímž cílem bylo zjistit základní informaci o jednotlivých žácích jako je jejich věk, pohlaví, sluchové postižení, škola a třída, kterou navštěvují a počet žáků ve třídě. Pro větší přehlednost jsou informace o jednotlivých žácích zaneseny do tabulky.

Z tabulky číslo 2 vyplývá, že výzkumný vzorek byl různorodý, jak co se týká pohlaví (4 dívky a 4 chlapci), tak věku. Šest žáků mělo středně těžkou nedoslýchavost, jeden žák těžkou nedoslýchavost a jeden hluchotu.

Tabulka č. 2 – základní informace o jednotlivých žácích

	Pohlaví	Věk	Sluchové postižení
Žák č. 1	Chlapec	13,5	Těžká nedoslýchavost
Žák č. 2	Dívka	16	Hluchota
Žák č. 3	Dívka	11	Středně těžká nedoslýchavost
Žák č. 4	Chlapec	7	Středně těžká nedoslýchavost
Žák č. 5	Chlapec	14	Středně těžká nedoslýchavost
Žák č. 6	Chlapec	7,5	Středně těžká nedoslýchavost
Žák č. 7	Dívka	8,5	Středně těžká nedoslýchavost
Žák č. 8	Dívka	8	Středně těžká nedoslýchavost

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření, 2020)

V tabulce číslo 3 jsou zaneseny obecné informace o škole a třídě, kterou žáci navštěvují. Ve většině případů se jedná o běžné základní školy. Pouze žák číslo 2 nejdříve docházel na běžnou základní školu, která však končila pátou třídou a následně pokračoval na soukromou základní školu. Žák číslo 3 navštěvuje malotřídní školu, kdy 4. třída, do které chodí, (6 žáků) je spojená s 2. třídou (5 žáků).

Tabulka č. 3 – informace o vzdělávání

	Škola	Třída	Počet žáků
Žák č. 1	Běžná	7.	15
Žák č. 2	Běžná, soukromá	9.	24
Žák č. 3	Malotřídni	4.	6
Žák č. 4	Běžná	1.	22
Žák č. 5	Běžná	7.	22
Žák č. 6	Běžná	1.	25
Žák č. 7	Běžná	2.	22
Žák č. 8	Běžná	2	25

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření, 2020)

Otázky číslo 2, 3 a 4 jsou také úvodní a zjišťují další obecné informace. Otázka číslo 2 zjišťuje, **zda má někdo jiný v rodině sluchové postižení.**

Kromě dvou žáků u nichž se sluchové postižení vyskytlo ve vzdálenějším příbuzenstvu, se nikdo jiný v rodině se sluchovým postižením nesetkal. Což jak jedna z matek zmiňuje, mohlo vést i k pozdější diagnostice. **Žák č. 3:** „*Vůbec mě nenapadlo, že by se u jinak zdravé holčičky mohlo postižení vyskytnout. Proto trvalo dlouho, než jsme na vadu přišli.*“

Otázka číslo 3 měla přiblížit, **v jakém věku bylo sluchové postižení diagnostikováno.**

U dětí s těžkým sluchovým postižením bylo zjištěno kolem 2 let, zatímco u dětí se středně těžkou nedoslýchavostí mezi 4 až 5,5 roky. Výjimku tvoří pouze dva žáci se středně těžkou nedoslýchavostí, u nichž se v rodině postižení vyskytlo. Těm byla sluchová

vada diagnostikována hned po narození. Zároveň matky často zmiňují, že dětská lékařka je ujišťovala, že jejich děti slyší, i když si samy matky myslely opak.

Otázka číslo 4 se zaměřovala na to, **jak je sluchové postižení kompenzováno.**

U všech žáků kromě žáka číslo 2 je sluchové postižení kompenzováno sluchadly. Žák číslo 2 ve třech letech podstoupil kochleární implantaci.

Otázka číslo 5 zjišťovala již konkrétnější informace ohledně inkluze žáků se sluchovým postižením na běžnou základní školu a to, **jak se rodiče dozvěděli o možnosti inkluze.**

Většina rodin ani nad jinou možností, než vzdělávat své dítě na běžné základní škole, neuvažovala. Inkluzivní vzdělávání brala jako samozřejmost. Jak zmiňuje matka **žáka č. 3:** „*Vůbec jsme nepřemýšleli, že bychom jí dali do jiné školy. Jedině kdyby to náhodou nešlo. Ale dcera všechno tak nějak zvládá. Také tím, jak je to malá škola, tak je to určitě lepší.*“ Shodně s ní se vyjádřila i matka **žáka č. 8:** „*My jsme ani neuvažovali nad speciální školou. Dcera výborně absolvovala logopedická cvičení a v normální školce nebyl přítomný žádný asistent, takže jsme se rozhodli pro normální školu bez asistenta.*“ Matka **žáka č. 1** se o možnosti svého dítěte začala zajímat již po přidělení sluchadel, tedy od 2,5 let: „*Odebírala jsem časopis Info-zpravodaj, kde jsem se seznámila s příběhy dalších rodin. Když byly synovi čtyři roky, začala jsem studovat speciální pedagogiku. O možnostech inkluze jsem se dozvěděla díky studiu a také čtením časopisů a internetu.*“

Otázka číslo 6 měla zjistit, **zda si rodiče připadali dostatečně informovaní o možnostech vzdělávání svého dítěte.**

Z odpovědí na tuto otázku vyplynulo, že pět z osmi matek si nepřipadalo dostatečně informovaných a informace si musely zjišťovat především samy. Jako dostatečně informovaná si připadala matka žáka číslo 2, která má však sama speciálně pedagogické vzdělání a poté také matky, které se se sluchovým postižením setkaly v rodině u někoho

jiného. Naopak matka **žáka č. 3** zmiňuje: „Musela jsem být aktivní já. Ve škole ani u lékaře mi pořádně nikdo nic neřekne, vždy jsem je kontaktovala sama. Nějaké informace, jak to chodí, jsem musela shánět já.“ Shodně uvádí i matka **žáka č. 6**: „Ne, většinu informací jsem si zjišťovala sama.“

Otázky číslo 7 a 8 se vrací k předškolnímu vzdělávání. Otázka číslo 7 zjišťuje, **jakou mateřskou školu dítě navštěvovalo.**

Kromě žáka číslo 1 všechny děti navštěvovaly od začátku běžné mateřské školy. Matka **žáka č. 1** říká: „Syn navštěvoval od tří let mateřskou školu pro děti s různým typem postižení. Ve třídě bylo šest dětí, včetně mého syna. Čtyři děti s autismem a jeden chlapec, který čekal na implantaci. Chtěla jsem, aby se syn začlenil do života ve slyšící společnosti, proto jsem usilovalo o to, aby navštěvoval současně dvě mateřské školy. Takže od čtyř let navštěvovat jednou týdně běžnou mateřskou školu a od pěti let dvakrát týdně. Zbytek dní chodil do mateřské školy pro děti s postižením. Bylo to spíše proto, aby si syn zvykal mezi zdravými dětmi.“

Otázka číslo 8 se zabývala tím, **jak probíhal samotný nástup do mateřské školy a zda pedagožky věděly, jak s dítětem pracovat.**

Odpovědi na tuto otázku jsou zcela různorodé. U některých dětí se středně těžkou nedoslýchavostí proběhl nástup zcela bez problémů a s dětmi se pracovalo stejně jako s ostatními. Matka **žáka č. 5** zmiňuje: „Učitelky tvrdily, že v mateřské škole nepozorují, že by syn měl nějaké problémy.“ Matka **žáka č. 8** také nezaznamenala žádný problém, jen bylo potřeba dodržovat specifické potřeby dítěte: „Byli jsme s dcerou u běžného přijímacího pohovoru. Věděli od nás, jak s dcerou pracovat, co jí vadí a co ne. Vždy jim musela vidět na pusku, když neměla sluchadla. Co se týkalo výletů, procházek a plavání, tak je dcera absolvovala bez problémů. Věděla, že musí být vždy v blízkosti paní učitelky.“ Matka **žáka č. 2** vyzdvihuje práci pedagožky, která podle ní byla velkým přínosem: „Měla jsem velké štěstí, protože shodou okolností jedna paní učitelka ve školce měla vystudovanou speciální pedagogiku. Sice neznakovala, ale nebála se znaky naučit. Musím

říct, že mi vyšli absolutně vstříc. Hodně se drželi doporučení ze speciálně pedagogického centra a dělali s dcerou i individuálně. “

Naopak matka **žáka č. 1** zmiňuje i nedostatečné znalosti učitelky mateřské školy: *„Syn si zpočátku v mateřské škole zvykal těžko, nebyl zvyklý být s nikým jiným než s rodiči. Ve třech letech, kdy syn začal chodit do mateřské školy s ním pracovala učitelka, která věděla, jak s dětmi pracovat. Bohužel po krátké době odešla na mateřskou dovolenou. Za ní nastoupila učitelka, která neměla informace, nebyla odborníkem ve své oblasti a ani neměla patřičné vzdělání.“* Matky **žáků č. 3** a **6** zmiňují, že vady byla odhalena až po nástupu do školy. Zatímco u **žáka č. 6** probíhala adaptace těžce, protože *„rok brečel, že tam nechce.“* U **žáka č. 3** bylo navštěvování mateřské školy bez problémů: *„Děti tím, že už jí znaly před tím, tak se akorát ptaly, co to má a proč. Vzaly to v pohodě. Po přidělení sluchadel se vše obrátilo k lepšímu. Bez sluchadel vůbec nemluvila, se sluchadly začala hned komunikovat.“*

Otázka číslo 9 měla za cíl zjistit, **co bylo pro rodiče rozhodující při výběru základní školy.**

Nejčastějším kritériem, na kterém se shodla více než polovina matek, byla vhodná dostupnost a dojezdová vzdálenost základní školy od místa bydliště. Druhým nejzmiňovanějším kritériem pro výběr základní školy byl nízký počet žáků ve třídě a také to, aby žáci znali své spolužáky již z mateřské školy, případně z místa svého bydliště. Matka **žáka č. 2**: *„Absolutně prioritní byl nízký počet dětí ve třídě. Co se týká prvního stupně, tam pro mě možná bylo ještě důležitější, aby šla s dětmi, které ji znají ze školky. Protože dcera vlastně nastoupila do školky a neslyšela, a tam se s nimi naučila komunikovat. Děti jí pomáhaly a vytvořily jí přátelské prostředí, s čímž ona přešla i do první třídy. Takže pro mě bylo důležité, aby měla kolektiv, na který byla zvyklá.“* Matka **žáka č. 8** podává v podstatě stejné informace, jako v předchozím případě, ale vidí výhodu také v tom, že se dcera na běžné základní škole mohla začít připravovat na život ve slyšící společnosti: *„Důležitá byla blízkost bydliště. Poblíž bydlí také babička, která dceru vyzvedává. Také s dcerou šli do první třídy kamarádi ze školky. Důležitá byla pro mě také normální třída, aby se naučila používat sluchadla v běžném životě bez úlev.“*

Žák č. 1 nejdříve dle slov matky navštěvoval 1. třídu ve škole pro žáky se sluchovým postižením a poté nastoupil znovu do 1. třídy, tentokrát však na běžné základní škole: *„Již v době předškolního období jsem usilovala o to, aby syn mohl chodit do běžné základní školy, aby měl vazby na své vrstevníky. Dojíždění do speciální školy bylo časově i finančně náročné. Bylo mi doporučeno, aby syn navázal ve speciální základní škole první třídou, a poté znovu chodil do první třídy v místě bydliště.“*

Otázka číslo 10 zjišťuje, **jak probíhal zápis na základní školu a zda rodiče museli zajistit nějaké speciální podmínky, aby bylo jejich dítě přijato.**

Zápis ve většině případů probíhal standardně, čtyři z osmi dětí nastoupily na základní školu s ročním odkladem.

Matka **žáka č. 2** říkala: *„Dcera dostala odklad, hezky dohnala slovní zásobu. Následně se ze speciálně pedagogického centra snažili, aby inkluze dopadla co nejlépe.“*

Žák č. 8 nastoupil na základní školu v 6,5 letech, dle slov matky *„Zápis na základní školu probíhal stejně jako u ostatních dětí, bez speciálních podmínek. Pouze před začátkem školního roku jsme se sešli s paní ředitelkou, abychom jí předali zprávu z foniatrie a vysvětlili, jak by děti měly k dceři přistupovat.“* **Žák č. 1** byl u zápisu dvakrát: *„V běžné základní škole se počítalo s asistentem pedagoga. Zápis do běžné základní školy proběhl velmi rychle. Maloval kresbu, popisoval obrázek, určoval tvary a podobně.“*

Cílem otázky číslo 11 bylo objasnit, **jakým způsobem probíhala adaptace na základní škole?**

Z rozhovorů vyplynulo, že adaptace žáků v první třídě proběhla bez větších problémů především u dětí, u kterých se rodiče předem zaobírali výběrem základní školy. Důležitým faktorem bylo také to, že děti znaly své spolužáky již z mateřské školy. Matka **žáka č. 1** adaptaci shrnula takto: *„Adaptace probíhala dobře. V první třídě ve speciální škole přilnul syn ke chlapci s kochleárním implantátem. Podnikali jsme společné akce i mimo školu s jeho maminkou. Ani v běžné škole neměl syn s adaptací potíže. Většinu dětí znal z mateřské školy.“*

Matka **žáka č. 2** popisuje jak adaptaci v první třídě, kde probíhala bez problémů, tak následně přechod na druhý stupeň na jinou základní školu: „*Na prvním stupni úplně perfektně. Na druhém stupni jsem řešila problémů více. Ne tedy se spolužáky. Vzala jsem dceru v půlce 5. třídy, aby toho pro ní se změnou kolektivu nebylo moc, protože na druhém stupni je každou hodinu jiný učitel, stěhování ze třídy do třídy a nový kolektiv. Takže jsem jí vzala v pololetí, aby se sžila s kolektivem.*“ Matka **žáka č. 3** v podstatě potvrzuje předchozí dvě sdělení, upozorňuje také na dcery závislost na kolektivitu a na vliv třídní učitelky na celkové klima třídy: „*Tím, že tam měla vlastně děti ze školky, tak to bylo lepší. Kdyby šla úplně do cizího, bylo by to určitě horší. Dcera je hodně závislá na ostatních dětech. V první třídě se paní ředitelka, kterou měli jako třídní učitelku, hodně snažila, aby zapadla a aby všemu porozuměla. Takže to si myslím, že bylo v pořádku. Ve třetí třídě po změně učitelky to bylo takové horší.*“

Zároveň v průběhu rozhovorů vyplynulo, že děti jsou poměrně citlivé na jakékoliv dotazy ohledně sluchadel. Konkrétně v souvislosti s touto otázkou to zmiňuje matka **žáka č. 6**: „*Syn je hodně citlivý a personál školy nedostatečně podle mého názoru probral s vrstevníky a staršími dětmi sluchové postižení. Doposud ani nikdo ve škole nebyl. Syn byl ubrečený, že se mu děti posmívají a pořád se ho vyptávají, co má v uších. Byl tím unavený pořád dokola někomu vysvětlovat, že má naslouchadla.*“ I u **žáka č. 7** matka zmiňuje zvědavost dětí: „*Když dcera nastoupila do školy, tak se jí děti ptaly a ona to těžce nese. Schovává naslouchátka pod vlasy.*“

Otázka číslo 12 sledovala, **s jakými odborníky spolupracují rodiče inkludovaných žáků.**

Všichni žáci docházeli, případně ještě dochází na logopedii a foniatrii. Pět z osmi rodin také alespoň jednou navštívilo speciálně pedagogické centrum. **Žák č. 3**: „*Vždy do školy přijde paní ze speciálně pedagogického centra. Domluvíme se na nějaký den. Sleduje dceru dvě až tři hodiny a potom si pozve mě a nějak spolu komunikujeme. Z toho napíše hodnocení.*“

Otázka číslo 13 byla zaměřená na **individuální vzdělávací plán žáka a jeho konkrétní specifika**.

Tři z osmi žáků nemají individuální vzdělávací plán vypracovaný. Specifika jednotlivých plánů se odvíjí od věku dítěte a stupně jeho vady, případně i přidružených postižení. Matka **žáka č. 1** konkrétně jmenuje: „*Je třeba umožnit odezírání, respektovat malou verbální pohotovost a zhoršené porozumění. Učivo je potřeba rozfázovat po krocích a přesvědčit se, zda pochopil zadání. Měla by být maximální vizualizace a využívání pomůcek, dále využívat kooperativní učení, využívat motivační systém a zřehlednit učivo. V anglickém jazyce nemá být hodnocený poslech a má být respektována výslovnost. Nemá druhý cizí jazyk a hudební výchovu, místo toho je upevňováno učivo anglického a českého jazyka asistentkou pedagoga.*“

Matka **žáka č. 2** kromě jiného zmiňuje neochotu pedagogů řídit se individuálně vzdělávacím plánem: „*V individuálně vzdělávacím plánu je, které poslechové místo je pro dceru optimální, že by měla dopředu vědět, co se bude další hodinu v rámci předmětů probírat. Učitelé by jí měli dávat písemný výstup z hodiny, což se mi povedlo jen u jednoho učitele, který ho dává ale všem dětem, takže pro něj to nebylo nic neobvyklého. S češtinářkami jsem měla potíže stále, ony se jim bohužel každý rok měnily. Vždy než pochopily, že z diktátů ji budou dávat jen 5. Individuální vzdělávací plán sice mají, ale nikdo si ho nepřečte, takže na to jsem hodně narážela. Mladá učitelka, která byla hned po škole, byla jediná, co se spojila se speciálně pedagogických centrem a nechala si poradit.*“

Matka **žáka č. 3** potvrzuje, že ne všichni pedagogové se přímo řídí individuálně vzdělávacím plánem: „*Vypracovaný ho má, ale paní učitelka podle toho jet úplně nestíhala. Například tam má, že když čtou, tak si má sednout na druhou stranu. Ze začátku to tak dělali, ale nevím, zda to stále dodržují. Pak třeba říkali, že mají mít závěsy, aby líp slyšela. Ale to zase ředitelka říkala, že nedovolí hygiena.*“

Matka **žáka č. 6** dále uvádí: „*Dodržování očního kontaktu, umístění ve třídě v přední lavici, větší přestávky, protože je pravděpodobné, že bude syn více unavený, nechození po třídě při výkladu.*“

Z odpovědí je patrné, že v individuálních vzdělávacích plánech žáků jsou zahrnuté různé způsoby modifikace vyučovacích metod, organizace výuky a intervence, které jsou

zahrnuty v katalogu podpůrných opatření pro žáky se sluchovým postižením nebo oslabeným sluchovým vnímáním, avšak ne vždy jsou dodržovány.

Otázka číslo 14 byla zaměřená na **pomůcky, které žáci využívají při vyučování a na přítomnost asistenta pedagoga.**

Všichni žáci využívají kompenzační pomůcky, konkrétně sedm žáků používá sluchadla a jeden žák kochleární implantát. Co se týká asistenta pedagoga, v době výzkumu ho měl přidělený pouze **žák č. 1**: „*Syn má sluchadla, FM systém. Od minulého školního roku má opět asistenta pedagoga. Nyní je v této třídě ještě druhý pedagog a asistent pedagoga. Jde o třídu, kde jsou čtyři děti s podpůrným opatřením třetího stupně. Syn má navíc diagnostikované ADHD.*“ Matka **žáka č. 3** zmiňuje, že i co se týká používání pomůcek ve výuce, musí pedagogům připomínat, aby to bylo dceři umožněno: „*Používá například tabulky s gramatickými pravidly v českém jazyce. Ale pořád musím jednou za čas jít za učitelkou a připomenout jí, že to může používat.*“

Otázka číslo 15 zjišťovala, **v jaké lavici, případně části třídy žák sedí.**

Z odpovědí vyplynulo, že šest z osmi žáků sedí v přední části třídy, to je v první nebo druhé lavici. Žák č. 2 má zvolené místo podle speciálně pedagogického centra: „*Myslím si, že sedí v prostřední řadě, ve třetí lavici na levé straně. Protože má na levé straně implantát. Ale je to složitější, tohle je místo, které vytipovala speciálně pedagogické centrum, ale v poslední době dcera preferovala lavice, které jsou více vzadu. Protože mikrofon, který je na implantátu vzadu, jí snímal zvuky za ní a neslyšela, co říkal učitel.*“

Otázka číslo 16 se soustředila na to, **v čem rodiče inkludovaných žáků se sluchovým postižením vidí klady inkluze?**

Respondentky uvedly jako nejčastější pozitivum to, že jsou jejich děti vzdělávány běžným způsobem a jsou v každodenním kontaktu se slyšícími spolužáky, čímž se také připravují i na další život ve slyšící společnosti. Matka **žáka č. 8** to shrnula takto: „*Dcera*

se zapojuje do běžného života bez omezení a vyčleňování z kolektivu. Nutí jí to k důslednosti a opatrnosti, musí se víc soustředit na dané věci a lidi.“

Matka **žáka č. 1** kromě toho uvádí: *„Klady inkluze spatřuji v tom, že se syn může vzdělávat v místě svého bydliště. Nemusí dojíždět do speciální školy a je v kontaktu se svými vrstevníky.“* S tímto tvrzením se ztotožňuje i matka **žáka č. 3**: *„Klady vidím určitě v tom, že může být mezi ostatními dětmi tady, zná se s nimi a má kamarády. To je největší výhoda pro nás, protože kdybych jí dovážela třeba až do města a neznala se tu s žádnými dětmi, tak by byla úplně odříznutá od světa. Myslím si, že pro ní by to mezi neslyšícími nebylo. Když to tady zvládá v pohodě, nepropadá a má nejhůře trojky.“*

Matka **žáka č. 2** vidí navíc výhodu v tom, že na běžné základní škole je potenciál její dcery lépe rozvíjen a nemá redukované učivo. Matka **žáka č. 5** zmiňuje i kladný vliv na spolužáky: *„Všichni se učí toleranci a empatii k druhému. Dítě s postižením se učí žít v reálném světě.“*

Otázka číslo 17 měla za cíl zjistit, **v čem vidí rodiče záporny inkluze.**

Nejfrekventovanější odpovědí, která se objevila u šesti z osmi respondentek, je nezohledňování omezených schopností žáků, nedostatečná spolupráce pedagogů a obecně to, že se pedagogové nesnaží měnit své učební styly podle informací ze speciálně pedagogických center. Pouze u jednoho žáka, který v současné době navštěvuje první třídu, matka nevedla žádná negativa inkluze. Matka **žáka č. 1** vidí obecně jako největší negativum neochotu pedagoga: *„Záporny inkluze spatřuji v tom, že se někdy nezohledňují synovy omezené možnosti. Někteří pedagogové si pořád jedou svoje metody. Nechtějí se přizpůsobovat novým skutečnostem, neberou ohled na důsledky sluchového postižení. Věci, které byly doporučeny speciálně pedagogickým centrem se nerealizují.“* Matka **žáka č. 2** navíc dodává, že i přestože speciálně pedagogické centrum nabízelo individuální konzultace i ve škole, nikdo z pedagogů o ně neprojevil zájem.

Matka **žáka č. 5** navíc uvádí nejen nedostatečnou komunikaci mezi pedagogem a rodičem, ale i mezi pedagogem a ostatními žáky ve třídě: *„V neochotě pedagogů respektovat potřeby těchto inkludovaných dětí a nevysvětlení ostatním dětem dané situace.“* Respondentka č. 7 dále také zmiňuje neukázněnost dětí, které vyrušují, čímž je

pak pro žáky se sluchovým postižením těžší soustředit se na výklad. U **žáka č. 8** rodiče zatím žádná větší negativa inkluze nevidí: „Zatím žádné výrazné záporné nevidíme, snad jen hluk o přestávkách, který je ale běžný.“

Otázka číslo 18 se zaměřovala na samotného žáka a na to, **co mu ve škole dělá problémy a co naopak zvládá dobře.**

U žáků navštěvující první či druhou třídu rodiče zhodnotili, že výuku zvládají zatím bez problémů a sluchová vada je nijak výrazně neovlivňuje. Co se týká starších žáků, zmiňovaly respondentky nejčastěji problém s porozuměním a slabší slovní zásobou.

Matka **žáka č. 3** konkrétně popisuje, jak porozumění jejího dítěte ovlivňuje jeho výkony ve škole: „Největší problém je narušené porozumění a slovní zásoba ve více předmětech, například vlastivěda, přírodopis. Tím, že dcera jakoby pět let vůbec neměla tu slovní zásobu a moc nemluvila, tak to porozumění textu jí dělá problém. Ona se sama neumí učit. Třeba básničku se sama naučí, ale jinak má velký problém, že se nějakou látku sama naučit nedokáže. A já kolikrát nevím, jak jí mám klást otázky, protože nevím, jaké otázky jí bude klást učitelka. Všechno se to naučíme, jenomže já jí otázku řeknu jinak, než to má napsané v testu.“ U **žáka č. 5** navíc matka zmiňuje hluk ve třídě a složitější orientaci v diskuzích: „Dělají mu problém diktáty a diskuze ve třídě, kde musí sledovat, kdo zrovna mluví. Také neklid ve třídě.“

U **žáka č. 2**, který navštěvuje již 9. ročník, vidí matka problém především v předmětech, kde se používají odborné termíny a méně používané pojmy: „Chemie, fyzika, nové pojmy. Pro ni těžko představitelné a složité věci. Samozřejmě i pro běžné děti jsou ty věci nepředstavitelné, ale lépe rozumí výkladu. Takže to začalo drhnout, dcera si zapisovala to, co slyšela – takže nesmyslné spojení písmen, jednalo se o termíny, které se běžně nepoužívají a neměla je zažité. Dopředu ani po hodině neměla žádnou přípravu.“

Školní výsledky **žáka č. 1** jsou kromě sluchové vady ovlivněné i syndromem ADHD: „Synovy výsledky hodně závisí na informovanosti. Syn je vzhledem k přidruženému syndromu ADHD nepozorný. Stává se, že neví, zda bude test, zkoušení a podobně. ... Pokud víme, že bude test, upřednostníme tyto předměty. Pokud to nevíme, tak se to projeví

v hodnocení. Syn se nezvládne naučit do všech předmětů. Sluchová vada, to jak musí dávat pozor, ho vyčerpává. Vždy po škole si musí odpočinout, než se začne učit. “

Otázka číslo 19 měla objasnit, **jaká je spolupráce rodičů s třídní učitelkou, případně asistentem pedagoga.**

Co se týká asistenta pedagoga, má ho přidělený pouze žák č. 1, u něhož matka uvádí, že spolupracuje především s asistentem, kdy komunikují pomocí sešitu, zatímco s třídním učitelem přijde do kontaktu spíše na třídních schůzkách.

Respondentky se shodují, že jejich spolupráce s třídní učitelkou je dobrá. Matka **žáka č. 2** hodnotí, že s ní pedagogové začali spolupracovat až poté, co si s nimi osobně promluvila, protože pro ně bylo matoucí, že dcera, která vypadá stejně jako intaktní spolužáci, potřebuje speciální přístup: *„Potom, co jsem s s nimi promluvila a vysvětlila, že je potřeba uzpůsobit podmínky, začali se mnou spolupracovat. Mně nejde o to, aby měla dobré známky, ale aby měla podmínky k tomu, aby se to mohla naučit. Byl tam také problém s tím, že má výbornou intonaci hlasu a vypilovanou logopedii, takže mluví perfektně a ono to na ní není poznat. Naučila se také, že když nerozumí, tak se usměje a ono to projde. A učitelé nechápali, co jim říkám, když ona vlastně normálně mluví.“* Odpověď matky **žáka č. 3** se shoduje s předchozím tvrzením, podle ní se pedagožka snaží řešit problémy a vycházet v rámci možností vstříc: *„Myslím si, že se snaží. Vždy, když je nějaký problém, tak za ní jdu a snažím se to řešit osobně. Paní učitelka se nám snaží vyjít vstříc. Ted' jsme se domluvily s paní učitelkou, že pokud bude nějaký test horší, tak dceru ještě ústně přezkouší. Aby to bylo lepší, protože ona se nepřihlásí, neřekne, že nerozumí, aby nevypadala, že je hloupá.“*

Matka **žáka č. 7** hodnotí spolupráci jako dobrou, přestože s pedagožkou není spokojená: *„Spolupráce je bezproblémová, nic není problém, ale výsledky tam nejsou. Učitelka je mladá, není dostatečně kvalifikovaná. Žádné úpravy pro dceru neudělala.“*

Z rozhovorů také vyplynulo, že spolupráci lépe hodnotí matky především mladších žáků, kteří se vzděláváním zatím nemají problém a rodiče tudíž nemusí řešit uzpůsobení výuky. Takto kladně hodnotí spolupráci i matka **žáka č. 8**: *„Skvělá, paní učitelka nám vychází vstříc, radí se s námi a výborně komunikuje.“*

Otázka číslo 20 měla zjistit, **zda by rodiče změnili něco na třídě, kterou jejich dítě navštěvuje.**

Dva z osmi respondentů by na třídě neměnili vůbec nic, dva by změnili některé pedagogy a dva by se zaměřili na lepší vzdělanost pedagogů. Matka žáka č. 2 by si dokázala představit lepší dodržování individuálního vzdělávacího plánu a matka **žáka č. 1** není spokojena se vztahy ve třídě: „*Co spatřuji jako problém, je klima třídy. Děti se k sobě nehezky chovají. Pramení to z dřívější doby, kdy nebyl na tuto skutečnost kladen zřetel.*“

Otázky číslo 21 a 22 se zaměřovaly na volnočasové aktivity, které žáci navštěvují a to, zda tráví volný čas se slyšícími vrstevníky, nebo se účastní s rodinou akcí pro rodiny dětí se sluchovým postižením. Konkrétně otázka číslo 21 zjišťovala, **jaké volnočasové aktivity děti navštěvují.**

Z odpovědí vyplynulo, že zájmy dětí jsou různorodé a účastní se se svými slyšícími vrstevníky nejrůznějších aktivit, od sportovních, přes výtvarné i hudební. Matka **žáka č. 3** v souvislosti s touto otázkou navíc zmiňuje osobní zkušenost, kdy dcery sluchové postižení mohlo mít vliv na její začlenění do kolektivu v zájmovém kroužku: „*Dříve chodila dcera na moderní tancování, po dvou letech jí to přestalo bavit, protože stále opakovali to samé. Někdy chodila nešťastná, protože holky řešily, jestli je úplně hluchá, když nemá sluchadla a dcera je na tohle citlivá. Tak to byl podle mě hlavní důvod. ... A je hodně závislá na kamarádkách, aby měla někoho k sobě.*“

Otázka číslo 22 navazuje na předchozí otázku a zjišťuje, **zda rodiče žáků se sluchovým postižením vyhledávají cíleně akce pro rodiny dětí se SP.**

Rodiny žáků se středně těžkou nedoslýchavostí žádné akce pro rodiny dětí se sluchovým postižením nevyhledávají a ani nikdy nevyhledávali. Jen matka **žáka č. 3** zmiňuje, že je v kontaktu s neslyšící rodinou: „*My máme přímo tady kamarády, kteří jsou vyloženě neslyšící. To byla zajímavá náhoda, rodiče vůbec neslyší a děti mají slyšící. To je trochu podpora, jinak třeba na Facebooku ve skupině.*“

Žák č. 1, s těžkou nedoslýchavostí se těchto aktivit účastní cíleně od nižšího věku: „*V minulosti jsem se synem jezdila na společné akce s dětmi se sluchovým postižením, kde děti lyžovaly pod vedením trenéra. Syn jezdil také na tábory pro děti se sluchovým postižením. V současnosti podávám přihlášku do sportovního klubu neslyšících.*“ Rodina žáka číslo 2 se účastnila akcí jak od Tamtamu, tak od Spolku uživatelů kochleárního implantátu a Českého svazu neslyšících sportovců.

Cílem otázky číslo 23 bylo zjistit, **zda jsou rodiče spokojeni s volbou inkluze.**

V této otázce se všechny respondentky shodly, že jsou s volbou inkluze spokojené. Přestože musí ve vzdělávání překonávat určité překážky, vnímají inkluzi jako šanci začlenit se již v brzkém věku do slyšící společnosti a i jako vhodnou přípravu pro další studium. Matka **žáka č. 3** svoji odpověď zdůvodnila takto: „*Ano, myslím si, že kdyby byla vyloženě mezi neslyšícíma, že by to pro ní bylo i horší a omezující. Takhle se dostane spíš mezi ostatní.*“

Otázka číslo 24 měla na závěr zjistit, **zda by rodiče doporučili inkluzi dalším rodičům dětí se sluchovým postižením.**

V této otázce se také všechny matky shodly, že by inkluzi určitě doporučily. Jen matka **žáka č. 1** upozorňuje, že je potřeba dostatečně informovat pedagogy: „*Inkluzi bych doporučila, ale je třeba neustále upozorňovat, že učitelé musí zohledňovat přístup k dítěti s postižením a nehodnotit ho jako běžného žáka. Zkrátka nenechat to být. Někdy je to opravdu vyčerpávající.*“

Matka **žáka č. 4** inkluzi doporučuje, ale upozorňuje, že je třeba řídit se konkrétním dítětem a jeho schopnostmi: „*Ano, pokud je dítě schopno komunikovat s ostatními žáky. Pokud má dítě takovou vadu, že není schopno se spolužáky komunikovat, tak je v té třídě izolováno. ... Ať chceme nebo ne, řeč je bohužel základní komunikační kanál. ... Takže inkluzi ano, ale do určité míry, aby na druhou stranu dítě neizolovala.*“

Respondentka č. 6 navíc upozorňuje na to, že je třeba také předem připravit kolektiv: „*Asi ano, ale při závažnějších hendikepech bych asi váhala. ... Každopádně bych*

se více informovala, jakým způsobem budou ostatní děti informovány o tom, že budou mít spolužáka s hendikepou. Myslím, že v malých městech na tuto situaci školy nejsou vůbec připraveny, nebo alespoň v té naší.“

Otázka číslo 25 se týkala pouze strašáků žáků a jejím cílem bylo zjistit, **na jaké střední škole by žáci mohli pokračovat ve vzdělávání.**

Na tuto otázku odpověděly pouze dvě respondentky, jejichž děti navštěvují 7. a 9. třídu na základní škole. **Žák č. 1** by mohl pokračovat ve vzdělávání na střední škole pro sluchově postižené: *„Vzhledem ke skutečnosti, že syn má celkem logické myšlení, uvažujeme o tom, že by syn navštěvoval střední školu pro sluchově postižené, zaměřenou na výpočetní techniku.“* **Žák č. 2** bude pokračovat na běžné střední škole: *„Na střední školu je přijatá na střední školu uměleckou, na grafický obor.“*

5.6 Analýza získaných dat z rozhovorů s pedagogy

K rozšíření oblasti výzkumu byla zformulována čtvrtá výzkumná otázka, která se zaměřuje na pedagogy a to, jak vnímají inkluzivní vzdělávání žáků se sluchovým postižením oni. Do výzkumu se zapojili čtyři pedagogové, kteří mají zkušenost se vzděláváním různých žáků se sluchovým postižením.

K rozlišení respondentů je použita zkratka P – pedagog a dále jsou očíslováni.

První otázka byla informativní, jejíž cílem bylo zjistit obecné informace o dítěti jako je pohlaví, sluchové postižení, třída, kterou navštěvuje, počet žáků ve třídě a v jaké lavici inkludovaný žák sedí.

Pro lepší orientaci byly informace o těchto žácích zaneseny do tabulky číslo 4, ze které vyplývá, že se jedná o dvě dívky a dva chlapce, kteří navštěvují 1. stupeň běžné základní školy. U každého z žáků se vyskytuje jiný stupeň sluchového postižení, od středně těžké nedoslýchavosti až po úplnou oboustrannou hluchotu. Všichni žáci ve třídě sedí buď v první nebo ve druhé lavici a počet žáků je od 18 do 26.

Tabulka číslo 4 – Informace o jednotlivých žácích

	P č. 1: žák č. 1	P č. 2: žák č. 2	P č. 3: žák č. 3	P č. 4: žák č. 4
Pohlaví	Chlapec	Dívka	Chlapec	Dívka
Sluchové postižení	Těžká nedoslýchavost	Středně těžká nedoslýchavost	Úplná oboustranná hluchota	Středně těžká nedoslýchavost
Třída	5.	1.	5.	1.
Počet žáků ve třídě	26	18	24	23
Lavice	1.	2.	1.	2.

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření), 2020

Cílem otázky číslo 2 bylo zjistit, **zda má žák vypracovaný individuálně vzdělávací plán a pokud ano, jaká jsou jeho specifika.**

Kromě žáka č. 2 mají všichni individuálně vzdělávací plán vypracovaný. Žák č. 4 IVP sice vypracovaný má, ale dle slov pedagoga se s ním pracuje stejně jako s ostatními žáky. **P č. 2:** „*Ano, má vypracovaný individuální plán. Na přání rodičů ale nemá úlevy a pracuje jako ostatní děti.*“ (P2)

Žák č. 1 pracuje s asistentem pedagoga a v individuálně vzdělávacím plánu je upraven jak obsah výuky, tak i hodnocení, způsob výuky, časový limit a využívání specifických pomůcek. **P č. 1:** „*Učební texty a povinná četba jsou voleny tak, aby jim rozuměl. Během diktovaného slova stojím u žáka. Během diktátu je kontrolován, zda správně zachytil sluchem všechny diktovaná slova. Písemné práce jsou zadávány písemnou formou. Při hodnocení nezapočítávám chyby, které souvisejí se sluchovým postižením žáka. ... Během práce jsou využívány názorně – demonstrační pomůcky. ... Nejsou hodnoceny poslechy či chybná výslovnost. V naukových předmětech je upraven obsah.*“ (P1)

Žák č. 3 má také přiděleného asistenta pedagoga a výuka je uzpůsobena obdobně, jako u žáka č. 1, pedagog (P č. 3) konkrétně jmenuje například: „.... dostatek času a kratší zadání, vysvětlení významu slov a psaní obtížných slov.“ (P3)

Otázka číslo 3 se zaměřila na to, **jestli inkludovaný žák využívá při výuce speciální pomůcky a případně jaké to jsou.**

Dva ze čtyř žáků nevyužívají žádné speciální pomůcky, kromě kompenzačních pomůcek v podobě sluchadel. Žák č. 3 využívá v českém jazyce bzučák a u žáka č. 1 pedagožka kromě různých tabulek, přehledů a tabletu popisuje také FM systém. **P č. 1:** „V hodinách je využíváno zařízení, které funguje jako mikrofon. Dané zařízení je složeno ze dvou částí – jednu část má učitel připnutou na oblečení. Tohle zařízení je nastavitelné na tři možnosti: zachycuje hlas učitele, zachycuje skupinu žáků, zachycuje celou třídu. Druhou část má žák u sebe na krku. Tohle zařízení je propojeno se sluchátky a přenáší zvuk do sluchátek.“ (P 1)

Otázka číslo 4 měla objasnit, **jak je z pohledu pedagogů inkludovaný žák začleněn mezi své spolužáky.**

Všichni čtyři pedagogové se shodují, že žáci jsou do kolektivu v současné době dobře začlenění a nevidí tam problémy. Naopak u žáka č. 4 pedagožka pozitivně hodnotí spolužáky. **P č. 4:** „Děti mezi sebou nedělají žádné rozdíly, patří mezi ty oblíbené.“ (P 4) Pedagožka č. 3 zmiňuje i to, že kolektiv ve třídě je dobrý a spolužáci inkludovanému žákovi pomáhají.

Žák č. 1, přestože se dle slov pedagožky začlenil do kolektivu bez problémů a děti se k němu chovají výborně, se začal ostatním dětem vyhýbat. **P č. 1:** „Poslední dobou vstoupil do předpuberty. Kolem sebe všechny odmítá, nechce naslouchátka. Straní se ostatním.“ (P 1)

Otázka číslo 5 zjišťuje, **jak pedagogové vnímají spolupráci mezi nimi a rodiči žáka.**

U žáka č. 1 vidí pedagožka spolupráci jako komplikovanou, protože učivo je pro žáka náročné. Při vyučování je často unavený a nepracuje poté tak, jak by mohl, z čehož matka viní pedagožku. **P č. 1:** „*Maminka chce, aby její dítě vyrůstalo mezi normálními lidmi a bylo tak připraveno na budoucí život. Snaží se všechno dohnat. Žák přijde domů, dlouho pracují a učí se.*“ (P 1) U žáka č. 2 bylo sluchové postižení diagnostikováno až po začátku školní docházky, pedagog je s rodiči v kontaktu prostřednictvím e-mailu, případně třídních schůzek.

Pedagožky, které učí zbylé dva žáky se shodují na tom, že komunikace a spolupráce s rodiči je bez chyby a rodiči s nimi spolupracují skvěle. **P č. 4:** „*Spolupráce je výborná. Maminka je velmi vstřícná, celá rodina se žákyni velmi věnuje.*“ (P 4)

Otázka číslo 6 se věnuje stylu výuky pedagoga a tomu, zda **změnil nějakým způsobem svůj styl výuky kvůli žákovi se sluchovým postižením.**

Jeden ze čtyř pedagogů vypověděl, že svůj styl výuky vůbec nezměnil. Zbylí tři pedagogové ho změnili, ale jen minimálně. Pedagožka žáka č. 1 využila své přechozí zkušenosti z malotřídni školy, kde přistupovala k žákům individuálně. **P č. 1:** „*Byla jsem zvyklá si dělat více příprav a přistupovat k dětem individuálně. Zde mi to hodně pomohlo. I přesto to bylo rozdílné. Musela jsem mluvit hlasitěji. ... Také jsem musela více artikulovat a používat jiná slova. Celková slovní zásoba byla jiná.*“ (P 1)

U žáka č. 4 pedagožka také zmiňuje, že začala mluvit hlasitěji a navíc dodává i častější zpětnou kontrolu. **P č. 4:** „*Musím mluvit hlasitě, vyhovuji jí hlubší hlas. Pokud něco neví, hned se hlásí, musím k ní chodit častěji a znovu vysvětlovat.*“ (P 4) S čímž souhlasí i pedagožka č. 3 , která navíc zmínila, že se snaží k žákům mluvit vždy čelem.

Cílem otázky číslo 7 bylo zjistit, **v čem pedagogové vidí záporny a klady inkluze žáků se sluchovým postižením.**

Většina pedagogů se shoduje v tom, že hlavním kladem inkluze je pozitivní vliv na ostatní spolužáky, kteří se učí spolupracovat s osobou s postižením, komunikovat s ní a pomáhat. Dále také vidí klady v souvislosti se samotným inkludovaným žákem, který má tam možnost připravit se na život ve slyšící společnosti.

Pedagog č. 1 kladně hodnotí inkluzi především jako vhodnou přípravu na život. **P č. 1:** „Kladem je to, že takto postižené osoby mají šanci vyrůst mezi normálními dětmi. Jsou daleko lépe připraveni na překážky, které mohou v životě vzniknout. Učí se řešit situace a spolupracovat. Také pro ostatní děti je to lepší.“ (P 1) Pedagog č. 4 se dívá na inkluzi i z pohledu intaktních spolužáků. **P č. 4:** „Klady vidím především ve spolupráci spolužáků, snaží se nekřičet, jinak ji bolí uši, když nereaguje, tak jdou k ní, aby jim viděla na ústa a mohla odezírat.“ (P 4)

Co se týká záporů, tak většina pedagogů vnímá inkluzi žáka se sluchovým postižením kladně. Pedagog č. 3 vnímá záporny z pohledu inkludovaného žáka, kterého ruší hluk ve třídě. **P č. 3:** „Jako jediný zápor vidím občasný hluk ve třídě, například při skupinové práci, který jej ruší.“ (P 3)

Pedagog č. 1 naopak popisuje záporny z pohledu ostatních žáků ve třídě, kteří se mu musí přizpůsobovat a žák se sluchovým postižením je brzdí. **P č. 1:** „Záporem je to, že žák se sluchovým postižením hodně ovlivňuje třídu. Přizpůsobuje se mu strašně moc věcí. Ve třídě musí být ticho Pracovní tempo je často přizpůsobováno tomu žákovi, diktáty jsou diktovány velmi pomalým tempem, zadání několikrát opakováno. Když neměl mikrofon, tak často narušoval hodinu, protože něčemu nerozuměl. Paní asistentka mu to vysvětlovala, tím radila ostatním a zároveň se ostatní nemohli soustředit.“ (P 1)

Otázka číslo 8 řeší, **zda si pedagogové připadali dobře informováni a připraveni na vzdělávání žáka se sluchovým postižením.**

Tři ze čtyř pedagogů si nepřipadali dostatečně informovaní ani připravení na to, vzdělávat žáka se sluchovým postižením. Pedagožka č. 4 tvrdí, že informace měla, ale přesto netušila, co vzdělávání obnáší. **P č. 4:** „*Informovaná jsem byla, ale nevěděla jsem, co mě čeká. Bylo to pro mě výzva a jsem za tuto zkušenost ráda.*“ (P 4)

Pedagožka č. 1 říká, že jí velmi pomohli zkušenosti pedagogů ze speciálních škol a těch, kteří žáky se sluchovým postižením učili již v minulosti. **P č. 1:** „*Byla jsem do toho hozena. Musela jsem se naučit sama, pročíst si mnoho věcí. Hodně mi pomohli učitelé speciálních škol a učitelé, kteří mají s těmito žáky zkušenosti. Rodiče mi moc nepomáhali.*“ (P 1)

Otázka číslo 9 se věnuje tomu, **zda by pedagogové změnili něco ve své třídě.**

Tři ze čtyř pedagogů by neměnili vůbec nic a jsou se svou třídou spokojeni v takovém stavu, v jaké je nyní. Pouze pedagog č. 1 hodnotí, že se svou třídou co se týká vybavení i žáků je spokojený, jen by uvítal menší počet žáků ve třídě, ve které je v současné chvíli 26 žáků. **P č. 1:** „*Máme úžasnou třídu. Děti jsou skvělé, pomáhají si a podporují se. Vybavení třídy je také vyhovující. Jediné, co bych změnila je počet žáků.*“ (P 1)

5.7 Dílčí závěry a doporučení

Cílem této diplomové práce bylo popsat aktuální situaci v inkluzivním vzdělávání žáků se sluchovým postižením z pohledu rodičů.

K získání potřebných dat bylo využito polostrukturovaných rozhovorů s rodiči žáků a s pedagogy, kteří mají zkušenost s výukou žáků se sluchovým postižením na běžných základních školách. Celkem proběhlo osm rozhovorů s rodiči a čtyři rozhovory s pedagogy. Respondenti byli vybíráni na základě dobrovolnosti, z různých částí České republiky, jejichž děti/žáci jsou různého věku a s různým sluchovým postižením.

Byly stanoveny čtyři výzkumné otázky. První tři se týkaly pohledu rodičů na zařazení jejich dítěte se sluchovým postižením do školy hlavního vzdělávacího proudu a čtvrtá výzkumná otázka, doplňující, pak sledovala postoje pedagogů, kteří mají vlastní zkušenost s výukou žáka se sluhovým postižením.

Obsahem první výzkumné otázky bylo zjistit, *co bylo pro rodiče rozhodující při výběru základní školy.*

Rodiče dětí se středně těžkou nedoslýchavostí od začátku chtěli své dítě vzdělávat na běžné základní škole a o jiné možnosti vzdělávání ani nepřemýšleli. K tomuto rozhodnutí je vedlo i to, že jejich děti navštěvovaly běžné mateřské školy, kde byly v kolektivu přijímány bez problémů, pracovalo se s nimi stejně jako s dětmi intaktními a už tam byly připravovány na život ve slyšící společnosti.

Co se týká žáků s těžkou nedoslýchavostí a hluchotou, u nich rodiče přemýšleli i nad vzděláváním ve škole pro žáky se sluchovým postižením. Ale vzhledem k tomu, že žák s velmi těžkou vadou sluchu navštěvoval běžnou mateřskou školu bez větších problémů, nastoupil i na běžnou základní školu. Žák s těžkou nedoslýchavostí nastoupil nejdříve do 1. třídy ve škole pro žáky se sluchovým postižením a poté nastoupil znovu do 1. třídy, tentokrát na běžnou základní školu, jelikož dojíždění do školy pro žáky se sluchovým postižením bylo náročné, a zároveň matka chtěla, aby byl v kontaktu se svými slyšícími vrstevníky již od dětství.

Obecně, co se týká výběru konkrétní základní školy, byla jako nejdůležitější kritérium nejčastěji zmiňována vzdálenost a dojezdová dostupnost školy od místa bydliště.

Toto kritérium zmiňovaly především matky, jejichž děti mají lehčí sluchové postižení, v mateřské škole se adaptovaly dobře a předškolní výuka probíhala bez problémů. Dalším kritériem bylo to, aby žáci znali své spolužáky již z mateřské školy. Matky uváděly, že tímto způsobem chtěly svým dětem ulehčit přechod z předškolního vzdělávání, kde si již s ostatními dětmi vytvořily kladný vztah, byly na sebe zvyklé, děti věděly, jak se žáky se sluchovým postižením komunikovat a nedělalo jim problém pomoc, když to bylo potřeba.

S výběrem základní školy se úzce váže i to, že matky poměrně často uvádějí, že si nepřipadaly dostatečně informované o možnostech vzdělávání svého dítěte. Naopak si většinu informací musely zjišťovat samy a případné odborníky a lékaře také musely kontaktovat ony.

Ke zodpovězení první výzkumné otázky sloužily v rozhovoru s rodičem otázky číslo 3, 4, 5, 6, 7, 9 a 10.

Cílem druhé výzkumné otázky bylo *zjistit pohled rodičů na inkluzi svých dětí se sluchovým postižením a to, co rodiče hodnotí kladně a co naopak záporně ve vztahu ke vzdělávání na školách hlavního vzdělávacího proudu.*

Jako největší pozitivum rodiče vidí to, proč inkluzi volily – jejich děti vyrůstají a vzdělávají se se slyšícími vrstevníky, zapojují se do běžného života bez omezení a učí se překonávat překážky, čímž jsou připravovány na život ve slyšící společnosti. Mezi další klady patří to, že se žáci mohou vzdělávat v místě bydliště, nemusí dojíždět do vzdálených škol pro žáky se sluchovým postižením a vzdělávají se v místě, kde mají kamarády, se kterými tráví i volný čas. Pozitivně matky vnímají i to, že byť někteří žáci mají vypracované individuální vzdělávací plány, učí se ve škole stejné věci, podobným či stejným způsobem jako jejich spolužáci, čímž je také lépe rozvíjen jejich potenciál a jsou i komplexněji připravováni na další studium.

Kladně hodnotili rodiče i vliv na ostatní děti ve třídě a škole, které se tímto způsobem vedou k empatii a toleranci, a učí se komunikovat s člověkem s postižením.

Naopak záporně nejčastěji rodiče hodnotili nezohledňování omezených schopností žáků, kdy se pedagogové nesnaží k žákům přistupovat individuálně, ani měnit své učební styly podle doporučení školských poradenských pracovišť. S tímto je spojená i

nedostatečná spolupráce pedagogů s rodiči, případně poradenskými pracovišti, kdy nevyužívají možnost konzultací a nejsou ochotni respektovat potřeby inkludovaných žáků. Dalším zmiňovaným negativním aspektem inkluze, který se týká pedagogů, je dle rodičů jejich nedostatečná vzdělanost a informovanost, co se týká sluchového postižení a toho, jak je potřeba s takovými žáky pracovat. Přesto však odpovědi na otázku, jaká je spolupráce s třídní učitelkou byly převážně kladné. Jediné, co respondentky v této souvislosti zmiňovaly, je potřeba pedagogům připomínat, že jejich děti se sluchovým postižením mají určitá omezení. Pouze jedna matka zhodnotila, že s prací třídní učitelky není spokojená.

Co se týká třídního kolektivu, tak jedna matka zmiňuje, že v něm vidí problém, jelikož se k sobě děti nechovají vždy hezky.

Z rozhovorů vyplynulo, že přestože mají rodiče určité připomínky k uskutečňování inkluzivního vzdělávání, převažuje pozitivní názor na inkluzi spojený s možností začlenění se do slyšící společnosti již v brzkém věku a inkluzi by dalším rodičům doporučili. Z odpovědí je patrné, že čím mladší je dítě a čím je lehčí sluchové postižení, tím spokojenější bývají rodiče i se vzděláváním svého dítěte.

Pro zodpovězení druhé výzkumné otázky byly v rozhovorech s rodiči využity především otázky číslo 6, 9, 10, 13, 16, 17, 19, 20, 23 a 24.

Třetí výzkumná otázka měla za cíl zjistit, *jak jsou děti se sluchovým postižením podle rodičů přijímány v intaktním kolektivu.*

Většina žáků kromě toho, že navštěvuje základní školy hlavního vzdělávacího proudu, tak i volnočasové aktivity navštěvuje se slyšícími vrstevníky bez ohledu na to, zda se jedná o sportovní, výtvarné či hudební činnosti. Žák s těžkou nedoslýchavostí a žák s hluchotou byli jediní dva, kteří se někdy zúčastnili akcí pro děti/rodiny dětí se sluchovým postižením, a to především sportovních aktivit. Zatímco žáci se středně těžkou nedoslýchavostí se těchto akcí nikdy nezúčastnili.

Co se týká přijímání žáků v kolektivu v mateřských či později na základních školách, z rozhovorů vyplynulo, že je téměř bezproblémové. Spolužáci se jim snaží pomáhat, nevyčleňují je z kolektivu a naučili se s nimi komunikovat tak, aby komunikace mohla proběhnout úspěšně na obou stranách. Z rozhovorů však také vyplynulo, že žáci se

sluchovým postižením bez ohledu na pohlaví, bývají citliví na to, že nosí sluchadla, případně se je snaží schovávat. Vzhledem k tomu těžce nesou jakékoliv otázky spolužáků a vrstevníků, které souvisí se sluchovým postižením nebo se sluchadly.

Ke zodpovězení třetí výzkumné otázky byly do rozhovorů s rodiči zařazeny otázky číslo 8, 10, 11, 12, 14, 18, 21 a 22.

Čtvrtá výzkumná otázka byla zaměřená na pedagogy a jejím cílem bylo zjistit, *jak probíhá inkluze žáků se sluchovým postižením v praxi z pohledu pedagogů*, a porovnat tato zjištění s informacemi získanými od rodičů.

Co se týká samotného hodnocení inkluze žáků se sluchovým postižením, pedagogové ji vnímají spíše kladně. Shodují se na tom, že je prospěšná jak pro samotného žáka, který má tak možnost připravovat se na život ve slyšící společnosti, tak i pro jeho spolužáky, kteří se učí toleranci a empatii. V začlenění do kolektivu a vzájemné spolupráci jak žáků navzájem, tak pedagogů a rodičů, nevidí pedagogové téměř žádný problém. Svůj způsob výuky neměnili vůbec, nebo jen minimálně, mezi nejčastěji uváděnou změnu patří to, že začali mluvit hlasitě, případně se snaží stát k žákovi čelem, zatímco mluví.

Zároveň se v odpovědích ale také objevilo, že přítomnost inkludovaného žáka může mít negativní vliv na jeho spolužáky, protože se mu musí v některých případech přizpůsobovat výuka, pracovní tempo a některé aktivity. Z rozhovorů vyplynulo, že to, jak pedagogové vnímají inkluzi, je ovlivněno stupněm sluchového postižení žáka, spoluprací s rodiči a přístupem rodičů a žáka ke vzdělávání. Tři ze čtyř pedagogů také vypověděli, že si nepřipadali dostatečně informovaní ani připravení na to, aby mohli vzdělávat žáka se sluchovým postižením.

Pedagogové i rodiče vnímají inkluzi především pozitivně, vidí pozitiva jak pro samotného žáka, který má tak šanci být již od nízkého věku začleněn do slyšící společnosti, tak i pro jeho spolužáky, kteří se učí toleranci. Zároveň se pedagogové i rodiče shodují v tom, že není dostatek dostupných informací, které by inkluzi usnadnily.

Empirická část této práce může sloužit jako vhled do aktuálního tématu inkluze žáků se sluchovým postižením na území České republiky a také by se mohla stát pilotním šetřením pro další výzkum, jelikož odkrývá, že inkluzí je stále nutné se zabývat. Přestože

rodiče i pedagogové inkluzi vnímají převážně pozitivně, z rozhovorů vyplynulo, že přístup k informacím je složitý a informovanost všech o možnostech vzdělávání není z jejich pohledu stále dostatečná. Jak z rozhovorů s rodiči, tak z rozhovorů s pedagogy vyšlo najevo, že pedagogům chybí konkrétní informace a zkušenosti týkající se vzdělávání žáků se sluchovým postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

Závěry výzkumu jsou uváděny s ohledem na počet respondentů a nelze je zobecňovat. Každý žák, pedagog a rodič je individuální a vnímá dané situace rozdílně, což je potřeba zohlednit. Přesto vzhledem k tomu, že rodiče uvádí jako největší negativum nepřipravenost pedagogů a i sami pedagogové zmiňují nedostatek informací, by bylo do budoucna vhodné zvážit poskytnutí podpory pro pedagogy, kteří vzdělávají žáky se sluchovým postižením.

Závěr

V posledních letech se změnil pohled na člověka s postižením. Ve společnosti je kladen důraz na to, aby se nahlíželo na osoby s postižením primárně jako na lidi sobě rovné, a upouští se od důrazu na postižení. Tyto snahy se promítají i ve vzdělávání.

Již od útlého dětství je považováno za důležité, aby lidé s postižením měli co největší šanci žít kvalitní život s důrazem na soběstačnost v majoritní společnosti a necítili se segregováni. Sluchové postižení se řadí mezi jedno z nejtěžších postižení z hlediska dopadu na život v majoritní společnosti, jelikož vytváří komunikační bariéru, kdy slyšící společnost využívá jiné komunikační prostředky než člověk se sluchovým postižením. Proto je klíčové poskytnout dětem se sluchovým postižením a jejich rodinám co nejdříve vhodnou formu podpory při výchově a vzdělávání, kdy jsou vhodně rozvíjeny komunikační schopnosti dítěte.

Dříve se žáci se sluchovým postižením vzdělávali ve školách pro žáky se sluchovým postižením. V současné době je kladen důraz na inkluzivní vzdělávání, kdy se děti již od brzkého věku mají šanci začlenit do slyšící společnosti. Při vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu se nejen učí překonávat překážky, které jim může komunikační bariéra způsobit, ale mají šanci vyrůstat se svými slyšícími vrstevníky a navštěvovat školy běžného typu v místě svého bydliště. Zároveň může být inkluzivní vzdělávání přínosem i pro spolužáky, kteří se učí empatii, toleranci a spolupráci.

Aby mohla inkluze probíhat co nejvíce bezproblémově a žáci se sluchovým postižením z ní mohli vytěžit co nejvíce, je potřeba vytvořit vhodné podmínky a poskytnout jim podporu ve vzdělávání, bez ohledu na to, zda se jedná o vhodné zvolené místo ve třídě, modifikaci zadání úkolů či individuální zpětnou vazbu. Toto však není možné bez dostupných informací jak pro pedagogy, tak pro rodiče žáků se sluchovým postižením.

Z informací získaných v empirické části bylo zjištěno, že inkluze je vnímána především pozitivně, rodiče kladně hodnotí možnost začlenění svých dětí do slyšící společnosti a kontakt s vrstevníky v místě bydliště. Na druhou stranu rodiče i pedagogové

mají nedostatek informací o možnostech vzdělávání a o tom, jak mohou se žáky se sluchovým postižením pracovat.

Práce by mohla sloužit jako podklad pro další výzkum, který by mohl být zaměřený na to, zda by u pedagogických pracovníků byl zájem o možnost dalšího vzdělávání či kurzů, které by byly zaměřeny konkrétně na práci se žáky se sluchovým postižením. V roce 2011 byl v Nizozemí proveden výzkum², který se zaměřoval na pedagogy, kteří mají zkušenost se vzděláváním žáků se sluchovým postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Z tohoto výzkumu také vyplynulo, že pedagogové neměli dostatek informací k inkluzivnímu vzdělávání, ale zároveň ani neprojevíli zájem o to zúčastnit se případně kurzu, který by jim tyto informace poskytl.

² DENESSEN, Eddie. Mainstream teachers about including deaf or hard of hearing students.

Seznam použitých informačních zdrojů

Knížní zdroje

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2016. ISBN 978-80-7315-255-0.

BENDO VÁ, Petra. *Základy speciální pedagogiky nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-422-9.

DENESSEN, Eddie. *Mainstream teachers about including deaf or hard of hearing students*. The Netherlands: Elsevier, 2011.

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

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

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

HRUBÝ, Jaroslav a Naďa DINGOVÁ. *Úvod do výchovy a vzdělávání sluchově postižených*. Praha, 2010-. ISBN 978-80-904786-0-2.

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

KAŠPAR, Zdeněk. *Technické kompenzační pomůcky pro osoby se sluchovým postižením*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, c2008. ISBN 978-80-87218-15-0.

KOMORNÁ, Marie. *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, c2008. ISBN 978-80-87218-18-1.

KNOORS, Harry, Maria BRONS a Marc MARSCHARK. *Deaf Education Beyond the Western World: Context, Challenges, and Prospects*. New York, USA: Oxford University Press, 2019. ISBN 9780190880514.

- KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikační systémy sluchově postižených*. Praha: Beakra, 2014. ISBN 978-80-903863-2-7.
- KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea, ed. *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-063-8.
- LANGER, Jiří. *Úvod do pedagogiky osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3745-3.
- MATHEWS, Elizabeth S. *Language, Power, and Resistance: Mainstreaming Deaf Education*. Washington, D.C., USA: Gallaudet University Press, 2018. ISBN 978-1944838041.
- MOTEJZÍKOVÁ, Jitka a Jana BARVÍKOVÁ. *Kochleární implantáty: rady a zkušenosti*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 2009. ISBN 978-80-86792-23-1.
- MUKNŠNÁBLOVÁ, Martina. *Péče o dítě s postižením sluchu*. Praha: Grada, 2014. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-5034-7.
- NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0.
- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- POTMĚŠIL, Miloš. *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3310-3.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8772-8.
- PULDA, Miloš. *Integrovaný žák se sluchovým postižením v základní škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2000. ISBN 80-210-2481-X.
- RŮŽIČKOVÁ, Kamila a Jitka VÍTOVÁ. *Vybrané kapitoly z tyflopédie a surdopedie nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-424-3.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

SOURALOVÁ, Eva. *Základy surdopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2619-8.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika. 2., rozš. a přeprac. vyd.* Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

VÍTKOVÁ, Marie a Jiří HAVEL. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole. Vzdělání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido, 2010. 101 s. ISBN 978-80-7315-199-7

Internetové zdroje

Ateliér výchovné dramatiky Neslyšících. *DIFA JAMU* [online]. 2019 [cit. 2020-04-10]. Dostupné z: <http://difa.jamu.cz/obory-a-ateliery/atelier-vychovne-dramatiky-neslysicich.html>

Deaf Linx Deaf Education Options Guide. *Deaf Linx* [online]. 2002 [cit. 2020-03-29]. Dostupné z: <http://deaflinx.com/DeafEd/OptionsGuide/Intro.html>

Education Policy for Deaf and Hard of Hearing People in Ireland. *The Catholic Institute for Deaf People, The Centre for Deaf Studies, Trinity College Dublin, The Irish Deaf Society*. [online]. 2009 [cit. 2020-04-07]. Dostupné z: <http://www.cidp.ie/wp-content/uploads/2013/12/Education-Policy-Paper-August-2009.pdf>

Guide for Parents of Deaf Children. *Irish Deaf Society*. [online]. 2011 [cit. 2020-04-03]. Dostupné z: <https://www.irishdeafociety.ie/wp-content/uploads/2014/07/guidebook-for-parents.pdf>

Learning. *Raising Deaf Kids*. [online]. 2015 [cit. 2020-04-15]. Dostupné z: <http://www.raisingdeafkids.org/learning/>

Miller, J. Education Options for Children that are Deaf or Hard of Hearing. *Signing Savvy* [online]. 2012 [cit. 2020-04-15]. Dostupné z: <https://www.signingsavvy.com/blog/81/Education+Options+for+Children+that+are+Deaf+or+Hard+of+Hearing>

Moderní výuka pomocí interaktivních tabulí. *Ministerstvo vnitra České republiky*. [online]. 2005 [cit. 2020-05-13]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/clanek/moderni-vyuka-pomoci-interaktivnich-tabuli.aspx>

Přehled uzpůsobení podmínek konání společné části maturitní zkoušky. *Cermat* [online]. 2018 [cit. 2020-03-25]. Dostupné z: <https://maturita.cermat.cz/files/files/uprava-podminek/prehled-uzpusobeni-podminek.pdf>

Raná péče. *Tamtam* [online]. 2020 [cit. 2020-03-29]. Dostupné z: <https://www.tamtam.cz/co-delame/rana-pece/>

Schools for the Deaf. *Deaf websites* [online]. 2012 [cit. 2020-04-15]. Dostupné z: <https://www.deafwebsites.com/education/schools-for-deaf.html>

The Education of Deaf and Hard of Hearing Children in Ireland. *NCSE*. [online]. 2011 [cit. 2020-04-03]. Dostupné z: <https://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/09/DeafEducationReport.pdf>

Seznam příloh

Příloha 1 – Záznamový arch pro vedení rozhovoru s rodiči žáků se sluchovým postižením

Příloha 2 – Záznamový arch pro vedení rozhovoru s pedagogem žáků se sluchovým postižením

Příloha 3 – Doslovný přepis vybraných rozhovorů s rodiči

Příloha 4 – Doslovný přepis vybraných rozhovorů s pedagogy

Příloha 5 – Informovaný souhlas

Příloha 6 – Ukázka kódování rozhovoru s rodiči

Příloha 7 – Ukázka kódování rozhovoru s pedagogy