

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vzdělávání žáků se sluchovým postižením a odlišným mateřským jazykem

Education of pupils with hearing impairment and different mother tongue

Julie Fišerová

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

Studijní program: Speciální pedagogika (N7506)

Studijní obor: N SPPG (7506T002)

Odevzdáním této diplomové práce na téma Vzdělávání žáků se sluchovým postižením a odlišným mateřským jazykem potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 4. 12. 2021

## PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé práce paní PhDr. Miroslavě Kotkové, Ph.D., která mě po celou dobu vedla svým věcným, trpělivým a laskavým přístupem. Rovněž bych chtěla poděkovat mým respondentům za ochotné poskytnutí rozhovorů. V neposlední řadě velmi děkuji mé rodině a nejbližším za podporu a pomoc.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá tématem vzdělávání žáků se sluchovým postižením a odlišným mateřským jazykem. První část práce obsahuje základní teoretická východiska. Je zde popsána problematika sluchového postižení, komprehenzivní rehabilitace osob se sluchovým postižením včetně jejich jednotlivých složek, školy vzdělávající žáky se sluchovým postižením a jednotlivé komunikační přístupy využívané při vzdělávání těchto žáků. Jsou zde vymezeny možnosti vzdělávání a podpory žáků s odlišným mateřským jazykem a také žáků, kteří mají odlišný mateřský jazyk a zároveň sluchové postižení. Teoretická část se zaměřuje na podporu, která je poskytována rodinám takových žáků a pedagogickým pracovníkům pracujícím v této oblasti. Praktická část si klade za cíl popsat a analyzovat vzdělávání a další podporu, která je poskytována žákům se sluchovým postižením a odlišným mateřským jazykem vzdělávajících se na základní škole pro žáky se sluchovým postižením. Pro dosažení hlavního výzkumného cíle je zvolen design kvalitativního výzkumu. Na základě tohoto cíle jsou vytyčeny cíle dílčí a výzkumné otázky z nich vyplývající. Dále je zde charakterizována metodologie výzkumu, výzkumný vzorek a místo šetření, následuje popis průběhu výzkumného šetření. Na základě pozorování, rozhovorů s respondenty a analýzy dokumentů jsou získané informace interpretovány do jednotlivých případových studií žáků, kterých se výzkumné šetření týká. Výsledky šetření jsou shrnuty do dílčích závěrů práce, ze kterých vyplývají doporučení pro praxi a samotný závěr práce.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

odlišný mateřský jazyk, podpora ve vzdělávání, podpůrná opatření, sluchové postižení, žák se speciálními vzdělávacími potřebami

## **ABSTRACT**

The thesis deals with the topic of education of pupils with hearing impairment and a different mother tongue. The first part of the thesis contains basic theoretical background. It describes the issue of hearing impairment, the comprehensive rehabilitation of people with hearing impairment including its individual components, schools educating pupils with hearing impairment and the individual communication approaches used in the education of these pupils. The possibilities of educating and supporting pupils with a different mother tongue and pupils who have a different mother tongue and a hearing impairment are outlined. The theoretical part focuses on the support that is provided to the families of such pupils and to the educational staff working in this area. The practical part aims to describe and analyse the education and other support that is provided to pupils with a hearing impairment and a different mother tongue educated in a primary school for pupils with a hearing impairment. A qualitative research design is chosen to achieve the main research aim. Based on this aim, the sub-objectives and the research questions arising from them are set out. Furthermore, the research methodology, research sample and research site are characterized, followed by a description of the research process. Based on observations, interviews with respondents and document analysis, the information obtained is interpreted into individual case studies of the pupils involved in the research investigation. The results of the investigation are summarised in the sub-conclusions of the thesis, from which recommendations for practice and the conclusion of the thesis itself are drawn.

## **KEYWORDS**

different mother tongue, educational support, special arrangements, hearing impairment, pupil with special education needs

## Obsah

|                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------|----|
| Úvod.....                                                                    | 7  |
| 1 Úvod do problematiky sluchového postižení.....                             | 9  |
| 1.1 Vady a poruchy sluchu podle místa postižení.....                         | 9  |
| 1.2 Vady a poruchy sluchu podle míry poškození sluchu.....                   | 11 |
| 1.3 Vady a poruchy sluchu podle doby vzniku.....                             | 12 |
| 2 Rehabilitace osob se sluchovým postižením .....                            | 15 |
| 2.1 Faktory ovlivňující rehabilitaci osob se sluchovým postižením .....      | 16 |
| 2.2 Principy komprehenzivní rehabilitace osob se sluchovým postižením.....   | 16 |
| 2.3 Složky komprehenzivní rehabilitace osob se sluchovým postižením .....    | 18 |
| 2.3.1 Léčebná rehabilitace .....                                             | 18 |
| 2.3.2 Pedagogická rehabilitace .....                                         | 23 |
| 2.3.3 Sociální rehabilitace.....                                             | 24 |
| 2.3.4 Pracovní rehabilitace.....                                             | 25 |
| 3 Žák se sluchovým postižením.....                                           | 27 |
| 3.1 Legislativní rámec .....                                                 | 27 |
| 3.2 Vzdělávání žáka se sluchovým postižením.....                             | 29 |
| 3.2.1 Hlavní vzdělávací proud .....                                          | 30 |
| 3.2.2 Školy zřízené podle odstavce 9 § 16 Školského zákona.....              | 32 |
| 3.3 Komunikační přístupy ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením.....     | 34 |
| 3.3.1 Auditivně-orální přístup.....                                          | 35 |
| 3.3.2 Totální komunikace .....                                               | 35 |
| 3.3.3 Bilingvální přístup .....                                              | 36 |
| 4 Žák s odlišným mateřským jazykem .....                                     | 37 |
| 4.1 Vzdělávání žáka s odlišným mateřským jazykem v ČR.....                   | 38 |
| 4.2 Vzdělávání žáka s odlišným mateřským jazykem a sluchovým postižením..... | 39 |

|       |                                                                                                                   |    |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.3   | Podpora rodiny žáka s odlišným mateřským jazykem.....                                                             | 39 |
| 4.4   | Podpora pedagogických pracovníků škol.....                                                                        | 40 |
| 5     | Vzdělávání a podpora žáků se sluchovým postižením a odlišným mateřským jazykem na ZŠ pro sluchově postižené ..... | 44 |
| 5.1   | Cíle výzkumného šetření.....                                                                                      | 44 |
| 5.2   | Metodologie .....                                                                                                 | 45 |
| 5.3   | Stručná charakteristika výzkumného vzorku a místa šetření .....                                                   | 46 |
| 5.4   | Průběh výzkumného šetření .....                                                                                   | 49 |
| 5.5   | Interpretace získaných údajů.....                                                                                 | 51 |
| 5.5.1 | Případová studie 1 .....                                                                                          | 52 |
| 5.5.2 | Případová studie 2.....                                                                                           | 56 |
| 5.5.3 | Případová studie 3.....                                                                                           | 59 |
| 5.6   | Dílčí závěry a doporučení pro praxi.....                                                                          | 63 |
| 5.6.1 | Dílčí závěry.....                                                                                                 | 63 |
| 5.6.2 | Doporučení pro praxi .....                                                                                        | 66 |
|       | Závěr .....                                                                                                       | 69 |
|       | Seznam použitých zdrojů.....                                                                                      | 71 |
|       | Seznam příloh .....                                                                                               | 77 |
|       | Přílohy.....                                                                                                      | I  |

## Úvod

V posledních několika letech, především po přelomu tisíciletí, začaly do České republiky přicházet velké počty cizinců se záměrem se zde dlouhodobě či trvale usadit. Etnické složení obyvatel naší země se tak začalo měnit. Tuto skutečnost musela reflektovat řada institucí, zejména pro český vzdělávací systém je tato nová situace stále velkou výzvou. Počty žáků s odlišným mateřským jazykem na českých školách stoupají a jejich úspěšné zařazení do školního systému je předstupněm jejich budoucího úspěšného začlenění do celé naší společnosti. Řada těchto žáků se však při svém vzdělávání potýká také s potížemi, které jsou způsobené sluchovým postižením. Tato závěrečná práce se proto zabývá možnostmi podpory žáků se sluchovým postižením a odlišným mateřským jazykem, které jsou jim při vzdělávání poskytovány.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou, které se dělí na další podkapitoly.

Teoretická část práce je postavena na základě zpracování odborné literatury a legislativy vztahujícím se k této oblasti. Obsahuje teoretický základ nutný pro pochopení celého tématu. Zabývá se vymezením sluchového postižení, rehabilitací osob se sluchovým postižením a jejich jednotlivými složkami, problematikou žáků se sluchovým postižením a žáků s odlišným mateřským jazykem. Poslední dvě jmenované kapitoly se věnují komunikačním přístupům uplatňovaným ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením nebo možnostem vzdělávání žáků ve školách hlavního vzdělávacího proudu či ve školách zřízených podle odstavce 9 § 16 Školského zákona. Jsou zde také popsány možnosti podpory, která je takovým žákům a jejich rodinám poskytována. V neposlední řadě se teoretická část věnuje zdrojům, ze kterých mohou čerpat informace pedagogičtí pracovníci škol.

Praktická část práce se věnuje vlastnímu výzkumnému šetření. Jeho hlavním cílem je zanalyzovat vzdělávání žáků se sluchovým postižením a odlišným mateřským jazykem a další podporu, která je jim poskytována. Dílčí cíle výzkumu se tedy zaměřují na analyzování podpůrných opatření a další podpory poskytované těmto žákům. Dále se výzkum zabývá otázkou vlivu odlišného mateřského jazyka rodičů a vlivu doby zahájení rehabilitace z hlediska sluchového postižení žáků na jejich vzdělávání. V neposlední řadě výzkum zjišťuje, jakých služeb a organizací je možné využít z hlediska této problematiky.



Cílem práce je porozumět problematice vzdělávání žáků se sluchovým postižením a odlišným mateřským jazykem a přiblížit možnosti podpory, jaké se těmto žákům v našem školství může dostat.

# 1 Úvod do problematiky sluchového postižení

Kapitola se věnuje vymezení vad a poruch sluchu, se kterými se můžeme setkat. Vady a poruchy sluchu dělíme podle různých parametrů. Podle místa postižení, míry poškození sluchu a doby vzniku poškození. Poruchami sluchu jsou označována přechodná poškození sluchu, která lze zlepšit, vyléčit či odstranit. Sluchové vady však mají trvalý charakter a vyléčit se nedají. Stav sluchu nemá tendenci ke zlepšení, naopak se může zhoršovat (Muknšnáblova, 2014).

## 1.1 Vady a poruchy sluchu podle místa postižení

Základním dělením sluchových poruch a vad podle jejich lokalizace je dělení na *periferní* a *centrální* postižení sluchu. Periferní vady a poruchy sluchu jsou umístěny v uchu zevním, středním a vnitřním, tedy v periferní části sluchového ústrojí. Dále se dělí na převodní, percepční a smíšená postižení sluchu. Centrální vady sluchu jsou lokalizovány v korových a podkorových oblastech mozku, tedy v centrální části sluchového ústrojí.

### Převodní poruchy sluchu

Převodní neboli konduktivní poruchy sluchu mají příčinu v oblasti vnějšího nebo středního ucha. V oblasti ucha zevního je to nejčastěji poškození boltce či nějaký problém ve zvukovodu jako například jeho zánět, nevyvinutí nebo ucpání mazovou zátkou či cizím tělesem. Ve středním uchu je poškození podle Jedličky (In: Škodová, Jedlička a kol., 2007) nejčastěji způsobeno zánětem bubínku, přerušením vazby středoušních kůstek kvůli zánětu či úrazu, poruchou funkce Eustachovy trubice, nádorem či vrozenou vadou středouší. Hádková (2016) udává jako jednu z nejzávažnějších příčin převodních poruch otosklerózu, kdy je kvůli abnormálnímu nárůstu kostní tkáně v oblasti oválného okénka znemožněn přenos zvuku přes třmínek dále do vnitřního ucha. Převodní poruchy mají charakter zalehnutého ucha a člověk s touto poruchou slyší všechny zvuky méně hlasitě, nedojde však k úplné ztrátě sluchu (Muknšnáblova, 2014.). Hádková (2016) dodává, že osoba s převodní poruchou sluchu slyší lépe řeč šeptanou než řeč málo hlasitou, proto mluvíme o tzv. poruše kvantitativního rázu. Převodní poškození sluchu jsou ve většině případů považována za poruchy proto, že dnes je možné většinu z nich řešit operativně.

### Percepční vady sluchu

Percepční vady se dělí opět podle místa poškození na kochleární (nitroušní) a retrokochleární (suprakochleární), kdy je postižen sluchový nerv. Kochleární vady postihují vláskové buňky

Cortiho orgánu uložené v blanitém hlemýždi vnitřního ucha. Charakteristikou kochleárních vad je pokles sluchu v oblasti vysokých tónů. Lidé s takovým poškozením sluchu tedy slyší lépe hluboké tóny a okolní hluk, ale špatně rozumí řeči a nedokáží rozeznat její elementy (Jedlička, In: Škodová, Jedlička a kol., 2007), jde tedy o vadu tzv. kvalitativního rázu. Muknšnáblová (2014) popisuje tzv. recruitment fenomén neboli fenomén vyrovnání hlasitosti, kdy se zbytkové vláskové buňky snaží vyrovnat hladinu vnímání zvuku a tím se sníží práh bolesti sluchu. Proto pro osoby s touto vadou jsou zvuky, které běžně slyšící člověk snese, nepříjemné až bolestivé.

Příčin percepčních vad je mnoho, mezi nejčastější patří odumírání vláskových buněk vlivem stáří (presbyakuze), poškození vláskových buněk nadměrným či chronickým hlukem, infekčním onemocněním, vlivem některých ototoxických látek, albinismus, nádory sluchového nervu, Meniérova choroba nebo syndromy, jaké uvádí Muknšnáblová (2014), např. Alportův, Usherův, Alstromův nebo Edwardsův syndrom.

### **Smíšené vady sluchu**

Smíšené vady sluchu jsou kombinacemi převodních a percepčních sluchových vad a poruch. Jedlička (In: Škodová, Jedlička a kol., 2007) uvádí jako příklad tinnitus neboli ušní šelest, který se často přidružuje k percepčním vadám. Člověk trpící tinnitem slyší zvonění, šumění, pískání či jiné zvuky, a to většinou bez vnějšího podnětu. Tento jev je kvůli jeho neovlivnitelnosti velice nepříjemný a mnohdy může způsobovat psychické problémy. Hádková (2016) zmiňuje možné dělení tinnitu na objektivní a subjektivní podle příčin vzniku. Objektivní tinnitus vzniká ve sluchovém orgánu např. vlivem špatného cévního zásobení ucha a léčit se může vazodilatancii, léky na roztahování cév. Objevuje se však v malém procentu. Subjektivní tinnitus je percepce rušivých zvuků bez vnějšího podráždění a jeho léčba je málo úspěšná. Tinnitus se také může dělit podle délky trvání na akutní a chronický. Akutní lze léčit medikací, infuzemi nebo barokomorou, kdežto chronický tinnitus léčitelný není. Zde je někdy na místě využití vhodných forem terapií, které se snaží potlačit vnímání šelestu naším vědomím (Hádková, 2016).

### **Centrální vady sluchu**

Centrální sluchové vady postihují, jak již bylo řečeno výše, podkorový a korový systém, a to konkrétně na úrovni II. – V. neuronu sluchové dráhy (Klozar et al., In: Hádková, 2016). Nejčastějšími příčinami jsou traumata či nádory, výskyt však není tak častý. Jedlička (In: Škodová, Jedlička a kol., 2007) uvádí pro příklad dvě onemocnění centrálního charakteru.

Jako první zmiňuje akustickou agnozi, kdy se léze nachází v Heschlových závitech. Ucho je schopno registrovat zvuk, mozek však není schopen diferencovat kvalitu zvuků. Jako druhý příklad uvádí tentýž autor slovní hluchotu, při které jsou oboustranně postiženy nejvyšší sluchové korové oblasti. Osoba s takovým postižením registruje obecné zvuky, avšak není schopna dekodovat řeč a vytvořit jakékoli struktury mluvené řeči (Jedlička, In: Škodová, Jedlička a kol., 2007).

## 1.2 Vady a poruchy sluchu podle míry poškození sluchu

Podle míry poškození sluchu dělíme osoby se sluchovým postižením obecně na *nedoslýchavé* a *neslyšící*. Nedoslýchavost je částečná ztráta sluchu, kterou lze kompenzovat sluchadly či jinými kompenzačními pomůckami. Podle Suralové (In: Hádková, 2016) nedoslýchavé osoby využívají jako komunikační prostředek mluvenou řeč za podpory odezírání a ve slyšicím prostředí se orientují. Neslyšící osoby většinou využívají pro komunikaci vizuálně-motorické komunikační prostředky (nejčastěji znakový jazyk). Vybudování mluveného jazyka je u neslyšících velice náročné, ale díky neustále se zdokonalujícímu vývoji kochleárních implantátů ne nemožné. Neslyšící s velkým N představují v naší kultuře specifickou komunitu, která často implantaci odmítá a pro komunikaci používá výhradně znakový jazyk (Hádková, 2016).

Ztráta sluchu se rozeznává podle výpočtu z audiometrického vyšetření, zbytky sluchu mohou být různé. Klasifikace se mohou lišit, jako základ ale slouží ta, kterou v roce 1980 stanovila World Health Organization (WHO), jak můžeme vidět v Tabulce 1.

Tabulka 1: Klasifikace stupňů sluchového postižení podle WHO z roku 1980

| Stupeň | Velikost ztráty sluchu | Název kategorie                                |
|--------|------------------------|------------------------------------------------|
| 0      | 0 – 25 dB              | normální sluch                                 |
| 1      | 26 – 40 dB             | lehké postižení sluchu                         |
| 2      | 41 – 60 dB             | středně těžké postižení sluchu                 |
| 3      | 61 – 80 dB             | těžké postižení sluchu                         |
| 4      | 81 a více dB           | velmi závažné postižení sluchu včetně hluchoty |

ZDROJ: WHO, In: Hádková, 2016

Odlišné tabulky a odstupňování sluchové ztráty uvádí například Novák (1994) nebo Sedláček (In: Novák, 1994), kteří oba používají šest kategorií sluchové ztráty. V Tabulce 2 můžeme vidět, jak dělí vady sluchu Jedlička (In: Škodová, Jedlička a kol., 2007), podle kterého u nedoslýchavosti záleží na jejím stupni. Lehká nedoslýchavost nebývá problémem pro běžnou komunikaci (při dobrých podmínkách), kdežto u středně těžké nedoslýchavosti je již většinou zapotřebí korekce. U praktické hluchoty se porozumění řeči neobejde bez odezírání a u hluchoty úplné nevykompenzují sluchovou ztrátu ani sluchadla.

Tabulka 2: Klasifikace stupňů sluchového postižení podle Jedličky

| Stupeň | Velikost ztráty sluchu   | Název kategorie              |
|--------|--------------------------|------------------------------|
| 1      | 20 – 40 dB               | lehká nedoslýchavost         |
| 2      | 40 – 60 dB               | středně těžká nedoslýchavost |
| 3      | 60 – 80 dB               | těžká nedoslýchavost         |
| 4      | nad 80 dB                | praktická hluchota           |
| 5      | při žádném zvukovém jevu | úplná hluchota               |

ZDROJ: Jedlička, In: Škodová, Jedlička a kol., 2007

### 1.3 Vady a poruchy sluchu podle doby vzniku

Sluchové poruchy a vady můžeme dle doby jejich vzniku dělit na *prenatální* (vznik během vývoje plodu), *perinatální* (vznik během porodu) a *postnatální vady* (vznik v období po porodu). Hádková (2016) uvádí ještě *involuční vady*, které vznikají důsledkem působení involučních procesů. Jako příklad uvádí stařeckou presbyakuzi (nedoslýchavost).

#### Prenatálně vzniklé vady

Vady sluchu vzniklé během intrauterinního období jsou vady vrozené, na jejichž vzniku se nejčastěji podílí dědičné či teratogenní vlivy v těhotenství matky. Dědičné geneticky podmíněné vady nejčastěji způsobují syndromy, například Usherův syndrom. Mezi teratogenní vlivy v průběhu těhotenství řadíme působení toxických látek jako jsou ototoxické léky, alkohol nebo drogy. Vývoj plodu mohou ovlivnit také některé virové infekce, například zarděnky, spalničky, toxoplazmóza či syfilis. Podle Muknšnáblové (2014) vznikají v prenatálním období většinou percepční sluchové vady.

### **Perinatálně vzniklé vady**

Nejčastěji vznikají sluchové vady během porodu, pokud dojde ke komplikacím, například k protrahovanému porodu, asfyxii, hypoxii či Rh inkompabilitě. Dalším rizikem může být nízká porodní váha novorozence – pod 1500 g (Mukšnáblová, 2014).

### **Postnatálně vzniklé vady**

Postnatálně vzniklé sluchové poruchy a vady jsou takové, které vznikají po porodu a během života jedince. Nejčastějšími příčinami jejich vzniku mohou být infekce, působení nadměrného hluku, chronické záněty, nádorová onemocnění, komplikované průběhy nemocí (spála, zarděnky, spalničky, horečnaté stavy...) nebo úrazy, například zlomenina skalní kosti, fraktury sluchových kůstek či protržení labyrintu. Způsobit je mohou i chemické látky (Hádková, 2016).

Dále můžeme sluchové poruchy a vady podle doby jejich vzniku rozlišit z hlediska vývoje řeči na *prelingvální*, které vznikají před ukončením vývoje řeči, a *postlingvální*, vzniklé u osob s již rozvinutou řečí. Vývoj řeči má několik období, začíná v období novorozeneckém a u zdravého jedince se správnými předpoklady a podmínkami končí v pěti až šesti letech věku (Jedlička, In: Škodová, Jedlička a kol., 2007).

### **Prelingvální vady**

Prelingvální vady sluchu vznikají před osvojením si řeči jako komunikačního prostředku. Takové vady mohou být dědičné či získané v prenatalním, perinatálním, ale i postnatálním stadiu (během intrauterinního vývoje, během porodu a během raného dětství). Nejčastějšími příčinami vzniku těchto vad tedy je genetické zatížení, prenatalní rizika nebo rizika při porodu (viz výše).

### **Postlingvální vady**

Tyto sluchové poruchy a vady vznikají až po dostatečném upevnění řeči v průběhu života. Nejčastějšími příčinami bývají úrazy, nádorová či zánětlivá onemocnění nebo působení nadměrného hluku.

Podle toho také osoby s prelingvální sluchovou vadou označujeme jako osoby neslyšící a osoby s postlingvální sluchovou vadou jako osoby ohluchlé. Ohluchlost je ztráta sluchu v průběhu života, kdy nejvíce záleží na dosaženém stadiu vývoje mluvené řeči. Ta se po

ohluchnutí dále nerozvíjí, ale cílem logopedické intervence je udržet její úroveň, rozvíjet schopnost odezírat a cvičit mluvní pohotovost (Hádková, 2016).

## 2 Rehabilitace osob se sluchovým postižením

Zařazení kapitoly věnující se rehabilitaci osob se sluchovým postižením má v této práci své opodstatnění. Zvláštní pozornost je zde věnována léčebné a pedagogické rehabilitaci, neboť tyto dvě složky nejvíce souvisí s tématem vzdělávání žáků se sluchovým postižením a odlišným mateřským jazykem. Zvláště důležitá je včasná diagnostika sluchové vady, která je blíže popsána v kapitole 3.3.1, Léčebná rehabilitace. Sociální a pracovní rehabilitaci vzhledem k zaměření práce není věnován takový prostor.

Pojem rehabilitace skrývá více významů a výkladů. Jak uvádí Šándorová (2003), samotné slovo rehabilitace pochází z latiny (*habilis* = schopný, *re* = znovuopakování). Rehabilitaci tak můžeme definovat jako „1. navrácení, obnovení cti, bezúhonnosti, dobré pověsti, práv, společenského postavení apod.; ... 2. med. léčebná metoda směřující k opětovnému nabytí schopností ztracených nemocí nebo úrazem; návratná péče“ (Klimeš, 1998, s. 650). Šándorová (2003) vysvětluje rehabilitaci osob se sluchovým postižením jako proces, kdy dochází ke znovuuschopňování sluchových schopností při jejich nerozvinutí, ztrátě nebo poškození. Dodává, že pokud mluvíme o osobě s vrozeným sluchovým postižením, nejedná se o rehabilitaci (znovuuschopňování), ale o habilitaci, jelikož schopnosti nebyly zcela rozvinuty.

V dnešní době moderní koncepce speciální pedagogiky se autoři jako Růžičková, Vítová (2014), Šándorová (2003) nebo Votava (2003) shodují na termínu rehabilitace komprehenzivní neboli ucelená. Také se můžeme setkat s pojmem komplexní rehabilitace. Už Sovák (1981 cit. podle Šándorová, 2003, s.12) nabídl další možnou definici pojmu komprehenzivní rehabilitace: „*Představuje souhrn speciálně pedagogických přístupů, jimiž se upravují společenské vztahy i možnosti dalšího uplatnění sluchově handicapované osoby za spolupráce odborníků různých zainteresovaných oborů.*“ Komprehenzivní rehabilitace je nezdědka poskytována osobě se sluchovým postižením po celý život, již od zjištění sluchové vady. Votava (2003) hovoří o komprehenzivní rehabilitaci v té chvíli, pokud důsledky postižení nelze řešit pouze zdravotnickými prostředky a rehabilitace tak zasahuje i do jiných oblastí. Růžičková, Vítová (2014) jmenují resorty zdravotnictví, školství, práce a sociálních věcí a v neposlední řadě nestátní sektor, jejichž kompetence a systém podpory by se měly pro dobré fungování rehabilitace vzájemně prolínat. Tyto resorty zabezpečují jednotlivé složky rehabilitace, které jmenuje Jesenský (In: Růžičková, Vítová, 2014, s. 116) a většina autorů je považuje za složky základní:



- „léčebná rehabilitace,
- pracovní rehabilitace,
- sociální rehabilitace,
- pedagogická rehabilitace“.

## **2.1 Faktory ovlivňující rehabilitaci osob se sluchovým postižením**

To, jak bude komprehenzivní rehabilitace úspěšná, ovlivňuje mnoho faktorů. Některé z nich můžeme ovlivnit, jiné nikoliv. Jednu z největších rolí hraje věk, ve kterém je zjištěna a diagnostikována sluchová vada a v návaznosti na to zahájena rehabilitace. Ideální čas k zahájení včasné rehabilitace je již kojenecký věk. Úspěšnost rehabilitace je však závislá i na dalších podmínkách:

- příčina sluchového postižení,
- typ a stupeň sluchové vady,
- účinnost sluchadel nebo kochleárního implantátu,
- schopnost sluchového vnímání a nadání pro řeč,
- vyspělost dítěte,
- povahové vlastnosti a schopnosti,
- intelekt,
- zdravotní stav dítěte,
- citové vztahy v rodině a míra její účasti na rehabilitaci,
- schopnosti a dovednosti terapeuta (Holmanová, In: Škodová, Jedlička a kol., 2007).

## **2.2 Principy komprehenzivní rehabilitace osob se sluchovým postižením**

Aby byla rehabilitace co nejefektivnější, měly by se dodržovat určité zásady a principy, jež jmenuje ve své práci Krhutová (2017):

- včasnost,
- komplexnost, návaznost a koordinovanost,
- dostupnost,
- individuální přístup,
- multidisciplinární posouzení,
- efektivita.

## **Včasnost**

Včasné zahájení rehabilitace je základním předpokladem pro její úspěšné naplnění. Rozhodující význam má proto včasné zjištění sluchové vady a na to navazující jednotlivé stupně péče. Odhalení sluchové vady již v prvních měsících života umožňuje získat dostatečný čas pro volbu vhodných následných postupů (Souralová, In: Horáková, 2012).

## **Komplexnost, návaznost a koordinovanost**

Proces celé rehabilitace by měl probíhat uceleně a její jednotlivé složky by se měly prolínat a navazovat na sebe. Odborníci zajišťující rehabilitaci v jednotlivých odvětvích by tak měli spolupracovat. Tím by se mělo zamezit nefunkčnosti systému a zbytečnému vynakládání finančních prostředků (Krhutová, 2017).

## **Dostupnost**

Je nutné zajistit v co největší míře dostupnost jak informací o možnostech rehabilitace, tak přímo péče potřebným lidem.

## **Individuální přístup**

Každá rehabilitace by měla být individuálně navržena podle potřeb dané osoby a odpovídat těmto potřebám.

## **Multidisciplinární posouzení**

Tento princip je důležitý pro stanovení jednotlivých prostředků rehabilitace a souvisí s komunikací mezi jednotlivými složkami rehabilitace a odborníky, kteří dané složky rehabilitace poskytují.

Šándorová (2003) dále jmenuje vedle zásad obecné pedagogiky (názornost, přiměřenost, aktivita, systematičnost, individuální přístup) také speciálně pedagogické zásady, které se uplatňují při práci v surdopedii:

- zásada (dále jen z.) včasnosti,
- z. komunikativního prostředí,
- z. stálého udržování zrakového kontaktu,
- z. poskytování zpětné vazby,
- z. respektování vývojových zvláštností,
- z. respektování komunikačních obtíží,

- z. respektování vývojových zvláštností v oblasti citové, volní a v oblasti mezilidských vztahů,
- z. respektování zvláštností v rozvoji slovní řeči a slovního myšlení,
- z. přirozené náročnosti a důslednosti,
- specifické a intenzivní uplatňování zásady názornosti,
- z. systematičnosti a strukturalizace,
- z. začleňování nových poznatků do aktivního vyjadřování a slovní zásoby,
- z. včasného rozvíjení návyků čtení a písemného projevu,
- z. uvádění nových vědomostí a dovedností do vztahů.

## **2.3 Složky komprehenzivní rehabilitace osob se sluchovým postižením**

### **2.3.1 Léčebná rehabilitace**

Léčebná rehabilitace je oblast rehabilitace, která je zajišťována zdravotnickými zařízeními a zajišťuje ji celý tým odborníků s různými specializacemi. Podle Skákalové (2016) je vykonávána na poli oborů otorinolaringologie (ORL), foniatrie a audiologie a zaměřuje se na diagnostiku, léčbu, rehabilitaci a také kompenzaci sluchových vad a poruch. Podle Votavy (2003) má tedy léčebná rehabilitace za úkol poskytnout základní lékařskou péči, kdežto u pacientů, kde je nemoc dlouhodobého charakteru, je důležité souběžné poskytování dalších složek rehabilitace nebo jejich koordinovaná návaznost. Do složky léčebné rehabilitace bychom zařadili i profesi klinického logopeda, který má na starosti jak diagnostiku, tak rehabilitaci.

### **Diagnostika sluchových vad**

Diagnostika sluchu by měla začít ihned po narození, a to novorozeneckým screeningem sluchu. Screening sluchu znamená „*system včasné detekce sluchové vady jako předpoklad následné rehabilitace sluchu, komunikačních schopností a zlepšení podmínek pro rozvoj řeči*“ (Chrobok et al., 2019). Provádí se do 3 dnů po narození neinvazivní formou, a to ve spánku nebo v klidném bdělém stavu dítěte. Metody vyšetření jsou dvě, tranzitní evokované otoakustické emise (TEOAE) nebo automatic auditory brainstem response (AABR). Pokud je při screeningu zjištěna porucha sluchu, provádí se další podrobné vyšetření sluchu na specializovaném ORL pracovišti (Chrobok et al., 2019). Velikým pokrokem na poli diagnostiky sluchových vad je zavedení celoplošného screeningu sluchu novorozenců v České republice v roce 2021, a to na základě vydání novely vyhlášky č. 70/2012 Sb.,

o preventivních prohlídkách, vyhláškou č. 45/2021 Sb., která nabyla účinnost dne 24.2.2021 (Vyhláška č. 45/2021 Sb., o preventivních prohlídkách, ve znění pozdějších předpisů). Doposud se prováděl jen u rizikových novorozenců nebo jen asi v polovině neonatologických center. Skřivan (2013) uvádí důvody pro začlenění novorozence do rizikové skupiny: asfyxie, ototoxické látky, pozitivní rodinná anamnéza, výskyt syndromu s postižením sluchu. Šándorová (2003) doplňuje skupinu rizikových novorozenců o děti s vrozenou infekcí, porodní hmotností pod 1500 g, meningitidou, encefalitidou, Rh inkompabilitou nebo hyperbilirubinemií.

Další vyšetření sluchu u novorozenců a kojenců se provádí pomocí sledování nepodmíněných reflexů na silné zvukové podněty. Sleduje se Moroův reflex, víčkový či pátrací reflex. Od 8 měsíců do 3 let věku se také vyšetřují pátrací reflexy dítěte, avšak na tiché zvukové podněty (Horáková, 2012).

Diagnostiku sluchu také můžeme dělit na *subjektivní* a *objektivní*.

Subjektivní zkoušky sluchu vyžadují spolupráci vyšetřovaného, proto nejsou vhodné pro malé děti. Patří sem vyšetření bezpřístrojová (sluchová zkouška) a přístrojové techniky (tónová a slovní audiometrie).

- Klasická sluchová zkouška – při této zkoušce vyšetřovaný opakuje předříkávaná slova. Vyšetřují se obě uši hlasitou řečí i šeptem na vzdálenost 6 nebo 10 metrů. Nevyšetřované ucho se zakryje nebo ohluší tzv. Barányho ohlušovačem. Tato zkouška slouží k odhadu stupně postižení sluchu (Jedlička, In: Škodová, Jedlička a kol., 2007).
- Vyšetření ladičkami – toto vyšetření ukazuje na typ sluchové poruchy při rozdílném vzdušném a kostním vedení zvuku. Při Rinneho zkoušce se ladička přiloží před boltec (zkoumá vzdušné vedení) a když přestane vyšetřovaný tón slyšet, přitiskne se na processus mastoideus (výběžek kosti spánkové za uchem). Pokud nyní vyšetřovaný tón uslyší, jedná se o převodní poruchu. Při Weberově zkoušce se ladička přikládá na čelo, temeno či kořen nosu a vyšetřovaný by měl slyšet tón „uprostřed hlavy“. Pokud ho slyší ze strany, jedná se o převodní či percepční poruchu (Jedlička, In: Škodová, Jedlička a kol., 2007).
- Tónová audiometrie – při tomto vyšetření se zjišťuje práh sluchu (nejnižší slyšená intenzita zvuku). Audiometr vysílá čisté tóny a vyšetřovaný dává signál, pokud je

uslyší. Provádí se v izolované místnosti a vyšetřuje se kostní i vzdušné vedení (Horáková, 2012).

- Slovní audiometrie – touto zkouškou se zjišťuje schopnost nejen slyšení, ale hlavně rozumění řeči. Vyšetřovaný opakuje sadu slov, která je mu prezentována. Podle Jedličky (In: Škodová, Jedlička a kol., 2007) je tato zkouška důležitá pro změření efektu sluchadel, kdy se opakuje před i po začátku jejich používání.

Objektivní zkoušky sluchu nevyžadují spolupráci vyšetřovaného, jsou tedy vhodné i pro děti v raném věku nebo děti s mentálním postižením. Tyto metody vyšetřují reakce v jednotlivých etážích sluchového orgánu na základě akustické stimulace. Patří sem například tyto metody:

- tympanometrie – při tomto vyšetření se zjišťuje stav převodního systému ucha a středoušní dutiny, a to měřením akustické energie, která se odráží od bubínku a vrací zpět nebo je pohlcena ve středouší (Muknšnáblova, 2014).
- Otoakustické emise (OAE) – tato metoda sleduje odpověď na velmi slabé zvuky v podobě pohybu vláskových buněk v Cortiho orgánu. Vyšetření lze provést již brzy po porodu, proto je vhodné pro novorozenecký screening. OAE dále můžeme podle Hádkové (2016) rozlišovat na SOAE (zvuky spontánní) nebo EOAE (zvuky evokované). Muknšnáblova (2014) uvádí ještě TEOAE (vznik po krátkém impulzu), DPOAE (působí dva tóny najednou) a SFOAE (působí čistý tón). Pokud je měření OAE v pořádku, říkáme, že jsou emise výbavné. Pokud je tomu naopak, jsou nevýbavné.
- Evokované potenciály sluchové (ERA, Evoked Response Audiometry) – toto vyšetření spočívá v „registraci vzruchu ze sluchové dráhy na sluchový podnět“ (Jedlička, In: Škodová, Jedlička a kol., 2007, s. 458). Tyto podněty jsou vyvolané zvukem pouštěným do ucha a reakce jsou snímány elektrodami připevněnými na hlavě vyšetřovaného. Mohou se měřit buď evokované odpovědi v oblasti celé sluchové dráhy od kochley po korovou oblast (BERA, Brainstem Evoked Response Audiometry a ABR, Auditory Brainstem Response), nebo evokované odpovědi v oblasti mozkové kůry (CERA, Cortical Electric Response Audiometry). Další možností měření evokovaných potenciálů je vyšetření SSEP (Steady State Evoked Potentials), tzv. ustálené evokované potenciály (Muknšnáblova, 2014). Tato

vyšetření se provádějí buď ve spánku nebo částečné či plné anestezii, aby dítě bylo v absolutním klidu (Horáková, 2012).

### **Kompenzační pomůcky pro osoby se sluchovým postižením**

Poruchy sluchu se často dají zlepšit či odstranit léčebnými metodami, např. operativně. Pokud však vada dosáhne takového stupně, že způsobuje potíže v komunikaci, je na místě korigovat ji nebo kompenzovat pomocí technických pomůcek. Mukšnáblová (2014) vysvětluje termín korekce jako nápravu nebo zlepšení, kdežto termín kompenzace jako náhradu. Přidělení sluchadel dětem má na starost foniatr, následnou rehabilitaci zajišťuje klinický logoped (Jedlička, In: Škodová, Jedlička a kol., 2007). Hádková (2016) mezi základní kompenzační pomůcky řadí sluchadla, kochleární implantáty, FM pojítka, osobní zesilovače a indukční smyčky.

- **Sluchadla** se používají u percepčních i převodních poruch a vad sluchu. U percepčních vad se používají sluchadla se vzdušným vedením, která jsou ve formě závěsných a zvukovodových. Fungují na principu zesílení zvuku, který je přijatý pomocí mikrofону, zesílen a vyslán dále směrem ke střednímu uchu. Závěsná sluchadla jsou nejčastěji používanými sluchadly, protože podle Jedličky (In: Škodová, Jedlička a kol., 2007) dokáží pokrýt celé spektrum ještě korigovatelných vad. Zvukovodová sluchadla se dále podle velikosti dělí na kanálová (nitroušní), zvukovodová a boltcová. Kanálová a zvukovodová se nepoužívají u dětí a starších uživatelů z důvodu růstu zvukovodu a vyšších nároků na údržbu (Horáková, 2012). U vad převodních se používají sluchadla, která pracují na základě kostního vedení. V tomto případě je za boltcem v kosti skalní implantován kovový čep, na který je přiložen vlastní vibrátor, který vysílá přijaté signály v podobě vibrací přes kost rovnou do vnitřního ucha (Hádková, 2016). Takovým speciálním typem sluchadla je například Baha sluchadlo, „*Bone Anchored Hearing Aid*“ (Jedlička, In: Škodová, Jedlička a kol., 2007, s. 462). Dalšími typy sluchadel jsou sluchadla kapesní, která se používají u malých dětí, kde není možné z anatomického hlediska použít sluchadla závěsná. Mohou být upravena na vzdušné i kostní vedení. U dospělých uživatelů se můžeme setkat se sluchadly brýlovými, kdy je vibrátor pro kostní vedení zabudovaný do stranic brýlí (Jedlička, In: Škodová, Jedlička a kol., 2007). Nejběžnějšími značkami na českém trhu jsou sluchadla firem Phonak, Interton, Widex, Siemens, Oticon, Philips či Anticer (Hádková, 2016).

- **Kochleární implantát** je speciální sluchová protéza, která je určena osobám s těžkou sluchovou ztrátou nebo osobám zcela neslyšícím. Indikuje se jedincům, u kterých byla korekce sluchadly ve smyslu rozumění řeči bez efektu. Mukšnábllová (2014) uvádí, že u dětí s těžkou sluchovou ztrátou se indikují ihned po narození závažná sluchadla a pokud ani do 6 měsíců věku nedojde ke zlepšení sluchu a rozvoje řeči, zařadí se takové dítě do programu kochleární implantace. Podle Příhodové (In: Hádková, 2016) je nejvhodnější věk pro implantaci dítěte mezi 1. a 4. rokem života, nejpozději však do šesti let věku. Podmínkou pro indikování kochleárního implantátu je neporušený sluchový nerv (Jedlička, In: Škodová, Jedlička a kol., 2007), dalšími kontraindikacemi pro implantaci může být podle Hádkové (2016) poškozené sluchové centrum v mozku či neprůchodnost hlemýždě. Kochleární implantát totiž funguje na jiném principu než sluchadla. Tento princip popisuje Horáková (2012): kochleární implantát má dvě části, vnější a vnitřní. Vnější část se skládá z mikrofonu, který zachytí zvuk a odešle jej do řečového procesoru, který zvuk přemění na elektrické signály. Ty jsou dále cívkou, která je přichycena magnetem k hlavě, posílány do vnitřní části implantátu. Tato část se skládá z přijímače a svazku elektrod. Přijímač je operativně umístěn pod kůží na kosti spánkové a odtud vedou signály až do svazku 22 elektrod, které jsou implantovány do hlemýždě. Ten je elektrickými signály stimulován. Podle Horákové (2012) se u nás můžeme nejčastěji setkat s kochleárními implantáty Nucleus od australského výrobce Cochlear, dále s modely Maestro od rakouské firmy MED-EL či s modely od americké firmy Advanced Bionics.

Center, kde se provádí implantace, je v České republice šest. Jsou to dvě centra kochleárních implantací při FN Motol v Praze (pro děti a dospělé), dvě centra v Brně (také pro děti a dospělé), centrum při FN v Ostravě a centrum při FN v Hradci Králové (Česká společnost otorinolaryngologie a chirurgie hlavy a krku, 2021).
- FM pojítka se mohou používat ve školách. Učitel má mikrofon a žák přijímač se sluchátky. Přenos signálů funguje buď na principu infračerveného záření nebo radiového vysílání (Hádková, 2016).
- Osobní zesilovače jsou jakási větší kapesní sluchadla, ke kterým se připojí náhlavní sluchátka nebo sluchátka do ucha. Jejich nejčastějšími uživateli bývají podle Hádkové (2016) starší lidé.

- Indukční smyčka je zařízení, které posílá do sluchadla uživatele zvuk v podobě magnetického pole, které sluchadlo pomocí cívky přijme a zpracuje do podoby slyšitelné pro ucho. Indukční smyčky se instalují v případech, kdy z důvodu vyšší koncentrace hluku nestačí sluchadlo a osoba nerozumí sdělení. Většinou jde o veřejná prostranství jako divadla, kina, přednáškové sály, prostředky městské hromadné dopravy, sportoviště, posluchárny a učebny škol atp. Indukční smyčku lze také používat doma při poslechu rádia či televize. Pro tyto příležitosti se používá v nepřenosné formě a musí se nainstalovat, avšak existuje již také v kompaktní přenosné formě (Indukční smyčky, 2020).

Existuje mnoho dalších pomůcek, které pomáhají osobám se sluchovým postižením překonávat a kompenzovat následky, které jim sluchové postižení přináší. Ať to jsou technické kompenzační pomůcky pomáhající vnímání mluvené řeči (viz výše) nebo pomůcky jiné, používané například v domácnosti či v edukačním procesu.

### **2.3.2 Pedagogická rehabilitace**

Pedagogická rehabilitace zahrnuje edukaci a výchovu. Z pohledu speciální pedagogiky bychom sem mohli zařadit i poradenství, neboť speciální pedagogové, ať už ve středisku rané péče nebo ve speciálně pedagogickém centru, mají za úkol poradit a pomoci rodičům s výchovou, výběrem vhodné vzdělávací instituce nebo rozvíjet dítě pomocí speciálně pedagogických metod.

#### **Vzdělávání**

Dosažení určité úrovně vzdělání je důležitým rehabilitačním cílem pro budoucí uplatnění a zapojení člověka do sociálního života a jeho perspektivní pracovní uplatnění (Votava, 2003). Proces vzdělávání začíná v raném věku a trvá až do stáří, neboť u každého člověka existuje oblast, která může být rozvíjena, ve které může být vzděláván. Podle Votavy (2003) se vzdělávání může dělit na *formální*, kam patří vzdělávání v rámci školského systému, a *neformální*, kde dítě získává osobní zkušenosti, formují se vzorce chování a sociální vztahy. Takové vzdělávání může probíhat i díky mimoškolní aktivitě v rámci např. dobrovolných organizací (Votava, 2003). Možnostem vzdělávání žáků se sluchovým postižením ve školském systému se dále věnuje kapitola 3.

Do systému pedagogické rehabilitace bychom zařadili rovněž i speciálně pedagogická centra (SPC), která se řadí mezi školská poradenská zařízení. Spolu s poradenskou a diagnostickou



činností poskytují žákům odbornou intervenci a speciálně pedagogickou výchovu (Hádková, 2016). Speciálně pedagogická centra jsou zřizována nejčastěji při školách pro žáky se sluchovým postižením a jejich činnost se řídí Vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Tým speciálně pedagogického centra tvoří psycholog a speciální pedagog s příslušnou odborností, případně může být rozšířen o sociálního pracovníka (Hádková, 2016). Kromě speciálně pedagogické a psychologické diagnostiky vykonává SPC pro děti se sluchovým postižením další činnosti, například:

- „stanovení podpůrných opatření pro účely vzdělávání žáka,
- budování a rozvoj audioorální komunikace, její složky receptivní, zejména poslechu a odezírání, a složky produktivní,
- rozvoj českého znakového jazyka a dalších komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob,
- poskytování informací o možnostech vzdělávání žáků se sluchovým postižením zákonným zástupcům,
- podpora rodiny v celkovém harmonickém rozvoji,
- spolupráce s příslušným odborným zdravotnickým zařízením,
- sluchová výchova, zásady manuální komunikace, rozvoj motoriky dítěte, výstavba orální řeči, alternativních metod čtení, nácvik čtení s porozuměním apod.“ (Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, Příloha č. 2).

### **2.3.3 Sociální rehabilitace**

Sociální rehabilitace je celoživotní proces, jehož cílem je pomoci osobám se sluchovým postižením žít se sluchovou vadou, překonávat překážky, jež jim sluchové postižení přinese a rozvíjet uchované schopnosti. Sociální rehabilitace ovlivňuje životní pohodu osob se sluchovým postižením a obecně se je snaží v co největší možné míře zapojit do společnosti (Šáňdorová, 2003). Systém sociálního zabezpečení je v České republice tvořen těmito oblastmi: systémem sociálního pojištění, dávkovými sociálními systémy, systémem sociálních služeb a politikou zaměstnanosti a trhu práce.

Podle Zákona č. 329/2011 Sb., o poskytování dávek osobám se zdravotním postižením se rozhoduje o přiznání příspěvku na mobilitu, zvláštní pomůcky nebo vystavení průkazu osoby se zdravotním postižením.

Do sociálních služeb, jež jsou upravovány Zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, řadíme sociální poradenství, služby sociální péče a služby sociální prevence. Odborné sociální poradenství pro osoby se sluchovým postižením zajišťuje řada neziskových organizací, např. Svaz neslyšících a nedoslýchavých osob v ČR, z.s., Unie neslyšících Brno, z.s., Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel, z.s. (ASNEP), Tichý svět, o.p.s. (dříve APPN), Centrum pro dětský sluch Tamtam, o.p.s., Centrum kochleárních implantací u dětí (CKID), Audiohelp, z.s., Lorm – Společnost pro hluchoslepé, z.s. atd. Mezi služby sociální péče se řadí např. osobní asistence, pečovatelská služba, odlehčovací služby, centra denních služeb, denní a týdenní stacionáře či domovy pro osoby se zdravotním postižením. Do služeb sociální prevence spadají např. raná péče, krizová pomoc, tlumočnické služby, nízkoprahová zařízení pro děti a mládež nebo sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi. Tlumočnické služby jsou poskytovány osobám, kterým smyslové postižení způsobuje obtíže v běžné komunikaci s okolím. Tlumočení v rámci sociálních služeb upravuje Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, podle kterého má služba zprostředkovat kontakt se sociálním prostředím a pomoci osobě při uplatňování práv a obstarávání osobních záležitostí. Tlumočnické služby v oblasti vzdělávání pak upravuje Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Právo neslyšících a hluchoslepých osob na bezplatné tlumočení při návštěvě lékaře, vyřizování úředních záležitostí a zajišťování dalších nezbytných potřeb stanovuje Zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, kterým se změnil Zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči.

Rané péči je věnována část kapitoly 3 týkající se žáků se sluchovým postižením.

### **2.3.4 Pracovní rehabilitace**

Pracovní rehabilitace je souvislá péče o osoby se změněnou pracovní schopností za účelem jejich pracovního uplatnění. Začlenění osob se sluchovým postižením do pracovního procesu a jejich zapojení do trhu práce v dnešní době, kdy jsou kladeny velké nároky na oblast komunikace, bývá problematické. Hlavním důvodem je komunikační bariéra, která je u osob s těžkou sluchovou vadou značná. Uživatelé znakového jazyka mají navíc problémy i s psanou formou češtiny (Skákalová, 2016).

Hlavními cíli pracovní rehabilitace je tedy připravit a začlenit či navrátit osoby se sluchovým postižením do pracovního procesu. Šándorová (2003) uvádí jako hlavní významy pracovní rehabilitace osob se sluchovým postižením získání společenské prestiže, ekonomické

nezávislosti, rozvíjení osobnosti a přispívání k růstu sebevědomí, zařazení osoby se sluchovým postižením do pracovního společenství a překonávání defektivity.

Státní politika zaměstnanosti je v České republice zakotvena v Zákoně č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, který se mj. zabývá zaměstnáváním osob se zdravotním postižením a jejich postavením na trhu práce. K tomu státu slouží několik nástrojů, např. pracovní rehabilitace, která zahrnuje přípravu na budoucí povolání, či rekvalifikační kurzy. Dalšími nástroji jsou povinnosti zaměstnavatelů zaměstnávat určitý podíl osob s postižením či poskytování příspěvků zaměstnavatelům. Jeden z příkladů je povinnost zaměstnavatelů, kteří mají více než 25 zaměstnanců, zaměstnávat osoby se zdravotním postižením v podílu 4 %.

### **3 Žák se sluchovým postižením**

Vzhledem k tématu práce se tato kapitola zaměřuje na aktuální vzdělávání žáků se sluchovým postižením v České republice. Vymezuje zde základní legislativní dokumenty, možnosti zařazení těchto žáků a typy škol a komunikační přístupy používané ve školách pro žáky se sluchovým postižením.

#### **3.1 Legislativní rámec**

##### **Kurikulární dokumenty**

Nejvyšší dokumenty a celkový rámec, který formuje strategii české vzdělávací politiky, tvoří kurikulární dokumenty. Ty jsou tvořeny na dvou úrovních, státní a školní. Státní úroveň tvořil dříve Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy, nyní jsou to jen rámcové vzdělávací programy. V roce 1999 vznikl Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, tzv. Bílá kniha, kde byl uveden požadavek na vzdělávání žáků s SVP v hlavním vzdělávacím proudu. Ta byla v roce 2014 nahrazena Strategií vzdělávací politiky ČR do roku 2020 a nyní je hlavním kurikulárním dokumentem na státní úrovni Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Rámcové vzdělávací programy, RVP, stanovují obsahy, cíle, formy a způsoby vzdělávání. RVP obecně vycházejí z nové strategie vzdělávání, která klade důraz na společné vzdělávání, klíčové kompetence a formulují očekávanou úroveň vzdělání žáků v jednotlivých stupních studia. Školní úroveň kurikulárních dokumentů představují školní vzdělávací programy, ŠVP. Každá škola si vytváří svůj ŠVP sama a vychází při tom ze zásad stanovených v RVP (MŠMT, 2021). Všechny tyto dokumenty jsou veřejně přístupné.

Česká republika v roce 2009 ratifikovala Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením, jež nás zavazuje k zajištění inkluzivního vzdělávání na všech úrovních vzdělávací soustavy. V návaznosti na to začaly vznikat Národní akční plány inkluzivního vzdělávání.

##### **Školský zákon**

Školský systém v České republice vychází ze Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Tzv. školský zákon definuje dítě, žáka a studenta se speciálně vzdělávacími potřebami v § 16 jako osobu, která „*k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.*“ Podpůrná opatření jsou těmto žákům poskytována školou a školským

poradenským zařízením bezplatně. Podpoře a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se tedy věnuje § 16.

### **Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných**

Vzdělávání žáků se sluchovým postižením blíže definuje Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. Vyhláška definuje podpůrná opatření, postup pro jejich přiznání, náplň práce asistenta pedagoga nebo poskytování podpůrných opatření žákům, kteří používají jiný komunikační systém než mluvenou řeč. U žáků, kteří používají při komunikaci český znakový jazyk a jsou vzděláváni ve „škole, třídě či studijní skupině, kde český znakový jazyk není komunikačním systémem všech účastníků vzdělávacího procesu, poskytuje mu škola vzdělávání s využitím tlumočnicka českého znakového jazyka“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, § 7). Vyhláška definuje 5 stupňů podpůrných opatření přiznávaných žákům s SVP a žákům nadaným. První stupeň podpůrných opatření zpracovává škola pro žáka sama a není k tomu zapotřebí vyšetření ve školském poradenském zařízení (dále jen ŠPZ). Škola může vytvořit pro žáka Plán pedagogické podpory (PLPP) a v něm upravit metody, organizaci výuky a hodnocení žáka. Toto opatření nemá normovanou finanční náročnost. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně již nastavuje žákovi ŠPZ na základně vyšetření. Umožňují upravit metody a organizaci výuky, obsah a výstupy vzdělávání, hodnocení nebo podmínky přijímání a ukončování vzdělávání. Od druhého stupně podpůrných opatření je již možné nastavit žákovi individuální vzdělávací plán, zpravidla však bývá nastavován až ve třetím stupni PO. Od třetího stupně PO lze také využít personální podpory pro žáka, a to v podobě asistenta pedagoga, sdíleného asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka, školního psychologa nebo speciálního pedagoga, tlumočnicka nebo také přepisovatele pro neslyšící. Dalším podpůrným opatřením je intervence, která zahrnuje zajištění předmětů speciálně pedagogické péče a pedagogické intervence. V neposlední řadě umožňují PO využití speciálních pomůcek, které žák s SVP ke svému vzdělávání potřebuje a u kterých musí být dodržena normovaná finanční náročnost. Výčet těchto pomůcek, stejně tak jako přehled všech podpůrných opatření a pravidel pro jejich uplatňování, nalezneme v příloze č. 1 k vyhlášce (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných).

### **Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících**

Náplň práce, předpoklady pro výkon činnosti i způsob získávání kvalifikace pedagogických pracovníků škol a školských pracovníků definuje Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Zákon stanovuje také výčet povolání, která spadají do kategorie školských pracovníků, jež vykonávají přímou pedagogickou činnost: *a) učitel, b) pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, c) vychovatel, d) speciální pedagog, e) psycholog, f) pedagog volného času, g) asistent pedagoga, h) trenér, i) metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně, j) vedoucí pedagogický pracovník* (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících).

### **Zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob**

Dalším zákonem věnujícím se problematice osob se sluchovým postižením je Zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. Tímto zákonem se změnil Zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči, jež se do té doby touto problematikou zabýval. Nový zákon definuje osoby se sluchovým postižením jako *„...osoby, které neslyší od narození, nebo ztratily sluch před rozvinutím mluvené řeči, nebo osoby s úplnou či praktickou hluchotou, které ztratily sluch po rozvinutí mluvené řeči, a osoby těžce nedoslýchavé, u nichž rozsah a charakter sluchového postižení neumožňuje plnohodnotně porozumět mluvené řeči sluchem.“* (Zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob). Zákon dále jmenuje komunikační systémy, které používají osoby se sluchovým postižením. Pro účely tohoto zákona to je český znakový jazyk a další systémy vycházející z českého jazyka, např. znakovaná čeština, prstová abeceda, vizualizace mluvené češtiny nebo písemný záznam mluvené řeči. Zákon ustanovuje český znakový jazyk jako základní komunikační systém pro osoby, které jej považují za hlavní formu své komunikace. Dále dává neslyšícím právo na tlumočnické služby v jimi zvoleném komunikačním systému při vyřizování např. úředních záležitostí, návštěvě lékaře nebo při studiu a v neposlední řadě také právo na vzdělávání s využitím těchto komunikačních systémů a jejich výuku (Zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob).

## **3.2 Vzdělávání žáka se sluchovým postižením**

První možností a stupněm zabezpečení výchovně-vzdělávací složky dítěte se sluchovým postižením je využití rané péče, neboť jde o soustavu služeb poskytovaných ohroženým

dětem, dětem se zdravotním postižením a jejich rodinám. Podle Pospíšilové (2021) je cílem komplexní výchovy vzdělávací péče o děti se sluchovým postižením maximální rozvoj všech stránek osobnosti jedinců a jejich úspěšná socializace. Raná péče je služba, která v ČR spadá pod resort Ministerstva práce a sociálních věcí a je zřizována podle Zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Je poskytována mj. dětem se sluchovým postižením a jejich rodičům od narození do 7 let věku. Prováděna je většinou terénní formou, může však probíhat také ve formě ambulantní. Hlavními činnostmi rané péče je poradenství, ale neméně důležité jsou například vzdělávání, zprostředkování sociálního kontaktu, sociálně terapeutické činnosti nebo pomoc při uplatňování práv (Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách). Nejznámější organizace poskytující ranou péči rodinám s dětmi se sluchovým postižením je Centrum pro dětský sluch Tamtam, o.p.s. Ranou péči poskytuje po celém území ČR, a to pod dvěma svými pracovišti, Ranou péčí Čechy se sídlem v Praze a Ranou péčí pro Moravu a Slezsko se sídlem v Olomouci (Tamtam, 2021).

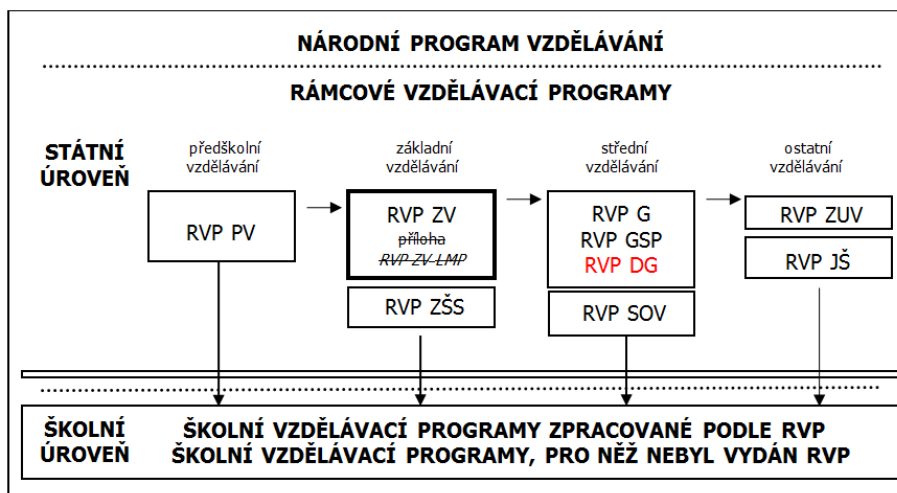
V dalších stupních vzdělávacího soustavy lze žáka zařadit do hlavního vzdělávacího proudu nebo do škol pro žáky se sluchovým postižením zřízených podle odstavce 9 § 16 Školského zákona. O tom, kde bude dítě vzděláváno, rozhoduje více faktorů. Záleží zejména na stupni sluchové vady, studijních předpokladech a inteligenci dítěte či jeho osobnostních vlastnostech. Neméně pak na motivaci rodiny či pedagogů. O zařazení žáka se rozhoduje na podkladu speciálně pedagogického, popř. psychologického vyšetření školského poradenského zařízení.

### **3.2.1 Hlavní vzdělávací proud**

První možností je zařazení žáka do hlavního vzdělávacího proudu. Hovoříme o individuální či skupinové integraci, tento pojem však v posledních letech nahradil pojem inkluze. Ta, na rozdíl od integrace, klade důraz na přizpůsobení školního prostředí žákovi. Inkluzivní vzdělávání je totiž takové vzdělávání, které dbá na maximální rozvoj každého žáka s ohledem na jeho potřeby a specifika. Žák s SVP se tedy s podpůrnými opatřeními vzdělává ve třídě společně s ostatními žáky, nikoli odděleně od skupiny. V České republice zastrešuje inkluzivní vzdělávání zejména výše uvedená vyhláška č. 27/2016 Sb., která nabyla účinnosti 1. září 2016 a legislativně zakotvuje tzv. společné vzdělávání. Stanovuje podpůrná opatření, jež má škola za úkol zabezpečit. Žák je do školy přijat ředitelem školy na základě doporučení SPC a vyjádření foniatra. Žák tak může být v případě, že jsou podpůrná opatření dostačující, zařazen do běžných škol zajišťujících předškolní, základní, střední či vyšší odborné

vzdělávání. Zde se vzdělává podle ŠVP, které škola vytvoří na základě rámcových vzdělávacích programů pro ni určených: RVP PV, RVP ZV, RVP G, RVP SOV a ostatní (Graf 1).

Graf 1: Systém kurikulárních dokumentů



ZDROJ: Metodický portál RVP.CZ, 2001

Při studiu na vysoké škole mohou žáci se sluchovým postižením využívat podpory poradenských center, která jsou zřizována při jednotlivých vysokých školách a univerzitách. Na Univerzitě Karlově to je Centrum Carolina, na ČVUT Středisko ELSA, na MUNI v Brně středisko Teiresiás. Tato střediska nabízejí studentům se specifickými potřebami podporu a studentům se sluchovým postižením poskytují např. tlumočnické, přepisovatelské a zapisovatelské služby nebo zapůjčení pomůcek. Dnes u nás však existují již dva studijní programy určené primárně pro studenty se sluchovým postižením. Prvním je obor Čeština v komunikaci neslyšících na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy, druhým je Výchovná dramatika pro Neslyšící na Janáčkově akademii múzických umění v Brně.

Při zařazení žáka do škol běžného typu musíme myslet na možné překážky, které s sebou jeho vzdělávání nese. Dle Hádkové (2016) je potřeba připravenost pedagoga a spolupráce s SPC, které žák navštěvuje. Nesmíme opomenout úzkou spolupráci s rodinou žáka. Zároveň je mnohdy zapotřebí úprav prostředí, například vytvoření vhodných akustických podmínek ve třídě, odpovídajících světelných podmínek pro ulehčení odezírání atp.



### **3.2.2 Školy zřízené podle odstavce 9 § 16 Školského zákona**

Podle odstavce 9 § 16 Školského zákona je možné žákům s SVP zřizovat školy nebo samostatné třídy, oddělení a studijní skupiny. Podle tohoto odstavce jsou za žáky s SVP považováni „*děti, žáci a studenti s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem*“ (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, § 16 odst. 9). Zařazení dítěte do takto zřízené školy či skupiny je možné na základě doporučení ŠPZ, které shledá, že podpůrná opatření nejsou dostačující k naplňování vzdělávacích možností žáka v běžné škole.

#### **Mateřské školy**

Mateřské školy pro žáky se sluchovým postižením jsou většinou zřizovány při základních školách pro žáky se SP. Edukace zde probíhá podle ŠVP, které mateřská škola vytvoří na základě RVP PV (RVP pro předškolní vzdělávání). RVP vymezuje obecné úkoly a cíle předškolního vzdělávání, jeho vzdělávací oblasti, podmínky a v neposlední řadě vzdělávání dětí s SVP a dětí nadaných (MŠMT, 2021). Pro děti se sluchovým postižením je stěžejním cílem rozvoj klíčových kompetencí komunikativních, kdy je úkolem dosáhnout funkční komunikace dítěte za pomoci výběru vhodného komunikačního přístupu. K tomu má pomáhat individuální logopedická péče, tzv. ILP. Ve škole, kde je uplatňována především auditivně-orální metoda komunikace, jsou hlavními složkami ILP sluchová, dechová, hlasová cvičení a rozvoj slovní zásoby (Hádková, 2016).

#### **Základní školy**

Rámcem pro zabezpečení základního vzdělávání pro žáky se sluchovým postižením je RVP ZV (RVP pro základní vzdělávání), podle něž školy vytváří své ŠVP. V něm musí být zohledněn výběr komunikačního přístupu, ve kterém škola vede vzdělávání. RVP ZV vymezuje cíle základního vzdělávání, klíčové kompetence, vzdělávací oblasti a průřezová témata. Podmínky a možnosti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných jsou uvedeny v části D RVP ZV a ve Vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Docházka do základní školy pro žáky se sluchovým postižením může být prodloužena na 10 let, kdy se zpravidla učivo prvního ročníku rozkládá do dvou let. Pokud se žák vzdělává podle IVP, je možné upravit očekávané výstupy stanovené ŠVP, případně upravit vzdělávací obsah v souladu s vyhláškou č. 27/2016 Sb. Dále vyhláška umožňuje upravit metody a organizaci výuky, obsah a výstupy vzdělávání, hodnocení nebo podmínky přijímání a ukončování vzdělávání. Od druhého stupně podpůrných opatření je již možné nastavit žákovi individuální vzdělávací plán, zpravidla však bývá nastavován až ve třetím stupni PO. Od třetího stupně PO lze také využít personální podpory pro žáka, a to v podobě asistenta pedagoga, sdíleného asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka, školního psychologa nebo speciálního pedagoga, tlumočnicka nebo také přepisovatele pro neslyšící. Žákovi vzdělávanému podle IVP může být také do výuky zařazena speciálně pedagogická a pedagogická intervence. Speciálně pedagogická intervence obsahuje předměty speciálně pedagogické péče, které jsou zaměřeny na logopedické obtíže, řečovou výchovu nebo nácvik sociální komunikace. V hodinách pedagogické intervence je možné žáka vzdělávat v předmětech, ve kterých má nedostačující výsledky nebo nedostatečnou domácí přípravu. V neposlední řadě umožňují PO využití speciálních pomůcek, které žák s SVP ke svému vzdělávání potřebuje a u kterých musí být dodržena normovaná finanční náročnost. Výčet těchto pomůcek, stejně tak jako kompletní přehled všech podpůrných opatření a pravidel pro jejich uplatňování, nalezneme v příloze č. 1 k Vyhlášce č. 27/2016 Sb. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných).

Vyhláška č. 27/2016 Sb. přinesla mj. změnu v podobě zrušení RVP ZV-LMP (RVP pro žáky s lehkým mentálním postižením). Tito žáci se tak nyní také vzdělávají na základě doporučení školského poradenského zařízení. Další úpravy ve vzdělávání jsou jmenovány v kapitole 3.1 této práce, jež se věnuje se legislativě.

V České republice v současné době existuje 13 základních škol pro žáky se sluchovým postižením. V Praze jsou to školy v Ječné, Výmolově a Holečkově ulici. Další školy se nachází v Plzni, Českých Budějovicích, Hradci Králové, Valašském Meziříčí, Brně, Olomouci, Ostravě, Liberci, Ivančicích a Kyjově. Některé z těchto škol se zaměřují i na žáky s poruchou autistického spektra. Při většině škol je zřízený internát z důvodu velké dojezdové vzdálenosti žáků.

## **Střední školy**

Možnosti středoškolského vzdělávání pro žáky se sluchovým postižením (dále jen SP) se začaly rozšiřovat po roce 1989, kdy u nás začaly vznikat střední školy pro takové žáky s možností maturity a mnoho nových učebních oborů. V současné době mohou žáci se SP studovat na gymnáziu, středních odborných školách, středních odborných učilištích či odborných učilištích pro žáky se sluchovým postižením. Školy vytváří své ŠVP podle rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia (RVP G) a pro střední odborné vzdělávání (RVP SOV). Mezi studijní obory zakončené maturitní zkouškou patří např. asistent zubního technika, gymnázium, hotelnictví a turismus, informační služby / technologie nebo zahradnictví. Oborů na středních odborných učilištích a odborných učilištích pro žáky se SP se zakončením závěrečnou zkouškou je mnoho. Jsou to např. obory cukrář, čalouník, elektrikář, kadeřník, krejčí, kuchař-číšník, malíř-lakýrník, pekař, potravinářská výroba, prodavač, stravovací a ubytovací služby, šití oděvů, truhlář, řezbář nebo obor zahradnické práce. Mezi nástavbové obory zakončené maturitní zkouškou patří např. podnikání, gastronomie, nábytkářská a dřevařská výroba nebo mechanik elektrotechnik. Školy se nachází v Praze, Brně, Olomouci, Hradci Králové, Ostravě a Valašském Meziříčí, přičemž nejvíce oborů nabízí střední škola v Hradci Králové a pražská střední škola Holečkova (Hádková, 2016).

### **3.3 Komunikační přístupy ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením**

Komunikačních přístupů existuje více a zvolení toho správného je velice důležitým krokem pro úspěšnou rehabilitaci dítěte se sluchovým postižením. Komunikační přístup má vést k vybudování funkčního komunikačního systému. Jeho volba záleží na mnoha faktorech, zejména na druhu a stupni sluchové vady a na situaci v rodině dítěte. Je důležité, aby byl přístup přijatelný jak pro žáka a jeho rodinu, tak i pro jeho učitele. Komunikační přístup volí vždy rodiče ve spolupráci s odborníky s ohledy na možnosti dítěte a v jeho nejlepším zájmu. Mezi nejčastěji používané přístupy ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením patří auditivně-orální přístup, totální komunikace a bilingvální přístup. Různí autoři se ve výčtu komunikačních metod liší, někteří přidávají ještě např. metodu simultánní. Miloň Potměšil (2003, s. 73) dělí komunikační přístupy na „1. *orální přístup*, 2. *přístup s využitím totální komunikace*, 3. *přístup postavený na bilingvální komunikaci*, 4. *komunikační techniky vhodné pro sluchově postižené žáky v integraci*, 5. *komunikační techniky vhodné pro práci s dětmi s kochleárním implantátem*“.

### 3.3.1 Auditivně-orální přístup

Auditivně-orální přístup / metoda je nejstarším a nejvíce propracovaným komunikačním přístupem, který se využívá při výchově a vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Orálních přístupů je více druhů, Hádková (2016) uvádí kromě auditivně-orálního přístupu dále např. auditivně-verbální nebo mateřskou reflexní metodu.

Dnes nejrozšířenější je však auditivně-orální přístup, jehož hlavní zásadou je podle Holmanové (In: Neubauer a kol., 2018) „*maximální využití zbytků sluchu a bezpodmínečné vedení dítěte k řečové produkci od nejútlejšího věku.*“ Hlavními cíli tohoto přístupu je pochopení psaného textu a osvojení mluvené řeči dítětem. Slyšící rodiče, kterým se narodí dítě se sluchovým postižením, proto často volí tento směr výchovy. Auditivně-orální přístup je vhodný pro děti nedoslýchavé a děti s těžkou sluchovou vadou, které je možné kompenzovat sluchadly a kochleárním implantátem (Holmanová, In: Neubauer a kol., 2018). Úspěšnost rehabilitace je tedy velice závislá také na vhodné volbě kompenzační pomůcky. Odezíráním mohou žáci vnímat mluvenou řeč zrakem a pochopit tak lépe obsah sdělení. Odezírání je proto nezbytnou součástí auditivně-orálního přístupu a jeho nácvik je součástí rehabilitace stejně jako sluchová a řečová výchova. Dále se v auditivně-orálním přístupu velice využívá vizualizace obsahu vzdělávání, kdy je možné výklad podpořit obrázky, předměty, videy, pracovními listy, tabulkami apod.

### 3.3.2 Totální komunikace

Totální komunikace, označována také jako systém globální či celostní komunikace, je propojení všech použitelných komunikačních forem, které se uplatňují vzájemně. Podle Holmanové (In: Neubauer a kol., 2018) se má tento přístup použít na začátku rehabilitace u dětí s těžkou sluchovou vadou právě pro užívání všech dostupných prostředků k naučení dítěte komunikovat. Mukšnáblova (2014) považuje tento přístup spíše za filozofii komunikace, ne o vyučovací metodu, kdy se dítě učí všechny složky komunikace a žádná z nich není vyzdvihována či zavrhována. Tyto složky jsou rovnocenné a dítě má právo naučit se je všechny. Stejně tak má právo vybrat si tu, která mu nejvíce vyhovuje jako způsob získávání informací a komunikace s okolím. Jedna ze zásad totální komunikace je podle Potměšila (2003) právo na maximální výkon tak, aby během komunikační situace došlo k úplnému porozumění obou komunikačních stran. Složky totální komunikace zahrnují orální a manuální komunikační prostředky, konkrétně to jsou znakový jazyk, znakovaná čeština, mluvená řeč, prstová abeceda, čtení, psaní, odezírání, mimika, pantomima, gesta,

kresba nebo názorné ukázky. Stejně jako v auditivně-orálním přístupu se i zde rozvíjí zbytky sluchu (Hrubý, 1997). Holmanová (In: Neubauer a kol., 2018) dodává, že při označování pojmů znaky tedy nesmíme zapomenout na dítě mluvit.

Díky své komplexnosti vykazuje tento přístup vysokou účinnost. Horáková (2012) uvádí systém totální komunikace jako nejrozšířenější vzdělávací systém žáků se sluchovým postižením v České republice. Zároveň dodává, že v současné době se na speciálních školách často vzdělávají také žáci s přidruženým postižením, např. mentálním, zrakovým či poruchami autistického spektra. Do systému totální komunikace se proto nezřídka přidávají i složky AAK (alternativní a augmentativní komunikace), např. piktogramy, výměnné obrázkové systémy nebo strukturované učení.

### **3.3.3 Bilingvální přístup**

Bilingvální přístup / metoda využívá k výchově a vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením dva jazyky, avšak nezávisle na sobě. Prvním je mateřský jazyk dítěte, menšinový znakový jazyk neslyšících. Druhým je pak jazyk národní, orální, v našem případě tedy český jazyk. Stryková (In: Škodová, Jedlička a kol., 2007) doplňuje ještě jako pomocný systém jednoruční prstovou abecedu. Bilingvální přístup vznikl v 80. letech 20. století ve skandinávských zemích a u nás se začal prosazovat v 90. letech (Krahulcová, 2014).

Bilingvální přístup zapojuje z větší části do procesu výuky neslyšící pedagogy, kteří vyučují ve znakovém jazyce. Pedagog slyšící vzdělává žáka mluveným národním jazykem s důrazem na jeho psanou formu. Tento přístup má tedy sloužit k přenosu informací mezi osobami se sluchovým postižením a většinovou společností. Hádková (2016) dodává, že preferována je psaná forma češtiny. Znakový jazyk se dítě učí od narození v domácím prostředí. V době, kdy si jej osvojí jako přirozený komunikační kód, může se přidat výuka jazyka druhého. Český jazyk se přidává nejprve ve psané formě, pokud je to později možné, tak i ve formě mluvené. Schopnost číst, porozumět textu a psát však závisí na mnoha faktorech a vyžaduje „*jazykovou analýzu na různých stupních psychických operací*“ (Stryková, In: Škodová, Jedlička a kol., 2007, s. 535).

Podle Holmanové (In: Neubauer a kol., 2018) je bilingvální přístup výhodný v rodinách, kde je jeden z rodičů neslyšící a používá ke komunikaci znakový jazyk. Tento přístup však nelze doporučit všem dětem.

## 4 Žák s odlišným mateřským jazykem

Žákem s odlišným mateřským jazykem může být dítě, které přichází do českého školního prostředí ze zahraničí, ale také dítě, které vyrůstalo v České republice, přesto jeho mateřským jazykem není čeština. Každé dítě, které má cizí státní příslušnost, totiž nemusí být žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Tím se stává ve chvíli, kdy ho jeho nedostatečná znalost komunikativní či akademické češtiny znevýhodňuje ve školním prostředí. Mohou to být tedy:

- nově příchozí děti cizinci – děti s cizí státní příslušností bez znalosti ČJ / s omezenou znalostí ČJ,
- děti cizinců, které se v ČR narodily / žijí tady, ale doma nepoužívají češtinu a jejich úroveň znalosti ČJ je různá,
- děti s občanstvím ČR, které doma nepoužívají češtinu a jejich úroveň znalosti ČJ je různá,
- děti občanů ČR, které dlouhodobě pobývaly v zahraničí a neznají akademickou češtinu (Titěrová, 2021).

V praxi se dnes již více používá pojem žák či dítě s odlišným mateřským jazykem nebo žák s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. Tato skupina je v současné legislativě zastřešena dvěma pojmy. Prvním z nich je **žák-cizinec** definovaný v § 20 Školského zákona. Takový žák má jinou státní příslušnost než českou a plní na území ČR povinnou školní docházku. Občanům Evropské unie a cizincům pobývajícím na území ČR jsou zajišťovány stejné podmínky při vzdělávání jako žákům s českým občanstvím, splňují-li podmínky uvedené v § 20. Tento termín nezohledňuje úroveň znalosti českého jazyka, může tak jít o žáka-cizince, který se v ČR již narodil a češtinu ovládá na úrovni rodilého mluvčího. I tak mu podle § 20 může být poskytována bezplatná jazyková podpora. Druhým pojmem je **žák z odlišného kulturního prostředí**, kterého definuje Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Může jít o žáky, kteří jsou narozeni v ČR, ale jejich rodiče hovoří jiným jazykem než českým. Dále se může jednat o žáky s českou státní příslušností, avšak bez dostatečné znalosti češtiny. Toto pojmenování se může týkat dětí z řad azylantů, uprchlíků, etnických minorit či některých bilingvních rodin.

Podle Kourkzi (2021) je na českých školách největší počet cizinců zastoupen žáky s tímto státním občanstvím: Ukrajina, Vietnam, Slovensko a Rusko. Dále to jsou například žáci

z Mongolska, Rumunska, Bulharska, Polska, Moldavska nebo Číny. Uvádí tak v Metodickém doporučení pro poskytování služeb ŠPZ žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. Jejich počet na MŠ, ZŠ a SŠ u nás podle Kourkzi (2021) neustále stoupá, ve školním roce 2019/2020 dosahoval bezmála 48 000. Titěrová (2021) uvádí, že počet žáků, jež mají české (nebo dvoji) občanství, ale rovněž potřebují podporu v českém jazyce, není přesně znám.

#### **4.1 Vzdělávání žáka s odlišným mateřským jazykem v ČR**

U žáků, kteří mají nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka, můžeme vidět některé společné charakteristiky. Především to je potřeba adaptace na nové jazykové a kulturní prostředí a potřeba podpory ve vzdělávání. Pro žáka s odlišným mateřským jazykem (dále také žák s OMJ) je vyučovací jazyk cizím jazykem a ve výuce se tak musí učit nový jazyk, ale zároveň se v něm vzdělávat. Důležitou roli zde také hraje podpora rodiny, kdy záleží na jazykové vybavenosti rodičů dítěte. Podporu při vzdělávání žáků s OMJ poskytují rodinám mj. pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP).

Žákům-cizincům je podle § 20 poskytována bezplatná jazyková příprava k jejich začlenění do základního vzdělávání. Tato příprava zahrnuje výuku českého jazyka a zajišťují ji školy určené příslušným krajským úřadem. Výuka se uskutečňuje v rozsahu maximálně 200 hodin po dobu nejvýše 10 měsíců a jejím cílem je poskytnout žákovi základní jazykové kompetence.

Žákům z odlišného kulturního prostředí slouží k jazykové podpoře podpůrná opatření vycházející z přílohy č. 1 vyhlášky č. 27/2016. Tato podpora je rovněž poskytována žákům, kteří již absolvovali jazykovou přípravu, avšak nadále potřebují podporu v češtině. Podpůrná opatření prvního stupně realizuje škola sama, na úrovni druhého a třetího stupně již nastavuje PO školské poradenské zařízení. Jedná se zejména o posílení výuky češtiny jako druhého jazyka, dále pak úpravu obsahu vzdělávání, úpravy hodnocení, přizpůsobení organizace a metod výuky, využití speciálních pomůcek a učebnic, využití předmětů speciálně pedagogické péče a personální podpory v podobě asistenta pedagoga, sdíleného asistenta pedagoga nebo podpory dalším pedagogickým pracovníkem, školním psychologem a školním speciálním pedagogem (Kourkzi, 2021). Podpůrná opatření nastavuje PPP na základě psychologického a speciálně pedagogického vyšetření žáka. Tato diagnostika se zaměřuje na zjištění příčin poruch učení, chování či dalších problémů ve vývoji osobnosti

žáka. PPP dále poskytuje rodičům i pedagogům odborné informace ve spolupráci s organizacemi zabývajícími se podporou cizinců u nás.

## **4.2 Vzdělávání žáka s odlišným mateřským jazykem a sluchovým postižením**

Rodině žáka, který má sluchové postižení a zároveň spadá do skupiny žáků s odlišným mateřským jazykem, nastává volba, do jaké vzdělávací instituce dítě přihlásit. Nabízí se možnost inkluze do školy běžného vzdělávacího proudu, záleží však na ovlivňujících faktorech. Mezi ně patří zejména úroveň znalosti českého jazyka a stupeň a závažnost sluchové vady dítěte. Proto se nabízí a jako časté řešení jeví zařazení žáka do školy zřízené podle § 16 odst. 9 Školského zákona, a to do školy pro žáky se sluchovým postižením. Se zařazením žáka do vhodné školy by mělo samozřejmě rodině poradit ŠPZ, u žáka s OMJ a sluchovým postižením to bude pravděpodobně speciálně pedagogické centrum se zaměřením na žáky se sluchovým postižením.

Kromě podpůrných opatření, která mají žákům poskytovat oporu při vzdělávání, spustilo letos Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy Národní plán doučování. Ten má reagovat na negativní dopady výluky ve výuce způsobené pandemií COVID-19. Plán doučování připravilo ministerstvo ve spolupráci s Národním pedagogickým institutem a neziskovými organizacemi, například Člověk s tísní, o.p.s. Plán běží od září roku 2021 a má podporovat žáky na základních a středních školách a konzervatořích. Doučování mohou provádět učitelé příslušných škol, asistenti pedagoga nebo jiní pedagogičtí pracovníci. Je také ale možné zapojit studenty vysokých škol, pracovníky neziskových organizací či vedoucí zájmových činností. Doučování může probíhat ve formě individuální nebo skupinové (Národní plán doučování, 2021).

## **4.3 Podpora rodiny žáka s odlišným mateřským jazykem**

Podporou rodin s žákem s odlišným mateřským jazykem se zabývá více organizací. Mezi nejznámější z nich v České republice patří **META, o.p.s., Společnost pro příležitosti mladých migrantů**. Tato nevládní nezisková organizace, která vznikla v roce 2004, podporuje cizince v rovném přístupu ke vzdělávání a pracovní integraci. Rodičům s migrační zkušeností poskytuje pomoc se zorientováním se v českém školství a začlenění do společnosti. V oblasti školství to je poradenství, asistence při zápisu na ZŠ a SŠ, zprostředkování komunikace mezi rodiči a školou, zajištění tlumočení na konzultaci ve



škole, poradenství ve výběru středního a dalšího vzdělávání, doučování žáků či pomoc s podáváním přihlášek. META také organizuje letní intenzivní kurzy češtiny pro školáky ve věku od 6 do 11 let (Lochmanová, 2017).

Další organizace, které mohou nabídnout podporu rodinám žáků s OMJ, jsou například:

- Centra na podporu integrace cizinců – nabízí např. jazykové kurzy, tlumočení, adaptačně-integrační kurzy.
- Centra podpory inkluzivního vzdělávání – pod projektem Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi vedeným Národním pedagogickým institutem,
- Centrum pro integraci cizinců, o.p.s. – nabízí např. pomoc při komunikaci se školou, nácvik domácí přípravy do školy, skupinové aktivity pro rodiny, výuku češtiny jako druhého jazyka, kurzy češtiny pro žáky 6. – 8. třídy, podporu při výběru střední školy, provozuje různé projekty.
- Integrační centrum Praha, o.p.s. – nabízí poradenství, kurzy českého jazyka, také pro děti ve věku od 4 do 13 let, tlumočení a doprovody nebo adaptačně-integrační kurzy.
- Poradna pro integraci – nabízí kurzy češtiny pro školáky.
- InBáze – nabízí poradenství, tlumočnické služby, kurzy češtiny pro dospělé, organizuje víkendové kurzy češtiny pro žáky 1.stupně ZŠ.

#### **4.4 Podpora pedagogických pracovníků škol**

Důležitým materiálem nabízejícím podporu pedagogickým pracovníkům je **Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění** z roku 2015 (dále jen Katalog PO). Katalog PO je ucelený manuál, který má být v rukou zkušeného vyučujícího „*vhodnou pomůckou pro naplnění vzdělávacích příležitostí žáků s potřebou podpůrných opatření*“ (Katalog podpůrných opatření, 2015). Tento Katalog vznikl na půdě Univerzity Palackého v Olomouci a již s předstihem reagoval na nová podpůrná opatření, která se začala aplikovat spolu s nabytím účinnosti nové Vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Katalog vymezuje podporu žáků s OMJ v dílčí části pro žáky s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění, konkrétně v podkapitole 2.1, která nese název Kulturní odlišnost a jiný mateřský jazyk. Zde jsou k dispozici karty podpůrných opatření, kde pedagog v podkapitole Intervence nalezne mj. popisy opatření týkajících se rozvoje jazykových kompetencí, jazykové podpory v češtině

jako druhém jazyce nebo jazykové přípravy pro žáky s OMJ. Jsou zde popsána a vysvětlena konkrétní podpůrná opatření, jejich varianty dle stupně podpory, návody na jejich aplikaci nebo také příklady aplikace PO z praxe (Katalog podpůrných opatření, 2015).

Pro pedagogy jsou k dispozici další materiály určené k jejich metodické podpoře zejména na webových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, Národního pedagogického institutu a stránkách organizace META. Zde je možné dohledat informace o doporučených učebnicích pro žáky s OMJ, metodiku pro práci s žáky-cizinci nebo kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro předškolní a základní vzdělávání. Příklady praxe ze škol v podobě konkrétních PLPP, IVP nebo metodických doporučení do výuky lze nalézt na metodickém portálu RVP.CZ.

### **META, o.p.s., Společnost pro příležitosti mladých migrantů**

Společnost META, o.p.s. nabízí pedagogům poradenství a metodickou podporu, semináře a workshopy, různé materiály a publikace či vzdělávání dvojjazyčných asistentů pedagoga. Kromě jiných projektů nyní probíhá také projekt Program na podporu pedagogů a žáků s OMJ, který si klade za cíl zvyšovat kompetence pedagogů i nepedagogických pracovníků v oblasti vzdělávání dětí a žáků s OMJ / cizinců. META také provozuje webové stránky [Inkluzivniškola.cz](http://Inkluzivniškola.cz). Pomáhá tak pedagogům získat informace v oblastech přijetí žáka do školy, jeho adaptace a začleňování do kolektivu, plánování a vedení výuky, podpoře žáka v dalších činnostech, komunikaci s rodiči, prevenci neúspěchu, jazykové diagnostiky, přechody mezi jednotlivými stupni škol nebo spolupráce se ŠPZ (META, 2021).

META zpracovala dva průvodce týkající se žáků s OMJ, kteří mají zároveň další speciálně vzdělávací potřebu pramenící např. z SPU nebo ze sluchového postižení. Prvním je Desatero všímavého pedagoga, které má učitelé pomoci odhalit, že problémy žáka nejsou způsobeny pouze nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. Oblasti, kde by měl pedagog zvýšit pozornost, se týkají např. koncentrace žáka, motoriky, schopnosti řešení problémů, paměti, úrovně hry nebo zraku a sluchu žáka. Zde se má pedagog zaměřit na vnímání a reprodukci rytmu či rozlišování zvuků žákem (META, 2021). Druhým průvodcem je Desatero práce s žáky s OMJ a další SVP, které popisuje, jak postupovat při práci s takovým žákem.

1. Cíle – zejména nastavit cíle tak, aby umožnily alespoň základní osvojení učiva (vybírat podstatné informace, rozložení požadavků do delšího časového úseku, ve výukových předmětech se zaměřit jen na základní pojmy, postupně rozšiřovat obsah učiva...),

2. Individuální vzdělávací plán – modifikovat učivo v ČJ, matematice nebo naukových předmětech,
3. Personální podpora – využít asistenta pedagoga, mimo výuku speciálně pedagogické péče, která má rozvíjet sluchovou percepci žáka,
4. Čas – zohlednit tempo práce žáka, poskytnout více času na úlohy a jejich kontrolu, hodnotit jen to co žák stihne vypracovat, omezit zadávání úloh na čas,
5. Organizace výuky – vysvětlovat individuálně zadání práce žákovi, omezit zkoušení / hlasité čtení před třídou, upravit a zjednodušit učební materiál,
6. Ověřování znalostí – upřednostnit ústní ověřování znalostí, umožnit žákovi výběr z možností, hodnotit pouze to nejdůležitější, co se měl žák naučit,
7. Vizualizace – doplňovat výklad obrázky či schémata, k zápisům využívat myšlenkové mapy,
8. „Předučení“ – poskytovat žákovi klíčové pojmy před výkladem nové látky,
9. Respekt a tolerance – respektovat učební styl žáka a tolerovat chyby vyplývající z dalšího postižení, např. sluchového,
10. Změny – předejít poklesu úrovně pozornosti žáka střídáním práce a odpočinku (META, 2021).

Další organizace, na jejichž služby lze odkazovat pedagogické pracovníky:

- Centra podpory inkluzivního vzdělávání – projekt Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi vedeným Národním pedagogickým institutem,
- Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince – zde lze nalézt informace o kurikulu, legislativě, metodikách práce s žáky, materiály pro výuku češtiny jako druhého jazyka, videa, nabídku konaných webinářů a konferencí týkajících se tohoto tématu nebo například kontakty na další organizace.
- Centrum pro integraci cizinců, o.p.s. – projekt Další vzdělávání a podpora pedagogů v oblasti ČDJ – nabízí vzdělávací aktivity pro pedagogické pracovníky MŠ, ZŠ i SŠ v oblasti výuky češtiny jako cizího jazyka.
- Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, z.s. – nabízí metodické materiály, publikace, školení a organizuje různá setkání.
- Sdružení pro integraci a migraci, o.p.s. – nabízí bezplatný workshop na téma vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem.

- Poradna pro integraci – nabízí poradenství pro školy, asistenci při komunikaci mezi školou a rodinou, semináře pro pedagogy či multikulturní programy.
- InBáze – nabízí metodickou podporu pedagogům, různé komunitní aktivity a projekty.

Seznam některých vybraných organizací zabývajících se problematikou žáků s odlišným mateřským jazykem a cizinců je k dispozici v příloze 4.

## **5 Vzdělávání a podpora žáků se sluchovým postižením a odlišným mateřským jazykem na ZŠ pro sluchově postižené**

V této kapitole jsou definovány cíle výzkumu práce. Je zde definován hlavní cíl výzkumného šetření, jeho dílčí cíle a výzkumné otázky z nich vyplývající. Dále jsou zde popsány výzkumné metody použité při výzkumném šetření, průběh samotného šetření a interpretovány výsledky šetřením získané. Ty jsou pak shrnuty do dílčích závěrů a samotného závěru práce.

### **5.1 Cíle výzkumného šetření**

#### **Hlavní cíl výzkumného šetření**

Hlavním cílem výzkumného šetření závěrečné práce bylo analyzovat vzdělávání a další podporu skupiny vybraných žáků se sluchovým postižením a odlišným mateřským jazykem na vybrané ZŠ pro sluchově postižené<sup>1</sup>.

#### **Dílčí cíle**

- Analyzovat, jaká podpůrná opatření a další podpora jsou poskytovány skupině vybraných žáků se sluchovým postižením a odlišným mateřským jazykem (dále jen skupina vybraných žáků).
- Analyzovat, jaký má jazyková výbava rodičů vliv na vzdělávání skupiny vybraných žáků.
- Analyzovat, jaký má doba diagnostikování sluchové vady a doba zahájení rehabilitace vliv na vzdělávání skupiny vybraných žáků.
- Zjistit, jaké organizace se touto problematikou zabývají.

#### **Výzkumné otázky vyplývající z dílčích cílů**

1. Jaká podpůrná opatření a další podpora je skupině vybraných žáků se sluchovým postižením a odlišným mateřským jazykem (dále jen skupina vybraných žáků) poskytována ve vzdělávání?
2. Jaký vliv má odlišný mateřský jazyk rodičů na vzdělávání skupiny vybraných žáků?
3. Jak ovlivňuje doba diagnostikování sluchové vady a doba zahájení rehabilitace rozvoj komunikativních kompetencí skupiny vybraných žáků?

---

<sup>1</sup> Škola používá ve svém názvu slovní spojení „pro sluchově postižené“.

4. Jaké organizace zabývající se touto problematikou využívají rodiče skupiny vybraných žáků?

## 5.2 Metodologie

### Metoda výzkumu

Výzkumné šetření bylo provedeno metodou **kvalitativního výzkumu**. Kvalitativní výzkum je proces zkoumání daného sociálního nebo lidského problému, kdy „výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách“ (Creswell, In: Hendl, 2005, s. 50). Na počátku určí výzkumník základní výzkumné otázky, jež vycházejí z tématu výzkumu. Ty je možné v průběhu sběru a analýzy dat doplňovat či modifikovat podle potřeb, proto je kvalitativní metoda považována za metodu pružnou. Výzkumný proces kvalitativního charakteru probíhá zpravidla v delším časovém intervalu než proces kvantitativní, proto bývá označován za longitudinální. Výzkumník poté získaná data zpracuje a vyhodnotí z nich závěry. Výsledky získané pomocí kvalitativního zkoumání jsou podrobné a nabízejí hlubší vhled na danou problematiku či fenomén, nedají se však zobecnit na širší populaci, a to z důvodu nižšího počtu respondentů zapojených do výzkumu (Hendl, 2005).

Jednotliví autoři rozlišují několik základních přístupů či designů kvalitativního výzkumu, tedy rámcového uspořádání celého výzkumu. Jedná se např. o etnografický přístup, biografický přístup, zakotvenou teorii, případovou studii, akční výzkum či evaluační studii. V této práci byl použit design **případové studie**, který slouží k podrobnému zkoumání a porozumění jednomu či několika málo případům (Sedláček, In: Švaříček, Šedřová, 2007).

### Metody sběru dat

V tomto výzkumu bylo použito několik metod sběru dat, které se využívají v kvalitativním výzkumu. První metodou bylo **pozorování**, a to konkrétně pozorování zúčastněné, neboť se uskutečňovalo přímo v prostředí, v němž probíhalo. Pozorování bylo přímé, protože probíhalo přímo v čase jeho průběhu. Protože vybraní žáci o pozorování nebyli informováni, hovoříme o pozorování skrytém. Takové pozorování má jednoznačnou výhodu v autentickém jednání pozorovaných účastníků výzkumu (Švaříček, In: Švaříček, Šedřová, 2007).

Další metodou sběru dat byl **hloubkový rozhovor**, který byl proveden s rodiči vybraných žáků a jejich třídními učitelkami. Konkrétně byla k dotazování použita forma

**polostrukurovaného rozhovoru**, který vycházel z předem připravených otázek. Pro rozhovor s rodiči žáků bylo připraveno 12 otázek, pro rozhovor s učitelkami to bylo 8 otázek. Podle Smithe (In: Řiháček, Čermák a Hytych, 2013, s. 15) představuje polostrukurovaný rozhovor „*dostatečně flexibilní metodu, která dává respondentovi možnost volně mluvit o tématu, reflektovat svůj postoj k němu a rozvíjet o něm své myšlenky.*“ Otázky polostrukurovaného rozhovoru lze během vedení rozhovoru modifikovat a doplňovat podle potřeb, které během dotazování vyvstanou. Výzkumník má tak stále možnost rozhovor usměrňovat a řídit, aby se neodchýlil od tématu.

Další použitou metodou sběru dat byla **analýza dokumentů** poskytnutých školským poradenským pracovištěm, které skupina vybraných žáků navštěvuje, a to pod dohledem pracovníků speciálně pedagogického centra (dále jen SPC). Konkrétně byly analýze podrobeny zprávy a doporučení z SPC, které vznikly na základě vyšetření žáků speciálním pedagogem a psychologem.

### **5.3 Stručná charakteristika výzkumného vzorku a místa šetření**

#### **Výzkumný vzorek**

Ačkoli se výzkumné šetření týkalo skupiny vybraných žáků, respondenty tohoto výzkumu nebyli samotní žáci. Těmi se stali jejich rodiče a třídní učitelky, kteří poskytli informace potřebné ke zpracování jednotlivých případových studií. Výzkum se týkal tří žáků, konkrétně tedy byli respondenty tři rodiče a tři učitelky. Z rodičů poskytli rozhovory dvě matky (R1, R3) a jeden otec (R2). Všichni rodiče jsou středního věku. Učitelky, se kterými byl proveden rozhovor, byly rovněž tři. Dvě z nich jsou věku středního, třetí je mladšího věku. Učitelky označené jako respondenti U2 a U3 poskytly rozhovor ohledně stejné žákyně, neboť učitelka U2 byla její třídní učitelkou první tři roky školní docházky, učitelka U3 je její třídní učitelkou nyní.

**Rodič R1** je matka žáka pocházející z Ukrajiny, je ukrajinské národnosti a v České republice žije s rodinou přibližně dva a půl roku. Nyní je v domácnosti.

**Rodič R2** je otec žáka pocházející z Libanonu, je národnosti arabské a s rodinou se do České republiky přestěhoval již před 20 lety. Má vysokoškolské vzdělání a pracuje v oboru IT.

**Rodič R3** je matka žákyně a pochází z Ukrajiny, je však ruské národnosti. V České republice žije s rodinou téměř 22 let. Její dosažené vzdělání je středoškolské, pracuje jako kadeřnice.

**Učitelka U1** poskytla rozhovor o dvou žácích, neboť je třídní učitelkou obou z nich. Absolvovala studium učitelství pro 1.stupeň ZŠ, které doplnila studiem speciální pedagogiky a poté také studiem oboru poradenství. Na škole, kde probíhalo výzkumné šetření, pracuje třetím rokem.

**Učitelka U2** vystudovala obor učitelství pro školy pro mládež vyžadující zvláštní péči a na škole pracuje čtvrtým rokem.

**Učitelka U3** vystudovala bakalářské studium speciální pedagogiky se zaměřením na logopedii a surdopedii, na škole pracuje pátým rokem.

Výzkumné šetření se týkalo skupiny tří vybraných žáků, jež sestávala ze dvou žáků druhé třídy a žákyně čtvrté třídy. Všichni vybraní žáci jsou žáky se sluchovým postižením a zároveň odlišným mateřským jazykem. Jeden z žáků se narodil v zahraničí, konkrétně na Ukrajině, další dva žáci se narodili již v České republice. Domácí prostředí žáků je cizojazyčné, rodiče mluví doma s žáky převážně ve svém rodném jazyce a jejich čeština není na dobré úrovni. Jednoho žáka bychom tedy podle platné legislativy mohli považovat za žáka-cizince, další dva za žáky z odlišného kulturního prostředí. Všichni vybraní žáci se nyní vzdělávají podle podpůrných opatření stanovených školským poradenským zařízením, a to podle podpůrných opatření 4. stupně. Žádný z žáků se nyní nevzdělává podle individuálního vzdělávacího plánu, nicméně u jednoho z nich se o IVP bude při postupu do dalšího ročníku uvažovat.

### **Místo výzkumného šetření**

Výzkumné šetření probíhalo na vybrané základní škole pro sluchově postižené v Praze. Tato škola byla zvolena, protože vzdělává několik žáků se sluchovým postižením a zároveň s odlišným mateřským jazykem. Podmínkou přijetí žáka je však předpoklad pro rozvoj mluvené řeči, neboť na škole se vyučuje pomocí orálního<sup>2</sup> komunikačního přístupu. Volba školy proto byla vhodná pro výzkumné šetření, které se věnovalo žákům se sluchovým postižením a odlišným mateřským jazykem vzdělávaným pomocí auditivně-orálního přístupu.

Škola je zřízená dle § 16 odst. 9 Školského zákona (z. č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání), je to tedy zařízení pro žáky se

---

<sup>2</sup> Přestože se dnes převážně používá pojem auditivně-orální komunikační přístup, tato škola uvádí pro označení přístupu termín „orální metoda“.



speciálně vzdělávacími potřebami. Škola je plně organizovaná a provozuje mateřskou, základní, střední odbornou školu, gymnázium, školní družinu i internát z důvodu vysokého počtu žáků dojíždějících z větší dojezdové vzdálenosti. Součástí školy je také speciálně pedagogické centrum (dále jen SPC), které poskytuje speciálně pedagogickou a psychologickou péči dětem a žákům s poruchou komunikace na podkladu vady sluchu nebo poruchy řeči. Činnost SPC zajišťuje speciální pedagog a psycholog, SPC konkrétně poskytuje:

- speciálně pedagogickou a logopedickou diagnostiku,
- péči o děti se sluchovým postižením (dále jen SP) v raném věku,
- logopedickou péči o žáky s kochleárním implantátem,
- logopedickou péči o žáky s SP ve spolupráci s rodinou,
- doporučení vhodných metod výchovy a vzdělávání žáků s SP, posouzení vhodnosti integrace,
- vypracování podkladů a doporučení pro školy (odborný posudek, doporučení integrace, posudek uzpůsobení maturitní zkoušky atd.),
- poradenskou službu integrovaným žákům a jejich rodičům,
- metodickou a odbornou pomoc pedagogům při integraci žáka s SP,
- psychologickou diagnostiku (zařazení do vhodného typu školy, funkčnost integrace, kariérové poradenství pro žáky s SP),
- psychologické poradenství (SPC školy<sup>3</sup>).

Škola vzdělává žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními od třetího stupně výše, na škole se tedy neuplatňuje plán pedagogické podpory. Pokud je žák vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu, tento IVP vytváří třídní učitel v součinnosti s dalšími učiteli žáka a pracovníky SPC. Pevnou součástí IVP na této škole je soupis Základních zásad komunikace s žáky se sluchovým postižením, jenž je k nahlédnutí v příloze 1. Mezi hlavní podpůrná opatření realizovaná na této škole patří snížený počet žáků ve třídě a prodloužení školní docházky na deset ročníků, kdy je učivo prvního ročníku rozloženo do dvou let. Další podpůrná opatření se realizují například v oblastech:

- organizace výuky – prostorové uspořádání třídy dle potřeb žáků, úprava pracovního místa žáka,

---

<sup>3</sup> Z důvodu anonymizace speciálně pedagogického centra není uvedena přesná citace zdroje.

- metody výuky – pravidelné střídání činností v průběhu výuky, individuální přístup k žákovi, skupinová a kooperativní výuka, podpora motivace žáka, respektování osobního tempa žáka, metody aktivního učení,
- intervence – zejména rozvoj jazykových kompetencí žáků, jenž se uskutečňuje především v rámci předmětu speciálně pedagogické péče,
- úpravy obsahu vzdělávání – modifikace obsahu vzdělávání v dílčích oblastech,
- hodnocení – v případě potřeby jsou žáci hodnoceni slovně dle kritérií stanovených školním řádem (Školní vzdělávací program školy<sup>4</sup>).

Rozvoj jazykových kompetencí žáků se na škole realizuje v rámci předmětu individuální logopedické péče realizované se školním logopedem a také v rámci předmětu speciálně pedagogické péče, konkrétně v předmětu Jazyk a řeč. Tento předmět je na celé základní škole dotován dvěma hodinami týdně, a to od školního roku 2021/2022. Předmět zaujímá důležité postavení ve výchovně vzdělávacím procesu školy. Žáci v něm získávají a prohlubují dovednosti pro základní mezilidskou komunikaci s okolím, pro interpretaci pocitů a reakcí v různých komunikačních situacích a pro vnímání okolního světa. Obsah předmětu zahrnuje péči jak skupinovou, tak individuální. Předmět je vyučován v tematických okruzích, jejichž výběr je určován okruhy předmětů Český jazyk a literatura, Člověk a jeho svět a Výchova k občanství (Školní vzdělávací program školy).

Dále je žákům poskytována podpora asistenta pedagoga, která však nespadá do výčtu „podpůrných opatření“. Školy zřízené podle § 16 odst. 9 již nemohou od roku 2020 využívat asistenta pedagoga v rámci PO, ale musí ho zaměstnat coby dalšího standardního zaměstnance a je financován z rozpočtu školy (Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů, 2013).

#### **5.4 Průběh výzkumného šetření**

Před započítím výzkumného šetření bylo osloveno vedení školy, které bylo ochotné a povolilo výzkum provést na půdě školy. S pomocí vedení školy byli vytipováni žáci, kteří by pro šetření byli vhodní. Poté byli osloveni rodiče, třídní učitelky žáků a pracovníci SPC, kteří byli informováni o účelech a metodách výzkumu. Všichni ochotně se zapojením do výzkumného šetření a poskytnutím informací souhlasili. S rodiči žáků byl podepsán informovaný souhlas o jejich zapojení a zapojení jejich dětí do výzkumu, stejně tak

---

<sup>4</sup> Z důvodu anonymizace školy není ŠVP uveden v seznamu použitých zdrojů práce. K dispozici k nahlédnutí je u autorky práce.

o nahlédnutí do dokumentace žáků v SPC. Informovaný souhlas o zapojení do výzkumu byl podepsán i učitelkami žáků. Ukázka informovaného souhlasu se zapojením do výzkumného šetření je k dispozici v příloze 5.

Výzkumné šetření se uskutečnilo od září do poloviny listopadu na půdě školy. Pozorování žáků probíhalo průběžně při výuce či o přestávkách. Nahlédnutí do dokumentace žáků probíhalo v SPC školy za přítomnosti pracovníků SPC. Rozhovory s rodiči a třídními učitelkami probíhaly taktéž na půdě školy, v kmenových třídách žáků. Jeden z rozhovorů proběhl prostřednictvím videohovoru z důvodu vytiženosti rodiče. Při dalším z rozhovorů s rodičem byla přítomna třídní učitelka žáka, a to z důvodu lepšího dorozumění se s matkou, neboť úroveň češtiny není u všech rodičů žáků vysoká. Nejprve se uskutečnily rozhovory s rodiči, až následně rozhovory s učitelkami žáků, přičemž všechny byly nahrávány na diktafon. Dotazování trvalo vždy přibližně 30-40 minut. Rozhovory probíhaly v přátelské atmosféře a všichni respondenti byli ochotní a nápomocní.

### **Analýza dat**

Analýza rozhovorů a dat získaných nahlédnutím do dokumentací z vyšetření žáků v SPC probíhala v období druhé poloviny listopadu. Rozhovory, které byly nahrávány na diktafon, byly přepsány pomocí transkripce. Stručný přepis vybraného rozhovoru s rodičem R1 a třídní učitelkou U1 je k nahlédnutí v přílohách 2 a 3, zbývající přepisy jsou k dispozici u autorky práce. Tyto přepisy byly poté opakovaně pročitány a následně zpracovány pomocí metody **otevřeného kódování**. Přepisy byly nejprve rozděleny na jednotky, které nesou informace relevantní pro výzkumné otázky. Těmito jednotkami nebo úseky mohou být podle Šed'ové (In: Švaříček, Šed'ová, 2007) slovo, sekvence slov, věta nebo odstavec a jsou vytvářeny podle významu, nikoliv podle délky. Každé takové jednotce byl následně přidělen kód ve formě fráze, který odpovídal tomu, o čem daný úsek vypovídá. Takto zvolené kódy byly následně roztříděny do jednotlivých kategorií podle podobnosti či příslušnosti ke stejnému jevu, tyto kategorie byly následně pojmenovány. Vzniklé kategorie a podkategorie byly uspořádány do tabulky. Po takovémto rozdělení následovala finální analýza kategorií a jejich zpracování do podoby jednotlivých případových studií a dílčích závěrů výzkumu. Jména žáků byla v práci změněna a veškeré citlivé údaje byly anonymizovány.

## 5.5 Interpretace získaných údajů

Pro vytvoření jednotlivých případových studií byly použity především informace získané z rozhovorů s rodiči žáků, jejich třídními učitelkami a data získaná z dokumentací žáků v SPC školy. Informace získané pomocí rozhovorů byly metodou otevřeného kódování roztrženy do jednotlivých kategorií, které jsou sepsány v Tabulce 3. Kategorie vznikly s relevancí vzhledem k výzkumným otázkám práce, avšak během analýzy rozhovorů vyvstala potřeba vytvořit jednu novou kategorii, a to *Úroveň komunikativních kompetencí žáka*. Odpovědi na jednotlivé kategorie obsahující citace z rozhovorů jsou součástí každé případové studie.

Tabulka 3: Kategorie vzniklé na základě analýzy rozhovorů pomocí metody otevřeného kódování

|                                        |                                                                                                                                   |
|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Úroveň komunikativních kompetencí žáka | Úroveň komunikativních kompetencí žáka při nástupu do první třídy<br>Úroveň komunikativních kompetencí žáka nyní                  |
| Podpůrná opatření a další podpora      | Podpůrná opatření<br>Další podpora                                                                                                |
| Vliv OMJ rodičů na vzdělávání žáka     | Jazyk rodičů<br>Vliv sluchové vady a OMJ                                                                                          |
| Vliv sluchové vady na vzdělávání žáka  | Sluchová vada a její kompenzace<br>Doba diagnostikování vady<br>Postup po diagnostikování vady<br>Vliv doby zahájení rehabilitace |
| Organizace poskytující podporu         | Organizace pro žáky se SP<br>Organizace pro cizince<br>Organizace pro žáky se SP a OMJ                                            |

ZDROJ: vlastní výzkumné šetření, 2021

### 5.5.1 Případová studie 1

Jméno: Lukáš

Věk: 7.8 roků

Dotazovaní respondenti: rodič R1 (matka), učitelka U1

#### **Rodinná anamnéza**

Rodina pochází z Ukrajiny, kde se chlapec narodil, on i rodiče jsou tedy ukrajinské národnosti. Chlapec nemá sourozence. S rodiči se přistěhoval do České republiky na jaře roku 2019, tedy ve svých pěti letech. Rodina žije ve městě. Rodiče hovoří ukrajinsky, po příjezdu do ČR nenavštěvovali žádné jazykové kurzy češtiny. Jazyk se naučili sami a češtinu neovládají moc dobře. Příbuzné má rodina na Ukrajině, kam za nimi jezdí většinou o prázdninách a na vánoční svátky.

#### **Osobní anamnéza**

Chlapečův porod proběhl pomocí vakuu extrakcí bez komplikací. Těžká percepční sluchová vada mu byla diagnostikována ve čtyřech letech, a to asi 80 % sluchová ztráta na obou uších. Do té doby chlapec vyrůstal v bezjazyčném prostředí. Krátce nosil sluchadla a ve 4,5 letech mu byl pravostranně implantován kochleární implantát (dále jen KI). Operace proběhla na Ukrajině. Chlapec si zvykal na KI přibližně půl roku. Zpočátku pro něj bylo největším problémem nechat vnější část implantátu na hlavě a nesundávat ji. Postupem času si začal zvykat a nechávat KI na hlavě déle. Problémy provázely zpočátku také nastavování KI. První dvě nastavování proběhla v Kyjevě a na další dvě přijel foniatr za rodinou na Zakarpatsko. Lukáš během nastavování KI nespolupracoval a bylo obtížné správně určit nastavované hodnoty. Po přestěhování rodiny do ČR jezdí Lukáš na nastavování do CKID při FN Motol. Zde je rodina s péčí spokojena.

Před implantací navštěvoval Lukáš mateřskou školu běžného typu na Ukrajině, docházel do ní i krátce po implantaci. Rodina ale nebyla s přístupem školy spokojena. Lukášovi byla doporučena docházka do školy s výukou ve znakovém jazyce, rodiče však od začátku upřednostňovali komunikaci mluveným jazykem. Rozhodli se proto přestěhovat do České republiky. Logopedická péče byla zahájena až po přesunu rodiny do Čech.

Po příjezdu do ČR začal Lukáš docházet do speciálně pedagogického centra pro žáky se sluchovým postižením (dále jen SPC), které je zřízeno při této škole. Zde před nástupem do mateřské školy absolvoval vyšetření, kde mu bylo diagnostikováno těžké opoždění vývoje

řeči. Protože byl chlapec z důvodu pozdního odhalení a diagnostikování sluchové vady vychováván bez jazyka a bez možnosti sluchové percepce do 4,5 let, byl u něj sledován výrazný deficit v rozvoji verbální složky inteligence s podezřením na možnou dysfázii. Lukáš zde nastoupil do MŠ, kde se dobře adaptoval a docházel sem jeden rok. Rodině bylo doporučeno neprodleně zahájit logopedickou péči již před nástupem chlapce do MŠ, což také udělali.

Po jednom roce docházky do MŠ absolvoval Lukáš vyšetření v SPC pro posouzení školní zralosti. Díky jeho dobrým pracovním návykům a snaživosti mu byl doporučen nástup do ZŠ pro žáky se sluchovým postižením hned následující rok. Při výuce na této škole se uplatňuje auditivně-orálního přístup, proto bude v budoucnu SPC posuzovat vhodnost tohoto přístupu pro chlapce nebo případné převedení na přístup bilingvní.

Nyní chodí Lukáš do druhé třídy a udělal velký pokrok. Porozumění je však stále na nízké úrovni a srozumitelnost projevu, i přes chlapcovu velkou snahu, také není dobrá. Lukáš využívá podpůrných opatření 4.stupně, která jsou mu nastavena speciálně pedagogickým centrem. Individuální vzdělávací plán nevyužívá.

### **Odpovědi na jednotlivé kategorie**

- **Úroveň komunikativních kompetencí žáka**

Chlapec před nástupem do mateřské školy v České republice komunikoval převážně neverbálně a dorozumění řečí bylo velice problematické, spíše nemožné. Lukášova receptivní i expresivní složka řeči byla velmi nízká, češtinu neznal téměř vůbec, porozumění ukrajinštině bylo rovněž na nízké úrovni. Činnosti napodoboval po předvedení a orientoval se situačně. Po roce docházky do MŠ stále nebylo verbální dorozumění s chlapcem možné, komunikoval gesty. Neverbální kognitivní schopnosti chlapce byly, i přes lehce kolísavou pozornost po delší práci, průměrné. Lukášovy pracovní návyky byly pěkné, úkoly plnil se snaživostí a po kratší dobu i s dobrým soustředěním. Z tohoto důvodu mu byl doporučen nástup do ZŠ hned následující rok.

Po nástupu do první třídy Lukáš jen kývnul hlavou, pokud porozuměl, jeho verbální vyjadřování popsala učitelka následovně: „*prakticky nemluvil, [...] jen tak broukal*“. Zpočátku byl Lukáš plachý a nesmělý, to se ale rychle změnilo. Postupem času podle učitelky „*začal chápat, že si hlasem může o něco říct, vymocit, oslovit spolužáka*“ a asi po dvou měsících začal pojmenovávat předměty pomocí slabik a oslovovat spolužáky jménem.

To učitelka zmínila v rozhovoru takto: „*trvalo dejme tomu první dva měsíce, než ukázal na tužku a řekl TU, řekl první slabiku*“.

Nyní chodí Lukáš do druhé třídy a udělal velký pokrok, který učitelka hodnotí následovně: „*ukáže, předvede, chce sdělit, zeptá se, nebojí se*“. Učitelku i žáky oslovuje, dokáže sdělit informaci, zeptat se či o něco požádat, z hlediska exprese se velice snaží. Velmi se také snaží správně vyslovovat, a to i při čtení. Srozumitelnost jeho projevu sice dobrá není, ale jeho sdělení má hodnotu. Porozumění je však stále na nízké úrovni. Učitelka zmiňuje, že „*Často se dívá, co dělají jeho spolužáci, aby udělal, co se po něm chce*.“ V textu rozumí jen základním termínům, pokud je však slovo skloňováno či časováno, již nerozumí jeho významu.

- **Podpůrná opatření a další podpora**

Lukáš využívá podpůrných opatření 4. stupně, která jsou mu nastavena speciálně pedagogickým centrem. Individuální vzdělávací plán zatím nemá, ale podle učitelky „*S největší pravděpodobností nějaký IVP bude muset mít, protože to porozumění vážně značně*.“ Ve výuce se u něj využívá především individuálního přístupu, opakovaného vysvětlování, modifikace úkolů a jejich zadávání. To vše je nutné podpořit vždy dostatečnou vizualizací pomocí obrázků, gest a skutečných předmětů, které učitelka do výuky nosí: „*Pokud to jde, chci, aby si děti na všechno sáhly a viděly to*.“ Dále učitelka využívá změn v organizaci třídy: „*děti hodně přesazují a pracují na různých místech*“, kooperativní výuku, blokovou výuku nebo výuku v projektových dnech. Za další důležité podpůrné opatření považuje učitelka rozdělení prvního ročníku do dvou let. Hodnotit nyní bude Lukáše slovně. Lukáš také pracuje s asistentem pedagoga, který pomáhá například v individuální práci. V oblasti rozvoje jazykových kompetencí Lukáš dochází na individuální logopedickou péči se školní logopedkou jednou týdně. Další podporou v této oblasti je předmět speciálně pedagogické péče v rámci předmětu Jazyk a řeč, který mají žáci dvakrát týdně. Zde je kladen důraz na rozšiřování a upevňování slovní zásoby, kterou má Lukáš omezenou. K dispozici má deník s veškerými slovy, která se učí.

Před přestěhováním rodiny do ČR nebyla chlapci poskytována žádná zvláštní péče. V mateřské škole, kam docházel, dle slov matky nevěděli, jak se k péči o chlapce s kochleárním implantátem postavit: „*A pak jsem ho tam dovedla s tím kochleárním implantátem, a to ho obcházeli takhle obloukem, okukovali, oni to ještě neviděli*.“ Rodině doporučovali začít chlapce vzdělávat ve znakovém jazyce, což ale rodiče nechtěli. Matka

vzpomíná, co jí tenkrát v MŠ řekli: „*Ať ho prostě dám do té znakové školy, že nikdy nebude mluvit.*“ To byl také pro rodinu důvod k přestěhování, jak komentuje matka: „*My jsme se odtud rádi sebrali.*“

Další podpora, která je Lukášovi poskytována, přichází ze speciálně pedagogického centra (dále jen SPC) zřízeného při škole, kam začal chlapec docházet po přestěhování rodiny do České republiky. Rodině bylo doporučeno neprodleně zahájit logopedickou péči již před nástupem do MŠ, což také udělali. Chlapec začal docházet ke klinické logopedce, kterou navštěvuje pořád. Také mu byly poskytovány soukromé logopedické hodiny mimo školní půdu, kam chodil však jen v první třídě. Rodina také spolupracuje s CKID při FN Motol. Dále je nyní v jednání zahájení doučování ve spolupráci s organizací Člověk v tísni, které by podle učitelky posílilo a doplnilo snahu školy.

- **Vliv OMJ rodičů na vzdělávání žáka**

Podle Lukášovy učitelky má vliv odlišného mateřského jazyka na jeho vzdělávání dopad hlavně z toho důvodu, že rodiče nemluví dobře česky. Nepovažuje to však za tak velký problém jako to, že chlapec „*vyrůstal v bezjazyčí*“. Podle ní je bilingvnost „*jenom další komplikace, ale ne ta zásadní*“. Je to jen další problém, který však Lukáš při svém intelektu překoná. Nyní je pro něj však nejtěžší naučit se strukturu českého jazyka, který se od první třídy učí jako nový jazyk. Podle učitelky „*ve chvíli, kdy pochopí trošku jazyk, ta bilingvnost nebude velký problém*“.

V SPC bylo rodině doporučeno mluvit s chlapcem pouze česky. Učitelka však zastává názor, že by rodiče neměli na chlapce mluvit českým jazykem s četnými chybami a dysgramatismy a raději doma používat jazyk mateřský. Při plnění domácích úloh se mají však snažit používat češtinu.

- **Vliv sluchové vady na vzdělávání žáka**

Chlapci byla těžká percepční sluchová vada diagnostikována ve čtyřech letech na Ukrajině. Byla mu přidělena sluchadla a ve 4,5 letech mu byl implantován kochleární implantát na pravé ucho. Třídní učitelka považuje za zásadní příčinu Lukášova těžce opožděného vývoje řeči pozdní diagnostiku sluchové vady a pozdní zahájení veškeré rehabilitace. To komentuje slovy: „*je zásadní problém, že se pozdě odhalila sluchová vada, dítě do té doby nebylo vychovávané v žádném jazyce*“. Největší vliv na chlapcovu poruchu vývoje řeči má podle ní



to, „že se *proměškala ta senzitivní perioda*“ pro vnímání jazyka, ať už ukrajinského, nebo českého.

- **Organizace poskytující podporu**

S žádnou organizací, která poskytuje podporu cizincům u nás, rodina nespolupracovala. Také s žádnou jinou organizací, která se zabývá podporou dětí se sluchovým postižením, rodina spolupráci nenavázala.

Třídní učitelka nyní po domluvě s Lukášovou matkou kontaktovala organizaci Člověk v tísni, se kterou by ráda domluvila Lukášovi doučování na půdě školy. Učitelka žádnou organizaci, která by se zabývala podporou žáků se sluchovým postižením a odlišným mateřským jazykem, nezná. Dle jejích slov se ale „*organizací stává naše škola*“, protože se čím dál častěji ve speciálních školách začínají objevovat žáci se sluchovým postižením a dalšími komplikacemi, přičemž jednou z nich je odlišný mateřský jazyk žáka. To vyjádřila učitelka následovně: „*v té speciálce se začínou shromažďovat ty komplikované věci, včetně bilingvních rodin*“. Učitelka zmínila Svaz neslyšících a nedoslýchavých osob v ČR, který však poskytuje podporu osobám bilingvním v jazyce českém a znakovém.

### **5.5.2 Případová studie 2**

Jméno: Vojta

Věk: 7.7 roků

Dotazovaní respondenti: rodič R2 (otec), učitelka U1

#### **Rodinná anamnéza**

Vojtova rodina pochází z Libanonu a v České republice žije více než 20 let. Vojta se narodil v Čechách. Rodiče jsou arabské národnosti s libanonskou státní příslušností a hovoří arabsky, anglicky a česky. Přestože otec i matka navštěvovali jazykové kurzy češtiny, jejich jazykový projev je plný dysgramatismů. Vojta má o dva roky staršího bratra, který má rovněž sluchovou vadu a navštěvuje stejné školské zařízení. Zajímavé je, že nejprve byla sluchová vada diagnostikována mladšímu synovi, Vojtovi, až poté staršímu z bratrů.

#### **Osobní anamnéza**

Vojta je laskavý a usměvavý chlapec. Má velice rád pohyb. Při hře je aktivní, při práci ve škole je značně pomalejší. Vojtovi byla diagnostikována středně těžká oboustranná percepční sluchová vada již po porodu. Od přibližně jednoho roku věku byla korigována

sluchadly. Adaptace na sluchadla byla problematická, Vojta je zpočátku téměř nenosil a neustále si je sundával z uší. Lépe snášel sluchadla později v přítomnosti bratra, který je také nosí. Pokud ale bratr přítomen nebyl, odmítal je. Takto problematické bylo zvykání přibližně do čtyř let věku chlapce, až asi po jednom roce docházky do MŠ si začal Vojta na sluchadla zvykat. Kolem jednoho roku věku užíval a opakoval Vojta několik slov, ale rozvoj řeči začal poté stagnovat a chlapec ztratil o řeč zájem.

Pro tuto mateřskou školu pro sluchově postižené žáky byli rodiče rozhodnuti z toho důvodu, že ji navštěvoval již Vojtův starší bratr. Před zařazením do MŠ absolvoval Vojta vyšetření ve speciálně pedagogickém centru školy (dále jen SPC), při kterém spolupráci navázal po určité době, poté byl kontaktní. Pozornost byl schopen udržet jen krátce. Bylo mu doporučeno zařazení do mateřské školy od 3 let. Jeho prostředí bylo tedy před nástupem do MŠ bilingvní, po nástupu, kdy se začal učit český jazyk, dokonce trilingvní. Před nástupem do první třídy absolvoval Vojta v SPC vyšetření školní zralosti. Navazoval kontakt bez potíží, byl komunikativní a bystrý. Nástup do první třídy mu byl doporučen v 6 letech.

Nyní Vojta chodí do druhé třídy a vzdělává se podle podpůrných opatření 4. stupně bez IVP. Úroveň jeho porozumění se neustále zlepšuje, avšak přetrvávají obtíže v expresivní složce řeči. Vzdělávání také komplikuje jeho rychlá unavitelnost.

### **Odpovědi na jednotlivé kategorie**

- **Úroveň komunikativních kompetencí žáka**

Vojta před nástupem do MŠ v necelých třech letech opakoval některá slova a jeho slovní zásoba čítala asi 20 slov v arabštině. Rozuměl základním pokynům. Dorozumění bylo v té době na úrovni neverbální, porozumění verbálním instrukcím bylo omezené z důvodu odlišného mateřského jazyka rodičů. Mluvené řeči rozuměl zejména v arabštině a angličtině. Byl například schopen jmenovat čísllice od 1 do 10 anglicky.

Při zahájení školní docházky byla Vojtova úroveň porozumění mluvené řeči na celkem dobré úrovni. Ačkoli se jeho expresivní složka řeči dobře rozvíjela, přetrvávaly potíže ve srozumitelnosti projevu a gramatice. Učitelka to komentuje tak, že: „*dokázal říct, co potřebuje*“, avšak jeho český jazyk byl „*plný dysgramatismů*“. Správné gramatické zvyklosti se podle ní však rychle učil. Dodává také, že měl problémy s grafomotorikou, které však „*rychle překonal*“.

Ve druhé třídě je patrné jeho neustálé zlepšování, i když četné chyby v gramatice přetrvávají. Úroveň mluveného projevu se zlepšuje, srozumitelnost je, při velké snaze, dobrá. Za důležité pokládá učitelka rozvíjení slovní zásoby: „*potřebuje slovní zásobu nasávat a třídit*“. Hodně termínů, které se nepoužívají často, Vojta nezná. Za velký problém, který ztěžuje práci s Vojtou, považuje učitelka jeho pomalé pracovní tempo, rychlou unavitelnost a poruchu pozornosti. Vojta se navíc učí arabštině, na hodiny dochází každý víkend. To mělo zpočátku vliv na čtení a psaní, kdy byl chlapec zvyklý na směr zprava doleva: „*ze začátku mu dlouho trvalo, než si zvykl, že my čteme zleva doprava*“. Nyní už s tím problémy nemá. Podle učitelky je pro rodiče velice důležité, aby se chlapec naučil dobře arabsky.

- **Podpůrná opatření a další podpora**

Chlapec se vzdělává podle podpůrných opatření 4. stupně bez IVP. Učitelka využívá u Vojty hlavně individuálního přístupu. Z důvodu Vojtova dobrého intelektu je potřeba modifikovat mu zadávané úlohy, a to ve smyslu „*dělat je trošku složitější než pro ostatní děti*“. Vojtovi zadává učitelka často obtížnější úlohy, avšak z hlediska jeho rychlé unavitelnosti nesmí být rutinní a dlouhé. Potom by podle ní hrozilo to, že se chlapec unaví a přestane pracovat, což komentuje slovy: „*tu chvíli já Vojtu přetáhnu a pak už nefunguje celý den*“. Z toho důvodu také Vojtovi v průběhu výuky poskytuje relaxační pauzy. Učitelka podporuje výuku důkladnou vizualizací, obrázky a gesty. Do hodin také často nosí skutečné předměty, protože, dle jejích slov, „*Když jim to projde rukama, tak jim to dá hodně*“. Z hlediska organizace třídy někdy Vojtu přesadí stranou od spolužáků, aby měl na práci klid. Často s žáky pracuje na různých místech ve třídě, nejen v jejich lavicích. Využívá také skupinovou práci, projektové dny nebo výukové bloky. Vojtu hodnotí formativně, protože ho to podle ní motivuje ke zlepšení. S asistentem pedagoga Vojta nepracuje, protože pokud je asistent ve třídě, podporuje jiné žáky. Dle slov učitelky „*by mu udržoval pozornost*“, ale s Vojtou není problém pracovat individuálně i bez podpory asistenta díky nízkému počtu žáků ve třídě. V rámci předmětu speciálně pedagogické péče má Vojta dvakrát týdně předmět Jazyk a řeč zaměřující se na rozvíjení komunikativních kompetencí.

V péči klinického logopeda mimo půdu školy je Vojta pořád, ale nedochází na ni tak často. Otec to odůvodnil následovně: „*Ted' už je toho málo, protože kluci jsou už starší*“. Učitelka doporučovala rodičům zvýšit intenzitu péče. Podle ní by chlapci logopedie velmi pomohla z hlediska „*utřídování a výbavnosti slovní zásoby*“, ale také v procvičování gramatických struktur.

- **Vliv OMJ rodičů na vzdělávání žáka**

Vojta až do nástupu do mateřské školy vyrůstal v prostředí, kde se mluvilo arabsky a anglicky. Doma rodiče mluví s chlapci arabsky, oba také dochází na lekce arabštiny. Podle třídní učitelky to má určitý vliv. Na začátku první třídy se mu například pletl směr čtení a psaní zleva doprava a opačně, jak již bylo řečeno výše. Učitelka ale považuje za hlavní příčinu opožděného vývoje řeči u chlapce nedoslýchavost. V kombinaci sluchové vady a OMJ je podle ní „vzdělávání pro to dítě pomalejší a určitě je obtížnější“ a v návaznosti na to musí také probíhat pomaleji, což škola dělá.

- **Vliv sluchové vady na vzdělávání žáka**

Vojtovi byla středně těžká percepční sluchová vada diagnostikována hned po porodu, proto byla i následná rehabilitace zahájena časně. Vojta dostal sluchadla, na která si však velice dlouho zvykal. Na to otec vzpomíná slovy: „*když byl rok ve školce, tak to pak pořádně nosil i ve školce i doma*“. Časně zahájení rehabilitace hodnotí učitelka jednoznačně jako velké pozitivum. Přesto ale přisuzuje, ve vztahu k chlapcově opožděnému vývoji řeči, sluchové vadě větší váhu než odlišnému mateřskému jazyku.

- **Organizace poskytující podporu**

Vojtovi rodiče docházeli po přestěhování do České republiky do kurzů češtiny v Poděbradech, které organizoval Ústav jazykové a odborné přípravy spadající pod Univerzitu Karlovu. Vojtova matka také docházela na kurzy češtiny do Integročního centra Praha. Co se však týká organizací, které poskytují podporu rodinám s dítětem se sluchovým postižením či jiných, nenavázala rodina spolupráci s žádnou. Vojtova učitelka zmínila tu myšlenku, že organizaci, která pomáhá rodinám cizincům s dítětem se sluchovým postižením, by měli založit a provozovat lidé s osobní zkušeností. Tedy samotní rodiče či lidé, kterých se toto téma dotýká. Také ale zmiňuje, že prvotní kontakt „*by ale měl těm rodičům doporučovat hlavně pediatr*“. Sama učitelka však nezná žádnou organizaci zabývající se podporou rodin s dítětem se sluchovým postižením a zároveň odlišným mateřským jazykem.

### **5.5.3 Případová studie 3**

Jméno: Adéla

Věk: 10.2 roků

Dotazovaní respondenti: rodič R3 (matka), učitelky U2 a U3

## **Rodinná anamnéza**

Rodina dívky se do České republiky přistěhovala v roce 1999 z Oděsy na Ukrajině, Adéla se narodila v Čechách. Rodiče jsou tedy státními příslušníky Ukrajiny, ale ruské národnosti. Doma hovoří rusky. Většinu příbuzných má rodina v Čechách, na Ukrajinu jezdí za prarodiči dívky zřídka. Rodina si v loňském roce prošla tragédií, kdy přišla o druhou dceru.

## **Osobní anamnéza**

Adéla je hodná, milá a usměvavá dívka. Adéle byla těžká oboustranná percepční sluchová vada diagnostikována ve dvou letech. Poté dostala oboustranná závěsná sluchadla, která zpočátku sundávala, po dvou měsících užívání si na ně začala zvykat. Od zjištění sluchové vady rodina spolupracovala s ranou péčí a také zahájila péči logopedickou. Ve čtyřech letech dívka začala navštěvovat mateřskou školu běžného typu s podporou asistenta pedagoga.

Před započítáním školní docházky absolvovala Adéla vyšetření školní zralosti ve speciálně pedagogickém centru školy. Pro méně rozvinuté pracovní vlastnosti a deficitní rozvoj verbální složky inteligence jí byl doporučen odklad školní docházky. Navštěvovala tedy další rok stávající mateřskou školu v místě bydliště.

Po odkladu školní docházky nastoupila Adéla do první třídy na této škole, kde od počátku využívala podpůrných opatření 4. stupně. Při nástupu byla v oblasti řečového projevu velice aktivní. Její projev byl sice srozumitelný, ale plný dysgramatismů. Pracovala s přiměřenou motivací a koncentrací, ta však po čase klesala.

Nyní dochází Adéla do 4. ročníku a vzdělává se stále podle PO 4. stupně bez IVP. Její řeč je dobře srozumitelná, avšak její projev stále obsahuje mírné dysgramatismy. Kolísání soustředěnosti, únava po delší práci a pomalejší pracovní tempo přetrvávají.

## **Odpovědi na jednotlivé kategorie**

- **Úroveň komunikativních kompetencí žáka**

Přestože rodina dívky je rusky mluvící, o Adélu se starala česká chůva. Rodiče se doma první tři roky snažili o odbourání ruského jazyka, protože jim bylo doporučeno odborníky zvolit jeden jazyk. Matka komentuje, proč zvolili češtinu, následovně: *„protože tam byla i práce foniatra a logopeda, tak tam byla zvolena čeština“*. Zpočátku se k rozvoji komunikace u Adély používalo odezírání i znak do řeči, tedy metoda totální komunikace. Matka vzpomíná na toto období se slovy: *„Museli jsme říct, znakovat a ona zopakovala,*

*musela hodně artikulovat a ukázat znak.*“ Po přibližně roce, kdy Adéla byla schopna spojit význam znaku a slova, se od používání znaků zcela upustilo.

Po nástupu Adély do mateřské školy začala dívka odposlouchávat doma a ve svém okolí ruštinu a sama ji začala používat. Dívka začala spontánně doma komunikovat rusky, aniž by ji k tomu rodiče vedli, a doteď podle slov matky *„doma vítězí ruština“*.

Před nástupem do první třídy měla Adéla dobrý řečový apetit. Hovořila spontánně, její mluvní projev obsahoval ale dysgramatismy a občas také rusismy. Pro problémy v porozumění a horší srozumitelnost řečového projevu jí byl doporučen odklad školní docházky.

Při nástupu do první třídy hodnotila Adélu učitelka U2 jako komunikativní dívku, která byla *„docela dobře jazykově vybavená“*, i když pocházela z cizojazyčné rodiny. Bylo jí, dle učitelky, dobře rozumět a rozuměla i svým spolužákům. Na konci druhé třídy absolvovala Adéla přešetření ve školním SPC. Expresivní stránka řeči se dobře rozvíjela, její řečový projev byl dobře srozumitelný a plynulý. Také měla již velmi pěkně rozvinutou aktivní slovní zásobu. Její projev však obsahoval dysgramatismy, nejčastěji se vyskytovaly ve skloňování či záměně rodů. Výraznější obtíže měla s vnímáním a rozuměním řeči. Učitelka také zmínila, že Adéla *„nerozlišovala tvrdé a měkké i“*.

Nyní navštěvuje Adéla čtvrtou třídu. Učitelka U3 hodnotí její řečový projev velmi kladně, podle ní *„není úplně rozpoznatelný, že má odlišný mateřský jazyk“*. Dysgramatismy se v mluveném projevu dívky vyskytují málo, časté jsou však v projevu psaném. Velký problém přetrvává ve skloňování výrazů. Porozumění mluvené řeči se stále rozvíjí, ale je na dobré úrovni. Porozumění čtenému textu však není podle učitelky *„úplně na 100 % úrovni“*. Adéla ráda používá ruské výrazy, podle učitelky *„je teda strašně pyšná na to, že umí azbuku“*.

- **Podpůrná opatření a další podpora**

Dívka se od první třídy vzdělává podle podpůrných opatření 4. stupně bez IVP. Ve výuce od první do třetí třídy využívala učitelka U2 zejména individuálního přístupu k žačce. Dále modifikaci obsahu vzdělávání, a to ve smyslu zjednodušeného zadání úloh. V rámci porozumění zadání bylo potřeba Adéle vše vícekrát zopakovat. V rámci předmětu speciálně pedagogické péče Jazyk a řeč bylo potřeba rozvíjet slovní zásobu, ale dle učitelky *„trošku jinak, než u českých dětí“*.

Nyní, ve 4. třídě, využívá učitelka U3 například úpravy organizace třídy. Adéla sedí na nejbližším místě u katedry, a to jednak z důvodu lepšího porozumění, ale také z důvodu jejího pomalejšího pracovního tempa. Učitelka uvádí: „*kontroluju, že pracuje a trochu jí popoháním*“. Stejně tak při skupinové práci musí učitelka dbát na to, „*aby se nesvezla a něco dělala*“. Dále učitelka dívce modifikuje zadání a výuku podporuje vizualizací. To dokládá slovy: „*ke všemu dávám obrázky a ptám se jí, jestli tomu rozumí*“. Adéla má, stejně jako předchozí dva žáci, dvakrát týdně předmět Jazyk a řeč, který se vyučuje v rámci předmětu speciálně pedagogické péče a slouží k posilování komunikativních kompetencí. Každé pondělí také chodí na doučování, kde s učitelkou procvičuje porozumění textu nebo rozšiřuje svou slovní zásobu. Učitelka ale zmiňuje, že by Adéla potřebovala pomoc s domácími úkoly každý den, protože „*co donese, to není dobře*“, a to z důvodu špatné jazykové úrovně rodičů.

Co se další podpory týká, rodina od začátku spolupracovala s ranou péčí, kterou jim poskytovala organizace Tamtam. Maminka si služeb organizace moc pochvalovala: „*jsme jí strašně vděční*“. V mateřské škole, která byla běžného typu, Adéla využívala podpory asistenta pedagoga. Dále Adéla chodila od dvou let ke klinickému logopedovi, kam docházela dvakrát za měsíc. V loňském roce byla logopedická péče přerušena, neboť rodinu postihla nešťastná událost. Matka však chce péči v novém roce obnovit.

Adéla také v raném věku začala chodit na kurzy plavání, což bylo rodičům doporučeno z důvodu horší motoriky dívky. Nyní je na tom Adéla pohybově moc dobře, plave na velmi dobré úrovni a do kurzů dochází pořád.

- **Vliv OMJ rodičů na vzdělávání žáka**

Adély rodina je rusky mluvící, ale doma se snaží hovořit česky. Ani jeden z rodičů nenavštěvoval jazykové kurzy, jejich projev je proto plný dysgramatismů a nepřesností. Podle učitelky U2 měl OMJ rodičů vliv především na plnění domácích úkolů. Ty Adéla vypracovala vždy s četnými chybami, rodiče jí nebyli schopni s gramatikou pomoci. Učitelka také zmínila rozdíly mezi dětmi ve všeobecném přehledu: „*je problém v tom, že nezná například české pohádky, ale ruské*“. Učitelka U3 hodnotí bilingvnost rodiny a to, že se dívka naučila oba jazyky brzo, jako výhodu. Přínos vidí například v tom, že „*když něco neví, tak si pomáhá ruštinou*“. Dívka někdy přeloží probíraný výraz učitelce do ruštiny, a to ji baví.

- **Vliv sluchové vady na vzdělávání žáka**

Dívce byla těžká oboustranná percepční sluchová vada zjištěna relativně brzy. Rodiče pojali podezření v roce a půl, ve dvou letech byla vada diagnostikována. Podle matky je vada progresivního charakteru. Myslí si, že Adéla „*měla při narození víc zbytků, který zmizely a mizejí do teď*“. Proto budou možná časem uvažovat o kochleární implantaci. Rehabilitace sluchu dívky byla zahájena ihned po zjištění vady, což obě učitelky považují samozřejmě za pozitivum. Učitelka U3 hodnotí péči při rehabilitaci, které se dívka od počátku dostávalo, za plnohodnotnou. Učitelka U2 vzpomíná, že někdy kvůli špatnému porozumění potřebovala Adéla zopakovat zadání. Vždy o to však byla schopna sama požádat: „*s tou její sluchovou vadou si někdy řekla, že potřebuje zopakovat zadání, říct víc nahlas, převyprávět video*“.

- **Organizace poskytující podporu**

Rodiče dívky po přestěhování do České republiky s žádnou organizací podporující cizince nespolupracovali. Nevyužívali ani žádné jazykové kurzy, česky se naučili sami. Po diagnostikování Adély sluchové vady však dostali od foniatřičky kontakt na organizaci Tamtam, se kterou navázali spolupráci v rámci rané péče. Na počátku k nim jezdila konzultantka každý týden. Matka si této péče dodnes velice váží: „*To byla první organizace, která nás chytila, popadla a vedla a jsme jí strašně vděční*.“ Spolupráce trvala až do dívčina nástupu do základní školy.

Žádná z učitelek si není vědoma existence nějaké organizace, která by propojovala podporu rodin cizinců s dítětem se sluchovým postižením. Učitelka U2 přiznala, že rodiče znají mnohem víc organizací než ona sama. Učitelka U3 doporučovala matce možnou spolupráci s METOU, ale sama si nebyla jista, „*jestli to mají dohromady se sluchovým postižením*“.

## **5.6 Dílčí závěry a doporučení pro praxi**

### **5.6.1 Dílčí závěry**

Dílčí závěry mají za úkol odpovědět na jednotlivé výzkumné otázky, které byly vytyčeny na základě dílčích cílů práce. Je však nutné podotknout, že závěry nelze aplikovat na všechny žáky, kteří mají sluchové postižení a zároveň odlišný mateřský jazyk. Šetření bylo kvalitativního charakteru, týkalo se nižšího počtu žáků a probíhalo s nižším počtem respondentů. Není proto možné zobecnit jeho výsledky.



**Výzkumná otázka č. 1:** *Jaká podpůrná opatření a další podpora je skupině vybraných žáků se sluchovým postižením a odlišným mateřským jazykem (dále jen skupina vybraných žáků) poskytována ve vzdělávání?*

Všichni tři žáci, kterých se týkalo výzkumné šetření, se vzdělávají na škole zřízené dle § 16 odst. 9 Školského zákona (z. č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání), tedy ve škole pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Součástí školy je speciálně pedagogické centrum (dále jen SPC) pro žáky s poruchou komunikace na podkladu vady sluchu nebo poruchy řeči, kam všichni tři žáci dochází. SPC každému z žáků vypracovalo na základě vyšetření doporučení pro vzdělávání, podle něhož se s žáky ve škole pracuje. Podpůrná opatření poskytovaná žákům spočívají zejména v prodloužení školní docházky na deset ročníků a snížený počet žáků ve třídě. Ve třídách, které tito žáci navštěvují, to je konkrétně 6 a 7 žáků. Další podpůrná opatření se týkají zejména oblastí metod výuky, úprav obsahu vzdělávání, organizace výuky, hodnocení žáků a intervence. Individuální vzdělávací plán žádný z žáků nastavený nemá, ale u jednoho z nich se o něm bude v dalším ročníku uvažovat. Jedna žákyně dochází jednou za týden na doučování, které vede její třídní učitelka. Další dva žáci doučování nevyužívají, u jednoho se však nyní bude jednat o možnostech doučování ve spolupráci s organizací Člověk v tísni. V neposlední řadě je to i podpora asistenta pedagoga, který však v žádné ze tříd není přítomen pravidelně.

Konkrétní postupy v podpůrných opatřeních se u každého žáka liší, záleží především na schopnostech a úrovni komunikativních kompetencí žáků. Také záleží na schopnostech a zkušenostech vyučujících. Učitelky u všech žáků využívají zejména individuálního přístupu. Dále učitelky podporují výuku dostatečnou vizualizací, pracují s žáky ve skupinách či na různých místech ve třídě nebo upravují žákům obsah zadávaných úloh. Jednomu z žáků, vzhledem k jeho rychlé unavitelnosti, poskytuje učitelka relaxační pauzy během výuky. U všech žáků musí učitelky velice dbát na porozumění probírané látce nebo zadávaným úlohám. V rámci předmětu speciálně pedagogické péče mají žáci dvakrát týdně předmět Jazyk a řeč, kde rozvíjejí a upevňují úroveň svých komunikativních kompetencí. Jeden z žáků dochází jednou za týden na logopedické hodiny ke školní logopedce.

Další péče poskytovaná žákům mimo školu je zejména péče logopedická. S klinickým logopedem spolupracovaly v předešlých letech rodiny všech tří žáků, v současné době dochází k logopedovi dva z nich. U třetí žákyně byla docházka v loňském roce z rodinných

důvodů přerušena, matka dívky chce však péči po novém roce obnovit. Rodina této žákyně také využívala služeb rané péče organizace Tamtam, a to od dvou let dívky až po její nástup do ZŠ.

**Výzkumná otázka č. 2:** *Jaký vliv má odlišný mateřský jazyk rodičů na vzdělávání skupiny vybraných žáků?*

Rodiče všech žáků, kterých se týkalo výzkumné šetření, mají odlišný mateřský jazyk. Konkrétně to jsou ukrajinština, arabština a ruština. Jazykových kurzů češtiny využívali po přestěhování do České republiky jen jediní rodiče, a to z rodiny arabského původu. Přesto nejsou jejich jazykové kompetence v češtině, stejně jako u ostatních rodičů, na dobré úrovni. Mluvní projev rodičů čítá mnoho gramatických chyb. U prvního žáka považuje učitelka odlišný mateřský jazyk za další komplikaci ve vzdělávání. Jako zásadní problém však hodnotí to, že vyrůstal dlouhou dobu (vzhledem k velice pozdní diagnostice sluchové vady) bez jakéhokoliv jazyka. Druhý z žáků dochází dokonce na hodiny mateřského jazyka, arabštiny. U tohoto žáka měl odlišný mateřský jazyk dle učitelky vliv na vzdělávání na počátku školní docházky. Chlapec se pletl směr písma, ale nyní je tento problém již odbourán. U žákyně z ruský hovořící rodiny má jazyk vliv především na domácí přípravu, kdy jí nejsou rodiče schopni dostatečně pomoci s vypracováním úloh. Na tom se shodly obě učitelky, které poskytly rozhovor. Na druhou stranu učitelka, která vyučuje dívku nyní, vidí v kompetenci dívky hovořit oběma jazyky pozitivum. Dívka si například dokáže pomoci mateřským jazykem v případě neporozumění nějakému termínu.

Odborníci, ke kterým rodiny s žáky docházeli, doporučovali rodičům mluvit s dětmi výhradně česky. U prvního žáka však učitelka však zastává názor, že by pro něj bylo větším přínosem, kdyby s ním doma rodiče hovořili ukrajinsky, protože jejich čeština není na dobré úrovni.

**Výzkumná otázka č. 3:** *Jak ovlivňuje doba diagnostikování sluchové vady a doba zahájení rehabilitace rozvoj komunikativních kompetencí skupiny vybraných žáků?*

První žák má těžkou sluchovou vadu kompenzovanou kochleárním implantátem na pravém uchu. Chlapec byla sluchová vada diagnostikována až ve čtyřech letech, zde je tedy velkým problémem pozdní zahájení veškeré rehabilitace. To má podle učitelky zásadní vliv na chlapcův opožděný vývoj řeči a úroveň jeho komunikativních kompetencí. Podle ní zde hraje velkou roli promeškání senzitivní periody pro vnímání jazyka. U druhého žáka byla středně

těžká sluchová vada, která je kompenzována sluchadly, diagnostikována ihned po porodu. Rehabilitace započala tedy velmi brzy. To učitelka samozřejmě hodnotí kladně, nicméně přesto přisuzuje sluchové vadě větší vliv na chlapcův opožděný vývoj řeči než jeho odlišnému mateřskému jazyku. U třetí žákyně byla těžká sluchová vada rovněž diagnostikována relativně brzy, a to ve dvou letech. Následně byla zahájena plnohodnotná rehabilitace. Díky svědomité práci rodičů od začátku rehabilitace jsou komunikativní kompetence dívky velice dobré.

**Výzkumná otázka č. 4:** *Jaké organizace zabývající se touto problematikou využívají rodiče skupiny vybraných žáků?*

Rodiče prvního žáka nespolupracovali s žádnou organizací, která poskytuje podporu cizincům. Po přestěhování do České republiky nenavštěvovali žádné jazykové kurzy češtiny ani nenavázali spolupráci s žádnou z organizací, které podporují rodiny s dětmi se sluchovým postižením. Učitelka žáka však nyní oslovila organizaci Člověk v tísni ve snaze domluvit chlapci doučování, které by mu podle ní ve vzdělávání pomohlo. Rodiče dalšího žáka docházeli po přestěhování do ČR do kurzů češtiny. Využívali služeb Ústavu jazykové a odborné přípravy v Poděbradech, které spadá pod Univerzitu Karlovu, a Integračního centra Praha. S organizací zabývající se podporou žáků se sluchovým postižením nespolupracovali. Rodina třetí žákyně nevyužívala služeb žádné z organizací zabývající se podporou cizinců. Brzy po diagnostikování sluchové vady dívky však navázali spolupráci s organizací Tamtam poskytující ranou péči rodinám s dětmi se sluchovým postižením. Této péče si rodiče velice váží a matka je za spolupráci s organizací vděčná.

Učitelky se shodují, že neznají organizaci, která by poskytovala podporu rodinám s odlišným mateřským jazykem a s dítětem se sluchovým postižením zároveň. Jedna z učitelek se snaží o navázání spolupráce s organizací Člověk v tísni za účelem doučování žáka. Zároveň vyjádřila názor, že prvotní kontakt na organizace poskytující takovým rodinám podporu by měl předat pediatr. Další učitelka navrhla matce dívky kontaktovat organizaci META, která však poskytuje pomoc cizincům převážně z hlediska odlišného mateřského jazyka.

### **5.6.2 Doporučení pro praxi**

Z výzkumného šetření, které se zabývalo vzděláváním žáků se sluchovým postižením a odlišným mateřským jazykem, vyplynulo několik skutečností. Na jejich základě byla navrhnutá následující doporučení, která by mohla být přínosem pro praxi.

Výzkumné šetření mimo jiné zjišťovalo, jaká podpurná opatření a další podpora je poskytována žákům se sluchovým postižením a odlišným mateřským jazykem. Šetření ukázalo, že ze skupiny vybraných žáků jsou v současné době dva v péči klinického logopeda, z toho jeden ji však využívá zřídka a třetí žákyně v současné době vůbec. Tato péče má však nezastupitelnou roli vzhledem k potřebě rozvoje řeči a komunikativních kompetencí těchto žáků.

S tím souvisí i doporučení týkající se rozvoje a upevňování slovní zásoby těchto dětí. Žákům využívajícím logopedické péče by bylo vhodné zřídit jakýsi slovník / deník slovní zásoby. V něm by měli žáci uloženy všechny pojmy, se kterými pracují. Slovník by nosili na všechny logopedické hodiny, na které docházejí, ať už ve škole nebo mimo ni. To by umožnilo alespoň z části sjednotit činnost odborníků, které žáci navštěvují, a zvýšit tak efektivitu jejich práce. V dnešní době není velkým problémem pořídit takový slovník v digitální formě, například do tabletu. Díky tomu není třeba nosit velké těžké desky či sešity. Veškerou slovní zásobu, kterou se žáci učí a upevňují, by měli u sebe v jednom zařízení.

Další doporučení se týká doučování. Z žáků, kterých se týkalo výzkumné šetření, ho nyní využívá pouze jedna dívka. Bylo by však zajisté přínosem i pro ostatní dva žáky, kdyby této podpory využívali. I když pro letošní školní rok připravilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ve spolupráci s dalšími Národní plán doučování (viz. kapitola 4.2), nevyužívá této podpory mnoho žáků. Doučování mohou vést pedagogové nebo asistenti pedagoga příslušných škol, ti jsou však často velice vytíženi. Proto ministerstvo svolilo k možnosti využít dalších osob, např. studentů vysokých škol, pracovníků neziskových organizací nebo vedoucích zájmových činností. Zde je však problém z hlediska erudovanosti pracovníků přicházejících do škol zvenčí a dostatečných časových možností studentů VŠ. Pro práci s žáky se sluchovým postižením a odlišným mateřským jazykem by měl mít doučující určité znalosti v oboru. V případě, že žádné zkušenosti s takovými žáky nemá, by musel pro efektivitu doučování spolupracovat s učitelem žáka. Jenže se dostáváme zpět k problému přehlcení učitelů, které je pandemií COVID-19 ještě znásobeno. Z toho vyplývá další doporučení či myšlenka. Bylo by přínosné zapojit do doučování studenty posledních ročníků pedagogických fakult v rámci plnění jejich pedagogických praxí. Toto opatření by bylo možné aplikovat obecně na všechny žáky základních a středních škol u nás. Bylo by tak možné zajistit i určitou odbornost vedení doučování vzhledem ke specializaci studenta vysoké školy a bylo by to výhodné pro obě strany.

Výzkumné šetření se také zabývalo otázkou organizací poskytujících podporu rodinám s odlišným mateřským jazykem, ve kterých se narodilo dítě se sluchovým postižením. Organizací, které se zabývají začleňováním cizinců do společnosti či jejich podporou ve vzdělávání, je u nás početně. Stejně tak organizací zabývajících se podporou rodin s dětmi se sluchovým postižením. Není u nás však žádná organizace, která by tuto podporu sjednocovala. Pro rodiče by bylo usnadněním, kdyby jim taková organizace byla schopna poskytnout komplexní služby na jednom místě. Jednalo by se např. o odborné poradenství, ranou péči, vzdělávací akce nebo jazykové kurzy. Vznik takové organizace by mohli pro začátek iniciovat sami rodiče, kterých se toto téma dotýká. Organizace by mohla fungovat na bázi svépomocné podpůrné skupiny, kde by rodiče sdíleli vzájemné zkušenosti a hledali odpovědi na své otázky.

## **Závěr**

Závěrečná práce s názvem *Vzdělávání žáků se sluchovým postižením a odlišným mateřským jazykem* se zabývala možnostmi podpory, která je těmto žákům při vzdělávání poskytována.

První část práce obsahovala teoretický základ založený na zpracování odborné literatury a legislativy, které se tématu dotýkají. Byly zde vymezeny oblasti sluchového postižení a jednotlivé složky komprehenzivní rehabilitace osob se sluchovým postižením. Dále se teoretická část věnovala vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Konkrétně zde byl zpracován legislativního rámec problematiky, možnosti zařazení těchto žáků do škol hlavního vzdělávacího proudu nebo do škol zřízených podle odstavce 9 § 16 Školského zákona. Následně zde byly popsány komunikační přístupy, které se ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením uplatňují. Další část vymezovala možnosti vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a také skupiny žáků, kteří mají sluchové postižení a odlišný mateřský jazyk zároveň. Na to navázala kapitola zabývající se možnostmi podpory, které mohou využít rodiče nebo pedagogové vzdělávající tyto žáky.

Praktická část práce se věnovala vlastnímu výzkumnému šetření. To si jako hlavní cíl kladlo za úkol zjistit, jaká podpora je nabízena a poskytována žákům se sluchovým postižením a odlišným mateřským jazykem při vzdělávání. Dílčí cíle práce se zaměřovaly na oblasti podpůrných opatření a další podpory, která je těmto žákům při vzdělávání poskytována. Dále se dílčí cíle věnovaly otázkám vlivu odlišného mateřského jazyka rodičů a vlivu doby diagnostiky sluchové vady a začátku rehabilitace na jejich vzdělávání. Poslední dílčí cíl měl za úkol zjistit, jaké organizace se touto problematikou zabývají. Na základě výzkumných otázek, které vznikly z dílčích cílů práce, byly zpracovány tři případové studie věnující se vybraným žákům se sluchovým postižením a odlišným mateřským jazykem. Díky informacím zjištěným při výzkumném šetření bylo možné odpovědět na dílčí závěry práce a předložit některá doporučení pro praxi.

Cílem závěrečné práce bylo sledovat aktuální možnosti podpory žáků se sluchovým postižením a odlišným mateřským jazykem v českém vzdělávacím systému. Stoupající počty žáků odlišných kultur a žáků cizinců představují pro naše školství stále docela novou situaci. Ještě větší výzvou pro naše školství je však oblast vzdělávání žáků, kteří mají sluchové postižení, a ještě k tomu je jejich mateřský jazyk jiný než český. Podpory ve vzdělávání se těmto žákům dostává, avšak nevyplývá z jednotného přístupu, který by byl specifický pro tuto skupinu žáků. Ta se jistě bude v následujících letech rozšiřovat. Bylo by

proto příhodné do budoucna věnovat oblasti vzdělávání a podpory, která je těmto žákům poskytována, větší pozornost. A to jak ze strany školského systému, tak ze strany organizací.

## Seznam použitých zdrojů

### Publikace

FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4655-4.

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

HARDING, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-358-1.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7040-2.

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

CHROBOK, Viktor et al. *Příručka pro praxi: Screening sluchu novorozenců*. Praha: Česká společnost otorinolaryngologie a chirurgie hlavy a krku, 2019.

KADANÍKOVÁ, Jana a Karel NEUBAUER. Bilingvismus a výchova dítěte v bilingvní rodině. *Listy klinické logopedie* [online]. Asociace klinických logopedů ČR, 2017, 1(1), 3-14 [cit. 2021-11-17]. ISSN 2570-6179. Dostupné z: <https://www.prolekare.cz/casopisy/listy-klinicke-logopedie/2017-1-13/bilingvismus-a-vychova-ditete-v-bilingvni-rodine-bilingualism-and-education-of-children-in-a-bilingual-family-107990>

KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. 6. přeprac. a dopl. vyd. Praha: SPN, 1998. Odborné slovníky (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 80-042-6710-6.

KOURKZI, Alice. Metodické doporučení pro poskytování služeb školských poradenských zařízení žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a z odlišného kulturního prostředí). *Inkluzivní škola* [online]. Praha: MŠMT, 2.9.2021 [cit. 2021-10-18]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/metodika-msmt-pro-poskytovani-podpurnych-opatreni-zakum-s-omj>

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



KRHUTOVÁ, Lenka. *Koordinovaná rehabilitace I*. Ostrava: Ostravská univerzita, Fakulta sociálních studií, 2017. ISBN 978-80-7464-965-3.

LOCHMANOVÁ, Ester. Rozhovor s PhDr. Terezou Linhartovou ze sdružení META – společnosti pro příležitosti mladých migrantů. *Listy klinické logopedie* [online]. 2017, (1), 43-44 [cit. 2021-11-22]. ISSN 2570-6179. Dostupné z: <https://www.prolekare.cz/casopisy/listy-klinicke-logopedie/2017-1-13/mgr-ester-lochmanova-rozhovor-s-phdr-terezou-linhartovou-ze-sdruzeni-meta-spolecnosti-pro-prilezitosti-mladych-migrantu-108066>

LUDÍKOVÁ, Libuše a Zdeňka KOZÁKOVÁ. *Specifika komunikace s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3094-2.

MARČÍKOVÁ, Nikol. Vliv změn multilingvního prostředí na rozvoj řeči dítěte. *Listy klinické logopedie* [online]. Asociace klinických logopedů ČR, 2017, (1), 15-24 [cit. 2021-11-17]. ISSN 2570-6179. Dostupné z: <https://www.prolekare.cz/casopisy/listy-klinicke-logopedie/2017-1-13/vliv-zmen-multilingvniho-prostredi-na-rozvoj-reci-ditete-107994>

MUKNŠNÁBLOVÁ, Martina. *Péče o dítě s postižením sluchu*. Praha: Grada, 2014. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-5034-7.

NEUBAUER, Karel. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1.

POTMĚŠIL, Miloš. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0766-3.

RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta-Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.

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.

ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6382-2.

SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, Lucie. *Osvojování jazyka dítětem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-802-4633-411.

SKÁKALOVÁ, Tereza. *Sluchová vada a její sociální dopady v dospělém věku*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2016. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-628-5.

SKŘIVAN, Jiří. Screening sluchových poruch, vyšetřování sluchu a současné možnosti léčby a kompenzace nedoslýchavosti. *Medicína pro praxi* [online]. 2013, (10), 348-350 [cit. 2021-05-09]. ISSN 1803-5310. Dostupné z: <https://www.medicinapropraxi.cz/pdfs/med/2013/10/09.pdf>

ŠÁNDOROVÁ, Zdenka. *Vybrané kapitoly z komprehenzivní surdopedie: učební text pro studující speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003. ISBN 80-704-1605-X.

ŠEDIVÁ, Zoja. *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. Praha: Septima, spol., 2006. ISBN 80-7216-232-2.

ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie. 2., aktualiz. vyd.* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TITĚROVÁ, Kristýna a kol. *Průvodce pro poradny při práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem* [online]. META, 2019 [cit. 2021-12-03]. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/publikace/pruvodce-pro-poradny-pri-praci-s-detmi-a-zaky-s-omj/>

TITĚROVÁ, Kristýna a kol. *Strategické cíle pro jazykovou přípravu a rovné příležitosti pro roky 2021-2022: Doporučení organizace META, o.p.s.* [online]. META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2021 [cit. 2021-10-24]. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/publikace/strategicke-cile-2021-2022/>

VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Posuzování verbální a neverbální složky komunikace ve speciálněpedagogické praxi: výsledky partikulárních výzkumných šetření*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-3989-1.

VOTAVA, Jiří. *Ucelená rehabilitace osob se zdravotním postižením*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0708-5.

*Základní východiska zavedení koordinované rehabilitace zdravotně postižených v ČR*. Praha: MPSV, 2012. ISBN 978-80-7421-052-5.

## Legislativa

ČESKO. *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.* In: <i>Zákony pro lidi.cz</i> [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 3. 12. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

ČESKO. *Vyhláška č. 45/2021 Sb., vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 70/2012 Sb., o preventivních prohlídkách, ve znění pozdějších předpisů.* In: <i>Zákony pro lidi.cz</i> [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 3. 12. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2021-45>

ČESKO. *Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.* In: <i>Zákony pro lidi.cz</i> [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 3. 12. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

ČESKO. *Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.* In: <i>Zákony pro lidi.cz</i> [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 3. 12. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>

ČESKO. *Zákon č. 329/2011 Sb., o poskytování dávek osobám se zdravotním postižením a o změně souvisejících zákonů.* In: <i>Zákony pro lidi.cz</i> [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 3. 12. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-329>

ČESKO. *Zákon č. 384/2008 Sb., zákon, kterým se mění zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů a další související zákony.* In: <i>Zákony pro lidi.cz</i> [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 3. 12. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2008-384>

ČESKO. *Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti.* In: <i>Zákony pro lidi.cz</i> [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 3. 12. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-435>

ČESKO. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).* In: <i>Zákony pro lidi.cz</i> [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 3. 12. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

ČESKO. *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.* In: <i>Zákony pro lidi.cz</i> [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 3. 12. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

## Internetové zdroje

*ABIONIC* [online]. Praha: Abionic, 2017 [cit. 2021-05-29]. Dostupné z: <http://www.abionic.cz/>

*Babi, dědo, slyšíme se? Cesta ke kochleárnímu implantátu. Česká společnost otorinolaryngologie a chirurgie hlavy a krku* [online]. 25.2.2021 [cit. 2021-10-25]. Dostupné z: <https://www.otorinolaryngologie.cz/babi-dedo-slysime-se/cesta-ke-kochlearnimu-implantatu/>

*Česká společnost otorinolaryngologie a chirurgie hlavy a krku* [online]. 2021 [cit. 2021-11-30]. Dostupné z: <https://www.otorinolaryngologie.cz/>

*Desatero všímavého pedagoga: ČDJ a SVP-Desatero všímavého pedagoga* [online]. In: META, 16.3.2021, s. 2 [cit. 2021-10-31]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/cdj-svp-desatero-vsिमaveho-pedagoga>

*Desatero práce s žáky s OMJ a SVP* [online]. In: META, 16.3.2021 [cit. 2021-10-31]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/desatero-prace-se-zaky-s-omj-svp>

*Indukční smyčky* [online]. Brno: Unie neslyšících Brno, 2020 [cit. 2021-05-29]. Dostupné z: <https://www.indukcni-smycky.cz/>

*Metodický portál RVP.CZ* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2012 [cit. 2021-12-01]. Dostupné z: <https://rvp.cz/>

*Národní plán doučování: Praktický průvodce a inspirace pro ředitele, pedagogy a doučující* [online]. MŠMT ČR & NPI ČR, 2021 [cit. 2021-12-01]. Dostupné z: <https://doucovani.edu.cz/>

*Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů* [online]. Nová škola, o.p.s., ČOSIV, 2013 [cit. 2021-12-01]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/>

*Tamtam: Centrum pro dětský sluch Tamtam o.p.s.* [online]. Praha, 2021 [cit. 2021-06-04]. Dostupné z: <https://www.tamtam.cz/>

*Tichý svět: Chráněná pracoviště* [online]. [cit. 2021-10-11]. Dostupné z: <https://www.tschp.cz/>

*Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů. Metodický portál RVP.CZ* [online]. [cit. 2021-10-17]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10429>

POSPÍŠILOVÁ, Ivana. *Vzdělávání dětí se sluchovým postižením. Šance dětem* [online]. 16.7.2021 [cit. 2021-10-14]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/vzdelavani-deti-se-sluchovym-postizenim>

CUMMINS, Jimm. *Vzdělávání vícejazyčných žáků* [online]. Toronto, 2020, 1-6 [cit. 2021-11-17]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/j-cummins-vzdelavani-vicejazycnych-zaku>

HRUŠKOVÁ, Zuzana. *Zapojení do výuky ZŠ, SŠ* [online]. 16.3.2021 [cit. 2021-10-31]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/zapojeni-do-vyuky>

## **Seznam příloh**

Příloha 1: Základní zásady komunikace s žáky se sluchovým postižením

Příloha 2: Ukázka zpracování přepisu rozhovoru s rodičem pomocí metody otevřeného kódování

Příloha 3: Ukázka zpracování přepisu rozhovoru s učitelkou pomocí metody otevřeného kódování

Příloha 4: Některé organizace zabývající se podporou cizinců u nás

Příloha 5: Ukázka informovaného souhlasu se zapojením do výzkumného šetření

## Přílohy

### Příloha 1: Základní zásady komunikace s žáky se sluchovým postižením

(pevná součást individuálního vzdělávacího plánu školy, na které proběhlo výzkumné šetření)

- Začněte mluvit, až když Vás dívka / chlapec sleduje. Před položením otázky, před důležitým sdělením navažte nejprve kontakt, např. očima.
- Mluvte klidně, zřetelně a zvolna, přiměřeně hlasitě (nekřičte).
- Dívejte se dívce/chlapci na obličej. Posazení dívky / chlapce ve třídě by mělo umožňovat přímý výhled na Váš osvětlený obličej (nejvhodnější bývá 2. lavice do uličky od stolku pedagoga).
- Dávejte pozor, aby Váš obličej nebyl ani zčásti zakrytý (např. rukou, učebnicí, ale i vousy apod.), skloněný (např do učebnice), odvrácený (např. k tabuli).
- Dávejte pozor, by Váš obličej nebyl ve stínu (nestůjte nikdy zády ke zdroji světla).
- Při rozhovoru neměňte své místo. Řeč by měla k dívce / chlapci přicházet vždy zepředu. Nejvhodnější podmínky pro rozhovor jsou do vzdálenosti 1 metru, při stejné úrovni obličejů; při nestejně úrovni je třeba vzdálenost přiměřeně prodloužit.
- Komunikace s dívkou / chlapcem musí být vždy přímá a osobní.
- Používejte umírněně přirozená gesta a mimiku, vždy v souladu s obsahem Vašeho sdělení.
- Vyjadřujte se jednoznačně a mluvte vždy k danému tématu. Sluchově postižený lépe vnímá a odezírá jednotlivé, postupně uspořádané věty než dlouhá souvětí. Změnu tématu hovoru je třeba vždy výrazně označit a nové téma náležitě uvést. Nevhodná je ironie, ale i nadsázka či metafora.
- Pokud dívka / chlapec nerozuměl(a), zkuste své sdělení srozumitelně opakovat nebo přeformulovat, případně vhodně zestručnit.
- Nespěchejte; v rozhovoru nechte dívku / chlapce domluvit.
- Pokud hovoří více lidí (např. rozhovor k určitému tématu ve třídě) stručně vždy zopakujte o čem hovoří ostatní. Dívka / chlapec nebude dobře rozumět spolužákům, kteří mluví nezřetelně, spolužákům vzdálenějším a těm, kterým neuvidí dobře na obličej. Při diskusi může dívka / chlapec vnímat řeč jen jedné osoby – pedagoga.

- V hluku hovořte s dívkou / chlapcem z bezprostřední vzdálenosti, tak aby mohl(a) dobře odezírat. V prostoru, např. v tělocvičně se bude orientovat podle chování ostatních nebo podle optických signálů.
- Čím častěji budete s dívkou / chlapcem hovořit, tím lépe si budete postupně vzájemně rozumět. Dívce / chlapci je třeba poskytnout dostatek času a příležitostí, aby se seznámil(a) se způsobem mluvy všech pedagogů i spolužáků.



## **Příloha 2: Ukázka zpracování přepisu rozhovoru s rodičem pomocí metody otevřeného kódování**

### **Rozhovor s matkou R1 k případové studii 1**

#### **1. Odkud Vaše rodina pochází? Kdy jste se přistěhovali do České republiky?**

„Pocházíme samozřejmě z Ukrajiny a přistěhovali jsme se tak před dvěma lety a něco. Dva roky a něco, dva roky a půl. My jsme se přistěhovali a Luky šel hned na chvíli do školky a pak hned do školy. Ale to byl zas covid ve školce...“

#### **2. Jaké je Vaše vzdělání a Vaše povolání?**

„Já nepracuji, беру občas brigády. Mám nestálou práci, nemůžu zatím žádnou sehnat.“

#### **3. Jakým jazykem mluvíte doma? Jakým jazykem mluví Vaši příbuzní, Vaše okolí?**

„No, známí a příbuzní mluví ukrajinsky a my taky ukrajinsky, ale snažíme se mluvit česky.“

##### **A co Vám třeba řekli u nás v SPC? Jak máte mluvit doma?**

„No oni mi spíš říkali, že máme mluvit jedním jazykem, češtinou. Potřebujeme se naučit česky. Tak já se toho držím, všemi silami bych chtěla, aby se naučil česky. Aspoň trošičku.“

##### **A Vaši příbuzní žijí tady nebo na Ukrajině?**

„Na Ukrajině. Ale jezdí sem třeba pracovat, vídáme se občas, tak dvakrát ročně.“

##### **A máte tady nějakou babičku?**

„Ne tady ne, máme ji na Ukrajině a tam jezdíme tak dvakrát v roce. Jezdíme na Ukrajinu na prázdniny a pak na Vánoce.“

#### **4. Znáte nějaké organizace zabývající se podporou cizinců v ČR? Spolupracujete s nějakou?**

„Ne.“

**Myslím teď Vás a Vašeho muže, chodili jste například na nějaké jazykové kurzy?**

„Ne, **nechodili**. My jsme se to **naučili sami** od sebe. No, není to správně, ale jak jinak.“

**Napadlo nás s paní učitelkou, že by se dalo pro Lukyho domluvit doučování češtiny od organizace Člověk v tísni. Některé děti tady jejich služby využívají.**

„Ano, **to by bylo dobré**. A nešlo by to tady ve škole? **Minulý rok chodil tady ve škole na logopedii** k paní Novákové.“

**Ano, myslím, že dochází i do školy. A je to bezplatné.**

„Víte co, člověk by si i zaplatil. Já jsem byla minulý rok ráda, že se učil s paní Novákovou.“

**5. Spolupracujete s nějakou organizací zabývající se podporou dětí a žáků se sluchovým postižením?**

„Ne, **taky ne**.“

**6. Jakou má Váš syn / Vaše dcera sluchovou vadu? Kdy a kde mu / jí byla diagnostikována?**

„No ve **čtyřech letech jsme zjistili, že je hluchý** a **ve 4,5 letech jsme udělali tu operaci**. Na **pravém uchu má kochleární implantát**, na **druhém uchu má 20 % sluchu**.“

**Takže má oboustrannou těžkou sluchovou vadu? Kdyby neměl kochleární implantát, neslyší nic?**

„Ano, nic.“

**7. Jak se postupovalo po zjištění sluchové vady u Vašeho dítěte?**

„Měli jsme **sluchadla, ale oni mu moc nepomáhaly**. A pak nám řekli, že jak bude starý, tak určitě nebude slyšet, že už nebudou pomáhat. Tak **jsme řešili rovnou tu operaci**.“

**Měl dvě sluchadla před implantátem?**

„Jo, dvě. Ale víte co, to bylo tak těžký. **Než jsme se je naučili nosit, furt mu padaly, furt se ztrácely**, já už si ten moment ani nechci představit.“

**8. Používá Váš syn / Vaše dcera sluchadlo nebo kochleární implantát? Od kolika let?**

„**Kochleární implantát na pravém uchu**, od 4 a půl let.“

## **9. Jak probíhala rehabilitace po započetí používání kompenzační pomůcky Vašeho dítěte?**

„No ze začátku to bylo taky těžké. No ale už bylo trošku líp, protože jsme mu to nemuseli dávat dovnitř. Ale **ze začátku to si pořád sundaval**, všechno ho to štvalo, **nebylo mu to příjemný**. My jsme s tím dlouho bojovali, než jsme ho naučili to držet na uchu. To trvalo tak jeden den půl hodinky, odpoledne už to nechtěl. To potom házel třeba i do vody, to mu bylo jedno. On byl ještě malý a nerozuměl tomu. A pak už se to trošku zlepšilo. Už **se naučil to nosit, už se o něj naučil starat**.“

### **Na nastavování jste jezdili na Ukrajině?**

„Ano, dvě nastavování byly v Kyjevě a potom jsme se domluvili s pánem, ten jezdil k nám na Zakarpatsko, my jsme mu platili hotel, byl tam třeba dva dny a tam nám to nastavoval. Ze začátku to bylo těžký, ten pán nevěděl, co mu dát nahoru, co dolů.“

### **Luky asi ze začátku nespolupracoval?**

„Ano, jojo, on moc **nespolupracoval** a **ten pán nevěděl, co má zesílit, co má zeslabit**. No to trvalo tak půl roku.“

### **A teď už jezdíte na nastavování do Motola? Tam jezdíte jak dlouho?**

„Ano, tam jezdíme už dva a půl roku, co jsme tady.“

### **Takže na Ukrajině proběhla tři nastavování?**

„**Tam jsme měli asi čtyři**, protože jedno nastavování bylo hned po operaci, asi po třech týdnech a pak dále každý měsíc. Jak jsme **přijeli do Prahy, tak už to bylo lepší**, už slyšel trochu.“

### **Takže trvalo asi půl roku, než si trošku zvyknul?**

„Jo, jo. To bylo hrozný. A pak jsme přijeli sem a už jsme to dělali tady. A už se to tady zlepšilo.“

### **Tady jste v dobrých rukách, teď už to bude jenom lepší.**

„Jo, to jsem ráda, to doufám. A víte, co nám řekli na Ukrajině? **Ať ho prostě dám do tý znakový školy, že nikdy nebude mluvit**. Víte, jak mě to urazilo? Hned jsme se sebrali z Ukrajiny.“

### **To byl ten důvod?**

„No to bylo pro mě ten důvod jakoby pro maminku, představte si, kdyby Vám to řekli. Tak jsem si řekla, že nechci tam ani jít.“

**10. Jaké odborníky navštěvujete v souvislosti se sluchovou vadou Vašeho dítěte nyní?**

„Na logopedii na Barrandov, jednou za měsíc a pak do Motola chodíme. Někdy to vyjde dvakrát za měsíc.“

**11. Jaké školské zařízení navštěvoval Váš syn / Vaše dcera před nástupem do základní školy / do této školy?**

„Navštěvoval na Ukrajině školku, ale tam ho moc nechtěli, protože víte co, to bylo hrozný.“

**A to jste ještě nevěděli, že neslyší?**

„Ne, to jsme ještě nevěděli. A pak jsem ho tam dovedla s tím kochleárním implantátem, a to ho obcházeli takhle obloukem, okukovali, oni to ještě neviděli, to bylo něco.“

**Navštěvovali jste nějakou logopedickou péči ještě na Ukrajině?**

„Ne. My jsme se odtud rádi sebrali.“

**12. Uvažovali jste nad zařazením Vašeho syna / Vaší dcery do jiné školy?**

„Ne, my jsme spokojeni, moc.“

**To je dobře.**

### **Příloha 3: Ukázka zpracování přepisu rozhovoru s učitelkou pomocí metody otevřeného kódování**

#### **Rozhovor s třídní učitelkou U1 k případové studii 1**

##### **1. Jaké je Vaše dosažené vzdělání a jak dlouho pracujete na této škole?**

„Vystudovala jsem učitelství 1.stupně, potom jsem si dodělala speciální pedagogiku a následně poradenství. V této škole jsem třetím rokem.“

##### **2. Jaká byla úroveň komunikativních kompetencí žáka / žákyně při nástupu do základního vzdělávání?**

„Luky, když přišel do školy, tak se dá říct, že **prakticky nemluvil** a byl velice zakřiknutý. Pouze byl při porozumění **schopen kývnout hlavou** ano nebo ne. Až postupně, když se začal seznamovat s dětmi, začal říkat jejich jména, trošičku ukazovat a postupně se rozmlouvat. Vlastně nám pomohlo, když jsme začali číst jednotlivá písmena, on je začal opakovat a tím **začal chápat, že si hlasem může o něco říct, vymoct, oslovit spolužáka**... Takže vyučování čtenému mu pomáhalo i k rozvoji slovní zásoby. Nehledě na to, že rozvoj slovní zásoby je obecně součástí výuky pro všechny naše děti.“

##### **Měl Luky vlastně vyvozený hlas při nástupu?**

„Kam mi paměť sahá, tak **jen tak broukal**. Že bych ho slyšela vyloženě pokřikovat nějaké samohlásky nebo tak, to bych řekla, že ne. Že doopravdy nemluvil.“

##### **A vzpomenete si, jak dlouho to trvalo?**

„Než třeba začal vnímat jména spolužáků... Ono to šlo docela rychle, protože Luky je doopravdy vnímavý chlapec a chce. Musím říct, že nám pomohlo používání gest a vizualizace. Pomáhali jsme si tím, že jsem ukazovala na předměty... Takže **se zvyšujícím se porozuměním začal postupně ta slova opakovat**. Takže **trvalo dejme tomu první dva měsíce, než ukázal na tužku a řekl TU, řekl první slabiku**. A už jsem věděla, aha, tužka. Takže začátek náznaků slov po dvou měsících.“

##### **3. Jaká je úroveň komunikativních kompetencí žáka / žákyně nyní?**

„Luky se **dorozumívá se svými spolužáky, oslovuje je, když něco chce sdělit, přihlásí se o slovo** tak, že mě osloví *Paní učitelko* a děti jménem, dobře čte, sděluje, co bylo o víkendu. Ta **srozumitelnost není dobrá, ale hodnota toho sdělení tam je**. Co se týče

porozumění, to je na velmi nízké úrovni. Často se dívá, co dělají jeho spolužáci, aby udělal, co se po něm chce. Porozumění je tam slabé. Je to dáno tím, že začal být velmi pozdě ve sluchovém věku, vlastně až v pěti letech začal prostřednictvím kochleárního implantátu vnímat zvuky, takže de facto jeho sluchový věk je dneska dva roky. Když k tomuto přihlédnu, tak Luky udělal neskutečný pokrok. On ukáže, předvede, chce sdělit, zeptá se, nebojí se. A já si myslím, že to je nejdůležitější, v tomto ho podporovat, aby se nebál, i když neříká věci přesně, aby nepřestal.“

#### **Když Vás a spolužáky oslovuje, skloňuje dobře?**

„Ne. No, někdy řekne *Paní učitelko, Vendulko...Ale Daniel*. Jak kdy, jak to má naposlouchané, na toto je vnímavý. Takže z hlediska exprese se velmi snaží. Snaží se vyslovovat, když čte, snaží se vyslovovat slova. Porozumění je samozřejmě na horší úrovni, protože Luky se prostě od začátku 1.třídy učí nový jazyk, a hlavně byl vychovávaný v bezjazyčí, takže on jaksi promeškal senzitivní period. Tu, kdy se učíme vnímat jazyk přirozeně, to je pryč. Řekne třeba *toto nemám*, co se týče potřeb, to umí vyjádřit už velmi pěkně, co se týče porozumění, tam to hodně vážne.“

#### **Jak je na tom s porozuměním textu?**

„Co se týče porozumění čtenému, tam Luky rozumí jen velmi základním věcem. Ve chvíli, kdy je to slovo skloňováno a časováno, je to pro něj úplně jiné slovo a necítí tam tu podobnost.“

#### **4. Jaká podpůrná opatření jsou žákovi / žákyni poskytována ve vzdělávání?**

„Především je to naprosto individuální přístup, deník, kde je neustále doplňována veškerá slovní zásoba, kterou tady řešíme, vizualizace, neustálé opakování... Taky je to určitě modifikace zadání. Teď jsme se s maminkou domluvily, že oslovíme Člověka v tísní pro doučování. Individuální logopedická péče v rámci naší školy se školní logopedkou jednou za týden. Dál je to ta vizualizace pomocí obrázků, gest, a také pomocí skutečných předmětů, které do výuky často nosím. Pokud to jde, chci, aby si děti na všechno sáhly a viděly to. V rámci organizace třídy děti hodně přesazují a pracují na různých místech. Taky hodně pracujeme ve skupinách, často dělám blokovou výuku nebo nějaké projektové dny. A ještě asistent pedagoga ve chvíli, kdy je k dispozici, třeba na individuální práci. Rozhodně také rozdělení první třídy do dvou let. Co se týká hodnocení, tak teď zvolím slovní hodnocení.“

#### **Má Luky individuální vzdělávací plán?**

„Zatím právě toto podpůrné opatření nevyužíváme (IVP), protože je ještě malej, uvidíme na konci 2.třídy. S největší pravděpodobností nějaký IVP bude muset mít, protože to porozumění vážně značně.“

**5. Jaký má, podle Vás, vliv používání odlišného mateřského jazyka rodičů na vzdělávání žáka / žákyně?**

„V případě Lukyho bych skoro řekla, že žádný. Protože kdyby Luky vyrůstal ve svém mateřském jazyce, ukrajinštině, a byl integrován v naší škole, tak bych mohla říct, že to pro něj bude obtížnější, ale ne tak silně hendikepující jako to, že vyrůstal v bezjazyčí. Ano, ta bilingvnost v jeho rodině je komplikací, ale to, že se promeškala ta senzitivní perioda, je ten problém. Možná by Luky při svém intelektu, kdyby se to nestalo a kdyby třeba vyrůstal ve znakovém jazyce, tak by ten český jazyk a vůbec porozumění jazyku zvládal lépe než teď. A možná by mohl být i v běžné škole. Takže ta bilingvnost je jenom další komplikace, ale ne ta zásadní. Je to komplikace, protože rodiče nehovoří dobře česky. Já jsem jim doporučila, ať mluví doma svým jazykem, a ne špatně česky, to je z mého pohledu nesmysl. Ale úkoly ať s ním dělají česky. A uvidíme, jestli ta bilingvnost pro něj bude komplikace v budoucnu, to se ještě ukáže. Já si myslím, že Luky má dobrý intelekt. A že ve chvíli, kdy pochopí trochu jazyk, ta bilingvnost nebude velký problém. Ale to teď větším z koule...Prostě zásadní problém je jinde, to je to, že vyrůstal dlouho let bez jazyka.“

**6. Jaký má, podle Vás, vliv kombinace sluchové vady a odlišného mateřského jazyka žáka / žákyně na jeho vzdělávání?**

„Ano, je to další komplikace. Ale u něj je to jen další komplikace k té zásadní. A já teď neumím posoudit, jestli by se, kdyby žil v české rodině a s tím problémem, jaký má, vyvíjel lépe. Možná ani ne, protože on tady tráví hodně času, maminka ho nechává v družině, žije v České republice...Nevím. Proto ten Člověk v tísní bude určitě dobře, ještě posílit snahu naší školy.“

**7. Jaký má, podle Vás, vliv doba diagnostiky sluchové vady a zahájení rehabilitace na vzdělávání žáka / žákyně?**

„Zásadní. Tady to je zásadní problém, že se pozdě odhalila sluchová vada, dítě do té doby nebylo vychovávané v žádném jazyce a bilingvnost je další přidružený

problém, který Luky bude muset v životě překonávat. Ale ten **zásadní význam má pozdní zahájení rehabilitace.**“

**Jak je možné, že se na to přišlo až v jeho 4 letech?**

„Netuším. A takových dětí není málo...Může v tom mít prsty jakoby pediatrická péče, že řeknou, že je to kluk a začne mluvit déle. A když to dítě má dobrý intelekt, tak se dokáže ve spoustě věcech přizpůsobit a třeba už z toho, jak se na něj ta máma podívá, pozná, co má udělat. Oni taky natolik klamou tělem. A pak je tam taky faktor nějakého zanedbání, který neumíme posoudit, jestli tam bylo, nebo ne. Nevíme, jak ta rodina funguje. Ale stejně si myslím, že kdyby se mnou dítě nekomunikovalo a neotáčelo se za mým hlasem, že bych pojala dřív nebo později podezření. Takže tady můžeme spekulovat. Je to ale samozřejmě divný. Ještě k tomu měl nějaký těžký porod.“

**Ano, porod vakuem extrakcí.**

„Jó, ano. Tak už tento fakt by měl být znamení pro zvýšení pozornosti. Prostě to nechápu, ale nechci nikomu křivdit.“

**8. Znáte nějaké organizace v ČR, které se zabývají podporou žáků se sluchovým postižením v kombinaci s odlišným mateřským jazykem?**

„**Ne. Vlastně de facto to řeší naše škola čím dál častěji**, protože ty děti, které jsou třeba z česky mluvící rodiny a mají kochleární implantát a nemá jinou komorbidity typu vývojové dysfázie, tak nemusí do speciální školy. Takže **v té speciálce se začnou shromažďovat ty komplikované věci, včetně bilingvních rodin.** To je problém. Takže ve finále se vlastně **organizací stává naše škola**, která řeší tuhle problematiku. Je tady vlastně **Svaz neslyšících** a ten vlastně asi často řeší problém bilingvnosti z hlediska znakového jazyka a českého jazyka, ale už ne cizí jazyk versus neslyšení. No, neznám žádnou takovou organizaci.“



#### **Příloha 4: Některé organizace zabývající se podporou cizinců u nás**

- Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, z.s.,  
José Martího 407/2, Praha  
<https://www.auccj.cz/>
- Centra na podporu integrace cizinců  
pobočky ve všech krajích ČR  
<http://www.integracnicentra.cz/>
- Centra Podpory společného vzdělávání v pedagogické praxi, Národní institut pro další vzdělávání  
pobočky ve všech krajích ČR  
<http://www.inkluzevpraxi.cz/>
- Centrum pro integraci cizinců, o.p.s.,  
pobočky v Praze, Středočeském kraji, Libereckém kraji  
<https://www.cicops.cz/cz/>
- Člověk v tísni, o.p.s.  
Šafaříkova 635/24, Praha  
<https://www.clovekvtisni.cz/>
- InBáze  
Legerova 357/50, Praha  
<https://inbaze.cz/>
- Integrační centrum Praha, o.p.s.  
Žitná 51, Praha  
<https://icpraha.com/>
- META, o.p.s., Společnost pro příležitosti mladých migrantů  
Žerotínova 35, Praha  
<https://meta-ops.eu>
- Poradna pro integraci  
Opletalova 921/6, Praha  
<https://p-p-i.cz/>

- Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince  
pobočky ve všech krajích ČR  
<https://cizinci.npi.cz/>
- Sdružení pro integraci a migraci, o.p.s.  
Havlíčkovo náměstí 2, Praha  
<https://www.migrace.com/>

## **Příloha 5: Ukázka informovaného souhlasu se zapojením do výzkumného šetření**

### **Informovaný souhlas účastníka výzkumu**

#### **Informace o výzkumu**

Vážený pane, vážená paní,

v souladu s etickými zásadami, které jsou spojené s realizací mého výzkumu na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, Vás tímto žádám o souhlas s Vaší účastí a účastí Vašeho syna / Vaší dcery.

**Název výzkumu:** Vzdělávání a podpora žáků se sluchovým postižením a odlišným mateřským jazykem na ZŠ pro sluchově postižené žáky vzdělávané pomocí orální metody

**Pracoviště:** Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Magdalény Rettigové 4

**Řešitel projektu:** Bc. Julie Fišerová

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

**Cíl výzkumu:** Analyzovat vzdělávání a další podporu žáků se sluchovým postižením a odlišným mateřským jazykem na ZŠ pro sluchově postižené žáky vzdělávané pomocí orální metody

**Popis výzkumu:** Sběr dat potřebných k výzkumu bude prováděn pomocí pozorování žáků během výuky, provedením rozhovorů s rodiči a učiteli a analýzou dokumentů poskytnutých speciálně pedagogickým centrem. Rozhovory budou zvukově zaznamenány, z nahrávek bude později pořízen přepis. Výstupem výzkumu bude diplomová práce.

Veškeré informace získané během výzkumu a použité do práce budou anonymizovány, nahrávky pořízené během rozhovorů nebudou nikomu zpřístupněny.

.....  
Datum a podpis řešitele projektu

## **Prohlášení a souhlas účastníků s jejich zapojením do výzkumu**

Prohlašuji, že souhlasím s účastí mou a mého syna / mojí dcery na výše uvedeném výzkumu. Byl/a jsem seznámen/a s podstatou výzkumu, cíli, metodami a postupy, které budou při realizování výzkumu používány. Také jsem byl/a seznámen/a s výhodami a riziky, které pro mě z účasti na výzkumu vyplývají.

Souhlasím s anonymním zpracováním získaných údajů v rozsahu a způsobem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu pro účely vypracování diplomové práce.

Prohlašuji, že beru na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu. Měl/a jsem možnost zeptat se na vše podstatné a na tyto dotazy jsem dostal/a odpověď. Byl/a jsem poučen/a o právu odmítnout účast ve výzkumu či od spolupráce kdykoliv odstoupit.

Jméno a příjmení účastníka: .....

Datum a podpis účastníka: .....

## **Informovaný souhlas účastníka výzkumu**

### **Informace o výzkumu**

Vážená paní učitelko,

v souladu s etickými zásadami, které jsou spojené s realizací mého výzkumu na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, Vás tímto žádám o souhlas s Vaší účastí.

**Název výzkumu:** Vzdělávání a podpora žáků se sluchovým postižením a odlišným mateřským jazykem na ZŠ pro sluchově postižené žáky vzdělávané pomocí orální metody

**Pracoviště:** Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Magdalény Rettigové 4

**Řešitel projektu:** Bc. Julie Fišerová

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

**Cíl výzkumu:** Analyzovat vzdělávání a další podporu žáků se sluchovým postižením a odlišným mateřským jazykem na ZŠ pro sluchově postižené žáky vzdělávané pomocí orální metody

**Popis výzkumu:** Sběr dat potřebných k výzkumu bude prováděn pomocí pozorování žáků během výuky, provedením rozhovorů s rodiči a učiteli a analýzou dokumentů poskytnutých speciálně pedagogickým centrem. Rozhovory budou zvukově zaznamenány, z nahrávek bude později pořízen přepis. Výstupem výzkumu bude diplomová práce.

Veškeré informace získané během výzkumu a použité do práce budou anonymizovány, nahrávky pořízené během rozhovorů nebudou nikomu zpřístupněny.

.....  
Datum a podpis řešitele projektu

## **Prohlášení a souhlas účastníků s jejich zapojením do výzkumu**

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumu. Byla jsem seznámena s podstatou výzkumu, cíli, metodami a postupy, které budou při realizování výzkumu používány. Také jsem byla seznámena s výhodami a riziky, které pro mě z účasti na výzkumu vyplývají.

Souhlasím s anonymním zpracováním získaných údajů v rozsahu a způsobem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu pro účely vypracování diplomové práce.

Prohlašuji, že beru na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu. Měla jsem možnost zeptat se na vše podstatné a na tyto dotazy jsem dostala odpověď. Byla jsem poučena o právu odmítnout účast ve výzkumu či od spolupráce kdykoliv odstoupit.

Jméno a příjmení účastníka: .....

Datum a podpis účastníka: .....