

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA**

Katedra psychosociálních věd a etiky

MAGISTERSKÁ PRÁCE

**Integrace sluchově postiženého dítěte
(Integration of hard of hearing child)**

Vedoucí magisterské práce: Mgr. Markéta Frývaldská

Diplomantka: Monika Gábrišová

2006

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně na základě literatury a pramenů uvedené v seznamu.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním v knihovně HTF UK.

V Praze den 27.3. 2006

Monika Gábrišová

Poděkování:

Za odborné vedení a poskytnuté rady děkuji své vedoucí práce Mgr. Markétě Frývaldské. Dále děkuji rodičům, jejich dětem a pedagogům, kteří se mnou spolupracovali na praktické části diplomové práce.

Děkuji Jitce Motejzické a dalším jejím spolupracovnicím z Federace rodičů a přátel sluchově postižených za poskytnutí odborných informací a dalším lidem, kteří mi pomáhali při zpracování této práce.

OBSAH

Anotace/Annotation

Úvod..... 10

Teoretická část

1 Co je integrace..... 12

1.1. Vymezení výrazu „integrace“..... 12

1.2. Dva přístupy k integraci..... 14

2 Definice pojmu školské integrace..... 15

2.1. Shrnutí pojmu školské integrace..... 16

3 Legislativní zakotvení..... 17

3.1. Integrace a právo..... 17

3.2. Právní úprava školské integrace..... 18

3.2.1. Podrobněji školský zákon..... 18

3.2.2. Podrobněji vyhláška č. 73/2005..... 19

4 Integrace v číslech..... 22

4.1. Základní přehled podle druhu škol pro ČR..... 22

4.2. Individuální integrace podle krajů..... 28

5 Obor zabývající se školskou integrací..... 30

5.1. Speciální pedagogika a její subdisciplína..... 30

5.2. Vývoj péče s důrazem na sluchově postižené na území ČR..... 32

6 Úvod do problematiky postižení..... 35

6.1. Sluchové postižení..... 35

6.2. Typy sluchového postižení..... 36

6.3. Doba vzniku postižení..... 39

6.4. Klasifikace stupňů sluchového postižení..... 41

6.5. Komunikace sluchově postižených..... 44

6.5.1. Systém orální komunikace..... 45

6.5.2. Systém simultánní komunikace..... 48

6.5.3. Systém totální komunikace..... 48

6.5.4. Systém bilingvální komunikace.....	49
6.6. Vzdělávání sluchově postižených.....	50
6.7. Kultura Neslyšících.....	52
7 Školská integrace dětí se sluchovým postižením.....	54
7.1. Faktory ovlivňující úspěšnost.....	54
7.2. Co přináší integrace.....	56
7.2.1. Co přináší integrace dětem se zdravotním postižením....	56
7.2.2. Co přináší integrace nepostiženým dětem.....	58
7.2.3. Co přináší integrace učitelům.....	58
7.2.4. Co přináší integrace škole a společnosti.....	59
7.2.5. Nevýhody zařazení dítěte se sluchovým postižením do běžné školy.....	60
7.3. Role pedagogů v integraci.....	62
7.4. Role rodičů v integraci.....	63
7.5. Kritéria pro zařazení žáka se sluchovým postižením do ZŠ běžného typu.....	65
7.5.1. Požadavky kladené na dítě.....	65
7.5.2. Požadavky kladené na rodinu.....	67
7.5.3. Požadavky kladené na školu.....	68
7.5.4. Shrnutí požadavků.....	68
Praktická část	
8 Úvod do výzkumu.....	70
9 Úkoly a hypotézy.....	71
9.1. Kroky vedoucí k uskutečnění výzkumu.....	71
9.2. Základní úkoly a tvorba hypotéz.....	71
10 Metodika výzkumu.....	73
10.1. Trvání výzkumu.....	73
10.2. Popis zkoumaného vzorku.....	73
10.3. Sběr dat.....	76
10.4. Výběr výzkumných metod.....	78

10.5. Popis výzkumných metod.....	79
11 Fáze analýzy.....	81
11.1. Rozhovor s rodiči Andulky a Máji.....	81
11.2. Rozhovor s Andulkou.....	85
11.3. Rozhovor s Májou.....	86
11.4. Rozhovor s Andulčinou učitelkou z I. stupně běžné ZŠ.....	87
11.5. Rozhovor s třídní učitelkou Máji z II. stupně běžné ZŠ.....	90
12 Rekapitulace hypotéz a vyhodnocení.....	93
12.1. Analýza hypotéz.....	95
13 Závěr.....	99
Summary.....	101

Seznam literatury

Přílohy

Anotace

Diplomová práce se věnuje problematice začlenění dětí se sluchovým postižením do běžných základních škol. Toto téma zkoumá jak z teoretické, tak i z praktické stránky. Odborný text je doplněn daty z Českého statistického úřadu.

V rámci výzkumu, který se zaměřil na integraci dětí se sluchovým postižením do škol, byli osloveni pedagogové, rodiče a děti. Ukázalo se, že uskutečněná integrace byla úspěšná a pozitivně byla hodnocena všemi zúčastněnými.

Klíčová slova: sluchově postižení, integrace, školská integrace, speciální pedagogika, možnosti integrace, podmínky integrace, komunikace, statistika školské integrace, kultura Neslyšících

Annotation

This graduation thesis is devoted to the issue of an integration of hearing impaired children into basic schools. This theme is examined from theoretical and practical side as well. Text of the thesis is complemented with data from Czech Statistical Office.

It was pedagogues, parents and children that were addressed during the research, which was focused on the integration of hard of hearing children into schools. In the end, it revealed, that the realized integration was successful and positively assessed by all participants.

Úvod

„Postižené dítě se stane samostatným dospělým jedincem jen tehdy, bude-li mít příležitost k samostatnému jednání.“ (Stejskal 1997 s. 10)

Na světě se rodí asi dvě procenta jedinců, kteří trpí různým stupněm sluchové vady. Toto postižení má velký vliv na kvalitu života. V případě těžkého sluchového postižení může dojít až k narušení rozvoje některých kompetencí. Tito lidé pak mohou mít problémy s pochopením okolního světa a mohou se tak stát osamělými cizinci ve svém okolí.

Pohled na postižení a především na integraci prošel určitým vývojem. Dnešním cílem je, aby každý jedinec se zdravotním postižením mohl žít stejně kvalitní život jako lidé bez zdravotního postižení, s přihlédnutím k jeho možnostem.

Předmětem diplomové práce je integrace dětí se sluchovým postižením do běžných základních škol. Na otázku vhodnosti integrace dětí se sluchovým postižením není jednoznačná odpověď. Jedná se o problematiku složitou a názorově nejednotnou.

Na proces začlenění dítěte do běžné základní školy má vliv spousta faktorů, které nelze všechny dopředu odhadnout. Některé mohou vzniknout neočekávaně, až během procesu, jelikož je vše velice individuální. Závěry nelze proto vztáhnout na jiné další případy.

Práce si neklade za úkol vyřešit problematiku, ale ukázat, co je a není správné při školské integraci, a podat jakousi metodiku. Cílem je zpracovat toto téma po stránce teoretické a ukázat průběh integrace na konkrétním příkladu. Zachytit, co předcházelo integraci, vstup dítěte do

běžné školy a další jeho působení prostřednictvím výpovědi učitelů, rodičů a samotného dítěte se sluchovým postižením.

Diplomová práce se skládá ze dvou částí a to z části teoretické a z části praktické.

Teoretická část je rozdělena na tři části. První z nich definuje obecně termín integrace a specifikuje pojem školská integrace, dále pojednává o oborech zabývajících se školskou integrací, o historii péče o jedince se sluchovým postižením a legislativě. Odborný text je doplněn daty z Českého statistického úřadu.

Další část se zaměřuje na problematiku sluchového postižení a poslední část se věnuje procesu školské integrace.

Praktická část přináší informace o konkrétním případě začlenění dětí se sluchovým postižením do běžné základní školy. Obsahuje zpracování rozhovorů s pedagogy, rodiči a dětmi se sluchovým postižením účastnícími se školské integrace a analýzu těchto rozhovorů. Byla vybrána jedna rodina s cílem, co nejpodrobněji zachytit problematiku v delším časovém horizontu. Popisuje vstup dětí se sluchovým postižením na I. stupeň a přestup na II. stupeň běžné základní školy. Ukazuje, co vedlo k uskutečnění školské integrace, jak se na ni pedagogové z běžné základní školy, rodiče a děti připravovali, jaká pozitiva a negativa přinesla a jaké problémy se během tohoto procesu vyskytly. Současně odhaluje pocity všech zmíněných zúčastněných skupin.

Integrace do běžné základní školy není vhodná pro všechny, ale jak podotýká Stejskal (viz úvodní citát), pokud se dítěti s postižením nedá příležitost k samostatnému jednání, nestane se nikdy samostatným dospělým jedincem.

Teoretická část

Kapitoly obsažené v této části definují obecně termín integrace a termín školské integrace. Seznamují s oborem zabývající se školskou integrací. Zachycují vývoj péče o sluchově postižené na území ČR. Přináší právní pohled na integraci a statistická data prezentovaná Českým statistickým úřadem. Uvádí do problematiky sluchového postižení a školské integrace.

1 Co je integrace

1.1. Vymezení výrazu „integrace“

Termín integrace se objevuje v odborné terminologii nejrůznějších oborů. Mezi tyto obory patří např. pedagogika, a to zejména speciální, ale i sociologie, antropologie, psychologie, politika, právo a jiné obory.

Obecně lze význam tohoto slova vyložit jako scelení, ucelení, sjednocení. (Klimeš 2005 s. 311) Podle Českého etymologického slovníku (Rejzek 2001 s. 239) pochází z lat. integrare - doplňovat, obnovovat, které pochází ze slova integer - neporušený, plný; doslova netknutý.

Obecně je integrace definována: „... jako stav spolužití postižených s nepostiženými při přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin.“ (Jesenský In Janotová, 1996 s. 6) Podle Jesenského a Janiše (2004 s. 50) jde v procesu integrace o popírání exkluze¹ a spojování zájmů intaktních a postižených na bázi inkluze².

¹ Exkluze – vyjmutí, výlučnost. Jedná se o vylučování z hlavního proudu dění ve společnosti. Opakem je inkluze nebo integrace. Může se vztahovat k různým rozměrům člověka: společnost, kultura, edukace, pracovní uplatňování a dalších. Většinou má negativní dopad. (Jesenský, Janiš 2004 s. 39)

² Inkluze – jedná se o zapojování postižených do hlavního proudu dění ve společnosti. Jde o synonymum integrace. Snaží se o odstranění diskriminace zdravotně postižených ve všech oblastech života. (Jesenský, Janiš 2004 s. 49)

Pokud o integraci mluvíme v souvislosti se zdravotně handicapovanými osobami, lze pojmu „integrace“ rozumět ze dvou stran. Integraci lze jednak chápat jako začlenění postižených lidí do většinové společnosti, nebo jako začlenění do dílčích oblastí společenského života. V úzce ohraničeném smyslu můžeme mluvit o integraci ve vzdělávání, na pracovištích a v pracovních příležitostech nebo o integraci ve využití volného času. (Sinecká 2003 s. 1)

Integrace je nejvyšší stupeň socializace, kdy jde o plné a bezproblémové začlenění, nebo-li splynutí jedince se speciálními potřebami se společností. (Janotová 1996 s. 5) Obě skupiny se mohou vzájemně obohacovat v hodnotové, kulturní i pracovní oblasti. Jedná se o vztah koadaptace (vysvětlení v následující kapitole). (Jesenský, Janiš 2004 s. 50)

Vágnerová (2004 s. 193) poukazuje na integraci jako na proces, který „...má různé stupně, z nichž jeden navazuje na druhý. Základní integraci představuje přijetí postiženého rodinou. Důležité je hodnocení člověka, resp. jeho postižení, citové přijetí, celkový přístup a z něho vyplývající chování ostatních členů rodiny. Vyrovnaný postoj k postižení a adekvátní přístup k postiženému může ve značné míře ovlivnit rozvoj, event. zachování jeho schopností, dovedností i přijatelného sebepojetí. Tím se vytváří základ pro úspěšné zvládnutí dalších stupňů integrace, např. na úrovni školy nebo zaměstnání, event. do společnosti obecně.“

Světová zdravotnická organizace WHO integraci charakterizuje takto: „Integrace je sociální rehabilitace, schopnost příslušné osoby podílet se na objektivně společenských vztazích. Integrace je tedy stav, kdy se zdravotně postižený jedinec vyrovnal se svou vadou, žije a spolupracuje s nepostiženými, prokazuje výkony a vytváří hodnoty, které společnost intaktních uznává jako rovnocenné, společensky významné a potřebné.“ (Pipeková 1998 s. 29)

1.2. Dva přístupy k integraci

Integrace lidí s handicapem může probíhat různými způsoby zohledňujícími odlišná kritéria. Podle Jesenského (1998 s. 24) existují dva základní přístupy k integraci, dělíci se podle určitých ukazatelů. Jedná se o asimilační přístup a koadaptační přístup.

Asimilační přístup – tento druh integrace je záležitostí především znevýhodněných lidí, kdy musí akceptovat, že chování a jednání majority je jediné správné a přijatelné. Cílem integrace je ztotožnění minority s identitou majority. Minorita tak přijímá bezvýhradně normy většiny a začleňuje se do institutů majority. Jedná se o tzv. „inkluzi“. (Jesenský 1998 s. 24)

Koadaptační přístup – integrace se týká jak lidí s postižením tak bez postižení. Oproti předchozímu typu integrace je založena na vztahu partnerství. U obou skupin dochází ke vzájemnému přijetí a pochopení hodnot druhé strany. Jde o tzv. „koadaptaci“. (Jesenský 1998 s. 24)

Druhý přístup je vhodnější. Respektuje obě skupiny, žádnou neznevýhodňuje. Je postavený na partnerství neformální rovnoprávnosti vedoucí ke vzájemné toleranci, obohacující obě skupiny. Nevýhodou koadaptačního přístupu je nutnost vytvářet nové normy překonávající předsudky a zvyklosti. (Jesenský 1998 s. 25)

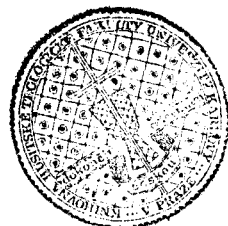
2 Definice pojmu školské integrace

Stejskal ve svém úvodním článku k rubrice „Jak dál v integraci“, ve Speciální pedagogice, pod pojmem integrace rozumí: „... společnou výchovu žáků postižených s nepostiženými s cílem umožnit postiženým, kteří jsou schopni vzdělávat se ve školách běžného typu, aby mohli tyto školy navštěvovat, stýkat se se zdravou populací svých vrstevníků, navzájem se poznávat a na sebe si zvykat, učit se spolu a pro sebe navzájem žít. Nepostiženým dětem pak poskytnout soužitím s postiženými pravdivé a hluboké poznání vlastností jejich osobností, pomocí něhož se vytváří jejich pozitivní vztah k nim a schopnost nejen žít vedle sebe, ale žít spolu jeden pro druhého.“ (In Janotová, 1996 s. 6)

V další definici se objevuje spojení „hlavní proud vzdělávání“: „Integrované vzdělávání... představuje moderní přístupy a způsoby, jak zapojit žáky s těžkým a trvalým zdravotním postižením do hlavního proudu vzdělávání. Tyto děti nemají být nadále vyřazovány z běžného školního prostředí a izolovány ve speciálních (často internátních) zařízeních. Účelem je, aby se i jim dostalo takového vzdělání a takové výchovné zkušenosti jako zdravým vrstevníkům, avšak tyto zdravotně postižené žáky je třeba i nadále chápat jako jedince se speciálními vzdělávacími potřebami.“ (Svobodová In Janotová, 1996 s. 6)

Termín „hlavní proud“ („mainstreaming“) se podle Janotové v USA používá běžně pro zařazování postižených dětí do „hlavního proudu“. Děti jsou tak umístěni v běžných třídách společně s jejich nepostiženými vrstevníky, nikoliv ve speciálních třídách nebo školách. „Koncepte mainstreamingu vznikla po publikování zákona 94-142 z r. 1975 Education for All Handicapped Children Act (Vzdělání pro všechny postižené děti).“ (Janotová 1996 s. 6)

Termín „hlavní proud“ se objevuje i v pedagogickém slovníku, u pojmu „integrované vzdělávání“, kde se píše, že se jedná o „přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i



žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby. V zahraničí je rozšířeno a od počátku 90. let se postupně uplatňuje i v ČR. Má různé stupně: od oddělených speciálních tříd na běžné škole až po individuální zařazení žáka do libovolné školní třídy.“ (Průcha, Walterová, Mareš 2001 s. 87)

Vzdělávání žáků se zdravotním postižením má více forem, které jsou přesně stanoveny vyhláškou č. 73/2005. V oblasti integrace hovoří vyhláška o individuální a o skupinové integraci. Podrobněji o této problematice bude pojednáno v kapitole „Integrace a právo“.

2.1. Shrnutí pojmu školské integrace

Ať už je pojem integrace definován z pohledu pedagogického nejrůznějším způsobem, jedná se vždy o společné vzdělávání postižených s běžnou populací. Nejedná se pouze o nějaký „stav“, ale o jakýsi „proces“, kdy dítě začne vrůstat do společnosti zdravých dětí a postupně se zapojuje, navzdory svému handicapu, do života svých vrstevníků, do běžné populace. Obě skupiny populace se tak mohou vzájemně ovlivňovat a učit se od sebe.

Integrací nemizí potřeba speciálně pedagogické podpory. Jen je poskytována v přirozeném, běžném prostředí školy, kde je žák integrován, na rozdíl od dřívějšího pobytu dítěte v segregačním prostředí speciální školy s internátem či v ústavu.

3 Legislativní zakotvení

3.1. Integrace a právo

Hlavní podstatou školské integrace je naplnění jednoho ze základních přirozených lidských práv, a to „být s ostatními“. Dřívější model vzdělávání lze označit spíše za segregovaný, jelikož splňoval „všechny znaky diskriminačního chování majority vůči menšině zdravotně postižených“. (Valenta a kol. 2003 s. 17) K postupným změnám začíná docházet od roku 1991 přijetím vyhlášky o základních školách, která se zmiňuje o možnosti začleňování dětí s postižením do běžných škol. (Valenta a kol. 2003 s. 16 -17)

Při použití terminologie současného katalogu lidských práv, jakým nebo jímž je Listina základních práv a svobod označována, by se nejspíš jednalo o „zákaz diskriminace“ a „rovnost příležitostí“. V Listině základních práv a svobod se ve čl. 3 píše: „Základní práva a svobody se zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení.“ (Valenta a kol. 2003 s. 17 - 18)

V citované antidiskriminační klauzuli není explicitně uveden zákaz diskriminace z důvodu existence zdravotního postižení. Lze tedy říci, že zdravotní postižení nebylo a není příčinou diskriminace jeho nositelů? Podle příspěvku Michalíka (In Valenta a kol., 2003 s. 18) je opak pravdou a dál dodává: „Silné diskriminační postoje jsou zaznamenány ve všech etapách vývoje lidské společnosti. Ojediněle na sebe braly podobu snahy o fyzickou likvidaci jednotlivců či genocidu celé minoritní skupiny. V demokratických státech konce dvacátého století se diskriminační tlaky projevují pochopitelně v jiných oblastech a jinými způsoby. Jde zejména o dlouhodobé nerespektování základních a zásadních odlišností, které tato minorita zpravidla má. Jedná se o složitou a propletenou síť, utkanou předivem silných a zakořeněných

diskriminačních tradic v oblasti společenských zvyků a vztahů, architektonických, vzdělanostních a pracovních bariér, jakož i individuálních postojů a soudů „o“ zdravotním postižení a jeho nositelích. Z čistě legislativního hlediska nemá přímé neuvedení zdravotního postižení mezi tituly vylučujícími diskriminaci žádný bezprostřední záporný vliv. Zdravotně postižení jsou totiž, stejně jako všichni ostatní občané, zahrnuti pod označení „ani z jiného důvodu“. Případné začlenění skupiny zdravotně postižených do znění čl. 3 Listiny základních práv a svobod se tak stává spíše otázkou boje za společenské uznání této minority. Výslovné uvedení zdravotně postižených v daném ustanovení by znamenalo uznání reálných diskriminačních tendencí, jimž byla a je tato minorita vystavena, jakož i explicitní vyjádření vůle majoritní většiny společnosti po jejich odstranění.“

3.2. Právní úprava školské integrace

Na počátku 90. let 20st. byly položeny základy postupného začleňování dětí s postižením do běžných škol. Jak už bylo v předchozí kapitole zmíněno, významným mezníkem bylo přijetí vyhlášky o základních školách v r. 1991, která se zmiňuje o možnosti začleňování dětí s postižením do běžných škol. (Valenta a kol. 2003 s. 19)

V současné době je integrace a s ní související problematika, zpracována v rámci zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a dále rozvedena ve vyhlášce č. 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

3.2.1. Podrobněji školský zákon

Děti s handicapem, se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním, vyžadují během školního vzdělávání speciální přístup. V rámci evropské terminologie, která byla promítnuta i do školského

zákona, jsou definovány jako děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Takto jsou označováni žáci se zrakovým, sluchovým, tělesným nebo mentálním postižením, s vadami řeči, s více vadami, s autismem a s vývojovými poruchami učení nebo chování & 16 odst. 1.

Při vzdělávání podle & 16 odst. 7 mají děti, žáci a studenti se zdravotním postižením „právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou. Dětem žákům a studentům, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím znakové řeči.“ Pokud není možná komunikace mluvenou řečí, pak mají právo „na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím náhradních způsobů dorozumívání“.

Školský zákon nově zřizuje funkci asistenta pedagoga. Podle & 16 odst. 9 může ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy a vyšší odborné školy se souhlasem krajského úřadu zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě dětí, žáků a studentů sluchově postižených je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení.

Podle & 18 může ředitel školy, na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení, povolit žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu.

3.2.2. Podrobněji vyhláška č. 73/2005

Jak žáka se zdravotním postižením vzdělávat, jak zpracovat individuální vzdělávací plán a jakou úlohu ve vzdělávání má asistent pedagoga upravuje vyhláška č. 73/2005 následující způsobem.

Do speciálního vzdělávacího programu je žák zařazen na základě speciálně pedagogického, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením.

Struktura současného systému vzdělávání žáků se zdravotním postižením v ČR má několik podob:

- Individuální integrace – žák může být vzděláván buď v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.
- Skupinová integrace – pro žáky se zdravotním postižením je v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení zřízena třída, oddělení nebo studijní skupina, kde probíhá vzdělávání.
- Vzdělávání ve speciální škole.
- Kombinace všech předchozích možností.

Vyhláška v § 3 odst. 4 uvádí, že žák se zdravotním postižením je přednostně vzděláván formou individuální integrace v běžné škole, pokud to odpovídá jeho potřebám a možnostem a podmínkám a možnostem školy.

V případě potřeby ředitel školy vypracuje individuální vzdělávací plán.

Paragraf 6 odst. 2 uvádí, že individuální vzdělávací plán „vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, popřípadě doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost nebo odborného lékaře nebo dalšího odborníka, a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.“

Ve vyhlášce je přesný a podrobný popis co všechno individuální vzdělávací plán musí obsahovat. V plánu je zpracována nejenom metodika, jak bude postupováno ve výuce, ale i seznam nejrůznějších pomůcek, finanční náklady, které budou potřeba nad běžný rámec prostředků ze státního rozpočtu, návrh případného snížení počtu žáků ve třídě, potřeba další odborné péče atd.

Současně v rámci individuálního vzdělávacího plánu se uvádí i potřeba tlumočnických služeb, ale to jen u žáka střední školy a studenta vyšší odborné školy se sluchovým postižením.

Školský zákon nově zřizuje funkci asistenta pedagoga, kterou vyhláška rozvádí a přesně definuje v § 7. Asistent pedagoga má pomáhat žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomáhat pedagogickým pracovníkům, pomáhat při komunikaci se žáky a při spolupráci se zákonnými zástupci žáka či komunitou, ze které žák pochází. Asistent pedagoga zastává mimo jiné i funkci tlumočnicka.

4 Integrace v číslech

Statistické údaje jsou převzaty z Vývojové ročenky školství (Cibulková, Kleňková, Novotný a kol. 2005 s. 196 – 197) a Statistické ročenky školství 2004/2005 (Alblová, Bejčková, Baršíková a kol. 2005 s. C-44). Číselné údaje vypovídají pouze o zařazení sluchově postižených dětí do běžných mateřských, základních a středních škol. Dozvíme se kolik dětí vstoupilo do školy, započalo výuku v běžné škole, ale už se nedozvíme, na základě statistických dat, jak integrace je nebo není úspěšná. Kolik dětí v běžné škole setrvalo např. rok nebo úspěšně zvládlo celé studium. Tyto údaje nejsou dostupné z důvodu citlivosti dat. Současně je případ každého dítěte tak individuální, a na úspěšnost integrace má vliv tak velké množství faktorů, že nelze všechny tyto okolnosti zobecnit do jednoho statistického čísla.

4.1. Základní přehled podle druhu škol pro ČR

Následující data vycházejí z tabulek Vývojové ročenky školství (Cibulková, Kleňková, Novotný a kol. 2005 s. 196 – 197), které přináší přehled o integraci do běžných mateřských, základních a středních škol podle druhu postižení. Pro přehlednost a zaměření práce jsou uvedeny jen údaje sluchově postižených, a pro srovnání údaj, kolik dětí bylo integrováno celkem. V celkovém počtu jsou zahrnuta následující postižení: mentální, sluchové, zrakové postižení, vady řeči, tělesné postižení, zdravotně oslabené, kombinované postižení, snížená psychosociální adaptace (do školního roku 1998/1999 jsou zahrnuty i děti s vývojovými poruchami), s lékařskou diagnózou autismus a ostatní.

Ve školním roce 1995/96 bylo do běžných tříd mateřských škol integrováno celkem 2 569 dětí, z toho jich bylo 77 se sluchovým postižením. Do běžných tříd základních škol 30 445 žáků, z toho 322

děti se sluchovým postižením, a do běžných tříd středních škol 669 studentů, z toho 82 se sluchovým postižením.

Ve školním roce 1996/97 bylo do běžných tříd mateřských škol integrováno celkem 2 654 dětí, z toho jich bylo 70 se sluchovým postižením. Do běžných tříd základních škol 38 761 žáků, z toho 393 děti se sluchovým postižením, a do běžných tříd středních škol 566 studentů, z toho 60 se sluchovým postižením.

Ve školním roce 1997/98 bylo do běžných tříd mateřských škol integrováno celkem 3 015 dětí, z toho jich bylo 87 se sluchovým postižením. Do běžných tříd základních škol 42 240 žáků, z toho 431 děti se sluchovým postižením, a do běžných tříd středních škol 613 studentů, z toho 82 se sluchovým postižením.

Ve školním roce 1998/99 bylo do běžných tříd mateřských škol integrováno celkem 3 455 dětí, z toho jich bylo 92 se sluchovým postižením. Do běžných tříd základních škol 46 926 žáků, z toho 469 děti se sluchovým postižením, a do běžných tříd středních škol 737 studentů, z toho 93 se sluchovým postižením.

Ve školním roce 1999/2000 bylo do běžných tříd mateřských škol integrováno celkem 3 138 dětí, z toho jich bylo 97 se sluchovým postižením. Do běžných tříd základních škol 51 507 žáků, z toho 507 děti se sluchovým postižením, a do běžných tříd středních škol 899 studentů, z toho 92 se sluchovým postižením.

Ve školním roce 2000/01 bylo do běžných tříd mateřských škol integrováno celkem 3 006 dětí, z toho jich bylo 79 se sluchovým postižením. Do běžných tříd základních škol 55 088 žáků, z toho 519 děti se sluchovým postižením, a do běžných tříd středních škol 1 044 studentů, z toho 102 se sluchovým postižením.

Ve školním roce 2001/02 bylo do běžných tříd mateřských škol integrováno celkem 2 728 dětí, z toho 68 se sluchovým postižením. Do běžných tříd základních škol 56 973 žáků, z toho 529 děti se sluchovým postižením, a do běžných tříd středních škol 1 274 studentů, z toho 114 se sluchovým postižením.

Ve školním roce 2002/03 bylo do běžných tříd mateřský škol integrováno celkem 2 537 dětí, z toho jich bylo 79 se sluchovým postižením. Do běžných tříd základních škol 56 455 žáků, z toho 519 dětí se sluchovým postižením, a do běžných tříd středních škol 2 987 studentů, z toho 118 se sluchovým postižením.

Ve školním roce 2003/04 bylo do běžných tříd mateřských škol integrováno celkem 2 001 dětí, z toho jich bylo 78 se sluchovým postižením. Do běžných tříd základních škol 53 550 žáků, z toho 557 dětí se sluchovým postižením, a do běžných tříd středních škol 4 006 studentů, z toho 139 se sluchovým postižením.

Ve školním roce 2004/05 bylo do běžných tříd mateřských škol integrováno celkem 1 919 dětí, z toho jich bylo 74 se sluchovým postižením. Do běžných tříd základních škol 51 587 žáků, z toho 556 dětí se sluchovým postižením, a do běžných tříd středních škol 4 519 studentů, z toho 131 se sluchovým postižením.

Integrace dětí do běžných mateřských, základních a středních škol podle druhu postižení (1995/1996 - 2004/2005)

Druhy školských zařízení	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/2000	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
Mateřské školy										
Všechna postižení	2 569	2 654	3 015	3 455	3 138	3 006	2 728	2 537	2 001	1 919
Sluchově postižení	77	70	87	92	97	79	68	79	78	74
Základní školy										
Všechna postižení	30 445	38 761	42 240	46 926	51 507	55 088	56 973	56 455	53 550	51 587
Sluchově postižení	322	393	431	469	507	519	529	519	557	556
Střední školy										
Všechna postižení	669	566	613	737	899	1 044	1 274	2 987	4 006	4 519
Sluchově postižení	82	60	82	93	92	102	114	118	139	131

Zdroj dat: Vývojová ročenka školství (Cibulková, Kleňková, Novotný a kol. 2005 s. 196 – 197)

Podrobněji se zastavím u integrace sluchově postižených do běžných tříd základních škol, která je předmětem zájmu této práce.

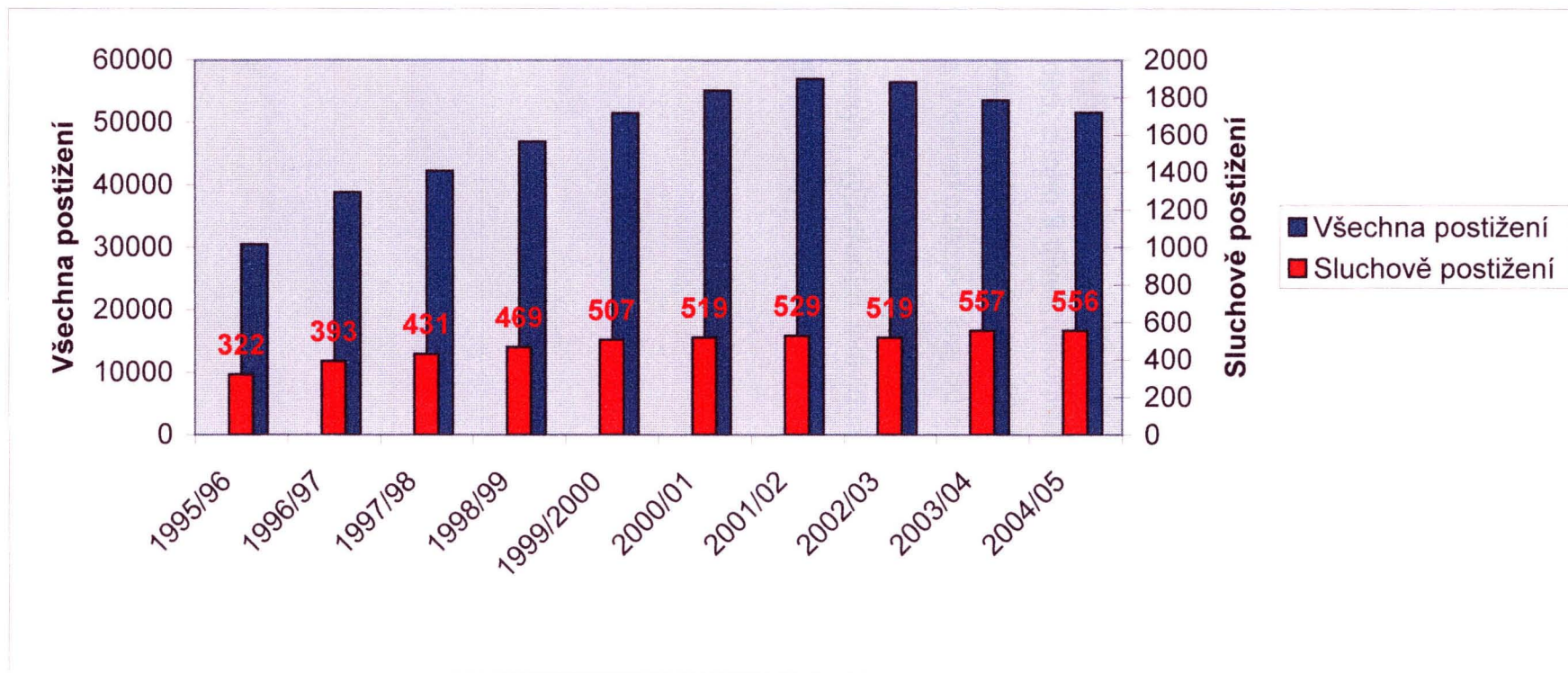
Srovnáním celkového čísla integrace za všechna postižení s číslem integrace sluchově postižených se může zdát toto číslo velice malé. Pokud ale vezmeme v úvahu jednotlivá čísla za konkrétní druhy postižení vzhledem ke sluchovému postižení, které je vážné a má velký dopad na rozvoj osobnosti, s porovnáním s ostatními druhy postižení, nezdá se už množství integrovaných dětí tak malé.

Integrace je zachycena od školního roku 1995/1996 až 2004/2005.

Graf ukazuje, že od školního roku 1995/1996 až 1999/2000 množství integrovaných dětí roste víc než v následujících letech. Teprve po podrobném prozkoumání nejrůznějších vlivů a veličin, které participují na procesu integrace, se ukáže, co mělo vliv na nárůst čísel, nebo naopak na jejich stagnaci. Například kolik dětí v jakém roce bylo sluchově postižených a kolik z nich mělo předpoklady pro zařazení, nebo i další vedlejší příčiny, které významně ovlivní integraci, např. počet škol, které byly vhodné k integraci atd. I tak není úplně jisté, zda podrobná analýza odhalí všechny možné příčiny.

Integrace dětí se sluchovým postižením do běžných tříd základních škol (1995/1996 - 2004/2005)

Druhy školských zařízení	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/2000	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
Základní školy										
Všechna postižení	30 445	38 761	42 240	46 926	51 507	55 088	56 973	56 455	53 550	51 587
Sluchově postižení	322	393	431	469	507	519	529	519	557	556



Zdroj dat: Vývojová ročenka školství (Cibulková, Kleňková, Novotný a kol. 2005 s. 196 – 197)

4.2. Individuální integrace podle krajů

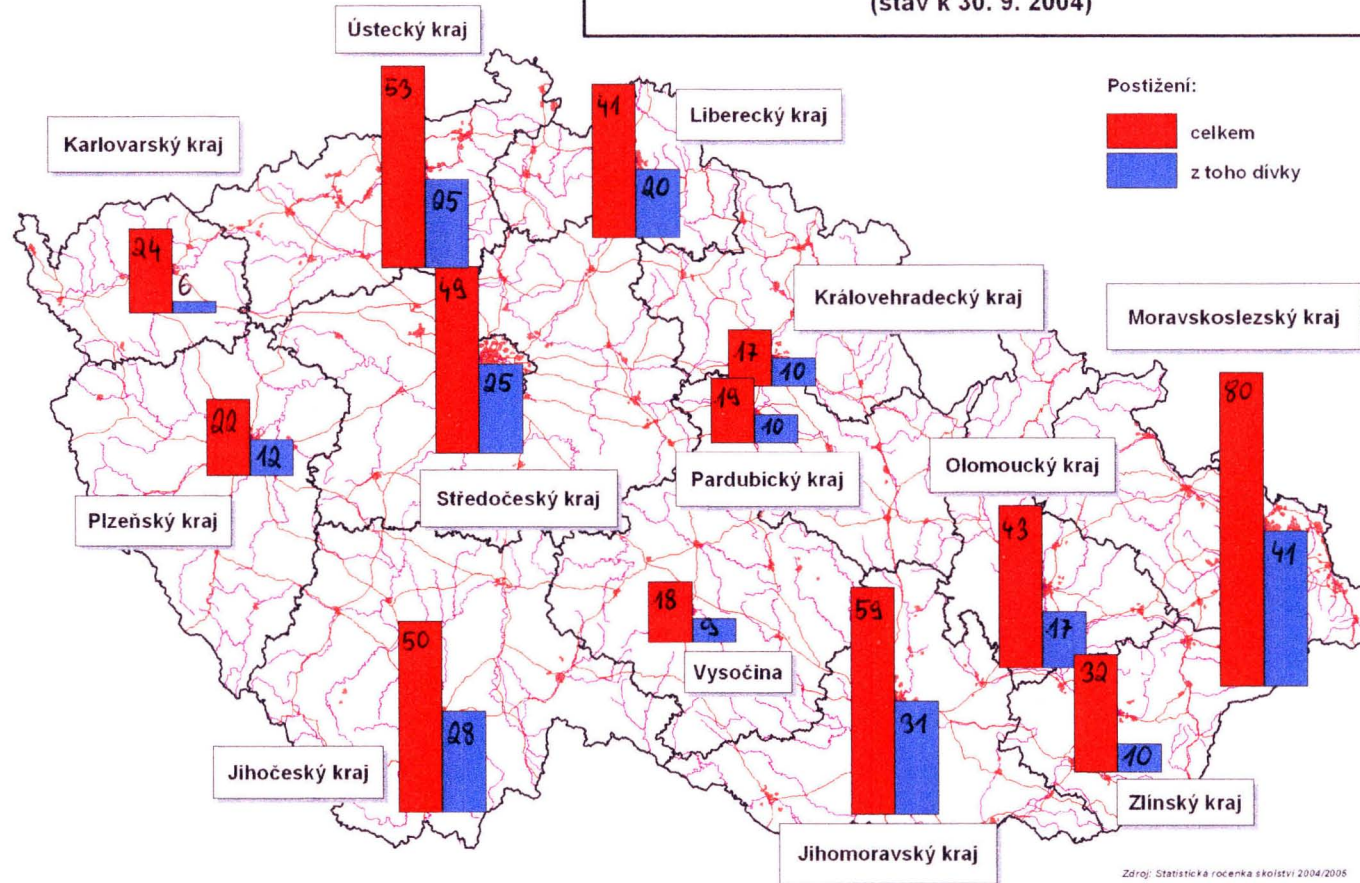
Podle Statistické ročenky školství 2004/2005 (Alblová, Bejčková, Baršíková a kol. 2005 s. C-44) bylo k 30.9. 2004 individuálně integrováno do základních škol v České republice celkem 556 dětí se sluchovým postižením, z toho 268 dívek.

Podle územního rozložení vypadala individuální integrace následovně:

Praha 49 dětí, z toho 24 dívek; Středočeský kraj 49 dětí, z toho 25 dívek; Jihočeský kraj 50 dětí, z toho 28 dívek; Plzeňský kraj 22 dětí, z toho 12 dívek; Karlovarský kraj 24 dětí, z toho 6 dívek; Ústecký kraj 53 dětí, z toho 25 dívek; Liberecký kraj 41 dětí, z toho 20 dívek; Královéhradecký kraj 17 dětí, z toho 10 dívek; Pardubický kraj 19 dětí, z toho 10 dívek; Vysočina 18 dětí, z toho 9 dívek; Jihomoravský kraj 59 dětí, z toho 31 dívek; Olomoucký kraj 43 dětí, z toho 17 dívek; Zlínský kraj 32 dětí, z toho 10 dívek; a Moravskoslezský kraj 80 dětí, z toho 41 dívek.

Následující mapa je grafickým vyjádřením individuální integrace sluchově postižených v jednotlivých krajích České republiky ve školním roce 2004/05.

Individuální integrace sluchově postižených žáků podle krajů
(stav k 30. 9. 2004)



5 Obor zabývající se školskou integrací

Termín integrace, jak už bylo zmíněno, se objevuje v různých oborech. Jedním z těchto oborů, který chápe integraci dětí se sluchovým postižením z pohledu pedagogického, je speciální pedagogika, konkrétně její podobor surdopedie.

5.1. Speciální pedagogika a její subdisciplína

Jednou z disciplín pedagogiky je speciální pedagogika. Samotný termín pedagogiky pochází z antického Řecka, kde byl slovem paidagógos označován otrok pečující o syna svého pána, doprovázel ho na cvičení a do školy. Antická latina používá paedagogus s posunutým významem nejen otrok – průvodce, ale i učitel, vychovatel. Latinský výraz byl převzat do většiny indoevropských i jiných jazyků, v nichž byly vytvořeny jeho různé podoby. V češtině se používá pedagog, pedagogika, pedagogický. (Průcha 2002 s.20)

Průcha (2000 s. 81) ve své knize uvádí, že speciální pedagogika je jedním z vysoce rozvinutých oborů pedagogiky. Zaměřuje se na tzv. speciální edukaci lidí, kteří mají, na rozdíl od běžné populace, speciální vzdělávací potřeby.

Speciální pedagogika je definována z pohledu různých období:

„Speciální pedagogika je teorií péče o zákonitostech rozvoje, výchovy a vzdělávání defektních osob (dětí, mládeže i dospělých), tj. osob stížených defektivitou.“ (Sovák In Janotová, Svobodová, 1998 s. 7).

„Speciální pedagogika je obor, který sleduje komplexní rozvoj osobnosti dítěte s ohledem na jeho speciální výchovné a vzdělávací potřeby v oblasti fyzické, psychické a sociální.“ (Novotná, Kremličková In Průcha, 2000 s. 80)

„Speciální pedagogika je obor, který se zabývá teorií a praxí rozvoje, výchovy a vzdělávání jedinců postižených různými nedostatky tělesnými, smyslovými, duševními nebo poruchami chování.“ Průcha, Walterová, Mareš In Průcha, 2000 s. 80)

Z definic vyplývá, že speciální pedagogika je širokým a komplexním oborem zabývající se rozvojem celé osobnosti. Speciální pedagogové se zaměřují na velkou oblast problémů, lišících se od sebe podle různosti zdravotního postižení. I přes bohatost lze vymezit určité stěžejní okruhy problémů a témat, které jsou charakteristické pro obor speciální pedagogiky. Podle Průchy (2000 s. 82) se jedná o následující okruhy:

- „specifické poruchy učení³,
- edukace při mentálních postiženích,
- edukace při tělesných a smyslových postiženích,
- integrace zdravotně postižených dětí do běžných škol.“

V rámci speciální pedagogiky existují specifické subdisciplíny, rozdělené podle jejich zaměření. Jedním z těchto podoborů je surdopedie (z lat. surdus – hluchý a řec. paideia – výchova). Tato vědní disciplína se zaměřuje na vzdělávání mládeže a dospělých s různými vadami sluchu (částečná nebo úplná hluchota aj.). (Průcha 2000 s. 81)

³ Mezi specifické poruchy učení patří např. dyslexie – „snížená schopnost naučit se číst běžně používanými metodami“, dysgrafie a dysortografie – „obtíže při osvojování písmen, psaní a pravopisu“, dyskalkulie – „obtíže při počítání a operacích s čísly“ (Průcha 2000 s. 82) a další.

5.2. Vývoj péče s důrazem na sluchově postižené na území ČR

Péče o postižené se v průběhu historie vyvíjela v úzkém sepětí s politikou, ekonomickou situací a kulturní úrovní dané doby. Přístup k postiženým byl převážně odmítavý a názor, že jsou pro společnost neupotřebitelní vedl k jejich izolaci od ostatní společnosti až do roku 1868, kdy společnost nebyla povinná poskytnout těmto osobám jakoukoli péči. Tento stav se trochu změnil zákonem O domovském právu, z něhož vyplývala povinnost domovským obcím pomáhat těmto osobám. To jaká pomoc byla poskytnuta a zda vůbec, ve skutečnosti záleželo na pochopení a možnostech domovské obce. (Šándorová 2005 s. 10 - 11)

Stejně jako péče, tak i výchova (vzdělávání) těchto osob byla ponechána lidské dobročinnosti. Do roku 1948 byl podíl státu na budování speciálních zařízení velmi malý. V ústavních zařízeních se i přes tuto skutečnost utvářela dobrá tradice zásluhou obětavých jednotlivců (lékařů, učitelů, sociálních pracovníků), kteří pracovali v dobročinných spolcích (organizovali sjezdy, vydávali časopisy, starali se o vzdělávání učitelů aj.). Tím položili základy dnešní speciální pedagogiky. (Šándorová 2005 s. 10 - 11)

Výchova a vzdělávání sluchově postižených dětí ve speciálních školských zařízeních popřípadě ústavech má už více jak 200letou tradici. V r. 1760 byla založena první veřejná škola pro sluchově postižené v Paříži abbé de L'Épéem, a druhá Samuelem Heinickem v Lipsku v r. 1778. (Pulda 2000 s. 8) A jak to bylo u nás?

V následujících řádkách jsou stručně uvedeny některé události, případně i jména osob, které jsou významné pro chápání, péči, vzdělávání a vůbec nahlížení na lidi se sluchovým postižením.

Chronologický přehled zachybující období 17. až 20. století (Šándorová 2005 s. 10 - 11)

17. století

➤ J.A. Komenský - propagátor myšlenky práva vzdělání pro všechny, zahrnující i možnost vzdělávání postižených.

18. století

➤ V roce 1786 je založen v Praze Ústav k výchově a vzdělávání neslyšících. V ústavu se nejprve vyučovalo jen německy, přestože byli přijímáni čeští žáci. Prvním českým učitelem byl P.M. Veselský a ředitelem Karel Berger.

➤ V. Kořátko autorem prvních českých učebnic.

19. století

➤ V roce 1832 v Brně zakládá Jan Valíček Ústav pro hluchoněmé, který byl současně autorem první české čítanky pro lidi se sluchovým postižením.

➤ V roce 1869 vychází zákon O možnostech zvláštní výchovy neplnosmyslných a zaostalých, který byl novelizován v roce 1883. Zákon mimo jiné stanovuje za jakých okolností lze dítě osvobodit od povinné školní docházky.

➤ V roce 1881 založil biskup Heis diecézní ústav pro hluchoněmé Rudolfinum v Hradci. Ředitelem byl Josef Beran, který vydal první čítanku pro žáky hluchoněmé, je autorem knihy O hláskování se žáky hluchoněmými a současně i autorem časopisu Česká škola.

➤ V roce 1887 vychází v časopise Česká škola článek J. Berana věnovaný problematice hláskování se žáky hluchoněmými, kde je uveřejněna metodika výuky.

20. století

➤ V roce 1920 J. Zeman je jmenován ústředním inspektorem ministerstva školství v sociální oblasti. Zasloužil se o rozvoj speciálního školství. Prosazoval ústavy „rodinného typu“ a snažil se zavést školy

pro žáky s více vadami. Pro učitele speciálních škol organizoval kurzy a kladl důraz na vysokoškolské vzdělávání těchto učitelů. Snažil se o sjednocení terminologie, a proto vydává Pedopatologický slovník. V některých svých publikacích se věnoval i problematice nevidomých.

➤ V roce 1920 se koná 1. sjezd československých učitelů, který přináší nové pohledy na problematiku vzdělávání postižených dětí.

➤ V roce 1926 je otevřena v Praze – Radlicích škola pro děti se sluchovým postižením.

➤ V roce 1929 A. Vetešník rozhodl o přijímání čtyřletých dětí. Otevírá se tak první mateřská škola pro sluchově postižené. V roce 1932 ředitel mateřské školy otevírá specializované oddělení pro nedoslýchavé a zakazuje používat znakový jazyk.

➤ V roce 1945 je založena v Praze první Veřejná škola pro nedoslýchavé, která dnes sídlí v Ječné ulici.

➤ V roce 1948 je přijat zákon O jednotné škole. Dochází k zestátnění školských zařízení, veškerá činnost soukromých a charitativních zařízení je zrušena. Je zavedena povinná školní docházka pro postižené děti. Do té doby byly tyto děti od povinné školní docházky osvobozovány.

➤ V roce 1953 vychází první učebnice pro speciální školy.

➤ V roce 1960 vydán zákon č. 186/60 O předškolní výchově postižených dětí.

➤ V roce 1990 se zajišťuje právo neslyšícím a nevidomým na vzdělávání v ústavech, zřízených zvláště pro tyto jejich potřeby.

➤ V roce 1993 vzniká Ateliér výchovné dramatiky neslyšících při Muzických umění (MU) v Brně. Jedná se o jednooborové studium kresby, malby, grafiky, modelování.

➤ V roce 1993 vzniká první Centrum pro hluchoslepé v Berouně.

➤ V roce 1998 je otevřen obor Český jazyk v komunikaci neslyšících na Univerzitě Karlově v Praze.

6 Úvod do problematiky postižení

6.1. Sluchové postižení

V defektologickém slovníku Sovák a kol. (2000 s. 378) jsou vady a poruchy sluchu definovány jako „snížení až ztráta výkonnosti sluchového analyzátoru“.

Podle Hrubého (1998 s. 30 - 31) existuje ve většině jazyků obecný termín – sluchově postižení, hearing impaired, Hörgeschädigte, so sluchovými defekty, déficient auditif, který zahrnuje všechny osoby s velmi rozdílným stupněm ztráty sluchu. Mnohé jazyky mají také výstižný název pro lidi, jejichž sluchovou ztrátu lze dnes do značné míry kompenzovat elektronickými sluchadly – „nedoslýchaví, hard of hearing, Schwerhörige, tugaluchije, dur d'oreille“. Větší problém je na opačné straně spektra závažnosti sluchové ztráty. Některé jazyky, mezi které patří i čeština, mají zcela jednoznačné názvy „neslyšící nebo hluchí“. Obdobně němčina má výraz „Taube“, ruština „gluchije“, francouzština „sourd“. V angličtině existuje ... termín „profound deaf“, ale v praxi se téměř nepoužívá a nahrazuje se jednodušším termínem „deaf“. Ve většině jazyků najdeme i termín pro lidi, kteří ztratili sluch až po nabytí mluvené řeči – „ohluchlí, deafened, Ertaubte, ljudi potěrjajuščije sluch, assourdi“.

Podle Freemana, Garbina a Boeseho (1992 s. 25) nebo Hrubého (1997 s. 31) je termín „neslyšící“ často nesprávně používán pro všechny sluchově postižené, ať už se jedná např. o nedoslýchavé nebo ohluchlé.

„Těžké sluchové postižení vede k podnětové deprivaci, k omezení nebo k úplnému chybění zvukových podnětů a s tím souvisejícímu zúžení variability zkušeností, resp. narušení rozvoje některých kompetencí. Těžce sluchově postižený jedinec není omezen jen

v oblasti vnímání řeči, ale chybí mu i sluchová orientace v prostředí, v prostoru, který je mimo jeho zrakové zorné pole.“ (Vágnerová 2004 s. 211)

„V České republice je zhruba půl milionu nedoslýchavých a neslyšících (tj. asi 5% populace). Většinu tvoří starší lidé, jejich sluch se zhoršil až v tomto období.“ (Vymlátílová, Hrubý In Vágnerová, 2004 s. 211)

6.2. Typy sluchového postižení

Vady sluchu se rozlišují podle stupně, podle doby ztráty sluchu, druhu a podle toho mají různé důsledky pro postiženého. (Sovák a kol. 2000 s. 378)

Z hlediska fyziologického se dělí vady sluchu podle místa vzniku. Šlapák a Floriánová (1998 s. 25) rozlišují dva základní druhy poruchy sluchu:

- Periferní
- Centrální

V rámci periferní nedoslýchavosti (hluchota) rozlišují:

- převodní nedoslýchavost
- percepční (nervová) nedoslýchavost

„V případě převodní nedoslýchavosti přicházejí zvukové podněty k vlastním čivým buňkám zeslabené, ale pokud je postižený přece jen zachytí – třeba po zesílení – normálně jim rozumí, jsou tedy kvalitativně nezměněné. U percepční nedoslýchavosti je tomu jinak. Většinou je postiženo vnímání vysokých tónů a nedoslýchavý tak slyší řeč zkresleně, tedy kvalitativně změněnou. Typická je věta: slyším, ale nerozumím.“ (Šlapák, Floriánová 1998 s. 25)

„Převodní nedoslýchavost je způsobena různými překážkami znemožňujícími mechanický převod zvukových vln od zvukovodu do tekutin vnitřního ucha.... Zevní zvukovod může být také zúžen nebo zcela uzavřen vývojovou vadou – atrezií zvukovodu.“ (Šlapák, Floriánová 1998 s. 25)

Podle Šlapáka a Floriánové (1998 s. 26) převodní vady jsou lépe řešitelné, např. operací, než vady percepční.

Pokud je porušena funkce vnitřního ucha, sluchového nervu nebo mozkové kůry, jedná se o percepční nedoslýchavost. „U dětí jde o vrozené vady těchto částí sluchové dráhy, ve vyšším věku pak dochází k poruchám funkce způsobené arteriosklerózou, nedostatečným prokrvením, zánětem či úrazem. Příčinou náhle vzniklé hluchoty v kterémkoliv věku bývá i zánět mozkových blan, kdy toxiny produkované infekčním virem či bakterií zničí vláskové buňky vnitřního ucha.“ (Šlapák, Floriánová 1998 s. 26)

Dalším druhem poruchy sluchu je centrální nedoslýchavost či hluchota. Tato skupina: „...zahrnuje komplikované defekty způsobené různými procesy, které postihují podkorový a korový systém sluchových drah. Jejich určení je vzhledem k složitému systému centrálního nervového systému i sluchových drah a center jako takových mnohdy velmi obtížné a vyžaduje opakovaná časově náročná vyšetření. Příznaky centrálních sluchových poruch jsou velmi rozmanité a mohou být způsobeny jednak organickou změnou, jednak funkční změnou.“ (Šlapák, Floriánová 1998 s. 26)

Defektologický slovník (Sovák a kol. 2000 s. 378 -379) rozeznává podle postižení určitých etap sluchového analyzátoru druhy sluchových vad následujícím způsobem:

„I. postižení vlastního sluchového analyzátoru (tj. funkce sluchově analytické);

1. z poruchy receptoru: a) porucha tzv. převodní – zhoršení slyšení až ztráta slyšení hlavně hlubších zvuků; b) porucha vnímací – léze labyrintu (postižené slyšení hlavně vyšších tónových oblastí); c) schizacacis – porucha slyšení zvuků periodických (tónových i řeči) při zachovaném slyšení zvuků neperiodických (šelestů, praskotů apod.);

2. z poruchy sluchových drah a nižších center: snížení až ztráta pohotovostních, popř. orientačních reflexů na zvukové podněty;

3. z poruchy korové části analyzátoru: postižená schopnost diferenciací složitějších zvuků podle výšky a zejména podle barvy; při oboustranném vyřazení sluchové korové oblasti tzv. hluchota korová⁴

II. z poruchy spojů sluchového analyzátoru korového s jinými korovými oblastmi je postižena funkce sluchová analyticko-syntetická: a to se týká vytvoření napodobovacích reflexů (slyšení zvuk – hlas), popř. vytváření podmíněných reflexů na zvukové podněty (zvuk – pohyb,

⁴ „Hluchota korová – vzniká oboustranným úplným vyřazením funkce korové části sluchového analyzátoru buď zničením korových polí, nebo přerušením dostředivých nervových drah. Postižený sice reaguje na primitivní sluchové podněty (např. orientačním nebo pohotovostním reflexem), ale nediferencuje je podle významu ani je nehodnotí. Jednostranná h.k. se nevyskytuje, poněvadž od receptoru jdou dráhy ke korové oblasti druhostranné i stejnostranné; příznaky jednostranného vyřazení korového sluchového pole jsou jen málo vyjádřeny (např. jako tzv. alestezie – tj. audiometricky prokazatelné snížení sluchu na opačné straně) a brzy se vyrovnávají. Vývojovou h.k., tj. nerozvinutou funkci sluchového korového pole, pokládal Barezi za možnou příčinu korové huchoněmoty (lat. surdomutitas corticalis) a na tomto předpokladu založil i vypracoval metodu reedukace sluchu neslyšících dětí.“ (Sovák a kol. 2000 s. 116)

popř. sekrece). Složitější nedostatek (ztráta) spojů se projevuje jako dysgnózie akustická⁵.

III. porucha jádra sluchového korového analyzátoru na dominantní hemisféře (popř. jeho spolu s logestetickou oblastí) se projevuje poruchou vyšší analyticko-syntetické funkce, tj. funkce fatické⁶ v části receptivní neboli vstupní; vývojová porucha je slovní dysgnózie akustická, získaná porucha je afázie akustická sensorická⁷.“ (Sovák a kol. 2000 s. 378 - 379)

6.3. Doba vzniku postižení

Důsledky postižení závisí nejenom na stupni a závažnosti poruchy, ale i na době, kdy defekt vznikl. Hlavní roli zde hraje stupeň osvojení řeči v době vzniku sluchové vady. Pokud sluchové postižení vzniklo před osvojením řeči, hovoří se o prelingválním postižení. Pokud k takovému postižení došlo až v době, kdy dítě již mluvilo, jedná se o postlingvální postižení.

⁵ „Dysgnózie slovní sluchová neboli akustická je snížení až nedostatek schopnosti diferencovat, pamatovat si a opět vybavovat akustické struktury slovní, tj. poznávat sluchem (popř. rozeznávat) jednotlivá slova (už dříve slyšená) podle jejich zvukového utváření. Přitom zůstává zachována schopnost poznávat jiní, tj. nemluvní zvuky, a podle nich se orientovat.“ (Sovák a kol. 2000 s. 81)

⁶ „Funkce fatické – z lat. functio = činnost; z řec. fasis = mluva, řeč) –centrální řečové procesy; jsou to nejvyšší etáže zpracování a vytváření řečově komunikačních informací.“ (Sovák a kol. 2000 s. 105)

⁷ „Afázie sensorické akustické (typ Wernicke) postižený, slyší-li mluvit, je v situaci člověk, který poslouchá cizí, neznámou řeč – slyší, ale nerozumí, protože nepoznává slova, popř. slovní celky.“ (Sovák a kol. 2000 s. 17)

V souvislosti s dobou vzniku sluchové vady se ještě hovoří o skupině „s hereditárním (dědičným) a kongenitálním (vrozeným) sluchovým postižením“. (Krahulcová 2001 s. 72)

Podle Krahulcové (2001 s. 72) z hlediska závažnosti je považováno za nejtěžší postižení hereditární, kongenitální (vrozené) a prelingvální. „Možnosti rodinné výchovy jsou omezeny hlavně pro nemožnost imitace zvukových podnětů a stimulace zvukovými podněty.“ (Krahulcová 2001 s. 72)

Prelingvální postižení, které vzniká přibližně do 3-4 let věku dítěte, je problematické zvláště tím, že závažným způsobem narušuje celkový rozvoj dítěte. Řečové dovednosti buď úplně chybí, nebo jsou rozvíjeny jen velmi nedostatečně, a to nepříznivě ovlivňuje i rozvoj dalších psychických funkcí. (Vágnerová 2004 s. 213)

➤ Pokud dojde k ohluchnutí až po částečném rozvoji mluvené řeči, což může být již ve 2 - 4 letech života, je pravděpodobné, že dotčený postižený nebude mít takové problémy při komunikaci se skupinou slyšících jako ti, kteří se neslyšící už narodili nebo ohluchli v nejranějším věku, ještě před rozvinutím řeči. (Hrubý 1997 s. 34) Dále k této problematice dodává: „Ať je tendence k rozpadu mluvy sebesilnější, mohou ohluchlí s pomocí zkušeného logopeda a celého slyšícího okolí udržet dobře srozumitelnou a poměrně přirozeně znějící mluvu. Dokonce ani děti ohluchlé ve velice raném věku nemají problémy se čtením, které jsou u prelingválně neslyšících obrovské. Hlavní problém ohluchlých je psychologický. Znají cenu zvuku a velice ho postrádají.“

➤ Při jejich postižení mohou velice pomoci kochleární neuroprotézy a značnou pomoc představují i nejrůznější technologie. (Hrubý 1997 s. 34)

6.4. Klasifikace stupňů sluchového postižení

Pomocí audiometrie lze zjistit práh slyšení, stanovit stupeň sluchové ztráty i typ poruchy. „Stupeň sluchového postižení je velmi významnou charakteristikou, protože na určité úrovni dochází ke kvalitativní proměně jeho důsledků, ke ztrátě schopnosti vnímat a používat řeč.“ (Vágnerová 2004 s. 213) Podle Blameye se schopnost vnímat mluvenou řeč zhorší přibližně o 5% při každém zvýšení sluchové ztráty o 10 dB. (In Vágnerová, 2004 s. 213)

Podle defektologického slovníku (2000 s. 378 – 379) lze postižení rozdělit na následující stupně:

- Nedoslýchavost lehká: obtíže se objevují převážně za nevýhodných akustických podmínek (např. v hluku), hlavně ve slyšení konverzační řeči.
- Nedoslýchavost střední: obtíže i v běžném konverzačním styku, které lze překonávat buď zvýšenou hlasitostí nebo zmenšením vzdálenosti od zdroje.
- Nedoslýchavost těžká: obtíže v konverzačním styku přetrvávají při zmenšení vzdálenosti nebo i při zvýšené hlasitosti. Vzdálenost, která je nutná pro slyšení řeči je pod 2m.

Podle Krahulcové (2002 s. 72) nebo Hrubého (In Vágnerová, 2004 s. 213) pomocí kvalitního sluchadla je postižený schopen vnímat řeč. Dále dodávají, že u dítěte s vrozeným postižením lze rozvinou řeč. „Hranice přijatelné sluchové funkce, nezbytné pro bezproblémové osvojení mluvené řeči, je v pásmu středně těžké nedoslýchavosti 56 – 70 dB.“

- Zbytky sluchu: postižený slyší mluvenou řeč jen částečně a zkresleně (až u boltce), u dítěte se dá zbytků sluchu použít k výstavbě řeči.

Podle Vágnerové (2004 s. 213) jedinec není schopen vnímat mluvenou řeč přijatelným způsobem ani s pomocí sluchadla. Je schopen vnímat řečové i neřečové zvuky, ale nerozumí jim a nedovede tyto zvuky přesně diferencovat. Upozorňuje, že to u preligválně postižených nestačí k rozvoji verbálních kompetencí.

➤ Hluchota (od narození nebo časně získaná), popř. ohluchlost (ztráta sluchu v pozdějším věku), buď praktická (postižený sice některé zvuky slyší, ale to nestačí ani k sluchové orientaci, ani k dorozumívání), nebo úplná (postižený neslyší absolutně nic, ani vlastní hlas).

Světová zdravotnická organizace (WHO) vydala v roce 1980 v Ženevě doporučenou klasifikaci stupňů sluchového postižení. „Sluchové ztráty se vypočítávají jako průměr hodnot audiogramu na kmitočtech 500 Hz, 1000 Hz a 2000 Hz a to na lepším uchu. Výsledná průměrná ztráta sluchu se udává v decibelech (dB). Podle této klasifikace jsou považováni za neslyšící pouze ti, kteří nejsou schopni slyšet žádný zvuk ani při zesílení, jsou ale schopni případně vnímat vibrace.“ (Krahulcová 2001 s. 72)⁸

⁸ „Audiogram je grafický záznam výsledku zkoušky sluchu za několika podmínek. Měří se práh slyšení (hlasitosti, které lze právě slaboučce zaslechnout) čistých tónů, měří se každé ucho zvlášť při vzdušném i kostním vedení a při různých kmitočtech. Testování čistými tóny měří uvědomění si přítomnosti zvuku, nikoliv to, zda je dítě při dané hlasitosti schopné přiřadit zvukům nějaký význam.“ Práh srozumitelnosti řeči se měří při slovní audiometrii. (Freeman, Carbin, Boese 1992 s. 56 – 57)

Tabulka převzata z publikace Krauhlové (2001 s. 73)

Sluchové ztráty			
Stupeň	Velikost ztráty sluchu podle WHO	Názvy sluchových ztrát	Kategorie podle vyhlášky MPSV č. 284/1995 Sb.
1.	0 až 25 dB	normální sluch	
2.	26 až 40 dB	lehká ztráta sluchu lehká nedoslýchavost	lehká nedoslýchavost (již od 20 dB)
3.	41 až 55 dB	střední ztráta sluchu střední nedoslýchavost	středně těžká nedoslýchavost
4.	56 až 70 dB	středně těžká ztráta sluchu	těžká nedoslýchavost
5.	71 až 90 dB	těžká ztráta sluchu těžké postižení sluchu	praktická hluchota
6.	91 dB a více (body v audiogramu i nad 1kHz)	velmi těžká sluchová ztráta	hluchota
7.	91 dB a více (v audiogramu žádné body nad 1kHz)	velmi těžká sluchová ztráta	úplná hluchota

6.5. Komunikace sluchově postižených

Sluchové postižení má velký vliv především na rozvoj mluvené řeči. Čím těžší sluchová vada, čím větší ztráta sluchu, tím více je vývoj řeči narušen. Vzhledem ke společnosti, která klade velký důraz na komunikaci, může být sluchově postižené dítě komunikačně nedostatečně vybavené. Z potřeby vzdělávat, vychovávat, rozvíjet, zapojit jedince se sluchovým postižením do společnosti, buď slyšící nebo i neslyšící, se tak postupně rozvíjejí nejrůznější komunikační systémy.

Podle Krahulcové (2001 str. 15) se nejvýrazněji profilovaly následující komunikační systémy:

- systém orální komunikace
- systém simultánní komunikace
- systém totální komunikace
- systém bilingvální komunikace

Jak se vyvíjely nejrůznější systémy, vznikl asi zásadní rozpor mezi zastánci orální metody a znakového jazyka⁹. Podle Krahulcové (2001 s. 14) „neexistuje jediná nebo nejlepší metoda, cesta, způsob, komunikační strategie nebo vzdělávací program, ale široké spektrum

⁹ Znakové jazyky jsou nezávislé jazyky mající svoji „vlastní strukturu a gramatiku a svoje vlastní společenství uživatelů (jak rodilých, tak těch, kteří se jazyk naučili později). Znaky jsou gestikulačně vizuální symboly, které se používají systematicky a pravidelně. Vytvářejí se kombinacemi poloh a tvarů vytvářených rukama a pohybů rukou a dalších částí těla ve vzájemném vztahu.“ Nejedná se o neverbální formu komunikace, jsou ne-mluvené (ne-orální). Neexistuje univerzální znakový jazyk (existuje např. anglický, americký), ale neslyšící jsou schopni si vzájemně porozumět. ((Freeman, Carbin, Boese 1992 s. 138)

možností k překonání komunikačních bariér na podkladě individuálních schopností sluchově postižených.“

6.5.1. Systém orální komunikace

Podle Sovákovy definice (In Potměšil, 2003 s. 74), která se zabývá spíše didaktickým hlediskem, lze orální přístup definovat následujícím způsobem: „Orální metoda. Jak naznačuje název, jde o mluvenou řeč. Neslyšící děti se učí mluvené řeči a jejím prostřednictvím pronikají do života společnosti a do jejího kulturního a společenského bohatství. Základními součástmi orální metody je vyvíjení a osvojování mluvené řeči, výcvik v odezírání, rozvíjení funkční schopnosti zbytků sluchu.“

Orální metoda má za cíl vybudovat u sluchově postižených mluvenou řeč jak v orální, tak grafické podobě. Nejdůležitější složkou je odezírání. U méně striktních představitelů orální metody jsou jako doplněk akceptovány formy prstových abeced¹⁰. (Valenta a kol. 2003 s. 214)

Systém orální komunikace má bohatou historii, na jejím počátku stáli Španělé, kteří se pokusili o individuální a systematickou výuku neslyšících. Byli jimi: benediktinský mnich Pedro Ponce de Leon (1508 – 1584) a Manuel Ramiréz de Carrión (1579 – 1652). (Krahulcová 2001 s. 16)

¹⁰ „Prstová abeceda, nazývaná též daktylní abeceda (slovo daktylos pochází z řečtiny a znamená prst), daktylní řeč, daktylotika (daktylos + logos = slovo), prstnice, je slovní vizuálně-motorická komunikační forma, při které se užívá různých poloh a postavení prstů k vyjádření písmene. Prstová abeceda vyjadřuje jednotlivá písmena polohami a tvarem prstů, z nichž se syntetickým a sukcesivním postupem tvoří slova stejně, jako se hlásky spojují do slov v mluvené řeči. Prstová řeč je vizuální formou doslovného, přesného až absolutního tlumočení textu z hlediska formálního.“ (Krahulcová 2001 s. 217)

Používání orálních metod na území Čech a Moravy se datuje rokem 1786, založením prvního ústavu pro hluchoněmé v Praze. (Krahulcová 2001 s. 25)

V současnosti orální metody vycházejí z bohatého smyslového zážitku. „Na tento smyslový prožitek navazuje vyslovené slovo, ve kterém je nová hláska. Žáci nové slovo odezírají, vyslovují, píšou. Pořadí slov se určuje na základě artikulační náročnosti. Hlázky se vyvozují i izolovaně a asociují s grafémy. Nové slovo se rozkládá na hlázky. Důraz se klade na sluchovou výchovu, na využití technických prostředků, a to zejména elektroakustických zesilovacích a substitučních přístrojů, které převádějí akustický signál do jiné smyslové modality. Celkově lze mluvit o analyticko-syntetické metodě, ale v počátcích vyvozování řeči se uplatňuje metoda globální.“ (Krahulcová 2001 s. 28)

Orální řeč má vysoký koeficient sociálního začleňování, ale na druhé straně není univerzálně aplikovatelná pro všechny těžce sluchově postižené. (Krahulcová 2001 s. 28)

Mezi současné orální komunikační systémy řadí Krahulcová (2001 s. 29 - 30) následující:

- Čistě orální monolingvální systémy – podle Krahulcové se jejich využití snižuje. Z hlediska rozvoje jazyka nerespektují přirozené fyziologické potřeby těžce sluchově postižených. Mluvený jazyk není vizualizován.
- Orální systémy doplňované vizuálně-motorickými markery slovní podstaty.

„Monolingvální systémy jsou nejčastěji doplňované vizuálními prstovými abecedami typu daktylní abecedy jednoruční, obouruční nebo smíšené,

pomocných artikulačních znaků¹¹, psanou podobou jazyka, doplňovanou řečí (Cued speech¹²).“ (Krahulcová 2001 s. 29)

➤ Posledním systémem je systém orální, který je doplňován vizuálně-motorickými znaky (markery) neslovního typu, označované jako bimodální.

Jeho cílem je rozvoj mluveného jazyka. Jedná se o smíšené systémy, jejichž východiskem je „vysoká komunikativní hodnota znaku, gesty, mimicko-gestikulačních komunikačních možností již u malých dětí a u všech dětí i dospělých.“ (Krahulcová 2001 s. 30) Přínosem je „významná stimulace verbálního rozvoje, zlepšování vnímání mluvy a podpora komunikace. Nedostatkem je absence morfologických znaků, častá nepřesnost pojmového vymezení, pochopení a zapamatování znaků dříve než slov znesnadňuje později vnímání slov, i když jsou obsahově známá.“ Takto naučená slova nejsou opakována v paměti v jejich přesném mluvnickém tvaru. (Krahulcová 2001 s. 30 - 31)

¹¹ Pomocné artikulační znaky – jedná se o gestické pomůcky podporující vnímání a produkci hlásek. Jsou pomůckou rozvíjející zvukovou stránku mluvené řeči sluchově postižených dětí, sloužící k podpoře správné artikulace příslušné hlásky. „... svým charakterem provedení upozorňuje na správnou polohu mluvidel (jazyka, tvaru úst), na specifiku výdechového proudu (pocit tepla, chladu, nárazu, měkkého hlasového začátku), na chvění mluvidel při tvoření znělých souhlásek a podobně.“ Např. se různým způsobem pokládá ruka na hrudník, aby bylo možné pocítit vibrace vznikající při vyslovování např. hlásek. (Krahulcová 2001 s. 230 – 232)

¹² „Cued speech je komunikační systém založený na využití kombinací tvaru prstů a poloh ruky, které vizuálně vyjadřují skupiny samohlásek a skupiny souhlásek, přičemž zrakový vjem ruky se doplňuje odezíráním současného mluvení.“ (Krahulcová 2001 s. 252)

6.5.2. Systém simultánní komunikace

Jedná se o systém, kdy se používá většinového jazyka (tzn. mluveného národního jazyka) dané oblasti, který je kombinován nejrůznějšími doplňujícími komunikačními formami. Jejich cílem je zpřesnit výpověď a nejčastěji jsou vizuálně-motorické. Vizuálně-motorickou komunikací je např. znakový český jazyk, prstová abeceda, psaná podoba jazyka, gesta, mimika, pantomima. „Simultánní komunikace je běžným schématem překladu a převodu mluveného jazyka do znakové řeči neslyšících a obráceně při komunikaci ve formálním projevu.“ (Krahulcová 2001 s. 31 - 32)

6.5.3. Systém totální komunikace

Totální komunikační systém Krahulcová (2001 s. 34) označuje za komplexní komunikační systém, spojující v sobě všechny použitelné komunikační formy (akustické, vizuální, slovní, neslovní, manuální a další) sloužící k obousměrnému dorozumívání se sluchově postiženými a mezi nimi navzájem. Pro tento druh komunikace je výstižnější termín globální komunikace. Používaný termín – totální komunikace, který byl přejat z překladu anglického označení „total communication“, se zdá být méně přiléhavý, a tudíž i méně vhodný pro vyjádření požadovaného.

Jedním z cílů totální komunikace je integrace, a to v obou směrech jak do světa slyšících, tak do světa neslyšících. (Krahulcová 2001 s. 37)

Totální komunikace vnímá neslyšící dítě jako neslyšící osobnost, jejíž raná řeč se může rychle rozvíjet v souladu s potřebami jejího rozvoje a zdůrazňuje individuální přístup. (Meadow; Mindel a Vernon; Moores In Freeman, Carbin, Boese, 1992 s. 157)

6.5.4. Systém bilingvní komunikace

Začátek vzdělávacích programů pro sluchově postižené s uplatňováním bilingvní¹³ metody se datuje na začátek 80. let. Ze Skandinávie se postupně šíří do států severní Ameriky a později téměř do celé Evropy. V České republice se tento druh vzdělávání objevuje od roku 1995, nejprve v rámci předškolního programu v bilingvní mateřské škole pod názvem PIPAN, a dál se šíří do speciálních základních škol. (Krahulcová 2001 s. 41)

Rozdíl mezi předchozími systémy a bilingvním systémem dle Krahulcové (2001 s. 40) spočívá v tom, že se snaží o rozvinutí jazyka a myšlení, bez ohledu na kvalitu mluvené řeči.

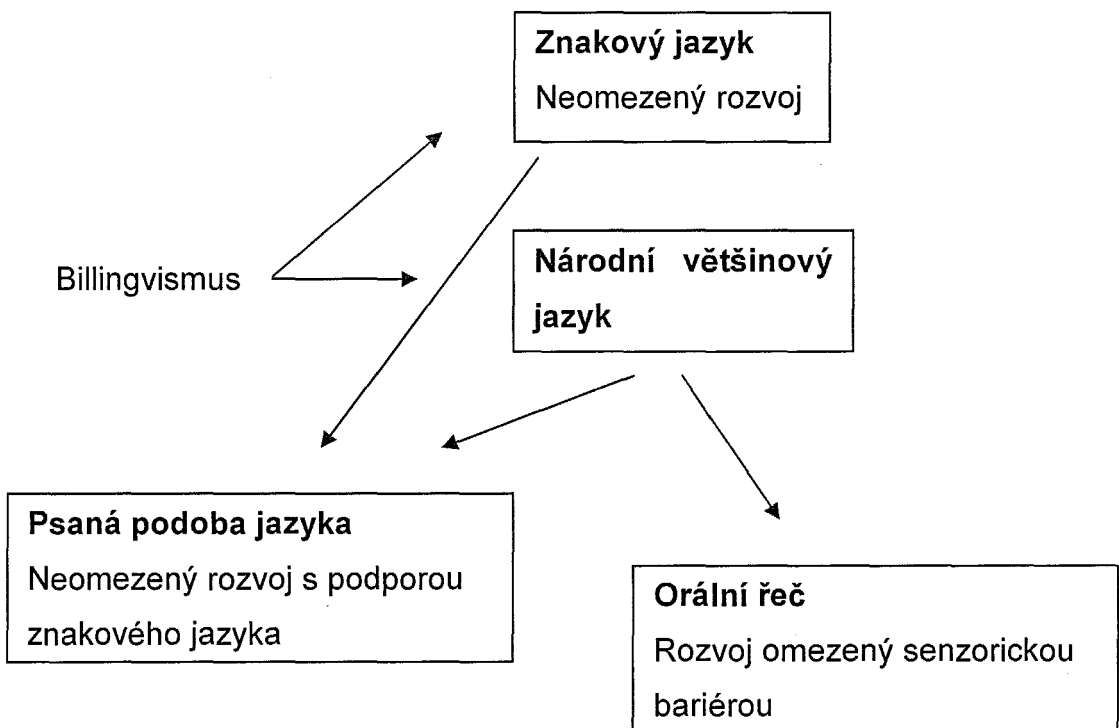
„Bilingvní komunikace sluchově postižených je přenos informací ve dvou jazykových kódech, ve znakovém jazyce neslyšících a mluveném (orálním, většinovém, národním jazyce), a to mezi neslyšícími vzájemně, a mezi neslyšícími a slyšícími. Nedochází nevyhnutelně k simultánnímu užívání těchto dvou jazyků.“ A nedochází k přímému překladu mezi jazyky. (Krahulcová 2001 s. 40)

Na vzdělávání neslyšících se podílí neslyšící učitel, který vyučuje znakovým jazykem, a zastává přitom rozhodující úlohu při rozvoji jazyka a myšlení. Vedle něj je tu pak ještě slyšící učitel, který vyučuje mluveným národním jazykem, přičemž klade důraz na využití jeho psané podoby, ten pak zastává ve vzdělávacím procesu především socializační a integrační funkci. (Krahulcová 2001 s. 41)

¹³ Obecně je bilingvní (bilingvní) výuka zaměřena na osvojení komunikační schopnosti i v jiném jazyce než je mateřský. V bilingvním přístupu ke sluchově postiženým se hledá optimální cesta při osvojování jazyka, aby dítě rozumělo, dokázalo v jazyku komunikovat, a mohlo jazyk užívat jako nástroj pro získávání informací o okolním světě. (Krahulcová 2001 s. 40)

Při vzdělávání je obsah učiva předáván žákům kvalifikovaným neslyšícím učitelem ve znakovém jazyce. Pochopené poznatky slyšící učitel transformuje do psané podoby českého jazyka. „Oba učitelé jsou trvale ve třídě, ale český jazyk a znakový jazyk se současně (simultánně) užívají co nejméně. (Krahulcová 2001 s. 43)

Schéma struktury a vývoje bilingvální komunikace podle Bouveta (In Krahulcová, 2001 s. 52)



6.6. Vzdělávání sluchově postižených

Charakteristické pro výchovně-vzdělávací péči o sluchově postižené je neustálé hledání nejefektivnější metody, kterou lze použít. Ostrý spor vznikl mezi zastánci orální metody a představiteli metod

akceptující znakový jazyk. V průběhu dějin měla největší vliv orální koncepce. Naopak nejmenší podporu, jak odborné, tak i laické veřejnosti, měli zastánci manuálních metod. Vycházelo se z předpokladu, že skupina sluchově postižených představuje jen minoritní skupinu v rámci celé populace, a pokud se chtějí začlenit do společnosti, je potřeba ovládnout mluvený jazyk. Hlavním cílem tedy bylo vybudovat u sluchově postiženého mluvenou řeč, jak v orální, tak i v grafické podobě. Jak se časem ukázalo, a již na tuto skutečnost poukazuje předešlá kapitola, ne všem sluchově postiženým orální metoda vyhovuje. Impulsem k hledání nových metod, jak zajistit kvalitní přístup sluchově postiženým k informacím, bylo zjištění na základě komparačních studií, že výsledek dosažený orální metodou nedosahuje požadované kvality. (Valenta a kol. 2003 s. 214)

Janotová a Řeháková (In Valenta a kol., 2003 s. 214) uvádějí, že „v 60. letech 20. století začaly probíhat první výzkumy znakových jazyků, které provedly jejich odbornou deskripci. Prokázaly, že znakový jazyk lze považovat za dorozumivací systém umožňující plnohodnotnou komunikaci.“

„V současné době se v České republice začíná experimentálně ověřovat bilingvální přístup k výchově a vzdělávání sluchově postižených. Jsou užívány jazyky dva – mluvený a znakový, přičemž oba jsou respektovány jako stejně významné.“ (Valenta a kol. 2003 s. 215)

Změna přístupu souvisí se změnou vztahu společnosti slyšících ke společnosti sluchově postižených, která začíná chápat neslyšící „jako kulturní a jazykovou menšinu s dlouhodobě neuspokojivými výsledky v oblasti výchovy a vzdělávání“. Probíhající zahraniční výzkumy zaměřené na bilingvální vzdělávání ukazují, „že znakový jazyk je po všech stránkách schopen být partnerem jazyka užívaného majoritní

společností, ačkoliv je realizován prostřednictvím specifického, vizuálně motorického kódu.“ (Valenta a kol. 2003 s. 215)

6.7. Kultura Neslyšících

„Každý z nás patří k mnoha kulturám. Naše kulturní identity jsou součástí dědictví a dávají nám hodnoty, které jsou pro nás důležité. Pocházím ze státu Missouri a jsem velmi pyšný na své rodné místo a na jeho odkaz. Jelikož neslyším, patřím také do kultury neslyšících, která se od ostatních liší především vizuální orientací jejích členů a tedy užívání znakového jazyka. Naše výrazy v obličeji (mimika) a gesta jsou přirovnatelné k hlasovým hodnotám a tónům, které ve své řeči užívají slyšící. Znaková řeč je velmi důležitou součástí našich životů. Vezměte nám naše znaky a náš přístup ke komunikaci je vážně omezen!“ (Gannon In Mrzálková, 1996 s. 21)

To jsou myšlenky neslyšícího Jacka Gannona, který je autorem mnoha knih a jeho práce a pomoc neslyšícím byla oceněna udělením čestného doktorátu Gallaudetovou univerzitou. Jack Gannon je jedním z velkých propagátorů kultury a dědictví neslyšících. V roce 1989 vydal v USA publikaci nazvanou „Dědictví neslyšících“. V knize shromáždil a chronologicky seřadil významné činy sluchově postižených Američanů. Rozděлил je podle jednotlivých oblastí života (např. sport, školství, umění apod.) .

Podle něj mají sluchově postižení svůj folklór, historii, písně, poezii, umění a dokonce i rostoucí počet divadelních her. Mají vlastní hříčky a žertíky ve znakové řeči. (Mrzálková 1996 s. 21)

„Ve Spojených státech se používají dva termíny pro slovo „neslyšící“. Neslyšící (s velkým písmenem „N“ na začátku) jsou ti, jedinci, kteří se narodili do rodiny zahrnující sluchově postižené členy, kteří používají znakovou řeč a jsou členy společenství neslyšících.

Kulturní hodnoty jsou dětem automaticky předávány. Zatímco neslyšící (s malým písmenem „n“ na začátku) je osoba, která se narodila do rodiny, kde jsou pouze slyšící příslušníci. Nemá jí tedy kdo předat kulturní hodnoty neslyšících.“ (Mrzílková 1996 s. 23)

Mezi členy společenství neslyšících jsou i nedoslýchaví a ohluchlí uživatelé znakového jazyka. Jsou jimi i některé slyšící děti neslyšících rodičů a někteří tlumočníci. Ohluchlí a nedoslýchaví uživatelé znakového jazyka, kteří se mohou snáze pohybovat ve světě neslyšících i slyšících, se stávají přirozenými vůdci společenství Neslyšících. (Mrzílková 1996 s. 22)

Ve společenstvích Neslyšících platí vlastní hodnotová měřítko a společenské zvyklosti. Například za společenskou samozřejmost je považováno, že jedinec, který chce hovořit, musí na sebe upozornit energickými pohyby rukou v zorném poli ostatních. Mezi neslyšícími je samozřejmý větší počet tělesných dotyků. Zcela běžné je upozornění dotykem ruky. Dotknout se lze ruky, paže i ramene a v případě mužů i hrudi. Za méně vhodné jsou považovány doteky na zádech, jelikož tomu kdo se dotýká není vidět do obličeje. (Mrzílková 1996 s. 23)

V České republice nejsou ještě konvence a pravidla platící ve společnosti neslyšících detailně popsány. Společnost neslyšících se teprve jako kulturní a jazyková minoritní komunita formují a svoji kulturní identitu si začínají postupně vytvářet. Život ve slyšící společnosti však vyžaduje respektování pravidel chování a dodržování konvencí ratifikovaných slyšícími. (Valenta a kol. 2003 s. 216) Největší obtíže nastávají v případě konvencí a zvyků spojených se zvukovými vjemy. „Například tiché stolování, nehlukné zavírání dveří a odsouvání židlí od stolu či regulování hlasitosti mluveného projevu je předpokladem pro tzv. slušné chování.“ (Valenta a kol. 2003 s. 216)

Všechny tyto odlišnosti a specifika sluchově postižených je třeba si uvědomit při integraci.

7 Školská integrace dětí se sluchovým postižením

Clem integračního procesu by neměla být pedagogická integrace, ale pouze prostředkem vedoucí k socializaci jedince. „Jde o dynamický, postupný proces, ve kterém komunikují a spolupracují postižení a intaktní účastníci edukačního procesu.“ (materiály Mgr. Frývaldské citující Požára, zdroj nebyl dohledán)

V následujících kapitolách je podrobněji nastíněna problematika školské integrace dětí se sluchovým postižením. Konkrétně s čím je integrace spojena, tzn. jaké faktory ovlivňují úspěšnost, co přináší dětem, co společnosti, jaké úskalí přináší integrace a další aspekty, které jsou s integrací spojené.

7.1. Faktory ovlivňující úspěšnost

V přímé integraci do hlavního vzdělávacího proudu nejde jen o zařazení jedince mezi ostatní žáky, ale především „o zabezpečení vhodných podmínek pro realizaci edukačního procesu, o zajištění kvalifikované speciálně pedagogické péče, přijetí integrovaného žáka spolužáky, spolupráce s rodinou a potřebného materiálního vybavení“. (materiály Mgr. Frývaldské citující Požára, zdroj nebyl dohledán)

Podle Jesenského (1998 s. 25) integrace souvisí s rozvojem osobnosti a procesem učení. Její uskutečnění vyžaduje specifické podmínky vyplývající se specifických potřeb. Mezi tyto potřeby Jesenský (1998 s. 25) řadí: „personální, inženýrsko-rehabilitační, kulturně vzdělávací a pracovní“.

Na úspěšnost integrace má vliv velké množství činitelů. Podle Michalíka (In Valenta a kol., 2003 s. 34) názory na vymezení těchto činitelů se budou lišit podle země původu a odborného zaměření autora

a rovněž čemu připisuje význam. Michalík uvádí faktory úspěšnosti integrace bez ohledu na postižení. Vyjmenovány jsou pouze ty, které se vztahují ke sluchovému postižení. Například faktor „architektonické bariéry“ se vztahuje na tělesné postižení. Mezi faktory úspěšnosti integrace tedy patří:

- Rodina a rodiče
- Škola
- Učitelé
- Poradenství a diagnostika
- Prostředky speciálněpedagogické podpory:
 - podpůrný učitel
 - osobní asistent
 - kompenzační a učební pomůcky
 - úprava vzdělávacích podmínek
- Další faktory:
 - sociálněpsychologické mechanismy
 - organizace zdravotně postižených

Michalík poznamenává, že je velice složité uvedené faktory a instituty klasifikovat podle jejich důležitosti a významu. Jestliže je obecně přijímáno nějaké pravidlo za důležité, může se pak stát, že v konkrétní situaci dítěte ve škole se může jako důležitější jevit něco zcela jiného.

Mezi faktory ovlivňující úspěšnost školské integrace není uvedeno samo dítě s postižením. Není to z důvodu, že by se jeho osobnost, charakter, vlastnosti, stupeň postižení nepodílela významným způsobem na úspěšnosti, ale je to z toho důvodu, že ono samo je hlavním a nejdůležitějším aktérem procesu, nikoliv jeho „faktorem“. Integrace dítěte je ovlivněna i jeho přáními, postoji a očekáváními. Pokud se jedná o dítě starší, mělo by mít možnost vyjádřit se

k plánovanému zařazení do běžné, stejně jako speciální školy. Nejedná se jen o pedagogickou zásadu, ale především o naplnění základního práva dítěte, vyjádřeného v Úmluvě o právech dítěte. Dítě má právo projevit vlastní názor, s tím, že názoru dítěte bude dána váha odpovídající jeho věku a vyspělosti. (Valenta a kol. 2003 s. 34 - 35)

Rodiče, stejně jako v případě zdravého dítěte, by měli dítě připravovat a motivovat k návštěvě školy. Dítě by nemělo být stresováno, a to ani ze strany ostatních dospělých, případnými obavami či nereálnými očekáváními. Mělo by být připraveno spolupodílet se na běžném životě školy, s ohledem na jeho omezení. „Dítě není do školy přijímáno proto, a není ani smyslem integrace, aby bylo „znormalizováno“. (Valenta a kol. 2003 s. 35)

7.2. Co přináší integrace

Integrace má své pro i proti. Co zúčastněným osobám a institucím přináší, shrnul v bodech ve svém článku Stejskal (1997 s. 6 – 7).

7.2.1. Co přináší integrace dětem se zdravotním postižením

- Děti mají možnost chodit do školy v místě bydliště, zůstávají doma, a nedochází tak k narušení citového zázemí. Nevznikají problémy s dojížděním. Nemusí do internátu.
- Říčan, Krejčířová a kol. (1995 s. 96) vidí přednost začlenění sluchově postižených dětí do základní školy v tom, že „...nedochází k separaci od rodiny a vrstevníků v místě bydliště, dítě získává stejné sociální dovednosti a návyky“.

Na druhé straně integrace automaticky neznamená navštěvovat školu v místě bydliště. Je to samozřejmě optimální, dítě má kamarády z okolí, se kterými může trávit čas i mimo školu, ale vše je závislé na

možnostech školy. Může se tedy stát, že škola v místě bydliště nemá k integraci podmínky.¹⁴

➤ Rodiče mají častější kontakt se školou a mohou tak operativně řešit vzniklé situace.

Autor má na mysli problém, který vznikal při navštěvování internátní školy. Děti zde zůstávaly během celého týdne a domů jezdily jen na víkendy. V důsledku toho byl současně omezen i kontakt rodičů se školou.

➤ Docházkou do běžné školy dítě ztrácí hanlivé označení („defektní“, „zvláštní“).

Označení ztrácí jen částečně. Studiem v běžné škole se nezmění předsudky a vnímání jeho handicapu okolím úplně.

➤ Neztrácí kontakt s běžným prostředím, a je tak lépe připraveno na život.

Nepohybuje se v izolovaném prostředí, které má jiná pravidla.

➤ Zvyšuje se jeho sebehodnocení.

O opaku píše Thomas N. Kluwin (1999 s. 343). Na základě své studie zjistil, že může u integrovaných dětí dojít ke krizi v sebehodnocení.

Dítě má možnost srovnání se svými vrstevníky bez handicapu. Může tak zjistit, že i tyto děti něco nezvládají, co on na rozdíl od nich zvládá. Jedna maminka uvedla, že se jí neslyšící dcera po třech měsících v běžné škole svěřila, že jeden její spolužák má opakovaně špatné známky. „To se neshodovalo s její představou, že kdo slyší, tak ví, kdežto ona neslyší, tak nemůže vědět.“ (Bradáčova 2002 s. 11) Současně toto srovnání může mít i negativní dopad, pokud se při

¹⁴ Texty napsané kurzívou v kapitole „Co přináší integrace“, jsou komentáře autora diplomové práce k dané problematice.

integraci možnosti dítěte přecení, nebo se u něho klade důraz jen na to, co nezvládá.

➤ Neodvyká společnosti zdravých dětí, a nevědomě přebírá předlohu jejich chování a jednání.

Podle Říčana, Krejčířové a kol. (1995 s. 96) je potřeba, aby žák byl plně začleněn do kolektivu a plně se účastnil na všech činnostech třídy. Pokud se tak nestane a pouze „... přežívá vedle svých spolužáků, nejde o integraci v pravém slova smyslu, dítě nezíská ani dostatečné vědomosti a dovednosti, ani přiměřené sebevědomí a sebejistotu. V takovém případě je vhodnější volit speciální školu“.

7.2.2. Co přináší integrace nepostiženým dětem

➤ Nové sociální vazby, učí se vzájemné toleranci, pomoci druhému, učí se jednání s dětmi s handicapem.

➤ Učí se vzájemné spolupráci, podpoře.

➤ Uvědomují si hodnotu zdraví, přátelství, radosti.

➤ Učí se trpělivosti, vytrvalosti.

➤ Kontakt s dětmi s postižením obohacuje po stránce osobnostní.

7.2.3. Co přináší integrace učiteli

➤ Více práce.

➤ Nové přístupy k žákům, ke způsobu výuky.

➤ Tvořivost.

Samotná integrace nepřináší tvořivost. Pokud má učitel tuto vlastnost, tak ji nepochybně vnáší do výuky i bez ohledu na to, zda má ve třídě žáka s handicapem nebo nikoliv. Na druhé straně učitel pravděpodobně začne být více tvořivější, jelikož je nucen více přemýšlet o způsobu výuky, obohacovat ho o nové prvky, a má tak menší tendence přiklonit se k určitému druhu výuky, který je např. standardně zaveden na škole, nebo si ho přinesl ze svého

pedagogického. Dalším předpokladem pro učitele, který se zapojí do integrace, je další vzdělávání nejen ve svém oboru, ale i studium nových poznatků o integraci.

- Zdokonalení profesionálnosti.
- Učí se trpělivosti, toleranci.

Osvojování si některých uvedených dovedností by mělo být samozřejmé i pro běžnou výuku, ale práce s dítětem s handicapem klade ještě větší důraz na zmíněné dovednosti.

- Nové pohledy na hodnocení. Je potřeba se soustředit převážně na klady a pozitivní stránky žáka a na základě tohoto poznání hodnotit jeho dovednosti a rozsah vědomostí.

Je důležité vytvořit takové prostředí, které bude podporovat především jeho dovednosti, schopnosti a pozitivní stránky osobnosti. K tomu je potřeba přistoupit s pedagogickým taktem, aby nedošlo k protěžování žáka. Podle jeho možností se stanoví různé vzdělávací cíle. Tak budou jeho potřeby uspokojovány, bude přijímán svými spolužáky a vnímání postižení ustoupí do ústranní. „Totožnost žáka je pak dána jeho jménem, zájmy a aktivitami, nikoliv označením postižení.“ (Stejskal 1997 s. 10)

- Větší odpovědnost za celkovou úroveň třídy.
- Vážít si rodičů jako výchovných partnerů. Má možnost blíže se seznámit se složitou situací rodičů pečujících o dítě s postižením.

7.2.4. Co přináší integrace škoie a společnosti

- Polidštění.
- Jiné klima třídy, kultivace vztahů mezi dětmi.

Löwe (In Pulda, 2000 s. 68) se při dotazování velkého počtu učitelů (přesný počet však neudává) dozvěděl, že více jak 72% jich jednoznačně odpovědělo, že „sluchově postižené dítě bylo pro jejich třídu v mnohem větší míře obohacem než zátěží“. Učitel a žáci museli

akceptovat a integrovat spolužáka se sluchovým postižením do třídy. To mělo za následek vytvoření skutečného třídního společenství, ve kterém, jak autor uvádí, se učitelé mnohem lépe učí než v ostatních, méně kompaktních třídách.

- Morální a společenská prestiž.
- Vytváří klima pro přijetí postižených do společnosti.
- Humanizace společnosti.

7.2.5. Nevýhody zařazení dítěte se sluchovým postižením do běžné školy

Body, které shrnují, co přináší integrace dětem, učiteli, škole a společnosti, vyzdvihují jen příznivé přínosy. Kromě jediného bodu, který říká, že učitelé integrace přináší „více práce a starostí“. Poslední body, pojednávající o přínosech pro školu a společnost, uchopují problematiku teoreticko-filosofickým přístupem. Vzhledem ke složitosti a rozsáhlosti tématu jsou zpracované jen stručně. Pro zpracování této problematiky komplexnějším způsobem by bylo zapotřebí hlubší úvahy a konfrontace s negativními hledisky, aby uvedené přínosy nepůsobily jen jakási přání odtržená od reality.

Zařazení dítěte se sluchovým postižením do běžné školy má i své nevýhody, které definoval Pulda (2 000 s. 12 – 13) následovně:

Nevýhody:

- „Učitel běžné školy si nemusí vždy uvědomovat, že sluchově postižené dítě vyžaduje speciální přístup. To pak může vést k tomu, že dítě nemá z vyučování dostatečný zisk.“ (Pulda 2 000 s. 12)
- Pokud dítě nemá možnost v rámci třídy si běžně s někým popovídat, může se cítit izolované a nešťastné.

Na izolovanost a osamělost neslyšícího dítěte v běžné škole poukazují i zahraniční autoři. (Gaustad & Kluwin, 1992; Mertens, 1989; Newcomb & Bagwell, 1995; Saur et al., 1987 In Kluwin, 1999 s. 340)

Děti často nenavazují hlubší vztah se svými slyšícími vrstevníky. (Antia, 1982; Farrugia & Austin, 1980; Saur, Popp-Stone & Hurley-Lawrence, 1987 In Kluwin, 1999 s. 339 - 340)

- Dítě se převážně setkává ve třídě jen se slyšícími dětmi. V případě navázání kontaktu s organizovanými skupinami mladistvých nebo dospělých sluchově postižených, by se mohl setkat s chladným přijetím.
 - Narozdíl od učitelů speciálních škol, kde je malý počet dětí jen se sluchovým postižením, nemohou učitelé běžných škol vždy brát speciální ohledy na dítě se sluchovým postižením.
 - Žáci běžných škol nemají úplnou představu co obnáší sluchové postižení. Nemusí být proto vždy ochotni pomoci sluchově postiženému spolužákovi.
 - Třídy v běžných školách mohou mít špatnou prostorovou akustiku. V důsledku vyššího počtu žáků oproti speciální škole, se současně zvyšuje i hladina hluku. Všechna tato negativa mohou způsobit žákovi se sluchovým postižením potíže a znemožňovat mu plně využít zachovalý sluch. Především se to týká dětí, které „neprošly včasnou sluchově-řečovou výchovou¹⁵ a případně nemají individuální ultrakrátkovlnné přijímací a vysílací zařízení, které lze připojit ke sluchadlům“. Nedá se, ale říci, že „ve všech speciálních školách mají všichni žáci možnost optimálně využívat své sluchové zbytky“.
- (Pulda 2 000 s. 12)
- Pokud ve třídě bude špatná prostorová akustika, zvýšený hluk, a učitel nebude vybaven vysílacím mikrofonem, je dítě vystaveno

¹⁵ Pulda (2000 s. 6) uvádí, že tato výchova spočívá „v hojné stimulaci zachovaného sluchu a v učení naslouchání od prostého konstatování zvuků až po jejich lokalizaci a hrubou a jemnou diferenciaci. Výchova předřečových a řečových projevů pak spočívá rovněž v hojném poskytování řečových podnětů a podněcování k jejich napodobování, rozumění a vlastnímu mluvení“.

nebezpečí, že se „jeho řečové schopnosti nebudou v důsledku nedokonalého vnímání řeči dostatečně rozvíjet.

➤ Integrace představuje nevýhody i pro rodinu dítěte se sluchovým postižením. Např. matka dítěte pravděpodobně nemůže být zaměstnána na plný úvazek na pracovišti mimo své bydliště.

V rámci integrované třídy mohou být ochuzeni nadprůměrní žáci a může docházet k přetěžování sluchově postižených dětí. (Krahulcová 1995 s. 98)

Vyjmenované nevýhody jsou jen zlomkem úskalí, která doprovázejí integraci. Pulda se vůbec nezmiňuje, jaký může mít neúspěšná integrace dopad na dětskou psychiku. Zaměřuje se na problémy spojené s prostředím školy.

Pro dítě je velice důležité přijetí spolužáky. Aby bylo vnímáno jako partner. Je tedy důležité připravit pro integraci nejen dítě se sluchovým postižením, ale i budoucí kolektiv v běžné třídě. Seznámit děti srozumitelnou formou, co takové sluchové postižení bude znamenat pro ně jako pro budoucí spolužáky integrovaného dítěte. Jak bude např. dítě komunikovat, jak se bude chovat, připravit je na odlišnosti atd. Současně je to i velká zátěž pro rodinu, která se musí plně dítěti věnovat. Včas odhalit případné problémy dítěte, které ono samo rodičům ani učiteli neřekne, a pomoci mu při jejich řešení.

7.3. Role pedagogů v integraci

Na proces zařazení dítěte se sluchovým postižením do běžné školy má vliv více elementů. Úspěchy nebo neúspěchy integrace závisí podle výzkumů více na tvořivosti pedagogů a profesionalitě celého personálu školy, než na vztazích mezi žáky. (Stejskal 1997 s. 11)

Velké nároky jsou kladeny především na učitele. Integrace může být realizována jen v málo početné třídě. Při velkém počtu žáků je výuka obtížná a nelze brát ohled na individualitu každého žáka. Nejvhodnější je třída přibližně s polovičním počtem žáků oproti běžné třídě. Ve třídě by nemělo být více než 20% postižených dětí. (Stejskal 1997 s. 10)

Způsob výuky musí být individualizován. Pedagog musí přizpůsobit výuku odpovídající úrovni každého dítěte, „obsah vyučování musí být flexibilně rozpracován“. (Stejskal 1997 s. 10) V souvislosti s tím se příprava učitele na vyučování stává náročnější a obtížnější. Proto je důležité, aby učitel byl předem seznámen s touto skutečností, a aby předem měl možnost deklarovat svůj souhlas s principem integrace před tím, než začne s takovou třídou pracovat. Současně mu musí být vytvořeny vhodné podmínky. Má mít možnost spolupracovat i s dalšími odborníky, jako je např. spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou nebo se speciálně pedagogickým centrem a dalšími. Se specialisty má tak možnost prokonzultovat případné problémy nebo nejasnosti. S pedagogy musí úzce spolupracovat rodiče. (Stejskal 1997 s. 10 - 11)

7.4. Role rodičů v integraci

Důležitou roli v procesu integrace hraje i rodina dítěte. Zařazení do běžné školy vyžaduje dobrou spolupráci školy a rodiny. Je důležité, aby rodiče dítěte neustále sledovali dění a práci ve škole, aktivně se zapojili do učebního a výchovného procesu a v případě potřeby pomáhali dítěti. „Prakticky to znamená, že učitel pracuje individuálně i s rodiči, usměrňuje jejich postoje k dítěti radami a doporučeními. Rodiče se seznamují s učebním materiálem, z něhož sestává domácí příprava

žáka na vyučování, navazují na motivaci učitele a svůj zájem projevují radostí z úspěchů dítěte apod.“ (Stejskal 1997 s. 11)

Někdy je potřeba, aby rodiče pracovali s dítětem doma. Pomáhali mu s přípravou do školy a vysvětlili mu případné nejasnosti. Současně je důležitý jejich zájem o dění ve škole, o to jak si jejich dítě vede, vyjádření radosti z úspěchu nebo podpory dítěte při případném neúspěchu, to vše má velký vliv na vztah dítěte ke škole, a na jeho další práci.

Rodiče by měli umožnit dítěti setkávat se s kamarády a spolužáky i ve volném čase. Pomáhají mu vyhledávat možnosti kontaktů s dětmi bez postižení i mimo školu. (Stejskal 1997 s. 11)

Rodina musí dát také prostor dítěti pro samostatné rozhodování a volbu z různých možností (např. co bude dělat ve svém volném čase, jakou knížku bude číst atd.). V případě špatného rozhodnutí není vhodné argumentovat „platí to, protože jsem to řekl“, ale rozumně dítěti vysvětlit, kde udělal chybu. Stejskal zdůrazňuje, že dítě s postižením se „stane samostatným dospělým jedincem jen tehdy, bude-li mít příležitost k samostatnému jednání i s přijetím rizika, že se rozhodlo špatně. Bude však mít možnost učit se také z vlastních chyb, zkušeností úspěchů i neúspěchů.“ (Stejskal 1997 s. 11)

Předchozí řádky postihují jen zlomek z toho co je důležité pro integrovanou výchovu dítěte s postižením a pro partnerství školy a rodiny nezbytné. Proto je podle Stejskala velice důležité dopředu před přijetím žáka do běžné školy zvážit, zda tohoto partnerství bude rodina schopna. Radí, že je vhodné před rozhodnutím rodiče více poznat, „případně je i navštívit v jejich bydlišti a sledovat, jak s dítětem jednají, jakou pozornost dítěti věnují, jak se dítě při návštěvě chová atd., a tím i také odhadnout, do jaké míry jde o dítě adaptabilní, samostatné, schopné zařazení mezi nepostižené spolužáky“. (Stejskal 1997 s. 11)

Integrovat, jak uvádí Stejskal, nelze za každou cenu. Doporučuje uskutečnit integraci ve dvou krocích. Nejprve na zkušební dobu, např. na období dvou měsíců, a potom na základě průběhu zkušební doby rozhodnout definitivně. Může se stát, že i přes veškerou snahu není pobyt dítěte v běžné třídě možný, a můžeme se tak vyhnout poškození, jež by mohlo dítě utrpět, kdybychom ho vmanipulovali do role „outsidera“. (Stejskal 1997 s. 11)

7.5. Kritéria pro zařazení žáka se sluchovým postižením do ZŠ běžného typu

Uvažujeme-li o integraci sluchově postižených je potřeba podle Krauhulcové (1995 s. 88) brát na zřetel následující body:

- Zvážit vhodnost integrace se stupněm sluchové ztráty dítěte.
- Při rozhodování brát zřetel na dobu vzniku postižení. Postlingválně neslyšící má jiné předpoklady k integraci než praelingválně neslyšící.
- Brát na zřetel rodinné, výchovné a sociokulturní podmínky rozvoje osobnosti.
- Vliv na podmínky integrace má i další možné postižení dítěte.

O kritériích, která jsou považována za důležitá při integraci, pojednává Janotová a Svobodová (1998 s. 32 – 38). Uvádí požadavky, které jsou kladeny na dítě a jeho rodinu, na školu, kterou bude dítě navštěvovat, konkrétně na jeho učitele. Některá kritéria mají obecnou platnost, a některá jsou specifická pro děti se sluchovým postižením.

7.5.1. Požadavky kladené na dítě

- Stav sluchu není nejdůležitějším kritériem pro integraci. Důležitější je, jak dítě umí využívat svá sluchadla, a jak je schopno porozumět mluvené řeči.

- Velmi důležitý je postoj dítěte k jeho vadě. Pokud mu např. nečiní potíže při setkání s neznámou osobou dát najevo, že špatně slyší, lze z toho vyvozovat, podle Janotové a Svobodové, že je uspokojivě vyrovnáno se svojí vadou a lze předpokládat dobrý průběh integrace.
- Věk, kdy jsou přidělena sluchadla a následně zahájena speciální péče, hraje důležitou roli. Pokud je dítě diagnostikováno pozdě, může dojít k promeškání nejvhodnější doby k rozvíjení řeči. Při pozdním přidělení sluchadla si na něj dítě těžko zvyká, odmítá ho nosit celý den, a tak se ho obvykle nenaučí dobře využívat.
- Pulda (2000 s. 14) uvádí potřebu srozumitelné řeči, dobré vnímání a rozumění řeči druhých – nezáleží zda s pomocí sluchadel, kochleárního implantátu¹⁶ nebo jen sluchem a odezíráním.
- Dítě musí umět ovládat sluchadlo. To znamená upravit hlasitost, sundat, nandat, umět vyměnit baterii atd.
- Intelekt dítěte by měl být v mezích normy. Podle Puldy (2000 s. 14) by inteligence měla být alespoň průměrná, nejlépe nadprůměrná, zjištěná standardními testy.
- „Schopnost užívat český jazyk slovem i písmem přibližně na stejné úrovni jako průměrní slyšící spolužáci, stejně tak schopnost volně reprodukovat přečtený text, vhodně užívat běžné řečové obraty a větné struktury.“ (Pulda 2000 s. 14)
- Do základní školy běžného typu může být zařazeno, po individuálním posouzení, i dítě s více vadami.
- Zařazení by mělo proběhnout na základě celkového posouzení týmu odborných pracovníků, kteří dítě znají. Jedná se o logopeda, psychologa, popř. učitelka mateřské školy. Posuzuje se intelekt, jeho

¹⁶ „Kochleární implantát je elektronická funkční náhrada, která může neslyšícímu zprostředkovat sluchové vjemy přímou elektronickou stimulací sluchového nervu uvnitř hlemýždě vnitřního ucha.“ (Příhodová In Pulda, 2000 s. 51)

sociabilita, jeho adaptační schopnosti, stupeň emocionální zralosti, možnost jeho psychického zatížení. „Velmi důležitým hlediskem je posouzení školní zralosti, které by měl dělat psycholog se zkušeností z práce se sluchově postiženými dětmi.“ (Janotová, Svobodová 1998 s. 32)

Pulda (2000 s. 14) dodává přiměřeně rozvinuté vlastnosti k věku dítěte: „samostatnost, sociální zralost, rozhodnost, motivace, schopnost přijímat kritiku, sociální chování, otevřenost vůči ostatním lidem. Pozitivní vztah ke škole a k vlastnímu začlenění do běžné školy“.

➤ Součástí přípravy dítěte pro vstup do základní školy běžného typu je docházka do mateřské školy. Pokud integrace neprobíhá později.

Pulda (2000 s. 14) zdůrazňuje nejen předškolní výchovu v běžné mateřské škole, ale i včasnou sluchově-řečovou výchovu.

7.5.2. Požadavky kladené na rodinu

Rodiče by měli mít dostatek informací o integrovaném vzdělávání, protože do značné míry o zařazení rozhodují. Budou dopředu rámcově seznámeni o výhodách a nevýhodách a o problémech, které se mohou během procesu vyskytnout. Předejde se tak představě, že pro dítě s postižením je jediné vhodné integrované vzdělávání, a v případě navržení speciální školy nebudou rodiče přijímat toto sdělení jako svůj rodičovský neúspěch.

Rodiče musí aktivně spolupracovat se školou. Pomáhat dítěti s přípravou do školy. Současně pokračuje i spolupráce s odborníky např. s logopedem, psychologem a dalšími.

Rodina by měla zajistit kontakt se slyšícími dětmi i mimo školu, větším dětem zajistit výběr mimoškolních aktivit ve slyšícím prostředí.

Löwe (In Janotová, Svobodová, 1998 s. 33) uvádí, že jeden z předpokladů úspěšného uplatnění dítěte se sluchovým postižením ve škole běžného typu je, že matka dítěte není zaměstnaná.

7.5.3. Požadavky kladené na školu

Zařazení dítěte se sluchovým postižením podle Janotové a Svobodové vyžaduje především od učitele mnoho trpělivosti a porozumění. Moussová (In Janotová, Svobodová, 1998 s. 34) na základě průzkumu zjistila, že učitelé, kteří nemají osobní zkušenost s postiženými dětmi (poznámka: neuvádí jaké postižení) a neznají je, mají potřebu něco pro tyto děti udělat, a neberou v úvahu možné potíže. „Většina učitelů chce dětem upřímně pomoci a integrace se stává spíše morálním imperativem než racionálním rozhodnutím.“

Učitel by měl děti ve třídě seznámit se sluchovou vadou jejich nového spolužáka. Snáze ho tak přijmou, budou-li o jeho vadě více informováni. Informovat by je měl i o jeho sluchadle, které je s velkou pravděpodobností zajímá. Na základě těchto informací budou při hrách více ohleduplní, aby sluchadlo spolužákovi nerozbily.

Na přístup učitele k žákovi má vliv množství dětí ve třídě. Jiný přístup učitele k žákovi bude, pokud má ve třídě dvacet žáků, a jiný v případě třiceti nebo i více žáků. Janotová a Svobodová dále tuto problematiku nerozvádí, ale je pochopitelné, že pokud učitel má méně žáků, může dítěti se sluchovým postižením věnovat více pozornosti.

V předchozích požadavcích, které jsou kladeny na rodinu, je uvedena spolupráce se školou. Tato spolupráce musí být přiměřená. Nesmí být pro učitele zátěží a na úkor ostatních dětí. Například podrobné informace o dítěti by neměly být vyžadovány po učiteli denně.

7.5.4. Shrnutí požadavků

Všechny uvedené požadavky jsou jenom část toho, co ve skutečnosti integrace obnáší. Nejedná se o vyčerpávající soupis, ale i tak je zřejmé, jak je zařazení dítěte se sluchovým postižením do školy běžného typu složitá a obsáhlá problematika. Jelikož každé dítě je

individuální, budou se během celého procesu postupně objevovat další a další skutečnosti, které je potřeba řešit.

Jiný pohled na to co je podstatné pro úspěšnost zařazení dítěte do běžné školy uvádí Kopicová v rámci svého článku (2004 s. 7). Některé body se opakují, některé zpřesňují, a některé přináší nové poznatky.

„Podmínky k integraci sluchově postiženého dítěte v běžné ZŠ:

- včasné zachycení sluchové vady (pediatr)
- včasné vyšetření dítěte (ORL, foniatr)
- včasné přidělení co nejkvalitnějšího sluchadla (foniatr)
- osobnost dítěte: mentální úroveň v normě, sociabilita dítěte, schopnost adaptovat se, sociální a emoční zralost, možnosti zvýšeného psychického zatížení
- včasná a kvalitní logopedická péče:
 - reedukace sluchu,
 - rozvíjení řeči (slovní zásoba, stavba věty, souvětí, vyjadřovací obratnost, gramatická stránka řeči, nácvik artikulace, příprava na čtení)
 - rozvíjení percepčních složek (smyslová výchova – zrak, hmat...) a motoriky
 - nácvik odezírání – jeden z hlavních kompenzačních mechanismů
 - psychoterapeutická oblast
- rodina: aktivní spolupráce s logopedem, foniatrem a školou, každodenní práce s dítětem, podřídit tomu životní styl
- škola: třída s menším počtem dětí (ideálně 6 – 8), citlivé vedení dítěte, informovanost o problematice sluchově postižených dětí, vysoce individuální přístup.“

Pulda a Janotová a současně i Valenta, se ve svých publikacích dále podrobně věnují zásadám, jak s dítětem pracovat, kde má ve třídě sedět, jaký má být projev učitele atd. Tato problematika je velice obširná a není už centrem pozornosti diplomové práce.

Praktická část

8 Úvod do výzkumu

V předchozí teoretické části byla na základě odborné literatury popsána integrace dětí se sluchovým postižením do běžných základních škol. Na úspěšnost nebo neúspěšnost školské integrace má vliv velké množství nejrůznějších faktorů. Teoretická část se soustřeďuje na roli pedagogů, rodičů dítěte se sluchovým postižením a na samotné dítě. Popisuje proces školské integrace, co komu přináší, její výhody a nevýhody.

Cílem praktické části je doplnit teoretickou část o skutečný případ. Mnohdy se stává, že odborná problematika je teoreticky podrobně zpracována, je známo, jak přesně by se mělo postupovat, ale praxe se často liší. Záměrem této části je zachytit průběh školské integrace dítěte se sluchovým postižením v konkrétních podmínkách, tzn. jak dítě se sluchovým postižením školskou integraci vnímá, jak zvládá proces socializace v běžné třídě, jaká pozitiva nebo negativa mu začlenění do běžné třídy přináší a spousta dalších faktorů. Například, jak do procesu školské integrace vstupují okolní činitelé, jimiž jsou pedagogové, spolužáci a rodiče dítěte.

Poznatky, které vyplývají z mého výzkumu, nelze srovnávat se závěry, které by vyplynuly z dlouhodobějšího výzkumného projektu, který by probíhal v delším časovém úseku i několik let a zahrnul by do svého předmětu zkoumání větší vzorek respondentů. Získané závěry nelze tedy vztáhnout obecně na všechny školské integrace dětí se sluchovým postižením, ale mají poukázat na složitost problematiky, ukázat přínosy a úskalí v konkrétním případě. Jaký vliv má školská integrace na konkrétní dítě se sluchovým postižením očima rodičů, učitele a očima dítěte. Jaká pozitiva a negativa jim školská integrace přináší.

9 Úkoly a hypotézy

9.1. Kroky vedoucí k uskutečnění výzkumu

Na základě teoretických vědomostí získaných z odborné literatury a zpracovaných v teoretické části práce jsem se rozhodla popsat, jak školská integrace probíhá v konkrétním případě. Jak se na ni dívají a jak ji prožívají jedinci, kteří se školské integrace přímo účastní. V mém případě se jedná o učitele, rodiče a děti se sluchovým postižením. Zajímalo mě, co přinesla nebo naopak vzala integrace do běžné základní školy rodičům, pedagogům ale především dětem. Zjišťovala jsem, zda děti se sluchovým postižením budou i nadále pokračovat ve vzdělávání v prostředí běžných škol.

Kontakt na rodinu, kterou jsem zahrнула do svého výzkumu, jsem získala od Mgr. Frývaldské, která doporučila integraci rodičům dvou dcer se sluchovým postižením. Od matky dětí jsem dostala kontakt na ředitelku běžné základní školy, kam byly dívky se sluchovým postižením zařazeny. Ředitelka základní školy mi zprostředkovala schůzku s pedagogy integrovaných dívek z I. a II. stupně. Třídní učitelka jedné z integrovaných dívek, navštěvující II. stupeň, zrušila naše setkání ze soukromých rodinných důvodů.

S rodinou a dětmi jsem se setkala v jejich domácím prostředí, obdobně jako s pani učitelkou Andulky z I. stupně. S třídní učitelkou Máji z II. stupně jsem se sešla ve škole, konkrétně ve sborovně v době, kdy měla pani učitelka volno a čekala na odpolední vyučování.

9.2. Základní úkoly a tvorba hypotéz

Při formulaci úkolů a hypotéz jsem vycházela z teoretických vědomostí získaných na základě studia odborné literatury a ze stanovených cílů, kterých jsem chtěla analýzou rozhovorů dosáhnout. Definované cíle jsem rozvedla a zformulovala v úkolech.

Úkoly

- Zpracovat rodinnou a osobní anamnézu dítěte se sluchovým postižením.
- Zjistit důvody vedoucí v konkrétním případě k integraci dítěte se sluchovým postižením do běžné základní školy.
- Popsat přípravu učitelů, rodičů a dítěte se sluchovým postižením na školskou integraci.
- Popsat průběh integrace na I. stupni běžné základní školy.
- Popsat přestup a průběh integrace na II. stupni běžné základní školy.
- Zjistit plán dalšího vzdělávání dítěte se sluchovým postižením.

Hypotézy

- Důvodem vedoucí k integraci do běžné základní školy budou rozumové schopnosti dítěte a dostupnost školy v místě bydliště.
- Oba rodiče se budou podílet na zařazení dítěte se sluchovým postižením do běžné základní školy. Matka ale bude aktivnější v rámci pomoci při školské integraci.
- Přestup dítěte se sluchovým postižením ze speciální na běžnou základní školu se projeví na zhoršení školního prospěchu.
- Přejít na II. stupeň bude problematický. Dítě se zhorší dlouhodobě ve studijních výsledcích, a bude se muset více soustředit na přípravu do školy.
- Dítě se sluchovým postižením získá přátele i mezi slyšícími dětmi.
- Rodina dítěte se sluchovým postižením se opět více zapojí do běžného života.

10 Metodika výzkumu

10.1. Trvání výzkumu

Výzkum jsem zahájila po prostudování a zpracování odborné literatury zabývající se problematikou školské integrace dětí se sluchovým postižením a probíhal v měsíci únoru 2006. Všechny rozhovory se uskutečnily jednorázově a některá data týkající se rodiny a dětí byla později zpřesněna prostřednictvím elektronické pošty s matkou. Byla vypracována osobnostní a rodinná anamnéza¹⁷.

10.2. Popis zkoumaného vzorku

Cílem výzkumu bylo postihnout celý průběh školské integrace, v tomto případě prostřednictvím pohledu učitelů, rodičů a dítěte se sluchovým postižením. Kontaktovala jsem rodinu, jejichž dcery se sluchovým postižením byly začleněny do běžné základní školy. Dále pedagogy, kteří se školské integrace účastnili.

Matka

Matka má vysokoškolské vzdělání – obor veterinární lékařka, ale po narození starší dcery přestala pracovat, od té doby byla doma a plně se věnovala dětem. Učila dcery mluvit, ukazovat, číst. Vymýšlela si nejrůznější pomůcky, které by pomohly jejím dcerám při učení a porozumění okolnímu světu. Například používali deníky, které pomohly při rozvoji čtení, a o kterých se podrobněji zmiňuji dále. Pořádala pro učitele běžných škol přednášky, aby je seznámila s problematikou sluchového postižení, a další aktivity.

Před třemi roky se jí naskytla možnost opět pracovat ve svém oboru na částečný úvazek, kterou s radostí přijala. Mohla se tak

¹⁷ Ze zpracované osobnostní a rodinné anamnézy vycházím, ale vzhledem k choulostivosti údajům ji nepřikládám.

realizovat i mimo rodinu. Podle svých slov začala být více respektována rodinou.

Při rozhovoru byla velice otevřená a snažila se mi říct co nejvíce k dané problematice. V případě nepochopení mezi mnou a dcerami pomáhala překládat, doplňovala některé jejich odpovědi nebo je vybízela k upřesnění výpovědi. Mluvila nejen o skutečnostech, které se týkaly procesu integrace, ale mluvila i o svých pocitech a problémech.

V rodině matky se nevyskytla žádná sluchová vada a ani ona žádnou nemá.

Otec

Otec má také vysokoškolské vzdělání – obor veterinární lékař, ale v současné době pracuje v jiném oboru.

Dcerám se plně věnuje, pomáhá jim např. při přípravě do školy. S dcerami diskutuje na nejrůznější témata, tráví s nimi hodně času.

Rozhovoru se účastnil v menší míře, převážně překládal dcerám náš rozhovor s matkou a občas upozorňoval svoji manželku, aby nezabíhala do velkých podrobností, nebo zpřesňoval některé její výpovědi.

V jeho rodině se nevyskytla žádná sluchová vada a ani on žádnou nemá.

Mája

Máje bude letos 16 let, a chodí do 9. třídy speciální školy. Běžnou základní školu začala navštěvovat od poloviny 4. třídy do 8. třídy, kdy od 6. do 8. třídy navštěvovala sportovní třídu.

Těhotenství a porod proběhl bez vážných komplikací, kolem druhého měsíce si rodiče všimli, že Mája nereaguje na zvuk. Zjistilo se, že má prelingvální praktickou hluchotu (informace od matky). Sluch kompenzuje pomocí sluchadla, které nosí jen na jednom uchu, jelikož druhé ucho je nefunkční z důvodu operačního odstranění bubínku a sluchových kůstek.

Docházení k logopedovi ukončila minulý rok. Špatně se jí vyslovují sykavky, jelikož je nevnímá, a při mluvení je jí hůře rozumět. Má sklony nevyslovovat celá slova.

Mája na mé otázky odpovídala vyčerpávajícím způsobem a k některým tématům měla zajímavé postřehy, ale z důvodu neporozumění jsem je neměla možnost postřehnout v celé šíři, a pro Máju bylo už náročné opakovat je znova.

Mája je studijní typ, spíše introvertní, přemýšlivá, má logické myšlení. Je pečlivá a má tendenci usměrňovat svoji mladší sestru.

Svůj volný čas tráví v skautském oddíle, 3x týdně hraje basketbal a trénuje agility se psem. Dívčí záležitosti ji nezajímají tolik jako její sestru Andulku. Hodně ráda čte, nejraději detektivky a Harryho Pottera. Kamarády má spíše mezi dětmi se sluchovým postižením.

Andulka

Její sestře Andulce bude 15 let a chodí do 8. třídy běžné základní školy, kterou navštěvuje od 3. třídy.

Andulka se narodila předčasně – váha 1650g, měsíc po narození byla v inkubátoru. V prvním měsíci života se podrobila operaci tříselné kýly, navíc u ní byla zjištěna srdeční vada. Chodit začala až v 1,5 roce. Má prelingvální těžkou nedoslýchavost (informace od matky). Sluch kompenzuje sluchadly.

Docházení k logopedovi spolu se sestrou ukončila minulý rok. Andulce je většinou dobře rozumět. S okolím se dorozumívá podle situace. V neslyšící společnosti ukazuje a ve slyšící mluví. Někdy je Andulka komunikačním prostředníkem pro svoji sestru Máju.

Při rozhovoru byla ve srovnání se svojí sestrou stydlivější, měla tendenci klopit hlavu a převážně se držela mnou položených otázek.

Andulka je okolím charakterizována jako velice otevřená a přátelská, snadno si získává kamarády. Hodně času věnuje internetu, kde chatuje a prostřednictvím ICQ komunikuje s kamarádkami.

Ve svém volném čase chodí se sestrou do skautu, věnuje se lukostřelbě, ráda plave, čte dívčí časopisy a zajímá se o „holčičí“ záležitosti. Kamarády má jak mezi slyšícími, tak i neslyšícími.

Andulčina učitelka z I. stupně běžné základní třídy

Paní učitelka byla velice vstřícná a s radostí vzpomínala na Andulku. Rozhovor s ní plynul velice spontánně, ale moji žádost o zaznamenání dialogu na diktafon zamítla.

Třída s Andulkou byla její poslední, pak odešla do důchodu, ale v případě potřeby ve škole stále vypomáhá. Před zařazením Andulky do běžné třídy neměla paní učitelka žádnou zkušenost se školskou integrací dítěte se sluchovým postižením.

Třídní učitelka Máji na II. stupni běžné základní třídy

Rozhovor se odvíjel převážně na základě mých otázek a byl nahráván na diktafon. Na setkání se mnou se dopředu připravila, jak sama uvedla, a současně to bylo zřejmé z připravených materiálů, do nichž nahlížela.

Se školskou integrací dítěte se sluchovým postižením neměla předchozí zkušenosti, ale i tak Máju přijala. Paní učitelka věnovala hodně času popisováním toho, co zapříčinilo Májin návrat do speciální školy, a jak se před tím, než k tomu došlo, snažila zapůsobit na ostatní děti ze třídy, aby ji vzaly mezi sebe.

Na závěr lze říci, že všichni respondenti, které jsem oslovila v rámci svého výzkumu, byli velice vstřícní a snažili se mi k dané problematice říci co nejvíce.

10.3. Sběr dat

Pro svůj výzkumný záměr jsem chtěla oslovit děti se sluchovým postižením, které byly integrovány na I. stupni běžné základní školy a již mají za sebou přestup na II. stupeň. Chtěla jsem zaznamenat delší časový úsek školské integrace a zachytit přechod z I. stupně na II. stupeň běžné základní školy.

Současně jsem chtěla kontaktovat pedagogy, kteří se účastnili zařazení vybraného dítěte se sluchovým postižením do běžné základní školy. Záměrem bylo oslovit učitelku z I. stupně a třídní učitelku z II. stupně běžné základní školy. Třídního učitele z II. stupně jsem si vybrala z důvodu, že má větší přehled o dítěti, a právě s ním jsou řešeny případné problémy. Obracují se na něho ostatní učitelé a je v užším kontaktu s rodiči dítěte.

Nakonec jsem měla možnost mluvit s učitelkou z I. stupně mladšího dítěte a třídní učitelkou z II. stupně staršího dítěte. Schůzka s třídní učitelkou z II. stupně staršího dítěte neproběhla z důvodu rodinných problémů paní učitelky.

Při studiu odborné literatury věnující se integraci jsem našla článek popisující školskou integraci dvou sester se sluchovým postižením na I. stupeň běžné základní školy. Požádala jsem o kontakt Mgr. Frývaldskou, která doporučila rodičům integraci obou dívek do běžné základní školy.

I přes velkou časovou vytíženost mi rodina vyšla vstříc a domluvili jsme si schůzku. Rozhovor proběhl 23.2. 2006 kolem 20hod. v jejich domácím prostředí a trval přibližně 2,5 hodiny.

Rozhovor jsem zahájila krátkým představením oboru, který studuji a zaměření mé diplomové práce. Vysvětlila jsem jim, jaké důvody mě vedly k jejich oslovení a jak budu dále pracovat se získanými daty. Snažila jsem se tak o navázání přátelského kontaktu a o překonání případné nedůvěry ze strany respondentů.

Rodina působila velice příjemným, vstřícným dojmem a všichni její členové se mi snažili k problematice říci co nejvíce. Měla jsem předem připravené otázky, které tvořily osnovu rozhovoru.

Nejprve jsem se ptala postupně dívek, které se mnou měly v případě nepochopení trpělivost. Pokud bylo potřeba, matka dívek tlumočila. Andulka s Májou zpočátku sledovaly rozhovor, přestože se jich konkrétně netýkal. Chtěly všechno překládat. Mája měla k některým tématům zajímavé postřehy, ale z důvodu nepochopení jsem je

neměla možnost postřehnout v celé šíři, a pro Máju bylo už náročné opakovat je znova.

Pak jsem mluvila s rodiči, které jsem nahrála na diktafon. Rodiče se vzájemně doplňovali, ale převážně mluvila matka.

Kontakt na pedagogy jsem získala od ředitelky školy, na kterou mě odkázala matka Andulky a Máji. S učitelkou Andulky jsem se sešla 3.2. 2006. Rozhovor trval přibližně 1,5 hod v jejím domácím prostředí. Seznámila jsem ji s důvody, které mě vedly k jejímu oslovení a požádala ji, zda si rozhovor můžu zaznamenat na diktafon. Zpočátku souhlasila, ale po pár minutách mě požádala, abych si raději dělala poznámky. Dopředu jsem měla připravené otázky, ale paní učitelka se rozhovořila o celé problematice sama, a tak většinu mých otázek zodpověděla, aniž bych je musela klást. V průběhu rozhovoru jsem pokládala jen doplňující otázky.

Rozhovor s třídní učitelkou Máji proběhl 21. 2. 2006, trval přibližně 0,5 hod, uskutečnil se ve sborovně v době, kdy měla paní učitelka volno a čekala na odpolední vyučování, a byl nahrán na diktafon. Paní učitelka si dopředu připravila podklady pro náš rozhovor, např. studijní výsledky Máji, různé odborné posudky atd., a odpovídala mi převážně na základě mnou položených otázek.

10.4. Výběr výzkumných metod

Cílem výzkumu bylo na základě zachycení a následné analýzy rozhovorů zmapovat příležitosti a úskalí, které nabízí zařazení dítěte se sluchovým postižením do běžné základní školy. Záměrem bylo postihnout průběh školské integrace a zaznamenat pocity a názory dotazovaných, kteří se procesu školské integrace účastnili.

Důležité bylo přesné zaznamenání rozhovorů, které jsem při souhlasu respondenta nahrála na diktafon, nebo si psala poznámky. Při dotazování dětí se sluchovým postižením použití diktafonu nebylo možné. Všechny rozhovory jsem následně přepsala do písemné podoby, která byla základem pro zpracování hypotéz a závěrů.

10.5. Popis výzkumných metod

Pro získání požadovaných dat jsem zvolila otevřený rozhovor. Připravila jsem si strukturované otázky sledující předem stanovené úkoly a přizpůsobené pro dotazovaného. Jelikož většina rozhovorů byla spontánních, otázky sloužily převážně k doplnění tématu. Otázky byly sestaveny pro rodiče dítěte se sluchovým postižením, pro samotné dítě a pro pedagogy na I. a II. stupni běžné základní školy.

Otázky pro rodiče jsou rozděleny na tzv. základní údaje, kde jsou otázky na věk dítěte, jak zjistili rodiče sluchovou vadu u dítěte atd. Dále jsou to otázky zaměřující se na průběh školské integrace na I. stupni běžné základní školy, např. proč se rozhodli pro školskou integraci, jak se na ni připravovali atd., a v poslední části jsou otázky zaměřené na průběh přestupu na II. stupeň v rámci běžné základní školy, např. zda se rodiče museli s dítětem více učit, jak se projevil přestup na studijních výsledcích atd. Všechny otázky jsou uvedeny v příloze.

Otázky pro dítě jsou zaměřeny do minulosti např. jak se cítilo v nové třídě, jak ho přijali spolužáci atd., do přítomnosti např. jaké předměty má rádo, co dělá ve svém volném čase, a do budoucnosti např. kam půjde dál na školu. Otázky určené dětem uvádím taktéž v příloze.

Otázky pro pedagogy z I. a II. stupně běžné základní školy jsou převážně zaměřené na samotný proces integrace, např. jak se připravovala na začlenění dítěte se sluchovým postižením do své třídy, jak na tuto skutečnost připravila spolužáky atd. Položené otázky jsou uvedeny v příloze.

U většiny respondentů rozhovory probíhaly v jejich domácím prostředí, až na jeden, který se uskutečnil na pracovišti respondenta. Na začátku dialogu jsem dotázaného seznámila se zaměřením mé diplomové práce a s důvody, které mě vedly k jeho oslovení, a požádala ho zda můžu použít diktafon.

Při rozhovorech jsem si všímala otevřenosti respondentů, jejich ochoty odpovídat na mé otázky, zda odpovídali pouze na kladené otázky, nebo informace doplňovali o své postřehy. Měla jsem možnost sledovat rozdílnost pohledů dotázaných na stejnou věc, např. jak přijali spolužáci dítě se sluchovým postižením.

11 Fáze analýzy

Podkladem pro zpracování hypotéz a závěrů byly rozhovory s pedagogy, rodiči a dětmi se sluchovým postižením, kteří se účastnili integrace do běžné základní školy. Pokud respondent souhlasil, byl rozhovor nahrán na diktafon. U dětí se sluchovým postižením zaznamenávání na diktafon nebylo možné. Všechny rozhovory jsem následně přepsala do písemné podoby.

11.1. Rozhovor s rodiči Andulky a Máji

Kolem druhého měsíce rodiče zjistili, že Mája nereaguje na zvuk. Obvodní lékařka na základě testů nic neshledala, ale podle matky příčinou neodhalení vady bylo dáno bystrostí její dcery, která pozorně sledovala prostor, a na zvuk reagovala na základě očního vjemu. Matka si postupně všimla, že stejně staré děti už začínají žvatlat, na rozdíl od její dcery, která vydávala stále stejné zvuky. Proto se rodiče rozhodli oslovit odborníky. Na základě audiologického vyšetření BERA se dozvěděli, že sluchová odezva není žádná a ztráta sluchu se pohybuje kolem 110 – 115 dB. Na základě odborné prohlídky dostala Mája ve 3 nebo 4 měsících sluchadla a začala docházet na logopedii.

Rodiče v té době nevěděli o problematice ztráty sluchu a velice obtížně získávali potřebné informace. Velikou podporou byl kontakt s rodiči starších dětí se sluchovým postižením. Měli možnost poznat komunitu neslyšících, vyměnit si navzájem své zkušenosti a návody, jak nadále postupovat při výchově dětí.

Ve druhém roce začali s globálním čtením a Mája začala postupně rozumět základním pojmům, jako je máma, táta, jdeme spát atd. Začala mluvit, ale rodiče ji nerozuměli. Její potřeba vyjádřit se byla veliká a svoji nespokojenost dávala najevo svým vztekem. Rodiče se rozhodli při komunikaci s ní více využívat přirozených gest a znaků. Ukazování přineslo uspokojení na obou stranách. Rodiče začali Máje rozumět a

ona se mohla vyjádřit. Podle otce byli průkopníci, protože jinak byla prosazována pouze orální metoda a odborníci jim ukazování nedoporučovali. Andulka se velice rychle učila znakovou řeč od své sestry.

Na rozvoj čtení měly největší vliv deníky, které začali rodiče společně vytvářet po druhém roce věku dětí. Soustředili se na několik významových okruhů např. důležité události během roku jako byly narozeniny dětí, Velikonoce, Mikuláš a Vánoce. Do deníku zachytili typickou nebo komickou situaci, která se stala, nebo co děti nadchlo. Následující rok mohli rodiče pomocí obrázků dětem přiblížit a vysvětlit, co se kolem nich děje a co je čeká. S přibývajícím věkem se rodiče snažili děti zapojovat do tvorby deníků a děti si zaznamenávaly události, které je ten den nejvíce zaujaly. Pomocí obrázků si uvědomovaly, že to co se říká, je možné napsat („nejlépe formou přímých řečí v „bublinách“) a následně i přečíst. Deníky jim tak mimo jiné sloužily jako záznamy, které dokumentují, co se kdy a jak říká. „Tím deníky umožňují upevnování slovních vazeb a frází – na stůl, do lesa, k babičce, já jedu na kole, bolí mě noha, je mi zima (mezi 6 – 7 rokem jsme narazili např. na to, že se neříká je mi nuda, ale nudím se).“ (Pangrácová 1999 s. 16)

Rodiče navázali kontakt s rodinami jiných dětí se sluchovým postižením a vzájemně si předávali zkušenosti. Ze společných schůzek vznikla postupně školka pro děti se sluchovým postižením, kterou navštěvovala i Mája s Andulkou. Zpočátku obě dívky chodily do speciální mateřské školky a 1 – 2 dny do běžné mateřské školky.

Průběh integrace

I. stupeň

V 6 letech obě dívky začaly navštěvovat speciální školu. Rodiče uvažovali o integraci průběžně a o této možnosti s oběma děvčaty mluvili, ale rozhodli se až na základě doporučení Mgr. Frývaldské. Uvědomovali si, že jejich dcery jsou schopné zvládnout učivo běžné základní školy. Dalším důvodem pro integraci byla i blízkost školy.

Andulka, která byla integrována jako první, mohla tak trávit čas s kamarády i mimo školu a zároveň se i rodiče začali seznamovat s lidmi v okolí. Podle rodičů z běžné základní školy mají děti otevřenější cestu při výběru střední školy. Speciální škola rodiče od přestupu do běžné školy odrazovala.

Dívky nejprve dělaly testy v pedagogicko-psychologické poradně a na základě výsledků se mělo rozhodnout, zda se přistoupí k integraci. Testy dopadly velice dobře.

Bylo rozhodnuto, že nejprve bude umístěna Andulka, které je více rozumět a je povahově vstřícnější a adaptabilnější. (Bradáčová 2002 s. 8) Se školou bylo dopředu domluveno, že se jedná o zkoušku, a matka se rozhodla, že pokud Andulka bude jen chodit do školy, ale učit se bude všechno doma, tak integraci ukončí. Andulka byla schopna pochopit veškeré učivo během výuky a doma se učit nemusela, tak začala navštěvovat 3. třídu běžné základní školy.

Při vstupu do běžné školy dívky neměly nižší znalosti než ostatní děti v běžné třídě. Andulka po prvním dnu stráveném ve škole konstatovala, že se do speciální školy už nechce vrátit. Spolužáci ji přijali velice vstřícně. Rodiče podporovali kontakty se spolužáky, a tak např. využili zrušení výuky kvůli horku a pozvali spolužáky k nim domů, kde pro ně připravili různé soutěže. Děti tak měly možnost poznat Andulčino domácí prostředí a mohly si ověřit, že je úplně stejné jako jejich.

Mája byla integrována do běžné základní školy v polovině 4. třídy a v 6. třídě přestoupila do běžné třídy se sportovním zaměřením. V rozhovoru jsme se soustředily až na průběh začlenění do 6. třídy. Pro Marušku byl vstup do běžné školy komplikovanější a podrobněji je zpracován v rozhovoru s ní.

II. stupeň

Přechod na II. stupeň proběhl u obou dívek bez problémů. Andulka se v 5. třídě rozhodla zkusit přijímací zkoušky na běžné gymnázium. Ředitel školy byl velice vstřícný, ale snažil se rodiče upozornit na úskalí. Bez pomoci rodičů se sama připravovala na přijímací zkoušky. Matku překvapilo, co je pro úspěšné absolvování zkoušek ochotna udělat. Na školu se ale přesto nedostala.

Mája přešla v 6. třídě do školy se sportovní třídou. Dvě dívky, které znala z basketbalu ji mezi sebe nepřijaly, a tak si našla jiné kamarádky. Ty ale nakonec přešly do jiné třídy. Kolektiv nebyl moc dobrý. Mája se začala cítit osaměle a některé děti se jí začaly posmívat. Ve škole se jí přestalo líbit, neměla si s kým povídat, a tak začala přemýšlet o přestupu do speciální školy. Do speciální školy se vrátila i na základě zkušenosti z letního tábora pro děti se sluchovým postižením, kde zjistila, že ji děti respektují. Našla si tam kamarádku a spolu s ostatními dětmi vytvořily partu.

Matka neshledává velký rozdíl mezi I. a II. stupněm. Dcery občas potřebují poradit, např. s angličtinou, ale není to tak časté.

Mája s Andulkou nemají rády předměty, ve kterých se hodně mluví. Učitel by musel mít k dispozici více obrázků a nejrůznější pomůcky, aby i ony látce rozuměly. Například učitelka dějepisu připravuje dopředu pro Andulku osnovu svého výkladu, ale ostatní učitelé to nedělají. Důležité při odezírání je, aby dopředu věděla o čem bude řeč, aby si vybavila soubor slov, které se tématu týkají.

Ptala jsem se maminky zda je nutné, aby matka dětí se sluchovým postižením přestala pracovat a zůstala doma. Odpověděla mi, že záleží na schopnostech dětí, jak je třeba se jim věnovat. Současně záleží i na samotné ženě, zda je domácí typ nebo nikoliv. „Sebevědomí jde dolů. Musí mít úctu k sobě a uspokojení ze sebe, aby mohla zůstat doma. Jinak se její nespokojenost odrazí i na dětech. Teď když pracuje ví, že je taky důležitá.....“ Má stále sklony sledovat, jak dívky mluví a zda správně vyslovují. Dcery ji vytykají, že je neustále opravuje.

Momentálně se jí velice líbí v práci, je spokojená, a přitom domácnost zvládá bez problémů.

Ptala jsem se rodičů na pozitiva a negativa zařazení dětí do běžné školy. Otec uvedl následující:

Pozitiva integrace

Ve speciální škole jsou děti se sluchovým postižením odtrženy od reálného světa a nemají možnost srovnání. Jsou např. přesvědčovány, jak dobře mluví, ale pak mezi slyšícími zjistí opak. Rozsah učiva v běžné škole je bohatší a detailnější oproti škole speciální.

Převážně jsou děti integrovány do běžné školy v místě svého bydliště a nemusejí daleko dojíždět. Pro děti a hlavně pro matku to znamená úsporu času. S kamarády se mohou scházet i odpoledne. Nesetkávají se jen ve škole, tráví spolu více času, a tak toho spolu více prožijí a lépe se seznámí. Spolu s dětmi se do světa slyšících zapojí více i jejich rodiče. Matka uvedla, že díky své dceři se začali seznamovat s lidmi ze svého okolí, do této doby byli jako rodina izolováni. Do místa svého současného bydliště se přestěhovali, když byla Mája malá.

Negativa integrace

Mezi slyšícími dětmi je problém najít kamaráda pro dítě, které má větší sluchovou ztrátu, nebo je introvertní. Z těchto příčin přešla Mája opět do speciální školy. Andulce se podařilo získat kamarády, protože je jí lépe rozumět, a byla velice otevřená a mezi dětmi oblíbená.

11.2. Rozhovor s Andulkou

Andulka běžnou základní školu začala navštěvovat od 3. třídy. Zpočátku se obávala nového kolektivu, styděla se, ale postupně si našla kamarádky. Spolužáci byli velice vstřícní, pomáhali jí někdy až přespříliš. Například si děti vyrobily lístečky se jmenovkami, aby Andulka věděla, kdo se jak jmenuje. S paní učitelkou vycházela dobře.

Na II. stupni neměla žádné výrazné problémy. Řekla, že učitelé na ni byli hodní, jen v 5. třídě nerozuměla výkladu jednoho učitele.

Mezi své oblíbené předměty na I. stupni uvedla matematiku, ale v současné době ji baví spíše dějepis a výtvarná výchova. Ve svém volném čase chodí se sestrou do skautu, kde jsou děti se sluchovým postižením, ale na různých akcích se mají možnost setkávat i se slyšícími. Dále se věnuje lukostřelbě a ráda plave. Kamarády má jak mezi slyšícími tak neslyšícími.

Po ukončení základní školy by chtěla studovat gymnázium nebo obchodní akademii. Zda bude chodit mezi slyšící nebo neslyšící ještě neví a nejspíš se rozhodne podle své sestry. V budoucnu by chtěla mít dobrou práci a vydělávat dostatek peněz, aby nebyla závislá na rodičích.

11.3. Rozhovor s Májou

Mája byla integrována do běžné základní školy v průběhu 4. třídy, ale tu dobu si už nevybavovala, tak jsme se v rozhovoru soustředily až na její přestup do 6. třídy se sportovním zaměřením. Pro Máju byl vstup na běžnou základní školu, podle jejích slov, ze začátku komplikovanější. Postupem doby se to zlepšilo, ale blízké kamarádky si nenašla. Svoji třídní učitelku hodnotila jako přísnou, ale spravedlivou. Třídní učitelka často dávala ostatním žákům Máju za vzor, ale spolužáci se s tím těžko vyrovnávali. Mezi své nejoblíbenější školní předměty uvedla tělocvik a matematiku.

Vzhledem ke svým špatným zkušenostem z běžné třídy Mája uvažuje o podání přihlášky na gymnázium pro děti se sluchovým postižením. O svém budoucím povolání nemá ještě představu, ale vyjmenovala mi povolání, která se jí nelíbí. Nechce učit, být zubařkou, zahradnicí, nechce vykonávat manuální práci. Ráda by studovala veterinární medicínu, ale tam ji momentálně nevezmou vzhledem k její sluchové vadě.

Svůj volný čas tráví ve skautském oddíle, 3x týdně hraje basketbal a trénuje agility se psem. Hodně ráda čte, nejraději detektivky a

Harryho Pottera. Kamarády má spíše mezi dětmi se sluchovým postižením.

Maruška na závěr našeho povídání dodala, že by děti měly být integrované v co nejnižším věku.

11.4. Rozhovor s Andulčinou učitelkou z I.stupně běžné ZŠ

Pani učitelku oslovila ředitelka školy, zda je ochotná vzít si Andulku do své třídy. Po Andulčině návštěvě ve třídě, kde pobyla několik vyučovacích hodin spolu se svou maminkou, se paní učitelka do Andulky „zamilovala“, jak sama uvedla. Rozhodla se pro integraci učinit cokoliv, ačkoliv s ní neměla žádné zkušenosti a odborné znalosti.

V rámci rozhodování vhodnosti umístit Andulku do běžné třídy, navštívili paní učitelku odborníci, aby viděli, jak probíhá její běžná hodina. Dopředu jí nikdo neřekl, co chtějí konkrétně sledovat. Předpokládá, že je nezajímá ani tak obsah výuky, jako způsob její artikulace při výkladu a zda bude Andulka schopna bez problémů odezírat. Posudek dopadl dobře.

Ačkoliv paní učitelka věděla, že Andulku chce přijmout do své třídy, dětem řekla, že rozhodnutí, zda Andulka bude chodit do jejich třídy nebo nebude, je na nich. Snažila se jim přiblížit co sluchové postižení obnáší. Musely si zakrýt uši a paní učitelka jim něco říkala, aby měly alespoň částečně představu, co je to neslyšet. Řekla jim, že má odlišný způsob mluvení, než na jaký jsou zvyklé, tak aby se jí nesmály. Pokud např. někdo z dětí za ní poběží, tak ona je neuslyší a neuhne jim. Musí tedy dávat pozor, aby ji neporazily. Současně je upozornila, aby se o Andulku zbytečně moc nestaraly. Nesmí si připadat jako někdo zcela odlišný, zvláštní. Děti jednohlasně souhlasily s přijetím Andulky do třídy. Vzbudila v nich pocit, že o přijetí rozhodly samy.

Vzhledem k tomu, že paní učitelka neměla do té doby žádné zkušenosti s prací s dětmi se sluchovým postižením, začala se vzdělávat. Maminka Andulky jí zapůjčila literaturu a videokazetu nahranou ve speciální škole, jak probíhá výuka mluvení. Ze znakového jazyka se naučila 3 znaky. Aby Andulku uměla pochválit, ale i napomenout. Jak jí o to požádala maminka Andulky.

Na konci školního roku byla Andulka na 14 dní přijata na zkoušku do 2. třídy. Na doporučení maminky byla posazena do 2. lavice uprostřed, jinak třídu nijak neupravovala. Spolužáci se předháněli v tom, kdo bude s Andulkou sedět. Paní učitelka byla se sousedkou v lavici domluvena, aby případně Andulku upozornila, co kdy a jak mají dělat. Časem začala i zlobit a „bavit“ se se svou sousedkou, jelikož vše hned napoprvé pochopila a nemusela dávat tolik pozor.

Velkou výhodou Andulky, podle slov paní učitelky, byla dobrá znalost čtení a psaní. Uměla nejen číst, ale rozuměla i textu. Zpočátku byla schopná odezírat, číst a psát. Později Andulka byla vybavena vysílačkou. Mluvení nebylo možné, jelikož nedokázala souvisle mluvit a její řeči nebylo rozumět.

Ještě před příchodem Andulky byla paní učitelka zvyklá napsat probírané učivo, tedy celou svoji hodinu napsat na tabuli a doplňovat ji různými názornými pomůckami. Po příchodu Andulky psala na tabuli vše, co chtěla dětem vyložit. Pokud si měly najít něco v knížce, uváděla na tabuli číslo stránky. Na tabuli psala pro Andulku i různé pokyny. Když psaly diktát, Andulka dostala doplňování. Jelikož byla vždycky rychle hotova, tak pro tento případ bylo pro Andulku připravena další aktivita, aby se nenudila. Ústní zkoušení nahradilo písemné. Andulka dostala otázky, na které měla odpovědět. Při výkladu stála čelem k Andulce, aby dobře viděla na její ústa a mohla dobře odezírat. Pokud jí paní učitelka chtěla něco říct navíc, použila lístek, na který vše napsala. K nedorozuměním mezi Andulkou a paní učitelkou nedocházelo.

V průběhu 3. možná 4. třídy, to paní učitelka nevěděla přesně, začala Andulka, v rámci možností, pěkně mluvit. Chtěla, aby byla ústně zkoušena, aby mohla mluvit. Její motivací naučit se mluvit byla i potřeba domluvit se s kamarádkami.

Andulka byla, podle slov pani učitelky, mimořádně nadaná. Byla běžně klasifikovaná a neměla žádné výhody ani ulehčení, ať už se to týkalo jakékoliv látky. Ve 4. třídě byla zkoušena už i ze čtení. Jediné, co nezvládala, bylo psaní diktátů. Andulce nemusela žádným způsobem omezovat učební osnovy.

Podle slov pani učitelky, bylo přijetí Andulky velkým přínosem i pro ostatní děti ve třídě. Začaly se chovat jinak. Byly k sobě více pozorní, vyzvedávaly Andulku z domova při cestě do školy a ze školy ji doprovázely domů. Její nejbližší kamarádky přišly s přáním, že se chtějí naučit znakový jazyk, aby se s Andulkou mohly lépe domluvit.

Jak Andulka splynula s kolektivem, dokládá jedna historka ze školního výletu. Třída navštívila hrad, kde v rámci prohlídky byly děti vyzvané průvodkyní, aby vybraly jednoho ze svého středu pro demonstraci kouzla. Ačkoliv všechny děti chtěly být vybrány, nakonec se jednomyslně rozhodly pro Andulku. Paní učitelka je upozornila, že Andulka se kouzla nemůže účastnit, protože neslyší, ale děti se nenechaly odradit s tím, že Andulce všechno ukážou a vysvětlí.

Když jela třída poprvé na školu v přírodě, rozmýšlela se paní učitelka s dětmi, zda mají z bezpečnostních důvodů vzít s sebou i Andulku. Například na vycházce bylo zvykem, že paní učitelka dala dětem smluvený signál a ony věděly, že jede např. auto a mají dávat pozor. To v případě Andulky bylo nemožné. Děti ujistily paní učitelku, že nemusí mít vůbec strach, že se o Andulku postarají. Upozorní ji, nebo ji odvedou stranou. Paní učitelka si děti vyzkoušela a opravdu všechno fungovalo. Tak s nimi Andulka začala jezdit i na školy v přírodě.

Ptala jsem se paní učitelky, co si myslí o integraci, zda je vhodná nebo nikoliv. Zdůraznila, že ona s integrací má jen tu jednu zkušenost s Aničkou. Víc dětí už neměla, a ani neměla možnost vidět integraci

jiného dítěte. Myslí si, že velice záleží na dítěti. Anička byla velice nadané dítě. Když přišla ze speciální školy, uměla už číst a psát. Bez toho by si to paní učitelka nedovedla představit. Nemohla by ji to v rámci běžné třídy naučit. Zdůraznila i práci logopeda, ke kterému Anička docházela mimo školu, a který ji postupně naučil plyně mluvit.

Záleží i na dalších okolnostech. Velice důležité je, jak ji přijmou učitelé, spolužáci, jaké má dítě zázemí, zda je rodina ochotná se plně dítěti věnovat. Paní učitelka ocenila, že přestupem ze speciální školy na běžnou základní školu nepředali rodiče všechny povinnosti na paní učitelku.

Náš rozhovor ukončila tím, že pro Andulku bylo zařazení do běžné třídy velice přínosné, a to i pro její sebevědomí. Andulka byla veselá, temperamentní, „živá“.... Integrace pozitivně ovlivnila i její spolužáky. Při rozhodování, zda dítě integrovat nebo nikoliv, je potřeba vycházet z individuality dítěte.

11.5. Rozhovor s třídní učitelkou Máji z II. stupně běžné ZŠ

Třídní paní učitelka, učila Máju český jazyk a rodinou výchovu. Podle jejích slov přijala Máju jako každé jiné dítě. Chtěla jí pomoci, ale o problematice vzdělávání dětí se sluchovým postižením nic nevěděla. Maminka udělala ve škole pro vyučující přednášku, co obnáší sluchové postižení, a jak učební látku přednášet, aby Mája všemu porozuměla, např. že je potřeba stát čelem ke třídě atd. Spolu s přednáškou poskytla odborné materiály a s její pomocí se otevřel kurz znakového jazyka, kam se přihlásilo i několik spolužáků. Stejným způsobem promluvila i s budoucími spolužáky. Rodina hodně spolupracovala a i nadále spolupracuje se školou.

Někteří spolužáci Máju znali z basketbalu, jednalo se o třídu se sportovním zaměřením. Zpočátku ji spolužáci vzali mezi sebe, pomáhali jí, ale problém nastal v 7. třídě, kdy její nejlepší kamarádka přestoupila

do jiné třídy, protože nechtěla už dál pokračovat v basketbalu. Mája se tak pomalu stávala osamocenou. Spolužačky přestaly s výukou znakové řeči a začalo docházet k neshodám.

V 8. třídě bylo zřejmé, že je ve třídě nespokojená. Její nespokojenost pramenila z neporozumění si s dětmi. Paní učitelka se snažila promluvit s dětmi, věřila, že pochopí, ale situaci se nepodařilo zlepšit. Spolužáci si stěžovali, že Mája má určité výhody, které oni nemají, a díky kterým má samé jedničky. Měli pocit, že je jí věnována i větší pozornost než jim. Paní učitelka souhlasila, že jí věnovala více pozornosti, ale jen v případě, pokud potřebovala něco dovysvětlit. Zpočátku jí dávala písemné poznámky, co budou dělat. Mája všechno rychle pochopila. Zadávala jí různá písemná cvičení. Mája udělala více práce než její spolužáci.

Jako třídní učitelka spolupracovala i s ostatními Májinými učiteli a nové pedagogy seznámila nejen s Májou ale i s problematikou sluchového postižení. Často se např. střídali vyučující na anglický jazyk. Někteří pedagogové se snažili přizpůsobit svoji výuku Máje např. učitelka na přírodopis dělala dvojí přípravu. Veškeré instrukce týkající se hodiny psala Máje na papír, aby jí všechno nemusela vysvětlovat během výuky, a aby současně i Mája měla přehled, co se bude dít.

Máju charakterizovala třídní učitelka jako inteligentní, pracovitou, pečlivou dívku, která byla schopná samostatně pracovat a hodně četla. Byla tak samostatná, že se často stávalo, že sama bez vysvětlení věděla, co má dělat a nepotřebovala vysvětlení paní učitelky. Byla jednoznačně studijní typ. Ze všech předmětů měla po celou dobu samé jedničky, osvobozená byla pouze z hudební výchovy. Oproti svým vrstevníkům psala velice kvalitní slohy, dokonce i ve srovnání se staršími dětmi. Velmi precizně vypracovala např. seminární práci ze zeměpisu.

Pokud měla nějaký problém, snažila se ho vyřešit sama. Byla introvertní typ. Její potřeba samostatnosti se projevila např. v 8. třídě, kdy nechtěla, aby maminka chodila do školy a něco za ni řešila.

V době, kdy se objevily problémy, začala Mája trávit přestávky o samotě. Pokud ji někdo z dětí naznačil, i z jiné třídy, že by se s ní bavil, tak byla ráda a reagovala otevřeně, ale sama kontakt nenavazovala.

V kolektivu se neprosazovala, byla spíše pasivní, podle slov Máji, nechtěla nikoho zatěžovat tím, že by byla na obtíž. Pokud se hlásila a všimla si, že se také někdo z dětí hlásí, tak mu dala přednost s tím, že počká.

Podle slov paní učitelky si holky při hodinách povídají („šuškají“) o klucích a jiných „holčičích“ záležitostech. Mája nemohla, a to jí podle paní učitelky muselo chybět. Tím se také ostatním spolužačkám vzdalovala.

K nedorozumění mezi paní učitelkou a Maruškou nedocházelo, spíše mezi ní a dětmi. Maruška byla, na rozdíl od spolužáků, vzorná, spíše usedlá, rozumnější, a to děti podle paní učitelky nemají rády. Nakonec se Mája rozhodla, že na zkoušku půjde do 9. třídy na speciální školu, a už tam zůstala.

Ve škole nebylo moc pomůcek. Ne z důvodu, že by škola nebyla ochotná investovat, ale např. škola zakoupila speciální video, ale nebyly k dispozici filmy se skrytými titulky. Video nebylo pravděpodobně nikdy použito.

Podle paní učitelky by bylo vhodnější, kdyby byly najednou integrovány dvě děti. Měly by tak vedle sebe kamaráda, který jim rozumí a nejvíce jim schází v době puberty. Slyšící děti často kamarády mění, buď na chvíli nebo napořád. Dítě se sluchovým postižením má často jen jednoho kamaráda a ten pro něho znamená moc. Pokud se neshodnou, tak nastává problém. Jiného kamaráda dítě se sluchovým postižením mnohdy nemá a obtížně hledá nového.

12 Rekapitulace hypotéz a vyhodnocení

Bylo zajímavé sledovat školskou integraci dvou dětí se sluchovým postižením, které pocházejí ze stejné rodiny, obě jsou dívky, a je mezi nimi jen zhruba roční věkový rozdíl. Záměrně používám slovo „sledovat“ místo nabízejícího se „srovnat“, protože je velice zřetelné z předchozích kapitol, že se jedná o dvě rozdílné bytosti zejména povahově, na jejichž integraci měly vliv, a v případě Andulky ještě mají, nejruznější specifické faktory, a proto jsou tyto dvě školské integrace nesrovnatelné. Jelikož každá školská integrace je velice individuální, nedají se přesně stanovit podmínky, za jakých bude úspěšná a za jakých nebude. Do procesu školské integrace vstupuje celá řada činitelů, které jsou specifické pro ten daný případ a dopředu se dá odhadnout jen zlomek toho, co dítě se sluchovým postižením, jeho rodiče, pedagogy, spolužáky a další účastníky školské integrace čeká. Během celého procesu se budou postupně objevovat další a další skutečnosti, které je potřeba řešit. Na druhé straně jsou určité skutečnosti, které se ovlivnit dají, lze např. připravit budoucí spolužáky na zařazení dítěte se sluchovým postižením do jejich kolektivu tak, jak to udělala učitelka Andulky, která vyvolala u spolužáků dojem, že se podílejí na integraci a rozhodují, zda bude Andulka zařazena do jejich třídy nebo nebude. Současně je vhodnou formou seznámila, co všechno sluchové postižení obnáší. Výsledkem bylo vřelé přijetí Andulky spolužáky.

V obou případech sehrál velkou roli kolektiv spolužáků, který pravděpodobně přivedl Máju na myšlenku vrátit se do speciální třídy. Zajímavý je i postoj Andulky, která přestože má kamarádky ve své třídě a navštěvuje běžnou základní školu delší dobu než její sestra, chystá se své rozhodování o dalším studiu na střední škole podřídit zkušenostem a radám své starší sestry. Očekávala jsem, že mi bez zaváhání odpoví, že půjde na běžnou střední školu. Dodatečně mě

napadlo, zda na její rozhodnutí nemá vliv její neúspěch při přijímacích zkouškách, kdy se pokoušela v 5. třídě přejít z běžné základní školy na běžné gymnázium.

Ještě se vrátím krátkou úvahou k Májiným spolužákům. Pro Máju adaptace v běžné základní škole nebyla jednoduchá a nakonec se postupně ocitla na okraji třídního kolektivu. Nedá se jednoznačně říci, že to bylo z důvodu jejího sluchového postižení, ačkoliv by se to možná nabízelo. Mája měla výborné studijní výsledky, byla dávana za vzor ostatním spolužákům. Charakterově je však uzavřenější, podle slov třídní učitelky byla pro spolužáky usedlejší atd., s obdobnými vlastnostmi může být neoblíbené i dítě, které žádné zdravotní problémy nemá.

Odborná literatura pojednávající na téma školské integrace dětí se sluchovým postižením zmiňuje, že při přestupu ze speciální třídy do běžné, dochází ke zhoršení studijních výsledků. V případě Máji a Andulky tomu tak nebylo. Dokonce jedna z integrovaných dívek svůj prospěch vylepšila, jelikož chtěla vyniknout mezi svými spolužáky, našla motivaci pro svůj výkon, a výuka v běžné základní škole ji více uspokojovala než ve speciální škole. Předměty, které ji před vstupem na běžnou školu nebavily, ji začaly zajímat.

Učitelka Andulky z běžné základní školy uvedla, že se při své výuce hodně soustředila na Andulku. Snažila se jí pomoci nejrůznějším způsobem, ale Andulka velice rychle začala pomoc odmítat a paní učitelka zjistila, že prospěchově slabší slyšící spolužáci přestávají zvládat probírané učivo. Musela tedy redukovat svoji pozornost na Andulku a soustředit se na celou třídu.

Předpokládala jsem, že přestup na II. stupeň bude problematický. Jeden z důvodů je, že třídu neučí už jen jeden pedagog, ale na výuce se podílí více učitelů, a k tomu zároveň postupně přibývají nové předměty. Oba důvody jsou zátěží pro dítě, které nemá žádné zdravotní problémy a v mém případě šlo o dítě se sluchovým postižením.

Nakonec se u obou dívek prokázalo, že i přes své sluchové postižení tento přestup zvládly bez větších problémů.

Přestup na běžnou základní školu v místě bydliště znamenal změnu i pro matku integrovaných dětí. Matka nemusela Andulku, která byla integrována jako první, každý den doprovázet do školy, a po výuce ji vyzvedávat, znamenalo to pro ni velké ušetření času, a na základě toho začala pomýšlet na možnost vrátit se do práce a realizovat se v oboru, který vystudovala. Andulka mohla trávit se svými spolužáky i svůj volný čas, začala se seznamovat s lidmi v okolí a díky tomu začala i rodina navazovat vztahy, od kterých byla do této doby izolována.

Spolupráce s respondenty byla výborná. Všechny otázky mi nejen zodpověděli bez problémů, ale současně se mi snažili sdělit i postřehy navíc. Náročnější rozhovor byl s rodinou, který se uskutečnil v pozdějších večerních hodinách, a účastnilo se ho větší množství dotazovaných, i když ne po celou dobu. Dialog s oběma dívkami byl obtížnější na vedení a vnímání, jelikož bylo třeba velice pozorně sledovat, co říkají, a současně zapisovat a reagovat doplňujícími otázkami. Velkou oporou pro mě byly předem připravené otázky, kterých jsem se mohla orientačně držet, a matka dívek, která mi pomáhala při tlumočení a pokládala doplňující otázky dcerám.

12.1. Analýza hypotéz

➤ Důvodem vedoucí k integraci do běžné základní školy budou rozumové schopnosti dítěte a dostupnost školy v místě bydliště.

Rodiče Máji a Andulky přemýšleli o začlenění svých dcer do běžné základní školy dlouhodobě. Uvědomovali si, že dcery mají dostatečné rozumové schopnosti a dovednosti na zvládnutí studia běžné základní školy, ale rozhodli se až na základě doporučení Mgr. Frývaldské a dobrých výsledků z testů inteligence, sociální zralosti a školských dovedností a schopností. Vzdělávání ve speciální škole pro Máju a Andulku bylo nedostačující. Dívky si uvědomovaly, že je nijak

neobohacuje a byly s výukou nespokojené. Výsledkem bylo Andulčino zlobení ve škole a to přispělo k vážným úvahám o integraci do běžné základní školy.

Jako pozitivní na školské integraci rodiče dívek uvedli větší možnosti při výběru běžných středních škol a dostupnost školy v místě bydliště. Přesto se ukázalo, že dívky pravděpodobně pro pokračování ve studiu zvolí střední školu pro sluchově postižené.

➤ Oba rodiče se budou podílet na zařazení dítěte se sluchovým postižením do běžné základní školy. Matka ale bude aktivnější v rámci pomoci při školní integraci.

První část hypotézy se potvrdila. Oba rodiče usilovali o školskou integraci, podíleli se na ní, účastnili se jednání s běžnou základní školou, s pedagogicko-psychologickými poradci a dalšími odborníky.

Druhá část hypotézy se také potvrdila. Matka pro učitele a pro spolužáky dcer z běžné základní školy pořádala přednášky, aby je seznámila s problematikou sluchového postižení. Pro slyšící zájemce z okolí domluvila výuku znakového jazyka a další aktivity.

Při začlenění dcer do běžné základní školy v místě bydliště nebylo nutné, aby matka dcery doprovázela do školy a po vyučování si je vyzvedávala. Na základě této skutečnosti začala uvažovat o návratu do práce. Před třemi roky začala pracovat na částečný úvazek a získala tak možnost se opět realizovat i mimo rodinu. Podle svých slov začala být více respektována rodinou.

➤ Přestup dítěte se sluchovým postižením ze speciální na běžnou základní školu se projeví na zhoršení školního prospěchu.

Přestože odborná literatura na tuto skutečnost upozorňuje, ani u jedné z integrovaných dívek, které jsem sledovala, se tak nestalo. Po půl roce výuky v běžné základní škole měly obě dívky na vysvědčení

samé jedničky, a ani v dalších letech se výrazně nezhoršily. Většinu probírané látky jsou schopny pochopit ve škole.

➤ Přejod na II. stupeň bude problematický. Dítě se zhorší dlouhodobě ve studijních výsledcích a bude se muset více připravovat do školy.

Tato hypotéza se nepotvrdila ani u jedné z dívek. Podle slov matky přestup z I. stupně běžné základní školy na II. stupeň proběhl u obou dětí bez problémů. Nevidí rozdíl mezi I. a II. stupněm. Na II. stupni se s nimi nemusela více učit a ve studijních výsledcích se nijak výrazně nezhoršily. Občas potřebují něco vysvětlit do školy, ale není to časté.

Také třídní učitelka Máji nehovořila o žádných velkých problémech. Naopak ji charakterizovala jako velice inteligentní a úspěšnou žákyni, která vynikala oproti svým spolužákům.

➤ Dítě se sluchovým postižením získá přátele i mezi slyšícími dětmi.

Mája má v současné době přátele jen mezi dětmi se sluchovým postižením. Podle jejích slov je to z důvodu neshadné komunikace. Rozdíl mezi oběma sestrami v tomto ohledu je patrně zapříčiněn nejen horší schopností Marušky správně artikulovat a domluvit se. Andulka má kamarády jak mezi dětmi se sluchovým postižením, tak mezi slyšícími dětmi, ale více jich má mezi dětmi se sluchovým postižením. Příčinou může být i více příležitostí setkávání se s větším množstvím dětí se sluchovým postižením v rámci volného času a vliv její starší sestry.

➤ Rodina dítěte se sluchovým postižením se opět více zapojí do běžného života.

Přestup obou sledovaných dívek se sluchovým postižením do běžné základní školy znamenal velkou změnu nejen pro ně samotné, ale i pro jejich rodiče. Matka nemusela dojíždět s Andulkou, která byla první integrována, do vzdálené školy pro sluchově postižené, a tak

začala uvažovat o návratu do práce. Andulka se mohla začít scházet se svými spolužáky i mimo školní vyučování, začala se seznamovat s dětmi ze svého bydliště a přes ni její rodiče začali navazovat kontakty s rodiči slyšících dětí. Do této doby rodina žádné kontakty se svým okolím v místě bydliště neměla. Rodiče se přistěhovali v době, kdy byla Andulka malá a veškerá jejich pozornost byla věnovaná dětem. Stýkali se převážně s rodiči dětí se sluchovým postižením.

13 Závěr

Podle Českého statistického úřadu ve školním roce 2004/05 bylo do běžných tříd základních škol integrováno celkem 51 587 žáků, z toho 556 dětí se sluchovým postižením. Pohled na vhodnost školské integrace se mění a počet začleněných dětí se sluchovým postižením do běžných škol postupně roste a více se o tomto procesu mluví mezi odborníky. Názor na školskou integraci není jednotný, jelikož se jedná o složitý proces, do kterého vstupuje celá řada faktorů.

Odborná část této práce pojednává o problematice začlenění dětí se sluchovým postižením do běžných základních škol a souvisejících témat. V praktické části je analyzován skutečný případ integrace. Obsahuje rozhovory s učiteli, dětmi se sluchovým postižením a jejich rodiči, kteří se účastnili školské integrace.

O školské integraci dívek se sluchovým postižením, které jsem měla možnost sledovat, se dá říci, že byla úspěšná. Rodiče dětí hodnotí integraci kladně. Dcery podle nich měly možnost, a ještě mají v případě Andulky, více se setkávat se slyšícími dětmi, se slyšícím prostředím a absolvovat běžnou výuku. Nedochází tak k jejich izolaci. Mája se na poslední rok vrátila do speciální školy a pravděpodobně bude pokračovat na speciální střední škole, ale umí se pohybovat ve slyšící společnosti. Zároveň i pro rodiče integrace dcer znamenala větší zapojení do běžného života.

K integraci sluchově postižených se musí přistupovat individuálně na základě komplexního posouzení dítěte a vyhodnocení okolních podmínek. Například, jak je k integraci nakloněna škola nebo budoucí spolužáci dítěte atd. Současně je potřeba počítat s případným neúspěchem a mít dopředu připravené kroky, jak postupovat, aby situace měla co nejmenší negativní dopad na dítě a jeho rodiče. Integrované děti se sluchovým postižením mají možnost většího kontaktu se slyšícími dětmi a naopak. To vede k vzájemnému poznání

a prolnutí obou světů a nedochází tak k izolaci dětí se sluchovým postižením a ke zkresleným představám slyšících dětí o této skupině.

Začlenění dětí se sluchovým postižením do běžné základní školy umožňuje získat kompetence, aby se mohly do té míry co jim to umožňuje jejich postižení, zapojit do běžného života a s nimi i jejich rodiče.

Summary

This graduation thesis is devoted to the issue of the integration of hearing impaired children into basic schools. Its aim is to develop this theme from theoretical point of view, to demonstrate the integration process on one practical case, and with utilization of statements given by teachers, parents and children themselves to record what precede the integration, the entry of a child to the school and his further development.

During the research, teachers of 1st and 2nd level basic schools, parents of integrated girls and girls themselves were addressed. Interviews were recorded and used as a basis for development of hypothesis and conclusions.

It revealed that the realized integration was successful and positively assessed by all participants. Daughters, according to their parents, have more occasions to meet with non-afflicted children and environment, and to attend common school education. Consequently, it decreases their isolation.

Integration of hearing impaired children needs to be considered individually on case by case basis and after complex evaluation of a child and other external circumstances, e.g. level of integration acceptance of the school and new schoolmates, etc.

Seznam literatury:

Alblová,V., Bejčková,J., Baršíková,O. a kol. *Statistická ročenka školství 2004/2005*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005.

ISBN 80-211-0489-9.

Bradáčová,Z. Maruška a Anička v nové škole. *INFO Zpravodaj*, 2002, roč. 10, č. 1, s. 8 - 11

Dauman,R., Daubech,Q., Gavilan,I. a kol. Long-term outcome of childhood hearing deficiency. *Acta Otolaryngol*, 2000, roč. 120, č. 2, s. 206 – 208

Freeman,R. D., Carbin,C.F., Boese,R.J. *Tvé dítě neslyší?* Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1992.

Hrubý,J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených ve spolupráci s nakladatelství SEPTIMA, 1997. ISBN 80-7216-006-0.

Hrubý,J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu 2. díl*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených ve spolupráci s nakladatelstvím SEPTIMA, 1998. ISBN 80-7216-075-3.

Janotová,N., Svobodová, K. *Integrace sluchově postiženého dítěte v mateřské a základní škole*. Praha: Septima, 1998. ISBN 80-7216-050-8.

Janotová,N. *Kapitoly o integraci sluchově postižených dětí*. Praha: Septima, 1996. ISBN 80-85801-81-7.

Jeřábek,H. *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-662-5.

Jesenský,J., Janiš,K. *Malý slovník pomáhajících profesí*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-126-0.

- Jesenský, J. Podstata integrace handicapovaných. In *Integrace - znamení doby*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998, s. 21 – 26. ISBN 80-7184-691-0.
- Klikarová, J. Integrace postiženého dítěte. *Speciální pedagogika*, 1994/95, roč. 5, č. 4, s. 26 - 33
- Klímeš, L. *Slovník cizích slov*. Praha: SPN, 2005. ISBN 80-7235-272-5.
- Kluwin, T.N. Coteaching deaf and hearing students: Research on social integration. *American Annals of the Deaf*, 1999, roč. 144, č. 4, s. 339 – 343
- Kopicová, V. Jana aneb když se integrace podaří. *INFO Zpravodaj*, 2004, roč. 12, č. 3, s. 5 -7
- Krahulcová, B. *Komunikace sluchově postižených*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0329-2.
- Krahulcová, B. Otázky integrace v péči o sluchově postižené osoby. In *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995, s. 87 – 100. ISBN 80-7184-030-0.
- Křížová, B. *Rodina se sluchově postiženým členem*, Praha, 2003. 149 s. Magisterská práce. Univerzita Karlova v Praze - HTF. Katedra psychosociálních studií. Vágnerová, M.
- Michalík, J. Integrace, inkluze, deinstitucionalizace – co je skutečně základní? *Speciální pedagogika*, 1996, roč. 6, č. 1, s. 25 - 31
- Michalík, J. Nástin postavení handicapovaných občanů v českém právním řádu. *Speciální pedagogika*, 1993/94, roč. 4, č. 4, s. 1 -11
- Sovák, M. a kol. *Defektologický slovník*. Jinočany: Nakladatelství H&H, 2000. ISBN 80-86022-76-5.
- Motejzиковá, J. Integrace dítěte se sluchovým postižením do běžné základní školy. *INFO Zpravodaj*, 2005, roč. 13, č. 3, s. 3 - 6
- Motejzиковá, J. Integrace sluchově postiženého dítěte do běžné základní školy. *INFO Zpravodaj*, 2004, roč. 12, č. 3, s. 8-9

- Motejízková, J. Téma integrace: Některé příčiny neúspěšné komunikace mezi slyšícími dětmi a jejich neslyšícími spolužáky. *INFO Zpravodaj*, 2004, roč. 12, č. 3, s. 12-14
- Mousová, Z. Postoje učitelů k integraci postižených dětí do ZŠ. *Speciální pedagogika*, 1996, roč. 6, č. 2, s. 32-39
- Mrzílková, M. Neslyšící – členové kultury a společenství neslyšících. *Speciální pedagogika*, 1996, roč. 6, č. 1, s. 21 – 24
- Pangráčová, H. Jak jsme si četli s Májou a s Andulkou. *INFO Zpravodaj*, 1999, roč. 9, č. 7 – 8, s. 15 - 19
- Pipeková, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.
- Potměšil, M. *Čtení k surdopedii*. Praha: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0766-3.
- Průcha, J. Walterová, E. Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- Průcha, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- Průcha, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- Pulda, M. *Integrovaný žák se sluchovým postižením v základní škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2000. ISBN 80-210-2481-X.
- Ramsey, C.L. *Deaf children in public schools*. Washington, D.C.: Gallauder University Press, 2002. ISBN 1-56368-062-9.
- Rejzek, J. *Český etymologický slovník*. Voznice: Leda, 2001. ISBN 80-85927-85-3.
- Říčan, P., Krejčířová, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1995. ISBN 80-7169-168-2.
- Sinecká, J. *Integrace sluchově postižených osob v oblasti vzdělávání a zaměstnávání*. Praha, 2003. 121 s. Písemná práce k souborné zkoušce

- z kulturní antropologie. Univerzita Karlova v Praze. Fakulta humanitních studií. *Obecná antropologie – Integrální studium člověka*. Soukupová, B. Stejskal, B. Co přináší integrace. *Informatorium*, 1997, roč. 4, č. 3, s. 6-7
- Stejskal, B. Proč integrace? *Informatorium*, 1997, roč. 4, č. 1, s. 8-9
- Stejskal, B. V čem spočívá integrace? *Informatorium* 1997, roč. 4 č. 2, s. 10-11
- Strouhalová, B. Jana aneb když se integrace podaří. *INFO Zpravodaj*, 2004, roč. 12, č. 3, s.5-7
- Svobodová, J. Jak integrovat? *Speciální pedagogika*, 1993/94, roč. 4, č. 4, s. 40-42
- Šándorová, Z. *Speciální pedagogika*. Hradec Králové, 2005. Učební materiály. Univerzita Karlova v Praze. Lékařská fakulta. Ošetrovatelství
- Šlapák, I., Floriánová, P. *Kapitoly z otorhinolaryngologie a foniatricie*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-13-3.
- Vágnerová, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.
- Valenta, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0698-5.
- Valenta, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0698-5.
- Vlčková, M. Téma integrace, tentokrát z pohledu ředitele běžné ZŠ, jejímž žákem se stal těžce sluchově postižený chlapec. *INFO Zpravodaj*, 2003, roč. 11, č. 2, s. 5-9
- Cibulková, P., Kleňková, M., Novotný, J. a kol. *Vývojová ročenka školství v České republice 1995/96 – 2004/05*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. ISBN 80-211-0493-7.
- Zborteková, K. Integrácia sluchovo postihnutých detí z pohľadu psychológa. *Speciální pedagogika*, 1996, roč. 6, č. 4, s. 43-46

Zákony

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

Vyhláška č. 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Příloha

Otázky pro rodiče

- Dosažené vzdělání rodičů.

Základní údaje:

- Kolik je dítěti let?
- Jakou sluchovou vadu má/jaká je diagnóza?
- Jak a kdy se zjistilo, že dítě neslyší?
- Příčina onemocnění?
- Objevilo se u některého z rodičů v rodině sluchové postižení?
- Jaký způsob komunikace se učilo, orální... A jak dlouho?
- Jaké kompenzační pomůcky používá – sluchadla, něco při výuce?
- Jak se dorozumívá s okolím – rodina, ve škole, kamarádi?
- Navštěvovalo školku?
- V kolika letech začalo navštěvovat školu?
- Druh školy?
- Do jaké třídy teď chodí?

Průběh integrace:

I. stupeň

- Jakou školu před integrací navštěvovala?
- Proč jste se rozhodli k integraci?
- Jak jste vybírali školu?
- Jak probíhaly přípravy na integraci? Dělali se nějaké odborné testy s dítětem, zda je zralé na integraci?
- Kdy jste řekli dítěti, že uvažujete o integraci? Bylo to před poradou s odborníky, nebo až po ní?
- Ptali jste se na názor dítěte? Respektovali byste jeho přání, že chce např. zůstat ve speciální škole?

- Jaké důvody jste mu uvedli?
- Jak reagovalo?
- Mluvili jste s učitelkou dopředu? Jak ona se připravovala na integraci? Seznámila se s dítětem? Sešli se předtím než dítě nastoupilo do školy?
- Byla stanovena zkušební lhůta pro integraci?
- Jak přijali dítě spolužáci? Byli dopředu seznámeni s tím, co obnáší sluchová vada?
- Muselo dítě dojíždět do školy?
- Museli se s dítětem začít více učit po přechodu do běžné školy?
- Zjistilo se, že je dítě oproti slyšícím spolužákům v něčem „pozadu“?
- Jak zvládalo integraci první tři měsíce? (tzn. psychicky – např. mělo strach z prvního dne, objevil se časem strach, a jak učivo – potřebovalo více hodin na přípravu...)
- Docházelo mezi učitelem a dítětem, nebo mezi dítětem a jeho spolužáky k nedorozuměním?
- Stalo se, že dítě po návratu domů ze školy něčemu nerozumělo? Ať už se jednalo o výklad nebo nějakou situaci?
- Zhoršily se zpočátku jeho studijní výsledky?
- Docházelo k nějakému odborníkovi mimo školu? (např. logoped, psycholog...)

II. stupeň

- Jak proběhl přestup na II. stupeň?
- Na II. stupni učí více učitelů. Jak ti vnímají integraci, když nebyli na začátku, kdy se s integrací souhlasilo?
- Museli se rodiče s dítětem začít více učit oproti I. stupni?
- Projevil se přechod na II. stupeň na studijních výsledcích?
- Dochází k nedorozumění mezi učiteli a žákem?
- Spolupracujete momentálně s odborníky?

- Jak vidíte dál vzdělávání dítěte?
- Rozhodli byste se pro integraci znovu?
- Je nutné, aby alespoň jeden rodič zůstal doma, nebo může pracovat na částečný úvazek, popřípadě se může plně věnovat práci?
- Co pozitivního a naopak negativního integrace přinesla?
- Na jaké problémy ve škole naráží dítě nebo rodiče?
- Stýká se se slyšícími i mimo školu?
- Stýká se s neslyšícími? Neomezuje se mezi nimi kontakt? Nedochozí k tomu, že si už nemají co říct?
- Chtěli byste ještě nakonec říci něco, co zde nebylo řečeno a považujete to za důležité zmínit?

Otázky na dítě:

- Jaké to bylo, když jsi se dozvěděla o tom, že začneš chodit do jiné školy?
- Pamatuješ si, jaké to bylo vstoupit do nové třídy? Měla jsi obavy z nového kolektivu?
- Našla sis rychle nějakou kamarádku/kamaráda?
- Jak tě přijali spolužáci? Pomáhali ti?
- Jaké předměty tě bavily?
- Jaké předměty tě naopak nebavily?
- Jak jsi vycházela s paní učitelkou?
- Jaký byl přestup na II. stupeň?
- Musela jsi se začít víc připravovat do školy?
- Jaké máš ráda předměty teď?
- Co děláš ve svém volném čase?
- O čem se s kamarádkami bavíte? Co podnikáte?
- Máš kamarády i mezi neslyšícími dětmi?
- Co bys chtěla dělat dál?
- Víš, čím bys chtěla být v budoucnosti?

Otázky pro třídní paní učitelku na I. stupni

- Jméno dítěte?
- Od kdy do kdy jste dítě učila?
- Jak jste přijala skutečnost, že budete mít ve své třídě dítě se sluchovým postižením? Měla jste obavu z nové situace, začala jste číst odbornou literaturu?
- Měla jste už nějaké předchozí zkušenosti s integrací?
- Sešli jste se s dítětem ještě před tím než nastoupilo do školy?
- Připravovala jste se na integraci? Šla jste se např. podívat do speciální školy, poradila jste se se speciálním pedagogem, čerpala jste z odborných knih?

Články

- Bradáčová,Z. Maruška a Anička v nové škole. *INFO Zpravodaj*, 2002, roč. 10, č. 1, s. 8 - 11
- Pangrácová,H. Jak jsme si četli s Májou a s Andulkou. *INFO Zpravodaj*, 1999, roč. 9, č. 7 – 8, s. 15 - 19

MARUŠKA A ANIČKA V NOVÉ ŠKOLE

O rodině Pangrácových jsme psali poprvé v INFO-Zpravodaji č. 2/1994. Byl to rozhovor o jejich prvních zkušenostech se sluchovou vadou obou dcerušek a s jejich výchovou. Uplynulo skoro 8 let. Tentokrát jsme si s paní Hanou povídaly hlavně o tom, co rodina v poslední době řešila jako nejzásadnější: zařazení děvčat do běžné základní školy.

Obě holky jsou už malé slečny – mladší Andulka teď chodí do 4. třídy a v létě jí bude 11 let. Už rok a půl dochází do ZŠ tady v Hloubětíně, kam přešla po 2. třídě ze Speciální školy v Ječné. Do školy to má asi 200 metrů.

Starší Mařenka teď chodí do 5. třídy, v dubnu jí bude 12 let. Mařenka dojíždí od pololetí 4. třídy do ZŠ v Satalicích, jedna cesta jí trvá necelou půlhodinu.

Co vás tedy vedlo k tomu, že jste usoudili, že Ječná není pro vaše dcery úplně to pravé?

Viděli jsme na holkách, že mentálně a rozhledem mají na to zvládnout učivo běžné základní školy. Stále jsme o tom přemýšleli a hledali jsme cesty k jejich plnému vzdělání.

Andulka začínala během 2. třídy víc a víc zlobit a chodit domů nespokojená, tak jsem to konzultovala s paní třídní učitelkou Vaněčkovou a došly jsme k závěru, že bychom u ní mohli vážně uvažovat o běžné škole.

V Mařenčině 3. třídě nám paní učitelka Němcová vyšla vstříc tak, že rozdělila výuku. Děti, které postupovaly rychleji, dostávaly úkoly navíc a paní učitelka se snažila pracovat s dětmi individuálně nebo v malých skupinkách. Ale pořád to nebylo úplně ono – pro paní učitelku bylo i přes velkou snahu těžké udržet pozornost a přiměřené tempo výuky pro všech 6 dětí, z nichž některé byly skupinkou samy pro sebe. Snažili jsme se spolu s Peřinovými – rodiči Maruščina spolužáka Kuby – prosadit využití neslyšícího asistenta např. do výuky prvouky či matematiky. K tomu jsme měli i předběžnou domluvu se dvěma studenty Filozofické fakulty UK – obor Čeština v komunikaci neslyšících. Bohužel, tyto naše představy se neshodovaly s koncepcí vedení školy v Ječné. Při některých předmětech pak začala paní učitelce pomáhat slyšící asistentka, což byl určitě krok vpřed, ale také jsme si díky tomu řekli: proč by něco tako-

vého nebylo možné v běžné škole v místě bydliště?

Další impuls nám dala paní psycholožka Markéta Frývaldská. Řekla nám, že se v Hradci Králové setkává se sluchově postiženými středoškoláky z běžných i speciálních škol a že děti, které přicházejí z běžných škol, mívají zpravidla větší rozhled a bývají i samostatnější. Mají také větší možnosti při výběru středních škol a dalšího vzdělávání. Nabídla nám, abychom nezávazně přišli do Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) na Praze 14, kde v té době pracovala a kam jsme i my bydlícím spadali, že holkám udělá testy inteligence a sociální zralosti a také jazykových dovedností a schopností. Paní Frývaldská, která je znala, s nimi provedla inteligenční testy, ale češtinu s nimi dělala paní, která v životě s dítětem se sluchovým postižením nepracovala: testovala je, zda umí rozkládat slova, jestli jsou schopné přečíst text, ověřovala si, jestli český jazyk jako takový zvládají. Hned, jak testování skončilo, nám řekla, že dopadlo velice dobře, tak jsme spokojeni odešli.

V té době jsme si již za pomoci poradny vytipovali školy. Nejdřív pro Andulku, té je přeci jen víc rozumět a povahově je taková vstřícnější a adaptabilnější. U Mařenky jsme se báli, jak by případný neúspěch nesla. A podařilo se! Na konci roku jsme se domluvili s ředitelstvem školy tady v Hloubětíně na 14denním zkušebním pobytu v té třídě, kam by Andulka v případě, že uspěje, po prázdninách nastoupila. Na jednáni paní psycholožka vysvětlila, co to obnáší, mít ve třídě dítě se sluchovým postižením, a jak zohlednit komunikaci s ním, jak pracovat, na co si dávat pozor.

První den jsem Andulku do třídy doprovázela. Posadila se do druhé lavice, jak bylo domluveno. Já jsem si sedla dozadu, takže jsem viděla celou třídu. Během prvních dvou hodin jsem poznala, že Andulka

paní učitelce rozumí, že se rozpačitě hlásí, že se snaží zapojovat do výuky. To byla taková úleva, takové příjemné zjištění, že šance, že by to mohla zvládnout, tady je.

Z vedení hodiny i atmosféry ve třídě jsem byla nadšená. Paní učitelka měla hodně věcí připravených na tabuli nebo na nástěnkách. Děti se často střídaly a pracovaly s texty nebo obrázky. Když někdo začal vyrušovat, zazpívala si paní učitelka s dětmi písničku spojenou s pohybem. Takže se děti odreagovaly a zase pracovaly dál. Uplně mi vyrazilo dech, když děti spontánně zatleskaly spolužákovi, který zvládl něco, co bylo pro něho těžké, či že paní učitelka pochválila dívčenko, která neznala odpověď, ale uměla si poradit a věděla, kde ji najít. A na konci hodiny řekla dětem, jak jsou dobré a co všechno se dnes naučily.

Po 14 dnech jsme si s paní učitelkou a vedením školy sedli: hodnocení z obou stran vyznělo příznivě. Andulce se ve třídě líbilo a paní učitelka si ji chválila, že je pilná, že se snaží a že přes některé momenty, kdy si nerozuměly, se vždycky nakonec domluvily. Velmi jsem ocenila vážně míněnou připomínku paní učitelky, že má mimo Andulku ve třídě dalších 28 dětí, kterým se musí také věnovat. Na můj dotaz, zda musí kvůli Andulce nějak výrazně měnit styl výuky, mi odpověděla, že již nechodí po celé třídě, ale že děti, které sedí vzadu, snad již po dvou letech vědí, že je má taky ráda.

Takže bylo rozhodnuto, že v září Andulka nastoupí. Se školou v Ječné byla dohodnuta dvouměsíční lhůta, během které by se mohla, pokud by se při běžném provozu vyskytly nějaké problémy, kdykoliv vrátit.

A teď to probíhá tak, že Anička odezírá a mluví? Nepotřebuje žádného pomocníka, prostě se domluví sama?

Ano. Andulka je závislá hlavně na odezírání, takže velmi záleželo na tom, jak tuto skutečnost paní učitelka pochopí a zohlední. Situace ve třídě vypadá tak, že paní učitelka stojí při výkladu před lavicemi, aby na ni Andulka dobře viděla, ale zároveň se domluvila s Andulčinou sousedkou v lavici, aby případně Andulku upozornila, kdyby nevěděla, co kdy a jak mají

dělat. Diktáty píše Andulka jako doplňování do textu a z ostatních předmětů píše s dětmi testy. Pokud se ve třídě rozvine diskuse, tak tu bohužel nemá šanci sledovat. Během vyučování je tedy plně soustředěna jen na paní učitelku. Nedávno jsme Andulce pořídili bezdrátovou vysílačku (Mikro-link), a tak doufáme, že umožní Andulce větší samostatnost při výuce. Když ji např. paní učitelka zavolá, Andulku už nemusí nikdo upozorňovat, že se má na ni podívat.

Andulka během těch 14 dní úplně rozkvetla a vůbec neuvažovala, že by se vrátila. Naopak se jí líbilo, že noví kamarádi bydlí tady v okolí, odpoledne si se spolužačkami třeba hrály u nás na zahradě nebo se chodily navštěvovat. Začala se seznamovat s lidmi v okolí a my díky ní také. To byly věci, které do té doby nezažila. Je to i obrovská úspora času, ráno na ni zazvoní kamarádky a společně vesele odcházejí do školy.

A jak to bylo s Maruškou?

Na základě téhle euforie jsme ve škole domluvili, že v září by nastoupila i Mařenka. Bohužel, poslední týden o prázdninách mi s lítostí oznámili, že odešel jeden učitel, takže původní tři třídy po pětadvaceti dětech museli sloučit do dvou o 37 dětech. Mařenka tedy pokračovala dál v Ječné. Během půl roku viděla, jak je Andulka spokojená, že domů za ní chodí kamarádky ze školy. Nikdy na ni nežárnila ani to nijak nekomentovala, ale rostla v ní odvaha, že by to zkusila taky. Domluvili jsme se ještě s Peřinovými a společně požádali paní dr. Svobodovou a paní dr. Šedivou ze Speciálněpedagogického centra (SPC) v Ječné a paní učitelku Němcovou o schůzku a chtěli jsme slyšet jejich názor. Paní dr. Svobodová říkala:

„Děti s takovouhle ztrátou žádné integrované nemáme. Ale pokud to chcete zkusit, tak to zkuste hned.“ Hodně nás podpořila paní učitelka, že děti jsou šikovné a že by se mohly chytit. Samozřejmě, byla nám nabídnuta podpora a zkušební lhůta jako u Andulky.

Takže děti ukončily I. pololetí, a od II. už nastoupily do nových

Hledala i nějakou možnou podporu a zdroje peněz na ministerstvu školství. Tam se od úřednice dozvěděla, že Marie na tlumočnicka nemá nárok, a peníze, které jsou určeny na integrované dítě, může dostat až od září – a proč že takové děti do své školy vůbec bere?

Nakonec pozvala ke společné schůzce všechny, kterých se

problém nějak dotýkal – přijela paní dr. Svobodová, paní učitelky (třídní a angličtinářka), paní Mrzílková, paní psychologka, která má tuto školu na starosti, a já.

Nejdřív paní dr. Svobodová vysvětlila, co takové dítě ve třídě znamená, co je pro ně nejlepší; kde má sedět, jak na ně mluvit, jak získat jeho pozornost a také, jak je na sebe upozornit, jak těžké je odezíraní, jak volit třeba formu písemných testů atd. Já jsem ohromně oceňovala, že na školu pak předala tyto zásady a podmínky, za kterých může být integrace dítěte se sluchovým postižením úspěšná, písemně. Kdo chce, může se k těmto informacím vrátit, příp. je mohou využít učitelé, kteří přijdou s dítětem do styku později. Vystoupení paní



Maruška

škol. Peřinovi i my jsme hledali nejprve školu v místě bydliště, protože jsme viděli na naší Andulce, jak je to přínosné. Kontaktovala jsem další školy v okolí: v jedné mi řekli, že když tak až v září, v další o nás neměli zájem. A pak mě napadla škola, která je kousíček dál, ale dojezdná, menší škola v Satalicích. A hned po prvním rozhovoru s paní ředitelkou jsem cítila, že je integraci nakloněna. Paní ředitelka se sama informovala v hloubětínské škole, na mé doporučení kontaktovala i SPC v Ječné, ale získávala informace i z jiných zdrojů, vyzpovídala např. tlumočnicku znakového jazyka, paní Mrzílkovou.

dr. Svobodové bylo vysoce profesionální – bez osobního zaujetí, ale přitom lidské. O Mařence, která k ní chodila na logopedii, mluvila jako o introvertní holčičce Marušce, přestože Mája byla občas schopná bojkotovat spolupráci s ní na logopedii a třeba 10 minut hledět do země. Líbilo se mi, jak lidem, kteří s dětmi se sluchovým postižením nikdy nepřišli do styku, celou problematiku vysvětlila a přiblížila. Pak se rozvinula diskuse, kde jsme mluvili i o možnosti využití znaků, o tom jak učit Marii angličtinu atd. Přítomné paní učitelky se domluvily na návštěvě školy v Ječné, ale

i v „Andulčině“ škole v Hloubětíně.

S Mařenkou jsem byla přítomna ve vyučování jenom dvě hodiny a zbytek pak už zůstala ve třídě sama. Viděla jsem, že občas nerozumí a že paní učitelka nerozumí jí. Po této zkoušce se cítily obě velice unavené. I paní ředitelka se přiznala, že čím víc o problematice ví, tím větší má obavy, jestli to zvládnou.

Mařenka v únoru nastoupila do Satalic, kde je ve třídě kolem 20 dětí. Musela dohnat půl roku angličtiny a něco málo z češtiny a pak už držela krok s ostatními dětmi. První 2–3 měsíce jsme měly s paní učitelkou zavedený komunikační sešit, občas jsme si zatelefonovaly, ale už po 14 dnech mi paní učitelka s radostí oznámila, že Mája se čím dál víc zapojuje a že si vzájemně víc a víc rozumějí. Zvykací období u Marušky trvalo minimálně půl roku. Bylo na ní znát, že po týdnu prázdnin jde do školy s určitou nejistotou, ale už druhý den z ní to napětí spadlo. Asi si nevěřila, že to zase zvládne.

Teď na poslední třídní schůzce nám dokonce paní učitelka s úsměvem sdělovala, že Mája při vyučování zlobí, a že už ji vnímá jako běžného žáka třídy.

Příjemně nás překvapily výsledky obou holek po prvním půlroce: přinesly samé jedničky. S tím jsme vůbec nepočítali. Úžasné na tom hlavně bylo, že probíranou látku pochopily ve škole, že jsme se s nimi doma nemuseli s výjimkou angličtiny téměř učit. Je fajn, že si obě učení hlídají samy. Sešity otevřou, když vědí, že je čeká písemka – občas se pak přijdou zeptat na něco, čemu nerozuměly. Celkem pravidelně se s Martinem učí angličtinu. Jde nám hlavně o psanou formu, ale je zajímavé, že se holky pokoušejí i o výslovnost, která nám u nich občas připadá lepší než v češtině. Zpočátku Mája v angličtině nic neodezřela, ale teď se již začíná pomalu chytat.

Někdy se holky vzájemně zkoušejí z vlastivědy či prvouky a musím říct, že je to spolu baví – občas zapojí i Martina. Obdivuji ho, že je schopný se s nimi učit 10 minut před odchodem do školy – na to já nemám nervy. Za mnou už teď chodí jen s logopedií či nechat si podepsat úkoly.

Když porovnám, jak holky své začlenění do nových kolektivů prožívají, je vidět, že Andulka je ve

své třídě uvolněnější, spokojenější. Samozřejmě už není to zajímavé děvčátko, které je třeba opečovávat a doprovázet i na záchod, jak to bylo na začátku. Teď se holky občas i pohádají, což je svým způsobem dobře – je to zkrátka takový normální život.

Samozřejmě, že Andulka někdy přijde smutná, že neví, proč se děti ve třídě smějí. Nebo že se ptala kamarádky, co kdo říkal, a ona jí odpověděla, že neví – protože se jí nechtělo Andulce všechno znovu vysvětlovat. Ale musím říci, že pozitivní zážitky převažují, a když se něco takového stane, Andulka se z toho rychle otrépe a jde s holkami něco podnikat.

Mařenka všechno hůř stráví, déle jí trvá, než si zvykne na nové věci. Říká, že ve škole nemá kamarády, ale třeba na vánoční besídku se těšila. Loni jednoznačně odmítla jet na školu v přírodě s tím, že mi řekla „Ty nevíš, jak je to pro mě těžký!“ A nešla. Letos už o účasti uvažuje. A doma je v poslední době docela miloučká, což podle nás znamená, že už svoje místo nějak našla.

S kým se Mařenka tedy styká ve volném čase? Anička má spolužáky tady v okolí. Jak je to s Mařenkou?

U Mařenky to školou končí. S některými dětmi ještě jede ze školy, dvě děvčátka jedou na Černý Most, ale zbytek cesty dorazí sama a víc o sobě nevědí. Na nějaké odpolední navštěvování je to daleko. Je mi líto, že se mi nepodařilo uskutečnit plánovanou návštěvu celé Maruščiny třídy u nás doma. Myslím, že Andulčina oslava narozenin, která proběhla místo dvou hodin vyučování u nás na zahradě, hodně urychlila její začlenění do třídy.

Zůstala Mařence třeba nějaká kamarádka z Ječné, nebo už je po škole doma a tvoří si?

Občas se navštěvujeme s Peřinovými, nebo si holky pošlou SMS. Jedno odpoledne chodí obě holky do skauta. Tady v Hloubětíně vznikl před rokem a půl smíšený oddíl, který vede slečna Alena Dvořáková. Z neslyšících tam ještě chodí děti Sagulovy a Novákovy, se kterými se už dlouho znají.

Když jsme se sem přistěhovali, byl tu založen oddíl basketbalu. Výhodou bylo, že všechny děti začínaly, že holky nepřišly už do hotového kolektivu. Zkraje hrály různé míčové hry a soutěže a já tlumočila. Teď je to tak, že Mája má

tříkrát týdně trénink a každý druhý víkend zápasy. Všechno zvládá sama, my chodíme jen povzbuzovat. Mařenku basket baví a holky j tam berou. V létě s nimi dokonce byla na týdenním soustředění. Říkala ale, že ve volném čase se trochu nudila – komunikace na jiné téma než basket je přeci jen pro všechny obtížnější. Myslím, že je to pro ni výborná relaxace po vypětí ve škole. Jinak Mařenka dvakrát týdně chodí s naším psem na cvičák na „agility“, učí se spolu překonávat trat s různými překážkami – např. přeběhnout kladinu, houpačku, proběhnout tunelem a přeskokovat překážky podle pravidel.

Andulka musela basketu nechat, ortopéd jí ho nedoporučil, tak chodí s kamarádkou ze třídy jednou za týden na malování a dvakrát týdně plavat.

V poslední době začaly obě chodit na setkání mladých Neslyšících do Pevnosti. To je takový konverzní prostor, kde si absolventi kurzů znakového jazyka mohou vyzkoušet svoje dovednosti v komunikaci s dospělými Neslyšícími. Tam si holky chodí popovídat. A teď se chystáme na velkou událost – společenský ples Neslyšících. Naše holky tam budou dělat hostesky, už se těší a chystají si šaty a účesy.

Takže holky jsou bodně zaměstnané. Co třeba čtou, pokud jim na to zbyde čas?

Mařenka čte skoro pořád, asi nejvíce ze třídy. Čte třeba Foglarovky, Durrela a spoustu dalších knížek. Taky ráda vyrábí náramky a zvířátka z korálků.

Andulka čte o něco míň a ráda se ke knížkám vrací. Kterou máš ráda knížku, Andulko? No samozřejmě Harryho Pottera, Ambru Černou, Děti z Bullerbynu, Uprostřed hlubokých lesů a mezi indiány, různé dobrodružné příběhy – Stopy hrůzy atd.

Ale to blávně – vybledat vhodnou školu – musí udělat asi každý sám.

Člověk se může obrátit o pomoc na SPC nebo PPP. Zásadní je ale udělat to rozhodnutí jako takové. Promyslet rizika. Zvážit odolnost a povahové vlastnosti dítěte, nejen tedy intelekt a schopnosti. Obrovskou roli hraje zázemí doma, protože každý takový přestup je pro dítě těžký. Nezanedbatelná je i vzdálenost od domu, počet dětí ve třídě, zaměření školy. Klíčová je osobnost paní učitelky. Nakonec je nutné zvážit, za jakou cenu jsem

ochoten, s ohledem na dítě, vše podstoupit, a také přemýšlet, co bude potřeba udělat, pokud se vyskytnou nejrůznější problémy.

Jeví se ti, že mají vaše holky k některým předmětům blíž a naopak?

Ano. Obě dvě preferují matematiku a češtinu. Jde asi o to, že tam je to jasné, to si přečtou, vidí.

Kdežto z předmětů, které se jim snažím nabízet, jako přírodověda nebo vlastivěda a prvouka, si ze školý přinášejí hrozně málo, protože jakmile je ve třídě volnější komunikace, tak ony nestíhají, nerozumí a nudí se. Moje představa je taková, že si odnášejí asi třetinu toho, co můžou naposlouchat ostatní děti.

Andulku hrozně zajímají nové písničky, zná jich už hodně, a když nemůže večer usnout, tak si je „přezpívává“, tedy spíše recituje. Je to od Sever válčí s Jihem přes národní hymnu až po Honky tonky blues. Obě holky baví tělocvik. Andulce se líbí také přestávky, Mája naopak říká, že se o přestávkách nudí – nemá si moc s kým povídat.

Andulka má opravdu dobrou a zkušenou paní učitelku. Je už v důchodovém věku, chtěla loni končit, ale našťastí se nechala umluvit, tak má Andulku i ve 4. třídě. Každá paní učitelka je úplně jiná. Andulčina má všechno opečované, zabývá se vztahy ve třídě, s dětmi velmi hezky jedná. Andulka s nimi bez problémů jela i na školu v přírodě.

Mařenčina paní učitelka je o hodně mladší a taková ráznější. Ale myslím si, že to Mařence líp sedí. Když třeba nepřinese domácí úkol, tak má hned poznámku v žákovské knížce stejně jako ostatní děti. Zajímavé bylo, že mi Mařenka asi po třech měsících v nové škole svěřila, že jeden kluk

má opakovaně špatné známky. To se neshodovalo s její představou, že kdo slyší, tak ví, kdežto ona neslyší, tak nemůže vědět. Tahle představa v ní vzbuzovala a priori jistou averzi ke slyšícím. A tohle byl pro ni objev, posun. Povídaly jsme si o tom, že třeba některé děti jsou šikovné, že umí něco spravit, namalovat, vymodelovat, ale jiné



Andulka

věci třeba pomaleji chápou, že ne každému stačí něco říct jednou a už to pochopí.

Mají holky nějakou představu o tom, co by chtěly jednou dělat?

Andulka chce být televizní moderátorka, učitelka nebo kuchařka. A Mařenka má takovou představu, že by měla velký dům a v něm spoustu zvířat, o která by se sama starala. A dokonce i rodiče by tam snesla. Takhle by se jí to líbilo.

A teď: co bys poradila rodičům, kteří by chtěli jít podobnou cestou? Jak mají konkrétně postupovat?

Myslím, že už to bylo v podstatě řečeno. Rodiče se mohou obrá-

tit se svojí žádostí o pomoc při integraci svého dítěte na PPP, kam spadají. Nebo, pokud jsou ve speciálních školách, kontaktovat SPC ve škole. Protože tam s nimi mohou udělat testy, probrat s nimi možná rizika a pomoci jim při vytipování školy a při vytváření podmínek pro pozdější začlenění dítěte do běžné ZŠ.

Obrovskou výhodou je, když znáte konkrétního učitele, který bude mít vaše dítě na starost. Velmi si cením odvahy obou našich paní učitelek, že ten krok do neznáma v zájmu našich holek udělaly, že se nebály zkusit ve své práci něco nového a přijaly naše dětátka do svých hnízd, přestože to pro ně znamená hodně práce navíc.

Já jsem zažila v obou případech tohoto vzájemného poznávání ocenění, jak jsou děti výborné a co jsme s nimi dokázali. Že jak v komunikaci, tak v rozhledu nevybočují z řady, že vědomostmi i chováním jsou jako ostatní děti.

Přála bych všem dětem a jejich rodičům, aby se jim dařilo naplnit jejich možnosti, a zároveň doufám, že děti našich dětí budou mít podmínky pro

vzdělání ještě o kus příznivější. Např. pro Marušku, která má malé zbytky sluchu, bych uvítala asistenta nebo tlumočnicka znakového jazyka, ale i takhle jsem ráda za to, co se zatím podařilo.

A jak vidíte dál vzdělávání vašich děvčat?

Zatím řešíme jen nejbližší období. Druhý stupeň bude určitě těžší vzhledem k tomu, že se bude ve třídě střídat více učitelů.

Vy to zvládnete, budeme vám držet palce. Děkuji za rozhovor.

čít rozvíjet a zdokonalovat na základě četby. Je sporné, že dospělý člověk, „tonoucí v bezjazyčí“ (výraz prof. A. Macurové), se už pravděpodobně číst s porozuměním nenaučí. U dítěte, které má alespoň základní znalost jazyka, lze však na základě psaného slova jeho jazykové znalosti neuvěřitelně rozvinout a zlepšit.

Zpravidla až když dítě s těžkou vadou sluchu začne číst a psát, písemně se vyjadřovat, poznají rodiče, jak málo zná mluvený jazyk. Do té doby se zdálo, že docela dobře rozumí, že komunikace s ním probíhá na přijatelné úrovni a rodiče si neuvědomovali, jakou zásluhu na tom má mimoslovně vyjadřování, znalost kontextu, gesta, „rodinné“ znaky, znakovaná čeština. Teprve čtení, které je zbaveno všech přídatných komunikačních prostředků, ukáže, co všechno dítěti v jazykové oblasti chybí. To ale na druhou stranu znamená, že psané slovo nikdy nemůže úplně nahradit živou komunikaci. „Skoro všechny ty historky, tak oslnivé, když se vyprávějí, tištěné vypadají jako po nemoci“, píše Leo ROSTEN (1998) v úvodu ke své sbírce židovských anekdot.

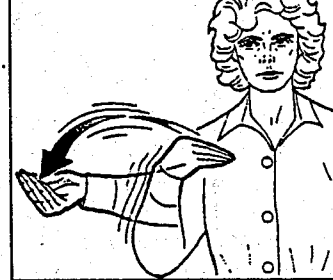
Věra Strnadová se ve svém příspěvku o potížích neslyšících při četbě soustřeďuje zejména na problémy slovní zásoby a tvarosloví. Daleko větší problém pro porozumění však znamená syntaxe. V první řadě to jsou **předložky**, určující vzájemné vztahy ve větě (jdu k lékaři, byl jsem u lékaře). Obtížné jsou také slovesné vazby (poprosím maminku, řeknu mamince) a dále **tvar a postavení zájmen**. Nejde jen o zájmena vztahná, kterými jsou budována složitá souvětí, ale o zcela běžná zájmena osobní. Vezměme si např. tento odstavec z pohádky Dlouhý, Široký a Bystrozraký: „Nestarejte se, pane, nic“, řekl Bystrozraký a bystře pohleděl oknem ven, „však už **ji** vidím! Sto mil odtud je les a uprostřed lesa starý dub a na tom dubu na vršku žalud – a ten žalud je **ona**. Ať **mne** Dlouhý vezme na ramena a dostaneme **ji**.“ Tomu, kdo neví, že slova **ona** a **ji** zastupují slovo princezna, je tento text zcela nesrozumitelný.

Potíže se zájmeny lze pochopit, uvědomíme-li si syntaktickou odlišnost znakového jazyka, který k vyjádření vztahu jednajících osob využívá tzv. pravidla směřování (HOMOLÁČ 1998, str. 18 a 53). Z obrázku na str. 15 je patrné, jak je vztah jednajících osob přímo zapracován do provedení znaku pro sloveso „dát“ a zájmena tudíž nejsou gramaticky vyčleněna jako zvláštní kategorie.

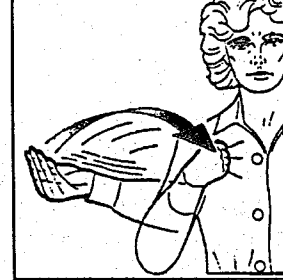
Na základě filologického rozboru korespondence neslyšících (viz MACUROVÁ 1995, 1998) byla na katedře českého jazyka FF UK vytvořena **učebnice češtiny pro neslyšící** (MACUROVÁ a kol. 1998), která – na rozdíl od většiny školních učebnic, jež předpokládají, že děti už česky umějí a učí se jazyk, který v praxi ovládají, pouze popisovat – učí češtinu jako cizí jazyk. Učebnice kolektivu prof. Macurové se však od jakékoli



Já dám tobě



Já dám jemu/jí



On/a dá mně



Ty dáš mně



Ty dáš jemu/jí



On/a dá tobě

Příklad pravidla směřování (HOMOLÁČ 1998).

„Češtiny pro cizince“ liší tím, že se **neopírá o žádný mluvený jazyk** – buď je českou gramatiku a základní slovní zásobu doslova na „zelené louce“. Tato učebnice bezesporu pomůže mnoha lidem, jimž těžká ztráta sluchu znemožnila naučit se česky přirozenou cestou, vyplnit „bílá místa“ na jejich mapě české gramatiky tak, aby pak mohli plout širým oceánem české literatury nejen s porozuměním, ale i s potěšením.

JAK JSME SI ČETLI S MÁJOU A ANDULKOU

Mája (nar. 1990) a Andulka (nar. 1991) Pangrácovy byly představeny v rozhovoru v rámci sborníku „Zkušenosti rodičů“, který FRPSP vydala počátkem roku 1999. Ve „Zkušenostech rodičů“ jsme záměrně vynechali část rozhovoru, v němž maminka obou holčiček upozorňovala na některé vhodné knížky a na metody výuky čtení, které se svými dcerami používala. Zkušenosti manželů Pangrácových s rozvojem čtenářství uveřejňujeme na tomto místě.

Náše deníky

Myslím, že největší vliv na rozvoj čtení u mých dětí měly **naše deníky**. S oběma jsem je začala malovat po druhém roce věku. Soustředila jsem se na několik významových okruhů:

- Zachycení rodiny** – moji a manželovi rodiče, strýcové s rodinami a další naši kamarádi, s kterými jsme se navštěvovali. Při opakované návštěvě jsme nalistovali patřičný obrázek a mohli jsme se tak společně na tato setkání připravovat i těšit.
- Významné události během roku**, zejména narozeniny dětí, Velikonoce, Mikuláš a Vánoce – společně jsme je prožili, namalovali typickou nebo komickou situaci, která se při těchto příležitostech stala, nebo co děti nadchlo (např. Vánoce – prskavky). A tak následující rok jsme mohli otevřít deník a s pomocí těchto známých obrázků dětem přiblížit a vysvětlit, co se kolem nich děje a co je čeká.
- Čím byly děti starší, tím více jsem se snažila zapojovat je do tvorby deníků a zaznamenávat **události, které je ten den nejvíc zaujaly** – odřely si koleno, dostaly od někoho lízátko, viděli jsme velkého psa, byli jsme v ZOO (rozstříhali jsme letáček, který jsme tam dostali, nalepili do deníků a ještě se pak děti snažily namalovat cestičky od zvířete ke zvířeti). Při těchto příležitostech ze života si děti postupně uvědomovaly, že to, co se říká, je možné napsat (nejlépe formou přímých řečí v „bublínách“) a následně i přečíst. Od citoslovcí – au, hop, bum jsme se rychle dostali k jednoduchým větám typu – to je pes, to je kolo, já mám-nemám, já jsem velká, spadla, špinavá, smutná, já se směju, pláču. Každá z našich holek má několik takto vzniklých dokumentů o svém životě.

Význam deníků

Deníky jsou pro děti

- Krásná památka (rády si je prohlížejí teď).
- „Most“ při komunikaci. Na obrázku bylo jasné, o čem se bavíme a děti rády samy „vyprávěly“, co se jim stalo. Čím více lidem jsme zážitek ukázali, čím častěji o něm děti vypravovaly, tím lépe byly schopné vyjádřit, co se přihodilo.
- Vzor řeči. Záznamy jim ukazují, co se kdy a jak říká. Tím deníky umožňují upevnování slovních vazeb a frází – na stůl, do lesa, k babičce, já jedu na kole, bolí mě noha, je mi zima (mezi 6-7rokem jsme narazili např. na to, že se neříká je mi nuda, ale nudím se).

Knížky

Zároveň s tvorbou deníků jsme si už od útlého věku **prohlíželi** **knížky**. Nejdřív leporela s jednotlivými obrázky, pak s krátkými příběhy a základními říkadly – Vařila myšička kašičku, Kuba a počasí, Kuba má rozbité kole-

no... Pak jsme vyhledávali pohádky, kde se děj opakuje – Boudo, budko, kdo v tobě přebývá; O řepě; Jak myška, mravenec, kuře a beruška postavili lodičku...

Vždy nám šlo o to, aby děti to, o čem si vyprávíme, plně pochopily. Proto všechno, co jsme si vyprávěli, jsme provázeli gestikulací, znaky a odpovídající až přehnanou mimikou, aby dítěti bylo jasné, kdy má někdo radost nebo kdy je smutný. Vše jsme si „četli“ opakovaně a po určité době jsme se k jednotlivým příběhům vraceli a vyprávění obohacovali o detaily. Stále více jsme používali znaky, takže - řečeno odbornou terminologií - posouvali jsme se od totální komunikace ke znakované češtině.

Tak např. mezi 2.-3. rokem jsem považovala za úspěch, když dcerka v pohádce O perníkové chaloupce komentovala obrázky – např. „táta, děti šli pryč“, jako „jedla“ jahody z obrázků, předváděla jak sova lítá a dělá húú, kluk a holka se bojí... Za rok už uměla pojmenovat jednotlivé osoby přesně a prožitek z příběhu byl zase bohatší.

Pomáhalo nám v tom i to, že jsme si pohádky nebo příběhy přehrávali. Některé pohádky je možné koupit jako vystřihovánky nebo jako maňásky (my máme pěkné prstové). Když dítě už chápe hru na „jako“, je nejlepší si pohádky s ním přehrát. Naši příbuzní a přátelé velmi rádi vzpomínají na naše návštěvy, kdy holky hrály divadlo a jim byla také nějaká to rolička přidělena. Děti byly v centru dění, byly spontánní a uvolněné. Společný zážitek pomáhal na druhé straně našim příbuzným a známým překonat ostych, že našim dětem nerozumí.

Teď jsou v obchodech krásná malá i velká leporela všech známých pohádek – O Červené Karkulce, O perníkové chaloupce, O Budulínkovi, O neposlušných kůzlátkách, O Šípkové Růžence, O Koblížkovi, O Smolčkově i spousta krátkých příběhů o zvířátkách.....Vím, že je děti měly rády, a tím, že je měly prožité, rády nám je potom i vyprávěly. K takto známým pohádkám jsme se vraceli i ve starším věku a do obrázků v knížce děti přikládaly předem připravené „bublíny“ s rozhovory probíhajícími v pohádce, nejdříve s naší pomocí a časem samy.

Globální čtení

Dělala jsem s dětmi i globální čtení, ale myslím, že účinnější a pro dítě přístupnější je využívání deníků. (Zpočátku zachycení příběhu, jeho uchopení při vyprávění další osobě, a časem se dají tyto příběhy využít pro čtení – je to pro dítě zajímavější – jsou to jeho vlastní zážitky.) Při výuce globálního čtení jsem se nechala inspirovat knížkou paní ing. Červenkové – Jak jsme se učili číst.

Vybrala jsem míč, oblíbenou hračku, tu jsem polepila nálepkou – balon – a při hře jsem dceru na nápis upozorňovala (to jí byly asi 2 roky, dnes už bych to asi tak brzy nedělala). Potom jsme vybrali myslím auto, pipi – tak,

aby se slova lišila tvarem nebo délkou. Postupovali jsme stejně jako u balonu a časem jsme cedulky i hračky položili vedle sebe a předvedli, že chceme, aby je přiřadila k sobě. Po mnoha pokusech a velkých ovacích, když se náhodou trefila, začala dávat nápisy k odpovídajícím hračkám.

Postupně jsme tak rozšířili tuto slovní zásobu o jména členů rodiny (to nám Mája navlékala cedulky typu táta, máma, Andulka na krk) a obrázky zvířat. Ke zvířátkům jsme pak přikládali citoslovce, jak které zvíře dělá – mňau, haf haf,.....Potom jsme přidali přídavná jména malý, velký a od krátkých vět typu – Kluk má auto, Evá má balon – jsme přešli ke kombinacím typu – Jan má velké kolo, Jana má malou panenku – systémem namalovaných 4-5 obrázků a k nim připravených textů.

Jakmile jsme se naučili barvy, tak jsme měli k dispozici nesčíslnou řadu kombinací, a už to vypadalo, jako že Mája doopravdy čte. Připravovala jsem jí chytáky typu: „Holka má žlutou bundu a modré boty“, „Holka má žlutou bundu a červenou čepici“, „Holka má zelenou sukni a modré boty“, atd. – nemohla se chytit jednoho slova, ale opravdu musela vědět, co je tam napsáno (to jí bylo kolem 4 let). Děti měly období, kdy je to bavilo, a kdy je to vůbec nezajímalo (i mezi dcerami byl rozdíl – s Andulkou jsme se globálním čtením zabývali méně – chce to **respektovat zájem a schopnosti dítěte**). Myslím, že jsem to dělala i ve věku, kdy na to možná děti nebyly zcela zralé; teď kdybych to dělala, ještě víc jen jako doplněk k dalším poznávacím aktivitám, kterým jsme se věnovali.

Dobrou zkušenost a i legraci jsme s dětmi zažili, když jsme si povídali o oblečení nebo částech těla, že jsme vkládali tvary očí, nosu do velkého připraveného obrázku a ony překryly přesně podklad. Na takto připravené obrázky jsme napsali, co představují – noha, pusa, nos a časem jsme zaměnili tyto malé obrázky s textem za cedulky stejných rozměrů a vybídli děti k jejich správné situaci do obrázků. Nebo jsme cedulky s textem lepili po sobě nebo na panenky. Ke všem tématům jsme se samozřejmě vraceli a postupně je rozšiřovali.

Vyprávění pohádek

Jsem přesvědčená, že velkou roli při výchově našich dětí ke čtení hrálo i to, že jsme jim večer před spaním **vyprávěli pohádky**. Nejdříve to byla samozřejmě Perníková chaloupka a Červená Karkulka. Svá vyprávění jsme podle svých schopností dokreslovali znaky, aby holky nevypadávaly z kontextu. Čím byly starší, tím víc se do večerního vyprávění zapojovaly samy. Pamatuji si, jak Andulka každé své vyprávění začínala znaky "Byl jednou jeden...". Od vyprávění jsme se dostali ke čtení známých pohádek – O štěňátku, O krtečkovi od Zdenka Milera, až k vyprávění pohádek nových a neznámých. Z kratších příběhů si vzpomínám na nekonečnou pohádku **VEĚKÉ** a malé od Viktora Pivovarovy, příběhy O malé Aničce – Inger a Las-

se Sandbergovi, nebo knížečku Ema Naopak – Gumilla Wolelová. Později si holky velmi oblíbily pohádky „Dlouhý, Široký a Bystrozraký“, „O Zlatovlásce“ a „Děd Vševěd“ od K. J. Erbena, které vydalo nakladatelství SVOBODA s krásnými ilustracemi. V tomto vydání nejsou pohádky nijak jazykově ani obsahově upravovány, ale dobrým průvodcem po trochu složitějším textu jsou velmi názorné a podrobné ilustrace.

Časem začal manžel vymýšlet pohádky sám. Byly to vždy příběhy O Aničce a Marušce, o tom, co ten den zažily; ještě s nějakou fantastickou zápletkou. Ty milují dodnes, ale chtějí je třeba formou hororu. Při vyprávění chtěla Andulka kratší pohádky, co už zná, kdežto Mája se dožadovala stále nových. A tak jsme si holky s manželem rozdělovali. Teď si spíš před spaním čtou samy, ale někdy přijdou, že si chtějí něco přečíst společně, a tak nám společné večery zůstávají.

A jak jsme se přehoupili k opravdovému čtení? Asi přes další knížky s jednoduchými texty a velkými dokumentujícími obrázky, přes komiksy a knížky vybízející ke spolupráci (např. Oříkova čtanka – Karel Šrut, Jakub a Jáchym – Jorgen Clevin), které jsou určeny hlavně pro předškoláky. Už při globálním čtení i čtení jednoduchých příběhů jsem děti nabádala, aby přeznakovávaly, co čtou, abych věděla, že správně chápou to, co čtou. Pokud si některé slovo zaměnily za jiné, hned jsme je vysvětlily.

Viděli jsme, že Mája i Andulka jsou bystré děti, ale rozvoj jejich mluvních dovedností byl (zejména u Máji s ohledem na její velkou ztrátu sluchu) mnohem pomalejší, než jsme my slyšící rodiče očekávali. Jejich úspěchy ve čtení byly pro mě určitou formou satisfakce, že mám sice děti jiné (hluché), ale ne hloupé: každý člověk chce vidět výsledky svého snažení. Jsem přesvědčená, že dovednost čtení úzce souvisí s rozumovým, sociálním a citovým vývojem dítěte, s jeho komunikačními dovednostmi a slovní zásobou, že prostě je v obraze.

Manželé Pangrácovi velmi ochotně předávají své zkušenosti ostatním rodičům dětí s vadami sluchu. Proto na tomto místě rádi uveřejňujeme jejich prosbu:

Při této příležitosti prosíme, zda někdo z čtenářů této publikace nemá půjčené dva naše deníky z let 1994 – 1995, kterých si velmi ceníme. Velmi by nás potěšilo, kdyby se nám vrátily. Můžete je nechat na naše jméno v sekretariátu FRPSP nebo v knihovně Informačního centra ve Stodůlkách (Praha 5, Hábova 1571).

Díky, Pangrácovi