

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2018

Bc. Hana Jurásková

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Žák se sluchovým postižením na druhém stupni ZŠ  
A pupil with hearing impairment at the secondary school

Bc. Hana Jurásková

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Blažková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a střední školy český jazyk – francouzský jazyk

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Žák se sluchovým postižením na druhém stupni ZŠ* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 26. 11. 2018

.....

podpis

Na tomto místě chci upřímně poděkovat paní PhDr. Veronice Blažkové, Ph.D. za vstřícnost, ochotu pomoci a zkušené rady, bez kterých by tato diplomová práce nemohla vzniknout.

Děkuji.

## **ABSTRAKT**

Ve své diplomové práci se budu zabývat sluchovým postižením a jeho úskalím ve výchově a vzdělávání žáka s kochleárním implantátem na druhém stupni běžných základních škol. Dále kompenzačními pomůckami pro žáka se sluchovým postižením a možnostmi jeho vzdělávání. Výzkumné šetření je orientováno kvalitativně a srovnává metody a formy výuky na ZŠ žáků s kochleárním implantátem z jejich subjektivního pohledu, a také z pohledu jejich třídních učitelů. Na základě hloubkové analýzy navrhuje metody a formy výuky na míru těchto případových studií.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

sluchové postižení, integrace, metody, případová studie, základní škola, žák

## **ABSTRACT**

In my thesis, I will deal with hearing disabilities and his difficulties in the education and education of an integrated second-degree pupil of an ordinary elementary school. Next, I will deal with the compensatory aids for the pupil with hearing impairment and the possibilities of his education.

The research survey is oriented qualitatively. The research survey evaluates the methods and the forms of teaching at secondary school the pupils with hearing impairment from their subjective point of view as well as from the point of view of their class teachers and compares them with the results of teaching these pupils. My thesis proposes the methods and the forms of teaching based on in-depth analysis which are appropriate of the case studies.

## **KEYWORDS**

hearing impairment, integration, methods, case history, secondary school, pupil

## Obsah

1	Úvod .....	7
2	Uvedení do problematiky sluchového postižení.....	9
2.1	Definice pojmů sluchové postižení a surdopedie.....	9
2.2	Diagnostika sluchového postižení .....	10
2.3	Klasifikace a etiologie sluchových vad.....	11
3	Kompenzační pomůcky pro sluchově postižené .....	14
3.1	Sluchadla.....	14
3.2	Kochleární implantáty.....	15
3.3	Kmenové implantáty .....	16
3.4	Další užívané kompenzační pomůcky .....	16
4	Možnosti výchovy a vzdělávání žáků se sluchovým postižením .....	18
4.1	Problematika výchovy a vzdělávání žáků se sluchovým postižením .....	18
4.2	Školy pro sluchově postižené .....	19
4.3	Integrace žáků se sluchovým postižením do běžné ZŠ.....	20
4.3.1	Kritéria pro integraci žáků se sluchovým postižením do běžné ZŠ .....	20
4.3.2	Definice pojmu integrace a její typy.....	21
4.3.3	Role pedagoga při integraci žáka se sluchovým postižením do běžné ZŠ ....	22
4.3.4	Žák se sluchovým postižením integrovaný na druhý stupeň běžné ZŠ.....	23
4.3.5	Hodnocení žáků se sluchovým postižením v běžné ZŠ.....	24
4.3.6	Klady a zápory integrace žáka se sluchovým postižením do běžné ZŠ .....	25
5	Výukové metody .....	27
5.1	Uvedení do problematiky.....	27
5.2	Kritéria volby výukových metod .....	28
5.3	Klasifikace výukových metod .....	29

5.3.1	Klasické metody .....	29
5.3.2	Aktivizační metody .....	31
5.3.3	Komplexní metody .....	33
5.4	Výukové metody a komunikace v integrovaném vzdělávání .....	34
6	Metodologie výzkumného šetření .....	38
7	Praktická část .....	40
7.1	Výzkumné cíle .....	40
7.2	Popis výzkumného souboru .....	40
7.3	Výzkumné otázky .....	42
7.4	Prezentace případových studií .....	43
7.5	Výsledky výzkumného šetření .....	60
7.5.1	Jaké vyučovací metody vyhovují dětem s kochleárním implantátem? .....	60
7.5.2	Jaké pomůcky zjednodušují žákům s kochleárním implantátem výuku? .....	70
7.5.3	Jak probíhá spolupráce s dalšími lidmi/ organizacemi? .....	73
7.5.4	Jaké hodnocení je nejvhodnější pro žáka s kochleárním implantátem? .....	77
8	Závěr .....	82
9	Použité informační zdroje .....	86
10	Seznam příloh .....	89

# 1 Úvod

V této diplomové práci se budeme věnovat tématu žáka se sluchovým postižením na druhém stupni běžné základní školy. Pro toto téma práce jsem se původně rozhodla, protože mám v rodině dívku s kochleárním implantátem. Ta se dokázala integrovat velmi úspěšně a v tuto chvíli je absolventkou vysoké školy. Ve chvíli, kdy jsem téma vybírala, jsem ještě ani netušila, že se v roce 2018 sama stanu třídní učitelkou šesté třídy, ve které budu mít žáka s kochleárním implantátem. Motivace k této práci a zkoumání tohoto nejednoduchého tématu proto ještě více narostla. Ráda bych pomohla několika radami ohledně možných vzdělávacích metod a vhodných přístupů právě učitelům, kteří se dostanou do stejné situace jako já – do situace, kdy jim sedí v lavici žák a oni netuší, jakým způsobem mu přizpůsobit výuku tak, aby mu vyhovovala, aby ho neunavovala a aby byl hlavně co nejlépe přijat třídním kolektivem, a to i v období druhého stupně základní školy, kdy už klepe na dveře puberty a žák je o to více citlivý. Jak přizpůsobovat podmínky ve třídě, ve které se má vzdělávat žák s kochleárním implantátem? Kde má sedět? Co si odnést a neodnést z individuálního vzdělávacího plánu? To se pokusíme zodpovědět v této diplomové práci.

Co se týče struktury, diplomová práce je teoreticko-empirická, tudíž ji můžeme rozdělit na dvě velké části: část teoretickou a část praktickou.

V části teoretické se budeme věnovat celkově tématu sluchového postižení, jeho diagnostiky a klasifikace. Dále se budeme zajímat o kompenzační pomůcky pro osoby se sluchovým postižením, a to v kapitole tři. V této třetí části zmíníme sluchadla, kmenové implantáty a další kompenzační pomůcky, nejvíce ale kochleární implantáty, na které bude zaměřena část empirická. Čtvrtá kapitola naší teoretické části se bude zajímat o problematiku výchovy a vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Ukážeme si rozdíl mezi školami pro sluchově postižené a školami běžnými, do kterých je žák se sluchovým postižením integrován. Integraci si rozdělíme a detailněji vysvětlíme, jelikož žák integrovaný do běžného vzdělávání je naším hlavním tématem. Náplní páté kapitoly jsou výukové metody, kritéria jejich volby a také jejich klasifikaci.

Kapitolou šest začíná část empirická, jelikož v ní popíšeme metodologii výzkumného šetření. Pro zpracování praktické části, která začíná kapitolou 7, jsme zvolili výzkum kvalitativní. Zaměřovat se budeme na případové studie tří žáků s kochleárním implantátem



a jako strategie kvalitativního výzkumu jsme zvolili formu případových studií, polostrukturovaných rozhovorů a potřebné analýzy dat. Polostrukturované rozhovory budeme vést se třemi žáky s kochleárním implantátem, aby byl však výzkum komplexnější, polostrukturované rozhovory budou probíhat také s jejich třídními učiteli. Pro rozhovory jsme si předem definovali čtyři výzkumné otázky, které jsme dále rozčlenili na několik konkrétnějších podotázek.

Cílem této práce je v první řadě přiblížit problematiku integrace žáka s kochleárním implantátem na druhý stupeň běžné základní školy. Budeme zjišťovat, jaké výukové metody a přístupy během vyučování žákovi s kochleárním implantátem vyhovují a které jim naopak nevyhovují. Zabývat se budeme také individuální přípravou jejich učitelů a jejich práci s třídním kolektivem. Tématem budou také různé organizace, které s učiteli i žáky spolupracují. V neposlední řadě se dotkneme také hodnocení žáků s kochleárním implantátem a možné kombinace jejich hodnocení.

V praktické části se budou nacházet případové studie všech tří žáků s kochleárním implantátem, s kterými jsme vedli rozhovory a jejichž data jsme detailně zkoumali. Následovat bude část, ve které budeme analyzovat rozhovory v závislosti na výzkumných otázkách, porovnávat výpovědi žáků i učitelů a komentovat je v souvislosti s informacemi, které jsme získali analýzou dat a studiem příslušných publikací v části teoretické. Po analýze jednotlivých výzkumných otázek bude vždy následovat stručné shrnutí výsledků.

Pro napsání této práce jsme nastudovali několik publikací týkajících se jak problematiky sluchového postižení, tak kompenzačních pomůcek a výukových metod. Nevynechali jsme ani publikace zaměřené na téma integrace žáků. Z těchto knih jsou pro nás klíčové Komunikace sluchově postižených (Krahulcová, 2002), Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ (Jungwirthová, 2015) a Kapitoly ze speciální pedagogiky (Pipeková, 1998).

## 2 Uvedení do problematiky sluchového postižení

*„V úplné tmě a tichu, které mě oddělují od světa, mi ze všeho nejvíc chybí přátelský zvuk lidského hlasu. Slepota odděluje člověka od věcí, hluchota od lidí.“*

*Hana Kellerová*

### 2.1 Definice pojmů sluchové postižení a surdopedie

Sluchové postižení můžeme řadit mezi tzv. somaticko-funkční postižení (Neubert, in Leonhardt, 2001). Sluchově postižený je širším označením celé škály sluchových vad. Bulová uvádí, že v České republice žije přibližně 500 000 osob se sluchovým postižením, z nichž valnou většinu tvoří lidé nedoslýchaví, kteří se se sluchovým postižením potýkají až od vyššího věku (Bulová, Pipeková a kol., 1998).

Výchovou, vzděláváním a rozvojem jedince se sluchovým postižením se zabývá speciální pedagogická disciplína – surdopedie. V literatuře se pro ni vyskytují také jiná označení, například surdologie, surdopedagogika či pedagogika sluchově postižených (Horáková, 2011). Cílem této disciplíny je komplexní péče o sluchově postižené, což znamená nejen péči z hlediska zdravotního, ale také sociálního. S hlediskem sociálním úzce souvisí jeden z nejdůležitějších cílů surdopedie, což je zprostředkování komunikačních kompetencí. Aby se jedinec se sluchovým postižením mohl dostatečně socializovat, osvojit si kulturní hodnoty země a zároveň vybudovat nezávislou existenci, je třeba získat řečové a komunikační kompetence v dostatečné míře (Leonhardt, 2001). Komunikační kompetenci můžeme chápat jako systém pravidel k produkování promluv a jejich porozumění, mezi která patří i dovednost volit přiměřené komunikační prostředky a postupy v závislosti na situaci, uvědomění si kulturních hodnot a postojů, apod. (Horáková, 2011).

Surdopedii je tedy možno definovat jako speciálně pedagogickou disciplínu, která se věnuje jak otázkám péče o děti a mládež se sluchovým postižením, jejich výchově a vzdělávání, tak i rehabilitaci člověka se sluchovým postižením v dospělém věku (Krejčíková, 2002, s. 56). Jak je uvedeno výše, surdopedická péče směřuje primárně k osobám se sluchovým postižením, je ale třeba zmínit, že sekundárně se zabývá také osobami s jiným, přidruženým postižením, například zrakovým nebo mentálním.

Surdopedie, jakožto podobor speciální pedagogiky, představuje obor multidisciplinární a úzce komunikuje s dalšími disciplínami, zejména s disciplínami biologickými, psychologickými, sociologickými, filosofickými či lékařskými, například s pediatrií, otorinolaryngologií a foniatří (Bulová, Pipeková, 1998, s. 81).

## **2.2 Diagnostika sluchového postižení**

Tak jako u jiných postižení, i u sluchového postižení je včasná diagnostika nezbytnou podmínkou k úspěšné rehabilitaci. Diagnostika sluchového postižení se úspěšně vyvíjí, Jungwirthová (2015) zmiňuje, že ještě před 20 lety bylo vadu sluchu možné zjistit pouze pozorováním rodičů, příbuzných, případně pediatra, a to většinou až kolem 2. roku života. Diagnostikou sluchu se konkrétně zabývá medicínský obor audiologie, který aplikuje mnoho vyšetřovacích metod, které umožňují odhalit poruchu sluchu a navrhnou optimální kompenzaci. Techniky, pomocí kterých sluch vyšetřujeme, se přizpůsobují jak fyziologickým vlastnostem lidského sluchu, tak veličinám pro měření v akustice.

Lejska (2003, st. 28) vymezuje tyto základní metody vyšetřování sluchového postižení: subjektivní zkoušky sluchu a objektivní zkoušky sluchu. Při subjektivních zkouškách sluchu je zásadní spolupráce vyšetřovaného. Zkouška subjektivní se dělí na zkoušku klasickou (orientační) a subjektivní audiometrii. Klasická zkouška sestává z opakování slov, které vyšetřující předřikává, a porozumění těmto slovům. Subjektivní audiometrii můžeme rozdělit dále na prahovou tónovou a slovní. Při prahové audiometrii lékař zjišťuje práh sluchu ve zvukově izolované místnosti. Pomocí slovní audiometrie se posuzuje stav porozumění řeči v soustavě o 10 slovech, přičemž výběr slov musí být akusticky i foneticky správný. Poté, co jsou provedena výše popsaná vyšetření, dostaneme vytištěnou podobu individuálního stavu sluchu prostřednictvím svislých čar (prahové hodnoty při různých frekvencích) a vodorovných čar (hladiny intenzity), tzv. audiogram.

Při objektivní audiometrii nepotřebujeme spolupráci s vyšetřovaným. Toto vyšetření může být provedeno následujícími způsoby. Jako první z nich zmíníme typanometrii, který vyšetřuje stav tlaku ve středoušní dutině a na základě něj vyhodnocuje typ nedoslýchavosti. Dále OAE, tzv. otoakustické emise, kterou lze provádět už 24 hodin po narození dítěte, a to na základě vláskových buněk, které reagují na zvukové vibrace. Touto metodou sice zjistíme, zda je sluch dítěte normální, ale v případě poruchy nejsme schopni určit ani její

místo, ani její stupeň. Další vyšetřovací metodou, která stojí za zmínku, je vyšetření BERA (Brainstem Evoked Responses Audiometry), která měří celou sluchovou dráhu a provádí se ve spánku. Jako poslední vyšetřovací metodu uvedeme SSEP (Steady State Evoked Potentials), vyšetření ustálených evokovaných potenciálů. Odpovědi o frekvenci a intenzitě jsou zaznamenávány do grafů, z nichž se následně vyvozuje tzv. odhadovaný audiogram prahového slyšení. Toto vyšetření se provádí ve spánku, výjimečně i v anestezii.

Společně s odhalením sluchové vady se rodina dítěte se sluchovým postižením často dostává do velmi složité situace. Pokud neznáme historii dané rodiny, dle Jugwirthové bychom měli umět otevřeně hovořit s rodiči dětí, zejména před nástupem jejich dítěte do školy či školky. Dostatečnou informovaností můžeme předejít mnoha nedorozuměním, nebo dokonce zaujetím ze strany učitelů.

### **2.3 Klasifikace a etiologie sluchových vad**

Na prvním místě této podkapitoly uvedme rozdíl mezi sluchovou vadou a sluchovou poruchou. Sluchová vada, na rozdíl od sluchové poruchy, je stavem trvalým, který nelze vyléčit. Jak z tohoto tvrzení vyplývá, sluchová porucha je léčitelná a může být způsobena například rýmou. Pojem sluchové postižení, jak jsme již uvedli, je označením v širším slova smyslu a pojmenovává celou škálu sluchových vad (Pipeková, 1998).

Podle Bulové (Pipeková, 1998) je sluchové vady možno dělit obecně na vady **vrozené** a **získané**. Sluchové vady vrozené se dědí z generace na generaci, dítě se ale může narodit hluché v důsledku onemocnění matky v raném stádiu těhotenství. Příčinou může být ale také ozáření rentgenem. Sluchové vady získané se objevují u dětí, jejichž porod probíhal s komplikacemi. Co se týče poškození sluchu v pozdějším věku, důvodem může být infekční choroba, opakované záněty středního ucha, úraz hlavy či užití některých léčiv.

Horáková (2011) se s Bulovou v dělení setkává v jednom ze tří kritérií, podle kterých sluchové vady rozděluje: podle místa vzniku postižení, podle období vzniku postižení a podle stupně postižení.

Co se týče rozdělení podle lokace, rozlišujeme dvě základní skupiny: periferní nedoslýchavost či hluchota a centrální nedoslýchavost či hluchota. Periferní nedoslýchavost či hluchota se dále diferencuje na převodní, percepční a smíšenou. U převodní

nedoslýchavosti či hluchoty nedochází ke stimulaci sluchových buněk zvukem, přičemž důvodem jsou různé překážky, které převodu zvuku brání (zvětšená nosní mandle, ucpaní zvukovodu ušním mazem, opakované záněty středního ucha apod.). Percepční nedoslýchavost či hluchota se uskutečňuje důsledkem poruchy vnitřního ucha, sluchových buněk či sluchového nervu. Smíšená nedoslýchavost či hluchota vzniká, jak už z názvu vyplývá, kombinací příčin dvou předchozích. Centrální nedoslýchavost či hluchota vzniká při abnormálním zpracování zvukového signálu v mozku.

Dělení sluchových vad podle období vzniku postižení odpovídá dělení Bulové a sestává ze dvou možností: vady sluchu vrozené a vady sluchu získané. Vrozené vady sluchu Horáková dále dělí na vady geneticky podmíněné, což bývá až v 90 % způsobeno autozomálně recesivní formou onemocnění, a kongenitálně získané, které se dále dělí na prenatální (negativní vliv na plod v průběhu těhotenství) nebo perinatální (při komplikovaném porodu). Získané sluchové vady Horáková dále diferenciuje na vady získané před fixací řeči (do 6. roku života dítěte) a po fixaci řeči.

Stupeň sluchového postižení je vymežován různými hodnotami, které získáváme pomocí měření audiometrie a posuzujeme je podle ztráty sluchu v decibelech. Normální stav sluchu odpovídá hodnotám v rozmezí 0 – 20 dB, lehká nedoslýchavost 20 – 40 dB, středně těžká nedoslýchavost je vymezena hodnotami 40 – 60 dB a těžká nedoslýchavost se pohybuje mezi 60 – 80 dB.

Hluchota, na rozdíl od nedoslýchavosti, znamená naprostou ztrátu sluchu, nebo se vyskytují pouze jeho zbytky. Ohluchlost chápeme jako ztrátu sluchu v průběhu života. Pokud k ohluchnutí dojde až po ukončení vývoje řeči (7. rok), řeč dítěte se zachová, ale je nezbytné s ní dále pracovat (Pipeková, 1998).

<b>Velikost ztráty sluchu podle WHO</b>	<b>Název kategorie ztráty sluchu</b>	<b>Název kategorie podle Vyhl. MPSV č. 284/1995 Sb.</b>
0-25 dB	normální sluch	
26-40 dB	lehká nedoslýchavost	lehká nedoslýchavost (již od 20 dB)
41-55 dB	střední nedoslýchavost	středně těžká nedoslýchavost
56-70 dB	středně těžké poškození sluchu	těžká nedoslýchavost
71-90 dB	těžké poškození sluchu	praktická hluchota
více než 90 dB, ale body v audiogramu i nad 1 kHz	velmi závažné poškození sluchu	úplná hluchota
v audiogramu nejsou žádné body nad 1 kHz	neslyšící	úplná hluchota

Tabulka 1: Klasifikace sluchových vad – jednotlivé kategorie ztráty sluchu (Hrubý, 1996, s. 13)

### 3 Kompenzační pomůcky pro sluchově postižené

Pojem kompenzační pomůcky je pojem zastřešující široký soubor speciálních zesilovacích elektroakustických přístrojů, které umožňují lidem se sluchovým postižením překonat potíže s komunikací, které sluchové vady způsobují. To, jakou sluchovou korekci pro jednotlivce zvolíme, je nutno posuzovat individuálně. Podle Havlíka (2003, s. 7) patří korekce sluchových vad u dětí v oblasti sluchové protetiky k nejobtížnějším a měla by spadat do kompetence jen špičkových odborníků ve specializovaných centrech.

#### 3.1 Sluchadla

Jako první zmíníme sluchadla digitální, která jsou chápána jako základní kompenzační pomůcka pro děti se sluchovým postižením. Sluchadla jsou povinným doplňkem i pro děti s nejtěžšími vadami sluchu, které je musí podle pravidel nosit půl roku před vsazením kochleárního implantátu. Podmínkou ale je mít alespoň takové zbytky vlastního sluchu, které jim po zesílení umožní vnímat mluvenou řeč. Sluchadla zesilují zvuk do takové intenzity, kterou je ucho člověka se sluchovým postižením již schopno vnímat, foniatr je tedy nastavuje podle prahu zvuku konkrétní osoby. Digitální sluchadla, na rozdíl od analogových, navíc potlačují rušivé zvuky a zdůrazňují samotnou řeč. Sluchadla se nosí za uchem a v jeho pouzdře je zabudovaný procesor. Zvuk je zachycen mikrofonom a následně přeměněn na elektrický signál. Cílem sluchadel je upravit přeměněné elektrické signály tak, aby co nejlépe vykompenzovaly sluchovou vadu. Po upravení elektrického signálu je tento opět převeden na zvuk, který je veden skrze ušní tvarovku do ucha (Jungwirthová, 2015).

Sluchadla je možné dělit podle mnoha hledisek. My jsme výše zmínili sluchadla digitální analogová, která odpovídají dělení podle způsobu zpracování akustického signálu. Jak z výše uvedeného vyplývá, analogová sluchadla jsou v dnešní době sice nejlevnějšími, ale zároveň už velmi málo používanými a nejčastěji nahrazovány právě digitálními sluchadly.

Další možné dělení sluchadel odpovídá charakteru přenosu zvuku, kdy existují dvě možnosti přenosu: vzduchem a kostí (Havlík, 2007). Přenos vzduchem probíhá u sluchadel, u nichž je zvuk vysílán ušní tvarovkou do zvukovodu, kde dochází k rozkmitání bubínku a následně k přenosu ke středoušním kůstkám a dále do vnitřního ucha. Tento způsob přenosu

odpovídá v podstatě všem závěsným a nitroušním sluchadlům. V případě kostního přenosu zvuku (Horáková, 2012) je elektrický signál předán vibrátoru přiloženému na spánkovou kost. Vibrace jsou takto vedeny až do vnitřního ucha. Na tomto místě zmíníme sluchadlo BAHA (Bone Anchored Hearing Aid), které je ukotveno titanovým čepem přímo ve spánkové kosti. V tomto případě vibrace netlumí kůže a zvuk je tedy velmi čistý a řeč srozumitelnější (Horáková, 2012).

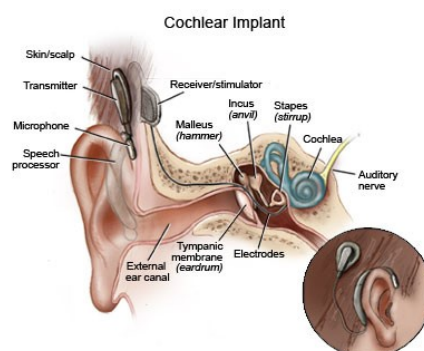
Dle tvaru je možné sluchadla rozdělit na sluchadla závěsná (nejčastěji užívaný typ sluchadla), která se nosí za uchem. Dalším typem jsou sluchadla nitroušní, která se vkládají do ucha – podle místa vložení je dále rozdělujeme na boltcová, zvukovodová a kanálová. Tato sluchadla jsou náchylnější na ušní maz a vlhkost, proto nejsou doporučována seniorům. Nejsou vhodná ani pro děti do 18 let, kterým se zvukovod neustále vyvíjí. Dále existují sluchadla kapesní, které obsahují malou krabičku s mikrofonem, zesilovačem a napájecím zdrojem. K této krabičce je připojeno sluchadlo zakončeno tvarovkou, které se vkládá do ucha. Sluchadla brýlová náleží nejčastěji sluchadlům kostním, kdy je vibrátor uložen do straničky brýlí (Havlík, 2007).

### **3.2 Kochleární implantáty**

Kochleární implantát je sluchová protéza (technické zařízení), která umožňuje osobám i zcela neslyšícím vnímat zvuk a realizovat touto cestou komunikaci. Podle Krahulcové (2002) se díky nárůstu pozitivních zkušeností s kochleárními implantáty, rozšiřuje indikace k tomuto výkonu.

Kochleární implantát zprostředkovává sluchové vjemy přímou elektrickou stimulací sluchového nervu uvnitř hlemýžďe vnitřního ucha, kde nahrazuje poškozené nebo zcela chybějící vláskové buňky (Jungwirthová, 2015). Postup vyvolání sluchového vjemu kochleárním implantátem sestává z mikrofonu, který zvuk zachycuje. Zvuk je dále odeslán do řečového procesoru, který vybírá a kóduje užitečné zvuky. Takto zpracovaný signál je veden do vysílací cívky za uchem, která kód dále šíří pomocí elektromagnetických vln přes kůži do vnitřní části implantátu. Zde je informace rozkódována a odeslána do stimulačních elektrod umístěných v hlemýždi. Odtud jsou signály vedeny až do sluchového nervu a do mozku (Krahulcová, 2002).





Obrázek 1: Zdroj - CESPO – centrum služeb pro sluchově postižené

Zvukový procesor se nastavuje několik let, tato dlouhodobá odborná rehabilitační péče je pro úspěšnost kochleárního implantátu velmi důležitá. Výsledek rehabilitace však záleží i na mnoha jiných faktorech, například na věku dítěte, jeho osobnostních předpokladech, spolupráci s rodinou, aj. (Horáková, 2011). Po kochleární implantaci dítě přestává využívat své zbytky sluchu a zvuk je mu zprostředkováván pouze pomocí kochleárního implantátu. Tato kompenzace však není dokonalá, v nejlepším případě může takto ošetřený člověk slyšet jako člověk s lehkou nebo středně těžkou ztrátou sluchu (Jungwirthová, 2015).

### 3.3 Kmenové implantáty

Kmenové implantáty jsou určeny k obnovení sluchových vjemů vznikajících prostřednictvím elektrické stimulace elektrodami, které jsou vloženy blízko kochleárních jader v mozkovém kmeni. V případě kmenových implantátů se jedná o neurochirurgický zákrok, kdy se elektrody implantují pod strop čtvrté mozkové komory. Funkce kmenového implantátu se nijak zásadně neliší od fungování implantátu kochleárního (Horáková, 2011).

### 3.4 Další užívané kompenzační pomůcky

Zesilování zvuku prostřednictvím sluchadel není řešením dokonalým. Mnoho dětí má obtíže s nasloucháním v hlučném prostředí (například ve škole), kdy dítě nezvládá odlišit řeč od ostatních zvuků. Na porozumění může mít pro takové dítě vliv i špatná akustika místnosti, šum na veřejných místech, atd.

FM systémy mohou zlepšit vnímání řeči právě v takovýchto situacích. FM systémy fungují na principu přenosu zvuku pomocí samostatného mikrofону přímo do sluchadla. V dnešní době již většina těchto systémů funguje bezdrátově a je možné je propojovat

s audio zařízeními, jako jsou například CD, videa, hudební přehrávače. Díky těmto systémům tedy mohou děti poslouchat hudbu, sledovat televizi či telefonovat bez nutnosti velkého zesilování a zejména jasněji, bez větších zkreslení. FM systémy lze připojit k jakémukoli typu sluchadla.

Fungování FM systému vyžaduje, aby osoba, která hovoří, držela v blízkosti mikrofon s vysílačem. Pokud probíhá skupinová konverzace, lze mikrofon umístit do středu skupiny. S pomocí radiových vln systém vysílá k posluchači řeč – ten musí mít při sobě miniaturní FM přijímač, který řečové signály pohlcuje (Jungwirthová, 2015).

Jako další kompenzační pomůcky zmiňuje Horáková (2012) takové pomůcky, které transformují zvukové podněty na vibrace nebo světelné signály. Jedná se o signalizační pomůcky, například světelné zvonky, vibrační a světelné budíky, hodinky pro neslyšící, aj.

## **4 Možnosti výchovy a vzdělávání žáků se sluchovým postižením**

Ve výchově a vzdělávání dětí se sluchovým postižením došlo v posledních dekadách k mnoha zásadním změnám. Velký podíl na těchto změnách má vývoj techniky, díky kterému už není sluch dětí kompenzován jednoduchými analogovými sluchadly, které lidem s vážnějším postižením nepomáhala téměř vůbec. Díky těmto okolnostem si děti se sluchovým postižením mohou mnohem lépe osvojit mluvenou řeč, to vše mnohem lépe i v souvislosti s rozvojem logopedie. Před rozvojem digitálních sluchadel a kochleárních implantátů byla integrace do běžné mateřské školy a základní školy přístupná jen dětem s menšími ztrátami sluchu. Ani tyto však nebylo možné dostatečně kompenzovat. Díky všem zmíněným pokrokům je dnes situace opačná, naprostá většina dětí se dočká odpovídající kompenzace a může být zařazena do běžné školky nebo školy. Přesto existují i školy speciální, které hrají v životě sluchově postižených důležitou roli, jejich cílová skupina se ale zásadně změnila (Jungwirthová, 2015).

V následujících podkapitolách se budeme zabývat specifiky výchovy a vzdělávání žáků se sluchovým postižením a seznámíme se jak se školami pro sluchově postižené, tak s legislativou integrace a se základními školami, které děti se sluchovým postižením integrují.

### **4.1 Problematika výchovy a vzdělávání žáků se sluchovým postižením**

Neslyšící dítě se po narození určitou dobu chová stejně, jako dítě slyšící. Později ale u dětí se sluchovým postižením nedochází k řečovému vývoji. Důvodem je to, že nejsou schopny vytvářet zvukovou představu hlásek, tím pádem se u něj nevyvine podmíněný reflex k přirozenému napodobování (Pipeková, 1998). Hlas dětí se sluchovým postižením je charakteristicky zabarven v závislosti na typu sluchové vady a na jejím stupni. Čím menší zbytek sluchu dítěte je, tím kolísavější je jeho hlas. Postižení řeči tedy přímo závisí na hloubce sluchové vady (Jungwirthová, 2015).

Řeč u žáka se sluchovým postižením rozvíjíme po stránce obsahové, gramatické a artikulační. Významné je už období tzv. žvatlání (po 5. měsíci života dítěte), kdy je důležité s dětmi odborně pracovat. Mezi podmínkami, které jsou nezbytné k vytváření mluvené řeči,

patří důležité místo včasné diagnostice sluchové vady, úrovni IQ dítěte, a v neposlední řadě odpovídající péče lékařů, rodiny a školy (Pipeková, 1998).

Při výuce dětí se sluchovým postižením se běžně používá mnoho názorných pomůcek podpůrných, motivačních a didaktických, například k artikulačnímu vyvozování slouží artikulační zrcadlo, pomáhá vnímání vibrací při mluvení, buď jen pomocí dlaně, nebo použitím fonátorů a indikátorů. Pedagog si řečové pokroky dítěte poznačuje, většinou je také zachycuje na audiozáznamy či videozáznamy (Pipeková, 1998).

## 4.2 Školy pro sluchově postižené

Nástup každého dítěte do školy je v jeho životě důležitým mezníkem, pro dítě se sluchovým postižením je důležitost zařazení do školního kolektivu o to vyšší. Stejně jako zdravé dítě, i dítě se sluchovým postižením musí před nástupem do školy projít zkouškou školní zralosti (Horáková, 2011)

Pro děti se sluchovým postižením je výuka zajišťována primárně ve školách zaměřených na výchovu a vzdělávání dětí se sluchovým postižením (Školský zákon, č. 561/2004 Sb., vyhláška č. 416/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb.). Škol pro sluchově postižené není v České republice dostatek na to, aby je mohly využívat všechny děti, které je potřebují – zejména děti s hlubší sluchovou vadou a nízkou komunikační úrovní. V některých regionech je tohoto druhu škol k dispozici vícero, některé regiony nemají žádnou. Některé rodiny bohužel nemají dostatečné sociální zázemí na to, aby mohly své dítě denně do školy pro sluchově postižené vozit, a na internát dítě dát nechtějí, vyžadují tedy integraci, i když není pro jejich dítě vhodná (Jungwirthová, 2015). Škola v současnosti dítě nemůže odmítnout z důvodu jeho speciálních vzdělávacích potřeb, naopak má povinnost zajistit mu vhodné podmínky vzdělávání.

Přístup ze strany speciálně-pedagogických center k tomuto druhu škol je různý, některá podporují integraci, jiná upozorňují na zásadní rizika a doporučují školy speciální. Důvody, proč rodiče volí pro dítě školu speciální, přestože jsou děti způsobilé integraci do školy běžné, jsou následující. V první řadě rodiče vědí, že s dítětem, které má řečové problémy, bude komunikováno pomocí znakové řeči. Ne ve všech speciálních školách pro

sluchově postižené ale výuka ve znakovém jazyce probíhá. Dalším důvodem je individuálnější přístup, který je způsobený zejména nižším počtem dětí ve třídě. Tento fakt nelze popřít, pro srovnání je ale nutné uvést také fakt, že většina dětí bude mít ve speciální škole vážnější problémy s řečí, v některých případech dokonce nemusí mluvit vůbec. Rodiče si často myslí, že se budou děti cítit ve speciální škole lépe, protože budou mezi svými. S tímto argumentem se Jungwirthová zásadně neztotožňuje a považuje ho dokonce za „ideologický“, sluchová vada přece žáka automaticky nezařazuje do žádné skupiny. Mezi další argumenty, proč dítě dát do speciální školy, je například to, že v běžné škole se nevyskytuje vždy speciální pedagog a učitelé nemají speciální vzdělání, ani dostatečné zkušenosti s žáky se sluchovým postižením (Jungwirthová, 2015). V další podkapitole se seznámíme s protichůdným řešením, tedy když se rodiče nerozhodnou pro školu speciální a jejich dítě je integrováno do běžné základní školy.

### **4.3 Integrace žáků se sluchovým postižením do běžné ZŠ**

Jelikož se naše práce bude ve své praktické části věnovat právě dětem se sluchovým postižením zapojených do běžných základních škol, budeme se této podkapitole věnovat podrobněji. Uvedeme si kritéria, která musí takový žák splňovat, aby mohl nastoupit do běžné základní školy, definujeme pojem integrace, zmíníme její plusy a minusy a v neposlední řadě se budeme zabývat jejími třemi možnostmi.

#### **4.3.1 Kritéria pro integraci žáků se sluchovým postižením do běžné ZŠ**

Aby dítě mohlo nastoupit do běžné základní školy, mělo by dodržet několik kritérií. Mezi tato kritéria patří řeč – při nástupu do první třídy běžné základní školy by již dítě mělo umět srozumitelně mluvit, mělo by mít dostatečnou slovní zásobu a mělo by být zvyklé fungovat v kolektivu dětí. Horáková (2012) se v této problematice odkazuje na Janotovou a Svobodovou (1998), které k těmto kritériím zařazují například i intelekt dítěte v mezích normy, přiměřeně vyrovnaný postoj dítěte k jeho vadě, zvládnutí obsluhy sluchadla či plnou informovanost rodičů a jejich spolupráci se školou a SPC. Právě rodiče tvoří svým přístupem nový trend posledních let, a to tím, že dávají přednost okamžité integraci s využitím práce asistenta před odkladem školní docházky o rok. Tento rok přitom právě žákům se sluchovým postižením, kteří ještě nejsou z nějakého důvodu připraveni pro nástup do prvního ročníku, bývá velmi prospěšný (Jungwirthová, 2015).

### 4.3.2 Definice pojmu integrace a její typy

Zařazení žáka se sluchovým postižením do běžné výuky nazýváme právě zmíněným termínem integrace. Horáková (2012) uvádí, že integrační proces se netýká pouze dítěte se sluchovým postižením, ale její součástí jsou i rodiče dítěte, pedagogové školy a spolužáci. Pojďme se na pojem integrace a její možnosti zaměřit podrobněji.

Integraci můžeme odborněji definovat jako společnou výchovu a vzdělávání dětí, žáků a studentů s postižením a bez něj. Z pedagogického a z psychologického hlediska má integrace dimenzi osobní a sociální. Ze speciálně pedagogického pohledu je integrace realizací nutných opatření ve prospěch dětí a mládeže v obecném pedagogickém systému, což znamená, že dětem a mládeži s postižením se má v běžných školách dostávat odpovídající podpory a ochrany (Vítková, Horáková, 2012).

První možností, kterou v této podkapitole uvedeme, je **integrace neoficiální**, kterou rozumíme prosté zařazení dítěte do běžné školy. Tento typ integrace probíhá zejména u dětí s lehčími sluchovými vadami nebo u dětí s vážnějšími, ale kompenzovanými sluchovými vadami. Škola je k přijetí dítěte se sluchovým postižením vstřícná, a nechce se zabývat dalšími administrativními povinnostmi. V tomto případě většinou i rodiče pro své dítě chtějí, aby k němu bylo přistupováno jako k dítěti zdravému a nepřejí si, aby jeho postižení jakkoli ovlivnilo jeho postavení v běžné třídě. Chtějí se vyhnout tzv. „nálepkování“. Škola se takovému dítěti snaží vytvořit co nej příznivější podmínky, ale v listinách není oficiálně uvedeno, že se jedná o dítě se sluchovým postižením.

Dalším typem integrace je **integrace oficiální bez podpory asistenta pedagoga**, jež je v současnosti typem nejčastějším. V tomto případě rodiče musí dostat doporučení k integraci, a to od SPC nebo PPP, které si vybrali. Poté škola odesílá tzv. doporučení k zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do ZŠ. Ve výkazu si škola vykazuje dítě podle stupně jeho postižení, což jí zajistí finanční podporu, jehož výše se pro děti s vadou sluchu orientuje až na dvojnásobek normativu pro zdravé dítě. Příslušné SPC či PPP poskytuje škole podporu i metodické vedení, přičemž škola spolupracuje častěji se SPC, které je zaměřeno přímo na vady sluchu. Důležitou informací je, že škola při této formě integrace vypracovává dítěti individuální vzdělávací plán, při jehož sestavení učitelům pomáhá právě příslušné SPC nebo PPP a dvakrát ročně vyhodnocuje stanovené postupy

individuálního vzdělávacího plánu. Oficiální integrace nabízí jednu zásadní výhodu, a to možnost zřídit ve škole třídu s menším počtem dětí.

Třetí možností integrace dítěte je **integrace oficiální s podporou asistenta pedagoga**. Tato integrace je velmi podobná, jako integrace předchozí, včetně vypracovávání individuálního studijního plánu pro žáka se sluchovým postižením. Jediným rozdílem je přidělení asistenta pedagoga, kterého si škola vybírá sama a vede ho jako svého zaměstnance. Na asistenta pedagoga jsou škole připočítávány dotace, o které musí ředitel požádat na krajském úřadě. Asistent pedagoga může žákovi i učiteli pomoci, ale zároveň může být v určitém případě přítěží. Dle Jugwirthové může jeho vysvětlování během hodiny rušit jak ostatní žáky, tak znevýhodňovat i žáka se sluchovým postižením, který má obecně problém vnímat vícero mluvících lidí najednou. Další možností je, že asistent dítě odvádí ze třídy a pracuje s ním individuálně, což na jednu stranu podporuje pocit jinakosti u dětí se sluchovým postižením. Asistenta pedagoga je možné do třídy zařadit pouze jako dalšího pedagoga, kdy si dítě se sluchovým postižením neuvědomuje, že je jeho pomoc cílena pouze na něj.

Z důvodu problematického přijetí asistenta pedagoga pro žáka se sluchovým postižením se doporučuje dítě zařadit zpočátku samostatně s tím, že o asistenta pedagoga si v případě potřeby může škola zažádat kdykoliv během roku.

#### **4.3.3 Role pedagoga při integraci žáka se sluchovým postižením do běžné ZŠ**

Během celé školní docházky hraje pro dítě velmi důležitou roli postoj pedagoga, který do velké míry ovlivňuje nejen jeho výchovu a vzdělávání, ale také vztah s jeho spolužáky a jeho přijetí do kolektivu. Jungwirthová píše: „*Postoj učitele je zcela klíčovým faktorem úspěšné integrace, ...*“ (2015, s. 163). Pro vyučujícího existují obecná doporučení, která by měl pro naplnění cíle úspěšné integrace dodržovat. Zde výběr doporučení z Jungwirthové:

- Snažit se rozlišit, kdy je neporozumění žáka způsobeno sluchovou vadou, kdy souvisí s nezájmem, případně pedagogickým umem učitele.
- Ve známkování odlišovat specifické chyby od nesespecifických a na tyto chyby dítě přiměřeně upozorňovat. Mezi specifické chyby žáků se sluchovým

postižením patří měkčení, záměny a-e, b-d, h-ch, c-s, č-š, nedodržení počtu samohlásek, rozlišování kvantity samohlásek.

- Důslednější moderování diskuze a časté opakování otázek i odpovědí.
- Záměrně klademe otázky, které vyžadují rozsáhlejší odpověď, než pouze ano či ne.
- Dáme dítěti dostatek času na zformulování odpovědi či otázky.
- Snažíme se vyvarovat častým aktivitám s použitím mluveného záznamu. Pokud je používáme, vymyslíme dítěti jinou aktivitu.
- Při písemných pracích se ujistíme, že dítě se sluchovým postižením porozumělo zadání.
- Je důležité si uvědomit, že například při čtení textu mají žáci se sluchovým postižením častěji problémy se čtením nahlas. Vystavujme ho stresu co nejméně, vybírejme vhodné texty.

#### **4.3.4 Žák se sluchovým postižením integrovaný na druhý stupeň běžné ZŠ**

Integrace se po příchodu žáka se sluchovým postižením na druhý stupeň ZŠ většinou ustálí na určitém stereotypu a probíhá na principu setrvačnosti. Vzniká tak nebezpečí, že zvýšená péče o žáka poleví, často se automaticky počítá se zhoršením jeho prospěchu v souvislosti s jeho postižením i se zvýšením náročnosti učiva. Čím dál náročnější podmínky a učivo přináší integrovanému žákovi řadu problémů, a tak roste potřeba následné dopomoci. Dobrých výsledků může žák dosahovat pouze s náročnou každodenní přípravou, a to jak z hlediska času, tak z hlediska obtížnosti učiva. Výsledky přesto v mnoha případech neodpovídají jeho snaze a u žáka dochází k demotivaci.

Na druhém stupni ZŠ také dochází ke změnám vyučujících a k nárůstu jejich počtu. Žák si musí tedy nejen zvykat na nové tváře, ale dostává se často do konfliktu s nedostatečně informovanými vyučujícími o jeho postižení. Každý učitel by měl být o sluchovém postižení informován, měl by znát problematiku specifických a nespecifických projevů takového žáka a upravit dle těchto vědomostí míru tolerance a hodnocení (zejména při ústním zkoušení). V písemném projevu může žák dosahovat objektivně správných výsledků. V každém



případě vhodné dávat takovému žákovi vždy možnost opravy neúspěchu. V případě, že výše zmíněná hlediska nejsou vhodně vyvážena, může docházet až k domnělé stagnaci či rezignaci žáka.

Žák se sluchovým postižením na druhém stupni často selhává zejména na množství vyučovacích předmětů. Z hlediska jeho časově náročné domácí přípravy není schopen se připravit dostatečně na všechny předměty. Je důležité domácí přípravu konzultovat, důležitá zkoušení plánovat. Obecně lze říci, že je velmi vhodný individuální přístup a je nutné vést žáka k tomu, aby v případě potřeby neváhal požádat o konzultaci. Motivace žáka se sluchovým postižením by měla být vždy pozitivní, žák by měl být za úspěchy oceňován a povzbuzován k dalšímu zlepšování (Potměšil, 2012).

#### **4.3.5 Hodnocení žáků se sluchovým postižením v běžné ZŠ**

Způsoby hodnocení žáků jsou v dnešní době obecně velmi diskutovaným tématem, a to nejen na stranách odborných pedagogických časopisů, ale zejména ve sborovnách všech stupňů škol. Hodnocení má být důležitým způsobem, jak žáky motivovat k další práci a ukazovat jim, kterým směrem se mají v životě dát, kam až sahají jeho schopnosti. Hodnocení by mělo mít na žáka pozitivní dopad a zlepšovat jeho předpoklady stát se sociálně zdatným občanem. Podle Dvořáčkové (in Potměšil, 2012) odborná literatura ukazuje, že známkování tyto funkce příliš plnit nemůže. Znamky naopak často vyvolávají v žácích stres.

Jedním z možných motivačních způsobů je podle Dvořáčkové možnost provést vlastní hodnocení, tj. sebehodnocení. K němu je důležité vést žáky od co nejmladšího věku. Podmínkou je dostatek času pro žáky a zadat žákům kritéria, dle kterých se mají hodnotit (například chování ve škole, úspěchy v jednotlivých předmětech, posuny v konkrétním problému atd.).

Hodnocení známkou je ve škole nejčastějším hodnocením, a to zejména z důvodu jednoduchosti, přehlednosti a rychlosti. Pokud ale žáci mají špatných známek vícero, může je známka spíše demotivovat, zaškatulkovat mezi tzv. neúspěšné žáky. Z těchto důvodů je hodnocení známkou často doprovázeno hodnocením slovním.

Hodnocení slovní už je v současnosti povoleno školským zákonem a je dokonce ve stejném postavení, jako známka. Slovní hodnocení má mnohem větší motivační potenciál a mělo by komentovat, jak úspěšně žáci dosahují výstupů ŠVP.

V českém školství je nejčastějším druhem hodnocení známkou, tedy hodnocení kvantitativní. Čím dál častěji je ale učiteli doplňováno hodnocením slovním, což může žákovi pomoci lépe pochopit, v čem konkrétně chybuje, jaký může být důvod a jak postupovat dále v práci na sobě samém.

Pro žáky je obecně velmi důležité, aby přesně věděli, za co jsou hodnoceni. Charakteristika hodnocení Ustanovení vyhlášky MŠMT č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky (novelizací vyhláška č. 256/2012 Sb.), uvádí tyto základní podmínky školního hodnocení:

- hodnocení je jednoznačné
- hodnocení je srozumitelné
- hodnocení je srovnatelné s předem stanovenými kritérii
- hodnocení je věcné
- hodnocení je všestranné
- hodnocení je pedagogicky zdůvodněné

#### **4.3.6 Klady a záporny integrace žáka se sluchovým postižením do běžné ZŠ**

Argumentů ve prospěch integrace je mnoho. Jedním z nich je začlenění dítěte do běžného kolektivu zdravých dětí. Dítě, které je integrované do běžné školy, nemusí být odloučeno od rodiny a bydliště v nízkém věku, jak tomu často bývá u speciálních škol pro sluchově postižené. Vzdělání dítěte se sluchovým postižením navíc dosahuje srovnatelné úrovně s žáky bez sluchové nebo jiné vady, proto jsou rodiče zbaveni pochybností, které mají při zařazení žáka do speciální školy pro žáky se sluchovým postižením.

Nevýhodou pro rodiče je vysoké nasazení při přípravách žáků do školy, neustálá pomoc v případě, že žák nedostatečně porozuměl výkladu. Integrace se může zdát náročná i z důvodů obavy rodičů z negativního postoje učitele ke sluchovému postižení, stejně jako se

někteří učitelé necítí dostatečně kvalifikováni a informováni o tom, jak pracovat s žákem se sluchovým znevýhodněním. Další nevýhodou se může jevit vysoký počet žáků ve třídách.

Závěrem této kapitoly můžeme říci, že s žákem se sluchovým postižením musíme jako učitelé zacházet individuálně, musíme být ostražití nejen z hlediska jeho porozumění, ale také se snažit být objektivní během hodnocení práce takového žáka. Je velmi důležité, aby byl učitel schopen rozlišit chyby z nevědomosti od chyb způsobených žakovou poruchou, a vymezit se tak přílišnému nadřování či absolutnímu nezohlednění sluchového postižení. V každém případě je pro úspěšnou integraci zapotřebí pravidelná komunikace jak mezi učitelem a rodiči, tak se SPC či PPP, a samozřejmě s asistentem pedagoga, pokud žák dostane možnost využívat jeho pomoci.

## 5 Výukové metody

Výukovou metodu lze vymezit jako „*uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných výchovně-vzdělávacích cílů*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 23).

### 5.1 Uvedení do problematiky

Výukových metod existuje velké množství. Obecně ale platí, že každá výuková metoda je tím úspěšnější, čím jasněji je vymezen její cíl. Metody by neměly být voleny izolovaně, ale měly by být rozvázně začleněny do výukového systému a měly by být uzpůsobeny cíli. Je tedy třeba, aby vyučující metodu volil podle stanovených cílů a zároveň podle aktivity a samostatného úsilí žáka. Metody jsou úzce svázány s osobností těch, kteří je praktikují – tedy učitele i žáka, a vždy odráží jejich jednotlivé zkušenosti a názory. Ve vyučování metoda neslouží jako rozhodující činitel, ale působí jako dynamický prvek.

Výuka je členěna na několik fází, my se jimi ale nebudeme zabývat dále, jelikož pro ně není v naší práci prostor. Těchto fází je pět: motivace, expozice, fixace, diagnóza a aplikace. Jednotlivé metody vždy odpovídají určité fázi, někdy více fázím. Moderní pedagogika prosazuje formy výuky, kde převažuje aktivita, tvořivost a samostatnost žáků. S tím zároveň souvisí větší odpovědnost žáků za jejich vlastní práci a její výsledky.

Všechny prvky vyučovacího procesu by měly být navzájem provázané a měly by směřovat k určitým cílům. Souvislost a váha vazeb mezi hlavními prvky znázorňuje tradiční didaktický trojúhelník učitel – obsah – žák, který je doplňován o čtvrtý cíp – didaktické prostředky. Všechny části ale vždy doplňuje komunikace, a tedy vzájemná interakce mezi učitelem a žákem. Ta je u žáků se sluchovým postižením jedním z nejdůležitějších prvků výuky.

Metody nesmí ve výuce fungovat jen mechanicky, to znamená, že by neměly ve vyučování figurovat jen proto, aby bylo přeneseno učivo. Měly by plnit dvě zásadní funkce, a to funkci aktivizační a komunikační, která je vlastně součástí i předpokladem veškeré pedagogické smysluplné a efektivní interakce.

Vyučování i učení jsou procesy spjaté i s individualitou žáka, i s individualitou učitele. Je tedy nutno brát v potaz různé otázky individuálních zvláštností žáků, například jeho sluchové postižení.

Co se týče stylů učení, jsou to dle Maňáka a Švece subjektem preferované způsoby činnosti, které mají vrozený základ, ale během života se vyvíjejí a do určité míry je lze změnit. Žákův styl učení je nazýván *integrováný ukazatel žákova učení* (Maňák, Švec, 2003).

## 5.2 Kritéria volby výukových metod

Nejvhodnější a nejefektivnější výuková metoda musí nejen splňovat funkci učení, ale zároveň musí odpovídat, jak jsme uvedli v předchozí podkapitole, individualitě žáka. Jejich volba by měla být promyšlená a promyšlené by mělo být i celé uspořádání. Pokud je tento předpoklad dodržen, hodina může být metodou obohacena a může být takto předcházeno veškerým stereotypům ve vyučování. Pouze mechanicky opakované a nepromyšleně používané vyučovací metody mohou vést k *umrtvení výchovně-vzdělávací práce* (Maňák, Švec, 2003, s. 50).

Vyučovacích metod existuje mnoho, jak ukážeme v následující části, nyní se ale zaměříme na kritéria výběru metod. Výběr metody pro aktuální cíl totiž musí vycházet právě z logického uspořádání obsahu učiva a z obecných kritérií, které jsou uváděny nejčastěji (Maňák, Švec, 2003):

- Zákonitosti výukového procesu, a to obecné i speciální (logické, psychologické, didaktické).
- Cíle a úkoly výuky, vztahující se zejména k práci, interakci, jazyku.
- Obsah a metody daného oboru zprostředkovaného konkrétním vyučovaným předmětem.
- Úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků, jejich připravenost zvládat požadavky učení.
- Zvláštnosti třídy, skupiny, žáků.
- Vnější podmínky výchovně-vzdělávací práce.

- Osobnost učitele, jeho odborná a metodická připravenost, zkušenosti...

Kritéria vyjadřují podmínky obecné, volbu metod je ale nutno zkombinovat také s podmínkami subjektivními, se zájmy a potřebami jednotlivých žáků.

Volba metody by tedy měla vyplynout z analýzy komunikační situace, kdy učitel musí zvážit řadu parametrů a ukazatelů. Měl by přemýšlet jak nad obecnými podmínkami, tak nad podmínkami subjektivními (mezi které zařazujeme i sluchové postižení žáka). Zároveň by měl brát v potaz očekávaný výsledek použití metody, jelikož realizace něčeho nového a neobvyklého může ve vyučování působit i negativně a nemusí být přijato ani ze strany žáků, ani ze strany rodičů.

### 5.3 Klasifikace výukových metod

Tak jako existuje mnoho metod a přístupů k nim, existuje i různá klasifikace. My si metody rozdělíme na tři hlavní skupiny, a to na metody klasické, metody aktivizující a metody komplexní.

V této podkapitole si některé z metod přiblížíme více, neboť právě výukové metody budou jedním z cílů našeho zkoumání.

#### 5.3.1 Klasické metody

Co se týče metod klasických, zařazujeme do nich například metody slovní, metody názorně-demonstrační a metody dovednostně-praktické.

#### Metody slovní

Základem pro veškeré slovní metody je řeč. Po vzniku řeči se slovo stává symbolem, který umožňuje komunikovat. Problematika metod slovních tedy může být největším úskalím právě pro děti se sluchovým postižením. Je to ale také nejpoužívanější metoda výuky, od které se odvíjí mnoho dalších metod. Nejnovější studie o lidské komunikaci říkají, že *komunikace je condition sine qua non lidského života a společenského řádu* (in Maňák, Švec, 2003, s. 54).

Obecněji ale můžeme uvést, že metodám slovním odpovídají všechny způsoby výuky, u kterých používáme slovo, tedy v textu mluveném i psaném. Mezi takovéto metody

patří například vyprávění, se kterým se děti setkají na druhém stupni nejčastěji v hodinách slohové výchovy, a to nejčastěji v podobě psané, někdy ale také v podobě mluveného slova.

Ze strany učitele je nejčastěji používán výklad či vysvětlování při zprostředkování učiva žákům. Podstatou vysvětlování je vedení žáků k osvojení si jádra sdělení. V praktické části se jistě dotkneme toho, jak může být zachycování učitelského výkladu pro děti se sluchovým postižením náročné a jak tyto problémy lze kompenzovat. Stejně tak komplikované může být pro žáky vedení různých typů rozhovorů. Zde musí učitel vždy pozorně přemýšlet o volbě otázek a nechat žákům dostatek času na odpověď.

Slovní metody v sobě zahrnují také práci s jakýmkoli textem. Ta patří k metodám nejstarším a jde v ní o zpracování textových informací. Při této metodě dominuje žákovo samostatné učení, je tedy důležité, aby učitel dobře rozpoznal úroveň žáka a spolu s dalšími subjektivními zvláštnostmi ji zohlednil při rozhodování o volbě textu, ať už psaného, mluveného, či obrazového.

### **Metody názorně-demonstrační**

Názorně-demonstrační metody umožňují velmi rychlý a přímý přenos poznatků k žákovi. Už Komenský uvedl Zlaté pravidlo pro učitele: „Proto budiž učitelům zlatým pravidlem, aby všechno bylo předváděno všem smyslům, kolika možno. Totiž věci viditelné zraku, slyšitelné sluchu, vonné čichu, chutnatelné chuti a hmatatelné hmatu, a může-li něco být vnímáno najednou více smysly, budiž to předváděno více smyslům“ (Velká didaktika, kap. XX). Metody názorně-demonstrační se snaží o naplnění právě tohoto pravidla. To můžeme dokázat například Maňákovou a švecovou škálou názornosti:

- a) předvádění reálných předmětů a jevů
- b) realistické zobrazování skutečných předmětů a jevů
- c) jejich záměrně pozměněné zobrazování
- d) postihování reality prostřednictvím schémat, grafů, znaků, symbolů, abstraktních modelů, apod. (Maňák, Švec, 2003, s. 77).

Ve výuce by se mělo využívat škály názornosti, protože odráží proces poznání od konkrétního k abstraktnímu, které přivedl do světa pedagogiky také Komenský. Názorně-demonstrační metody však nelze chápat samostatně, ale co nejvíce je uvádět do vztahů s metodami dovednostně-praktickými a slovními.

### **Metody dovednostně-praktické**

Metody dovednostně-praktické mají za cíl aplikovat žákovy nabyté poznatky do praxe, tedy ukázat jejich využití do budoucího života. Toto sdělení může pro žáka být zároveň velkou motivací. Ve školství se bohužel zvyšují nároky na vědomosti, kvůli kterým nezbyvá dostatek času na praktické metody. Toto vyústění do praktického života je ale velmi důležité, protože u nich dochází k rozvoji dovedností i například technických.

Dovednost je nejprve třeba utvořit, a to nejčastěji přípravou žáka k činnosti. Nové situace vždy vyžadují tvůrčí činnost a aktivní přístup, i když prve žák vychází z prekonceptů a z předchozích zkušeností. Utváření dovednosti tak není nikdy ukončeno. Velkou roli hraje také napodobování a poté samostatné manipulování, experimentování, které žákům umožňuje samostatné hledání, ověřování, apod.

Nelze opomenout také produkční metodu, kdy produktem může být fyzická práce, určitá užitá hodnota nebo jiný výkon, výstup. Mezi tyto metody patří také jemná motorika, jako je například psaní, kreslení, modelování, rýsování. U produkčních metod nelze zapomínat na úzké propojení práce, vzájemné interakce, myšlení a řeči, které ve své kompetenci odborné, sociální a jazykové, je základem lidské orientace ve světě (Maňák, Švec, 2003, s. 104). Školní výuka by měla v první řadě zajišťovat propojení teorie s praxí a jejich vhodný a vyrovnaný poměr.

### **5.3.2 Aktivizační metody**

Mezi metody aktivizační (aktivizující) řadíme diskuzi, řešení problémů, metody situační a inscenační, a jako poslední didaktické hry. Aktivizační metody přispívají k překonávání stereotypů ve výuce. Aktivizační metoda výuky nabádá k aktivnější účasti žáků. Maňák a Švec pro tyto metody uvedli následující definici: *postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problému* (Maňák, Švec, 2003, s. 105).



Mezi metody aktivizační (aktivizující) řadíme mnoho různých metod, my si v této podkapitole blíže uvedeme diskuzi, řešení problémů, a jako poslední didaktické hry.

### **Metody diskuzní**

U metody diskuze si žáci i učitelé navzájem vyměňují názory. Diskuze probíhá vždy na určité téma a je nutné během ní svá tvrzení opírat o argumenty. Dobrá diskuze by měla být zaměřena vždy na konkrétní cíl, měla by mít formu konverzace, nikoli monologu. Aby diskuze byla úspěšná, mělo by být ve třídě dobré organizační a prostorové zařízení (například do půlkruhu), příznivé a otevřené klima. Dalším předpokladem je také vhodně zvolené téma. Ve škole je nejčastější diskuze na základě referátů a diskuze v malých skupinách. Předpokládáme, že pokud probíhá za uvedených podmínek, tedy při vhodném uspořádání třídy či v malých skupinách, mohla by být vhodnou výukovou metodou pro žáky se sluchovým postižením.

### **Metody řešení problému**

Metody řešení problému se jinak nazývají metodami heuristickými. Heuristika je vědou zkoumající tvůrčí myšlení a způsob řešení problémů. Pomocí heuristických metod se učitel snaží žáky přimět k samostatné a odpovědné učební činnosti, a to různými technikami, které podporují hledání a objevování. Metody řešení problému ostatní vyučovací metody vhodně doplňují, pomáhají žákům osvojit si potřebné dovednosti a vědomosti. Jejich nevýhodou je ale časová náročnost, proto je vhodné je používat limitovaně a nenahrazovat jimi ostatní metody.

Metodu řešení problému je možné zastoupit metodou řízeného objevování, při které učitel častěji vstupuje do žákova objevování. Toto řešení je vhodné zejména, pokud víme, že žáci nemají dostatek vstupních schopností k tomu, aby dosáhli požadovaného cíle.

Metodu řešení problému můžeme rozdělit na tři fáze: identifikace problému, analýza problémové situace a fáze vytváření hypotéz (Maňák, Švec, 2003)

### **Didaktické hry**

Didaktické hry zahrnují velké množství aktivit, které lze rozdělovat různým způsobem. Meyer je rozděluje podle jejich obsahu a cílů na hry interakční (sportovní aktivity, skupinové hry, myšlenkové a strategické hry, učební hry), simulační (hraní rolí a

řešení případů) a scénické (úzká návaznost na dramatickou výchovu). Jiným způsobem je možné je dělit podle Jankovcové (Jankovcová a kol., 1988) podle doby trvání, místa konání, převládající činnosti a podle hodnocení.

Zvláštní skupinu v didaktických hrách obsazují hry jazykové, při kterých si žáci mohou osvojit jak komunikační dovednosti, tak pravopisná pravidla. Při těchto formách učení si žáci téměř neuvědomují, že se učí.

Stejně jako všechny ostatní aktivizační metody i didaktické hry fungují v hodinách jako motivace, upevňování si již nabytých znalostí a dovedností, a zároveň získávání vědomostí nových.

### **5.3.3 Komplexní metody**

Komplexních metod existuje velké množství, bohužel nemáme v naší práci dostatek prostoru k tomu, abychom se zabývali detailně všemi metodami. Z komplexních metod si přiblížíme frontální výuku, skupinovou výuku a metodu kritického myšlení.

#### **Frontální výuka**

Při frontální výuce má ve třídě žáků dominantní postavení učitel, který řídí a kontroluje veškeré aktivity žáků. Výuka je orientovaná převážně kognitivně a hlavním cílem je, aby si žáci osvojili co největší množství vědomostí. Žáci spolupracují jen omezeně, největší prostor zabírá vysvětlování učitele. Vyučovací hodina vedená frontálně většinou obnáší opakování již probraného učiva, výklad nové látky, procvičování a zadání domácích úkolů. Pro žáka se sluchovým postižením je jistě výhodou tabule, která je u frontální výuky nejpoužívanější pomůckou. Nevýhodou je, že žáci nemusí učivo vždy pochopit, jelikož nemají vždy dostatečný prostor k jeho aplikaci.

#### **Skupinová výuka**

Ve skupinovém vyučování žáci vždy pracují ve skupinách, ve kterých společně řeší různé úkoly. Žáky můžeme do skupin rozdělovat podle různých schopností, podle zadaného úkolu, apod. Je vyžadována mnohem vyšší aktivita žáků, než například u frontální výuky. Žáci se při této výuce učí vzájemně spolupráci, je zde větší prostor pro individuální přístup. Výhodou je také rozvíjení komunikace, a to jak mezi žáky ve skupině, tak i mezi skupinami navzájem a mezi žáky a učitelem. Skupinová výuka má tedy kromě vyučovacího také

sociální charakter neboť mimo komunikaci se rozvíjí také odpovědnost jednotlivců za výsledek skupinové činnosti.

Skupinovou výuku lze obecněji rozdělit do tří částí: přípravná fáze, která podněcuje přemýšlení o problematice a uvedení do úkolu, realizační fázi, kdy žáci pracují na konkrétním úkolu (často má každý z nich vlastní roli), a poslední fázi prezentační, při které dochází ke sdílení výsledků.

### **Kritické myšlení**

Kritické myšlení se řadí mezi výchovně-vzdělávací aktivity, které ovlivňují celou žákovu osobnost. Školní úroveň poznávání se zde rozšiřuje dále na oblasti volní, citové a kreativní kultivace žáků. Základem je tzv. integrovaný model myšlení, který spojuje tři oblasti: přijímání a vybavování si poznatků, kritické myšlení a tvořivé myšlení (Maňák, Švec, 2003, s. 160).

Nejzásadnějším momentem kritického myšlení je třífázový model učení, který znamená nejen učení a myšlení, ale také rozhodování se a řešení problémů. Fáze jsou jmenovitě tyto: fáze evokace, fáze uvědomění si významu a fáze reflexe.

Velkou roli pro kritické myšlení hrají otázky pokládané učitelem, které musí být důsledně promyšlené a měly by sestávat vždy z více úrovní otázek (interpretační, analytické, syntetické, hodnotící...).

Nyní už máme přehled o některých výukových metodách, které je možné zahrnout do vyučování. V následující podkapitole se zaměříme přímo na metody a komunikaci v integrovaném vzdělávání.

## **5.4 Výukové metody a komunikace v integrovaném vzdělávání**

Fungující komunikace ve vzdělávání je jedním z nejdůležitějších faktorů, který ovlivňuje nejen výchovu a vzdělávání, ale také atmosféru ve třídě, vztah mezi učitelem a třídou, a v neposlední řadě vztah mezi žáky navzájem. V případě integrovaného žáka na ZŠ je komunikace o to důležitější. Je to jedna z podmínek, které je třeba žákovi přizpůsobit natolik, aby mohl vzdělávací proces absolvovat co možná nejlépe. Potměšil (Potměšil, 2012, s. 40) se obecně k podmínkám vzdělávání vyjadřuje takto: „*Při integrovaném*

*vzdělávání je třeba zajistit dítěti se sluchovým postižením takové podmínky, aby jeho postižení v co možná nejmenší míře limitovalo školní adaptaci a úspěšnost.“*

V této kapitole si představíme tři přístupy k výchově a vzdělávání žáků se sluchovým postižením, dále se detailněji zaměříme na komunikační techniky, které jsou užívané v integrovaném vzdělávání, a kapitolu zakončíme zaměřením se na žáka s kochleárním implantátem, neboť právě vzděláváním těchto žáků se bude zabývat naše práce.

Přístupy k výchově a vzdělávání žáků se sluchovým postižením jsou nejčastěji uváděny v tomto dělení: metoda orální, totální komunikace, bilingválně-bikulturní metoda, (Potměšil, 2003). Na tomto místě tyto tři uvedené metody definujeme pouze stručně, abychom získali komplexní přehled.

Co se týče metody orální, hlavním cílem je vybudovat u dítěte se sluchovým postižením mluvenou řeč. Mezi nejčastěji praktikované metody orální patří například auditivně verbální metoda nebo aurálně orální metoda. Orální přístup je upřednostňován u dětí, které mají využitelné zbytky sluchu a užívají sluchadla, a u dětí s kochleárním implantátem.

Bilingvální metoda je definována jako „přenos informací ve dvou jazykových kódech, ve znakovém jazyce neslyšících a mluveném jazyce, a to mezi neslyšícími vzájemně a mezi neslyšícími a slyšícími“ (Horáková, 2011, s. 66). Slyšící učitel má na žáka působit jako vzor v mluvené i psané národní řeči, neslyšící učitel naproti tomu rozvíjí jazyk znakový.

Totální komunikace je komplexní komunikace, která zastřešuje jak komunikaci orální, tak komunikaci manuální. Neslyšící dítě se v tomto případě seznamuje se všemi komunikačními prostředky, jako je mluvená řeč, znakový jazyk, gestikulace, mimika, řeč těla, prstová abeceda, odezírání, čtení i psaní. Právě totální komunikace je v dnešní době nejrozšířenější metodou ve speciálních školách pro sluchově postižené.

Pro žáka se sluchovým postižením je vhodné v první řadě vytvořit vhodné prostředí pro komunikaci. Potměšil toto prostředí nazývá *prostředí akustické pohody*. Takovému prostředí pomáhá například koberec na podlaze, který tlumí kroky i hluk při posouvání židliček. Stejně důležité je snížení akustického odrazu, čemuž slouží například umístění závěsů do třídy, plakáty a nástěnky na stěnách, apod.

Uspořádání třídy, které žákům se sluchovým postižením nejvíce vyhovuje, je upořádání lavic do tvaru podkovy. Tohoto tvaru samozřejmě nejde dosáhnout ve všech třídách, proto je dobré žáka posadit na takové místo, aby měl přehled o dění ve třídě a dobře viděl na učitele.

Pro žáka se sluchovým postižením se také upravují způsoby práce, o čemž jsme mluvili v kapitole 3. Požadavky na komunikaci při integraci shrnuje Potměšil (Potměšil, 2012) takto: mluvená řeč musí být jasná, zřetelná, dost hlasitá. Musí být směřována k žákovi se sluchovým postižením a ne mimo něj. Tyto požadavky by v nejlepším případě měli kromě učitele dodržovat také spolužáci.

Potměšil (Potměšil, 2012) se zároveň pokouší navrhnout soubor zásad, kterými je třeba se řídit v případě, že je ve třídě žák se sluchovým postižením:

- včasnost (diagnostika a rozhodnutí o integraci)
- zajištění materiálních i sociálních podmínek ve třídě
- zajištění práva na možnost návratu při neúspěšné integraci
- komunikativnost situací ve vyšší míře
- oprávněné očekávání komunikačních obtíží a jejich pozitivní řešení
- zvýšená náročnost na zásadu pozornosti
- zvýšená potřeba zpětné vazby mezi učitelem a žákem
- větší pozornost nácviku sociálních situací a jejich řešení
- řízená a efektivní spolupráce SPC

Pokud chceme volit vhodné komunikační přístupy pro žáky s kochleárním implantátem, je nutné vzít v úvahu některé určující faktory, jako například stav sluchu před implantací, stav rozvoje jazyka před implantací, věk, kdy k implantaci došlo, apod. Dále je třeba říci, že jednotnou metodiku pro děti s kochleárním implantátem určit ani nejde, jelikož

každé z nich je jiné závislosti na dalších postiženích a na sociokulturním prostředí, ve kterém žije.

## 6 Metodologie výzkumného šetření

Výzkumné šetření diplomové práce jsme orientovali k žákům se sluchovým postižením, konkrétně k žákům s kochleárním implantátem a k jejich názorům na průběh výuky v kolektivu běžné základní školy. Pro možnost lepšího srovnávání a ucelenějšího pohledu jsme stejná témata probírali také s jejich třídními učiteli. Cílem bylo zjistit, jaké výukové metody a postupy učitelé používají ve třídě, ve které se nachází žák s kochleárním implantátem, které metody těmto žákům vyhovují více a které méně, jaké pomůcky je možné využít a jak probíhá spolupráce s jinými organizacemi či odborníky. Zabývali jsme se také tím, jak se cítí žák s kochleárním implantátem v kolektivu na druhém stupni běžné základní školy a jak učitel s třídním kolektivem pracuje, aby se do kolektivu žák lépe začlenil.

Pro zpracování praktické části této diplomové práce jsme zvolili výzkum kvalitativní, konkrétně pomocí případové studie. *Výzkum pomocí případové studie se zaměřuje na podrobný popis a rozbor jednoho nebo několika málo případů (Hendl, 2016, s. 101).* My jsme se zde zaměřili na případové studie tří žáků s kochleárním implantátem. Jako strategie kvalitativního výzkumu jsme zvolili formu případových studií a polostrukturovaných rozhovorů. Definovali jsme čtyři výzkumné otázky, které jsme dále rozčlenili na několik konkrétnějších podotázek. Kompletní seznam otázek, které jsme pokládali respondentům, je přiložen k diplomové práci jako Příloha 1 (otázky pro žáka s kochleárním implantátem) a Příloha 2 (otázky pro jejich třídní učitele). Všechny otázky byly doplňovány dalšími spontánními otázkami, které měly navádět žáky i učitele k hlubším odpovědím. Všechny rozhovory jsou součástí této práce v kompletním přepisu a jsou označeny pod názvy Příloha 3 (rozhovor s Žákem 1), Příloha 4 (rozhovor s Učitelkou 1), Příloha 5 (rozhovor s Žákyní 2), Příloha 6 (rozhovor s Učitelkou 2), Příloha 7 (rozhovor s Žákyní 3) a Příloha 8 (rozhovor s Učitelem 3). Totožná čísla vždy spojují žáka s jeho třídním učitelem.

Před samotným rozhovorem byli všichni respondenti seznámeni s tématem této diplomové práce a s jejím cílem. V úvodu jsme jim také představili výzkumné otázky. Žáky i učitele jsme požádali o souhlas se zvukovým záznamem a s následným přepisem a interpretací rozhovoru. Zdůraznili jsme také anonymitu, která bude naplněna označováním respondentů číselně (například Žák 1, Učitel 1, apod.). Učitelům jsme pokládali také otázky týkající se

délky jejich učitelské praxe a trvání jejich funkce třídního učitele ve třídě, ve které se nachází žák s kochleárním implantátem.



## **7 Praktická část**

Rozhovory pro toto výzkumné šetření byly prováděny od dubna 2018 do října 2018, a to vždy jak s žákem s kochleárním implantátem na druhém stupni běžné základní školy, tak s jeho paní učitelkou třídní/ panem učitelem třídním. Všechny děti jsou žáky na základních školách na jižní Moravě a žijí v relativně blízkých vesnicích. Někteří z nich se dokonce setkali v mateřských školách a navzájem se znají.

Kontakt jsme získali prostřednictvím speciálně pedagogických center, která nám se svolením rodičů dětí poskytla kontakty. S některými z kontaktů nakonec z důvodu nezájmu či nepochopení k rozhovoru nedošlo. V některých případech nechtěl spolupracovat třídní učitel, v jiných rodič. Nakonec se nám podařilo provést rozhovory se třemi dětmi druhého stupně a s jejich třídními učitelkami/ učiteli. Všechny rozhovory proběhly z očí do očí, byly nahrávány na diktafon mobilního telefonu a následně doslovně přepisovány. Se dvěma dětmi jsme se setkali v místě jejich bydliště, s jedním proběhl rozhovor v jeho třídě. Se všemi učiteli proběhly rozhovory v kabinetu školy.

U dvou ze tří rozhovorů s žáky byli přítomni zákonní zástupci těchto žáků, u posledního žáka byl udělen souhlas zákonného zástupce.

### **7.1 Výzkumné cíle**

Hlavním cílem této práce je přiblížit problematiku integrace žáka se sluchovým postižením, který má voperovaný kochleární implantát, na druhý stupeň běžné základní školy. Dílčím cílem kvalitativně orientované empirické části je zjistit, jaké výukové metody a přístupy během vyučování žákovi s kochleárním implantátem vyhovují, a to jak z jejich subjektivního pohledu, tak i z pohledu jejich třídního učitele.

Výzkumné otázky budou zodpovězeny pomocí polostrukturovaných rozhovorů a analýzy dat. Na základě hloubkové analýzy se budeme snažit navrhnout metody a formy výuky na míru případových studií.

### **7.2 Popis výzkumného souboru**

Výzkumný soubor se skládá ze tří žáků s kochleárním implantátem, kteří jsou integrováni na druhý stupeň běžné základní školy. Všichni žáci mají individuální vzdělávací

program. Jeden žák navštěvuje 6. ročník, druhý 7. ročník a poslední žák 9. ročník. Všichni žáci navštěvují speciální pedagogické centrum, asistenta měl pouze jeden z žáků.

	<b>Žák 1</b>	<b>Žákyně 2</b>	<b>Žákyně 3</b>
<b>Věk</b>	13	11	15
<b>Třída</b>	7.	6.	9.
<b>Druh postižení</b>	Percepční nedoslýchavost	Oboustranná praktická hluchota	Oboustranná praktická hluchota
<b>SPC/PPP</b>	SPC	SPC	SPC
<b>IVP</b>	ANO	ANO	ANO
<b>Asistent</b>	ANO	NE	NE

Tabulka 2: Žáci s kochleárním implantátem

Další skupinu dotazovaných tvoří tři třídní učitelé na základní škole, kteří mají od 6. ročníku třídnictví ve třídě, ve které se vyskytuje žák s kochleárním implantátem. Tito učitelé jsou očíslování podle toho, kterého z žáků učí (tzn. Žák 1 – Učitel 1, atd.).

	<b>Učitelka 1</b>	<b>Učitelka 2</b>	<b>Učitel 3</b>
<b>Věk</b>	52	41	57
<b>Třídní učitel</b>	ANO	ANO	ANO
<b>Délka učitelské praxe</b>	26	11	37
<b>Zkušenost s dítětem s kochleárním implantátem</b>	NE	NE	NE

Tabulka 3: Třídní učitelé žáků s kochleárním implantátem

### **7.3 Výzkumné otázky**

Pro tuto diplomovou práci byly zvoleny čtyři výzkumné otázky, které vytvořily okruhy otázek totožné pro žáka i pro jeho vyučujícího. K nim se vždy vázaly další podotázky, které téma rozhovoru detailněji směřovaly. Podotázky se u učitele i žáka lišily, a to z důvodu jejich složitosti. Žákovské otázky byly zjednodušeny či jinak specifikovány, aby nedošlo k nedorozumění a žák se cítil při odpovídání komfortněji. Otázky ale netvořily přesnou kostru rozhovorů, byly spíše směrodatnými tematickými pomůckami, aby se rozhovory neubíraly mimo cíl této práce.

Všechny výzkumné otázky se váží k práci s žákem s kochleárním implantátem integrovaným na druhý stupeň běžné základní školy. Věnují se tématům výukových metod, učebních pomůcek, organizací, které se školou spolupracují a hodnocení žáků

#### **Výzkumné otázky pro žáka s kochleárním implantátem a pro jeho třídního učitele/ třídní učitelku:**

1. Výzkumná otázka: JAKÉ VÝUKOVÉ METODY VYHOVUJÍ ŽÁKŮM S KOCHLEÁRNÍM IMPLANTÁTEM?
2. Výzkumná otázka: JAKÉ POMŮCKY ZJEDNODUŠUJÍ DĚTEM S KOCHLEÁRNÍM IMPLANTÁTEM VYUČOVÁNÍ?
3. Výzkumná otázka: JAK PROBÍHÁ SPOLUPRÁCE S DALŠÍMI LIDMI/ ORGANIZACEMI?
4. Výzkumná otázka: JAKÉ HODNOCENÍ JE NEJVHODNĚJŠÍ PRO ŽÁKA S KOCHLEÁRNÍM IMPLANTÁTEM?

## **7.4 Presentace případových studií**

### **Případová studie 1:**

Žák 1 je chlapec se sluchovým postižením žijící trvale ve Zlínském kraji. Ve školním roce 2018/2019 navštěvuje 7. třídu základní školy. Žák 1 má individuální vzdělávací program s 2. stupněm podpůrných opatření – těžké sluchové postižení.

### **Diagnóza:**

Žák 1 je diagnostikován s H903 – percepční nedoslýchavost, s oboustrannou ztrátou sluchu.

### **Rodinná anamnéza:**

Žák 1 pochází z rozvedeného manželství, jeho rodina ale neuvádí žádné zdravotní potíže. Žádný důvod ztráty sluchu nebyl prokázán ani genetickým testováním. Těhotenství probíhalo bez problémů, chlapec byl donošen. Matka ani otec nemají žádný sluchový problém.

### **Osobní anamnéza:**

Žák 1 je prvním a posledním dítětem svých rodičů. Narozen byl v očekávaném termínu a porod probíhal bez komplikací. V dětství byl na sluch vyšetřován v rámci preventivních dětských prohlídek, kde nebyla zjištěna žádná sluchová vada. Žák 1 navštěvoval běžnou mateřskou školu v místě bydliště. V mateřské škole probíhala výuka bez úprav, žák se začlenil do běžného kolektivu bez problémů. Matka měla přesto podezření na potíže se sluchem už okolo 5. roku, kdy Žák 1 vyhledával velmi blízký kontakt s osobou, která s ním právě komunikovala. Rád seděl těmto osobám na klíně nebo je bedlivě pozoroval. Ani přes obavy matky nebylo při vyšetřeních v okresní nemocnici sluchové postižení potvrzeno (půl roku vyšetřován). Žák 1 nedostal potvrzení o sluchovém postižení ani v nemocnici krajské. Až v jeho šesti letech mu byla hned při první návštěvě Dětské

nemocnice v Brně zjištěna oboustranná nedoslýchavost 50db. První sluchadlo dostal hned dva měsíce po tomto vyšetření.

K operaci prvního kochleárního implantátu došlo až na konci jeho 5. ročníku a předcházela jí diagnóza percepční nedoslýchavosti a oboustranné ztráty sluchu. Žák 1 před operací 3 měsíce vůbec neslyšel, což velmi komplikovalo i průběh jeho vzdělávání. Druhý kochleární implantát mu byl voperován na konci 6. ročníku.

V současnosti Žák 1 navštěvuje 7. ročník druhého stupně běžné základní školy, na kterou je integrován již od 1. ročníku. Základní škola má dvě budovy, musel si proto zvykat při přestupu na 2. stupeň na úplně jiný prostor. Dodnes Žák 1 využívá pouze kochleární implantát na levém uchu, na pravém uchu jej má sice voperován, ale jeho dennímu užívání se brání.

Žák 1 velmi rád sportuje, v oblíbenosti má zejména kolektivní hry. Florbal hraje dokonce závodně. Mezi jeho záliby patří i četba. Je velmi extrovertní, ale skromné povahy se sklony svalovat na sebe vinu a často se omlouvat. Třídním kolektivem na 2. stupni je přijat kladně, žáci jsou poučeni o hygieně komunikace s žákem se sluchovým postižením. Přesto se žák někdy nevyhne hloupým narážkám a připomínkám. Jeho reakce na tyto připomínky je omluva.

### **Úprava podmínek při vzdělávání**

Žák 1 je vzděláván jako žák s podpůrnými opatřeními 2. stupně, žák s těžkým sluchovým onemocněním. Ve všech předmětech je nutno dbát na individuální přístup k žákovi. Ve zvýšené míře je potřeba dbát na psychohygienická pravidla a pedagogické zásady uplatňované při práci s žákem se sluchovým postižením. Učitelé by měli dbát na správnou artikulaci, dodržování určitého prostoru při výkladu, otáčení se k žákovi čelem. V případě únavy by měl mít žák právo na určité odpočinkové aktivity. Je doporučeno také posilovat sebevědomí žáka. Učitelé by žáka měli podporovat ve zkvalitnění jednotlivých činností a v případě únavy odpouštět hledisko kvantitativní.

Největší úlevy jsou potřeba v oblasti jazykového vzdělávání – český jazyk a anglický jazyk. V anglickém jazyce je žák trvale osvobozen od všech poslechových činnostech, jsou

mu odpouštěny i drobné chyby v anglickém pravopise. V českém jazyce jsou mu doporučovány poloviční diktáty, více času na práci s delšími texty.

Žák 1 je inteligenčně nadprůměrným studentem. Je velmi chápavý a vnímavý. Vždy měl velmi dobré studijní výsledky. Na prvním i na druhém stupni měl na vysvědčení vždy samé jedničky.

### **Poradenské služby:**

Dle doporučení foniatra rodiče od začátku zjištění problému spolupracovali se Speciálním pedagogickým centrem ve Zlíně. Zde se žákovi i rodičům dostalo kvalitní péče, mnoha informacím a průběžným vyšetřením. Byly využívány zejména logopedické služby, které už v současnosti nejsou tolik potřeba. Speciální pedagogické centrum spolupracuje intenzivně i se základní školou, kterou žák navštěvuje. Od začátku jejich pracovnice navštěvovala školu osobně, pozorovala při práci žáka i učitele a dávala učitelům rady i návody k výuce. Zprávy ze Speciálního pedagogického centra hrají neodmyslitelnou roli při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu. Ke zvládnutí celé situace dopomáhá i soustavná péče výchovného poradce základní školy, který propojuje v komunikaci všechny tři složky – rodiče, školu a Speciální pedagogické centrum.

### **Průběh integrace na II. stupeň:**

Jak vyplývá z informací uvedených výše, Žák 1 nastoupil na druhý stupeň ZŠ s již voperovaným kochleárním implantátem levého ucha. Výhodou byl stávající kolektiv prvního stupně, se kterým Žák na druhý stupeň nastoupil. Nevýhodou byla změna budovy školy, jiné prostředí, jiná třída, jiná cesta do školy. Žák si na kochleární implantát zvykal postupně, zpočátku chodil na přenastavování. Největší problematikou bylo vnímání zvuků nové školy. Druhý stupeň se nachází ve starší budově, ve které dochází k silnějším ozvěnám. Paní učitelka třídní nám při rozhovoru sdělila, že pro žáka musela chodit až po zvonění a dovést ho do třídy, než si zvykl na chaotický shluk zvuků na chodbách před začátkem výuky. V současnosti už chodí do třídy bez problémů, stejně tak se orientuje po celé škole.

Třída, kterou Žák 1 navštěvuje, je odhlučněna pouze pomocí kobercových stěn, které slouží jako nástěnky. Co je důležité, je počet žáků ve třídě – je jich pouze 13. Problematiku způsobuje částečně nový spolužák, který přišel do třídy na konci 6. ročníku a celý kolektiv třídy znatelně narušil. V současnosti třídní učitel pracuje na prevenci rizikového jednání a posílení pozitivního klimatu třídy. Žák 1 má přesně dané místo ve třídě, na kterém je usazen – je to první lavice uprostřed, kde zaujímá místo vpravo.

Třídní učitel nebyl nijak oficiálně školen pro práci s žákem se sluchovým postižením, ze strany školy mu nebylo nic nabídnuto. Spolupracoval ale dobrovolně se Speciálním pedagogickým centrem ve Zlíně, kde se účastnil několika sezení a získal důležité informace. Dále také blízce spolupracuje s rodiči dítěte, s výchovným poradcem a logopedkou. Ve svých hodinách se soustředí na řádnou artikulaci směrem k žákovi, zejména při diktování látky či písemných prací. Věnuje pozornost správné prostorové orientaci směrem k žákovi, při psaní na tabuli výklad látky přerušuje. Neustále kontroluje porozumění žáka a jeho prospěch často konzultuje se všemi učiteli, ale i s rodiči. Nepodceňuje ani komunikaci s paní učitelkou třídní z prvního stupně, zejména ohledně osobnosti žáka a různých projevů jeho chování.

Žák se v případě nejasností nebojí zeptat učitele, ten si ale přesto musí neustále ověřovat jeho správné chápání, zapsání domácích úkolů, průběh psaní písemných prací atp. Žákovi pomáhají i kamarádi ze třídy, zejména jeho soused v lavici. Paní učitelka pozoruje, kdy si u souseda ověřuje, že slyšel správně.

Žák zvládá běžný vzdělávací plán bez větších problémů, nepotřebuje ani asistenta pedagoga, který se mu věnoval v 5. ročníku v době, kdy vůbec neslyšel. Problémy už mu nedělají ani přesuny do různých tříd na škole. V hodinách vyvíjí aktivitu, velmi dobře reaguje na zadané otázky do třídy. K neporozumění dochází jen u některých konkrétních učitelů, kteří mluví neúměrně rychle a často opomíjejí dodržovat základní zásady vyučování žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

## **Vzdělávací postupy a výukové metody**

Žák 1 reaguje velmi pozitivně na frontální způsob výuky. Dokonce ji upřednostňuje před výukou skupinovou. Podmínkou správného účinku je ale opět neustálá vazba mezi učitelem a žákem. Při skupinové práci občas dochází k nedodržení pravidel ze strany žáků, kdy si povídají i mimo téma, jeden přes druhého. Špatné porozumění při skupinové výuce způsobuje i všeobecný šum ve třídě při této aktivitě. Skupina by také neměla být větší než čtyřčlenná. Žákovi 1 vyhovují metody názorně-demonstrační, ať jde o doprovodné obrázky, videa či pohyby učitele. Metody slovní Žákovi 1 nezpůsobují problémy, pokud jsou doprovázeny gesty a důsledně artikulovány. Tím učitel dosahuje totální komunikace s žákem, která je při práci s žákem se sluchovým postižením v integrovaném vzdělávání komunikací nejvhodnější. Je dobré je propojovat vždy s metody názornými, využívat tabuli a důležité pojmy zapisovat. V tomto Žákovi 1 pomáhají speciální pomůcky – počítač, interaktivní tabule. S metodami dovednostně-praktickými žák nemá žádné problémy, pokud správně pochopil jejich zadání.

Žák 1 v případě únavy vyhledává individuální četbu, při které odpočívá od okolních zvuků. Individuální a samostatná práce je tudíž pro něj také velmi vhodná.



## **Případová studie 2:**

Žákyně 2 je dívkou se sluchovým žijící trvale ve Zlínském kraji. Ve školním roce 2018/2019 navštěvuje 6. třídu základní školy. Žákyně 2 má individuální vzdělávací program s 2. stupněm podpůrných opatření – těžké sluchové postižení.

## **Diagnóza:**

Žákyně 2 je diagnostikován s oboustrannou praktickou hluchotou.

## **Rodinná anamnéza:**

Žákyně 2 pochází z úplného manželství, v její rodině se nikdo jiný se sluchovým postižením nevyskytuje. Těhotenství probíhalo bez problémů, dívka byla donošena. Porod byl však komplikovaný. Má starší sestru a bratra.

## **Osobní anamnéza:**

Žákyně 2 je nejmladším dítětem své matky, má dva starší sourozence. Jelikož jí nikdy nevadil hluk a spávala bez přerušení, rodiče si mysleli, že mají hodné dítě. V 10 měsících jí ale byla diagnostikovaná vrozená oboustranná praktická hluchota. Byla vyšetřena přístrojem Bera. Sluchové postižení má dané geneticky, šlo tedy o hluchotu prelinguální způsobenou mutací genu connexin 26.

Žákyně 2 navštěvovala mateřskou školu specializovanou pro děti se sluchovým postižením, kde získala mnoho přátel. S některými z nich je v kontaktu dodnes. V mateřské škole se cítila mezi svými, naučila se tam o svém postižení normálně mluvit a brát ho jako svou součást. Žákyně 2 i její matka upozorňují, že byly velmi nespokojeny s péčí o osoby se sluchovým postižením v Brně. Domnívají se, že hlavní vyšetřujícímu lékaři jde zejména o výdělek a i kojencům doporučuje velmi moderní sluchadla s funkcemi, které jsou pro ně úplně zbytečné. Matka na toto doporučení nepřistoupila a varuje všechny ostatní matky, které jsou v tu chvíli přesvědčeny, že jim chce lékař jen pomoci v prvních těžkých chvílích.

Žákyně 2 byla operována v 1 roku a kochleární implantát má na levém uchu. Pravé ucho nebylo zoperováno dodnes, takže je žákyně stále z pravé strany neslyšící. Druhá operace není plánovaná. V současnosti má kochleární implantát Cochlear Canso Nucleus 7, kterému předcházela Cochlear Freedom.

V současnosti Žákyně 2 navštěvuje 6. ročník druhého stupně běžné základní školy, na kterou je integrována již od 1. ročníku. Základní škola má jednu velkou budovu, takže nedocházelo k zásadním změnám prostoru.

Žákyně 2 ráda sportuje, v oblíbenosti má zejména florbal. Tělesnou výchovu jako předmět ale ráda nemá. Mezi její záliby patřila i četba, což jí v poslední době opouští.

Žákyně 2 je klidná, rozumí si spíše s chlapci než s dívkami, a to i ve školním kolektivu. Důvodem je zejména pomlouvačnost spolužaček, které si neodpustí poznámky na její účet. Žákyně je přesto vyrovnaná a ze situace si nic nedělá, vyhledává raději přítomnost chlapců. Žákyně 2 je na svůj věk velmi dětská a hravá, liší se tím od svých spolužaček, které už se malují a fungují aktivně na sociálních sítích.

Až na tyto současné problémy se spolužačkami není v kolektivu třídy problém, žákyně je od začátku přijata kladně. V lavici sedí se spolužákem, který je jí povahově velmi blízký a má také individuální vzdělávací plán. Těchto žáků je ve třídě víc a Žákyně 2 je v jejich skupině vůdčím typem, ačkoli je spíše samotářský člověk.

Žákyně 2 začala v současnosti jezdit na tábory pro žáky s kochleárním implantátem, tento rok byl druhý ročník s tématem Cesta kolem světa. Žákyně 2 je z těchto táborů nadšená, cítí se tam mezi svými a tábor jí obohacuje i ohledně nových informací o kochleárních implantátech zprostředkovaných na různých přednáškách na tomto táboře.

### **Úprava podmínek při vzdělávání**

Žákyně 2 je vzdělávána jako žák s podpurnými opatřeními 2. stupně, žák s těžkým sluchovým onemocněním. Žákyně má individuální vzdělávací program do všech předmětů, ve všech předmětech jí ale není nutno zohledňovat. Ve zvýšené míře je nutný individuální přístup ve výuce anglického jazyka, v českém jazyce a v hudební výchově. Všichni učitelé

jsou informováni o dodržování pedagogických zásad uplatňovaných při výuce žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, pozitivní motivaci a psychohygienická pravidla.

Žákyně 2 v současnosti nedostává žádné speciální pomůcky pro žáky se sluchovým postižením, funguje jako běžný žák ve škole. Nikdy neměla asistenta.

Učitelé by měli dbát na zřetelnou artikulaci, a jiná pravidla při výuce třídy, jejímž členem je žák s kochleárním implantátem.

V případě únavy by měla mít žákyně právo na určité odpočinkové aktivity. Je doporučeno také posilovat její sebevědomí a dbát na pozitivní motivaci.

Největší úlevy jsou potřeba v oblasti jazykového vzdělávání – český jazyk, anglický jazyk, a také v hudební výchově. V individuálním vzdělávacím plánu je doporučeno poskytnout více času na práci, dodržovat pravidla diktování, používat co nejvíce názorných metod výuky.

Žákyně 2 je inteligenčně nadprůměrným studentem se schopností domýšlet si i to, co neslyšela. Má velmi dobré výsledky ve škole, je žákyní aktivní a schopnou. Na vysvědčení neměla nikdy horší známku než 2.

### **Poradenské služby:**

Rodiče i škola velmi úzce spolupracují již od jejího prvního stupně se Speciálním pedagogickým centrem ve Zlíně. Právě toto centrum poskytlo rodičům, žákyni i škole nejvíce informací. Péči psychologa Žákyně 2 nikdy nepotřebovala.

Jelikož se žákyně se sluchovým postižením už narodila, od dětství bylo dbáno na její správnou výslovnost a rozvoj řeči. S logopedem spolupracují dodnes. Logoped navštěvuje i základní školu, pozoruje žákyni při práci a konzultuje její další pokroky s učiteli i rodiči. Na prvním stupni se logoped staral o doplňující materiály k rozvoji slovní zásoby, zejména pak abstraktních nebo střídme používaných pojmů. K těmto materiálům se žákyně i na druhém stupni často vrací, aby si tato slova oživovala.

V současnosti dochází k návštěvě logopeda jednou za měsíc. S jinými poradenskými službami škola ani rodiče nespolupracovali. Rady jim od počátku dávalo Speciální

pedagogické centrum, lékaři, výchovný poradce a velkou roli hrálo samozřejmě i samostudium a vysoký zájem rodičů.

### **Průběh integrace na II. stupeň:**

Žákyně 2 nastoupila na druhý stupeň stejné školy, kterou navštěvovala i na prvním stupni. Jak bylo už zmíněno, oba stupně jsou situovány do stejné budovy. Žákyně byla integrovaná od prvního stupně, škola plánovala předem a paní učitelka třídní na druhém stupni velmi blízce spolupracovala od počátku s paní učitelkou prvního stupně, docházelo i ke společným informačním schůzkám. Žákyně 2 měla už v 1. třídě funkční kochleární implantát levého ucha, na pravé ucho do současnosti neslyší.

Výhodou žákyně pro byl stávající kolektiv prvního stupně, se kterým Žákyně 2 na druhý stupeň nastoupila. Žákyně se bez problémů orientuje po škole i po jejím okolí. Třída není žádným speciálním způsobem odhlučněna, na zadní stěně se vyskytuje pruhová kobercová nástěnka. Ve třídě nejsou žádné závěsy ani záclony.

Žákyně 2 má přesně dané místo ve třídě, na kterém je usazena – je to druhá lavice uprostřed, kde zaujímá místo vpravo. Sedí se spolužákem, který jí je nápomocen.

Třídní učitelka získávala informace od Speciálního pedagogického centra, dále také od rodičů a třídní učitelky prvního stupně. Dále také blízce spolupracuje s výchovným poradcem a logopedem. Třídní učitelka stojí za názorem, že je velmi důležitá komunikace mezi všemi učiteli, kteří žáka vzdělávají. To na této základní škole funguje bez problémů, učitelé řeší i její hodnocení, úlevy, chování k žákovi, klima ve třídě či metody výuky, které mu vyhovují. Tím se žákyni dostává stejné míry přístupu ve všech předmětech, což je důležité.

Pokud Žákyně 2 neporozuměla, nemá problém zeptat se svých spolužáků. V případě většího problému se nebojí zeptat i svých učitelů. Učitelé dbají na individuální přístup a na neustálou kontrolu porozumění, zejména pomocí zpětné vazby (na tu je kladen důraz i v individuálním vzdělávacím plánu).

## Vzdělávací postupy a výukové metody

Žákyně 2 má velmi ráda prezentace učitelů, které pouští na dataprojektoru. Výklad je tak pro ni systematictější, barvy pomáhají se lépe orientovat. Před skupinovou výukou upřednostňuje výuku frontální a klidnou. Pokud je ve třídě příliš hluku, je mnohem dříve unavena. Jelikož je ale normální sebevědomou žákyní, situaci řeší po svém a kochleární implantát si vypne vždy, když je jí jakýkoli zvuk nepříjemný. Za tento postup se nestydí ani před spolužáky.

Skupinová výuka nikdy neprobíhá ve skupinách větších než 4 žáci. Žáci jsou nabádáni k tomu, aby komunikovali vždy jen k tématu, o které se ve skupině jedná, a pracovali jen na zadaném úkolu. Nepřiměřený šum způsobuje ztrátu pozornosti Žákyně 2 a neschopnost pracovat. Skupina nikdy není vybírána náhodně ani losováním, ale vždy si buď vybere spolupracovníky sama žákyně, nebo učitelka, která ví, které žáky může k Žákyni 2 přiřadit, kteří na ni umí brát ohled a s trpělivostí jí pomáhají při práci.

Samostatná práce žákyni nezpůsobuje žádné problémy, musí být ale dobře a jasně zadána tak, aby si byl učitel jist, že žákyně úkol pochopila. Při samostatných pracích je ve třídě klid, což žákyni vyhovuje.

Žákyně 2 preferuje metody názorně-demonstrační. Dává přednost prezentacím před běžným diktováním. Pro Žákyni 2 není vhodný ani běhací diktát, při činnosti potřebuje klid. Jinak je schopna prezentovat cokoli před třídou, nebojí se mluvit, nevyhýbá se ani ústnímu zkoušení. Žákyně 2 umí velmi dobře odezírat, takže je důležité, aby stál učitel vždy před ní. Učitelé používají kromě dataprojektoru a interaktivní tabule, která slouží často i jako součást metod motivačních a aktivizačních, tabuli běžnou – pro Žákyni 2 je důležitý jakýkoli zápis, který je pro ni orientační, který jí dá strukturu ve výkladu.

Žák v době únavy nemá zadané žádné odpočinkové činnosti, únavu řeší vypnutím kochleárního implantátu nebo pouhým nevnímáním učiva. V takovém případě je nutné ji upozornit, aby si chybějící učivo dopsala či jí jej dát v přepsané podobě.

Žákyně je oprostěna od povinnosti poslechových činností, pokud se na ně cítí, zkouší je, ale je to jen na její volbě. V cizím jazyce jsou jí poslechy nahrazovány čtením

s porozuměním, které ale musí být jasně strukturovány a doprovázeny konkrétně pokládanými otázkami.

### **Případová studie 3:**

Žákyně 3 je dívkou se sluchovým žijící trvale ve Zlínském kraji. Ve školním roce 2018/2019 navštěvuje 9. třídu základní školy. Žákyně 3 má individuální vzdělávací program s 2. stupněm podpůrných opatření – těžké sluchové postižení.

### **Diagnóza:**

Žákyně 3 je diagnostikována s oboustrannou praktickou hluchotou.

### **Rodinná anamnéza:**

Žákyně 3 pochází z úplného manželství, otec ani matka žádné problémy se sluchem nemají. Totéž platí i pro prarodiče. Těhotenství matky probíhalo v naprostém pořádku, dítě bylo donošeno a porod proběhl v termínu bez větších komplikací. Žákyně 3 má bratra s kombinací sluchového postižení a mentálního postižení.

### **Osobní anamnéza:**

Žákyně 3 má pouze jednoho mladšího bratra. Od narození trpí oba sluchovým postižením. U Žákyně 3 měla podezření na ztrátu sluchu matka, jelikož dítě nic nebudilo. Lékaři na Uherskohradištsku mu ale sluchové postižení nepotvrdili, jelikož dítě velmi dobře reagovalo. Matka dlouho usilovala o detailnější vyšetření. Poté, co se jim podařilo dostat do Prahy na detailní vyšetření, diagnóza zněla prelinguální oboustranná praktická hluchota – Žákyně 3 měla v tuto dobu dva roky. Po návratu domů čekali na sluchadla po dobu tří měsíců, kde jim bylo řečeno, že nejsou prioritním případem. Matka se nakonec rozhodla, že půjde vlastní cestou a sluchadla objednala v Praze, kam si pro ně jeli hned další den. Následně Žákyně 3 dostala zprávu o tom, že je vhodným kandidátem na kochleární implantát. Ten jí byl voperován na levé ucho ve třech letech.

Žákyně 3 chodila do mateřské školy specializované pro děti se sluchovým postižením. Během mateřské školy měla rodina jeden velký cíl – dohnat vše, co Žákyně 3 zameškala,

což není jednoduché, jelikož žila první dva roky života v tichu. Byla potřeba intenzivní práce rodičů, mateřské školy i Žákyně 3.

Rodiče Žákyně 3 se po konzultaci se školou i Speciálním pedagogickým centrem v Kyjově domluvili, že Žákyně 3 velmi rychle postupuje a že bude nejlepší ji integrovat do první třídy běžné základní školy. K běžné integraci jí pomohl přípravný ročník základní školy v Kyjově, kde absolvovala obsahově půlku první třídy, než nastoupila do běžné školy.

V současnosti Žákyně 3 navštěvuje 9. ročník druhého stupně běžné základní školy, na kterou je integrována již od 1. ročníku. Má voperovaný druhý kochleární implantát na levém uchu, o operaci druhého ucha už nepřemýšlí.

První i druhý stupeň základní školy se nachází ve stejné budově, jen v jiné části. Žákyně 3 má ráda všechny druhy sportů. Zajímá se o žáky se stejným sluchovým postižením, jako má ona sama, zakládá na sociálních sítích skupiny i konverzace a je v kontaktu s různými aktivnějšími jedinci s kochleárním implantátem, kteří organizují různé workshopy a usilují o přiblížení této problematiky ostatním lidem.

Žákyně 3 je velmi klidná, tichá a skromná. Je ale cílevědomá a neustále na sobě pracuje. Toto dokazují nejen školní úspěchy, ale také úspěchy sportovní. O svém sluchovém postižení otevřeně mluví a uvědomuje si i to, že některé rozdíly v její mluvě od běžné mluvy slyšet jsou. Přesto pomáhá některým jiným, kteří začali také slyšet až ve třetím roce života a nemluví ani z daleka tak dobře, jako Žákyně 3.

V kolektivu třídy Žákyně 3 nemá problém a je přijata, s problémy se potýkala spíše na prvním stupni základní školy, kde se jí některé spolužačky posmívaly. V lavici sedí se spolužákem, který jí byl vždy nápomocný v jakékoli situaci. Uvědomuje si však, že některé spolužáky obtěžují její častější dotazy k nejasnostem.

Žákyně je v 9. ročníku a bude se hlásit na střední pedagogickou školu, na jejíž přijímačky se pilně připravuje. Její vysněným povoláním je dělat učitele tělesné výchovy ve speciální škole.



## Úprava podmínek při vzdělávání

Žákyně 3 je vzdělávána jako žák s podpurnými opatřeními 2. stupně, žák s těžkým sluchovým onemocněním. Žákyně má individuální vzdělávací program do všech předmětů.

Žákyně 3 i v současnosti aktivně pracuje na neustálém obohacování slovní zásoby a skladby vět. Má větší problémy i s anglickým jazykem, kde na ni nebyl brán dostatečný ohled a jednu dobu dokonce propadala. V jazykových výchovách je nutné brát na žákyni zvláštní ohled, stát před ní nebo nad ní a neustále ji sledovat při práci. Žákyně je bázlivá, proto se nezeptá v případě nepochopení a je nutné, aby toto odhalil vyučující. V hudební výchově žákyně sedí v zadní lavici a nezpívá. Znamky dostává pouze za vědomostní testy ohledně hudební nauky a historických souvislostí.

Učitelé ve škole jsou od počátku informováni o dodržování všech zásad práce s žákem se sluchovým postižením. Je nutné pracovat na jejím sebevědomí. Žákyně 3 má zásadní problém s hodinami cizích jazyků – anglického jazyka a německého jazyka. Nevládá konverzace a cizímu jazyku příliš nerozumí. Učitelé jsou poučeni i z úst ředitele i výchovného poradce. Samozřejmě si všichni pečlivě studovali individuální vzdělávací plán, nebo se na něm přímo podíleli. Někteří přesto tyto pravidla na druhém stupni nebyli schopni dodržovat pravidelně.

Ve škole nedostává Žákyně 3 žádné speciální pomůcky, i když se na začátku druhého stupně setkala s indukčními smyčkami, a to v případě, kdy se školou chodili na větší přednášky či se pohybovali ve větším a hlučnějším prostoru. Tyto smyčky jí ale nevyhovovaly z důvodu, že neslyšela nic než mluvu člověka s mikrofonem a cítila se v prostoru značně omezena. Žákyně 3 nikdy neměla asistenta.

Žákyně 3 byla a je během svého studia druhého stupně často unavena. V případě únavy se nemohla soustředit a někdy si brala odpočinkové prázdniny, které trávila v domácím prostředí ze zdravotních důvodů. Sama tvrdí, že má pocit, že na druhém stupni hodně času jen prospala. V případě únavy v hodinách přestala výklad vnímat. V takovém případě jí učitelé dovolili si nafotit výklad spolužáka nebo přímo snímky na prezentaci pouštěné dataprojektorem. Žákyně má doporučený delší čas na práci v hodině, v případě, že nestihne během hodiny vypracovat všechny úkoly, a učitel vidí, že látku pochopila, nemusí

na nich pracovat dále. V případě, že látku nepochopila, vždy jí je od učitele nabídnuto dovysvětlení – někdy stačí pár minut po hodině, jindy je třeba se domluvit na celé hodině. Důležitý je pro Žákyni 3 klid, pak je schopna vše pochopit rychleji.

### **Poradenské služby:**

Od tří let spolupráce s logopedem v Kyjově, dále také speciálním pedagogickým centrem v Praze i v Kyjově. S logopedem dodnes spolupracuje, protože její výslovnost ještě není úplně dokonalá. Lze pozorovat šlapání na jazyk či výměnu některých hlásek. Žákyně někdy nemůže nalézt vhodná slova pro vyjádření. Logoped navštěvuje i základní školu a plní funkci rádce pro učitele.

Učitelé žákyni doplňující materiály nedávají, ale tuto funkci nahrazuje logoped, který žákyni poskytuje i materiály rozšiřující zejména slovní zásobu a práci na výslovnosti. V 9. ročníku dochází k návštěvě logopeda dvakrát za měsíc. S jinými poradenskými službami škola ani rodiče nespolupracují. V současnosti je věnována zvýšená pozornost přípravě na střední školu.

### **Průběh integrace na II. stupeň:**

Žákyně 2 zahájila druhý stupeň základní školy na vesnici, kde žije. Zde byla integrována už do prvního ročníku. Integrace do prvního ročníku proběhla zejména díky přípravnému ročníku v Kyjově dobře. Žákyně měla probranou látku prvního půl roku běžné první třídy, a tak bylo možné se soustředit více na obohacování slovní zásoby, schopnost artikulovat a srozumitelně mluvit, správně skládat české věty.

Na druhém stupni měla žákyně problém zejména v šestém a sedmém ročníku. Důvodem byl hlavně problém zvyknout si na jiné hlasy učitelů, jelikož na prvním stupni byla zvyklá na hlas učitele jednoho (s výjimkou angličtiny). Hlas a odlišný způsob řeči učitelů byl hlavní příčinou častého nepochopení žákyně. Po dvou letech se toto ustálilo, učitelé se příliš nestřídali, takže v 9. ročníku už žákyně rozumí všem učitelům téměř bez problému. Umí také velmi dobře odezírat.

Značnou nevýhodou bylo pro Žákyni 3 také to, že po prvním stupni došlo do 6. ročníku ke spojení dvou tříd. V předchozí třídě jich bylo pouze 13. To způsobilo změnu klimatu ve třídě. Žáci se ale navzájem znali ze společných výletů a sportovních aktivit, proto se kolektiv velmi brzo spojil. Najednou však byl ve třídě mnohem větší hluk, a to v kombinaci s jinými hlasy učitelů způsobovalo problémy. Vše bylo umocněno ještě tím, že na druhém stupni nebyla Žákyni 3 poskytnuta odhlučňovaná třída. Na prvním stupni byla zvyklá na kobercové obložení celé třídy. Zde byla navíc často okna do ulice.

Velkou výhodou naopak byl pro žákyni velmi zkušený třídní učitel, který má vystudovanou speciální pedagogiku. Není sice odborníkem přes surdopedii, téma je mu ale blízké a sám si velké množství informací nastudoval. Velmi dobře se zná i s rodiči Žákyně 3, což velmi pomohlo školnímu i osobnostnímu vývoji. Žákyni 3 se věnuje i mimo školní docházku, dává jí pravidelná doučování českého jazyka. Třídní učitel po celou dobu spolupracuje i s logopedem a výchovným poradcem. Velký zájem na průběhu vzdělávání Žákyně 3 má i pan ředitel.

V případě nepochopení má Žákyně 3 problém se zeptat před celou třídou. Brání jí v tom nejspíš jeho skromnost a nejistota. Velmi dobře ale funguje se svým spolusedícím, který jí v hodinách automaticky pomáhá, pokud vidí, že žákyně něco nepostřehla. Třídní učitel žákyni pozoruje také při práci a výklad i celou hodinu jí přizpůsobuje. V případě, že vidí únavu a ztrátu pozornosti u důležitého výkladu, okamžitě reaguje.

### **Vzdělávací postupy a výukové metody**

Co se týče výukových metod, na druhém stupni byly praktikovány všechny výukové metody, vždy však s ohledem na integrovanou žákyni. Probíhala zejména frontální výuka, ne však jen ta. Při diktování bylo nutné nové pojmy vždy psát na tabuli a dovysvětlovat, aby došlo k pochopení. Problémy byly zejména v šesté a sedmé třídě, kdy proběhlo mnoho změn a navíc začínala i puberta, tudíž byla Žákyně 3 mnohem citlivější.

Žákyně 3 zvládá i skupinovou práci, ale ve skupinách je nutný dobrý kolektiv – je potřeba, aby Žákyně 3 pracovala s tím, s kým si rozumí. Ve skupině, kde Žákyni 3 nemá někdo rád, se jí velmi špatně pracuje. Skupina také není nikdy větší než 4 – 5 osob. Nejlépe

však 3. Záleží ale také na druhu úkolu. Pokud šlo o problémové metody, kde žáci měli něco vyřešit, Žákyně 3 měla někdy problém uchopit všechny názory a informace, které ostatní ve skupině prezentovali. Pak se nemohla tolik zapojovat.

Co Žákyni 3 významně nevyhovuje, je úvodní motivační konverzace v anglickém jazyce. Žákyně 3 se stydí mluvit veřejně před velkou skupinou lidí, v cizím jazyce se tento stresor ještě stupňuje. Od poslechových aktivit je v cizích jazycích oprostěna, pokud nechce ona sama. Žákyně 3 má ale s poslechy problém extrémní, neslyší jasně zvuk televizoru, rádia ani reproduktoru interaktivní tabule.

Žákyně 3 vyhledává názorné metody, což se komplikuje u videoukázek, například v dějepise. Vyučující tuto problematiku řeší například českými titulky. Jako pomůcky slouží i dataprojektor a interaktivní tabule, zejména na prezentace, které Žákyni 3 vyhovují. K rozšiřování slovní zásoby jsou využívána zejména pexesa, kde na jedné kartičky z dvojice je obrázek a na druhé napsané slovo.

Žákyni 3 je potřeba vysoce motivovat, nejen v úvodu hodiny, ale po celou dobu. S cílem motivovat a také spojovat kolektiv pan učitel třídní využíval dramatickou výchovu, kterou vedl jako kroužek, ale často také zapojoval do hodin. Dramatická výchova byla zaměřena na sociálně-osobnostní rozvoj žáků. Žáci se účastnili společných aktivit, což mohlo dopřát pocit úspěchu i Žákyni 3, přestože ve škole se zpočátku prosadit obávala. Dalším způsobem, který byl využíván, byly časté společné výlety a školy v přírodě.

Učitelé cíleně pracují na práci s textem a jeho porozumění, analýzu, kritické myšlení. Žákyně 3 má často problém s čtením delších úseků textů, zároveň jí dělají problémy i logické slovní úlohy v matematice. Čtenářskou gramotnost je tedy nutno podporovat ve vysoké míře napříč všemi vzdělávacími obory.

## 7.5 Výsledky výzkumného šetření

V této části kapitoly se zaměříme na výzkumné okruhy a budeme srovnávat jednotlivé rozhovory tak, abychom zjistili, co ve vzdělávání vyhovuje a naopak nevyhovuje žákům s kochleárním implantátem na druhém stupni základní školy, a to z jejich subjektivního pohledu i z pohledu jejich vyučujícího. Na konci každé výzkumné otázky shrneme stručně její výsledky.

### 7.5.1 Jaké vyučovací metody vyhovují dětem s kochleárním implantátem?

Této výzkumné otázce jsme při rozhovorech věnovali nejvíce pozornosti, protože právě ona je největším tématem naší diplomové práce. Ostatní otázky ji doplňují o další informace, které průběh výuky u žáků s kochleárním implantátem může ovlivnit.

Pokud jde o výukové metody, zjistili jsme, že žáci s kochleárním implantátem mohou být zapojeni do kterékoli výukové metody, pokud jsou dodrženy určité podmínky. Toto nám potvrdili jak dotazovaní žáci, tak jejich třídní učitelé. Učitelka 1: *Musí učitel mluvit zřetelně, čelem k němu, nesmí se otočit zády, musí mít zpětnou vazbu, jestli porozuměl zadanému úkolu... a případně doplňovat vše na tabuli písemnou formou.* Učitel 3 toto tvrzení svým naprosto potvrdil: *Je potřeba udržovat zvukovou pohodu ve třídě, vhodné prostředí. ... Ale nemělo by se to stávat, ti lidi, když učí, tak by opravdu neměli nikam jinam pochodovat a měli by pořád myslet na to, že tam mají žáka s kochleárním implantátem a že ho musí individuálně sledovat, jestli se chytá, rozumí.* Učitelka 2: *Dá se dělat hodně věcí, ale jen tak, aby ona vás měla před sebou nebo u správného ucha.* Pro žáky s kochleárním implantátem je dodržování těchto pravidel naprosto stěžejní. Žákyně 2: *No třeba když paní učitelka mluví někde jinde, tak to jí nerozumím.* Žákyně 3: *No někdy na to zapominají, že neslyším tolik, chodí dozadu. No to někdy opisuju od sousedky. A tak ne vždycky se to dá, no.*

Když jsme se zaměřili na **výuku skupinovou**, dozvěděli jsme se, že žákům vyhovuje o něco méně, než výuka frontální. Důvodem je ve všech případech zvýšený hluk a někdy i chaos, který ve třídě při skupinové práci vznikne. Žákyně 2: *No vadí mně to (hluk ve třídě, pozn. autora), ale vždycky dám ten kochleár jakože blíž těm ústům ve skupince a slyším to.* Nejlépe skupinovou práci zvládá Žák 1: *No, já myslím, že v některých případech je to zábavnější. V tom přírodopise je to úplně nejlepší, tam by mohlo víc, ale jinak mně to nevadí ze žádného předmětu, alespoň se do něčeho zapojím.* Ostatní dvě žákyně se ke skupinové

práci nevyjadřují vyloženě negativně, rozhodně ji ale před frontální výukou neupřednostňují. Žákyně 2: *Někdy je to dobré a někdy zas ne. Někdy je ta skupina, ve které jsem, taková jakdyž hlučná.* Na otázku, jestli má raději, když mluví jen paní učitelka, nebo skupinovou práci, Žákyně 2 odpověděla: *No, jak kdy, ale spíš když jen mluví paní učitelka.* Učitel 3 nám na téma skupinových prací řekl toto: *Tak ona je zvýšeně unavitelná, takže je dobré, když to prostředí je co nejtíšší, pak se už nemůže koncentrovat.* Žákyně 3 se ke skupinovým pracím vyjádřila takto: *V těch skupinkách jak si vyměňujeme názory a oni, tak jsem třeba to ani nestihla poslechnout, co říkají. A pak je to na nic.* Na otázku, jestli pracuje ráda ve skupince, odpověděla: *Tak záleží na kolektivu. My jsme třeba docela dobrý kolektiv, ale i se snažím vždycky být v té skupince, kterou nejvíc znám. Nešla jsem do skupinky s někým, koho nemám ráda a kde nejde ta spolupráce.* Tím nám Žákyně 3 ukázala další směrodatný postup při práci ve skupinové práci. Žákům s kochleárním implantátem se pracuje lépe ve skupině, kde je pro ně příjemná atmosféra – jsou tam lidi, které znají a s kterými si rozumí. To nám potvrdili i třídní učitelé. Učitelka 1: *Je důležité, aby tam měl tu svoji skupinu...málokdy dělám, že by to bylo náhodně, protože potřebujeme, aby si vzal ty, kteří mu sedí do té skupiny. Ne ty, s kterými ta práce není taková. Vím, kdo s ním spolupracovat bude a kdo s ním funguje i v rámci mimoškolním.* Dalším důležitým aspektem u skupinových prací je velikost skupiny, ve které žák s kochleárním implantátem pracuje. Všichni žáci i učitelé se shodli na tom, že menší počet je lepší a neměl by přesáhnout 5 lidí. Žákyně 3: *4, maximálně 5... No lepší je třeba 3, to je tak akorát, když je moc lidí, tak už se to tak dobře nedělá ta práce.* Učitelka 1: *Tak do 4 dětí, víc ne. Někdy jen tříčlenná...*

Když se zaměříme na **výuku frontální**, všichni ze tří dotazovaných učitelů ji považují za klidnější a tím pádem méně problémovou. Učitelka 1: *Pokud se zachovávají jeho specifika, reaguje dobře, mám to vyzkoušené. Metody slovní, vysvětlovací.* Učitelka 2: *... to je nejklidnější způsob výuky a myslím si, že při ně je důležitý klid ve třídě. Takže pro ni při frontální výuce, která teda není úplně nejzábavnější, tak si myslím, že ten klid je tam největší.* Učitel 3: *Když se dodržují tyto zásady (zvukové pohody ve třídě – pozn. autora), tak ona je schopná ve škole fungovat skoro jako běžný žák. Samozřejmě když máme nějaké nové pojmy, tak je dobré je napsat na tu tabuli.* Žáci upřednostňují také klid ve třídě a potvrzují tím tvrzení svých učitelů. Všichni se ale shodují na tom, že je dobré výklad doprovázet zápisem na tabuli. Žák 1: *No myslím, že to je asi nejlepší, když říká a zapisuje, protože já mám hodně*

*rád to opisování z té tabule, ..., protože ona to má zapsané v nějakých těch rádcích a tak.* Žákyně 3 na otázku, jestli raději sedí v lavici a poslouchá výklad, odpověděla, že ano.

Pro žáky je tedy důležité frontální výuku doprovázet o zápis alespoň těch nejdůležitějších pojmů. Dokonce, i když píše zády k žákům, oceňují zápis na tabuli. Žákyně 2: *No to už je pak horší, ale zase je to pak na tabuli... třeba u těch delších (výkladů – pozn. autora), třeba v dějepise, je lepší, když to píše na tabuli.* Žákyni 3 vyhovuje frontální výuka s použitím tabule také: *Ideální je, když máme přírodní vědy předměty, co se všechno píše na tabuli a je to jenom počítání, tak to jde. Ale třeba v češtině, ..., tak se to třeba jen diktuje, a to je takové, že tam někdy usínám.* U diktování je pro děti velmi důležitý hlas učitele, na který si musí zvyknout, aby mu lépe rozuměli. S hlasem souvisí samozřejmě i zřetelná artikulace, jelikož všechny děti mimo poslouchání z velké části odezírají. Žákyně 2 odpověděla na otázku, jestli spíš poslouchá nebo odezírá: *Obo dvojí... Paní učitelce jedné rozumím víc, ona mluví spisovnějc.* Žákyně 3 nám na téma hlasu a odezírání odpověděla v souvislosti s diktováním v hodinách českého jazyka: *Párkrát mi i diktuje, ale já jsem zvyklá na jeho přízvuk, takže je to dobré. A on stojí nade mnou a sleduje, co píšu. A když napíšu blbinu, tak mně to řekne, zastaví a přečte to znova.* Téma hlasu nás zaujalo, a proto jsme jej ještě rozvedli další doplňující otázkou, jestli má tedy s cizím hlasem problém. Žákyně 3 odpověděla: *Tak jako jo, než si zvyknu na hlas někoho jiného. Někdo mluví i rychle, vždycky se ten diktát říká ale pomalu, postupně... A on si vždycky vezme ještě k sobě můj sešit a zkontroluje to no, jestli jsem stihla všechno.* Pan učitel 3 má vystudovanou speciální pedagogiku a jde tedy podle rozhovoru s ním i s jeho žákem poznat, že dbá na individuální přístup a skutečně dodržuje všechny zásady výuky žáka s kochleárním implantátem. Učitel 3 se k tomuto tématu i takto vyjádřil: *A protože jsem zvyklý ji pořád nějak nenápadně kontrolovat, tak je jasné, kdy ta Ž3 se mi ztratila, že, to byl takový ten pohled, jakože teď momentálně nevím, nerozumím.* Potvrzuje i komplikace s novými hlasy učitelů: *A musela si zvyknout i na jednotlivé hlasy. Já už si můžu dovolit nestát jen tak, aby mohla odezírat, ale už jsem se nemusel tolik kontrolovat a ona tím, že je velice dobře už zvyklá, tak rozumí.* A odezírání se vyjádřil i Učitelka 2 v odpovědi na otázku, odkud na Žákyni 2 mluvila: *Zepředu, ono zepředu jí to stačilo, ona umí velmi dobře odezírat pusou a za druhé je neuvěřitelně inteligentní.*

Důležitým faktorem u frontální výuky je hygiena sezení žáka s kochleárním implantátem, což znamená, že je vždy doporučené místo, které žákovi samotnému nejvíce vyhovuje. Ve všech třech případech je to prostřední řada v běžném uspořádání lavic ve třídě do tří řad. Dva žáci sedí ve druhé lavici prostřední řady, jeden žák v lavici první. Zde je ale důležité poznamenat, že třída je příliš prostorná na tak malé množství lavic, které ve třídě mají, a tak první lavice začínají dále od tabule. Učitel 3 řekl: *Měla by být optimálně posazená.* Žákyně 3: *No já sedím v té druhé lavici uprostřed. Napravo, aby mě kamarádka slyšela.* Učitelka 2 potvrdila: *Seděla v druhé lavici v prostředku. Zjistili jsme, že je to tak nejlepší, že někdy se po té třídě musíte trochu pohybovat před tabulí, ta první lavice je zase moc blízko... mě měla zepředu a na tabuli všechno.*

Další metody, které vyučující nejvíce využívají pro práci s žákem s kochleárním implantátem, jsou **metody názorně – demonstrační**. Důvod je jasný. Pokud žák nemá jistotu ve sluchu, nedokáže s jistotou slyšet vše, co vyučující v hodině pomocí slovních metod předkládá, pomáhá mu názorná ukázka. Nejvíce lze názornost využívat na tabuli, kde žák vidí jasně strukturovanou osnovu výkladu, případně i více informací. To platí i pro zadávání úkolů na tabuli. Učitelka 2: *Ano, to dělám, tam ta vizuální podpora je velmi důležitá.* K názornosti pomáhá i používání obrázků, buď v papírové podobě, na plakátech nebo i promítané na dataprojektoru. Učitelka 1: *... myslím, že ta názornost hlavně.* Žáci potřebují mít strukturu, kterou mohou vidět i vizuálně. Zmiňovali jsme v tomto tématu používání tabule, žáci ale upozorňují i na jiný způsob, který prolíná názornost i frontální výuku – a to vytvořené počítačové prezentace, které jsou promítány na dataprojektoru. Žákyně 3: *Jo, prezentace jsou dobré. To je tak líp všechno vidět.* Učitel 3: *S tím pracujeme úplně běžně, i v dějepise, který je učím, když tam je zapsaný ten zápis, je to pro ni velice fajn, že to může bez chyby opsat.* Žák 1 na otázku, jestli má rád prezentace, odpověděl: *Mám. Já to tak jakože mám rád, že jsou tam ty obrázky a že je to takové přehlednější učení a myslím, že vlastně i pro všechny.* Učitelka 2: *Ony i ty prezentace hodně na tabuli pomůžou a kolikrát je to pro ni lepší a přehlednější, než psané písmo na tabuli.* K názornému učení je výborným pomocníkem i tabule interaktivní, o které se zmíníme v další výzkumné otázce. Učitelka 2: *Na hry a doplňovačky, kde to vidí, tak výborná názornost, vše krásně vidí.*



Další metodou vyhovující žákům s kochleárním implantátem je **samostatná práce**. Mohou pracovat vlastním tempem a nejsou stresováni ostatními žáky. Mezi samostatné práce můžeme řadit například tiché čtení, ke kterému se nám, mimo jiné, vyjádřil Učitelka 1: *Tam měl i počítač, kde mohl využívat individuálně i to své studium, procvičování nad rámeček, aby se nemusel zapojovat do všech aktivit společných, kde byl přeci jenom hluk. On měl rád i tu svou individuální četbu, protože když občas neslyšel – někdo mluví potichu- bylo to náročné a hodně se tím unavil.* Samostatná práce může být považována za jednu z nejvhodnějších metod odpočinkových v případě, že na žácích s kochleárním implantátem vidíme značnou únavu. Opět podotýkáme, že žáka je potřeba individuálně pozorovat a na situace, kdy už je viditelně unaven, správně reagovat. Učitel 3: *Ona si odpočine tak, že prostě přestane vnímat. To jde pak poznat, že je potřeba měnit činnosti.*

**Poslechy** jsou pro žáky s kochleárním implantátem nejproblémovějším způsobem výuky. Téma poslechů jsme s učiteli i žáky rozebírali hodně, jelikož je obtížné jim výuku s poslechy přizpůsobit k jejich prospěchu. Učitelé se spíše snaží alespoň o to, aby dětem tyto části výuky nebyly přímo nepříjemné. U poslechů záleží samozřejmě i na třídě, ve kterých poslech probíhá – ozvěna hodně narušuje schopnost poslechu porozumět. Žák 1 zmínil problematiku poslechů jako první věc v odpovědi na otázku, co mu v hodinách opravdu nevyhovuje. Řekl: *Angličtina, ta multimediální učebna, je tam ten reproduktor z té tabule, tak to mluvení, to jsem rád, když mně pan učitel vždycky to ještě jednou přeloží, ... nebo to dvakrát ještě řekne potom.*

Jedním ze způsobů, jak žákům poslech ulehčit, je zopakovat jim poslech z reproduktoru ještě hlasem učitele, na který je zvyklý. V tomto případě jde spíše o poslechy v cizím jazyce, které bývají běžnou součástí hodin. Na otázku, jestli mu ve třídě, kde je také ozvěna, nevadí i hlas učitele, Žák 1 řekl: *... tady je to normální přirozený hlas.* Žákyně 2 potvrdila: *No, ty poslechy v angličtině, ty jsou takové trochu těžší, jak oni mluví angličtinou a jak je to moc nahlas, tak jim třeba nejde rozumět.* To, že poslech probíhá v cizím jazyce, je pro žáka s kochleárním implantátem o to komplikovanější. Řeč má jinou intonaci, fázování, přízvuk, což mu porozumění velmi komplikuje. Jako největší problém v hodinách nám uvedla poslech i Žákyně 3: *No tak v angličtině, tam už vůbec neslyším.... To*

*poslouchání je pro mě fakt těžký. Někdy i ten jeho hlas (učitele, když žákovi poslech opakuje – pozn. autora) v angličtině zní prostě jinak... Nerada poslouchám.*

Žákům s kochleárním implantátem, kterých jsme se dotazovali, ze způsobů poslechu vyhovuje nejvíce hlas živě mluvený ve třídě. Na druhém pomyslném místě bychom poté mohli umístit poslech z velkých sluchátek. Z peckových sluchátek žáci s kochleárním implantátem neslyší vůbec nic. Žák 1: *... já spíš používám ty velké.... Tady ty malé, z toho, ty peckové, z toho ten zvuk nejde snímat, to je prostě nemožné.* Žákyně 2: *No některá slova v nich (ve velkých – pozn. autora) jdou slyšet a některé zase ne. Ale je to lepší, než ta tabule (interaktivní – pozn. autora).* Žákyně 3: *No v angličtině, tam máme ty veliké sluchátka.... Něčemu jsem rozuměla, ze sluchadel je to lepší, než takhle otevřeně.* Reprodukory z tabule či z radia se nám tedy umísťují na posledním pomyslném místě. Žáci z nich zvuk buď nepochytí vůbec, nebo jen částečně. Záleží na více okolnostech – ozvěně ve třídě, kvalitě nahrávky a konkrétním hlase, který je v poslechu nahrán.

Dalším způsobem, jak žákům poslech zjednodušit, je dát jim text už předem přepsaný. Žáci se poté snaží pochytit co nejvíce, ale opora v psaném textu je pro ně důležitou pomůckou. Tato opora je vhodná i v jiných předmětech – výklad je taky způsobem poslechu, i když je pro žáky srozumitelnější, než poslech z reproduktoru. Přepsaný text je velkou oporou například v dějepise, kde je každé datum či jméno důležité a někdy je z důvodu širokého obsahu vyučování náročné zapsat na tabuli vše důležité. Žákyně 3: *No v tom dějepise mám tu výhodu, že mě učí pan učitel třídní, a on ví, co má dělat. Ten mi dával vytisklé už papíry.... Já si to zaškrťávám a doplňuju něco navíc. To je super.* Učitel 3: *... občas jí dávám napsaný text, pokud je výklad příliš dlouhý.*

K poslechům cizích jazyků a poslechům velkých výkladů přiřadíme ještě poslechy audioknih a poslechy videí v různých předmětech. Pokud jde o poslechy audioknih, žáci je poslouchají z velkých sluchátek. Výhodou je délka audionahrávek knih, kdy si žáci po chvíli zvyknou na nahraný hlas a knize pak mohou lépe porozumět. Tímto způsobem tedy výuku obohacovat můžeme, pokud ovšem máme možnost velkých sluchátek. Podmínkou je také vybrání kvalitně nahraného a artikulovaného hlasu. Žák 1: *No já vím, že jsem měl na notebooku nahrané různé audiokničky, a já třeba když jsem byl unavený... tak jsem si je poslouchal.* Na dotaz ohledně nahraného hlasu odpověděl: *No, mně to vždycky chvíli vadí a*

*pak si na to zvyknu. Učitelka 1: On si chtěl často poslouchat – právě že jsem zakoupila pro něho audioknihy, takže chtěl si často i poslouchat, takže měl k dispozici sluchátka. Žák 2 poslouchá audioknihy doma, i když ve škole je k dispozici nemají. Třeba Lichožrouty, jenom doma. Ve škole ne. Poslechy videí lze žákům přizpůsobit pomocí českých titulek. Žákyně 3 se 1 tomuto vyjádřila následovně: To se snaží pouštět videa s titulky... K videím, které protínají metody názorné i poslechové, se nám vyjádřil Učitel 3, který upozorňuje i na doplnění videa učitelským komentářem: Ona si na to nestěžovala, ale snažím se, aby jí ty věci nesplývaly, tak to nejde jen pustit něco a nechat to být, ale umět o tom i trochu zpětně popovídat, shrnout obsah a vytáhnout to důležité. A pak problém nebyl. Učitel si po komentáři videí pomocí ověřit, zda žákyně pochopila smysl ukázky, individuálně sledovat jeho porozumění a pomocí konkrétně položených otázek doplnit případná nepochopená témata.*

V angličtině jsou atraktivním doplňkem výuky poslechy písniček. Žákům s kochleárním implantátem při této aktivitě pomáhají například karaoke písničky, kde přesně vědí, co se zrovna zpívá. Zpívat ale většinou nechtějí. Žákyně 3: *Nejde to. Jenom u těch známých písniček, co už znám.... V angličtině bývá i karaoke, ale to já nezpívám ani tak.*

Další výukovou metodou, na kterou už se nebudeme zaměřovat tolik detailně, je **čtení s porozuměním**. Dozvěděli jsme se, že žákům dělají problém příliš dlouhé texty a že více, než obecné otázky na děj knihy, jim vyhovují otázky pokládané přímo na konkrétní témata, problematiky, postavy. Žákyně 3: *No když se zeptá, o čem to bylo, tak většinou neumím moc odpovědět. A když vyučující pokládá otázky přímo k textu? Tak to jo, na otázky takové jo, kde vím, co se mě ptá, to já tam najdu. Ale když se mě zeptají na ten děj, tak já stejně vždycky řeknu něco jiného.*

Poslední výukovou metodu, kterou stručně zmíníme, je **dramatizace**. Na toto se zaměřil například Učitel 3: *Měli jsme pravidelné kroužky dramatické výchovy, která byla zaměřená jako osobnostně sociální rozvoj těch dětí. Takže se dělala spousta takových společných aktivit, při kterých měl každý možnost se nějak projevit a vyniknout, ne jenom Žákyně 3. Myslíme si, že dramatická výchova by mohla běžnou výuku pozitivně obohatit, při dramatizaci se žáci lépe vcítí do jednání postav a mohou tedy téma lépe pochopit, než*

jen čteným dlouhých textů. Záleží ale samozřejmě na individualitě žáka, na jeho stydlivosti mluvit před třídou, což u dětí s kochleárním implantátem problém být může.

V této části jsme se zaměřili i na **úlevy**, které žáci s kochleárním implantátem při různých výukových metodách mohou – nebo by měli - mít. V případových studiích všech tří zkoumaných žáků se můžeme dočíst, jak vypadá přizpůsobení výuky uvedené v individuálním vzdělávacím plánu každého z nich a také to, jak výuku přizpůsobují učitelé reálně. Pojdme si tyto úlevy ukázat na konkrétních odpovědích učitelů i žáků. Jako první úleva je určitě poslech, o kterém jsme se detailněji zmiňovali výše. Žákyně 2 odpověděla na otázku, jestli je zkoušena na poslech, toto: *Ne, to já nemusím na známky nikdy*. K tomuto druhu úlev lze zařadit i psaní diktátů, u kterých mají děti v individuálním vzdělávacím plánu možnost psát polovinu nebo mít na ně více času. Učitelka 2: *U diktátů speciálně si dávám pozor na výslovnost, na artikulaci, ale hodnotíme ho celý jako ostatním.... Párkrát se stane, že slovo špatně napíše, tak to jí nehodnotím jako chybu*. Úlevou poslechů jsou i přepsané texty, a to jak u běžného výkladu, tak i u poslechových cvičení v cizím jazyce.

Další úlevou bývají domácí úkoly, kterých by nemělo být přemrštěné množství. Žáci s kochleárním implantátem, jak nám všichni sdělili, se unavují často rychleji, proto je pro ně velké množství úkolů zátěží. Žák 1: *...někdy je toho hodně a chci třeba stihnout i volný čas*.

Výhodou a úlevou měla být pro Žáka 1 paní asistentka, která mu měla úkoly zapisovat, stejně jako látku, kterou nestihl v hodině dopsat sám. K tématu asistentky se detailněji dostaneme v další výzkumné otázce.

Učitelka 1 žákovi ulevovala množstvím práce i v hodině, pokud viděla, že je unaven: *Já jsem už viděla, že únava je, a řekla jsem mu: ty už nemusíš, a některé děti pořád si to neuvědomovaly, proč on už nemusí, protože jako prostě dostal možnost si odpočinout*. Učitelka 2 také omezovala kvantitu úkolů a zaměřoval se spíše na kvalitu a pochopení, což je doporučováno i ve všech individuálně vzdělávacích plánech: *... když má třeba 70 % a vidím, že s učivem nemá problém, tak mi to stačí*. Případně žáci dostávají více času na práci – Učitelka 2: *... mohlo se samozřejmě stát, že se někdy ztratila, takže spíš potřeba více času*.

Další možností, jak žákovi s kochleárním implantátem v hodině ulevit, je možnost dopracovat si práci doma. Učitelka 2: *... když cokoli nestihne, buď jí dám zápisky k dolepení,*

*nebo si dodělá práci v hodině doma.* K možnosti, jestli ji vyučující nechává dodělávat si práci z hodin doma, odpověděla Žákyně 2: *No, jo, to nechává.*

Žáci nechodili na žádné mimoškolní doučování, všem se věnovali rodiče. Žákyně 3 je pravidelně doučován třídním učitelem český jazyk.

### **Shrnutí výsledků první výzkumné otázky:**

Pro výuku žáka s kochleárním implantátem je v první řadě nutné dodržovat všechny zásady pro práci s tímto žákem v hodině. Vyučovací metody je nutné mu cíleně přizpůsobovat tak, aby byl schopen se úspěšně zapojit, zažít pocit úspěchu, látku pochopit. Kromě učitelských zásad je nutné taky přizpůsobit prostředí – snažit se zachovávat ve třídě co největší klid, v hodinách zavírat okna, protože i okolní hluk může tyto žáky rozptylovat. Dalším důležitým faktorem je také hygiena sezení, kdy těmto žákům vyhovuje nejvíce prostřední řada, druhá lavice.

Práce ve skupinkách možná je, ale je nutné zachovat specifika žáka s kochleárním implantátem. Nechat výběr spolužáků do skupinky na něj, případně vybrat ty, se kterými víme, že bude schopen pracovat. Za další je potřeba dodržet počet osob ve skupince, který by neměl být větší než 5 žáků. Čím větší skupina, tím větší hluk a žák přestává soustředěně pracovat.

Frontální výuka žákům s kochleárním implantátem vyhovuje zejména z důvodu klidu ve třídě a možnosti odezírat. Vyhovuje jim i přehled přední strany třídy. Učitel má takto žáky na očích a může je individuálně sledovat a přizpůsobovat jim výuku. Frontální výuka ale musí být dobře strukturovaná a artikulovaná, aby žáci mohli lépe odezírat. Tím dochází k totální komunikaci mezi žákem i učitelem a žáci mají z výkladu největší požitek.

Názorné metody je vhodné zařazovat při práci v rámci jakékoli vyučovací metody. Žákům s kochleárním implantátem pomůže k pochopení jakákoli názornost, ať už grafické zpracování (osnovy, důležité pojmy na tabuli), tak prezentace, videa nebo obrazová názornost. Za názornost považujeme i gestikulaci a artikulaci učitele.

Samostatná práce je pro žáky s kochleárním implantátem vhodná a může sloužit i jako odpočinková metoda, pokud je žák zvýšeně unaven. Při samostatné práci je velkou výhodou klid ve třídě.

Poslechy může učitel žákovi zjednodušit tím, že mu zopakuje znova, co bylo na poslechu řečeno nebo mu dá přepis rozhovoru a žák sleduje, kde se mluvčí právě nachází. Při poslechu písniček můžeme použít karaoke, kde žák vidí přesně zvýrazněné slovo, které je zrovna zpíváno. V případě nepříjemnosti poslechu může žák s kochleárním implantátem poslechy vynechat úplně. K videím slouží jako vhodné doplnění titulky. Je dobré vybírat vždy nahrávky kvalitní s minimálním množstvím šumu. Záleží samozřejmě i na tom, jestli je video pouštěno ve třídě s ozvěnou, nebo do velkých sluchátek. Velká sluchátka bývají pro žáky s kochleárním implantátem vhodnější.

Čtení s porozuměním je pro žáky s kochleárním implantátem problematické a je potřeba je k tomuto způsobu vést od samého začátku. Otázky klademe spíše konkrétní, než obecné, které jsou pro žáky s kochleárním implantátem často těžce uchopitelné, stejně jako abstraktní pojmy či přenesená vyjádření.

Zvláštním obohacením výuky může být dramatizace, zejména pak v hodinách literatury na druhém stupni. Zde musíme klást důraz na individualitu žáka s kochleárním implantátem, který při této metodě může učivo sice lépe pochopit, zároveň ale záleží na jeho povaze a studu. Žákovi zde můžeme dopřát pocit úspěchu, v případě nesprávného vyhodnocení situace ale i zvýšený stres a nepříjemný zážitek.

Úlevy žákům poskytujeme s ohledem na jeho vlastní specifika, s informacemi od rodičů a po konzultaci s pracovníkem speciálního poradenského centra. Důležité je pozorovat žáka individuálně. Pokud je schopen zvládnout více, je dobré ho v tomto cíli podporovat. V případě, že se rychle unavuje, což bývá častým problémem, přizpůsobujeme metody výuky, měníme aktivity a dopřáváme mu aktivity odpočinkové, kde se nebude tolik namáhat zvýšeným hlukem. Na práci mu dáváme více času, případně ho některé úkoly necháváme dodělávat doma. Pokud vidíme, že žák učivo ovládá, můžeme ulevit z kvantity práce. Nehodnotíme chyby specifické, u kterých je jasné, že žák špatně slyšel. Toto se týká poslechů – jak z reproduktorů či sluchátek, tak při diktování učitelem.

### 7.5.2 Jaké pomůcky zjednodušují žákům s kochleárním implantátem výuku?

Tato výzkumná otázka má odkrýt, jaké pomůcky a materiály mohou zjednodušit žákům s kochleárním implantátem výuku a pomoci jim pochopit lépe vyučovací obsah.

Pomůcka, která je nejvíce neobvyklá v běžných hodinách, je **osobní počítač**, který dostal k dispozici Žák 1 ve chvíli, kdy neslyšel. Na tomto počítači žák mohl procvičovat pro něj náročnější učivo, poslouchat audioknihy či hrát výukové hry. Žák 1: *No mělo to sloužit k tomu, abysem se na tom procvičoval. ... No tam byly cvičení, vždycky jsme si zapli webové stránky skolakov.eu nebo ty různé procvičovací školní stránky. A tam jsem doplňoval.* S počítačem mu pomáhala i tehdejší paní asistentka, která měla látku přepisovat.

Další pomůckou, o které jsme se již zmiňovali, jsou **audioknihy**, které mohou žákům s kochleárním implantátem sloužit jako odpočinková metoda výuky v případě, že jsou například unavení.

S dotazovanými jsme řešili jako zásadní pomůcku **interaktivní tabuli** nebo dataprojektor v případě, že škola interaktivní tabulí nedisponuje. Proč je interaktivní tabule ve výuce důležitá a čím může být prospěšná pro žáky s kochleárním implantátem? Učitelka 1: *To je ta názornost. A taky zapojení více smyslů – i ten hmat – oko, ruka.* To je pro žáky s kochleárním implantátem rozhodně výborný způsob, jak rozšiřovat všechny ostatní vjemy, když sluch je oslaben. Žák 1: *No nevádí mi to psaní a líbí se mi na tom, že je to z monitoru všechno dobře vidět, takže vlastně to tam nemusí nikdo kreslit nebo přidělovat magnetem.*

Další výhodou interaktivní tabule mohou být aktivizační a motivační metody, jako například různé hry online. Žáci zde mohou dotykem tužky nebo prstu správné odpovědi, mohou hrát různé hry na témata všech předmětů. Výuka s interaktivní tabulí je velmi názorná a praktická. Pro žáky s kochleárním implantátem může sehrát důležitou roli i v obohacování slovní zásoby, spojování obrázků s názvy či složitěji – s jejich odpovídající definicí. Tyto hry mohou pomoci i třeba s výukou gramatiky. Žák 1: *To jsme tak dělali vždycky s paní učitelkou, třeba byla čeština, že jsme spojovali vyjmenovaná slova a tak, že jsme to měli aj dřív v hudebce.* Žákyně 2: *Je to dobré, když se učíme nové učivo, tak to na tom ukážou všechno, co to znamená. ...Na otázku, jestli jim na interaktivní tabuli ukazují i obrázky, odpověděla: Jo, s obrázkama a pak na konci je tam zápis a to si vždycky opišem.* Žákyně 3: *Určitě je to dobré na ty prezentace, že jo. Rádi bychom na tomto místě doplnili, že Žákyně*

3 má povoleno si prezentace během hodiny fotit na telefon a doma v klidu přepisovat. O hrách na interaktivní tabuli říká: *A hry hraje v němčině tam. ... je to pak zábavnější. Zde můžeme vidět, že interaktivní tabule může díky hrám zaujmout žáky a obohatit výuku. Učitelka 2 interaktivní tabuli používá běžně: Snažila bych se rozhodně používat hodně tabuli, hodně obrázků, já mám i angličtinu, takže tam hodně... Na hry a doplňovačky, kde to vidí, tak výborná názornost. Ony i ty prezentace na tabuli pomůžou a kolikrát je to pro ni lepší a přehlednější, než psané písmo na tabuli. Učitel 3 učí i dějepis, kde interaktivní tabuli využívá, a v rozhovoru potvrzuje slovo Učitelku 1 o propojování všech smyslů: ... je to pro ni velice fajn, že si to může bez chyby opsat, všechny další aktivity na interaktivní tabuli. Čím více smyslů mohla zapojit, tím lépe, takže tyto názorné metody jsou výborné.*

Velkou nevýhodou interaktivní tabule je naopak zvuk, který vychází z reproduktoru. Pokud žáci nemají k dispozici velká sluchátka, zvuk reproduktoru interaktivní tabule jim nevyhovuje. Učitelka 2: *Ne, že by ten zvuk vadil, ale neslyší ho dobře, takže se o zvuk nemůžeme opřít a nemůžeme na něj spoléhat. Takže třeba v angličtině dostává doslovný přepis toho, co tam budou říkat. Doplňující pomůckou při práci s žákem se sluchovým postižením jsou rozhodně přepsané texty, o kterých jsme se už zmiňovali v předchozí výzkumné otázce. Žákyně 2 problém se zvukem z interaktivní tabule potvrzuje: Tak napůl to slyším. K pouštění videí z interaktivní tabule nám Žák 1 řekl, že záleží samozřejmě i na kvalitě nahrávky a na tom, jak je záznam namluven: Někdy je to dobře navykládané, někdy je to takovým divným hlasem, že se to tam rozléhá. Záleží, které video má jakou kvalitu zvuku, kdo to nahrál a tak. Záleží i na třídě a způsobu promítání. Učitelka 2: Nespoléhat opravdu na ten zvuk. Jednak když jsme šli k interaktivní tabuli na koberec, tak s tím se váže automatický šum, ty děcka se tam válí, to už není takový klid, a druhá věc – ty repráky.... Rozhodně po ní nemůžu chtít, aby to nějak reprodukovala, protože to prostě neslyší dobře.*

Další materiály a pomůcky, které učitelé používají, jsou například **pexesa**. Učitel 3: *To rozšiřování slovní zásoby, všelijaká pexesa, to ji vždycky bavilo, a pak jsme teda nějaké agramatismy jsme řešili. Jinak materiály na doma, to mi nepřipadalo vhodné, ona ze sebe dost vydává v tom vyučování, aby se dokázala koncentrovat, takže zatěžovat ji ještě další prací doma, to mi nepřijde jako dobrý nápad. Vybrat si to podstatné, ne nějakou zbytečnou práci. Rozšiřování slovní zásoby je u dětí se sluchovým postižením rozhodně jedním*



z nejdůležitějších cílů. Speciální pomůcky na doma Učitel 3 tedy žákyni domů nedával. Učitelka 2 rozšiřovala slovní zásobu žákyně i doma pomocí obrázků, Žákyně 2 o tom říká: *Jenom někdy mi dávala obrázek se slovem, když jsem třeba zapoměla nějaké slovo. Třeba pivoňky. Já mám sešit s takovýma obrázkama. Slovníček obrázků* může dítěti hodně pomoci pochopit pojmy, které mu jinak vysvětlit nejde tak snadno. Žákyně 2 dostává i pracovní sešity od 1 + 1 studia navíc na procvičování učiva, které jí zrovna nejde. Používá i Slovník abstraktních pojmů<sup>1</sup> a ráda se vrací k Logopedickým pohádkám<sup>2</sup>. Jako další pomůcku využívají časopis Dráček, který je sice pro mladší děti, ale může sloužit pro opakování. Učitel 1 nám doporučil jako doplňující pomůcku Pavučinku<sup>3</sup>, která je přímo pro žáky se sluchovým postižením: *pro doplňování látky, která mu nejde, doplňování písmenek. Něco jsem mu kopírovala i domů.*

Součástí této výzkumné otázky bylo i téma **poslechů**, které jsme už shrnuli v první výzkumné otázce v rámci výukových metod, a proto se k němu na tomto místě nebudeme detailněji vracet.

### **Shrnutí výsledků druhé výzkumné otázky:**

Žákům s kochleárním implantátem mohou pomoci speciální pomůcky, jako počítač, na kterém mohou individuálně pracovat, poslouchat audioknihy, číst texty či doplňovat různá cvičení.

Důležitou pomůckou je interaktivní tabule, díky které mohou žáci rozšiřovat své vědomosti zajímavými metodami, hrami, videi s titulky, ale i prezentacemi. Žáci zde

---

<sup>1</sup> BILÍKOVÁ, Adéla. *Slovník abstraktních pojmů: [pomůcka nejen pro slabosluché]*. 2. vyd. Ilustroval Jitka LINHARTOVÁ. Olomouc: Rubico, 2003. ISBN 80-85839-64-4.

<sup>2</sup> EICHLEROVÁ, Ilona a Jana HAVLÍČKOVÁ. *Logopedické pohádky: příběhy k procvičování výslovnosti*. Vydání druhé. Ilustroval Michaela BERGMANNOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1151-8.

<sup>3</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Pavučinka: soubor cvičení sluchového vnímání : cvičení sluchového vnímání a rozlišování délky samohlásek, slabik dy-di, ty-ti, ny-ni a sykavek*. Ilustroval Lída ŠÁMALOVÁ. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2010. ISBN 978-80-7311-111-3.

zároveň rozšiřují vnímání všemi smysly. Nevýhodou této tabule je samozřejmě reproduktor, jehož zvuk žákům s kochleárním implantátem nevyhovuje.

Pomůckami, které žákům pomáhají chápat učivo, jsou přepsané texty, ve kterých si mohou jen zaškrtnout důležité učivo. Tím se zjednodušuje jejich práce s vnímáním výkladu a rychlým psaním, mohou se poté lépe soustředit na samotný obsah.

Slovní zásobu je vhodné rozšiřovat pomocí různých obrázků, které mohou být buď promítány, nebo si je mohou žáci lepit do vlastních bloků a vytvářet si svůj vlastní slovník pojmů. Ke stejnému cíli vedou i různé stolní hry, jako třeba pexeso. Na tomto pexesu mohou být ideálně ve dvojici vždy na jedné kartě obrázek a na druhé kartě samotný pojem.

Na druhém stupni už učitelé žákům většinou žádnou práci navíc na doma nedávají, protože učivo je obsáhlé a žáci vydají hodně energie ve škole a na domácí úkoly.

Učitelům může jako zvláštní materiál ve výuce posloužit některá z knih určených přímo pro žáky se sluchovým postižením, jako je například Slovník abstraktních pojmů, nebo různé publikace k procvičování správné výslovnosti, například Logopedické pohádky.

### **7.5.3 Jak probíhá spolupráce s dalšími lidmi/ organizacemi?**

Prostřednictvím této výzkumné otázky chceme zjistit, jak může žákovi s kochleárním implantátem pomoci asistent, jak probíhá spolupráce s některými organizacemi, které žákům s kochleárním implantátem i jejich rodinám pomáhají. Další částí je příprava samotného učitele na práci s dítětem s kochleárním implantátem, spolupráce s rodinou a s třídním kolektivem.

Co se týče otázky asistenta, nezjistili jsme žádné konkrétní možnosti jeho pomoci. Asistentku měl k dispozici pouze Žák 1, a to jen na dobu jednoho roku. Sám žák tvrdí, že mu asistentka příliš nepomohla a že ho spíš rušila: *A já jsem ji ani moc nepotřeboval. Ona vedle mě seděla v lavici a dřív mi jako vysvětlovala, co jsem nechápal... Někdy mi to zapsala, když jsem byl hodně unavený nebo tak.* Pochopili jsme tedy, že paní asistentka měla za úkol Žákovi 1 pomoci doplňovat zápis v případě, že jej nepochytil, případně mu dovysvětlit nepochopené učivo. A jak se k přidělení asistentky staví jeho Učitelka 1? *Ta paní asistentka byla pro něj přínosem jen v měsících, kdy vůbec neslyšel a ona mu vždy pokyn napsala. ... Poté, jak už slyšel a vnímal určité zvuky, tak už to bylo na obtíž pro něho.* Učitelka 1 vnímala

asistentku jako rušivý element, který žáka neustále popoháněl v práci a rušil ho tak v jeho světě, kde najednou neměl klid poslouchat výklad učitele. *Takže já jsem se snažila už paní asistentku zaměstnávat nějak jinak, abych prostě k Žákovi 1 přistupovala spíš já, protože ode mě to bral lépe.*

Učitelé nejvíce spolupracují se Speciálním pedagogickým centrem. Učitelka 2: *Ano, SPCčko, s psychologkou ne. Paní z SPCčka jezdila dvakrát do roka dívat se sem. Byla i v hodině, pak jsme zhodnotily spolu IVP, řešily jsme, co se změnilo a nezměnilo a jak budeme postupovat dál.* Paní ze speciálního pedagogického centra, nejčastěji logopedka, jezdila i k ostatním žákům, kde je pozorovala při práci v hodinách a dávala cenné rady učitelům, jak k žákům přistupovat. Učitelka 1 také nespolupracovala nikdy s psychologem, ale pouze se speciálním pedagogickým centrem. *Určitě s SPCčkem, to bylo jako prvotní, to byla velmi dobrá spolupráce, tam to bylo, že dokonce několikrát přišla paní do té výuky, jestli mluví, jak reaguje, jestli já mluvím dostatečně zřetelně.* Učitelka 1 i Učitelka 2 spolupracují se Speciálním pedagogickým centrem ve Zlíně. Učitel 3 se Speciálně poradenským centrem v Kyjově: *Je to paní, jen naprosto úžasná, sem tam přijela. Pomáhala jak nám učitelům, tak rodičům a hlavně Žákyni 3.* Žáci všichni zmiňují jako jedinou osobu, která jim mimo rodiče a školu pomáhala, právě logopeda. Žákyně 2: *Ona (paní logopedka – pozn. autora) chodí do školy, minulý týden tam byla.*

Speciální pedagogické centrum je nejčastěji jediným, kdo poskytne učitelům nějaké informace – samozřejmě mimo rodinu, se kterou ve všech případech probíhá komunikace velmi dobře. Ani jeden z učitelů nebyl nijak speciálně vyškolen pro práci s žákem se sluchovým postižením, ale informace většinou studoval samostatně, konzultoval s rodiči a s pracovníkem speciálního pedagogického centra. Pouze Učitelka 1 byla na školení přímo ve Speciálním pedagogickém centru ve Zlíně, kdy toto školení nebylo podporováno školou, ale absolvovala jej jen ze své vlastní vůle: *... tam nám pouštěli i ty zvuky, jak oni to slyší a vnímají, což teda pro mě bylo velmi přínosné. A více méně jsem ho pochopila o to víc, že prostě jsem ho bránila proti těm dětem.* Oproti tomu Učitel 3 je vystudovaným speciálním pedagogem a zjišťoval si informace sám: *Tak to bylo nutné, samozřejmě přestože jsem speckař, tak jsem nedělal surdopedii, takže jsem chtěl vědět všechny potřebné informace, abych nebyl nezodpovědný a zvládl to. Takže jsem se domluvil s rodiči a ještě než nastoupila,*

*jel jsem strávit jeden den do školy pro sluchově postižené v Kyjově, takže jsem viděl celou tu výuku, jakým způsobem se tam pracuje, měl jsem i pohovor s tou paní z toho SPCčka.*

Všichni učitelé uvádí, že velmi důležitá je právě komunikace s rodiči. Učitelka 1: *Já si myslím, že to je na velmi dobré úrovni....* Učitelka 2: *Jako s rodiči si myslím, že nebyl problém nikdy, tam to jako fungovalo, musím říct, že její rodiče jsou skvělí a půlku práce udělali oni, protože to prostě berou tak, jak to je, nedělají z toho žádný veliký problém.*

Důležitou součástí této výzkumné otázky bylo téma třídního kolektivu, podporování dobrého klimatu třídy, informovanost spolužáků o tom, jak se k žákovi s kochleárním implantátem chovat a jak s ním komunikovat, a samozřejmě také problémy, které ve třídním kolektivu pro žáka s kochleárním implantátem mohou nastat.

Podmínkou například pro skupinovou práci, ale obecně i pro jakoukoli jinou metodu výuky ve třídě, kde se vyskytuje žák s kochleárním implantátem, je samozřejmě ponaučení ostatních žáků, podpora třídního kolektivu. Informovanost zde hraje velkou roli, ba možná i tu nejzásadnější. Pokud žáci vědí, z které strany na žáka mluvit, dodržují tato pravidla, vychází s ním dobře, berou ho takového, jaký je a snaží se mu pomoci, výuka probíhá mnohem úspěšněji pro všechny strany. Na tuto podmínku nás upozornili všichni dotazovaní. Žák 1 má s některými žáky ve třídě problém, je proto nutné na klimatu třídy dále pracovat, o což se paní učitelka snaží. Žák 1: *No já asi rozumím každému, ale někdy když něco nedoslechnu, tak třeba když se chvíli soustředím na něco jiného a pak si uvědomím, že něco říkali, tak už mi to pak nikdy nechcou říct.* S kolektivem má v některých ohledech problém i Žákyně 2: *Holky mě tam tak trochu pomlouvají... já jsem taková klučičí.*

Na otázku, jestli vědí spolužáci, že na Žákyni 2 mají mluvit jen zleva, odpověděla: *Vědí, ale nedodržují to někteří.* Žákyně 3 odpověděla téměř totožně: *No vědí, ale někdy to nedodržují. Že jim to jako nedocvakne, že tam jsem a že je třeba neslyším.* Učitelé se k tomuto vyjádřili následovně. Učitelka 1: *Vědí (žáci – pozn. autora), i když si to občas neuvědomují, je důležité to ještě pohlídat.*

Žákyně 2 je dívka, která má ve třídě problém s některými spolužačkami. Vyhledává raději kontakt s chlapci, kteří dle ní působí přímo a méně se pomlouvají. Učitelka 2: *... já jsem tu třídu přebrala na druhý stupeň. V té třídě ona byla dost bokem, holky jsou dost*

*pískaleny, už od prvního stupně se malují, ona je opravdu hodně jinde, víc dětská... trošinku v té třídě všeobecně bojujeme, ony si ty holky neříkají pěkné věci a kor jí ne., takže já to řeším vždycky kroužkem. U Žáka 1 je také problém s třídním kolektivem velký, někteří spolužáci se mu posmívají. Žák 1 ale veškerou chybu svádí na sebe: Kolektiv je takový dobrý, pokud si to nezaviním já, tak je vlastně pořád dobrý.*

Učitel 3 nás upozornil i na to, že kolektiv velmi pozitivně podporují mimoškolní aktivity: *jezdilo se různě na výlety, na exkurze, pravidelně na školy v přírodě, vlastně každý rok někam jinam, takže ten kolektiv se utužoval. Také jsme pořádali letní tábory a ona jezdila s námi, takže se dobře začlenila. Nebylo to ale speciálně směřováno na ni. Stala se přirozenou součástí celého kolektivu. Žákyně 3 nás kromě zážitku s posměvačnou spolužačkou z prvního stupně nás o žádném problému neinformovala. Přesto se přiznala k tomu, že když v hodině něco nepochopí, má strach se přihlásit a zeptat se: *No to se bojím doted'. No já nerada mluvím před třídou, ještě aby viděli, že jsem to nepochopila.* Problém s porozuměním si s ostatními ve třídě může dělat i obtížné chápání obrazných pojmenování, o kterých už jsme se několikrát zmiňovali. S tímto problémem totiž souvisí i vtipy, které žák s kochleárním implantátem nemusí pochopit. To nám potvrdila právě Žákyně 3: *Já nechápu přirovnání, metafory. Já kolikrát ani nevím, proč se smějou tomu vtipu. To nemám ráda.**

### **Shrnutí výsledků třetí výzkumné otázky:**

Díky této výzkumné otázce jsme se dozvěděli, že nejdůležitější je pro spolupráci s žáky, rodiči i školou speciální pedagogické centrum, které má žáky se sluchovým postižením v péči od začátku zjištění jejich problému. Žáci navštěvují pravidelně logopedii, poté jezdí logoped i do školy, kde chodí na hospitace učitelům a radí jim, jak postupovat ve výuce dále a čemu je nutné se vyvarovat. Speciální pedagogická centra pořádají i školení zaměřená na žáky se sluchovým postižením, kam se mohou přihlásit jak rodiče, tak učitelé. Ani v jednom případě jsme se nedozvěděli, že by základní škola nabídla učitelům školení či jinou možnost, jak se na vzdělávání žáka se sluchovým postižením připravit. Učitelé si tuto přípravu iniciovali sami, zejména komunikací se speciálním pedagogickým centrem a s rodiči.

Právě komunikace s rodiči je jedním z nejdůležitějších faktorů při integrovaném vzdělávání. Pokud funguje trojúhelník škola – rodiče – žák správně, existuje velká pravděpodobnost, že žák bude začleněn bez větších problémů. Toto samozřejmě ovlivňuje také práce s kolektivem třídy.

Kolektiv třídy je pro žáka místem, kde musí být přijat takový, jaký je, se všemi svými specifiky a potřebami. Aby kolektiv žáka přijal, musí být v první řadě informován. O tento cíl by se měl postarat právě třídní učitel. Velkou podporou kladného přijetí žáka jsou i mimoškolní aktivity v podobě výletů, škol v přírodě či jiných společných zážitků. Ohledně kolektivu jsme také zjistili, že jsou to spíše slečny, které pomlouvají a naváží se do žáků s kochleárním implantátem. Na konkrétní povaze žáka s kochleárním implantátem poté záleží, jak se takové situaci dokáže postavit. V tomto ohledu jsme měli tři povahově naprosto odlišné žáky. Jeden bral neustále vinu na sebe a narážky spolužáků si bral k srdci, druhá žákyně si z nich naopak nedělala vůbec nic. Třetí žákyně je v devátém ročníku a dodnes se stydí před třídou zvednout ruku, aby se jí nesmáli za to, že něco nepochopila.

V případě velkých problémů je žákům přidělen asistent. Bohužel měl asistenta pouze Žák 1, proto nemůžeme toto téma detailněji rozvádět. Ve chvíli, kdy žák neslyšel vůbec, asistent prospěšný určitě byl. Pokud už žák slyší, z našeho rozhovoru lze usuzovat, že je důležitější správný průběh komunikace s jeho třídní vyučující a asistent už není tolik potřeba.

#### **7.5.4 Jaké hodnocení je nejvhodnější pro žáka s kochleárním implantátem?**

V této výzkumné otázce jsme se zaměřili na individuální vzdělávací plán žáků a na hodnocení těchto žáků učiteli. Žáků s kochleárním implantátem se budeme ptát na jejich školní výsledky i na jejich oblíbený a neoblíbený předmět.

Co se týče **individuálního vzdělávacího plánu**, mají ho rozhodně všichni tři žáci. U všech je označen jako žák s podpůrnými opatřeními 2. stupně, žák s těžkým sluchovým onemocněním. Žáci mají individuální vzdělávací plán pro všechny předměty. Žákyně 3 na otázku o individuálním vzdělávacím plánu: *Jo, na všechny předměty. Ale v tělocviku to nemuseli řešit, tam jsem dobrá.* Všeobecně mají žáci pocit, že individuální vzdělávací plán téměř nepotřebují. Přiznávají si jeho potřebu nejvíce v cizích jazycích nebo při diktátech z českého jazyka. Žák 1: *Ten poslech v angličtině, že můj učitel mi všechno vysvětloval. Že*

*děckám řekl, že to třeba už mají špatně, a mně to vlastně prominul, třeba že jsem mu řekl, že jsem nerozuměl.* Důležitost individuálního vzdělávacího plánu pro žáky s kochleárním implantátem vidí mnohem více učitelé, než jejich žáci. Co je v individuálním vzdělávacím plánu po učitele důležité nám detailněji objasnil Učitel 3: *Jo, tak, to, co tam bylo důležité, tak popis, jak s ní manipulovat, pracovat, jaké zásady dodržovat. Z hlediska dějepisu zaměření se na osvojení pojmů, aby je správně pochopila a uměla použít, a také jednotlivých dějů, protože to ono tím je trošku jiné vnímání a posunuto myšlení jiným směrem, takže je potřeba tyto věci individuálně posuzovat.* Právě popis práce s žákem se sluchovým postižením je pro učitele první důležitou záležitostí individuálního vzdělávacího plánu. Dodržování uvedených pedagogických zásad je totiž stavebním kamenem k úspěšnému vzdělávání žáka se sluchovým postižením. Individuální vzdělávací plán učitele vede zejména k individuální práci s žákem, jak už z názvu tohoto plánu vyplývá. Každý žák potřebuje trochu něco jiného, to si můžeme ukázat například na psaní diktátů v českém jazyce. Žák 1 je zvyklý psát půlky diktátů, takže je hodnocen naplno, ale za půlku napsaného textu. Učitelka 1 k tomu řekla: *V té češtině máty půlky, takže to je prostě už tak zkrácená část, takže se hodnotí jako ostatní, ale za půlku.* K individuálnímu přístupu dále říká: *... zaměřit se na ten problém, co mu nejde, a ten tedy dále rozvíjet. Dávat mu navíc cvičení k tomu problému, co konkrétně nejde.* Žákyně 2 psát půlky diktátů nemusí, i když v individuálním vzdělávacím plánu to má. Učitelka 2: *U diktátů speciálně si dávám pozor na výslovnost, na artikulaci, ale hodnotíme ho celý jako ostatním, poloviny nepíše.* Žákyně 3 také psaní půlky diktátů nikdy nevyužívala. Učitel 3 řekl: *To ona nepotřebuje, píše krásně a rychle. Musí se samozřejmě diktovat tak, aby porozuměla, takže to jsem vždycky dělal, artikuloval, správně stát, dávat dost velký pozor, sledovat ji, jestli ví. Ale zkrácené diktáty by nebyly účelné.* Na tvrzeních učitelů můžeme v porovnání s prostudováním individuálních vzdělávacích plánů dětí vidět, že ne vždy se realita shoduje s doporučeními v individuálních vzdělávacích plánech. Záleží vždy i na konkrétním zhodnocení učitele, který žáka jako jeho třídní dobře zná a ví, co mu vyhovuje, jaké úlevy jsou ještě třeba a kdy už je naopak potřeba pracovat na posunu dál.

Individuální práce je potřeba s žáky zejména v jazycích, cizích i českém, dále v humanitních předmětech, kde je velký vzdělávací obsah a žák by nemusel stíhat. Učitelka 2 nám toto ukazuje například na výslovnosti v anglickém jazyce: *Někdy to nebylo úplně*

*stoprocentní ta výslovnost, já jsem jí to opakovala pomaleji, nahlas, ona opisovala i to, co dělám pusou – vzala jsem si ji bokem. Nebo po písmenkách.*

Pokud se zaměříme na hodnocení žáků s kochleárním implantátem učiteli, zjišťujeme, že všichni je hodnotí běžně **známkami**. Učitelka 1: *Tady ale byla dohoda, doporučení z SPC, že teda hodnotit známkami. Takže on měl jako jedničky, takže není problém. Žákyně byl tedy hodnocen normálně známkami, i když někdy byla upravena stupnice hodnocení individuálně pro něj: Někdy byla upravená stupnice, ale tam bylo širší spektrum takových žáků, takže já jsem si už udělala to hodnocení rovnou více způsoby, individuálněji.* To je jedna z možností, jak žáky s kochleárním implantátem individuálněji hodnotit. Z individuálního plánu víme, že mají doporučeno na práci více času. Proto můžeme buď zkrátit zadání, nebo změnit hodnocení – udělat si vlastní stupnici, která bude bodově vstřícnější.

Učitelé 2 a 3 mají dobré zkušenosti i se **slovním hodnocením**. Učitelka 2 nám k tomuto řekla: *... to já jako známky nemám ráda vůbec, ale dávám je. U ní to zase není takový problém, protože je šikovná. Když se ale nepoštěstí, je dobré to dítě hodnotit slovně, individuálně, je možné ho tak i lépe motivovat.* Pokud žák dostává špatné známky, je určité vhodné je buď slovním hodnocením doprovodit, kdy ho můžeme pochválit za pokrok, který ve své práci od té minulé udělal, a zároveň ho motivovat dále v tom, na čem je třeba pracovat do příště. Učitel 3 dělal slovní hodnocení žákům vždy po týdnu souhrnně, bylo to ale opět jen doplnění běžných známek. I toto je určité možnost, jak žáky motivovat k práci na sobě samém. Učitel 3 mimo hodnocení slovní zavedl v úvodních ročnicích druhého stupně u žáků i **sebehodnocení**, což může působit taktéž velmi motivačně. Probíhalo to takto: *Na začátku jsme zavedli systém, kdy jsme vycházeli z Daltonského plánu a dělala se výuka částečně tak, aby děti zvládly dle svého výběru ve svém volitelném pořadí určité úkoly a dělali si sebehodnocení, kolik toho zvládli, jakým způsobem, dělali si samokontrolu a pozorovali své postupy.*

Všichni tři zkoumaní žáci patří ve třídě k nadprůměrně inteligentním studentům, kteří jsou schopni se výborně zapojit do běžného vzdělávání druhého stupně. Všichni tři mají výborné výsledky – samé jedničky, případně nějakou dvojku na vysvědčení. Toto jsme si ověřili i ve škole.



Pokud se zaměříme na oblíbené předměty žáků, jsou to buď předměty zaměřené na přírodní vědy (přírodopis, matematika) nebo tělesná výchova. Žák 1 na otázku, co ho nejvíc baví na přírodopisu: *No všechny ty různé věci o přírodě, o vesmíru, Zemi, různé látky*. To potvrzuje i Žákyně 2, která na otázku, jaký předmět jí jde nejlépe, odpověděla: *Matika a přírodopis*. Žákyně 3 má matematiku také ráda, problém má ale s chápáním logických matematických úloh, což opět souvisí s porozuměním textu: *Matika je problém v těch úlohách*. Jaký předmět děti vůbec nemají rádi? Všechny tři se shodují na cizích jazycích, případně českém jazyce. Z těchto předmětů mají také žáci nejhorší známky. Žákyně 2 nám jako svůj neoblíbený předmět zmiňuje tělesnou výchovu, kdy se jí nelíbí ozývající se zvuky v tělocvičně. Zajímavé ale je, že kolektivní hry, jmenovitě florbal, hraje ráda.

#### **Shrnutí výsledků čtvrté výzkumné otázky:**

Čtvrtá výzkumná otázka se zaměřovala na hodnocení žáků s kochleárním implantátem, individuální přístup k nim a jejich studijní výsledky.

Individuální vzdělávací plán mají všichni tři dotazovaní žáci. Zjistili jsme, že učitelé všechna doporučení nedodržují doslovně, ale sami zhodnocují, které úlevy dodrží. Nejdůležitější jsou pro učitele zásady vzdělávání žáka se sluchovým postižením, které jsou pro ně všechny směrodatné. Další důležitou informací je hodnocení takových žáků.

Co se týče hodnocení, učitelé využívají tři způsoby hodnocení žáků s kochleárním implantátem. Jako první je běžné známkování, které praktikují všichni tři. Jako jediný způsob hodnocení toto zůstává pouze pro jednoho z učitelů. Ostatní známky doplňují o hodnocení slovní. Slovní hodnocení působí na žáky velmi motivačně, výhodou je také velmi individuální porovnání jejich předchozí práce se současnou a podpoření v další práci. Slovní hodnocení praktikuje jeden učitel jako souhrnné hodnocení žakovské práce po každém týdnu. Velmi zajímavým zjištěním bylo také sebehodnocení, ke kterému byli vedeni žáci 6. třídy u Učitele 3. Inspirováno bylo toto hodnocení Daltonským plánem<sup>4</sup>, který patří mezi alternativní vzdělávací postupy. Žáci si sami volili svou práci, sami se v jejím plnění

---

<sup>4</sup> Inovativní vzdělávání. *Inovativní vzdělávání* [online]. [cit. 2018-11-18]. Dostupné z: <http://www.inovativnivzdelavani.cz/inovativni-proudy/daltonsky-plan/>

hodnotili. Tento způsob hodnocení u žáků podporuje schopnost sám se nad sebou kriticky zamyslet, sám zodpovědně pracovat na úkolu, který jsem si vybral, formulovat nejen to, v čem jsem byl úspěšný, ale i to, v čem jsem byl neúspěšný. Žáky toto hodnocení velmi motivuje.

Žáci hodnotili v této otázce předměty, které jim jdou nejlépe, což jsou většinou předměty přírodovědné a tělocvik. Nejvíce negativně hodnotili humanitní předměty, jako je český jazyk, anglický jazyk a německý jazyk. Příčinou je nejen velký obsah látky, ale také velký problém, který žáci s kochleárním implantátem mají s porozuměním cizím jazykům. Rozdílné intonace, důraz, jiná slovní zásoba, která pro ně je mnohdy obtížně pochopitelná i v českém jazyce, jsou tomu hlavním důvodem.

## 8 Závěr

S integrací žáků se sluchovým postižením se v současné době setkáváme čím dál častěji. Školy ani učitelé na tyto žáky mnohdy nejsou připraveni, a proto je nutné pečlivé studium specifik žáků se sluchovým postižením, individuálního vzdělávacího programu, a zejména také komunikace s rodiči žáka a speciálním pedagogickým centrem.

Tato diplomová práce je teoreticko-empirická a zabývá se vzděláváním žáků se sluchovým postižením, v praktické části pak konkrétně žáky s kochleárním implantátem, kteří jsou integrováni na druhý stupeň běžné základní školy. Hlavním cílem této práce bylo zjistit, jaké výukové metody a formy žákům s kochleárním implantátem na druhém stupni vyhovují, jak probíhá jejich začlenění do kolektivu třídy, jak s tímto kolektivem má učitel pracovat a dále jaké jsou možnosti hodnocení žáků s kochleárním implantátem.

Jelikož byl výzkumný vzorek tvořen pouze třemi žáky a třemi třídními učiteli, je třeba upozornit na to, že výsledky práce se týkají těchto tří žáků s kochleárním implantátem a nemusí být směrodatné pro kteréhokoliv jiného žáka se stejným sluchovým postižením. Upozorňujeme také na to, že je nezbytné vždy přistupovat k žákovi s kochleárním implantátem velmi individuálně, zachovávat jeho specifika vybírat metody vyučování na míru jeho osobnosti tak, aby nedošlo k omezení práce celé třídy.

V teoretické části jsme se zabývali úskalími sluchového postižení, způsoby jeho diagnostiky a klasifikací různých sluchových vad. V současné době existuje množství kompenzačních pomůcek, které jsme rozebrali ve třetí kapitole. Z této kapitoly pro nás byly nejdůležitějšími kochleární implantáty, jelikož jsme v empirické části zkoumali právě žáky s tímto způsobem kompenzace. Všichni zkoumaní žáci mají kochleární implantát na levé straně, jeden ho má voperovaný na obou stranách.

V další, čtvrté kapitole, empirické části jsme se zabývali možnostmi výchovy a zejména výuky integrovaných žáků s kochleárním implantátem. Otevřeli jsme téma základních škol pro sluchově postižené, větší pozornost jsme ale věnovali integraci žáků se sluchovým postižením do běžné základní školy, protože žáci, se kterými jsme vedli rozhovory, byli všichni integrováni na druhý stupeň běžné ZŠ. Věnovali jsme se tomu, jakou roli má pedagog při integraci a jaké může mít integrace kladné a záporné stránky. Tato část je pro

nás také velmi důležitá, jelikož jsme vedli rozhovory nejen s integrovanými žáky, ale i s jejich třídními učiteli. Narazili jsme také na téma hodnocení.

V poslední kapitole teoretické části jsme se věnovali výukovým metodám. Řešili jsme zde kritéria, podle kterých výukové metody volíme, jejich rozdělení a v poslední části této kapitoly konkrétně výukové metody v integrovaném vzdělávání. Zde jsme se dostali k tématu akustické pohody ve třídě, ve které je integrovaný žák s kochleárním implantátem, ale také k pedagogickým zásadám, které by měl učitel v tomto případě dodržovat. Můžeme konstatovat, že tyto zásady se nám v praktické části potvrdily jako nejdůležitější základ pro účinnou integraci a kvalitní výuku. Teprve v případě, že jsou tyto zásady dodrženy, můžeme zkoumat, jaké výukové metody žákům v integraci vyhovují.

Po popsání metodologie práce jsme přešli k části praktické. Vybrali jsme si princip kvalitativní a vytvořili jsme na základě analýzy dat a polostrukturovaných rozhovorů tři případové studie žáků s kochleárním implantátem integrovaných na druhý stupeň běžné základní školy. Následovala postupná analýza výzkumných otázek a shrnutí výsledků zkoumání.

V praktické části nám bylo potvrzeno, že je pro žáky kromě dodržování pedagogických zásad učiteli zásadní prostředí akustické pohody. Učitel by měl dbát na to, aby byla během výuky zavřená okna, pokud se škola nachází v rušnější ulici. Také v případě rozhlasu nebo zkoušky sirén by měl myslet na individualitu žáka a uvědomovat si, jak ho mohou okolní zvuky rozptylovat nebo mu být dokonce velmi nepříjemné. Žák by měl také optimálně sedět, a to nejlépe v prostřední řadě blíže tabuli, odkud má rozhled na celý přední prostor třídy a nesou se k němu i zvuky okolo něj. Učitel by měl žáka pozorovat, sledovat jeho zpětnou vazbu a v případě zjištěné zvýšené únavy, která bývá pro tyto žáky typická, nebo v případě nepochopení učivo dovysvětlit či měnit způsob výuky. Učitel by měl myslet na dostatečnou hlasitost a pečlivou artikulaci, nepohybovat se po třídě mimo sluchové pole žáka a neotáčet se zády k tabuli během toho, když mluví. Důležité pokyny či pojmy by měl žák mít k dispozici i vizuálně, nejen orálně.

Co se týče výukových metod, k našemu překvapení jsme přišli na to, že žákům s kochleárním implantátem vyhovují spíše forma výuky frontální, než skupinová. Důvodem je zvýšený hluk ve třídě, který během skupinové práce vznikne. Pokud chceme skupinovou

práci provozovat, musíme dbát na informovanost žáků o tom, jak se při takové práci chovat s ohledem na jejich spolužáka. Žáky, kteří budou s žákem s kochleárním implantátem pracovat, bychom jako učitelé měli vybírat pečlivě a skupina by neměla být větší než ideálně čtyřčlenná. Co žákům nejvíce pomáhá k porozumění, jsou metody, u kterých má i jinou podporu než pouze akustickou. Mezi tyto metody patří zejména metody názorně-demonstrační. Můžeme použít obrázky, prezentace, vytištěné materiály, přepisy rozhovorů či práci s interaktivní tabulí. Během práce s interaktivní tabulí je nutné brát v úvahu, že zvuk z jejich reproduktorů je pro žáky s kochleárním implantátem nerozlučitelný. V tomto případě si můžeme pomoci velkými sluchátky, jejichž zvuk žáci rozeznávají lépe. U videí je možné používat jako oporu české titulky. Můžeme pracovat i s různými kartičkami či hrami. U her je opět potřeba dbát na udržení přiměřeného klidu ve třídě.

Žáci s kochleárním implantátem mají největší problém s humanitním i předměty a s cizími jazyky. U cizích jazyků je na vině odlišná intonace, důraz a úplně nová slovní zásoba. U humanitních předmětů je důvodem široké množství informací, z nichž některé jsou pro žáky s kochleárním implantátem neuchopitelné. Největší problém mají s abstraktními pojmy, s čímž jim může výborně pomoci slovníček abstraktních pojmů. Učitelé i žáci nám poradili několik konkrétních publikací, které jim ve výuce pomohly, a jsou součástí seznamu zdrojů této práce.

Zjistili jsme také, že žáky s kochleárním implantátem už na druhém stupni není problém hodnotit běžnými známkami, ale můžeme tento způsob doplňovat o hodnocení slovní či je vést k samohodnocení. Co hodnotit záleží na vyhodnocení učitele, přesto je dobré zvážit doporučení, která má žák v individuálním vzdělávacím plánu. Potřebuje na práci více času, můžeme mu tedy práci zkrátit, nebo jí hodnotit polovinu, například u psaní diktátů. Poslechy nehodnotíme vůbec.

Z organizací, se kterými učitelé pracují, je nejdůležitější speciální pedagogické centrum, které dává učitelům i rodičům užitečné rady a doporučuje i pomůcky, které mohou výuku obohatit a přiblížit žákovi s kochleárním implantátem. Co je ze všeho nejdůležitější, je ale komunikace mezi učitelem a žákem.

Všichni zkoumaní žáci mají ve škole nadprůměrné výsledky a jsou tedy důkazem toho, že integrace žáka se sluchovým postižením do běžné základní školy může být velmi úspěšná.

Je k tomu ale dodržet všechny pedagogické zásady, volit obezřetně metody práce s žákem v závislosti na jeho individualitě, pracovat na třídním kolektivu a zejména neustále komunikovat s ním i s jeho rodiči.

Doufáme, že tato práce bude ku prospěchu nejen začínajícím učitelům, ale všem, kteří se budou chtít dozvědět konkrétní informace o vzdělávání žáků s kochleárním implantátem integrovaných na druhý stupeň základních škol, poradí jim, které metody výuky žákům vyhovují a mnoho dalšího.

## 9 Použité informační zdroje

BULOVÁ, A. Uvedení do surdopedie. In PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno : Paido, 1998. ISBN 80-8593165-6.

HAVLÍK, Radan. *Sluchadlová propedeutika*. Brno: Národní centrum ošetrovatelství a nelékařských zdravotnických oborů, 2007. ISBN 978-80-7013-458-0.

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

HORÁKOVÁ, Radka. *Surdopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-225-3.

HRUBÝ, J. Terminologie ve sluchovém postižení. *Speciální pedagogika*, 6, 1996, č. 4, s. 10-15. ISSN 1211-2720.

JANKOVCOVÁ, Marie, Jiří KOUDELA a Jiří PRŮCHA. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Pedagogická teorie a praxe. ISBN 80-04-23209-4.

JANOTOVÁ, Naděžda. *Kapitoly o integraci sluchově postižených dětí: [metodická příručka pro učitele]*. Praha: Septima, 1996. ISBN 80-85801-81-7.

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

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikace sluchově postižených*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2.

LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-5

LEONHARDT, A. *Úvod do pedagogiky sluchovo postihnutých*. Bratislava : Sapientia, 2001. ISBN 80-967180-8-8

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-65-6.

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

POTMĚŠIL, Miloň. *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3310-3.

### **Internetové zdroje:**

*Inovativní vzdělávání* [online]. [cit. 2018-11-18]. Dostupné z: <http://www.inovativnivzdelavani.cz/inovativni-proudy/daltonsky-plan/>

*CESPO – centrum služeb pro sluchově postižené* [online]. [cit. 2018-11-21]. Dostupné z: <https://www.cespo.eu/foto/cochlear-impl-01a-jpg/>

*Metodika práce se žákem se sluchovým postižením* [online]. Olomouci, 2012 [cit. 2018-11-21]. Dostupné z: [http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/SP\\_Metodika\\_overovani\\_web.pdf](http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/SP_Metodika_overovani_web.pdf). Univerzita Palackého v Olomouci.

### **Citace zákonů:**

Vyhláška MŠMT č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů. In: ASPI [právní informační systém]. Wolters Kluwer [cit. 21.4.2018].

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: ASPI [právní informační systém]. Wolters Kluwer ČR [cit. 21.11.2018].

Vyhláška MŠMT č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. In: ASPI [právní informační systém]. Wolters Kluwer ČR [cit. 21.11.2018].



**Doporučená literatura jako pomůcka od žáků a učitelů:**

BILÍKOVÁ, Adéla. *Slovník abstraktních pojmů: [pomůcka nejen pro slabosluché]*. 2. vyd. Ilustroval Jitka LINHARTOVÁ. Olomouc: Rubico, 2003. ISBN 80-85839-64-4.

EICHLEROVÁ, Ilona a Jana HAVLÍČKOVÁ. *Logopedické pohádky: příběhy k procvičování výslovnosti*. Vydání druhé. Ilustroval Michaela BERGMANNOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1151-8.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pavučinka: soubor cvičení sluchového vnímání : cvičení sluchového vnímání a rozlišování délky samohlásek, slabik dy-di, ty-ti, ny-ni a sykavek*. Ilustroval Lída ŠÁMALOVÁ. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2010. ISBN 978-80-7311-111-3.

## **10 Seznam příloh**

### **Příloha 1 – Otázky pro žáka s kochleárním implantátem**

#### **1. Výzkumná otázka: JAKÉ VÝUKOVÉ METODY VYHOVUJÍ ŽÁKŮM S KOCHLEÁRNÍM IMPLANTÁTEM?**

1.1. Jak ti vyhovuje výklad pana učitele/ paní učitelky? Zvládáš poslouchat a zároveň si zapisovat?

1.2. Jak ti vyhovuje práce ve skupině s dalšími spolužáky? Zapojuješ se do ní rád/a?

1.3. Co ti v hodinách nejvíce vyhovuje?

1.4. Co ti naopak nevyhovuje, s čím máš problém?

1.5. Máš možnost si práci dodělat doma, pokud ji v hodině nestihněš?

#### **2. Výzkumná otázka: JAKÉ POMŮCKY ZJEDNODUŠUJÍ DĚTEM S KOCHLEÁRNÍM IMPLANTÁTEM VYUČOVÁNÍ?**

2.1. Dává ti v hodinách pan učitel/paní učitelka nějaké materiály, které ti pomáhají při výuce?

2.2. Jak v hodinách pracujete s interaktivní tabulí? Co ti na práci s ní nejvíce vyhovuje a co naopak?

2.3. Děláte v hodinách poslechy? Posloucháte nějaké knížky? Co poslechy v angličtině? Zvládáš je dobře?

2.4. Dostáváš na doma nějakou práci navíc, kterou tvoji spolužáci dělat nemusí?

#### **3. Výzkumná otázka: JAK PROBÍHÁ SPOLUPRÁCE S DALŠÍMI LIDMI/ ORGANIZACEMI?**

3.1. Máš ve škole asistenta? Myslíš, že ti pomáhá? Jak s ním vycházíš?

3.2. Navštěvoval jsi někdy logopeda? Chodíš do nějaké organizace, která ti pomáhá?

3.3. Jaký máte ve třídě kolektiv? Máš tam dobré kamarády, kteří ti třeba pomáhají s přípravou do školy nebo s prací v hodinách?

3.4. Chodíš na nějaké doučování? Na jaké?

**4. Výzkumná otázka: JAKÉ HODNOCENÍ JE NEJVHODNĚJŠÍ PRO ŽÁKA S KOCHLEÁRNÍM IMPLANTÁTEM?**

4.1. Máš individuální vzdělávací plán? Jaké máš výhody?

4.2. Jaké máš ve škole známky?

4.3. Jaký předmět ti jde nejlépe a jaký nejhůře?

4.4. Proč myslíš, že to tak je?

## **Příloha 2 – Otázky pro třídního učitele/ třídní učitelku**

### **1. Výzkumná otázka: JAKÉ VYUČOVACÍ METODY VYHOVUJÍ DĚTEM S KOCHLEÁRNÍM IMPLANTÁTEM?**

- 1.1. Jak reaguje žák s kochleárním implantátem na frontální způsob výuky?
- 1.2. Využíváte v hodinách skupinovou výuku, a jak se žák s kochleárním implantátem zapojuje?
- 1.3. Jaké další metody v hodinách využíváte a jak žákovi s kochleárním implantátem vyhovují?
- 1.4. Dáváte žákovi s kochleárním implantátem při práci v hodině nějaké úlevy? Přizpůsobujete mu výuku? Jak?
- 1.5. Pokud žák s kochleárním implantátem zadanou práci v hodině nestihne, může ji dopracovat doma? Pokud ne, jak jinak tento problém řešíte?

### **2. Výzkumná otázka: JAKÉ POMŮCKY ZJEDNODUŠUJÍ ŽÁKŮM S KOCHLEÁRNÍM IMPLANTÁTEM VÝUKU?**

- 2.1. Používáte v hodinách, ve kterých je přítomen žák s kochleárním implantátem, nějaké speciální materiály? Jaké?
- 2.2. Využíváte interaktivní tabuli? Pomáhá žákovi s kochleárním implantátem? (videa, obrazy, textové dokumenty)
- 2.3. Pracujete v hodinách, ve kterých je přítomen žák s kochleárním implantátem, s poslechy? Pokud ano, jak je žák zvládá?
- 2.4. Dostává žák pomocné materiály k domácí přípravě?

### **3. Výzkumná otázka: JAK PROBÍHÁ SPOLUPRÁCE S PORADENSKÝMI PRACOVÍŠTI?**

- 3.1. Má žák s kochleárním implantátem na vaší škole asistenta? Pokud ano, jak probíhá spolupráce s ním?
- 3.2. Spolupracujete jako třídní učitel/ka s dalšími organizacemi poskytujícími pomoc žákům s kochleárním implantátem?

3.3. Jak jste se jako vyučující připravoval/a na práci s žákem s kochleárním implantátem? Poskytla vám škola speciální přípravu, například v podobě školení?

3.4. Jak probíhá vaše komunikace s rodinou žáka s kochleárním implantátem?

3.5. Jak probíhá práce s třídním kolektivem? Motivovala jste třídu k pomoci žákovi s kochleárním implantátem?

#### **4. Výzkumná otázka: JAKÉ HODNOCENÍ JE NEJVHODNĚJŠÍ PRO ŽÁKA S KOCHLEÁRNÍM IMPLANTÁTEM?**

4.1. Má žák s kochleárním implantátem na vaší škole IVP? Pokud ano, pomohlo mu toto řešení zlepšit studijní výsledky?

4.2. Hodnotíte žáka na základě stejných měřítek, jako jeho spolužáky, nebo má při hodnocení určité úlevy (například při čtení)? Pokud ano, jaké?

4.3. Je žák s kochleárním implantátem hodnocen i slovně, nebo pouze známkami?

### **Příloha 3 – Rozhovor s Žákem**

H: Tak Ž1, první otázka výzkumná je ta otázka, která se váže ke všem tady těmto otázkám pod ní. Tu si vždycky přečteme a pak si budeme povídat o těch otázkách pod ní.

Viš co je to výuková metoda?

Ž1: To je to...jakože učení.

H: Ano, to je to, jak tě paní učitelka nebo pan učitel v hodinách učí. To je to, jestli třeba stojí u tabule a píše na ni, nebo jestli si v těch hodinách povídáte. Nebo tak. Jo? Chápeš?

Ž1: No.

H: Takže když si třeba vezmeš češtinu, jak ti ten výklad paní učitelky vyhovuje. Stíháš poslouchat, co říká, a zároveň si to i psát?

Ž1: No moc s tím problémem nemám, takže já myslím, že dobré.

H: A ve všech hodinách? Nebo v některých se třeba stane, že něco nestihneš.

Ž1: No v angličtině někdy nerozumím, tam se to ozývá u té tabule. Ale to je tou tabulou.

H: Když třeba pracujete s dalšími spolužáky ve skupině, máš skupinové práce rád? Občas se dělají třeba v angličtině rozhovory, v češtině jste třeba ve dvojicích mohli přiřazovat věty, tak jestli to děláš rád?

Ž1: No mě to teda hodně baví.

H: Takže to máš rád.

Ž1: no já nevím, každé má svoje, takže v některých případech je to zábavnější.

H: je to zábavnější, a v jakých předmětech tě to třeba baví a ve kterých méně, když říkáš, že každé má svoje.

Ž1: no já myslím, že v tom přírodopise je to úplně nejlepší, tam by mohlo víc, ale jinak mně to nevadí ze žádného předmětu, alespoň se do něčeho zapojím a tak různě.

H: A i na prvním stupni jste dělali skupinky?

Ž1: Jo, dělali.

H: A byls v těch skupinkách se stejnými lidmi nebo jste se tam střídali?

Ž1: Střídali, buď jsme si losovali, nebo jsme si vybírali, kdo s kým chce být. Nebo to bylo tak zavedené podle řady nebo tak.

H: No a s těma kamarádama ve škole, tak se všema si dobře rozumíš? Nebo třeba někdo mluví tak, že drmolí a je mu špatně rozumět.

Ž1: No já asi rozumím každému, ale někdy když něco nedoslechnu, třeba když se chvíli soustředím na něco jiného a pak si uvědomím, že něco říkali, tak už mi to pak nikdy nechcou říct.

H: No ti jsou teda!

Ž1: To je jedno...

H: Když máš, když si třeba představíš teďka všechny hodiny, co na druhém stupni máš. Ale klidně si můžeš představit z prvního stupně, tak co třeba je pro tebe v těch hodinách úplně nejlepší, co ti vyhovuje nejvíc.

Ž1: Ehm... Asi mě baví hodně moc zapisování.

H: Baví tě si psát?

Ž1: No,

H: Aha...

Ž1: a potom mě baví tak všechno, vlastně mě nikdy ještě nic neomrzelo.

H: Není to nic, že by ti něco tak vadilo. Jsi aktivní? A je lepší, když paní učitelka třeba jen píše na tabuli, nebo jen když mluví? A nebo oboje, když něco říká a u toho zároveň píše na tabuli?

Ž1: No myslím, že je to asi nejlepší, když říká a zapisuje, protože já mám hodně rád to opisování z té tabule, jak to má zapsané ta učitelka, protože ona to má zapsané v nějakých těch rádcích a tak...

H: Je to přehlednější, že?

Ž1: Je to přehlednější a já jsem se to tak naučil taky, takže je to dobré.

H: Jo, takže si to děláš tak stejně, jak je to na tabuli.

Ž1: Jo

H: A je to asi i lepší že? Kdybys třeba něco nestihl, jak se rychle mluví.

Ž1: No, právě.

H: Tak na té tabuli to je a můžeš to opsat. Jo?

Ž1: Jo, tak je to dobré.

H: Tak, s čím máš ale třeba v hodinách problém? Když se zamyslíš nad tím, tak co ti vyloženě dělá problém.

Ž1: Angličtina, ta multimediální učebna, jak je tam ten reproduktor z té tabule, tak to mluvení, to jsem teda rád, když mně pan učitel vždycky to ještě jednou přeloží, nebo...

H: On ti to řekne znova?

Ž1: No, nebo to dvakrát ještě řekne potom.

H: Aha, takže je lepší než reproduktor, když ti to potom teda ještě on zopakuje.

Ž1: Jo, protože ten reproduktor má pokaždé jiný vliv na tu místnost.

H: Ono se to tam rozhlédá asi, že.

Ž1: No.

H: A tady v té třídě je taky ozvěna, ta ti nevádí?

Ž1: No tady mně to tak nevádí, tady je to normální přirozený hlas. Tam je to ...

H: Takové zkreslené, že? No a ještě něco? V angličtině je teda ten reproduktor, a jinak?

Ž1: Asi nic.

H: Jo? A když třeba někdo tam zvedne ruku a zeptá se, tak ty ho slyšíš? Záleží asi, jak nahlas to řekne, že?

Ž1: No, jako když je tam někdo potichu že jako ani ostatní tomu skoro nerozumí, tak já taky ne.

H: Když to zamumlá že? Tak jo, hele, poslední otázka tohoto prvního celku. Když něco nestihneš ve škole, nechávají tě paní učitelky si to dodělávat doma? Nebo jestli dřív sis něco mohl dodělávat doma. A dostávals třeba nějaké papíry navíc na procvičování?

Ž1: No, tak to jsem... noo vím že předminulý rok, to bylo taky zase v angličtině, tak to jsem měl jinak slovíčka, to mně je paní učitelka vždycky okopírovala.

H: Jo? Dobře. A třeba domácí úkoly? Děláš rád?

Ž1: Ano, ale někdy je jakože toho hodně a chci třeba stihnout i volný čas.

H: Jasně, to je pak únavné, když jen do večera děláš úkoly, že?

Ž1: Ano

H: Tak jo, a tys měl nějaký počítač na prvním stupni že?



Ž1: Jo, měl jsem.

H: A jaké to bylo? K čemu byl, co se na něm dalo dělat.

Ž1: No mělo to sloužit tomu, abysem se na tom procvičovat. No já myslím, že možná tak půl rok to vydrželo to procvičování a pak už jsem to ani nepotřeboval.

H: Ty už jsi to pak nepotřeboval. A cos na tom počítači dělal? Tams měl nějaké cvičení?

Ž1: No tam byly cvičení, vždycky jsme si zapli webové stránky skolakov.eu nebo ty různé procvičovací školní stránky. A tam jsem to doplňoval. A potom jak už jsem ten pc nepoužíval, tak jsme ho vlastně používali k vyhledávání různých věcí na wikipedii a takové.

H: Takže jste tam mohli i na internetu pracovat, třeba.

Ž1: Jo.

H: No super, tak máme celý první blok. Ještě něco bys dodal? Když se na to podíváš? Když by tě třeba ještě napadlo, co v těch hodinách ti třeba vadí, nebo naopak, tak kdyby sis v průběhu povídání kdykoliv vzpomněl, tak mi můžeš kdykoliv říct, jo?

Ž1: Dobře.

H: Tak, jdeme dál. Výzkumná druhá – pomůcky! Tak, jestli ti paní učitelka v hodinách dává nějaké materiály, které ti při výuce pomáhají. Tím je myšleno i to, že vám paní učitelka třeba něco nakopíruje a ty si to nalepíš do sešitu nebo že ti ukáže nějaké obrázky, třeba v přírodopise jestli používají obrázky hodně, na kterých to jde vidět, nebo tak. Jo?

Ž1: No, dá se říct, že buď to okopírují všem děčkám a nebo ne. Já si myslím, že ty pomůcky vlastně ani nepoužívám.

H: No a třeba na prvním stupni?

Ž1: To jsem taky moc nepoužíval, to mně moc netoto.

H: Takže nebylo to potřeba. No a ty jsi i rád, když něco vidíš, jsi říkal, když je třeba něco napsané na tabuli. Tak jsi třeba i rád, když vám paní učitelka pustí v prezentaci něco?

Ž1: Jojojo...

H: Máš rád prezentace?

Ž1: Mám. Já to tak jakože mám rád, že jsou tam ty obrázky a že je to takové přehlednější učení a myslím, že vlastně i pro všechny.

H: To je vlastně asi pravda. A co když nějaké video si pouštíte?

Ž1: No tak je to taky jakože dobré a já si z toho většinou hodně moc odnesu.

H: A slyšíš to všechno dobře? Tam ti to nevadí ten zvuk?

Ž1: Nooo. Někdy je to dobře navykládané, někdy je to takovým divným hlasem, že se to tam rozléhá.

H: To záleží asi že, video od videa.

Ž1: A které má jakou kvalitu zvuku, kdo to jak nahrál a tak.

H: To se pozná, že.

Ž1: Jo.

H: Tak teď zase otázka na interaktivní tabuli, my už jsme na to narazili v tom prvním bloku. Ale co ti na ní třeba nevadí. Tys říkal, že ti vadí ty nahrávky zvuku na té tabuli.

Ž1: No nevadí mi to psaní a líbí se mi na tom, že to je z monitoru všechno vidět dobře, takže vlastně to tam nikdo nemusí kreslit nebo přidělovat magnetem. Takže...

H: A hraje tam nějaké hry? Třeba spojovačky na té interaktivní tabuli, nebo tak?

Ž1: Ani ne. To jsme tak dřív dělali vždycky s paní učitelkou, třeba byla čeština, že jsme spojovali vyjmenované slova a tak, že jsme to měli aj dřív v hudebce.

H: Jo, super. No a ta hudebka co? Zpíváš rád?

Ž1: Jo, strašně rád!

H: Strašně rád? A posloucháš nějakou muziku?

Ž1: Jo.

H: A sluchátka ti nevadí do uší?

Ž1: No sluchátka jo, já spíš používám ty velké.

H: Je to lepší?

Ž1: Je to takové lepší, tam ten zvuk je barevnější.

H: Poznáš to jo?

Ž1: Tady ty malé, z toho, ty peckové, z toho ten zvuk nejde snímat, to je prostě nemožné.

H: Tak, v hodinách, jestli děláte polechy, nebo třeba jestli jste v hodinách češtiny poslouchali nějaké audioknížky?

Ž1: No já vím, že jsem měl na tom notebooku nahrané různé audioknížky, a já třeba když jsem byl unavený, nebo když už jsem měl udělanou práci, tak jsem si je poslouchal.

H: Aha, super. A jaké třeba poslouchal knížky? Pamatuješ si nějakou?

Ž1: Doktor Proktor a prdící prášek, nebo Babička drsňačka.

H: A co máš radši? Radši čteš, nebo ty knížky posloucháš?

Ž1: No, čtu. Tam je to... jak kdy.

H: A má třeba na to, jak se ti audioknížka líbí, vliv, kdo ji namluvil?

Ž1: No, mně to vždycky chvílu vadí a pak si na to zvyknu. Pak už si to představuju jako normálně. Protože dřív mně taky mamka četla a přečetla nám to svým hlasem a jinak používala ty anglické slova nebo to jinak přeměňovala. Takže, pak jsem si na to zvykl a moc mi to nevadilo.

H: A v aj poslechy, to už jsi říkal, že ti nevadí, že to pan učitel přečte případně znova. Ale co třeba poslechy z rádia? Poslouchali jste někdy?

Ž1: To mně tak nevadilo, asi jak to bylo na hlas a v té třídě jak se to rozlíhalo.

H: Dostáváš na doma nějakou práci, kterou třeba tvoji spolužáci dělat nemusí?

Ž1: Ne, nedostávám.

H: A dřív jsi třeba dostával?

Ž1: Myslím, že ne. Všechno jsem plnil ve škole.

H: Tak jo, tak dál. Teďka ve škole asistenta nemáš?

Ž1: Nemám.

H: Už normálně funguješ samostatně, ale dřív jsi měl asistentku?

Ž1: Měl jsem.

H: A jak dlouho?

Ž1: Na celý školní rok. Byla to taková spíš slečna. A já jsem ji ani moc nepotřeboval.

H: A ona co dělala? Jak ti měla pomáhat?

Ž1: Noo, já právě to nedokážu nějak vysvětlit.

H: Ona vedle tebe seděla v lavici?

Ž1: Jo, ona vedle mě seděla v lavici a dřív mi jako vysvětlovala, co jsem nechápal. A potom jsem ji ani moc nepotřeboval.

H: A pomáhala ti i zapisovat něco?

Ž1: Někdy mi to zapsala, když jsem byl hodně unavený nebo tak.

H: Tak ti to pomáhala zapisovat.

Ž1: No, tak to za mě zapsala.

H: A měli jste dobrý vztah? Rozuměli jste si?

Ž1: Mmm...

H: Byla příjemná, měls ji rád? Byl jsi rád, když přišla?

Ž1: No jakože, já jsem to ani moc neměl rád, když přišla. Jako ona nebyla ošklivá nebo tak, ale ona, nevím, nějak mi to nepadlo

H: Přišlo ti, že ji nepotřebuješ?

Ž1: No, nepotřebuju, a byla to prostě...

H: Spíš ti teda vadila?

Ž1: Jo, vadila mně.

H: A ona teda pomáhala i ostatním?

I: Jo, potom jo.

H: Tak dobře. Chodil jsi někdy k logopedovi- to je ten doktor, jak tě učí dobře vyslovovat?

Ž1: Jo jo, chodíval jsem dřív.

H: A kolik ti třeba bylo? V kolikáté jsi byl třídě

Ž1: No to jsem byl ještě ve školce, asi třetí ročník, nebo jak bych to řekl... skoro předškolák, nebo

H: A to jsi chodíval, učil ses tam vyslovovat. A od té doby už nikdy?

Ž1: No ne, já jsem se to aj učil asi dva roky.

H: Super, co kolektiv ve třídě? Otázka na to, jak si rozumíte, jestli si rozumíš se všema, jestli ti nikdo nedělá zle a tak. Jaký

Ž1: Kolektiv je takový dobrý, pokud si to nezaviním já, tak je vlastně pořád dobrý.

H: A jak bys sis to mohl zavinit?

Ž1: Nevím (smích), udělám nějakou blbinu.

H: Takže rozumíš si úplně se všema?

Ž1: Jak kdy, někdy mám rád hodně Toma, někdy je to, že někdy má svou náladu, že je úplně k nerozeznání. Potom mám rád Vaška – s ním je rozumná řeč. A pak Máju, ta už posledně se mi hodně moc zamluvila.

H: A čím to třeba je?

Ž1: No my si hodně rozumíme a ona mi hodně poradí, nebo když jsem v maléru, tak mi pomůže. Když mě třeba kolektiv ve třídě urážel. Tak mi řekla, ať si to nenechám. Tak jsem jí řekl, že mi to ani nevadí, že jsem si za to mohl já.

H: A prosimtě, za co tě třeba uráželi?

Ž1: Já nevím, že jsem hloupý. Nebo že jsem udělal blbinu. Třeba nějaký výraz. Nebo jsem se třeba lekl dneska Adama, že mě jako chtěl lištit, ale on nechtěl, tak jsem se po něm potom celou přestávku díval. A on že proč se po něm dívám, říkám, jenom jsem se tak trochu obával, a on mně potom hned něco začal říkat... on je vlastně první vždycky, kdo něco takového začne dělat. Že blbě vidím, že mám krev zelenou, že to vidím červeně. Že třeba nemám inteligenci. A hned se k němu připojí Jirka.

H: A tohle si myslíš, že nějak souvisí s tím, jak slyšíš?

Ž1: Nenene, to jsou spíš moje blbiny. Spíš hlouposti, dneska to ani ale nebyla hloupost.

H: Tak hlavně, že za tebou stojí vždycky Maruška. A ještě někdo za tebou stojí, když tě někdo naštvě?

Ž1: No, ani ne. To pak začnou celá třída přizvukovat. Že jsem šiblý. Ale za to si většinou můžu já sám.

H: Posuneme se k další otázce. Když třeba zapomeneš, co jste dostali za úkol, tak voláš někomu ze třídy?

Ž1: Někdy jo. Těm, na které mám kontakty. Tom, Vašek. Ale to spíš Tomovi.

H: A když jsi třeba někdy nepochopil nějaký úkol, tak jdeš se ve třídě někoho zeptat?

Ž1: Nejdu nikoho.

H: A psal jsi někdy domácí úkoly třeba společně s kamarády doma?

Ž1: Jo, jsem došel ze školy a nechtělo se mně dělat úkoly doma a chtěli jsme to navázat, že bysme šli třeba hned po úkolech ven, tak jsem šel třeba k Tomovi a dělali jsme úkoly. Nebo když Tom něco nepochopil, tak já jsem mu vysvětlil nebo moje mamka nebo jeho mamka. A tak.

H: Co SPC ve Zlíně? Ty jsi jezdíval do Zlína za nějakou paní.

Ž1: No.

H: A tam se děje co, když tam přijedeš?

Ž1: No, zkusíme, jestli rozumím. Třeba sykavky, nebo jestli jí rozumím, když si zakryje pusu, protože já vlastně umím i rozeznávat podle pusu. A nebo mě posadí, postaví do jednoho rohu abych se díval do stěny a ona se také dívá do stěny. Nebo jsme jednou hráli na PC takové hry – nebo spíš cvičení. A měl jsem přiřazovat třeba zvuk sanitky. A měl jsem třeba osm obrázků na výběr. A měl jsem dát co je co.

H: A šlo ti to?

Ž1: Jo. Jenže já jsem dřív chtěl udělat, že jsem udělal všechno špatně, abych věděl, jaké dostanu hodnocení.

H: No a ta paní se zná i s mamkou? Píší si někdy nebo volají?

Ž1: No, tak to ano. Ale já o tom moc nevím.

H: Dobře, chodívals někdy na nějaké doučování?

Ž1: Ne.

H: Ani ve škole? Že tě třeba paní učitelka hodinu doučovala? To tady ve škole paní učitelky dělají.

Ž1: To ne, já jsem nebyl.

H: Poslední otázky. Máš individuální vzdělávací plán? Víš o něm? Třeba psaní půlky diktátů...

Ž1: To jsem míval a už to ani nepotřebuju.

H: A kromě toho diktátu tak co to třeba ještě bylo, víš to?

Ž1: Ten poslech v angličtině, že můj učitel mi to všechno vysvětloval. Že děckám řekl, že to třeba už mají špatně, a mně to vlastně prominul, třeba že jsem mu řekl, že jsem to nerozuměl.

H: Jo, dobře. Ve škole máš jaké známky?

Ž1: Myslím, že dobré. Úplně samé jedničky nemám, nějaké dvojky jsou tam. A výjimka je trojka, Posledně v angličtině v testu.

H: A na vysvědčení jsi měl co?

Ž1: Samé jedničky. Vždycky mně to jakože vycházelo 1,3 nebo tak.

H: Jaký předmět si myslíš, že ti jde nejlíp úplně.

Ž1: Přírodopis, úplně ho zbožňuju.

H: On je přírodopis určitě zajímavý předmět. A co tě na něm nejvíc baví?

Ž1: No, všechny ty různé věci o přírodě, o vesmíru, Zemi, různé látky. A baví mě hodně, hodně by se mně líbilo být doktorem.

H: A předmět, který ti jde nejmíň, kde by ti vůbec nevadilo, kdybys ho třeba vůbec neměl.

Ž1: Teďka moc nevím, asi nejmíň mně jde ta angličtina.

H: Ž1, teď k tomu tvému oušku, můžu?

Ž1: Ano, jasně.

H: Tys říkal, že už jsi chodil ve školce na logopedii. Ty už jsi ve školce špatně slyšel?

Ž1: No já nevím, ale už jsem měl naslouchátko na konci školky, třeba v tom 3. ročníku.

H: No a potom teda jsi byl ve škole a šel jsi na operaci?

Ž1: Ano, na jedno a pak aj na druhé.

H: A ty teď slyšíš ale jen na levé, jakto?

Ž1: No, já tam mám to naslouchátko (ukazuje). Ale na druhém nechcu.

H: A proč ne? To bys přece normálně slyšel, to by bylo super.

Ž1: No protože to by se mně smáli, ono je to i tak dost nepříjemné a potom ten šum ve škole je víc slyšet. A já to mám nějak divně, jakože mně to fakt vadí.

H: A ty doma i na tom druhém uchu slyšíš?

Ž1: jo, doma jo.

H: A do školy ho nebudeš nosit vůbec?

Ž1: No budu tak za dva roky.

H: A proč až za dva roky.

Ž1: to vyjde nový model, já už jsem se na to díval na internetu, to je ten model Rondo, to vypadá jako prostě kámen, nebo šperk, to je jenom takové malé a lesklé. Třeba černé. Tak to já bych moc chtěl.

## **Příloha 4 – Rozhovor s Učitelkou 1**

H: Takže – jak reaguje žák s kochleárním implantátem na frontální způsob výuky?

U2: Pokud se zachovávají jeho specifika, reaguje dobře, mám to vyzkoušené. Ale musí učitel mluvit zřetelně, čelem k němu, nesmí se točit zády, musí mít zpětnou vazbu, jestli porozuměl zadanému úkolu či látce a případně doplňovat vše na tabuli písemnou formou. Takže to je asi k tomu, jako dokáže tento způsob, nebyl problém.

H: Ani na začátku? Ani když ten kochleární implantát měl nový, nebo?

U2: Když ho měl nový, tak vlastně on byl chvilku neslyšící, tam byly velké problémy, takže měl k dispozici asistenta, který mu právě měl prepisovat úkoly, sdělení, aby to viděl vizuálně. To bylo tak ty 3 – 4 měsíce, on potom naskočil, naskočil velice dobře, velice rychle, měl to štěstí, takže pak už nebyl problém.

H: Ano, dobře, a jak s ním komunikovali třeba ve škole ti ostatní, když neslyšel?

U2: Ve škole – je důležité dodržovat hygienu sezení, to znamená posadit ho tam, kde mu to vyhovuje, aby slyšel on ostatní – on vlastně jen zleva slyší, takže mluvit k levému uchu a ne k pravému, a tak. Ne zády.

H: Využíváte v hodinách skupinovou výuku a jak se žák s kochleárním implantátem zapojuje?

U2: Jako využíváme často, zapojuje se velmi dobře, zase měl to štěstí a má to štěstí, že znalosti u něho jsou, to znamená, že není někde pod hranicí průměrnosti, takže se zapojoval. Horší by bylo, kdyby měl žák ještě nějaké mezery ve vzdělání nebo nějaká nižší rozumová úroveň.

H: A ty ostatní děti, které s ním v té skupinové výuce pracují, tak vědí taky, že mají mluvit zleva, nebo...

U2: Vědí, i když občas si to neuvědomují, je důležité to ještě pohlídat. Je ale důležité, že tam měl tu svoji skupinu, měl tam ty dané žáky, vybrané třeba, málokdy dělám, že by to bylo náhodně, protože potřebujeme, aby si vzal ty, kteří mu sedí, do té skupiny. Ne ty, s kterými ta spolupráce není taková. Víím už, kdo s ním spolupracovat bude a kdo s ním funguje i v rámci mimoškolním.

H: A jak velké ty skupiny?

U2: Tak do 4 dětí, víc ne. Někdy jen tříčlenná, někdy se už i scházeli dokonce nad rámec i odpoledne s někým a v té skupině dotvářeli i prezentace. Takže sami z vlastní vůle, je něco nadchlo a udělali to.

H: Tak super, jaké další metody by mohly žákovi s kochleárním implantátem ještě vyhovovat



v hodině?

U2: Takže to jsou přímé, názorné, dále metody slovní a vysvětlovací, to tam bylo, myslím, že ta názornost hlavně. Tam měl i počítač, kde mohl využívat individuálně i to své studium, procvičování nad rámec, aby se nemusel zapojovat do všech aktivit společných, kde byl přeci jenom hluk, takže tam musel mít to své individuální. On měl rád i tu svou individuální četbu, protože když občas neslyšel – někdo mluví potichu – bylo to náročné a hodně se tím unavil. Takže četl jenom chvíli s ostatními, dával pozor, ale pak už měl svou individuální – měl odpočívadlo vzadu a mohl si číst sám.

H: Takže si v hodinách četl sám pro sebe, svým tempem. A na tom počítači co ještě bylo za výhody? On si tam přepisoval?

U2: Za výhody bylo, že to měla mět paní asistentka, která mu měla látku přepisovat, Ale ta prostě práci na počítači zrovna neovládala, takže mu to přepisovala na papír, na tabulku, a práce s počítačem byla, že já jsem mu tam dala nějakou práci procvičovací, co třeba se vztahuje k té výuce, příprava stránky, nebo ve škole, školákov atd, co se zrovna hodilo k učivu, českému jazyku, vzorům a podobně. Zase když už byl někdo rychlý, nebo celá skupina, tak mohli potom něco vyhledávat na tom počítači. Takže už měli i všichni žáci možnost s tím pracovat, nebo se střídali u procvičování. Jeden udělal něco písemně, druhý šel zase na počítač, a tak.

H: A na tom počítači, nestávalo se, že by ho to třeba nějak odreagovalo od výuky, že by tam dělal jiné věci, než byste požadovala?

U2: On si chtěl často poslouchat – právě že jsem zakoupila pro něho audioknihy, takže chtěl si často i poslouchat, takže měl k dispozici sluchátka. Jako čtenář on funguje, čtení s porozuměním fungovalo, takže si prostě i poslouchal.

H: Další otázka – dáváte žákovi s kochleárním implantátem při práci v hodině nějaké úlevy, a jestli mu přizpůsobujete výuku. Na to už jsme trošičku odpovídaly...

U2: To už jsem řekla, vlastně víceméně ano, úlevy jsou, stejně tak vznikalo někdy i nedorozumění. Já jsem už viděla, že únava je, a řekla jsem mu: ty už nemusíš, a některé děti pořád si to neuvědomovaly, proč on už nemusí, protože jako prostě dostal možnost si odpočinout. Nepochopí asi ten, kdo nezažije, že ta únava je jiná než u běžných dětí. Taktéž jsem musela hlídat, že když jsem řekla – děti, prosím vás, na chvílečku – když jsem potřebovala vyřídit nějaký telefon nebo tak něco, říkám – dávejte pozor a hlídejte. Tak služba na něj žalovala, že mluvil. A říkal třeba- já jsem ho na to upozornil. A slyšel to z té levé strany? Je potřeba to dohlídat, že kolikrát něco zaznělo, a prostě říkám – tak musíš třeba i dotekem k němu. On teda nemá rád poklepávání po rameni, takže jen na ruku třeba. Ukázat – jsem tady, mluvím na tebe. Upozorňovat. Musí to být kombinace nejen

slovního, ale i vizuálního kontaktu. (6:37) Nebo když jsem byla v plavání, tak jsem musela upozornit všechny, když startovali, že na něj musí mávnou při odrazu do dálky, protože tam to měl vydělané všecko, tak neslyšel vůbec. Takže tam to bylo ještě o to horší. Jako ale, zase, byl výborný plavec, takže tím se to zase pro něho, bylo to přijatelné, protože se pak zapojil – co dělají ostatní, dělám také.

H: aha, jo. A on ten kochleární implantát dostal až po tom, co nějakou dobu vůbec neslyšel teda. (7:01)

U2: Ano, on přišel, měl sluchadla, a vlastně asi ve 3. ročníku se to tak rapidně zhoršilo, že vlastně on vyhledával tu přítomnost opravdu tu nejbližší, takže něco nebylo v pořádku. A pak šel tedy na operaci, to byla vlastně kolikátá... čtvrtá třída, takže se vlastně učil s kochleárním implantátem, s tím nastavením a nastavováním, bylo to zase složité, jiné, než s těmi sluchadly, takže se musel zase učit.

H: Jestli mu ten zvuk třeba nedělal zle najednou.

U2: Ano, musel chodit na nastavování. Zase to bylo úplně jiné. (7:45)

H: Dobře – to jsme říkaly vlastně.

U2: Ano, dopracovává doma, a nebo má zkrácenou tu práci. On se vždycky bránil, nechtěl psát ani poloviny diktátů, ale z hlediska toho, že mu to nešlo přes tu zátěž, stejně rychle zpracovat. Dělal vynechávky písmen, vynechávky interpunkce, takže říkám – dívej se, a to máš v polovině, tady je chyba, tady je chyba. Tady si najdi chybu. Byl z toho nejprve, neměl rád neúspěch, těžce to nesl, takže prostě dvojky, trojky, to byl našťvaný, ale potom to zvládl, dvojka, trojka když je výjimečně, tak už to zvládá. Sám teda už potom neprotestoval a psal ty poloviny, s dostatkem času to bylo lepší. I když se zdá, že to stíhá a že nemá chyby, potřebuje na to mít víc času. Potřebuje mít čas si dohledat tu chybu. Je to pro něho náročnější než pro ostatní.

H: Dobrá, tak druhá výzkumná otázka – jaké pomůcky zjednodušují žákům s kochleárním implantátem výuku. Tak my už jsme mluvily o tom počítači, o této možnosti, ale spíš teď myslím i pomůcky, které jsou normálně využitelné v hodinách.

U2: Tam jsou určitě i ty audioknihy, to je důležité jako, dále jsou to třeba nějaké programy počítačové i na ten sluch, nebo procvičování paměťové, prostě procvičování zase těch náhradních funkcí, jako aby se upevňoval, aby ty funkce co má oslabené byly nahraditelné.

H: Otázka na interaktivní tabuli, jestli může žákovi s kochleárním implantátem pomoci a čím.

U2: To je ta názornost. A taky zapojení více smyslů – i ten hmat – oko, ruka.

H: A i ostatní učitelé používají pro něj tu interaktivní tabuli v hodinách.

U2: To nevím, v přírodovědě šli sem tam i do multimediální učebny. Ale pozor si musí dávat každý, kdo s ním jde na nějaké vystoupení. Tak vždycky zkontrolovat, jestli sedí správně, jestli sedí zleva, slyší koncert zleva, jestli ho to neruší. Protože i rozhlas, cokoli je potřeba pohlídat. Jestli tady ti to vyhovuje, nebo chceš jít blíž, na těch koncertech. A z toho jsem měla strach, že na tom koncertu bude ten zvuk rozptýlen. Jednou mi říkal, že něco mu vadilo, že něco neslyšel, když někdo mluvil do mikrofonu. To se mu špatně snímalo. Úplně jiná frekvence prostě.

H: Co práce s poslechy, třeba v angličtině, nebo v češtině, v literatuře.

U2: Poslouchají se, jakože někdo stojí u tabule. Tak je to myšleno? Ne z reproduktoru?

H: Nene, i z reproduktoru, z radia, otázka je myšlena obecně. Třeba poslechy v angličtině, kdy se zaškrťávají odpovědi, a tak.

U2: Tak to právě je potřeba s panem učitelem z angličtiny. Zeptat se jeho. Ale určitě bych viděla já – nerozumíš, zeptej se, zopakovat mu to. Tak bych to já dělala. A když jsme poslouchali něco běžného, tak to rozuměl, když někdo mluvil a říkal prezentaci svých knih, to museli stát před ním. Museli stát před ním a zleva. On seděl vlastně jakoby takto, aby to zleva snímalo, aby neseděl přede mnou, to by bylo bezúčelné. Takže na diktát se vyměnili, pak seděl zas tak, aby slyšel celou třídu.

H: Pomocné materiály k domácí přípravě, v případě, že nějakou látku třeba nepochopí? Dáváte mu nakopírované třeba nějaké další listy, nebo jiné materiály?

U2: Tam jsem měla Pavučinku, to je pro sluchově postižené - doplňování látky, která mu nejde, doplňování písmenek. Něco jsem mu i kopírovala domů.

H: Tak třetí výzkumná otázka, jak probíhá spolupráce s dalšími lidmi. Tady budeme mluvit i o asistentech, o dalších institucích. Takže v první řadě, jestli měl asistenta, jak spolupráce s ním probíhala.

U2: No tak já nevím, jestli on odpovídal na tuto otázku, jaký měl pohled....

H: Já jsem s ním ještě nemluvila, první dělám rozhovor s vámi.

U2: Aha, no tak on možná řekne, že ano, ale více méně ta paní asistentka byla pro něj přínosem jen v těch měsících, kdy vůbec neslyšel a ona mu vždy pokyn napsala. A neslyšel ani ji, jo, takže neslyšel její hlas. Poté, jak už slyšel a vnímal určité zvuky, tak už to bylo na obtíž pro něho. Jednak už stačilo, když ten učitel řekl to a to, vysvětlit, a nějak ona prostě pořád, a tak dělej, a toto máš, a tak. Pro něj to bylo příliš. Jednak byl pořád v tom svém světě a nebyl v něm v klidu a nějak byl pořád vystavený neustále nervozitě a to musím a neustále po mně něco chtějí a jako, takto, takže to už bylo na obtíž. Takže já jsem se snažila už paní asistentku zaměstnávat úplně nějak jinak, aby prostě k Ž1 přistupovala spíš já, protože ode mě to bral lépe. Jo a měl problém ze začátku, on vůbec

nechtěl, nechtěl chodit do třídy a potkávat lidi, když neslyšel. On s tím měl ohromný problém. Takže jsem se domluvila s rodiči, že mu můžu pomoci tak, že ho po zvonění počkám před školou, a když už děti budou ve třídách, že ho zavedu do třídy. Třída jako skupina, ta už mu nevadila. Vadili mu ostatní děti ve škole, které na něj mluvili a on jim neslyšel, nerozuměl a všem aby se vysvětlovalo: neslyší, byl na operaci. To trvalo ty měsíce, kdy neslyšel, kdy jsem ho vyzvedávala, než teda mu to nastavili po operaci, až se to zhojilo. Takže to měl takový trošku handicap. Museli jsme mu to prostředí uměle upravit, aby nedošlo k problému. Stejně tak všichni, když jsme šli na nějaký výukový program a on šel k tomu dotyčnému, co na něj mluvili, tak jsem všem taktně předem říkala, že on slyší jen zleva, že na něj musí tak mluvit, aby se neděsili, proč je u nich tak blízko, a tak. Ne před tím Ž1, ale bez něj, tak aby se i oni cítili v bezpečí. Prostě byli v obraze.

H: Informování o té situaci. Dobře, a jako třídní učitelka jste spolupracovala s nějakými dalšími organizacemi.

U2: Určitě s tím SPCčkem, to bylo jako prvotní, to byla velmi dobrá spolupráce, tam to bylo, že dokonce několikrát přišla paní do té výuky, jestli mluví, jak reaguje, jestli já mluvím dostatečně zřetelně, co je potřeba ještě nebo není potřeba, takže nás několikrát navštívila v hodině a nebyl žádný problém, takže tak.

H: A byla potřeba nějaký psycholog, třeba školní, mluvil s ním?

U2: Nene nevím o tom, nevím o tom, ne, já si myslím, že ne, že jen jezdili tam a jezdili potom na to nastavování, takže si myslím, že ne.

H: dobře, a jako vyučující, připravovala vás nějak škola na práci s dítětem s kochleárním implantátem, dala vám škola nějaké informace o tom dítěti?

U2: tady škola ne, ale dostala jsem právě z SPCčka informace, a pak jsem se zúčastnila i jejich jednoho školení, kde přímo to bylo, ač to nebylo v propozicích, tak to bylo zaměřené i na ty žáky s kochleárním implantátem, což jsem byla ráda. A tam nám pouštěli i ty zvuky jak oni to slyší a vnímají, což teda pro mě bylo velmi přínosné. A víceméně jsem ho pochopila o to víc, že prostě jsem ho bránila proti těm dětem. Ale jen když si to zasloužil, aby někdo neříkal, že to nebylo spravedlivé, říkám ne, on prostě když to bude porušovat a slyšel vás, tak jako všichni ostatní, ale ta pravidla. Pokud ale to neslyšel, ne že to tady jen tak zaznělo někde kolem tebe, musíš mi dokázat, že tě slyšel, vždyť já neslyším tebe zezadu, natož on tady v té první lavici.

H: Takže to školení ale nebylo podporované od školy.

U2: Já nevím, to mně nabídli z toho SPC budeme mít školení, tak já jsem se na to sama přihlásila.

Už nevím přesně, jak to bylo. Je to 2 roky zpátky.

H: Tak, co komunikace s rodinou žáka?

U2: Já si myslím, že tam to bylo na velmi dobré úrovni. Protože jako rodiče měli zájem, aby byl začleněný, aby byl v pohodě, veselý. Dokonce jsem se jim snažila vyjít vstříc, nebo i mamince, protože když bylo nějaký problém, tak ona byla ochotná i přijet. Když on byl unavený během dne, tak já jsem ji kontaktovala přes mobil a měla jsem na maminku Viber, což je taková ta aplikace, a když něco nechtěl svěřit mně, tak jsem mu dala ten telefon a řekla jsem mu, ať napíše on té mamince, že teď je to jen mezi nimi a on s ní tedy mohl případně takto komunikovat i během dne.

H: A jak tu situaci nesli rodiče? V té chvíli, kdy třeba najednou neslyšel vůbec.

U2: No v té chvíli to spíš pro ně bylo takové těžší v tom, že vůbec nevěděli, jak rychle se dostane na operaci. Jako po té operaci si myslím, že už prostě věřili v to, že to všechno bude dobré. Spíš ta nejistota, tam byly nějaké neshody s pojišťovnou, takže dlouho se to vleklo, dlouho se to táhlo. Takže v té době kdy on byl neslyšící, celé ty prázdniny, takže až v září myslím, že šel. Ale celá rodina ho podporovala, i děda, on tak dobře odezíral, že dokázal reagovat, takže on byl velice šikovný.

H: Takže ten vztah s rodinou to nenarušilo.

U2: nenene

H: tak, další část je hodnocení – co je pro něj nejvhodnější, jestli má IVP a jak ten program vypadá.

U2: Má IVP a je na míru každého dítěte. Kdyby teda byl rozumově slabší, bylo by možné přejít jen na slovní hodnocení. Tady ale byla dohoda, doporučení z SPC, že teda hodnotit známkami. Takže on měl jako jedničky, takže není problém. Tady problém opravdu nebyl. Někdy ty známky o slovní hodnocení doplňujeme, když má třeba ten diktát hodnocený za tu půlku.

H: A v případě, že by tedy byl rozumově na nižší úrovni, tak nějaké jiné hodnocení by bylo možné?

U2: To slovní, pokud zvlášť by mu ubližovalo, že není úspěšný, že má ty 4 třeba, tak myslím, že určitě to slovní, ano.

H: A jiné hodnocení, jako širší bodování. Že třeba ostatní by měli 10-8 bodů jedničku a on třeba 10 – 6.

U2: Jako šlo by to, ale i třeba v té češtině má ty půlky, takže to je prostě už tak zkrácená část, takže se hodnotí jako ostatní, ale za půlku. Poslední dobou už toto úplně potřeba není, takže třeba u diktátu a všude už je schopen psát tak dobře, že úlevy nejsou potřeba. Někdy ale byla i upravená

stupnice, ale tam bylo širší spektrum takových žáků, takže já jsem si už udělala to hodnocení rovnou více způsoby, individuálněji. K tomu svoje bodové hodnocení pro tyto žáky.

H: Takže nejlépe oznámkovat známkou a případně nějak okomentovat.

U2: A nebo zaměřit se na ten problém, co mu nejde, a ten tedy dále rozvíjet. Dávat mu navíc cvičení jen k tomu problému, co mu konkrétně nejde.

H: Takže velice individuálně. Hodnotíte žáka na základě stejných měřítek? To jsme teď řešily. Nebo jestli mají jiné hodnocení. A co třeba při čtení? Čtete na známky?

U2: Čteme na známky, a říkám, jako on nečte špatně, ale tam je u něho ta rychlost. On se snaží číst rychle, což jako ostatní nestíhají vnímat, ale protože tam jsou špatní čtenáři, je to třída na čtení velmi s širokou škálou, takže tam je to nutné korigovat. Takže jako přečte část, oznámujeme, a pak si teda zase čte individuálně. Zase tu rychlost nestíhali ostatní. Ale někdy sklouzl k tomu, že už teda zřetelně nevyslovoval, on četl, četl, věděl, o čem je řeč, rychle, ale už teda na konci na úkor toho, že se ta rychlost projevila, že někdy drmolí.

H: No a ještě k tomu teda, jak ten problém vznikl? On se narodil v pořádku a slyšel?

U2: Slyšel, ale už ve školce začal sedávat paní učitelce na klíně, chodili s ním ale k doktorkám na vyšetření a ty tvrdily, že je všechno v pořádku. Maminka se naštěstí nedala a začala jezdit s ním do Zlína, kde teda se na to došlo a už do 1. třídy teda přišel s tím naslouchátkem. Od první třídy byl integrovaný.

H: A v kolikáté třídě měl teda operaci implantátu?

U2: Ve 3. a ve 4. už měl operaci, přelom 3. a 4. třída. Ve třetí už na konci nebyl na výletě, protože tam zrovna už přestal slyšet.

H: A on v současné době má tedy kochleární implantát na levém uchu, na to teda slyší, a s pravým se to řeší jak?

U2: On už má zoperované i pravé ucho, to proběhlo na konci 5. ročníku, ale on nechce do dneška nosit to naslouchátko. Pracovat s tou myšlenkou, aby prostě slyšel z obou stran. On se ale stydí. Nosí naslouchátko jen doma. To na levé straně, tam to je dobré, protože to má schované pod delšími vlasy, ale na té pravé straně by to už bylo více vidět a on se stydí, asi i ty zvuky jsou mu zase nepříjemné, takže teď se pracuje na tom, aby se nebál s tím i do školy a nenosil to jen doma. Ale to chce zase čas.

## **Příloha 5 – Rozhovor s Žákyní 2**

H: Tak, první otázka je, jestli ti třeba nevadí, když třeba paní učitelka stojí jen u tabule, mluví na vás a vy si jen zapisujete.

Ž2: Ne, nevadí mi to.

H: Nevadí, a spíš posloucháš, co říká, nebo spíš odezíráš.

Ž2: Obo dvojí.

H: A když si stoupne k tabuli, začne na ni psát, tak to můžeš poslouchat?

Ž2: No, to už je horší. Ale zase to je pak na tabuli.

H: A když by sis ten kochleární implantát třeba vypnula, poznala bys, co ti teď říkám?

Ž2: Některé slova. A některé ne.

H: Tak jo. A když vám paní učitelka třeba něco diktuje, nedělá ti problém si rovnou psát?

Ž2: Nedělá, ale třeba u těch delších, třeba v dějepise, je lepší když to píše na tabuli.

H: To máš potom lepší přehled, že?

Ž2: Hm.

H: A stane se ti třeba někdy, že něčemu nerozumíš v hodině?

Ž2: Jo, stane.

H: A ty si to domýšlíš?

Ž2: Ne, já se zeptám.

H: Nebojíš se zeptat?

Ž2: Ne.

H: To je dobře. A paní učitelky, když vám třeba zadávají úkoly, tak vám je píše i na tabuli?

Ž2: Některé jo.

H: Tak, máš vyloženě nějakého učitele, kterému rozumíš líp, a nějaký, kterému rozumíš hůř?

Ž2: Paní učitelce jedné rozumím líp. Ona mluví i spisovnějc.

H: A když pracujete v hodinách, tak by mě zajímalo, jestli třeba v některých předmětech pracujete ve skupinkách.

Ž2: Jo, děláme to.

H: No a máš je ráda, nebo nemáš?

Ž2: Někdy je to dobré a někdy zas ne, no.

H: A na čem to záleží?

Ž2: Že někdy ta skupina, ve které jsem, je taková jakdyž hlučná.

H: A vadí ti třeba nějak, že slyšíš ty ostatní skupiny v té třídě?

Ž2: No, vadí mně to, ale vždycky dám ten kochleár jakože blíž těm ústům ve skupince a slyším to.

H: A máš třeba radši, když jen povídá jen paní učitelka? Nebo spíš ty skupinky a práci různě ve třídě?

Ž2: No, jak kdy, ale spíš když jen mluví paní učitelka.

H: A co třeba nemáš vyloženě v předmětu ráda, co učitelé dělají, co ti není příjemné?

Ž2: No když třeba paní učitelka mluví někde jinde, tak to jí nerozumím.

H: A co čtení, čteš ráda?

Ž2: Četla jsem vždycky ráda, ale teď už mě to moc nebaví. Já mám ráda takové ty dobrodružnější.

H: A co audioknížky?

Ž2: Třeba Lichožrouty, jenom doma. Ve škole ne.

H: A kdes to měla puštěné? Ve sluchátkách?

Ž2: Ne, v radiu, to je cd.

H: A ve škole nějaký reproduktor z interaktivní tabule ti nevadí? Radio ti nevadí?

Ž2: No, ty poslechy v angličtině jsou takové trochu těžší, jak oni mluví angličtinou a jak je to moc nahlas, tak jim třeba nejde rozumět. Ale doma to nevadí.

H: A paní učitelka to řeší jak? Zopakuje ti to třeba?

Ž2: Ne.

H: Aha. No a nějaké jiné poslechy v hodinách jste dělali? Třeba v přírodopise někdy paní učitelky pouští, v dějepise, v literatuře.



Ž2: Ne. To neděláme.

H: A v angličtině máte sluchátka? Takové ty velké?

Ž2: Jo.

H: A ty jsou jaké?

Ž2: No některé slova v nich jdou slyšet a některé zase ne. Ale je to lepší, než ta tabule.

H: A jsi na ten poslech zkoušená?

Ž2: Ne, to já nemusím na známky nikdy.

H: A další otázka je, jestli když jsi něco někdy nestihla ve škole, jestli ti paní učitelky dávají možnost si práci dodělat doma.

Ž2: No, jo to nechává. Ale někdy i všem.

H: A dávala ti někdy nějaké pracovní sešity navíc?

Ž2: Nene, to už ne. Dřív jo. Od paní logopedky jsem měla úkoly.

H: To bude další otázka, ale ty chodíš na logopedii?

Ž2: Tento rok už ne, ale do páté třídy často, každý týden a v šesté už jenom někdy.

H: Dávala ti paní učitelka někdy v hodinách materiály navíc, které nedávala dalším dětem? Třeba víc obrázků, nebo jiné pracovní listy.

Ž2: Asi nedávala. Jenom někdy mi dávala obrázek se slovem, když jsem třeba zapoměla nějaké slovo. Třeba pivoňky. Já mám sešit s takovýma obrázkama.

H: A mohla bys mi ho potom ukázat?

Ž2: Jo, já ho donesu.

H: A uvažovali jste i o druhé operaci na druhé ucho?

Maminka: Nene, v té naší době se o tom ani tak nemluvalo. My jsme teď nadšení, že jí to jde a zvládá. Je fakt, že když někdy někam jdeme a já na ni zakřičím, že si není tak jistá, ale já už se asi bojím té operace. Dvojitě baterky.

H: A ona má teď měněný ten kochleár, že?

Maminka: Teď má nový po deseti letech. To mají nárok na výměnu. Takže teď má nový, krásný, lehký, do vody, takže jsme nadšení.

H: A kolektiv mají dobrý ve škole?

Maminka: Ona je jiná. Ona je na svůj věk taková hodně hravá. Spíš tak s klukama si rozumí, holky jsou tam takové fiflenky.

Ž2: Už jsem to našla. Tady mám takové navíc pracovní sešity na češtinu. Slovník abstraktních pojmů. Logopedické pohádky. (Jana Potůčková 1+1 studio.)

H: To mně přijde jako normální pracovní sešit, ne nijak zaměřené pro děti se sluchovým postižením. Spíš tak na procvičování další češtiny. Bilíková – slovník abstraktních pojmů.

Maminka: Ty abstraktní pojmy byly nejtěžší, to pro ni bylo těžké chápat. Pak je úžasný časopis Dráček.

H: Moc děkuju, super. Tak, další otázka – interaktivní tabule. Promítají vám na tabuli a vydává to zvuky. Co si o ní ty myslíš? Pomáhá ti?

Ž2: Je to dobré, že třeba když se učíme nové učivo, tak to na tom ukážou všechno, co co znamená.

H: Ty obrázky jsou pro tebe určitě výhoda. A paní učitelky vám dělají prezentace?

Ž2: Jo, s obrázkama a pak na konci je tam zápis a to si vždycky opišem.

H: A nějaké, když máte puštěný ten dataprojektor, tak tomu rozumíš?

Ž2: Tak napůl to slyším.

H: Takže je lepší, když na tebe někdo mluví naživo?

Ž2: Určitě.

H: Poslouchali jste třeba v hodinách češtiny nějaké knížky?

Ž2: Ne, nikdy.

H: A když ty posloucháš, je nějaký rozdíl mezi těma malýma peckovýma sluchátkama a velkýma?

Ž2: Z těch malých nic neslyším, takže to vůbec. Ve velkých slyším dobře, to si dám přímo na ten kochleární implantát. Ale záleží, co je tam nahraného.

H: Měla jsi někdy ve škole asistenta?

Ž2: Ne.

H: Nepotřebovala jsi, ty jsi šikovná. Další otázka – chodila jsi někdy k logopedovi, to máme už zodpovězené. Co jste tam třeba dělali?

Ž2: Měli jsme tam takové cvičení na zapamatování, pak to třeba zakreslit- hodně ty obrázky.

H: A s paní logopedkou ještě jsi nějak v komunikaci?

Ž2: Ona chodí do školy. Minulý týden tam byla.

Maminka: ona se o nás stará už od roku, i je v kontaktu se školou a s paní učitelkou třídní.

H: A co školní psycholog, máte ve škole vůbec psychologa?

Ž2: No já jsem ho potkala na chodbě.

H: Takže ty jsi s ním nikdy nemluvila?

Ž2: Ne.

H: Ještě s někým jste nějak spolupracovali?

Ž2: V Praze jezdím na kontroly toho kochleáru.

H: Dobře, teď otázka na kolektiv. Jaký máte kolektiv ve třídě. Máš tam hodně kamarádu?

Ž2: No víc mám kluky kamarády. Holky mě tam totiž tak trochu pomlouvají. Ale bavíme se tam všichni se všema.

H: Ale netrápí tě to, že?

Ž2: Ne, já jsem taková klučičí.

H: A kde sedíš ve škole?

Ž2: Uprostřed úplně vepředu.

Maminka: říkali nám, že nejlepší je uprostřed ve druhé lavici na levé straně.

H: A děti ve škole to vědí, že na tebe nemohou mluvit zprava?

Ž2: Vědí, ale nedodržují to někteří. Jenom třeba když jdem po ulici, tak já si přejudu.

H: Tak, to jsme vlastně řekli všechno, než jsem se zeptala. Mělas někdy nějaké doučování?

Ž2: Nene neměla.

H: IVP ale máš, že?

Ž2: Ano, mám.

H: A využíváš?

Ž2: Ne, já píšu jak ostatní.

H: A známky máš jaké?

Ž2: Dobré.

H: A co to je?

Ž2: Mám 3 trojky a jinak jedničky a dvojky.

H: A jinak na vysvědčení?

Ž2: Nene, nějaká dvojka, jedna dvě. Jinak samé jedničky.

H: A zápisky ti stačily ty z hodin, nebo sis je nějak doplňovala, třeba z učebnice, nebo ti paní učitelka dává někdy vytištěné poznámky?

Ž2: Zapisujeme v hodině a někdy paní učitelky dají papír místo zápisu, že jenom doplňujeme.

H: A jaký předmět tě nejvíc baví?

Ž2: Matika a přírodopis.

H: A co fakt nemáš ráda?

Ž2: Tělocvik mě nebaví, protože moc toho sportu já nemám ráda, jakože běhání a tak. Ale hraju florbal.

H: A v tělocvičně ti zvuk nevadí?

Ž2: No vadí mně to, ale vždycky když paní učitelka mluví, tak jdu blíž, abych to slyšela.

H: A zpíváš?

Ž2: Jo. A hraju na flétnu.

H: A co plavání? Chodila jsi?

Ž2: Ano.

H: A co tam:

Ž2: Tam jsem nic neslyšela a vždycky jsem šla poslední a dívala jsem se, co ostatní dělají, a to jsem taky dělala.

H: Co pro tebe bylo opravdu jiné za tu dobu ve škole? Než pro ostatní? Mají to jiné děti jednodušší než ty?

Ž2: Mají, třeba ten poslech.

H: A kdy jste zjistili, že neslyší?

Maminka: Asi v roku. V 10 měsících to bylo diagnostikováno. Nevadil jí hluk, tak jsme pak zjistili, že nemáme supermimino, kterému to nevadí a spí. Ale že opravdu neslyší. Pak udělali vyšetření Bera. Při spánku elektrody naměří zvuk. Dneska už plošně v porodnicích dělají screening zvuku. U nás byl takový horší porod. Má ale gen conexin 26, geneticky dané. Ono se rodí asi 100 dětí ročně, tak jedno je naše.

H: A jaké kochleární zařízení máte teda v současné době?

Maminka: teď máme n7 Kochlear kanso. Měli jsme předtím freedom.

H: No a scházíš se třeba s jinými dětmi s kochleárním implantátem?

Ž2: Já jsem byla teď na táboře pro děti s kochleárním implantátem. A tam nás bylo hodně, a bylo to dobré. Tam byl i pán a povídal nám o těch nových implantátech, co jsou.

Maminka: No, to byl teď teprve druhý ročník a bylo téma Cesta kolem světa.

H: Dobře. Mokrát vám děkuji.

## Příloha 6 – Rozhovor s Učitelkou 2

H: První výzkumná otázka je, jaké metody vyučování vyhovují dětem s kochleárním implantátem, jestli je pro ně potřeba nějaká jiná metoda, než pro běžného žáka. První otázka je, jak reaguje žák s kochleárním implantátem na frontální způsob výuky.

U2: Myslím si, že relativně dobře, protože to je neklidnější způsob výuky a myslím si, že pro ně je důležitý klid ve třídě. Takže pro ni při frontální výuce, která teda není úplně nezábavnější, tak si myslím, že ten klid tam je největší. Takže tam bych řekla, že Žákyně 2 pracovala naprosto bez problému.

H: Dobře, a seděla kde?

U2: Seděla v druhé lavici vprostředku. Zjistili jsme, že je to tak nejlepší, že někdy se po té třídě musíte trochu pohybovat před tabulí, ta první lavice je zase moc blízko, ale ona už tak byla teda zvyklá z těch mladších tříd. Ale tam to tak vyhovovalo, mě měla zepředu, na tabuli všechno.

H: A Žákyně 2 má kochleární implantát na obou uších?

U2: Jen na levém.

H: A na pravé slyší normálně?

U2: Nene, určitě ne, určitě neslyší, ona když má vyplý kochlík, tak neslyší vůbec.

H: A jak jste na ni mluvila? Zleva?

U2: Zepředu, ono zepředu jí to stačilo, on umí velmi dobře odezírat pusou a za druhé je neuvěřitelně inteligentní, takže jí vše velmi rychle docházelo a cizí člověk by skoro nepoznal, že má kochlík.

H: Jo, jasně jasně. Druhá otázka, využíváte v hodinách skupinovou výuku? Žákyně 2 se do toho v pohodě zapojovala?

U2: Ona neměla nikdy problém se zapojit s kýmkoli, i když ona je hodně samotář. Není úplně tak, že by, ty holky byly trochu bokem, ale myslím si, že to bylo třeba i to, že je špatně slyšela někdy. Nicméně pro mě Žákyně 2 byla i velkou pomocí. Je tam jedna holčička ve třídě, která má selektivní mutismus, která nemluví vůbec, a pak tam má vedle sebe kluka IVP a ona je jako koriguje, ona je šéfová té skupiny. S přehledem. A říkám, jako dobré, ale tam je větší problém, že jsou otočeni k sobě, takže když jako něco říct, tak to musí být na dotek, aby věděla, a je tam větší rachot, což může být pro ni špatné. Ona pak ne úplně všechno slyší a ne úplně se dokáže soustředit. Ale ona je

extrém, ona opravdu měla velmi vysoký intelekt. Doháněla ten handicap tak, že to ani nebylo možné. Já jsem přišla do třídy a ona už měla kochlík. A byla skvělá.

H: A od té doby ona má pořád stejný ten kochleární implantát?

U2: Nene, má po 10 letech nový a ten už bude prý i korigovat s iphonem.

H: Další metody v hodinách, které jsou využitelné pro ty žáky s kochleárním implantátem?

U2: No všechno je to okolo toho. Dá se dělat hodně věcí, ale jen tak, aby ona vás měla před sebou nebo u správného ucha. Takže nějaký běhací diktát asi úplně ne. Když máte štěstí a ta třída to bere, tak oni nehlučí moc a vy máte možnost využít těch metod vícero.

H: A tato třída na ni bere ohled?

U2: Ano, určitě ano. Nejsou úplně potichu, ale rozhodně ji ctí. Nebo když vědí, že mě neslyší, tak jí sami řeknou, aby se na mě podívala.

H: A nějaké další metody? Názorné třeba? Doprovázíte třeba obrázky něco, co normálně byste nemusela?

U2: To dělám, většinou se snažím. Ale speciálně zaměřené žádné obrázky nedělám. Jsme domluvené, že kdyby bylo nějaké slovo, kterému by neporozuměla, že se mě zeptá. A funguje to. Když rozumí špatně, tak se zeptá, ukážeme, zopakujeme nebo dovysvětlíme.

H: A když zadáváte úkoly, zapisujete je na tabuli?

U2: Ano, to tak dělám a většinou už teda ve všech třídách. Tam ta vizuální podpora je velmi důležitá. Když nerozumí, tak se zeptá, tam je důležité to klima. Zeptá se buď souseda v lavici nebo mě.

H: Potřebovala někdy nějaké úlevy, IVP.

U2: IVP má každý rok, ale ne vše jsme z něj dodržovali a dodržujeme.

H: Půlky diktátů?

U2: U diktátů speciálně si dávám pozor na výslovnost, na artikulaci, ale hodnotíme ho celý jako ostatním, poloviny nepíše. Stojíme před ní. Párkrát se stane, že slovo špatně napíše, tak to jí nehodnotím jako chybu. Ale rozhodně nic velkého.

H: Když něco nestíhá vyplnit v hodině, má možnost si něco dopracovávat doma, nebo nějaké práce navíc domů dostává?

U2: Určitě může, když cokoli nestihne, buď jí dám zápisky k dolepení, nebo si dodělá práci v hodině doma. Já teda to ani někdy nevyžaduju, aby měla všechno, když má třeba 70 % a vidím, že s učivem nemá problém, tak mi to stačí.

H: Druhá výzkumná – jaké pomůcky zjednoduší žákovi s kochleárním implantátem práci? Co by jim mohlo pomoci? První podotázka – je v hodinách, kde je přítomen žák s kochleárním implantátem, potřeba nějaké speciální materiály využívat?

U2: No, záleží na individuálnosti žáka. Pravděpodobně ano. Snažila bych se rozhodně hodně používat tabuli, hodně obrázků, já mám i angličtinu, takže tam hodně.

H: Co interaktivní tabule, máte ve škole? Používáte ji na videa nebo na obrázky? A zvuk z ní?

U2: Ne, že by vadil, ale neslyší ho dobře, takže se o zvuk nemůžeme opřít a nemůžeme na něj spoléhat. Takže v angličtině třeba dostává doslovný přepis toho, co tam budou říkat. Písničky si tak nějak asi domýšlí. Nejsem si jistá, ty písničky my vybíráme i verzi karaoke, aby viděla. Na hry a doplňovačky, kde to vidí, tak výborná názornost – vše krásně vidí. Ony i ty prezentace hodně na tabuli pomůžou a kolikrát je to pro ni lepší a přehlednější, než psané písmo na tabuli. Ale nespoléhat opravdu na ten zvuk. Jednak, když jsme šli k interaktivní tabuli na koberec, tak s tím se váže automaticky šum, ty děcka se tam válí, to už není takový klid, a druhá věc – ty repráky, takže to nemůže být jako prioritní. Rozhodně po ní nemůžu chtít, aby to nějak reprodukovala, protože si prostě neslyší dobře. Je vidět, že si není jistá, že to prostě není dobré. To domýšlení si nefunguje vždy.

H: A co rozhlas nebo siréna venku?

U2: o rozhlase si teď nejsem jistá, ale siréna jí hodně vadí. Když jsou zkoušky sirén. Ale ona to řeší velmi jednoduše, ona si prostě vypne ten kochlík a je to. Dělá si z toho legraci.

H: Další otázka je přímo na poslechy, texty, knížky, poslechy v angličtině? (11:00)

U2: My jsme je moc nedělali, když tak společně kvůli ní. Když jsem jí já vyvolala, tak jsem jí to já řekla ještě jednou, co tam řekli. Ale moc jsme to nedělali. Ale občas rodilé mluvčí na besedě a tam zase ona docela rozuměla.

H: A rozdíl mezi poslechu z rádia a pak tady z tabule?

U2: My nemáme rádio, takže vše přes interaktivku. Jediné co, tak v jazykovce jsou velký sluchátka a to nebylo lepší. To říkala, že není lepší. I vlastně když posloucháme do sluchátek, tak já jí to pak znovu řeknu, nebo má přepis a sleduje zároveň. Ne, že by to úplně nedala, ale myslím si, že to opravdu neslyší dobře.



H: Poslední otázka z této části, jestli jste jí někdy dávala materiály navíc.

U2: Ne, moc ne.

H: Dobře, třetí výzkumná otázka je, jak funguje spolupráce s dalšími lidmi a organizacemi. První – má asistenta? Pokud ano, jak probíhá spolupráce.

U2: Nikdy neměla.

H: Spolupracujete vy jako učitelka s dalšími organizacemi?

U2: Ano, SPCčko, s psycholožkou ne. Paní ze SPC jezdila dvakrát do roka dívat se sem. Byla i v hodině, pak jsme zhodnotily spolu IVP, řešily jsme, co se změnilo nebo nezměnilo a jak budeme postupovat dál.

H: A oni jezdili i k ní?

U2: Ano, zpočátku častěji, pak to přehodnotili a jen jednou za měsíc. Ona je opravdu hodně šikovná, ale jezdit tam jezdili.

H: Přípravovala jste se na práci s žákem s kochleárním implantátem a celkově i na práci s třídou, ve které se nachází? A připravovala jste se vy sama, nebo vám škola poskytla nějaké školení?

U2: Já jsem se nijak nevzdělávala, konzultovala jsem to s paní učitelkou třídní, která ji měla předtím, a také s její maminkou, a více méně díky tomu jsem už měla těch informací asi dost. Ze strany školy ale nabídka byla.

H: SPC vám žádné školení nenabídlo?

U2: Asi nenabídlo, ale když jsme se scházely s tou paní z SPC, tak jsme spolu seděly opravdu dlouho a ona opravdu dávala rady, co je potřeba, jak přistupovat, z její strany spousta rad přišlo.

H: Dobře, další otázka, jak probíhala vaše komunikace s rodinou?

U2: Velmi dobře, jako s rodiči si myslím, že nebyl problém nikdy, tam to jako fungovalo, musím říct, že její rodiče jsou skvělí a půlku práce udělali oni, protože to prostě berou tak, jak to je, nedělají z toho žádný velký problém a ona to tak prostě malá bere a nebere to jako handicap, cokoli se dělo se vyřešila a s rodiči na jedničku.

H: Záleží, jak to kdo přijme.

U2: Ano, já věřím, že tady by to mohlo být velkým problémem, pokud jsou rodiče lítostiví.

H: Tak další otázka je na třídní kolektiv. Jak jste postupovala vy, aby ji třída brala, přijala, pomáhala a neubližovala jí? Aby věděli, z které strany na ni mluvit, jaký dotyk si mohou dovolit?

U2: Tohle není úplně pro mě, já jsem tu třídu přebrala na druhý stupeň. V té třídě ona byla dost bokem, holky jsou dost pískačky, už od prvního stupně se malují a ona je opravdu hodně jinde, je víc dětská. Intelektuálně ne, ale priority měla prostě jinde. Ta puberta už tam je, trošinku v té třídě všeobecně bojujeme, ony si ty holky neříkají pěkné věci a kor jí ne, takže já to řeším vždy kroužkem. Ale berou jí takovou, jaká je. To udělala skvělou práci už paní učitelka přede mnou.

H: A je třeba nějaký rozdíl v komunikaci mezi holkama, klukama?

U2: Ona se vždycky víc bavila s klukama.

H: A čím to je?

U2: Ty holky se víc zlobí, pomlouvají, ti kluci jsou přímější a prostě ji berou jak to je. A o tu holčičku, co nemluvila, o tu se mi krásně stará, je taková ochránářská. Byla vždycky trošku bokem, možná o té přestávce je to tím, že ty holky vždycky tak švitoří a jí to vadí. Nikdy mi to vlastně neřekla, co je tím důvodem. Říkala mi, že dobrovolně.

H: Poslední část – hodnocení. Jaké je nejvhodnější. Zaprvé jste už odpověděla, že ivp má. Druhá, jestli je třeba ji hodnotit jinak než její spolužáky. Jestli třeba dělat jinou hodnotící škálu, nebo úplně jiné testovací otázky. Jestli třeba jen neberete nějaké chyby jako chyby.

U2: Psaný text rozhodně normálně, to ona vidí, takže v pohodě. V AJ neřeším přesně napsaná slova, to jí uznávám i foneticky. Poslech neznámkuji určitě. Testy zvlášť nedělám. Myslím si, že je zcela jisté a vždy potřeba myslet na to, že něčemu může porozumět jinak, že se ta slova prostě tak učí za pochodu.

H: A co výslovnost v aj?

U2: Docela to dávala. Někdy to nebylo úplně stoprocentní ta výslovnost, tak jsme to zkoušely všelijakýma návodnýma otázkama, já jsem jí to opakovala pomaleji, nahlas, ona opisovala i to, co dělám pusou – vzala jsem si ji bokem. Nebo po písmenkách. Takže ale úplný problém to není.

H: A ještě třeba v čj, používala jste někdy třeba audioknihy?

U2: My jsme poslouchali párkrát, ale jen odpočinkově. Já se jí zeptám, jestli slyší, ona vždy řekla jo. Oni si u toho třeba malovali a tak.

H: A čtení?

U2: Čte moc ráda, hezky, nemá problém s drmoláním. Ona je čtenář.

H: A když jste ji třeba slyšela mluvit poprvé, tak jak mluvila?

U2: Když byla mladší, tak si vzpomínám, že jí vůbec nebylo rozumět. Že na prvním stupni zpívala písničku v *Zazpívaj slavičku* a že jí vůbec nebylo rozumět, že ta slova spojovala. A děti se jí samozřejmě smály, protože nevěděly, že neslyší. Patlavé slabiky, ale pochopili jsme, co zpívá za písničku. Takže tam udělala určitě velkou práci paní logopedka.

H: A hudební sluch má?

U2: Ano, to ona už zpívala hezky.

H: A jaký máte názor na hodnocení slovní? Pomůže?

U2: Rozhodně, to jako já známky nemám ráda vůbec, ale dávám je. U ní to zase není takový problém, protože je šikovná. Když se ale nepoštěstí, je dobré to dítě hodnotit slovně, individuálně, je možné ho tak i lépe motivovat. A u těchto dětí o to víc.

H: Tak to je všechno, děkuju.

U2: To byla rychlost.

H: Na všechno máte přímou odpověď, to je tím. Děkuju.

## Příloha 7 – Rozhovor s Žákyní 3

H: Tak, můžeme začat. Mám 4 výzkumné otázky a k nim se váží vždy nějaké podotázky, které jsou na stejné téma.

Ž3: Dobře.

H: První výzkumná otázka je, jaké výukové metody vyhovují žákům s kochleárním implantátem. K ní teda první podotázka – Jak ti vyhovuje výklad pana učitele nebo paní učitelky, a jestli zvládáš zároveň poslouchat a zároveň si zapisovat.

Ž3: No je nás 30, takže je pořád dost hluk. No a já sedím sice vždycky v té druhé lavici uprostřed, ale stejně někteří učitelé, někdy to ani nešlo, někdy na to zapomínají, že neslyším tolik, tak chodí dozadu.

H: A jak si teda zvládáš v této situaci zapisovat?

Ž3: No to někdy spíš opisuju od sousedky. A tak ne vždycky se to dá no.

H: A vždycky jsou kamarádi ochotní ti pomoci?

Ž3: Mállokdo.

H: Mállokdo byl, nebo mállokdo nebyl?

Ž3: Jo, jako někteří jsou ochotní, ale některým se nechce. My jsme taková flákací třída. Takže mně někteří učitelé řekli, ať se podívám i do učebnice, že tam něco je, abych si pomohla, když nevím. To je totiž těžké jako poslouchat, odezírat pusu a do toho psát zápisky, tak to moc nejde no.

H: A ti učitelé teda, když to vědí, tak pomáhají ti třeba tabulí? Píšou ti hodně na tabulí?

Ž3: No tak někteří ano.

H: A ty vlastně slyšíš z levé strany, takže pro tebe je lepší, když na tebe paní učitelka mluví zepředu nebo od katedry, že?

Ž3: Ano.

H: A na stejném místě už sedíš od 6. třídy?

Ž3: Ano.

H: A v lavici sedíš napravo nebo nalevo?

Ž3: No, napravo, aby mě kamarádka slyšela.

H: Jasně. A když třeba si něco nestihla, tak můžeš si práci dodělávat doma?

Ž3: No já mám IVP, takže mně na to dávají více času.

H: Výborně, tak druhá otázka je skupinová práce. Co ty na to, pracuješ ráda ve skupinkách?

Ž3: Tak záleží na kolektivu. No my jsme docela dobrý kolektiv, ale i se snažím vždycky být v té skupince, kterou nejvíc znám. Nešla jsem do skupinky, koho nemám ráda a kde nejde ta spolupráce.

H: A to můžeš? Nedělají učitelé třeba to, že si musíš vylosovat, s kým budeš?

Ž3: Nene, v tom mi naštěstí vychází vstříc.

H: Dobře. Takže tě nechávají vybrat. A v té skupince když pracujete, tak v kolikati lidech maximálně?

Ž3: 4, maximálně 5.

H: A v tomto počtu to ještě jde?

Ž3: No lepší je třeba 3. to je tak akorát, když je moc lidí, tak už se to tak dobře nedělá ta práce.

H: A děcka ví, že na tebe můžou mluvit jen z jedné strany?

Ž3: No vědí, ale někdy to nedodržují. Že jim to jako nedocvakne, že tam jsem a že je třeba neslyším.

H: Dobře, děkuji. A pracuješ ve skupinkách ráda?

Ž3: Moc to nemusím no.

H: Raději sedíš v lavici a posloucháš výklad?

Ž3: Ano. V těch skupinkách když si vyměňujeme názory a oni, tak jsem třeba to ani nestihla poslechnout, co říkají. A pak je to na nic.

H: To si to pak jen tak odsedíš. Co ti v hodinách vyhovuje úplně nejvíc? Když si představíš ideální paní učitelku nebo pana učitele, tak co musí dělat, aby se ti v hodině líbilo a abys vše zvládala?

Ž3: Ideální je, když máme přírodní vědy předměty, to se všechno píše na tabuli a je to jenom počítání, tak to jde. Ale třeba v češtině, když máme literaturu, tak se to třeba diktuje, a to je takové, že tam někdy usínám.

H: A prezentace používají paní učitelky?

Ž3: Jo, prezentace jsou dobré. Jak je to tam napsané, tak je to dobré.

H: A co třeba obrázky?

Ž3: Ty jsou v těch prezentacích a to je dobré. To je líp tak všechno vidět.

H: S čím je zase naopak největší problém? Kromě toho, co už jsi říkala, když se paní učitelka pohybuje po třídě i dozadu nebo když píše zády k dětem a mluví.

Ž3: No tak určitě v angličtině, tam už vůbec neslyším, třeba mám fakt problém, protože jak tam na začátku vždycky jakože komunikujeme, tak jak se ptá na otázky a my každý musíme odpovídat, tak to jsem nikdy neměla ráda. Nerada mluvím anglicky před ostatníma a ještě ne vždycky slyším, co říká.

H: A když jste dělali ten poslech a i když ti ho třeba pan učitel nehodnotil, tak on ti to třeba potom zopakoval, když ti to řekl?

Ž3: Jak jako?

H: No když třeba věděl, že ty z toho reproduktoru to neslyšíš tak dobře, tak jestli to třeba pak nevyplnil a neřekl to on znova, co říkali?

Ž3: Jo takhle. No tak záleží, jak jsem na toho učitele zvyklá. To poslouchání pro mě je fakt těžký. Někdy i ten jeho hlas v angličtině zní prostě jinak. Ale ne, nevím o tom, že by mi někdy něco opakoval. Nerada poslouchám.

H: A třeba pomoc s přepisem poslechu, že jen sleduješ, co tam probíhá?

Ž3: No, to někdy ano a to je dobrý. (7:33)

H: A dějepis?

Ž3: No v tom dějepise mám tu výhodu, že mě učí pan učitel třídní a on ví, co má dělat. Ten mi dával vytisklé už papíry. On to má všechno už v prezentacích, ale i tak mně to dává na papírech a já si to zaškrťávám a doplňuju něco navíc. To je super.

H: Dobrá, tak ten si zaslouží pochvalu. A doučoval tě někdo?

Ž3: Ano, tady ten pan učitel, on se mnou i dělá schůzky a doučuje mě, co nepochopím, třeba v češtině a tak.

H: No výborně, na to tam sice potom mám otázku, ale děkuji i tak. A čím jsi měla problém v čj?

Ž3: Diktáty. Mně dávají už napsané texty a já doplňuju. Ale někdy ani tak to nejde dobře. Párkrát mi i diktuje, ale já jsem zvyklá na jeho přízvuk, takže to je dobré. A on stojí nade mnou a sleduje, co píšu. A když píšu blbinu, tak mně to řekne, zastaví a přečte mi to znova.

H: Takže s diktováním, výkladama bez podpory a s hlasem máš teda problém?

Ž3: Tak jako jo, než si zvyknu na hlas někoho jiného. Někdo mluví i rychle. Vždycky se ten diktát říká ale pomalu, postupně, a pak dvakrát ještě. A on si vždycky vezme ještě k sobě můj sešit a zkontroluje to no, jestli jsem stihla všechno.

H: A psala jsi někdy poloviční diktát?

Ž3: Nene to ne. Buď ty doplňovačky, to nejvíc, a nebo teda normálně.

H: Tak, jestli jsi měla možnost si věci dodělávat doma, když si nestihla, nebo to po tobě třeba ani nechtěli, třeba v matice?

Ž3: Spočítat příklady není problém, ale slovní úlohy. Tam potřebuju moc času, abych chápala, o co v té slovní úloze jde. Spíš teda čísla nevadí.

H: Takže nevadí čísla, ale spíš tak čtení z textů a chápání.

Ž3: Jo, to mi dělá problém.

H: To má i spousta lidí slyšících, když k tomu nejsou dobře vedení. Druhá výzkumná – jaké pomůcky zjednoduší dětem s kochleárním implantátem vyučování. Co by měl správný učitel používat jako podporu v hodinách, abys všemu rozuměla. Nějaké materiály navíc, které jiným dětem nedávají?

Ž3: No to mě nic nenapadá.

H: Třeba nějaké pracovní listy, jiné úkoly navíc. Nebo tak?

Ž3: No to spíš na prvním stupni asi, tam moc mi dávali, i ten pan logoped. To jsem měla moc práce doma. Ale pak už ne.

H: Tak dobře.

Ž3: Mně přijde, že jsem ten druhý stupeň prospala.

H: No to určitě ne, to se ti zdá. No a co třeba ve třídě otevřené okno ven?

Ž3: To je hrůza, když tam jezdí auta, to mně vadí, my větráme jenom o přestávce. Ale rozhlas a tak to je hrůza, to neslyším vůbec.

H: A když jsou zavřená okna, tak lepší?

Ž3: To je lepší, ale já jsem měla i na prvním stupni odzvučenou třídu, my jsme měli všude koberec a závěsy, abych tam dobře slyšela.

H: Interaktivní tabule – nebo jestli nemáte interaktivní tabuli, tak dataprojektor. Zajímá mě, jak to může práci zlepšit, ale co je na tom třeba i špatné.

Ž3: Určitě je to dobré na ty prezentace, žejo.

H: Dávají ti ty prezentace i domů?

Ž3: No to ne. Já to z té prezentace stihnu opsat. A nebo si to z té tabule vyfotím do mobilu a pak doma opisuju.

H: A co ten zvuk?

Ž3: No my tam máme hodně dějepis, a ty videa mně vadí. A hry hrajeme v němčině tam.

H: Jo? A pomáhá to v něčem?

Ž3: Jojo, je to pak zábavnější.

H: No a ty poslechy pouštějí?

Ž3: No v angličtině, tam máme ty veliké sluchátka.

H: A do otevřené třídy poslech?

Ž3: Ne, jenom sluchátka.

H: A to musíš poslouchat?

Ž3: Jo já jsem to zkoušela. Něčemu jsem rozuměla, ze sluchadel je to lepší, než takhle otevřeně. Něčemu no.

H: A třeba v čj nějaké audioknížky nebo nahrávky textů?

Ž3: To se snaží pouštět videa a s titulkama.

H: Jako českýma, i u českých filmů?

Ž3: Přesně. (16:20)

H: Poslechy, co třeba poslechy knížek v čj? Odpočinkové hodiny?

Ž3: To neděláme. Ale spíš v té aj text pouští a do toho otevře text na tabuli psací a to ukazuje barevně slova, kde zrovna jsem.

H: A co v hudebce?

Ž3: To nezpívám.

H: Nemusíš?



Ž3: Ne, já se stydím zpívat, to vůbec. Písemky píšu, ale nezpívám. Snažím se, ale stydím se.

H: A v angličtině děláte i poslechy písniček?

Ž3: Jo, to děláme furt.

H: A jde to?

Ž3: Nejde to. Jenom u těch známých písniček, co už znám. Jinak to nejde.

H: Tak děkuju. Práci navíc jsi asi nedostávala teda?

Ž3: Nene, nevím o tom. V angličtině bývá i karaoke, ale to já nezpívám ani tam.

H: Dobře, posuneme se dál. Měla jsi někdy asistenta?

Ž3: Nikdy. Ne. (18:23)

H: Logoped?

Ž3: Ano, do Kyjova na lodopedii, celou dobu.

H: A jak často?

Ž3: Teď už jenom někdy. Spíš přijede pan doktor do školy za mnou. Spíš mě doučoval pan učitel v češtině.

H: A operovaná jsi kdy?

Ž3: Ve 3 letech na to levé ucho. A teď se to už dělá oboustranně. Do roku zoperují druhé.

H: A máš pořád ten stejný implantát od 3. let?

Ž3: Nene, mám druhý. Po deseti letech. A příští rok to chtějí změnit na 7 let. A teď mám Nukleus. Předtím to byl blbý, ten se i hodně rozbíjel. A teď mám na to i obal do vody, ale to jsem ještě nezkoušela.

H: A víš něco o těch magnetických kochleárních implantátech?

Ž3: To je Rondo, to je jenom kolečko na hlavě, ale hrozně veliké. U holek se to třeba schová do vlasů, ale u kluků ne.

H: A na prvním stupni jste jezdili často na logopedii?

Ž3: Asi jednou za měsíc.

H: A kde máte vaše SPC?

Ž3: V tom Kyjově všeko, on ten pán jezdil sem a radil aj mamce a tak.

H: Dobře, co kolektiv ve třídě?

Ž3: No kluci jsou, ti shazují všechny.

H: No a holky?

Ž3: To spíš na prvním stupni mně jedna spolužačka dávala zabrat. Zesměšňovala mě.

H: Když na tebe mluví učitelka a ty ji nestydíš, upozorní tě spolužáci?

Ž3: Jo jako jo, někdy se snaží. Ale někdy musím poprosit já.

H: A co plavání?

Ž3: To bylo jenom na prvním stupni a to jsem nic neslyšela. To už teď by šlo.

H: Doučování jsi říkala, že jsi chodila. Na doučování z češtiny. A ještě z něčeho?

Ž3: No angličtinu. To tat'ka. Ale čeština každý týden.

H: Tak poslední, jak tě hodnotí učitelé a co ti třeba neohodnocují.

Ž3: No poslechy vůbec, hodnotí mě stejně jako ostatní, kromě toho diktátu nebo angličtiny, co nerozumím a tak. A poslechy nemusím. V těch doplňovačkách když to čte, tak dobré, ale u doplňovaček někdy nevím, co mám doplnit, co má víc významů to slovo a tak.

H: IVP máš odjakživa?

Ž3: Jo, na všechny předměty. Ale v tělocviku to nemuseli řešit. Tam jsem dobrá.

H: Jaké jsi měla známky ve škole? Z čeho nejhorší?

Ž3: No to dvojka, asi z češtiny a té angličtiny. Jinak tak jako jedničky a dvojky.

H: A nejlepší?

Ž3: Matika je problém v těch úlohách. Paní učitelka to nedokáže pochopit. Ani ve fyzice, to mně mamka doma vysvětluje, abych to pochopila. Protože ona to říká tak, že já jí nic nerozumím. Jednou s mi stalo ve fyzice, že jsme počítali těžký příklad, a nikdo to nespočítal kromě mě.

H: A ještě mi řekni, jak probíhají hodiny v češtině?

Ž3: No učitel přijde, zopakujeme z minula řekne, co budeme dělat, pak normálně probíráme učivo, máme téma na tabuli. Oni se pak zeptají, jestli tomu rozumíme, a my všichni kývnem, jakože jo.

H: A bojíš se zeptat, když nevíš? Zjišťuje nějaký učitel, jak jste se látku za hodinu naučili?

Ž3: Oni se pak zeptají, jestli tomu rozumíme, a my všichni kývnem, jakože jo.

H: A ověřuji si vaše pochopení nějakými otázkami? Třeba k textu, když čtete text. Tak o čem to bylo a tak?

Ž3: No když se zeptá, o čem to bylo, tak většinou neumím moc odpovědět.

H: A když vyučující pokládá otázky přímo k textu, třeba jaká je postava Malého prince?

Ž3: Tak to jo, na otázky takové jo, kde vím, co se mě ptá, to já tam najdu. Ale když se mě zeptají na ten děj, tak já stejně vždycky řeknu něco jiného.

H: A bála ses někdy zeptat, když jsi něco nepochopila?

Ž3: No to se bojím doteď.

H: A proč?

Ž3: No já nerada tak mluvím před třídou, ještě aby viděli, že jsem to nepochopila.

H: A je lepší, když učitel mluví v kratších větách nebo souvětích?

Ž3: Rozhodně v krátkých větách. Já když píšu tak mám problém napsat třeba nějaké slovosledy.

H: A co metafory?

Ž3: To já nechápu přirovnání, metafory. Já kolikrát nevím ani proč se smějou tomu vtípu. To nemám ráda.

H: A jak se jmenuje přesně tvoje diagnóza?

Ž3: Praktická hluchota. S praktickou je kandidát na kochleár, že mám v pořádku sluchový nerv. A přijde mně, že se mně k tomu přidal aj zrak. Já jsem v devíti letech byla na operaci, já jsem měla na jednom oku 9 dioptrií.

H: a jaký byl průběh?

Maminka: V UH nám řekli, že slyší. Ale ona dobře reagovala. A strašně dlouho nás nechtěli poslat na vyšetření. Až v Brně nás vyšetřili a hned jsme zjistili, že neslyší. Pak jsme teda jeli hned do Prahy na detailní vyšetření. No a tady jsme tři měsíce čekali na foniatřii, aby nám dali sluchadla, pro ně jsme nebyli akutní případ, takže jsme pak zavolali do Prahy a na druhý den jsme si pro ně jeli do Prahy. Od té doby už jsme tu na foniatřii nebyli. Pak nám nabídli, že je vhodný kandidát na kochleární implantát. To bylo až ve třech letech, kdy začala slyšet. Takže měla velký problém dohnat to všechno, dodnes jde slyšet rozdíl, někdy zamění některé hlásky, to není jednoduché dohnat, co zameškala. Ale pracovali jsme na tom velice pečlivě a myslím, že se povedlo. Teď nemá skoro problém s ničím.

Ž3: No já mám kamarádku, co taky začala až ve třech letech a ta teda nemluví skoro vůbec dobře.

H: To určitě souvisí i s tím, kdo jaké nadání na řeč má.

Maminka: Hrozně moc jí pomohl přípravný ročník v tom Kyjově, protože ona tam probrala půlku první třídy a pak šla do normální školy, takže spoustu věcí už uměla, číst, počítat. Mohli jsme pracovat o to víc na té výslovnosti a tak. Tady jí umožnili, že jich bylo jenom 12 v té třídě.

Navázala krásně a všechno to zvládla.

Ž3: Ale ta přípravná byla fajn hlavně v tom, že my jsme zpívali nějaké básničky a já jsem viděla, že i ostatní jsou jako já, tak jsme se nestyděli a zpívali jsme všeci. Bylo to normální. A pomáhali jsme si znakem.

H: A umíš znakový jazyk?

Ž3: Vůbec.

H: A teď už je druhý ročník tábora pro děti s kochleárem jsem zjistila.

Ž3: Já jsem se byla teď podívat v Kyjově a tam jsem viděla, že mají ty mladší děcka kochleár, a ony radši znakovaly. Tak jsem si říkala, k čemu toto je? Oni mi říkali, že se musí učit první znakovat a pak až mluvit, ale to já jsem tak neměla, já to neumím.

Maminka: No a ještě k těm vyšetření, tak to jsme jezdili poté, co jí to naoperovali a zavedli, tak každých 14 dnů na přenastavování, jak jí ty zvuky dělaly zle.

Ž3: Jo? No já jenom, že jak dělají ty vyšetření, tak zkouší ty nejvíc vysoké zvuky, buben, zvonek, no a vždycky když dávají zvonek, tak mně úplně tikají oči, to je fakt nepříjemné.

H: A zvuky ve třídě ti nejvíc vadí jaké? Taky zvonek?

Ž3: No zvonek je moc nepříjemný, no pak asi nejvíc otáčení papíru a šoupání židličkama. To je hrozné a to když je moc, tak jsem po dvaceti minutách úplně zničená, vypnu a už nevnímám.

H: To mi stačí, moc vám děkuju za pomoc.

Maminka: Rádo se stalo.

## Příloha 8 – Rozhovor s Učitelem 3

U3: Tak pojďme teda k tomu povídání. Já co si teda uvědomuji, tak je potřeba udržovat zvukovou pohodu ve třídě, vhodné prostředí, aby byla optimálně posazená, konkrétně také informovat kamarádky spolužačky, což teda u nich funguje docela dobře. Ona je soběstačná, když se dodrží tyto zásady, tak ona je schopná ve škole fungovat skoro jako běžný žák. Samozřejmě když máme nějaké nové pojmy, tak je dobré je napsat na tu tabuli, ona je schopná si dělat zápis s tím že, se vždy dalo i diktovat částečně, ale nové pojmy bylo třeba vždy psát, no, aby si je dobře osvojila. Takže dobře tyto věci jako dovysvětlit, aby to úplně bylo stoprocentní, stručně, jasně, výstižně. A stále teda kontrolovat decentně na druhém stupni, protože už jsou ti žáci na to dost citliví na ty odlišnosti, tak neustále opatrně kontrolovat, jestli teda porozuměla. Docela fajn je i po vyučování si dát chvíličku, jestli teda ví, jestli rozumí, jestli jí je všechno jasné a nepotřebuje něco dovysvětlit. Pokud ano, sejít se s ní klidně kdykoliv odpoledne a ještě obětovat chvilku tomu. Tak to je to jediné, co je individualizovaně potřeba dělat. S tím, že teda navštěvovala i přípravný ročník před zahájením první třídy, takže přišla do první třídy s tím, že už uměla i číst i psát. Což byla pro ni obrovská výhoda, takže nijak nevyčnívala, byla šikovná, pečlivá pracovitá.

H: A co se týče způsobů práce při výuce? Co práce ve skupinkách s malým počtem dětí?

U3: Tak ona je zvýšeně unavitelná, takže je dobré, když to prostředí je co nejtěžší, pak už nemůže se koncentrovat. Ale využíváme všechny formy a metody výuky, ať už teda frontální, skupinovou práci, včetně prezentace a problémového vyučování, ta Ž3 to dobře zvládá, protože ten intelekt tam byla a je a navíc já jsem byl s dětma v kontaktu už na prvním stupni a oni byli dobře zvyklí ji přijímat a pracovat společně bez jakéhokoli rozdílu. Nebylo to jen to frontální, neměli jsme nikdy problémy výraznější ani s jiným jakýmkoli způsobem výuky.

H: Mě by ještě zajímalo ohledně té únavy, když ona třeba po té době, kdy vydržela koncentrována...

U3: Tak pokud jí to téma zaujalo, je koncentrována jako ostatní děti. Pokud ne, tak nikdo nevydržíme se soustředit 45 minut v kuse, to je jasné. (4:05) A protože jsem zvyklý ji pořád nějak nenápadně kontrolovat, tak je jasné, kdy ta Ž3 se mi ztratila, že, to byl takový ten pohled, jakože teď momentálně nevím, nerozumím. Tak to se dalo uhlídat, no. A musela si zvyknout na ty jednotlivé hlasy. Já už si můžu dovolit nestát jen tak, aby mohla odezírat, ale že už jsem se nemusel tolik kontrolovat a ona tím, že je velice dobře už zvyklá, tak rozumí. Samozřejmě, že se člověk někdy neuhlídá a zapomene se. Ale nemělo by se to stávat, ti lidi když učí, tak by opravdu neměli nikam jinam pochodovat a měli by pořád myslet na to, že tam mají žáka s kochleárním

implantátem a že ho musí individuálně sledovat, jestli se chytá, rozumí. Jestli mu nějaký zvuk nedělá zle a podobně. Neměli by být otočeni k tabuli, měla by dobře sedět, a tak. A ona má dobré kamarádky, takže ony jí ledasco dopovídají, ona se jich raději zeptá, než některých vyučujících (smích). Mají tam dobrý vztah.

H: A když by teda byla unavená, máte nějakou variantu, třeba odpočinkovou, aby jen nesesedla a nenudila se?

U3: No ono se to těžce realizuje. Ona si odpočine tak, že prostě přestane vnímat. To jde pak poznat, že je potřeba měnit činnosti. A na začátku se třeba stalo, že prostě jeden den nepřišla do školy. Že po těch třeba 10 dnech už toho měla dost, tak tam nebyla buď celé vyučování, nebo prostě někdy zůstala doma, aby si mohla odpočinout. A ještě teda co je problém, tak že na tom druhém stupni jí škola nedokázala zajistit úplně to vstřícné, sluchově vhodné prostředí. Na prvním stupni měla třídu, která byla oblepena kobercem, takže tam nebyl žádný dozvuk, což pro ni bylo důležité, koberce i na zemi, těžké závěsy. To už na druhém stupni nemáme a to by jí teda pomohlo daleko víc.

H: Když se posuneme k materiálům využitých při vyučovacích hodinách, tak připravoval jste jí nějaké jiné materiály někdy, než ostatním?

U3: Tak vzhledem k tomu, že ona je nadprůměrně inteligentní, není to potřeba. Využívám tabuli, občas jí dávám napsaný text, pokud je výklad příliš dlouhý. Ona už od začátku zvládala velice hezky, ale tam jsme dělali třeba hodně rozšiřování slovní zásoby, protože ona neměla takový repertoár slovní zásoby, jako všichni ostatní. My jsme se tedy věnovali rozvoji slovní zásoby, což pro ni bylo hodně důležité. Ale ona má jazykový cit.

H: Všeobecně, bála se nebo nebála se zeptat, když něco nevěděla?

U3: Jak koho. Tak mě se celkem ptá, nebo se snažím všimnout si jí natolik, aby než se zeptá, vše bylo zodpovězeno a vysvětleno, ona je docela čitelná, já už to na ní poznám velmi dobře.

H: V případě, že by něco nestihla ve škole dodělat, tak by mohla doma?

U3: (8:00) Určitě, mohlo se samozřejmě stát, že se někdy ztratila, takže spíš potřeba více času.

H: Dával jste jí někdy nějaké doučování?

U3: Jen v češtině každý týden, hlavně kvůli té slovní zásobě, novým pojmům, ale také chápání vzdělávacího obsahu. Těch dětí ve třídě je hodně a ona potřebuje nějak to víc v klidu pojmout, než teda při tom jakémisi ruchu.

H: Myslíte si, že je nějaká metoda, kterou byste opravdu nepoužil?

U3: Přemýšlím, jako momentálně mě nic nenapadá, co by se vůbec nedalo použít, možná nějaké aktivity rozšířené na rozvoj fonemického sluchu, na sluchové vnímání, protože ona to má trošku jinak, takže tam bych hledal jiné cesty, aby se to třeba víc znázornilo graficky. Než třeba jen prostřednictvím sluchu. Nebo dlouhá frontální výuka bez struktury, tam by se mohla ztrácet. A také monotónní mluva. To je nejhorší. To aby se v tom orientovala, hodně intonovat, fázovat, mít nastrukturováno. A mít vhodné prostředí. Aby třeba vyselektovala opravdu výklad náročného učiva, musí tam to ticho opravdu být. (9:45)

H: Dobře, tuto část bych opustila. Zajímá mě interaktivní tabule nebo dataprojektor.

U3: S tím pracujeme úplně běžně, i v dějepise, který je učím, když tam je zapsaný ten zápis, je to pro ni velice fajn, že si to může bez chyby opsat, všechny další aktivity na interaktivní tabuli. Čím víc smyslů mohla zapojit, tím lépe, takže tyto názorné metody jsou výborné.

H: A ukázková videa, co omezování zvuku?

U3: Tam je problém, jaká je to kvalita zvuku a ve které třídě to jde. Ona si na to nijak nestěžovala, ale snažím se, aby jí ty věci nesplývaly, tak to nejde jen pustit něco a nechat to být, ale umět o tom i trochu zpětně popovídat, shrnout obsah a vytáhnout to důležité. A pak problém nebyl. (11:03)

H: A jak zvládala třeba ústní zkoušení?

U3: Neměla Ž3 problém. Ale moc tento druh zkoušení nevyužívám. Spíš prezentovali výsledky své práce skupinové nebo hledali nějaké informace a to jsem chtěl, aby prezentovali, ale zkoušení spíš písemné.

H: Dobře, poslechy, to se vás asi moc netýká.

U3: Což asi byl problém.

H: A hodnocení, třeba dějepisu, tam jste nemusel měnit škálu hodnocení?

U3: Ne, tam to opravdu nebylo třeba, naprosto běžně, ona byla jedničkářka, ty naukové předměty nedělaly vůbec problém.

H: Nedostávala od Vás tedy žádné další materiály?

U3: Jen to rozšiřování slovní zásoby, všelijaká pexesa, to ji vždycky bavilo, a pak jsme teda některé agramatismy řešili. Ale málo těch agramatismů zůstalo, už mluví velice dobře. Jinak materiály na doma, to mi nepřipadalo vhodné, ona ze sebe dost vydává v tom vyučování, aby se dokázala koncentrovat, takže zatěžovat ji ještě další prací doma, to mi nepřijde jako dobrý nápad. Vybrat si to podstatné, ne nijakou zbytečnou práci.

H: Měla někdy asistenta.

U3: Neměla, věnovali se jí velmi rodiče a také škola, opravdu tady ten přístup je podle mého velmi vstřícný a citlivý, takže asistenta nikdy nebylo zapotřebí. To by nebylo produktivní, ona to zvládala, hodně by se tím odlišovala. Ona má ve třídě dobré postavení.

H: A takovou tu funkci asistenta – doplňovatele plnily teda kamarádky ve třídě.

U3: Přesně tak. A asi i ten sbor učitelů, asi se každý nedokázal uhlídat, někteří na to samozřejmě nebrali ohled, ale myslím, že mohu říci, že z 90 % byl ten přístup velmi kladný a sbor byl nastavený na to jí pomoci. Hezký lidský přístup téměř od všech.

H: S nějakými jinými organizacemi jste spolupracovali?

U3: SPCčko jediné, ono není moc ani s kým jiným. Je to paní, naprosto úžasná, sem tam přijela. Pomáhala jak nám učitelům, tak rodičům a hlavně Ž3.

H: Tak, když jste zjistil, že budete mít ve třídě dítě s kochleárním implantátem, připravoval jste se nějak speciálně? Byl jste na nějakém školení, nebo jste si sám zjišťoval informace?

U3: Tak to bylo nutné, protože samozřejmě přestože jsem speckař, tak jsem nedělal surdopedii, takže jsem chtěl vědět všechny potřebné informace, abych nebyl nezodpovědný a zvládl to. Takže jsem se domluvil s rodiči a ještě než nastoupila, jel jsem strávit jeden den do školy pro sluchově postižené v Kyjově, takže jsem viděl celou tu výuku, jakým způsobem se tam pracuje, měl jsem i pohovor s tou paní z toho SPCčka, takže jaksi jsem se tam byl přivzdělat, abych teda věděl, takže připravit jsem se připravoval a hrozně důležití tam byli ti rodiče, ti báječně spolupracovali, takže ten přísun informací tam byl velice dobrý a dozvěděl jsem se to, co jsem potřeboval. Určitě jo, nedalo se to jen tak – tak ať přijde a uvidí se.

H: Škola vám nějaké školení nenabídla sama od sebe?

U3: Byla to u nás první žákyně, která měla kochleární implantát, takže nevím, jestli tehdy vůbec nějaké speciální školení bylo, když nastupovala na druhý stupeň. Nevím.

H: Co je podle vás lepší? Speciální škola pro sluchově postižené, nebo integrace?

U3: To podle mě záleží na individualitě toho žáka. Pokud je schopen to zvládnout, jsem pro to, ať se inklujuje. Načerpá spousty nových informací, má tam kamarády ze svého okolí a rozvíjí se velice dobře běžná slovní zásoba. Ve speciální škole, tak tam všichni mluví slovy učitele, že, nemají moc jiný přísun. Kdežto tady, v běžném kolektivu, se ta řeč vyvine a rozvine mnohem lépe, obohatí se slovní zásoba na vysokou úroveň. Pokud je to kochleár a je tam přiměřený intelekt,



podpora rodiny a školy, jsem pro začlenění. Pokud něco z toho chybí, tak asi ta větší péče ze strany školy bude dobrá. Asi tak.

H: Snažil jste se nějak pracovat se třídním kolektivem, aby ji přijmuli? A jak?

U3: Určitě, tak já mimo specky jsem vystudoval i na JAMU dramatickou výchovu, takže měli jsme pravidelné kroužky dramatické výchovy, která byla zaměřená jako osobnostně sociální rozvoj těch dětí. Takže se dělala spousta takových společných aktivit, při kterých měl každý možnost se nějak projevit a vyniknout, ne jenom ta Ž3. Takže to začlenění se dělalo tak přirozeně, aby se z té skupiny dětí stal takový fajn kolektiv, aby se nám dobře pracovalo. A pak byla spousta mimoškolních aktivit, jezdilo se různě na výlety, na exkurze, pravidelně na školy v přírodě, vlastně každý rok někam jinam, takže ten kolektiv se utužoval. Také jsme pořádali letní tábory a ona jezdila s námi, takže se dobře začlenila. Nebylo to ale speciálně směřováno na ni. Stala se přirozenou součástí celého kolektivu, prostě tam hned patřila.

H: A byl přeci jen ve třídě někdo, kdo by se jí snažil ubližovat jen proto, že je jiná? Kdo by se jí posmíval?

U3: Já si žádnou takovou situaci neuvědomuji. Možná někdy jak jsou na druhém stupni ta holčičí kamarádství, tak to mohlo přerůst, že je tím třeba nějaká z nich zahlcená, že ta Ž3 potřebuje pořád pomoci. Ale jinak se vždycky chovali hezky a kdyžtak byla k dispozici jiná kamarádka. Vlastně na druhý stupeň se dvě třídy slučovaly, ale od začátku byla Ž3 přirozenou součástí a nikdy nebyl problém. Neuvědomuji si ani náznaky šikany. Prostě děvčata se někdy nepohodnou. Tak to je.

H: A baví se víc s klukama nebo s holkama?

U3: S obouma, ona je přijímaná dobře.

H: Dobře, a ještě mě napadlo, nejen vlastně teď, když jsme u kamarádství. Ale když si vezmeme komunikaci, vedl jste děti, třeba na začátku té 6. třídy po spojení, k tomu, aby na ni mluvily jen z jedné strany, na kterou slyší, aby artikulovaly, opakovaly trpělivě?

U3: Já už si moc nevzpomínám, že bych zaznamenal, ale nicméně protože byla spousta společných aktivit i těch dvou tříd už předtím, tak ty děcka ji znaly, takže nebyl problém. Ona navíc dobře odezírala, takže při komunikaci nebyl problém.

H: A komunikace s rodiči teda bez problému?

U3: Komunikace s rodiči byla úplně výborná, oni pro ni strašně moc udělali, měli zájem, aby vše proběhlo dobře, vstřícní ke třídě, k učitelům a hlavně k ní. Kdyby se desetina rodičů starala tak, jako tito, tak všechno je v pořádku. I po stránce domlouvání se, na problémech, na všem. Rodiče

jsou ale různí, a pokud nejsou smířeni s tím, že má nějaký handicap, tak to je špatně a dítě ani rodina nefunguje. Tomu dítěti pak rodič jen škodí.

H: A vy jako speciální pedagog pozorujete teda, že sluchové postižení bývá mixované ještě s jiným, druhotným?

U3: Nejsem odborník na surdo, ale myslím, že nemusí být. Je fakt, že ona měla problém se zrakem, ale nejsem schopen to vyhodnotit.

H: Poslední okruh je otázka hodnocení, což je vždycky otázka zapeklitá, ještě navíc, pokud dítě je něčím specifické. Slovní hodnocení? Nahrazoval jste ním známky? Nebo nevytvářel jste jiné žebříčky hodnocení?

U3: Na začátku jsme zavedli systém, kdy jsme vycházeli z Daltonského plánu a dělala se výuka částečně tak, aby děti zvládly dle svého výběru ve svém volitelném pořadí určité úkoly a dělali si sebehodnocení, kolik toho zvládli, jakým způsobem, dělali si samokontrolu a pozorovali své postupy. Z hlediska Ž3 postižení, nebylo moc potřeba něco popisovat, takže jsem dělal slovní hodnocení všem po celém týdnu souhrnně, ale jinak jsme jeli známky. Pokud by ale žák měl problémy, tak když je potřeba mapovat ten pokrok, tak bych to jistě doporučil.

H: A co se týče jejího IVP, které měla, tak tam třeba směrem k humanitním oborům s větším množstvím informací, které je nutno uchopit, tak jak jste k nim přistupovali z hlediska toho problému Ž3?

U3: Jo, tak, to co tam bylo důležité, tak popis, jak s ní manipulovat, pracovat, jaké zásady dodržovat. Z hlediska dějepisu zaměření se na osvojení pojmů, aby je správně pochopila a uměla použít, a také jednotlivých dějů, protože to ono tím je trošku jiné vnímání a posunuto myšlení jiným směrem, takže je potřeba tyto věci individuálně posuzovat. To i v češtině. Zvýšená kontrola, abych byl schopen rozpoznat, jestli nemá problém, a vždy dovysvětlit, aby byla schopna si to osvojit. Většinou stačilo sednout si o přestávce, případně občas hodiny nápravy. Zeptat se, co nepochopila, a ona většinou v tom klidném prostředí, kde jsme byli jen my dva, pochopila okamžitě. Tam byl spíš problém s tím hlukem ve třídě, že jí něco nedošlo nebo uniklo. Nějaké sem tam slovíčko nebo si něčím nebyla jistá a potřebovala to proklepnout. Učivo ale až do dnes zvládla všechno.

H: A když vezmeme češtinu, co poloviční diktáty?

U3: To ona nepotřebuje, píše krásně a rychle. Musí se teda samozřejmě diktovat tak, aby porozuměla, takže to jsem vždycky dělal, artikulovat, správně stát, dávat dost velký pozor, sledovat ji, jestli ví. Ale zkrácené diktáty by nebyly účelné.

H: A specifické chyby se neprojevovaly?

U3: Ne, žádné tyto problémy nikdy nebyly.

H: Napadá vás ještě něco, co bych měla vědět?

U3: No třeba z hlediska třídy si myslím, že je velmi užitečné pro ně, že tam takovou žákyni měly, protože naučily se taky děcka někomu vyjít vstříc, že tam mají takového žáka, s tím, že na ní berou ohled, a zvykly si, že jsou lidi různí. Někdy bylo třeba jí dodat sebejistoty, to je přínosné velmi.

H: A co otevřená okna ve třídě? Ted' mě napadlo.

U3: Nějaký už silnější hluk určitě ruší, to se musí pohlídat. Vím, že zpočátku bývala velice unavená, že doma musela hned po škole odpočívat, ale tak to už je ted' s tím lepším kochleárním implantátem mnohem lepší. Je to jinde. A co třeba ještě, kdy jsem byl rád, že jsem byl poučen, tak jsme se starali o náhradní baterie. Samozřejmě se kochleární implantát uměl vypnout, když to bylo nejméně vhodné, takže jsme je měli vždy ve třídě v šuplíku plně nabité, brali jsme je s sebou do batohu na všechny školní výlety, na to je potřeba pamatovat. Z hlediska ale potřeb všech žáků je to banální a běžná věc.

H: Ted' mě napadla ještě otázka k porozumění delšího úseku textu. Jestli byla schopná okamžitě si umět vytáhnout to důležité. Jestli neměla problém se v delších textech orientovat a číst v nich s porozuměním.

U3: To je potřeba pro všechny děti, pracovat na porozumění textu cíleně. Takže my jsme na tom pracovali vždy a ona byla zvyklá. Případně se doptala.

H: Když potřebujete zpětnou vazbu k tomu textu, jestli porozuměla, ptáte se jí jen otázkou: dokážeš text shrnout? Nebo cíleně malými otázkami na konkrétní věci.

U3: No já si myslím, že ted' na konci školní docházky, už schopná je. Pokud text není opravdu velmi náročný. Konkrétně u ní není nějaký velký problém. Pokud některá slova nezná. Zpočátku ona měla poloviční slovní zásobu, než jiné děti. Takže jen s tím obtíže být mohou, ale to se dá vždy nějak dovysvětlit, nebo to pochopí z kontextu. Ona si umí velmi dobře domýšlet.

H: Zajímalo by mě, co jste používal k tomu, abyste jí vysvětlil abstraktní pojmy.

U3: Spíš obrázky, to je nejsnazší.

H: A dá se vše vyjádřit obrázkem?

U3: No samozřejmě nedá. Ale ona má dobré logické myšlení, takže tam se dají i věci či děje nějak opsat, ona rychle pochopí. Viděla, že to je činnost, tak ledacos pochopila. Myslím si, že to zvládla velmi dobře.

H: Co se týče výslovnosti, na tom s ní pracovala spíš paní logopedka. Ale zajímalo by mě, jestli jste ji třeba opravoval výslovnost v hodině, před třídou, nebo spíš soukromě?

U3: Bylo toho málo, ale ze začátku. Jinak. Ta řeč je jiná, tady těch lidí se sluchovým postižením, ale tak moc nebylo potřeba.

H: A v té češtině, pracovala s texty ať v čítance nebo v pracovním sešitě se stejnými, jako ostatní děti?

U3: Jiných nikdy nebylo potřeba, ona to velice hezky zvládala. Hlavně pomohla i intenzivní spolupráce rodičů a společné hledání cest. Domlouvali jsme se na učivu. Je pravda, že něco přesahovalo, spíš zpočátku, možnosti toho jejího porozumění, takže do některých předmětů se jen naučila nazpaměť a to odvykládala. To jsme věděli. Ale to jsou tak dílčí věci, že ani někdy nebyly potřebné. Ale to důležité vždy pochopila a naučila se.

H: Já myslím, že to stačí. Moc Vám děkuji.

U3: Není za co.