

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Fakulta humanitních studií

Vzdělávání sluchově postižených žáků z pohledu učitelů

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

PhDr. Dana Bittnerová, CSc.

Autor práce:

Natália Podolcová

Praha 2010

Prohlašuji, že jsem práci vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a souhlasím s jejím eventuálním zveřejněním v tištěné nebo elektronické podobě.

V Praze dne 24. 06. 2010

.....

podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala především PhDr. Daně Bittnerové, CSc. za odborné vedení mé bakalářské práce, za její trpělivost, vstřícnost a za podnětné rady. Dále mé díky patří všem informátorům, jež se zúčastnili výzkumu.

OBSAH

ÚVOD	5
I. UVEDENÍ DO PROBLEMATIKY SLUCHOVÉHO POSTIŽENÍ	7
I.1 Terminologie sluchového postižení	7
I. 2 Specifika života se sluchovým postižením	11
II. VZDĚLÁVÁNÍ SLUCHOVĚ POSTIŽENÝCH	14
II. 1 Historie vzdělávání sluchově postižených ve světě	14
II.2 Historie vzdělávání sluchově postižených u nás	17
II.3 Současný stav	18
II.4 Organizace vzdělávání sluchově postižených v ČR v současnosti	19
III. UČITELSKÁ „PROFESE“	22
III.1 Profese	22
III.2 Commitment	23
IV. METODOLOGIE A PRŮBĚH VÝZKUMU	26
IV.1 Příprava výzkumu	26
IV.2 Průběh výzkumu	27
IV.3 Hodnocení kvality výzkumu	31
V. ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	33
V.1 Impulzy	33
V.2 Profesionalizace	35
V.3 Reálná zkušenost	38
V.4 Komunikační systém	43
V.5 Spolupráce	44
V.6 Pracovní podmínky a klima školy	46
VI. ZÁVĚR	50
SEZNAM LITERATURY	52
INTERNETOVÉ ODKAZY	54
PŘÍLOHA I: KONCEPT ROZHOVORŮ	

PŘÍLOHA II: PŘEPIS ROZHOVORU

ÚVOD

Svou bakalářskou prací jsem se rozhodla situovat do prostředí komunity lidí se sluchovým postižením. Impulzem pro výběr právě této oblasti byl můj osobní zájem o ni – vyrůstala jsem ve městě s dlouhou tradicí vzdělávání sluchově postižených, pohybovala jsem se značnou část svého života v blízkosti těchto lidí a jejich pedagogů. Tak se pro mne stávala zmíněná komunita námětem k četným zamyšlením. Jako předmět výzkumu své práce jsem si zvolila problematiku vzdělávacích procesů sluchově postižených dětí mladšího školního věku a to z pohledu pedagogických pracovníků. Mým cílem bylo pokusit se najít odpovědi na blíže specifikované výzkumné otázky, jež jsou následovné. Jaké jsou impulzy učitelů sluchově postižených žáků, vedoucí je právě k této oblasti? Jak učitelé nahlízejí na své vzdělání a profesní přípravu v konfrontaci s praxí? Jak popisují vlastní zkušenosti s vzděláváním sluchově postižených, co považují za nejvýraznější specifika a problémy? Jak jsou spokojeni s vlastními podmínkami práce a se spoluprací na různých úrovních?

Struktura práce je koncipována v souladu s reálným postupem při přípravě a vypracování samotného výzkumu. První tři, teoretické kapitoly, jsou věnovány uvedení do problematiky sluchového postižení, do vzdělávání lidí se sluchovým postižením a náhledem na profesionalizaci speciálních pedagogů. Mou snahou je charakterizovat specifika sluchového postižení, komunikace a života sluchově postižených, dále načrtnout historii, současný stav a organizaci jejich vzdělávání. V neposlední řadě chci taky nabídnout pohled z opačné perspektivy, popsat učitelské povolání, jeho pojmání jako profese, poukázat na to, v čem se spočívá zvláštnost zaměření speciálních pedagogů.

V další kapitole se zabývám popisem metodologického postupu přípravy a průběhu provedeného výzkumu, rovněž zhodnocením jeho kvality. Následující kapitola se blíže věnuje vytyčeným výzkumným otázkám, analýze a interpretaci dat získaných za účelem zodpovězení těchto otázek. Analyzovaná data jsem získávala metodami kvalitativního výzkumu, a to studiem relevantních dokumentů a zejména rozhovory s učiteli sluchově postižených dětí. V závěrečné kapitole se konečně věnuji zhodnocení provedeného výzkumu, vyzdvihuji nejvýraznější momenty plynoucí z analýzy a podávám tam odpovědi na výzkumné otázky.

Ráda bych svojí prací přispěla k rozšíření poznání ve vybrané oblasti, k zaznamenání a potencionálnímu zprostředkování kompetencí učitelů působících ve vzdělávání sluchově

postižených. Můj výzkum by ideálně měl obohatit v současné době dostupné informace, týkající se této oblasti, a snad taky posloužit jako zdroj inspirace či jako komparativní materiál pro další podobně zaměřené výzkumy.

I. UVEDENÍ DO PROBLEMATIKY SLUCHOVÉHO POSTIŽENÍ

I.1 Terminologie sluchového postižení

Nemnoho jiných druhů zdravotního postižení se ve svém vymezení potýká s takovým množstvím terminologických nejasností jako právě postižení sluchové. Pokládám tudíž za nezbytné si hned na začátku své práce vyjasnit pojmy, které se přímo týkají pojednávané oblasti a se kterými jsem pracovala.

Vada, postižení, znevýhodnění

V první řadě mi bude nápomocná Mezinárodní klasifikace vad, postižení a handicapů.¹ Ta rozlišuje mezi pojmy vada či porucha, postižení a znevýhodnění, a to následovně:

Vada, porucha, defekt (impairment) je narušení (abnormalita) psychické, anatomické či fyziologické struktury nebo funkce. Vadou u sluchově postižených jedinců rozumíme jejich sluchovou ztrátu. Postižení (disability) znamená omezení nebo ztrátu schopnosti vykonávat činnost způsobem nebo v rozsahu, který je pro člověka považován za normální. Sluchově postiženým lidem jejich sluchová ztráta brání užívat sluchu v takové míře, jako je to běžné u nepostižené populace. Konečně znevýhodnění (handicap) se projevuje jako omezení vyplývající pro jedince z jeho vady nebo postižení, které ztěžuje nebo znemožňuje, aby naplnil roli, která je pro něj (s přihlédnutím k jeho věku, pohlaví a sociálním či kulturním činitelům) normální. Handicap se u sluchově postižených lidí projeví například v oblasti hledání pracovního uplatnění, kde je bude omezovat zejména, co se týče komunikačních bariér.²

Ještě důležitějším nežli nadefinování postižení obecně a postižení sluchového, je orientovat se hlouběji v terminologii v rámci sluchového postižení, zejména co se týče tématu této práce – vzdělávání sluchově postižených žáků. To z důvodu, že od typu a stupně postižení se následně odvíjejí metody práce s jednotlivými žáky a forma komunikace s nimi. Existuje vícero druhů klasifikace sluchového postižení, jednotlivé klasifikace se můžou do jisté míry navzájem prolínat. Různorodost klasifikací je možné spojovat s odlišným úhlem

¹ Srov. Slowík, J. – *Speciální pedagogika*, Praha: Grada, 2007, str. 26.

² Srov. tamtéž, str. 27.

pohledu při jejich vytváření. Z medicínské perspektivy vystupují do popředí především funkční stránky sluchového postižení, kvantita a kvalita sluchového vjemu. Z pedagogického či psychologického hlediska jsou sluchově postižení klasifikováni spíše na základě míry komunikačních kompetencí.³ Vzhledem k množství užívaných klasifikací a termínů, výstižně nazývá svou kapitolu věnovanou klasifikacím sluchového postižení Hudáková: „Terminologická džungle“⁴. Níže uvádím nejčastěji užívané klasifikace.

Klasifikace podle stupně sluchové ztráty

Základem klasifikace sluchového postižení podle stupně sluchové ztráty je tabulka stupňů sluchové poruchy dle WHO. První kategorií, uváděnou v této tabulce je porucha žádná, kdy sluchová ztráta představuje méně než 25 dB a testovaný člověk netrpí žádnými, případně jenom velmi lehkými problémy se sluchem. Následuje postižení lehké, se sluchovou ztrátou v rozmezí 26-40 dB, a schopností slyšet a opakovat slova, která jsou mluvena normálním hlasem ze vzdálenosti jednoho metru. Postižení střední zahrnuje sluchovou ztrátu 41-60 dB, se schopností slyšet a opakovat slova, která jsou také mluvena ze vzdálenosti jednoho metru, tentokrát však řečí hlasitou. Rozmezí sluchové ztráty 61-80 dB je charakteristické pro poruchu těžkou, kdy ještě existuje schopnost slyšet nějaká slova, když jsou křičena do ucha s lepší schopností sluchu. Porucha velmi těžká, včetně hluchoty už představuje sluchovou ztrátu od 81 dB výše a odpovídá jí neschopnost slyšet a porozumět dokonce hlasu, který je křičen.

Užívá se i zjednodušené členění vad do tří kategorií, jimiž jsou nedoslýchavost, se sluchovou ztrátou v rozmezí 20-90 dB, hluchota, se sluchovou ztrátou nad 90 dB a ohluchlost, již je míněn stav, kdy dochází ke ztrátě sluchu v průběhu života.

Právě u tohoto zjednodušeného členění je možné nejlépe postřehnout zásadní rozdíl mezi způsoby komunikace a výukou konkrétní skupiny sluchově postižených. U dětí nedoslýchavých je možné a vhodné využívat zbytky sluchu, rozvíjet jejich řeč sluchovou cestou, navzdory tomu, že je to obtížný proces. Dále se doporučuje vést nedoslýchavé děti k využívání zrakového vnímání – odezírání, což slouží k doplnění informací získaných

³ Srov. Hrubý, J. v Suralová, E. – *Surdopedie I*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, str. 11.

⁴ Srov. Hudáková, A. – *Ve světě sluchového postižení: Informační a vzdělávací publikace (nejen) pro zdravotnický personál o životě a potřebách neslyšících, nedoslýchavých a ohluchlých lidí a lidí s kochleárním implantátem*, Praha: FRPSP, 2005, str. 11.

sluchovou cestou. Na druhou stranu u dětí neslyšících, postrádajících jakékoliv využitelné zbytky sluchu, je nezbytné budovat řeč využitím zejména zrakového a taktilního vnímání.

Klasifikace podle typu sluchového postižení

V klasifikaci sluchového postižení podle typu odborná literatura rozlišuje mezi vadami periferními a centrálními. Periferní vady mohou být jednostranné nebo oboustranné a dále se člení na tři formy: vady převodní (konduktivní), způsobené poruchou od zevního zvukovodu k oválnému okénku středního ucha, pro vady převodní je typické zhoršené slyšení hlubokých tónů. Druhou formou periferních vad jsou vady nitroušní (percepční), kdy je postižen blanitý labyrint vnitřního ucha, vláskové buňky nebo sluchový nerv, typickým důsledkem periferních vad je zhoršené slyšení tónů vysokých. Třetí formou periferních vad jsou kombinace obou předchozích typů, vady smíšené (konduktivně-percepční). Centrální sluchové vady způsobuje poškození centrálního nervového ústrojí sluchového analyzátoru. Vzniká při nich praktická nebo úplná hluchota, přičemž praktická obnáší tzv. zbytky sluchu (zpravidla nevyužitelné) a úplná znamená naprostou ztrátu sluchu.

Klasifikace podle doby vzniku postižení

Klasifikace sluchového postižení podle doby vzniku obnáší dvě základní kategorie, postižení vrozené a získané. Vrozené sluchové postižení může být zapříčiněné geneticky, potížemi matky v období těhotenství (např. nemoc, ozáření rentgenem), nebo mohou být jeho příčiny nezjištěné. Doba vzniku postižení získaného vytváří následné rozlišení prelingválního a postlingválního postižení. Prelingvální postižení je diagnostikováno u osob, u kterých vzniklo v období před zahájením vývoje řeči, postlingvální naopak u osob, u kterých vzniklo po dokončení vývoje řeči.

Specifická kategorie osob se sluchovým postižením se začala formovat na přelomu 80. a 90. let, kdy u nás poprvé dochází k voperování tzv. kochleárního implantátu sluchově postižené osobě. Kochleární implantát je funkční smyslová náhrada určená pro osoby s těžší formou sluchového postižení. Od běžných kompenzačních pomůcek se liší v tom, že obchází samotný poškozený sluchový orgán (jakoby jej nahrazoval) a stimuluje přímo sluchový nerv, jenž vzruch přenáší do mozku. Tak i osoby, které předtím ani za pomoci sluchadel nebyly schopné slyšet ani velmi hlasité zvuky, dostávají možnost rozeznávat zvuky, mluvenou řeč a

taky rozvíjet vlastní řečové schopnosti. Míra dosažených výsledků po voperování kochleárního implantátu je však individuální, závislá na mnohých faktorech, především na době vzniku sluchové vady a době operace. Každé operaci proto předcházejí důkladná vyšetření, která mají posoudit vhodnost zavedení kochleárního implantátu pro konkrétní dítě či dospělého. Do dnešního dne má v České republice voperováno kochleární implantát přibližně 380 dětí. Navzdory výše jmenovaným profitům, které může kochleární implantace sluchově postiženému dítěti přinést, názory na ní jsou velice vyhraněné. Pokud je totiž kochleární implantát voperován po druhém roce života neslyšícímu dítěti, je nepravděpodobné, že by mu mohl nějakým způsobem pomoci. Hrubý to odůvodňuje faktem, že po druhém roce života u neslyšícího dítěte již dochází k atrofii sluchového centra v mozku a tudíž stimul, dodávaný sluchovým nervem za pomoci implantátu už v mozku nemá být čím zpracován.⁵ Dále Hrubý uvádí kategorické odmítání implantace ze strany Neslyšících, kteří ji považují za jistý typ vivisekce, připravující dítě o jeho identitu Neslyšící bytosti.⁶ Zde narážíme na další terminologickou odbočku, setkáním se s termínem Neslyšící s velkým „N“. Tento termín označuje specifickou společensko-etnickou minoritu s vlastním (znakovým) jazykem a vlastní osobitnou subkulturu. Za členy subkultury se můžou považovat (a bývají považováni) též například nedoslýchaví, ohluchlí, tlumočníci znakového jazyka a slyšící děti neslyšících rodičů, vesměs užívající ke vzájemné komunikaci znakový jazyk. Snadná vzájemná komunikace prostřednictvím znakového jazyka a nesnadnost komunikace s vnějším světem činí tuto komunitu velice soudržnou, i na mezinárodní bázi.

Co se týče využití terminologie v této práci, původně jsem se plánovala inspirovat postupem někdy používaným v odborné literatuře, jež je následovný. Jako synonyma můžou být užívány termíny „sluchově postižený“ a „neslyšící“ pro označení všech členů komunity lidí s libovolným stupněm sluchového postižení. Hudáková odůvodňuje takový postup odkazem na fakt, že samotní lidé se sluchovým postižením se z různých důvodů označují jako „neslyšící“, i když fakticky spadají například do kategorie nedoslýchavých.⁷ Praktickou stránkou využití označení „neslyšící“ je, že je jazykově nejoperativnější a taky nejkratší. Pro

⁵ Srov. Hrubý, J. – *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osud. 1. díl*, Praha: FRPSP, 1997, str. 36.

⁶ Srov. tamtéž, str. 40.

⁷ Srov. Hudáková, A. – *Ve světě sluchového postižení: Informační a vzdělávací publikace (nejen) pro zdravotnický personál o životě a potřebách neslyšících, nedoslýchavých a ohluchlých lidí a lidí s kochleárním implantátem*, c.d., str. 13.

větší přehlednost jsem se nakonec rozhodla užívat označení „sluchově postižený“ jako souhrnného pojmenování osob se sluchovým postižením, a termínů „neslyšící“, „nedoslýchavý“ a „ohluchlý“ pro rozlišení osob podle stupně jejich sluchové ztráty.⁸ V další části této kapitoly bych se ráda přesunula od terminologických popisů ke komplexnějšímu náhledu života sluchově postižených.

I. 2 Specifika života se sluchovým postižením

Tuto část první kapitoly bych uvedla světoznámým a hojně užívaným citátem Helen Kellerové. Helen Kellerová byla jednou z nejosobitějších sluchově postižených lidí v naší historii. Ve věku téměř dvou let přišla následkem choroby o zrak i sluch, avšak téměř zázračně dokázala překonávat své handicap. Vystudovala vysokou školu, pořádala přednášky a psala knihy. Její nejznámější citát zní:

„Slepota odděluje člověka od věcí, hluchota od lidí.“

Citát výstižně poukazuje na nejvýraznější specifikum, nebo potíže, chceme-li, lidí se sluchovým postižením. Sluchové postižení, kterým trpí asi 2% populace, není na první pohled viditelné, zpozorovatelné, není proto však nijak menší než například postižení tělesné, spíše naopak. Jistěže osoba se sluchovou vadou neslyší hudbu, zpěv a je tím ochuzena o množství podnětů, které považujeme za samozřejmé. Rovněž se se sluchovým postižením pojí nejen praktický problém, zvyšující zranitelnost v každodenním životě, což platí u dětí dvojnásob. Dítě, které neslyší, nebo slyší zkresleně a slabě, nezaregistruje například troubení klaksonu a naše zvolání, nevzbudí se na zazvonění budíku. Trpí taky ztíženou orientací v prostoru, kde si nemůže doplnit zrakové vněmy sluchovými. Všechny tyto deficity či omezení však zdaleka převyšuje potíže, zmíněná v citátu Helen Kellerové. Je jí komunikační bariéra, oddělující sluchově postižené od zbytku populace a představující nezměrnou psychickou zátěž pro postiženého. Slowík upozorňuje na vysoké riziko sociální izolace, plynoucí z dané komunikační bariéry. Na jedné straně se sluchově postižení podceňují a ostýchají v komunikaci s majoritní populací, figuruje zde ostych z nedokonalosti vlastního projevu a z možného vzájemného nepochopení. Pociťují nedůvěru vůči slyšícím lidem, protože nemůžou vnímat, o čem se tito mezi sebou baví, nemají schopnost porozumět ironii. Často

⁸ K takovému rozhodnutí přispěl i fakt, že jsem se v průběhu svého výzkumu setkávala u svých informátorů s intenzivním užíváním klasifikace neslyšící – nedoslýchavý – ohluchlý.

tedy omezují kontakty pouze na osoby stejně nebo podobně postižené, s kterými se dorozumí bez problémů a navíc je s nimi poji obdobná životní situace, obdobné problémy. Příležitostí pro udržování takových kontaktů je nemálo, zejména v rámci komunity Neslyšících existují různé organizace a svazy, kde se sluchově postižení mohou realizovat.⁹ Kromě ostychu ze strany samotných neslyšících je však překážkou v komunikaci s majoritní většinou taky přístup většiny, kde sehrává svojí roli neznalost sluchového postižení a jeho důsledky. Typickou snahou slyšící osoby, která se dostane do situace, v níž se má domluvit se sluchově postiženým, je zvýšit hlas, tento postup však ve skutečnosti postrádá smysl. Odborná literatura jako prostředky k usnadnění komunikace se sluchově postiženým uvádí zpravidla několik zásad, které je vhodné dodržovat. Je například důležité právě nezvyšovat hlas, ale mluvit pomalu a zřetelně, brát zřetel na to, aby sluchově postižený měl na mluvícího dobrý výhled, aby byl udržován oční kontakt. Ve větší míře než u slyšící populace sluchově postižení rovněž užívají tělesné dotyky, což má převážně praktický význam. Jestliže chceme člověka, který neslyší, oslovit, upozorníme ho dotykem ruky, poklepáním na rameno a podobně. Tyto zásady vzájemné komunikace jsou platné nejen při střetu slyšícího a sluchově postiženého, nýbrž i v rámci společenských zvyklostí uvnitř komunity sluchově postižených. V současné době přináší velké posuny rozvoj informačních technologií, který otevírá sluchově postiženým možnosti užívání emailové a chatové konverzace, rozšiřuje jim příjem informací prostřednictvím titulků speciálně pro ně určených při filmech či televizních pořadech, případně tlumočení některých pořadů do znakové řeči.¹⁰

Velice výrazně zasahuje sluchové postižení do možnosti vzdělávání a následného pracovního uplatnění v životě. Vzdělávání sluchově postižených je komplikováno nejenom zmiňovanou komunikační bariérou. Sluchově postižení se v důsledku své vady potýkají s potížemi s pochopením gramatiky českého jazyka, disponují taky omezenou slovní zásobou, z čehož plyne neschopnost abstraktního myšlení. Jestliže není kladen dostatečný důraz na srozumitelnost výuky, sluchově postiženým žákům uniká smysl předávaných obsahů, což může zapříčinit jejich nepozornost, nesoustředěnost a nezáměr. Pipeková zdůrazňuje nezbytnost komplexního charakteru péče o sluchově postižené. Důležitý je v první řadě její zdravotnický rozměr, a sice správná a včasná diagnostika postižení, neméně významnou roli

⁹ Srov. Slowík, J. – *Speciální pedagogika*, c. d., str. 81.

¹⁰ Srov. tamtéž – str. 82.

však hrají taky speciálně pedagogická péče, péče sociálně právní a péče rodinná.¹¹ Od kvality a úrovně vzdělání se následně odvíjejí možnosti pracovního a společenského uplatnění sluchově postižených. V minulosti byla jejich obživa závislá výlučně na žebrotě. Postupně se jejich možnosti rozšiřovaly, orientovali se však jenom na obory manuální práce. V současné době jejich handicap ještě stále vytváří nezanedbatelné limity při hledání zaměstnání, plynoucí nejenom z jejich komunikačních bariér, ale též z obav zaměstnavatelů, budou-li schopni těmto lidem zabezpečit odpovídající pracovní podmínky. I v této oblasti však lze pozorovat pozitivní vliv rozvoje IT technologií, hlavně v rozšiřování škály potencionálního uplatnění mimo manuální profese.

¹¹ Srov. Pipeková, J. a kol. – *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, Brno: Padio, 1998, str. 88-90.

II. VZDĚLÁVÁNÍ SLUCHOVĚ POSTIŽENÝCH

II. 1 Historie vzdělávání sluchově postižených ve světě

První historické dokumenty dokládající zájem o vzdělávání sluchově postižených osob, spadají do období starověku a středověku. Problémem hluchoty se zabývali především filozofové, lékaři a právníci. Tyto dokumenty jsou sice jenom úryvkovité a kusé, jsou však důkazem snah o poskytování odborné péče postiženým osobám, s cílem začlenit je do majoritní společnosti. Vzdělání v daném období ještě nepatřilo k běžné intelektuální výbavě každého člověka, proto pokud bylo dopřáno sluchově postiženému, byl to buďto člen privilegované aristokratické rodiny, nebo se o jeho vzdělání zasloužil některý klášter. V daném období převládal názor, že sluchově postižené osoby nejsou s to naučit se hlasitě mluvit (odtud taky starý termín „hluchoněmý“), proto se jejich případné vzdělávání uskutečňovalo zejména formou psaní a posunků. Až 16. století přináší převratnou změnu vyučovacích metod.

Období preceptorátu a soukromých škol

Období od 16. do zhruba poloviny 18. století se dle Puldy nazývá obdobím preceptorátu a soukromých škol¹². Je charakteristické vyučováním postižených jedinců soukromými učiteli, volících k výuce rozmanitých metod a prostředků, kromě psaní a posunků taky například nově artikulaci, kreslení a odezírání. Ve Španělsku, považovaném za kolébku systematického vzdělávání neslyšících, učitelé vůbec prvně odhalují fakt, že sluchově postižený člověk je schopen naučit se mluvit, tato schopnost byla do té doby lékařskou vědou popírána. První soukromí učitelé přísně střežili tajemství svých metod, zejména z existenčních důvodů, pracovali izolovaně a ochuzovali se o možnost srovnávání a vyměňování si zkušeností. K nejproslulejším učitelům ve Španělsku tohoto období patřil Pedro Ponce, šlechtic a benediktinský mnich, jenž své vyučování stavěl primárně na psaní a posuncích. Dále Juan Pablo Bonet, z jehož pera vyšla v roce 1620 první práce o vyučování neslyšících osob „Reduccion de las letras y arte para esenar a ablar los mudos“ (Zjednodušení hlásek a umění naučit němé mluvit) a Manuel Ramirez Carrion, který jako první v historii začal využívat při vyučování řeči zbytky sluchu a jehož metodou se J. P. Bonet

¹² Srov. Pulda, M. – *Surdopedie*, Olomouc: rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1992, str. 18.

při psaní svého spisu inspiroval. Z významných preceptorů jiných krajín jmenujme ku příkladu Johna Wallise a Georgea Dalgarna z Anglie, Ferdinanda Arnoldiho z Německa, Jacoba Rodriguese Perieru ve Francii a v neposlední řadě Johanna Conrada Ammana z Holandska. J. C. Amman bývá považován za nejvýznačnější osobnost období preceptorátu. Byl povoláním lékař, u kterého se vyvinul zájem o filologii a vyučování neslyšících, stal se zakladatelem tzv. oralizmu neboli orální metody (o které bude řeč níže) a některé z jeho zásad přetrvaly až do dnešní doby.

Období institucionální péče

V 18. století školství evropských krajín prochází osvícenskými reformami, mění se i situace ve vzdělávání sluchově postižených. Název období, které střídá dobu preceptorátu, nám napoví, že na místo soukromých učitelů nastupují složitější instituce, první „ústavy pro hluchoněmé“. Vůbec první takovou školou se stává v roce 1770 (dle Puldy tento rok pochází z německých pramenů a opožděje skutečné založení školy o deset let) ústav abbého Charlesa Michela de l'Épée v Paříži (později Národní Institut pro neslyšící). Kromě svého prvenství, co se týče doby vzniku, se de l'Épéeho ústav zapsal do dějin ještě významněji – jako symbol tzv. francouzské metody vzdělávání sluchově postižených osob. De l'Épée staví vzdělávání sluchově postižených na výrazně odlišných principech, než jaké se užívaly do té doby. Jednak je díky svému humánnímu založení vzdálený zjištěným touhám prostřednictvím svého povolání zbohatnout, naopak školu do značné míry financuje z vlastních zdrojů a přijímá do ní i chudé a opuštěné žáky. Své vyučovací metody před nikým netají, je otevřený diskusi, školu často prezentuje veřejnosti. Co se týče zmíněné metody vzdělávání, de l'Épée si všímá znaků, za pomocí kterých se snažili komunikovat samotní sluchově postižení. Vychází z předpokladu, že takové znaky a posunky plní u nich roli mateřského jazyka a je potřeba další vzdělávání stavět právě na nich. Jenom jejich prostřednictvím totiž mohou sluchově postižení plnohodnotně myslet. Vypracovává tedy metodu vzdělávání pomocí znakového jazyka, která dalece překročí hranice Francie a pro kterou se ujímá název francouzská, případně manuální metoda. Navzdory četným oceněním zejména ze strany samotných sluchově postižených, se de l'Épéeho metoda setkávala taky s kritikou. Ta upozorňovala především na fakt, že se užíváním znakového jazyka vlastně u sluchově postižených snižuje schopnost domluvy se slyšícími lidmi a vycházela z řad zastánců konkurenční, tzv. německé metody vzdělávání

sluchově postižených. Německá, neboli orální metoda se váže k další významné vzdělávací instituci, vzniklé v roce 1778 v Lipsku, zásluhou Samuela Heinickeho. Heinicke založil svou metodu vzdělávání na principech učení J. C. Ammana. Striktně odmítal užívání znakové řeči v komunikaci a edukaci sluchově postižených jedinců, jako jedinou vhodnou formu výuky uznával mluvenou řeč, trval na vyjadřování veškerých dějů a činností slovem. Na rozdíl od de l'Épéeho detaily své metody tajil, nebyl otevřený diskusi a kritiku přijímal výbušně.

Francouzská a německá metoda vzdělávání sluchově postižených jedinců samozřejmě nebyly jedinými v tehdejší Evropě. Dalo by se říci, že téměř každý nově vzniklý ústav stavěl na více či méně originální metodě, reprezentující povětšinou názorovou orientaci konkrétního ředitele. Tak se ku příkladu ve vídeňské škole vyvinuly snahy vnést do vyučování sluchově postižených prvky gramatiky, nebo naopak dle reformy Friedricha Moritza Hilla, snahy nahrazovat strohé gramatické pravidla a definice rozvíjením jazykového citu u dětí na základě analogií. Francouzská a německá metoda však byly nejvýznamnějšími proudy a konkurenty, od dob svého vzniku prakticky až do dnešní doby. Výrazným momentem v historii jejich vzájemných vztahů byl rok 1880, kdy se v italském Milánu konal mezinárodní kongres učitelů sluchově postižených.

Období po Milánském kongresu

Setkalo se na něm 254 účastníků z vícera evropských krajín, své zástupce měla i Amerika. Účelem kongresu bylo najít definitivní řešení tzv. „orálně manuální kontroverze“, tj. ukončit trvající spory mezi zastánci vzdělávacích metod orálních a zastánci metod manuálních. Na kongresu proběhlo hlasování, ve kterém se většina účastníků vyslovila ve prospěch orálního způsobu výuky, čím nastolila jeho hegemonii v evropských školách pro sluchově postižené na příštích sto let. Bylo zde přijato osm rezolucí, vesměs uznávajících význam výuky mluvené řeči a škodlivost výuky řeči znakové. Počínaje Milánským kongresem tak nastává jednostranná orientace vzdělávání sluchově postižených na mluvenou řeč, což Hrubý nazývá „obdobím temna pro neslyšící“¹³. To nicméně neznamená, že by se v roce 1880 stala metoda orální bezvýhradně akceptovanou a metoda manuální absolutně zavrhnutou. Vůči orální metodě se objevovaly námitky, zejména co se týče náročnosti a nespolehlivosti

¹³ Srov. Hrubý, J. – *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu. 1. díl, c. d.*, str. 57.

odezírání, hledaly se způsoby, jak orální metodu co nejlépe přizpůsobit potřebám sluchově postižených. Jak uvádí Pulda, Milánskému kongresu se tedy nepovedlo naplnit svůj primární cíl – sjednotit různé názory na metodiku výuky neslyšících¹⁴. Nicméně období převahy orálních vzdělávacích metod přetrvalo až téměř do 80. let 20. století, kdy dochází k postupné akceptaci znakového jazyka. Mezi Milánským kongresem a tímto předělem v 20. století považuji za významné ještě období po druhé světové válce. Dochází tehdy k všeobecnému technologickému rozvoji, což v nemalé míře ovlivní edukaci sluchově postižených. Přibývá elektroakustických zesilovacích přístrojů, jež jsou schopné využívat zbytky sluchu.

II.2 Historie vzdělávání sluchově postižených u nás

Pulda uvádí, že až do 18. století neexistují žádné zprávy z našich zemí o pokusech vzdělávat sluchově postižené děti¹⁵. Historie se zde začíná psát v roce 1786 v Praze, zřízením prvního ústavu pro hluchoněmé. Ústav vznikl jako čtvrtý v Evropě, přičiněním lóže svobodného zednářství a jeho prvním ředitelem se stal Karel Berger (1743 – 1806). Její dominující systém vzdělávání byl určován přístupem pozdějšího ředitele Václava Frosta, dle něj měly být děti vyučovány náboženství řečí znakovou jakožto mateřtinou a ostatním předmětům řečí mluvenou, aby jim tak byl usnadněn život ve slyšící společnosti. Další významné ústavy vznikaly na našem území převážně až na přelomu 19. a 20. století a způsob vzdělávání v nich většinou korespondoval s přístupem k sluchově postiženým v okolních zemích. V období Rakouska – Uherska byly ústavy udržovány státními subwencemi, většinu materiálních nákladů škol nesla města. Zajímavostí je tehdejší nízký zájem rodičů sluchově postižených žáků o jejich umístování do speciálních ústavů, což vyplývalo zřejmě z nejasností ohledně povinné školní docházky těchto dětí a k čemuž přispíval taky i fakt, že vyučovací jazyk (němčina, maďarština) neodpovídal jazyku užívanému v domácím prostředí. Od vzniku ČSR pak zaznamenáváme zvýšenou intenzitu vzniků a zániků jednotlivých ústavů, stejně jako zvýšený zájem o ně ze strany rodičů neslyšících žáků. První republika poskytla solidní základ pro vývoj speciálních škol, v roce 1938 existovalo u nás již 16 vzdělávacích zařízení pro děti se sluchovým postižením. Jak již bylo zmíněno v celosvětovém měřítku, v poválečném období technický pokrok způsobuje vývoj kompenzačních pomůcek pro neslyšící, dochází dále ke zkvalitnění profesní přípravy pedagogických pracovníků. V šedesátých létech se prvně

¹⁴ Srov. Pulda, M. – *Surdopedie*, c. d., str. 24.

¹⁵ Srov. tamtéž, str. 20.

realizuje řádné denní studium surdopedie na Filozofické fakultě UK, v letech sedmdesátých je surdopedie integrována do logopedie.¹⁶ V osmdesátých letech pak opětovně dochází k rozdělení těchto oborů, zejména v důsledku získávání širších informací v obou disciplínách. Od osmdesátých let dochází, podobně jako v jiných krajinách, k postupné akceptaci znakového jazyka ve vzdělávání sluchově postižených.

II.3 Současný stav

V současném vzdělávání sluchově postižených (ve světě i u nás) zaznamenáváme relativní pestrost užívaných metod, jež se dají částečně zařadit do tří proudů, nebo spíš tendencí. Jsou jimi pořád ještě orální přístup ke vzdělávání, dále totální komunikace a konečně bilingvální přístup ke vzdělávání. Toto rozdělení není striktní, jednotlivé užívané metody spíš variují v rámci jednotlivých proudů a mezi nimi.

Orální koncepce vzdělávání stavějí na třech principech, jimiž jsou mluvení, poslouchání a odezírání. Ortodoxní zastánci těchto koncepcí (zejména v německy a holandsky mluvících zemích) připouštějí jedině tzv. čistý oralismus, bez využití jakýchkoliv vizuálně motorických prvků (znaků). Jejich cílem je dosáhnout lepší začlenění sluchově postižených do slyšící společnosti, než jaké by jim mohlo umožnit užívání znakového jazyka. Tento chvályhodný záměr se setkává s dobrými výsledky převážně u osob s lehčím sluchovým postižením. Méně úspěšný je při vzdělávání těžce sluchově postižených. Bez užití jakýchkoliv znaků je u nich zanedbáno nejefektivnější období pro rozvoj osobnosti, tedy nejranější věk, navíc je dokázáno, že důsledkem aplikace orálních metod je u těžce sluchově postižených dosažena nižší úroveň funkční gramotnosti. „*Funkční gramotnost je chápána jako vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit vyžadovaných současnou civilizací.*“¹⁷ Úroveň jejich vědomostí je nutně omezena znalostí slov, která umí vyslovit.

Počátky dalšího proudu vzdělávání sluchově postižených, totální komunikace, spadají do 60. let 20. století v Kalifornii a jsou zásluhou učitelů Dorothy Shifflettové a Roye Holcomba. Erbe definuje totální komunikaci jako filozofii, jež zahrnuje všechny použitelné komunikační prostředky aurální (sluchové), manuální a orální k dosažení efektivního

¹⁶ Srov. Krahulcová – Žatková, B. – *Pedagogika sluchovo postižitých*, Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 1993, str. 34.

¹⁷ Průcha, J. a kol. v Souralová, E. – *Surdopedie I*, c. d., str. 34.

dorozumění se sluchově postiženými lidmi a mezi nimi navzájem¹⁸. Využívat se může znaková řeč, umělé systémy posunků, prstová abeceda, artikulace a odezírání, sluchadla, nebo třeba i divadlo, pantomima, film a kresba. Totální komunikace se nestaví do opozice vůči oralismu (ani vůči znakovému jazyku), naopak v případě orálně nadaných dětí využívá právě orální metodu. Její zásadou je vnímat každého sluchově postiženého jako jedinečnou osobnost a jí přizpůsobit volbu jednotlivých metod. Totální komunikaci se podařilo získat u sluchově postižených velmi pozitivní odezvu a početnou řadu stoupenců má dodnes.

Termín bilingvizmus označuje aktivní užívání dvou jazyků na úrovni jazyka mateřského. V prostředí sluchově postižených je míněno užívání mluvené a znakové řeči¹⁹. Je to tedy přístup plynule navazující na totální komunikaci, který navíc akceptuje používání znakových národních jazyků a na rozdíl od totální komunikace se v něm znakový a zvukový systém neprolíná. Jeho počátky sahají do Švédska a Dánska 80. let minulého století a jsou spojeny s iniciativou získat pro znakový jazyk statut soběstačného komunikačního prostředku. Jak uvádí Suralová, četnými lingvistickými výzkumy byla ověřena nezastupitelnost znakového jazyka při vzdělávání sluchově postižených²⁰.

II.4 Organizace vzdělávání sluchově postižených v ČR v současnosti

Základní rámec organizaci vzdělávání sluchově postižených u nás v současnosti poskytuje zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), z roku 2004. Děti, žáky a studenty se sluchovým postižením řadí do jedné ze tří kategorií osob se speciálními vzdělávacími potřebami²¹ (dále jen svp) – do kategorie osob

¹⁸ Srov. Pulda, M. – *Surdopedie*, c. d., str. 27.

¹⁹ Zde je namísto objasnit diferenci jednotlivých pojmů, spadající pod tzv. znakovou řeč, v ČR zákon pojmy definuje následovným způsobem: „Znakovou řečí se pro účely tohoto zákona rozumí český znakový jazyk a znakovaná čeština. Český znakový jazyk je základním dorozumivacím jazykem neslyšících v České republice. Český znakový jazyk je přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně – pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu. Český znakový jazyk má základní atributy jazyka, tj. znakovost, systémovost, dvojitě členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr, a je ustálen po stránce lexikální i gramatické. Znakovaná čeština je umělý jazykový systém, který usnadňuje dorozumívání mezi slyšícími a neslyšícími. Znakovaná čeština využívá gramatické prostředky češtiny, která je současně hlasitě nebo bezhlasně artikulována. Spolu s jednotlivými českými slovy jsou pohybem a postavením rukou ukazovány odpovídající znaky českého znakového jazyka.“ (Zákon č. 155/1998 Sb., §4, §5; online)

²⁰ Srov. Suralová, E. – *Surdopedie I*, c. d., str. 33.

²¹ Speciální vzdělávací potřeba – Pedagogický slovník uvádí následovnou definici speciálně vzdělávací potřeby: „Termínem se vyjadřuje to, že kromě většinové populace žáků, studentů a dospělých, jejichž vzdělávání probíhá běžnými formami, existují různé skupiny lidí, jejichž vzdělávací potřeby jsou specifické: žáci se zdravotním postižením; žáci ze znevýhodněného sociálního prostředí; žáci s mimořádným nadáním; děti a dospělí z rodin

se zdravotním postižením. Další kategorie jsou osoby se zdravotním znevýhodněním a osoby se znevýhodněním sociálním. „*Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.*“²² S tímto zákonem vstoupila v platnost nová úprava vzdělávání dětí se svp, jež v sobě reflektuje tendence objevující se ve speciálním školství od devadesátých let. Jedná se hlavně o snahu zlepšit diagnostiku svp částečným odklonem od čistě medicínského pojetí, jež do té doby převažovalo, systémově integrovat děti se svp do běžných škol, inovovat vzdělávací programy a rozšiřovat jejich nabídku.

Vzdělávání sluchově postižených dětí je v České republice možné ve školách hlavního proudu formou individuální integrace do tříd či studijních skupin nebo skupinovou integrací do speciálních tříd či studijních skupin, případně ve školách samostatně zřízených pro sluchově postižené žáky. Výběr organizační formy, která nejlépe vyhovuje dětem i rodičům, je ponechán na rodičích. V České republice je relativně hustá síť speciálních škol pro žáky se sluchovým postižením, což souvisí s faktem, že oddělené vzdělávání zde historicky v nabídce škol převažovalo. Tyto školy tvoří obvykle větší komplexy s vícerymi stupni vzdělávání, se speciálně pedagogickým centrem a internátem, což má umožnit plynulý přechod v rámci jednotlivých stupňů vzdělávání a poskytnutí veškeré požadované péče.

Jednotlivé školy připravují a realizují vzdělávání svých žáků dle tzv. školních vzdělávacích programů, jejichž východiskem je tzv. rámcový vzdělávací program. Je to kurikulární dokument vymezující představy státu o zaměření, obsahu a výsledcích základního vzdělávání, který na základě zmíněného školského zákona nahradil stávající vzdělávací programy. Školní vzdělávací programy škol pro sluchově postižené žáky by měly vzdělávání upravovat s vědomím specifik sluchového postižení. Tzn. například zahrnout v sobě

imigrantů, etnických a jazykových menšin aj. Moderní pedagogika a vzdělávací politika se snaží tyto speciální vzdělávací potřeby zjišťovat a v souladu s nimi vytvářet příslušné vzdělávací programy. Tento trend se odráží ve školském zákonu č. 561/2004 Sb., kde je vymezeno jednak vzdělávání dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním (§16), jednak vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů (§17).“ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. – Pedagogický slovník, Praha: Portál, 2009, str. 278 – 279.

²² Zákon č. 561/2004 Sb., § 16; online.

předpoklad vyučování speciálních předmětů (znakový jazyk, komunikační dovednosti), za účelem usnadnění žákům jejich společenskou integraci a pracovního uplatnění.

III. UČITELSKÁ „PROFESE“

V předchozích dvou kapitolách jsem se zaměřila jednak na objekt vzdělávání sluchově postižených, jednak na osvětlení historie, procesu a organizace samotného tohoto vzdělávání. Na tomto místě bych chtěla pozornost obrátit více k osobě nositeli vzdělávání, na pedagoga a blížeji konkrétně na pedagoga speciálního. Opírám se zde především o práce Stanislava Štecha *Spor o „profesi“ – o čem a jak se mluví* a Miloše Kučery *Commitment a věčné rozpory učitelského povolání*, jež jsou součástí publikace Dany Bittnerové a kol. – *Stát se učitelem* (1994). Nejprve se zaměřím na pojem „profese“, na otázku, zda je vůbec možné učitelství zahrnout pod tento pojem, v čem tkví podstata a obsah učitelství, následně pak na to, jaké jsou specifika učitelství u speciálních pedagogů.

III.1 Profese

Z etymologického hlediska pojmu profese se dají vyvodit následující základní charakteristiky. Za profesi je považována činnost, vykonávaná jako zaměstnání, poskytující obživu. Je to činnost soustavná, má opakující se a trvalejší charakter. Je u ní patrný moment závazku, představitel konkrétní profese se veřejně k něčemu zavazuje. Navíc profese představuje činnost, jejíž náplň tvoří poznatky a dovednosti veřejně sdělované a předávané, ne získané implicitně, nápodobou, jak je tomu třeba u řemesel. V těchto ohledech se zařazení učitelství mezi profese nejeví nijak problematické, Štech uvádí, že samo učitelství je dokonce součástí výkladu termínu „povolání“ v Slovníku spisovného jazyka českého.²³ Větší diskutabilnost ohledně učitelství coby profese vyvstává při posuzování procesu profesionalizace, profesionálního vývoje učitelů. Zde se Štech zabývá funkcionalistickými úvahami a modely ohledně podstaty profese. Ve vymezení profese u funkcionalistů nepanuje shoda, Goode z jejího zkoumání vyvozuje závěr, že nejdůležitějšími znaky profese jsou soubor formalizovaného, abstraktního vědění (specializované poznání) a ideál služby. Od nich se následně odvíjejí další, vedlejší charakteristiky profese, jako například expertní dovednost, náležející výlučně členům profese, soudržnost členů profese uvnitř vlastní komunity, kontrolovaný proces přijímání do profese atd.²⁴ Na tomto místě pak vznikají polemiky ohledně naplnění daných kritérií jednotlivými profesemi, zvláště profesí učitelskou.

²³ Srov. Štech, S. – *Spor o „profesi“ – o čem a jak se mluví* v Bittnerová D. a kol. – *Stát se učitelem*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1994, str. 6 – 7.

²⁴ Srov. tamtéž, str. 9.

Výtky zde směřují hlavně k tomu, že učitelé jako členové byrokratické organizace podléhají jistému principu autority, administrativnímu, přičemž od členů skutečné profese je tím pádem odlišuje absence individualizace, nutné u profesionálů. Zatímco totiž administrativní autorita je založena na hierarchii a podléhání nadřízenému, autorita profesionální na odborném vědění a kreativitě jedince. Dále je statut profese u učitelů zpochybňován i velkým počtem členů jejich „profese“. Názory představitelů funkcionalismu se v hodnocení naplňování jednotlivých parametrů profese učiteli více či méně odlišují, nicméně ukazuje se, že bez výtek učitelství k profesím zařadit nelze. Vystává tedy potřeba vymezení jakýchsi mezistupňů, nejčastěji označovaných jako „semi-profese“. Etzioni uvádí jako typický příklad semi-profese právě učitelství. Shoda ve vnímání vlastního povolání navíc nepanuje ani mezi samotnými učiteli, kteří dle Štecha vnímají podstatu učitelství buď jako umění, řemeslo, technologii nebo konečně profesi.²⁵ V současné době se jako východisko těchto kontroverzí jeví model tzv. otevřeného profesionalizmu učitelství, kde je důraz přesouván od kvalifikace učitelů k jejich kompetencím. Znamená to, že kromě nezbytného nabytí univerzitního vzdělání a poznatků, spadajících pod kvalifikaci učitelů, „do popředí se budou dostávat vědomosti a dovednosti, jejichž statut je zatím dost mlhavý (‘dovednost didaktické transpozice’, ‘učitelský takt’, ‘komunikační dovednosti’) – což neznámá, že jde o ‘nevědecké’ nebo ‘nedůležité’ předpoklady.“²⁶ Takový odklon od kvalifikace ke kompetencím se mi jeví zvláště významný u učitelů postižených dětí, kde je pouhé předávání znalostí tímto postižením ztěžováno a na významů nabírají právě kompetence.

III.2 Commitment

Z tohoto důvodu bych v této kapitole ještě ráda přiblížila náhled studentů speciální pedagogiky na tzv. „commitment“, který může do jisté míry zprostředkovat pozici již graduovaných pedagogů v oblasti speciální pedagogiky.

Kučera jej definuje následovně: „Commitment lze nejstručněji označit za zájem uchazečů, vyjádřený v termínech ‘faktorů’ nebo hodnot dané profese.“²⁷ Staví jej do souvislosti s výzkumem prováděným se studenty speciální pedagogiky, učitelství 1. stupně

²⁵ Srov. Štech, S. – *Spor o „profesi“ – o čem a jak se mluví* v Bittnerová D. a kol. – *Stát se učitelem*, c. d., str. 12 – 13.

²⁶ Tamtéž, str. 18-19.

²⁷ Srov. Kučera, M. – *Commitment a věčné rozpory učitelského povolání* v Bittnerová D. a kol. – *Stát se učitelem*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1994, str. 38.

základní školy a všeobecně vzdělávacích předmětů. V rámci výzkumu jsou prezentovány postoje studentů ve třech kategoriích, z nichž první reflektuje poslání a funkce učitelů ve společnosti, druhá práci a její dimenze a třetí profesi z dlouhodobého hlediska osobní identity, životní dráhy a postavení ve společnosti. Já se zde, v souladu s tématem mé práce, zaměřím na výsledky zmíněného výzkumu u studentů speciální pedagogiky, zasazených do širších souvislostí. Domnívám se, že je možné rozšířit platnost výsledků i na samotné speciální pedagogy, neboť předpokládám shodu vnímání commitmentů u studentů i vystudovaných pedagogů. Definice speciální pedagogiky dle Slowíka říká následovně: „Speciální pedagogika je disciplína orientovaná na výchovu, vzdělávání a celkový osobnostní rozvoj znevýhodněného člověka s cílem dosáhnout co možná nejvyšší míry jeho sociální integrace, a to včetně pracovních a společenských možností a uplatnění.“²⁸

Skutečností, dle mého názoru nejvíce formující specifičnost commitmentu u studentů speciální pedagogiky, je právě objekt jejího zaměření, znevýhodněný člověk. Poslání profese speciálního pedagoga je do velké míry spojována s edukační hodnotou pomoci druhému. Přitom pomoc není vnímána jenom jako služba nebo úsilí o dobro druhého, ale i jako vlastní obohacování. Paradoxně tato dimenze vystupuje u speciálních pedagogů do popředí více než u jiných skupin pedagogů, u kterých tento pohled vzbuzuje částečné podivení a nepochopení. Práce se znevýhodněnými lidmi, respektive znevýhodnění lidé samotní, můžou člověka vnitřně obohatit, což je v rozporu s názorem, že obohatit se je možné jenom od těch, kdo mají či vědí více než my. To dle Kučery svědčí o tom, že se u speciální pedagogiky pohybujeme v oblasti s jinou logikou.²⁹ Pomoc druhému je u speciálních pedagogů dominující, ne však jedinou edukační hodnotou. Ve srovnání s jinými pedagogy generují edukačních hodnot (např. rozvoj osobnosti, vylepšování osudu žáků, zvnitřnění společnosti) nejvíce a je u nich nejmenší riziko tzv. zvratu hodnot, vyslovenými jinými pedagogy, jako například tendence k organizování života druhých a moc nad dětmi.³⁰ Celkově u speciálních pedagogů je mnohem menší výskyt ambivalencí, při posuzování zisků a ztrát, negativ a pozitiv u svého povolání, nežli u pedagogů ostatních. To se zdá mít souvislost s nároky, které

²⁸ Slowík, J. – *Speciální pedagogika*, c. d., str. 15.

²⁹ Srov. Kučera, M. – *Commitment a věčné rozpory učitelského povolání* v Bittnerová D. a kol. – *Stát se učitelem*, c. d., str. 60 – 61.

³⁰ Srov. tamtéž, str. 60.

ti či oni kladou na vazbu se svými žáky, kde speciální pedagogové deklarují nadhled, absenci velkých iluzí, optimismus a smysl pro humor. Tyto dimenze u ostatních pedagogů chybí.³¹

Podobně postižení žáků zasahuje i v souvislosti s třetí zmiňovanou kategorií orientující se na hlediska osobní identity a postavení ve společnosti. Studenti speciální pedagogiky pocítují opět velice silně vlastní obohacení prostřednictvím poznání „jiného“ světa, a to natolik, že podstatně méně než studenti jiných oborů vyjadřují potřebu dalších zisků plynoucích z jejich profese. Takové zisky mají formu výše peněžní odměny, prestiže a postavení ve společnosti, prázdnin a v jiných skupinách studentů pedagogických směrů jsou pocíťovány naléhavě. Speciální pedagogové sice poukazují na nedostatečné finanční ohodnocení, jinak však nepocítují výraznější frustrace nebo nespokojenost.³²

³¹ Srov. Kučera, M. – *Commitment a věčné rozpory učitelského povolání* v Bittnerová D. a kol. – *Stát se učitelem*, c. d., str. 45.

³² Srov. tamtéž, str. 47.

IV. METODOLOGIE A PRŮBĚH VÝZKUMU

IV.1 Příprava výzkumu

Po zorientování se v základních pojmech, týkajících se sluchového postižení, výuky sluchově postižených a profesionalizaci učitelů, jež jsou popsány v předchozích třech kapitolách, a po nabytí jistého teoretického základu, jsem přikročila k samotnému výzkumu v terénu. Při jeho přípravě a provádění jsem vycházela především z práce Jana Hendla – *Kvalitativní výzkum* (2005). Cílem této kapitoly je přiblížit, jak metodologicky probíhala příprava výzkumu, jeho samotný postup a vyhodnocování.

Zvoleným tématem mé práce a zároveň nosným výzkumným problémem je vzdělávání sluchově postižených žáků z pohledu učitelů. Mou snahou bylo dobrat se, prostřednictvím metod kvalitativního výzkumu, odpovědí na následující otázky:

Jaké jsou impulzy učitelů, vedoucí je k zájmu o vzdělávání sluchově postižených?

Jak učitelé reflektují vlastní vzdělání v konfrontaci s praxí?

V čem spatřují učitelé specifika a největší potíže při výuce sluchově postižených žáků a proč?

Jaký komunikační systém při výuce učitelé využívají a jak jej hodnotí?

Jaké učitelé hodnotí vliv spolupráce na různých úrovních na výuku?

Jaká je spokojenost učitelů s celkovými podmínkami práce?

Volba kvalitativních výzkumných metod se mi jevila pro mou práci vhodná, právě z důvodu požadovaných výstupů této práce. Pro ilustraci zde použiju citaci z Hendla, který uvádí následovně: „*Síla kvalitativních dat spočívá v tom, že jsou přirozeně uspořádaná a popisují každodenní život. Vyznačují se lokální zakotveností a nejsou vytrhována z kontextu*

dění. Mají popisovat podrobnosti případu, vesměs za delší časový interval. Snažíme se přitom jít za co a kolik a blížit se k proč a jak.“³³

Výběr prostředí výzkumu byl podmíněn jednak výzkumným cílem a jednak možností přístupu do daného prostředí. Jelikož můj výzkum je orientován na učitele sluchově postižených žáků, logicky se jako prostředí nabízely školy, jež se výuce žáků s tímto postižením věnují. Rozhodla jsem se výzkum provádět v specializované škole, kde jsou pedagogičtí pracovníci zaměřeni konkrétně na sluchové postižení. Lokalitou pro můj výzkum se stala Praha, protože tak se mi nejlépe otevíraly možnosti vybranou školu intenzivně navštěvovat. V Praze existují specializované školy pro sluchově postižené tři. Důvod, proč jsem zvolila zaměření na jedinou z nich je, že jsem měla snahu o podání ucelenějšího a detailnějšího obrazu zkoumaného problému v rámci jednoho sociálního objektu. V tomto směru se vymezení mého výzkumu nejvíce blíží Hendlem popsané případové studie. Charakterizuje ji pomocí definice Stakeho (1995): *„Stake (1995) definuje případovou studiu jako úsilí o porozumění určitému sociálnímu objektu Θ v jeho jedinečnosti a komplexitě. Sociální objekt je pro něho ohraničeným systémem, tzn. že představuje systém s určitými sociálními hranicemi.“³⁴*

IV.2 Průběh výzkumu

Samotný průběh výzkumu se dá shrnout do dvou fází. V první jsem prostudovala dokumenty, poskytnuté ředitelkou školy, na které probíhal výzkum, v druhé jsem uskutečnila rozhovory s informátory z řad učitelů prvního stupně dané školy. Zaměřila jsem se na první stupeň, protože podle mého názoru se pohledy učitelů na mnou kladené otázky mohou lišit v závislosti na věku a vyspělosti jejich žáků. Provádění výzkumu na obou stupních základní školy by tak mohlo způsobit jistou roztržitost získaných dat a nesrozumitelnost jejich následné analýzy a interpretace.

Ředitelkou školy mi byly zapůjčeny k studiu dva dokumenty, školní vzdělávací program a školní řád. Tyto dokumenty jsou volně dostupné ke stažení rovněž na webových stránkách školy. Co se týče školního vzdělávacího programu, jedná se o komplexní, více než čtyřsetstránkový dokument, jehož obsah byl zkoumán ve dvou rovinách. Posloužil mi jednak

³³ Hendl, J. – *Kvalitativní výzkum*, Praha: Portál, 2005, str. 161.

³⁴ Tamtéž, str. 105.

k zorientování se na poli charakteristiky, struktury, cílů a vizí školy, jednak jako podklad k uskutečnění rozhovorů s učiteli. Oficiální název zkoumaného dokumentu zní Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, s podtitulem Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené (plus adresa školy, tu jsem se však rozhodla neuvádět v zájmu zachování anonymity). Je koncipován do osmi kapitol a jedné přílohy. První dvě kapitoly jsou věnovány identifikačním údajům a charakteristice školy, následuje charakteristika samotného školního vzdělávacího programu. Čtvrtá kapitola popisuje klíčové kompetence, jimiž by ideálně měl být vybaven absolvent školy. Pátou kapitolu tvoří tabulka obsahující školní učební plán základní školy, šestá kapitola představuje průřezová témata (např. osobnostní a sociální výchova, multikulturní výchova, environmentální výchova a další) a jejich realizaci v rámci jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu. Obsahem sedmé kapitoly jsou učební osnovy, členěné dle vzdělávací oblasti (např. jazyk a jazyková komunikace, matematika a její aplikace, člověk a příroda aj.). V každé z prezentovaných vzdělávacích oblastí jsou krátce představeny předměty, jež pod ní spadají, zvláště pro každý ročník prvního a druhého stupně základní školy. V poslední kapitole je analyzován způsob hodnocení žáků a autoevaluace školy. Příloha je totožná s kapitolami pět, šest a sedm, přičemž jejich obsah je redukován, zjednodušen, s ohledem na potřeby konkrétních žáků školy. Školní vzdělávací program byl vypracován učiteli a vedením školy. Analýza konkrétních dat, čerpaných z daných dokumentů, je popsána v konfrontaci s daty získanými v rozhovorech, v rámci jednotlivých zkoumaných oblastí níže. Co se týče druhého dokumentu, poskytnutého ředitelkou školy, školního řádu, ten mi posloužil spíše než jako podklad k rozhovorům, k zorientování se v pravidlech vnitřního chodu školy. Školní řád je členěn do sedmi kapitol a zabývá se organizačními a provozními pravidly školy, směrnici pro chování žáků, jejich hodnocením a klasifikací, výchovnými opatřeními, péčí o osobní svěřený majetek školy a ochranou zdraví a bezpečnosti na pracovišti. Není psán formou uceleného textu jako školní vzdělávací program, koncipován je do jednotlivých shrnujících bodů v rámci každé kapitoly.

Stěžejným zdrojem dat, získávaných v mém výzkumu, se staly rozhovory s učiteli vybrané školy. Byly uskutečněny v průběhu tří měsíců, trvaly v průměru přibližně 45 minut, a až na jednu výjimku byly po souhlasu informátora nahrávány na diktafon. V souladu se zásadami etického zabezpečení výzkumu, byl každý z informátorů předem obeznámen

28

s průběhem a účelem výzkumu a požádán o participaci. Ve snaze dostat zásadě anonymity informátorů neuvádím název školy, na které výzkum probíhal, neuvádím jména ani jiné zásadní charakteristiky, které by mohly vést k identifikaci jednotlivých informátorů. Příloha této práce obsahuje přepis jenom jednoho z uskutečněných rozhovorů, za účelem ilustrace, podle mého názoru by totiž uvedení všech přepisů mohlo napomoci právě k nežádoucí identifikaci informátorů.

Vstup do terénu byl započat seznámením s ředitelkou školy (prostřednictvím osoby tzv. dveřníka – gatekeepera³⁵) a postupným představením jednotlivých pedagogů prostřednictvím její osoby. Přístup jednotlivých informátorů hodnotím vesměs kladně, ochotně odpovídali na pokládané otázky a aktivně se zajímali o výzkumný projekt a jeho předpokládaný dosah. Výběr zpovídaných učitelů odpovídal snaze o provedení tzv. totálního výběru. Hendl u tohoto typu výběru uvádí jako příklad provedení rozhovoru se všemi pracovníky zkoumané instituce³⁶, s čímž koresponduje můj postup při získávání dat. Mým cílem bylo prozkoumat postoje jednotlivých učitelů prvního stupně dané školy k problematice vzdělávání jejich žáků, podařilo se mi uskutečnit rozhovory se všemi učiteli působícími na prvním stupni, tzn. se šesti informátory³⁷. Všichni informátoři byli ženského pohlaví, a všichni byli vysokoškolsky vzdělaní. Věk informátorek se pohyboval v rozmezí od 30 do 55 let a délka jejich praxe byla od 6 do 30 let. Volba místa a času rozhovorů byla závislá na požadavcích jednotlivých informátorek. Zpravidla si učitelky volily alternativu uskutečnění rozhovoru přímo během vyučování, kdy bylo vyučování předáno do rukou asistentů pedagogů, a informátorky se věnovaly odpovídání na mé dotazy. Jako důvody této volby byla uváděna možnost demonstrování odpovědí na názorných příkladech žáků, na předvádění učebních pomůcek a způsobech vyučování. Výjimečně informátorky daly naopak přednost rozhovoru v klidném prostředí kabinetu.

Rozhovory jsem vedla v mém rodném jazyce, ve slovenštině, co se výjimečně odrazilo na odpovědích informátorek, jelikož několikrát samé přešly do slovenštiny taky, například při zamýšleném zopakování pokládané otázky. Nemyslím však, že by jazykové rozdíly češtiny a

³⁵ Srov. Hendl, J. – *Kvalitativní výzkum*, c.d., str. 152.

³⁶ Srov. tamtéž, str. 151.

³⁷ Na vybrané škole je první stupeň realizován v 1. – 6. ročníku.

slovenštiny působily nějaké vzájemné nedorozumění. Informátorky rovněž na otázku, zda jim nedělá problém rozumět mi, zpravidla odpověděly ne.

Rozhovory probíhaly podle předem připraveného konceptu. Při jeho vytváření jsem se opírala o dva stěžejní body. Jednak formování konceptu předcházela pokus o důkladný vhled do problematiky sluchového postižení a vzdělávání osob s tímto postižením. Ten byl prováděn prostřednictvím studia odborné literatury a dokumentů poskytnutých vedením školy. Považovala jsem za nezbytné před rozhovory s informátorkami prozkoumat dostupné materiály, týkající se vybrané problematiky, za účelem lepší orientace v ní a následného lepšího porozumění samotným učitelkám. Druhým bodem při přípravě rozhovorů bylo zvolení vhodné formy jejich provádění a načrtnutí jejich kostry. Má volba padla na postup navrhaný Hendlem, strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami. Důvodem, který mě vedl k této volbě, byla snaha o co nejefektivnější možnosti následné analýzy dat, jelikož z přepisů strukturovaných rozhovorů výrazněji vystávají a lépe se lokalizují jednotlivá zkoumaná témata. Připravila jsem si tedy osnovu rozhovorů, členěnou do několika zkoumaných témat a obsahující konkrétní otázky ke každému z nich. Byla jsem si však vědoma i omezení, vyplývajících ze zvoleného postupu, zejména nemožnost reagování na individuální rozdíly a okolnosti jednotlivých rozhovorů.³⁸ Toto omezení se skutečně odrazilo v samotném provádění rozhovorů, a tak jsem operativně pokládala i doplňující otázky, částečně vybočující z předem dané osnovy. Toto rozhodnutí osobně hodnotím pozitivně, protože jednak umožnilo navození příjemnější, osobnější atmosféry, kdy se zpovídaná informátorka více uvolnila, měla pocit skutečného zájmu o její odpovědi, ne jenom mechanického pokládání otázek, a zároveň se mně, jako tazateli, dostalo komplexnějšího vysvětlení jednotlivých odpovědí. Zpětně tedy kladu způsob vedení rozhovorů spíše na rozhraní strukturovaného rozhovoru a rozhovoru pomocí návodu.³⁹

Součástí této bakalářské práce jsou dvě přílohy. Jednu tvoří osnova, dle které byly uskutečňovány rozhovory, druhou je transkripce jednoho z rozhovorů. Při přepisování rozhovorů jsem použila metody komentované transkripce, aby se mi podařilo co nejlépe vystihnout, na co samotné informátorky kladly speciální důraz (intonace, opakování slov či vyjádření), co braly spíše s humorem (smích) a které oblasti od nich vyžadovaly hlubší

³⁸ Srov. Hendl, J. – *Kvalitativní výzkum*, c. d., str. 174.

³⁹ Srov. tamtéž, str. 173 – 175.

zamyšlení (pauzy, váhání). Nepokládám však za nezbytné zahrnout do bakalářské práce transkripce všech rozhovorů.

IV.3 Hodnocení kvality výzkumu

Při snaze o zabezpečení kvality výzkumu jsem vycházela z Hendlem vymezených čtyř konceptů, odpovídajících potřebám kvalitativního výzkumu: důvěryhodnost, přenositelnost, hodnověrnost a potvrditelnost.⁴⁰ Zde podávám shrnutí toho, jak se dané koncepty konkrétně odrážely v mém výzkumu.

V rámci úsilí o důvěryhodnost a hodnověrnost jsem užívala triangulace. Pracovala jsem s více zdroji informací a využívala vícero technik získávání dat, studium dokumentů a kvalitativní rozhovory. Uvědomuji si riziko, plynoucí z výběru informátorek působících na jedné škole, a sice možnost jejich vzájemného ovlivňování. Vzhledem však k různorodosti informátorek co se týče věku, profesních zkušeností a skladby tříd s žáky s rozličnými kombinacemi postižení se domnívám, že zmíněné riziko je minimální. Rovněž jsem si vědoma jistého rizika předpojatosti u mé osoby, jelikož jsem v minulosti bývala v kontaktu se sluchově postiženými a jejich pedagogy, můj pohled na zkoumanou komunitu tudíž není úplně vnějškový. Toto riziko jsem se rozhodla omezit tím způsobem, že jsem svůj výzkum zaměřila na první stupeň základní školy, se sluchově postiženými žáky a jejich učiteli tohoto stupně vzdělávání jsem nikdy předtím v jiném než náhodném a krátkém kontaktu nebyla. Navíc žádného ze zpovídaných informátorů jsem před započítím výzkumu osobně neznala. Dále považuji za faktor, posilující důvěryhodnost mého výzkumu okolnost, že jsem do terénu vstupovala pravidelně a intenzivně, měla jsem možnost komunikovat s pedagogy a jinými pracovníky školy i mimo čas určený k samotným zaznamenávaným rozhovorům a trávit čas rovněž s žáky školy. Tyto situace jsem neplánovala a nepovažuji je za přímou součást výzkumu jako pozorování, vyplynuly však přirozeně ze sbližování se s pracovníky školy a myslím, že mi umožnily vidět výsledky výzkumu zasazené do širšího kontextu. Konečně, podařilo se mi uskutečnit několik menších konzultací v organizaci, která mi umožnila studium odborné literatury, stejně jako konzultace s vedoucí mé práce.

⁴⁰ Srov. Hendl, J. – *Kvalitativní výzkum*, c. d., str. 339 – 340.

Co se týče přenositelnosti výzkumu, je jí míněna možnost využít jeho závěry pro jiný případ, který se mu podobá. V tomto směru předpokládám, že můj výzkum může posloužit jako komparativní materiál pro jiné studie, věnující se edukaci sluchově či kombinovaně postižených žáků. Potvrditelností se má na mysli objektivita, kdy se pozornost od možných pochybení badatele obrací více k objektivě samotné studie. Její posuzování probíhá auditorem na vícero úrovních, co se týče sběru, redukce a rekonstrukce dat, metodologických poznámek atd.

V. ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

V zájmu přehledného zpracování dat, získaných studiem dokumentů a uskutečněním rozhovorů, jsem konkrétní data začlenila do šesti oblastí, v rámci nichž jsem následně prováděla jejich analýzu a interpretaci. Jedná se o následující oblasti: impulzy, profesionalizace, reálná zkušenost, komunikační systém, spolupráce a pracovní podmínky a klima na škole. Tyto oblasti nebyly předem explicitně určeny, vyplynuly ze zpracování dokumentů a z transkripcí rozhovorů.

Na doložení a dokreslení své analýzy v následujícím textu používám citace z výpovědí informátorek. Jsou psány kurzívou a je jim ponechána jejich původní forma, bez korekcí do spisovné češtiny.

V.1 Impulzy

První oblast, v které budu provádět analýzu dat, jsem nazvala impulzy. V jejím rámci sleduji především důvody, které jednotlivé informátorky přivedly k zájmu o oblast speciální pedagogiky, věnovanou dětem se sluchovými vadami, jejich případný kontakt se sluchově postiženými i mimo pracovní prostředí a výskyt sluchové vady u nich osobně nebo v jejich blízkém okolí. Do této oblasti jsem nezahrnula studium dokumentů, jelikož žádná jejich část se přímo nedotýkala jejího vymezení.

Z analýzy vyplynulo, že za naprostou většinou odpovědí informátorek lze vytušit jako hlavní motiv, vedoucí je k oblasti sluchového postižení, náhodu. I když žádná z nich svou motivaci takto přímo nepojmenovala, typické odpovědi (na otázku důvodů, vedoucích je k této oblasti) však prvek náhody v sobě více či méně implicitně obsahují:

„Důvody byly také⁴¹, že jsem přišla na úřad a paní mi nabídla dvě volná místa, v tomto zařízení a potom v etopedickém zařízení a já jsem si vybrala [...] toto zařízení a jsem tady dosud.“⁴²

„Původně jsem chtěla dělat zrakově postižené, protože jsem sama teda měla zrakovou vadu, ale ten rok se neotvírala tyflopédie, tak jsem studovala logopedii a to se mi líbilo.“⁴³

⁴¹ Zde se projevuje fakt, zmiňován v metodologické části mé práce, přecházení z češtiny do slovenštiny ve formě zamyšleného zopakování otázky, pokládané ve slovenštině. Z kontextu celé odpovědi vyplývá, že výraz „*také*“ zde zcela jistě není míněn ve významu těž, nýbrž ve významu takové.

⁴² Informátorka č. 3.

Jedinou výjimkou byla informátorka, jejíž matka byla logopedka, a která uvádí, že k oblasti sluchových vad a vad řeči tíhla pod jejím vlivem už od dětství, sluchovým postižením se tedy zabývala od dob svých studií a dále v praxi cíleně.

Osobní zkušenost se sluchovým postižením lze jako impulz pro výběr dané oblasti naprosto vyloučit, ani jedna z informátorek výskyt sluchové vady u sebe nebo svých blízkých nepotvrdila. Dvě z nich sice zmínily možnost dodatečného vzniku vady:

„To bude za chvíli, protože když v noci, teda když večer si lehnu do postele, tak už mi píská v uších, jak tady děti hodně křičí jo, tak má to vliv na sluch.“⁴⁴

Na počátku zájmu o vzdělávání sluchově postižených však žádná vada u informátorek nefigurovala.

Výskyt sluchového postižení v blízkém okolí učitelek, jako impulz zájmů o něj, se rovněž konstatovat nedá. Informátorky sice v některých případech uvádějí kontakt se sluchově postiženými, vesměs se však jedná o sluchově postižené kolegy a kamarády z práce, čili o kontakty získané až po začlenění do prostředí jejich současného zaměstnání.

Zajímavé je rozlišení dvou z informátorek, které uvádějí následující odpovědi na otázku, udržují-li kontakty se sluchově postiženými i mimo pracovní prostředí:

„S komunitou Neslyšících jako takovou ne, ale s jednotlivci ano.“⁴⁵

„Minimálně, občas. S komunitou Neslyšících vůbec ne, když tak s jednotlivci.“⁴⁶

Důvodem takového rozlišování může být určitá uzavřenost, izolovanost Neslyšících uvnitř vlastní komunity.

V rámci oblasti Impulzy lze tedy konstatovat, že o zvolení směru profesního zaměření informátorek, víc než nějaké osobní důvody a zkušenosti, rozhodly náhodné události. Neznamená to však, že by informátorky vůbec nereflektovaly pozdější vývoj svého působení v dané oblasti, naopak, polovina z nich dodává, že po vstupu do oblasti vzdělávání sluchově

⁴³ Informátorka č. 5.

⁴⁴ Informátorka č. 3.

⁴⁵ Informátorka č. 5.

⁴⁶ Informátorka č. 6.

postižených je tento obor velmi zaujal a přály si se v něm dále rozvíjet. Z faktu, že všechny informatorky vystudovaly speciální pedagogiku, lze rovněž usoudit, že i když se původně nezaměřovaly vyloženě na oblast edukace sluchově postižených, inklinace k postiženým lidem obecně u nich figurovala už na začátku jejich vysokoškolských studií.

V.2 Profesionalizace

V návaznosti na první oblast jsem ze získaných dat vytvořila oblast druhou, pod názvem profesionalizace. Tato oblast by ideálně měla zmapovat profesní pozadí informaterek, to, jakým způsobem nabyly a doplňují si své vzdělání, jak ho nahlížejí v konfrontaci s praxí. Školní vzdělávací program uvádí, že pedagogický sbor školy je stabilizovaný a z 90% plně erudovaný v oboru speciální pedagogiky, čemu odpovídají odpovědi informaterek. Všechny jsou vysokoškolsky vzdělané, vystudovaly speciální pedagogiku buďto v Praze, v Brně, nebo v Olomouci. Jedna informatorka si navýšila své vzdělání ještě o doktorát. Délka jejich praxe se odvíjí od věku informaterek, pro přehlednost jsem je rozdělila do dvou skupin⁴⁷:

1. skupinu tvoří dvě pedagožky ve věkové skupině 25 – 45 let, kterých délka praxe nepřesahuje 10 let. (informatorky č. 1 a 4)
2. skupinu tvoří čtyři pedagožky ve věkové skupině 45 – 55 let, kterých délka praxe se pohybuje v rozmezí od dvaceti do třiceti let. (informatorky č. 2, 3, 5 a 6)

Zásadní rozdíl mezi danými skupinami vyvstává, když porovnáme jejich základy znakového jazyka při nástupu do současného zaměstnání. Informatorky starší 45 let vystudovaly vysokou školu v době, kdy bylo celosvětovým trendem vyučovat sluchově postižené výhradně orální metodou (tak, jak to blíže popisuji v teoretické části této práce). V rámci svých studií tak nezískaly ani nejzákladnější znalost znakového jazyka, takže při změně vyučovacích metod musely své vzdělání o tento prvek doplňovat:

„...mě sem přijala vlastně pani ředitelka z důvodu, že neukazuju, protože v té době se nesmělo ve škole ukazovat, takže byla ráda, že neukazuju, pak mě přijala, a pak jsem se

⁴⁷ Tyto skupiny se nevážou k celé analýze, jenom k oblastem profesionalizace a reálná zkušenost.

musela naučit zase, protože byla změna, jako... že jo, dispozic, že prostě se začalo ukazovat a museli všichni ukazovat...“⁴⁸

Naopak, informátorky v mladší věkové skupině absolvovaly již kurzy znakového jazyka jako součást svých vysokoškolských studií. Nicméně stejně jako členky první, tak i druhé skupiny uvádějí, že absolvovaly a(nebo) navštěvují kurzy znakového jazyka. Jedná se o kurzy pořádané a hrazené jejich zaměstnavatelem, které na dané škole organizuje jazykové centrum, jež funguje při škole jako stanice zájmových činností.

Překvapivě vysoká je aktivita učitelek, co se týče průběžného doplňování si vlastního vzdělání. Tato aktivita je vlastní informátorkám obou uvedených skupin, věk ani délka praxe nehrají roli v zájmu o sebevzdělávání. Všechny informátorky deklarují vlastní účast na nejrůznějších kurzech, seminářích, školeních a přednáškách. Zpravidla vychází iniciativa k zúčastnění se takých seminářů z nich samotných, škola žádné kurzy nebo semináře kromě kurzů znakového jazyka neorganizuje. Informátorky tudíž samé aktivně sledují dění ve svém oboru, vyhledávají odborné kurzy a zúčastňují se jich ve svém volném čase. Motivace k navyšování odborného vzdělání vychází částečně jednoduše ze zájmu:

„...třeba zdravotnický kurz nebo kurz na počítače...“⁴⁹

nebo taky z nutnosti:

„...semináře [...] o autistech hlavně sháním, protože pracuju hlavně s autistickými dětmi.“⁵⁰

Učitelky druhé skupiny často zmiňovaly jinou skladbu tříd, než na jakou byly zvyklé, z čehož vyplývá právě zmíněná potřeba doplňovat si vlastní vzdělání prostřednictvím kurzů. Jinou skladbou tříd mám na mysli změny v posledních pěti až šesti letech, jak byly v rozhovorech reflektovány samotnými informátorkami. Změny spočívaly v úbytku žáků s čistě sluchovým postižením a s přibýváním žáků s postižením kombinovaným, tzn. žáků trpícím kromě sluchové vady ještě například postižením tělesným, často mentálním, autismem nebo ADHD či poruchami chování. Informátorky se shodovaly na tom, že důvod těchto změn zřejmě vězí

⁴⁸ Informátorka č. 2.

⁴⁹ Informátorka č. 2.

⁵⁰ Informátorka č. 5.

ve zvýšené míře integrace žáků s lehčími sluchovými vadami do běžných škol⁵¹ a tím pádem nutností doplnit řady žáků jejich školy o sluchově postižené žáky s dalšími přidruženými vadami. Tento fakt byl akcentován u informátorek druhé skupiny, tzn. informátorek starších 45 let, které s ním zpravidla spojovaly nedostatečnost svého někdejšího vzdělání:

„...ta skladba dětí byla naprosto jiná, než je dneska. Byly tady běžné inteligentní děti, jenom se sluchovou vadou různého stupně, ale jenom sluchovou vadou. Dneska jsou tady kombinované vady...“⁵²

„...před šesti lety tady byly normální neslyšící děti, a to bylo tak nějak v pohodě, to mi to vzdělání, co jsem měla ve škole, tak to... to jsem celkem uplatnila v pohodě. Ale teď šest let máme kombinovaný vady a to vzdělání mi chybí. Protože máme tady autisty, tak to jsem vůbec nevěděla, co to je autismus, museli jsme to nastudovat, byli jsme na přednášce o autistech, no a... řeknu upřímně, nikdy jsem nechtěla pracovat s mentálně postiženými, takže jsem se ani o mentální postižení nezajímala, takže teď jako to doháním no.“⁵³

Dále byla informátorkami druhé skupiny pocíťována jistá nedostatečnost vlastního vysokoškolského vzdělání v období po uznání znakového jazyka, kdy vzdělávání sluchově postižených procházelo v naší republice i v celém světě reformními změnami.

„...na tu svojí dobu, kdy jsem studovala, tak bylo dostatečné, ovšem jako teď kon ty sluchově postižení mají úplně jiné... jiný rozměr, jinak se chápou, mají znakový jazyk, který dřív byl potlačovaný, takže jako... je to, je to jako jinak.“⁵⁴

„Tak tehdy to vzdělání efektivní bylo, dnes se už užívají jiné metody, přístupy i pomůcky...“⁵⁵

Tyto výtky vůči své vysokoškolské přípravě logicky tolik nepocíťovaly informátorky mladší, které v praxi nezažily ani změnu skladby žáků po změně školského zákona, ani změnu učebních postupů odvrácením se od orální metody výuky. Lze tedy shrnout, že v oblasti profesionalizace se nejvýrazněji projevila diferenciací mezi jednotlivými informátorkami, a

⁵¹ Časové zařazení změn koresponduje s vydáním školského zákona v roce 2004.

⁵² Informátorka č. 5.

⁵³ Informátorka č. 3.

⁵⁴ Informátorka č. 2.

⁵⁵ Informátorka č. 6.

to na úrovni profesní přípravy a částečně též na úrovni zkušeností v oblasti edukace dětí se sluchovým postižením.

V.3 Reálná zkušenost

Vytvořením této oblasti jsem se snažila vysledovat pohled informátorek na samotný proces vyučování sluchově postižených dětí. V rámci této oblasti rozlišuji data spíše statistické povahy, tzn. kolik žáků navštěvuje jednotlivé třídy, jaký je druh a rozsah jejich postižení, kolik pedagogických pracovníků je pro tu kterou třídu k dispozici. Tato data byla sesbíraná za účelem vytvoření si představy fungování života ve třídě, na ně pak navazují data týkající se popisu vyučování a příprav na ně. Za stěžejní část této oblasti však považuji data, které se od popisu reálné zkušenosti posouvají spíše k jejímu hodnocení.

Co se týče počtu žáků ve třídách, informace učitelek odpovídají požadavkům školního zákona i informacím, uváděným v školním vzdělávacím programu. Jejich počet se pohybuje v rozmezí čtyř až šest žáků, přičemž na jednu třídu připadá zpravidla jeden učitel a jeden asistent pedagoga. Pouze jeden žák využívá ještě navíc služeb vlastního osobního asistenta. Všechny děti trpí jistým stupněm sluchové ztráty, od nedoslýchavosti až po úplnou hluchotu, jeden žák nosí kochleární implantát. Překvapivým zjištěním je koncentrace žáků s kombinovanými vadami na škole. Z celkového počtu žáků 28, je jenom 6 výlučně sluchově postižených, všichni ostatní žáci trpí navíc nějakou přidruženou vadou. Tato skutečnost se v nemalé míře odráží ve výpovědích informátorek. S počtem žáků jsou zpravidla spokojené, považují jej za optimální, i když upozorňují, že víc by jich už zřejmě být nemohlo:

„Určitě by jich jako v tomto složení, takhle postižených dětí, by jich asi nemohlo být víc... maximálně jeden, který by nebyl rozhodně tělesně postižený, protože jsou tu dva vozíčkáři, že jo, ale to by bylo maximum. I takhle vlastně, protože ty děti potřebují neustále individuální péči, každé z nich, tak... tak je to až-až dětí. [...] míň... tak to je pak usnadnění práce pro nás pak... ale zase oni by neměly takovou legraci.“⁵⁶

Průběh samotného vyučování se odvíjí právě od možností konkrétních dětí. Způsob komunikace rozeberu na základě odpovědí informátorek níže, v rámci oblasti nazvané komunikační systém. Na tomto místě se více soustředím na metodiku výuky a její přípravu a

⁵⁶ Informátorka č. 1.

na to, co způsobuje učitelkám největší potíže při aplikaci svých příprav v reálné výuce. Základem, od kterého se odvíjejí přípravy na vyučování, je dokument školní vzdělávací program. Ten vypracovávaly samotné informatorky:

„Ten školní jsem psala já a všichni kolegové, to byla tady ta reforma školství před čtyřma rokama. Scházely se metodický skupiny, kde se vytvářely čeština, matematika, všechny ty oblasti a teď se podle toho vyučuje.“⁵⁷

Co z prostudování školního vzdělávacího programu samo nevyplývalo, je fakt, že v praxi si téměř všichni žáci z důvodu vícečetných postižení vyžadují vypracování individuálních vzdělávacích programů:

„...máme ještě individuální plány, protože ty děti by to nezvládly.“⁵⁸

„Všichni mají individuální plán. Ty vypracovávám na začátku roku, na základě školního vzdělávacího plánu, podle potřeby dítěte, podle jeho mentální... podle mentálních možností děcka.“⁵⁹

Kromě těchto vzdělávacích programů, vypracovávaných na začátku každého školního roku, se příprava informátorek odvíjí ještě průběžně. Zahrnuje především výrobu či koupi konkrétních učebních pomůcek, pracovních listů a nástěnek. Učitelky se snaží zohledňovat možnosti jednotlivých dětí, věnovat pozornost každému ze žáků jednotlivě, což jejich přípravu ovlivňuje hlavně v časové rovině:

„Takže příprava na vyučování pro tydlecty děti, ač jsou čtyři, tak každá ta příprava stojí strašného času. I když je to třeba na deset minut pro ně práce, tak ke každému slovu potřebujete obrázek, prostě... a tak dál. Teď samozřejmě čerpám více z toho, co už jsem si udělala předtím, ale je to neustálý kopírování, neustálý vyhledávání obrázků, slov, stříhání, lepení...“⁶⁰

Opětovně se zde u skupiny starších informátorek naráží na skutečnost, která již byla popsána výše, a sice s obměnou struktury žáků v posledních pěti až šesti letech:

⁵⁷ Informátorka č. 4.

⁵⁸ Informátorka č. 5.

⁵⁹ Informátorka č. 3.

⁶⁰ Informátorka č. 1.

„Dneska jsou tady kombinované vady a s těmihle dětmi já pracuju pátý rok, no a to je teda samozřejmě, to člověk úplně... veškerý materiály, které jsem si nasbírala za ty léta, jsem odložila, zavřela do skříně, že je třeba ještě taky někdy budu potřebovat. Ale... musím si všechno vypracovávat, hledat... prostě nově.“⁶¹

Za nejvýrazněji vystupující bod při popisu vyučování považuji (a zároveň oceňuji) u všech informátorek fakt, jak dbají na srozumitelnost výuky pro své žáky. Snaha zohlednit postižení každého konkrétního dítěte, přizpůsobit mu výuku a využít všech dostupných možností k získání co největšího profitu se odrážela v odpovědích každého konkrétního respondenta. Zároveň byla patrná snaha učinit vyučování zajímavým pro děti tím, že se v něm odrážejí aktuální záležitosti (například první sních, návštěva Matějské poutě atp.). Obecně se dala zhodnotit u všech informátorek vysoká míra angažovanosti a entuziasmu, bez jakýchkoli známek profesního vyhoření.

„...musíte se v tomhle směru přizpůsobit těm žákům, na jejich... no na jejich mentální úroveň se nepřizpůsobíte, ale musíte samozřejmě zohlednit tu jejich mentální úroveň a vysvětlit jim to třeba desetkrát, dvacetkrát, než to pochopí.“⁶²

„...snažím se využívat nejrůznější pomůcky, názorně že jo, učíme se slovo sůl, tak přinesu z domova sůl, ochutnáme sůl, aby věděly, že sůl je slaná a že toleto bílý, ten prášek bílejší je sůl, názorný předvádění, pantomima, do roztrhání těla [smích].“⁶³

To, že učitelky působily vesměs dojmem osobní angažovanosti a entuziasmu, neznamená, že by se rozhovory nesly pouze v povzneseném duchu a nenarazily na stinnější momenty. Na ty byla víceméně zaměřena otázka po tom, co informátorkám působí při výuce největší potíže, co považují za nejproblematictější. V tomto ohledu by se odpovědi učitelek daly seřadit do dvou dominantních linií. Tyto linie nijak nesouvisí s výše vymezenými dvěma skupinami informátorek, obě linie se vzájemně prolínají ve výpovědích téměř všech učitelek. Jedna linie odráží potíže komunikační, především při nástupu dětí do první třídy – postupem času, jak se s nimi pracuje, se komunikační problém vytrácí nebo alespoň zmenšuje, budují se základy komunikačního systému u žáků:

⁶¹ Informátorka č. 5.

⁶² Informátorka č. 1.

⁶³ Informátorka č. 3.

„Největší problém je ten, že oni nemají žádný jazyk, nedá se s nima víceméně domluvit, až po určitý době, když tady vlastně jsme dvě, tak ten jazyk získávají a až postupem času ty informace dokážou vstřebat, v tom svém jazyce. Oni nastoupí do školy, neumí ani mluvit, ani ukazovat, ani číst, ani psát, jo, takže tady se učíme vlastně znaky, dávat je do vět, do souvětí, formulovat s nějakým svým prožitkem.“⁶⁴

„...problém komunikace to byl, když vezmu příklad, jedno z těch dětí, když přišlo do první třídy, tak vlastně ten komunikační systém nemělo vůbec žádný, a na základě znakového jazyka jsme tedy získávali materiál k tomu, aby dítě rozumělo, aby se samo mohlo i vyjádřit, obrázky, fotografie, všechno [...] Takže se začínalo vlastně od začátku...“⁶⁵

Druhá linie potíží souvisí nejvíce s mentálním postižením žáků, respektive s kombinací mentálního a sluchového postižení:

„...no tam je důležitý opravdu vytrvalost a postupně jako... nečekat velký výsledky, ale jako vytrvalost, trpělivost, prostě každý den ty věci člověk opakuje a znova a znova, protože jako je to opravdu těžký postižení jako, i ta sluchová vada, i prostě autismus i mentální postižení – a to všechno dohromady, je to jako mravenčí práce no.“⁶⁶

„Mentální postižení. Kombinace sluch a mentální postižení, si myslím, že je to ta nejhorší kombinace. Protože ať se snažím sebevíc, tak aby to ty děti pochopily je strašně těžký.“⁶⁷

Další částí rozhovorů, která produkovala převážně pesimisticky a skepticky laděné odpovědi, byla ta, dotazující se informátorek na jejich názor na zhodnocení nabytí klíčových kompetencí žáků, na jejich připravenost na postup do další etapy vzdělávání, a případnou vizi uplatnění žáků v životě:

„Klíčové kompetence těhlectěch dětí jsou, aby si samy řekly, kdy jdou na záchod a kdy nejdou, a aby byly trošku samostatnější a aby byly sociabilnější, aby byly... aby zvládly udržovat

⁶⁴ Informátorka č. 4.

⁶⁵ Informátorka č. 5.

⁶⁶ Informátorka č. 2.

⁶⁷ Informátorka č. 3.

*hygienu atakdále atakdále, je to podle jejich fyzických možností a schopností. A u některých se to daří víc, u některých míň, ale to jsou vlastně jejich cíle víceméně.*⁶⁸

„...já věřím, že se naučí číst, psát a počítat a jsem o tom přesvědčena, i když ve čtvrtý třídě to ještě pořád nám nejde, ale věřím, že aspoň do dvaceti se naučíme počítat a že se naučíme číst tak, že tomu budou trošku rozumět, tomu, co čtou a to jako je u mě teďkon vrchol...“⁶⁹

„...ty moje děti, které teďkon mám... to... ty vlastně postupují, ale měřítka na to, co zvládly a tedy postupují, proti normální běžné škole, třeba i pro sluchově postižené, jsou naprosto jiné...“⁷⁰

„Jaký budou mít uplatnění, to absolutně nevím. Jo spíš nějaké chráněné dílny nebo prostě nějaká taková ta, nevím no, nevím, těžký.“⁷¹

Logicky, podstatně pozitivněji působilo hodnocení u žáků s výlučně sluchovým postižením, tam byly názory na jejich připravenost postoupit ve vzdělávacím systému dále bez potíží, případně zohledňovaly faktory související se sociálním pozadím dětí:

„...takový ty slabší sociální rodiny, tak to je horší a dítě, které má neslyšící rodiče a je chytrý a rodiče se o něho starají celou tu dobu, tak má velký šance se uplatnit.“⁷²

Ve zhodnocení dat, zařazených do oblasti reálná zkušenost, by se dalo učinit následující shrnutí. Skladba žáků v jednotlivých třídách má za následek velkou psychickou i časovou náročnost povolání informátorek. Náročnost nevyplývá ze sluchového postižení dětí jako takového, ale z faktu, že u převážné většiny žáků se kromě sluchového postižení vyskytuje ještě nějaké další, přidružené, zejména postižení tělesné a(nebo) mentální. Učitelky tedy musí k dětem uplatňovat individuální přístup a kromě edukačních jim přibývají činnosti, které bychom mohli nazvat místy až obsluhou. Zároveň však informatorky projevovaly ohleduplnost vůči žákům, a i když přiznávaly, že by se jim možná lépe pracovalo s menším počtem žáků, na druhou stranu si uvědomovaly, že pro děti je důležité vyvíjet se v kolektivu. Co se týče výstupů jejich edukace, učitelky si o nich nečiní velké iluze, navzdory

⁶⁸ Informátorka č. 1.

⁶⁹ Informátorka č. 2.

⁷⁰ Informátorka č. 5.

⁷¹ Informátorka č. 3.

⁷² Informátorka č. 4.

tomu projevují intenzivní snahu dosahovat společně s žáky vytyčené mety, nevzdávat se při opakovaných neúspěších a být trpělivé.

V.4 Komunikační systém

Od postižení konkrétních žáků se následně odvíjí užívaný komunikační systém ve výuce. Na základě studia dokumentů školy bylo zjištěno, že škola usiluje o budování dvouvětvého systému komunikace. Pro žáky výhradně sluchově postižené je preferován systém kombinující český jazyk a český znakový jazyk, čili bilingvální systém komunikace. U žáků, postižených kombinací vad, se systém komunikace blíží spíše definici totální komunikace, využívá kromě českého jazyka a českého znakového jazyka rovněž komunikaci prostřednictvím piktogramů, předmětů, fotografií. Účelem paralelního užívání obou směrů komunikačních metod je snaha o co největší přiblížení každému dítěti a snaha o nalezení optimálního způsobu komunikace, ať už pro žáky čistě sluchově postižené, nebo žáky s vícečetným postižením. Odpovědi informátorek s tímto postupem užívaných komunikačních systémů, deklarovaném v školních dokumentech, souhlasily. U sluchově postižených dětí byly odpovědi poměrně jednoznačné a shodovaly se na použití bilingvální komunikace:

„Tady se hodně používá bilingvální systém ve třídě, máme v češtině, jsme učitelé slyšící a neslyšící, s tím, že já zprostředkovávám jazyk slyšící většiny a [...] kolegyně⁷³, ta je úplně neslyšící, zprostředkovává český znakový jazyk.“⁷⁴

U žáků s kombinovanými vadami vyvolávala otázka po způsobu používaného komunikačního systému u informátorek většinou mírné rozpaky a spíš než přímé pojmenování totální komunikace učitelky volily formu popisu daného systému:

„No používáme jako... učíme se znakový jazyk a snažíme se využívat všech možností, který prostě... i ten totální, i toho totálního prostě, aby prostě děti pochopily, rozuměly, protože v této třídě jsou středně těžké a mentální postižení.“⁷⁵

⁷³ Kolegyní je míněna asistentka pedagoga.

⁷⁴ Informátorka č. 4.

⁷⁵ Informátorka č. 2.

„Jaký jde [smích]. Já bych u naší třídy řekla asi totální komunikace a spíš jako... znak do řeči no. Vono... opravdu u těchle dětí... jak co de.“⁷⁶

Za rozpaky při pojmenování používaného komunikačního systému bych osobně nespatořovala neschopnost informátorek vyslovit svůj odborný názor, protože jejich vyjadřovací schopnosti se v jiných odpovědích ukázaly být na velice dobré úrovni. Spíš bych považovala jejich rozpaky za projev vnitřního konfrontování teoretických definic daného systému s reálnou každodenní praxí. Část rozhovorů, věnovanou komunikaci se žáky, byla u respondentů přirozeně prostoupena úvahami o souvislosti komunikačních dovedností s dovednostmi spíše sociálního či jiného charakteru. Nabytí komunikačních dovedností teda vnímaly nejen jako samostatný, oddělený cíl, ale též jako prostředek sloužící k dosažení jiných met:

„...takže se začínalo vlastně od začátku a musím říct, že docházelo k velkým konfliktům, kdy on reagoval... záchvaty vzteku, agresivity, sebepoškozování dost velké bylo na začátku, hodně. Ale čím víc vlastně sbíral materiál, slovní zásoby by se dalo říct a víc jako rostla ta komunikace na jinou úroveň, tak ty záchvaty dneska už úplně vymizely. Občas dojde k nějakému spíš nedorozumění, že on něco chce, nevyhoví se mu nebo tak, ale jinak jako co se týče, že by to bylo z neporozumění, to už vůbec ne. No a tak je to víceméně u všech těch dětí.“⁷⁷

Zde se, podobně jako v předchozí oblasti reálná zkušenost, opět nejvíce profiluje uplatňování individuálního přístupu k jednotlivým žákům. Obě oblasti nakonec navzájem souvisí, tak jak komunikace provází celý průběh vyučování a jak se vyučování realizuje skrze ni.

V.5 Spolupráce

V oblasti nazvané spolupráce jsem shromáždila nasbíraná data, týkající se kooperace informátorek na různých úrovních. Jednak jejich spolupráce s vedením školy a ostatními zaměstnanci, odbornými pracovníky a v neposlední řadě s příbuznými jednotlivých žáků. Ze školního vzdělávacího programu vybrané školy lze konstatovat úsilí o komplexní péči o své žáky, zahrnující kromě pedagogických pracovníků také využívání služeb výchovného poradce

⁷⁶ Informátorka č. 1.

⁷⁷ Informátorka č. 5.

a speciálního pedagogického centra (logoped, psycholog, poradenské služby). V odpovědích informátorek v rámci rozhovorů byly tyto deklarované cíle naprosto potvrzené, všechny učitelky odpovídaly na otázky zjišťující spolupráci se zmiňovanými odborníky kladně. Z rozhovorů navíc vyplynul do jisté míry ještě jiný rozměr, který v dokumentech nebylo možno vysledovat, a sice forma a průběh spolupráce. Ukázal na relativně vysokou intenzitu spolupráce, která probíhá jednak preventivně, formou různých testů a vyšetření, jednak formou operativních řešení nastalých situací:

„Když mám problém, tak si ho sem pozvu do třídy, on se tady podívá na děti, a dále hledáme řešení, sejdem se, já, třeba asistentka, psycholog a buďto rodiče nebo právě někdo z vychovatelů na internátu, a dál se to řeší.“⁷⁸

Navíc pravidelné konzultace probíhají i se zaměstnanci jiných organizací, odvíjejíc se od potřeb konkrétního dítěte, tzn. například s pracovníky speciálně pedagogického centra pro tělesně postižené z Jedličkova ústavu, s psychologickými pracovníky z jiných zařízení, zaměřených na práci s autistickými dětmi atd. Tyto pracovníci dle výpovědi informátorek dojíždějí na konzultace přímo do školy.

Co se týče spolupráce s rodiči žáků, školní vzdělávací program prohlašuje maximální snahu o komunikaci s nimi, formou pravidelných třídních schůzek, ale taky individuálních konzultací, záviselých na požadavcích jednotlivých rodičů.⁷⁹ Výpovědi informátorek opět cíle, vytyčené školními dokumenty, potvrzují. Snaha o spolupráci s rodiči žáků je dle nich velice intenzivní. Rozdíly v komunikaci a spolupráci s jednotlivými rodiči spočívají v míře intenzity vzájemných kontaktů. U dětí, docházejících do školy denně, je kontakt s rodiči logicky nejintenzivnější:

„Jedno dítě je externí, takže s maminkou mluvím, když potřebuji, rozhodně každé ráno, že ho přivede, přivede ho až do třídy, a pokud je potřeba ještě i v poledne. Nebo ji aspoň informuju, jak ten den proběhl.“⁸⁰

⁷⁸ Informátorka č. 4.

⁷⁹ Tento deklarovaný cíl jsem měla možnost ověřit si náhodně i v terénu, kdy během mých návštěv školy pani ředitelka i jednotliví učitelé poměrně často přijímali návštěvy rodičů, za účelem řešení aktuálních problémů žáků.

⁸⁰ Informátorka č. 5.

U dětí, které bydlí na internátě školy, probíhá analogicky komunikace s rodiči při vzájemných setkáních s informátorkami dvakrát týdně, případně taky telefonicky. Nejkomplikovanější postup je u žáků z dětských domovů, kdy se komunikuje s pracovníky daného zařízení. Ti mají, dle výpovědí učitelek, zodpovědnost za vícero dětí současně, a tedy jejich pozornost problémům konkrétního dítěte se nedá úplně srovnat s pozorností rodičů.

Odpovědi informátorek nepřímo naznačují též rozdíly ve spolupráci s jednotlivými rodiči, vyplývající ze sociálního prostředí, z kterého žáci pocházejí:

„...taková jednodušší rodina, ale jako spolupráce je už dneska mnohem lepší, než byla, i když prostě v mezích jejich možností.“⁸¹

V oblasti spolupráce lze tudíž konstatovat výraznou shodu školních dokumentů s výpověďmi informátorek. Spolupráce s odborníky a s příbuznými žáků je skutečně intenzivní, její rozsah a obsah se odvíjí od potřeb jednotlivých žáků a možností a schopností odborníků a rodičů. Pro učitelky to znamená, že „v tom nejsou samy“.

V.6 Pracovní podmínky a klima školy

Poslední vymezenou oblastí v rámci analýzy a interpretace získaných dat je oblast nazvaná pracovní podmínky a klima školy. Pojednává, dle mého názoru, o nejcitlivějším tématu vyskytujícím se v uskutečněných rozhovorech. Dotazy týkající se této oblasti jsem zasadila na závěr rozhovorů, kdy byly informátorky více uvolněné, rozpovídané a měly menší zábrany k vyjádření svých osobních stanovisek k citlivým tématům. Okruhy otázek se pohybovaly v oblasti subjektivních hodnocení spokojenosti resp. nespokojenosti s dostupnými metodickými materiály, s vybavením školy i s celkovou atmosférou na škole. Jsem si vědoma toho, že některé data zařazené do této oblasti ji přesahují, zčásti se prolínají s předchozí oblastí spolupráce (např. hodnocení vedení školy), navzdory tomu jsem jejich analýzu zařadila právě sem. Důvodem je snaha o podání komplexnějšího pohledu na hodnocení celkového pracovního klimatu, které informátorky ve svém zaměstnání zažívají. Přístup učitelek v této části rozhovorů hodnotím jako vesměs vstřícný, i když jsem se neubránila postřehu jistých zábran, zejména co se týče hodnocení pracovního klimatu ve škole. Tyto zábrany myslím logicky vyplývaly z faktu, že jsem učitelkám byla představena

⁸¹ Informátorka č. 5.

vedením školy, a tudíž neměly jistotu ohledně mého vztahu s vedením, a možná se obávaly vyslovit ostřejší kritiku.

Co se týče hodnocení metodických materiálů, které mají učitelky k dispozici, vyjadřovaly výraznou nespokojenost. K této otázce se vyjadřovaly volně a obšírně. Jejich odpovědi byly takřka identické. Metodické materiály pro jejich žáky prakticky neexistují:

„Tak to určitě ne, protože co se týká vlastně těchle dětí a vůbec naší školy, tak si všechno musíte připravovat sama. Jako neustále máte dvacet tisíc knih, učebnic a pracovních listů, sešitů, z kterých vytahujete třeba dvě tři stránky, které jsou použitelné pro tyhle děti. Anebo tam najdete nějaké motivy, které musíte ještě přepracovat, tak abyste to přizpůsobila těm děckám.“⁸²

„To ne, to jako... nic moc nemáme. Vlastně slabikář napsala tady kolegyně, paní učitelka, předtím, to vyšlo vlastně vloni, takže jsem měla štěstí, že jsem začínala s první třídou, takže jsem měla nový slabikář, a předtím tady byl stoletý komunistický slabikář z roku šedesát dva, šedesát pět. A nějaký metodický příručky to vůbec. Tam bych uvítala nějakou změnu, určitě.“⁸³

Dvě z informátorek hodnotily dostupnost metodických materiálů mírněji, jejich odpovědi se nesly v tom duchu, že sice metodické materiály k dispozici nemají, ale ani je nijak zvlášť nepostrádají.

Pozitivnější hodnocení si vysloužilo vybavení školy, kde otázky směřovaly především na vybavení materiální a technické, na finanční možnosti a ochotu vedení školy vyřizovat požadavky učitelů na zabezpečení různých pomůcek. Všechny informátorky se shodly na dostatečně vyhovujícím zařízení, na možnostech využívat počítače a kopírku, na vstřícném přístupu vedení školy finančně podporovat nákup učebních pomůcek:

⁸² Informátorka č. 1.

⁸³ Informátorka č. 3.

„Já... no tak já nemám tak velké nároky, protože ty děti opravdu... to co mají, to potřebují a když něco potřebuju, tak s vedením školy to projednám a jestli si to můžu koupit, většinou teda ty peníze nějaké na pomůcky jsou, takže vždycky to, co jsem chtěla, jsem si koupila.“⁸⁴

Jediná nesnáz, která z jejich odpovědí v tomto směru plynula, neodrážela potíží na straně vybavení školy, spíše na využitelnost vybavení ze strany žáků, čímž se opětovně dostáváme k problematice kombinovaných postižení žáků:

„Jo to, pokud jsou peníze, tak máme možnost si koupit různé pomůcky no. Jenže tady pro ty děti je to problém co vybrat, jo protože, říkám, všechno je pro ně těžký.“⁸⁵

V hodnocení celkové atmosféry, pracovního klimatu ve škole, by se informátorky daly začlenit opět do dvou skupin. Tyto skupiny nejsou totožné se skupinami použitými v analýze oblastí Profesionalizace a Reálná zkušenost, nesledují věk respondentů, nebo délku jejich praxe. Neshledala jsem žádné jasné kritérium, podle kterého by se respondenti dali zařadit do jedné či druhé skupiny, snad by se rozlišení mohlo týkat jejich osobnostních charakteristik. Nicméně tyto dvě skupiny z odpovědí plynou a informátorky jsou do nich rozmístěné rovnoměrně. Jedna skupina hodnotí prostředí, ve kterém pracují pozitivně, nemají (nebo nechtějí vyjádřit) v zásadě žádné výtky, ani na adresu vedení školy, ani na adresu kolegů:

„Jako mně to, mně to vyhovuje, no, nemám problém.“⁸⁶

„Tak... samozřejmě někdy se vyskytne jako něco, ale jako já jsem spokojena... Komunikace s paní ředitelkou a vstřícnost, já se nemůžu stěžovat.“⁸⁷

Druhá skupina naopak vyjadřovala určitou nespokojenost, ne vždy ale informátorky dokázaly (nebo opět není jasné, jestli chtěly) vyjádřit, v čem přesně jejich nespokojenost spočívá. Vyjadřovaly se spíš stručně a nechtěly specifikovat, v čem vězí problém, případně poukazovaly na psychickou náročnost svého povolání. V kontextu jejich výpovědi se však kromě této náročnosti daly vysledovat i výtky naznačující spíše kritiku, dotýkající se jiné oblasti:

⁸⁴ Informátorka č. 5.

⁸⁵ Informátorka č. 3.

⁸⁶ Informátorka č. 2.

⁸⁷ Informátorka č. 5.

„Ne. Ne, je to čím dál, tím horší. A můžu říct, že teď pět, pět zaměstnanců odchází, takže to taky o tom hovoří, jo.“⁸⁸

„Tak to bohužel nejsem. Jako bývalo to lepší, teď už se mi to tady moc nelíbí. Jednak tady jsou dva komunikační kanály, slyšící – neslyšící, takže občas problémy neporozumění jo, prostě dva světy se tady střetávají, možná vedení školy taky jako si myslím, že by mohlo být přísnější a mělo být zodpovědnější k výcviku, to tady mi docela chybí no.“⁸⁹

Z poslední uvedené výpovědi se dá vytušit určitá volnost, kterou vedení školy dopřává svým zaměstnancům a ve které je spatřován potenciální zdroj konfliktů. U informátorek první skupiny však naopak tato volnost byla vnímaná kladně:

„...je zde velká autonomie, tolerance a volnost ze strany vedení.“⁹⁰

Obecně by tedy bylo možné posoudit spokojenost s pracovním klimatem ve škole z pohledů informátorek jako danou tím, do jaké míry jim vyhovuje styl vedení školy, dávající důraz na autonomii a volnost. Svou roli zde mohou sehrávat též osobní vztahy učitelek s nadřízenými. Hrbek ve své práci poznamenává, že ačkoli tento postup není spravedlivý ani transparentní, hodnocení práce, udělování různých benefitů typu lepší třída, lepší kabinet se může odvíjet i od loajality učitelů k vedení školy. Buduje se tak na pracovišti jakýsi druh neformální hierarchie.⁹¹ Pro mou práci je však konstatování takové hierarchie na zkoumané škole spíše než jednoznačným závěrem, dohadem, zakládajícím se více než na jednoznačných výpovědích na náznacích a kontextu.

⁸⁸ Informátorka č. 3.

⁸⁹ Informátorka č. 4.

⁹⁰ Informátorka č. 6.

⁹¹ Srov. Hrbek, M. – *Učitelé v labyrintu pravidel*, Praha, 2009, FHS UK – diplomová práce, str. 37.

VI. ZÁVĚR

V závěru této práce bych ráda věnovala několik slov shrnutí odpovědí na pokládané výzkumné otázky. Jak již bylo řečeno výše, impulzy učitelek, přivádějící je k sluchově postiženým dětem, jsou z velké míry náhodné. Na jejich začátku stojí zájem o speciální pedagogiku a úsilí pomáhat lidem, jež jsou nějakým způsobem znevýhodněni. Nijak zvlášť zde však nefiguruje sluchové postižení jako takové. Po více či méně náhodném vstupu na půdu vzdělávání takto postižených dětí se dostávají motivace úžeji se v tomto směru profilovat a vyvíjet.

Co se týče profesního pozadí, učitelská komunita se diferencuje dle věku a profesní přípravy. Učitelky starší generace vnímají své vzdělání jako postačující v menší míře, než učitelky mladší, a to v dvou ohledech. Jednak je jejich studia připravovaly na výuku sluchově postižených výlučně orální metodou, v souladu s tehdejším celosvětovým trendem, a tak s nástupem přesazování znakového jazyka ve výuce si musely chybějící znalosti doplňovat. Obdobně, tendence k větší integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol, objevující se v České republice zhruba od 90. let a nacházející oporu v novém školním zákoně, měla za následek širší spektrum změn. Školy specializované na výuku sluchově postižených žáků začaly přicházet o část svého žactva, měnila se skladba tříd, což je rovněž učitelkami starší generace citlivě vnímáno. Učitelky mladší generace ani jednu z výše popsaných proměn nezažily a tudíž se v jejich odpovědích neodrážejí. Obě skupiny učitelek nicméně projevují velkou aktivitu na poli vlastního sebevzdělávání.

Samotný proces vyučování je komunitou učitelek nahlížen prizmatem velké psychické náročnosti. Vyplývá především z faktu, že jejich žáci trpí kromě sluchových vad různého stupně i přidruženými postiženími. Sluchové postižení je sice vnímáno jako problém, ne však nepřekonatelný. Vyžaduje si jistý čas, nezbytný k vybudování komunikačního systému, vyhovujícího samotným žákům, po zvládnutí této bariéry už nepředstavuje problém dominantní. Proto je větší pozornost věnována spíše kombinaci různých postižení, což od učitelek vyžaduje částečný odklon od čistě edukačních cílů k jiným rozměrům péče o své žáky. Tak jak to prezentuji v teoretické části této práce, dalo by se konstatovat přesouvání důrazů z kvalifikace na kompetence. Učitelky zde deklarují nezbytnost být trpělivé, nečekat velké výsledky svých snah a hlavně nezbytnost individuální péče, věnované každému dítěti

podle jeho potřeb. Tomuto cíli podřizují i využití komunikačních systémů. U dětí postižených výhradně sluchově, kterých je minimum, komunikují a vyučují bilingvální metodou, u dětí s vícečetnými postiženími využívají všechny dostupné prostředky a aplikují tak komunikaci totální. Jsou si vědomy nesnadnosti svého úkolu, co do přípravy žáků na další vzdělávání a uplatnění v životě, navzdory tomu se od chmurných perspektiv těchto dětí v jistém smyslu odosobňují a mají snahu posunout žáky na co nejvyšší možnou úroveň. V určitém ohledu se však odchylojí od nadšení z pomoci druhým, jež jsou patrné u studentů speciální pedagogiky, tak jak je to popsáno v teoretické části této práce, spíš k smíření s náročností svých úkolů.

Spolupráce učitelek na různých úrovních je intenzivní a pestrá. Probíhá formou kontaktu a konzultací s rodiči žáků, s odborníky působícími na škole, i s odborníky jiných organizací, odvíjejíc se od potřeb toho kterého žáka. Spolupráce je uskutečňována jednak preventivně, dále i na základě aktuálních problémů. Učitelky oceňují tyto možnosti spolupráce, dodávající jim podporu při zvládnání jejich povolání. Do jisté míry je spolupráce vyvážením hrubého nedostatku metodických materiálů, které jsou výrazně postrádány. V hodnocení celkových pracovních podmínek převládá spokojenost s technickým a materiálním zabezpečením, projevuje se však rozdílnost názorů ohledně pracovního klimatu ve škole. Vzhledem k citlivosti tohoto tématu, není zcela vysledovatelné, od čeho se spokojenost či nespokojenost odvíjí, pravděpodobně zde svou roli hrají osobnostní charakteristiky jednotlivých učitelek či jejich vztahy s vedením školy.

Tolik shrnutí provedeného výzkumu. Doufám, že jsem touto prací alespoň trochu přispěla k rozšíření úhlu pohledu na vzdělávání sluchově a kombinovaně postižených žáků, načrtla oblasti, ve kterých by zpovídané učitelky uvítaly změnu, a eventuálně poskytla komparační materiál pro provedení obdobného výzkumu.

Seznam literatury

- BITTNEROVÁ, Dana a kol. *Stát se učitelem*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1994
- GREGORY, Susan. *Deaf children and their families*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005
- HRBEK, Martin. *Učitelé v labyrintu pravidel*. FHS UK – Diplomová práce, Praha, 2009
- HRUBÝ, Jaroslav. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu. 1. díl*. Praha: Septima, 1997
- HRUBÝ, Jaroslav. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu. 2. díl*. Praha: Septima, 1998
- HUDÁKOVÁ, Andrea. *Ve světě sluchového postižení: Informační a vzdělávací publikace (nejen) pro zdravotnický personál o životě a potřebách neslyšících, nedoslýchavých a ohluchlých lidí a lidí s kochleárním implantátem*. Praha: FRPSP, 2005
- JANOTOVÁ, Naděžda. ŘEHÁKOVÁ, Karla. *Surdopedie: Komunikace sluchově postižených I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990
- KRAHULCOVÁ-ŽATKOVÁ, Beáta. *Pedagogika sluchovo postihnutých*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 1993
- PIPEKOVÁ, Jarmila a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Padio, 1998
- PRŮCHA, Jan. WALTEROVÁ, Eliška. MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009
- PULDA, Miloš. *Surdopedie*. Olomouc: rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1992
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007
- SOURALOVÁ, Eva. *Surdopedie I: studijní opora pro kombinované studium: povinný studijní materiál pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Olomouc: Unverzita Palackého v Olomouci, 2005

SOVÁK, Miloš. *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: SNP, 1983

Internetové odkazy

EURYBASE: *The Information Database on Education Systems in Europe: Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2007/2008*. Eurydice. [online]. Dostupné z:

http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/CZ_CS.pdf,

[citováno 17. ledna 2010].

FIKEJS, Jan. *Svět neslyšících I*. [online]. Dostupné z:

<http://ruce.cz/clanky/1-svet-neslysicich>,

[citováno 14. června 2010].

TURČÍNKOVÁ, Jana. *Helen Kellerová*. [online]. Dostupné z:

<http://www.rozhlas.cz/brno/poradykat/zprava/126781>,

[citováno 14. června 2010].

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. [online]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>,

[citováno 18. března 2010].

Zákon č. 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, ve znění zákona č. 384/2008 Sb. [online]. Dostupné z:

<http://www.zakonycr.cz/seznamy/384-2008-Sb-zakon-kterym-se-meni-zakon-c-1551998-sb-o-znakove-reci-a-o-zmene-dalsich-zakonu-a-dalsi-souvisejici-zakony.html>,

[citováno 18. března 2010].

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>,

[citováno 18. března 2010].

