

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

**Komparativní studie učebních plánů a osnov základní školy  
pro žáky se sluchovým postižením a běžné základní školy a  
oblast přírodopisu**

Bc. Hana Chvalová

**Magisterská diplomová práce**

Olomouc 2023

Vedoucí práce: Prof. PhDr. PaedDr. Miloň Potměšil, Ph.D.

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma „Komparativní studie učebních plánů a osnov základní školy pro žáky se sluchovým postižením a běžné základní školy a oblast přírodopisu“ zpracovala samostatně pod odborným vedením pana Prof. PhDr. PaedDr. Miloně Potměšila, Ph.D. a výhradně s použitím níže uvedeného seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 18.06.2023

.....

Bc. Hana Chvalová

## Poděkování

Ráda bych poděkovala panu Prof. PhDr. PaedDr. Miloni Potměšilovi, Ph.D. za cenné rady a připomínky při zpracování magisterské diplomové práce.

# Obsah

Úvod.....	6
1. Klasifikace žáků se sluchovým postižením .....	9
1.1 Dělení osob se sluchovým postižením dle WHO (MKN-10, MKN-11) .....	11
1.1.1 Osoby s lehkým sluchovým postižením .....	11
1.1.2 Osoby se středně těžkým sluchovým postižením .....	11
1.1.3 Osoby s těžkým sluchovým postižením.....	11
1.1.4 Osoby s úplnou ztrátou sluchu .....	12
1.2 Dělení osob se sluchovým postižením podle Hrubého (1999).....	13
1.2.1 Osoby nedoslýchavé .....	13
1.2.2 Osoby neslyšící .....	14
1.2.3 Osoby ohluchlé .....	15
1.3 Klasifikace dle doby vzniku sluchového postižení.....	15
1.3.1 Prelingvální období .....	15
1.3.2 Postlingvální období .....	16
1.4 Klasifikace sluchové ztráty podle lokalizace.....	16
2. Vzdělávání žáků se sluchovým postižením .....	18
2.1 Systém vzdělávání žáků se SVP v současnosti .....	20
2.2 Vývoj vzdělávání žáků se sluchovým postižením .....	24
2.3 Orální metoda (Oralismus) .....	29
2.4 Bilingvní (dvoujazyčná) metoda .....	30
2.5 Totální komunikace (Globální) .....	35
2.6 Komunikační techniky vhodné pro žáky s kochleárním implantátem .....	38
2.7 Komunikační techniky pro žáky se sluchovým postižením v integraci .....	39
2.8 Tlumočník a spolupráce s ním .....	40
3. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (platný od 1.9.2021).....	41
3.1 Klíčové kompetence, očekávané výstupy a standardy RVP ZV .....	41

3.2	Velká revize RVP ZV, Člověk a příroda – Přírodopis .....	42
4.	Komparativní studie školních vzdělávacích programů základních škol pro žáky se sluchovým postižením a běžné základní školy .....	43
4.1	Charakteristika ŠVP základních škol pro žáky se sluchovým postižením .....	43
4.2	Charakteristika ŠVP běžné základní školy a komparace ŠVP dotčených základních škol .....	50
4.3	Inspekční zprávy České školní inspekce dotčených základních škol .....	53
5.	Limity výzkumu .....	60
	Závěr .....	61
	Seznam zkratk .....	62
	Seznam legislativy, literatury a pramenů .....	63
	Legislativa .....	63
	Literatura .....	64
	Prameny .....	69

## Úvod

Základních škol pro žáky se sluchovým postižením je v Česku malý počet, a to jak absolutně, tak i v porovnání s množstvím základních škol běžného typu. Základní školy pro žáky se sluchovým postižením jsou vzájemně geograficky značně vzdálené. Ačkoliv základních škol tohoto typu není ve státě mnoho, zkoumání této problematiky je přínosné i z hlediska společenské relevance.

Vzděláváním žáků se sluchovým postižením a jeho rozvojem se zabývá vědní speciálněpedagogický obor – surdopedie. Až do osmdesátých let dvacátého století byla problematika považována za podmnožinu vědního oboru logopedie. Potřeby praxe na vysokých školách i v terénu si však vyžádaly vyčlenění surdopedie jako samostatného oboru. Vědecký obor je úzce propojen s dalšími oblastmi vědy. Oborové provázání je patrné s obory medicínskými, tj. audiologií, foniatrií a otolaryngologií, dále také se společenskovědní fonetikou, a také s obory technickými s ohledem na vývoj kompenzačních pomůcek (Pulda, 1992). Od přijetí osamostatnění prošel vědní obor změnami paradigmatu a značným vývojem v nahlížení na osoby, jichž se týká. Oproti minulosti, kdy byl prosazován monolingvní a monokulturní přístup ve vztahu k osobám se sluchovým postižením, se dnes dbá na koexistenci jazykových systémů, tj. českého jazyka a českého znakového jazyka. Vyčlenění vědního oboru z logopedie a ustanovení samostatného postavení lze vnímat také jako důkaz nezávislosti na mluvených jazycích (Hradilová a kol., 2023).

Dříve se surdopedie vymezovala takto: „*zjišťování a analyzování poznatků o optimálních podmínkách, obsahu, metodách, prostředcích a formách pedagogické práce s jedinci, jejichž sluchové postižení je natolik závažné, že se nemohou vzdělávat v podmínkách běžné školy*“. Strnadová (2002: 7) Surdopedii lze vymezit coby speciálněpedagogickou disciplínu zabývající se výchovou a vzděláváním osob, tj. dětí, mládeže a dospělých, se sluchovým postižením (Langer & Souralová, 2006). Současný trend v surdopedii udává, že předmětem tohoto oboru nejsou pouze vzdělávací a výchovná funkce, ale zaměřuje se také na specifické potřeby, které jedince provázejí napříč životem. Surdopedie by měla být průvodcovskou službou pro osoby se sluchovým postižením i jejich blízké okolí a „*pomáhat v rozvoji komunikace, poskytovat metodickou a edukační podporu ve vzdělávání*“, a též „*chápat komunikační specifika těchto osob v průběhu celého jejich života*“ (Hradilová a kol., 2023: 11). Terminologický diskurs ve speciálněpedagogických vědách je aktuálně zaměřen na zdůraznění dotčené osoby na prvním místě (tzv. *people first concept*) a až následně je uvedeno znevýhodnění, resp. postižení této osoby (Hradilová a kol., 2023).

Správnost surdopedické diagnostiky byla vždy velice důležitá, poněvadž určovala budoucí směr vzdělávání a výchovy jedince. Podstatným aspektem k naplnění tohoto cíle je využívání nejmodernějších ověřených poznatků v praxi, a následné předávání zkušeností pro teoretické zpracování, aby mohly být dále využity pro vzdělávání speciálních pedagogů (Strnadová, 2002). Pro surdopedickou diagnostiku je též důležité, aby zařazení do příslušného diagnostického stupně nebylo neměnné, ale aby u každého jedince docházelo k pravidelné revizi diagnostiky. Důvodem je předpoklad, že v průběhu doby je možná změna zdravotního stavu jedince. (Pulda, 1992). Surdopedická diagnostika dnes podléhá více než v minulosti vlivu značných a rychlých technologických změn, což klade větší nároky na speciálněpedagogické pracovníky (Hradilová a kol., 2023).

V současné době jsou žáci běžně vzděláváni v základních školách běžného typu s podporou podpůrných opatření. Školský zákon v současném znění zajišťuje žákům vzdělávání v komunikačním systému neslyšících osob tak, aby podpůrná opatření odpovídala potřebám žáků. Žákům, kteří se vzdělávají v českém znakovém jazyce se souběžně poskytuje vzdělávání také v psaném českém jazyce. Znalost českého jazyka si tyto žáci osvojují metodami používanými při výuce českého jazyka jako cizího jazyka (Zákon č. 561/2004 Sb. v aktuálním znění).

Surdopedie se zaměřuje na trvalé poškození sluchových funkcí, které jsou neodstranitelné, a proto se označují za postižení. V některých případech se dá sluchové postižení korigovat použitím speciálních kompenzačních pomůcek, neplatí to však univerzálně (Strnadová, 2002). Sluchová postižení jsou dále různě dělitelná, avšak pro diplomovou práci je důležité, jakým rozdělením lze klasifikovat žáky se sluchovým postižením, čemuž se diplomová práce bude věnovat v první kapitole. Druhá kapitola se bude zabývat vzdělávacími přístupy pro vzdělávání osob se sluchovým postižením. Postupně budou rozpracovány přístupy orální metody, bilingvismu nebo Totální komunikace. Ve třetí kapitole bude rozpracován rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, budou uvedeny cíle základního vzdělávání a klíčové kompetence vyplývající z RVP. Podrobně rozpracován bude úsek RVP *Člověk a příroda – Přírodopis*.

Komparativní studie školních vzdělávacích plánů základních škol pro žáky se sluchovým postižením bude předmětem čtvrté kapitoly. K této komparaci bude pro srovnání vybrána základní škola běžného typu. Podkapitoly se budou nejprve zabývat charakterizováním jednotlivých školních vzdělávacích plánů základních škol pro žáky se sluchovým postižením a základní školy běžného typu. Následně bude přikročeno ke komparaci výše uvedených ŠVP. Závěry výzkumu budou patřičně shrnuty v samostatné kapitole, stejně tak budou rozpracovány i limity výzkumu.

Odborná literatura zabývající se zkoumanou problematikou je rozsáhlá. V práci bude obsažena literatura a prameny psané v českém a anglickém jazyce. Z české publikační činnosti lze zmínit práce Strnadové (2002), Potměšila (2003, 2006, 2007), Suralové (2002, 2005), Hrubého (1999), Horákové (2012), či Hradilové a kolektivu (2023).

Cílem magisterské diplomové práce bude komparace školních vzdělávacích plánů základních škol pro žáky se sluchovým postižením a vybrané základní školy běžného typu zaměřená na část vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a předmět přírodopis. Práce bude vycházet z platných školních vzdělávacích programů škol pro žáky se sluchovým postižením a vybrané základní školy běžného typu k datu odevzdání práce. Poznatky budou dále doplněny o zjištění z komparace inspekčních zpráv České školní inspekce. Dotčená problematika byla zvolena za předmět zkoumání i z důvodu společenské relevance. S ohledem na již uvedené si proto práce klade výzkumnou otázku, jaké podobnosti či odlišnosti mají školní vzdělávací plány dotčených základních škol ve vybraných oblastech?

## 1. Klasifikace žáků se sluchovým postižením

Sluch jako smysl je podstatný pro člověka z důvodů zachycování zvukových vln z okolí, jejich zpracování a odeslání po nervových vláknech do mozku. Dítě je schopno již v prenatálním období zvuky vnímat, reagovat na ně i rozpoznat hlas matky. Vnímáním tzv. hlasového pozadí se člověk orientuje v prostoru, což napomáhá jeho bezpečnosti. Stav sluchu má přímý vliv také na pozornost, myšlení, paměť nebo rozvoj mluvené řeči (Dvořáčková, 2012). Řeč dítěte se vytváří na základě biologického zrání, sociálního kontaktu s rodiči, sourozenci a jinými osobami, a také při činnostech a okolních dějích. Tvorbu řeči u intaktních dětí je možné dělit na předřečové období a řečové období, kdy se dítě nejprve učí porozumět slovům, až následně v přibližně roce až roce a půl věku započne vlastní vývoj řeči. Děti se sluchovým postižením mají různé opoždění řečových funkcí, a to v závislosti na věku, kdy postižení vzniklo a stupni a typu sluchového postižení (Strnadová, 2002).

Zvuk je charakterizován frekvencí a hlasitostí. Člověk dokáže vnímat zvuky o frekvenci o 20 až 20 000 Hz. Velikost sluchové ztráty je udávána v decibelech (zkr. dB) na daných frekvencích. Měření probíhá při audiometrickém vyšetření, jehož výsledky jsou znázorněny na audiogramu (Dvořáčková, 2012).

Základním dělením lze osoby se sluchovým postižením rozdělit na nedoslýchavé, neslyšící a ohluchlé (Dvořáčková, 2012). Další skupinou jsou uživatelé kochleárního implantátu (Souralová, 2005). Široce uznávaná je klasifikace dle velikosti sluchové ztráty formulovaná Světovou zdravotnickou organizací roku 1980. Klasifikace WHO zahrnuje stupně – normální sluch (ztráta do 25 dB u dospělých, do 15 dB u dětí), lehká sluchová porucha (ztráta 26-40 dB u dospělých, 16-40 dB u dětí), střední sluchová porucha (ztráta 41-55 dB), středně těžká sluchová porucha (ztráta 56-70 dB), těžká sluchová porucha (ztráta 71-90 dB) a úplná ztráta sluchu (ztráta na 90 dB) (WHO, 1993).

Klasifikovat sluchové poruchy je možné také z hlediska lokalizace. Hložek (2012) uvádí, že k poškození sluchového orgánu může dojít v kterékoliv jeho části. Poškození také může vzniknout na několika místech současně. Nezbytnost správné lokalizace poškození orgánu je vedena snahou o co nejlepší možnou léčbu. Autor (Hložek, 2012) proto rozlišuje *převodní nedoslýchavost, percepční nedoslýchavost a smíšenou nedoslýchavost*.

Příčiny vzniku sluchového postižení jsou různé. Objevovat se mohou v důsledku heredity, kdy je vznik sluchových vad způsoben na základě dědičnosti autozomálně recesivní nebo dominantní, případně také v důsledku dědičnosti vázané na chromozom X. Další příčiny vzniku sluchového postižení mohou mít příčinu z fetálního období dítěte, jestliže matka onemocněla nemocí mající negativní vliv na vývoj plodu, tj. chřipka, spalničky, toxoplazmóza, zarděnky aj. onemocnění. V minulosti byly častou příčinou vzniku sluchového postižení také teratogenní účinky léků v prenatálním období. Testováním léčiv před uvedením na trh se od konce šedesátých let dvacátého století snížila míra vzniku postižení. Ke vzniku sluchových vad může dojít také v pozdějším období života jedince, a to následkem častých zánětů středního ucha, meningitidy nebo průušnic. Vedlejší účinky léčiv také mohou v některých případech zapříčinit vznik sluchových vad, zejména se jedná o ty, jejichž vedlejší účinky jsou ireverzibilní (Souralová in Müller, 2001).

Mluvené jazyky mají obvykle obecný termín, který zahrnuje všechny osoby se sluchovým postižením neohledně na odlišnosti ve ztrátě sluchu. Jsou známy i užívány další termíny, které již přesněji vystihují sluchový stav osob se ztrátou sluchu – nedoslýchaví, neslyšící, příp. hluchí, ohluchlí. Navzdory této skutečnosti jsou některé termíny nadužívány, což je pro komunitu osob se sluchovým postižením problematické. Za příklad nadužívání mohou posloužit termíny „neslyšící“, případně „hluchý“, kterými jsou z medicínského hlediska osoby, jenž ani s největším zesílením sluchu pomocí sluchadla neslyší zvuky. Uvedené termíny však bývají v mnoha případech generalizovaným označením pro komunitu osob se sluchovým postižením, a to bez ohledu na míru sluchové ztráty (WHO, 1993; Hrubý, 1999). Důsledky nepřesného užívání termínů a jejich významové záměny mohou být výrazné, jelikož mohou ovlivnit diagnostiku, a případně i další vzdělávání osob se sluchovým postižením. Pokud se neslyšící dítě v důsledku nesprávné diagnostiky učí orální metodou mluvit a naučí se mluvit, zní jeho mluva nepřírodně. Neodborná veřejnost pak může mylně považovat neslyšící osobu za osobu s mentálním postižením (Hrubý, 1999). Z výše zmíněných důvodů práce vymezí klasifikace osob se sluchovým postižením.

Nesprávné užívání termínů je dále reflektováno v komunitě neslyšících osob, jelikož sami sebe nevnímají za „osoby s postižením“, nýbrž za kulturní a jazykovou menšinu. Z toho důvodu se také pro komunitu těchto osob užívá označení s počátečním písmenem „N“. Termín „neslyšící“ začínající malým počátečním písmenem se užívá výhradně pro označení smyslového stavu osob (Hrubý, 1999).

## 1.1 Dělení osob se sluchovým postižením dle WHO (MKN-10, MKN-11)

Světová zdravotnická organizace (WHO) vydala Mezinárodní klasifikaci nemocí a souvisejících zdravotních problémů (MKN) desátou revizi s účinností od 01. 01. 1993. V České republice je tato klasifikace v platnosti od roku 1994 (MKN-10, 2023). Světová zdravotnická organizace připravila jedenáctou revizi MKN. Tato revize byla schválena na 72. Světovém zdravotnickém zasedání v květnu 2019. V platnost vstoupila dne 01. 01. 2022 s pětiletým přechodným obdobím pro reportování statistik příčin smrti. Preimplementační analýza byla vytvořena jako informační základ pro rozhodování o zavedení jedenácté revize v České republice (ÚZIS, 2023). Sluchové postižení v jedenácté revizi MKN lze nalézt pod kódy AB50-AB5Z (FIND-A-CODE, 2023).

### 1.1.1 Osoby s lehkým sluchovým postižením

Osoby s lehkou sluchovou vadou jsou schopny slyšet zvuky i na vzdálenost větší než tři metry. Problém s porozuměním může nastat za nepříznivých akustických podmínek, avšak korekce je možná prostřednictvím sluchadla. Řeč je obvykle srozumitelná, může však obsahovat chyby ve výslovnosti zejm. sykavek. Pokud se dětem s lehkou sluchovou vadou vytvoří optimální podmínky (např. posazení do předních lavic nebo dbání na zásady správné komunikace s osobami se sluchovou vadou), je vzdělávání v základních školách běžného typu možné bez výraznějších obtíží (Pulda, 1994).

### 1.1.2 Osoby se středně těžkým sluchovým postižením

Pulda (1994) řadí do této kategorie osoby spadají jak do kategorie osob se střední sluchovou poruchou (ztráta 41-55 dB), tak i do kategorie osob se středně těžkou sluchovou poruchou (ztráta 56-70 dB). Sluchadlo již zcela nekompensuje sluchovou ztrátu, osoby mají horší porozumění mluvené řeči, ale mluvený projev je srozumitelný. Slyšitelná je pouze hlasitá řeč na vzdálenost do přibližně třech metrů. (Pulda, 1994).

### 1.1.3 Osoby s těžkým sluchovým postižením

Do obvyklé vzdálenosti tří metrů je slyšitelná pouze velmi hlasitá mluvená řeč. Rozvoj řeči je opožděn, může však probíhat za pomoci sluchadla sluchovou cestou. Deficit ve sluchové oblasti je kompenzován odezíráním. (Pulda, 1994). V současné době se žáci běžně vzdělávají v běžných základních školách s podporou podpůrných opatření včetně opatření personálních (Zákon č. 561/2004 Sb.; MŠMT, 2018).

#### 1.1.4 Osoby s úplnou ztrátou sluchu

Sluchové postižení nad 90 dB výrazně omezuje sluchové vnímání mluvené komunikace. Slyšitelné jsou pouze velmi silné zvukové podněty nad rámec mluvené řeči. V některých případech může sluchadlo pomoci k výstavbě řeči na základech zbytků sluchu (Pulda, 1994). Osoby s poškozeným Cortiho orgánem mohou být uživateli kochleárního implantátu za předpokladu nepoškozeného sluchového nervu (Souralová, 2005).

## 1.2 Dělení osob se sluchovým postižením podle Hrubého (1999)

### 1.2.1 Osoby nedoslýchavé

Osoby s nedoslýchavostí mají slyšení částečně omezeno. Elektroakustické kompenzační pomůcky úspěšně kompenzují sluchovou ztrátu (Souralová, 2005). Do určité doby může vada řeči tohoto stupně zůstat skrytá, jelikož nesprávná výslovnost může být přičítána běžně se vyskytující patlavosti u malých dětí. Dítě reaguje na řeč i jiné zvukové podněty z okolí, není snadné identifikovat nedoslýchavost v již takto raném věku. S postupným rozvojem hrubé motoriky se dítě začíná postupně vzdalovat od rodičů, a s tím začíná stagnace rozvoje řeči. Kvůli nedoslýchavosti má dítě na větší vzdálenost problém s rozpoznáním řeči. Vývojová fáze dítěte vede za daných okolností k častým problémům s morfologií slov. Problémy s morfologií se daří mírnit až v pozdějších letech, kdy již dítě umí číst. U některých jedinců však obtíže mohou přetrvat i do dospělého věku, což je označováno za pseudodysortografii. (Strnadová, 2002).

Sluchové postižení u nedoslýchavých bývá v mnoha případech zjištěno a diagnostikováno u dětí ve věku mezi třetím a čtvrtým rokem. Okolí si může všimnout, že dítě nereaguje na ústní komunikaci z větší vzdálenosti, případně hlasitěji komunikuje. Neprobíhající zlepšování řečového vývoje se projevuje také nesprávnou výslovností sykavek i ve věku, kdy by již děti měly zaznamenat vývoj v této oblasti. Pokud je nedoslýchavost vrozená, případně vznikla v raném věku, může se rozvoj sluchu rozvíjet bez obtíží až do dvou až třech let věku, jelikož obvykle dítě bývá do tohoto věku v blízkosti rodičů. Předpokladem pro zdárné osvojení si mluvené řeči je správný řečový vzor, který by měli rodiče a okolí dítěti dávat. Jestliže však dítě vnímá řeč deformovaně, je i jeho vlastní řeč deformovaná (Strnadová, 2002).

Projevy nedoslýchavosti u dětí jsou různé. Děti mající percepční sluchové vady nereagují na zvuky slabé a vysokofrekvenční, za to reagují na zvuky, které jsou silné, případně také na vibrace (příkladem vrtací kladivo, letadlo aj.). Dalšími projevy nedoslýchavosti je nehledání původu zvuku, časté doteky a mačkání ucha či uší, nebo nereagování na zavolání či jiný běžný pokyn. Sociální kontakty nedoslýchavých osob jsou malé, případně nejsou rozvinuté vůbec. Frustrace z osamocení a z nedorozumění může vést k agresivnímu chování (Dvořáčková, 2012).

Každé z uší může mít odlišně velkou sluchovou ztrátu. Postižení může být také kombinovaného charakteru, tj. na jednom uchu může být nedoslýchavost převodního typu, za to na druhém uchu může být nedoslýchavost percepční. Při velkých rozdílech mezi vadami na obou uších je pozorovatelné natáčení hlavy dítěte podle tónu zvuku (Strnadová, 2002).

### 1.2.2 Osoby neslyšící

Tato charakteristika se vztahuje na osoby, u nichž sluchové postižení nastalo v prelingválním období. Do této kategorie spadají i osoby, u nichž se sluchové postižení rozvinulo již před narozením (Hrubý, 1999). Pokud je sluchové postižení takového charakteru, kdy je dítěti znemožněno sluchem rozlišovat hlásky, pak je zamezen i spontánní rozvoj řeči (Strnadová, 2002). Řeč je tudíž vystavěna uměle. Schopnost učení se a rozvíjení slovní zásoby je velmi znesnadněna v důsledku absence sluchového vnímání (Pulda, 1994).

V kojeneckém období se nejen děti intaktní, ale i děti neslyšící projevují broukáním. Postupně se však broukání nejen nerozvíjí, ale dokonce ustává. Dítě v důsledku sluchového postižení není stimulováno zvukovými podněty, nehraje si se svým hlasem ani nežvatlá. Neslyšící děti, které mezi druhým a třetím rokem života neslyší mluvenou řeč, se nenaučí přirozeným odposlechem a nápodobou vědomě vytvářet hlásky, vytvářet z nich slova ani vnímat gramatiku mluveného jazyka. S koncem tohoto období postupně klesá schopnost ke spontánnímu osvojení si mateřského jazyka. Následný rozvoj řeči může být posílen speciálně pedagogickou péčí, avšak i přesto je vývoj řeči opožděný, probíhá pomaleji a může také začít v určitém okamžiku stagnovat. Pokud se u neslyšících osob projevilo sluchové postižení již v prelingválním období, je pro ně mluvený jazyk obtížný pro vyjádření vlastních myšlenek. Taktéž porozumění psané formě jazyka je složité. V komunikaci s intaktní částí společnosti proto vzniká komunikační bariéra (Strnadová, 2002).

Osoby neslyšící se potýkají s motorickou neobratností mluvních orgánů, což způsobuje patlavost, pomalé tempo řeči a její nesprávný rytmus. U některých jedinců může tento stav přetrvávat po celý život. Nesprávná mluva u neslyšících osob je způsobena primárně neexistencí sluchové kontroly vlastní řeči. Dalším faktorem podílejícím se na obtížích s mluveným projevem je malá praxe v ovládnutí intenzity vlastního hlasu. Jak bylo zmíněno výše, osoby neslyšící vykazují pomalejší tempo mluvené řeči, což má za následek nesprávné nakládání s dechem v průběhu řeči. V některých případech se toto může projevovat nevyslovením skupiny slov jedním dechem, ale vyslovením každého slova se separátním nádechem. Některé

hlásky bývají vyslovovány nedokonale, za to jiné až s přehnanou pečlivostí. Nižší srozumitelnost řeči u neslyšících osob je dána také nedostatečnou znalostí jazyka (Strnadová, 2002).

### 1.2.3 Osoby ohluchlé

Ohluchlé osoby postihla ztráta sluchu v průběhu života, ale až po ukončení základního rozvoje řeči (Pulda, 1994). Z tohoto důvodu mají menší problémy v komunikaci se slyšící populací než osoby neslyšící. Ohluchlí lidé mohou mít značné psychické problémy, jelikož vědí, co je to slyšet a rozumět mluvené řeči a tento smysl postrádají (Hrubý, 1999).

Odhad budoucího vývoje u dětí, které v raném věku ohluchly, není snadný. Důležitým aspektem jsou předchozí zkušenosti s mluveným jazykem v momentě okamžiku projevení sluchového postižení. Pokud byly předchozí nabyté řečové zkušenosti značné, mohou v budoucím vývoji jedince pomoci k rozvoji a udržení řeči. Pro adaptaci schopnosti odezírání jsou právě tyto zkušenosti podstatné, avšak neúčinněji se odezírání učí děti do jedenácti let věku. Pokud je situace opačná, nedostatečné řečové zkušenosti v kombinaci s ohluchnutím vedou k regresi stavu, jelikož řeč malého ohluchlého dítěte nebyla dostatečně upevněna (Strnadová, 2002).

## 1.3 Klasifikace dle doby vzniku sluchového postižení

Dělit sluchové vady podle doby jejich vzniku je možné na vady vzniklé v prenatálním, perinatálním a postnatálním období života. S ohledem na speciálněpedagogický vědní obor je však vhodnější se zaměřit na vady postnatální, které jsou dále dělitelné na vady vzniklé v prelingválním a postlingválním období, a to z důvodu volby vhodných komunikačních prostředků. (Dvořáčková, 2012).

### 1.3.1 Prelingvální období

Sluchové vady spadající do této skupiny vznikly v ještě neukončeném vývojovém období řeči, tj. do čtvrtého až sedmého roku života člověka. Sluchové postižení těmto dětem znemožňuje spontánní osvojení si mluveného jazyka a lidské řeči coby mateřského jazyka. Dosud získané zkušenosti s mluveným jazykem se postupně začínají vytrácet. Bez včasné a adekvátní péče odborníků z oborů logopedie a surdopedie mohou návyky zcela zaniknout. Přirozeným jazykem pro osoby se sluchovou vadou vzniklou v prelingválním období proto není mluvený jazyk, ale příslušný národní znakový jazyk. Pro jeho spontánní osvojení není potřebná sluchová funkce (Strnadová, 2002).

Experimentování s gramatikou vede v důsledku k vytváření nesprávných jazykových stereotypů. Projevy jsou patrné i v psané formě jazyka. Málo zkušeností s mluveným jazykem také negativně ovlivňuje velikost slovní zásoby. Pro prelingválně neslyšící osoby je obtížné vyjádřit v mluveném jazyce vlastní myšlenky. Stejně tak je pro ně náročné pochopení sdělení jiných osob vyjádřených v psané formě mluveného jazyka. Náročnost komunikace touto cestou působí na neslyšící osoby negativně a odrazuje je od četby psaného textu, která by jim mohla pomoci rozvíjet znalost mluveného jazyka i nabýt nové informace. (Strnadová, 2002).

### 1.3.2 Postlingvální období

Vznik vad tohoto typu nastal až po konci základního vývoje řeči v šestém roce života. Vývoj řeči z tohoto důvodu již není ohrožen. Čím později ke vzniku sluchové vady dojde, tím menší bude mít jedinec potíže s komunikací a s rozvojem specifických dovedností, př. čtení (Dvořáčková, 2012). Artikulační a prozodické změny ve zvukovém projevu jsou způsobeny v důsledku absence sluchové kontroly (Souralová, 2005).

## 1.4 Klasifikace sluchové ztráty podle lokalizace

Sluchovou ztrátu je možné klasifikovat také podle místa jejího vzniku. Na základě tohoto hlediska se odborně sluchové vady dělí na primárně *periferní* a *centrální*. Sekundární dělení *periferních vad* je na *vady percepční, převodní* a *smíšené*. Sluchové postižení převodního typu se projevuje problémy se sluchem, které jsou způsobeny překážkami narušujícími mechanismus převodu mechanické energie v zevním, případně středním uchu (Hložek, 2012). Příčinou sluchového postižení může být například poškození ušním mazem či jiným předmětem. Ucpaný zvukovod, případně také narušení bubínku, řetězu kůstek a oválného okénka (Lejska, 2003). Sluchová ztráta převodního typu nemůže způsobit hluchotu, jelikož maximální pokles sluchu je do 60 dB. Lékařským chirurgickým zákrokem je možné sluchovou vadu převodního typu zmírnit, nebo také odstranit (Hložek, 2012). Porušeno je slyšení zvukového tónu, kdy osoba slyší zvuk v menší intenzitě. Schopnost vnímání řeči je však zachována (Dvořáčková, 2012).

Druhou podskupinou periferních vad jsou sluchové vady percepčního typu, které jsou charakterizovány špatným vnímáním vysokých tónů, a tudíž špatným vnímáním sykavek, a následně jejich špatnou výslovností (Strnadová, 2002). Dotčená osoba nedokáže rozpoznat jednotlivé hlásky, v důsledku čehož nerozumí obsahu řeči (Dvořáčková, 2012). Obtíže vznikají v důsledku poškození funkce Cortiho orgánu, nebo poškozením sluchové dráhy v sluchovém nervu. Rozdíl oproti sluchovým vadám převodního typu je jejich nevratnost. Lékařská věda dokáže přispět pomocí včasné diagnostiky k léčbě této sluchové vady, avšak nedokáže ji

odstranit. Ačkoliv převodní aparát sluchové orgánu nebývá poškozen, mohou sluchové vady tohoto typu vést až k úplné ztrátě sluchu (Hložek, 2012).

Sluchové poruchy smíšeného typu jsou další podskupinou periferních sluchových vad. Jedná se o kombinaci sluchových poruch převodních a percepčních. Souhrnná ztráta sluchu je dána součtem sluchových ztrát způsobených jednotlivými sluchovými vadami. Nejvíce se vyskytující příčinou vzniku sluchových vad smíšeného typu jsou chronické záněty, nebo opakované akutní záněty středního ucha (Hložek, 2012).

Za centrální sluchové vady se považují patologické vady komplikovaného charakteru, které vznikly v podkorovém a korovém systému sluchového centra. Příznaky centrálních vad jsou různé. Může nastat, že dotčená osoba je schopná zaznamenat a rozlišit zvuky různých zvukových hladin, ale zároveň není schopna rozumět obsahové stránce mluvené řeči o stejné intenzitě. Zachováno je pouze slyšení čistých tónů (Dvořáčková, 2012).

## 2. Vzdělávání žáků se sluchovým postižením

Správnost zvolení vzdělávacího přístupu u dětí se sluchovým postižením je klíčová, jelikož včasné, a zároveň brzké diagnostikování sluchové vady, správné určení dalšího postupu (lékařský zákrok, přidělení kompenzační pomůcky aj.) a řádná speciálněpedagogická péče mají značný vliv na vybudování komunikačních schopností dítěte (Dvořáčková, 2012). Poznávání a tempo jakým poznávání ve školských zařízení probíhá, je ovlivněno zejména volbou komunikačního prostředku (Strnadová, 2002). Pozdní diagnostika, případně nesprávná péče, může vyústit v nepřiměřenou socializaci nebo zhoršené komunikační dovednosti (Dvořáčková, 2012). Komunikace má významný vliv na rozvoj osobnosti jedince. Nedostatečné komunikační kompetence jsou příčinou psychických obtíží u žáků s postižením i žáků intaktních (Potměšil, 2003).

S ohledem na historické poznatky představuje Strnadová (2002) typologii komunikačních systémů pro děti se sluchovým postižením, do níž zahrnuje orální metodu, bilingvní metodu, Totální komunikaci a vizuálně pohybové komunikační systémy. Znalost přístupů ke vzdělávání dětí se sluchovým postižením je limitována faktorem náročnosti diagnostiky. Její správnost v již útlém věku je důležitá pro budoucí pozitivní rozvoj dětí (Krahulcová-Žatková & Kostelník, 1996).

Potměšil (2003) dělí výchovně-vzdělávací proces žáků se sluchovým postižením do pěti skupin komunikačních technik. Podle potřeb mohou žáci vyžadovat: „*orální přístup, přístup s využitím Totální komunikace, přístup postavený na bilingvní komunikaci, komunikační techniky vhodné pro sluchově postižené žáky v integraci, komunikační techniky vhodné pro práci s dětmi s kochleárním implantátem*“ (Potměšil, 2003: 73) Na základě této typologie budou jednotlivé komunikační techniky podrobněji rozvedeny v podkapitolách 2.3 až 2.7.

Cílem výchovně-vzdělávacího procesu by měla být snaha o zajištění setkávání, případně soužití žáků intaktních (tj. majících projevy podle aktuálně platných společenských norem) a žáků s postižením. Institucí, kde by se kontakty měly uskutečňovat, by měly být základní školy běžného typu. Integrace, resp. inkluze obou skupin žáků zvyšuje náročnost výchovně vzdělávacího procesu, avšak to není důvodem, aby se žáci s postižením tohoto procesu účastnili odděleně od žáků intaktních. Předpokladem pro dobré soužití a sdílení je připravenost pedagogických pracovníků po odborné a lidské stránce (Müller, 2001). Podle Michalíka (in Müller, 2001) lze rozčlenit školskou integraci v českém vzdělávacím systému na dva protipóly – segregaci (dítě se zdravotním postižením je vzděláváno odděleně od dětí intaktních) a

integraci (vzdělávání dětí se zdravotním postižením a intaktních společně). Segregace ve vzdělávacím procesu může být různých povah, a to od úplného a trvalého oddělení od intaktních žáků i rodiny a blízké komunity, přes občasný styk s intaktními žáky v rámci exkurzí nebo návštěv, až po oddělení od komunitního prostředí a pobyt ve speciálním zařízení, odkud však dítě dochází do běžné základní školy, v níž je zřízena třída pro děti se speciálními potřebami. Také integrace je dále rozlišitelná – od dětí žijících v komunitním prostředí (tj. v rodině, případně náhradní rodině), které se vzdělávají ve speciálním zařízení, v němž jsou ve styku pouze s dětmi majícími podobné postižení přes vzdělávání ve speciální třídě zřízené při základní škole běžného typu, do níž zařazené děti přicházejí z vlastních, resp. náhradních rodin, až po vzájemné soužití dětí intaktních s dětmi majícími speciální potřeby ve vzdělávání v rámci jedné třídy, za předpokladu původu z komunitního prostředí (Michalík in Müller, 2001).

Žáci, kteří se vzdělávají ve škole zřízené podle § 16 školského zákona (škola pro žáky se sluchovým postižením) zpravidla využívají služeb internátního zařízení. Pro prostředí internátních zařízení má za následek odchylky od vývoje některých parametrů, příkladem od výstavby hodnotového systému, odchylky v sociálních dovednostech i v psychice. Emocionální život těchto žáků není provázen pocitem bezpečí. Lze předpokládat, že tito žáci budou mít dostatečně saturovány komunikační potřeby, důvodem je sociální a místní vymezení komunikačních partnerů a omezenost probíraných témat. Schopnost sebereflexe žáků se sluchovým postižením, využívají internátních služeb je odlišná od sebereflexe stejně starých intaktních vrstevníků. Příčinou odlišností v sebereflexi je problematika vzorů a jejich výběru. Ve většině škol pro žáky se sluchovým postižením je součástí týmu i psycholog. Překážkou v psychologické intervenci je neznalost psychologů českého znakového jazyka, takže se často zaměřují na použití diagnostických postupů v neverbální oblasti nebo na školní úspěšnost (Potměšil, 2003).

Pro zkvalitnění vzdělávacího procesu osob se sluchovým postižením je přínosné zpracování slovníku českého znakového jazyka. Primárním určením je publikace vhodná pro slyšící osoby, pro něž není znakový jazyk přirozeným jazykem. Obsáhlý slovník tohoto typu je pro vzdělávání osob se sluchovým postižením velmi důležitý, jelikož z něj mohou čerpat jak speciální pedagogové, jež ovládají znakový jazyk, tak i osoby s menší znalostí znakového jazyka. Ve všech případech slovník může dopomoci k rozšíření znakové zásoby u jednotlivých osob (Potměšil, 2006). Již dříve byly zpracovány *Frekvenční slovník posunkové řeči* (Csonka, Mistrík, & Ubár, 1986), který obsahoval první pokus o osvětlení gramatiky znakového jazyka na území tehdejšího Československa nebo *Slovník znakové řeči*, který je založen na pražské znakové řeči a obsahuje až tři tisíce výrazů (Gabrielová, Paur & Sovák, 1988). S rozvojem

informačních technologií a internetu se mezinárodně rozšířily projekty například SpreadTheSign nebo Dictio, které obsahují interaktivní databázi znaků v mnoha znakových jazycích a jejich překlad do psaných jazykových forem. Pro spontánní rozvoj dítěte se sluchovým postižením, vč. osvojení přirozeného jazyka, je nezbytné, aby rozvoj byl uskutečňován v prostředí, které mu tuto možnost poskytuje (Jabůrek, 1998).

Lechta (2016) popisuje integraci jako duální systém, ve kterém jsou školy běžného typu a školy speciální. V kontextu současné legislativy jde o školy zřízené podle § 16 odst. 9. (Zákon č. 561/2004 Sb). Inkluzivní pojetí oproti tomu vyžaduje zrušení dvou paralelních systémů tzv. two-track approach a vytváří takové podmínky, aby škola přijímala žáky bez rozdílu. Rozdíl mezi oběma přístupy, tj. integrací a inkluzí, spočívá v aspektu, že při integraci žáka do školy běžného typu se žák přizpůsobuje škole, zatímco při inkluzi se škola přizpůsobuje žákovi (Lechta, 2016).

## 2.1 Systém vzdělávání žáků se SVP v současnosti

Podle analýzy ministerstva školství se ve školním roce 2017/2018 vzdělávalo v základním vzdělávání 1173 žáků se sluchovým postižením, z toho 58,8 % se vzdělávalo v běžných třídách v základních školách běžného typu. Dalších 1,6 % žáků se vzdělávalo ve speciální třídách při základních školách běžného typu. Ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona bylo evidováno 39,6 % žáků se sluchovým postižením. Z analýzy rovněž vyplývá, že od počátku sledování ve školním roce 2010/2011 narůstá počet integrovaných žáků s postižením do základních škol běžného typu, a to namísto umístění do škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona (MŠMT, 2018).

Za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami školský zákon považuje takovou osobu: *„která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“*. Dále vysvětluje podpůrná opatření jako: *„nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“*. Podpůrná opatření se podle tohoto zákona poskytují bezplatně. (Zákon č. 561/2004 Sb.).

V čem spočívají podpůrná opatření je rovněž uvedeno ve školském zákoně. Podpůrnými opatřeními jsou poradenské pomoci školy a ŠPZ, dále úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky (Zákon č. 561/2004 Sb.).

V základní škole běžného typu jsou osnovy předmětů speciálně pedagogické péče v ŠVP vytvářeny podle specifik obtíží žáků. Škola musí dodržovat nejvyšší počet povinných vyučovacích hodin, může využívat jejich dělení. Pokud je škola nebo třída zřízená podle § 16 odst. 9 školského zákona musí být v ŠVP vždy uvedeny předměty speciálně pedagogické péče. Školy běžného typu tak činí v případě poskytování tohoto podpůrného opatření konkrétnímu žákovi (RVP ZV, 2021).

Dalšími podpůrnými opatřeními jsou úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání; použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů; úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy; vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu; využití asistenta pedagoga; využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících žákovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů a poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Pokud žák preferuje při komunikaci český znakový jazyk a vzdělává se ve škole, třídě či studijní skupině, kde ostatní účastníci vzdělávacího procesu nepreferují český znakový jazyk jako komunikační systém, poskytuje mu škola vzdělávání s přítomností tlumočnicka českého znakového jazyka. Tlumočnick musí překládat přesný obsah sdělení mezi účastníky komunikace to formou, která je srozumitelná všem zúčastněným. Tlumočnick je přítomen po celou dobu poskytování vzdělávání, pokud je to v zájmu naplnění vzdělávacích potřeb žáka a jeho činnost může využívat souběžně více žáků. Pokud žák preferuje při komunikaci mluvený český jazyk s oporou v psaném textu a vzdělává se ve škole, třídě či studijní skupině, kde ostatní účastníci vzdělávacího procesu nepreferují mluvený český jazyk s oporou v psaném textu, poskytuje mu škola vzdělávání s využitím přepisovatele pro neslyšící. Přepisovatel převádí v reálném čase

mluvenou řeč do písemné podoby. Činnost přepisovatele může souběžně využívat více žáků (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Školský zákon dále podmiňuje přiznání některých podpůrných opatření podle toho, zdali se žák vzdělává ve škole běžného typu nebo ve škole, třídě, oddělené nebo studijní skupině zřízené podle § 16 odst. 9. Ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené podle § 16 odst. 9 nelze poskytovat podpůrná opatření – výuka předmětů speciálně pedagogické péče, použití speciální učebnice, speciální učební pomůcky, kompenzační pomůcky. Výjimka je případ, kdy je tato učebnice nebo pomůcka určena pro žáka s jiným druhem znevýhodnění, než pro které je škola, třída, oddělení nebo studijní skupina zřízena. Dále nelze ve škole nebo třídě zřízené podle § 16 odst. 9. poskytovat podpůrné opatření spočívající ve využití asistenta pedagoga (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Za výhody vzdělávání žáka v základní škole běžného typu je možné považovat možnost docházet do spádové školy. Žák, který se vzdělává ve spádové základní škole je ve třídě se stejně starými spolužáky, nedochází k jeho segregaci a je připravován na dospělý život v běžném prostředí. Pro žáka může být motivací snaha se vyrovnat intaktním spolužákům. Oproti tomu je nevýhodou nedostatečný počet speciálních pedagogů v běžných základních školách. Ve třídě v běžné základní škole je vyšší počet žáků než ve třídě v základní škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona (Pospíšilová, Kočová, 2023). Z rozsáhlého výzkumu zaměřeného na socializaci dospívajících žáků se sluchovým postižením vyplynulo, že se žáci se sluchovým postižením, kteří byli integrováni do běžných tříd v běžných základních školách, cítili v kolektivu intaktních spolužáků osamělost, frustraci a odmítání, což bylo ovlivněno minimálním počtem možností být v kontaktu se spolužáky. Získané výpovědi žáků se sluchovým postižením, kteří se vzdělávali ve speciálních internátních školách, byly odlišné. Většinou tito žáci pocítovali dostatečné množství přátel, dobré sociální vztahy, stabilitu v emocích, a také cítili větší sebeúctu v porovnání s integrovanými žáky se sluchovým postižením (Harris in Potměšil, 2007).

Další výzkum po dobu tří let zkoumal žáky se sluchovým postižením v období střední adolescence, tj. děti mezi 12,5. až 15. rokem u chlapců a 12. až 14. rokem u děvčat. Vyhodnocením tříletého zkoumání zjistili, že žáci se sluchovým postižením ve věku střední adolescence byli na konci trvání výzkumu po třech letech v integraci v běžné třídě základní školy běžného typu spokojeni s počtem interakcí a většina z nich měla přátele z řad intaktních spolužáků, ale zároveň neměli přátele v místě svého bydliště. Na případech integrovaných žáků se sluchovým postižením, kteří využívali tlumočnicka ke komunikaci s kolektivem v běžné třídě

základní školy běžného typu, byla zaznamenána u vyučujících tendence nevyvolávat a nekomunikovat se žáky se sluchovým postižením. Tato skutečnost je autory výzkumu vnímána coby limitující faktor pro přítomnost tlumočnicka ve třídě. Souvisejícím zjištěním ve třídě s žákem se sluchovým postižením bylo, že pokud se po dobu trvání výzkumu v ní vyskytoval tlumočnick, vyučující prokázali na závěr výzkumu jen malou znalost problematiky a pochopení pro osoby se sluchovým postižením. Taktéž úspěchy žáků se sluchovým postižením nebyly slyšícím vyučujícím hodnoceny s ohledem na znevýhodnění plynoucí ze sluchové vady, naopak byly výsledky při hodnocení spíše podhodnocovány. S ohledem na koexistenci intaktních žáků a učitele a žáků se sluchovým postižením autoři konstatovali, že po dobu trvání výzkumu se nepodařilo intaktním pedagogům ani intaktním žákům vybudovat funkční komunikační situaci, která by brala ohled na sluchové postižení integrovaných žáků (Ladd, Munson, & Miller in Potměšil, 2007). Cílem výzkumů bylo mj. identifikovat a upozornit na případné nedostatky ve školství, aby žáci se sluchovým postižením integrované v základních školách běžného typu mohly prožít období školního vzdělávání spokojeně, dosáhli požadované úrovně vzdělání a netrpěli v budoucnu psychickými problémy v důsledku neuspokojivých podmínek z období školních let (Potměšil, 2007).

Důležitým zařízením v systému vzdělávání pro žáky se sluchovým postižením jsou školská poradenská zařízení, která zajišťují pro žáky a jejich zákonné zástupce informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost. Dále poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby a preventivně výchovnou péči. Napomáhají při volbě vhodného vzdělávání žáků a přípravě na budoucí povolání. Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, poskytovateli zdravotních služeb, popřípadě s dalšími orgány a institucemi. Svoje služby poskytují také školám a školským zařízením (Zákon č. 561/2004 Sb.). Typy školských poradenských zařízení jsou pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum. Speciálně pedagogická centra poskytují poradenské služby v rozsahu odpovídajícím jednomu nebo více druhům znevýhodnění. Speciálně pedagogická centra pro žáky se sluchovým postižením poskytují a realizují individuální speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku. Pomáhají budovat a rozvíjet audioorální komunikaci, zejména poslech a odezírání, napomáhají rozvíjet český znakový jazyk a další komunikační systémy neslyšících. Poskytují informace o možnostech vzdělávání a komunikace dotčených osob. Podporují rodiny v celkovém harmonickém rozvoji žáků. Pomáhají s nácvikem činností pro vyšetření audiometrem (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

## 2.2 Vývoj vzdělávání žáků se sluchovým postižením

Jazyky a komunikační systémy komunit se sluchovým postižením byly historicky dlouhodobě marginalizovány. Až s důrazem na lidská práva začal vzrůstat tlak na narovnání podmínek a zrovnoprávnění znakových jazyků s mluvenými jazyky (Chan Yi Hin, Yu On Lam, Wong Yiu Leung, 2022).

Podle Evanse (1982) bylo Španělské království v době šestnáctého století pravděpodobně prvním státem v historii, který se zasazoval o vzdělávání osob se sluchovým postižením. Vzdělávací proces pod vedením Pedro Ponce de Leon se týkal osob, které pocházely z významných rodin. Cílem bylo naučit osoby komunikovat mluvenou španělštinu, k čemuž mělo dojít na základě stanovené posloupnosti. Nejprve se učilo psaní slov, které označují předměty, a následně artikulace těchto slov. V další fázi bylo cílem uvědomění si souvislosti mezi psaným termínem a artikulovaným termínem (Evans, 1982).

Další významnou událostí v dějinách vzdělávání osob se sluchovým postižením bylo vydání práce *Reduccion de las Letras, y Arte Para Ensenar a Hablar los Mudos* od španělského autora Juana Pablo Boneta v počátku sedmnáctého století. Jeho perspektiva vzdělávacího procesu zahrnovala mj. i jednorukou manuální abecedu. Bonet kladl důraz, aby prstovou abecedu užívala rodina osoby se sluchovým postižením již od jejího raného dětství (Evans, 1982).

Postupně prošla výuka žáků se sluchovým postižením několika etapami vývoje, jak uvádí Drasgow (1993). Na příkladu Spojených států amerických lze uvést, že podstatným momentem bylo formální uznání nároku na dodržování specifických potřeb při vzdělávání pro osoby sluchově postižené v roce 1817. Prvotní koncepce vzdělávání si dávala za cíl postupnou cestou naučit osoby se sluchovým postižením klasickou angličtinu, a to prostřednictvím *language of instruction*, nebo odezíráním ze rtů. Ve druhé polovině minulého století došlo k výrazné změně v přístupu ke vzdělávání při uznání znakového jazyka (ASL) jako plnohodnotného jazyka. Autor dodává, že jakékoliv příští změny by měly striktně vycházet z poznatků naměřených daty (Drasgow, 1993).

Dlouho nebyl znakový jazyk považován za plnohodnotný jazyk, který je možné považovat za rovný s mluvenými jazyky. I průkopníci vzdělávání osob se sluchovým postižením jako abbé de l'Epée nebo Wenzel Frost považovali znakový jazyk jen za prostředek, nástroj ke vzdělávání, který měl být uplatňován v období, kdy ještě žáci neovládali mluvený jazyk. Změnu ve vnímání zapříčinily práce lingvisty Williama C. Stokoe *Sign Language*

*Structure a A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*, v nichž rozebírá znakový jazyk na minimální jazykové jednotky a v přímém porovnání na příkladech z mluveného jazyka dokazuje, že znakový jazyk je plnohodnotný a rovnoprávný s mluvenými jazyky (Jabůrek, 1998).

Školství by mělo vnímat a dávat důležitost specifickým vzdělávacím potřebám žáků. Zároveň se s problematikou pojí koncept inkluze, která je podle Powerse (2002) v rozporu s konceptem *mainstreamingu*. Autor (Powers, 2002) přibližuje koncept *mainstreamingu* v kontextu debat o inkluzi ve Spojeném království a USA. Zastánci této koncepce prosazují „plnou inkluzi“, tedy umístění všech místně příslušných dětí do místního spádového školského zařízení, a to nehledě na jejich specifické vzdělávací potřeby. S koncepcí *mainstreamingu* Powers (2002) nesouhlasí, a namísto toho předkládá návrh širšího konceptu založeného na vnímání inkluze coby systému hodnot. Cawthon a Garberoglio (2021) uvádějí, že kterákoliv diskuse nad problematikou přístupů ke vzdělávání žáků se sluchovým postižením musí být vedena perspektivou osob se sluchovým postižením, jinak je nesprávná. Autorky dodávají, že intervence odchylovající se od jejich požadavku, i přestože mohou mít pomáhající záměr, jen pokračují v trendu pozorovatelném ve společnostech po staletí, který ústil ve znevýhodňování a represe vůči osobám se sluchovým postižením a požadavkům formulovaným z jejich perspektivy. Erting (1985) konstatuje, že interakce mezi slyšícími dospělými a dětmi se sluchovým postižením je dána primárně vnímáním skutečnosti z perspektivy intaktních osob, které vnímají znakový jazyk za obtížně ovládnutelný nejen pro ně, ale i pro děti se sluchovým postižením. Drasgow (1993) je názoru, že pro úspěch kterékoliv vzdělávací metody je nezbytné, aby s ní rodiče vyslovili souhlas. Podobné náležitosti zmiňuje také Thumann-Prezioso (2005) a Simms a Thumann (2007), jež kladou důraz na zastoupení osob se sluchovým postižením a zejména těch, kteří jsou rodiči se sluchovým postižením a studenty se sluchovým postižením, v odborné debatě o vzdělávání osob s tímto typem postižení.

Negativní kritiku vůči odborné debatě o zkvalitnění výuky pro osoby se sluchovým postižením vystavují Humphries a Allen (2008). Akademici z Univerzity v San Diegu kritizují dle jejich mínění převažující orientaci odborného výzkumu na inovativní technologie, které by pomohly překonat sluchový nebo řečový deficit u žáků se sluchovým postižením, zatímco není kladen patřičný důraz na výzkum zkvalitňování pedagogické činnosti pro žáky s tímto postižením.

V návaznosti na problematiku pedagogických pracovníků se zaměřením na výuku žáků se sluchovým postižením zmiňuje Cannon a Luckner (2016) proměnu role jejich působení, jak kvůli proměně očekávání společnosti, tak kvůli nárůstu vlivu různých modelů vzdělávání, které postupně pronikají do školních tříd. Skliar (2016) o vlivech konceptů vzdělávání prohlašuje, že je nezbytné normalizovat jejich existenci a možnost aplikování do výuky ve školách, a také o nich rozšířit povědomí. Na uvedené modely, resp. trendy musí nezbytně reagovat vzdělávací kurzy pro pedagogické pracovníky.

Andrews a Cowell (2007) upozorňují v kontextu Spojených států amerických na dlouhodobě nízký zájem o studium speciální pedagogiky surdopedie v porovnání s jinými oblastmi speciální pedagogiky. Za nešťastné autoři považují malý počet osob se sluchovým postižením, kteří by sami působili ve školství. Dolman (2010) i Magongwa (2010) podobně upozorňují na klesající, resp. nedostatečné počty pracovníků v učitelských profesích se zaměřením na žáky se sluchovým postižením. Spíše klesající je také souhrnný počet organizací ve Spojených státech, které se zaměřují na vzdělávání učitelů pro výuku žáků se sluchovým postižením. Podstatným zjištěním je, že nové organizace skoro nevznikají (Dolman, 2010). Počet přijímaných žáků na pedagogických fakultách vysokých škol v Česku, tj. i na speciálněpedagogických oborech je regulován MŠMT. Zájem uchazečů o studium těchto oborů je však dlouhodobě vysoký a počet uchazečů převyšuje počet volných míst ke studiu (Vařechová, Vítková & Fialová, 2005; Novinky.cz, 2017).

Magongwa (2010) v souvislosti s nedostatečným počtem specializovaných pedagogických pracovníků hovoří o negativních aspektech, které působí na vzdělávání žáků a studentů se sluchovým postižením. Ve výzkumu orientovaném na Jihoafrickou republiku zmiňuje za další negativa mj. neuznání znakového jazyka jakožto plnohodnotného přirozeného jazyka, což ovlivňuje žáky se sluchovým postižením, jelikož musí ovládat kromě pro ně přirozeného znakového jazyka také klasický anglický jazyk, kterým jsou ve školských zařízeních vzděláváni. Nepříznivě se na vzdělávání žáků a studentů se sluchovým postižením projevuje též zkracování výcviku učitelů (Magongwa, 2010). Navzdory snahám o zlepšení vzdělávacích přístupů je skutečný stav této oblasti školství v Jihoafrické republice neuspokojivý. I přestože lidé se sluchovým postižením dosahují velice dobrých studijních výsledků, jejich konkurenceschopnost na trhu práce je v porovnání s intaktní populací znevýhodněná. Důvodem nerovné pozice absolventů se sluchovým postižením na trhu práce je nedostatečná kompetence mnoha vedoucích pracovníků školských zařízení. Výzkum označuje přístup vedoucích pracovníků školských zařízení idiomem *pokus-omyl*. Za příkladný způsob

řízení vzdělávacích institucí dává výzkum model, kdy se vedení ujímají pracovníci, kteří kladou důraz a reflektují aktuální akademické výzkumné trendy, podle nichž spravují danou instituci. Zároveň je však nezbytné dbát na kontinuitu ve vzdělávacích trendech a vyhnout se stylu *start-stop-start-stop*, kdy nedlouho po adaptování aktuálního vzdělávacího trendu je přístup ke vzdělávání nahrazen zcela novým přístupem, což značně dopadá na pedagogické pracovníky z důvodů nezbytné adaptace. Model leadershipu, který se vyhýbá stylu *start-stop* má pak pozitivní dopady na pedagogické pracovníky i na žáky (Parkin, 2010).

Podobné poznatky jsou zjištěny také v souvislosti s latinskoamerickými státy, kde jsou osoby se sluchovým postižením z řad původního obyvatelstva znevýhodňovány oproti osobám se sluchovým postižením, které pochází z majoritní společnosti. Znevýhodňování spočívá v neuznání znakových jazyků souvisejících s původními komunitami coby přirozených jazyků. Za přirozený jazyk pro osoby se sluchovým postižením je brán pouze španělský znakový jazyk. Pro žáky se sluchovým postižením pocházejícím z komunity původních obyvatel je proto nezbytné, aby byli multilingvální, a tudíž ovládali kromě vlastního přirozeného znakového jazyka také španělský znakový jazyk a klasickou španělštinu (Gerner de García & Becker Karnopp; 2016). Většina osob se sluchovým postižením žije v rozvojových státech. Široká společnost v nich převážně nedisponuje dobrými socioekonomickými podmínkami, které jsou důležitým aspektem ve vzdělávání obecně. Vliv tohoto faktoru je ještě silnější v případě vzdělávání osob se sluchovým postižením (Joutsalainen, 1993). Limitujícím aspektem ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením je jazyková bariéra ve vzdělávacích materiálech, jelikož značná míra poznatků k problematice je publikována v anglickém jazyce (Gerner de García & Becker Karnopp, 2016).

Situace osob se sluchovým postižením byla před přechodem k demokracii v roce 1989 v českých, moravských a slezských regionech také neutěšená. Školství v době po státním převratu v únoru 1948 prošlo výraznými změnami, které měly negativní dopad. Dětem byl předepisován systém postátněné jednotné výchovy a vzdělání. Současně byly dětem pro budoucnost socialistické společnosti přiřazovány role, které je možné identifikovat také jako role pracovní (Randák, 2018). Podle tehdejšího školského zákona měly školy „*vychovávat všestranně rozvitě a dokonale připravené nové socialistické občany – dělníky, rolníky a inteligenci*“ (§ 1 odst. 1 Zákon č. 31/1953 Sb.). Legislativa upírala pozornost na všechny vzdělání schopné děti a ty, které na základě tehdejšího vnímání toho nebyly schopny, byly umístěny do škol pro mládež vyžadující zvláštní péče (§ 6 odst. 1 Zákon č. 31/1953 Sb.). Jednalo se primárně o děti s tělesným, nebo mentálním postižením. Nabytí účinnosti školského

zákona z roku 1953 přineslo významnou změnu ve vztahu ke vzdělávání osob s postižením. Stát tímto změnil dlouhodobou praxi, kdy se na vzdělávání osob s postižením podílely pouze soukromé a dobročinné subjekty. Rozhodnutí státu bylo jednoznačné, a zároveň i účelové (Randák, 2018). Účelovost je vymezena v následující citaci Zákona, kde je v jeho části první uvedeno, že *"školy pro mládež vyžadující zvláštní péče poskytují podle potřeby mládeži také výcvik pro praktické povolání"*, přičemž je možné výcvik také *„přiměřeně prodloužit“* (§ 6 odst. 2 Zákon č. 31/1953 Sb.).

Postavení osob se sluchovým postižením je v České republice upravováno mj. Zákonem o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. Legislativní norma udává právo osobám se sluchovým postižením zvolit si z komunikačních systémů ten, který je nejvhodnější pro jejich potřeby. Smyslem právní normy je zaručit těmto osobám rovnoprávnost a zapojení do společnosti. Až nabytí účinnosti této právní normy zaručilo osobám se sluchovým postižením rovnoprávnou komunikaci, jelikož zákon uznává český znakový jazyk za jejich jazyk přirozený (Zákon č. 155/1998 Sb.).

Situace v České republice je postupně se zlepšující, kdy dochází k odstraňování personálních a kvalifikačních obtíží. Při vzniku mateřské školy PIPAN, která je první bilingvální mateřskou školou v Česku, v ní působily převážně neslyšící vychovatelky bez pedagogického vzdělání. Jednalo se většinou o rodiče dětí se sluchovým postižením, které se v mateřské škole vzdělávaly. V základní škole s třídou s bilingválním vzděláváním na Praze-Smíchov působil taktéž málo početný pedagogický sbor. Složení bylo většinou ze slyšících vyučujících, kteří ovládali český znakový jazyk. Částečně byl sbor vyučujících tvořen i neslyšícími, kteří si při práci doplňovali vzdělání studiem speciální pedagogiky (Chlumecká, 2006).

### 2.3 Orální metoda (Oralismus)

Ve druhé polovině osmnáctého století započaly snahy o rozvoj komunikace u osob se sluchovým postižením s ohledem na intaktní společnost. Primárně se rozvíjela manuální komunikace, kdy pedagogové se žáky a studenty ve třídách komunikovali prostřednictvím znaků bez mluvení. V průběhu devatenáctého století se značně začal projevovat tlak na zavedení řečové výuky do vzdělávacího systému osob se sluchovým postižením. Došlo tudíž ke spojení manuální a orální výuky (Homoláč, 1998).

Za orální metodu se považuje způsob komunikace, při němž se používá mluvený jazyk (Strnadová, 2002). Cílem orálního přístupu je vybudování mluvené řeči u dítěte se sluchovým postižením (Horáková, 2012). Aby však byla orální metoda úplná, odmítá užívání jakýchkoliv jiných pomocných manuálních způsobů komunikace. Z tohoto důvodu je metoda náročná pro děti se sluchovým postižením, přičemž je možné ji aplikovat pouze u dětí nedoslýchavých s rozvinutým fonemickým sluchem (Strnadová, 2002).

I přes dnes uznávanou negativní kritiku orální metody a upozorňování na její limity, její vliv na zapojení do vzdělávacího systému postupně narůstal. V průběhu dvacátého století docházelo k postupnému omezování manuální komunikace ve školství (Homoláč, 1998). V tomto směru je oralismus kontroverzní, jelikož jeho kritici namítají, že sluchové postižení limituje možnost hlasité řeči, nikoliv však řeč samotnou. Vytváření řeči a slovního myšlení bez hlasité mluvy je možné. Omezení jsou dána pouze široce uplatňovanou orální metodou (Krahulcová-Žatková & Kostelník, 1996; Hrubý & Kostelník 1997).

Komunikace prostřednictvím orální metody je dále členěná na další formy, které pomáhají s odezíráním z úst. Stěžejní je však pro všechny mluvená řeč. Jednou z variant orální metody je *náznaková řeč*, případně překládáno také jako *doplňené odezírání* (angl. *cued speech*), která využívá dvanácti poloh ruky pro naznačování různých skupin hlásek. Další modifikací orální metody jsou *fonémické znakové (posunkové) kódy*, které zvukovými náznaky napodobují řeč. V případě této varianty neexistuje standardizovaný systém užívání. Výsledný fonémický znakový kód tudíž může být individuálně upraven či vytvořen. Další známou úpravou orální metody je *daktylotika*, známá též jako prstová abeceda. Pomocný způsob orální metody je většinou aplikován pomocí jedné ruky, což platí zejména v odborné logopedii. Užívány jsou také komunikační metody pomocí obou rukou. Tato úprava orální metody znázorňuje psanou podobu jazyka, v čemž spočívá rozdíl oproti fonémickým znakovým kódům, které napodobují zvukovou podobu jazyka (Strnadová, 2002). Existují i další orální

metody, jak uvádí Horáková (2012). Pro všechny orální metody je jejich důležitou součástí sluchový trénink. Pro auditivně-verbální metodu specificky platí, že záměrně omezuje přístup dítěte k vizuálním podnětům a odezírání. Další orální metody, auditivně-orální metoda nebo Van Udenova mateřská reflexní metoda, dovolují při učení se řeči používat podněty jak sluchové, tak i vizuální. V některých případech je možné také přistoupit k pomocným gestům či psané formě jazyka (Horáková, 2012).

Orální přístup je vhodný primárně pro děti, které disponují využitelnými zbytky sluchu, používají sluchadla nebo mají kochleární implantáty (Horáková, 2012). Vyjadřování dětí, které řeč budovaly orálním přístupem, bývá povětšinou agramatické s jednodušším i nepřesným syntaxem. Tato metoda má též vliv na pojmové myšlení u dětí (Krahulcová-Žatková & Kostelník, 1996). I přesto byla orální metoda dlouhodobě preferovaným způsobem k rozvoji komunikace u osob se sluchovým postižením. Ačkoliv byla vědecká diskuse o problematice oralismu multioborová, postrádala silné zastoupení komunity osob se sluchovým postižením (Hrubý & Kostelník 1997).

Komparativní vědecké výzkumy porovnávající studijní zdatnosti žáků se sluchovým postižením s ohledem na rodinné zázemí shrnuly, že žáci pocházející z rodin, kde rodiče mají sluchové postižení, dosahují lepších studijních výsledků než žáci z rodin, kde jsou rodiče intaktní. Získané poznatky měly vliv na postupný odklon od orální metody a příklon k simultánní komunikaci, známé též pod názvem Totální komunikace (Homoláč, 1998).

## 2.4 Bilingvní (dvoujazyčná) metoda

Bilingvní výchova a vzdělávání jakožto institucionalizovaný přístup ke vzdělávání osob se sluchovým postižením je s ohledem na historii poměrně nový. K prosazení bilingvismu coby vzdělávacího přístupu pro osoby se sluchovým postižením přispělo mj. rozvinutí bilingvního vzdělávacího přístupu pro osoby slyšící. Rovněž dalším faktorem, který ovlivnil rozšíření bilingvismu byl útlak menšinových částí společností, jelikož žáci se sluchovým postižením patří do těchto menšinových společenských skupin se museli vzdělávat podle většinového přirozeného jazyka, avšak již se nebral ohled na kontext, jaký je přirozený jazyk pro ně samotné (Jabůrek, 1998).

Bilingvismus je definován coby schopnost hovořit dvěma rozdílnými jazyky (Kemp, 2009; Průcha, 2011), případně také jako přenos informací dvěma jazykovými kódy, tj. ve znakovém jazyce pro osoby se sluchovým postižením a mluveném jazyce, a to jak mezi osobami se sluchovým postižením navzájem, tak i mezi osobami se sluchovým postižením a osobami intaktními (Horáková, 2012). Nezbytným předpokladem pro zavedení bilingválního přístupu do vzdělávání je uznání příslušného národního znakového jazyka coby rovnoprávného a plnohodnotného s mluvenými jazyky. S ohledem znevýhodnění osob se sluchovým postižením, a zejména u osob s těžkou sluchovou ztrátou nelze hovořit, že si mohou za přirozený jazyk osvojit mluvený jazyk, jelikož sluchová percepce je přerušena. Z tohoto důvodu je dáván prioritní důraz na znakový jazyk. Problematická je skutečnost, že znakový jazyk nemá vlastní běžně užívanou psanou podobu, a z toho důvodu se žáci se sluchovým postižením učí psanou podobu mluveného jazyka, který je však pro ně jazykem cizím. V případě slyšících žáků je situace jiná, jelikož psanou formu mluveného jazyka se učí až poté, co si osvojí jeho mluvenou formu. Můžou proto srovnávat vlastní psanou formu mluveného jazyka s jiným písemným systémem (Jabůrek, 1998).

Z důvodu značné heterogenity komunity osob se sluchovým postižením je potřebné zohlednit skutečnost, že bilingvní přístup vzdělávání nemusí být vhodný pro všechny děti a žáky se sluchovým postižením. Nezbytné je proto individuálně analyzovat potřeby, schopnosti i zázemí každého jednotlivého žáka. V úvahu je potřeba vzít např. míru sluchové ztráty, stav sluchu rodičů, jazyk používaný ke komunikaci v domácnosti, ochotu rodičů naučit se a komunikovat ve znakovém jazyce, nebo přijetí sounáležitosti ke komunitě osob se sluchovým postižením. (Drasgow, 1993). Bilingvní přístup ke vzdělávání žáků se sluchovým postižením je možné přirovnat ke kultuře, která je značně pluralistická a dynamická, a tudíž učí žáky reakcím a toleranci vůči jiným společenským skupinám (Gerner de García & Becker Karnopp, 2016). Důležitým aspektem bilingvního přístupu je nepřekládání jazyků ani simultánně, ani bezprostředně. Neaplikuje se ani přesný překlad obou jazyků. Při výstavbě obou jazyků jsou dodržovány „mateřské“ zásady, kdy slyšící učitel působí na žáky jako vzor pro osvojení mluveného jazyka. Taktéž učitel v těchto případech zastává funkci socializační a integrační. Učitel znakového jazyka se zaměřuje na rozvíjení znakového jazyka a myšlení a na prohlubování znakové zásoby (Horáková, 2012).

Bilingvní osoby vnímají pocitově jeden z ovládaných jazyků za silnější než druhý. Výhody, které se s aplikováním bilingvní metody do vzdělávání dětí se sluchovým postižením pojí, jsou zejména schopnost udržovat vlastní zvyky a kulturu, což usnadňuje vývoj dítěte v novém prostředí. S bilingvismem se pojí i riziko přijetí či vzniku akcentu při učení se mluveného jazyka (Kostelecká et al., 2013). Při zhodnocení přínosu bilingvní vzdělávací metody je potřeba brát v úvahu, že znakový jazyk je jediný přirozený vizuálně-motorický komunikační prostředek pro děti se sluchovým postižením, díky němuž mohou získávat nové znalosti a uspokojovat své emocionální a sociální potřeby. Mluvený jazyk je však komunikačním systémem většinové slyšící společnosti, a proto jeho ovládnutí dětmi se sluchovým postižením usnadní jejich integraci do většinové společnosti (Jabůrek, 1998).

Rozvoj bilingvní metody se pojil s obavami, že by znakový jazyk mohl bránit naučení se mluvenému jazyku, případně že aplikování bilingvní metody negativně ovlivňuje intelektuální vývoj dítěte, jelikož omezuje kapacitu mozku k získávání jiných znalostí (Jabůrek, 1998). Vědecké poznání ukázalo, že názory upozorňující na rizika bilingválního vzdělávání jsou neopodstatněné, poněvadž naučení se znakového jazyka jako jazyka přirozeného nebrání osobám se sluchovým postižením k osvojení si mluveného jazyka jako jazyka sekundárního. Rovněž bylo zjištěno, že znalost dvou jazyků (znakového a mluveného) je přínosná pro komunikaci mezi žáky se sluchovým postižením a pedagogy, a to zejména při výuce mluveného jazyka (Strnadová, 2002).

S rozvojem lidských práv a hnutí na jejich podporu se ve svobodných demokratických státech Evropy a Severní Ameriky začaly společenské národnostní menšiny a jiné skupiny obyvatel prosazovat mj. požadavek na výuku a výchovu v jejich přirozeném jazyce. S tímto uznaným nárokem se pojil rozvoj bilingválního vzdělávání pro děti se sluchovým postižením. Prvně se tyto požadavky začaly prosazovat v sedmdesátých a osmdesátých letech ve skandinávských státech, USA a Kanadě. Postupně se rozšířily i do dalších zemí (Jabůrek, 1998). V kontextu České republiky byla tato metoda adaptována několika školskými zařízeními pro osoby se sluchovým postižením v průběhu devadesátých let (Horáková, 2012). Zavedení bilingvní metody do vzdělávání dětí se sluchovým postižením napomohly také lingvistické výzkumy českého znakového jazyka, které uznaly rovnoprávné postavení českého znakového jazyka jako přirozeného jazyka osob se sluchovým postižením (Chlumecká, 2006). Právo na vzdělávání ve znakovém jazyce je obsaženo již v novele školského zákona z roku 1990, kde je uvedeno, že „*neslyšícím a nevidomým se zajišťuje právo na vzdělávání v jejich jazyce s použitím znakové řeči nebo Braillova písma*“ (Zákon č. 171/1990 Sb., § 3). Aplikování bilingvní metody

ve Skandinávii, specificky ve Švédsku, dokládá výzkum autorů (Hult & Compton, 2012) zabývající se komparativní analýzou vzdělávacích politik pro osoby se sluchovým postižením ve vybraných státech. V případě Švédska je na základě tamních závazných dokumentů *Ordinance* pro speciální školy (SFS 1995 a SFS 2010) a Sylabu pro speciální školy prosazován bilingvní přístup ve školství pro sluchově postižené. Dotčená školská zařízení poskytují stejný vzdělávací obsah jako ostatní školská zařízení s tím rozdílem, že dbají na specifické potřeby žáků. Znakový jazyk je užíván pro výuku formálních aspektů jazyka, sdílení vědomostí a komunikaci s žáky a učiteli a formulování nových nápadů.

Další autoři (Lytle, Johnson, Hui, 2006) zkoumali vzdělávací politiku žáků se sluchovým postižením v Čínské lidové republice. Uvádí, že čínský znakový jazyk disponuje stejným jazykovým základem jako psaná kantonská nebo mandarínská čínština, a tudíž je systém výuky státem označován za bilingvní.

Zavádění bilingvního přístupu v Česku naráželo na několik limitů. Výrazným omezujícím faktorem byla předchozí zkušenost daná politikou státu včele s KSČ, která zakazovala používání znakového jazyka ve školách. V důsledku toho nebyly v českém znakovém jazyce v brzké době po přechodu k demokracii vytvořené znaky pro pojmy, které se ve vyučování běžně používají. Limitujícím faktorem pro využití bilingvní metody v českých školách je také malý počet učitelů aktivně ovládajících český znakový jazyk. Dalším limitem je přirozenost prelingválně neslyšících dětí, které zatím neumí psanou formu mluveného jazyka a chtějí se tudíž s pedagogem dorozumět jazykem pro ně přirozeným, tj. znakovým jazykem (Strnadová, 2002).

Bilingvní přístup v rámci školských zařízení v ČR byl prvně zaveden ve mateřské škole PIPAN v ulici Hábova v Praze-Stodůlkách roku 1997. Vzniku experimentální bilingvní mateřské školy předcházelo několik let nepravidelných setkávání rodičů sdružených ve Federaci rodičů a přátel sluchově postižených (FRPSP). Společným požadavkem vyplývajícím ze setkání byla nespokojenost s tehdejší stavem vzdělávacího systému. Členům FRPSP chyběla školská instituce, která by adaptovala bilingvní metodu do vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Soukromá mateřská škola PIPAN aplikovala do výuky simultánní bilingvismus, kdy se děti mohly současně učit mluvený jazyk a český znakový jazyk. Součástí mateřské školy bylo též oddělení pro předškolní přípravu dětí na školní vzdělávání (Chlumecká, 2006).

Základní škola pro sluchově postižené v ulici Holečkova v Praze-Smíchov v návaznosti na rozšiřování metody bilingvismu otevřela od školního roku 1998/1999 první ročník s experimentálním bilingválním programem. Souběžně s touto třídou byl otevřen i další první ročník, který pro vzdělávání využívá primárně prvků Totální komunikace. Záměrem pro otevření třídy s bilingvální výukou bylo dát dětem se sluchovým postižením rovnocennou možnost se vzdělávat v přirozeném jazyce a podle osnov, které by s malými odlišnostmi respektovaly sluchové postižení, ale jinak by byly shodné s osnovami běžných základních škol. Výuka probíhala dle osnov vzdělávacího programu Národní škola (1997), který umožňoval pedagogům potřebnou volnost ve výuce při volbě obsahu a náplně učiva. Bilingvální třídy většinou pracovaly podle učebnic a podkladů pro daný ročník běžné základní školy, ale bez upravovaných textů. Dále byla využívána čítanka pro základní školy pro sluchově postižené obsahující zjednodušené texty. Ve snaze vyhnout se evidování bilingvální třídy coby experimentu, byl vyhotoven na základě tehdejšího vzdělávacího programu Národní škola nový Vzdělávací program pro 1.-9. ročník základní školy pro sluchově postižené, avšak následně nezískal potřebnou akreditaci od MŠMT. Pro zachování principů bilingválního vzdělávání ve výuce přikročilo vedení školy k pokračování vzdělávání podle programu Národní škola, a nikoliv dle ministerstvem doporučeného Učebního plánu základní školy pro sluchově postižené, pro neslyšící a pro žáky se zbytky sluchu (Chlumecká, 2006).

Podle Chlumecké (2006) vycházel český bilingvismus přibližně z klasického modelu znakového jazyka, kdy je hlavním cílem, aby si jej děti osvojily coby vlastní přirozený jazyk. Výuka znakového jazyka probíhala nejčastěji v hodinách prvouky z důvodu absence prostoru pro samostatné hodiny, jelikož třída byla vedena coby experimentální. Vyučovacím jazykem byly znakový jazyk a znakové systémy společně s psaným českým jazykem. Na základě vybudovaných znalostí tohoto jazyka probíhala výuka mluvené formy českého jazyka při hodinách logopedické péče. Hodiny měly nadstavbový charakter, byly povinné a neklasifikované. Do výuky byl zahrnut sluchový trénink, rozvíjení mluvené řeči, odezírání, odhmatávání hlásek nebo zapojení IT techniky. Na hodinách českého jazyka byly uplatňovány umělé komunikační systémy, tj. znakovaná čeština a prstová abeceda, z důvodu osvojení si gramatických charakteristik českého jazyka (Chlumecká, 2006).

## 2.5 Totální komunikace (Globální)

Zformování Totální komunikace bylo reakcí na nedostatky ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením ve Spojených státech v šedesátých letech dvacátého století. Zejména se jednalo o aplikování výukových metod pro intaktní žáky, orální učební metody, u žáků se sluchovým postižením, což omezovalo studijní možnosti těchto žáků. Souběžná zjištění plynoucí z experimentů, že manuální (prstová) komunikace příznivě ovlivňuje budoucí schopnost žáků porozumět mluvené angličtině, a zároveň napomáhá k rozvoji společenských a studijních návyků. Uvedené poznání vedlo k postupnému zformování kombinovaných orálních a manuálních výukových metod. Prvně takto ve výuce učinili a myšlenky zformovali Dorothy Shifflet a Roy Holcomb (Krahulcová-Žatková & Kostelník, 1996). Shifflet zkombinovala znakování, prstovou abecedu, řeč a odezírání ze rtů. Systém označila termínem *Totální komunikace* (Homoláč, 1998). V rámci působení na gymnáziu pro sluchově postižené umožňovala Shifflet studentům navštěvovat hodiny určené primárně pro intaktní studenty. Pozorováním následně zjistila komunikační rozdíly mezi studenty se sluchovým postižením, a tudíž se jednalo o podnět ke zlepšení výuky založené na individuálním přístupu. Roy Holcomb, otec dvou dcer se sluchovým postižením, si uvědomoval, že podstatným z hlediska vzdělávání je vhodná komunikace s dítětem již od útlého věku. Prostředky k této komunikaci vedoucí spatřoval v „Totálním přístupu“. (Krahulcová-Žatková & Kostelník, 1996).

Neuspokojivý stav vzdělávání žáků se sluchovým postižením se začal v téže době projevat také v Evropě. Spojené království reagovalo na výtky sestavením odborné vládní komise, jejímž výstupem byla závěrečná zpráva, též nazývaná Lewisova zpráva, publikovaná roku 1968. Zpráva zkoumala možnosti využití znakování a prstové abecedy s ohledem na vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Důležitým bodem Lewisovy zprávy bylo zjištění o dlouhodobém neoficiálním aplikování manuální komunikace ve výuce. Rozvíjející se vědecký výzkum v této oblasti následně využíval poznatky z USA i evropských států. Aplikování Totální komunikace ve výuce kladlo nové nároky na pedagogické pracovníky, jelikož většina získala pedagogické vzdělání v době, kdy tento přístup nebyl rozvinut. (Homoláč, 1998).

Totální komunikace předpokládá využití všech známých komunikačních metod, tj. mluvené, znakové i psané formy jazyka. Smyslem Totální komunikace je zajištění „*efektivní komunikace s osobami se sluchovým postižením a zároveň také mezi nimi*“ (Potměšil, 2007: 42; Homoláč, 1998). Označení „Totální komunikace“ vychází z originálního anglického názvu, avšak doslovný překlad je nepřesný. Významově správný překlad anglického originálu je

„globální komunikace“ (Langer, 2003; Krahulcová-Žátková & Kostelník, 1996). Z důvodu obecně častějšího užívání termínu „Totální komunikace“ bude tento úzus dodržovat i tato práce.

Uplatnění Totální komunikace nastává převážně v situacích, kdy se intaktním rodičům narodí neslyšící dítě, které neovládá znakový jazyk a neumí dosud mluvit. (Strnadová, 2002). Využití má komunikační styl i v případě komunikace osob se sluchovým postižením mezi sebou navzájem (Krahulcová-Žátková & Kostelník, 1996; Homoláč, 1998).

Definice Totální komunikace zmiňují, že se jedná o filozofický směr, vyjadřující potřebu komunikace všemi dostupnými prostředky. Nejedná se proto o komunikační ani vzdělávací metodu. (Krahulcová-Žátková & Kostelník, 1996; Homoláč, 1998). Opačně (Potměšil, 2007) hovoří o Totální komunikaci jakožto o metodě. Z důvodu mladšího data vydání bude magisterská diplomová práce užívat označení „metoda“.

Cílem metody je vytvoření plnohodnotné komunikace při využití všech dostupných komunikačních prostředků (Hin et al., 2022; Homoláč, 1998). Smyslem Totální komunikace však není sumarizace komunikačních prostředků, nýbrž jejich součinnost, což vede i k vyšší účinnosti. Totální komunikace proto není součástí sporu mezi zastánci orální metody a znakového jazyka, avšak stojí nad tímto sporem (Krahulcová-Žátková & Kostelník, 1996). Při využití metody Totální komunikace se kombinují dvě odlišná, ale příbuzná pojetí komunikace, tj. mluvená řeč a znakový jazyk, ale také prstová abeceda, či pomocné fonémické znaky, tj. cued-speech, chirografie (rozpracovaná a zjednodušená varianta cued-speech), Hand-Mund System (v odborné literatuře se tento způsob komunikace nazývá také jako Forchhammerova metoda, případně systém Mouth-Hand) nebo pomocné artikulační znaky (původním názvem Phonem-Bestimmte System) (Krahulcová-Žátková & Kostelník, 1996; Homoláč, 1998; Jabůrek, 1998; Langer, Kučera, 2012). Totální komunikace zahrnuje širokou škálu jazykových forem s ohledem na míru poškození sluchu. Tyto vzájemně odlišné formy komunikace lze používat samostatně, nebo v kombinacích podle individuálních potřeb (Homoláč, 1998). Možné je také v komunikaci užití mimiky, gest, tělesných pohybů, kreseb či názorných ukázek (Strnadová, 2002). Totální komunikace pracuje se všemi komunikačními prostředky stejně. Nezbytné je však dodržování syntaxu daného národního jazyka, a to jak od slyšících osob, tak i od osob se sluchovým postižením. Zároveň se předpokládá, že osoby se sluchovým postižením budou využívat své zbytky sluchu. Důležitou součástí jsou i expresivní formy komunikace. Tento systém předpokládá, že se na komunikaci Totální, tedy úplné, podílí nejen žák, pedagogové, ale i veškeré okolí (Evans, 1982; Krahulcová-Žátková & Kostelník, 1996).

Dalším podmínkou Totální komunikace je individuální výběr komunikačních forem. Možnost volby komunikační formy je potřebná pro zohlednění silných a slabších dovedností dítěte. Další předpokladem Totální komunikace je právo osoby se sluchovým postižením na optimální a neomezený rozvoj. Systém Totální komunikace považuje za nezbytné, aby nejen osoba se sluchovým postižením se snažila přizpůsobit intaktnímu okolí, ale aby i intaktní okolí si bylo vědomo odlišnosti a nezávislosti sluchového postižení a přizpůsobilo se jí. (Krahulcová-Žatková & Kostelník, 1996).

Souvisejícím předpokladem je také uskutečňování Totální komunikace od raného věku dítěte. V raném věku má převahu vizuálně-motorická komunikace, a proto rozvoj komunikace může probíhat v raném období stejně u dětí intaktních i u dětí se sluchovým postižením. Až posléze s rozvojem orální komunikace u dětí intaktních dochází k odlišnému vývoji komunikace. Důležitost raného započetí Totální komunikace je podpořena také zjištěním, že lepších komunikačních schopností dosahují děti se sluchovým postižením, které se narodily rodičům se sluchovým postižením než rodičům intaktním (Krahulcová-Žatková & Kostelník, 1996).

Na základě výzkumu na školách pro osoby se sluchovým postižením v České republice bylo zjištěno, že metoda Totální komunikace není dostatečně přínosná pro práci se žáky se sluchovým postižením. Z toho důvodu není podle autora výzkumu vhodné, aby se tato metoda stala nástrojem pro dosažení vzdělávacích cílů na základních školách. Za předpokladu snahy o inkluzivní vzdělávání je vhodným řešením, aby vyučující komunikovali znakovým jazykem. Z důvodu výrazné náročnosti je návrh tohoto řešení obtížně proveditelný. Alternativním způsobem pro integraci žáků s těžkým sluchovým postižením do běžných tříd ve školách běžného typu je využití tlumočnicka znakového jazyka. Nezbytným předpokladem pro úspěšnou integraci mezi intaktní žáky je však výstavba mluveného nebo znakového jazyka, tedy funkčního komunikačního systému, a to již na úrovni předškolního vzdělávání. (Potměšil, 2007). V současné době se žáci se sluchovým postižením mohou vzdělávat v běžných základních školách za podpory podpůrných opatření (Zákon č. 561/2004 Sb.). Problémem je nedostatečný počet tlumočnicků českého znakového jazyka (ČKTZJ, 2018).

## 2.6 Komunikační techniky vhodné pro žáky s kochleárním implantátem

Speciálněpedagogická a logopedická péče o děti a žáky s kochleárním implantátem zahrnuje reedukaci sluchu, která se zaměřuje na podporu a rozvoj funkce sluchového orgánu a na podporu vývoje řeči. Metoda kompenzace je speciálněpedagogický postup, který pomáhá rozvíjet nepostižené funkce. Reedukaci sluchu členíme do korové úrovně a do úrovně korově integračních funkcí. Na úrovni korové je reedukace zaměřena na rozvoj několika oblastí. Těmito oblastmi jsou akustická gnoze, tj. poznávání, zapamatování a znovu poznávání zvuků a hudební sluch. Další oblastí je verbálně-akustická gnoze tj. poznávání, zapamatování a znovu poznávání zvuků řeči a fonemický sluch. Na úrovni korově integračních funkcí je reedukace sluchu zaměřena na schopnost slyšené informaci porozumět. Reedukaci sluchu lze dále rozdělit na reedukaci formální a neformální. Neformální reedukace probíhá v běžných životních situacích (dítě je seznamováno se zdrojem zvuku, učí se reagovat na svoje jméno). Neformální metody zahrnují pohybově rytmické aktivity. Klíčovým rysem neformálních metod je vzájemná interakce mezi rodiči a dítětem. Oproti tomu reedukace záměrná pracuje systematicky s akustickými podněty tak, aby se dítě v průběhu učilo vnímat jejich rozdíly. Reedukace řeči se zaměřuje na rozvoj řečových funkcí (tvorba pojmu a jeho přiřazení s obsahem), na rozvoj mluvních funkcí (artikulace, respirace, zvuk a tempo řeči) a hlasové výchovy. Dále je reedukace řeči spojená s podporou vývoje jazyka-gramatikou a jazykovým citem (Svobodová, 1997).

Logopedickou přípravu je třeba zahájit již v předoperační fázi, kdy se dítě učí se sluchadly reagovat na hlasité zvuky, učí se také odezírat jednotlivá slova. Pro rozvoj komunikace je vhodné používat i znakový jazyk. Pokud je dítě prelingválně neslyšící, je přechod k používání sluchu náročný proces. Sluchové vnímání je třeba rozvíjet postupně. Začíná se zjišťováním přítomnosti zvuku, rozlišováním zvuků v okolí. Dítě si musí začít uvědomovat vlastní hlasový projev i hlasový projev ostatních. Pokroky dětí po kochleární implantaci jsou výsledkem individuální práce rodiče s dítětem pod vedením zkušeného logopeda (Holmanová, 2009).

## 2.7 Komunikační techniky pro žáky se sluchovým postižením v integraci

Autor (Potměšil, 2003) říká, že je významné rozlišovat, zdali bude integrován žák neslyšící nebo žák s využitelnými zbytky sluchu. Žák neslyšící bude v podmínkách běžné základní školy vyučován s přítomností asistenta – tlumočnicka. V praxi je výrazný nedostatek tlumočnicků. Pro zákonné zástupce nezletilého žáka je jednodušší se rozhodnout mezi běžnou základní školou nebo školou pro žáky s postižením v případě, že asistent – tlumočnick je nebo není zajištěn. Pro zákonné zástupce žáka s využitelnými zbytky sluchu je rozhodovací proces složitější. Klíčovým předpokladem pro úspěšnou integraci žáka je spolupráce školy s pracovníky SPC. Ve výuce je nezbytné respektovat zvýšenou unavitelnost žáka a upravovat aktivity způsobem, aby žák nezažíval pocity neúspěchu, pramenící z podstaty postižení. Cílem pedagogických pracovníků by mělo být vytvoření tzv. prostředí akustické pohody. Nezbytným předpokladem takového prostředí je úprava školní třídy způsobem, aby došlo ke snížení akustického odrazu a nevznikala echa, k čemuž lze využít koberce, závěsy a dalších prvků, které jsou speciálně vyrobeny pro tyto účely. Dalším předpokladem úspěšné integrace jsou vhodně nastavené podmínky pro odezírání. Žák se sluchovým postižením musí mít možnost sledovat dění ve třídě a moci odezírat od učitele i spolužáků. Mluvená řeč učitele musí být jasná a zřetelná a musí být směřována přímo k žákovi (Potměšil, 2003). Skupinová práce je pro žáky se sluchovým postižením výrazně náročnější než pro žáky intaktní. Důvodem je neschopnost poznat, kdo právě mluví. Vhodné je zavést do vyučování pravidlo pro upozornění na mluvenou řeč pro snazší orientaci žáka s postižením. Příkladem takového pravidla je zvednutá ruka, gesto, podání mikrofonu (Tarciová & Schmidtová in Lechta, 2014). Vhodným rozmístěním lavic je tvar podkovy. Podstatným faktorem, zdali bude integrace úspěšná je kladení důrazu na spolupráci mezi žákem a učitelem a na vzájemnou zpětnou vazbu (Potměšil, 2003).

Žáci, pro které je přirozeným jazykem český znakový jazyk, potřebují, aby výuka češtiny byla zajištěna stejným způsobem jako výuka pro žáky s odlišným mateřským jazykem. Běžné učebnice pro výuku českého jazyka jsou nevyhovující. Vhodnými učebnicemi jsou učebnice s překladem do znakového jazyka. Slovní zásobu je třeba rozvíjet postupně, stejně tak gramatická pravidla českého jazyka (Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání, 2015).

## 2.8 Tlumočník a spolupráce s ním

Česká komora tlumočnicků znakového jazyka určuje principy etického chování tlumočnicků a shrnuje je v Etickém kodexu. Pokud tlumočník poruší etická pravidla, může být z Komory vyloučen. Etický kodex je platný v situacích, které neregulují právní předpisy. Etický kodex říká, že tlumočník nechce být aktivním účastníkem komunikace, přizpůsobuje svůj oděv situaci, je vázán mlčenlivostí, vzdělává se, nezaujímá ke klientům osobní postoje. Tlumočník se na tlumočení musí připravit. Tlumočník má právo tlumočení odmítnout z důvodů nevhodných pracovních podmínek, v případě, že by nedokázal zůstat neutrální vůči sdělení nebo v případě, že má pochybnosti o tom, zdali jsou aktivity v souladu se zákonem (ČKTZJ, 2023).

Je zapotřebí rozlišovat mezi asistentem pedagoga a tlumočnickem. Rozdílné role asistenta pedagoga a tlumočnicka se projevují při výuce. Zpětnou vazbu k vyučované látce je oprávněn dítěti poskytovat pouze asistent pedagoga, protože tlumočník nesmí při výkonu profese vystupovat sám za sebe a činit hodnocení. Obtížná je práce tlumočnicka ve školní třídě, pokud pedagog při vyučování chodí po třídě, nadržuje se tématu výuky nebo nahodile konverzuje se žáky. Je proto vhodné, aby vyučující stál před kolektivem i tlumočnickem a vědomě se zasazoval o dobrou spolupráci na výuce. V případě nepřítomnosti učitele ve výuce jej může zastoupit asistent pedagoga. Pokud nastane tato situace a asistentem pedagoga bude tlumočník, je vhodné, ať je obsah výuky přizpůsoben všem žákům, čímž se dá předejít vyloučení integrovaného žáka se sluchovým postižením z kolektivu. Příkladem může tlumočník kolektiv žáků seznámit se světem osob se sluchovým postižením, naučit jednoduché znaky ze znakového jazyka nebo hrát pantomimu. (Pešoutová, 2008).

U žáka se sluchovým postižením je nezbytné se cíleně zaměřit na budování vztahu se slyšícími vrstevníky. Jedním z důvodů je budování sociálních dovedností žáka a celková duševní pohoda. U žáků mladšího školního věku je podstatný postoj třídního učitele, který se třídním kolektivem může realizovat rozličné aktivity na vzájemné seznámení a posílení vztahů. Rovněž může pozitivně ovlivnit třídní klima nastavením pravidel. Častěji problémy s vrstevníky nastávají na druhém stupni základní školy, protože klesá autorita pedagoga. Protože pro žáka se sluchovým postižením je jednodušší vedení dialogu než komunikace ve skupině, je pro žáka výhodné mít alespoň jednoho kamaráda, přes kterého může postupně navázat vztahy s dalšími spolužáky (Doušová, Kratochvílová & Motejzík, 2014).

### 3. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (platný od 1.9.2021)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydalo v roce 2021 revidovaný RVP ZV. Fakultativně mohou základní školy začít vyučovat podle školního vzdělávacího programu, který je v souladu s revizí RVP ZV od 01. 09. 2021. Základní školy jsou povinné zahájit výuku podle této revize na prvním stupni nejpozději od 01. 09. 2023 a na druhém stupni nejpozději od 01. 09. 2024. Tato revize přináší vzdělávací oblast Informatika. Dále do klíčových kompetencí zařazuje rozvoj digitální gramotnosti žáků (EDU, 2023).

Škola zřízená podle § 16 odst. 9 musí vypracovat samostatný ŠVP v souladu s RVP ZV. Pokud je třída zřízená podle § 16 odst. 9 může škola vypracovat ŠVP například formou přílohy ke stávajícímu ŠVP (RVP ZV, 2021). Předchozí revize RVP ZV nabyla platnosti pro běžné základní školy od 01.09.2016, tj. i pro školy pro žáky se sluchovým postižením (EDU, 2023).

#### 3.1 Klíčové kompetence, očekávané výstupy a standardy RVP ZV

Klíčové kompetence zahrnují vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty, které jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince ve společnosti. Výběr a pojetí klíčových kompetencí vychází z hodnot, které jsou obecně akceptovány ve společnosti. Cílem vzdělávání je vybavit žáky klíčovými kompetencemi na takové úrovni, která je pro ně dosažitelná. Smyslem klíčových kompetencí je připravit žáky na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Klíčové kompetence jsou osvojovány od předškolního vzdělávání a žáky provázejí během základního i středního vzdělávání. Jejich osvojování pokračuje i po ukončení základní nebo střední docházky. Klíčové kompetence vytvářejí důležitý základ do života i do pracovního procesu. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání obsahuje sedm klíčových kompetencí, které se navzájem prolínají a jsou součástí celého vzdělávacího obsahu. Klíčové kompetence jsou kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, kompetence občanské, pracovní a kompetence digitální (RVP ZV, 2021).

Očekávané výstupy determinují faktickou způsobilost využívat osvojené učivo na konci třetího, pátého a devátého ročníku. Očekávané výstupy RVP ZV na konci pátého a devátého ročníku stanovují závaznou úroveň pro formulování výstupů ve školních vzdělávacích programech, tyto výstupy musí být dodrženy. Očekávané výstupy na konci třetího ročníku nejsou závazné a stanovují orientační úroveň. Při formulování výstupů v učebních osnovách

mají pomoci stanovit vzdělávací cestu, která vede k naplnění očekávaných výstupů na konci pátého ročníku (RVP ZV, 2021).

Smyslem standardů RVP ZV je představit minimální cílové požadavky na vzdělávání a vycházejí z očekávaných výstupů vzdělávacích oborů. Pomocí indikátorů zpřesňují a doplňují očekávané výstupy o ukázky názorných úloh. Standardy napomáhají školám a pedagogickým pracovníkům při naplňování cílů vzdělávání. Tyto cíle jsou součástí RVP ZV (NPI, 2023).

### 3.2 Velká revize RVP ZV, Člověk a příroda – Přírodopis

V současné době je připravována revize celého RVP ZV, tzv. Velká revize, která bude vycházet především ze Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. První školy by mohly začít vzdělávat podle této revize ve školním roce 2024/2025. Školy budou mít povinnost začít vzdělávat podle velké revize od školního roku 2025/2026 minimálně v prvním a šestém ročníku školní docházky (NPI ČR, 2023b).

Vzdělávací oblast Člověk a příroda zahrnuje čtyři vzdělávací obory, kterými jsou Fyzika, Chemie, Přírodopis a Zeměpis. Vzdělávací oblast Člověk a příroda navazuje na vzdělávací oblast Člověk a jeho svět. Tato oblast na základní úrovni přibližuje přírodovědné poznávání žákům prvního stupně základního vzdělávání. Dále kooperuje především se vzdělávacími oblastmi Matematika a její aplikace, Člověk a společnost, Člověk a zdraví a Člověk a svět práce a také s dalšími vzdělávacími oblastmi (RVP ZV, 2021).

Koncepce revize vzdělávací oblasti Člověk a příroda, kterou zpracovali členové a členky tvůrčích vzdělávacích skupin, byla vydána 01. 03. 2023. Tato koncepce se zabývá pojetím změn vzdělávací oblasti Člověk a příroda a zdůrazňuje nutnost výběru očekávaných výstupů s důrazem na klíčové oborové koncepty, nikoli redukci počtu očekávaných výstupů. Dále upozorňuje na nezbytnost rozvoje vyšších úrovní myšlenkových operací příkladem analýza, syntéza, hodnocení, což ve výsledku může podpořit i snížení počtu očekávaných výstupů. Zdůrazňuje nezbytnost omezit kladení důrazu na encyklopedičnost a memorování předmětově oddělených faktů. Vyzdvihuje učení se vzájemným souvislostem. Očekávané výstupy je třeba zaměřit na aplikaci znalostí ve skutečných životních situacích. Vzdělávací oblast je podstatné více zaměřit na výuku badatelsky orientovanou a na kritickou práci s informacemi (NPI ČR, 2023a).

## 4. Komparativní studie školních vzdělávacích programů základních škol pro žáky se sluchovým postižením a běžné základní školy

Na základě teoretických podkladů zpracovaných v kapitolách jedna až tři bude realizován výzkum v podobě komparace školních vzdělávacích programů základních škol pro žáky se sluchovým postižením (dále jen „ŠVP“) a školního vzdělávacího programu vybrané základní školy běžného typu. Výzkum bude na základě získaných podkladů analyzovat mj., jakou metodu komunikace a vzdělávání žáků se sluchovým postižením tyto dokumenty uvádějí, zda dokumenty pojednávají o roli tlumočnicků ve školách, o předmětech speciálněpedagogické péče (zkr. PŠPP), či o plánu pedagogické podpory (PLPP). Taktéž bude zjišťováno, jestli je ve školních vzdělávacích plánech rozpracováno použití znakového jazyka. Práce poukáže na případné podobnosti a odlišnosti mezi jednotlivými ŠVP. V rámci komparace s ŠVP běžné základní školy bude práce porovnávat specifikaci programů na příkladu předmětu přírodopis. Kapitola bude dále zahrnovat komparativní analýzu inspekčních zpráv České školní inspekce.

### 4.1 Charakteristika ŠVP základních škol pro žáky se sluchovým postižením

V rámci podkapitoly 4.1 budou analyzovány školní vzdělávací programy základních škol pro žáky se sluchovým postižením (N=13).

Kraj	Obec	Název školy	Zřizovatel
Jihočeský	České Budějovice	MŠ, ZŠ a SŠ pro sluchově postižené, České Budějovice	MŠMT
Jihomoravský	Brno	MŠ, ZŠ a SŠ, Gellnerka Brno	Kraj
Jihomoravský	Ivančice	MŠ a ZŠ, Ivančice	Kraj
Jihomoravský	Kyjov	MŠ a ZŠ, Kyjov	Kraj
Královohradecký	Hradec Králové	VOŠ, SŠ, ZŠ a MŠ, Hradec Králové	Kraj
Liberecký	Liberec	ZŠ a MŠ logopedická, Liberec	Kraj
Moravskoslezský	Ostrava	ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, Ostrava-Poruba	Kraj
Olomoucký	Olomouc	SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, Olomouc	MŠMT
Plzeňský	Plzeň	ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, Plzeň	Kraj
Praha	Praha	Gymnázium, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, Praha, ul. Ječná	Kraj
Praha	Praha	ZŠ a SŠ pro sluchově postižené, Praha, ul. Holečkova	Kraj
Praha	Praha	SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, Praha, ul. Výmolova	MŠMT
Zlínský	Valašské Meziříčí	MŠ, ZŠ a SŠ pro sluchově postižené, Valašské Meziříčí	MŠMT

Tabulka č. 1, zpracování: vlastní

Tabulka č. 1 uvádí přehled základních škol pro žáky se sluchovým postižením v České republice. Největší četnost základních škol tohoto typu je na území hlavního města Prahy (N=3) a Jihomoravského kraje (N=3). V každém z dalších uvedených vyšších územních

samosprávných celků se vyskytuje pouze jedenkrát. V ostatních krajích v České republice, tj. v Ústeckém, Karlovarském, Pardubickém kraji a Kraji Vysočina nejsou vůbec zřízeny základní školy pro žáky se sluchovým postižením. Ze zjišťování dále vyplývá, že většinovými zřizovateli škol pro žáky se sluchovým postižením jsou kraje (N=9), za to pouze v čtyřech případech je zřizovatelem MŠMT (Tabulka č. 1).

Název školy	Dostupnost ŠVP online	Poskytnutí ŠVP na vyžádání	Rozsah ŠVP ve stranách
MŠ, ZŠ a SŠ pro sluchově postižené, České Budějovice	ano, krácená verze	ne	? (16)
MŠ, ZŠ a SŠ, Gellnerka Brno	ano, krácená verze	ne	? (25)
MŠ a ZŠ, Ivančice	ano, krácená verze	ano	431
MŠ a ZŠ, Kyjov	ano, plná verze	-	981 (+ 305 dodatek)
VOŠ, SŠ, ZŠ a MŠ, Hradec Králové	ne	ne	?
ZŠ a MŠ logopedická, Liberec	ne	ano, kráceno	? (21)
ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, Ostrava – Poruba	ne	ano, plná verze	403
SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, Olomouc	ano, plná verze	-	379
ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, Plzeň	ne	ne	?
Gymnázium, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, Praha, ul. Ječná	ne	ne	276
ZŠ a SŠ pro sluchově postižené, Praha, ul. Holečkova	ne	ne	?
SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, Praha, ul. Výmolova	ne	ne	?
MŠ, ZŠ a SŠ pro sluchově postižené, Valašské Meziříčí	ano, plná verze	-	850

*Tabulka č. 2; zpracování: vlastní*

Při analýze internetových stránek těchto institucí bylo zjištěno, že pouze některé z nich uveřejňují vlastní školní vzdělávací program v plné a veřejné online podobě na webových stránkách. Konkrétně se jednalo o instituce v Kyjově, Olomouci a Valašském Meziříčí. V případě školských zařízení v Brně, Českých Budějovicích a Ivančicích byl veřejně přístupný pouze výtah ŠVP v rozsahu několika stran. Ostatní vzdělávací instituce neměly veřejně přístupný školní vzdělávací program na internetových stránkách. Z těchto důvodů byly školské instituce, které neuveřejnily úplné znění školního vzdělávacího programu na internetových stránkách, kontaktovány s žádostí o poskytnutí ŠVP v elektronické podobě. Pouze školská zařízení v Ivančicích, Liberci a Ostravě reagovaly kladně na žádost a školní vzdělávací program poskytly k nahlédnutí v elektronické verzi. V případě institucí v Ivančicích a Ostravě se jednalo o úplné verze školních vzdělávacích programů, za to instituce v Liberci poskytla pouze zkrácenou verzi bez rozpracování jednotlivých předmětů. Ve zbylých případech (tj. žádosti adresované školským zařízením v Českých Budějovicích, Brně, Hradci Králové, Plzni a v Praze) byly žádosti buď ignorovány, nebo zamítnuty. V odůvodnění bylo ve vícero případech uvedeno, že nahlédnutí do školního vzdělávacího programu je možné pouze v kancelářích vedení škol, kde jsou k dispozici tištěné verze těchto dokumentů (Tabulka č. 2).

Z online veřejně dostupných školních vzdělávacích programů bylo zjištěno, že výrazně variiují s ohledem na stránkový rozsah. Dostupné údaje o délce ŠVP čítaly od 276 stran (Gymnázium, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, Praha, ul. Ječná), až po 850 stran (ZŠ pro sluchově postižené Valašské Meziříčí) a 936 stran (ZŠ Kyjov) (Tabulka č. 2).

Název školy	Aktuální verze ŠVP v souladu s revizí RVP ZV platné od 01.09.2016	Fakultativní zařazení revize RVP ZV s plošnou platností od 01.09.2023
MŠ, ZŠ a SŠ pro sluchově postižené, České Budějovice	ano, platnost od 01.09.2016	ne
MŠ, ZŠ a SŠ, Gellnerka Brno	ano, platnost od 10.06.2019	ne
MŠ a ZŠ, Ivančice	ano, platnost od 01.09.2022	ano
MŠ a ZŠ, Kyjov	ano, platnost od 01.09.2016	ne
VOŠ, SŠ, ZŠ a MŠ, Hradec Králové	?	?
ZŠ a MŠ logopedická, Liberec	ano, platnost od 01.09.2020	ne
ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, Ostrava-Poruba	ano, platnost od 01.09.2022	ano
SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, Olomouc	ano, platnost od 25.08.2016	ne
ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, Plzeň	?	?
Gymn., ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, Praha, ul. Ječná	?	?
ZŠ a SŠ pro sluchově postižené, Praha, ul. Holečkova	?	?
SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, Praha, ul. Výmolova	?	?
MŠ, ZŠ a SŠ pro sluchově postižené, Valašské Meziříčí	ano, platnost od 01.09.2017	ne

Tabulka č. 3; zpracování: vlastní

Zkoumání online dostupných školních vzdělávacích programů výsledně zjistilo, že z devíti dostupných dokumentů v plných i zkrácených verzích je všech devět aktuálních, tj. adaptovaly změny z revize RVP ZV s platností od 01.09.2016. V rámci výzkumného šetření se pozornost dále zaměřila na zjištění, zda školské zařízení pro žáky se sluchovým postižením fakultativně adaptovaly změny z revize RVP ZV 2021, jejichž plošná platnost je od 01.09.2023. Pouze základní školy v Ivančicích a Ostravě-Porubě adaptovaly dobrovolně s předstihem změny plynoucí z již zmíněné revize RVP ZV. Právě tyto školské instituce, resp. jejich zástupci zaslali na žádost úplné verze školních vzdělávacích programů (Tabulka č. 3).

Většina dostupných ŠVP, resp. informace na webových stránkách školských zařízení uvádí za hlavní komunikační metodu Totální komunikaci (N=5). Menší část dokumentů uvádí coby hlavní komunikační metodu Bilingvismus (N=2). V případě školních vzdělávacích programů základních škol v Ivančicích a v Liberci není komunikační metoda uvedena. Analýzou textů dostupných dokumentů bylo zjištěno (viz. Tabulka č. 4), že jen instituce v Brně a Českých Budějovicích uvádějí, zda je do vzdělávacího procesu zapojen tlumočnick českého znakového jazyka. V ostatních školních vzdělávacích programech, není o této problematice, jakkoliv pojednáváno. Pouze základní škola pro sluchově postižené v Českých Budějovicích

uvádí, jakým způsobem jsou využívány služby a odbornost tlumočnicka do českého znakového jazyka (Tabulka č. 4).

Název školy	Metoda	Termín. "tlumočnick"	Působení tlumočnicka ve škole
MŠ, ZŠ a SŠ pro sluchově postižené, České Budějovice	Totální komunikace	ano	ano
MŠ, ZŠ a SŠ, Gellnerka Brno	Bilingvismus	ano	neuveďeno
MŠ a ZŠ, Ivančice	x	neuveďeno	neuveďeno
MŠ a ZŠ, Kyjov	Totální komunikace	neuveďeno	neuveďeno
VOŠ, SŠ, ZŠ a MŠ, Hradec Králové	?	?	?
ZŠ a MŠ logopedická, Liberec	x	neuveďeno	neuveďeno
ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, Ostrava-Poruba	Totální komunikace	neuveďeno	neuveďeno
SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, Olomouc	Totální komunikace	neuveďeno	neuveďeno
ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, Plzeň	?	?	?
Gymn., ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, Praha, ul. Ječná	Totální komunikace	?	?
ZŠ a SŠ pro sluchově postižené, Praha, ul. Holečkova	?	?	?
SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, Praha, ul. Výmolova	Bilingvismus	?	?
MŠ, ZŠ a SŠ pro sluchově postižené, Valašské Meziříčí	Totální komunikace	neuveďeno	neuveďeno

*Tabulka č. 4; zpracování: vlastní*

Při analýze školních vzdělávacích programů, případně informací uvedených na internetových stránkách škol, zda jednotlivá školská zařízení specifikují a vytvářejí plán pedagogické podpory, bylo zjištěno, že z devíti školských zařízení jich sedm plán sestavuje. Základní školy v Ostravě-Porubě a v Praze v ulici Ječné plány pedagogické podpory nesestavují, jelikož ke vzdělávání přijímají pouze žáky s třetím a vyšším stupněm podpůrných opatření, PLPP pro tyto žáky nejsou dostačující, a proto školská zařízení je nesestavují (Tabulka č. 5).

Většinově jsou za zpracovatele PLPP uváděni třídní učitelé ve spolupráci s učiteli konkrétních předmětů a výchovnými poradci. V případě základní školy v Ivančicích je uváděn za zpracovatele PLPP také zástupce ředitele, speciální pedagog a školní psycholog (Tabulka č. 5).

Taktéž je ve školních vzdělávacích programech uvedeno, zda školská zařízení sestavují individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Sedm z devíti škol, o nichž jsou k dispozici tyto informace, zpracovává v případě potřeby žáka individuální vzdělávací plán. V případech školních vzdělávacích plánů základních škol v Olomouci a Valašském Meziříčí není uvedeno, zda je IVP zpracováváno (Tabulka č. 5).

Název školy	zpracování PLPP	zpracovatel plánu pedagogické podpory	zpracování IVP (SVP a nadání)
ZŠ České Budějovice	ano	tř. učitel + učitel daného předmětu + vých. poradce	ano
ZŠ Gellnerka Brno	ano	tř. učitel + učitel daného předmětu + vých. poradce	ano
ZŠ Ivančice	ano	tř. učitel + učitel daného předmětu + vých. poradce + ŠPP + zást. ředitele	ano
ZŠ Kyjov	ano	zodpovídá vých. poradce ve spolupráci s zák. zástupci, pedagogy, vedením školy a žákem	ano
ZŠ Hradec Králové	?	?	?
ZŠ Liberec	ano	neuveďeno	ano
ZŠ Ostrava-Poruba	ne	nevypracovává – vzdělávání žáci od III. stupně podpůrných opatření	ano
ZŠ Olomouc	ano	třídní učitel, ve spol. s učitelem konkrétního předmětu a vých. poradcem	nespecifikováno
ZŠ Plzeň	?	?	?
ZŠ Praha, ul. Ječná	ne	nevypracovává – vzdělávání žáci od III. stupně podpůrných opatření	ano
ZŠ Praha, ul. Holečkova	?	?	?
ZŠ Praha, ul. Výmolova	?	?	?
ZŠ Valašské Meziříčí	ano	třídní učitel, ve spol. s učitelem konkrétního předmětu a vých. poradcem	nespecifikováno

*Tabulka č. 5; zpracování: vlastní*

Výzkumná část magisterské diplomové práce se dále zaměřovala na ověření, zda školní vzdělávací programy uvádějí předměty speciálněpedagogické péče, a jak je dále konkretizují. V tabulce č. 6 je shrnuto, zda dotčené základní školy pro žáky se sluchovým postižením ve svých ŠVP pojednávají o předmětech speciálněpedagogické péče. S ohledem na dostupnost dat bylo analyzování omezeno na pouze osm školských zařízení. Ve všech těchto případech (N=8) byly předměty speciálněpedagogické péče zmíněny, a také dále rozvinuty (Tabulka č. 6).

Název školy	PSPP	Předměty speciálněpedagogické péče
ZŠ České Budějovice	ano	ILP, ČZJ, cvičení z jazyka a jazykové komunikace náhradou za druhý cizí jazyk
ZŠ Gellnerka Brno	ano	Logopedie (na prvním stupni) + Rozvoj komunikace (na druhém stupni) + ILP ČZJ
ZŠ Ivančice	ano	odezírání, porozumění mluvené řeči a její produkci, ČZJ, logopedická péče – v devítiletém vzd. programu, tj. třída pro vady řeči
ZŠ Kyjov	ano	Komunikační dovednosti
ZŠ Hradec Králové	?	?
ZŠ Liberec	ano	Řečová výchova – nácvik sociální komunikace, individuální logopedická reedukace, odezírání, porozumění mluvené řeči a její produkci, porozumění mluvené i psané řeči a její produkci, rozvíjení sluchového vnímání
ZŠ Ostrava-Poruba	ano	logopedie, ILP, rozvíjení mluvené i psané řeči a její produkci, rozvíjení sluchového vnímání Předmět Konverzace v jazyce českém, nahrazuje výuku druhého cizího jazyka
ZŠ Olomouc	ano	ILP – vyvozování hlásek, správná artikulace, odezírání, reedukace sluchu, to vše je podporováno používáním abecedou daktylu a znakového jazyka
ZŠ Plzeň	?	?
ZŠ Praha, ul. Ječná	?	?
ZŠ Praha, ul. Holečková	?	?
ZŠ Praha, ul. Výmolova	?	?
ZŠ Valašské Meziříčí	ano	speciální logopedická péče

Tabulka č. 6; zpracování: vlastní

Český znakový jazyk coby předmět speciálněpedagogické péče je vyučován na celkem třech základních školách pro žáky se sluchovým postižením (České Budějovice, Brno, Ivančice). Na základní škole v Kyjově je však český znakový jazyk vyučován jako nepovinný předmět. Základní škola v Olomouci začlenila výuku českého znakového jazyka do předmětu Jazyk a jazyková komunikace. Výzkum dále analyzoval, zda ve školských zařízeních probíhá výuka v českém znakovém jazyce ve všech vyučovaných předmětech. Je tomu tak na základních školách v Českých Budějovicích, Brně, Ostravě, Olomouci a Valašském Meziříčí. Další základní školy, k nimž byly dostupné školní vzdělávací programy, výuku v českém znakovém jazyce napříč předměty nezmiňovaly (Tabulka č. 7).

Název školy	ČZJ jako PSPP	užívání ČZJ ve všech předmětech
ZŠ České Budějovice	ano	ano
ZŠ Gellnerka Brno	ano	ano
ZŠ Ivančice	ano	neuveďeno
ZŠ Kyjov	ne, ČZJ jako nepovinný předmět	neuveďeno
ZŠ Hradec Králové	?	?
ZŠ Liberec	neuveďeno	neuveďeno
ZŠ Ostrava-Poruba	ne	ano
ZŠ Olomouc	ne, ČZJ součástí př. Jazyk a jazyková komunikace	ano
ZŠ Plzeň	?	?
ZŠ Praha, ul. Ječná	?	?
ZŠ Praha, ul. Holečkova	?	?
ZŠ Praha, ul. Výmolova	?	?
ZŠ Valašské Meziříčí	ne	ano

*Tabulka č. 7; zpracování: vlastní*

Zkoumání školních vzdělávacích programů se dále zaměřilo na učební osnovy předmětu přírodopis. Všechny dostupné ŠVP bez ohledu na úplnost dokumentu obsahovaly vymezení učebních osnov předmětu. Jednotlivá ŠVP se odlišovala v pojetí vlastních výstupů s ohledem na znění RVP ZV, př. školské zařízení v Ivančicích doplňovalo jednotlivé tematické celky z RVP ZV o nadstavbové učivo. Společným charakteristickým prvkem školních vzdělávacích programů je též nedodržování chronologie tematických celků dle RVP ZV. Analyzování ŠVP se soustředilo také na problematiku očekávaných a minimálních výstupů. Očekávané výstupy byly podrobně rozepsány ve všech ŠVP, avšak minimální výstupy zahrnoval pouze školní vzdělávací program od školy ve Valašském Meziříčí. (Tabulka č. 8).

Název školy	Rozpracování předmětu přírodopisu	Očekávané / minimální výstupy
ZŠ České Budějovice	k dispozici souhrn bez rozpracování	? / ?
ZŠ Gellnerka Brno	k dispozici souhrn bez rozpracování	? / ?
ZŠ Ivančice	ano	ano / ne
ZŠ Kyjov	ano	ano / ne
ZŠ Hradec Králové	?	? / ?
ZŠ Liberec	k dispozici souhrn bez rozpracování	? / ?
ZŠ Ostrava-Poruba	ano	ano / ne
ZŠ Olomouc	ano	ano / ne
ZŠ Plzeň	?	? / ?
ZŠ Praha, ul. Ječná	?	? / ?
ZŠ Praha, ul. Holečkova	?	? / ?
ZŠ Praha, ul. Výmolova	?	? / ?
ZŠ Valašské Meziříčí	ano	ano / ano

Tabulka č. 8; zpracování: vlastní

## 4.2 Charakteristika ŠVP běžné základní školy a komparace ŠVP dotčených základních škol

V rámci podkapitoly 4.2 bude analyzován školní vzdělávací program vybrané základní školy běžného typu. Volba základní školy běžného typu vycházela z výsledků každoroční ankety Ředitel roku, kterou pořádá společnost Tutor pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Vítězem ankety v aktuálním ročníku s ohledem na odevzdání magisterské diplomové práce byla ředitelka ze Základní školy Trmice v Ústeckém kraji.

Základní škola Trmice měla na internetových stránkách zveřejněnou plnou a aktuální verzi školního vzdělávacího programu, avšak bez fakultativních změn plynoucích z RVP ZV 2021. S ohledem na téma magisterské diplomové práce, se zkoumání školního vzdělávacího programu dále zaměřilo na části „3.3 Zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“ a „5.13 Přírodopis“. Podkapitola ŠVP o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zdůrazňuje potřebu respektování individualit a potřeb žáka a zdravotního hlediska. Vzdělávací proces má být diferenciován a individualizován. Zároveň má napomáhat rozvíjet nadání a talent u žáků a zohlednit druh, míru a stupeň znevýhodnění. Ve vzdělávání je kladen důraz na spolupráci se zákonnými zástupci dítěte, školskými poradenskými zařízeními, školním poradenským pracovištěm a podobnými školskými zařízeními, která vzdělávají žáky se SVP (Tabulka č. 8).

<b>Název školy</b>	Základní škola Trmice
<b>Dostupnost ŠVP online</b>	ano, plná verze
<b>Rozsah ŠVP ve stranách</b>	596
<b>Aktuální verze ŠVP s ohledem na revize RVP</b>	ano, platnost od 01.09.2019
<b>Fakultativní zařazení revize RVP ZV s plošnou platností 01.09.2023</b>	ne
<b>Vzdělávání žáků se SVP</b>	důraz na individuální přístup k žákovi
	zabezpečení odborné výuky PSPP
	ve škole působí speciální pedagog
	spolupráce se zákonnými zástupci, ŠPZ, ŠPP, odborníky z jiných resortů
	spolupráce s ostatními školami vzdělávajícími žáky se zdrav. postižením a znevýhodněním
	podporovat nadání a talent žáků vytvářením vhodné vzdělávací nabídky odstraňovat architektonické bariéry a provádět potřebné změny školního prostředí
<b>Rozpracování předmětu přírodopisu</b>	není chronologie, řazeno dle vlastních potřeb
	rozvíjeno o další výstupy, které nejsou explicitně součástí RVP výstupů
<b>Očekávané výstupy</b>	ano
<b>Minimální výstupy</b>	ne

*Tabulka č. 8; zpracování: vlastní*

Vybraná základní škola sestavuje dle školního vzdělávacího programu plán pedagogické podpory, za jehož sestavení zodpovídá výchovný poradce ve spolupráci s třídním učitelem a s dalšími pedagogy vyučujícími konkrétní předměty. Základní škola taktéž sestavuje individuální vzdělávací plán, na němž se podílí výchovný poradce, třídní učitel a další učitelé konkrétních předmětů. S ohledem na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je kladen důraz na individuální přístup k žákovi ve vzdělávání, zajištění odborné výuky předmětů speciálněpedagogické péče, spolupráci s rodiči, školským poradenským zařízením, školním poradenským pracovištěm i jinými odborníky. Základní škola též navazuje spolupráci se školskými zařízeními, které se na vzdělávání žáků se SVP specializují, zasazuje se o podporu nadání a motivace u žáků a dbá na odstraňování architektonických bariér a změny školního prostředí. Ačkoliv školní vzdělávací program pojednává o předmětu speciálněpedagogické péče, není v dokumentu specifikováno, o jaké předměty se jedná. (Tabulka č. 8).

Učební osnovy předmětu přírodopis nejsou s ohledem na tematické celky RVP ZV chronologicky řazeny. ŠVP v daných tematických celcích zahrnuje i další nadstavbové výstupy, které tematické celky RVP ZV neobsahují. Školní vzdělávací program zahrnuje specifikaci očekávaných výstupů, avšak minimální výstupy v dokumentu obsaženy nejsou (Tabulka č. 8).

Při porovnání školních vzdělávacích programů základních škol pro žáky se sluchovým postižením (viz. předchozí podkapitola) a základní školy běžného typu je patrná jejich vzájemná podobnost, protože ŠVP při zpracování výstupů vzdělávání vychází z RVP ZV. Častým jevem je nechronologické řazení tematických celků z RVP ZV a jejich přesouvání i napříč výukovými ročníky. Školský zákon zdůrazňuje, že školní vzdělávací program musí být v souladu s rámcovým vzdělávacím programem, ale školské zařízení je oprávněno rozdělit obsah vzdělávání, které je vymezeno v RVP ZV, do předmětů či modulů v rámci ŠVP (Zákon č. 561/2004 Sb.). Pokud školská zařízení vypracovávají plán pedagogické podpory, na jeho sestavení se podílí obvykle třídní učitel a další učitelé ve spolupráci se školským poradenským zařízením. Dalším pozorovaným znakem bylo uvádění pouze očekávaných výstupů, a nikoliv již minimální výstupů vzdělávání. Taktéž bylo zjištěno, že jen některá školská zařízení fakultativně přijala a adaptovala změny plynoucí z revize RVP ZV z roku 2021 do svých ŠVP již před povinným nejzazším datem 01.09.2023 (adaptováno již v roce 2022). Rozsah výzkumu je negativně ovlivněn nezveřejňováním školních vzdělávacích programů v online podobě, resp. nevyhověním žádostí o zaslání elektronických kopií těchto dokumentů.

S ohledem na informace v podkapitolách 4.1 a 4.2 lze konstatovat, že rozdíly mezi školními vzdělávacími programy základních škol pro žáky se sluchovým postižením a základní školy běžného typu jsou nepříliš velké. Odlišnosti lze pozorovat v částech týkajících se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Základní školy pro žáky se sluchovým postižením mají tuto část programů vymezenou úžeji a rozepsanou podrobněji.

### 4.3 Inspekční zprávy České školní inspekce dotčených základních škol

Základní školy pro žáky se sluchovým postižením byly také zkoumány z hlediska inspekčních zpráv vyhotovených na základě šetření České školní inspekce. Do srovnání byly vybrány vždy nejaktuálnější inspekční zprávy s ohledem na datum odevzdání této magisterské diplomové práce.

Název školy	Datum vyhotovení inspekční zprávy	Kdy byla vydána poslední (aktuální) verze ŠVP?	Zaměření školy
ZŠ České Budějovice	11.2021	09.2016	SP, NKS, KP, PAS
ZŠ Gellnerka Brno	03.2017	06.2019	SP, NKS, KP
ZŠ Ivančice	03.2017	06.2022	SP, MP, KP, NKS, PAS
ZŠ Kyjov	03.2017	09.2016	SP, NKS, PAS
ZŠ Hradec Králové	03.2016	?	SP, NKS, ZP, KP
ZŠ Liberec	06.2018	06.2020	SP, NKS, PAS
ZŠ Ostrava-Poruba	02.2017	08.2022	SP, NKS, KP
ZŠ Olomouc	03.2017	09.2016	SP, NKS, KP
ZŠ Plzeň	03.2017	?	SP, NKS, KP
ZŠ Praha, ul. Ječná	11.2019	?	SP, NKS, KP
ZŠ Praha, ul. Holečkova	03.2017	?	SP, KP
ZŠ Praha, ul. Výmolova	09.2019	?	SP, NKS, KP
ZŠ Valašské Meziříčí	02.2017	03.2017	SP, NKS, KP

Tabulka č. 9; zpracování: vlastní

Velké množství inspekčních zpráv a šetření bylo realizováno v měsíci březnu roku 2017 (N=6). Další zprávy (N=2) byly realizovány v předchozím měsíc, tj. únoru 2017. K datu odevzdání práce bylo nejaktuálnější šetření realizováno v listopadu 2021 na základní škole v Českých Budějovicích. Analýza se dále zaměřila, zda následovalo v době po realizování šetření ČŠI přepracování školního vzdělávacího programu. Stalo se tak v případě základní školy ve Valašském Meziříčí, kdy šetření ČŠI proběhlo v únoru 2017, přičemž přepracování školního vzdělávacího programu proběhlo v březnu 2017. Mohlo nastat zkreslení závěrů v případě, pokud základní školy od posledního šetření České školní inspekce aktualizovaly vlastní ŠVP více než jedenkrát. Komparace se dále věnovala zaměření základních škol. Většinově se základní školy zaměřovaly na žáky se sluchovým postižením (dále jen „SP“), narušením komunikačních schopností (dále jen „NKS“) a kombinovaným postižením (dále jen „KP“) (N=7). V případě základní školy v Kyjově a Liberci bylo zaměření vyjma žáků se SP a NKS zaměřeno také na žáky s poruchou autistického spektra (dále jen „PAS“). Široké zaměření bylo zaznamenáno v případě základní školy v Ivančicích, které se věnovalo vyjma SP, NKS a KP také žákům s mentálním postižením (zkr. MP) a s PAS. Taktéž základní škola v Českých Budějovicích vykazala široké zaměření, a to na žáky s SP, NKS, KP a PAS (Tabulka č. 9).

Název školy	DVPP (v ČZJ)	Kvalifikovaný personál v ČZJ	Použití znalostí ČZJ ve výuce
ZŠ České Budějovice	ano	ano, slyšící pedagogové a tlumočník se znalostí ČZJ	ano
ZŠ Gellnerka Brno	ano	ano, asistenti a pedagog se SP	ano
ZŠ Ivančice	ne, nepodařilo se zajistit semináře	ano, slyšící pedagogové	neadekvátní znalost ČZJ u pedagogů
ZŠ Kyjov	ano, v ped. sboru personální nouze	ano, slyšící pedagogové	neadekvátní znalost ČZJ u pedagogů
ZŠ Hradec Králové	ano, celý ped. sbor	ano, slyšící pedagogové a tlumočníci	ano
ZŠ Liberec	ano, celý ped. sbor	ano, slyšící pedagogové a asistenti se SP, tlumočník	ano
ZŠ Ostrava-Poruba	ano, celý ped. sbor	ano, slyšící pedagogové	neadekvátní znalost ČZJ u pedagogů
ZŠ Olomouc	ano, celý ped. sbor	ano, slyšící a neslyšící pedagogové	ano
ZŠ Plzeň	ne, výběr DVPP volbou pedagogů, ne školy	ano, slyšící pedagogové	neadekvátní znalost ČZJ u pedagogů
ZŠ Praha, ul. Ječná	ne	neuveďeno	ne, výuka auditivně-orální metodou
ZŠ Praha, ul. Holečkova	ano	ano, slyšící a neslyšící pedagogové	ano
ZŠ Praha, ul. Výmolova	neuveďeno	ano, asistenti a pedagogové se SP, slyšící ped., tlumočníci	ano
ZŠ Valašské Meziříčí	ano, ve výuce není znalost ČZJ patrná	ano, slyšící pedagogové	neadekvátní znalost ČZJ u pedagogů

Tabulka č. 10; zpracování: vlastní

Komparace inspekčních zpráv byla zaměřena také na oblast dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen „DVPP“) v oblasti českého znakového jazyka. DVPP v této problematice probíhalo na většině zkoumaných základních škol pro žáky se sluchovým postižením (N=9). V případě základní školy v Hradci Králové, Liberci, Ostravě a Olomouci bylo uvedeno, že se DVPP týká celého pedagogického sboru. Pedagogové ze základní školy v Kyjově a Valašském Meziříčí sice absolvovali kurzy ČZJ, avšak dle zjištění ČŠI bylo množství kompetentních vyučujících nízké, resp. všeobecná úroveň znalostí ČZJ byla nedostačující. V případě základní školy v Ivančicích byl ze strany vedení školy zájem o zajištění seminářů pro rozvoj ČZJ v rámci DVPP, avšak snaha byla neúspěšná. Dále bylo zjištěno, že základní škola v Plzni nechává výběr DVPP na preferencích samotných pedagogů, a nevychází tudíž z potřeb zaměření základní školy. ČŠI taktéž zjistila, že zájem pedagogů na této základní škole o další vzdělávání je minimální. Inspekční zpráva základní školy v Praze v ul. Výmolova neuvádí, jakým způsobem bylo DVPP realizováno (Tabulka č. 10).

Většina zkoumaných základních škol disponuje kvalifikovaným personálem s ohledem na znalosti českého znakového jazyka. V případě základní školy v Praze v ul. Ječná tomu tak není uvedeno. Většinou se zkoumané základní školy opírají o služby slyšících pedagogů, doplněné v některých případech o neslyšící pedagogy či asistenty pedagogů, resp. rodilé mluvčí v českém znakovém jazyce. V případě základní školy v Českých Budějovicích, Hradci Králové, Liberci a v Praze, v ul. Výmolova také působí v řadách zaměstnanců tlumočníci do ČZJ. Základní škola v Ivančicích a Valašském Meziříčí se dlouhodobě snaží získat do řad pracovníků školy tlumočníka do ČZJ, avšak ve snažení není úspěšná. Česká školní inspekce mimo jiné dále hodnotila, zda pedagogické sbory skutečně vykazují dostatečnou znalost českého znakového jazyka. Adekvátní znalost byla zjištěna v těsné většině zkoumaných základních škol (N=7). V případě dalších zkoumaných školských zařízení byly ze strany ČŠI shledány rezervy ve znalostech ČZJ a výhrady k tomu byly dále v inspekčních zprávách specifikovány (Tabulka č. 10).

Inspekční šetření vyhodnocovalo také výuku žáků se sluchovým postižením. Většinou byly výsledky pozitivní, bez větších výhrad. Výhrady se ve vícero případech týkaly nízké míry všeobecných znalostí žáků, nesprávné práce s chybou, nedostatečného používání českého znakového jazyka, resp. používání znakové češtiny aj. komunikačních metod, které však nebyly vhodnými komunikačními prostředky pro žáky z důvodu specifik sluchového postižení. Větší výhrady se týkaly zejm. základní školy v Ivančicích, Kyjově, Ostravě, Plzni, Valašském Meziříčí a v Praze, v ul. Ječné (Tabulka č. 11).

Název školy	Hodnocení výuky ve třídách pro žáky se sluchovým postižením
ZŠ České Budějovice	Přátelské klima, vysoká podnětnost, efektivní střídání metod a forem práce. Nedostatečná aktivizace, diferenciací úkolů a formativní hodnocení vede k poklesu zájmu žáků o vlastní pokrok
ZŠ Gellnerka Brno	Ve třídách, které nekomunikují ČZJ využívá pedagog se SP slyšícího asistenta. Vysoká kvalita logo a specped. péče. Individualizace vzdělávání žáků dle postižení i různého věku a ročníků.
ZŠ Ivančice	Dobré sociální prostředí a atmosféra, názornost výuky. Nedostatek písemného vyjadřování a práce s chybou, ne vždy zpětná vazba o správnosti zpracovaných úkolů. Velmi vysoké nároky na učitele z důvodu různorodosti tříd, což kvůli nedostatečné kompetenci nedokázali naplnit.
ZŠ Kyjov	Výuka napříč ZŠ byla organizačně náročná, většinou dobře promyšlena, mimo hodin AJ. Nedostatečně používán ČZJ, pedagogové opomíjeli zákl. pravidla práce se žáky se SP, hlavním komunikačním prostředkem mluvená čeština, nikoliv ČZJ.
ZŠ Hradec Králové	Učivo opakováno a procvičováno, metody práce střídány, u žáků motivace k práci. Přiměřené pracovní tempo, převážně pozitivní slovní hodnocení. Příjemná pracovní atmosféra, individualizace výuky.
ZŠ Liberec	Zájem žáků o výuku, vzdělávání žáků se SP orální a písemnou formou a v ČZJ. Užívání komunikačních metod se prolínalo. Snaha pedagogů rozvíjet jazykové kompetence.
ZŠ Ostrava-Poruba	Při šetření zjištěny nedostatky – výuka orálně s podporou znaků, nízká znalost žáků ve všeobecně vzdělávacích předmětech, nedostatečná aktivizace žáků v hodinách.
ZŠ Olomouc	Cílem naučit žáky pracovat s náhradními dorozumívacími prostředky. Výuka diferencovaná a individualizovaná, přiměřená vývojovým předpokladům a SVP žáků, voleny vhodné formy a metody vzdělávání. Využívání vlastních učebních pomůcek.
ZŠ Plzeň	Výuka na prvním stupni většinou dobře připravená, odborně a věcně správně vedená. Výuka na druhém stupni nebyla zaměřena na úspěch žáků v pochopení a zvládnutí učiva. Tehdejší vědomosti a dovednosti žáků byly na nízké úrovni. Zjištěny nedostatky v komunikaci, užívání znakované češtiny namísto ČZJ.
ZŠ Praha, ul. Ječná	Uplatňován individuální a občas i diferencovaný přístup. Při výuce žáků se SP učitelé kladli důraz na zřetelnost hlasového projevu. Nedostatečné používání ČZJ.
ZŠ Praha, ul. Holečkova	Cílem je co nejvyšší zvládnutí mluveného českého jazyka, k čemuž má dojít pomocí alternativních komunikačních systémů. Aktivní přístup pedagogů k DVPP. Individuální a vstřícný přístup vyučujících k žákům.
ZŠ Praha, ul. Výmolova	Individuální a často i diferencovaný přístup k žákům. Střídání přímé frontální výuky se samostatnou prací žáků a individualizovanou výukou s podporou druhého pedagoga nebo asistenta pedagoga. Kvalita výuky ojediněle snižovala nižší míra pedagogických zkušeností projevující se dílčími metodickými a didaktickými nedostatky.
ZŠ Valašské Meziříčí	Cílem školy je maximalizovat uplatnění v běžném životě s využitím mluveného českého jazyka. Špatné pracovní klima ve třídě: žáci se SP nerespektovali učitele, jelikož byla vedena frontální orální výuka. Tehdejší schopnosti žáků, zejm. v 10. třídě byly na velmi nízké úrovni. Kvalita vyučovacího procesu u žáků se SP souvisela s neefektivní, a ne vždy dostupnou komunikací směrem k žákům.

Tabulka č. 11; zpracování: vlastní

Zaměření na úspěch bylo pozorováno u většiny zkoumaných základních škol. Obvykle bylo v inspekčních zprávách zmiňováno motivování a povzbuzování žáků a důraz na pochvaly, které by měly v celkové četnosti převyšovat kázeňská opatření. ČŠI však v případech základní školy v Ostravě a Plzni zaznamenala, že ze strany pedagogického sboru byla výuka bez orientace na úspěch či motivaci (Tabulka č. 12).

Název školy	Zaměření na úspěch
ZŠ České Budějovice	Průběžné hodnocení a motivace k další práci, v závěru hodin individualizovaná zpětná vazba. Podporován zájem o učení i vlastní vzdělávací růst.
ZŠ Gellnerka Brno	Velmi dobrá znalost ČZJ pedagogy. Vhodně využita práce s chybou. Z důvodu časové náročnosti méně času na zhodnocení práce žáků v hodině.
ZŠ Ivančice	Velmi dobré podmínky v ZŠS, důsledné motivování žáků. Opačně, na druhém stupni ZŠ nízký zájem o učivo z důvodu nepřipravenosti pedagogů na výuku.
ZŠ Kyjov	Kvalitní vzdělávání s nedostatky v motivaci žáků.
ZŠ Hradec Králové	Většinou dostatečná aktivita a zájem o výuku. Vstřícná a stimulační interakce učitelů s žáky.
ZŠ Liberec	Ano, pochvaly výrazně převyšovaly kázeňská opatření.
ZŠ Ostrava-Poruba	Zaznamenána výuka bez orientace na úspěch, motivaci.
ZŠ Olomouc	Reagování na potřeby žáků a účinná motivace k další práci prostřednictvím pochval, které převažují nad kázeňskými opatřeními.
ZŠ Plzeň	Výuka nebyla zaměřena na úspěch žáků v pochopení a zvládnutí učiva.
ZŠ Praha, ul. Ječná	Průběžné pochvaly žáků.
ZŠ Praha, ul. Holečkova	Důraz na vstupní i průběžnou motivaci (pochvaly za snahu a dobře plněné úlohy).
ZŠ Praha, ul. Výmolova	Kladen důraz na vstupní i průběžnou motivaci (pochvaly za snahu, dobře plněné úlohy a povzbuzení s cílem posílit sebevědomí).
ZŠ Valašské Meziříčí	Učitelé žáky průběžně hodnotili, povzbuzovali a chválili, čímž dostávali žáci bezprostřední zpětnou vazbu a byli motivováni k další práci.

*Tabulka č. 12; zpracování: vlastní*

Ve všech případech zkoumaných základních škol byl zaznamenán respektující, empatický a nápomocný postoj pedagogů směrem k žákům. Postoj pedagogů byl také většinou příznivý k asistentům pedagoga, spolupráce byla dobrá a efektivní. Opačně, neefektivní spolupráce byla pozorována v případě základní školy v Ostravě a v Praze, v ul. Holečkova. Nedostatečné zastoupení asistentů pedagoga se znalostí českého znakového jazyka bylo zjištěno na základní škole v Ivančicích a Valašském Meziříčí (Tabulka č. 13).

Název školy	Přístup učitelů k žákům	Asistent ve výuce
ZŠ České Budějovice	Respektující postoj pedagogů a laskavý přátelský přístup.	Dobrá a efektivní práce asistentů pedagoga s žáky a pedagogy.
ZŠ Gellnerka Brno	Působení vůči dětem velmi vstřícné, taktní a systematické.	Dobrá a efektivní práce asistentů pedagoga s žáky a pedagogy.
ZŠ Ivančice	Pozitivní vztahy pedagogů a žáků přispívají k motivaci a kvalitě vzdělávání	Nedostatečné personální zastoupení asistentů pedagoga ovládajících ČZJ.
ZŠ Kyjov	Profesionální a empatické jednání pedagogů.	Působení asistentů pedagoga využito rozdílně – od promyšleného a účinného až po málo efektivní.
ZŠ Hradec Králové	Velmi dobrá spolupráce mezi žákem a pedagogem.	Dobrá a efektivní práce asistentů pedagoga a tlumočnicků s žáky a pedagogy.
ZŠ Liberec	Vhodná motivace ze strany pedagogů.	Dobrá a efektivní práce asistentů pedagoga s žáky a pedagogy.
ZŠ Ostrava-Poruba	Přístup empatický a vstřícný.	Neefektivní spolupráce asistenta pedagoga a pedagogů.
ZŠ Olomouc	Empatický přístup všech zaměstnanců k dětem a žákům.	Dobrá a efektivní práce asistentů pedagoga a tlumočnicků s žáky a pedagogy.
ZŠ Plzeň	Spolupracující a dělný kolektiv pedagogů školy pozitivně ovlivňuje její klima.	neuvedeno
ZŠ Praha, ul. Ječná	Empatický přístup pedagogů k žákům.	Dobrá a efektivní práce asistentů pedagoga s žáky a pedagogy.
ZŠ Praha, ul. Holečkova	Vyučující vstřícným přístupem vytváří pozitivní atmosféru.	Neefektivní spolupráce asistenta pedagoga a pedagogů.
ZŠ Praha, ul. Výmolova	Individualizovaný a vstřícný přístup k žákům, poskytování cílené podpory	Dobrá a efektivní práce asistentů pedagoga s žáky a pedagogy.
ZŠ Valašské Meziříčí	Vstřícný a empatický přístup k žákům, zohledňování jejich specifických potřeb	Nedostatečné personální zastoupení asistentů pedagoga ovládajících ČZJ.

Tabulka č. 13; zpracování: vlastní

Závěrem podkapitoly 4.3 lze shrnout hlavní závěry této části textu, zejména s ohledem na nedostatky základních škol. Nepříznivé závěry inspekčních šetření byly zaznamenány v několika případech. Základní škola v Ivančicích je definována určením pro široké spektrum žáků (SP, NKS, KP, MP, PAS). Personální obsazení pedagogického sboru je však nedostatečné, což ústí v problémy při výuce, kdy výuka není dostatečně diferencována a individualizována dle potřeb jednotlivých žáků. Následkem tohoto fungování u žáků je nízká pozornost ve výuce a nízká motivace k vzdělání a dalšímu rozvoji. Důsledkem toho jsou neuspokojivé studijní znalosti žáků. Základní školy ve Valašském Meziříčí i Ostravě dokládaly školní inspekci dokumenty ohledně dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti českého znakového jazyka, avšak ze skutečných poznatků zjištěných v průběhu šetření vyplynula nedostatečná znalost pedagogických pracovníků v této oblasti. Nedostatečná kompetence v oblasti ČZJ i v těchto případech a dalších (základní školy v Kyjově, Plzni a Praze, ul. Ječná) vedla ke špatné komunikaci mezi pedagogy a žáky, v důsledku čehož došlo na základě zjištění České školní inspekce k ochuzení žáků o značné množství informací. Nevyhovující nastavení dalšího vzdělávání bylo zaznamenáno na základní škole v Plzni, kdy vedení školy nevyvíjelo dostatečný tlak na podřízené pedagogické pracovníky, aby se dále vzdělávali, a to zejména

v oblastech, které jsou pro dané školské zařízení klíčové, tj. speciálněpedagogické kompetence, vč. znalosti českého znakového jazyka. Samotní pedagogičtí pracovníci dle zjištění inspektorů vykazovali jen minimální zájem o další rozvoj.

## 5. Limity výzkumu

Výzkum magisterské diplomové práce byl ovlivněn limitem, který představoval veřejně nedostupné online verze školních vzdělávacích programů od škol, které byly do výzkumu zahrnuty. Pouze tři základní školy pro žáky se sluchovým postižením v ČR (tj. Kyjov, Olomouc, Valašské Meziříčí) měly na svých internetových stránkách zveřejněné plné verze ŠVP. Další tři školské instituce (Brno, České Budějovice, Ivančice) zveřejnily pouze výtahy z úplných ŠVP. Další školská zařízení nezveřejnily na internetových stránkách ani zkrácenou verzi dokumentu. Dotčená školská zařízení byla ve snaze realizovat výzkum písemně oslovena o poskytnutí plných verzí ŠVP, avšak kladně vyhověly pouze základní škola v Ivančicích a Ostravě-Porubě. Základní škola v Liberci na žádost o zaslání kopie plné verze poskytla pouze zkrácenou verzi. Zbylá oslovená školská zařízení žádosti nevyhověla a zamítla ji, případně nereagovala.

Další limit pro magisterskou diplomovou práci spočívá ve zpracovávání „velké“ revize rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, protože bude obsahovat i změny týkající se učebních osnov předmětu přírodopis. V důsledku toho je pravděpodobné, že magisterská diplomová práce po vstupu revize v platnost pozbude aktuálnosti.

Limitem práce je také větší časový odstup od vyhotovení posledních, aktuálně nejnovějších, inspekčních zpráv České školní inspekce. Ve většině případů je to již šest až sedm let od posledního inspekčního šetření. Za toto období mohly školy zaznamenat v nedostatkových oblastech zlepšení, a tudíž již současný stav nemusí odpovídat závěrům inspekčních šetření.

## Závěr

Magisterská diplomová práce si dávala za cíl komparaci školních vzdělávacích programů základních škol pro žáky se sluchovým postižením a vybrané základní školy běžného typu v části o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a v předmětu přírodopisu. Za účelem zpracování výzkumu byly zpracovány teoretické předpoklady. Vymezeny byly klasifikace žáků se sluchovým postižením, které byly členěny podle míry sluchové vady, doby vzniku sluchového postižení nebo lokalizace. Práce dále shrnula vzdělávání žáků se sluchovým postižením, a to s ohledem na současné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně působení tlumočnicka na školách, a vývoj vzdělávacího systému v minulosti. V téže kapitole byly vymezeny komunikační metody orální, bilingvní, Totální komunikace i komunikační techniky pro žáky s kochleárním implantátem, nebo pro žáky se sluchovým postižením v integraci. Magisterská diplomová práce dále rozpracovala Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, vymežila klíčové kompetence, očekávané výstupy a standardy RVP ZV. Přiblížena byla také „velká“ revize rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a část RVP ZV zaměřená na předmět přírodopis. Výzkumná část práce vycházela ze specifikovaných teoretických předpokladů a komparovala školní vzdělávací programy základních škol pro žáky se sluchovým postižením v České republice. Výzkum byl negativně ovlivněn neúplností dat, a to z důvodu jejich nezveřejnění, resp. zamítnutí či ignorování žádostí o jejich poskytnutí v elektronických kopiích. Posléze výzkum charakterizoval školní vzdělávací program vybrané základní školy běžného typu a porovnal identifikované prvky se vzdělávacími programy základních škol pro žáky se sluchovým postižením. Výzkumná část práce byla také rozšířena o komparaci inspekčních zpráv České školní inspekce, které se týkaly dotčených základních škol pro žáky se sluchovým postižením.

## Seznam zkratk

ASL – American Speech Language

ČKTZJ – Česká komora tlučníků znakového jazyka

ČŠI – Česká školní inspekce

ČZJ – Český znakový jazyk

DVPP – další vzdělávání pedagogických pracovníků

ILP – individuální logopedická péče

KP – kombinované postižení

MKN – Mezinárodní klasifikaci nemocí a souvisejících zdravotních problémů

MP – mentální postižení

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NKS – narušená komunikační schopnost

NPI – Národní pedagogický institut

PAS – poruchy autistického spektra

PLPP – plán pedagogické podpory

PŠPP – předměty speciálněpedagogické péče

RVP ZV – rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání

SASL – South African Signed Language

SP – sluchové postižení

SPC – speciálně pedagogické centrum

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠPP – školní poradenské pracoviště

ŠPZ – školní poradenské zařízení

ŠVP – školní vzdělávací plán

WHO – World Health Organization (Světová zdravotnická organizace)

ZV – základní vzdělávání

## Seznam legislativy, literatury a pramenů

### Legislativa

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

Zákon č. 155/1998 Sb. Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob.

Zákon č. 171/1990 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon).

Zákon č. 31/1953 Sb. Zákon o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon).

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

## Literatura

ANDREWS, Jean F. a John A. COWELL. Preparing Future Teachers and Doctoral-Level Leaders in Deaf Education: Meeting the Challenge. *American Annals of the Deaf*. 2007, 151(5). 464-475. DOI: 10.1353/aad.2007.0000.

CANNON, Joanna E. a John L. LUCKNER. Increasing Cultural and Linguistic Diversity in Deaf Education Teacher Preparation Programs. *American Annals of the Deaf*, 2016, 161(1). 89-103. DOI: 10.1353/aad.2016.0014.

CAWTHON, Stephanie W. a Carrie Lou GARBEGOGLIO. Evidence-Based Practices in Deaf Education: A Call to Center Research and Evaluation on the Experiences of Deaf People *Review of Research in Education*. 2021, 2021/45. 346-371. DOI: 10.3102/0091732X20985070. DOI: 10.3102/0091732X2098507.

CSONKA, Štefan, Jozef MISTRÍK a Ladislav UBÁR. *Frekvenčný slovník posunkovej reči*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1986.

DOLMAN, David. Enrollment Trends in Deaf Education Teacher Preparation Programs, 1973–2009. *American Annals of the Deaf*. 2010, 155(3). 353-359. DOI: 10.1353/aad.2010.0013.

DOUŠOVÁ, Věra, Kristina KRATOCHVÍLOVÁ a Jitka MOTEJZÍKOVÁ, 2014. *Být neslyšící nemusí být problém: jak postupovat při výchově dětí se sluchovým postižením : postřehy z psychologické poradny*. Praha: Centrum pro dětský sluch Tamtam. ISBN 978-80-86792-38-5.

DRASGOW, Erik. Bilingual/Bicultural Deaf Education: An Overview. *Sign Language Studies*. 1993, 1993/80. 243-266. DOI: 10.1007/978-94-011-4531-2\_23.

ERTING, Carol. Sociocultural Dimensions of Deaf Education: Belief Systems & Communicative Interaction. *Sign Language Studies*. 1985, 1985/47. 111-126.

EVANS, Lionel. *Total Communication Structure and Strategy*. Washington D.C.: Gallaudet College Press, 1982. ISBN 0-913580-75-9.

FUSE, Akiko, Yuliya NAVICHKOVA a Krysteena ALLOGGIO. Perception of intelligibility and qualities of non-native accented speakers. *Journal of Communication Disorders*. 2018, 2018/71. 37-51. DOI: 10.1016/j.jcomdis.2017.12.006.

GABRIELOVÁ, Dagmar, Jaroslav PAUR a Jozef ZEMAN. *Slovník znakové řeči*. Praha: Horizont, 1988. ISBN: 40-085-88.

GERNER DE GARCÍA, Barbara a Lodenir BECKER KARNOPP. *Change and Promise: Bilingual Deaf Education and Deaf Culture in Latin America*. Gallaudet University Press. 2016. ISBN: 978-1-56368-675-7.

HIN, Chan Yi, Anita YU ON LAM, Aaron WONG YIU LEUNG. Translanguaging in Hong Kong Deaf Signers: Translating Meaning from Written Chinese. *Sign Language Studies*. 2022, 22(3). 430-483. DOI: 10.1353/sls.2022.0002.

HLOŽEK, Zdeněk. 2012. *Základy audiologie pro speciální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3437-7.

HOLMANOVÁ, Jitka. *Logopedická péče o děti s kochleárním implantátem*. In: MOTEJZÍKOVÁ, Jitka a Jana BARVÍKOVÁ, 2009. *Kochleární implantáty: rady a zkušenosti*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, s. 127-135. ISBN 978-80-86792-23-1.

HOMOLÁČ, Jiří, 1998. *Komunikace neslyšících: sociolingvistika : (antologie textů)*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 80-858-9940-X.

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

HRADILOVÁ, Tereza, Marie CHUDOŽILOV BENDOVIČ, Marie KOMORNÁ a Miroslava KOTVOVÁ, 2023. *Surdopedie a dospělý věk: sluchová ztráta v mezilidském kontaktu*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-3125-9.

HRUBÝ, Jaroslav a Kaj KOSTELNÍK, 1997. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených. ISBN 80-721-6006-0.

HRUBÝ, Jaroslav. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999. ISBN 80-7216-096-6.

HULT, Francis a Sarah E. COMPTON. Deaf Education Policy as Language Policy: A Comparative Analysis of Sweden and the United States. *Sign Language Studies*. 2012, 12(4). 602-620. ISSN: ISSN-0302-1475.

HUMPHRIES, Tom a Bobbie M. ALLEN. Reorganizing Teacher Preparation in Deaf Education. *Sign Language Studies*, 2008, 8(2). 160-180. DOI: 10.2307/26190641.

JABŮREK, Josef. *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. Praha: Septima, 1998. ISBN 8072160524.

JOUTSELAINEN, Marjo. 1993. Deaf people in the developing world. In Peter MITTLER, Ron BROUILLETTE a Duncan HARRIS (eds.), *Special needs education*. London: Koran Page. DOI: 10.4324/9780203080313.

*Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání: dílčí část*, 2015. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4616-5.

KEMP, Charlotte. 2009. Defining multilingualism. In Larissa ARONIN a Britta HUFISEN (eds.), *The exploration of multilingualism* (s. 11–26). Amsterdam: John Benjamins Publishing. DOI: 10.1075/aals.6.

KOSTELECKÁ, Yvona, KOSTELECKÝ, Tomáš, Jana KOHNOVÁ, Michaela TOMÁŠOVÁ, Kateřina POKORNÁ, Kateřina VOJTÍŠKOVÁ a Martin ŠIMON. *Žáci-cizinci v základních školách. Fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. 2013. DOI: 978-80-7290-630-7.

KRAHULCOVÁ, Beáta a Kaj KOSTELNÍK, 1996. *Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených: úvod do surdopedie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-718-4239-7.

LANGER, Jiří a Eva SOURALOVÁ, 2006. *Surdopedie - Andragogika. Olomouc: Univerzita Palackého. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia*. ISBN 80-244-1206-3.

LANGER, Jiří. *Totální komunikace, struktura a strategie*. Olomouc: Univerzita Palackého. 2003.

LANGER, Jiří.; KUČERA, Pavel. Komunikace s osobami se sluchovým postižením. In: LUDÍKOVÁ, Libuše a Zdeňka KOZÁKOVÁ, 2012. *Specifika komunikace s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3094-2.

LECHTA, Viktor. Inkluzivní pedagogika – základní determinanty. In LECHTA, Viktor, ed., 2014. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.

- LEJSKA, Mojmír, 2003. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie: úvod do surdopedie*. Brno: Paido. ISBN 80-731-5038-7.
- LYTLE, Richard R., Kathryn E. JOHNSON a Yang Jun HUI. Deaf Education in China: History, Current Issues, and Emerging Deaf Voices. *American Annals of the Deaf*. 2006, 150(5). 457-469. DOI: 10.1353/aad.2006.0009.
- MAGONGWA, Lucas. Deaf Education in South Africa. *American Annals of the Deaf*. 2010, 155(4). 493-496. DOI:10.1353/aad.2010.0034.
- MÜLLER, Oldřich, 2001. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole: úvod do surdopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0231-9.
- PARKIN, Ingrid. Factors Affecting Deaf Education in South Africa. *American Annals of the Deaf*. 2010, 155(4). 490-493. DOI:10.1353/aad.2010.0034.
- PEŠOUTOVÁ, Irena, 2008. *Tlumočnická profese a neslyšící děti*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. ISBN 978-80-87218-01-3.
- POTMĚŠIL, Miloň, 2003. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0766-3.
- POTMĚŠIL, Miloň, 2006. *Všeobecný slovník českého znakového jazyka: úvod do surdopedie*. Praha: Fortuna. ISBN 80-716-8800-2.
- POTMĚŠIL, Miloň, 2007. *Sluchové postižení a sebereflexe*. V Praze: Karolinum. ISBN 978-80-246-1300-0.
- POWERS, Stephen. From Concepts to Practice in Deaf Education: A United Kingdom Perspective on Inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2002, 7(3). 230-243. DOI: 10.1093/deafed/7.3.230.
- PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada. 2011. ISBN 978-80-247-3181-0.
- PULDA, Miloš. *Surdopedie se zaměřením na raný a předškolní věk*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1994. ISBN 8021004762.
- PULDA, Miloš. *Surdopedie*. Vyd. 1. Olomouc : Rektorát Univerzity Palackého, 1992. ISBN 8070671904.

- SIMMS, Laurene a Helen THUMANN. Search of a New, Linguistically and Culturally Sensitive Paradigm in Deaf Education. *American Annals of the Deaf*. 2007, 152(3). 302–311. DOI: 10.1353/aad.2007.0031.
- SKLIAR, Carlos. Preface. In GERNER DE GARCÍA, Barbara a Lodenir BECKER KARNOPP, eds. *Change and Promise: Bilingual Deaf Education and Deaf Culture in Latin America*. Washington D.C.: Gallaudet University Press. 2016.
- SOURALOVÁ, Eva, 2005. *Surdopedie I. Studijní opora pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1007-9.
- STRNADOVÁ, Věra, 2002. *Úvod do surdopedie*. 2. vyd. Liberec: Technická univerzita. ISBN 80-708-3564-8.
- SVOBODOVÁ, Karla, 1997. *Logopedická péče o děti s kochleárním implantátem*. Praha: Septima. ISBN 80-721-6002-8.
- TARCSIOVÁ, Darina a SCHMIDTOVÁ, Margita. Sluchové postižení. In LECHTA, Viktor, ed., 2014. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.
- THUMANN-PREZIOSO, Carlene. Deaf Parents' Perspectives on Deaf Education. *Sign Language Studies*, 2005, 5(4). 415-440. DOI:10.1353/sls.2005.0020.

## Prameny

11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11), 2023. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR [online]. [cit. 2023-05-30]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>.

Celkový zájem o studium pedagogiky neklesá, o přírodovědnou specializaci je ale malý [online]. 30.06.2017 [cit. 2023-05-13]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/clanek/veda-skoly-celkovy-zajem-o-studium-pedagogiky-neklesa-o-prirodovednou-specializaci-je-ale-maly-40038511>.

Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2018. Výroční zpráva 2018: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka – nezisková profesní organizace sdružující tlumočnický pro neslyšící. Praha. Dostupné také z: <https://www.cktzj.com/user/documents/upload/Dokumenty/V%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD%20zpr%C3%A1va%20komory%202018.pdf>.

Disorders with hearing impairment, 2023. FIND-A-CODE [online]. [cit. 2023-05-30]. Dostupné z: <https://www.findacode.com/icd-11/block-601591344.html>

Etický kodex, 2023. Česká komora tlumočnicků znakového jazyka [online]. [cit. 2023-05-30]. Dostupné z: <https://www.cktzj.com/o-komore/eticky-kodex/>.

CHLUMECKÁ, Eva. Bilingvální vzdělávání sluchově postižených žáků: Obecná charakteristika a srovnání hamburského a českého školního experimentu. Ruce.cz [online]. 15.01.2006 [cit. 2023-05-07]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/33-bilingvalni-vzdelavani-sluchove-postizenych-zaku>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2018. Hlavní závěry analýzy implementace společného vzdělávání v období 1. 9. 2016 – 31. 10. 2017. Praha, 14 s. Dostupné také z: [https://cosiv.cz/wp-content/uploads/2018/04/analyza\\_implementace\\_SV.pdf](https://cosiv.cz/wp-content/uploads/2018/04/analyza_implementace_SV.pdf).

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY, 2023. Koncepce revize vzdělávací oblasti Člověk a příroda. Dostupné také z: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/files/koncepce-cp.pdf>.

Nejčastější dotazy, 2023. Národní pedagogický institut ČR: revize rámcových vzdělávacích programů [online]. [cit. 2023-05-30]. Dostupné z: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/nejcastejsi-dotazy>.

O MKN-10, 2023. MKN-10 [online]. [cit. 2023-05-30]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/o-mkn>.

POSPÍŠILOVÁ, Ivana a Helena KOČOVÁ. Pro a proti integrace dětí se zdravotním postižením. Šance dětem [online]. 17.03.2023 [cit. 2023-05-20]. Dostupné z: [https://sancedetem.cz/pro-proti-integrace-deti-se-zdravotnim-postizenim?fbclid=IwAR2iFonbKMblKMmPB6xM-zxQvtvcRWjFZsR-gb-kCYX6MOd8cS7MQQ3\\_\\_rw](https://sancedetem.cz/pro-proti-integrace-deti-se-zdravotnim-postizenim?fbclid=IwAR2iFonbKMblKMmPB6xM-zxQvtvcRWjFZsR-gb-kCYX6MOd8cS7MQQ3__rw).

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2021. Praha: MŠMT.

RANDÁK, Jan, 2018. Defektní a přece socialističtí? O normalitě žáků zvláštních škol v počátcích československé komunistické diktatury. HISTORIE – OTÁZKY – PROBLÉMY. Praha: Vydavatelství Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, 10(2), 44-59. ISSN 2336–6672.

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Edu.cz [online]. 2023 [cit. 2023-05-13]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.

Standardy, 2023. Národní pedagogický institut [online]. [cit. 2023-05-23]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=9832>.

*Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání Základní školy pro sluchově postižené, Olomouc, Kosmonautů 4: Motivační název programu: Škola – základ cesty do společnosti*, 2016. Olomouc: Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené, Olomouc, Kosmonautů 4, 779 00.

*Vzdělávací program Národní škola*. 1997. Praha: MŠMT.

WHO, 1993. International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps: A manual of classification relating to the consequences of disease. 4. Ženeva: World Health Organization. ISBN 9241541261.

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Hana Chvalová
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Prof. PhDr. PaedDr. Miloň Potměšil, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2023

<b>Název práce:</b>	Komparativní studie učebních plánů a osnov základní školy pro žáky se sluchovým postižením a běžné základní školy a oblast přírodopisu
<b>Název v angličtině:</b>	Comparative study of educational plans and syllabuses of elementary schools for deaf pupils and elementary school for intact pupils with regard to the subject of biology
<b>Anotace práce:</b>	Magisterská diplomová práce se zaměřuje na komparaci učebních plánů a osnov základních škol pro žáky se sluchovým postižením a základní školy běžného typu se zaměřením na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a učební osnovy předmětu přírodopis. Pro realizaci výzkumu byly vybrány základní školy pro žáky se sluchovým postižením nacházejí se v České republice a jedna základní škola běžného typu. Výzkum zkoumal vybrané oblasti školních vzdělávacích programů a poukázal na podobnosti a odlišnosti mezi vzdělávacími programy a osnovami.
<b>Klíčová slova:</b>	sluchové postižení, rámcový vzdělávací program, Česká školní inspekce, přírodopis
<b>Anotace v angličtině:</b>	This master thesis is focused on comparison of educational plans and syllabuses of elementary schools for deaf pupils and elementary school for intact pupils. The research is focused on specific educational needs and the biology teaching curriculum. Research design was consisted of all elementary schools for deaf pupils in

	Czechia and of one random school for intact students. Research focused on educational goals in biology also. Research points out on similarities and differences between educational plans and syllabuses.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	deaf disability, elementary education, educational plans, educational syllabuses, biology
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	-
<b>Rozsah práce:</b>	72 s. (128 809 znaků)
<b>Jazyk práce:</b>	čeština