UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA
BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM
2018–2021

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Markéta Podešvová

Inkluze a její dopad na středoškolskou mládež se sluchovým postižením v Praze

Praha 2021
Vedoucí bakalářské práce:
Mgr. et. Mgr. Václav Chmelíř

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR PART-TIME STUDIES

2018–2021

BACHELOR THESIS

Markéta Podešvová

Inclusion and its Impact on High School Youth with Hearing Impairment in Prague

Prague 2021

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

Mgr. et. Mgr. Václav Chmelíř

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne ……

Markéta Podešvová

Poděkování

Děkuji vedoucímu práce Mgr. et. Mgr. Václavu Chmelířovi za vedení mé práce a cenné rady a PaedDr. Jarmile Klugerové, Ph.D., za ochotu a pomoc.

Anotace

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Pojednává o inkluzi, jak ji prožívají sluchově postižení, a jaký má nebo měla dopad na jejich vzdělání a na jejich osobní a rodinné životy. Celá práce vyzní na podporu speciálních škol pro sluchově postižené.

Klíčová slova

Alternativní forma komunikace, asistent pedagoga, diagnostika, handicap, inkluze, kazuistika, specifika sluchového postižení, terapie.

Annotation

The bachelor thesis is divided into theoretical and practical part. It discusses inclusion, how it is experienced by the hearing impaired, and what impact it has or has had on their education and on their personal and family lives. The whole work is to support special schools for the hearing impaired.

Keywords

Alternative form of communication, case study, diagnostics, handicap, inclusion, specifics of hearing impairment, teaching assistant, therapy.

OBSAH

ÚVOD **9**
TEORETICKÁ ČÁST **11**
1 SURDOPEDIE **11**
1.1 Definice sluchového postižení 11
1.2 Výskyt a typy sluchového postižení 12
1.3 Stupeň sluchového postižení 12
1.3.1 Ohluchlí 13
1.3.2 Nedoslýchaví 13
1.3.3 Prelingválně neslyšící 13
1.3.4 Sluchově postižení s kochleárním implantátem 14
2 KOMUNIKACE SLUCHOVĚ POSTIŽENÝCH **15**
2.1 Obtíže při komunikaci se slyšícím 15
2.1.1 Verbální komunikace 16
2.1.2 Neverbální komunikace – znakový jazyk 17
3 LINGVISTICKÝ A KULTURNÍ PŘÍSTUP K HLUCHOTĚ V ČR **18**
3.1 Socializace lidí se sluchovým postižením 19
4 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ **21**
4.1 Inkluzivní pedagogika jako obor pedagogiky 21
4.2 Situace v ČR – inkluzivní vzdělávání – současná legislativa 22
4.3 Školní třída a její význam 24
5 BILINGVÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ **26**
5.1 Situace v ČR – bilingvální vzdělávání 27
5.2 Situace v zahraničí 28
PRAKTICKÁ ČÁST **30**
6 VÝZKUM **30**
6.1 Vymezení výzkumného cíle 30
7 OTÁZKY A HYPOTÉZY **32**
7.1 Výzkumné otázky: 32
7.2 Hypotézy: 32
8 VÝZKUMNÝ VZOREK – OSOBNÍ ANAMNÉZA RESPONDENTŮ **33**

8.1 Výzkumná metodika 34
8.2 Časová organizace výzkumu 35
9 VÝSLEDKY VÝZKUMU 36
10 TABULKY 41
11 INTERPRETACE A DISKUSE VÝSLEDKŮ 43
11.1 Vyhodnocení odpovědí na výzkumné otázky 45
11.2 Vyhodnocení hypotéz 46
ZÁVĚR 47
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ 51
SEZNAM ZKRATEK 54
SEZNAM TABULEK 55
SEZNAM PŘÍLOH 56

ÚVOD

„*Zásada integrace je jistě výborná, ale nemůže být zásadou nejvyšší a nutně musí být podřízena zásadě maximálního prospěchu dítěte.*“ (Matějček In: Kocurová, 2001, s. 187)

Cílem bakalářské práce je zaměření na inkluzi sluchově postižených dětí a mládeže a na její vesměs negativní dopady na jejich život a psychiku. Vzhledem k tomu, že je v současné době na vzestupu inkluzivní vzdělávání jedinců se specifickými vzdělávacími potřebami zajímalo mě, jaký mají názor na inkluzi samotní neslyšící. Toto bude předmětem praktické části, kde na výzkumné otázky budou odpovídat samotní neslyšící.

Zároveň by tato bakalářská práce měla sloužit jako zdroj informací rodičům sluchově postižených dětí, kteří stojí před rozhodnutím, do jakého vzdělávacího proudu mají své dítě zařadit. Zda do speciální školy nebo do běžné školy v místě bydliště.

Mám těžkou oboustrannou poruchu sluchu a mám zkušenost s inkluzí v běžné škole i zkušenost ze školy speciální. Jelikož s inkluzí nemám dobrou zkušenost, vybrala jsem si tři respondenty z řad sluchově postižených, aby mi oni sami řekli, jakou mají zkušenost s inkluzí. Podmínkou jejich zařazení do mé bakalářské práce byla právě zkušenost se vzděláváním v běžné škole i ve škole speciální.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě základní části. Na část teoretickou a část praktickou, přičemž teoretická část bude dále rozdělena na podkapitoly.

První kapitola se týká samotného pojmu surdopedie, druhá kapitola je věnována komunikaci sluchově postižených, třetí kapitola lingvistickému a kulturnímu přístupu k hluchotě v ČR, čtvrtá kapitola inkluzivnímu vzdělávání. Poslední pátá kapitola přibližuje bilingvální vzdělávání, které je v této bakalářské práci důležité, jelikož klade důraz na speciální školství a bilingvální vzdělávání (výuku českého mluveného jazyka a českého znakového jazyka).

Svou podstatnou roli zde bude mít i legislativa, a to zejména zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon) a vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (dále jen vyhláška) a dále zákon č. 384/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob.

Z legislativy vyplývají možnosti vzdělávání, při zařazení dítěte do běžné školy jako jsou např. podpůrné programy, asistenti nebo tlumočníci. Jaké jsou to programy a jak ve skutečném životě neslyšícím dětem pomáhají je rozebráno ve třetí části s názvem inkluzivní vzdělávání.

Druhá část bakalářské práce je tvořena praktickou částí. Skládá se z polostrukturovaných rozhovorů, kde interpretace proběhla interpretativní fenomenologickou analýzou. Výběr záměrný – neboť je to jeden z postupů výběrového šetření, při němž rozhodnutí o zahrnutí jednotky není provedeno pomocí pravděpodobnostního mechanismu, ale je vedeno konkrétním záměrem plynoucím z výzkumné úlohy. (Používá se tam, kde jde o zajištění rovnoměrného a systematického pokrytí základního souboru a jeho rozmanitosti, především je-li počet vybíraných jednotek malý a aplikace pravděpodobnostního výběru by nebyla spolehlivá.) Ve výzkumných rozhovorech jsou zastoupeni jedinci, kterým byla diagnostikována těžká oboustranná percepční porucha sluchu nebo praktická hluchota. Další podmínkou je, aby měli zkušenost jak ze školy pro sluchově postižené, tak z běžné školy, aby prošli inkluzí.

Základní nevýhodou této metody je nemožnost provádět statistické zobecnění – kvůli malému počtu dat.

TEORETICKÁ ČÁST

1 SURDOPEDIE

Surdopedie je speciálně pedagogická disciplína zabývající se výchovou, vzděláváním, rozvojem jedince se sluchovým postižením a snahou o jeho plné začlenění (sociální, pracovní) do společnosti. Název je odvozen z latinského slova *surdus* = hluchý a řeckého *paideia* = výchova (Wikipedia, online, cit. 2021-04-30).

Surdopedie byla v minulosti součástí logopedie, ale v roce 1983 se od logopedie oddělila a stala se samostatnou disciplínou. Cílem surdopedie je komplexní péče o sluchově postižené, jejich sociální a pracovní zapojení, které se může realizovat v různých úrovních a dále pak socializace (Bulová In: Pipeková, 1998).

Surdopedie úzce spolupracuje se speciálními pedagogickými obory jako jsou logopedie, oftalmopedie, psychopedie, somatopedie atd. Součástí spolupráce jsou však nejen speciální pedagogické obory, ale i obory obecně pedagogické či psychologické. Z medicínského hlediska je důležitá spolupráce s foniatrií, otorinolaryngologií a s pediatrií (Horáková, 2012). Je velmi důležité co nejdříve zjistit, o jaký typ a stupeň sluchového postižení se jedná. Podle toho je pak zvolena následná péče. Díky screeningu sluchových vad se v dnešní době dá zjistit, jestli dítě má postižení sluchu ihned po narození. Další důležitou věcí jsou pravidelné kontroly u pediatra, kde je kontrolován správný vývoj dítěte a být včas odhaleny případné odchylky od normálního vývoje. Pokud jsou zaznamenány určité odlišnosti ve vývoji, měl by pediatr doporučit rodičům návštěvu foniatra.

1.1 Definice sluchového postižení

Termín sluchové postižení a sluchová vada (porucha) se užívá v případě, je-li narušeno sluchové vnímání. Sluchová vada je chápána jako poškození orgánu nebo jeho funkce, čímž dochází ke snížení kvality slyšení, kvantity slyšení nebo kombinaci obojího (Potměšil, 2003).

Termín sluchové postižení zastřešuje i sociální důsledky sluchové insuficience (Souralová, Langer, 2005).

Osoba se sluchovým postižením je jedinec s různým stupněm a druhem sluchového postižení. Míra postižení je ovlivněna dobou, kdy k postižení došlo, mentální dispozicí jedince, přítomností jiného přidruženého postižení a také péčí, která byla jedinci věnována. Do skupiny sluchově postižených zahrnujeme osoby neslyšící, nedoslýchavé, ohluchlé a také osoby s kochleárním implantátem (Souralová, Langer, 2005).

1.2 Výskyt a typy sluchového postižení

V České republice je zhruba půl milionu nedoslýchavých a neslyšících (tj. asi 5% populace). Většinu tvoří starší lidé, jejich sluch se zhoršil až v tomto období. Lidé s postižením sluchu tvoří heterogenní skupinu, která se liší z hlediska stupně, etiologie postižení, doby, kdy vzniklo, event. rizika kombinace s dalšími potížemi. Vrozenou nebo v dětství získanou sluchovou vadou trpí přibližně 0,15% populace. Sluchové postižení bývá, v závislosti na etiologii, často kombinováno s další vadou (v 11–40 % případů) (Vágnerová, 2012, s. 212).

1.3 Stupeň sluchového postižení

K vyšetření sluchových funkcí slouží audiometrie, pomocí níž lze zjistit práh slyšení, stanovit stupeň sluchové ztráty i typ poruchy. Stupeň sluchového postižení je velmi významnou charakteristikou, protože na určité úrovni dochází ke kvalitativní proměně jeho důsledků, ke ztrátě schopnosti vnímat a používat řeč.

V surdopedické praxi se pro označení velikosti sluchové ztráty nejčastěji používá termín neslyšící, nedoslýchavý a ohluchlý (člověk).

1.3.1 Ohluchlí

Dojde-li k ohluchnutí aspoň částečnému rozvoji mluvené řeči, což může být již ve 2–4 letech života, bude mít dotyčný postižený vždy podstatně menší problémy při komunikaci se slyšícími než kdokoliv, kdo se neslyšícím narodil nebo ohluchl v nejranějším věku před rozvinutím řeči. Ať je tendence k rozpadu mluvy sebesilnější, mohou ohluchlí s pomocí zkušeného logopeda a celého slyšícího okolí udržet dobře srozumitelnou a poměrně přirozeně znějící mluvu. Dokonce ani děti ohluchlé ve velice raném věku nemají problémy se čtením, které jsou u prelingválně neslyšících obrovské. Hlavní problém ohluchlých je psychologický. Znají cenu zvuku a velice ho postrádají. Dojde-li k ohluchnutí ve vyšším věku, může být pro ohluchlého velice obtížné trénovat své schopnosti odezírání a téměř nemožné naučit se znakový jazyk. Uspěchaný svět má jenom zřídka kdy dostatek trpělivosti k písemné komunikace s ohluchlými.

1.3.2 Nedoslýchaví

Nedoslýchaví jsou zcela jistě všichni ti, kteří se sluchadlem aspoň v tiché místnosti rozumějí mluvené řeči i bez odezírání.

Podstatnou část nedoslýchavých tvoří staří lidé, protože zvýšení sluchového prahu je přirozeným důsledkem stárnutí. Jsou-li nedoslýchavé děti, brzy vybaveny moderními a dobře přizpůsobivými sluchadly a jinými technickými pomůckami, mohou docela dobře rozvinout mluvenou řeč, navštěvovat bez větších problémů školy pro slyšící a v tichém prostředí sledovat diskusi jiných lidí.

Hlavním problémem nedoslýchavých dětí je, že jejich přijetí světem slyšících není nikdy stoprocentní, a pokud se včas nenaučí na odpovídající úrovni i znakový jazyk, odmítne je i společenství neslyšících. V důsledku toho jsou často velmi osamocené.

1.3.3 Prelingválně neslyšící

Světová zdravotnická organizace (WHO) definuje jako neslyšícího toho člověka, který ani s největším zesílením neslyší zvuk. Představuje nejtěžší stupeň sluchové poruchy,

znemožňuje vnímání mluvené řeči i její přirozený vývoj – jedinec je zcela odkázán na vizuální způsob příjmu informací.

Neslyšící děti však mají v porovnání s nedoslýchavými a ohluchlými i několik výhod. Nepostrádají zvuk, protože ho nikdy nepoznaly. A neslyšící lidé vytvářejí stejně jako každá jiná jazyková menšina spontánně značně soudržná společenství. Dávají přednost těm zaměstnavatelům, kteří již zaměstnávají několik neslyšících. Stěhují se do míst, kde již bydlí nějaké rodiny s neslyšícími členy. Jejich kluby a spolky jsou přirozenými centry jejich odpočinku a společenského vyžití. Obvykle se proto cítí mnohem méně osamělí než nedoslýchaví nebo ohluchlí (Hrubý, 1997, s. 36).

1.3.4 Sluchově postižení s kochleárním implantátem

Kochleární implantát má mnohem víc externích částí než typické sluchadlo a je mnohem viditelnější. Dítě jednak nosí řečový procesor, který se podobá sluchadlu, ten obsahuje mikrofon, zachycující zvuk. Z procesoru vedou dva dráty, jeden končí ve vysílací cívce obsahující malý magnet, jenž jej drží na místě u druhé cívky, kterou chirurg implantoval pod kůži za uchem. Druhý drát volně visí k hrudi nebo k úrovni pasu, kde je napojen na třetí externí drát – elektronický okruh přibližně o velikosti krabičky cigaret. Tento řečový procesor, upevněný ke hrudi dítěte nebo – u starších dětí – umístěný na opasek nebo do kapsy, selektuje ty části zvukové vlny, které jsou obecně nejpotřebnější pro porozumění řeči, a posílá je přes drát do řečového procesoru za uchem a dál do vysílací cívky. Cívka zase pošle elektromagnetické vlny přes kůži, kde je zachytí vnitřní cívka, načež se signál pošle drátem do patřičných elektrod ve vnitřním uchu. Bylo by chybou se domnívat, že děti s kochleárním implantátem budou normálně slyšet.

Navíc věk dvou let, který se považuje za nejvhodnější k implantaci neposkytuje rodičům tolik potřebný čas, aby se zorientovali v mnohdy protichůdných informacích, kterým se jim dostává ze všech stran. Je důležité, aby se dítě začalo učit odezírat a aby se zjistilo, nakolik zde mohu pomoci sluchadla. Rychlá operace nemusí s ohledem na slyšení přinést mnoho, dítě dokonce s implantátem může slyšet hůře, než by slyšelo bez operace a se sluchadlem (Lane, 2013, s. 229).

Pouze pro některé slyšící dospělé může být kochleární implantát užitečnou protézou (House, 1990).

2 KOMUNIKACE SLUCHOVĚ POSTIŽENÝCH

Řeč je prostředkem sociálního kontaktu i zdrojem poznání. Neslyšící a lidé s těžkou sluchovou vadou užívají běžné komunikační prostředky odlišným způsobem nebo používají jiný komunikační systém, který lépe vyhovuje jejich potřebám a možnostem. Z toho vyplývají obtíže v dorozumívání s příslušníky majoritní společnosti. Komunikační komplikace bývají i největším subjektivním problémem, který ze sluchové vady vyplývá Odlišnost komunikačních kompetencí, resp. způsobu komunikace je nejvýznamnějším důsledkem sluchového postižení. Rozsah podnětů, které lze aktuálně vnímat a zároveň mají informační význam, je mnohem menší než u slyšících. Ti mohou slyšet i řeč, resp. jakékoli zvuky přicházející z různých stran. Omezení možnosti vnímat a rozlišovat zvukové podněty, resp. chápat jejich význam se projeví potížemi v oblasti osvojení a využití orální řeči (Vágnerová, 2012, s. 214).

2.1 Obtíže při komunikaci se slyšícím

Komunikace se slyšícím a plynule mluvícím partnerem představuje obtíž při percepci řeči a její porozumění. Kompenzačním smyslem těžce sluchově postižených je zrak. Z tohoto důvodu je podmínkou přijatelného porozumění vizuální kontakt s komunikačním partnerem. Pokud není navázán, je nutné jej iniciovat dotekem. Sluchově postižený člověk je nucen využívat náhradního způsobu, odezírání kinémů (= pohybu mluvidel při artikulaci), event. omezené a obtížné sluchové percepce. Obě uvedené varianty jsou psychicky velice náročné a vyčerpávající, a ani jejich efekt není takový, aby kompenzoval zvýšenou námahu. Tato skutečnost ovlivňuje postoj sluchově postižených k orální komunikaci. Na potíže v porozumění i na značnou náročnost této činnosti reagují nelibostí. Napětí vyvolané námahou zvyšuje jak jejich úzkost, tak sklon k afektivním výbuchům nebo k jiné zkratkové reakci. Tyto projevy lze interpretovat jako důsledek nezvládnuté zátěžové situace. Pro sluchově postižené je i běžná komunikace stresem, což je pro slyšícího člověka jen těžko představitelné (Vágnerová, 2012, s. 215).

2.1.1 Verbální komunikace

Osvojení či uchování schopnosti komunikovat orálním způsobem je pro člověka s těžkým sluchovým postižením velmi obtížné, protože chybí nejdůležitější předpoklad – snadnost vnímání verbálního sdělení, resp. kontroly vlastního projevu (Vágnerová, 2012, s. 214).

Pro neslyšící (event. osoby se zbytky sluchu) je orální řeč v zásadě nevyhovujícím komunikačním prostředkem, který se učí proto, aby nebyli v majoritní společnosti tak izolováni. Míra motivace k jejímu osvojení může být různá, závisí na schopnostech i zkušenosti jedince.

Odezírání je velice obtížný způsob vnímání mluvené řeči, jejž nelze využívat vždycky, za všech okolností. Zrakem není možné určit přesně všechny hlásky: některé znějí odlišně (např. p, m, b), i když jejich kiném (tj. artikulační pohybový vzorec) vypadá stejně, jiné nemají žádný viditelný artikulační pohyb (např. ch), a proto snadno dochází k omylům. Pohyb rtů se při běžné mluvě rychle mění a jednotlivé kinémy mizí dříve, než je člověk stačí dekódovat. Odezírání je pochopitelně možné jen v komunikaci s jednotlivcem, v přímém zrakovém kontaktu, hovor s větší skupinou lidí není tímto způsobem realizovatelný. Předpokládá se, že odezíráním lze zachytit maximálně 30% sdělení. Odezírat bez přestávky je možné maximálně 30 minut (Vágnerová, 2012, s. 215).

Aby byla dostatečně efektivní, je třeba respektovat možnosti sluchově postiženého. Je nutné přesně a pomalu artikulovat, naslouchající (resp. odezírající) člověk musí na svého komunikačního partnera dobře vidět. Velmi důležitý je zrakový kontakt, protože sluchově postiženému poskytuje zpětnou vazbu. Potvrzuje mu, zda ho partner vnímá a rozumí jeho sdělení. Na tohoto jedince nelze spěchat, protože mu dá víc práce, aby zpracoval prezentované informace. V případě nejistoty je lepší sdělení opakovat. Je užitečnější používat kratší věty, s jednoznačným významem, kterým snadněji porozumí. Důležité jsou i další podmínky, např. vyloučení rušivého šumu, protože nedoslýchaví lidé mohou mít problémy s diferenciací jednotlivých zvuků.

Pro nedoslýchavé může být obtížné rozlišování zvukově podobných slov. Podobně znějící hlásky, resp. slabiky se jim mohou jevit stejné. Důležité je i to, že některé hlásky neznějí stejně v kontextu různých spojení, tj. slov.

Značnou zátěží je nutnost zvýšené koncentrace pozornosti, kterou potřebuji, aby mohli mluvený projev vůbec vnímat, ať tak činí sluchem, nebo zrakem. I pro nedoslýchavé může být verbální komunikace obtížná, vyvolává napětí a nejistotu, zda všechno dobře slyšeli (Vágnerová, 2012, s. 217).

2.1.2 Neverbální komunikace – znakový jazyk

V České republice je v platnosti zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. Tento zákon dělí komunikační systémy na dva typy, a to na český znakový jazyk a komunikační systémy vycházející z českého jazyka. Podle zákona si daná osoba může vybrat svobodně, který komunikační systém bude využívat.

Komunikace lidí, kteří neslyší, je od komunikace mluvenou řečí na první pohled odlišná: neslyšící lidé nevyužívají k dorozumívání zvuk (lidský hlas) a sluch, ale tvary, pozice a pohyby (ruky nebo rukou, obličejových svalů, hlavy, horní části trupu) a zrak. Jejich jazyk, opřený o viditelnou tělesnou aktivitu vnímanou zrakem, je jazyk vizuálně-motorický (Macurová, Zbořilová a kol., 2018, s. 9).

Přirozenými jazyky neslyšících komunit všude ve světě jsou znakové jazyky užívané primárně v intrakulturní komunikaci neslyšících (v komunikaci neslyšící – neslyšící). Komunity neslyšících různých národností přitom mají „vlastní“ znakové jazyky (komunita českých neslyšících má český znakový jazyk), a to i v případě, že slyšící většina užívá totožný jazyk mluvený (v anglicky mluvených zemích srov. ve Velké Británii britský znakový jazyk, v Americe americký znakový jazyk, v Austrálii australský znakový jazyk).

S jazyky mluvenými jsou však plně srovnatelné – ať už jsou nahlíženy (tak jak tomu bylo zvl. v první fázi rozvoje lingvistiky znakových jazyků) úhlem pohledu lingvistiky strukturní, sociolingvistiky nebo psycholingvistiky (Macurová, Zbořilová a kol., 2018, s. 11).

Český znakový jazyk je krásný a elegantní, rychlý a přesný (Hrubý, 1997, s. 185).

3 LINGVISTICKÝ A KULTURNÍ PŘÍSTUP K HLUCHOTĚ V ČR

U nás se lingvistický a kulturní pohled na hluchotu začal soustavněji prosazovat až zhruba od poloviny 90.let 20. století, kdy se o jazyk a komunikaci neslyšících začala zajímat i lingvistika. Až do roku 1989 byla hluchota svěřena diktátem režimu jiným disciplínám – medicíně, speciální pedagogice, logopedii. Přístupům k hluchotě dominoval přístup „nápravný“: hluchota byla většinově nahlížena jako hendikep, který vyděluje menšinové z „normálu“, jako defekt, který lze vyléčit, napravit, odstranit. Rozdíly mezi neslyšícími a slyšícími lidmi pak byly chápány jako svého druhu deviace od většinové normy. Takové názory přežívaly, navzdory změně režimu, ještě i v samostatné České republice (tedy po r. 1993) a promítaly se v první řadě do přístupů k výchově a vzdělávání neslyšících. Ty byly sevřeny oficiálními postoji a pravidly dřívějšího režimu snad nejvýrazněji: dominoval v nich oralismus (inspirovaný Milánským kongresem), „demutizace“ neslyšících. Tím, že budou „jako my“ (budou mluvit a když už ne slyšet, pak alespoň mluvenou češtinu odezírat), měli neslyšící překonat hranice „ghetta hluchoty“ a integrovat se „do“ slyšící většiny.

V zahraničí tehdy běžný názor, že lidské bytosti mohou vyvinout komplexní komunikační systém, který by nebyl založen na zvuku, u nás v podstatě neexistoval. Znakový jazyk, navzdory tomu, co se o něm v té době ve světě vědělo, jako by nebyl. Jedinou institucí, která u nás už od začátku devadesátých let postupně otvírala jinde už běžné názory na hluchotu, byla Federace rodičů a přátel sluchově postižených založená v r. 1990 Jaroslavem Hrubým. Česká lingvistika se českým znakovým jazykem začala zabývat z jejich podnětu – záměrem přistupovat k hluchotě jinak, než tomu bylo doposud: rozdíly mezi neslyšícími a slyšícími nahlížet jako přirozené kulturní rozdíly, chápat neslyšící jako jazykovou a kulturní menšinu s právem na vlastní jazyk (český znakový jazyk), posilovat respekt k tomuto jazyku i respekt ke specifické kultuře, jež je s ním spjata (Macurová, Zbořilová a kol., 2018, s. 16).

3.1 Socializace lidí se sluchovým postižením

Vývoj osobnosti sluchově postiženého ovlivňuje celá řada faktorů, dominující obvykle bývá jejich omezení v oblasti komunikace, resp. izolace v určitém prostředí a z toho vyplývající obtíže v sociální orientaci.

V kontaktu se slyšícími je největší zátěží neschopnost snadného porozumění řeči, i kdyby to byly jen problémy v chápání jemných jazykových nuancí. Vzájemnou interakci narušuje také nápadnost, resp. nepřesnost aktivního řečového projevu sluchově postižených. Vzhledem k obtížnosti vzájemné interakce se sluchově postižení mohou cítit nejistí, bezmocní a méněcenní. Zátěž komunikace vede k jejímu omezení na výměnu nejdůležitějších informací.

Sluchově postižení zůstávají kvůli nedostatkům standardních komunikačních dovedností ve větší míře sociálně izolováni. Pokud ovládají znakový jazyk, dovedou se snadno dorozumět, ale to je možné jen s lidmi, kteří tento jazyk znají. Obvykle jde o stejně postižené, nanejvýš rodinné příslušníky. Důraz na komunikaci se stejně postiženými vyplývá ze snadnosti vzájemného dorozumění. Vázanost na tuto skupinu je intenzivnější u těch, kdo navštěvovali internátní speciální školu. Vztahy, které se zde vytvořily, mívají trvalejší charakter, protože je spojuje nejenom komunikační systém, jejž jiní neznají, ale i společné životní zkušenosti. Již ve škole se vytvářejí vazby, které mnohdy přetrvávají až do dospělosti (Vágnerová, 2012, s. 222).

Za důležitou složku v socializaci sluchově postižených dětí se v zahraničí považuje internátní zařízení (Lane, 2013, s. 154). Internátní škola poskytuje dětem cosi nesmírně cenného, a to je jazyk, schopnost komunikovat s jinými lidskými bytostmi. Pro většinu neslyšících dětí, které přicházely ze slyšících domácností, ve kterých se nepoužíval znakový jazyk, to bylo skutečným požehnáním, stejně jako jím byla komunita i kultura, s nímž se na internátní škole setkaly. Přestože se znakové jazyky při výuce nepoužívaly, ba dokonce byly často zakázány, škola přesto představovala komunitu, kde neslyšícímu studentovi po hodině někdo mohl pomoci s učivem, kde mohl debatovat o místních, národních i mezinárodních událostech, měl k dispozici poradenství, mohl se podílet na studentských aktivitách, navazovat přátelství s jinými neslyšícími studenty, řídit se vzorem starších studentů a neslyšících zaměstnanců a získat úctu k sobě samému jakožto

neslyšící osobě. V běžných veřejných školách, na kterých znakový jazyk a neslyšící komunita chybějí, není žádná z těchto výhod dosažitelná.

4 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

4.1 Inkluzivní pedagogika jako obor pedagogiky

Pojem „inkluze“ má původ v latinském jazyce. Znamená to „přijetí“. Je pozoruhodné, že slovo přijetí je v latině zároveň i synonymem „akceptace“, která v inkluzivní pedagogice dominuje jako základní princip „akceptace heterogenity“ (rozmanitosti).

Inkluzivní pedagogiku lze vymezit dvěma způsoby – podobně jako lze vymezit i samotnou pedagogiku (viz Průcha, 2009). Buď lze (tradiční, ale i dnes aplikovaný přístup) vycházet z výchovy jako záměrného působení na člověka za účelem žádoucích změn v jeho osobnosti (takto chápaná výchova zahrnuje i vzdělávání), nebo (modernější přístup) lze vycházet z konceptu edukační reality, ve kterém se za její předmět pokládá každý typ edukace, všechny druhy edukačního prostředí (tj. ne pouze školní instituce) včetně různých typů mimoškolního prostředí. Vymezení, které vycházelo převážně z prvního přístupu, chápalo inkluzivní pedagogiku jako obor pedagogiky, který se zabývá možnostmi optimální edukace dětí s PNO v podmínkách běžných škol a školských zařízení (Lechta, 2010, s. 34).

Při druhém způsobu můžeme inkluzivní pedagogiku definovat jako obor pedagogiky, jejímž předmětem je zkoumání a objasňování edukačních procesů orientovaných na děti s PNO (žák s postižením, narušením, ohrožením) v edukačních podmínkách běžných škol a mimoškolním prostředí (Lechta, 2016, s. 35).

Projekt inkluzivní pedagogiky – podobně jako všechny takové radikální projekty – je však sám v podstatě bipolární. Implikuje na jednom pólu nezpochybnitelné poslání humanisticky zaměřené pedagogiky a na druhém pólu stejně nezpochybnitelné nebezpečí, že v případě nevhodné, překotné aplikace může uškodit právě těm, kterým chce pomoci: dětem s PNO (Lechta, 2010). Aktuální stav lze proto popsat dvěma pojmy: integrace/inkluze (Lechta, 2016, s. 34).

Při bližším vymezování je vzhledem k aktuální situaci v našem regionu třeba uvažovat především o vztahu inkluzivní a speciální pedagogiky a o rozlišování integrované a inkluzivní edukace (Lechta, 2016, s. 35).

Realističtí přívrženci heterogenního edukačního prostředí (inkluzivního trendu) si od počátku uvědomují jeho rizika: např. pokud intaktní žáci a jejich rodiče, ale i žáci s PNO a jejich rodiče nejsou připraveni na inkluzi, pokud pedagogové nemají patřičné kompetence, může vzniknout polarizace edukačního prostředí s možnými disociálními reakcemi intaktních žáků a ostrakizace žáků s PNO. Výsledkem je pak protiklad výchovy k prosociálnosti, která ale patří k hlavním cílům inkluzivní edukace (Lechta, 2016, s. 35).

4.2 Situace v ČR – inkluzivní vzdělávání – současná legislativa

V ČR je v platnosti zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon). Tento zákon nadále prošel novelizací, která s sebou nese nejvýraznější změnu ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Finková, Langer a kol. (2014) popisují stav inkluzivního vzdělávání před přijetím výše uvedené vyhlášky takto: Obecným východiskem je situace v ČR za posledních cca 10 let (období účinnosti tzv. nové školské legislativy z roku 2004). V ČR nepozorujeme žádný zásadní či rozhodující posun v oblasti naplňování speciálně vzdělávacích potřeb těchto žáků v jejich přirozeném prostředí – školách hlavního vzdělávacího proudu. Můžeme však hovořit o dílčích zlepšeních řady oblastí. Po celou dobu se nepodařilo přenést do ČR obecně sdílené zkušenosti původních zemí EU. V ČR existuje vysoce organizovaný, personálně, finančně a metodicky dobře saturovaný systém vzdělávání žáků ve školách samostatně určených pro jednotlivé skupiny zdravotně postižených. Od roku 1991 (v letošním roce 23 let) rozvíjený systém tzv. školské integrace trpí závažnými legislativními, organizačními, personálními, ekonomickými, ale i didakticko-metodickými nedostatky.

K inkluzi se vyjadřuje i Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha): *„V souladu s všeobecnou deklarací a mezinárodními pakty o lidských právech , Evropskou chartou lidských práv, Úmluvou o právech dítěte, Ústavou České republiky a Listinou základních práv a svobod se Česká republika ztotožňuje s pojetím, které považuje vzdělání za jedno ze základních lidských práv poskytované všem lidským*

bytostem bez rozdílu a vyhlašuje je za nezcizitelnou a univerzální lidskou hodnotu.“ Toto je závazný kutikulární dokument, kterým se řídí jakékoli další realizační plány MPSV.

Školský zákon v § 16 odst. 1) nám říká: „*Dítětem, žákem a studentem se vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí, nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“*

Podpůrná opatření

§ 16 odst. 2) školského zákona nám tato opatření přesně specifikuje. Zkráceně by se dala shrnout takto:

- poradenská pomoc v rámci školy či školských poradenských zařízení
- úprava hodnocení, forem a metod vzdělávání včetně možnosti prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky
- úprava podmínek při přijímání nebo ukončování vzdělávání
- použití kompenzačních pomůcek
- úprava výstupů vzdělávání
- vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu
- využití asistenta pedagoga
- využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočníka českého znakového jazyka, přepisovatel pro neslyšící apod.
- poskytování vzdělávání nebo školských služeb v jiných stavebně upravených prostorách

Individuální vzdělávací plán žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Při využívání individuálního vzdělávacího plánu se můžeme opřít o § 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb. Ta nám říká, že individuální vzdělávací plán vypracovává škola, vyžadují-li to speciální vzdělávací potřeby žáka. Tento plán je nadále závazným dokumentem pro zajištění specifických vzdělávacích potřeb žáka a vychází ze školního

vzdělávacího programu. Individuální vzdělávací plán se zpracovává na základě doporučení školského poradenského zařízení.

Doporučení

Toto doporučení nám ozřejmuje § 15 vyhlášky č. 27/2016 Sb. Pro vydání tohoto doporučení je potřeba doložit **zprávu,** kterou nám specifikuje § 14 vyhlášky č. 27/2016 Sb. Vzor zprávy vydané pro účely doporučení podpůrných opatření pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami najdeme v příloze č. 4 vyhlášky č. 27/2016 Sb.

S dalšími postupy se můžeme seznámit v § 16 vyhlášky č. 27/2016 Sb. Zde se popisuje postup při poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně.

Je tedy patrné, že problematika praktické podoby inkluze, tj. problematika podpůrných opatření a individuálních vzdělávacích plánů je poměrně komplexní.

Ovšem Lechta (2016, s. 206–208) konstatuje, že je nutné nastavení takových podmínek, aby při zavedení podpůrných opatření nebylo zanedbáváno vzdělávání žáků v hlavním vzdělávacím proudu.

4.3 Školní třída a její význam

Školní třída je skupina žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole. Třída je základní sociální a organizační jednotkou školního vzdělávání (Průcha et. Al., 2009, s. 317).

Našli se badatelé, kteří se zeptali: Má pobyt ve školní třídě (která se vyznačuje konkrétní vnitřní strukturou) nějaké dlouhodobé dopady na žáky, např. na jejich zdraví? Jedním z nich byl Švéd Almquist (2011), který podrobil zkoumání data získaná dlouhodobým, tj. longitudinálním výzkumem obyvatel Skotského města Aberdeen. (K dispozici jsou údaje od 14 000 žáků, kteří absolvovali 8–13 let školní docházky. Údaje o jejich zdravotním stavu v dospělosti se podařilo získat téměř od 7 000 osob.)

Almquist se opřel o stanovisko Ostberga a Modina (2007), které říká: školní třída vytváří pro děti a dospívající sociální kontext, jenž patří k rozhodujícím pro jejich další vývoj.

Zkušenosti, které děti získají ve školní třídě, ovlivňují nejen jejich výsledky, ale i jejich identitu. To může mít dlouhodobé důsledky pro jejich chování, očekávání, pro jejich ambice a volbu životní dráhy. Z dlouhodobého pohledu ovlivní jejich socioekonomický status a podobu jejich osobní socializace. To vše zase zpětně působí na jejich zdravotní stav i v dospělosti (Mareš, 2013, s. 581).

Posledními aktéry ve třídním klimatu jsou rodiče. Ač se může zdát, že rodič není přímý tvůrce klimatu, jeho vliv na něj je neopomenutelný. Rodič je schopen ovlivnit klima prostřednictvím svého dítěte. V chování a školní práci dítěte se bezesporu promítá výchova, atmosféra rodinného prostředí, ekonomická situace, ambice rodičů nebo třeba způsob bavení se o učiteli nebo o škole kam dítě chodí. Vliv může být pozitivní, ale bohužel i negativní (Čapek, 2010, s. 24).

Havelka a Bartošová (2019, s. 10) nám pak přibližuje sourozenecký vztah zdravých a zdravotně postižených jedinců. Z pohledu psychologie lze o rodině uvažovat jako o uzavřeném, složitě uspořádaném celku, v němž mezi sebou jednotliví členové komunikují, reagují na sebe a jsou na sobě vzájemně závislí. Pokud se tedy objeví problém, týkající se jednoho člena rodiny, jsou jím zasaženi i všichni ostatní.

Rodinné fungování bývá narozením dítěte s postižením výrazně ovlivněno. Často se stává, že rodiče nemohou věnovat zdravému dítěti tolik času jako jeho bratrovi či sestře s postižením. Spravedlivé a stejnoměrné rozdělování pozornosti je ale pro dítě a jeho další vývoj velmi důležité a děti jsou na absenci pozornosti ze strany dospělého velmi citlivé. Méně pozornosti ze strany rodičů může vést k pocitům izolace, vzteku, nechtěnosti a nízkému sebevědomí. Děti mají často subjektivní pocit, že jsou přehlíženy. (Havelka, Bartošová, 2019, s. 38)

5 BILINGVÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Bilingvální vzdělávání přiznává národnímu znakovému jazyku zcela rovnoprávný statut s národním mluveným jazykem. Bilingvální vzdělávání však nebylo poprvé realizováno ve Skandinávii, ale v Praze ředitelem Pražského ústavu pro hluchoněmé Václavem Frostem. Tzv. Frostova nebo Pražská nebo Kombinovaná metoda ze 40. let předminulého století není nic jiného než bilingvální vzdělávání neslyšících (Hrubý, 1997, s. 204).

Lidé, kteří se učí a v každodenním životě používají aspoň dva jazyky, jsou označováni jako bilingvní (dvojjazyční). Mohou oba jazyky ovládat na různých úrovních, v různých životních situacích a k odlišným účelům. Jako dvoj a vícejazyčné nejsou označovány jen osoby, ale i celé společnosti nebo instituce, jako např. školy nebo třídy. Znakové jazyky jsou vnímány vizuálně a mluvené jazyky auditivně, takže existují ve dvou různých modalitách. Proto pokud hovoříme o bilingvismu, ve kterém je jeden jazyk znakový a druhý mluvený (v mluvené a /nebo psané formě), jedná se o bimodální bilingvismus (Pánková Kratochvílová, online, cit. 2021-04-30).

Psycholingvisté připouštějí pozitivní dopad bilingvální výchovy na psychiku dítěte a zdůrazňují potřebu přirozeného osvojování obou jazyků. Z důvodů přerušení percepce jazyka, nemůže u dítěte se sluchovým postižením docházet k přirozenému osvojování mluveného jazyka, a z toho důvodu je u neslyšících dětí od raného dětství prioritou znakový jazyk. Znakový jazyk si dítě osvojuje spontánně a přirozeně již od raného dětství, pokud je tomu přizpůsobeno prostředí. Problémem znakového jazyka je, že nemá svou psanou podobu, neslyšící děti se tak učí psanou formu jazyka, aniž by si jej předtím osvojily ve formě mluvené řeči nebo aniž by měly možnost srovnání s jiným písemným systémem. Naopak slyšící děti si nejdříve osvojí jazyk ve formě mluvené a až poté si jej osvojují ve formě písemné (Jabůrek, 1998).

Jabůrek (1998) ve své publikaci uvádí dva zásadní důvody, které hovoří ve prospěch bilingválního přístupu ve výchově a vzdělávání neslyšících. Prvním důvodem je, že jediným přirozeným vizuálně-motorickým komunikačním systémem je znakový jazyk, který umožňuje neslyšícímu dítěti si spontánně osvojovat znalosti a uspokojovat své emocionální a sociální potřeby. Druhým zásadním důvodem je, že osvojení mluveného

jazyka, umožní neslyšícímu dítěti snadnější zapojení se do většinové společnosti, ve které žije.

Dále Jabůrek uvádí, že oralisté se zde stavějí kriticky zejména vůči znakovému jazyku jako jazykovému systému, který negativně ovlivňuje osvojování si mluveného jazyka a zároveň tedy ovlivňuje zařazení neslyšícího jedince do společnosti. Na to ale zastánci bilingválního přístupu namítají, že právě primární výuka mluveného jazyka způsobovala omezené osvojování si vědomostí, což mělo za důsledek i omezení možností pro získání vyššího vzdělání neslyšících (Jabůrek, 1998).

5.1 Situace v ČR – bilingvální vzdělávání

V lednu roku 1997, na základě schválení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky došlo k zařazení Školičky Pipan pod názvem Experimentální bilingvální mateřská škola do sítě předškolních zařízení. Na tomto základě se začalo s pravidelnou, celodenní výchovnou činností, která vycházela z osnov výchovné práce pro běžné mateřské školy a ze zásad bilingválního přístupu.

Akademický slovník cizích slov (2000) charakterizuje bilingvismus jako *„aktivní užívání dvou jazyků (zpravidla mateřského a cizího) společností nebo jednotlivcem, dvojjazykovost, dvojjazyčnost“.*

Krahulcová (2014) charakterizuje bilingvální komunikaci sluchově postižených jako přenos informací ve dvou jazykových kódech, ve znakovém jazyce a mluveném jazyce, a to mezi neslyšícími a mezi neslyšícími a slyšícími. Dále uvádí, že užívání těchto dvou jazyků nemusí být nevyhnutně simultánní. Při vzdělávání se předpokládá dodržování mateřské metody výuky, to znamená, že plně kvalifikovaný neslyšící pedagog bude užívat znakový jazyk a slyšící pedagog zase jazyk mluvený, přičemž nedochází k přímému překladu.

Potměšil (2003) vidí bilingvální přístup jako takový systém práce ve výchově a vzdělání sluchově postižených, při kterém jsou použity dva jazyky nezávisle na sobě. Jako první je znakový jazyk a jako druhý mluvený jazyk majoritní společnosti, který je uveden až později.

V České republice v současné době existuje řada škol pro sluchově postižené s bilingválním přístupem vzdělávání. V Praze se bilingvální přístup realizuje na Střední škole, základní škole a mateřské škole pro sluchově postižené v ulici Holečkova a dále ve Střední škole, Základní škole a Mateřské škole pro sluchově postižené v ulici Výmolova. V neposlední řadě pak v Mateřské škole a základní škole pro sluchově postižené v Brně a Střední škole, Základní škole a Mateřské škole v Hradci Králové (Šafářová, 2016).

5.2 Situace v zahraničí

Lane (2013, s. 153) dodává příklad z USA *„Zažil jsem oboje, inkluzivní vzdělávání i školu pro neslyšící“*, řekl žák osmé třídy Jesse Thomas před Národní radou pro zdravotní postižení. Uvedl důvody, proč je proti inkluzivnímu vzdělávání: *„Učit se prostřednictvím tlumočníka je velmi obtížné; v inkluzivní škole je i špatná společenská situace; vždycky jste v menšině; nemáte pocit, že je to vaše škola; nikdy nepoznáte neslyšící dospělé; nezapadnete mezi ostatní; jako neslyšící se necítíte uvolněně.“* Tato slova v jádru odpovídají tomu, jak se při průzkumech vyjadřovali neslyšící školáci, kteří navštěvovali inkluzivní programy na středních či základních školách. V jedné studii se uvádí: *„Téměř každý dotázaný popisoval svůj společenský život výrazy jako osamělost, odmítání, sociální izolace.“* Aby neslyšící dítě v integrované třídě prošlo co nejlépe, schovává svoje sluchadla, předstírá, že rozumí učivu, ačkoli mu nerozumí, opisuje od spolužáků, jen málokdy ve třídě klade otázky nebo na ně dobrovolně odpovídá, mluví co nejméně se slyšícími studenty, nebo dokonce i s jinými neslyšícími. Jedno dítě, snažící se nějak poradit v integrované třídě, napsalo: *„Nesnáším, když lidi vědí, že jsem neslyšící.“*

„Jak bychom se jakožto neslyšící vůbec mohli naučit fungovat bez zkušeností sdílených s jinými neslyšícími v našem okolí?“ táže se kalifornský neslyšící lídr, když útočí na inkluzivní školství. *„Inkluze vede bezpečně k tomu, že z dítěte vyroste neslyšící dospělý s vážnými pochybnostmi o sobě samém. Jak se dítě, které má pravděpodobně problém se čtením a které je téměř spolehlivě zastrašeno onou někdy nepřátelskou a vždy rušivou atmosférou v integrované třídě, může bez nesnází učit prostřednictvím tlumočníka (dost možná tlumočníka s minimálními kompetencemi) a bez přímého kontaktu s učitelem? Nedovedu pochopit, že rodiče něco takového připustí“* (Lane, 2013, s. 158).

„Ve Švédsku dnes již nikdo není zastáncem inkluze prelingválně neslyšících dětí“, píše jeden švédský pedagog (Davies, 1991, s. 9). Při výchově švédských neslyšících dětí se používá znakový jazyk, protože však většina těchto dětí má slyšící rodiče, které své děti znakový jazyk naučit nemohou a řada oblastí je obydlena jen řídce, a neslyšících dospělých je zde málo, byl zaveden dálkový program, díky němuž se takovéto rodiny dostávají do kontaktu se švédským znakovým jazykem a neslyšícími dospělými. Existuje speciální předškolní výchova, k rodinám s neslyšícími dětmi dojíždějí neslyšící dospělí, pořádají se i jejich krátkodobé pobyty v těchto rodinách a ve švédských klubech neslyšících se konají kurzy švédského znakového jazyka a setkání s rodiči. Podle švédského neslyšícího lídra Larse Wallina je úspěšnost stávajícího systému výsledkem spolupráce mezi švédskými asociacemi neslyšících, sdružení rodičů neslyšících dětí, vědci, kteří se zabývali švédským znakovým jazykem, a komunitou jeho uživatelů. Všichni spolupracovali a podařilo se jim umožnit neslyšícím dětem přístup k jazyku, **prosadit bilingvální vzdělávání a zamezit vzdělávání neslyšících dětí ve třídách dětí slyšících** (Lane, 2013, s. 209).

Kdyby jen organizace, které reprezentují neslyšící komunitu a rodiče, dokázaly v naší zemi i jinde na světě pracovat ve vzájemné shodě, jako to dokázaly ve Švédsku – jak obrovského pokroku ve výchově neslyšících dětí by se tím dosáhlo!

Neslyšící dospělí po celém světě hrají stále významnější úlohu ve výzkumu znakových jazyků, na mezinárodních kongresech a v publikacích věnovaných jejich gramatice a užívání, při přípravě tlumočníků a prosazování zákonů, díky nimž jsou tlumočníci vyžadováni, při výuce znakových jazyků pro středoškoláky a rodiče neslyšících dětí, při vytváření výukových materiálů, v poradenství určeném jiným neslyšícím dospělým, při přípravě na zaměstnání – a v mnoha dalších oblastech. Avšak bez ohledu na to, jak intenzivní výzkum znakových jazyků probíhá, bez ohledu na to, kolik slyšících se znakové jazyky učí a kolik kvalifikovaných tlumočníků existuje, bez ohledu na to, kolik rezolucí národní i mezinárodní legislativní orgány odhlasovaly, bez ohledu na to, jakého stupně sebeuvědomění neslyšící komunity nabyly, zde zůstává holý a děsivý fakt, že stávající pedagogické a medicínské praktiky zaměřené na neslyšící děti ve většině zemí vedou více než kdy předtím k ničivému ochuzování jejich životů jak na rovině individuální, tak komunitní (Lane, 2013, s. 210).

PRAKTICKÁ ČÁST

6 VÝZKUM

6.1 Vymezení výzkumného cíle

Vlastní výzkum bakalářské práce je zaměřen na postoj osob se sluchovým postižením k inkluzivnímu vzdělávání, přičemž výzkumné šetření má kvalitativní charakter v podobě polostrukturovaného rozhovoru. Výzkum a jeho interpretace je založen na vlastním zkoumání.

„Kvalitativní výzkum je nematematický analytický postup. Může to být výzkum týkajících se života lidí, příběhů, chování, ale také chodu organizací, společenských hnutí nebo vzájemných vztahů.“ (Kutnohorská, 2009, s. 22).

Pro svoji práci jsem se rozhodla použít kvalitativní výzkumnou strategii.

Tento experiment má prověřit a poukázat možnosti inkluzivního školství, neboť v případě osob se sluchovým postižením, kde je napadena komunikace, spíše poukázat na úskalí zapojení neslyšícího žáka do běžné třídy.

Výzkum byl rozdělen na dvě části.

V první části je vymezení výzkumného cíle, stanovení otázek a hypotéz, První část je tvořena rozhovory s jedinci se sluchovým postižením, kteří mají zkušenosti s docházkou do běžné školy i s docházkou do speciální školy určené pro žáky se sluchovým postižením.

Druhá část je tvořena tabulkami včetně vyhodnocení.

Výzkumné šetření probíhalo ve třech případech formou osobního setkání, v jednom případě písemnou formou přes chat a e-mail.

Hlavním cílem výzkumu této bakalářské práce bylo zjistit, jaký názor mají dospělí neslyšící ve věku 29–39 let se sluchovým postižením na možnosti vzdělávání v běžné škole a jaký mají náhled na vzdělávání ve speciální škole. Základní podmínkou bylo, aby prošli oběma formami školství. Inkluzivním i speciálním.

Dílčími cíli výzkumu pak bylo zjistit, zda mají jedinci, jež jsou součástí zkoumaného vzorku, spíše dobré či špatné zkušenosti s inkluzí, tedy zařazováním jedinců se sluchovým postižením do běžných škol. Dále pak zjistit, jak se cítili na různých mimoškolních akcích s neslyšícími, jakým způsobem inkluze ovlivnila jejich život a zda jsou pro zachování speciálního školství.

Se stanovenými cíli si tedy mohu stanovit i výzkumné otázky a hypotézy na které by měl výzkum odpovědět.

7 OTÁZKY A HYPOTÉZY

7.1 Výzkumné otázky:

Otázka č. 1: Je inkluzivní vzdělávání vhodné pro žáky s těžkým sluchovým postižením?

Otázka č. 2: Je vhodné zachovat speciální školy pro sluchově postižené?

Výzkum následně hledá odpovědi na tyto otázky. Přepokládanou odpovědí na formulované výzkumné otázky jsou výzkumné hypotézy.

7.2 Hypotézy:

Hypotéza č. 1: Inkluzivní vzdělávání žáka s těžkým sluchovým postižením není vhodné, protože běžná třída nemůže nikdy naplnit jeho potřeby komunikace, nemůže se socializovat, cítí se vyčleněný.

Hypotéza č. 2: Ano, je vhodné zachovat speciální školy pro sluchově postižené, protože jen tady mohou žít ve vzájemné komunitě.

Vyhodnocení je provedeno v závěru bakalářské práce.

8 VÝZKUMNÝ VZOREK – OSOBNÍ ANAMNÉZA RESPONDENTŮ

Respondent č. 1 je žena, které je 39 let, vystudovala střední školu pro sluchově postižené. Je vdaná, jedno dítě, pracuje v Praze a rovněž bydlí v Praze. Má těžkou oboustrannou poruchu sluchu, ohluchla ve dvou letech po nemoci.

Výzkumný rozhovor byl uskutečněn v českém znakovém jazyce. Jelikož i já ovládám český znakový jazyk, nebyla zde žádná komunikační bariéra. S okolím respondentka komunikuje mluvenou češtinou.

Výzkumný rozhovor probíhal při osobní návštěvě v jejím bytě v Praze.

Respondent č. 2 je muž, který má 29 let, zpočátku navštěvoval základní školu pro žáky se sluchovým postižením, ale po operaci kochleárního implantátu byl zařazen do běžné školy. Ovšem střední školu absolvoval u sluchově postižených. V současné době pracuje a bydlí v Praze.

Má těžkou oboustrannou percepční poruchu sluchu, v šesti letech mu byl voperován kochleární implantát. Výzkumný rozhovor byl uskutečněn v českém znakovém jazyce. Jelikož i já ovládám český znakový jazyk, nebyla zde žádná komunikační bariéra. S okolím respondent komunikuje mluvenou češtinou.

Výzkumný rozhovor probíhal při osobním setkání v restauraci, venku, na zahrádce. Jelikož se přes léto restrikce ohledně koronavirové krize uvolnily, bylo toto možné.

Respondent č. 3 je muž, který má 29 let, má těžkou oboustrannou percepční poruchu sluchu. Zpočátku navštěvoval základní školu pro žáky se sluchovým postižením, později přešel do běžné školy v Praze. V páté třídě po úspěšných zkouškách přestoupil na víceleté gymnázium rovněž v Praze, které dokončil. Vysokou školu vystudoval v Brně, v současné době dokončuje studia a rovněž i pracuje.

Výzkumný rozhovor probíhal přes chat, tedy písemnou formou. Kdykoli se však vidíme na nějaké společné akci, oba preferujeme český znakový jazyk. Se slyšícím okolím respondent komunikuje mluvenou češtinou.

Všechny rozhovory proběhly v přátelské atmosféře, všichni byli ochotni sdělit i osobní informace, což lze hodnotit jako vstřícný přístup.

Přehled respondentů s těžkým sluchovým postižením

Tabulka 1: Charakteristika výzkumného vzorku dle zadaných kritérií

resp.	věk	pohlaví	typ sluchového postižení	kompenzační pomůcka	způsob komunikace
1	39	žena	těžká nedoslýchavost	sluchadla	ZJ nebo orální komunikace
2	29	muž	těžká nedoslýchavost	kochleární implantát	ZJ nebo orální komunikace
3	29	muž	těžká nedoslýchavost	sluchadla	ZJ nebo orální komunikace

Zdroj: Autorka práce, 2021

8.1 Výzkumná metodika

Pro účel výzkumného šetření byla použita kvalitativní technika. Za tímto účelem byl vytvořen nestandardizovaný dotazník. Dotazník byl sestaven z osmi otázek a byl prezentován respondentům individuálně, většinou při osobních setkáních forma jazyka – ZJ. Základním předpokladem pro zařazení respondentů do tohoto experimentu byla skutečnost, že mají zkušenost se vzděláváním v inkluzi i ve speciální škole. Jednotlivé rozhovory byly vedeny individuálně ve ZJ, protože jedině tato forma komunikace dává neslyšícím jistotu úplného pochopení otázek a správné formulace odpovědí. (Další formou dokonalého porozumění otázkám je pak písemná forma).

Všichni respondenti ochotně souhlasili s výzkumem a sdělili i osobní zážitky, což lze kvalifikovat velmi kladně. Skupinu tvoří středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaní mladí neslyšící, kteří žijí v Praze.

8.2 Časová organizace výzkumu

Rozhovory byly naplánovány na léto 2020. Kvůli pandemii koronaviru SARS-CoV-2 a zrušení letní dovolené neslyšících, byly rozhovory vedeny v pražských bytech, v jednom případě v restauraci na Moravě a v jednom případě přes e-mail.

Realizace průzkumu probíhala od června 2020 do září 2020.

9 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Respondent 1

1) Jaká je tvoje sluchová vada?

Narodila jsem se slyšící, ale ve dvou letech jsem onemocněla a od té doby jsem těžce nedoslýchavá.

2) Navštěvovala jsi mateřskou školu pro slyšící nebo neslyšící?

Byla jsem v mateřské školce pro slyšící, ale už tam byly problémy s komunikací.

3) Navštěvovala jsi základní školu pro slyšící nebo neslyšící?

Do první třídy jsem nastoupila mezi slyšící děti, ale třídní učitelka viděla, že nerozumím a nestíhám, tak řekla mým rodičům, aby mě dali do školy pro neslyšící.

Rodiče učitelku poslechli a já jsem začala chodit do základní školy pro nedoslýchavé, bydlela jsem tam na internátě a o víkendech jsem dojížděla domů. Byla jsem tam až do deváté třídy. Škola pro nedoslýchavé byla vedená orálním způsobem. Ve třídě bylo jen deset žáků, učitelé krásně artikulovali, takže komunikace s učiteli a spolužáky byla mnohem lepší a přehlednější.

V 9. třídě nám jedna učitelka doporučovala, abychom přestoupili do školy pro slyšící. Ale já jsem jí odpověděla, že nechci do školy pro slyšící, a ona mi začala nadávat a také na mě si stěžovala rodičům. Moji rodiče pod jejím tlakem mě také nutili, abych šla do školy pro slyšící, ale já jsem se bránila a plakala, že nechci, tak rodiče nakonec ustoupili. Nakonec v neslyšící škole jsem byla spokojená. Myslím, že je důležité, aby si rodiče všímali dítěte, zejména si všímali, jak se ve škole cítí a nereagovali jen podle aktuálních trendů.

4) Jak probíhalo tvé vzdělání na střední škole?

Nastoupila jsem do střední školy pro neslyšící. Protože jsme na základní škole převážně mluvili, neuměla jsem dobře znakový jazyk, tak zpočátku byly trochu problémy s domluvou, ale snažila jsem se, učila se od spolužáků a okolí a za tři měsíce jsem znakový jazyk už ovládala a měla jsem tam přátele. Tato škola nebyla zakončena maturitou, ale jen výučním listem, pak se otevřela střední škola s maturitou pro neslyšící, tak jsem se tam přihlásila a odmaturovala.

5) Jak jsi trávila volný čas přes školní rok. A co o prázdninách?

Byla jsem sportovní typ, věnovala jsem se atletice. Tenkrát za komunismu nebyla družina tak rozmanitá jako dnes a škola se soustředila jen na sport. Nebyly zájmové kroužky jako keramika nebo výtvarka, takže nesportovní děti to měly na internátě těžké a nudily se. Naštěstí to už v dnešní době to neplatí. A o víkendech jsem jezdila za rodiči. V létě nebyly tábory pro neslyšící, tak jsem se zúčastnila táborů pro slyšící, ale byla jsem tam izolovaná kvůli tomu, že jsem nestíhala a že jsem všemu nerozuměla.

6) Zažila jsi inkluzivní vzdělávání. Doporučuješ nebo nedoporučuješ?

Já nedoporučuji inkluzivní vzdělávání neslyšícím, v běžné škole budou mít pocit osamění, izolace, nebudou stíhat komunikaci v kolektivu.

7) Myslíš, že by bylo vhodné zachovat speciální školy?

Ano, jsem pro – zachovat speciální školy pro neslyšící. Je to důležité už kvůli základní věci, kterou je komunikace.

8) Jaký je tvůj současný život?

Jsem ráda, že mě rodiče dali do speciální školy, vybudovala jsem tam kontakty a mám přátele. Na sportovních hrách pro neslyšící jsem se seznámila s manželem, který je také neslyšící a máme spolu dceru.

Respondent 2

1) Jaká je tvoje sluchová vada?

Mám praktickou hluchotu. Rodiče zjistili, že neslyším, když mi byly tři roky. V šesti letech jsem dostal implantát, sice podle doktorů jsem na to byl moc starý, ale můj otec tvrdě bojoval za to, abych ho dostal. Musel jsem se znovu naučit mluvit, ale sám jsem chtěl mluvit a měl jsem velkou pomoc od rodičů a logopedky.

2) Navštěvoval jsi mateřskou školku pro slyšící nebo pro neslyšící?

Když rodiče zjistili, že neslyším, nechtěli mě dát na internát. Hledali vhodnou školu a školku pro neslyšící a když ji našli, celá rodina se přestěhovala. Navštěvoval jsem tedy mateřskou školku pro neslyšící, kde se používala totální komunikace a naučil jsem se tam znakový jazyk.

3) Navštěvoval jsi základní školu pro slyšící nebo neslyšící?

Do druhé třídy jsem byl ve škole pro neslyšící, ale rodiče chtěli, abych plynně mluvil, tak jsem šel do slyšící školy, do inkluzivního vzdělávání, byl jsem tam až do 9. třídy. Když jsem tam nastoupil do 3. třídy, bylo ve třídě jen devět žáků. Byla to soukromá škola. Lavice byly uspořádané do půlkruhu, tak jsem výuku stíhal, protože jsem viděl na učitele, učitelé mluvili pomalu a psali na tabuli. Vše jsem zapisoval do sešitu, se čtením a pochopením textu jsem neměl problém. Moje máma měla lví podíl na tom, aby se mnou učitelé správně komunikovali, neustále chodila do školy a vysvětlovala jim to. S vyššími ročníky začalo přibývat spolužáků, tak se lavice upravily do řad, seděl jsem v první lavici nebo později uprostřed a učitelé nechodili mezi lavicemi. V 9. třídě už nás bylo ve třídě 45 žáků. Co se týče komunikace v kolektivu, byly problémy, nestíhal jsem všechno. Do třetí třídy jsem měl kamarády, protože jsem byl ve škole pro neslyšící, potom už ne.

4) Jak probíhalo tvé vzdělání na střední škole?

Nastoupil jsem na střední školu pro neslyšící, obor počítačové systémy. Už jsem ovládal znakový jazyk, takže jsem neměl žádný problém s kolektivem. Měl jsem tam přátele, což bylo pro mě příjemnější prostředí než na základní škole pro slyšící, kde jsem byl sám.

5) Jak jsi trávil volný čas přes školní rok? A co o prázdninách?

Odmalička jsem sportoval, chodil jsem se slyšícími do keramiky a výtvarky. Chodil jsem do slyšícího skautu a zúčastnil jsem se dálkových táborů s neslyšícími skauty. Vzhledem k tomu, že jsem se díky mateřské školce pro neslyšící naučil znakový jazyk, tak pro mě nebyl problém domluvit se v neslyšící komunitě. Což taky pro mě bylo příjemnější, protože jsem na táborech pro neslyšící dobře rozuměl. Taky jsem začal věnovat systematicky jednomu sportu, a dotáhl jsem to k účasti na deafolympiádě, dokonce vyhrávám. Velmi mě to baví.

6) Zažil jsi inkluzivní vzdělávání. Doporučuješ nebo nedoporučuješ?

Inkluzi nedoporučuji. Bylo to pro mě těžké období a nechci se dále k tomu vyjadřovat.

7) Myslíš, že by bylo vhodné zachovat speciální školy?

Ano, zachoval bych je.

8) Jaký je tvůj současný život?

Bydlím ve svém bytě a pracuji. Jsem vcelku spokojený. Nadále se věnuji sportovnímu tréninku.

Respondent 3

1) Jaká je tvoje sluchová vada?

Prenatální oboustranná těžká nedoslýchavost částečně kompenzována sluchadly.

2) Navštěvoval jsi mateřskou školku pro slyšící nebo neslyšící?

Chodil jsem do bilingvální mateřské školy Pipan. Komunikoval jsem prostřednictvím českého znakového jazyka. Bavilo mě to tam, nevnímal jsem rozdíly mezi slyšícími a neslyšícími.

3) Navštěvoval jsi základní školu pro slyšící nebo neslyšící?

Obojí, do čtvrté třídy jsem byl ve škole pro neslyšící a poté jsem byl v integraci. Mezi neslyšícími jsem komunikoval se všemi znakovým jazykem. V integraci jsem moc se slyšícími nekomunikoval, v družině jsem si četl nebo hrál sám.

První roky v integraci jsem měl asistentky, které mi tlumočily a pomáhaly s výukou. Později jsem zvládal výuku sám, většina učitelů se mi snažila vyjít vstříc a přizpůsobila mi svou výuku. Museli jsme ale hledat cesty jak na to, zde se právě nejvíce uplatnily asistentky, které radily učitelům a podporovaly mě v komunikaci. Rozsah přizpůsobení byl různý. Někteří učitelé pouze řekli, kterou stránku učebnice mám přečíst. Jiní pro mě vytvářeli celé pracovní sešity a aktivně se mnou pracovali během hodin. Učitelů, kteří se mi nepomáhali, bylo jen pár, prostě mě ignorovali. Ale pouze jednou jsem se setkal s učitelkou, která byla vysloveně špatná.

Vždy jsem měl jen jednoho nebo dva spolužáky, kteří mi pomáhali ve škole. Jinak jsem přestávky strávil sám – kreslil jsem si nebo jsem si četl.

4) Jak probíhalo tvé vzdělání na střední škole?

Střední školou jsem prošel v integraci na osmiletém gymnáziu. Srovnávat můžu jen částečně, protože neslyšící školy znám jen z prvního stupně základní školy. Rozdíl je rozhodně v samotné velikosti třídy. Na neslyšících školách nebyly výjimkou třídy o pěti dětech, v slyšících školách bylo v běžné třídě třicet dětí. Samozřejmě je rozdíl v tom, že v neslyšící třídě jsem se normálně kamarádil a povídal se všemi dětmi. U slyšících byla komunikace vždy obtížná, i když se většina dětí i dospělých snažila. Kvalita vzdělání vždy záležela na konkrétním učiteli, ale myslím si, že na slyšících školách byla o něco vyšší.

5) Jak jsi trávil volný čas přes školní rok? A co o prázdninách?

Jako dítě jsem se účastnil pouze táborů pro neslyšící děti. Později jsem několikrát vypomáhal i na akcích pro slyšící, rozdíl byl v komunikaci. Na táborech pro slyšící byla komunikace v podstatě nulová a byl jsem izolovaný.

6) Zažil jsi inkluzivní vzdělávání. Doporučuješ nebo nedoporučuješ?

S inkluzí jsem nebyl spokojený, problémů bylo dost. Inkluzi bych doporučil, pokud jde hlavně o kvalitu vzdělání, ve školách pro neslyšící je ale mnohem lepší socializace. Obojí má své výhody a nevýhody a myslím si, že v době, kdy jsem chodil do školy ideální řešení neexistovalo.

7) Myslíš, že by bylo vhodné zachovat speciální školy?

Měly by se zachovat, ale měl by se změnit systém výuky na nich s větším důrazem na znakový jazyk. Nicméně neznám aktuální stav základních a středních škol pro neslyšící.

8) Jaký je tvůj současný život?

V současnosti pokračuji v doktorském studiu na přírodovědecké fakultě. Na vysoké škole využívám služeb přepisovatelů i tlumočníků. Zdejší systém výuky mi mnohem více vyhovuje. Nadále ale mám převážně neslyšící kamarády, se slyšícími komunikuji pouze když je to potřeba.

10 TABULKY

Tabulka 2: Shrnutí odpovědí na výzkumné otázky

Resp.	**1.otázka**	**2.otázka – MŠ**	**3.otázka – ZŠ**	**4.otázka – SŠ**
1	Těžká oboustranná porucha sluchu	MŠ mezi slyšícími problémy s komunikací.	ZŠ – 1. třída běžná ZŠ problémy s komunikací. 2.–9. speciální ZŠ, + internát speciální školy, spokojená s výukou, všemu rozuměla Měla kamarády.	SŠ – speciální škola komunikace s učiteli orálně, s dětmi ZJ. Ve škole měla spoustu kamarádů, na sportovních hrách pro neslyšící si našla manžela.
2	Těžká oboustranná porucha sluchu	MŠ speciální komunikace ZJ líbilo se mi tam	ŽŠ – 1.–3. třída speciální škola komunikace s učiteli orálně, s dětmi ZJ spokojený, měl kamarády 4.- 9. třída – běžná škola, dostal KI, obtíže s komunikací. Kamarády neměl mezi slyšícími žádné.	Střední škola speciální. Komunikace mezi neslyšícími ZJ. S komunikací nebyly problémy, ale byly komplikace s přijetím. Měl KI.
3	Těžká oboustranná porucha sluchu	MŠ Pipan komunikace ZJ líbilo se mu tam	ZŠ – 1. – 4.třída speciální škola. Komunikace orálně i ZJ Spokojený, měl kamarády. Od 5. třídy víceleté gymnázium mezi slyšícími. Měl asistentky, výuku zvládal. O přestávkách si četl nebo kreslil. Komunikaci s dětmi nestíhal.	Gymnázium běžná škola. Kamarádi mu pomáhali pouze při výuce. O přestávkách byl sám. Cítil se izolovaný.

Zdroj: Autorka práce, 2021

Tabulka 3: Shrnutí odpovědí na výzkumné otázky

Resp.	**5. otázka**	**6. otázka**	**7. otázka**	**8. otázka**
1	Prázdniny na táborech se slyšícími. Problémy s komunikací. Volný čas – lehká atletika ve školách pro neslyšící.	Inkluzi nedoporučuji.	Speciální školy je vhodné zachovat.	Na sportovních hrách jsem si našla neslyšícího manžela, máme spolu dceru.
2	Prázdniny ZŠ – skaut se slyšícími. Později skaut s neslyšícími. Komunikace ZJ, bez problémů.	S inkluzí jsem nebyl spokojený.	Speciální školy bych zachoval.	Mám svůj byt, práci a sportuji. Dostal jsem se až na deaf olympiádu a vyhrál jsem.
3	Prázdniny každý rok s neslyšícími skauty. Komunikace ZJ. Později tábory se slyšícími. Komunikace nulová. Izolace.	S inkluzí jsem spokojený nebyl.	Ve školách pro neslyšící je mnohem lepší socializace. Speciální školy bych zachoval.	Studuji doktorandské studium na VŠ. Nadále mám neslyšící kamarády. Se slyšícími komunikuji jen když je to potřeba.

Zdroj: Autorka práce, 2021

11 INTERPRETACE A DISKUSE VÝSLEDKŮ

Pro lepší přehlednost výsledků výzkumných otázek byly zpracovány tabulka č. 2 a 3., viz. předešlá kapitola. Tabulky obsahují zkrácené výpovědi všech tří respondentů, kteří odpověděli na osm výzkumných otázek. Všichni respondenti se narodili slyšícím rodičům, kteří se s handicapem svého dítěte vypořádali různým způsobem.

Otázka č. 1 – Všichni tři respondenti mají těžkou oboustrannou ztrátu sluchu, respondentka č. 1 ohluchl po těžké nemoci ve dvou letech, respondenti č. 2. a 3. se narodili prelingválně neslyšící.

Otázka č. 2 – Respondentka č. 1 vypovídá, že měla špatné zkušenosti s komunikací mezi slyšícími, tzn. neporozumění učitelům ani dětem už v MŠ. Respondentka s učiteli a rodiči komunikovala vždy orálně, ZJ neznala, ohluchla ve dvou letech po nemoci. Respondenti č. 2 a 3. navštěvovali MŠ speciální, na MŠ mají dobré vzpomínky, komunikovali ve ZJ, který se ve školce také naučili. S učiteli komunikovali orálně, nebo částečně ve ZJ, s rodiči taktéž.

Otázka č. 3 – Respondentka č. 1 zahájila školní docházku v běžné škole, ale učitelka si všimla, že nestíhá a doporučila rodičům školu speciální. Rodiče souhlasili. Respondentka byla ve speciální škole spokojená, s dětmi a učiteli komunikovala orálně, volný čas trávila s dětmi na internátě nebo na hřišti, věnovala se lehké atletice. Se speciální základní školou byla spokojená, je ráda, že tam chodila.

Respondenti č. 2 a 3. zahájili školní docházku ve speciální škole. Oba shodně vypovídají, že byli spokojení, komunikovali ZJ a měli ve třídě kamarády. Respondenta č. 2 po operaci kochleárního implantátu rodiče přeřadili do běžné školy, takže od 4. třídy navštěvoval běžnou školu. Na inkluzi nevzpomíná v dobrém. Po stránce výuky se učitelé velmi snažili a jeho matka neustále chodila do školy vysvětlovat učitelům, jak s ním mají jednat. Prospíval dobře, ale kamarády neměl žádné. Děti nejsou schopné ani ochotné opakovat věty neustále dokola, chtějí se o přestávkách samy vyřádit a věnovat se svým přátelům. Respondent č. 2 se cítil v běžné škole izolovaný.

Respondenta č. 3 přeřadili rodiče ve čtvrté třídě do běžné školy. Měl asistentku, ale už tehdy to nefungovalo. Ve škole se mu nelíbilo, a protože udělal zkoušky na víceleté

gymnázium, od 6. třídy chodil na víceleté gymnázium se slyšícími. Měl opět asistentky, které mu pomáhaly s výukou, ale o přestávkách byl sám. Četl si nebo si kreslil.

Respondent č. 2 na speciální školu mezi neslyšícími vzpomíná rád, a na běžné škole mezi slyšícími se cítil izolovaný. Respondent č. 3 rovněž na speciální školu vzpomíná rád, nebyly žádné problémy s komunikací, dobrá socializace. Na běžnou školu mezi slyšícími nevzpomíná rád, cítil se izolovaný. Říká však, že úroveň výuky byla mezi slyšícími o něco vyšší a že ideální řešení v době kdy chodil do školy neexistovalo.

Otázka č. 4 – Respondentka č. 1 absolvovala učební obor a později maturitní obor ve speciální škole pro neslyšící. Zdokonalila se ve znakovém jazyce, sportovala, měla spoustu přátel. Ve škole se jí líbilo.

Respondent č. 2 vystudoval střední školu pro sluchově postižené, domluvil se tam díky tomu, že od mateřské školky uměl znakový jazyk. Takže nebyl tam tak izolovaný jako na běžné škole.

Respondent č. 3 vystudoval na běžné střední škole mezi slyšícími, komunikace v kolektivu tím pádem byla obtížná. Dobře se tam vzdělával. Ale střední škola je také o socializaci, která u respondenta č.3 byla takřka nulová.

Otázka č. 5 – Respondentka č. 1 na škole se věnovala lehké atletice, také ji to hodně bavilo. O prázdninách se účastnila táborů pro slyšící, dříve nebyly tábory pro neslyšící jako dneska. Ale pamatuje si, že na slyšících táborech nestíhala komunikaci a byla izolovaná. Respondent č. 2 se odmalička účastnil ve volném čase kroužků keramiky a výtvarné výchovy se slyšícími, sportoval a chodil do skautu se slyšícími přes školní rok a přes léto se účastnil dálkových táborů pro neslyšící skauty. Na dálkové tábory vzpomíná rád, protože se tam snadno domluvil s neslyšícími jako on a nebyl tam izolovaný. Také se účastnil neslyšících táborů pro skauty v zahraničí, což byla pro něj zajímavá zkušenost. Respondent č. 3 odmalička chodil do skautu pro neslyšící, také se účastnil táborů pro neslyšící skauty, v pozdějším věku se stal vedoucím pro malé neslyšící skauty. Velmi ho to baví. Také později zkusil výpomoc ve slyšících skautských táborech, ale komunikace tam byla mnohem horší, protože nestíhal a nemohl se zapojit do kolektivu a tím pádem byl izolovaný.

Otázka č. 6 – Respondentka č. 1 zažila inkluzi v 1. třídě, nebyla tam šťastná a díky včasnému zásahu kvalitní pedagožky šla do speciální školy pro neslyšící. Respondentka č. 1 inkluzivní vzdělávání nedoporučuje kvůli tomu, že děti v inkluzi nevybudují vhodné sociální kontakty. Respondent č. 2 zažil inkluzi od 4.třídy, vzhledem k tomu, že na inkluzivní škole neměl přátele, tak inkluzi nedoporučuje. Respondent č. 3 zažil inkluzi na osmiletém gymnáziu, moc rád na to nevzpomíná. Inkluzi obecně nedoporučuje.

Otázka č. 7 – Všichni tři respondenti si myslí, že speciální školy je třeba zachovat.

Otázka č. 8 – Respondentka č. 1 se věnuje rodině a svým neslyšícím přátelům, pracuje a je spokojená. Respondent č. 2 pracuje, věnuje se svému oblíbenému sportu, ve kterém je úspěšný a v současné době je spokojený. Respondent č. 3 nadále úspěšně studuje a věnuje se neslyšícím skautům.

Všichni respondenti preferují ve svém životě znakový jazyk, protože jen v něm se cítí jistí. Orální český jazyk používají tehdy, jestliže potřebují něco vyřídit se slyšící komunitou.

11.1 Vyhodnocení odpovědí na výzkumné otázky

Otázka č. 1: Je inkluzivní vzdělávání vhodné pro žáky s těžkým sluchovým postižením?

Všichni respondenti se shodli a nedoporučují inkluzi, protože s ní mají špatné zkušenosti.

Odpověď tedy zní: Inkluzivní **vzdělávání není vhodné pro žáky s těžkým sluchovým postižením.**

Otázka č. 2: Je vhodné zachovat speciální školy pro sluchově postižené?

Všichni respondenti jsou pro zachování speciálních škol. Odpověď tedy zní: **Speciální školy je třeba zachovat.**

11.2 Vyhodnocení hypotéz

Hypotéza č. 1: Inkluzivní vzdělávání žáka s těžkým sluchovým postižením není vhodné, protože běžná třída nemůže nikdy naplnit jeho potřeby komunikace, žák se nemůže socializovat. **Hypotéza č. 1 se potvrdila**.

Všichni respondenti se shodli, že inkluzivní vzdělávání pro žáky s těžkou sluchovou vadou není vhodné. Nemožnost začlenit se do kolektivu, nemožnost patřit do třídy je stresující a má dlouhodobé negativní dopady na psychiku.

Hypotéza č. 2: Ano, je vhodné zachovat speciální školy pro sluchově postižené, protože jen tady mohou žít ve vzájemné komunitě. **Hypotéza č. 2 se potvrdila.**

Všichni respondenti se shodli, že je potřeba zachovat speciální školy. Je základní lidskou potřebou někam patřit, mít úspěch, být oblíbený a toto může žákům zajistit pouze speciální školství.

Bakalářská práce potvrdila předpoklad, že inkluze pro těžce nedoslýchavé žáky není vhodná a speciální školy pro sluchově postižené je třeba zachovat.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zabývá dopadem inkluzivního vzdělávání na osoby s těžkým sluchovým postižením. Cílem bylo vyzkoumat prostřednictvím rozhovorů, jak prožívali těžce sluchově postižení svou inkluzi a zda ji doporučují. Nehodnotí se, jak zvládali učivo, neboť je zřejmé, že kdyby jej nezvládali, byli by ze škol vyloučeni. Hodnotí se zejména socializace, jak se v běžné třídě cítili, jak trávili přestávky a následně, jak trávili prázdniny.

Na základě těchto poznatků, které jsou uvedeny přehledně v tabulkách, a na základě svého osobního příběhu, který je zařazen v závěru této bakalářské práce, byl naplněn cíl, tj. zjištění, jak se cítí těžce sluchově postižení v inkluzi.

Bakalářskou prací bylo zjištěno, že se nikdo z respondentů necítil dobře v běžné třídě, ale ve společenství neslyšících se dobře cítil, byl schopen vybudovat pevné a trvalé vztahy, které přetrvávají. Můžeme tedy vyloučit, že by dotazované osoby byly nekomunikativní a tzv. samotáři. Neslyšícím dětem je v běžné třídě úzko, cítí se osamocení a nepochopení.

Ve všech zkoumaných vzorcích byla přítomnost ZJ, který se většinou naučili již v dětství. Z toho důvodu bylo jejich začlenění nebo znovu začlenění do komunity neslyšících možné. Mnohem hůř jsou na tom děti, které se ZJ nikdy nenaučily, protože k tomu neměli příležitost. Tito lidé budou své životy prožívat osamoceně.

Původně jsem chtěla do své práce zařadit i kamarádku s lehkou sluchovou vadou, která prošla inkluzí, ale protože neprošla oběma vzdělávacími zařízeními, tím pádem nesplnila základní podmínku, a proto jsem od této myšlenky odstoupila. Ovšem pro větší povědomí rodičů, jejichž dítě má lehkou sluchovou vadu a váhají s jeho zařazením mezi školou se speciálními potřebami nebo běžnou školou, uvádím i tento případ. Jedná se o dívku, která má lehkou poruchu sluchu. Základní školu, střední školu i vysokou školu absolvovala mezi slyšícími v Praze. Respondentka je velmi nadaná a má velmi dobré rodinné zázemí, které ji vždy podpořilo (lehká sluchová vada ji umožnila i hrát na hudební nástroj – saxofon). V současné době pracuje v Praze, má vlastní bydlení. Výzkumný rozhovor probíhal u mě v bytě v Praze. Rozhovor probíhal mluvenou češtinou, ale protože sluchová vada, kterou různou měrou trpíme obě, situaci komplikovala, měla jsem

připravenou tužku a papír, takže rozhovor proběhl bez problémů a respondentka odpověděla na všechny otázky. Dívka se identifikovala s neslyšící komunitou po návštěvě Gallaudetovy univerzity (USA). Po návratu do ČR se chtěla naučit ZJ, ale neměla žádné kontakty v neslyšící komunitě, vyrostla úplně mimo neslyšící komunitu. Musí se tedy znakový jazyk pracně učit v různých kurzech. Jaký by to byl rozdíl, kdyby se znakový jazyk naučila v útlém věku. Také dívka je neustále ve slyšící komunitě a musí odezírat bez přes přestávky, co jí říkají spolupracovníci v práci, doma její slyšící rodina a slyšící přátelé, kteří neovládají znakový jazyk. Není proto divu, že trpí migrénou, jako ostatně většina nedoslýchavých.

Tímto bych chtěla upozornit na skutečnost, že pokud dítě vyroste mezi slyšícími, a neumí znakový jazyk je jeho zařazení do komunity neslyšících dost obtížné.

Východisko z této situace vidím ve změně zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon) Všechny děti s těžkým sluchovým postižením by měly být automaticky zařazeny do speciálního školství. V dnešní době nechává zákon veškerou odpovědnost na rodičích s podporou SPC nebo PPP.

Ovšem i ve speciálním školství by se muselo dospět ke změnám a to zejména ve způsobu výuky – bilingvální výuky. Ve speciálních školách by měl být kladen stejný důraz na výuku českého jazyka a českého znakového jazyka. Oba jazyky jsou rovnocenné. Neslyšící by měli být schopni domluvit se rovnocenně v majoritní společnosti a hlavně především ve své minoritní společnosti.

Já sama mám těžkou oboustrannou poruchu sluchu a prvních pět let jsem absolvovala v běžné škole. I když třída byla rozdělena na dvě skupiny a já byla v tzv. malé třídě, kde bylo jen pět dětí, zábavu o přestávkách jsem nestíhala. Navíc tři moji spolužáci měli osnovy dle zvláštní školy a jen já a jeden chlapec jsme měli osnovy běžné školy. Chlapec měl ADD, já jediná sluchovou vadu.

V šesté třídě jsem nastoupila do základní školy v Brně pro sluchově postižené. Pamatuji, že jsem byla naprosto vyděšená z velkoměsta, musela jsem sama zvládnout dopravu do školy s přestupem dvou různých tramvají, protože máma vodila do školy moje dva mladší sourozence. Táta zůstal v místě původního bydliště a jezdil za námi na víkendy. Co se týče vzdělání, ve speciální škole byla mnohem lepší výuka než v mojí předchozí běžné škole. Všechny děti byly neslyšící a učitelům jsem všechno rozuměla, ale musela jsem

toho hodně dohánět a taky se doučit celé roky angličtiny, jelikož jsem ji předtím neměla. (Abych řekla pravdu, nevím proč. Angličtina dodnes patří mezi moje oblíbené kratochvíle, a když se dnes dívám na nějaký film a mám možnost vybrat si mezi titulky českými a anglickými, vždy volím angličtinu). Základní kámen úrazu byl v tom, že jsem neuměla znakový jazyk a nerozuměla jsem dětem. Uměla jsem jen jednotlivé znaky, ale neuměla jsem je řadit do vět dle pravidel ZJ. Byla jsem ztracena mezi dvěma světy. Nerozuměla jsem tam ani tam. Bylo to hodně stresující, i když na vysvědčení jsem měla vyznamenání.

Po mnoha peripetiích a až po dvacítce jsem se dostala na střední školu pro sluchově postižené v Praze, odbornou zdravotnickou školu, která připravuje žáky na povolání asistent zubního technika. Funguje od roku 1994 a jedná se o jednu z prvních škol v České republice, která začala poskytovat vzdělávání sluchově postiženým žákům podle bilingválního přístupu, tedy ve dvou jazycích, a to v českém jazyce a českém znakovém jazyce. Každý žák má možnost si podle své jazykové preference vybrat jazyk, ve kterém se na škole bude vzdělávat. Na škole přednáší slyšící pedagog nebo neslyšící pedagog za přítomnosti tlumočníka. Tlumočníci mají za úkol tlumočit buď z českého mluveného jazyka do českého znakového jazyka, nebo obráceně. Pedagogové se také snaží poskytnout materiály k výuce v obou jazycích. Na vývoji těchto učebních materiálů spolupracují s různými institucemi. Na škole je důležitá rovnocenná spolupráce slyšícího a neslyšícího pedagoga, kteří se společně podílejí na chodu školy, systému výuky a na uskutečňování školních aktivit. Studium na střední škole je zakončeno státní maturitní zkouškou.

Slovní zásobu ZJ jsem měla, protože máma se mnou vždy komunikovala formou totální komunikace, ale až na této škole jsem konečně znakový jazyk pochopila. Ze školy jsem však chodila úplně vyčerpaná, což by se nestalo, kdybych měla odmala bilingvální výuku. Nakonec jsem zákonitosti ZJ pochopila a dnes již komunikuji s neslyšící komunitou bez problémů. V Radlicích jsem rovněž odmaturovala.

Dodnes lituji toho, že jsem nebyla od první třídy či lépe od mateřské školky ve speciální škole s bilingvální výukou a nenaučila se tam znakový jazyk, protože bych s ním stoprocentně rozuměla, a tak zapadla hned v dětství do kolektivu komunity neslyšících.

Dítě totiž nemá volbu vybrat si jazyk, to za něj vybere jeho rodina, lékař, psycholog a jiní odborníci. A když se výuka znakového jazyka upozadí nebo se úplně vynechá kvůli tomu, aby dítě perfektně mluvilo, tak časem se musí dítě obtížně znakový jazyk doučovat. Mnohdy se ho taky nenaučí, a potom je odsouzeno k izolaci mezi oběma světy. Tomu by se zabránilo zavedením bilingvální výuky od mateřské školky až po střední školu.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

Akademický slovník cizích slov. 2000. Vydání 1. Praha: Academia. ISBN 80-200-0982-5.

ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-802-4727-424.

FINKOVÁ, Dita, LANGER, Jiří a kol., 2014. *Determinanty inkluze osob se zdravotním postižením.* Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4303-4.

HAVELKA, David a Kateřina BARTOŠOVÁ, 2019. *Speciální sourozenci.* Praha: Portál, s.r.o., ISBN 978-80-262-1475-5.

HORÁKOVÁ, Radka, 2012. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie.* Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0084-0.

HRUBÝ, Jaroslav, 1997. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu, I.* Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených ISBN 80-7216-006-0.

JABŮREK, Josef, 1998. *Bilingvální vzdělávání neslyšících.* 1. vyd. Praha: Septima. ISBN 80-7216-052-4.

KOCUROVÁ, Marie, 2001. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení.* Vydání 1. Praha: Univerzita Karlova. ISBN: 80-7290-060-9.

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

LANE, Harlan, 2013. *Pod maskou benevolence, Zneschopňování neslyšící komunity*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum. ISBN 978-80-246-2449-5.

LECHTA, Viktor, 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole.* Praha: Portál, s. r.o. ISBN 978-80-7367-679-7.

LECHTA, Viktor, 2016. *Inkluzivní pedagogika.* Praha: Portál, s. r.o. ISBN 978-80-262-1123-5.

MACUROVÁ, Alena, Radka ZBOŘILOVÁ a kol., 2018. *Jazyky v komunikaci neslyšících: Český znakový jazyk a čeština.* Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3412-8.

MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Vydání 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.

PIPEKOVÁ, Jarmila (ed.), 1998. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-65-6.

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

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník.* 6. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

SOURALOVÁ, Eva a Jiří LANGER, 2005. *Surdopedie.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1084-2.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Psychopatologie pro pomáhající profese.* Praha: Portál, s. r.o. ISBN 978-80-262-0225-7.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

DAVIES, Shawn Neal, 1991. *Bilingual Education of Deaf Children in Sweden and Denmark.* Strategies for Transition and Implementation, Washington, Gallaudet Research Institute, s. 9.

HOUSE, William F., 1990. *Cochlear Implants in Children: Past and Present Perspectives.* Přednáška na třetím sympoziu o kochleárních implantátech u dětí, Indiana University School of Medicine, Indianopolis, leden 1990.

Seznam použitých internetových zdrojů

BĚLIČOVÁ, Veronika, 2018. *Postoj osob se sluchovým postižením k inkluzivnímu vzdělávání.* Brno. Bakalářská práce. Masarykova univerzita v Brně, Fakulta pedagogická, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky. Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Lenka Doležalová, Ph.D. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/j6r5b/

MACUROVÁ, Alena. [online]. [cit. 2021-04-30]. Dostupné z: https://docplayer.cz/6356880-Bilingvalni-vzdelavani-neslysicich-pro-a-proti.html.

PÁNKOVÁ KRATOCHVÍLOVÁ, Kristina, 2018. INFORMAČNÍ PORTÁL IDĚTSKÝSLUCH.CZ. *Bimodálně-bilingvální vzdělávání pro děti se sluchovým postižením v Evropě* [online]. 20. listopadu 2018 [cit. 2021-04-30]. Dostupné z: https://www.idetskysluch.cz/trendy-v-zahranici/bimodalne-bilingvalni-vzdelavani-pro-deti-se-sluchovym-postizenim-v-evrope/.

ŠAFÁŘOVÁ, Kateřina, 2016. *Bilingvální metoda ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením.* Praha. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze, Fakulta pedagogická, Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí bakalářské práce: doc. PhDr. Kateřina Hádková, Ph.D. Dostupné z: https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/161887/

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 2021-04-30]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27

Wikipedia. *Surdopedie* [online]. [cit. 2021-04-30]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Surdopedie.

Zákon č. 384/2008 Sb., zákon, kterým se mění zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů a další související zákony. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 2021-04-30]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2008-384

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 2021-04-30]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561

SEZNAM ZKRATEK

ADD	Attention Deficit Disorder – porucha pozornosti bez hyperaktivity
ASL	American sign language – americký znakový jazyk
KI	kochleární implantát
PNO	žák s PNO – postižením, narušením, ohrožením
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
SPC	speciálněpedagogické centrum
ZJ	znakový jazyk
WHO	světová zdravotnická organizace

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Charakteristika výzkumného vzorku dle zadaných kritérií 34
Tabulka 2: Shrnutí odpovědí na výzkumné otázky 41
Tabulka 3: Shrnutí odpovědí na výzkumné otázky 42

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Informovaný souhlas I
Příloha B – Dotazník..... II

PŘÍLOHY

Příloha A – Informovaný souhlas

SOUHLAS S VYUŽITÍM VÝZKUMNÉHO ROZHOVORU

Zaznamenaného pro účely bakalářské práce Markéty Podešvové

s pracovním názvem:

Inkluze a její dopad na středoškolskou mládež se sluchovým postižením v Praze

Žádám Vás o souhlas se zpracováním poskytnutých informací, získaných z rozhovorů za účelem bakalářské práce.

Účelem bakalářské práce je poukázat na rizika spojená s inkluzí sluchově postižených a jejich negativní dopad na další život neslyšících.

Všechny výstupy z rozhovorů budou citovány výhradně anonymně.

Příloha B – Dotazník

1) Jaká je tvoje sluchová vada?
2) Navštěvoval/a jsi mateřskou školku pro slyšící nebo neslyšící?
3) Navštěvoval/a jsi základní školu pro slyšící nebo neslyšící?
4) Jak probíhalo tvé vzdělání na střední škole?
5) Jak jsi trávil/a volný čas přes školní rok? A co o prázdninách?
6) Zažil/a jsem inkluzivní vzdělávání. Doporučuješ jej nebo nedoporučuješ?
7) Myslíš, že by bylo vhodné zachovat speciální školy?
8) Jaký je tvůj současný život?

(Dotazování respondentů probíhalo ve znakovém jazyce, pouze jeden respondent odpovědi poslal e-mailem.)

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Markéta Podešvová

Obor: Speciální pedagogika – vychovatelství

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Inkluze a její dopad na středoškolskou mládež se sluchovým postižením v Praze

Rok: 2021

Počet stran textu bez příloh: 42

Celkový počet stran příloh: 2

Počet titulů českých použitých zdrojů: 19

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 2

Počet internetových zdrojů: 8

Vedoucí práce: Mgr. et. Mgr. Václav Chmelíř