

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Přechod žáka se sluchovým postižením z běžné základní školy na
základní školu pro sluchově postižené**

Petra Drábová

Olomouc 2024

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Jeřábková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením paní Mgr. Kateřiny Jeřábkové, Ph.D. a výhradně s použitím odborné literatury uvedené v seznamu.

V Olomouci dne 18. 6. 2024

.....

Petra Drábová

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala své vedoucí Mgr. Kateřině Jeřábkové, Ph.D. za její odborné vedení mé diplomové práce, poskytnutí podnětných doporučení a připomínek, a hlavně vstřícný přístup i přes její náročné pracovní vytížení. Děkuji také všem rodičům, kteří byli ochotni mi věnovat svůj čas a sdílet své zkušenosti. Děkuji i své rodině za všechnu podporu a trpělivost při tvorbě diplomové práce.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Petra Drábová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Kateřina Jeřábková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Přechod žáka se sluchovým postižením z běžné základní školy na základní školu pro sluchově postižené
Název v angličtině:	Transition of a Pupil with Hearing Impairment from a Regular Primary School to a Primary School for Hearing Impaired
Zvolený typ práce:	Výzkumná práce – zpracování primárních dat
Anotace práce:	Diplomová práce se zaměřuje na období přestupu žáka se sluchovým postižením z běžné základní školy do základní školy pro sluchově postižené z pohledu jejich rodičů. Teoretická část klasifikuje sluchové vady a poruchy, popisuje jejich důsledky a zabývá se sluchovou protetikou, kompenzačními pomůckami a komunikačními systémy pro osoby se sluchovým postižením. Dále je zde charakterizováno vzdělávání žáků se sluchovým postižením ve školním věku a jsou představeny možnosti jejich vzdělávání v současném školním systému. Praktická část prezentuje výsledky čtyř rozhovorů s rodiči dětí se sluchovým postižením ohledně přechodu žáka a výběru školy. Součástí praktické části jsou také kazuistiky čtyř dětí se sluchovým postižením, které popisují jejich vzdělávací cestu.
Klíčová slova:	sluchové postižení, inkluzivní vzdělávání, přechod žáka
Anotace v angličtině:	The thesis focuses on the period of transition of a pupil with hearing impairment from a regular primary school to a primary school for hearing impaired pupils from their parents' perspective. The theoretical part classifies hearing impairments and defects, describes their consequences and deals with hearing prosthetics, assistive devices, and communication systems for people with hearing impairments. Furthermore, education of pupils with hearing impairment in school age is characterized in this part and the possibilities of their education in the current school system are introduced. The practical part presents the results of four interviews with parents of children with hearing impairments. These interviews are related to the transition of the pupil and the selection of school. The

	practical part includes also case studies of four children with hearing impairments and describes their educational journey.
Klíčová slova v angličtině:	Hearing Impairment, Inclusive education, pupil's transition
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1: Oslovení potencionálních participantů Příloha 2: Informovaný souhlas Příloha 3: Souhlas se zpracováním osobních údajů
Rozsah práce:	83 stran
Jazyk práce:	Český jazyk

OBSAH

ÚVOD	1
I. TEORETICKÁ ČÁST	2
1 SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ.....	2
1.1 Klasifikace sluchových vad a poruch	3
1.1.1 Klasifikace sluchových vad podle doby vzniku	3
1.1.2 Klasifikace sluchových vad podle místa vzniku	4
1.1.3 Klasifikace sluchových vad podle velikosti sluchové ztráty.....	5
1.2 Důsledky sluchových vad a poruch	7
1.3 Sluchová protetika a kompenzační pomůcky.....	10
1.3.1 Sluchadla	10
1.3.2 Kochleární a kmenové implantáty.....	11
1.3.3 Další kompenzační pomůcky	13
1.4 Komunikační systémy osob se sluchovým postižením	13
1.4.1 Audio orální komunikace.....	15
1.4.2 Vizuálně-motorická komunikace.....	16
2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKA SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM ŠKOLNÍHO VĚKU	19
2.1 Klasifikace žáků se sluchovým postižením	19
2.2 Komunikační přístupy ke vzdělávání žáka se sluchovým postižením.....	20
2.3 Legislativní úprava vzdělávání žáků se SVP	23
2.3.1 Podpůrná opatření	25
2.4 Legislativní úprava vzdělávání žáků se sluchovým postižením na školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona.....	31
2.5 Vzdělávání žáka se sluchovým postižením v běžné třídě základní školy.....	33
2.6 Vzdělávání žáka se sluchovým postižením na základní škole pro žáky se sluchovým postižením	35
II. PRAKTICKÁ ČÁST	38
3 VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	38
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	40
4.1 Výzkumné cíle práce a stanovení výzkumných otázek.....	40
4.2 Výběr výzkumného vzorku	41
4.3 Metoda sběru dat.....	43

4.3.1	Polostrukturovaný rozhovor	43
4.3.2	Analýza dokumentů.....	44
4.4	Popis průběhu výzkumného šetření.....	44
4.5	Etika výzkumného šetření	45
4.6	Metoda analýzy dat.....	46
5	ZÍSKANÁ DATA	47
5.1	Kazuistika Lukáš.....	47
5.2	Kazuistika Richard	52
5.3	Kazuistika Jakub.....	56
5.4	Kazuistika Adéla.....	61
6	VÝSLEDKY VÝZKUMU	65
7	DISKUZE.....	71
8	ZÁVĚR.....	75
	Seznam zkratk.....	77
	Seznam použitých zdrojů.....	78
	Seznam použité legislativy	83

ÚVOD

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

Helena Kellerová, světoznámá hluchoslepá Američanka

Trendem současného českého školství, a to jak na úrovni předškolního, tak na úrovni základního a středního vzdělávání, je vzdělávat děti se sluchovým postižením v tzv. běžných školách s využitím podpůrných opatření. Přetrvává ale také možnost vzdělávání ve škole zřízené podle odst. 9 § 16 školského zákona (škola pro žáky se sluchovým postižením). Žáci se sluchovým postižením mají tedy na výběr z několika možných vzdělávacích cest a mnohdy ani sami rodiče netuší, která z nabízených možností bude pro jejich dítě nejlepší.

Téma závěrečné práce bylo zvoleno na základě osobního a profesního zájmu. Před lety jsem pracovala na základní škole pro žáky se sluchovým postižením v Ostravě-Porubě, kde jsem vykonávala práci asistenta pedagoga. Třídu, ve které jsem působila, navštěvovalo šest žáků se sluchovým postižením a tři žáci s vadami řeči. Velkým překvapením bylo, že ze šesti žáků se sluchovým postižením dva přešli na tuto školu z běžné základní školy. Velice mě zajímalo, proč tyto šikovné děti nebyly na běžné základní škole úspěšné. A právě otázka přestupu žáka se sluchovým postižením z tzv. běžné třídy základní školy do školy pro žáky se sluchovým postižením je hlavním tématem této diplomové práce.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. Kapitoly teoretické části byly vypracovány na základě studia odborné literatury a legislativních dokumentů. V první kapitole jsou klasifikovány sluchové vady a poruchy, sluchová protetika a kompenzační pomůcky. Dále jsou popsány důsledky sluchových vad a poruch a komunikační systémy osob se sluchovým postižením. Druhá kapitola je zaměřena na vzdělávání žáků se sluchovým postižením a jeho legislativní ukotvení, a to jak v běžné třídě základní školy, tak ve škole pro žáky se sluchovým postižením. V empirické části je popsána metodologie a výsledky výzkumu. Hlavním cílem výzkumného šetření bylo popsat období rozhodnutí o přestupu z běžné základní školy do základní školy pro sluchově postižené a následném přestupu samotném z pohledu rodičů žáka se sluchovým postižením. Z hlavního cíle vychází dílčí cíle práce a výzkumné otázky. Praktická část je zpracována kvalitativním výzkumem a prezentuje výsledky čtyř rozhovorů s rodiči dětí se sluchovým postižením ohledně přechodu žáka a výběru školy. Součástí praktické části jsou také kazuistiky čtyř dětí se sluchovým postižením, které popisují jejich vzdělávací cestu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ

Jedním z nejdůležitějších smyslů je v životě člověka bezpochyby sluch. Jedinec, který slyší, si často neuvědomuje, jakého daru se mu dostalo. Sluch zajišťuje příjem informací, které jsou mnohdy životně důležité. Slyšící lidé tyto informace přijímají bez větších obtíží, neslyšící ale stojí často mnoho sil, aby zachytili alespoň část informací a dokázali na ně včas a adekvátně reagovat. Příjem informací je stejně důležitý jako validita následného předávání informací. (Mukšnáblová 2014)

„Sluch má kromě jiného i bezpečnostní funkci: je jediným smyslem, který zůstává stále aktivní, dokonce i ve spánku. V bdělém stavu pomocí sluchových vjemů kontrolujeme okolí mimo naše zorné pole a jakýkoliv výstražný nebo nebezpečný zvuk vyvolá okamžitě spontánní obrannou reakci. Těžce sluchově postižený člověk se tedy v tomto smyslu stává výrazně zranitelnějším.“ (Slowík 2016, s. 74)

Horáková (2012) uvádí, že sluch je také důležitým aktérem sociální interakce, tedy usnadňuje komunikaci s dalšími osobami. Sluchový handicap může být příčinou sociální izolace, která může být iniciátorem psychických frustrací a deprivací. Sluchem zachycujeme také emoce doprovázející mluvenou řeč, přání nebo pocity.

„Jedinci se sluchovým postižením představují velmi nehomogenní skupinu, jejíž variabilita je dána především různou strukturou a hloubkou sluchové vady, dobou, kdy k postižení došlo, celkovou úrovní rozvoje osobnosti a sociokulturními podmínkami, v nichž probíhala časná i následná surdopedická intervence“ (Souralová 2003b, s. 171).

Langer (2013) uvádí, že sluchové postižení je sociální důsledek ztráty sluchu, kterou nelze v plné míře kompenzovat technickými pomůckami. Taková ztráta má negativní dopad na kvalitu života člověka. Z výše uvedeného vyplývá, že sluchové postižení není přímé označení sluchové ztráty, vady sluchu či sluchové poruchy, ale jde o označení jejího důsledku na sociální oblast života. Rozlišovat musíme také sluchovou vadu a sluchovou poruchu – sluchová vada je, na rozdíl od poruchy, nezvratná. Dle Potměšila (2003) je sluchová vada způsobena poškozením orgánu, nebo jeho funkce a jejím důsledkem je snížení kvality sluchu.

Mukšnáblová (2014) uvádí, že dítě, které se narodí se sluchovou vadou, je ochuzeno o sluchové vjemy, které napomáhají jeho vývoji. Dochází k narušení ontogenetického vývoje řeči, narušení komunikačních schopností dětí, oslabení sociální interakce, což se může

negativně zrcadlit v jeho mentálním a sociálním vývoji. Dítě se sluchovým postižením se snadno může ocitnout v sociální izolaci způsobené narušenou komunikační schopností. „Světová zdravotnická organizace považuje sluchové postižení za druhé nejzávažnější hned za mentálním postižením. Lidský jedinec je při poškození sluchu ochuzen až o 60% poskytovaných informací, což je zásadní především pro dětskou populaci, respektive pro správný komplexní bio-psycho-sociální rozvoj duše.“ (Mukšnáblová 2014, s. 8)

World Health Organization (Světová zdravotnická organizace) (dále jen WHO) pak pracuje s pojmem omezující ztráta sluchu (disabling hearing loss). Tímto pojmem jsou označeny děti ve věku od 0 do 14 let, které mají na „lepší“ uchu ztrátu vyšší než 30 decibelů (dále jen dB) a osoby starších 15 let, které mají sluchovou ztrátu na „lepší“ uchu větší než 40 dB. (Růžičková a Vítová 2014)

Speciálně pedagogická disciplína, která se zabývá výchovou, vzděláním a rozvojem osob se sluchovým postižením, se nazývá surdopedie. Název tohoto oboru je složen z latinského slova surdus = hluchý a řeckého slova paidea = výchova. (Horáková 2012) Jejím cílem je komplexní péče o osoby se sluchovým postižením včetně jejich plnohodnotného začlenění do běžného života (Hrubý 2010 in Skákalová 2017). Surdopedie úzce kooperuje s logopedií, jejíž součástí byla do roku 1983, ale také s dalšími obory, například pediatrií, foniatrií, psychologií nebo pedagogikou (Potměšil 2003).

1.1 Klasifikace sluchových vad a poruch

Horáková (2012) uvádí, že kritéria určující dělení sluchových vad a poruch jsou mnohočetná, čemuž odpovídá velké množství různých klasifikací. Sluchové vady a poruchy obecně klasifikujeme ze tří hledisek – podle doby vzniku sluchové vady či poruchy, podle místa vzniku sluchové poruchy či vady a podle velikosti sluchové ztráty (Langer 2013). Jednotlivé klasifikace se v rámci různých autorů a různých publikací trochu liší.

1.1.1 Klasifikace sluchových vad podle doby vzniku

Lejska (2003) z hlediska doby vzniku klasifikuje vady sluchu na vrozené a získané, a to prelingválně, nebo postlingválně.

Vrozené vady (hereditární) vznikají buď genetickou dispozicí, nebo kongenitálně. Dítě se už se sluchovou vadou narodí.

- **Geneticky podmíněné sluchové vady** jsou ve většině případů způsobeny autosomálně recesivní formou onemocnění. Genetická porucha sluchu může být syndromová nebo nesyndromová.
- **Kongenitálně získané sluchové vady** dělíme na *prenatální* a *perinatální*. Prenatální sluchové vady jsou způsobeny negativními vlivy na plod v průběhu těhotenství. Pokud vada sluchu vznikne v průběhu porodu či bezprostředně po něm, hovoříme o perinatálních vadách. Příčinou perinatálních vad bývá např. dlouhý porod, asfyxie a často také nízká porodní váha dítěte. (Horáková 2012)

Získané vady (postnatální) vznikají až v průběhu života jedince. Nejčastěji jsou příčinou vzniku těchto vad nemoci sluchového ústrojí, virová onemocnění, infekční choroby nebo také úraz hlavy apod.

- **Postlingvální vady sluchu** – jestliže se sluchová vada rozvine kdykoliv po ukončení základního vývoje řeči, hovoříme o poslingválních vadách. Jazykové i řečové kompetence jsou již dostatečně fixovány, a tudíž nemůže dojít k jejich úplnému vymizení. V mluveném projevu dochází důsledkem absence zpětné sluchové kontroly k určitým změnám v rámci artikulace a prozodie. Včasnou logopedickou a surdopedickou péčí lze tyto změny minimalizovat. (Langer 2013)
- **Prelingvální vady sluchu** – jsou získané před fixací řeči, obvykle hovoříme o věku do 6 let, vývoj řeči je nejen ohrožen, ale pokud není včas zahájena příslušná odborná logopedická a surdopedická péče, mohou postupně vymizet i získané řečové stereotypy (Lejska 2003).

1.1.2 Klasifikace sluchových vad podle místa vzniku

Mukšnáblová (2014) uvádí, že rozlišujeme dvě základní skupiny sluchových vad: centrální a periferní.

Centrální vady mají příčinu v podkorovém či korovém sluchovém centru. Orgán sluchu sice správně přenáší zvukové vjemy, ale mozek nedokáže přenesený zvuk důsledkem patologické vady zpracovat. Daná osoba je schopná slyšet některé zvuky, ale nerozumí významu mluvené řeči stejné intenzity. Diagnostika těchto poruch sluchu je náročná a často vyžaduje opakovanou náročnou odbornou vyšetření. (Šlapák a Floriánová 1999)

Periferní sluchové vady podle Horákové (2012) dále dělíme na převodní, percepční a smíšené.

- **Percepční (senzorieurální) sluchové vady** – sluchová ztráta vzniká v důsledku poškození sluchového nervu, nebo sluchových buněk Corgiho orgánu (Lejska 2003). Dále bývají děleny na kochleární (neschopnost přeměny zvuku v elektrický signál) a retrokochleární (neschopnost vést zvukový signál hlavovým kmenem a sluchovou dráhou) (Lavička a Šlapák 2002). Percepční sluchová vada vede k výraznému zkreslení sluchových vjemů, jedinec často není schopen správně diferenciovat některé hlásky, protože není schopen je sluchem zachytit vůbec, nebo je slyší zkresleně (Pitnerová 2014). V praxi to tedy znamená, že jedinec s percepční sluchovou vadou slyší, ale nerozumí (Šlapák a Floriánová 1999).
- **Převodní (konduktivní) sluchové vady** – nedoslýchavost vzniká v lokaci vnějšího, nebo středního ucha. Ztráta sluchu se pohybuje do 60 dB. Důsledkem této vady sluchu tedy není hluchota. Převodní sluchová vada je velmi dobře kompenzovatelná sluchadly. (Mukšnáblová 2014) Sluchové buňky nejsou poškozeny, pouze nedochází k jejich stimulaci (rozkmitání) zvukem, jelikož nedochází k přenosu zvukových podnětů přes středouší. Důvodem bývá překážka, která nedovolí proniknout zvuku k buňkám sluchu. (Skákalová 2017)
- **Kombinované sluchové vady** (vady smíšené) vznikají kombinací výše uvedených sluchových vad – konduktivní a senzorieurální, a to samozřejmě v různých mírách poškození.

1.1.3 Klasifikace sluchových vad podle velikosti sluchové ztráty

Klasifikace sluchových vad podle velikosti sluchové ztráty je postavena na množství slyšeného. Jednotlivé stupně jsou definovány na základě audiometrie, tedy měření ztráty sluchu v decibelech. (Horáková 2012) Mezi sluchové vady patří nedoslýchavost (lehká, střední, těžká), hluchota (úplná a praktická) a ohluchlost. Pro surdopedii jsou nejtypičtější termíny nedoslýchavost a hluchota. Nedoslýchavost v sobě skrývá veškeré sluchové vady, kdy je osoba takto postižená schopna za určitých podmínek vnímat mluvenou řeč. (Potměšil 2003) Hluchota je pak způsobena sluchovou vadou, která znemožňuje vnímat mluvenou řeč sluchem a osoba stížená hluchotou je zcela odkázána na vizualizaci (Souralová 2010).

Aktuálně je při členění sluchových vad dle velikosti sluchové ztráty používáno několik škál stupňů sluchového postižení. Dle Potměšila (2011) je široce uznávaná klasifikace Světové zdravotnické organizace (WHO), která stanovila revizí z roku 2001 následující škálu stupňů sluchových vad (tabulka č. 1). Názvy jednotlivých kategorií se v čase mění. Světové zdravotnické organizace (WHO) v roce 2021 vypracovala Světovou zprávu o sluchu. Najdeme

v ní revizi klasifikace sluchových vad, která je doplněna o popis důsledků pro komunikaci v tichém a hlučném prostředí (tabulka č. 2). Klasifikace platí pro dospělé.

Stupeň sluchového postižení	Odpovídající audiometrické ISO hodnoty (průměr frekvencí 500, 1000 a 2000 Hz)		Projevy
	Dospělí	Děti do 15 let	
0 Normální sluch	0 - 25 dB (na lepším uchu)	0 - 15 dB (na lepším uchu)	Žádné nebo velmi lehké problémy se sluchem. Schopnost slyšet šepot.
1 Lehká nedoslýchavost	26 - 40 dB (na lepším uchu)	16 - 30 dB (na lepším uchu)	Schopnost slyšet a opakovat slova, která jsou mluvena z 1 metru normálním hlasem.
2 Středně těžká nedoslýchavost	41 - 60 dB (na lepším uchu)	31 - 60 dB (na lepším uchu)	Schopnost slyšet a opakovat slova, která jsou z 1 metru mluvena hlasitou řečí.
3 Těžká nedoslýchavost	61 - 80 dB (na lepším uchu)	61 - 80 dB (na lepším uchu)	Schopnost slyšet nějaká slova, pokud jsou křičena do lepšího ucha.
4 Velmi závažné postižení sluchu včetně hluchoty	81 dB a větší (na lepším uchu)	81 dB a větší (na lepším uchu)	Neschopnost slyšet a porozumět hlasu, který je křičen.

Tabulka 1: Stupně sluchového postižení Světové zdravotnické organizace a související sluchové projevy (tabulka sestavena autorkou diplomové práce ze zdrojů WHO 1991 a Potměšil 2011)

Stupeň postižení	Velikost ztráty sluchu v dB na lepším uchu	Poslech v tichém prostředí pro většinu dospělých	Poslech v hlučném prostředí pro většinu dospělých
0 Normální sluch	méně než 20 dB	Nemá problém slyšet zvuky.	Žádný nebo minimální problém s vnímáním zvuků.
1 Lehká ztráta sluchu	20 až < 35 dB	Při konverzaci nemá problém se sluchem.	Může mít potíže s poslechem konverzační řeči.
2 Střední ztráta sluchu	35 až < 50 dB	Může mít potíže s poslechem řeči.	Obtíže se sluchem a účasti na konverzaci.
3 Středně těžká ztráta sluchu	50 až < 65 dB	Konverzační řeč slyší obtížně. Zvýšené hlasy slyší bez potíží.	Obtíže slyšet většinu řeči a účastnit se konverzace.
4 Těžká ztráta sluchu	65 až < 80 dB	Neslyší většinu konverzační řeči. Může mít potíže se slyšením i porozuměním zvýšenému hlasu.	Extrémní obtíže slyšet a účastnit se konverzace.
5 Hluboká ztráta sluchu	80 až < 95 dB	Extrémní potíže slyšet zvýšený hlas.	Konverzační řeč neslyší.
6 Úplná ztráta sluchu (hluchota)	95 dB nebo více	Neslyší řeč a většinu okolních zvuků.	Neslyší řeč a většinu okolních zvuků.

Tabulka 2: Stupně sluchového postižení Světové zdravotnické organizace a související sluchové zkušenosti (WHO 2021)

1.2 Důsledky sluchových vad a poruch

Slowík (2022) uvádí, že ve srovnání se ztrátou zraku se může zdát, že jde o menší újmu, ve skutečnosti jde však o závažnější hendikep. Sluch je důležitý pro interpersonální komunikaci a sociální kontakt. Osoby se sluchovým postižením mají obtíže s navazováním a rozvíjením sociálních vztahů. Z důvodu omezeného rozvoje řeči mají těžké sluchové vady negativní vliv na rozvoj myšlení. Česká školní inspekce (2017) uvádí, že žáci se sluchovým postižením mají díky svému hendikepu ztížený přístup k informacím, čím vzniká problém při osvojování znalostí a vědomostí a navazujících vědomostí i kompetencí.

Druh a stupeň sluchového postižení může mít velice závažný dopad na osobnost jedince zejména v oblasti paměti, vnímání, pozornosti, chování a řeči (Horáková 2012).

Osoby s lehkou nedoslýchavostí

Dle Jungwirthové (2015) tyto osoby většinou neslyší velmi tichý šepot, šustění listí a zpěv ptáků. Kvalita výslovnosti je většinou v pořádku. Potměšil (2011) dále uvádí, že jedinci s lehkou nedoslýchavostí mají v hlučném prostředí problém plnohodnotně sledovat rozhovor a všemu dobře porozumět. Tito lidé mají omezenou schopnost selektivního slyšení a z tohoto důvodu se při konverzaci v hlučném prostředí rychle unaví. Ve snaze zachytit zdroj zvuku občas působí nervózně a mohou mít zvláštní projevy chování. U dětí dochází k občasným projevům nezralého chování.

Osoby se střední vadou sluchu

Tito jedinci sice slyší hlasitou řeč a zvuky z okolí, ale mají problém rozumět rozhovoru běžné hlasitosti. Nevědomky si pomáhají odezíráním a porozumění je často stojí mnoho úsilí. Sluchadly jde však tento typ vady velmi dobře zkompenzovat. „*Pokud dítě nemá sluchadla od útlého věku, mívá již méně srozumitelnou výslovnost, kterou však lze vypilovat pravidelnou logopedickou prací v domácím prostředí.*“ (Jungwirthová 2015, s. 19) Potměšil (2011) uvádí, že dítě může mít potíže v socializaci se slyšícími vrstevníky, a to většinou vede k postupnému vyloučení z kolektivu vrstevníků.

Osoby s těžkou vadou sluchu

Osoby s těžkým poškozením sluchu slyší bez kompenzačních pomůcek pouze hlasitou řeč a hlasité zvuky. Jedincům je nutno kompenzovat vadu sluchu vhodnými kompenzačními pomůckami, pak jsou schopni se s ostatními dorozumívat mluvenou řečí. Se sluchadly

v klidném prostředí rozumí i velmi tiché řeči. V hlučném prostředí mají problém rozumět rozhovoru i se sluchadly. (Horáková 2012) Dítě s touto vadou bude potřebovat kvalitní sluchadla a dlouhodobou logopedickou práci (Jungwirthová 2015). Dítě má sníženou schopnost abstraktního myšlení a omezenou slovní zásobu, tím je způsobena absence elementárních pojmů a výrazů. Může mít zásadní problém se čtením, a to především ve čtení s porozuměním. Příčinou je nedostatek příjmu informací sluchovou cestou. Dítě je sociálně nevyzrálé, proces sociálního a náhodného učení je totiž založen na sluchu a jeho funkci. Vyskytují se potíže v procesu socializace v prostředí intaktní společnosti. (Potměšil 2011) Často se v chování objevuje vztahovačnost a egoismus (Šedivá 2006).

Osoby s velmi těžkou ztrátou sluchu

Osoby zařazené do velmi těžkého poškození sluchu až hluchoty nejsou schopny reagovat ani na hlasité zvuky. Zvuky můžou slyšet, ale nejsou schopni je rozpoznat a porozumět jim. (Horáková 2012) Dle Jungwirthové (2015) téměř vždy při komunikaci využívají odezírání a znakový jazyk. V rozvoji řeči hraje velice významnou roli kvalita sluchadel a jejich nastavení. Pokud je dítě správně kompenzováno, tak se rozvíjí řečově velmi dobře. Bez kvalitní kompenzace se mluvená řeč nemůže rozvinout a dítě směřuje ke kochleární implantaci. Potměšil (2011) uvádí, že děti s velmi těžkou ztrátou sluchu jsou nedostatečně vybaveny pro čtení s porozuměním. U dětí se objevuje vyšší míra sociální izolace a nízká úroveň sociální adaptability v prostředí slyšících osob. Dítě často vyhledává pro společné aktivity mladší slyšící kamarády. To je spojeno s nízkou úrovní komunikačních kompetencí s intaktní společností. Dítě s těžkou vadou sluchu bude preferovat výběr kamarádů se stejným postižením.

Slowík (2022) uvádí, jaké může mít sluchové postižení dopady na osoby s těžkým sluchovým postižením a osoby neslyšící:

- narušením vývoje řeči a omezením porozumění řeči se vytváří komunikační bariéra,
- jelikož si člověk nemůže sluchem doplňovat zrakovou orientaci, dochází k deficitu v orientačních schopnostech,
- sluchová ztráta může vytvářet pocit „cizosti“ a „vězení ticha“, což způsobuje psychickou zátěž,
- může docházet k problémům v komunikaci, což omezuje síť sociálních vztahů,

- pro rozvoj myšlení je velice důležitá vnitřní řeč, ta se ale u osob neslyšících od narození nevyvíjí standardním způsobem, a to má negativní vliv na vývoj myšlení, a tudíž i na osobnostně-sociální rozvoj člověka.

Důležité je si ale uvědomit, že existují jedinci, kteří na jedno ucho neslyší (ztráta sluchu nad 90 dB) a na druhém vnímají zvuky obvyklým způsobem. Takoví jedinci nejsou považováni za neslyšící, protože na „zdravém“ uchu mají zachovány funkce pro vnímání zvuku. (Mukšnáblová 2014) Potměšil (2011) uvádí, že většinou nedochází k narušení jazyka v obsahu ani formě, ale je narušena schopnost směrového slyšení, které je podstatné pro úspěšnou komunikaci. U dětí můžeme pozorovat nevhodné či nezralé chování, zpomalené reakce, denní snění, nepozornost, či zvýšenou únavu, která je nejspíš způsobena vyšší náročností na pozornost při komunikaci. Děti s menší psychickou stabilitou se mohou potýkat s frustrací a nepřiměřenou reakcí.

V dnešní době technického pokroku již není tak důležité, jakou má dítě ztrátu sluchu, ale jak je jeho ztráta sluchu kompenzována. Dítě s velmi těžkou ztrátou sluchu s kochleárním implantátem totiž slyší i zpívající ptáky. Skvělá kvalita kompenzačních pomůcek a možnost diagnózy vady sluchu již v kojeneckém věku změnila základní předpoklad surdopedie. *„Nezajímá nás diagnóza, ale funkční využití kompenzační pomůcky, a především úroveň mluvené řeči dítěte.“* (Jungwirthové 2015, s. 19)

Jak již bylo výše uvedeno, při nácviu chování v sociálních situacích, sebeprojekci a seznamování se s prvky empatie je sluchová vada velmi negativním faktorem. Potměšil (2011) popisuje nejčastější poruchy chování způsobené v důsledku sluchové vady:

- chaotické chování,
- neadekvátní reakce způsobené pocitem nejistoty a napětí,
- oslabená pozornost,
- nedostatečné množství sociálních kontaktů se slyšícími vrstevníky,
- agresivita,
- emocionální nevyrovnanost,
- zvýšená závislost zejména na slyšících lidech,
- úzkostné projevy,
- neschopnost nebo obavy si hrát, způsobená neochotou k sociálnímu kontaktu,

- narušené sebehodnocení,
- snaha dosáhnout cíle snadnějším způsobem např. podvodem.

1.3 Sluchová protetika a kompenzační pomůcky

Korekce sluchu se provádí za pomoci sluchové protetiky a kompenzačních pomůcek. V dnešní době technologického pokroku je klíčové, jak efektivně je sluchová ztráta kompenzovaná pomocí moderních kompenzačních pomůcek. Pro osoby se sluchovým postižením jsou kompenzační pomůcky nenahraditelným pomocníkem. Díky těmto pomůckám se osoby se sluchovým postižením stále více začleňují do slyšící společnosti. Například díky indukčním smyčkám mohou osoby s nedoslýchavostí navštěvovat různé společenské akce jako například kino či divadelní představení.

Za protetickou pomůcku jsou považovány kochleární implantáty a kmenové implantáty. Mezi kompenzační pomůcky patří především sluchadla, ale také signalizační pomůcky, televizní technika a jiné. (Horáková 2012) Specifickou skupinou jsou kolektivní zesilovací soustavy jako například indukční smyčka (Potměšil 2011).

1.3.1 Sluchadla

Horáková (2012) a Hampl (2013) uvádí, že základní kompenzační pomůckou pro žáky se sluchovou vadou jsou sluchadla. Vhodné jsou pro děti, jejichž ztráta sluchu není úplná. Obvykle se využívají u dětí s lehkým, středně těžkým nebo těžkým poškozením sluchu. Pro osoby s hluchotou nemají význam, jelikož ani s maximálním zesílením nedokáží vyvolat sluchový vjem.

Sluchadlo je elektroakustický přístroj, který zesiluje a zároveň modeluje akustické vjemy. Jeho základní součástí je mikrofon, zesilovač, reproduktor, regulátor hlasitosti, přepínač programů, indukční cívka a zdroj. Správné nastavení sluchadla/sluchadel je v kompetenci foniatra a na jeho odborné způsobilosti záleží, do jaké míry bude sluchová vada kompenzována. (Horáková 2012)

Horáková (2012) dělí sluchadla podle zpracování akustického signálu (analogová a digitální), podle charakteru přenosu zvuku (vzduchem nebo kostí) a tvaru (závěsná, nitroušní a kapesní). *Analogová sluchadla* pracují na principu přenosu zvuku zachyceného mikrofonem do formy elektrického proudu. Ten je pak přes zesilovač veden do reproduktoru. *Digitální sluchadla* pak provádí transformaci signálu akustického na digitální. Dle Suralové (2003b) se digitální sluchadla dokáží automaticky přizpůsobit poslechovým podmínkám, jsou méně citlivá

k rušení mobilními telefony a mají minimální šum. Proto v současné době poskytují nejvyšší poslechový komfort. Jejich nevýhodou je jejich vysoká pořizovací cena.

Kašpar (2008) dělí sluchadla pouze na kapesní, brýlová, nitroušní a závěsná. *Kapesní sluchadlo* bylo dříve často využíváno dětskými klienty, ale dnes se téměř nevyužívá, jelikož bylo nahrazeno sluchadly menších rozměrů. Jedná se o „krabičku“ opatřenou sluchátkem. Občas je však využíváno staršími osobami, pro které jsou díky větší velikosti snadněji ovladatelné. Stejný osud jako kapesní sluchadlo potkal i *brýlové sluchadlo*, které se dříve využívalo u kombinovaných vad – sluch a zrak, protože bylo umístěno do brýlové stranice. Poškozením jedné součásti se po dobu opravy vyřadí také část druhá. Z tohoto důvodu se tento typ moc nedoporučuje. *Nitroušní sluchadla* se dle velikosti a způsobu umístění v uchu dále dělí na *boltcová*, *zvukovodová* a *kanálová*. Oproti konstrukčním typům sluchadel je jejich velikost nenápadná. *Závěsné sluchadlo* se skládá ze dvou částí. Vnější část je umístěna za ušním boltcem a vnitřní je umístěna do boltce a zvukovodu. Spojení vnitřní a vnější části zajišťuje hadička, která je na konci opatřena tvarovkou. Tvarovka je zhotovena přesně na míru uživatele a musí přesně zapadnout do zvukovodu a utěsnit jej. Pokud tvarovka nesesedí přesně, tak se může stát, že sluchadlo „píská“, což je nepříjemné nejenom samotnému uživateli, ale i jeho okolí. Skákalová (2017) uvádí, že závěsná sluchadla jsou díky optimálnímu poměru vysokého výkonu a příznivé ceny nejrozšířenějším typem v České republice. Velkou výhodou je široká nabídka, snadná manipulace a dlouhá výdrž baterií. Nevýhodou je současné používání dioptrických brýlí.

Skákalová (2017) přidává k výše uvedeným členěním sluchadel také členění podle způsobu zavedení zvuku do vnitřního ucha a to na sluchadla se vzdušným vedením a kostním vedením.

1.3.2 Kochleární a kmenové implantáty

„Princip kochleárního implantátu je založen na elektrické stimulaci přežívajících vláken sluchového nervu u zcela hluchých jedinců, nebo u jedinců s prakticky nevyužitelnými zbytky sluchu, u nichž běžná sluchadla nepomáhají“ (Souralová 2003a, s. 213). Podmínkou pro zavedení implantátu je neporušený sluchový nerv. Kochleární implantát je složen ze dvou částí, vnější a vnitřní. Vnitřní část je tvořena implantátem, který je umístěn pod kůží za boltcem. Je složen z přijímače – stimulátoru a 22 elektrod. (Skákalová 2017) Implantát se umísťuje do jamky skalní kosti. Z implantátu vedou elektrody rovnou do hlemýždě (cochlea), tedy do vnitřního ucha. Za ušním boltcem je zavěšena vnější část implantátu – tzv. závěs. (Jeřábková

2006) „Vnější část kochleárního implantátu je tvořena mikrofonem, zvukovým (řečovým) procesorem a vysílací cívkou“ (Horáková 2012, s. 101).

Zavedení kochleárního implantátu vyžaduje specializované pracoviště. V České republice se tyto zákroky provádí v Praze, Brně, Hradci Králové a Ostravě. U dětí se preferuje oboustranná implantace, která nebyla ještě před několika lety v České republice možná. Dříve se u nás prováděla pouze jednostranná implantace. Zavedení kochleárního implantátu je plně hrazeno z prostředků zdravotního pojištění, nicméně rodič hradí náklady spojené s užíváním implantátu (např. výměnu baterií) a spolupodílí se na výměně řečového procesoru, která musí být provedena po 10 letech užívání kochleárního implantátu. (Horáková 2012)

Dle Horákové (2012) je obvykle kochleární implantát využíván u dětí jak s prelingvální, tak u dětí s postlingvální vadou sluchu. V obou případech je využíván u dětí, kdy poškození sluchu je masivní a ani nejvýkonnější sluchadla neumožňují jeho kompenzaci. Přínosy implantátu pro děti s těžkou sluchovou vadou bývají různorodé. Do výsledků se promítá např. mentální úroveň dítěte, nebo jeho verbální paměť. „Nezbytným předpokladem úspěchu při dlouhodobé a náročné reedukaci sluchu a řeči je samozřejmě také aktivní spolupráce s rodinou dítěte s kochleárním implantátem“ (Horáková 2012, s. 103-104). K hodnocení výsledků implantace se využívá tzv. Nottinghamská stupnice (CAR – Categories of Auditory Performance) (tabulka č. 3).

0	Nemá žádné povědomí o okolních zvucích.
1	Má povědomí o okolních zvucích.
2	Odpovídá na zvuky řeči.
3	Identifikuje okolní zvuky.
4	Diskriminuje některé zvuky bez odezírání.
5	Rozumí běžným frázím bez odezírání.
6	Rozumí řeči bez odezírání.
7	Používá telefon se známou osobou.

Tabulka 3: Nottinghamská stupnice (Categories of Auditory Performance - CAP) (Nikolopoulos, Archbold a Susan 2005)

Jak již bylo výše uvedeno, podmínkou pro zavedení kochleárního implantátu je neporušenost sluchového nervu. Pokud není tato podmínka splněna a sluchový nerv je poškozen oboustranně, může být využit kmenový implantát. Vizualně se jedná o podobné zařízení jako

klasický kochleární implantát, rozdíl je ale v tom, že elektrody se neumísťují do hlemýždě, ale přímo do čtvrté mozkové komory neurochirurgickým zákrokem. (Horáková 2012)

Jak aplikace kochleárního implantátu, tak kmenového implantátu mohou znamenat zdravotní rizika, která v sobě skrývá operační zákrok. Také užívání implantátů s sebou nese jistá omezení – opakované kontroly na odborných pracovištích, údržba a provoz implantátů či nemožnost některých lékařských vyšetření. (Hampl 2013)

1.3.3 Další kompenzační pomůcky

Kromě sluchadel a implantátů může žák se sluchovým postižením využívat další kompenzační pomůcky, a to jak ve škole, tak v běžném životě.

Nezastupitelnou roli v životě dětí se sluchovým postižením hrají také kompenzační pomůcky, které jim usnadňují vnímání mluvené řeči či sledování televize. Nejen v domácím prostředí, ale také ve školách či ve veřejných prostorách se využívá například psací telefon, bezdrátové zařízení pro poslech zvuku nebo bezdrátová indukční smyčka. (Horáková 2012) Hampl (2013) uvádí, že výhodou indukční smyčky je možnost využití více osobami najednou. Osoby se sluchovým postižením pak přijímají signál díky snímači, který je součástí sluchadel.

Dle Skákalové (2017) je nejvyužívanější nejen kompenzační pomůckou mobilní telefon. Ten patří ke kompenzačním pomůckám, které slouží prioritně k získávání informací. Stejný cíl plní užívání počítače, a to jak stolního, tak přenosného, internetové připojení, pro starší generace teletext. Velice důležitou roli pro získávání informací plní také elektrotechnická zařízení umožňující funkci skryté titulky (chytré televize).

Významnou roli na poli kompenzačních pomůcek také hrají signalizační pomůcky, které transformují zvukové jevy na světelné signály nebo vibrace. Mezi signalizační pomůcky tedy řadíme světelné zvonky, vibrační budíky aj. (Horáková 2012)

1.4 Komunikační systémy osob se sluchovým postižením

Sluchovou vadu dítěte nestačí jen kompenzovat sluchadly či kochleárním implantátem. Je velice důležité kombinovat technickou kompenzaci sluchové vady dítěte s rozvojem komunikace. Nejčastěji se komunikace mezi lidmi uskutečňuje prostřednictvím mluvené řeči. Bez sluchu se nemůže řeč rozvinout přirozenou cestou. Jak už bylo výše zmíněno, řeč se spontánně nevytvoří u dětí, které mají velmi výrazné omezení nebo úplnou absenci sluchových vjemů od narození či v raném dětství. Vývoj řeči je více či méně narušen i v případě, vznikne-li postižení v předškolním období, kdy se řeč teprve rozvíjí. (Monatová 1995) Monatová (1995)

a Slowík (2016) se shodují, že narušení řečové funkce ovlivňuje u dítěte se sluchovým postižením intelektuální, emocionální i morální funkce. Dochází ke značnému deficitu ve vývoji myšlení a je narušeno vnímání osobní identity člověka. Je proto velice nutné intenzivně rozvíjet všechny možné dostupné alternativní způsoby komunikace.

Mukšnáblová (2014) uvádí, že pro děti školního věku je komunikace velice důležitá, protože právě prostřednictvím komunikačních kanálů by měly být naplňovány vzdělávací cíle. Komunikace ve škole probíhá na úrovni žák↔učitel, nebo žák↔žák. Žák se sluchovým postižením je ve srovnání se slyšícím spolužákem v nevýhodě – kvantita přijatých informací je výrazně nižší než kvantita informací zachycená žákem plně slyšícím.

Slovo komunikace znamená v překladu z latinského slova *communicatio* spojení. Jedná se především o spojení mezi lidmi, kdy dochází k předávání informací od jedné osoby k druhé osobě. Komunikace obvykle probíhá mezi dvěma osobami prostřednictvím komunikačního kanálu. Na základě podoby komunikačního kanálu pak můžeme vymežit komunikaci verbální, neverbální a komunikaci činem. (Křivohlavý a Mareš 1995)

Pokud mezi sebou osoby komunikují slovy či písmem, hovoříme o komunikaci verbální. Neverbální komunikace je komunikačním způsobem dětí raného věku, je tedy fylogeneticky a ontogeneticky starší. Pod tímto pojmem jsou skryty všechny neverbální prostředky komunikace. (Hricová 2011) Za neverbální komunikaci tedy považujeme dorozumívání bez použití slov, například mimikou, haptikou nebo polohou těla. Komunikací činem označujeme chování aktérů komunikace a jejich postoje ke komunikovanému, tedy obsahu komunikace. (Souralová 2005 in Horáková 2012) Hricová (2011) uvádí, že komunikaci tvoří tři opěrné body – dorozumívání, sdělování a výměna informací mezi komunikujícími osobami. Vymezuje také pojmy komunikátor, komunikant a komunikační kanál. Komunikátor sděluje informaci, komunikant je jejím příjemcem. Komunikační kanál pak slouží jako přenašeč informací od komunikátora ke komunikantovi. Pro správné pochopení obsahu informace je nutno, aby byl komunikační kanál pro oba aktéry komunikace totožný. V opačném případě si oba aktéři zapojení do komunikace nemohou porozumět.

Osoby s lehkou až střední nedoslýchavostí nebo uživatelé kochleárního či kmenového implantátu upřednostňují spíše mluvený jazyk a odezírání. Osoby s těžkým sluchovým postižením, které nevyužívají žádnou kompenzační pomůcku, upřednostňují český znakový jazyk. (Horáková 2012)

Komunikace s dětmi se sluchovým postižením ve školním prostředí bývá limitována jejich mírou schopnosti vnímat mluvenou řeč. „*Při dorozumívání s jedinci se sluchovým postižením se nejčastěji setkáváme se dvěma základními komunikačními systémy – auditivně-orálním, reprezentovaným mluveným jazykem majoritně slyšící společnosti, a vizuálně-motorickým, zastoupeným především znakovým jazykem, znakovým jazykem a prstovými abecedami.*“ (Souralová 2005 in Horáková 2012, s. 50)

1.4.1 Audio orální komunikace

Nejčastěji se v českém školství setkáváme s komunikací, která stojí na principu: slyším, mluvím (audio orální komunikace). Stejný komunikační způsob, tedy komunikace prostřednictvím mluvené řeči, se využívá také při práci s dětmi sluchově postiženými, a to jak dětmi vybavenými sluchadly, tak dětmi s kochleárním implantátem. (Horáková 2012)

Orální komunikace může být negativně ovlivněna sluchovým postižením, a to v oblasti artikulace, fonace a respirace (Horáková 2012). Artikulace neboli výslovnost, je závislá na kvalitě a intenzitě spolupráce s klinickým logopedem (Slowík 2016). Krahulcová (2002) uvádí, že se u osob se sluchovým postižením můžeme setkat s tzv. audiogenním dysgramatismem, kdy se v řeči objevují agramatismy, opakují se slova nebo se objevuje chybný slovosled. Fonace, tedy tvorba hlasu, je závislá na masivnosti sluchové vady. Obecně platí, že čím masivnější sluchová vada, tím větší problémy s tvorbou hlasu může dítě se sluchovým postižením mít. Respirace, dýchání, se projevuje špatným rozvržením výdechu a nádechu. Orální komunikace je tedy velice obtížná pro jedince s prelingvální sluchovou vadou a jedince s těžkou sluchovou vadou obecně, a to především kvůli nedostatečné sluchové kontrole (Mukšnáblova 2014).

Pokud jedinec sluchově postižený vnímá orální komunikaci zrakem, hovoříme o **odezírání** (Souralová 2003b). „*Odezírání nemůže zcela nahradit sluch, proto je upřednostňováno především nedoslýchavými a jedinci s využitelnými zbytky sluchu*“ (Horáková 2012, s. 53). Aby sluchově postižený jedinec správně pochopil obsah sdělovaného, nestačí jen vnímat pohyby artikulačních orgánů, ale také gestikulaci a mimiku osoby orálně komunikující. Odezíráním lze zachytit asi 30 % fonematické řeči. (Hrubý 1997) Kvalita odezírání je ovlivněna různými faktory. Mezi ty zásadní patří: dosažená úroveň vývoje řeči, aktuální stav osoby sluchově postižené, a to jak psychický, tak fyzický, úroveň slovní zásoby, znalost gramatických pravidel nebo výše sociální inteligence. Tyto faktory označujeme jako vnitřní. K vnějším faktorům ovlivňujícím kvalitu odezírání pak řadíme: oční kontakt, dobré světelné podmínky a

výšku osoby odezírající a osoby orálně komunikující nebo artikulační kvalitu osoby orálně komunikující. (Krahulcová 2014)

Odezírání je velice obtížné a vyžaduje neustálý trénink. Zároveň je velice namáhavé a vyžaduje maximální soustředění, proto se uvádí, že osoba se sluchovým postižením je schopna odezírat maximálně třicet minut. Žák se sluchovým postižením odezíráním přijímá tzv. kinémy, tedy pohyby mluvidel. (Souralová 2003b) Odezírání samohlásek nečiní sluchově postiženým žákům problém, u souhlásek je ale situace opačná. Odezíráním lze rozeznat pouze třetinu českých souhlásek. Kinémy jsou nestabilní, neboť některé souhlásky se nedají odezírat vůbec – například „ch“ kiném netvoří. (Krahulcová 2002)

Pokud žák sluchově postižený má osvojeny čtenářské strategie včetně čtení s porozuměním a psaní, může využívat také **psanou formu mluveného jazyka**. Jelikož je práce s psanou formou jazyka méně konkrétní než s orální komunikací, může docházet k chybám, a to nejčastěji v oblasti chybného výběru slov, jejich komolení či chyby v přičestí minulém. Při psané formě mluveného jazyka se také setkáváme s využitím jednodušších syntaktických celků. (Hricová 2011)

1.4.2 Vizualně-motorická komunikace

Žáci se sluchovým postižením také využívají různé vizualně-motorické komunikační prostředky. Patří sem především český znakový jazyk a komunikační systémy vyplývající z českého jazyka: prstová abeceda, daktylografie a znakovaná čeština. Vizualně-motorická komunikace probíhá prostřednictvím specifických pohybů rukou, mimikou a pohybem horní části trupu nebo hlavy. Existuje řada vizualně-motorických systémů a je na jedinci se sluchovým postižením, který z nich si ke komunikaci vybere. Neslyšící a hluchoslepé osoby mají právo svobodně si zvolit z komunikačních systémů uvedených v tomto zákoně¹ ten, který odpovídá jejich potřebám. Jejich volba musí být v maximální možné míře respektována tak, aby měly možnost rovnoprávného a účinného zapojení do všech oblastí života společnosti i při uplatňování jejich zákonných práv. (zákon č. 384/2008 Sb., § 1 odst. 2)

Český znakový jazyk na rozdíl od většiny dalších komunikačních systémů neslyšících nevychází z českého jazyka. „*Český znakový jazyk má základní atributy jazyka, tj. znakovost, systémovost, dvojitě členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr, a je*

¹ 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, v aktuálně platném znění.

ustálen po stránce lexikální i gramatické.“ (Horáková 2012, s. 55) Je tedy plnohodnotným nástrojem komunikace, neboť má vlastní gramatická pravidla a slovník. Liší se od českého jazyka především svou simultánností, což v praxi znamená, že jedním znakem můžeme vyjádřit více informací. (Krahulcová 2014) Znak je základním kamenem každého znakového jazyka. Je tvořen dvěma základními složkami:

- manuální: pohyb znakující ruky, místo, kde se znakuje a tvar ruky, která znakuje,
- nemanuální: mimika a gesta. (Horáková 2012)

Školy pro děti se sluchovým postižením využívají znakový jazyk v různé míře. Jsou školy pro žáky se sluchovým postižením, kde se znakový jazyk téměř nevyužívá, a naopak jsou školy, kde se znakuje nepřetržitě, protože ve třídě je přítomen neslyšící asistent pedagoga, nebo děti učí neslyšící učitel. (Jungwirthová 2015)

Znakovaná čeština je dalším komunikačním systémem. Jedná se o jazyk uměle vytvořený, vycházející z českého jazyka. Základní komunikační jednotkou je znak. Znakovaná čeština využívá gramatické prostředky češtiny, která je současně hlasitě nebo bezhlasně artikulována. Spolu s jednotlivými českými slovy jsou pohybem a postavením rukou ukazovány jednotlivé znaky, převzaté z českého znakového jazyka. Znakovaná čeština v taktilní formě může být využívána jako komunikační systém hluchoslepých osob, které ovládají český jazyk. (zákon č. 384/2008 Sb., § 6 odst. 2). Vzhledem k tomu, že je znakovaná čeština doprovázena artikulací mluvidel, je upřednostňována osobami sluchově postiženými, které preferují odezírání. Při odezírání se prioritně soustředí na ústa mluvčího a znaky jim slouží jako doplňkový zdroj informací. (Horáková 2012)

Prstová abeceda využívá pohybu a postavení prstů, a to tak, že představuje jednotlivá písmena. Prstová abeceda slouží především jako doplňkový komunikační prostředek, pomáhá při hláskování slov obtížných, odborných či jmen. Její využitelnost je doplňková především kvůli své zdlouhavosti. (Horáková 2012) Mukšnáblová (2014) uvádí, že existuje tzv. jednoruční Rochesterská metoda a dvouruční prstová abeceda.

Daktylografie je typ prstové abecedy, kdy se využívá pouze ukazováčku, který vpisuje do dlaně tvary velkých tiskacích písmen. Vpisování je prováděno do dlaně příjemce informace. (zákon č. 384/2008 Sb.)

Kromě výše uvedených vizuálně-motorických komunikačních systémů existují samozřejmě i další. Všechny jsou zakotveny v zákoně 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, v aktuálně platném znění. Komunikačními systémy neslyšících a hluchoslepých osob vycházejícími z českého jazyka jsou znakovaná čeština, prstová abeceda, vizualizace mluvené češtiny, písemný záznam mluvené řeči, Lormova abeceda, daktylografika, Braillovo písmo s využitím taktilní formy, taktilní odezírání a vibrační metoda Tadoma. (zákona č. 384/2008 Sb., § 6 odst. 1)

2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKA SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM ŠKOLNÍHO VĚKU

Tato kapitola teoretické části se zabývá možnostmi výchovy a vzdělávání dětí se sluchovým postižením školního věku v České republice. Uvádí také soustavu podpůrných opatření, která napomáhají dětem se sluchovým postižením dosáhnout, s ohledem na jejich speciální vzdělávací potřeby (dále jen SVP), nejvyššího možného stupně vzdělání. Mimo jiné klasifikuje žáky se sluchovým postižením z pedagogického hlediska a uvádí komunikační přístupy ke vzdělávání žáka se sluchovým postižením.

V České republice došlo v posledních desetiletích k významným změnám ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Důvodem je snaha postupně akceptovat požadavky evropské společnosti. To se projevilo systematickými změnami legislativních podmínek pro realizaci inkluzivního vzdělávání v běžných školách. (Bartoňová a Vítková 2016) Na druhé straně nynější školská legislativa uznává speciální vzdělávací potřeby žáků s těžkým nebo kombinovaným postižením (Vítková 2004). Pro tyto žáky jsou zřízeny školy podle odst. 9 § 16 školského zákona.

2.1 Klasifikace žáků se sluchovým postižením

V inkluzivním vzdělávání je důležité klasifikovat žáky se sluchovým postižením z hlediska pedagogického, resp. speciálněpedagogického. Jak již bylo popsáno výše, jednou z disciplín speciální pedagogiky, která se zabývá výchovou a vzděláváním dětí se sluchovým postižením, je surdopedie. Houdková (2005) uvádí, že v tomto oboru jsou děti podle sluchového deficitu členěny do těchto skupin:

- Děti neslyšící** – sluchovou vadu mají od narození, nebo ji získaly v raném dětství.
- Děti se zbytky sluchu** – ztráta sluchu není úplná, zbytky sluchu lze využívat při rozvíjení řeči.
- Děti lehce nedoslýchavé** – komunikují mluvenou řečí. Vada je snadno kompenzovatelná. Ztráta sluchu v rozmezí 20-40 dB. Sluchovou vadu mají od narození, nebo ji získaly v raném dětství.
- Děti středně nedoslýchavé** – komunikují mluvenou řečí, mají nápadně chybnou výslovnost. V hlučném prostředí nerozumí. Vadu je nutno kompenzovat sluchadly. Ztráta

sluchu v rozmezí 40-70 dB. Sluchovou vadu mají od narození, nebo ji získaly v raném dětství.

- **Děti těžce nedoslýchavé** – na krátkou vzdálenost od mluvčího rozumí pouze hlasité řeči. Komunikace řečí je omezena. Pomáhají si odezíráním. Sluchovou vadu mají od narození, nebo ji získaly v raném dětství. Ztráta sluchu se pohybuje v rozmezí 70-90 dB.
- **Děti ohluchlé v pozdějším věku** – vada sluchu se u nich projevila až po ukončení vývoje řeči. Komunikace mluvenou řečí je zachována, ale podmínkou je neustálý trénink, jinak dovednost vyhoří. Ztráta sluchu může být různá.
- **Děti s kombinovanými vadami** – děti s vadou sluchu v kombinaci s jiným smyslovým postižením.

Tarcsiová (2005) z pedagogického přístupu rozděluje žáky se sluchovým postižením pouze do čtyř skupin:

- **Nedoslýchaví žáci** – v důsledku poškození sluchového orgánu mají slyšení omezené, ale často dobře kompenzovatelné.
- **Neslyšící žáci** – jejichž poškození sluchu je natolik závažné, že nejsou schopni přijímat řeč sluchem i přes maximální zesílení.
- **Ohluchlí žáci** – k úplné nebo praktické hluchotě došlo až v průběhu vývoje, nejčastěji po dokončení základního vývoje řeči.
- **Žáci s kochleárním implantátem** – zde lze žáky dále dělit do dvou podskupin. Ohluchlí žáci s kochleárním implantátem (ve značné míře znovu získávají plnou řečovou komunikační kompetenci) a neslyšící žáci s kochleárním implantátem.

2.2 Komunikační přístupy ke vzdělávání žáka se sluchovým postižením

Z předchozího textu je patrné, že komunikace je hlavní oblast problémů osob se sluchovým postižením. Hledání vhodné komunikační strategie, která bude nejefektivnější v oblasti vzdělávání sluchově postižených, je předmětem sporu odborníků od nepaměti. Největší spory mezi sebou vedli zastánci orální a znakové metody. V současné době jsou oba jazyky, a to jak znakový, tak mluvený, považovány za rovnocenné. (Souralová 2003b)

Výběr komunikační metody je právem a odpovědností rodičů. S volbou nejvhodnější komunikační metody jim pomáhají odborníci jako speciální pedagogové, logopedi, psychologové a foniatři. (Šedivá 2006)

Komunikační přístup každé školy a jeho volba je v kompetenci ředitele školy. V současných školách pro žáky se sluchovým postižením jsou využívány tři přístupy. Ředitelé škol mohou zvolit orální metodu, bilingvální metodu, nebo totální komunikaci. (Hádková 2016) Totální komunikaci ke vzdělávání svých žáků využívá základní škola v Plzni, Liberci, Olomouci, Kyjově, Valašském Meziříčí, v Českých Budějovicích, Ostravě a v Praze (Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené Výmolova). Své žáky pomocí orálního přístupu vzdělává základní škola v Ostravě, Hradci Králové, Ivančicích a dvě školy v Praze (Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené Holečkova a Gymnázium, Střední odborná škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Praha 2, Ječná 27). Bilingvální přístup se používá na základní škole v Brně, Hradci Králové, v Českých Budějovicích a na dvou školách v Praze (Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené Výmolova a Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené Holečkova). (Štibrányiová 2021) Z výše uvedeného vyplývá, že osm škol vzdělává své žáky pouze pomocí jednoho vzdělávacího přístupu a zbývajících pět škol nabízí svým žákům dvě vzdělávací metody.

Bilingvální přístup

„Bilingvální komunikaci osob se sluchovým postižením definujeme jako přenos informací ve dvou jazykových kódech, ve znakovém jazyce neslyšících a mluveném (orálním, většinovém, národním) jazyce, a to mezi neslyšícími vzájemně a slyšícími“ (Horáková 2012, s. 76). Jde tedy o kombinaci užívání mluveného jazyka majoritní společnosti a znakového jazyka, přičemž oba jsou respektovány jako stejně významné (Souralová 2003b). Mluvený jazyk je komunikačním systémem většinové slyšící společnosti, dítěti se sluchovým postižením tedy ulehčí začlenění do slyšící společnosti a na druhou stranu mohou děti se sluchovým postižením získat nové znalosti a uspokojovat své sociální a emociální potřeby díky znakovému jazyku, který je jediný přirozený vizuálně-motorický komunikační prostředek pro děti se sluchovým postižením (Jabůrek 1998). Znalost dvou jazyků je rovněž přínosná pro komunikaci mezi žáky se sluchovým postižením a pedagogy, a to především při výuce mluveného jazyka (Strnadova 2002).

Vyučování podle bilingvální metody probíhá za přítomnosti dvou učitelů. Učitel neslyšící komunikuje s žáky sluchově postiženými znakovým jazykem a tímto způsobem podporuje u žáků znalost a následný rozvoj znakového jazyka, dále vede k dostatečnému objemu slovní zásoby a ve výsledku pak k rozvoji myšlení. Učitel slyšící naopak v procesu vzdělávání žáků se sluchovým postižením využívá prioritně mluvenou řeč jako nástroj

socializace a integrace žáků se sluchovým postižením do prostředí majoritní slyšící společnosti. (Jabůrek 1998).

Žák se sluchovým postižením by měl nejdříve zvládnout znakový jazyk jako jazyk mateřský a mluvený jazyk jako jazyk druhý (cizí). Znakový jazyk si dítě se sluchovým postižením osvojuje přirozenou cestou. (Šedivá 2006) Zejména u osob s těžkou sluchovou ztrátou je kladen prvotní důraz na znakový jazyk. Tyto osoby si totiž nemohou mluvený jazyk osvojit jako přirozený jazyk. Znakový jazyk nemá vlastní běžně užívanou psanou podobu, z tohoto důvodu se žáci se sluchovým postižením učí psanou podobu mluveného jazyka, který je však pro ně jazykem cizím. (Jabůrek 1998) Při osvojování mluveného jazyka je kladen důraz na produkci a recepci jeho psané formy (Šedivá 2006).

Komorná (2008) uvádí, že jednou z výhod vzdělávání dětí se sluchovým postižením bilingvální metodou, je respektování kulturních a jazykových specifik komunity neslyšících a schopnost udržovat vlastní zvyky a kulturu. Společně s osvojováním znakového jazyka se totiž žáci seznamují také s kulturou neslyšících.

Jabůrek (1998) uvádí, že bilingvní přístup vzdělávání nemusí být vhodný pro všechny žáky se sluchovým postižením, proto je nutné jednotlivě prozkoumat schopnosti, potřeby i zázemí každého žáka.

Orální přístup

„Hlavním cílem orálního přístupu je vybudovat u dítěte se sluchovým postižením mluvenou řeč“ (Horáková 2012, s. 78). Pro děti sluchově postižené je důležité naučit se, jak rozumět mluvené řeči, tak ji používat, a to především s ohledem na jejich uplatnění v majoritní společnosti. Komunikace v mluvené řeči jim usnadní život v majoritní slyšící populaci. *„Vzájemné dorozumívání je jedním ze základních předpokladů mezilidských vztahů.“* (Mukšnáblová 2014, s. 51) Tato metoda však předpokládá veliké vynaložené úsilí ze strany žáka, rodiny i pedagogů (Potměšil 2003).

Orální přístup není vhodný pro všechny žáky se sluchovým postižením, jelikož ne všichni jsou schopni dosáhnout takového rozvoje řeči, aby dostačovala jako plnohodnotný komunikační systém (Šedivá 2006). Vyučování orální metodou je upřednostňováno u dětí, které disponují využitelnými zbytky sluchu, používají sluchadla nebo mají kochleární implantáty (Horáková 2012). Sluchová vada by tedy měla být co nejdříve diagnostikována a kompenzována, aby mohlo být dítě vedeno k maximálnímu využití sluchových zbytků a podněcováno k řečové produkci (Šedivá 2006).

Nejdůležitější součástí orální metody je sluchový trénink, ten bývá nejčastěji prováděn za podpory odezírání (Horáková 2012). Komunikace prostřednictvím orální metody je dále členěna na formy, které usnadňují odezíráním. Jednou z modifikací orální metody je náznaková řeč, která využívá dvanácti poloh ruky pro naznačování různých skupin hlásek. Další známou úpravou orální metody je daktylotika, známá také jako prstová abeceda. (Strnadová 2002)

Totální komunikace

V současné době jde o nejrozšířenější komunikační přístup, který se ve školách pro sluchově postižené v České republice ke vzdělávání žáků využívá (Horáková 2012). „*Totální komunikace představuje komplex manuálních a orálních způsobů komunikace, které umožňují dítěti se sluchovým postižením přístup k informacím tak, aby se mohlo harmonicky rozvíjet*“ (Horáková 2012, s. 79). Principiálně se tedy jedná o komunikaci všemi prostředky: verbálně (orálně, odezíráním, psaním a čtením), vizuálně (českým znakovým jazykem, znakovanou češtinou či prstovou abecedou), ale také neverbálně (gesty, mimikou). Vnímání a porozumění žáků se sluchovým postižením tak není omezeno pouze na jednu komunikační schopnost. (Horáková 2012)

Při této vyučovací metodě by se u žáka se sluchovým postižením měly v maximální možné míře rozvíjet všechny využitelné zbytky sluchu (Horáková 2012). Suralová a Langer (2003 in Slowík 2016) uvádí, že metoda je využívána žáky se sluchovým postižením, jejichž orální komunikační schopnosti jsou nedostatečné k vedení orální komunikace s jinými osobami.

Totální komunikace měla ale v historii vzdělávání osob se sluchovým postižením své odpůrce. Dominoval názor, že vzdělávání musí být vedeno směrem k majoritní společnosti, protože jedině komunikace řečí pomůže vystoupit neslyšícím ze separace. (Jungwirthová 2015)

2.3 Legislativní úprava vzdělávání žáků se SVP

Nejuznávanější dokument na ochranu dětských práv je Úmluva o právech dítěte, která upravuje práva dětí, včetně jejich práva na vzdělání. V článku 23 se hovoří o tom, že právo na vzdělání mají i děti s tělesným nebo duševním postižením. „*Z ustanovení Úmluvy, která je součástí našeho právního řádu jako dokument vysoké právní síly – má přednost před zákonem, je nutno zmínit i vedoucí princip Úmluvy, a tím je zájem dítěte.*“ (Michalík 2002, s. 83)

Vítková (2004) uvádí, že legislativní podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice ve školách hlavního vzdělávacího proudu byly

poprvé ukotveny v zákoně České národní rady č. 390/1991 Sb., o předškolních zařízeních a školních zařízeních. Tento zákon byl později nahrazen zákonem č. 561/2004 Sb.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dnes probíhá na základě zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v aktuálně platném znění. § 2 školského zákona uvádí, že vzdělávání je založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana a především na zásadách zohledňování vzdělávacích potřeb každého jedince.

Stěžejní částí školského zákona pro vzdělávání žáků se sluchovým postižením je § 16, který pojednává o vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen žáků) se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Žákem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo 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 žáka. (zákon č. 561/2004 Sb., § 16 odst. 1) Podpůrná opatření budou podrobněji rozvedena v dílčím oddíle níže.

Na školský zákon navazuje vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v aktuálně platném znění. Jde o významný dokument pro všechny školy vzdělávající žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Definiuje školní poradenské pracoviště a školské poradenské zařízení a v příloze přesně stanovuje jejich standardní činnosti v oblasti poskytování poradenských služeb. Dalším důležitým dokumentem, který navazuje na školský zákon, je vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v aktuálně platném znění. Tato vyhláška specifikuje úlohu školských poradenských zařízení při nastavování podpůrných opatření tak, aby žáci se speciálními vzdělávacími potřebami za podpory vhodně nastavených podpůrných opatření obstáli i přes handicap svého postižení v hlavním vzdělávacím proudu. Pro žáky se sluchovým postižením je důležitý také 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, v aktuálně platném znění.

2.3.1 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření jsou opatření poskytovaná žákovi, který tato opatření potřebuje k plnění výchovně vzdělávacích cílů. Podpůrná opatření zrcadlí „postižení“ žáka do vzdělávacího procesu. Dříve bylo na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nahlíženo z pozice druhu jeho postižení, dnes je tomu ale již jinak. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami již nejsou posuzováni na základě svých oslabení, ale podpora je směřována k jejich neoslabeným oblastem. (Zilcher a Svoboda 2019)

Zákon č. 561/2004 Sb., § 16 odst. 2 popisuje jednotlivá podpůrná opatření:

- bezplatné poskytování poradenských služeb školního poradenského zařízení a školských poradenských zařízení žákům a jejich zákonným zástupcům,
- úpravu organizace, obsahu, metod a forem vzdělávání a školských služeb včetně hodnocení dosažených výsledků,
- prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,
- zařazení předmětu speciálně pedagogické péče – nad rámec vzdělávacího obsahu, nebo z disponibilních hodin v rámci běžného vzdělávání,
- možnou úpravu podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- bezplatné využívání kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých, Braillova písmo a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
- možnou úpravu vzdělávacích výstupů na minimální – stanoveno rámcovým vzdělávacím programem zakotveno ve školních vzdělávacích programech jednotlivých škol,
- vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP),
- personální podpůrná opatření (využití asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící, nebo působení osob poskytujících žákovi po dobu jeho pobytu ve škole podporu podle zvláštních právních předpisů),
- možnost stavebních, nebo technických úprav budov, ve kterých je poskytováno vzdělávání nebo školské služby.

Podpůrná opatření se člení dle náročnosti finanční, organizační a personální do pěti stupňů (zákon č. 561/2004 Sb., § 16 odst. 3). Začlenění podpůrných opatření do jednotlivých

stupňů stanoví prováděcí právní předpis, což je v tomto případě příloha č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb.

Podpůrná opatření prvního stupně představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a nemají normovanou finanční náročnost (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 2 odst. 1). Slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka, jako je například pomalejší tempo práce, drobné obtíže ve čtení, psaní, počítání, problémy se zapomínáním, drobné obtíže v koncentraci pozornosti atd. Prostřednictvím mírných úprav v režimu školní výuky a domácí přípravy je u zmiňovaných obtíží možné dosáhnout zlepšení. (příloha č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb.) Do prvního stupně podpůrných opatření řadí žáka škola nebo školské zařízení (dále jen škola) a to i bez doporučení školního poradenského zařízení (zákon č. 561/2004 Sb., § 16 odst. 4). Škola nejpozději po 3 měsících od zahájení poskytování podpůrných opatření vyhodnotí, zda jsou podpůrná opatření účinná a zda vedou k naplnění stanovených cílů. Není-li tomu tak, doporučí škola zákonnému zástupci žáka návštěvu školského poradenského zařízení za účelem posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb. V situaci, kdy pro poskytování podpůrných opatření prvního stupně nepostačuje samotné zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb žáka při vzdělávání, může škola zpracovat plán pedagogické podpory, který zahrnuje zejména popis obtíží a speciálních vzdělávacích potřeb žáka, podpůrná opatření prvního stupně, stanovení cílů podpory a způsobu vyhodnocování naplňování plánu (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 10).

Podpůrná opatření druhého až pátého stupně se poskytují na základě doporučení školského poradenského zařízení a s informovaným souhlasem zákonného zástupce žáka (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 2 odst. 3). Podpůrná opatření škola poskytuje hned po obdržení doporučení školského poradenského zařízení. Zletilý žák nebo zákonný zástupce žáka (dále jen zákonný zástupce žáka) musí udělit ve škole písemný informovaný souhlas s jejich poskytováním. (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 16 odst. 1) Škola průběžně ve spolupráci se školským poradenským zařízením, žákem a zákonným zástupcem žáka vyhodnocuje poskytování podpůrného opatření. Školské poradenské zařízení je povinno vyhodnotit poskytování podpůrných opatření nejpozději do 1 roku od vydání doporučení. (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 16) Do běžné třídy lze zařadit maximálně 5 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s přiznanými podpůrnými opatřeními druhého až pátého stupně. Současně ale platí, že počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zařazenými školskými poradenskými

zařízeními do druhého až pátého stupně podpůrných opatření nesmí přesáhnout třetinu žáků třídy. (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 17)

Stručně specifikoval stupně podpory žáků se sluchovým postižením Potměšil (2015 in Lechta 2016). Jako ryze individuální označil 1. stupeň podpůrných opatření. Hovoří o mírných úpravách metod a forem práce, možné úpravě zasedacího pořádku a časové dotace k práci. U 2. stupně podpůrných opatření pak stanovil jako klíčové individuální pracovní tempo a správnou lokaci ve třídě. Ve 3. stupni podpůrných opatření se zaměřil na střídání činností a dělení výuky do kratších celků. Ve 4. stupni podpůrných opatření hovoří o vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu za poskytnutí vhodného komunikačního systému. A v 5. stupni podpůrných opatření pak klade důraz na komunikaci formou českého znakového jazyka. Připouští ale také možnost, kdy si žák v 5. stupni podpůrných opatření vybere jinou formu komunikačního systému, než je preferovaný český znakový jazyk.

Barvíková (2015) hovoří o materiálové, prostorové (akustické) a časové úpravě výuky pro žáky se sluchovým postižením. Časovou úpravou se rozumí nelimitovat žáka se sluchovým postižením časem na plnění úkolu, respektovat jeho individuální pracovní tempo. Dále hovoří o nutnosti střídání činností, strukturalizaci výuky a možnosti vzdělávat žáka se sluchovým postižením i mimo prostor třídy. Prostorovou úpravou pak rozumíme především akustické možnosti třídy. Třída by měla být umístěna v klidné části školy, okna směřovat do dvora, místnost by měla být akusticky ošetřena – záclony, koberce, výzdoba stěn. Velice důležité jsou pak také dostatečné světelné podmínky. Materiálovou úpravou výuky rozumíme dostatečné vybavení třídy didaktickými pomůckami, např. stavebnice, modely těles, počítačové programy, zážitkový deník, slovník s pojmy, bzučák... „*Důležité jsou akustické poměry třídy, pokud se zvuk tříští a tvoří ozvěny jako v tělocvičně, výrazně se zhoršuje porozumění. Situaci je možno zlepšit plošně nebo alespoň částečně položeným kobercem, co největším rozčleněním zdí a oken (závěsy, záclony, květiny, poličky na knihy) a v případě vrzajících židliček také pokrytí jejich nohou filcem nebo speciálními podložkami.*“ (Jungwirthová 2015, s. 156)

Školská poradenská zařízení

Důležitým zařízením v systému vzdělávání pro žáky se sluchovým postižením jsou školská poradenská zařízení. Dle vyhlášky č. 72/2005 Sb., § 3 odst. 1 jsou dva typy školských poradenských zařízení (dále jen ŠPZ) a to pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum.

Pedagogicko-psychologická poradna poskytuje služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou a speciálně pedagogickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků (vyhláška č. 72/2005 Sb., § 5 odst. 1).

Pro žáky se sluchovým postižením je určeno **speciálně pedagogické centrum**, které poskytuje poradenské služby zejména při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem (vyhláška č. 72/2005 Sb., § 6 odst. 1). Příloha č. 2 k vyhlášce č. 72/2005 Sb. přesně definuje standardní činnosti speciálně-pedagogických center (dále jen SPC) poskytující služby žákům se sluchovým postižením, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením vzdělávajícím tyto žáky. Mezi činnosti speciálně pedagogického centra patří například poskytování informací o možnostech vzdělávání a pořádání kurzů komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob pro zákonné zástupce a pedagogické i nepedagogické pracovníky škol. Velice důležitou činností je individuální speciálně pedagogická a psychologická diagnostika u žáků se sluchovým postižením pro účely stanovení podpůrných opatření a v případě potřeby i zpracování návrhů na vzdělávání žáka ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině (dále jen škole) zřízené podle § 16 odst. 9 zákona.

Na základě žádosti poskytuje ŠPZ poradenskou pomoc žákovi nebo zákonnému zástupci žáka. Po posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka vydá ŠPZ **zprávu a doporučení**, které jsou výsledkem poradenské pomoci. Škole, v níž se žák vzdělává, poskytuje ŠPZ pouze doporučení. (zákon č. 561/2004 Sb., § 16a) Zpráva a doporučení se vydávají do 30 dnů ode dne ukončení posuzování speciálních vzdělávacích potřeb žáka, nejpozději však do 3 měsíců ode dne přijetí žádosti o poskytnutí poradenské pomoci školským poradenským zařízením (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 13 odst. 3).

Zpráva obsahuje závěry vyšetření (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 13 odst. 1) a skutečnosti podstatné pro doporučení podpůrných opatření (zákon č. 561/2004 Sb., § 16a odst. 3).

Doporučení se vyhotovuje za účelem stanovení podpůrných opatření pro vzdělávání žáka se SVP. Školské poradenské zařízení vychází při vydání doporučení zejména ze závěrů vyšetření uvedených ve zprávě. (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 15 odst. 1) Před vydáním doporučení projedná návrh doporučených podpůrných opatření se školou a zákonným zástupcem žáka (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 12 odst. 3). V doporučení uvede závěry vyšetření a podpůrná opatření prvního až pátého stupně, která odpovídají zjištěným speciálním vzdělávacím potřebám a možnostem žáka (zákon č. 561/2004 Sb., § 16a odst. 3).

Individuální vzdělávací plán žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Vzdělávání žáka se sluchovým postižením probíhá téměř vždy dle individuálního vzdělávacího plánu (Houdková 2005). Ředitel školy může na základě doporučení školského poradenského zařízení povolit žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami na žádost jeho zákonného zástupce vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (zákon č. 561/2004 Sb., § 18). Zpracování a provádění individuálního vzdělávacího plánu zajišťuje škola ve spolupráci se školským poradenským zařízením, žákem a zákonným zástupcem žáka (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 3 odst. 6). Jde o závazný dokument pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, přičemž vychází ze školního vzdělávacího programu. Je zpracován bez zbytečného odkladu, nejpozději však do 1 měsíce ode dne, kdy škola obdržela doporučení a žádost zákonného zástupce žáka. Individuální vzdělávací plán může být modifikován v průběhu celého školního roku podle potřeb žáka. (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 3) Škola má povinnost seznámit s individuálním vzdělávacím plánem všechny vyučující žáka a současně žáka a zákonného zástupce žáka (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 4 odst. 1). Individuální vzdělávací plán, konkrétně jeho účinnost, je v průběhu školního roku kontrolován a nejméně jednou ročně ve spolupráci se školou vyhodnocován školským poradenským zařízením. V případě nedodržování opatření uvedených v individuálním vzdělávacím plánu informuje o této skutečnosti ředitele školy. (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 4 odst. 1)

V individuálním plánu jsou popsány všechny modifikace vzdělávacího obsahu, případné úpravy očekávaných výstupů vzdělávání žáka, metody a formy práce s žákem, způsob hodnocení žáka, personální podmínky vzdělávání žáka a informace o časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání žáka (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 3 odst. 3). Individuální vzdělávací plán dále obsahuje:

- údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření poskytovaných v kombinaci s tímto plánem,
- identifikační údaje žáka,
- jméno pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým škola spolupracuje při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 3).

Asistent pedagoga

Podpůrná opatření od 3. stupně zahrnují využívání asistenta pedagoga, který poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření a podporuje samostatnost a aktivní

zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 5 odst. 1). Michalík (2002) uvádí, že asistent pedagoga je u většiny pedagogů vnímán jako nejdůležitější forma podpůrného opatření.

Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. § 5 odst. 4 jsou hlavními činnostmi asistenta pedagoga:

- pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- pomoc při organizaci a realizaci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí,
- pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,
- nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,
- pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Poskytování podpůrných opatření žaku používajícímu jiný komunikační systém než mluvenou řeč

Pro žáka, u něhož je potřebné při vzdělávání užívat jiný komunikační systém než mluvenou řeč, zajišťuje škola vzdělávání v komunikačním systému, který odpovídá jeho potřebám, přednostně v tom, jehož užívání žák preferuje (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 6 odst. 1). V praxi to tedy znamená, že škola je povinna umožnit žákovi se sluchovým postižením, který ke komunikaci primárně využívá znakový jazyk, vzdělávání v českém znakovém jazyce. Je-li tento žák vzděláván ve škole, kde český znakový jazyk není komunikačním systémem všech účastníků vzdělávacího procesu, poskytuje mu škola **vzdělávání s využitím tlumočnicka českého znakového jazyka**. (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 7 odst. 1) Škola zajistí, aby jeho činnost vykonávala osoba, která splňuje kritéria jazyka na úrovni rodilého mluvčího a tlumočnické dovednosti na úrovni umožňující plnohodnotné vzdělávání žáka (zákon č. 561/2004 Sb., § 16 odst. 7). Tlumočnick je využíván po celou dobu poskytování vzdělávání a jeho činnost je využívána i při akcích pořádaných školou. Jeho úkolem je provádět přesný překlad obsahu sdělení mezi účastníky komunikace formou, která je jasná a srozumitelná všem zúčastněným. Je-li to možné, činnosti tlumočnicka může souběžně využívat více žáků. (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 7)

V zákoně č. 561/2004 Sb., § 16 odst. 7 je definována nutnost vzdělávat žáka se sluchovým postižením nejen v českém znakovém jazyce, ale souběžně také v psané podobě českého jazyka, přičemž znalost českého jazyka si tito žáci osvojují metodami používanými při výuce českého jazyka jako cizího jazyka.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 8 uvádí, že pokud žák upřednostňuje při komunikaci mluvený český jazyk s oporou v psaném textu, tak mu škola poskytuje možnost **vzdělávání s využitím přepisovatele pro neslyšící**. Tento přepisovatel pak v rámci vzdělávání převádí mluvenou řeč do písemné podoby v reálném čase a je-li to možné, tak jeho činnosti může souběžně využívat více žáků.

Výstupy z naukových předmětů jsou u žáků, kteří jsou vzděláváni v českém znakovém jazyce, stanovovány v českém znakovém jazyce a v psané češtině (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 6 odst. 3).

2.4 Legislativní úprava vzdělávání žáků se sluchovým postižením na školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona

Jak již bylo výše uvedeno, základním legislativním dokumentem pro poskytování vzdělávání žákům se sluchovým postižením je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v aktuálně platném znění. Tento zákon umožňuje zřizovat školy pro žáky se sluchovým postižením a mimo to i třídy popř. oddělení nebo skupiny, ve kterých jsou vzděláváni žáci se sluchovým postižením. § 16 odst. 9 uvádí, že pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny (dále jen školy). Žáci se v těchto školách vzdělávají dle školních vzdělávacích programů, které jsou zpracovány na základě standardního rámcového vzdělávacího programu příslušného stupně vzdělávání (tedy stejně jako žáci běžných základních škol), „*ovšem způsobem odpovídajícím možnostem a potřebám těchto žáků jak z hlediska druhu a stupně závažnosti jejich postižení (např. s využitím vhodných komunikačních metod, jako je Braillovo hmatové písmo nebo znakový jazyk, s přizpůsobením obsahu vzdělávání a úrovně očekávaných výstupů atd.), tak z hlediska možností a potřeb konkrétních jednotlivých žáků.*“ (Slowík 2022, s. 115)

Pokud je škola zřízená podle § 16 odst. 9 školského zákona musí být v ŠVP vždy uvedeny předměty speciálně pedagogické péče (MŠMT 2023).

Základní školy pro sluchově postižené mají prodlouženou školní docházku o jeden rok. Výuka tedy probíhá deset let. Zpravidla je učivo 1. ročníku rozvolněno do dvou tříd: 1. a 2. třídy. (Hádková 2016) Přičemž první stupeň je tvořen prvním až šestým ročníkem a druhý stupeň sedmým až desátým ročníkem (zákon č. 561/2004 Sb., § 46 odst. 3).

Legislativně je také ukotven počet vyučovacích hodin. Žáci, kteří se vzdělávají v základní škole zřízené podle § 16 odst. 9 zákona, mohou mít na prvním stupni nejvýše 5 vyučovacích hodin v dopoledním vyučování a 5 vyučovacích hodin v odpoledním vyučování; na druhém stupni nejvýše 6 vyučovacích hodin v dopoledním vyučování a 6 vyučovacích hodin v odpoledním vyučování. (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 24 odst. 2)

Počet žáků v jedné třídě je také omezen, pohybuje se v rozmezí šesti až čtrnácti žáků. Pokud z doporučení školského poradenského zařízení vyplývá, že by počet žáků nepostačoval k naplnění jejich vzdělávacích možností a k uplatnění jejich práva na vzdělávání, má třída nejméně 4 a nejvíce 6 žáků. (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 25 odst. 1)

Zařazení sluchově postiženého žáka do školy pro žáky se sluchovým postižením

Shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb žáka nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině, která není zřízena podle § 16 odst. 9 zákona, nepostačovala k naplnění vzdělávacích možností žáka a k uplatnění jeho práva na vzdělávání, doporučí školské poradenské zařízení zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené podle § 16 odst. 9 zákona. (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 19 odst. 1) Podmínkou pro zařazení je písemná žádost zákonného zástupce dítěte, doporučení školského poradenského zařízení a soulad tohoto postupu se zájmem žáka (zákon č. 561/2004 Sb., § 16 odst. 9).

Zařazení sluchově postiženého žáka do školy pro žáky se sluchovým postižením je podmíněno několika faktory. Základním faktorem je doporučení, které vydá příslušné školské poradenské zařízení jako výsledek vyšetření, které speciálně pedagogické centrum realizuje na základě písemné žádosti zákonného zástupce žáka. (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 20 odst. 1) Doporučení obsahuje odůvodnění, ze kterého jsou zřejmé důvody pro doporučení vzdělávání ve škole zřízené podle § 16 odst. 9 zákona a naplnění podmínek stanovených v § 16 odst. 9 zákona (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 20 odst. 3). Nejpozději do 7 dnů ode dne, kdy zákonný zástupce žáka projeví zájem o tento způsob vzdělávání, proběhne rozhovor ve škole pro žáky se sluchovým postižením, na kterém je škola povinna informovat zákonného zástupce žáka o

- organizaci vzdělávání, rozdílech ve srovnání se stávajícím vzděláváním a souvisejících organizačních změnách,
- struktuře školního vzdělávacího programu a skladbě předmětů včetně předmětů speciálně pedagogické péče,
- možnostech školy zabezpečit poskytování podpůrných opatření doporučených pro vzdělávání žáka,
- dopadech vzdělávání ve škole zřízené podle § 16 odst. 9 zákona na možnosti rozvoje vzdělávacího potenciálu žáka a
- možnostech dalšího vzdělávání a budoucí profesní orientace žáka. (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 21 odst. 1)

2.5 Vzdělávání žáka se sluchovým postižením v běžné třídě základní školy

V posledních letech se značně zvyšuje počet dětí, žáků a studentů s různými druhy a stupni zdravotního postižení, kteří jsou vzděláváni v prostředí tzv. běžných škol hlavního vzdělávacího proudu. Stejný trend pozorujeme také u žáků se sluchovým postižením. (Michalík 2002) Důležité je rozlišení pojmů inkluze a integrace. Integraci chápeme jako začlenění jedince se sluchovým postižením do populace intaktní. Podpora, kterou dostává, je minimální a primárně je zodpovědný za své vlastní přizpůsobení. Inkluze není pouhé začlenění jedince se zdravotním postižením do intaktní společnosti, přidává se ještě připravené prostředí. O společném vzdělávání můžeme hovořit tehdy, když do něj budou začleněni všichni žáci bez ohledu na postižení. To znamená, že se již žáci nebudou modifikovat dle potřeb školy, ale škola se bude modifikovat potřebám žáků. Velkou snahou inkluze je vytvoření jediného vzdělávacího prostoru pro všechny. (Lindmeier 2008 in Lechta 2016)

Rodina dítěte s postižením má právo na zařazení dítěte do spádové základní školy. Dítě nemůže být odmítnuto z důvodu speciálních vzdělávacích potřeb a vedení školy je povinno přizpůsobit podmínky výuky podle potřeb konkrétního dítěte. (Jungwirthová 2015) „*V současné době rozhodují o zařazení dítěte do určité školy rodiče. Je tedy nutné, aby jim byly poskytnuty potřebné informace*“ (Houdková 2005, s. 57).

Horáková (2012) uvádí, že argumentů ve prospěch společného vzdělávání je z pohledu rodičů mnoho. Rodiče umisťují žáky se sluchovým postižením do běžných tříd základních škol, protože se obávají, že na školách určených pro žáky se sluchovým postižením se jim nedostane plnohodnotné vzdělání jako ve škole běžné, a tím se výrazně sníží možnost dalšího studia na střední škole. Jungwirthová (2015) uvádí, že společné vzdělávání je klíčové pro další vývoj

jedinice v prostředí, které ho bude obklopotvat po celý život, tedy prostředí majoritně slyšící. Pro rodiče žáků se sluchovou vadou je kromě tohoto argumentu klíčovým i argument plnění povinné školní docházky v místě bydliště. *„Rodiče by měli být objektivně informováni o vzdělávání jejich dítěte v hlavním vzdělávacím proudu, jeho výhodách, nevýhodách, podmínkách apod.“* (Horáková 2012, s. 90).

Zařazování žáků se sluchovým postižením do škol probíhá pod metodickým vedením příslušného speciálně-pedagogického centra. Nejsnáze se začleňují do běžné třídy žáci se sluchovou vadou plně kompenzovanou sluchadly, případně kochleárním implantátem. (Valenta 2003 in Slowík 2016) *„Snáze se zapojují děti raného věku, s menším postižením sluchu a srozumitelnější mluvou“* (Houdková 2005, s. 57).

Při zařazení žáka se sluchovým postižením do běžné školy je potřeba zohlednit jeho mentální úroveň, schopnost socializace, schopnost adaptace a emocionální zralost žáka/dítěte. Kvalitní a účelná inkluze je podmíněna dodržením několika podmínek:

- včasného odhalení sluchové vady,
- ošetření sluchu kvalitním sluchadlem (implantátem),
- reedukace sluchu a řeči,
- úzkou spoluprací rodiny s klinickým logopedem a školou. (Janotová 1996 in Valenta 2003)

„Začlenění sluchově postiženého do kolektivu slyšících předpokládá nejen odbornou připravenost učitele, ale především vstřícné a poučené spolužáky. Vytvoření vzájemných sociálních vazeb pak umožní snáze překonat různá úskalí interkulturní komunikace, neboť samo sluchové postižení často vystupuje jako zástupný problém, kterým je zakrývána snížená komunikativnost dítěte.“ (Potměšil 1999 in Valenta 2003, s. 226)

Horáková (2012) uvádí, že české školy jsou na příchod žáků se sluchovým postižením do běžných tříd základních škol připraveny. Pokud tedy do běžné třídy přichází žák se sluchovým postižením, dobře kompenzovaný sluchadly a motivovaný vzdělávat se, jeho začlenění stojí pedagogy minimální úsilí. Problémem se jeví vzdělávání žáků s kombinovanými vadami, a to i za podpory asistenta pedagoga. Je potřeba zdůraznit, že vzdělávat dítě v běžné základní škole je na místě tam, kde má dítě s postižením naději, že společné vzdělávání je vhodným řešením a bude pro něj přínosné. Na prvním místě by měl být vždy prospěch a přínos společného vzdělávání a nikoliv ambice rodičů či učitelů.

Jungwirthová (2015) uvádí, že problém může nastat při společném vzdělávání žáka s těžkou sluchovou vadou, nekompenzovatelnou z důvodu malformací vnitřního ucha, který do běžné základní školy přichází z mateřské školy pro děti se sluchovým postižením, kde

komunikoval pouze odezíráním a znakovým jazykem. Do běžné školy pak nastupuje s podpůrným opatřením personálního charakteru – tlumočnick českého znakového jazyka. Dále pak upozorňuje na možnou sociální izolaci jako důsledek omezené komunikační schopnosti s vrstevníky a učiteli.

Dle Horákové (2012) je základem úspěšného začlenění navázání dobrých vztahů mezi žákem se sluchovým postižením se spolužáky a učiteli. Je třeba si uvědomit, že mnohdy probíhá sociální komunikace pouze na základě odezírání. *„Komunikační bariéra způsobená sluchovým postižením mnohdy zapříčiňuje nižší sociální status žáka, ve třídě patří k méně oblíbeným a má méně kamarádů. Časté zažívání neúspěchů při sociální komunikaci, v níž jsou závislí na odezírání, které je schopno do určité míry kompenzovat sluchové postižení, se může negativně odrážet v jejich osobnosti, mohou se stávat přecitlivělými a mít pocity méněcennosti.“* (Souralová 2003a, s. 207)

Jungwirthová (2015) uvádí, že pro dítě se sluchovým postižením v běžné třídě základní školy je klíčová spolupráce školy, školského poradenského zařízení, tedy speciálně pedagogického centra pro sluchově postižené a zákonných zástupců žáka. Dané speciálně pedagogické centrum školu metodicky vede, s rodiči pak vede informativní schůzky. Významnou roli také hraje spolupráce zákonného zástupce s lékaři. Pokud je spolupráce naplňována ze všech stran, jsou vytvořeny optimální podmínky pro inkluzivní vzdělávání žáka se sluchovým postižením v běžné třídě základní školy.

2.6 Vzdělávání žáka se sluchovým postižením na základní škole pro žáky se sluchovým postižením

Pro některé žáky zejména s těžkým stupněm sluchového postižení, může být z různých důvodů zařazení do běžné základní školy mimořádně obtížné nebo neefektivní a ani při nastavení vhodných podpůrných opatření nemusí docházet k naplňování jejich vzdělávacích potřeb. V tomto případě může být pro dítě lepší variantou zahájit školní docházku ve škole pro děti se sluchovým postižením. (Slowík 2022) Občas se stává, že dítě je do tohoto zařízení v určité fázi přeraženo po neúspěšném pokuse o společné vzdělávání v běžné základní škole (Nováková 2012).

Před zařazením žáka do školy pro žáky se sluchovým postižením projde dítě komplexním pedagogicko psychologickým vyšetřením, výsledky tohoto vyšetření jsou konzultovány se vzdělávací institucí (základní školou). Pracovníci speciálně pedagogických center splňují vysoké kvalifikační předpoklady, je tedy vysoce pravděpodobné, že jejich

stanovisko má platnost. I přesto má poslední slovo rodič. A ten by měl jednat v nejlepším zájmu dítěte. Mnohdy je to ale rozhodnutí velice těžké. (Jungwirthová 2015)

V současné době je v České republice 13 základních škol pro žáky se sluchovým postižením. Jsou to 3 školy v Praze, dále v Plzni, Českých Budějovicích, Liberci, Hradci Králové, ve Valašském Meziříčí, Olomouci, Ostravě, Brně, Ivančicích a Kyjově. (Hádková 2016)

Pozitivem třídy základní školy pro sluchově postižené je nižší počet žáků ve třídách. Žáci mají do rozvrhu zařazen automaticky předmět speciálně pedagogické péče, ve kterém jsou speciálně pedagogickými metodami posilovány oslabené kompetence. Nejčastěji se jedná o logopedickou péči, znakový jazyk, nebo řečovou a sluchovou výchovu. Dále jsou jim poskytována všechna podpůrná opatření stejně jako žákům zařazeným do běžné základní školy. Cílem je dosáhnout stejných vzdělávacích cílů jako u slyšících vrstevníků. (Horáková 2012)

Pro žáky ze vzdálenějších míst jsou k dispozici internáty rodinného typu, které jsou součástí škol. Zde mohou pod dohledem zkušených vychovatelů aktivně prožívat mimoškolní čas s ostatními spolužáky. (Šedivá 2006)

Kritéria rodičů při volbě základní školy pro žáky se sluchovým

Jungwirthová (2015) hovoří o dvou základních situacích, kdy rodiče volí pro své dítě školu určenou pro žáky se sluchovým postižením. První z nich jsou obvykle rodiny, které dětem nezajistí dostatečnou lékařskou péči a děti nejsou včas a řádně kompenzovány. Takové děti pak mají v předškolním věku velkou komunikační bariéru. Druhou z nich jsou rodiny, které dětem zajistí náležitou lékařskou péči, děti jsou řádně kompenzovány, stimulovány k rozvoji, ale ani za těchto podmínek se řeč nerozvine dostatečně. Příčinou může být například vývojová dysfázie nebo přidružení jiného postižení.

Rodiče také operují nižším počtem žáků ve třídě. Jak již bylo výše uvedeno vyhláška č. 27/2016 § 25 Sb., uvádí počty žáků ve třídě v rozmezí 6-14 žáků. Stav žáků jednotlivých tříd škol pro sluchově postižené jsou skutečně v porovnání s běžnými třídami základních škol nižší, nicméně je třeba si uvědomit, že všichni žáci navštěvující školu pro žáky se sluchovým postižením vyžadují zvýšenou péči a ve výsledku se lepší péče může dostat dítěti zařazenému v běžné třídě základní školy. (Jungwirthová 2015)

Dalším argumentem rodičů je: „Bude mezi svými“. Je přirozené, že děti se stejným postižením se navzájem vyhledávají, tato situace je pro ně bezpečná, nenáročná. Děti se sluchovým postižením nemají na své stejně postižené kamarády přehnané požadavky a

neočekávají nemožné. Tento přístup sice působí ochranně, nicméně nedostatečně připravuje děti na život ve většinové společnosti, kde se budou setkávat prioritně se slyšícími osobami. Může se tedy stát, že tento ochranný přístup rodičů dítě spíše poškodí, než mu pomůže. (Jungwirthová 2015)

Hlavním argumentem ale zůstává: „Naučí se znakovat“. Tento argument je opodstatněný. V běžných základních školách se vzdělávají především žáci dobře kompenzovaní, kteří jsou schopni se vzdělávat orální metodou. U dětí špatně kompenzovaných je ale situace jiná. Ty se naučit znakovat musí, aby se v dospělém životě dorozuměli alespoň touto formou a nestaly se komunikačně ngramotnými. Ve školní praxi je snadné dítěti „předepsat“ v doporučení tlumočnicka českého znakového jazyka, větší problém je ale fyzicky takového člověka pro běžnou základní školu získat. (Jungwirthová 2015)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Současné české školství je proinkluzivně orientováno, a to ve všech vzdělávacích stupních. Trendem se tedy jeví vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením za využití podpůrných opatření v běžných mateřských a základních školách. I přes tyto tendence zůstává otevřena možnost vzdělávat děti a žáky ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, ve školách pro žáky se sluchovým postižením. Vzdělávací cesta je tedy dvojitá, záleží na rozhodnutí zákonných zástupců dětí a žáků, zda pro svého potomka zvolí jednu či druhou z cest. Rodiče se často necítí kompetentní k rozhodnutí o vzdělávací cestě, a proto jim s volbou pomáhají odborníci z oblasti školských poradenských služeb. I přesto se na základních školách pro žáky se sluchovým postižením můžeme setkat s dětmi, které zahájily svou povinnou školní docházku na běžných základních školách a následně přešly na školu zřízenou podle § 16 odstavce 9 školského zákona, která je zaměřena na žáky se sluchovým postižením. Dle České školní inspekce (2017) v období školních let 2011/2012 až 2015/2016 bylo přeřazeno 49 žáků se sluchovým postižením z běžných základních škol do základních škol pro žáky se sluchovým postižením. Novější údaje nebyly nalezeny. Jde tedy o fenomén, který v praxi probíhá, ale nevíme, proč k němu dochází.

Tématem inkluze dětí se sluchovým postižením se zabývá mnoho českých i zahraničních výzkumných studií, ovšem podobné výzkumy k tématu přechodu žáka se sluchovým postižením z běžné základní školy na základní školu pro sluchově postižené nebyly nalezeny. Především díky faktu, že se nepodařilo dohledat žádné významné informace přímo o přechodu žáka se sluchovým postižením z běžné základní školy na základní školu pro sluchově postižené, se autorka domnívá, že toto výzkumné šetření je prospěšné. V práci jsou popsány osobní zkušenosti rodičů. Tyto zkušenosti mohou být důležité pro rodiče, kteří se ocitnou ve stejné situaci.

Záměrem práce není poskytnout komplexní ucelený obraz o přechodu žáků se sluchovým postižením z běžné základní školy do školy pro žáky se sluchovým postižením, ale nastínit některé důležité aspekty, které přechod těchto dětí výrazně ovlivnily a zároveň přiměly rodiče k rozhodnutí o přestupu potomka na školu pro žáky se sluchovým postižením. Zjistíme, proč rodiče pro své dítě zvolili běžnou základní školu a popíšeme, jak přechod probíhal u několika dětí se sluchovým postižením. Na zvolené téma se zaměříme především z pohledu rodičů. Zkusíme se zaměřit na podobnosti a odlišnosti v odpovědích rodičů. Zaměříme se na

zodpovězení výzkumných otázek a rámci kazuistik si charakterizujeme celou vzdělávací cestu několika dětí se sluchovým postižením.

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část této diplomové práce je zpracována formou kvalitativního šetření. Dle významného metodologa Creswella je kvalitativní výzkum *“proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.”* (Creswell 1998 in Hendl 2008, s. 48) Strauss a Corbinová (1999) uvádí, že tato metoda může být důležitá pro získání nových názorů na jevy, o kterých už něco víme, a zároveň nám umožňuje o zkoumaných fenoménech získat podrobnější informace, jež se v kvantitativním výzkumu hůře odhalují.

Práce je koncipována jako případová studie. Tento typ práce se zaměřuje na detailní studium jednoho nebo několika případů. Díky pečlivému prozkoumání jednotlivých případů můžeme lépe porozumět dalším podobným případům. (Hendl 2008)

4.1 Výzkumné cíle práce a stanovení výzkumných otázek

Hlavním cílem tohoto výzkumného šetření je popsat období rozhodnutí o přestupu z běžné základní školy do základní školy pro sluchově postižené a následném přestupu samotném z pohledu rodičů žáka se sluchovým postižením.

Hlavní cíl jsme rozdělili do několika navazujících dílčích cílů:

DC1: Zjistit důvody, proč se rodiče z výzkumného vzorku rozhodli zvolit běžnou základní školu.

DC2: Zjistit důvody, proč se rodiče z výzkumného vzorku rozhodli pro přechod žáka z běžné základní školy do základní školy pro sluchově postižené.

DC3: Zjistit okolnosti, které z pohledu rodičů vedly k přechodu žáka se sluchovým postižením z běžné základní školy do základní školy pro sluchově postižené.

DC4: Zjistit, kdo rodičům s přechodem pomohl, na koho se obrátili.

DC5: Popsat, jak probíhá přechod z běžné základní školy na základní školy pro sluchově postižené u několika žáků se sluchovým postižením.

Pro dosažení hlavního cíle a dílčích cílů výzkumného šetření byly stanoveny následující výzkumné otázky:

VO1: Jaké důvody vedly rodiče k výběru běžné základní školy?

VO2: Proč se rodiče rozhodli pro přechod žáka z běžné základní školy do základní školy pro sluchově postižené?

VO3: Které okolnosti z pohledu rodičů vedly k přechodu žáka se sluchovým postižením z běžné základní školy do základní školy pro sluchově postižené?

VO4: Kdo rodičům s přechodem pomohl, na koho se obrátili?

VO5: Jak přechod žáka se sluchovým postižením z běžné základní školy na ZŠ pro sluchově postižené probíhal?

4.2 Výběr výzkumného vzorku

Diplomová práce se zabývá celkem ojedinělými případy přechodů žáků se sluchovým postižením z běžné základní školy na základní školu pro sluchově postižené. Z tohoto důvodu je pro účely výzkumného šetření použita metoda záměrného výběru. Dle Miovského (2006) se jedná o postup, kdy dochází k cílenému vyhledávání účastníků podle stanovených kritérií výběru. Kritériem výběru informantů bylo:

- rodina má dítě se sluchovým postižením, které navštěvovalo běžnou základní školu a následně přešlo do základní školy pro žáky se sluchovým postižením,
- k přechodu došlo na prvním stupni základní školy.

Autorka pomocí internetových stránek vyhledala základní školy, které se v České republice zaměřují na vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Zjištěný počet byl 13 základních škol. Na internetových stránkách jednotlivých škol autorka zjistila kontakty na zástupce ředitelů škol a v říjnu 2023 je elektronicky oslovila s prosbou o pomoc s oslovením potencionálních informantů. V emailu byla přiložena příloha pro rodiče, jejichž dítě se sluchovým postižením přešlo z běžné základní školy na školu pro žáky se sluchovým postižením. Příloha obsahovala informace o autorce a její diplomové práci a emailový a telefonický kontakt na autorku. Příloha je součástí přílohy č. 1 této diplomové práce. V rozmezí šesti dnů autorku zpětně elektronickou formou kontaktovalo šest zástupců základních škol. Ve třech případech jí bylo sděleno, že všichni jejich žáci k nim nastoupili z mateřské školy pro žáky se sluchovým postižením, tudíž nevzdělávají nikoho, komu by mohli email přeposlat. Ve třech případech byla autorce přislíbená pomoc s rozesláním informačního emailu. Zbylé zástupce ředitele škol autorka oslovila telefonicky v listopadu 2023. Tři zástupci nebyli ochotni s autorkou spolupracovat, dva zástupci ředitele škol autorce sdělili, že na škole nevzdělávají žádného žáka, který by k nim přešel z běžné základní školy. Dva zástupci ředitele školy

potvrdili, že sice vzdělávají žáky, kteří si prošli přechodem, ale nebyli ochotni přílohu rodičům přeposlat. Důvody neuvedli. Z celkového počtu třinácti škol pouze tři zástupci ředitelů škol byli vstřícní a přílohu rodičům přeposlali. Pět zástupců ředitelů škol nemělo komu přílohu odeslat a pět zástupců ředitelů škol nebylo ochotno s autorkou spolupracovat. Na základě všech odpovědí bylo zjištěno, že v současné době je na základních školách pro žáky se sluchovým postižením vzděláváno celkem 21 žáků se sluchovým postižením, kteří si prošli přechodem z běžné základní školy na školu pro žáky se sluchovým postižením. Tento počet však nemusí být úplný, jelikož tři školy odmítly autorce sdělit jakékoliv informace. Při svém šetření autorka zjistila, že jde o celkem ojedinělý jev a data o něm nejsou z posledních let statisticky zpracována. Během listopadu autorku pomocí emailové korespondence oslovilo 5 matek žáků se sluchovým postižením a pomocí telefonického kontaktu jeden otec žáka se sluchovým postižením. Díky nabytým kontaktům získala autorka o dětech podrobnější informace, a tak mohla uskutečnit záměrný výběr průzkumného souboru. Na základě stanovených kritérií se průzkumný soubor zúžil z šesti na čtyři participanty. Ze vzorku byli vyloučeni dva informanti, protože nepřešli na školu na prvním stupni základní školy, ale v jednom případě v sedmé a druhém případě v osmé třídě. Pro přehlednost výše popsaného slouží tabulka č. 4. Pro výzkum byly vybrány čtyři děti se sluchovým postižením. Rozhovory proběhly vždy s matkou výše uvedených dětí. Jedná se o tři chlapce a jednu dívku.

	Ochota školy spolupracovat s autorkou	Počet vzdělávaných žáků se sluchovým postižením, kteří si prošli přestupem z běžné základní školy	Počet získaných participantů	Počet participantů vyhovujících všem kritériím výběru
1.	ano	6 žáků	3	3
2.	ano	6 žáků	3	1
3.	ano	3 žáci	0	0
4.	ano	0 žáků	-	-
5.	ano	0 žáků	-	-
6.	ano	0 žáků	-	-
7.	ano	0 žáků	-	-
8.	ano	0 žáků	-	-
9.	ne	5 žáků	-	-
10.	ne	1 žák	-	-
11.	ne	-	-	-
12.	ne	-	-	-
13.	ne	-	-	-

Tabulka 4: Výběr záměrného vzorku (autorka diplomové práce)

4.3 Metoda sběru dat

K vypracování případových studií jsme získali potřebné informace na základě použití následujících metod:

- polostrukturovaný rozhovor s rodiči,
- analýza poskytnutých dokumentů.

4.3.1 Polostrukturovaný rozhovor

Jako hlavní metodu k získání kvalitativních dat k této diplomové práci jsme zvolili polostrukturovaný rozhovor neboli polostrukturované interview, kdy badatel pomocí otevřených otázek může porozumět pohledu a názoru jiných lidí, aniž by je nějakým způsobem ovlivňoval či omezoval (Švaříček 2014). Tento typ rozhovoru je založen na předem připraveném souboru otázek nebo témat, kterým se chce výzkumník věnovat. Pořadí otázek nebo témat se může dle potřeby měnit. Je ovšem důležité, aby byla probrána všechna témata, která si tazatel předem zvolil. Polostrukturovaný rozhovor můžeme označit jako kombinaci volného a strukturovaného rozhovoru. (Reichel 2009) Dle Švaříčka (2014) je potřeba začátku rozhovoru věnovat zvláštní pozornost. Na úvod je nutné obeznámit účastníka s cíli výzkumu a jeho rolí v něm, informovat ho o anonymitě výzkumu a upřesnit, jakým způsobem budeme se získanými informacemi nakládat. Dále je potřeba zajistit souhlas s účastí na výzkumu a požádat o souhlas s nahrávkou rozhovoru. Rozhovor zahajujeme úvodními otázkami, které by měly naladit účastníka na rozhovor a měly by být jednoduché. V další fázi rozhovoru následují hlavní otázky, které vychází z výzkumných otázek a jsou jádrem rozhovoru. Na odpovědi participantů může výzkumník reagovat navazujícími dotazy, kterými se tazatel snaží získat detailní informace. Na závěr rozhovoru bychom měli vyzvat tázaného, zda by chtěl něco dodat a nabídnout mu možnost dodatečného kontaktu.

Tento způsob získání dat se autorce jevil jako nejvhodnější, jelikož dává prostor pro případné reakce na odpovědi.

Okruhy dotazů pro rozhovor

- informace o žákovi (základní charakteristika, zájmy, diagnóza, kompenzace, komunikace apod.),
- informace o rodině,
- předškolní vzdělávání,
- odklad školní docházky,

- běžná škola a třída (výběr školy, před nástupem do školy, informace o škole, pedagogický personál, spolužáci, co na škole zažíval, způsoby řešení obtíží ve škole),
- spolupráce s dalšími pracovišti (pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra, odborní lékaři),
- přechod na školu pro žáky se sluchovým postižením (důvody, průběh),
- škola pro žáky se sluchovým postižením (třída, učitel, spolužáci, obtíže, pozitiva, negativa).

4.3.2 Analýza dokumentů

Nezbytnou součástí pro vytvoření komplexního obrázku výzkumného šetření byla analýza získaných dokumentů, která dále sloužila k vytvoření případových studií. Dokumenty, které nám poskytli přímo informanti, byly využity jako doplňující údaje k údajům získaným rozhovorem. Analyzovány byly konkrétně tyto dokumenty dětí:

- školní dokumenty - individuální vzdělávací plán, hodnocení individuálního vzdělávacího plánu,
- zdravotní dokumenty - zprávy z foniatry, genetiky a psychologie,
- doporučení a zprávy ze speciálně pedagogických center.

4.4 Popis průběhu výzkumného šetření

V průběhu dubna 2024 byly realizovány polostrukturované rozhovory s matkami dětí se sluchovým postižením. Rozhovory se uskutečnily na místech, které si matky samy zvolily a v čase, který jim vyhovoval. Dva rozhovory se uskutečnily na zahradě vlastního domu informantek a zbylé dva v restauračních zařízeních v místě jejich bydliště. Před začátkem výzkumu byly matky seznámeny s cílem, záměrem a průběhem průzkumu. Byly informovány o tom, že rozhovor bude zaznamenáván pomocí audiozáznamu a byly ujistěny o anonymitě rozhovoru. Podepsaly informovaný souhlas a byla jim nabídnuta možnost na jakoukoliv otázku neodpovídat, rozhovor kdykoliv přerušit či ukončit. Žádná z nich tuto možnost nevyužila. Otázky byly předem připravené a položeny tak, aby co nejpřesněji pomohly zachytit odpovědi na formulované výzkumné otázky a potažmo na hlavní cíl této diplomové práce. Rozhovory probíhaly podle předem připraveného schématu. Odhadovaná časová dotace jedné hodiny nebyla ani u jedné informantky překročena. Každý rozhovor má různou délku podle toho, jak moc se chtěly matky k dané otázce vyjádřit. Rozhovory byly následně přepsány doslovnou transkripcí. Část rozhovoru byla využita k vytvoření kazuistiky a část byla podrobena analýze. Během osobního setkání poskytli rodiče dokumenty, jejichž analýzou získala autorka potřebné

informace k vytvoření kazuistik. Realizace vlastního výzkumu probíhala v období od září 2023 a dokončena byla v červnu roku 2024. Jednotlivé výzkumné kroky jsou popsány v tabulce č. 5.

říjen 2023 – listopad 2023	zachycení výzkumného vzorku
březen 2024 – duben 2024	příprava sběru dat
duben 2024 – červen 2024	realizace výzkumu, sběr dat
červen 2023	vyhodnocení výzkumu

Tabulka 5: Harmonogram jednotlivých výzkumných kroků (autorka diplomové práce)

4.5 Etika výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo v souladu se Zákonem o ochraně osobních údajů č. 101/2000 Sb. a s Nařízením Evropského parlamentu a Rady EU o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů č. 2016/679. Z důvodu zachování anonymity a obecného nařízení o ochraně údajů (GDPR) jsou jména dětí fiktivní. Ostatní údaje uvedené v jednotlivých případových studiích jsou již pravdivé. Dle Nezmar (2017) je GDPR „*Obecné nařízení o ochraně osobních údajů (anglicky General Data Protection Regulation, zkratka GDPR), plným názvem nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) č. 2016/679 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES) představuje právní rámec ochrany osobních údajů platný na celém území Evropské unie, který hájí práva jejich občanů proti neoprávněnému zacházení s jejich daty a osobními údaji.*“ (Nezmar 2017, s. 22)

Při provádění kvalitativního výzkumu je nezbytné ve všech fázích výzkumu respektovat etické zásady. Mezi základní zásady patří důvěrnost. Před začátkem výzkumu byli zákonní zástupci obeznámeni s tím, že jejich výpovědi budou použity pouze k výzkumným účelům a jejich identita zůstane utajena. Z tohoto důvodu byly veškeré informace umožňující identifikaci s konkrétními osobami odstraněny, byla zaměněna jména a vynechány názvy mateřských a základních škol, jména dalších osob a názvy některých míst. Svým podpisem informovaného souhlasu (příloha č. 2) a souhlasu se zpracováním osobních údajů (příloha č. 3) potvrdili svůj souhlas se zapojením do výzkumu a se zpracováním osobních informací. Z důvodu zachování anonymity účastníků výzkumu jsou v přílohách č. 2 a 3 uvedeny pouze vzory těchto souhlasů zákonných zástupců žáků se sluchovým postižením. Participantí vstoupili do výzkumu dobrovolně a s vědomím, že mohou kdykoliv z průzkumu odstoupit.

4.6 Metoda analýzy dat

Data byla získána prostřednictvím rozhovorů a analýzou dokumentů. V první fázi byly rozhovory z audionahrávky přepsány doslovnou transkripcí. Části, které pro tento průzkum nebyly významné, byly odstraněny. Text byl opakovaně pročitán a rozebrán a poté přiřazen k jednotlivým průzkumným otázkám. Rozhovory prošly obsahovou analýzou, část dat byla zpracována do kazuistik, část byla využita k zodpovězení výzkumných otázek. Kromě rozhovorů s rodiči byla provedena analýza pedagogické a lékařské dokumentace dětí.

5 ZÍSKANÁ DATA

V této části práce budou prezentována formou kazuistik data získaná v rozhovorech a v dokumentaci dětí. Kazuistiky se zaměřují na vzdělávací cestu několika žáků se sluchovým postižením. Dle Musilové (2003) lze kazuistiku charakterizovat jako podrobné poznávání jednotlivce, které se soustředí na jeho vývoj, chování a osobnost.

5.1 Kazuistika Lukáš

Jméno: Lukáš

Současný věk: 14 let

Současná třída: 6. třída ZŠ pro sluchově postižené

Druh postižení: oboustranné těžké postižení sluchu

Přidružené postižení: vývojová dysfázie

Kompenzace: uživatel kochleárního implantátu

Věk v době stanovení medicínské diagnózy: 3 roky a 7 měsíců

Věk v době zahájení využití technické pomůcky: 4 roky 9 měsíců

Přestup z běžné ZŠ: listopad 2. třída

Nástup do ZŠ pro sluchově postižené: do 1. třídy

Úvod

Lukáš bydlí spolu s rodiči v rodinném domě v okrajové části města. Je to hodný a vstřícný chlapec, který rád pomáhá druhým. K jeho koníčkům patří práce na počítači, jízda na kole a lyžování. Lyžování se věnoval dokonce závodně. V poslední době se začal zajímat o Pokémony, jezdí i na turnaje, kde se setkává se slyšícími dětmi, které jinak v běžném životě nevyhledává.

Rodinná anamnéza

Lukáš se narodil do úplné rodiny jako první a jediné dítě. Oba rodiče jsou zdraví. V rodině se nevyskytuje žádná vada sluchu, ani jiné vrozené postižení.

Lukášova matka pracuje jako vedoucí call centra a tatínek jako pokrývač. Jejich manželství je velice stabilní a jsou si vzájemnou oporou.

Osobní anamnéza

Chlapec Lukáš má oboustranné těžké postižení sluchu s přidruženou vývojovou dysfázií. Je uživatelem kochleárního implantátu. Příčinou jeho hluchoty je mutace v genu pro connexinu 26. Přestože se jedná o geneticky podmíněnou sluchovou vadu, diagnostikována byla až v necelých čtyřech letech života chlapce. V rodině měli podezření na sluchovou vadu již od osmého měsíce vývoje dítěte, na to také upozorňovali dětskou lékařku. Po vyšetření na ORL oddělení však byli rodiče ujisti, že Lukáš slyší. Z důvodu opožděného vývoje řeči začali ve dvou letech navštěvovat logopedii. „*Dokonce jsme ho i rozmluvili. Pomocí odhmatávání říkal máma, táta, zvuky zvířat a tím jsme vlastně jakoby dokázali, že není neslyšící, protože by toho nebyl schopen, kdyby byl neslyšící.*“ K objektivní audiometrii chlapce poslala až neuroložka, která „*během pěti minut řekla: Nežlobte se, ale on neslyší, já tady s ním můžu dělat cokoliv, ale on prostě neslyší.*“ Po stanovení diagnózy byli rodiče seznámeni s možností kochleární implantace. Nahradili klinického logopeda za logopeda, který měl zkušenosti s prací se sluchově postiženými dětmi. Matka začala Lukášovi nabízet komunikaci ve znakovém jazyce a ten začal aktivně používat řadu znaků. V necelých pěti letech mu byl implantován kochleární implantát. Po implantaci dělal chlapec pokroky, ale i přes velké úsilí rodičů i Lukáše se však chlapcova řečová produkce rozvíjela pomalu a vzhledem k špatné výslovnosti byla řeč obtížně srozumitelná. V necelých osmi letech mu byla diagnostikována vývojová dysfázie.

Předškolní vzdělávání

Lukáš ve třech letech nastoupil do běžné mateřské školy spolu se svým bratrancem a sestřenicí. Mateřskou školu navštěvoval jeden rok. Poté, co byla chlapci diagnostikována oboustranná hluchota, navštívili rodiče speciálně pedagogické centrum pro vady sluchu a tam jim byl doporučen přechod do mateřské školy pro sluchově postižené s ohledem na intenzivní rozvoj komunikačních dovedností v době po kochleární implantaci. Rodiče zvolili alternativní vzdělávání, chlapec začal navštěvovat logopedickou třídu běžné mateřské školy na doporučení logopedky, která s chlapcem pracovala, protože „*Ona má pod sebou právě logopedickou mateřskou školku, kde by za ním mohla každý týden dojíždět, a i mimo naše návštěvy se mu věnovat.*“ Lukáš se v novém prostředí logopedické třídy dobře adaptoval, do mateřské školy chodil rád. Komunikoval použitím jednotlivých znaků znakového jazyka, gest a mimiky. Řeči učitelek v běžném proudu ve řídě nerozuměl, orientoval se ale v opakovaných pokynech a často používaných frázích. Docházel na individuální logopedickou péči přímo v mateřské škole, doma s ním matka pilně rozvíjela slovní zásobu a trénovala výslovnost.

Z důvodů nezralosti v oblasti sluchových a řečových kompetencí, sociálních a komunikačních dovedností a celkové informovanosti byl chlapci doporučen odklad školní docházky, se kterým rodiče rádi souhlasili. „*Rok navíc, který získal, byl pro něj jenom plus. Už tehdy jsme uvažovali o inkluzi a chtěli jsme, ať má co nejlepší základ, aby mohl nastoupit do normální základní školy.*“ Lukáš tedy další rok navštěvoval logopedickou třídu běžné mateřské školy.

Volba vzdělávací cesty

Před zápisem do první třídy pracovnice SPC rodičům opakovaně doporučovala a nabízela možnost vzdělávat Lukáše na základní škole pro sluchově postižené. Rodiče z důvodu velké vzdálenosti zvolili vzdělávání na základní škole v blízkosti bydliště. SPC doporučilo, že alternativní volba je možná za předpokladu, že žák bude vzděláván učitelem se speciálně pedagogickou, optimálně surdopedickou aprobačí, s podporou asistenta pedagoga s alespoň částečnou znalostí znakového jazyka a v kolektivu s nižším počtem žáků (pod 20). Ani jedno z těchto doporučení nebylo dodrženo.

Běžná základní škola

Lukáš v sedmi letech nastoupil do první třídy běžné základní školy, která vzdělávala své žáky podle Daltonského plánu. Paní ředitelka byla inkluzi nakloněná a příchod žáka se sluchovým postižením dle slov matky vítala. Školní poradenské pracoviště vybrané školy mělo metodika prevence, výchovného poradce, školního speciálního pedagoga i školního psychologa. Třídní paní učitelka pracovala na této škole již mnoho let, se vzděláváním žáka se sluchovým postižením však zkušenost neměla. Po celou dobu vyučování byla ve třídě k dispozici asistentka pedagoga, která se teprve začínala učit základy znakového jazyka, jelikož vedení školy se nepodařilo zajistit asistenta pedagoga se znalostí znakového jazyka. Třídní učitelka i paní asistentka prokazovaly od počátku empatii a usilovaly o to, aby výuka byla názorná a vedla k naplňování vzdělávacích cílů chlapce.

Lukáš docházel do třídy, ve které bylo 25 žáků, byl vzděláván podle IVP a měl redukované učivo. V českém jazyce a prvouce byl hodnocen formou slovního hodnocení. V rámci předmětu speciálně-pedagogické péče se mu 2 hodiny týdně ve skupině dvou žáků věnoval školní speciální pedagog. Na školní prostředí se velmi rychle adaptoval a zapojil se do společných činností třídy. V kolektivu třídy byl oblíbený a děti mu často, samy od sebe, nabízely svou pomoc. Matka občas po domluvě s paní vychovatelkou docházela do školní družiny, kde učila děti znakovat. Školní povinnosti plnil Lukáš s velkou chutí, práce ho bavila.

Do školy přišel už se znalostí abecedy a velmi brzy se naučil hláskovat a spojovat hlásky ve slova. Vyslovování slov však bylo zatíženo chybami výslovnosti a špatnou artikulací. Často nevěděl, co vyhláskované slovo znamená. Jeho aktivní slovní zásoba byla velice slabá, a proto měl potíže s porozuměním. V matematice, která byla vyučována metodou profesora Hejného, byl Lukáš velmi zdatný. Problémy mu dělaly slovní úlohy. V prvouce se snažil dohnat deficit slovní zásoby a učil se nejdříve základní slovní zásobu vztahující se k probraným tématům a následně docházelo k pochopení vztahů mezi nimi. Jelikož jeho sluchové postižení vyžaduje vysoké nároky hlavně na pozornost a soustředění, v posledních hodinách se už cítil hodně unavený.

Matka uvádí, že neměli žádný volný čas. Často jezdili do Prahy na kontrolní vyšetření, pravidelně chodili na logopedii a poctivě doma trénovali. Každý den pilně pracovali a procvičovali probrané učivo. *„Přišli jsme ze školy, dvě hodiny jsme se učili, rychle letěli na logopedii, ať ji stihneme. V pět jsme se vrátili domů a zase jsme se učili. Všechno, co dělali ve škole, jsem s ním musela probrat znovu, abych se ujistila, že všemu, co probrali, opravdu rozuměl.“* I přesto matka hodnotí první rok školní docházky velice kladně. Pro matku bylo důležité, že Lukáš chodil do školy rád. Za velkého úsilí všech zúčastněných Lukáš první třídu úspěšně zvládl.

Chlapec se po prázdninách do školy moc těšil. Velkým překvapením nejenom pro něj, ale i pro rodiče byla změna třídní paní učitelky. O změně se rodina dozvěděla až první den školy. Zároveň se změnilo i vedení školy. Matka ve snaze navázat dobré vztahy si domluvila schůzku s novým panem ředitelem. *„To byl pan ředitel takový trošku arogantní. Měli jsme schůzku a nic ho nezajímalo. Říkal, že nemá peníze na asistentku a že netuší, jestli na ni peníze dostane. Přišlo mi, že vůbec není k inkluzi přístupný.“* S novým školním rokem došlo k velkým změnám. Lukáš začal chodit ze školy domů smutný a zakřiknutý. Jakmile viděla matka u syna změnu chování, začala pátrat po příčině. Lukáš jí tvrdil, že se nic neděje. Kontaktovala tedy paní asistentku, a ta ji ujistila, že je ve škole všechno v pořádku. *„Ale jsem matka, a ta prostě pozná, že je něco špatně. Takže mi to nedalo a začala jsem otravovat.“* Matka se znovu setkala s panem ředitelem a ten ji obecně uklidnil a přislíbil ji, že se situací bude zabývat. *„Dali jsme si čas na nějaké zapracování, ale nefungovalo to.“* Matka tedy domluvila další společnou schůzku, tentokrát i za přítomnosti paní učitelky a asistentky. *„Tam jsem zjistila, jak to všechno je, že Lukáš je izolovaný skoro po celou dobu vyučování, že není vůbec s dětmi, že prostě paní učitelce absolutně vůbec nerozumí.“* Dle slov matky se paní učitelka nesnažila mluvit jednoduše. *„Základní povely jako sedněte si, sedni si, pochopil, ale posad'te se prosím, už je*

pro něho cizí, takže on nevěděl, která bije a šlo to na něm vidět. Paní asistentka si ho brala na chodbu a celý den byl na chodbě s asistentkou úplně mimo děti.“

Změna vzdělávací cesty

Matka tedy hledala řešení, a tím byl přestup chlapce na základní školu pro sluchově postižené, jak ji již dříve doporučila pracovnice SPC. V té době získala matka kontakt na paní ředitelku z jiné základní školy, která jí byla ochotna se vším pomoci. Domluvily si společnou schůzku s panem ředitelem základní školy pro sluchově postižené, na které se chtěly dohodnout na možnostech vzdělávání Lukáše na jejich škole. Lukáš měl správně nastoupit do 3. třídy, jelikož výuka na ZŠ pro sluchově postižené probíhá 10 let a učivo 1. ročníku je rozvolněno do dvou tříd – 1. a 2. třídy. Z důvodu, že 3. třída pro žáky se sluchovým postižením nebyla zrovna otevřená, pan ředitel navrhl vřadit Lukáše do logopedické třídy. *„Já jsem po těch všech zkušenostech prostě nechtěla žádnou další alternativu a chtěla jsem, ať má konečně 100% péči, prostě tak, jak má mít, že už jsme toho pokazili dost.“* Pan ředitel tedy navrhl nástup do první třídy, s čímž matka souhlasila a zpětně to hodnotí jako nejlepší rozhodnutí. Ještě v ten den se dohodli na přestupu od následujícího měsíce, tedy od listopadu. Matka okamžitě kontaktovala příslušné SPC, které na základě výsledků šetření vydalo doporučení vzdělávat Lukáše v základní škole pro sluchově postižené. Když šla matka oznámit stávající škole ukončení školní docházky, tak z jejich strany cítila úlevu.

Jakmile matka synovi sdělila, že brzy přejde do jiné školy, neprojevil žádné emoce a jeho výraz zůstal bez reakce. O to měla matka větší radost, když ho z nové školy poprvé vyzvedla a on se zase po dlouhé době aspoň mírně usmíval.

Škola pro sluchově postižené

Lukáš do první třídy základní školy pro sluchově postižené nastoupil v listopadu. Ve třídě bylo osm žáků. Dobře se zadaptoval a našel si nové kamarády, se kterými tráví spoustu času i mimo školu. *„Lukáš vůbec nevyhledává slyšící děti. Ochutnal neslyšící a zjistil, že se mezi nimi cítí dobře.“* Do školy se zase začal těšit a maminku vítal s úsměvem na tváři. Chlapec se během pár měsíců rozmluvil a začal skládat věty. *„Najednou se rozmluvil neskutečným způsobem, to jsme teda zírali.“* Rodina dále přichází na to, že má spoustu volného času, který dříve neměla. *„My přijdeme domů a najednou se nemusíme šprtát, zjišťujeme, že existují nějaké kostky a vymýšlíme hlouposti. Jako jasně, že jsme ještě chodili na logopedii, ale to už bylo jenom jednou týdně.“*

Paní učitelka si na začátku držela od Lukáše odstup, jelikož nevěřila tomu, že rodiče budou chlapce z takové dálky denně dovážet. „*Ona nám ten začátek nenechala lehce. Ona nás podrobila velkému testu, to jako jo. Paní učitelka si myslela, že jsme si to jenom přijeli vyzkoušet a za měsíc se zase vrátíme zpátky do základní školy, a já jsem ji nemohla přesvědčit o tom, že to není pravda. My jsme přitom ani jednou nepomysleli na to, že bychom ze školy odešli. Když vidíte ten rozdíl, tak i to hodinové dojíždění za to prostě stojí.*“ Matka zprvu přístup paní učitelky vnímala jako negativistický, později ale zjistila, že ze strany učitelky se jednalo o záměr. „*A možná i proto, že paní učitelka mě tak zkoušela, tak jsem jí to chtěla dokázat. Ona je moc chytrá (smích), možná to tak vycítila.*“ Matka zpětně zhodnotila svou zkušenost těmito slovy: „*Pokud bych mohla vrátit čas, tak nikdy v životě normální základní škola.*“

5.2 Kazuistika Richard

Jméno: Richard

Současný věk: 11 let

Současná třída: 4. třída ZŠ pro sluchově postižené

Druh postižení: oboustranná těžká sluchová ztráta

Přidružené postižení: nemá

Kompenzace: dvě závěsná sluchadla

Věk v době stanovení medicínské diagnózy: 1 rok a 6 měsíců

Věk v době zahájení využití technické pomůcky: 2 roky

Přestup z běžné ZŠ: duben 2. třída

Nástup do ZŠ pro sluchově postižené: do 2. třídy

Úvod

Richard bydlí s oběma rodiči a sourozenci v panelovém domě na okraji velkého města, v sociálně vyloučené lokalitě. Je to hodný chlapec, citově velmi vázaný na rodinu. Kamarády má pouze ve škole, dříve, když rodina žila v jiném městě, navštěvoval chlapec volnočasové aktivity i mimo školní prostředí, nyní navštěvuje pouze výtvarný kroužek ve škole. Mimo spolužáků a rodinných příslušníků se s jinými vrstevníky téměř nestýká.

Rodinná anamnéza

Chlapec je z úplné rodiny, má tři sourozence, dvě starší sestry a jednoho mladšího bratra. Mezi sourozenci jsou výrazné věkové rozdíly. V úzké rodině není známá žádná sluchová vada. Mírnou poruchou sluchu matka uvádí u svého otce, tedy dědečka Richarda.

Richardova matka je nezaměstnaná, stará se o domácnost a děti. Otec pracuje na nekvalifikované pozici jako dělník v továrně na automobily. Rodina žije pospolu, dvě starší dcery žijí se svými rodinami nedaleko. Finanční zabezpečení rodiny je slabé, rodina nežije v materiálním dostatku.

Osobní anamnéza

Richard má oboustrannou těžkou sluchovou vadu, která mu byla diagnostikovaná v roce a půl. Od dvou let má sluchovou ztrátu kompenzovanou sluchadly. Příčina sluchového postižení není známa. Matka uvádí, že se nejspíš se sluchovou vadou již narodil.

Předškolní vzdělávání

Na doporučení SPC začal Richard v pěti letech navštěvovat mateřskou školu pro sluchově postižené, která se nacházela v blízkosti jeho bydliště. Před nástupem do mateřské školy trávil většinu času doma se svými sourozenci a rodiči, kteří mu sice poskytovali emocionální podporu, ale neměli kompetenci rozvíjet jeho komunikační dovednosti. V důsledku sluchového postižení se projevil opožděný vývoj řeči. Řeč chlapce byla z hlediska artikulace pro okolí obtížně srozumitelná. Chlapec používal dvou až tří slovné agramatické věty. V komunikaci bylo zřejmé, že i když slyšel, tak nerozuměl, jelikož neznal význam spousty slov a měl minimální slovní zásobou. V mateřské škole se Richardovi dostalo náležité logopedické péče a poprvé se tam setkal s možností komunikace znakováním. *„A taky znakovali, to my jsme neuměli, tak se to Říša učil až ve školce.“* Logopedická péče probíhala jak individuálně, tak prostřednictvím kolektivních činností. Richard se také zlepšil v sebeobsluze. Významný posun nastal v oblasti socializace chlapce ve skupině vrstevníků. *„A taky si hrál s dětmi. Doma si hrál vždycky sám.“* S průběhem a výsledky vzdělávání v mateřské škole byli rodiče spokojeni.

Volba vzdělávací cesty

Vzhledem k přetrvávajícím problémům v oblasti komunikace a omezené slovní zásoby způsobeným sluchovým postižením chlapce, bylo rodičům pracovníci SPC doporučeno vzdělávání chlapce v základní škole samostatně zřízené pro žáky se sluchovým postižením

s jednoletým odkladem. Rodiče tak učinili, nicméně před skutečným nástupem Richarda do 1. třídy se přestěhovali do sousedního města a nebyli schopni zajistit každodenní dojíždění do školy vzdálené několik desítek kilometrů od místa bydliště.

Běžná základní škola

Ve věku sedmi let tedy nastoupil Richard do první třídy běžné základní školy. Chodil do početné třídy, kde bylo vzděláváno 27 žáků. Paní učitelka neměla žádné zkušenosti se žáky se sluchovými vadami, proto se vzdělávala v oblasti práce se žáky se sluchovými vadami, aby tak zvýšila svou odbornou kvalifikaci v této oblasti. Richard byl kvůli omezené slovní zásobě a komunikačním obtížím vzděláván za podpory asistentky pedagoga, která měla znalost znakového jazyka. Chlapec znakový jazyk nepoužíval, neuměl ho, používal pouze ojediněle izolovaný znak. S paní asistentkou se domlouvali pomocí základních znaků, což výrazně přispělo k překonávání komunikačních bariér a usnadnilo Richardovi zapojení do aktivit třídy. Paní asistentka zavedla školní kroužek znakového jazyka, kde se spolu se spolužáky učili hravou formou základní znaky. *„Ve škole měli ten znakový jazyk. To bylo dobré, protože tam s ním pracovali i kamarádi ze třídy. Protože on moc znakovat nechtěl. To vymyslela paní asistentka a pomohlo to.“*

Richard byl vyučován podle individuálního vzdělávacího plánu. Během prvního roku školní docházky udělal chlapec značné vzdělávací pokroky. Paní učitelce se za podpory asistentky pedagoga podařilo Richarda posunout ve všech vzdělávacích oblastech. *„Paní učitelka byla hodná, starala se, aby Riša uměl to, co ostatní děti.“* Z počátku měl však problém s překonáváním bariér, snažil se prosadit si svoje, odmítal pracovat, projevovala se i agrese. Postupem času se naučil paní učitelku a asistentku respektovat. Díky intenzivní spolupráci s asistentkou pedagoga a podpůrným aktivitám, se Richardova slovní zásoba postupně rozšiřovala jak v mluveném, tak ve znakovém jazyce. Zlepšila se také jeho schopnost komunikace a sociální interakce. Spolužáci Richarda přijali a aktivně mu pomáhali začlenit se do třídního kolektivu, což pozitivně ovlivnilo jeho sebevědomí a motivaci k dalšímu učení. Richard se účastnil i mimoškolních aktivit, socializoval se v rámci vrstevnického kolektivu. Významnou měrou se na jeho socializaci podílely také neziskové organizace.

Velice dobře fungovala spolupráce s rodinou chlapce. Richardova asistentka pedagoga hrála klíčovou roli nejen ve škole, ale také v rámci rodiny. *„Někdy přišla i k nám domů a ukazovala nám, jak se s ním máme učit.“* Byla v úzkém kontaktu s Richardovými rodiči a poskytovala jim potřebné informace a podporu. Pomáhala jim pochopit, jak nejlépe podporovat Richarda v domácím prostředí a poskytovala praktické rady týkající se komunikace a používání

sluchadel. Asistentka rovněž rodině vysvětlovala principy znakového jazyka a učila je základní znaky, aby mohli s Richardem lépe komunikovat i doma. Problémem se jevila pouze domácí příprava, neboť rodiče byli přesvědčeni, že by byl další prací v domácím prostředí Richard přetížen. *„Jen chtěla, aby se Ríša učil i doma. Tak jsem jí vysvětlila, že je unavený a že doma musí odpočívat.“*

Změna vzdělávací cesty

Chlapec na běžné základní škole navštěvoval ještě druhou třídu. V dubnu se ale rodina přestěhovala zpět do většího města. Matka se pokusila zapsat chlapce do běžné základní školy v místě nového bydliště, narazila ale na nevstřícný přístup a bylo jí doporučeno obrátit se na školu pro žáky se sluchovým postižením, která byla v blízkosti běžné základní školy. *„Tam bych nedala žádné své děcko, nechovali se pěkně. Ve škole pro hluché děti se ke mně chovají pěkně i k Ríšovi, tak jak ve staré škole.“*

Matka ještě v ten den navštívila speciálně pedagogické centrum pro sluchově postižené a po konzultaci s pracovnící SPC jí bylo doporučeno vzdělávat Richarda ve škole pro žáky se sluchovým postižením. Společně navštívily pana ředitele, se kterým se matka dohodla na okamžitém nástupu. Ředitel školy, vzhledem k lepšímu upevnění učiva, navrhl vřadit Richarda do druhé třídy, kde se probíralo učivo prvního ročníku.

Škola pro sluchově postižené

Richard tedy dochodil druhou třídu ve škole pro sluchově postižené, která se nacházela v blízkosti nového bydliště rodiny. V novém prostředí se adaptoval bez větších obtíží. *„Tak on byl malý, chodil do druhé třídy. Stěhovali jsme se v dubnu. Takže věděl, že stará škola je daleko a musí do nové. Byl smutný, ale zvykl si.“* Škola pro sluchově postižené byla vybavena moderními pomůckami a kvalifikovanými pedagogy, kteří se zaměřovali na výuku sluchově postižených dětí. *„Bylo tam hodně pomůcek, hraček, bavilo ho to. Vlastně si hrál a u toho se učil.“* Richard měl možnost pokračovat ve vzdělávání s podporou odborníků, což mu pomohlo rychleji se adaptovat a pokračovat v naplňování vzdělávacích cílů. Nová škola byla dobře připravena na to, aby Richardovi poskytla individuální podporu a potřebné vzdělávací programy. Přestože Richardovi rodiče kvůli svému nízkému vzdělání nemohli věnovat dostatek času a energie na jeho vzdělávání, škola se snažila zajistit, aby Richard dostával veškerou potřebnou pomoc přímo ve škole.

Ve škole mu byla poskytována logopedická péče. Došlo k velkému posunu v oblasti komunikace a používání znakového jazyka. Richard tak brzy dohnal své spolužáky, bohužel se ale uzavřel do školního prostředí a přestal vyhledávat slyšící vrstevníky.

Maminka Richarda hodnotí přestup chlapce do základní školy pro sluchově postižené pozitivně, sama pozorovala pokroky, které Richard v oblasti komunikace činil. Nicméně negativně hodnotí jeho uzavřenost v prostředí neslyšících. „*Tak dobré bylo, že se učil rychleji. Ale zase se kamarádí jen s hluchými dětmi a venku kamarády nemá.*“

5.3 Kazuistika Jakub

Jméno: Jakub

Současný věk: 13 let

Současná třída: 6. třída ZŠ pro sluchově postižené

Druh postižení: oboustranná těžká sluchová vada

Přidružené postižení: vývojová dysfázie, porucha pozornosti s hyperaktivitou (dále jen ADHD)

Kompenzace: dvě závěsná sluchadla

Věk v době stanovení medicínské diagnózy: 1 rok a 1 měsíc

Věk v době zahájení využití technické pomůcky: 1 rok a 3 měsíce

Přestup z běžné ZŠ: září 3. třída

Nástup do ZŠ pro sluchově postižené: 3. třída

Úvod

Jakub bydlí spolu s rodiči v panelovém domě v centru většího města. Je to dobrosrdečný a starostlivý chlapec, který se rád stará o zvířata a malé děti. Jakub je nadšený sportovec. Věnuje se hraní golfu, jízdě na kole, plavání, lyžování a úspěšně reprezentuje školu i v mezinárodních sportovních soutěžích. Moc kamarádů nemá, jelikož se s ním děti nedokáží domluvit.

Rodinná anamnéza

Chlapec pochází z úplné rodiny, nemá žádné sourozence. Matka i otec jsou zcela zdraví. Ze strany otce není známa žádná sluchová vada ani jiné vrozené postižení. Otec matky měl nejspíš stařeckou nedoslýchavost. Vzhledem k tomu, že nenavštěvoval žádného odborného lékaře, přesnou diagnózu neznají.

Jakubova matka pracuje jako údržbářka a otec jako manažer pojišťovací společnosti. Manželství rodičů Jakuba je stabilní. Rodina žije v úzkém semknutí, mají spoustu společných zájmů. Každý víkend společně jezdí na chatu, kde Jakub nadšeně otci pomáhá s prací na zahradě a okolo chaty.

Osobní anamnéza

Jakub má oboustrannou těžkou percepční sluchovou vadu kompenzovanou sluchadly. Příčina jeho sluchové vady není známa. Rodiče uvádí, že chlapec do jednoho roku slyšel. Problémy se sluchem se objevily až po prodělání silné rýmy. Lékaři jako možnou příčinu uvádějí pneumokokovou infekci. Od mala je velice živý, hlučný, nesoustředěný a impulzivní. Ve třech letech byla Jakobovi diagnostikována porucha pozornosti s hyperaktivitou těžkého stupně. Jakub lpí na určitých detailech, věcech a pravidlech. Pracovnice mateřské školy i SPC poukazovaly na projevy, které jsou typické pro poruchy autistického spektra. Psychiatr, ke kterému Jakub pravidelně dochází, však toto chování přisuzuje zcela výrazně ADHD a jakékoliv autistické rysy vylučuje. V první třídě mu byla diagnostikovaná vývojová dysfázie.

Předškolní vzdělávání

Vzhledem ke sluchovému postižení a s ním souvisejícímu opožděnému rozvoji řeči, bylo rodičům pracovníci SPC doporučeno, aby chlapec začal navštěvovat mateřskou školu pro sluchově postižené. Rodiče z ekonomických důvodů nemohli syna do této mateřské školy dovážet, a proto zvolili vzdělávání v logopedické mateřské škole v místě bydliště, která měla zkušenosti se vzděláváním žáků s různými druhy postižení.

Jakub ve třech letech nastoupil do třídy logopedické mateřské školy určené pro autisty, kterou navštěvovalo šest dětí. Díky tomu se mu paní učitelky mohly individuálně věnovat. Od počátku byl velice živý, neklidný, impulzivní, dominantní a nedokázal udržet pozornost. Pro jeho hyperaktivitu bylo rodičům mateřskou školou doporučeno navštívit dětského neurologa, který Jakobovi diagnostikoval těžký stupeň ADHD a nastavil chlapci medikaci. Díky ní se zlepšilo Jakobovo soustředění a celkově se zklidnil. V mateřské škole už nebyl tak divoký, ale stále přetrvávaly projevy hyperaktivity, chlapec byl i nadále neposedný a roztěkaný.

Na základě žádosti rodičů, doporučení SPC a vyjádření odborného lékaře, byl Jakobovi z důvodu těžké nedoslýchavosti, ADHD a atypického autismu doporučen odklad školní docházky. Psycholožka doporučila přeradit Jakuba z třídy určené pro autisty do logopedické třídy, kde je stále snížený počet dětí, avšak dané prostředí se více blíží běžné řídě. Jakub tedy

plnil odklad povinné školní docházky ve stejné mateřské škole pouze v logopedické třídě, kde měl možnost sledovat sociálně-komunikační chování ostatních dětí, způsoby řešení sociálních situací mezi nimi a učil se nápodobou. Jakub spontánně řečí nekomunikoval, projevoval se spíše hlasově, nonverbálními projevy, gesty a mimikou. Používal citoslovce nebo jednoslovná sdělení, občas dvou až tří slovné agramatické věty. Řeč chlapce byla z hlediska artikulace pro okolí nesrozumitelná. Znakový jazyk nepoužíval, neuměl ho, používal pouze ojediněle izolovaný znak. Odezírání nebylo možné plně využívat, protože chlapec neudržel stálý zrakový kontakt s mluvící osobou. Odezírání negativně ovlivňovala i Jakubova nesoustředěnost a častý negativismus. Jakubovy jazykové kompetence byly velice oslabené, i přes dobrou kompenzaci sluchadly vážlo porozumění řeči. V komunikaci bylo zřejmé, že i když slyšel, tak nerozuměl. Často i s podporou obrázku nebo znaku nepochopil obsah sdělení. Logopedická péče probíhala v rámci kolektivních logopedických činností a individuální péče byla zaměřena na nácvik podmíněných reakcí pro foniatrické vyšetření.

Volba vzdělávací cesty

Před zápisem do první třídy bylo pracovníci SPC opakovaně rodičům doporučeno a nabízeno vzdělávání Jakuba ve škole samostatně zřízené pro žáky se sluchovým postižením. Tuto možnost rodiče odmítali z důvodu velké vzdálenosti od místa bydliště a zároveň odmítali nabízený internátní pobyt.

Vzhledem k dobré úrovni rozumových schopností a dobře kompenzovanému sluchovému postižení pracovníce SPC doporučila alternativní způsob vzdělávání, a to vřazení Jakuba do třídy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona s malým počtem dětí, ideálně s vyučujícím, který má s podobnými projevy u dětí zkušenosti. Běžnou třídu základní školy v případě Jakuba označila jako zcela nevhodnou.

Jakub šel k zápisu do běžné základní školy, která měla bohaté zkušenosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami včetně žáků se sluchovým postižením. Tuto školu rodičům doporučila paní ředitelka mateřské školy, kterou chlapec navštěvoval. Jakuba však z důvodu naplněné kapacity školy nepřijali. Přes známou matku byl tedy přijat na běžnou základní školu v blízkosti bydliště. *„To už byla poslední možnost, aby nám ho vůbec od září někde vzali.“*

Běžná základní škola

Jakub v sedmi letech nastoupil do první třídy běžné základní školy. Před nástupem do školy rodiče celou situaci projednali s paní ředitelkou, paní zástupkyní a vedoucí školního

poradenského pracoviště. Zaměstnanci školy byli inkluzi nakloněni, ale zkušenosti se vzděláváním žáka se sluchovým postižením a s podobnými projevy neměli. „*Oni sami nevěděli, do čeho jdou.*“ Školní poradenské pracoviště vybrané školy mělo metodika prevence, výchovného poradce a školního speciálního pedagoga.

Jakub chodil do třídy, ve které bylo 18 žáků. Třídní paní učitelka měla po celou dobu vyučování k dispozici asistentku pedagoga bez znalostí znakového jazyka. „*Vedení hledalo asistenta se znakovou řečí, ale tím, že Kubík ani já jsme taky moc neuměli znakovat, tak přijali asistentku, která znakovat neuměla.*“ Chlapec byl ve všech předmětech vzděláván podle IVP a měl redukované učivo. Jakuba školní práce bavila, měl radost z nově nabytých informací a do školy chodil rád. Rychle se zapojil do kolektivu dětí, které ho mezi sebe přijaly, ale z důvodu komunikační bariéry se s ním neuměly domluvit. V rámci možností se zapojoval i do her. Často ale vyrušoval, býval hlučný, vzdorovitý, ale postupně přivykal režimovým opatřením i školním autoritám. Někdy individuálně pracoval s asistentkou pedagoga mimo kmenovou třídu.

Domácí příprava byla pro Jakuba i rodiče velmi náročná. I přesto byli rodiče se vzděláváním syna v běžné základní škole s podporou asistenta pedagoga spokojeni.

Chlapec po prázdninách nastoupil do druhé třídy. Zapojoval se do dění ve třídě a na pokyny učitelky reagoval. Snažil se komunikovat mluvenou řečí, občas spontánně používal znaky českého znakového jazyka. Aktivní i pasivní slovní zásoba byla stále velice chudá, největší zastoupení v rámci slovní zásoby měla podstatná jména, dále užíval slovesa a některá přídavná jména. Ostatní slovní druhy zatím nepoužíval. Při práci vyžadoval soustavnou pomoc asistenta pedagoga, pod jeho vedením spolupracoval úspěšně. Bez pomoci nebyl schopen samostatné práce. Větší problémy nastaly během druhého pololetí, kdy ve škole probírali učivo, které Jakub vzhledem ke svým omezeným jazykovým kompetencím nezvládal. Při nepochopení zadání a opravě chyb často reagoval zlostně. V některých dnech nespolečně pracoval, vztekal se, byl plačtivý. O přestávkách byl neklidný a neustále pobíhal. Paní učitelka si stěžovat rodičům, že je v hodinách hlučný, neustále vyrušuje a děti se kvůli němu nemohou učit. Rodiče se snažili Jakobovi situaci vysvětlit a domluvit mu, ale bezúspěšně. „*Doma jsme mu promlouvali. Jenomže ještě k tomu jak byl malý, tak všemu nerozuměl.*“ Problematické bývaly poslední dvě hodiny vyučování, kdy byl Jakub již unavený, příliš nesoustředěný, a proto pracoval s asistentkou pedagoga individuálně mimo kmenovou třídu. Velice náročná byla pro rodiče domácí příprava na vyučování, kdy doháněli učivo nepochopené při výuce. I přes velkou píli rodičů nebyly Jakobovy výkony v hodinách vždy dostačující. V učení se neposouval. „*Ve škole s ním měli problémy. Ne že by zlobil, ale něco ho naučit a jak*

s ním vůbec pracovat.“ Škola přiznala, že neví, jak s Jakubem pracovat, a ze strany školy padl návrh, že by Jakobovi bylo ve škole pro sluchově postižené lépe. Škola zvažovala případnou možnost opakování druhého ročníku z důvodu lepšího upevnění učiva.

Změna vzdělávací cesty

Matka začala situaci řešit a v květnu se v SPC dotazovala na možnost zařazení syna do školy pro sluchově postižené. Pracovnice SPC jí vhodnost přestupu potvrdila a s ohledem na výsledky vyšetření vydala doporučení vzdělávat Jakuba ve škole zřízené podle paragrafu 16 odstavec 9 - v základní škole pro sluchově postižené s podporou asistenta pedagoga ve vyučování i ve školní družině. „*Takže nakonec jsem si přechod prosadila. Víceméně jsem to řešila já. Tatínek k tomu nebyl sdílný.*“ Otec zprvu z důvodu dojíždění na přestup reagoval negativně. Matka si telefonicky domluvila schůzku s panem ředitelem, na kterou přijela společně s Jakubem a jeho babičkou. Pan ředitel je provedl po škole, navštívili potencionální třídu a měli možnost si promluvit s paní zástupkyní a budoucí paní učitelkou. Dohodli se, že chlapec dochodí druhou třídu na běžné základní škole a od září nastoupí do třetí třídy k nim. Jakub měl správně nastoupit do čtvrté třídy, kde se probírá učivo třetího ročníku, vzhledem k lepšímu upevnění učiva se nabízela varianta, že Jakub bude chronologicky pokračovat třetí třídou.

Škola pro sluchově postižené

Jakub po prázdninách nastoupil do třetí třídy základní školy pro sluchově postižené. Do školy chodil rád a byl tam spokojený. „*Já myslím, že tam byl raději než na běžné základní škole.*“ Rychle se sblížil s dětmi a našel si mezi nimi kamarády. Spolužáci pro něj byli ve vyučování částečně vzorem a motivací. „*Viděl, že děti mají taky naslouchadla, že jsou na tom stejně.*“ Jakub si z běžné základní školy přinesl velký deficit, který jen obtížně doháněl. Byl velice nesamostatný a neustále vyžadoval spolupráci s asistentkou. Obtížně chápal obsah učiva, bylo nutné neustálé opakování, názornost, využívání znaků, gestikulace, neverbální komunikace, pochval, ale i pohrůžek. Potřeboval jasné a stručné instrukce, aby je pochopil a důslednost, aby je splnil. Spolupráce byla nesnadná, Jakub se často rozčiloval, křičel a byl hlučný, což bylo pro ostatní spolužáky obtěžující a rušivé. Paní učitelka byla trpělivá, důsledná a klidná. Používala metody práce, které byly adekvátní potřebám žáka. Jakobovi vyhovovala strukturovaná výuka a přesná pravidla. „*Učení probíhalo úplně jinak.*“ Postupně se částečně zlepšovala jeho pozornost a zájem o práci ve vyučování. Zlepšila se spolupráce v hodině, ale také schopnost práce v rozsahu celé hodiny. Sledoval práci na tabuli, začal se hlásit. Od druhého

pololetí začalo odeznívat neustálé křičení a rozčilování se. Postupem času se Jakub zklidnil a dokázal na některých úkolech, pracovat sám. Celkově dělal pokroky. Domácí přípravu do hodin matematiky zvládal většinou samostatně a s dopomocí matky se připravoval na hodiny českého jazyka. „*Učení bylo méně. Míň úkolů a všeho.*“

„*Co se týká otce a přestupu na základní školu pro sluchově postižené, první reakce byla negativní, ale ne z důvodu školy, ale ohledně dojíždění. Postupně si na to zvyknul a časem byl rád, že tam je.*“ Matka nakonec zhodnotila přechod těmito slovy: „*Přechod hodnotím jako dobrou věc, určitě, dobré rozhodnutí.*“

5.4 Kazuistika Adéla

Jméno: Adéla

Současný věk: 8

Současná třída: 3. třída ZŠ pro sluchově postižené

Druh postižení: Středně těžká převodní nedoslýchavost

Přidružené postižení: nemá

Kompenzace: dvě závěsná sluchadla

Věk v době stanovení medicínské diagnózy: 5 let a 9 měsíců

Věk v době zahájení využití technické pomůcky: 5 let a 10 měsíců

Přestup z běžné ZŠ: březen 1. třída

Nástup do ZŠ pro sluchově postižené: 2. třída

Úvod

Adéla žije jen s matkou a mladší sestrou v malém domku v okrajové části města. Se sestrou obývá společný pokoj. Adéla je klidná, milá dívenka, úzkostně svázána s matkou a sestrou. Kamarádku má pouze jednu, chodí spolu do stejné třídy a přátelí se i mimo školu. Adélu baví tvůrčí činnosti, chodí do keramického kroužku a také ve škole navštěvuje rukodělný kroužek.

Rodinná anamnéza

Dívka žije pouze s matkou a mladší sestrou. S otcem neudržují žádné kontakty. Matka i sestra Adély jsou zdravé, dle sdělení matky se ani v její, ani v otcově rodině nevyskytuje porucha sluchu. Těhotenství probíhalo bezproblémově, stejně tak porod.

Matka Adély pracuje jako prodavačka v potravinovém řetězci. S otcem se dívka nestýká, otec nepřispívá na její výchovu žádnou finanční částkou. Adéla tak vyrůstá v ekonomicky slabém prostředí, což se odráží především na Adélině lékařské péči.

Osobní anamnéza

Adéla jako malé dítě reagovala na všechny zvukové podněty, matka začala mít podezření na sluchovou ztrátu až v předškolním věku, kdy si všimla, že po prodělání opakovaných zánětů středouší dívka špatně slyší. Adéle byla v necelých šesti letech diagnostikována oboustranná středně těžká převodní nedoslýchavost. Sluchovou ztrátu má dívka velmi dobře kompenzovanou sluchadly.

Předškolní vzdělávání

Adéla navštěvovala běžnou mateřskou školu od tří let věku. Ztráta sluchu ji postihla až v předškolním věku. Ve školce tedy proběhlo adaptační „sluchadlové“ období. Adéla sluchadla velice dobře snášela, brzy se je naučila vnímat jako nezbytnou součást své každodennosti. Neměla tendenci je vypínat, ani vyndávat z uší.

Volba vzdělávací cesty

Komunikační schopnosti nebyly díky včasné kompenzaci a vzniku sluchové vady až po ukončení základního vývoje řeči narušeny, proto se jevílo vzdělávání Adély v běžném školním prostředí jako ideální řešení. Adéla na základě doporučení SPC pro sluchové postižení začala navštěvovat běžnou základní školu v místě bydliště.

Běžná základní škola

Adéla chodila do třídy, ve které bylo 20 dětí. Děti byly klidné, ve třídě panovala klidná pracovní atmosféra. V novém prostředí se adaptovala snadno a rychle. *„Adaptace ve škole byla rychlá a bezproblémová. Od tří let chodila do školky, na rozdíl od jiných dětí byla zvyklá, že se někam pravidelně chodí.“* Dívka je velice bystrá, proto nové učivo vždy bez problému zvládala. K naplňování vzdělávacích cílů potřebovala pouze dodržování zásad práce se sluchově postiženým žákem. S výsledky vzdělávání byli spokojeni všichni aktéři, maminka, paní učitelka, SPC i Adéla samotná.

Škola, kterou navštěvovala, měla kvalitně vybavený tým školního poradenského pracoviště, kromě standardních funkcí výchovného poradce, kariérového poradce a metodika

prevence, disponovalo školním poradenským pracovištěm také psychologem, školním speciálním pedagogem a logopedem, i když jen na částečné úvazky.

Spolupráce s maminkou byla na velmi dobré úrovni, mamince velice záleželo na školní úspěšnosti Adély. Přestože často bojovala s nedostatkem finančních prostředků, Adéla byla vždy materiálně vybavena tak, aby nepocítila ekonomickou propast mezi ní a spolužáky. *„Chtěla bych, aby dcery nepocítily to, že nemáme moc peněz. Snažím se dát jim nejenom lásku, ale také materiální zabezpečení. Ale jsem na to sama a Adélka by potřebovala mnohem víc...“* Domácí příprava byla vzorná, Adéla se sama snažila zodpovědně plnit úkoly zadané paní učitelkou.

Změna nastala v pololetí školního roku. Do třídy přestoupili z jiné školy dva bratři, dvojčata. Chlapci pocházeli z rodiny sociálně slabé, byli agresivní, neustále se prali mezi sebou, ale také ubližovali ostatním dětem a narušovali vyučovací hodiny. *„No nevychovaná děcka. Řvali celý den, v hodině i o přestávce, házeli po sobě věci, brali věci dětem...“* Přestože se paní učitelka snažila chování korigovat všemi způsoby, nedařilo se. *„Adélka přestala chtít chodit do školy. Vymýšlela si nemoci, hledala důvody, proč tam nejít. Paní učitelka mi říkala, že si často zakrývala rukama ouška, ležela na lavici...nechtěla se doma učit...pořád jen ležela v posteli a dělala, že si čte.“*

S příchodem dvojčat do třídy nastal u Adély zlom. Byla plačtivá, stěžovala si na hluk. Doma si stěžovala na bolesti hlavy, nechtěla chodit do školy, hledala výmluvy, proč zůstat doma – bolest hlavy, bolest břicha, kašel...

Maminka řešila situaci s paní učitelkou. Jednala také s ředitelem školy, ale bez výsledku. Jako první řešení situace odhlásila Adélu z družiny, kam dvojčata také chodila. Protože zhoršení studijních výsledků Adély bylo výrazné, mělo stoupající tendenci, Adéla se navíc stávala plachou, úzkostnou, přestala se stýkat s dětmi, po příchodu ze školy si lehla do postele a vydržela v ní až do večere, obrátila se matka s prosbou o pomoc také na školské poradenské pracoviště a příslušné SPC. Stanovisko bylo jednoznačné: Adéla potřebuje změnu prostředí.

Změna vzdělávací cesty

Maminka navštívila několik běžných základních škol v přilehlých obcích. *„Obešla jsem základky v okolí. Všude byl hluk, křik...to jsem mohla Adélku nechat ve staré škole, alespoň tam byla zvyklá.“* Poté ji napadlo navštívit základní školu pro žáky se sluchovým postižením, která se nacházela v sousedním městě. Telefonicky si domluvila osobní setkání s ředitelem školy, který ji provedl školou. Společně navštívili potencionální třídu. Matka uvedla, že volba této

školy byla jasná, hned jak vstoupila do třídy. Ve třídě panovala klidná atmosféra a přítomno bylo pouze sedm dětí, nikdo neběhal, neskákal, ani ničím neházel. Po konzultaci s SPC bylo tedy vydáno doporučení ke změně vzdělávací strategie a Adéla v následujícím měsíci nastoupila do druhé třídy, kde se probíralo učivo prvního ročníku. *„Kdyby nepřišla dvojčata, byla by tam pořád. Ale možná, že ne.“*

Škola pro sluchově postižené

Adéla se v novém prostředí adaptovala bez větších obtíží, našla si ve třídě kamarádku, která byla stejně klidná a tichá jako Adéla. Dívčiny studijní výsledky se opět zlepšily. V nové škole bylo klidné a podnětné prostředí, které Adéle běžná základní škola již nemohla poskytnout. Speciálně pedagogický tým byl pak v očích matky jen bonusem.

Adéle byla poskytována logopedická péče formou kolektivních setkání, pravidelná speciálně pedagogická péče a konzultace psychologa. Úzkostné stavy postupně ustupovaly. *„Adélka je moc hodná, stará se o mladší sestru. Je klidná a klid potřebuje k jakékoli práci, i k té školní. Ale je uzavřená. Byla úzkostná, ale co chodí do speciální školy, je to o moc lepší.“*

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Jednotlivé odpovědi participantů byly analyzovány metodou obsahové analýzy. Pomocí důkladného a opětovného čtení přepsaných rozhovorů jsme označili důležité části a těm jsme přiřadili jednotlivé kódy, které byly vytvořené podle výzkumných otázek. Poté jsme vybrali všechny části se stejným kódem a podle toho jsme odpověděli na výzkumné otázky. Tato analýza byla provedena pro každou výzkumnou otázku zvlášť a výsledky jsou pro lepší přehlednost u čtyř výzkumných otázek uvedeny v tabulce.

VO1: Jaké důvody vedou rodiče k výběru běžné základní školy?

Lukášovi rodiče z důvodu časové náročnosti každodenního dojíždění do školy pro sluchově postižené zvolili vzdělávání na základní škole v blízkosti bydliště. Matka uvádí, že měla představu, že běžnou základní školu syn zvládne. Dalším důvodem byl velice vstřícný přístup běžné základní školy a vhodné nastavení podpůrných opatření včetně vzdělávání za podpory asistenta pedagoga. *„Měla jsem i schůzku s paní ředitelkou, která mi slíbila, že otevřou více tříd, aby mohli Lukášovi ve třídě dopřát jenom dvacet dětí místo třiceti, že mu dají koberec a židli, takže vlastně všechny ty doporučení od SPC chtěli splnit. O prázdninách mi volali, že už mají zamluvenou asistentku. Vycházeli nám neskutečným způsobem vstříc, takže to bylo jenom potvrzení toho, že do toho půjdeme.“*

Ríšova matka uvedla, že k nástupu syna do běžné základní školy je vedly především ekonomické důvody. Nebyli schopni finančně zajistit každodenní dojíždění syna do školy pro sluchově postižené vzdálené desítky kilometrů od místa bydliště. Další důvody matka neuvedla.

Stejně jako v předchozích dvou případech byla i v případě Jakuba důvodem nástupu na běžnou základní školu velká dojezdová vzdálenost. *„Ta vzdálenost byla fakt problém a nechtěli jsme ho nechávat na internátu, v první třídě určitě ne.“* Jakubova matka se s Lukášovou matkou shodují v názoru, že si myslely, že za podpory asistenta pedagoga jejich děti běžnou základní školu zvládnou.

Adélčina matka volila cestu vzdělávání dcery v běžné základní škole na základě doporučení SPC. To dané doporučení vydalo, protože postižení sluchu Adélky bylo velmi dobře kompenzováno sluchadly.

Z výše uvedených případů vyplývá, že hlavním důvodem, který vede rodiče ke zvolení běžné základní školy, je blízkost školy a tedy její časová a ekonomická dostupnost. Každodenní dojíždění do základní školy pro žáky se sluchovým postižením je pro rodiče náročné jak finančně, tak časově. Ve dvou případech rodiče sdílejí společné přesvědčení, že jejich děti

mohou běžnou základní školu zvládnout při vhodném nastavení podpurných opatření, zejména s pomocí asistenta pedagoga. Dalším uvedeným důvodem byl vstřícný přístup běžné základní školy. Pouze v jednom případě se rodiče rozhodli pro běžnou základní školu na základě doporučení Speciálně pedagogického centra, které posuzuje schopnosti a potřeby dítěte.

V následující tabulce č. 6 nalezneme přehled důvodů, které vedly rodiče k rozhodnutí přihlásit své dítě se sluchovým postižením na běžnou základní školu a jejich početnost.

	JMÉNO DÍTĚTE
Blížkost školy (ekonomická a časová dostupnost)	Lukáš, Richard, Jakub,
Vzdělávání za podpory asistenta pedagoga	Lukáš, Jakub
Přístup běžné ZŠ	Lukáš
Doporučení SPC	Adéla

Tabulka 6: Důvody volby běžné základní školy (autorka diplomové práce)

VO2: Proč se rodiče rozhodli pro přechod žáka z běžné základní školy do základní školy pro sluchově postižené?

Lukášova matka jako hlavní důvod k přestupu uvádí zhoršení psychického stavu chlapce v důsledku personálních změn na pozici učitele a vedení školy. *„To byl pan ředitel takový trošku arogantní. Měli jsme schůzku a nic ho nezajímalo. Říkal, že nemá peníze na asistentku a že netuší, jestli na ni peníze dostane. Přišlo mi, že vůbec není k inkluzi přístupný.“* Diametrálně se změnil přístup školy k inkluzi. Těmito podněty vyvolaný diskomfort chlapce vedl k výraznému zhoršení jeho psychického stavu a významnému poklesu školní výkonnosti. *„Lukáš se uzavřel do sebe, úplně se asocioval, občas i plakal, že nechce jít do školy.“* Dalším důvodem bylo, že Lukáš byl po většinu vyučování vzděláván mimo kmenovou třídu a tím došlo k vyčlenění z dětského kolektivu. *„Lukáš je izolovaný skoro po celou dobu vyučování, že není vůbec s dětmi, že prostě paní učitelce absolutně vůbec nerozumí.“*

Důvodem Říšova přestupu bylo stěhování rodiny do jiného města. Matka neměla v úmyslu změnu vzdělávacího směru, chtěla chlapce zapsat opět do běžné základní školy v místě bydliště. Nevstřícný přístup vedení běžné základní školy matku překvapil, vedením školy jí bylo doporučeno zapsat chlapce do školy pro žáky sluchově postižené. Škola pro žáky sluchově postižené se nacházela nedaleko nového místa bydliště.

Jakubova matka jako hlavní důvod přestupu uvedla, že se synovi naplňování vzdělávacích cílů na běžné základní škole dařilo plnit s velkými obtížemi, měla pocit, že je chlapec přetěžován domácí přípravou. Také nebyla spokojena se synovým vyčleňováním z kolektivu při individuální práci mimo kmenovou třídu. *„Když s ním byl nějaký problém, tak*

šli do zvláštní místnosti a pořád ho někde tahali. Byl pořád někde bokem mimo třídu, přitom on je tak rád v kolektivu s dětmi.“ Dalším důvodem byla přetrvávající komunikační bariéra mezi chlapcem a jeho spolužáky. Jakubova matka se opět shoduje s Lukášovou matkou, že jedním z důvodů bylo časté vzdělávání mimo kmenovou třídu a složité dohánění probraného učiva.

U Adélky jako hlavní důvod matka uvedla stejně jako u Lukáše psychický stav dítě. „Dcera se mi měnila před očima. Nechtěla chodit do školy, přestala komunikovat. Věděla jsem, že musím něco udělat.“ Dalším důvodem byl zhoršený prospěch a pokles zájmu o jakékoli vzdělávání.

Rozhodnutí rodičů o přeřazení svého dítěte na jinou školu bylo často motivováno kombinací faktorů, které mezi sebou měly určitou spojitost. Nejčastějším důvodem bylo zhoršení školní výkonnosti. Ve dvou případech byla školní výkonnost ovlivněna výrazným zhoršením psychického stavu dítěte. Dalším důvodem bylo vzdělávání mimo kmenovou třídu, které vedlo k sociální izolaci a zhoršení psychického stavu dítěte.

V tabulce č. 7 se nachází přehled důvodů, které rodiče vedly k rozhodnutí k přestupu z běžné základní školy na základní školu pro sluchově postižené.

	JMÉNO DÍTĚTE
Zhoršení školní výkonnosti	Lukáš, Jakub, Adéla
Psychický stav dítěte	Lukáš, Adéla
Sociální izolace	Lukáš, Jakub
Přetěžování, nezvládnání učiva	Jakub
Personální změny	Lukáš
Komunikační bariéra	Jakub
Externí důvody (stěhování rodiny)	Richard

Tabulka 7: Důvody, které vedly rodiče k rozhodnutí pro přechod žáka (autorka diplomové práce)

VO3: Které okolnosti z pohledu rodičů vedly k přechodu žáka se sluchovým postižením z běžné základní školy do základní školy pro sluchově postižené?

Lukášova matka vidí největšího viníka v nové paní učitelce, která nebyla přístupná inkluzi, a ve změně vedení školy, které bylo výrazně protiinkluzivní. Jako další významné faktory uvádí synovo sluchové postižení, jeho pozdní diagnostiku a dále přidruženou vývojovou dysfázii.

Matka od Richarda se pokusila zapsat syna do běžné základní školy v místě nového bydliště, narazila ale na nevstřícný přístup. Matce bylo doporučeno obrátit se na školu pro žáky se sluchovým postižením, která byla v blízkosti běžné základní školy.

Jakubova matka za hlavní faktor označila komunikační bariéru mezi chlapcem a spolužáky, ale i pedagogy, kteří s Jakubem neuměli, možná nechtěli pracovat. Jako další faktory zmínila chlapcovu diagnózu (těžké ADHD, vývojovou dysfázii) problémy v komunikaci a sociální sféře.

Matka Adély popsala jako hlavní faktor hluk a nekázeň ve třídě a povahové rysy (úzkostnost, uzavřenost) dívky.

Přechod žáků se sluchovým postižením z běžné základní školy do základní školy pro sluchově postižené je ovlivněn mnoha okolnostmi. Z výše zmiňovaného je patrné, že rodiče uvádějí pro přechod svého dítěte různé příčiny. Souvislost můžeme najít mezi Lukášem a Jakubem, u obou chlapců matky jako jeden z faktorů uvedly osobnost učitele, samotné sluchové postižení a přidružené postižení.

V následující tabulce č. 8 jsou uvedeny faktory, které z pohledu rodičů vedly k přechodu žáka se sluchovým postižením z běžné základní školy na základní školu pro sluchově postižené.

	JMÉNO DÍTĚTE
Osobnost učitele	Lukáš, Jakub
Sluchové postižení	Lukáš, Jakub
Přidružené postižení	Lukáš, Jakub
Nevstřícný přístup školy	Lukáš, Richard
Komunikační bariéra	Jakub
Hlučné prostředí	Adéla
Povahové rysy	Adéla
Pozdní diagnóza	Lukáš
Doporučení školy	Jakub

Tabulka 8: Faktory vedoucí k přechodu žáka z pohledu rodičů (autorka diplomové práce)

VO4: Kdo rodičům s přechodem pomohl, na koho se obrátili?

Matka Lukáše získala kontakt na paní ředitelku z jiné základní školy, která jí byla ochotna se vším pomoci. „*Ona mi pomáhala s takovou tou školně právní věcí. Co můžeme a co nemůžeme. To člověk prostě neví.*“ Společně se obrátily na ředitele základní školy pro sluchově postižené. Následně pomoc poskytlo i SPC, které neprodleně vydalo dokumenty potřebné k zařazení chlapce do školy pro sluchově postižené.

Ríšova matka navštívila speciálně pedagogické centrum pro sluchově postižené a po konzultaci s pracovníci jí bylo doporučeno vzdělávat Ríšu ve škole pro žáky se sluchovým postižením. Společně se pak obrátily na pana ředitele této základní školy.

Matce Jakuba stejně jako matce Richarda podala potřebné informace pracovnice SPC. Následně se matka obrátila na ředitele základní školy pro sluchově postižené.

Matka Adélky se obrátila s prosbou o pomoc na školní poradenské pracoviště a příslušné SPC a následně oslovila ředitele základní školy pro žáky se sluchovým postižením.

Z výše popsaného je zřejmé, že rodiče vyhledávají podporu a pomoc především u odborníků. Speciálně pedagogická centra a ředitelé škol pro sluchově postižené měli klíčovou roli v procesu přechodu dětí se sluchovým postižením do vhodných vzdělávacích zařízení. Pracovníci SPC poskytli rodičům nezbytnou konzultaci a doporučení, zatímco ředitelé škol pro sluchově postižené se aktivně podíleli na zařazení dětí do těchto škol. Kombinace podpory od SPC a ředitelů škol umožnila nalezení vhodného vzdělávacího prostředí a hladký přechod. Pouze v jednom případě hledala matka pomoc u známé osoby z okolí.

Následující tabulka č. 9 poskytuje informace o tom, kdo byl rodičům nápomocný při přechodu žáka se sluchovým postižením z běžné základní školy do školy pro sluchově postižené.

	JMÉNO DÍTĚTE
Pracovnice SPC	Lukáš, Richard, Jakub, Adéla
Ředitel školy pro sluchově postižené	Lukáš, Richard, Jakub, Adéla
Známa osoba z okolí	Lukáš

Tabulka 9: Poskytnutá pomoc rodičům s přechodem (autorka diplomové práce)

VO5: Jak přechod žáka se sluchovým postižením z běžné základní školy na ZŠ pro sluchově postižené probíhal?

Lukášova matka si domluvila schůzku s ředitelem základní školy pro sluchově postižené a dohodla se s ním na přijetí chlapce ke vzdělávání na jeho škole. Chlapec byl po dohodě matky s ředitelem školy přijat do 1. třídy od listopadu daného školního roku. SPC vydalo nové doporučení a chlapec mohl nastoupit. Adaptace v nové škole proběhla úspěšně, dobře se začlenil do nového kolektivu a velká změna nastala i v oblasti komunikace a emocí.

Matka Richarda v doprovodu pracovnice SPC navštívila školu pro žáky se sluchovým postižením a dohodla se s ředitelem školy na podmínkách přestupu syna na tuto školu. Richard byl na základě dohody mezi matkou a ředitelem školy vřazen do 2. třídy dané školy. Adaptační období chlapce proběhlo bez větších obtíží. Došlo také k významným posunům v oblasti komunikace a užívání znakového jazyka.

Po telefonické dohodě Jakubovy matky s ředitelem školy pro žáky se sluchovým postižením navštívila matka i s chlapcem v doprovodu babičky školu. Seznámili se nejen

s vedením školy a potenciální učitelkou Jakuba, ale měli možnost seznámit se blíže s prostředím školy. Chlapec nastoupil po prázdninách do 3. třídy této školy. Rychle se v novém prostředí adaptoval, našel si nové kamarády. V novém prostředí se cítil lépe, neboť nepociťoval rozdíly mezi ním a spolužáky, tak jako na běžné základní škole. Problém byl ve vzdělávacím deficitu, se kterým přišel z běžné základní školy. Často při práci křičel a rozčiloval se. Pomalu docházelo ke zlepšování stavu v naplňování vzdělávacích cílů.

Matka Adélky se obrátila na ředitele základní školy pro žáky se sluchovým postižením. Po osobní návštěvě školy se s ředitelem dohodla na přestupu dcery. Po vystavení platných dokumentů SPC mohla Adéla přestup uskutečnit. V nové škole se adaptovala dobře, našla si kamarádku s podobnými povahovými vlastnostmi. Opět se jí dařilo naplňování vzdělávacích cílů.

Z výše zmiňovaného vyplývá, že přechod žáků se sluchovým postižením z běžné základní školy na základní školu pro sluchově postižené zahrnuje několik klíčových kroků, především konzultaci s ředitelem školy, získání potřebných dokumentů od SPC a následnou adaptaci v nové škole. Všechny případy ukazují na důležitost spolupráce mezi rodiči, SPC a řediteli škol. Výsledky adaptace byly převážně pozitivní, s výjimkou Jakuba, který měl zpočátku problémy se vzdělávacím deficitem, což se však postupně zlepšovalo.

7 DISKUZE

Z výzkumného šetření jednoznačně vyplynulo, že klíčovou roli při výběru vzdělávací cesty rodiči žáků se sluchovým postižením hrály praktické a ekonomické důvody. Rodiče výzkumného vzorku téměř ve všech případech volili pro své děti vzdělávací cestu běžné základní školy, a to z důvodu dostupnosti. Tento závěr je v souladu s odbornou literaturou, která zdůrazňuje, že logistické a ekonomické úvahy hrají klíčovou roli při rozhodování o školní docházce dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Jungwirthová (2015) uvádí, že rodiče často odmítají zařazení svých dětí do školy pro sluchově postižené i v případech, kdy je komunikační úroveň dítěte na nízké úrovni a tudíž není zaručen úspěšný průběh vzdělávání na běžné základní škole. Tento odmítavý postoj je často spojen s nedostupností škol určených pro žáky se sluchovým postižením v jejich regionu a obtížemi s dojížděním, což je hlavní faktor ovlivňující rozhodování rodičů. V případě předkládané studie, pouze u jedné rodiny nehrála roli vzdálenost školy od bydliště žáka, nýbrž SPC doporučilo vzdělávání v běžné základní škole, jelikož sluchová ztráta byla efektivně kompenzována sluchadly a komunikační dovednosti dítěte dosahovaly velmi dobré úrovně. Vzhledem k dlouhé historii škol pro sluchově postižené se může následující doporučení zdát téměř nerealizovatelné, nicméně lepší strategie umístění škol pro tyto žáky by mohla významně zlepšit dostupnost vzdělání. Tím by rodičům byla poskytnuta větší flexibilita při rozhodování o vzdělávací cestě svých dětí se sluchovým postižením.

Rozhodnutí rodičů o přeřazení svého dítěte na jinou školu bylo často motivováno kombinací vzájemně propojených okolností. Přejít na školu pro sluchově postižené byl většinou vyvolán zhoršením psychického stavu dítěte, problémy s integrací do třídního kolektivu a zhoršením prospěchu. Důvody k přestupu z běžné základní školy do základní školy pro žáky se sluchovým postižením jsou ve dvou ze čtyř sledovaných vzorků zapříčiněny špatným psychickým stavem, v jehož důsledku docházelo k propadům ve školní výkonnosti. Významným atributem špatného psychického stavu byl také nevhodný přístup ze strany pedagogických pracovníků školy. Také se objevuje problém komunikační bariéry, vzniklý buď neochotou dítěte ve špatném psychickém stavu komunikovat vůbec, nebo záměrným separováním od žákovské skupiny. Komunikační bariéra a nedostatečné porozumění mezi žákem a spolužáky či učiteli jsou tedy dalšími důvody pro změnu vzdělávacího proudu. Spousta významných autorů ve své odborné literatuře potvrzuje, že komunikační dovednosti a sociální integrace jsou klíčovými faktory pro úspěch dětí se sluchovým postižením v běžných školách (Souralová 2003a, Houdková 2005, Jungwirthová 2015, Valenta 2003, Horáková 2012).

Zajímavým poznatkem je, že v jednom případě rodiče uvedli, že dítě bylo přetěžováno a nemělo žádný volný čas, avšak tento faktor neoznačili jako důvod přestupu.

Jednou z okolností, která z pohledu rodičů vedla k přechodu žáka, bylo postižení sluchu a skutečnost, že učitelé v běžné základní škole s dítětem neuměli nebo nebyli ochotni pracovat. Tato okolnost se objevila ve dvou prezentovaných případech. V jednom případě sluchové postižení limitovalo žákyni při práci v hlučném prostoru běžné třídy. Jungwirthová (2015) uvádí, že pro úspěšné vzdělávání žáka se sluchovým postižením v běžné základní škole je klíčové zajistit ve třídě klid a řád. Dále bylo zjištěno, že diagnóza dalších přidružených problémů, jako ADHD a vývojová dysfázie komplikovala žákům se sluchovým postižením vzdělávání v běžné základní škole. To je v souladu se odbornou literaturou, která uvádí, že děti s vícečetnými postiženími čelí ve školách zvýšeným výzvám a potřebují specializovanější podporu (Horáková 2012). Překvapivým zjištěním je, že rodiče nepovažovali nerespektování doporučení vzdělávací cesty speciálně-pedagogickým centrem za okolnost, která mohla vést k neúspěšnému vzdělávání na běžné základní škole a přispět tak k přechodu žáka.

Rodičům s přechodem ve všech případech pomáhalo příslušné SPC, dále pak vstřícní ředitelé škol pro žáky se sluchovým postižením, což bylo často v ostrém kontrastu s vedením běžných základních škol. Speciálně pedagogická centra hrála v procesu přechodu žáka se sluchovým postižením z běžného vzdělávání do školy pro žáky se sluchovým postižením významnou roli, poskytovala odbornou pomoc a doporučení, která rodiče výrazně ovlivňovala. Literatura uvádí, že spolupráce s odborníky a využívání poradenských služeb může výrazně zlepšit proces přechodu a adaptace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v novém školním prostředí (Jungwirthová 2015).

Adaptace všech žáků výzkumného vzorku proběhla bez větších obtíží, všichni dosáhli zvýšení naplňování výukových cílů v prostředí nové školy. Tempo adaptace bylo individuální. Adaptace přinesla celému vzorku zlepšení komunikačních dovedností a odstranění komunikačních bariér mezi spolužáky. Významným přínosem bylo také odlehčení rodinám žáků, které nebyly tolik zatěžovány neúměrnou domácí přípravou a měly více času na trávení společných chvil. Společným atributem adaptace pak byl příklon k vrstevníkům se stejným postižením. Adaptační proces v nových školách pro sluchově postižené byl většinou úspěšný, což potvrzuje i literatura, která poukazuje na to, že specializovaná prostředí mohou lépe naplňovat potřeby těchto dětí a podporovat jejich mentální a sociální rozvoj (Slowík 2022, Horáková 2012). Rodiče uváděli zlepšení v oblasti komunikace, emocí a sociální integrace jejich dětí po přechodu do školy pro sluchově postižené.

Ačkoliv přestup do školy pro sluchově postižené může přinést mnoho výhod jak pro žáky se sluchovým postižením, tak pro jejich rodiny, jako je lepší adaptace, zlepšení komunikačních dovedností a sociální integrace, existují i negativa provázející změnu vzdělávacího proudu. Tato negativa zahrnují sociální a praktické aspekty. Přejít do školy pro žáky se sluchovým postižením může vést k sociální izolaci od běžné populace, a to úmyslně i neúmyslně. Dobrovolná separace sledovaného vzorku od intaktních dětí je toho důkazem. Žáci mohou ztratit kontakt se svými vrstevníky z běžné školy a s širší společností, což může omezit jejich schopnost integrovat se do běžného života a rozvíjet sociální dovednosti potřebné pro interakci s lidmi bez postižení (Jungwirthová 2015).

Při realizaci výzkumného šetření, získávání a zpracovávání dat byly autorkou zaznamenány limity, které by mohly určitým způsobem získaná data, jejich analýzu i interpretaci ovlivnit.

Mezi hlavní bariéry výzkumu patří neochota škol i samotných rodičů ke spolupráci na výzkumu. Výsledky by mohly být výrazně odlišné při širším rozpětí informantů. Cílem studie však není získat statistická data, ale popsat několik konkrétních případů.

Další limit autorka vidí v možném zkreslení a neúplnosti informací od matek, které si po několika letech nemusely pamatovat všechny podrobnosti. Pro doplnění počtu participantů bylo však nutné tyto matky do výzkumu zahrnout. Matky ovšem podaly dostatek informací, aby výzkum nebyl z velké míry ovlivněn. Odpovědi matek mohou být zároveň ovlivněny jejich osobními zkušenostmi a emocionálními vazbami k dětem. To může taktéž vést ke zkreslení výsledků.

Limity můžeme nalézt i na straně metodiky. Ke sběru dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, který nemá přesně danou strukturu, pouze tematické oblasti, mohlo tedy dojít k možnému odklonění od tématu a získání nerelevantních informací. V naší studii se konkrétně jedná o příliš obsáhlé rozhovory, kdy se rodiče nevyjadřovali pouze k výzkumným otázkám, ale také ke vzdělávací cestě svého dítěte.

Mezi limity na straně výzkumníka patří jeho osobnostní vlastnosti, momentální nálada během rozhovoru a předchozí zkušenosti, které mohly vést k určitým předpokladům. Dané limity se mohou promítnout do realizace rozhovorů i jejich následné analýzy.

Je nutné podotknout, že zaměření pouze na rodiče může vést k neúplnému pohledu na problematiku. Další účastníci, jako jsou pedagogové, pracovníci SPC, ředitelé škol a asistenti pedagoga, mohou nabídnout klíčové informace a pohledy, které matky nemusí být schopny

nebo ochotny identifikovat. Pro získání plnějšího a komplexnějšího obrazu je tedy vhodné provést následné studie, které by zahrnuly názory a zkušenosti dalších zainteresovaných stran.

I přes tyto limity se autorka domnívá, že toto výzkumné šetření je přínosné a to vzhledem k nedostatku dosavadních informací o přechodu žáka se sluchovým postižením z běžné základní školy na školu pro sluchově postižené. V práci jsou prezentovány osobní zkušenosti rodičů, které mohou sloužit jako cenný zdroj informací pro rodiče v obdobné situaci. Vzhledem k povaze výzkumu nelze výsledky zobecnit. Výsledky se nevztahují na všechny děti se sluchovým postižením, ale pouze na námi zkoumaný vzorek. Získaná data mohou poskytnout cenný vhled do dané problematiky.

8 ZÁVĚR

Diplomová práce pojednává o přechodu žáka se sluchovým postižením z běžné základní školy do školy pro sluchově postižené. Na zvolené téma jsem se zaměřila především z pohledu rodičů. Pro komplexní pochopení dané problematiky byly v teoretické části klasifikovány sluchové vady a poruchy, sluchová protetika a kompenzační pomůcky. Dále byly popsány důsledky sluchových vad a poruch a komunikační systémy osob se sluchovým postižením. V další části je charakterizováno vzdělávání žáků se sluchovým postižením a jeho legislativní ukotvení v současném školním systému a to jak v běžné třídě základní školy, tak ve škole pro žáky se sluchovým postižením.

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo popsat období rozhodnutí o přestupu z běžné základní školy do základní školy pro sluchově postižené a následném přestupu samotném z pohledu rodičů žáka se sluchovým postižením. Z hlavního cíle vychází dílčí cíle práce a výzkumné otázky. Záměrem práce nebylo poskytnout komplexní ucelený obraz o přechodu žáků se sluchovým postižením z běžné základní školy do školy pro žáky se sluchovým postižením, ale nastínit některé důležité aspekty, které přechod těchto dětí výrazně ovlivnily a zároveň přiměly rodiče k rozhodnutí o přestupu potomka na školu pro žáky se sluchovým postižením. Zjistila jsem, proč rodiče pro své dítě zvolili běžnou základní školu a popsala jsem, jak přechod probíhal u několika dětí se sluchovým postižením. Zaměřila jsem se na podobnosti a odlišnosti v odpovědích rodičů. Zodpověděla jsme na výzkumné otázky a v rámci kazuistik jsem charakterizovala celou vzdělávací cestu několika dětí se sluchovým postižením.

Praktická část byla zpracována kvalitativním výzkumem. Do výzkumu byli vybráni čtyři rodiče žáků se sluchovým postižením. S těmito rodiči byly provedeny rozhovory, které byly doplněny o analýzu dokumentů k vytvoření kazuistik. V praktické části jsou prezentovány výsledky analýzy rozhovorů s rodiči dětí se sluchovým postižením ohledně přechodu žáka a výběru školy.

Výzkum potvrdil, že i přes nízkou komunikační úroveň dětí a doporučení speciálně-pedagogických center k zařazení do škol pro sluchově postižené, rodiče často volili běžné základní školy. To často vedlo k problémům s psychickým stavem dětí, integrací do třídního kolektivu a zhoršení prospěchu. Hlavním důvodem ovlivňujícím volbu rodičů byla dostupnost škol. Praktické a ekonomické důvody tedy hrají klíčovou roli při rozhodování umístění dítěte do běžné základní školy.

Přestože běžné základní školy mohou nabízet určité výhody, je důležité zvážit potenciaální rizika. V případě mých účastníků výzkumu se ukázalo, že děti s těžším

postižením sluchu a dalšími přidruženými problémy potřebují specializovanější přístup, který mohou nabídnout školy pro sluchově postižené. Zde je důležité zajistit, aby tato možnost byla rodičům dostatečně prezentována a aby mohli své rozhodnutí udělat na základě úplných informací. Pokud se rodiče rozhodnou vzdělávat své dítě se sluchovým postižením v běžné škole, je důležité zajistit, aby byla dodržena všechna doporučení SPC, včetně přítomnosti asistenta pedagoga se znalostí znakového jazyka, nižšího počtu žáků ve třídě a speciálně pedagogické podpory. Zajištění dostatečné podpory a pozitivního inkluzivního prostředí v běžných školách je klíčové pro úspěšné vzdělávání dětí se speciálními potřebami. Pokud tyto podmínky nelze splnit, může být vhodnější škola pro žáky se sluchovým postižením.

Přechod do škol pro sluchově postižené byl často nevyhnutelný a byl spojen s podporou ze strany SPC a vstřícných ředitelů škol pro žáky se sluchovým postižením. Rodiče účastníci se mého výzkumu se často obracejí na speciálně pedagogická centra pro odbornou pomoc a doporučení, což ukazuje na význam těchto institucí v procesu rozhodování a přechodu.

Adaptace žáků na nových školách pro sluchově postižené proběhla úspěšně, přinesla zlepšení komunikačních dovedností, odstranění komunikačních bariér a zvýšení naplňování výukových cílů. Rodiče také zaznamenali odlehčení v oblasti domácí přípravy a větší možnost trávení společného času. Školy pro sluchově postižené se ukázaly v těchto případech jako vhodnější pro naplňování potřeb dětí se sluchovým postižením a podporu jejich mentálního a sociálního rozvoje. Závěrem lze říci, že zlepšení v oblasti komunikace, emocí a sociální integrace dětí po přechodu na školy pro sluchově postižené potvrzuje důležitý význam těchto škol.

Výsledky výzkumu nelze zobecnit na všechny děti se sluchovým postižením, ale poskytují hodnotný vhled do rozhodovacího procesu a výzev, kterým rodiče a děti čelí při přechodu mezi běžnou školou a školou pro žáky se sluchovým postižením. Pro získání plnějšiho a komplexnějšiho obrazu by bylo vhodné provést následné studie, které by zahrnuly názory a zkušenosti dalších zainteresovaných stran, jako jsou pedagogové, pracovníci SPC, ředitelé škol a asistenti pedagoga.

Seznam zkratek

ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou

dB – decibel

IVP – individuální vzdělávací plán

SPC – speciálně pedagogické centrum

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠPZ – školní poradenské zařízení

WHO – World Health Organization (Světová zdravotnická organizace)

Seznam použitých zdrojů

BARTOŇOVÁ, Miroslava; VÍTKOVÁ, Marie (2016). Realizace inkluzivní edukace v České republice. In: LECHTA, Viktor (ed.). *Inkluzivní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, s. 205-342. ISBN 978-80-262-1123-5.

BARVÍKOVÁ, Jana (ed.) (2015). *Katalog podpůrných opatření: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4616-5.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE (2017). *Tematická zpráva - Vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením (v mateřských a základních školách zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona)*. Online. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2017_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/10-TZ-Vzdelavani-deti-a-zaku-se-sluhovym-postizenim.pdf. [citováno 25-05-2024].

HAMPL, Igor (2013). *Surdopedie*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7464-327-9.

HENDL, Jan (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2. akt. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.

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

HOUDKOVÁ, Zuzana (2005). *Sluchové postižení u dětí – komplexní péče*. 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 80-7254-623-6.

HRICOVÁ, Lenka (2011). *Analýza komunikačních kompetencí žáků a učitelů na základních školách pro žáky se sluchovým postižením v České republice a v Německu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5564-3.

HRUBÝ, Jaroslav (1997). *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po vlastním osudu*. 1. vyd. Praha: Septimy. ISBN 80-7216-006-0.

JABŮREK, Josef (1998). *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. 1. vyd. Praha: Septima. ISBN 8072160524.

JEŘÁBKOVÁ, Kateřina (2006). Pomůcky pro osoby se sluchovým postižením. In: BENDOVI, Petra; JEŘÁBKOVÁ, Kateřina a RŮŽIČKOVÁ, Veronika. *Kompenzační pomůcky pro osoby se specifickými potřebami*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 53-85. ISBN 80-244-1436-8.

JUNGWIRTHOVÁ, Iva (2015). *Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0944-7.

KAŠPAR, Zdeněk (2008). *Technické kompenzační pomůcky pro osoby se sluchovým postižením*. 2. opravené vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. ISBN 978-80-87218-15-0.

KOMORNÁ, Marie (2008). *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce*. 1. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. ISBN 9788087153604.

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

KRAHULCOVÁ, Beáta (2014). *Komunikační systémy sluchově postižených*. 1. vyd. Praha: Beakra. ISBN 80-903863-2-6.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro a MAREŠ, Jiří (1995). *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1070-3.

LANGER, Jiří (2013). *Základy surdopedie*. Studijní opory. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3702-6.

LAVIČKA, Lukáš a ŠLAPÁK, Ivo (2002). *Porucha sluchu v dětském věku – poznámky pro pediatra*. Online. *Pediatric pro praxi*. 2002/6, s. 275-278. Dostupné z: <https://www.solen.cz/pdfs/ped/2002/06/04.pdf>. [citováno 2023-08-20].

LECHTA, Viktor (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.

LECHTA, Viktor (ed.) (2016). *Inkluzivní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.

LEJSKA, Mojmír (2003). *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-038-7.

MICHALÍK, Jan (2002). *Škola pro všechny aneb: Integrace je když...* 1. vyd. ZŠ Integra za podpory programu PHARE – ACCESS 99 EU. ISBN 80-238-9885-X.

MIOVSKÝ, Michal (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.

MUKNŠNÁBLOVÁ, Martina (2014). *Péče o dítě s postižením sluchu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5034-7.

MŠMT (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Online. Praha: MŠMT. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf. [citováno 2024-04-13].

MUSILOVÁ, Marcela (2003). *Případová studie jako součást pedagogické praxe*. 2. upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0749-3.

NEZMAR, Luděk (2017). *GDPR: praktický průvodce implementací*. Praha: Grada. 1. vyd. ISBN 978-80-271-0668-4.

NIKOLOPOULOS, Thomas, ARCHBOLD, Sue a SUSAN, Gregory (2005). *Young deaf children with hearing aids or cochlear implant: early assessment package for monitoring progress*. Online. International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology. February, Vol. 69, Issue 2, pp. 175-186. ISSN 0165-5876. Dostupné z: https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/88097/mmubn000001_532139488.pdf?sequence=1#page=83. [citováno 2024-03-13].

PITNEROVÁ, Pavla (2014). *Role komunikace v procesu integrace žáka se sluchovým postižením*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7596-2.

POTMĚŠIL, Miloň (2003). *Čtení k surdopedii*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0766-3.

POTMĚŠIL, Miloň (2011). *Osoby se sluchovým postižením jako cílová skupina*. In: MICHALÍK, Jan (ed.). *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-859-3.

REICHEL, Jiří (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3006-6.

RENOTIÉROVÁ, Marie a LUDÍKOVÁ Libuše (ed.) (2003). *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0646-2.

RŮŽIČKOVÁ, Kamila a VÍTOVÁ, Jitka (2014). *Vybrané kapitoly z tyflopédie a surdopedie nejen pro speciální pedagogy*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-424-3.

SKÁKALOVÁ, Tereza (2017). *Uvedení do problematiky sluchového postižení*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-675-9.

SLOWÍK, Josef (2016). *Speciální pedagogika*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.

SLOWÍK, Josef (2022). *Inkluzivní speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3010-8.

SOURALOVÁ, Eva (2003a). Integrace sluchově postižených žáků. In: VALENTA, Milan (ed.) *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 207-231. ISBN 80-244-0698-5.

SOURALOVÁ, Eva (2003b). Speciální pedagogika osob s postižením sluchu. In: RENOTIÉROVÁ, Marie a LUDÍKOVÁ, Libuše (ed.). *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 171-184. ISBN 80-244-0646-2.

SOURALOVÁ, Eva (2010). *Základy surdopedie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-2619-8.

STRAUSS, Anselm a CORBIN, Juliet (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1. vyd. Brno: Albert. ISBN 80-85834-60-X.

STRNADOVÁ, Věra (2002). *Úvod do surdopedie*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita. ISBN 80-7183-564-8.

ŠEDIVÁ, Zoja (2006). *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Septima. ISBN 80-7216-232-2.

ŠLAPÁK, Ivo a FLORIÁNOVÁ, Pavla (1999). *Kapitoly z otorhinolaryngologie a foniatrie*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-67-2.

ŠTIBRÁNYIOVÁ, Marína (2021). *Seznam škol pro sluchově postižené v České republice*. Online. In: Is.muni.cz. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/ped/podzim2020/SPk307/105913384/skoly_pro_SP.pdf. [citováno 2023-11-20].

ŠVAŘÍČEK, Roman (2014). Hloubkový rozhovor. In: ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál, s. 159-184. ISBN 978-80-262-0644-6.

TARCSIOVÁ, Darina (2005). *Komunikačný systém sluchovo postihnutých a spôsoby prekonávania ich komunikačnej bariéry*. 1. vyd. Bratislava: Sapiientia. ISBN 80-969112-7-9.

VALENTA, Milan (ed.) (2003). *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0698-5.

VÍTKOVÁ, Marie (2004). *Integrativní speciální pedagogika Integrace školní a sociální*. 2. rozšířené a přepracované vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-071-9.

ZILCHER, Ladislav a SVOBODA, Zdeněk (2019). *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0789-6.

WORLD HEALTH ORGANISATION (1991). *Report of the Informal Working Group on Prevention of Deafness and Hearing Impairment Programme Planning*. Online. Dostupné z: <https://iris.who.int/handle/10665/58839>. [citováno 26-04-2024].

WORLD HEALTH ORGANISATION (2021). *World report on hearing*. Online. ISBN 978-92-4-002048-1. Dostupné z: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240020481>. [citováno 07-04-2024].

Seznam použité legislativy

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v aktuálně platném znění.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v aktuálně platném znění.

Zákon č. 384/2008, kterým se mění zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů a další související zákony, v aktuálně platném znění.

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

Příloha č. 1 - Oslovení potencionálních participantů

Vážená maminko, vážený tatínku,

ráda bych Vás požádala o účast na výzkumu, který provádím v rámci zpracování své diplomové práce na katedře Speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Diplomová práce nese název **„Přechod žáka se sluchovým postižením z běžné základní školy na základní školu pro sluchově postižené“** a jejím hlavním cílem je popsat období rozhodnutí a přechodu z běžné základní školy do základní školy pro sluchově postižené z pohledu rodičů žáka se sluchovým postižením.

Bude se jednat o přibližně hodinový rozhovor vztahující se k vzdělávací cestě a diagnóze Vašeho dítěte. Rozhovor bude nahráván na audiozáznam, nahrávka poté bude přepsána a smazána. Veškeré osobní údaje a citlivé informace zůstanou důvěrné a identita všech zapojených účastníků či zmíněných osob bude změněna, v práci bude pouze uvedeno, že se jedná o rodiče žáků se sluchovým postižením. Celé šetření bude zcela anonymní a bude sloužit pouze ke zpracování diplomové práce.

V případě zájmu o spolupráci mě prosím kontaktujte buď na e-mail drabpe02@upol.cz, nebo na telefonní číslo 733 515 916. Na dalších podrobnostech se již dohodneme osobně. Předem Vám moc děkuji a těším se na náš kontakt!

S přátelským pozdravem

Petra Drábová, studentka Učitelství pro 1. stupeň základních škol a speciální pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci

Příloha č. 2 – Informovaný souhlas

Informovaný souhlas

s poskytnutím výzkumného rozhovoru a informací a jejich následným využitím pro účely závěrečné diplomové práce Přechod žáka se sluchovým postižením z běžné základní školy na základní školu pro sluchově postižené.

Informace o výzkumu:

Výzkum je prováděn v rámci zpracování diplomové práce na Ústavě speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Hlavním cílem výzkumu je popsat období rozhodnutí a přechodu z běžné základní školy do základní školy pro sluchově postižené z pohledu rodičů žáka se sluchovým postižením.

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem seznámena s informacemi o cílech a průběhu výše popsaného výzkumu.
- Dobrovolně souhlasím s účastí své osoby a svého dítěte v tomto výzkumu.
- Rozumím tomu, že se mohu kdykoli rozhodnout ve své účasti na výzkumu nepokračovat.
- Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu diplomové práce Petry Drábové s názvem Přechod žáka se sluchovým postižením z běžné základní školy na základní školu pro sluchově postižené.
- Bylo mi sděleno, jaký bude mít rozhovor průběh a jak dlouho bude trvat.
- Byl/a jsem seznámen/a s právem odmítnout odpověď na jakoukoli otázku či kdykoliv rozhovor ukončit.
- Souhlasím s nahráváním rozhovoru a jeho následným zpracováním. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán. Transkripce bude přístupná pouze komisi u obhajoby diplomové práce, jinak nikomu, až na části citované v textu práce, který bude volně dostupný online.
- Byl/a jsem obeznámena s tím, jak bude s rozhovorem nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovoru. Nikde nebude uvedeno mé jméno ani jméno mého dítě či jiné osobní údaje.
- Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila rozhovor a získané informace pro potřeby své diplomové práce a některé části v ní může citovat.

Jméno a příjmení zákonného zástupce: _____

Jméno a příjmení dítěte: _____

V _____ Dne _____

Podpis zákonného zástupce

Příloha č. 3 – Souhlas se zpracováním osobních údajů

Souhlas se zpracováním osobních údajů dle zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, v platném znění

Já, níže podepsaný zákonný zástupce, prohlašuji, že souhlasím s použitím osobních údajů, zdravotního stavu, zdravotní dokumentace, dokumentace Speciálně pedagogického centra, školní dokumentace, mého syna/dcery _____ narozené _____.

Za účelem zpracování diplomové práce paní Petry Drábové.

Tento souhlas poskytuji na dobu určitou od 4. 5. 2024 do 30. 6. 2024.

Jméno a příjmení zákonného zástupce: _____

V _____ Dne _____

Podpis zákonného zástupce