

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Veronika Vrobelová

Zásady efektivní komunikace s žáky se sluchovým postižením

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením doc. Mgr. Jiřího Langer, Ph.D. a také za využití odborné literatury a článků, jež jsou citovány a uvedeny v seznamu literatury.

V Olomouci dne

.....

Veronika Vrobelová

Poděkování

Chtěla bych velmi poděkovat doc. Mgr. Jiřímu Langerovi, Ph.D. za vedení mé diplomové práce, za jeho ochotu, trpělivost a rady.

Anotace

Jméno a příjmení:	Veronika Vrobelová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Jiří Langer, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Zásady efektivní komunikace s žáky se sluchovým postižením
Název v angličtině:	Principles of effective communication with pupils with hearing impairment
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá dodržováním zásad efektivní komunikace s dětmi a žáky se sluchovým postižením. Definiuje zásady efektivní komunikace s neslyšícími. Vymezuje komunikační systémy osob se sluchovým postižením. Charakterizuje možnosti vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením a systém poradenské péče. Zaměřuje se také na pregraduální a postgraduální vzdělávání pedagogických pracovníků. Praktická část zkoumá dodržování zásad efektivní komunikace pedagogických pracovníků s dětmi a žáky se sluchovým postižením při vzdělávání.
Klíčová slova:	Sluchové postižení, komunikace, vzdělávání, pedagogický pracovník
Anotace v angličtině:	The thesis deals with adherence to the principles of effective communication with children and pupils with hearing disabilities. It defines the principles of effective communication with deaf people. It defines the communication systems of people with hearing disabilities. It characterises the learning opportunities of children and pupils with hearing disabilities and the counselling system. It also focuses on the undergraduate and postgraduate education of teaching staff. The practical part examines compliance with the principles of effective communication of teaching staff with children and pupils with hearing disabilities in education.
Klíčová slova v angličtině:	Hearing disability, communication, education, teaching staff
Přílohy vázané v práci:	
Rozsah práce:	109 stran
Jazyk práce:	Český jazyk

Obsah

ÚVOD	7
TERORETICKÁ ČÁST	8
1 Komunikace s osobami se sluchovým postižením.....	8
1.1 Pedagogická komunikace.....	8
1.2 Zásady komunikace s osobami se sluchovým postižením	9
1.3 Zásady komunikace s dětmi a žáky se sluchovým postižením	12
2 Komunikační systémy osob se sluchovým postižením.....	17
2.1 Orální komunikační systémy	17
2.2 Vizuálně-motorické komunikační systémy.....	21
2.3 Komunikační přístupy ve vzdělávání.....	23
3 Vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením.....	25
3.1 Možnosti vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením	25
3.2 Statistické přehledy vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením.....	29
3.3 Systém poradenské podpory	31
4 Pregraduální a postgraduální vzdělávání pedagogických pracovníků	35
4.1 Legislativní rámec v České republice	35
4.2 Rámcové požadavky na studijní programy pedagogických pracovníků.....	38
4.3 Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství	43
PRAKTICKÁ ČÁST	47
5 Výzkumné šetření	47
5.1 Cíle výzkumného šetření.....	47
5.2 Metodologie výzkumného šetření.....	48
5.3 Průběh výzkumného šetření	51
5.3.1 Pedagog A	51
5.3.2 Pedagog B	56
5.3.3 Pedagog C	61
5.3.4 Pedagog D	67
5.3.5 Pedagog E.....	72
5.3.6 Pedagog F.....	76
5.3.7 Asistent pedagoga č. 2.....	80
5.3.8 Poradenský pracovník I.....	83
6 Interpretace výsledků a diskuse	86
6.1 Doporučení pro praxi	88
ZÁVĚR	90

SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ	92
Seznam tabulek	97
Seznam grafů.....	99
Seznam příloh	100
Přílohy	101

ÚVOD

Komunikace s osobou se sluchovým postižením vyžaduje znalost specifických zásad a podmínek, které nemusí být pokaždé dodržovány a tím se stává vzájemná komunikace neúspěšná. Při vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením je však dodržování zásad efektivní komunikace ze strany pedagogických pracovníků nezbytné. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla zaměřit se na dodržování zásad efektivní komunikace s dětmi a žáky se sluchovým postižením při jejich vzdělávání.

Hlavním cílem výzkumného šetření je tedy zjistit, zda pedagogičtí pracovníci znají zásady efektivní komunikace s dětmi a žáky se sluchovým postižením a v jaké míře je v praktických podmínkách uplatňují. Prvním dílčím cílem je zjistit, zda se jejich erudice a předchozí zkušenosti s osobami se sluchovým postižením odráží v dodržování zásad efektivní komunikace. Druhým dílčím cílem je zjistit, zda pedagogičtí pracovníci spolupracují s odborníky, kteří jim v dodržování zásad efektivní komunikace mohou pomoci.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou část, která je členěna do čtyř kapitol a praktickou část.

První kapitola teoretické části se věnuje komunikaci s osobami se sluchovým postižením a zásadami, které je nutné při komunikaci s žáky a dětmi se sluchovým postižením respektovat a dodržovat a také je zde definována pedagogická komunikace. Druhá kapitola se zabývá komunikačními systémy osob se sluchovým postižením, konkrétně orálními a vizuálně-motorickými a vzdělávacími přístupy osob se sluchovým postižením. Třetí kapitola definuje systém a možnosti vzdělávání pro děti a žáky se sluchovým postižením a také systém poradenské péče a podpůrná opatření. Čtvrtá kapitola se zabývá pregraduální a postgraduální přípravou pedagogických pracovníků, rámcovými požadavky MŠMT na studijní programy k získání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků a kompetenčním rámcem absolventa a absolventky učitelství.

Praktická část se věnuje výzkumnému šetření, které je zaměřeno na dodržování zásad efektivní komunikace pedagogických pracovníků s dětmi a žáky se sluchovým postižením. Výzkumné šetření bude provedeno na základě kvalitativního výzkumu. Data budou zpracována pomocí výzkumné metody pozorování pedagogických pracovníků při vzdělávání a polostrukturovaných rozhovorů s pedagogickými pracovníky. Pro naplnění cílů bude stanoveno pět výzkumných otázek.

TERORETICKÁ ČÁST

1 Komunikace s osobami se sluchovým postižením

Hlavním důsledkem sluchového postižení jsou komunikační a informační bariéry, které se v různé míře promítají do všech aspektů života osoby se sluchovým postižením. Proces socializace i edukace je závislý zejména na stupni, typu a době vzniku sluchové vady, sociálním prostředí či osobnosti jedince se sluchovým postižením. Mezilidská komunikace je zároveň základním předpokladem začlenění se do společnosti, vzdělávání a osvojování si různých společenských rolí a pozic. Nicméně v důsledku sluchového postižení je dorozumívání, sdělování informací i samotná mezilidská komunikace značně narušena, a proto je nezbytné respektovat a dodržovat určité zásady komunikace s osobami se sluchovým postižením. (Krahulcová, 2014)

1.1 Pedagogická komunikace

Krahulcová (2014) definuje základní pojem komunikace jako proces výměny, dorozumění a zprostředkování zpráv či informací. Komunikace je uskutečněna sdělovacím procesem, jímž jedinec projevuje své city (složka projevovalá), svou vůli (složka vybavovací) a své myšlenky (složka dorozumívací) k jiným lidem.

Gavora (2005) komunikaci označuje jako dorozumívání, sdělení a výměnu informací mezi lidmi. V souvislosti s komunikací se často používá pojem interakce – vzájemné působení nebo ovlivňování. Zdůrazňuje, že komunikace slouží jako základní prostředek k realizaci výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáků.

Gavora (1988) již v této publikaci nazývá výměnu informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu jako pedagogickou komunikaci.

Pedagogická komunikace je v pedagogickém slovníku definována jako zvláštní případ sociální komunikace. Zaměřuje se na dosažení pedagogických cílů a její obsah. Sociální role účastníků jsou vymezeny a má stanovená komunikační pravidla. Odehrává se zejména ve škole, ale také v rodině, ve sportovních a zájmových zařízeních. (Průcha, Walterová a Mareš, 2013)

Je známo, že pedagogická komunikace je nejdůležitějším nástrojem vzdělávání. Je nezbytné, aby učitel uměl vést vzdělávací dialog a dokázal pozitivně motivovat žáky ke vzdělávání. (Mordovtseva, 2019)

Nelešovská (2005) poukazuje na skutečnost, že pedagogická komunikace zaujímá stále významnější postavení ve výchovně-vzdělávacím procesu, která ovlivňuje výsledek sociálního kontaktu. Zejména pro učitele je naprosto nezbytnou součástí profesních kompetencí a připravenosti pro výkon této profese. Učitel by měl disponovat základními znalostmi pedagogické komunikace, které by mu měla poskytnout pregraduální příprava.

Pedagogická komunikace je nedílnou složkou vyučování, bez ní by se vzdělávání ani výchova nemohli realizovat. Pro učitele je komunikace nástrojem prostřednictvím, kterého realizuje výchovně-vzdělávací cíle, přináší vyučovací obsah a realizuje vyučovací formy a metody. (Gavora, 2005)

Mešková (2012) podotýká, že ne vždy komunikace ve vyučovací hodině navazuje na výchovně-vzdělávací cíle a obsah učiva. Žák může například učitele informovat, že se necítí dobře, bolí ho hlava. Tok informací směřuje nejen od učitele k žákovi, ale také od žáka k učiteli nebo mezi žáky navzájem při diskusích a skupinových či párových formách organizace ve vyučování. Tato komunikace je uskutečněna nejčastěji ve třídě, ale také může probíhat v tělocvičně či na hřišti. Není omezena prostorem školy.

Pedagogická komunikace směřující k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami má určitá specifika. Je nezbytné pozitivně motivovat žáky ke komunikaci, vhodně volit témata komunikace a pečlivě se na danou komunikaci předem připravit. Respektovat komunikační úroveň žáka a snažit se ho pravidelně zapojovat do týmových prací a tím zároveň podpořit navazování a vytváření si sociálních vztahů ve třídě. (Šmelová a kol., 2017)

Mordovtseva (2019) zmiňuje několik funkcí pedagogické komunikace. Uvádí např. tréninkovou funkci, vzdělávací funkci, vývojovou funkci, funkci podpory života a funkci socializace.

1.2 Zásady komunikace s osobami se sluchovým postižením

Komunikační partner by měl před zahájením komunikace zjistit, jaký komunikační systém osoba se sluchovým postižením preferuje. Dle preferovaného komunikačního systému vhodně zvolí konkrétní formu sdělení a uzpůsobí zásady efektivní komunikace na míru dané osoby. Je žádoucí, aby mluvčí respektoval preferovaný způsob komunikace jedince se sluchovým postižením. (Langer, 2013a)

Základním a nezbytným předpokladem jakékoliv komunikace s osobou se sluchovým postižením je intenzivně navázaný zrakový kontakt. Zrakovou pozornost můžeme získat

pomocí několika různých technik v závislosti na konkrétní situaci a prostředí. Využívá se především navázání zrakového kontaktu pomocí zvuku – pokud má osoba se sluchovým postižením zachovány zbytky sluchu, mohou být využity při oslovení, zavolání jména, tlesknutí, doteku – je vhodné jemné poklepání otevřenou dlaní na rameno či horní část paže osoby (od ramene po loket), vibracemi – zadupat na podlahu či zaklepat na desku stolu, které se osoba dotýká, pohybem – mávání rozevřenou dlaní ruky, světlem – zablikání světlem v místnosti. (Langer, 2013a)

Pokud budeme k upoutání pozornosti využívat fyzický kontakt, musíme dbát na tato obecná pravidla:

- způsob dotyku – lehké poklepání rozevřenou dlaní;
- přípustné dotyky – od ramene po loket;
- nepřípustné dotyky – na záda, přední část trupu a na hlavu;
- dotyky přípustné v určitých situacích – předloktí a ruce v případě, že je osoba v tuto chvíli nepoužívá ke komunikaci. (Langer, 2013a)

Kvalita zrakového kontaktu je závislá na míře a charakteru osvětlení. Intenzita světla by neměla být až příliš vysoká ani nízká. Základem je i optimální směr zdroje světla, který by neměl nikdy přímo oslňovat komunikující osoby. Nutné je dodržovat optimální konverzační vzdálenost zejména při odezírání a vnímání vizuálně-motorických komunikačních systémů. Pro osoby, které ke komunikaci používají primárně sluchové vnímání je nezbytné odstranit nežádoucí šum a zajistit vhodné akustické prostředí. (Langer, 2013a)

Strnadová (2007) vytvořila **desatero komunikace**, které shrnuje nejdůležitější zásady a mělo by být dodržováno při kontaktu a komunikaci s jakoukoliv osobou se sluchovým postižením.

Prvním bodem desatera je zrakový kontakt, který by měl být navázán před zahájením rozhovoru s osobou se sluchovým postižením. V případě, že se na nás osoba nedívá, můžeme ji oslovit jménem, případně ji upozornit lehkým dotykem na rameno, paži nebo předloktí. Je vhodné udržovat zrakový kontakt po celou dobu komunikace.

Druhý bod upozorňuje na nezbytnost volby vhodného komunikačního systému daného jedince. Každá osoba se sluchovým postižením může preferovat jiný způsob komunikace např. znakový jazyk, odezírání, mluvenou či grafickou podobu řeči.

Třetí bod se zabývá schopností odezírání bez pomoci sluchového vjemu, což není příliš spolehlivá metoda. Často dochází k chybnému vnímání řeči. Odezírání je opravdu náročný proces a jeho kvalitu negativně ovlivňuje fyzická i psychická únava. Zajištěním vhodných vnějších a vnitřních podmínek odezírání lze dosáhnout vyšší úspěšnosti.

Čtvrtým bodem upozorňuje Strnadová (2007) na nevhodné zvyšování hlasu během komunikace. Je nezbytné zajistit dostatečně klidné a tiché prostředí, ve kterém nebude mít mluvčí potřebu zvyšovat hlas nebo na osobu křičet.

Pátý bod se zaměřuje na obsah výpovědi. Jedinci předem vysvětlíme obsah sdělení a podstatné informace. Před začátkem hovoru upřesníme téma a nezapomeneme upozornit na změnu tématu během hovoru.

Dle **šestého bodu** by se měl mluvčí vždy snažit všemi možnými prostředky, aby mu osoba porozuměla. Rozhovor s osobou neslyšící, která preferuje komunikaci prostřednictvím znakového jazyka může usnadnit přítomnost tlumočnicka.

V **sedmém bodě** zdůrazňuje důležitost zpětné vazby a rekapitulaci sdělení vlastními slovy, která by měla zásadně následovat po každém důležitém sdělení. Otázka, zda mu rozuměl, je nevhodná.

V **osmém bodě** autorka apeluje na trpělivost mluvčího, který by si měl uvědomovat, že neúspěšná komunikace pramení ze sluchové vady. Vyzdvihuje také důležitost respektujícího přístupu a pochopení s ohledem na důstojnost člověka bez ohledu na zdravotní postižení.

Devátý bod upozorňuje na nezbytnost individuálního přístupu ke každé osobě se sluchovým postižením. Ne vždy se povede zajistit optimální podmínky pro komunikaci a také nelze ve veškerých případech aplikovat všechny předchozí body. Proto je nutné projevit vstřícnost a ochotu přizpůsobit se dorozumívacím možnostem jedince se sluchovým postižením.

Poslední **desátý bod** pojednává o přítomnosti další osoby při komunikaci. Osoba se sluchovým postižením má ze zákona právo na přítomnost tlumočnicka, o kterém rozhoduje pouze ona sama. Komunikaci vždy směřujeme k osobě se sluchovým postižením, ne k tlumočnickovi nebo další osobě, která je jako doprovod.

Dingová (2007) uvádí i desatero pro komunikaci s osobou neslyšící za přítomnosti tlumočnicka.

1. Osoba se sluchovým postižením má právo na tlumočníka, pokud si o něj požádá. Je také oprávněna vybrat si tlumočníka, kterému dobře rozumí a důvěřuje mu.
2. Před rozhovorem s osobou se sluchovým postižením navažte zrakový kontakt přímo s danou osobou, ne s jejím tlumočníkem.
3. Tlumočník by měl při tlumočení stát vedle neslyšícího. Osoba se sluchovým postižením potřebuje mít v zorném poli současně tlumočníka i svého komunikačního partnera.
4. Při rozhovoru v přítomnosti tlumočníka zásadně vždy oslovujte osobu se sluchovým postižením.
5. Pokud komunikujete s osobou, která odezírá, vždy předem sdělte téma hovoru. Vyslovujte plynule, přirozeně artikulujte, nezakrývejte si ústa, nežvýkejte, nekuřte a neotáčejte hlavou. Zajistěte vhodné prostředí bez hlasitých zvuků a jiných rušivých vjemů.
6. Během rozhovoru udržujte zrakový kontakt přímo s neslyšícím, ne s jeho tlumočníkem.
7. Nikdy nemluvte s tlumočníkem s tím, že to později osobě přetlumočí. Neslyšící má právo na informace v plné kvalitě a v reálném čase.
8. Při tlumočení může dojít k malému časovému posunu, proto je důležité na konci každého uceleného sdělení udělat krátkou pauzu a ověřit si porozumění sdělovaných informací. Pokud mluvíte velmi rychle, tlumočník sám upozorní, že je řeč třeba zpomalit. Tlumočník musí mít možnost a čas přijmout informaci, zpracovat ji a zprostředkovat osobě se sluchovým postižením.
9. Na závěr rozhovoru je vhodné se zeptat, zda neslyšící všemu porozuměl a jestli nepotřebuje upřesnit nějaké informace, případně mu předat klíčové informace písemnou formou.
10. Jednejte s úctou a respektem, buďte trpěliví a vždy se snažte najít vhodné řešení pro efektivní komunikaci s osobou se sluchovým postižením.

1.3 Zásady komunikace s dětmi a žáky se sluchovým postižením

Potměšil a kol. (2012b) zdůrazňuje, že základními předpoklady úspěšného zařazení dítěte se sluchovým postižením do mateřské školy je seznámení se s konkrétním typem a stupněm sluchového postižení, informacemi o způsobu korekce sluchové vady pomocí kompenzačních pomůcek, o stavu rozvoje řeči a způsobu rozvoje komunikace s dítětem.

Při komunikaci s dítětem se sluchovým postižením platí základní zásady komunikace, které by měl učitel znát a uplatňovat.

1. Komunikovat s dítětem se sluchovým postižením pouze při navázaném zrakovém kontaktu, případně ho zajistit oslovením dítěte či dotykem.
2. Při běžné komunikaci s dítětem, ale i cílených hrách a cvičeních vytvářet vhodné podmínky pro odezírání např. nemluvit na dítě při chůzi, neotáčet při hovoru s dítětem hlavu stranou, nemluvit na dítě otočené zády k nám, dbát na vzájemnou polohu a vzdálenost obličejů komunikujících (oči dítěte by měly být v úrovni úst mluvící osoby, aby mohlo dítě bez námahy sledovat mluvní pohyby ústní dutiny), soustředit se na mimiku obličeje i pohyby celého těla, které by měly být v souladu s našim sdělením.
3. Mluvit na dítě v kratších větách, doplňovat slova významovými zvuky (zvuky zvířat, dopravních prostředků a další)
4. Obracet pozornost dítěte na zvuky v jeho okolí, ukazovat zdroje zvuku a naučit je dítě rozlišovat.
5. Korigovat tempo, melodii a hlasitost řeči. Mluvit přirozeně pomalu, neslabikovat, melodii přizpůsobit obsahu sdělení. Nekřičet na dítě, jelikož se tím jeho porozumění nezlepší, ale naopak se může zhoršit.
6. Poskytovat dítěti správný řečový vzor v gramaticky správných větách.
7. Při čtení držet knihu či text tak, aby si učitel nezakrýval obličej a dítě mělo možnost odezírání.
8. Nenechávat mluvit více dětí najednou, dítě se sluchovým postižením se hůře orientuje a nesoustředí se na odezírání.
9. Ověřovat si porozumění konkrétními kontrolními otázkami. Neznámé pojmy je třeba vysvětlit nebo využít obrázky. (Potměšil a kol., 2012b)

Pokud dítě se sluchovým postižením využívá ke kompenzaci sluchu sluchadla, dbáme na to, aby je děti ve výuce používaly. Dítě by mělo být naučeno, jak sluchadla používat, jak s nimi správně manipulovat – dokázat si je samostatně nasadit a vyjmout např. při tělesné výchově. Také by mělo poznat včas, kdy dochází baterie, umět baterie vyměnit a zvládnout případné provozní problémy kompenzačních pomůcek. Je vhodné, pokud tyto věci zvládne

i pedagog či asistent pedagoga zvláště u mladších dětí. Zajištění kompenzačních pomůcek je totiž jedním z nejdůležitějších předpokladů pro efektivní komunikaci. (Čadilová a kol., 2016)

Potměšil a kol. (2012a) poukazuje na několik níže uvedených specifíků, na které je nutné dbát při komunikaci s žákem se sluchovým postižením v prostředí základní školy.

- Posadit žáka do 2.–4. lavice uprostřed či u okna směrem do třídy.
- Zajistit klidné a tiché prostředí.
- Mluvit na dítě v kratších jednoduchých větách.
- Poskytnout žákovi správný mluvní vzor v gramaticky správných větách.
- Korigovat tempo a melodii řeči a přizpůsobit je obsahu sdělení.
- Nekřičet na žáka, porozumění se tím může zhoršit.
- Pedagog si při výkladu nesmí zakrývat obličej, sklánět se, chodit po třídě či se k žákovi otáčet zády.
- Při komunikaci si nezakrývat obličej např. knihou při čtení, hračkou, obrázky či rukou.
- Vyvolávat žáky ve třídě jménem a nenechávat mluvit více osob najednou, aby se žák se sluchovým postižením mohlo orientovat v komunikaci.
- Dbát na to, aby žák rozuměl tomu, o čem se třídní kolektiv domlouvá a mohl se svými názory vstupovat do rozhovoru.
- Prostřednictvím lehkého dotyku mezi loktem a ramenem nebo zaboucháním na stůl upoutat v případě potřeby pozornost žáka.
- Průběžně ověřovat porozumění žáka konkrétním typem otázek, nepoužívat otázky typu „Rozuměl jsi? Slyšel jsi to?“.
- Důležité informace zapisovat na tabuli.

Čadilová a kol. (2016) také definuje zásady komunikace s žákem se sluchovým postižením, které se v mnohých bodech shodují právě se zásadami Potměšila a kol. (2012a).

- Zařídit úpravu zasedacího pořádku ve třídě, tak aby žák seděl optimálně v 2. - 4. lavici v prostřední řadě, odkud by měl vidět přímo na učitele. Pokud je to možné, uspořádat ve třídě lavice do půlkruhu, aby žák mohl sledovat při komunikaci i své spolužáky.

- Dbát na vhodné a kvalitní osvětlení třídy, aby dítě nebylo z žádného zdroje osvětlováno a nedocházelo ke zhoršení odezírání. Používat v případě potřeby žaluzie, rolety nebo závěsy.
- Zajistit ve třídě, co nejlepší akustické podmínky např. nevětráme při hluku z ulice. Nadměrnému hluku může zabránit i položení koberce do třídy.
- Odezírání může učitel podpořit zvýrazněním rtů, samozřejmě přiměřeně s ohledem na pohlaví učitele.
- Pamatovat na to, že žák, který odezírá je zvýšeně unavitelný. Z tohoto důvodu vhodně volit a střídat typy aktivit.
- Počítat s tím, že žák může mít problémy s odezíráním mluvy spolužáků. Být tolerantní a umožnit mu volný pohyb po třídě, aby se mohl přesunout blíže ke komunikujícímu spolužákovi.
- Učitel, který ve výuce používá některou z forem vizuálně–motorických komunikačních systému by měl nosit tmavší oblečení na horní části těla z důvodu zřetelnější viditelnosti rukou.
- Udržovat s žákem zrakový kontakt. Pokud s žákem potřebujeme navázat zrakový kontakt a získat jeho pozornost, lehce se dotkneme jeho paže.
- Neměnit náhle téma hovoru a před začátkem změny tématu žáka předem upozornit a připravit.
- Kontrolovat porozumění žáka kladením kontrolních otázek nebo souhrnu sdělení.
- Prezentovat učivo také písemnou cestou např. psát na tabuli. Poskytnout žákovi materiály z výuky i v písemné formě od učitele nebo kopírováním od spolužáků.

Touto problematikou se zabývá i Jungwirthová (2015), která ve své publikaci zdůrazňuje, aby učitelé dodržovali zásady efektivní komunikace s dětmi a žáky se sluchovým postižením. Pomocí praktických ukázek a situací učitele navádí, jak je uplatňovat při komunikaci v běžné mateřské a základní škole.

Učitelé mohou v hodinách používat pro kvalitnější porozumění a sluchové vnímání žáka technické pomůcky, které umožní také lepší poslech při pohybu učitele po třídě a odbourají nevhodné šumy. (Potměšil a kol., 2012b)

Podle Barvíkové (2020) je nutné dodržovat zásady efektivní komunikace i při aktivitách mimo školu. Výuka často neprobíhá pouze ve třídě, ale součástí jsou i vycházky do přírody, výlety či návštěvy divadel a kin. Učitelé by měli myslet na to, že v otevřených prostorech žák nemusí reagovat stejně jako ve škole. Je zapotřebí si s žákem domluvit určitá pravidla a typ komunikace i způsob ověřování porozumění při pobytu venku např. pravidelný zrakový kontakt, signály formou gest a další. Při školních akcích by měl mít žák vždy přístup k informacím. Divadla a kina mají k dispozici indukční smyčky, které zkvalitní poslech žáka. Je vhodné předem zjistit, kde bude nevhodnější místo pro posazení žáka, jelikož indukční smyčkou nemusí být opatřeno celé hlediště. Doporučuje se posadit žáka do předních řad na prostředních sedadlech, aby měl v zorném poli celé dění představení. Zásady komunikace s žáky se sluchovým postižením by měly být dodržovány i ve školním zařízení jako jsou školní kluby, školní družina či internát.

2 Komunikační systémy osob se sluchovým postižením

Freeman a kol. (1992) i Krauhlová (2014) upozorňují na skutečnost, že neexistuje jediný a nejlepší způsob komunikace, komunikační systém nebo vzdělávací přístup pro osoby se sluchovým postižením. Již od raného věku dítěte by měly být uplatňovány všechny možné způsoby komunikace a komunikační systémy. Volba komunikačního systému je převážně na zákonných zástupcích dítěte. Výběr ovlivňuje řada individuálních faktorů, které musíme respektovat. Je to např. včasné odhalení sluchové vady, velikost ztráty sluchu, věk a úroveň řeči, rodinné a sociální zázemí, přidružené postižení a mnoho dalších.

Langer (2013a) podotýká, že se odborníci zabývající se touto oblastí nikdy neshodli na tom, který z komunikačních systémů je pro výchovu a vzdělávání osob se sluchovým postižením nejvhodnější. Hlavním cílem by mělo být, co v největší míře rozvinout osobnost a individualitu dítěte a jeho jazykové a sociální kompetence a specificky využít různé komunikační systémy.

2.1 Orální komunikační systémy

Mluvená řeč

Mluvená řeč je ve své zvukové i grafické podobě nezbytná pro komunikaci s majoritní společností. Přítomnost sluchového postižení přináší omezení především s osvojením mluveného jazyka. Působí na něj řada faktorů, které se vzájemně ovlivňují. Jedná se především o dobu vzniku a včasné odhalení sluchové vady, velikost sluchové ztráty, kompenzaci sluchu, přítomnost dalšího postižení, dosažené stádium vývoje řeči a zahájení včasné logopedické péče. (Krauhlová, 2014)

Lechta (2011) rovněž upozorňuje na závažnost doby vzniku sluchové vady, která zásadně ovlivňuje vývoj řeči. Určitou hranicí je 7. rok života dítěte, kdy je řeč už dostatečně zafixována, je rozvinuta slovní zásoba, vnitřní řeč, slovní myšlení i procesy čtení a psaní. Řeč je zpravidla narušena ve všech jazykových rovinách a ve všech fázích řečové produkce (respirace, fonace i artikulace), čímž se stává nápadně odlišnou od řeči slyšících.

V důsledku senzorickeho postižení je vývoj řeči u dětí s těžkým sluchovým postižením omezený, u dětí s nedoslýchavostí obvykle opožděný a u osob s postlingválním postižením přerušovaný. (Marschark, 2001; Langer, 2013a)

Žáci se sluchovým postižením mohou být i méně úspěšní ve školním prostředí v důsledku narušení komunikačních schopností. Obtíže se mohou projevovat převážně v porozumění, osvojování si odborných termínů, ve výuce cizích jazyků, společné komunikaci ve skupině více žáků a kvůli překážkám v mluvené řeči mají většinou problém navázat hlubší kamarádský vztah se slyšícími spolužáky. (Potměšil a kol., 2012b)

Barvíková (2020) uvádí, že žák se sluchovým postižením má ztížený příjem informací zejména z důvodu neporozumění mluvené řeči. Řeč se stává agramatickou, protože žák neslyší některé předložky a neznělé hlásky, a proto je v řeči nepoužívá. Je to jeden z důvodů, který má vliv na úroveň jazykových kompetencí žáka, které se projevují menší slovní zásobou, agramatismy v řeči a obtížemi ve vyjadřování. Zásadní je, aby učitel tyto symptomy, které se promítají do vzdělávání zohledňoval.

Specifickou oblastí je, jak již výše zmínil i Potměšil a kol. (2012b), komunikace v cizím jazyce. Uzpůsobení vhodných podmínek pro osvojování si cizího jazyka není pro velkou část pedagogů lehké. Žák, který má potíže s produkcí a porozuměním česky mluvené řeči bude mít ještě výraznější problémy při produkci, poslechu a porozumění cizího jazyka, zvláště v odlišnosti výslovnosti od psané verze. (Barvíková, 2020)

Odezírání

Pojem odezírání představuje vizuální vnímání informací a chápání jejich obsahu na základě pohybů mluvidel, gestikulace rukou, mimiky obličeje, pauz v řeči, situačních faktorů, celkového postoje mluvčího a kontextu mluveného obsahu. (Martínková a kol., 2010)

V komunikaci osob se sluchovým postižením zaujímá prioritní místo, a proto je nutné zajistit ideální vnější i vnitřní podmínky. (Potměšil a kol., 2012b)

Mezi **vnější podmínky** odezírání zařazujeme např. dostatečné osvětlení obličeje mluvící osoby a směr světla, aby nedocházelo ke stínění, nepřerušovaný zrakový kontakt, optimální konverzační vzdálenost nepřesahující 0,5 až 3 metry, stejnou výškovou úroveň hlavy odezírajícího a mluvčího. Rušivým elementem může být i překážka mezi mluvícím a odezírajícím v podobě hořící cigarety, jídla či žvýkačky v ústech či výrazně gestikulující ruce. Důležitou podmínkou je také vizuálně přiměřená mluvní technika v podobě přirozené artikulace. (Krahulcová, 2014)

Žáci se sluchovým postižením se velmi často setkávají s pedagogy, kteří špatně artikulují, mluví čelem k tabuli a nenavazují s žákem zrakový kontakt, což vede ke snížení

porozumění mluvené řeči. Odezírání také znesnadňuje rychlá řeč či naopak výrazně zpomalené tempo řeči, slabikování a mluvená řeč s malým čelistním úhlem. (Potměšil a kol., 2012b)

Potměšil a kol. (2012b) také upozorňuje na skutečnost, že lze odezírat pouze ta slova, která dítě se sluchovým postižením zná a má je bezpečně osvojena ve svém slovníku. Při výkladu nového učiva a pojmů není odezírání příliš efektivní.

Vnější faktory je možné do jisté míry ovlivnit. Pokud budou dodrženy tyto zásady, umožníme osobě se sluchovým postižením lépe vnímat mluvenou řeč. Je nezbytné pamatovat na to, že odezírání je velmi vyčerpávající činnost a nemělo by trvat déle než 20–30 minut. Úspěšnost a doba odezírání závisí také na vnitřních vlivech. (Langer, 2013a)

Strnadová (2008) rozděluje **vnitřní podmínky** působící na úspěšnost odezírání následovně:

- fyziologické – využitelnost sluchu, neporušené zrakové a mentální funkce, celkový stav organismu;
- technické – zkušenosti s odezíráním, trénink odezírání probíhá celý život;
- psychické – vrozené předpoklady pro odezírání, kvalita postřehu a pozornosti, schopnost myšlenkových operací, logické myšlení a aktuální emoční a psychický stav;
- verbální – dosažený stupeň osvojení daného jazyka, rozsah slovní zásoby, gramatický vývoj řeči, zkušenost s užíváním jazyka;
- neverbální – schopnost vnímat neverbální komunikaci a schopnost vycítit vztah mluvčího ke sdělení a ke komunikačnímu partnerovi;
- věkové – stav biologické zralosti je podmínkou pro výkonnost zrakových a psychických funkcí;
- sociální – schopnost chápat situační kontext, sociální integrace a zralost.

Strnadová (2001) také upozorňuje na skutečnost, že úspěch odezírání může v průběhu dne kolísat v závislosti na aktuálním fyzickém a psychickém rozpoložení jedince. I pouhý pocit hladu, žízně či bolesti snižuje šanci úspěšného odezírání.

Čtení a psaní

Recepce a produkce písemné formy mluveného jazyka je druhým nejrozšířenějším způsobem komunikace v majoritní společnosti. S osobami se sluchovým postižením nelze

zpravidla používat písemnou podobu jazyka jako plnohodnotnou komunikaci z důvodu nepostačující čtenářské gramotnosti. Hlavní příčinou jejich problémů je nedostatečná jazyková kompetence v mluveném jazyce. (Langer, 2013a)

Souralová (2005) upozorňuje na nejčastější faktory, které ovlivňují porozumění textu. Je to nepřehledně vytvořená sémantická síť mentálního slovníku, potíže s gramatickými jevy a morfologicko-syntaktickou stavbou textů a pojmenování na základě vnější podobnosti či vnitřní spojitosti.

Horáková (2012) také souhlasí, že úspěšnost čtení s porozuměním závisí na celém komplexu faktorů. Mezi ně patří i věk jedince, charakter sluchového postižení, individuální zvláštnosti psychického vývoje a komplexní péče. Zásadní jsou ovšem potíže zvládnutí gramatiky českého jazyka.

Při počátečním čtení v předškolním věku u dětí se sluchovým postižením se využívá globální metoda. Využívá se již od 3 let věku dítěte. Vychází z tvarové psychologie a je založena na vnímání celkové grafické podoby slova. Nedochozí k rozeznávání jednotlivých morfémů, ale k zapamatování si vizuálního obrazu celého napsaného slova. (Souralová, 2002)

Na metodu globálního čtení navazuje analyticko-syntetické čtení. Je založeno na schopnosti detailní analýzy morfémů ve slovech a následné syntézy rozpoznaných gramatických významů vedoucí k pochopení významu slova, slovního spojení či celé věty. Při nácvičování čtení se u žáků se sluchovým postižením využívá jednoruční prstová abeceda (Souralová, 2002)

Barvíková (2020) zdůrazňuje, že nácvičování čtení s porozuměním je ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením nejzásadnější. Pokud se žák naučí číst s porozuměním obsahu, pomůže mu to v dalším vzdělávání. Je nutné podporovat rozvoj slovní zásoby pomocí četby a mnoha případech je nezbytné redukovat, modifikovat či vytvářet nové texty ke čtení, které budou přiměřeně náročné a budou respektovat slovní zásobu žáka.

Barvíková (2020) také doporučuje vytvořit slovníček neznámých pojmů v jednotlivých předmětech a umožnit žákovi se sluchovým postižením vyhledávat významy slov ve slovnících, encyklopediích či na internetu.

Mnoho dospělých i dětí má ke čtení i psaní velmi negativní vztah, především pro prelingválně neslyšící, kteří vyrůstají v neslyšícím prostředí je čeština jako cizí jazyk. Nedostatečná jazyková kompetence v českém jazyce může jedinci komplikovat i každodenní

životní situace jako např. orientace v psaném textu, vyplnění dotazníku, přečtení návodu, napsání žádosti či životopisu atd. (Souralová, 2002)

Mezi nejčastější chyby v písemné produkci neslyšících patří např. nevhodný výběr slov, komolení, přidávání a vypouštění slov, problémy s gramatikou v rodech, záměna sloves „být“ a „mít“, nesprávné lexikální vyjadřování času a specifický slovosled. (Komorná, 2008)

2.2 Vizuálně-motorické komunikační systémy

Znakový jazyk

Zákon č. 155/1998 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob ve znění novely č. 384/2008 Sb., § 4 definuje český znakový jazyk jako základní komunikační systém těch neslyšících osob v České republice, které jej samy považují za hlavní formu své komunikace. Označuje jej také jako plnohodnotný a přirozený komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky (tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu). Český znakový jazyk splňuje všechny základní atributy jazyka jako je znakovost, systémovost, dvojitě členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr. Rovněž je ustálen po stránce lexikální i gramatické.

Bylo prokázáno, že znakové jazyky mají všechny potřebné atributy přirozených jazyků a jsou tedy plnohodnotné. Vyznačují se celkovou nezávislostí na jakémkoliv mluveném jazyce. Významnou odlišností znakových jazyků od těch mluvených je využívání trojrozměrného prostoru. (Marschark, 2001; Langer, 2013a)

Významovou jednotkou znakového jazyka je znak, který je tvořen manuální a nemanuální složkou. Obě složky lze provádět při komunikaci simultánně. Manuálními komponenty jsou orientace dlaně a prstů, vzájemná poloha rukou a kontakt s tělem, tvar ruky, pohyb znakující ruky a místo, kde se znak ukazuje. Významné postavení má v komunikaci i nemanuální složka, kterou tvoří především mimika, gestika a další neverbální prostředky. (Horáková, 2012; Liddell, 2021)

Český znakový jazyk využívá tři typy vyjadřovacích prostředků. Prvním je verbálně-nevokální, který představuje pohyby a pozice rukou, obličej, případně horní části trupu. Druhý, který se projevuje smíchem a dalšími hlasovými projevy se nazývá neverbálně-vokální. Poslední je neverbálně-nevokální, který je vyjadřován převážně gesty, mimikou a mimetickou deskripcí. (Langer, 2013a)

Znaky českého znakového jazyka dělíme na znaky deiktické (ukazovací), ikonické (napodobovací), arbitrární (symbolické) a specifické. Znaky ikonické se navíc dělí na transparentní (průhledné) a translucidní (průsvitné). (Langer, 2013a)

Znakovaná čeština

Zákon č. 155/1998 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob ve znění novely č. 384/2008 Sb., § 6 definuje znakovanou češtinu jako komunikační systém vycházející z českého jazyka využívající gramatické prostředky češtiny, která je současně hlasitě nebo bezhlasně artikulována. Spolu s jednotlivými českými slovy jsou ukazovány jednotlivé znaky, které jsou převzaty z českého znakového jazyka.

Tento jazykový systém byl uměle vytvořen kombinací dvou na sobě nezávislých jazykových systémů za účelem usnadnit komunikaci mezi slyšícími a neslyšícími osobami. (Krahulcová, 2014)

Je rozšířena i ve školách pro děti se sluchovým postižením, které vzdělávají děti a žáky prostřednictvím vzdělávacího přístupu totální komunikace. (Souralová, 2005)

Pro slyšící uživatele je osvojení snadnější než zvládnutí českého znakového jazyka, jelikož pouze aplikují jeho prvky na svou dosavadní znalost češtiny. Je vhodná převážně pro osoby nedoslýchavé a postlingválně neslyšící, které jsou kompetentní v českém jazyce. Také velmi usnadňuje odezírání. (Langer, 2013a)

Prstová abeceda

Jedním z vizuálně-motorických komunikačních systémů je i prstová abeceda neboli daktylotika či daktylní řeč. Je to slovní vizuálně-motorická komunikační forma užívající formalizovaných a ustálených poloh a postavení prstů k vyjádření písmen české abecedy. V české abecedě je 27 znaků pro hlásky doplněných znaky pro háčky a čárky. Je závislá na psané podobě mluveného jazyka a nelze ji nazývat nezávislým jazykovým systémem. (Krahulcová, 2014)

V České republice se používají dva typy prstové abecedy – jednoruční a dvouruční. Jednoruční prstová abeceda, která je artikulována jednou rukou je rozšířena do většiny států. Používá se zejména pro odhláskování jmen a cizích či odborných termínů, pro které neexistuje znak ve znakovém jazyce (Martínková a kol., 2010)

Jednoruční prstová abeceda je také základním prostředkem při nácvičce počátečního psaní a čtení u dětí. Její nácvičce začíná již kolem 3. roku života. (Souralová, 2005)

Jednodušší a viditelnější formou, která se podobá tvarům velkých tiskacích písmen a je rozšířenější i u slyšící populace je dvouruční prstová abeceda artikulována dvěma rukama. (Martínková a kol., 2010)

Nespornou přednost Krauhlová (2014) vidí v tom, že prstová abeceda umožňuje ve vizuální rovině analýzu a syntézu slova na prvky, ze kterých se skládá. Dítě může vyjádřit slovo písmeno po písmenu s gramatickou přesností. Ulehčuje diferenciaci a identifikaci souhláskových skupin, počáteční hlásky ve slově a gramatických koncovek. Výhodou je i rychlost produkce prstové abecedy, která je bezpochybně rychlejší než písmo.

Prstová abeceda má i své nevýhody, jako je např. znalost majoritního jazyka, tempo je pomalejší než mluvená řeč a při využití těchto dvou technik současně může docházet ke zpomalení tempa řeči či hláskování, znaky nejsou obecně známy a zvládnou je používat pouze osoby zabývající se touto oblastí. (Krauhlová, 2014)

2.3 Komunikační přístupy ve vzdělávání

Orální přístup je historicky nejstarším a nejrozšířenějším vzdělávacím přístupem zaměřujícím se na aktivní zvládnutí příslušného mluveného jazyka. Klíčovým východiskem je zajištění kvalitních podmětů získaných sluchem pomocí individuálních sluchadel, kochleárních implantátů a kolektivních zesilovacích aparatur. Orální metoda je založena především na vizuální percepci mluvené řeči tzn. odezírání, využívá sluchovou výchovu a reedukaci sluchu, soustavnou a dlouhodobou individuální logopedickou péči a prstovou abecedu. (Gregory a kol., 2001; Langer a Suralová, 2013)

Všeobecné uplatňování orálního přístupu ve vzdělávání dětí se sluchovým postižením není v mnoha případech prospěšné z důvodu nerespektování individuálních potřeb a schopností konkrétních dětí. Současně tento přístup nedává možnost výběru vhodného komunikačního systému. Pro žáky s nedoslýchavostí, kteří jsou schopni zbytky sluchu efektivně používat se jeví tento přístup jako vyhovující. Ovšem pro děti s těžkým sluchovým postižením má výrazně negativní důsledky a znemožňuje jim plnohodnotně komunikovat. (Langer a Suralová, 2013)

Systém totální komunikace je v současné době v České republice nejrozšířenějším vzdělávacím přístupem. MŠMT ČR v roce 2006 provádělo výzkumné šetření v 18 vzdělávacích institucích pro sluchově postižené a celkem 16 škol aplikovalo systém totální komunikace. (Langer a Suralová, 2013)

Krahulcová (2014) tento systém definuje jako komplexní komunikační systém spojující všechny použitelné formy komunikace k dosažení obousměrného a efektivního dorozumívání s osobami se sluchovým postižením. Systém totální komunikace by měl být uplatňován v nejranějším věku a využívat všechny komunikační prostředky, které vedou k optimálnímu a neomezenému rozvoji daného jedince. Kromě toho tento přístup plně respektuje právo volby komunikačního systému podle vlastního rozhodnutí či střídání různých forem v závislosti na situaci či osobě.

Evans (2001) a Langer (2013b) uvádí komunikační formy, které se současně v systému totální komunikace pružně kombinují a vzájemně doplňují:

- přirozená gesta, mimika a pantomima;
- znakový jazyk;
- mluvená (hlasitá, orální) řeč;
- odezírání;
- prstová abeceda;
- sluchová výchova a reedukace sluchu;
- psaná forma majoritního jazyka (čtení a psaní).

Nevýhodou systému totální komunikace je, že komunikační kompetence slyšících učitelů ve znakovém jazyce nedosahují požadované úrovně a učitelé používají spíše znakovanou češtinu. (Langer, 2013a)

Bilingvální systém vzdělávání dětí se sluchovým postižením je nejprogressivnějším vzdělávacím systémem, jehož cílem je dosáhnout rozvoje jazyka a myšlení nezávisle na kvalitách mluvené řeči. Bilingvální komunikace je přenos informací ve dvou jazykových kódech – znakovém jazyce a mluveném jazyce. (Gregory a kol., 2001; Krahulcová, 2014)

Je rozšířen převážně v zahraničí z důvodu vysoké ekonomické náročnosti. V České republice je rovněž nedostatek kvalifikovaných neslyšících pedagogů kompetentních v českém jazyce. Úskalí spočívá také v chybějící metodice pro výuku českého znakového jazyka. I přesto nalezneme v České republice pro příklad bilingvální mateřskou školu pro děti se sluchovým postižením Pipan, která je součástí komplexu Centra pro dětský sluch Tamtam. (Langer a Suralová, 2013)

3 Vzdelávání dětí a žáků se sluchovým postižením

Děti a žáci se sluchovým postižením mají několik možností vzdělávání, které jsou ukotveny v české legislativě. Při vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením je potřeba dbát na různá specifika a poskytnout jim adekvátní podporu, která následně ovlivní i jejich začlenění do společnosti. (Jungwirthová, 2015)

Sluchové postižení zásadně ovlivňuje komunikační kompetence daného jedince v majoritním jazyce společnosti a představuje značnou překážku ve výchovně-vzdělávacím procesu. Je nezbytné dosáhnout, co nejvyšší míry eliminace negativních důsledků sluchového postižení na vzdělanost jedince a tím zajistit maximální možnou míru socializace. (Langer a Suralová, 2013)

Efektivní výukové metody pro děti a žáky se sluchovým postižením vyžadují trpělivost, kreativitu a individuální přístup k danému jedinci. Učitelé musí prokázat určité kompetence, aby zajistili efektivní vzdělávání. (Polvanov, 2023)

3.1 Možnosti vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením

Předškolní a základní vzdělávání dětí a žáků v České republice upravuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Tento zákon přímo nedefinuje děti a žáky se sluchovým postižením, ale nazývá je dětmi a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Konkrétně vzděláváním dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se věnuje § 16 školského zákona a také vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Dítětem a žákem se speciálními vzdělávacími potřebami se dle § 16 odst. 1 školského zákona rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností či k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnout podpůrná opatření. (školský zákon)

Barvíková (2020) označuje žáky se sluchovým postižením jako žáky s oslabením sluchového vnímání. Jsou to zejména žáci, kteří potřebují dočasně nebo i opakovaně podporu ve výuce. Oslabení sluchového vnímání je ovlivňuje natolik, že je nutné podle individuální potřeby poskytnout podpůrná opatření v určité míře a po určitou dobu. Všichni žáci mají právo na stejné podmínky plnohodnotného vzdělávání. Pokud je žák znevýhodněn z důvodu sluchového postižení, je zapotřebí mu poskytnout adekvátní podporu k minimalizaci

znevýhodnění. Pomoci může celá řada podpůrných opatření, které jsou pevně zakotveny ve školské legislativě.

Dle školského zákona č. 561/2004 Sb. se podpůrnými opatřeními rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání, které jsou bezplatně poskytovány školou a školským zařízením. (školský zákon)

Děti a žáci se sluchovým postižením se v mateřských i základních školách vzdělávají podle rámcových vzdělávacích programů pro předškolní a základní vzdělávání. Na základě nich si jednotlivé školy sestavují své vlastní školní vzdělávací programy. V případě, že školní vzdělávací program nepostačuje k naplnění speciálních vzdělávacích potřeb dítěte či žáka, je možné vypracovat plán pedagogické podpory nebo individuální vzdělávací plán, který je závazným dokumentem pro zajištění individuálních vzdělávacích potřeb. (Potměšil a kol., 2018)

Mateřské a základní školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona

Pro děti a žáky se sluchovým postižením lze zřizovat samostatné školy nebo třídy, oddělení či studijní skupiny ve školách, ve kterých je vzdělávání maximálně uzpůsobeno speciálním vzdělávacím potřebám těchto žáků dle §16 odst. 9 školského zákona. (školský zákon)

Jungwirthová (2015) ve své publikaci označuje města České republiky, ve kterých jsou zřízeny mateřské a základní školy pro děti a žáky se sluchovým postižením. Nalezneme je v Olomouci, Ostravě, Valašském Meziříčí, Kyjově, Brně, Ivančicích, Hradci Králové, Liberci, Praze, Českých Budějovicích, Plzni a Berouně.

Podmínkou zařazení do této školy je žádost zákonného zástupce a jeho souhlasné rozhodnutí a současně také doporučení školského poradenského zařízení, které by mělo být vždy v zájmu dítěte či žáka. Děti a žáky lze do této formy vzdělávání zařadit již od třetího stupně podpůrného opatření. Primárně se zde vzdělávají děti a žáci ve čtvrtém a pátém stupni podpůrných opatření. (Barvíková, 2020)

V těchto školách vyučují speciální pedagogové, kteří disponují odbornou kvalifikací, používají speciální pomůcky a učebnice. Mají prostor pracovat s dětmi individuálně díky sníženému počtu dětí ve třídách. (Barvíková, 2020)

Naprostá většina rodičů volí pro svého potomka tuto cestu vzdělávání v případě, že má dítě velké komunikační obtíže. Většina z nich nemá dobrou kompenzaci sluchu a komunikují primárně znakovým jazykem. (Jungwirthová, 2015)

Jungwirthová (2015) také uvádí, že se podstatně zvýšil podíl dětí se středně těžkým či těžkým sluchovým postižením zařazených do běžných mateřských a základních škol. Z důvodu intenzivního rozvoje v oblasti techniky a značně vyšší kvality kompenzačních pomůcek. Dalším z mnoha důvodů je nedostupnost škol pro sluchově postižené, která opodstatňuje, proč se rodiče zařazení do této školy brání i přes nízkou komunikační úroveň dítěte. Rodiče si často nemohou dovolit denně dítě vozit do velmi vzdálené školy a možnosti umístění malého dítěte na internátě se rodiče pochopitelně snaží vyhnout.

Individuální integrace do běžných mateřských a základních škol

Potměšil a kol. (2018) integraci charakterizuje jako respektování odlišnosti skupiny dětí s postižením a skupiny intaktních dětí. Hlavní snahou je vytvořit kolektiv rozdílných dětí v rámci výchovy a vzdělávání a poskytnout potřebnou speciálněpedagogickou podporu tam, kde je zapotřebí.

Dle školského zákona má rodina dítěte se sluchovým postižením v současné době právo na zařazení svého dítěte do spádové školy v místě bydliště bez ohledu na jeho speciální vzdělávací potřeby. (školský zákon)

Děti se sluchovým postižením se mohou účastnit vzdělávání ve stejných vzdělávacích programech jako jejich intaktní vrstevníci a mají nárok na speciálněpedagogickou podporu dle svých individuálních potřeb. (Potměšil a kol., 2018)

Individuální integrace je dle Šmelové (2014) poměrně preferovaná forma vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Jungwirthová (2015) zdůrazňuje, že pokud dítě se sluchovým postižením nastupuje do běžné základní školy a má již za sebou zkušenost se vzděláváním v běžné mateřské škole, je pravděpodobné, že nástup do první třídy zvládne bez výraznějších obtíží.

Langer a Suralová (2013) upozorňuje na řadu zásadních aspektů při zvažování vhodnosti integrace dítěte či žáka se sluchovým postižením. Jedná se zejména o tyto aspekty týkající se samotného žáka se sluchovým postižením:

- stupeň sluchového postižení;

- úroveň komunikačních dovedností zejména prostřednictvím českého jazyka;
- schopnost dítěte používat technické kompenzační pomůcky;
- úroveň mentálních schopností žáka;
- další přidružené zdravotní postižení;
- úroveň sociálních dovedností a zkušeností žáka ve slyšícím prostředí;
- osobností vlastnosti žáka.

Výše zmíněná povinnost zajistit optimální podmínky pro vzdělávání žáka směřuje i ke všem pedagogickým pracovníkům, spolužákům a vedení školy, kteří budou respektovat speciální vzdělávací potřeby. Langer a Souralová (2013) uvádí např. tyto podmínky:

- Zajištění optimálních technických podmínek v podobě vhodného osvětlení, lokace učebny, posazení žáka na vhodné místo ve třídě a také vhodných akustických podmínek.
- Respektování preferovaného komunikačního systému dítěte a způsobu příjmu informací.
- Zajištění intenzivní a efektivní spolupráce s rodiči žáka.
- Zajištění úzké spolupráce s příslušným speciálně pedagogickým centrem a respektování vypracovaného doporučení ke vzdělávání. (Langer a Souralová, 2013)

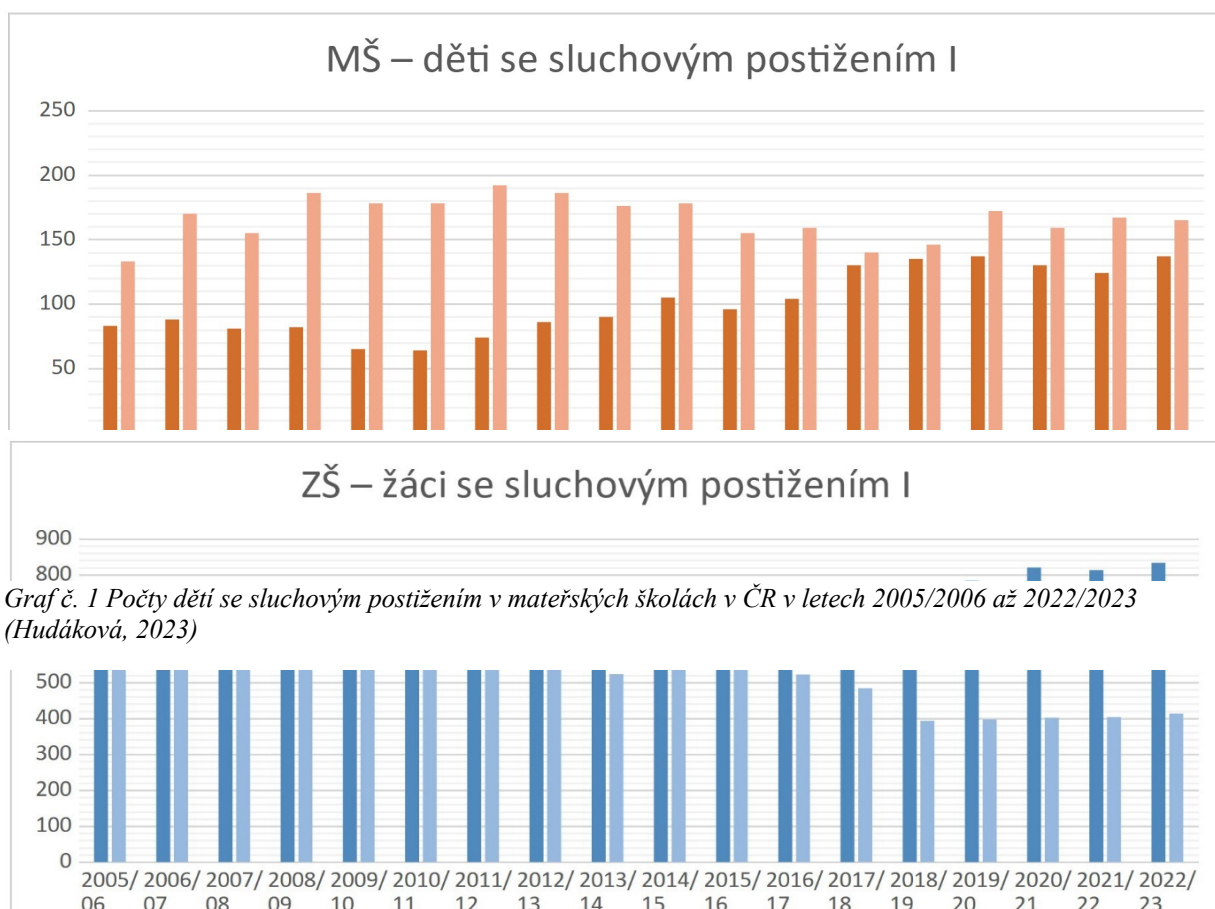
Mnozí učitelé mají jisté obavy z integrace dítěte či žáka se sluchovým postižením do běžných škol a často argumentují těmito slovy: nejsem speciální pedagog ani logoped, mám ve třídě plný počet dětí a integrace bude na úkor ostatních žáků, nemám s touto problematikou žádnou zkušenost, nemohu hlídat a obsluhovat kompenzační pomůcky. Jak již z předchozích vět vyplývá, zásadní pro úspěch integrace je osobnost, zájem a přístup učitelů. Pokud integraci považují za důležitou, pak pravděpodobně zvládnou zařadit do vzdělávání i dítě či žáka se sluchovým postižením. Výhodou je zkušený učitel, který se o danou problematiku zajímá. (Jungwirthová, 2015)

3.2 Statistické přehledy vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením

Hudáková (2023) se zamýšlí nad problematikou vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením v uplynulých 18 letech. V tomto výzkumu vycházela ze statických dat, lékařských údajů a legislativních ustanovení.

Dle Hudákové (2023) je nutno zmínit, že ve školských statistikách jsou zaneseny informace pouze o zlomku všech dětí a žáků se sluchovým postižením, kteří by se dle medicínských zdrojů měli ve sledovaném období vzdělávat. Musíme zohlednit i skutečnost, že ne všechny děti se sluchovým postižením musí navštěvovat mateřské školy.

Na následujících grafech (graf č. 1 a 2) jsou detailněji zachyceny údaje o počtech dětí a žáků se sluchovým postižením s těžkou či středně těžkou vadou sluchu vzdělávaných dle Statistického informačního systému MŠMT ČR v letech 2005/06 až 2022/23 v českých mateřských a základních školách. Světlé sloupce znázorňují počty dětí vzdělávaných v programech pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, tmavé sloupce počty dětí vzdělávaných v běžných školách. (Hudáková, 2023)



Graf č. 1 Počty dětí se sluchovým postižením v mateřských školách v ČR v letech 2005/2006 až 2022/2023 (Hudáková, 2023)

Graf č. 2 Počty žáků se sluchovým postižením v základních školách v ČR v letech 2005/2006 a 2022/2023 (Hudáková, 2023)

Z grafů jasně vyplývá, že v základních školách se před osmnácti lety vzdělávalo více žáků se sluchovým postižením ve školách zřízených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale v letech 2012–2013 došlo k obratu a v posledních letech se většina žáků vzdělává v běžných školách. Z této sledované skupiny je poměr dětí vzdělávaných v mateřských školách v těchto dvou typech celkem vyrovnaný s mírnou převahou mateřských škol pro děti se sluchovým postižením. (Hudáková, 2023)

Česká školní inspekce vydala v listopadu roku 2017 tematickou zprávu ohledně vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením v mateřských a základních školách zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona. Klade si za cíl popsat momentální úroveň důležitých aspektů, které ovlivňují kvalitu tohoto vzdělávání a také podobu a míru poskytované podpory.

Tematická inspekční činnost se skládala ze 3 částí. První část se konala v září roku 2016, cílem byla bližší identifikace škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona. Prostřednictvím elektronického dotazníku bylo osloveno 112 mateřských a 349 základních škol, v nichž se zjišťoval mimo jiné i počet žáků se sluchovým postižením. Druhá část se uskutečnila v březnu 2017, zapojilo se 37 mateřských a 125 základních škol zřízených podle §16 odst. 9 školského zákona, šetření bylo zaměřeno na komunikační systémy používané ve školách a výuku českého znakového jazyka. Poslední prezenční inspekční činnost probíhala od října 2016 do března 2017 v 13 mateřských a 41 základních školách zřízených podle §16 odst. 9 školského zákona. (Česká školní inspekce, 2017)

Se získaných údajů vyplývá, že žáci se sluchovým postižením základních škol jsou výrazně častěji vzděláváni ve školách zřízených dle §16 odst. 9 školského zákona než ostatní žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Nicméně děti se sluchovým postižením, které navštěvují mateřské školy jsou častěji integrované do běžných tříd než ostatní děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Důvodem je komunikační bariéra, která znemožňuje zejména žákům s těžkým sluchovým postižením osvojení si znalostí a vědomostí běžné základní školy. (Česká školní inspekce, 2017)

Bylo zjištěno, že většina těchto škol je pro děti a žáky s jiným než sluchovým postižením z důvodu dalšího zdravotního postižení. Pouze okolo 5 % dětí a žáků navštěvujících tyto školy komunikují pouze českým znakovým jazykem. Z celkového počtu dětí a žáků se sluchovým postižením a kombinovaným postižením v těchto školách komunikuje výhradně českým znakovým jazykem 31 % dětí v mateřských a 48 % žáků základních škol. (Česká školní inspekce, 2017)

V následujících letech je cílem zajistit vzdělávání v českém znakovém jazyce dostatečně kvalifikovanými a kompetentními pedagogy, kterých je momentálně nedostatek. Během hospitací učitelé s dětmi a žáky komunikovali mluvenou češtinou, kterou případně vizualizovali. Český znakový jazyk používalo 40 % učitelů v mateřských a 27 % učitelů v základních školách. V 88 % případů šlo o pedagogy, kteří jsou primárními uživateli mluvené češtiny. V 11 % hospitací na základních školách nebyla komunikace mezi žáky a učitelem plynulá, objevovaly se časté pauzy, nutná opakování a dodatečná vysvětlování učiva nebo úkolu. Ve 3 % mateřských a 4 % základních škol byla komunikace mezi pedagogem a dítětem či žákem volena nevhodně. Bylo znesnadněno odezírání, docházelo k situacím, kdy se děti a žáci museli otáčet. Část vyučujících opomíjela základní zásady efektivní komunikace např. sílu hlasu, přirozenost mimiky a artikulace, potřebu vidět tvář při sdělování informací apod. (Česká školní inspekce, 2017)

3.3 Systém poradenské podpory

Speciálně pedagogické centrum pro osoby se sluchovým postižením

Posouzení konkrétních vzdělávacích potřeb ke stanovení podpůrných opatření je záležitostí školského poradenského zařízení. Touto cílovou skupinou se zabývá speciálně pedagogické centrum pro sluchově postižené. (Barvíková, 2020)

Speciálně pedagogická centra tvoří nedílnou součást komplexní péče o děti se sluchovým postižením v rámci resortu školství. V legislativě jsou ukotveny ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Konkrétní seznam standartních činností je uveden v příloze č. 2.

Jsou součástí školských poradenských zařízení, které zabezpečují zcela bezplatně diagnostické, poradenské, metodické a terapeutické činnosti. (Horáková, 2012)

Škála činností, kterou poskytují je velice široká. Dle vyhlášky č. 72/2005 Sb., § 6 na základě speciálně pedagogické a psychologické diagnostiky zjišťuje připravenost žáků k povinné školní docházce, jejich speciální vzdělávací potřeby a následně vypracovává zprávu z vyšetření a doporučení ke vzdělávání za účelem stanovení vhodných a nezbytných podpůrných opatření. Poskytuje také kariérové poradenství a metodickou podporu škole.

Mezi standartními činnostmi společnými je uvedena např. komplexní speciálně pedagogická a psychologická diagnostika, intervence a podpora směřující k žákům, jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům. Zajišťují i informační a metodické

činnosti v podobě informací o možnostech vzdělávání, využití sociálních služeb a různých kompenzačních, rehabilitačních a didaktických pomůcek. (vyhláška č. 72/2005 Sb., příloha č. 2)

Centrum poskytuje i standartní činnosti speciální, které jsou určeny přímo žákům se sluchovým postižením, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Je to např. budování a rozvoj audioorální komunikace, rozvoj znakového jazyka a dalších komunikačních systémů neslyšících, pořádání kurzů znakového jazyka pro zákonné zástupce a pedagogické i nepedagogické pracovníky škol, nácvik činností pro vyšetření audiometrem a příprava na audiometrické vyšetření, cvičení na posilování nepostižených smyslových funkcí, nácvik čtení s porozuměním a další. (vyhláška č. 72/2005 Sb., příloha č. 2)

Poradenská podpora ve škole

Poradenské služby jsou na základních školách zajišťovány školními poradenskými pracovišti. Zpravidla zde působí výchovný poradce a školní metodik prevence. V některých školách se můžeme setkat i se školním speciálním pedagogem či školním psychologem. Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je zaměřena převážně na poskytování, sledování a vyhodnocování podpůrných opatření, prevenci školní neúspěšnosti, kariérové poradenství, spolupráci a komunikaci mezi školou a zákonnými zástupci nebo spolupráci školy při poskytování poradenských služeb se školskými poradenskými zařízeními. (vyhláška č. 72/2005 Sb.)

Podpůrná opatření pro žáky se sluchovým postižením

Jak bylo již výše zmíněno, podpůrná opatření jsou nezbytné úpravy ve vzdělávání, která vedou k zajištění kvalitního vzdělávání. Barvíková (2020) apeluje na zahájení včasné intervence a poskytnutí podpůrných opatření již v mateřské škole, což do značné míry ovlivní úspěšnost dalšího vzdělávání.

Podpůrná opatření jsou členěna do 5 stupňů podle pedagogické, organizační a finanční náročnosti. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení a první stupeň doporučuje i uplatňuje škola sama. (vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Školský zákon č. 561/2004 Sb., uvádí konkrétní oblasti podpůrných opatření, které spočívají např. v poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání včetně zabezpečení výuky předmětu

speciálně pedagogické péče, využití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga či dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka nebo přepisovatele pro neslyšící a rovněž zajištění vzdělávání s využitím komunikačních systémů neslyšících. Tyto oblasti jsou podrobně charakterizovány ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. a její příloze č. 1.

Výčet a charakteristika podpůrných opatření je také k dispozici v katalogu podpůrných opatření. Věnuje se jí dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení a oslabení sluchového vnímání. Níže je uvedena pouze stručná charakteristika žáků využívající danou míru podpory v jednotlivých stupních podpůrných opatření dle Barvíkové (2020)

Druhý stupeň podpůrného opatření je uplatňován primárně u žáků s chronickým onemocněním sluchového aparátu, s lehkou nedoslýchavostí bez kompenzace sluchadly či středně těžkou nedoslýchavostí, která je úspěšně kompenzovaná sluchadly. Žáci jsou vzdělávání na základě doporučení školského poradenského zařízení, eventuálně je vypracován individuální vzdělávací plán.

Významnou podporu v průběhu vzdělávání potřebují žáci již v **třetím stupni** podpůrných opatření. Využívají ji zejména žáci se středně těžkou a těžkou nedoslýchavostí či žáci s kochleárním implantátem, jejichž vada je kompenzovaná pouze částečně. Žák bývá vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu či za podpory asistenta pedagoga, školské poradenské zařízení může rovněž doporučit vzdělávání žáka ve škole zřízené pro žáky se sluchovým postižením.

Žáci ve **čtvrtém stupni** využívají podporu, která je zabezpečena v podobě výuky ve znakovém jazyce a výuky českého jazyka jako cizího jazyka. Komunikační bariéra ve slyšícím prostředí je již výrazná. Výuka v českém znakovém jazyce by měla být zajištěna pedagogickým pracovníkem s patřičnými kompetencemi v komunikaci znakovým jazykem, v ideálním případě prostřednictvím tlumočnicka českého znakového jazyka nebo přepisovatele mluveného jazyka do psané podoby po celou dobu vyučování.

Žákům v **pátém stupni** je zapotřebí zajistit nejvyšší možnou míru podpory. Jedná se zejména o žáky se souběžným postižením více vadami nebo žáci s oboustrannou praktickou hluchotou či hluchotou. (Barvíková, 2020)

Jedním z podpůrných opatření u žáků s prelingválně neslyšících v **čtvrtém a pátém stupni** je zajištění výuky českého jazyka jako cizího. Český jazyk se učí nejdříve v psané

podobě, aby se psaná čeština mohla stát co nejdříve nástrojem jejich celoživotního sebevzdělávání. Ve výuce jde o postupné rozšiřování slovní zásoby, aplikaci gramatických pravidel a nácvik čtení s porozuměním. Neslyšící mají rovněž dle zákona č. 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob ve znění novely č. 384/2008 Sb., nárok na vzdělávání prostřednictvím znakového jazyka. Nutné je zajistit tlumočníka nebo přepisovatele mluvené řeči. Tlumočnick musí prokázat znalosti českého znakového jazyka na úrovni rodilého mluvčího a tlumočnické dovednosti na úrovni, která umožní plnohodnotné vzdělávání. (Barvíková, 2020)

4 Pregraduální a postgraduální vzdělávání pedagogických pracovníků

Pregraduální a postgraduální vzdělávání pedagogických pracovníků je ukotveno v národní legislativě. Současná teorie a výzkum v oblasti pedagogiky a školství se zaměřuje převážně na zvýšení kvality vzdělávání a přípravy profesní role učitele. Základy profesních kompetencí získávají absolventi učitelství v rámci pregraduálního studia na vysokých školách. (Dytrtová a Krhutová, 2009)

Postgraduální vzdělávání pedagogických pracovníků navazuje na jejich pregraduální přípravu a představuje povinné celoživotní rozvíjení profesních kompetencí a osobnostní rozvoj učitele. (Lazarová, 2006)

Parshuk a Kruglova (2015) podotýkají, že je důležité, aby si učitel vytvořil svou profesní identitu, která se formuje v procesu profesní přípravy a dále se rozvíjí v průběhu profesní činnosti. Budoucí pedagogický pracovník si musí být vědom všech potřebných kompetencí k výkonu svého povolání. Jeho jednání musí být v souladu s požadavky této profese a disponovat určitými osobnostními vlastnostmi, znalostmi a dovednostmi.

4.1 Legislativní rámec v České republice

Význam termínu „pedagogický pracovník“ se v běžném způsobu vyjadřování ztotožňuje zcela nepřesným označením „učitel“. Pedagog je v pedagogickém slovníku definován jako učitel v různých typech a stupních vzdělávání, včetně vysokoškolských učitelů. (Průcha, Walterová a Mareš, 2013)

Legislativně je tento pojem přesně vymezen v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v § 2. Zákon definuje pedagogického pracovníka jako osobu, která koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání. Pedagogický pracovník je zaměstnancem státu, právnické osoby, která vykonává činnost školy nebo ředitelem školy.

Dle tohoto zákona považujeme učitele, speciální pedagogy i asistenty pedagoga za pedagogické pracovníky, kteří musí splňovat určité předpoklady a získat odbornou kvalifikaci pro výkon této činnosti. Za nejpočetnější skupinu pedagogických pracovníků jsou považováni učitelé. V tomto zákoně jsou rozděleni do několika kategorií podle typu a stupně školy, kde mohou působit. (zákon č. 563/2004 Sb., § 2)

Zároveň § 3 stanovuje předpoklady pro výkon činnosti všech pedagogických pracovníků, tzn. pedagogický pracovník musí být plně způsobilý k právním úkonům, být bezúhonný, zdravotně způsobilý, musí prokázat znalost českého jazyka a mít odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává. (zákon č. 563/2004 Sb., § 3)

Pregraduální příprava pedagogických pracovníků

Odborná kvalifikace, kterou musí pracovníci na různých pozicích a stupních dosáhnout pro výkon konkrétních činností je také uvedena v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Učitel mateřské školy dle § 6 získává odbornou kvalifikaci ukončeným vysokoškolským vzděláním v akreditovaném studijním programu zaměřeného na přípravu učitelů mateřské školy. Odbornou kvalifikaci může získat i ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru, který se specializuje na přípravu učitelů mateřské školy. Případně odbornou kvalifikaci získá i středním vzděláním s maturitní zkouškou zaměřeným na přípravu učitelů mateřské školy. Tuto způsobilost může získat i rozšiřujícím vzděláním v daných studijních programech celoživotního vzdělávání.

Učitel mateřské školy zřízené pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami získá odbornou kvalifikaci dle § 6 ukončeným vysokoškolským vzděláním či vyšším odborným vzděláním akreditovaného studijního programu zaměřeného na speciální pedagogiku

Učitel prvního stupně základní školy dle § 7 získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním v akreditovaném magisterském studijním programu zaměřeným na přípravu učitelů prvního stupně základní školy. Odbornou kvalifikaci může získat také vzděláním v akreditovaných magisterských studijních programech, které se věnují výuce v oblasti cizího jazyka nebo tělovýchovného a uměleckého zaměření. Učitelé druhého stupně základní školy nebo střední školy si mohou rozšířit svou dosavadní kvalifikaci studiem zaměřeným na přípravu učitelů prvního stupně základní školy.

Učitel prvního stupně základní školy zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami získá dle § 7 odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním studia v akreditovaném magisterském studijním programu zaměřeného na speciální pedagogiku pro učitele nebo studiem k rozšíření odborné kvalifikace zaměřeným na přípravu učitelů prvního stupně základní školy.

Speciální pedagog získává odbornou kvalifikaci dle § 18 vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu zaměřeným na speciální pedagogiku či dalším rozšiřujícím studiem.

Langer a Souralová (2013) podotýkají, že ucelená definice učitele dětí a žáků se sluchovým postižením se v dostupné tuzemské legislativě ani literatuře nevyskytuje. Zároveň upozorňují, že by to měl být erudovaný speciální pedagog surdoped, který vykazuje pro realizaci výchovně-vzdělávací činnosti specifické znalosti a dovednosti, které jsou nad rámec běžné pregraduální přípravy budoucích učitelů intaktních dětí. Vzhledem ke specifčnosti pedagogické práce s dětmi a žáky se sluchovým postižením je žádoucí vyžadovat vzdělání ukončené státní závěrečnou zkouškou ze surdopedie.

Asistent pedagoga vykonávající přímou pedagogickou činnost ve škole získává odbornou kvalifikaci dle § 20 vysokoškolským vzděláním studia v akreditovaném studijním oboru v oblasti pedagogických a psychologických věd, případně vyšším odborným vzděláním v oblasti pedagogiky a středním vzděláním ukončeným maturitní zkouškou s pedagogickým zaměřením.

Postgraduální příprava pedagogických pracovníků

Pojem **další vzdělávání** je spojen s řadou příbuzných pojmů např. permanentní vzdělávání, profesionální rozvoj nebo celoživotní učení. Je charakterizován jako systematický, nepřetržitý a koordinovaný proces, který navazuje na pregraduální vzdělání. Je to jeden z nejvýznamnějších a základních předpokladů transformace školství. (Lazarová, 2006)

Pedagogický slovník také nese označení pojmu permanentní vzdělávání. Jedním z primárních cílů posledních let je, aby se formální i neformální vzdělávání pedagogických pracovníků stávalo dostupným pro všechny občany, v kterémkoliv věku v souladu s jejich potřebami a zájmy. (Průcha, Walterová a Mareš, 2013)

Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu svého povolání povinnost dalšího postgraduálního vzdělávání, kterým si udržují a doplňují svou kvalifikaci, případně ji obnovují. Jednou z možností je rozšiřující studium odborné kvalifikace v rámci programu celoživotního vzdělávání na vysokých školách. Využít mohou i další vzdělávací instituce, samostudium, neformální vzdělávání či sdílení svých zkušeností. Ředitel školy je povinen pedagogickým pracovníkům udělit volno k dalšímu vzdělávání v rozsahu 12 pracovních dnů v jednom školním roce. Dobu čerpání volna určuje ředitel školy a má rovněž povinnost zpracovat plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. (zákon č. 563/2004 Sb.)

Dle Lazarové (2006) je možné zahrnout i tyto následující oblasti v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků:

- vzdělávání spojené se setkáním s kolegy z jiných spřátelených škol formou společných akcí a exkurzí;
- zajištění interního vzdělávání za pomoci externích lektorů nebo pracovníků dané školy;
- semináře, kurzy, konference;
- otevřené vzdělávání ve školách, které se zaměřují na specializovaná témata např. metody práce, profesní orientace apod.;
- možnosti samostudia;
- supervize.

Postgraduální příprava pedagogických pracovníků České republiky v oblastech speciální pedagogiky a učitelství je zajištěna také v rámci celoživotního vzdělávání na vysokých školách. **Celoživotní vzdělávání** je legislativně ukotveno § 60 v zákoně č. 111/1998 Sb., o vysokých školách. Zákon uvádí, že vysoká škola může bezplatně nebo za úplatu poskytovat celoživotní vzdělávání orientované na výkon povolání nebo zájmově. Bližší podmínky jsou dále stanoveny ve vnitřním předpisu dané vysoké školy. Účastníci v této formě vzdělávání nezískávají status studenta.

Aktuální seznam vysokých škol v České republice k datu 1.4. 2024, které zajišťují celoživotní vzdělávání v oblasti speciální pedagogiky je uveden v příloze č. 1.

V rámci postgraduální přípravy pedagogických pracovníků v oblasti vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením je vhodné navštěvovat **kurzy znakového jazyka**, které jsou nabízeny po celé České republice a je možné si vybírat z velmi širokého spektra akreditovaných i neakreditovaných kurzů. Je možné je absolvovat prezenční formou nebo online. Kurzy znakového jazyka nabízí např. Česká unie neslyšících, která je každoročně organizuje v několika modulech. Účastníci po absolvování kurzu a závěrečných zkouškách obdrží Osvědčení o rekvalifikaci, které je akreditováno MŠMT. Absolvent získá základy znakového jazyka, které dokáže využívat při komunikaci s neslyšícími. Také zná zásady správné komunikace s osobami se sluchovým postižením. (Česká unie neslyšících, 2024)

4.2 Rámcové požadavky na studijní programy pedagogických pracovníků

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vypracovalo Rámcové požadavky na studijní programy, jimiž se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání

pedagogických pracovníků dle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách. Studijní programy k dosažení kvalifikace pedagogických pracovníků podle nařízení vlády č. 275/2016 Sb., o oblastech vzdělávání ve vysokém školství, jsou řazeny do oblastí vzdělávání neučitelská pedagogika, učitelství a psychologie. (MŠMT, 2024)

Požadavky regulátora jsou závazné a stanovují především základní rozdělení kreditové studijní zátěže mezi jednotlivé složky přípravy učitelů pro jednotlivé oblasti vzdělávání. Je zde ustanovena také jejich minimální časová dotace. (MŠMT, 2023)

Uvedený počet kreditů představuje minimum pro danou složku, horní hranice není stanovena. Vysoká škola sama rozhoduje o rozložení kreditů nad rámec minimálního rozsahu. Standartní kumulativní počet kreditů za studium v bakalářském studijním programu činí 180 kreditů a za studium v magisterském studijním programu celkem 300 kreditů. (MŠMT, 2024)

Oblast vzdělávání neučitelská pedagogika

Studijní program speciální pedagogika je složen ze dvou složek – bakalářského a navazujícího magisterského studia.

Rámcové požadavky stanovují pro bakalářský studijní program speciální pedagogiky minimální počet 135 kreditů a zbývajících 45 kreditů může daná vysoká škola využít pro předměty v rámci speciální pedagogiky podle potřeb praxe a svého vlastního uvážení. (MŠMT, 2024)

Bc. Speciální pedagogika

Složka	%	Kredity
Pedagogicko-psychologická propedeutika např. obecná pedagogika, psychologie a didaktika, školní pedagogika, pedagogická psychologie, vývojová psychologie, inkluzivní didaktika, digitální vzdělávání	15	27
Speciálněpedagogický základ (speciálněpedagogické disciplíny, vícenásobná postižení, alternativní a augmentativní komunikace, expresivně-intervenční přístupy, asistivní technologie)	38	68
Medicínská propedeutika např. somatologie a somatopatologie, pediatrie	5	9
Praxe řízená a reflektovaná	17	31
Disponibilní kredity (např. univerzitní základ, cizí jazyk, sport, volitelné předměty, ICT, závěrečná práce ad.)	25	45
Celkem kreditů	100	180

Tab. č. 1 Rámcové požadavky bakalářského studijního programu speciální pedagogika (MŠMT, 2024, str. 5)

Tento bakalářský program není zaměřen na přípravu konkrétní pozice pedagogického pracovníka. Absolvováním lze ovšem získat kvalifikaci učitele v mateřské škole a ve spojení s předchozím vzděláním i kvalifikaci učitele ve třídě nebo škole zřízené pro děti či žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. (MŠMT, 2024)

U absolventů, kteří budou oprávněni působit jako pedagogičtí pracovníci ve třídách nebo školách samostatně zřízených pro žáky se sluchovým postižením (zejména u studijních programů se zaměřením na surdopedii) se očekává minimální úroveň B2 v českém znakovém jazyce. Vysoká škola, která nabízí tyto studijní programy je povinna zajistit studijní podmínky k dosažení uvedené jazykové úrovně. (MŠMT, 2024)

Oblast vzdělávání učitelství

Studijní programy v oblasti vzdělávání učitelství směřují především k naplňování Kompetenčního rámce absolventů učitelství, který lze dohledat v příloze č. 2 rámcových požadavků. Způsob naplnění je popsán v akreditační žádosti.

V této oblasti lze akreditovat i studijní programy, které se zaměřují na:

- Učitelství pro mateřské školy a speciální pedagogiku;
- Učitelství pro 1. stupeň základní školy a speciální pedagogiku.

Speciální pedagogika musí být ovšem obsažena v těchto studijních programech v plném rozsahu standardů, které jsou stanoveny pro bakalářský studijní program speciální pedagogiky. Absolventi studijního programu zaměřeného na přípravu učitelů mateřské školy a speciální pedagogiku dosahují kvalifikace učitele běžné třídy nebo třídy zřízené pro děti nebo žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Absolventi studijních programů zaměřených na speciální pedagogiku a přípravu učitelů základní školy získávají i odbornou kvalifikaci speciálního pedagoga. (MŠMT, 2024)

Bc. Učitelství pro mateřské školy

Složka	%	Kredity
Učitelská propedeutika: pedagogicko-psychologická příprava a speciálněpedagogická příprava např. obecná pedagogika, psychologie a didaktika, školní pedagogika, pedagogická psychologie, vývojová psychologie, speciální pedagogika, inkluzivní didaktika, metodologie, medicínská propedeutika, digitální vzdělávání ve vztahu k učitelství pro MŠ	22	39
Oborová složka s didaktikou zejm. český jazyk a literatura, komunikace, matematika, příroda a environmentální výchova, tělesná výchova, hudební výchova, výtvarná výchova, dramatická výchova, taneční výchova aj.	43	78
Praxe řízená a reflektovaná	13	24
Disponibilní kredity (univerzitní základ, cizí jazyk, sport, volitelné předměty, ICT, závěrečná práce ad.)	22	39
Celkem kreditů	100	180

Tab. č. 2 Rámcové požadavky bakalářského studijního programu učitelství pro MŠ (MŠMT, 2024, str. 14)

Mgr. Učitelství pro 1. stupeň základních škol

Složka	%	Kredity
Učitelská propedeutika: pedagogicko-psychologická příprava a speciálněpedagogická příprava např. obecná pedagogika, psychologie a didaktika, školní pedagogika, pedagogická psychologie, vývojová psychologie, speciální pedagogika, inkluzivní didaktika, metodologie, medicínská propedeutika, digitální vzdělávání	26	78
Oborová a oborově didaktická složka, včetně případné specializace, zejm. český jazyk a literatura s didaktikou, jazyk a jazyková komunikace, didaktika rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti, matematika s didaktikou, matematika a její aplikace, didaktika prvouky, přírodovědy, vlastivědy, cizí jazyk s didaktikou, hudební výchova, výtvarná výchova, tělesná výchova, dramatická výchova s didaktikou, člověk a jeho svět, umění a kultura, člověk a zdraví, člověk a svět práce aj.	50	150
Praxe řízená a reflektovaná (může být např. náslechová, průběžná a souvislá), doporučenou součástí je klinický rok nebo dva klinické semestry, tj. praxi je vhodné koncipovat, aby student strávil v jedné konkrétní škole na praxi alespoň 2 dny v týdnu po dobu jednoho školního roku, tj. vyjádřeno v hodinách, aby strávil na praxi v téže škole ve výuce žáků alespoň 180 hodin, z toho minimálně 90 hodin přímo učil samostatně nebo v páru.	10	30
Disponibilní kredity (mj. cizí jazyk, sport, volitelné předměty, ICT, popř. závěrečná práce, univerzitní základ)	14	42
Celkem kreditů:	100	300

Tab. č. 3 Rámcové požadavky magisterského studijního programu učitelství pro 1. st. ZŠ (MŠMT, 2024, str. 16)

Vzdělávací obsah pregraduální přípravy učitelů

MŠMT (2024) uvádí v příloze č. 1 Rámcových požadavků strategické dokumenty, které zajišťují zahrnutí konkrétních vzdělávacích oblastí do pregraduální přípravy pedagogických

pracovníků. Cílem je připravit absolventy daných studijních programů na zásadní výzvy a témata ve vzdělávání, s kterými se budou v průběhu svého povolání každodenně setkávat.

Strategické a koncepční materiály se vztahem k pregraduálnímu vzdělávání	Oblast vyplývající ze strategických a koncepčních materiálů doporučená k zahrnutí do pregraduální přípravy učitelů
Národní akční plán pro duševní zdraví 2020-2030	Psychosociální výchova a management žákovského chování (podpora dětského duševního zdraví).
Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021-2025 (Oblast 8. Vzdělávání a školství) Strategie sociálního začleňování 2021-2030	Práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky nadanými. Práce s heterogenním kolektivem.
Akční plán na léta 2022-2025 ke Státnímu programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016-2025	Enviromentální vzdělávání, výchova a osvěta.
Akční plán Strategie globálního rozvojového vzdělávání 2021-2023	Globální vzdělávání.
Akční plán 2021-2023 Strategie sociálního začleňování 2021-2030	<ul style="list-style-type: none"> • práce s rodinným a sociálním zázemím žáků, snížení sociálních nerovností žáků, • zásada rovného přístupu ke vzdělání a zákazu diskriminace na základě sociálního původu či majetku, • sociální vyloučení – příčiny, projevy, komplexnost řešení fenoménu sociálního vyloučení, • sociální status rodiny žáka a vliv na jeho vzdělávání
Strategie rovnosti žen a mužů na léta 2021-2030	Aplikace principů a požadavků genderové vyváženosti a zavádění genderové dimenze do vzdělávání.
Strategie rovnosti, začlenění a participace Romů (Strategie romské integrace) 2021-2030	<ul style="list-style-type: none"> • kultura, jazyk a historie Romů, přijímání kulturní rozmanitosti, výchova a vzdělávání romských dětí a žáků, • problém sociální exkluze a segregace, právní aspekty segregace v bydlení a ve vzdělávání, příčiny a důsledky, • anticiganismus – právní aspekty nenávistných projevů, trestní postih, rasismus a právní reflexe, • diskriminace – právní základ, antidiskriminační a školský zákon, formy diskriminace, aktuální vzdělávací otázky z pohledu rovného zacházení

Strategie spolupráce veřejné správy s nestátními neziskovými organizacemi na léta 2021-2030	Propojování formálního a neformálního vzdělávání, včetně možnosti zapojení neziskového sektoru do vzdělávacího procesu.
Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+	Strategie linie 1 – Digitální vzdělávání – posilování digitálních kompetencí pedagogů v průběhu pregraduální přípravy.
Akční plán digitálního vzdělávání 2021-2027 Nové nastavení vzdělávání a odborné přípravy pro digitální věk.	Posilování a rozvoj digitální pedagogiky, rozvoj digitálních kompetencí u žáků, studentů i učitelů.
Národní strategie finančního vzdělávání 2.0	Rozvoj finanční gramotnosti žáků, studentů i učitelů (u relevantních studijních programů)

Tab. č. 4 Strategické a koncepční materiály (MŠMT, 2024, str. 21-22)

Aktuální přehled vysokých škol V České republice a jejich studijních programů v oblasti speciální pedagogiky k datu 1.4. 2023 je uveden v příloze č. 2.

4.3 Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství

Kompetenční rámec absolventů učitelství stanovuje společné profesní kompetence, které tvoří souhrn znalostí, dovedností a postojů potřebných pro úspěšné a efektivní působení na žáky a žákyně a jejich učení v roli učitele a učitelky. Představuje společnou vizi kvality pregraduální přípravy učitelů a učitelek v České republice. Kompetence byly vytvořeny z důvodu snahy zajistit rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání všech dětí v České republice a umožnit jim maximální rozvoj jejich potencialů a kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život v měnících se světě. (MŠMT, 2023)

Cílem rámce je zkvalitnění přípravy učitelů a učitelek na fakultách a přispět ke zvýšení profesionality učitelského povolání. Rámec se zaměřuje primárně na úroveň profesní přípravy absolventů a obecnou přípravu všech předmětů na všech stupních škol. V této podobě je využitelný pro zkvalitňování pregraduální přípravy pro všechny stupně, obory i pedagogické zaměření. Rámec ovšem není obecným kompetenčním profilem již zkušeného učitele či učitelky. (MŠMT, 2023)

Kompetenční rámec je přílohou Rámcových požadavků. Studijní programy v oblasti vzdělávání učitelství by měly směřovat k naplňování tohoto rámce, jelikož je to povinný obecný cíl přípravy, ale není zde ukotvena povinnost naplňovat každou dílčí kompetenci. (MŠMT, 2023)

Je tvořen 18 kompetencemi rozdělenými do 6 oblastí. Ty jsou rozvíjeny v rámci učitelské propedeutiky, psychologie a pedagogiky, obecné a oborové didaktiky, vyučovaných oborů a pedagogické praxe. Pedagogické praxe jsou zcela zásadní příležitostí pro ukotvení

zkušeností a poznávání. Nezbytná je i kvalitní reflexe z praxí a propojení těchto zkušeností z teoretickými koncepty ze studia a z dalších odborných zdrojů. (MŠMT, 2023)

V **první oblasti** kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství, MŠMT (2023) jsou vymezeny vyučované obory a jejich zprostředkování žákům.

- Rozumím vyučovaným oborům a stále se v nich rozvíjím.
- Didakticky zprostředkovávám obsah vyučovaných oborů všem žákům v souladu s jejich vzdělávacími potřebami.

Druhá oblast se věnuje plánování, vedení a reflexí výuky.

- Nastavuji cíle výuky a vedu také žáky k nastavování vlastních cílů.
- Podporuji u žáků zvědavost a motivaci k učení.
- Poznávám vzdělávací potřeby žáků a plánuji výuku s ohledem na možnosti aktivního zapojení všech žáků a dosažení stanovených cílů.
- Efektivně vedu výuku a průběžně zjišťuji míru porozumění žáků a reaguji na jejich potřeby.
- Reflektuji výuku a průběžně vyhodnocuji dosažení stanovených cílů.

Třetí oblast se zaměřuje na vytvoření vhodného a bezpečného prostředí pro učení.

- Vytvářím bezpečné prostředí pro učení.
- Vedu žáky k chování vedoucí k podporujícímu učení a ke vzájemné spolupráci.
- Zajišťuji vhodný fyzický prostor i digitální prostředí, kde se učení odehrává.

Čtvrtá oblast má v kompetencích zpětnou vazbu a hodnocení.

- Hodnotím na základě kritérií a k tomu vedu i své žáky.
- Poskytuji a přijímám zpětnou vazbu a vedu k tomu i žáky.
- Vedu žáky k reflexi jejich učení.

V **páté oblasti** je definována profesní spolupráce

- Spolupracuji se všemi kolegy ve prospěch žáků a společného profesního růstu.
- Spolupracuji s rodiči žáků a širší komunitou školy v zájmu žáků.

Šestá oblast obsahuje profesní sebepojetí, rozvoj, etiku a duševní zdraví.

- Systematicky pracuji na svém profesním růstu a rozvoji a na utváření svého sebepečení v roli učitele.
- Odpovědně pracuji s digitálními nástroji a s informacemi, vedu žáky k demokratickým hodnotám a vždy jedním v souladu s profesní etikou.
- Systematicky pečuji o své duševní zdraví a provádím psychohygienu.

Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství MŠMT (2023) upozorňuje na řadu dalších obecných kompetencí, které tvoří významný předpoklad pro úspěšný rozvoj a uplatnění učitelů, ale nepokrývají tento rámec. Zásadní místo zaujímají převážně jazykové a komunikační kompetence, pracovní kompetence, digitální kompetence, interpersonální a interkulturní kompetence a další. Podstatnou podkategorií jsou kompetence potřebné pro vzdělávání žáků se sluchovým postižením, kteří preferují český znakový jazyk, je tedy nutná kompetence učitelů v českém znakovém jazyce. Zástupci Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel požadují alespoň úroveň B2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.

Koncept, který navazuje na příslušné kompetence rámce absolventa a absolventky učitelství MŠMT (2023) a vede k jejich naplnění je členěn do tří úrovní:

- **Úroveň 1** (absolvent/ka) – k dosažení této úrovně dochází již v průběhu studia, případně na jeho konci, kdy si absolventi osvojili a ověřili kompetence natolik, že rozumí jejich smyslu a dokáží se v nich autonomně rozvíjet a dále zlepšovat. Studenti získávají a rozvíjí uvedené kompetence pod vedením vzdělavatelů z fakulty v průběhu studia, systematicky je rozvíjí a uplatňují na pedagogických praxích či při studiu. Studenti také současně s jejich vzdělavateli formativně hodnotí míru dosažených profesních kompetencí.
- **Úroveň 2** (začínající učitel/ka) – tato úroveň je naplňována v průběhu adaptačního období začínajících učitelů, nejpozději na jeho konci. Během adaptačního období využívají podpory a zpětné vazby od uvádějícího učitele. Učitelé začínají vyučovat již autonomně a přebírat za žáky a jejich vzdělávání odpovědnost.
- **Úroveň 3** (zkušený/á učitel/ka) – úroveň, v které učitelé ovládají uvedené kompetence samostatně a s jistotou. Uplatňují je dlouhodobě a rozvíjí je po celý svůj profesní život.

Česká školní inspekce (2017) zjistila, že pedagogové v mateřských a základních školách zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona nevyužívají další vzdělávání dostatečně. Pomoc

při rozšiřování kompetencí učitelů pro rozvoj komunikačních dovedností těchto dětí by potřebovala přibližně třetina škol a více než dvě pětiny základních škol se potýkají s nedostatkem vhodných materiálů pro výuku českého znakového jazyka i neязыkových předmětů u žáků se sluchovým postižením, kteří preferují jako svůj komunikační systém právě český znakový jazyk. Na trhu je nedostatek kvalitního učebního materiálu s udělenou doložkou MŠMT, tudíž je většina škol nucena si materiály vytvářet sama nebo upravovat již ty dostupné.

Evans (2001) předpokládá u všech pedagogických pracovníků, kteří vzdělávají děti a žáky se sluchovým postižením teoretickou i praktickou znalost znakového jazyka, která by měla být součástí pregraduální i postgraduální přípravy.

Česká školní inspekce (2017) doporučuje zavést proces standardizace znalostí úrovně českého znakového jazyka s využitím Společného evropského referenčního rámce jazyků, zvýšit znalosti českého znakového jazyka učitelů a zabezpečit kvalifikované tlumočníky ve školách zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona, které vzdělávají děti a žáky se sluchovým postižením a podpořit další vzdělávání učitelů.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Výzkumné šetření

V praktické části se budeme věnovat popisu výzkumného šetření provedeného v rámci této diplomové práce, které probíhalo od května do prosince roku 2023 na území Olomouckého a Moravskoslezského kraje.

V úvodu bude definován cíl výzkumu a následně rozpracován do jednotlivých dílčích cílů a konkrétních výzkumných otázek. Dále bude prozkoumána metodika a průběh výzkumného šetření. Poslední kapitola bude zaměřena na interpretaci výsledků a následnou diskusi s doporučením pro praxi.

5.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit, zda pedagogičtí pracovníci znají zásady efektivní komunikace s dětmi a žáky se sluchovým postižením a v jaké míře je v praktických podmínkách uplatňují.

Prvním dílčím cílem je zjistit, zda se jejich erudice a předchozí zkušenosti s osobami se sluchovým postižením odráží v dodržování zásad efektivní komunikace.

Druhým dílčím cílem je zjistit, zda pedagogičtí pracovníci spolupracují s odborníky, kteří jim mohou pomoci v dodržování zásad efektivní komunikace.

Pro naplnění hlavního výzkumného cíle a jeho dílčích cílů bylo stanoveno 5 výzkumných otázek.

- **Výzkumná otázka č. 1:** *Jsou si pedagogičtí pracovníci vědomi zásad efektivní komunikace s žáky se sluchovým postižením?*
- **Výzkumná otázka č. 2:** *Jaké znají pedagogičtí pracovníci zásady efektivní komunikace s žáky se sluchovým postižením?*
- **Výzkumná otázka č. 3:** *Jak se projevuje erudice pedagogických pracovníků v dodržování zásad efektivní komunikace s žáky se sluchovým postižením?*
- **Výzkumná otázka č. 4:** *Jak se případné předchozí zkušenosti se vzděláváním žáků se sluchovým postižením u pedagogických pracovníků projevují v dodržování zásad efektivní komunikace s žáky se sluchovým postižením?*

- **Výzkumná otázka č. 5:** *Spolupracují pedagogičtí pracovníci se speciálně pedagogickým centrem pro sluchově postižené a jak se případně tato spolupráce odráží v dodržování zásad efektivní komunikace s žáky se sluchovým postižením?*

5.2 Metodologie výzkumného šetření

Ke zpracování praktické části byl využit metodologický přístup kvalitativního výzkumu.

Švaříček a Šed'ová (2014) popisují kvalitativní přístup jako proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí. Cílem je získat komplexní obraz založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.

Hendl (2005) ho charakterizuje jako pružný proces, při kterém dochází k úsilí získat jednotný pohled na předmět studie dlouhodobějším a intenzivnějším zkoumáním. V počátku je stanoveno téma výzkumu a jeho cíle. Následně se určí základní výzkumné otázky, které se mohou v průběhu výzkumu modifikovat nebo doplňovat.

Jeho postup je utvářen v průběhu sběru dat a zkoumaná realita je studována velice podrobně. Získáváme tak spousta informací o poměrně malém počtu jedinců. (Olecká a Ivanová, 2010)

Sběr dat a jejich analýza probíhají v delším časovém intervalu pomocí dlouhodobějšího a intenzivnějšího kontaktu s terénem či situací jedince. Výzkumný proces má longitudinální charakter. Cílem výzkumníka je hledat a následně zpracovat veškeré informace, které budou pro jeho výzkum prospěšné. Mezi nejobvyklejší metody sběru dat využívá převážně přepisy z rozhovorů, pozorování, dokumentů, audiozáznamů a dalších. Nepoužívá tedy standardizované metody a testové materiály. (Hendl, 2005)

Tento typ výzkumu prokazuje vysokou míru validity, avšak míra reliability je nízká, jelikož interpretace vycházejí pouze od jednoho konkrétního výzkumníka a mohou být ovlivněny. (Olecká a Ivanová, 2010)

Nespornou výhodou kvalitativního výzkumu je především jeho podrobnost a hloubková analýza zkoumaných jevů. Umožňuje také studovat procesy v jejich přirozeném prostředí. Nevýhodou jeho pružného a nestrukturovaného charakteru je, že jej nelze reaplikovat a bývá často časově náročný. Získané poznatky v rámci výzkumu není možné zobecnit a aplikovat na jiné prostředí či jiný výzkumný vzorek. Výsledky kvalitativního výzkumu mohou být také oproti výzkumu kvantitativnímu ovlivněny vlastními preferencemi výzkumníka. (Hendl, 2005)

Metody sběru dat

Data byla získávána při zpracování výzkumného šetření dvěma metodami.

První výzkumnou metodou sběru dat bylo pozorování pedagogických pracovníků přímo při vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením.

Pozorování lze definovat dle Švaříčka a Šed'ové (2014) jako dlouhodobé a systematické sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat daný proces. Také ve své publikaci zdůrazňují, že pozorování bývá vhodně zvolenou metodou převážně při provádění výzkumu ve školní třídě, jelikož nedochází k narušení přirozeného chování žáků ve školním prostředí.

Pozorování se uskutečnilo u jednotlivých pedagogů působících na 1. stupni základních škol převážně v rozsahu 2 vyučovacích hodin. Pedagožka základní školy zřízené pro žáky se sluchovým postižením dle § 16 odst. 9 školského zákona poskytla pro účely výzkumu pozorování v rozsahu 3 vyučovacích hodin. Pozorování bylo zaměřeno především na vyučovací předměty matematiky, českého jazyka a anglického jazyka. Pozorování v běžné mateřské škole i mateřské škole zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona pro děti se sluchovým postižením bylo uskutečněno v rozmezí 2 dnů při hlavních vzdělávacích částech. Samotné pozorování trvalo průměrně v rozsahu 60 minut.

Pedagogičtí pracovníci i děti a žáci byli seznámeni s přítomností výzkumníka jako pozorovatele ve třídě, ale nebyl jim sdělen cíl výzkumu ani předmět a účel pozorování. Pedagogičtí pracovníci neměli možnost se záměrně předem připravit na správné dodržování zásad efektivní komunikace s dětmi a žáky se sluchovým postižením při vzdělávání. Průběh výuky byl pouze pozorován a zaznamenávám do pozorovacího archu. Žádným způsobem nebylo do průběhu výuky zasahováno

Druhou výzkumnou metodou byl polostrukturovaný rozhovor s pedagogickými pracovníky.

Švaříček a Šed'ová (2014) označují rozhovor jako nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu a nazývají ho jako hloubkový rozhovor.

Skutil (2011) upozorňuje, že polostrukturovaný rozhovor je pravděpodobně jeho nejrozšířenější podobou. Tazatel se drží předem připravených otázek, ale zároveň reaguje na podněty respondenta.

Otázky do již zmíněného rozhovoru byly poskytnuty až po uskutečněním pozorování, ale s časovým předstihem. Rozhovor následně probíhal ve školním prostředí v prostorách kabinetu či kanceláře. Přítomni byli pouze dotazující a tázaný pedagogický pracovník. Pedagogičtí pracovníci na otázky odpovídali formou volných odpovědí. Všechny rozhovory byly po předchozím informovaném souhlasu nahrávány na diktafon a následně přepsány do elektronické podoby. Časové rozpětí jednoho rozhovoru se pohybovalo v rozmezí půl až jedné hodiny. V rámci výzkumného šetření bylo realizováno celkem 8 rozhovorů.

Výzkumný vzorek

Výběr výzkumného vzorku byl záměrný. Cílem při výběru vhodného výzkumného vzorku bylo najít pedagogické pracovníky s různorodou pedagogickou kvalifikací a odlišnými zkušenostmi v problematice vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením.

Výzkumný vzorek tvoří 9 pedagogických pracovníků. Výběr byl zaměřen pouze na pedagogické pracovníky v předškolním a základním vzdělávání. Hlavními participanty výzkumu jsou tedy pedagogičtí pracovníci, kteří vzdělávají děti či žáky se sluchovým postižením v rámci individuální integrace v běžné mateřské škole či na 1. stupni základní školy a také pedagogičtí pracovníci vzdělávající děti a žáky se sluchovým postižením ve školách zřízených dle §16 odst. 9 školského zákona.

Pro výzkum se podařilo získat jednoho pedagoga běžné mateřské školy, dva pedagogy na 1. stupni běžné základní školy, dva pedagogy z mateřské školy zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona pro děti se sluchovým postižením a jednoho pedagoga na 1. stupni základní školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona pro žáky se sluchovým postižením.

Jedním z hlavních participantů je také speciální pedagog působící ve speciálně pedagogickém centru pro sluchově postižené, s kterým byl uskutečněn rozhovor.

Do výzkumu byli zařazeni dva asistenti pedagoga. První asistent pedagoga pouze v rámci pozorování a druhý asistent pedagoga byl součástí pozorování i následného rozhovoru.

Výběr pedagogických pracovníků byl situován výhradně na oblast Olomouckého kraje a Moravskoslezského kraje. Pozorování bylo zaměřeno primárně na pedagogické pracovníky a děti a žáci se sluchovým postižením nebyli hlavním zájmem pozorování. Byl sledován pouze způsob komunikace a dodržování zásad komunikace, tak aby byl přínosný a efektivní pro jejich vzdělávání.

Z důvodu ochrany soukromí nejsou zveřejněna skutečná jména pedagogických pracovníků, jména dětí a žáků, názvy mateřských a základních škol.

5.3 Průběh výzkumného šetření

5.3.1 Pedagog A

Záznam z pozorování

Mluvený projev a dodržování zásad efektivní komunikace v průběhu pozorování

Mluvený projev pedagožky byl dobře srozumitelný s optimální hlasitostí řeči i tónem hlasu, bez přehnané artikulace s přirozenou mimikou. Při svém mluveném projevu si nikdy nezakrývala obličej rukou či jinými předměty. Při svém výkladu nikdy nepochodovala po třídě, ale stála na jednom místě, neotáčela hlavou ani celým tělem a dodržovala optimální vzdálenost k odezírání. Zrakový kontakt udržovala se všemi žáky ve třídě a s dívkou se sluchovým postižením zejména v případě, kdy ji vyvolala. Při individuálním vysvětlování a komunikaci s dívkou zrakový kontakt navazovala, seděla naproti její lavice v optimální vzdálenosti i výškové úrovni. Nevyužívala žádné obrázky či jiné vizuální pomůcky kromě promítání cvičení a příkladů na tabuli. Oblečena byla do modré květované halenky a černých kalhot. Neměla žádné výrazné a rušivé doplňky na rukou, uších, krku či hlavě. Vlasy měla rozpuštěné s délkou po ramena, rty jemně zvýrazněné rtěnkou.

Charakteristika žáka se sluchovým postižením a dalších žáků.

Ve třídě se vzdělává 26 žáků. Z toho 1 žák se sluchovým postižením, 1 žák s poruchou autistického spektra, 1 žák s odlišným mateřským jazykem, 2 žáci s ADHD. V průběhu obou pozorování bylo ve třídě přítomných 21 žáků. Dívka se sluchovým postižením má středně těžkou sluchovou ztrátu kompenzovanou sluchadly na obou uších. Sluchová vada byla zjištěna až v předškolním věku a předtím byla diagnostikovaná vývojová dysfázie. Dívka navštěvovala logopedickou třídu v běžné mateřské škole. Využívá služby speciálně pedagogického centra pro sluchově postižené. Má přiznaná podpůrná opatření 3. stupně a také podporu asistenta pedagoga. Dívka komunikuje pouze orálně, při komunikaci nepoužívá znaky ani prstovou abecedu. Její řečový projev je velmi tichý. Dívka je klidná a celkem stydlivá, nicméně pokud něčemu nerozumí nebo špatně slyší, tak na to upozorní zejména svou asistentku pedagoga, která je pro ni k dispozici. Bylo zřejmé, že je pro ni v komunikaci velmi důležité odezírání a zrakový kontakt.

Charakteristika prostředí a třídy

Třída je nedostatečně velká pro celkový počet žáků. Lavice vyplňují celý prostor třídy a mají mezi sebou opravdu malé mezery. Žáci mají omezený osobní prostor a procházení mezi lavicemi není jednoduché. Lavice ve třídě jsou v klasickém uspořádání do 5 řad. Dívka sedí v první lavici uprostřed. Pedagožka má naproti její lavici přisunutý stůl a židli. Individuálně zde s dívkou pracuje a vysvětluje ji učivo, zadání a kontroluje úkoly. Zhruba 1,5m je od předních lavic vzdálená tabule, která je z vnější strany černá na křídly a z vnitřní strany je bílá na fixy. Pedagožka ve výuce na tabuli promítala z počítače cvičení a příklady z učebnice. Osvětlení je ve třídě bodové, tudíž nedochází k osvětlování či stínění obličejů. Okna mají zatahovací rolety. Na podlaze je lino. Třída je umístěna v klidné části školy na konci chodby. Nedoléhá zde hluk z okolních tříd ani z chodby. Okna jsou orientována směrem do parku.

Datum pozorování 24. 10. 2023

Předmět: matematika

Počet přítomných žáků – 21

Vyučovací hodina trvala 45 minut. Pedagožka s žáky aktivně komunikovala dohromady 25 minut. Ihned v úvodu hodiny pedagožka s dívkou 2 minuty kontrolovala výsledky domácího úkolu. Pedagožka seděla na židli naproti její lavice v optimální výškové úrovni i vzdálenosti. S dívkou navazovala zrakový kontakt a měla možnost odezírat. Pedagožka poté promítala na tabuli příklady z počítače. Žáci se hlásili a nevykřikovali. Pedagožka je vyvolávala jménem. Při práci u tabule pedagožce po dobu 3 minut osvětloval projektor obličej a 2 minuty byla otočená k tabuli. Nicméně dívka se sluchovým postižením v tu dobu individuálně počítala příklady s asistentkou pedagoga, tudíž to na příjem informací nemělo vliv. Následně pedagožka napsala zadání cvičení na tabuli a vysvětlila žákům individuální práci. Pedagožka 1 minutu individuálně dovysvětlila slovní úlohu dívce a také si ověřila její porozumění. Navazovala s dívkou zrakový kontakt a také měla možnost odezírat. Do konce hodiny pedagožka ještě jednou dívku vyvolala jejím jménem a 2x s ní navázala zrakový kontakt.

Sledovaná oblast	Délka trvání z 45 minut	%
Komunikace	25/45 minut	55.6 %
Zrakový kontakt	3x, 3 minuty/25 minut	24 %
Možnost odezírat	25/25 minut	100 %
Hluk a ruch	Škála	Průměr z 25minut
	0 – úplné ticho, 1 – mírný šum, 2 – mírný ruch, 3 – ruch a hluk, 4 – vysoký hluk, 5 – nadměrný hluk	0.5

Tab. č. 5 Data získaná z pozorovacího archu pedagoga A

Pozorování asistentky pedagoga č. 1

Asistentka pedagoga s dívkou se sluchovým postižením pracovala a komunikovala v průběhu celé hodiny po dobu 24 minut. Během prvních 4 minut asistentka s dívkou pracovala individuálně. Dívka asistentce sdělovala správné výsledky příkladů. Dalších 20 minut dívka počítala samostatně příklady z učebnice. Asistentka seděla vedle ní a pomáhala ji s počítáním slovní úlohy a kontrolovala výsledky. Asistentka navazovala po celou dobu s dívkou zrakový kontakt a ta měla možnost odezírat. Výšková úroveň i vzdálenost byla v pořádku.

Sledovaná oblast	Délka trvání z 45 minut	%
Komunikace	24/45 minut	53,3 %
Zrakový kontakt	24/24 minut	100 %
Možnost odezírat	24/24 minut	100 %
Hluk a ruch	Škála	Průměr z 24minut
	0 – úplné ticho, 1 – mírný šum, 2 – mírný ruch, 3 – ruch a hluk, 4 – vysoký hluk, 5 – nadměrný hluk	0.7

Tab. č. 6 Data získaná z pozorovacího archu asistenty pedagoga č. 1

Datum pozorování 24. 10. 2023

Předmět: český jazyk

Počet přítomných žáků – 21

Vyučovací hodina trvala 45 minut. Pedagožka s žáky za přítomnosti dívky se sluchovým postižením komunikovala 15 minut. V prvních 5 minutách se žáci s pedagožkou přivítali a ta jim následně vysvětlila, co budou dnes dělat. Pedagožka napsala zadání diktátu na tabuli a asistentka pedagoga odešla s dívkou psát diktát na chodbu. Po dobu 1 minuty dívka nemohla odezírat z úst pedagožky. Po příchodu dívky pedagožka žákům 5 minut vysvětlovala následující úkol v učebnici. Někteří žáci se hlásili a pedagožka je jmény vyvolávala odpovídala jim na otázky. Dívka měla po celých 5 minut možnost odezírat a 2x s ní pedagožka navázala zrakový kontakt. Zároveň ji následně 2 minuty individuálně vysvětlovala zadání s ukázkou v učebnici. S dívkou navazovala zrakový kontakt a ta měla možnost odezírat. Pedagožka si však nijak neověřila porozumění dívky. Po samostatné práci pedagožka vyvolávala žáky jménem

a ti četli rýmy, které vymysleli. Dívka měla možnost odezírat, ale zrakový kontakt navázán nebyl. V posledních dvou minutách pedagožka pustila píseň z muzikálu, která byla velice potichu a nešlo ji téměř rozumět.

Sledovaná oblast	Délka trvání z 45 minut	%
Komunikace	15/45 minut	33,3 %
Zrakový kontakt	6/15 minut	40 %
Možnost odezírat	14/15 minut	93,3 %
Hluk a ruch	Škála	Průměr z 15minut
	0 – úplné ticho, 1 – mírný šum, 2 – mírný ruch, 3 – ruch a hluk, 4 – vysoký hluk, 5 – nadměrný hluk	0.8

Tab. č. 7 Data získaná z pozorovacího archu pedagoga A

Pozorování asistentky pedagoga č. 1

Dívka se sluchovým postižením a žákem s odlišným mateřským jazykem psala diktát s asistentkou pedagoga mimo třídu, který trval 18 minut. Žáci seděli v lavici na chodbě a asistentka, která diktovala věty seděla za nimi na židli. Dívka neměla možnost odezírat ani nemohla navázat zrakový kontakt. Pokud dívka špatně slyšela nebo nerozuměla diktovaným slovům, tak se na asistentku otočila a ta ji větu či slova i několikrát zopakovala. Dívka sama vyhledávala podporu asistentky tím, že se na ni otočila a měla možnost odezírat. Při delších a složitějších slovech asistentka dané slovo vyslabikovala. Asistentka poté přečetla celý diktát znovu, aby si ho mohli zkontrolovat. Nicméně dívka neměla opět možnost odezírat a musela se na asistentku otáčet. Chodba byla prázdná a nedoléhal zde ruch z ostatních tříd.

Sledovaná oblast	Délka trvání z 45 minut	%
Komunikace	18/45 minut	40 %
Zrakový kontakt	8/18 minut	44,4 %
Možnost odezírat	8/18 minut	44,4 %
Hluk a ruch	Škála	Průměr v 18 minut
	0 – úplné ticho, 1 – mírný šum, 2 – mírný ruch, 3 – ruch a hluk, 4 – vysoký hluk, 5 – nadměrný hluk	0

Tab. č. 8 Data získaná z pozorovacího archu asistentky pedagoga č. 1

Rozhovor s pedagogem A

Polostrukturovaný rozhovor byl veden s pedagogem, který pracuje na 1. stupni běžné základní školy a v rámci individuální integrace vzdělává žáka se sluchovým postižením. Pedagožka působí jako pedagogický pracovník již 30 let. Dívku se sluchovým postižením v době výzkumného šetření vzdělávala teprve 2. měsícem.

Původním profesním zaměřením pedagožky bylo učitelství 2. stupně základních a středních škol se zaměřením na zeměpis a ruský jazyk, poté si svou kvalifikaci rozšířila

o učitelství 2. stupně základní a střední školy se zaměřením na německý jazyk a před 10 lety dokončila studium učitelství pro 1. stupeň základních škol.

Pedagožka ihned v úvodu rozhovoru uvádí, že není speciální pedagog, a proto se problematikou sluchového postižení nikdy nezabývala. Během své 30leté pedagogické praxe se s dítětem se sluchovým postižením nesešla. Je to její první zkušenost a žádné předchozí zkušenosti se vzděláváním žáka se sluchovým postižením nemá. Dívka momentálně nastoupila do 3. třídy a pedagožka tuto třídu převzala od kolegyně.

Při předávání třídy dostala pedagožka od své kolegyně pokyny, jak má k dívce přistupovat, navázat s ní kontakt, a hlavně jak s ní komunikovat. Pedagožka přiznává, že měla ze začátku velké obavy.

Zhodnotila, že zásady efektivní komunikace nejspíš zná. Ví, že při komunikaci s dívkou musí být v jejím zorném poli a udržovat s ní zrakový kontakt, musí zřetelně artikulovat a zajistit vhodné podmínky pro odezírání. Neměla by být při komunikaci otočená zády. Tyto zásady se snaží dodržovat, ale není to pro ni vždy možné. Je to pro ni velice náročné, jelikož musí psát na tabuli, udržovat zrakový kontakt i s jinými žáky, a to v praxi dle jejich slov není možné. Pedagožka se i přesto snaží tyto zásady uplatňovat, ale nelze na ně myslet stále, protože musí myslet na jiné zásady a dodržovat je. Je pro ni obtížné s dívkou komunikovat, jelikož dívka mluví také velice potichu a ve třídě je dalších 25 žáků z toho 1 žák s odlišným mateřským jazykem, 1 žák s autismem a také 2 žáci s ADHD. Pedagožka si dívku posadila do první lavice uprostřed a při vyučování sedí nebo stojí naproti její lavice. Dívka preferuje mluvenou řeč. Při individuálním vysvětlování sedí naproti dívce a otáčí k ní svou učebnici, kde jí ukazuje správné cvičení, příklad nebo úkol. Je to takhle pro pedagožku jednodušší, ale nemá kapacitu na žádné další opatření. Také dodává, že člověk nemůže dělat všechno.

Dívka má dle slov pedagožky obrovskou výhodu vzdělávání v běžné základní škole. Cítí potřebu ji pomáhat a snaží se uzpůsobit výuku, tak aby to pro dívku bylo přijatelné a efektivní. Zároveň má dívka ve třídě asistentku pedagoga, s kterou má skvělý vztah. Dívka ví, kdy se na ní má obrátit a říct si o pomoc.

Pedagožka nespolupracuje s žádnými odborníky v oblasti sluchového postižení a spolupráci se speciálně pedagogickým centrem nepovažuje za důležitou. Zastává názor, že je schopna pracovat i bez doporučení a je přesvědčená, že je natolik zkušená a schopna vycítit to, co dané dítě potřebuje. Myslí si, že doporučení ke vzdělávání by jí příliš nepomohlo a kdyby cítila potřebu, tak si vyhledá odbornou literaturu z dané problematiky nebo půjde na konzultaci

k člověku, kterému v dané oblasti důvěřuje. Podporu by nehledala od speciálně pedagogického centra, ale např. od své kolegyně, která ji třídu předávala. Kolegyně je totiž speciální pedagog a má státní závěrečné zkoušky ze surdopedie a logopedie, také zná znakový jazyk. Zároveň má kolegyně s dívkou každý týden předmět speciálně pedagogické péče.

Pedagožka ovšem hojně využívá dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a všeobecně se stále vzdělává. Během celého roku se účastní různých, seminářů, kurzů a webinářů. Další vzdělávání zaměřené na speciální pedagogiku a sluchové postižení určitě neplánuje.

Pedagog A	
Pracovní pozice	Učitelka na 1. stupni běžné základní školy
Kvalifikace v oblasti speciální pedagogiky	Ne
Délka praxe ve školství	30 let
Předchozí zkušenosti se vzděláváním žáků se sluchovým postižením	Žádné
Doba/délka vzdělávání žáka	2 měsíce
Znalost zásad efektivní komunikace	Ano

Tab. č. 9 Data získaná z polostrukturovaného rozhovoru s pedagogem A

5.3.2 Pedagog B

Záznam z pozorování

Mluvený projev a dodržování zásad efektivní komunikace v průběhu pozorování

Mluvený projev pedagožky byl dobře srozumitelný s optimální hlasitostí řeči i tónem hlasu, bez přehnané artikulace s přirozenou mimikou. Nicméně pedagožka poněkud rušivě a nepřiměřeně gestikulovala. Při komunikaci byla často otočená zády k tabuli nebo mluvila směrem do počítače, pochodovala v uličce mezi lavicemi. Při svém projevu si nikdy nezakrývala obličej rukou a dodržovala optimální vzdálenost k odezírání. Zrakový kontakt udržovala se všemi žáky a s dívkou se sluchovým postižením pouze v případě, kdy ji vyvolala. Při vyvolání dívku vždy oslovila jejím jménem. Po celou dobu výuky využívala vizuální pomůcky např. obrázky (čísla, barvy), předměty (panenky, míč, auto, královská koruna, kostky) a nikdy si jimi nezakrývala obličej. V hodinách na žáky mluvila s mírnou převahou česky, ale i anglicky ve velice jednoduchých větách. Cvičení v sešitě či učebnici vždy promítala i na tabuli. Všechny důležitá slova a pojmy také na tabuli zapisovala. Oblečena byla do tmavě modrého trička a černých kalhot. Neměla žádné výrazné a rušivé doplňky na rukou, uších, krku či hlavě, rty také zvýrazněné neměla. Dlouhé vlasy měla stažené do culíku.

Charakteristika žáka se sluchovým postižením a dalších žáků.

Pedagožka vzdělává totožnou dívku se sluchovým jako pedagožka A. Žáci jsou na anglický jazyk rozděleni na dvě poloviny. Během obou pozorování bylo ve třídě 13 žáků. Dívka se sluchovým postižením byla v obou hodinách aktivní. V průběhu hodin se aktivně hlásila a dávala pozor. V případě, že ji pedagožka vyvolala, vždycky znala správnou odpověď na danou otázku. Pokud ji bylo něco nejasné nebo něčemu nerozuměla, tak se zeptala asistentky pedagoga.

Charakteristika prostředí a třídy

Pedagožka vzdělává dívku se sluchovým postižením z anglického jazyka ve stejné třídě jako pedagožka A.

Datum pozorování 13. 11. 2023

Předmět: anglický jazyk

Počet žáků – 13

Vyučovací hodina trvala 45 minut a po celou dobu pedagožka s žáky komunikovala. Ihned na začátku hodiny pedagožka žáky informovala, že budou zítra psát test. Po této informaci nedošlo k žádné zpětné vazbě a ověření si porozumění dívky ze strany pedagožky. Nicméně následně pedagožka na tabuli promítla cvičení, které se bude objevovat v testu a s žáky ho před testem procvičila. S dívkou průběhu hodiny navázala celkem 8x zrakový kontakt pokaždé v případě, kdy dívku vyvolala. Dívku vždy oslovila jménem. Zároveň pedagožka 22 minut z celé hodiny při svém výkladu mluvila otočená k tabuli nebo do obrazovky počítače. Také chodila mezi lavicemi a byla k dívce se sluchovým postižením otočená zády, tudíž ji znemožňovala odezírání. Žáci ve třídě byli také poměrně hluční, vykřikovali nebo si mezi sebou povídali.

Sledovaná oblast	Délka trvání z 54 minut	%
Komunikace	45/45 minut	100 %
Zrakový kontakt	8x/45 minut	17.8 %
Možnost odezírat	23/45 minut	51 %
Hluk a ruch	Škála	Průměr z 45 minut
	0 – úplné ticho, 1 – mírný šum, 2 – mírný ruch, 3 – ruch a hluk, 4 – vysoký hluk, 5 – nadměrný hluk	2.7

Tab. č. 10 Data získaná z pozorovacího archu pedagoga B

Pozorování asistentky pedagoga č. 1

Asistentka pedagoga s dívkou se sluchovým postižením pracovala a komunikovala v průběhu celé hodiny po dobu 4 minut. Poprvé za dívkou přišla, aby ji dívka individuálně vyjmenovala postupně dny v týdnu v anglickém jazyce. Poté dívce zopakovala pokyn, že má hledat předměty v určité barvě. Potřetí a počtvrté ji dívka sdělovala správnou odpověď na pedagožčinu otázku a asistentka ji podněcovala, aby se přihlásila. Asistentka vždy s dívkou navázala zrakový kontakt a dívka měla možnost odezírat. Také spolu udržovaly optimální vzdálenost i výškovou úroveň.

Sledovaná oblast	Délka trvání z 45 minut	%
Komunikace	4/45 minut	8,9 %
Zrakový kontakt	4/4 minut	100 %
Možnost odezírat	4/4 minut	100 %
Hluk a ruch	Škála	Průměr z 4 minut
	0 – úplné ticho, 1 – mírný šum, 2 – mírný ruch, 3 – ruch a hluk, 4 – vysoký hluk, 5 – nadměrný hluk	2,27

Tab. č. 11 Data získaná z pozorovacího archu asistenty pedagoga č. 1

Datum pozorování 16. 11. 2023

Předmět: anglický jazyk

Počet žáků – 13

Vyučovací hodina trvala 45 minut. Pedagožka s žáky aktivně 27 minut komunikovala. Pedagožka ihned v úvodu hodiny vysvětluje žákům pravidla hry tichá pošta. Při vysvětlování s dívkou navazovala zrakový kontakt a dívka mohla odezírat. Nicméně při samotné hře pedagožka s dívkou zrakový kontakt neudržovala a ani odezírat nemohla. Zároveň byla při této hře velice zmatená organizace a nepřiměřený hluk, žáci nedávali pozor, neustále se měnili v pořadí zástupu a nahlas si mezi sebou povídali. Po příchodu do třídy pedagožka žákům rozdávala opravené testy a říkala jim instrukce ohledně vybírání žákovské knížky. Dívka neměla možnost odezírat a pedagožka neověřila ani není porozumění. Následně s dívkou pedagožka individuálně kontrolovala výsledky testu, vysvětlovala ji chyby. Výšková úroveň i vzdálenost byla optimální. Ovšem stála vedle dívky a dívala se do testu, tudíž s dívkou zrakový kontakt nenavazovala a dívka nemohla ani odezírat. Ve třídě byl současně i velký hluk, jelikož ostatní žáci pobíhali po třídě, ukazovali si vzájemně testy a sdíleli své známky. Pedagožka během hodiny ještě 3x dívku vyvolala jménem, vždy s ní navázala zrakový kontakt a měla možnost odezírat. Žáci pracovali 12 minut samostatně na úkolu v sešitě. Pedagožka v závěru

hodiny zkontrolovala jejich správné odpovědi. Mluvila celou dobu otočená k tabuli, ale správné odpovědi zapisovala na tabuli.

Sledovaná oblast	Délka trvání z 45 minut	%
Komunikace	27/45 minut	60 %
Zrakový kontakt	9/27 minut	33,3 %
Možnost odezírat	13/27 minut	48,1 %
Hluk a ruch	Škála	Průměr z 27 minut
	0 – úplné ticho, 1 – mírný šum, 2 – mírný ruch, 3 – ruch a hluk, 4 – vysoký hluk, 5 – nadměrný hluk	3

Tab. č. 12 Data získaná z pozorovacího archu pedagoga B

Pozorování asistentky pedagoga č. 1

Asistentka pedagoga s dívkou se sluchovým postižením pracovala a komunikovala v průběhu celé hodiny po dobu 12 minut. Prvních 6 minut asistentka šeptala do ucha dívce správné odpovědi při tiché poště. Dívka neměla možnost odezírat ani s asistentkou nenavazovala zrakový kontakt. Zároveň byla při této hře velice zmatená organizace a hluk, žáci nedávali pozor, neustále se měnili v pořadí zástupu a nahlas si mezi sebou povídali. Během hodiny následně dívka 4x oslovila asistentku, protože neporozuměla zadání úkolu pedagožky. Asistentka dívce zopakovala, vysvětlila zadání nebo ukázala stranu v sešitě. S dívkou vždy při komunikaci navázala zrakový kontakt a dívka mohla odezírat. Vzdálenost i výšková úroveň byla optimální. V posledních 2 minutách vyučovací hodiny asistentka s dívkou kontrolovala výsledky v sešitě.

Sledovaná oblast	Délka trvání z 45 minut	%
Komunikace	12/45 minut	26,7 %
Zrakový kontakt	6/12 minut	50 %
Možnost odezírat	6/12 minut	50 %
Hluk a ruch	Škála	Průměr z 12minut
	0 – úplné ticho, 1 – mírný šum, 2 – mírný ruch, 3 – ruch a hluk, 4 – vysoký hluk, 5 – nadměrný hluk	3.25

Tab. č. 13 Data získaná z pozorovacího archu asistenta pedagoga č. 1

Rozhovor pedagogem B

Polostrukturovaný rozhovor byl veden s pedagogem, který pracuje na 1. stupni běžné základní školy a v rámci individuální integrace vzdělává žáka se sluchovým postižením. Vzdělává tu stejnou dívku se sluchovým postižením jako pedagog A. Pedagožka působí jako pedagogický pracovník již 30 let. Dívku se sluchovým postižením v době výzkumného šetření vzdělává 3. měsícem z předmětu anglického jazyka.

Pedagožka má dosažené magisterské vzdělání ve studijním programu učitelství pro 2. stupeň základní školy se zaměřením na tělesnou výchovu a výchovu k občanství. Před 10 lety si rozšířila svou dosavadní kvalifikaci ve studijním programu učitelství anglického jazyka pro 1. stupeň základní školy a 8 let je součástí školního poradenského pracoviště a zajišťuje výchovné a kariérové poradenství.

Pedagožka sděluje, že se problematikou sluchového postižení nikdy nezabývala a nemá ani žádné předchozí zkušenosti se vzděláváním žáků se sluchovým postižením. Zároveň nemá ani žádnou přímou zkušenost ze svého osobního života. Musela se tedy zaměřit na doporučení ke vzdělávání dívky a přečíst si jednotlivá podpůrná opatření a zjistit, jakou podporu bude dívka v anglickém jazyce potřebovat.

Pedagožka v rozhovoru uvádí, že samozřejmě ví, že musí zřetelně artikulovat, navazovat zrakový kontakt, nesmí se otáčet zády či bokem k dívce nebo si zakrývat ústa při mluvení, jelikož ji to znemožňuje odezírání. Musí také průběžně kontrolovat porozumění dívky a pokud ji nerozumí, tak danou otázku přeformulovat. Pedagožka také hodnotí, že z důvodu její nezkušenosti mnohdy zapomene na to, že když začne chodit po třídě, tak na ni dívka nevidí a musí se otáčet. Zároveň dívka sedí v první lavici, tak na ni velmi dobře vidí, ale sama přiznává, že se musí zaměřit na to, aby ve třídě stála na jednom místě a nepochodovala mezi lavicemi.

Jak již bylo výše zmíněno, pedagožka vychází převážně z doporučení ke vzdělávání a také se tam dočetla, že by za ni neměl být zdroj světla a zvažuje, jestli dívku neruší zapnutá interaktivní tabule, kterou pedagožka hojně ve výuce využívá. Nedokáže ovšem sama posoudit, v jaké míře je dívčino sluchové postižení závažné a je pro ni těžké výuku stoprocentně individuálně uzpůsobit dívce a jejím dalším 14 spolužákům. Zásady efektivní komunikace musí dodržovat vědomě a nemá je stále osvojeny přirozeně, ale nemyslí si, že by ji některé z nich dělaly velké potíže. Zásady, které ví a zná, chce dále uplatňovat a hlídat si jejich správné užití.

Velkou výhodou ve výuce spatřuje v asistentce pedagoga, která v případě potřeby dívce pomáhá a ověřuje její porozumění. Pokud dívka něčemu nerozumí, tak nemá strach se zeptat a říct si o pomoc. Asistentka také v hodinách pedagožce nenápadně naznačuje, že dívka zná správnou odpověď na otázku a má ji vyvolat i v případě, že se dívka nehlásí. Pokud dívka odpoví správně, ale se špatnou výslovností, tak ji pedagožka ujistí, že to řekla dobře, ale zároveň zopakuje správnou výslovnost. Nesprávnou výslovnost u dívky nehodnotí. Dívka je ve výuce velmi aktivní a často se sama hlásí.

Během výuky pedagožka všeobecně využívá mnoho názorných ukázek, reálných a zástupných předmětů či obrázků. Vzdělávací materiály z anglického jazyka považuje za skvělé a v příštím pololetí budou mít žáci i interaktivní učebnice. Pedagožka zmiňuje, že znakový jazyk neovládá a komunikuje s dívkou mluvenou řečí. Při komunikaci dbá na zrakový kontakt a úroveň porozumění.

Pedagožka je současně i výchovná poradkyně, tudíž má na starosti všechna doporučení ke vzdělávání a podpůrná opatření na škole. Se speciálně pedagogickým centrem komunikuje pouze skrz podpůrná opatření, zejména telefonicky či mailem. Všechny podstatné informace našla v doporučení ke vzdělávání, ve kterém je přímo uvedeno, jak s dítětem se sluchovým postižením komunikovat a jsou zde konkrétně popsány jednotlivé zásady efektivní komunikace. Doporučení ke vzdělávání bylo pro pedagožku zcela dostačující a také se radila s kolegyní speciální pedagožkou, která byla třídní učitelkou dívky v 1. a 2. třídě a stále ji má na předmět speciálně pedagogické péče.

Pedagožka také využívá dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Zaměřuje se převážně na semináře a v oblasti kariérového poradenství a také se věnuje jazykovým webinářům a seminářům. Na oblast speciální pedagogiky ani sluchového postižení se nezaměřuje a tuto oblast přenechává kolegyním, které jsou speciální pedagožky. Ve škole mají i mnoho pedagogů, kteří mají vystudovaný studijní program učitelství pro 1. stupeň nebo 2. stupeň základní školy a speciální pedagogiku.

Pedagog B	
Pracovní pozice	Učitelka na 1. stupni běžné základní školy
Kvalifikace v oblasti speciální pedagogiky	Ne
Délka praxe ve školství	30 let
Předchozí zkušenosti se vzděláváním žáků se sluchovým postižením	Žádné
Doba/délka vzdělávání žáka	3 měsíce
Znalost zásad efektivní komunikace	Ano

Tab. č. 14 Data získaná z polostrukturovaného rozhovoru s pedagogem B

5.3.3 Pedagog C

Záznam z pozorování

Mluvený projev a dodržování zásad efektivní komunikace v průběhu pozorování

Mluvený projev pedagožky byl velice příjemný a srozumitelný. Používala přirozenou mimiku a neartikulovala přehnaně. Hlasitost i tón řeči byl také optimální. Volila spíše jednodušší a jasné věty než dlouhá souvětí. Nepoužívala cizí výrazy a slova se složitými shluky souhlásek. Při komunikaci si nikdy nevědomě nezakrývala obličej rukou, neotáčela hlavou,

nemluvila otočená k tabuli ani nepochodovala při výkladu po třídě. S dívkou udržovala opravdu intenzivní zrakový kontakt v průběhu celé komunikace. Pro získání pozornosti dívku pokaždé oslovila jménem. Zároveň s dívkou vždy komunikovala v optimální vzdálenosti i výškové úrovni. Mluvenou řeč po celou dobu hodiny doprovázela znaky. Pedagožka také zmiňovala v rozhovoru, že nepoužívá znakový jazyk, ale spíše znakovanou češtinu. Pedagožka využívala prstovou abecedu a hojně se opírala o psaný projev a pojmy v psané podobě. Pedagožka průběžně ověřovala porozumění dívky a také docházelo v případě potřeby i k individuálnímu dovysvětlení. Během všech pozorování měla pedagožka rozpuštěné vlasy zhruba po ramena s ofinou. Vlasy měla za ušima, tudíž ji nezakrývaly obličej. Neměla žádné výrazně rušivé doplňky na ruku, hlavě, uších či krku. Rty zvýrazněné neměla. V obou případech byla oblečena do tmavší halenky s dlouhým rukávem.

Charakteristika žáka se sluchovým postižením a dalších žáků

Plný počet žáků ve třídě je 5. Během každého pozorování byli přítomni 4 žáci. Žáci navštěvují 2. třídu. Ve třídě se vzdělává jedna dívka se sluchovým postižením a žáci s vývojovou dysfázií. Před nástupem do 1. třídy se dívka se sluchovým postižením vzdělávala v mateřské škole pro děti se sluchovým postižením. Dívka má kochleární implantáty na obou uších. Preferuje komunikaci znakovanou češtinou s pedagožkou i se svými spolužáky. Dívka vždy aktivně vyhledávala místo, aby na pedagožku viděla, mohla odezírat a navazovala s ní nepřetržitý zrakový kontakt. Oblíbeným předmětem dívky je matematika, ve které opravdu před svými spolužáky vyniká a počítá již složitější příklady.

Charakteristika prostředí třídy

Třída je malá, ale i pro plný počet žáků je naprosto dostačující. Třída je rozdělena na 3 části. První část je na koberci u okna. Žáci se zde každé ráno vítají, říkají zde básničky, zpívají písničky s doprovodem kytary, provádí logopedické cvičení. Zde je také magnetická tabule, kde žáci zaznamenávají dny v týdnu, měsíc, rok, roční období a počasí. Ve druhé části jsou lavice a bílá magnetická tabule. Každý žák má svou lavici a židli. Lavice jsou rozmístěny do půlkruhu naproti tabule. Vzdálenost lavic od tabule je zhruba 1,5 metru. Tabule je zvenčí černá na křídly a zevnitř bílá na fixy. Dívka sedí v krajní lavici, vidí přímo na všechny spolužáky a má rozhled po celé třídě. Třetí část je místo na koberci u tabule, kde děti pracují a využívají i tabuli. Třída se nachází v 2. patře a ruch z ostatních tříd ani z venku nedoléhá. Ozvěna ve třídě není. Po celé třídě je položen koberec. Světlo ve třídě je bodové, tudíž nedochází k oslňování ani stínění. Okna nemají závěsy, ale jsou opatřeny žaluziemi.

Datum pozorování 31. 10. 2023

Předmět: český jazyk

Počet žáků – 4

Žáci s pedagožkou 22 minut pracují v kruhu na koberci u okna. Privítali se, zopakovali kalendář a počasí a zpívali písně s kytarou. Poté se žáci s pedagožkou přesunuli na koberec před tabuli. 18 minut pracovali se slovy napsanými na kartičce. Každý si vybral jedno slovo, přečetl ho, ukázal jeho znak a ukázal ho v prstové abecedě. Poté ho přiřadil na tabuli ke správné kategorii (sloveso, přídavné jméno nebo podstatné jméno). 5 minut žáci četli ze slabikáře v lavicích. Po přečtení daných slov zároveň ukazovali znak slova a vyjádřili ho v prstové abecedě. Pedagožka po celou dobu všech aktivit navazovala s dívkou intenzivní zrakový kontakt, komunikovala mluvenou řečí a zároveň ji doprovázela znaky. Dodržovala všechny zásady efektivní komunikace a tím dívkou umožnila kvalitní příjem informací.

Sledovaná oblast	Délka trvání z 45 minut	%
Komunikace	45/45 minut	100 %
Zrakový kontakt	45/45 minut	100 %
Možnost odezírat	45/45 minut	100 %
Hluk a ruch	Škála	Průměr z 45 minut
	0 – úplné ticho, 1 – mírný šum, 2 – mírný ruch, 3 – ruch a hluk, 4 – vysoký hluk, 5 – nadměrný hluk	0

Tab. č. 15 Data získaná z pozorovacího archu pedagoga C

Datum pozorování 3. 11. 2023

Předmět: český jazyk

Počet žáků – 4

Žáci s pedagožkou 23 minut pracovali za koberci u okna. Privítali se, zopakovali kalendář a počasí, zpívali písně s kytarou a říkaly básničky. Poté jim 3 minuty pedagožka kontrolovala domácí úkol z psaní v lavicích. Následně žáci pracovali zase na koberci u tabule a tvořili věty dle obrázku v písance. Na zemi byly položeny kartičky se slovy, ty museli přečíst, složit z nich věty a připnout je na tabuli. Věty vždy společně nahlas přečetli a pedagožka stále s dívkou navazovala zrakový kontakt a umožňovala ji odezírání. Byla vždy otočená čelem k danému žákovi a nikdy nemluvila žákovi do zad, ale počkala až s ní naváže zrakový kontakt. Posledních 5 minut žáci přepisovali vytvořené věty z tabule z tiskacího do psacího písma. Pedagožka během celé hodiny používala znakovanou češtinu a navazovala s dívkou nepřetržitý zrakový kontakt.

Sledovaná oblast	Délka trvání z 45 minut	%
Komunikace	45/45 minut	100 %
Zrakový kontakt	45/45 minut	100 %
Možnost odezírat	45/45 minut	100 %
Hluk a ruch	Škála	Průměr z 45 minut
	0 – úplné ticho, 1 – mírný šum, 2 – mírný ruch, 3 – ruch a hluk, 4 – vysoký hluk, 5 – nadměrný hluk	0

Tab. č. 16 Data získaná z pozorovacího archu pedagoga C

Datum pozorování 3. 11. 2023

Předmět: matematika

Počet žáků – 4

V prvních 5 minutách pedagožka vysvětlovala žákům jednotlivá zadání matematických úkolů na 4 stanovištích. Pedagožka po celou dobu vysvětlování navazovala zrakový kontakt s dívkou. V průběhu si ověřovala porozumění dívky i ostatních žáků. Další 35 minut žáci individuálně pracovali na stanovištích. Pedagožka průběžně obcházela jednotlivé žáky, pomáhala jim a kontrolovala výsledky. Dívce se sluchovým postižením přišla na všech stanovištích pouze zkontrolovat výsledek, jelikož dívka v matematice vyniká a nepotřebovala pomoc. Pedagožka při kontrole a komunikaci s dívkou dodržovala všechny zásady efektivní komunikace. V posledních 5 minutách pedagožka s žáky zhodnotila práci v hodině a chválila je za jejich samostatnou aktivitu. Následně si žáci do sešitu lepili vypočítané příklady.

Sledovaná oblast	Délka trvání z 45 minut	%
Komunikace	17/45 minut	37,8 %
Zrakový kontakt	17/17 minut	100 %
Možnost odezírat	17/17 minut	100 %
Hluk a ruch	Škála	Průměr z 17 minut
	0 – úplné ticho, 1 – mírný šum, 2 – mírný ruch, 3 – ruch a hluk, 4 – vysoký hluk, 5 – nadměrný hluk	0

Tab. č. 17 Data získaná z pozorovacího archu pedagoga C

Rozhovor s pedagogem C

Polostrukturovaný rozhovor byl veden s pedagogem, který pracuje na 1. stupni základní školy zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona pro děti se sluchovým postižením. Pedagožka pracuje jako pedagogický pracovník již 17 let. Na této pracovní pozici v době výzkumného šetření 2. rokem. Ve třídě vzdělává dívku se sluchovým postižením a ostatní žáky s vývojovou dysfázií.

Pedagožka má dosažené magisterské vzdělání ve studijním programu učitelství pro 1. stupeň a speciální pedagogika. Předtím vystudovala střední pedagogickou školu se

zaměřením na předškolní a mimoškolní pedagogiku. Během své 14leté praxe působila na různých pedagogických pozicích. Po ukončení studia pracovala jako učitelka na 1. stupni základní školy. Po mateřské dovolené si vyzkoušela práci poradkyně rané péče Tamtam. Po 3 letech nastoupila jako asistentka pedagoga do základní školy pro sluchově postižené. Poté 8 let pracovala jako učitelka v mateřské škole pro sluchově postižené a momentálně druhým rokem působí jako učitelka na 1. stupni základní školy pro žáky se sluchovým postižením. Zkušenosti se vzděláváním dětí a žáků se sluchovým postižením nashromáždila na této škole celkem za 11 let. Během působení na běžné škole se s dítětem se sluchovým postižením nesetkala.

Ihned v úvodu rozhovoru pedagožka vyzdvihla, že se jednoznačně její dosavadní zkušenosti projevují v dodržování zásad efektivní komunikace s žáky se sluchovým postižením. Za nejprínosnější považuje zkušenosti, které nabyla jako poradce v rané péči a je velice ráda, že měla takovou příležitost, ze které čerpá dodnes. Pedagožka zdůrazňuje, že zásady komunikace aplikuje již přirozeně a považuje je za nezbytnou součást při komunikaci s žákem se sluchovým postižením. Dle pedagožky je nesmírně důležité tyto zásady respektovat. Jejím názorem je, že dodržování zásad efektivní komunikace v mnohém není o kvalifikaci pedagoga, ale spíše o jeho přístupu. Uznává, že komunikace s osobami se sluchovým postižením je velmi specifická a rozhodně není jednoduchá. Záleží na člověku, jak moc se bude snažit a chtít podmínky optimálně přizpůsobit.

Pedagožka nemluví na dívku se sluchovým postižením, když se na ni nedívá a vždy s ní předem naváže zrakový kontakt. Snaží se využívat všechny komunikační formy systému totální komunikace. Nemluví otočená zády k žákům. Dává si pozor, aby nestála zády k oknu a sleduje, odkud jde světlo. Snaží se, aby dívka měla možnost vždy odezírat. Při aktivitách využívá pojmy v tištěné podobě a téměř při všech úkolech a činnostech se opírá o psaný projev. Pedagožka sděluje, že mluvenou řeč vždy doprovází znakem a v případně nutnosti také prstovou abecedou. Při vzdělávání dívky pedagožka musí počítat s mnohem větší časovou rezervou, jelikož neustálé vysvětlování znakovou češtinou je časově náročné a celkově zdržuje vzdělávací proces. Pedagožka se pokouší vysvětlovat učivo velmi podrobně a neustále kontrolovat porozumění žáků. Volí také kratší, jednodušší věty a používá slova z dívčiny slovní zásoby. Nepoužívá cizí slova a složité shluky souhlásek ve slovech.

Pedagožka přiznává, že zařazuje spíše znakovou češtinu a netroufá si říct, že by používala znakový jazyk. Uvádí, že není rodilým mluvčím, tudíž doplňuje mluvenou řeč znakem. Dodává, že ne vždy by bylo možné držet se jiné znakové skladby. S dívkou využívá

i další možné formy komunikace například metodu globálního čtení, prstovou abecedu, mluvenou i psanou řeč. Dívka komunikuje převážně verbálně a doma s rodiči neznakuje.

Pedagožka si není vědoma, že by některá ze zásad komunikace dělala potíže. Nicméně jisté rezervy spatřuje ve své úrovni znakového jazyka a chtěla by se v něm dále zlepšovat a posouvat. Už jako studentka chodila 2 roky na kurz znakového jazyka do Unie neslyšících a při nástupu do mateřské školy pro děti se sluchovým postižením si dodělala v Unii neslyšících další 3 roky. I během svého působení v rané péči Tamtam se znakovému jazyku věnovala. Momentálně se přihlásila na intenzivní týdenní kurz znakového jazyka a její prioritou je udržení si určité úrovně a kvality v tomto jazyce. Znakovému jazyku se pedagožka věnuje intenzivně, jelikož se při dlouhodobějším neužívání rychle zapomíná. Pedagožka se neustále vzdělává prostřednictvím webinářů nebo krátkodobých seminářů.

Pedagožka nedá dopustit na vzájemnou spolupráci mezi odborníky. Úzce spolupracuje se speciálně pedagogickým centrem, které je součástí jejich školy. Podporu ze strany speciálně pedagogického centra pedagožka potřebovala již při nástupu do 1. třídy dívky. Již v září pedagožka zjistila, že dívka mnohým složitějším instrukcím a větám řečených pouze prostřednictvím mluvené řeči nerozumí. Dívka jde dle slov pedagožky velice inteligentní, nicméně byla často bezradná a musela se dívat, co dělají její spolužáci. Pedagožka usoudila, že by bylo vhodné zařadit podporu znaků, ale cítila, že s tím rodiče nesouhlasí. Pedagožka tedy oslovila pracovníci speciálně pedagogického centra a společně hledaly řešení, jak rodičům vysvětlit, že chtějí dívce v maximální možné míře pomoci a nechtějí ji ve vzdělávání a rozvoji jejích komunikačních schopností brzdit. Pedagožka také uvádí, že v dodržování obecných zásad komunikace podporu nepotřebovala. Zmiňuje také, že i přesto jednotlivé zásady efektivní komunikace dohledala v doporučení dívky a oblast komunikace tam byla popsána také.

Pedagog C	
Pracovní pozice	Učitelka na 1. stupni základní školy zřízené dle § 16 odst. 9 pro žáky se sluchovým postižením
Kvalifikace v oblasti speciální pedagogiky	Ano
Délka praxe ve školství	17 let
Předchozí zkušenosti se vzděláváním žáků se sluchovým postižením	Ano, celkem 14 let pedagogický pracovník v mateřské a základní škole pro sluchově postižené.
Doba/délka vzdělávání žáka	2 roky
Znalost zásad efektivní komunikace	Ano

Tab. č. 18 Data získaná z polostrukturovaného rozhovoru s pedagogem C

5.3.4 Pedagog D

Záznam z pozorování

Mluvený projev a dodržování zásad efektivní komunikace v průběhu pozorování

Mluvený projev byl dobře srozumitelný, bez přehnané artikulace. Pedagožka měla přirozenou mimiku. Používala jednoduché a jasné pokyny např. vyber, povídej, ukaž, foukni. Neužívala složité sousloví a cizí slova. Při mluveném projevu seděla stabilně na zemi nebo židli, nepochodovala po třídě, neotáčela hlavou a navazovala zrakový kontakt s osloveným dítětem. Děti vždy oslovovala jménem pro získání jejich pozornosti. Pokud dítě zrakový kontakt nenavázalo, oslovila ho ještě jednou, případně ho upozornila lehkým dotekem na paži. V průběhu celé hodiny upozorňovala, aby se na ni děti dívaly, poslouchaly ji a dávaly pozor, co říká nebo ukazuje. Mluvenou řeč v případě potřeby doplňovala znakovanou češtinou zejména při říkání básniček a zpěvu písní. Zaměřovala se hlavně na to, aby děti vnímaly mluvenou řeč, odezíraly a také odpovídaly slovně. V případě, že dítě pokynu neporozumělo, tak použila vhodný znak nebo prstovou abecedu. Prstovou abecedu využívala hlavně při aktivitách, kdy měly děti hledat na kartičce své nebo kamarádovo jméno. Pedagožka měla černé triko s dlouhým rukávem. Vlasy měla stažené v culíku a neměla na hlavě, uších, krku ani rukou žádné výrazné doplňky, které by působily rušivě a odváděly pozornost dětí. Rty zvýrazněné rtěnkou neměla. Při logopedických chvilkách, kdy s dětmi procvičovala mluvidla vždy dobře viděly na její obličej a ústa. Navazovala se všemi dětmi přiměřený zrakový kontakt.

Charakteristika dětí

Plný počet dětí ve třídě je 6. Během prvního pozorování bylo přítomno 5 dětí a při druhém pouze 4 děti. V této třídě se vzdělávají pouze děti se sluchovým postižením s kochleárním implantátem nebo se sluchadly. Děti jsou již v předškolním věku. Některé děti komunikovaly pouze prostřednictvím mluvené řeči, některé potřebovaly podporu ve znaku. Děti jsou opravdu naučeny udržovat zrakový kontakt s pedagožkou. Vyhledávaly v kruhu vždy

místo, tak aby ji dobře viděly a mohly odezírat. Po celou dobu byly děti skvěle koncentrovány a pokud začaly ztrácet pozornost, tak pedagožka ihned reagovala a změnila činnost nebo zařadila relaxační či pohybovou chvilku.

Charakteristika prostředí třídy

Třída je velikostně menší, ale pro počet dětí je naprosto dostačující. Třída je rozdělena na 3 části. První část je na koberci u dveří. Děti se zde každé ráno vítají, říkají zde básničky, zpívají písničky bez doprovodu, počítají. Zde je také magnetická tabule, kde děti zaznamenávají dny v týdnu a jména dětí a pedagogů ve třídě. Ve druhé části jsou lavice a bílá magnetická tabule. Každé dítě má svou malou lavici a dřevěnou židli. Lavice jsou rozmístěny do půlkruhu naproti bílé magnetické tabule na fixy. Vzdálenost lavic od tabule je zhruba 1 metr. Pedagožka má před lavicemi svou malou dřevěnou židličku, na které sedí při komunikaci s dětmi. Třetí část je místo na koberci, kde si děti hrají a mají tu různé hračky. Třída se nachází v přízemí a ruch z ostatních tříd ani z venku nedoléhá. Ve třídě není ani ozvěna. Po celé třídě je položen koberec. Světlo ve třídě je bodové, tudíž nedochází k oslňování ani stínění. Okna nemají závěsy, ale jsou opatřeny žaluziemi.

Datum pozorování 14. 11. 2023

Počet dětí – 5

Pedagožka s dětmi intenzivně pracovala po dobu 60 minut. Z toho 57 minut s dětmi komunikovala. Zhruba polovinu času s dětmi seděla v kruhu na koberci. V druhé polovině hodiny se děti přesunuly do lavic a seděly naproti pedagožce, která seděla na dětské židli. Po celou dobu pozorování byla zachována ideální výšková úroveň i vzdálenost mezi dětmi a pedagožkou. Pedagožka si také během komunikace několikrát záměrně zakryla ústa rukou, aby děti neměly možnost odezírat nebo úmyslně nenavázala s konkrétním dítětem zrakový kontakt. Děti neměly možnost záměrně odezírat 5 minut a zrakový kontakt pedagožka s dětmi úmyslně nenavázala po dobu 12 minut. Pedagožka to využívala cíleně v aktivitách, kdy všechny děti čekaly na určitý pokyn a ona oslovila konkrétní dítě, které mělo daný pokyn provést. Pro příklad: Honzík foukne do kuličky, Anička foukne do kuličky, Honzík si stoupne, Anička si sedne před Honzíka, na tabuli dá své jméno ten, koho jméno začíná na H, na svou značku si sedne ten, kdo má modré triko. Tímto si ověřovala porozumění, pozornost dětí a také jejich sluchové vnímání a paměť. Při práci u tabule, kdy děti pojmenovávaly obrázky zeleniny pedagožka vždy navázala zrakový kontakt s konkrétním dítětem a nikdy nemluvila otočená k tabuli.

Sledovaná oblast	Délka trvání z 60 minut	%
Komunikace	57/60 minut	95 %
Zrakový kontakt	45/57 minut 12x záměrně nenavázán	78,9 % 21.1 %
Možnost odezírat	52/57 minut 5x záměrně znemožněno	91,2 % 8,8 %
Hluk a ruch	Škála	Průměr z 57 minut
	0 – úplné ticho, 1 – mírný šum, 2 – mírný ruch, 3 – ruch a hluk, 4 – vysoký hluk, 5 – nadměrný hluk	0

Tab. č. 19 Data získaná z pozorovacího archu pedagoga D

Datum pozorování 16. 11. 2023

Počet dětí – 4

Pedagožka s dětmi intenzivně pracovala po dobu 60 minut. Z toho 58 minut s dětmi komunikovala. Zhruba půlku hodiny s dětmi seděla v kruhu na koberci. V druhé polovině hodiny se děti přesunuly do lavic naproti pedagožce, která seděla na dětské židli. Po celou dobu pozorování byla zachována ideální výšková úroveň i vzdálenost mezi dětmi a pedagožkou. Během komunikace pedagožka pouze 1 minutu neúmyslně mluvila na dítě otočené zády k ní a druhou 1 minutu pedagožka mluvila na děti a zároveň si prohlížela obrázky na zemi, tudíž nemohly odezírat ani navázat zrakový kontakt. Pedagožka také při některých aktivitách záměrně nenavazovala s dětmi zrakový kontakt nebo si zakrývala ústa rukou. Z 58 minut komunikace se pedagožka 9 minut záměrně nedívala na děti a 3 minuty si zakrývala rukou ústa. Pedagožka to využívala cíleně v aktivitách, kdy všechny děti čekaly na určitý pokyn a ona oslovila konkrétní dítě, které mělo daný pokyn provést. Pro příklad: sedne si Ema, postaví se Ema s obrázkem jelena a sedne si ke stolu, Ema se postaví a přinese z koberce veverka, dej prase vedle veverka, obrázek schová Ema. Tímto si ověřovala porozumění, pozornost dětí a také jejich sluchové vnímání a paměť.

Sledovaná oblast	Délka trvání z 60 minut	%
Komunikace	58/60 minut	96,7 %
Zrakový kontakt	47/58 minut 9x záměrně nenavázán 2 minuty neúmyslně nenavázán	81 % 15,5 % 3,4 %
Možnost odezírat	53/58 minut 3x záměrně znemožněno 2 minuty neúmyslně znemožněno	91,4 % 5,2 % 3,4 %
Hluk a ruch	Škála	Průměr z 58 minut
	0 – úplné ticho, 1 – mírný šum, 2 – mírný ruch, 3 – ruch a hluk, 4 – vysoký hluk, 5 – nadměrný hluk	0

Tab. č. 20 Data získaná z pozorovacího archu pedagoga D

Rozhovor s pedagogem D

Polostrukturovaný rozhovor byl veden s pedagogem, který pracuje v mateřské škole zřízené dle § 16 odst. 9 pro děti se sluchovým postižením. Pedagožka působí jako pedagogický pracovník 15 let.

Pedagožka má dosažené bakalářské vzdělání v oblasti speciální pedagogiky. Po ukončení středního vzdělání na gymnáziu nastoupila na bakalářský studijní program speciální pedagogika. Státní závěrečnou zkoušku konala z logopedie a psychopedie. Pedagožka v průběhu své praxe působila na pozicích učitelky běžné mateřské školy a během výzkumného šetření je již 9. rokem v mateřské škole pro děti se sluchovým postižením.

Ihned v úvodu rozhovoru pedagožka přiznává, že na základě osobních zkušeností přišla k problematice sluchového postižení až v mateřské škole pro děti se sluchovým postižením. Během své předešlé působnosti v běžné mateřské škole se s dítětem ani s jinou osobou se sluchovým postižením nesešla.

Pedagožka doufá, že zásady efektivní komunikace s dětmi se sluchovým postižením dodržuje v této chvíli již přirozeně a velmi rychle si na ně zvykla, a naopak ji velmi vyhovují. Dle pedagožky je prvotní před komunikací s dítětem se sluchovým postižením zajistit funkčnost kompenzačních pomůcek, pokud je má. Pedagožka považuje za důležité stanovit si předem cíl komunikace a podle něj postupovat. Následně uvádí i udržování zrakového kontaktu, možnosti odezírání, správně a přiměřeně artikulovat, zajišťovat neustálou pozornost dítěte, volit přiměřenou sílu a tón hlasu. Vhodné je rozložit lavice do půlkruhu a odstranit rušivé vlivy ve třídě. Nicméně vždycky záleží na tom, jaký si zvolí cíl, zda nacvičuje odezírání, sluchové vnímání nebo celkové porozumění řeči. Proto zastává názor, že je někdy žádoucí být otočena zády k dětem nebo si záměrně zakrýt ústa. Díky metodě totální komunikace může použít formu komunikace, kterou zrovna potřebuje k naplnění stanoveného komunikačního cíle.

Nicméně je pedagožka méně jistá například ve znakovém jazyce. Pokud nezná určitý potřebný znak, tak jde za pracovníky speciálně pedagogického centra. Vždycky měla ve třídě děti, které komunikovaly zejména mluvenou řečí a snažila se, aby orální řeč byla jejich hlavním komunikačním systémem. Sděluje, že mnoho rodičů chce děti integrovat do běžné základní školy, tudíž je musí připravit i na skutečnost, že prostředí a podmínky pro komunikaci nebudou vždy zcela optimální.

Pedagožka pravidelně navštěvuje 1x za 14 dní kurzy znakového jazyka, které pořádá speciálně pedagogické centrum. Zhodnotila, že je pro ni tento kurz pro vzdělávání dětí v mateřské škole dostačující a kdyby se chtěla znakovému jazyku věnovat intenzivněji, tak by navštěvovala kurzy v Unii neslyšících. Mimo jiné se věnuje mnoha seminářům v oblasti logopedie a také seminářům zaměřených na legislativu. Momentálně navštěvuje i navazující kurz Elkoninovy metody. Troufá si říct, že kurzů vztahujícím se ke sluchovému postižení je velice málo a spíše jsou orientovány na logopedické vady. Vyloženě logopedický kurz zaměřený na děti se sluchovým postižením nenašla.

Spolupráci a komunikaci se speciálně pedagogickým centrem hodnotí velmi pozitivně. Zásady efektivní komunikace jsou popsány ve všech doporučeních ke vzdělávání dětí. Pedagožka je uplatňuje již intuitivně a pomoc ze strany centra v této oblasti nepotřebuje a nevyhledává. Pedagožka upozorňuje, že Centrum pro dětský sluch Tamtam čas od času pořádá semináře zaměřené na komunikaci, které jsou vhodné pro začínající pedagogy a pro rodiče. Dozví se základy, které je potřeba při komunikaci s dítětem se sluchovým postižením dodržovat a ráda je rodičům doporučuje.

Někdy se stává, že se do mateřské školy přijdou podívat i pedagogičtí pracovníci z běžných mateřských škol, kteří vzdělávají dítě se sluchovým postižením v rámci individuální integrace. Pozorují, jak se s dětmi pracuje a komunikuje. Dle jejího názoru se dají zásady komunikace naučit a natrénovat. Teoretické znalosti jsou pro ni velice důležité, ale jsou často odlišné od praxe nebo velmi těžko uplatnitelné. Je možné je dodržet za určitých podmínek a často je potřeba si je upravit podle sebe. V běžných mateřských školách tyto podmínky nemusí být zcela optimální např. z důvodu vysokého počtu dětí ve třídě. Důležitou podmínkou je celková osobnost dítěte a pedagogů.

Pedagog D	
Pracovní pozice	Učitelka v mateřské škole zřízené dle § 16 odst. 9 pro žáky se sluchovým postižením
Kvalifikace v oblasti speciální pedagogiky	Ano
Délka praxe ve školství	15 let
Předchozí zkušenosti se vzděláváním dětí se sluchovým postižením	Ano, celkem 9 let
Doba/délka vzdělávání dětí	3 roky
Znalost zásad efektivní komunikace	Ano

Tab. č. 21 Data získaná z polostrukturovaného rozhovoru s pedagogem D

5.3.5 Pedagog E

Záznam z pozorování

Mluvený projev a dodržování zásad efektivní komunikace v průběhu pozorování

Mluvený projev byl dobře srozumitelný, bez přehnané artikulace. Pedagožka měla přirozenou mimiku. Používala jednoduché a jasné pokyny např. schovej a najdi. Neužívala složité sousloví a cizí slova. Při mluveném projevu seděla stabilně na zemi nebo židli, nepochodovala po třídě a navazovala zrakový kontakt s osloveným dítětem. Děti oslovovala jménem pro získání jejich pozornosti. Pokud dítě zrakový kontakt nenavázalo, oslovila ho ještě jednou, případně ho upozornila lehkým dotekem na paži. Mluvenou řeč doplňovala znakovanou češtinou zejména při říkání básniček a zpěvu písní. Pedagožka měla černé triko s dlouhým rukávem. Vlasy měla rozpuštěné. Na hlavě, uších, krku ani rukou neměla žádné výrazné doplňky, které by působily rušivě a odváděly pozornost dětí. Rty zvýrazněné rtěnkou neměla.

Charakteristika dětí

Plný počet dětí ve třídě je 5. Během obou pozorování byly přítomny pouze 3 děti. Ve třídě bylo jedno dítě bez sluchového postižení, které komunikovalo převážně mluvenou řečí. Zbytek dětí má sluchové postižení, které je v určité míře kompenzováno sluchadly či kochleárním implantátem a komunikují zejména pomocí znaků. Děti s pedagožkou udržovaly zrakový kontakt, ale nebyly moc pozorné a koncentrované. Bylo vidět, že je pro ně sezení na koberci velmi dlouhé a potřebovaly by více pohybových činností. Jedna dívka si celou dobu hrála se svou sukni a pedagožku téměř nevnímala.

Charakteristika prostředí třídy

Prostředí a rozpoložení třídy je naprosto stejné jako třída pedagožky D.

Datum pozorování 22. 11. 2023

Počet dětí – 4

Pedagožka s dětmi intenzivně pracovala po dobu 60 minut. Z toho 56 minut s dětmi komunikovala mluveným jazykem doprovázeným znaky a prstovou abecedou. 32 minut děti s pedagožkou pracovaly na koberci u magnetické tabule. Pedagožka si po dobu 1 minuty úmyslně zakrývá ústa rukou a s navázaným zrakovým kontaktem říká: „Schovej, medvěda, schovej žábu...“. Po dobu 1 minuty pedagožka ovšem neúmyslně mluvila na děti, které byly otočené k tabuli a neměly ani možnost odezírat. Následně se děti přesunuly na 5 minut do lavic.

Každé dítě dostalo malé zrcátko, které si drželo v ruce a mělo opakovat oromotorické cviky dle pedagožky. Děti se na sebe dívaly do zrcátka, a ne na to, jak mají cviky správně provádět. Zároveň si pedagožka při této aktivitě zakrývala obličej svým zrcátkem a poté si podpírala hlavu rukou, tudíž děti neměly 3 minuty z 5 minut možnost odezírat ani s nimi nebyl navázán zrakový kontakt. Děti poté napodobovaly emoce podle obrázků smajlíků a následně se přesunuly do herny za ostatními dětmi z mateřské školy a nacvičovaly besídku.

Sledovaná oblast	Délka trvání z 60 minut	%
Komunikace	56/60 minut	93,3 %
Zrakový kontakt	52/56 minut, 4 minuty neúmyslně nenavázán	92,9 % 7,1 %
Možnost odezírat	51/56 minut, 1 minuta záměrně znemožněno 4 minuty neúmyslně znemožněno	91,1 % 1,8 % 7,1 %
Hluk a ruch	Škála	Průměr z 56 minut
	0 – úplně ticho, 1 – mírný šum, 2 – mírný ruch, 3 – ruch a hluk, 4 – vysoký hluk, 5 – nadměrný hluk	0,22

Tab. č. 22 Data získaná z pozorovacího archu pedagoga E

Datum pozorování 23. 11. 2023

Počet dětí – 3

Pedagožka s dětmi intenzivně pracovala po dobu 65 minut. Z toho 60 minut s dětmi komunikovala mluveným jazykem doprovázeným znaky a prstovou abecedou. 23 minut děti s pedagožkou pracovaly na koberci u magnetické tabule. Pedagožka si po dobu 1 minuty úmyslně zakrývá ústa rukou a s navázaným zrakovým kontaktem říká: „Najdi písmenko E ve svém jméně“. Po dobu 1 minuty pedagožka ovšem neúmyslně mluvila na děti, které se skláněly nad obrázkem zvířat. Děti hledaly předměty červené barvy ve třídě, pokud dítě předmět našlo, tak s ním ihned pedagožka zrakový kontakt navázala a pojmenovala daný předmět (ano, červená tužka). Děti se následně přesunuly na 10 minut do herny. Děti hrály s pedagožkou hru na medvěda. Dítě mělo zavázané oči a hledalo sluchem zdroj zvuku, tudíž měly při komunikaci i hře na 10 minut úmyslně znemožněno odezíráni i zrakový kontakt. Po přesunu do třídy děti dostaly baterky. Při vysvětlování úkolu si pedagožka zakrývala ústa obrázky zvířat, které měla před obličejem. Děti hledaly 15 minut v neosvětlené místnosti pomocí baterek obrázky lesních zvířat. Pokud dítě správný obrázek našlo ihned přišlo za pedagožkou. Pedagožka s dítětem navázala zrakový kontakt a společně pojmenovaly zvířátko. Děti měly při této aktivitě znemožněno odezíráni. Po všech aktivitách děti s pedagožkou nacvičovaly vystoupení na besídku v herně.

Sledovaná oblast	Délka trvání z 65 minut	%
Komunikace	60/65 minut	92,3 %
Zrakový kontakt	49/60 minut, 10 minut záměrně nenavázán 1 minutu neúmyslně nenavázán	81,7 % 16,7 % 1,7 %
Možnost odezírat	33/60 minut, 26 minut záměrně znemožněno 1 minutu neúmyslně znemožněno	55 % 43,3 % 1,7 %
Hluk a ruch	Škála	Průměr z 60 minut
	0 – úplné ticho, 1 – mírný šum, 2 – mírný ruch, 3 – ruch a hluk, 4 – vysoký hluk, 5 – nadměrný hluk	0.8

Tab. č. 23 Data získaná z pozorovacího archu pedagoga E

Rozhovor s pedagogem E

Polostrukturovaný rozhovor byl veden s pedagogem, který pracuje v mateřské škole zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona pro děti se sluchovým postižením. Pedagožka pracuje jako pedagogický pracovník 2 roky. Od začátku své praxe působí pouze na této pracovní pozici.

Pedagožka má dosažené magisterské vzdělání v oblasti speciální pedagogiky. Po ukončení středního vzdělání na gymnáziu nastoupila na bakalářský studijní program učitelství pro mateřské školy a speciální pedagogika. Státní závěrečnou zkoušku konala ze surdopedie a logopedie. Poté si zvolila navazující magisterský studijní program speciální pedagogika poradenství.

Už během bakalářského studia se začala věnovat problematice vzdělávání dětí se sluchovým postižením, a proto měla na tuto oblast zaměřenou i bakalářskou práci. Během bakalářského studia také vykonávala i průběžnou speciálně pedagogickou praxi v mateřské škole zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona pro sluchově postižené. Po úspěšném dokončení magisterského studia nastoupila jako třídní učitelka do již zmíněné školy. Od samého počátku má třídu těch nejmenších dětí, které v té době neměly ani tři roky. Pedagožka uvádí, že má zkušenosti s dětmi, které mají své sluchové vady kompenzované sluchadly i dětmi po kochleární implantaci. Prvním rokem má ve třídě chlapce s kombinovaným postižením sluchu a autismu.

Pedagožka sděluje, že si ze svého vysokoškolského studia pamatuje spoustu zásad efektivní komunikace s dětmi se sluchovým postižením, které se snaží při vzdělávání či běžném kontaktu vědomě dodržovat. V rámci předmětu Surdopedie se obecně zabývali komunikací s dětmi se sluchovým postižením ve vzdělávání. Pedagožka zhodnotila, že teoretický základ a veškeré znalosti ze studia ohledně efektivní komunikace a dodržování jejich zásad měla rozhodně dostatečný. Přesto ji praxe obohatila více než očekávala. Nabyté teoretické znalosti

dokázala propojit s praxí a tím získala mnohem větší množství zkušeností. Zastává názor, že když je pedagog už déle v praxi, dokáže jednat flexibilněji a také věnovat pozornost více věcem naráz. Lépe si uhlídá, jakým způsobem předává dětem se sluchovým postižením informace a jak s nimi komunikuje.

Mezi nejpodstatnější zásady, které ve třídě dodržuje, považuje např. snahu o udržení zrakového kontaktu s dítětem, názornost, zajištění akusticky klidného prostředí, zjednodušování vět a instrukcí, opakování vět, pomalá a spisovná řeč, správná výslovnost, rozvoj slovní zásoby dítěte, přiměřená náročnost, systematickosti, časté ověřování si porozumění, respektování individuálního tempa dítěte a jeho jazykových kompetencí.

Přiznává, že dodržování těchto zásad je pro ni rozhodně snadnější při individuální práci s konkrétním dítětem než s celou třídou. Zásady dodržuje již přirozeně, ale někdy na nějakou z nich samozřejmě zapomene a v některých situacích je pro ni náročné je aktivně dodržovat neustále. Je si vědoma toho, že by mohla mluvit více spisovně, ale jinak sama hodnotí, že se jí dodržování ostatních zásad celkem daří. V mateřské škole vzdělávají děti prostřednictvím systému totální komunikace.

Dle pedagožky je ovšem důležité někdy dítě vyzkoušet a nechat ho, jak si poradí i s podmínkami, které nejsou pro komunikaci úplně ideální a tím si ověřit, jaká je úroveň jeho porozumění. Dodává, že tohle samozřejmě nelze dítě naučit a aplikovat bez předešlého dodržování vhodných komunikačních zásad, díky kterým má dítě možnost získávat informace a rozvíjet svou komunikaci a další dovednosti. Správné dodržování zásad komunikace má rozhodně vliv na následnou komunikaci dítěte se sluchovým postižením i na jeho vzdělávání.

Od začátku své působnosti v mateřské škole úzce spolupracuje se speciálně pedagogickým centrem, které je součástí školy a jsou spolu v neustálém kontaktu. Pedagožka považuje za přínosné, že má možnost kdykoliv konzultovat aktuální situaci se speciálním pedagogem i psychologem. Největší pomocí je to pro ni při nástupu nového dítěte do její třídy, kdy ji speciální pedagog popíše, jak dítě celkově reagovalo při setkání a vyšetření. V doporučení ke vzdělávání dětí byla oblast komunikace i samotné zásady popsány velmi podrobně.

Pedagožka se také účastní metodických schůzek s ostatními kolegyněmi a předávají si různé poznatky z oblasti surdopedie a logopedie. Občas se účastní online seminářů, ale seminář se zaměřením na sluchové postižení zatím neabsolvovala. Druhým rokem se vzdělává ve znakovém jazyce v rámci kurzu, které pořádá jejich speciálně pedagogické centrum.

Pedagog E	
Pracovní pozice	Učitelka v mateřské škole zřízené dle § 16 odst. 9 pro žáky se sluchovým postižením
Kvalifikace v oblasti speciální pedagogiky	Ano
Délka praxe ve školství	2 roky
Předchozí zkušenosti se vzděláváním žáků se sluchovým postižením	V rámci speciálně pedagogické praxe na vysoké škole
Doba/délka vzdělávání žáků	2 roky
Znalost zásad efektivní komunikace	Ano

Tab. č. 24 Data získaná z polostrukturovaného rozhovoru s pedagogem E

5.3.6 Pedagog F

Záznam z pozorování

Mluvený projev a dodržování zásad efektivní komunikace v průběhu pozorování

Pedagožka měla klidný, srozumitelný řečový projev bez přehnané artikulace. Hlasitost řeči byla také optimální a mluvila v jednoduchých větách. Při mluveném projevu stála na místě, neotáčela se zády k dětem a nepochodovala po třídě. Dodržovala optimální vzdálenost k možnosti odezírání chlapce. S žákem navázala zrakový kontakt pouze při jeho vyvolání a vzájemné komunikaci. Nicméně v průběhu neověřovala jeho porozumění a individuálně mu nevysvětlovala pravidla a průběh aktivit. Pedagožka byla během obou pozorování oblečena do světlého trička. Vlasy měla krátce střižené a neměla žádné výrazné doplňky na ruku, krku, uších ani na hlavě, které by působily rušivě a odváděly chlapcovu pozornost. Rty zvýrazněné rtěnkou neměla.

Charakteristika dítěte se sluchovým postižením a dalších dětí ve třídě

Plný počet dětí ve třídě je 24. Vzdělávají se zde děti ve věku od 3 do 7 let. První den pozorování bylo přítomno 20 dětí a druhý den 19 dětí. Ve třídě se vzdělává 7letý chlapec se sluchovým postižením. Chlapec má diagnostikovanou středně těžkou sluchovou ztrátu. Nicméně oboustranná sluchadla dostal v únoru 2023 až v sedmi letech. Momentálně je po odkladu školní docházky a v září 2023 nastupuje do základní školy speciální. Má přiznaná podpůrná opatření 3. stupně a také podporu asistenta pedagoga. Chlapec během pozorování nepoužíval mluvenou řeč ani znakový jazyk. Bylo zjištěno, že chlapec komunikuje prostřednictvím své sestřenice v romském jazyce. Chlapec během činností vyhledával místo na koberci, aby na pedagožku viděl a měl možnost odezírat. Vybral si vždy vhodné místo na sezení nebo stání. Bylo zřejmé, že při delší činnosti ztrácel pozornost, a i když měl možnost odezírat, tak se na pedagožku nedíval. Chlapec nenavazoval zrakový kontakt a pedagožka se ho aktivně nesnažila upozornit, aby ji sledoval např. oslovením, dotykem či jiným způsobem.

Charakteristika prostředí třídy

Třída má velkou rozlohu. Je rozdělena do 2 větších částí. V první části jsou dřevěné stolečky a židle pro děti. Jelikož na podlaze není koberec, tak židle bouchají o zem. Děti u stolečků svačí, obědvají, vyrábějí, malují, hrají zde společenské hry, skládají menší stavebnice a lego. Najdeme zde i dětskou kuchyňku a patrový domek pro děti, kde si mohou prohlížet knihy. Druhá část slouží jako herna. Po celé ploše herny je položen koberec. Děti zde cvičí, mají tu často překážkové dráhy. Ráno si zde hrají s auty, kočárky a stavebnicemi. Najdeme zde také klavír a rádio. Na koberci také probíhá ranní komunikační kruh. Světlo ve třídě je bodové, tudíž nedochází k oslňování ani stínění. Okna nemají závěsy, ale jsou opatřeny žaluziemi. Třída není odhlučňená, ale ruch z vedlejší třídy nedoléhá a okna jsou orientována směrem na školní zahradu, tudíž nedoléhá ani ruch zvenčí.

Datum pozorování 24.5. 2023

Počet dětí – 20

Pedagožka s dětmi intenzivně pracovala po dobu 65 minut. Z toho 36 minut s dětmi komunikovala mluveným jazykem. V první části probíhal komunikační kruh, který trval 12 minut. Pedagožka seděla na zemi s dětmi a chlapec seděl naproti ní. Chlapec měl po celou dobu možnost odezírat a celkem 5x s ním navázala zrakový kontakt. Nicméně chlapec rychle ztratil pozornost a pedagožku přestal sledovat. Pedagožka pouštěla z rádia hádanky a básničky povolání. Děti pozorně poslouchaly a při hádání se hlásily. Po každé hádance či básničce děti ztvárňovaly pohybem dané povolání. Poté následovala výtvarná činnost u stolečků, která trvala 16 minut. Pedagožka všem dětem vysvětlovala práci dohromady a neověřila si žádným způsobem chlapcovo porozumění. Děti kreslily své vysněné povolání. Z chlapcova obrázku nebylo jasné, zda pochopil zadání, jelikož maloval osoby na houpačkách. Po ukončení této činnosti si šly děti s pedagožkou sednout zpátky na koberec. Děti postupně povídaly, co namalovaly a jaké povolání by chtěly vykonávat. Při komunikaci s chlapcem pedagožka navazovala zrakový kontakt a chlapec měl možnost odezírat. Chlapec z celkové komunikace neměl možnost odezírat pouze 3 minuty, ale ve všech případech se v té chvíli na pedagožku nedíval.

Sledovaná oblast	Délka trvání z 60 minut	%
Komunikace	36/60 minut	60 %
Zrakový kontakt	13x/36 minut	36,1 %
Možnost odezírat	33/36 minut	91,7 %
Hluk a ruch	Škála	Průměr z 36 minut
	0 – úplné ticho, 1 – mírný šum, 2 – mírný ruch, 3 – ruch a hluk, 4 – vysoký hluk, 5 – nadměrný hluk	1,2

Tab. č. 25 Data získaná z pozorovacího archu pedagoga F

Datum pozorování 5. 6. 2023

Počet dětí – 19

Pedagožka s dětmi intenzivně pracovala 30 minut a po celou dobu s nimi komunikovala mluvenou řečí. V první části probíhal komunikační kruh, který trval 5 minut. Pedagožka seděla na zemi s dětmi a chlapec seděl naproti ní. Chlapec měl po celou dobu možnost odezírat, ale zrakový kontakt byl navázán pouze 1x. Pedagožka na konci vysvětlovala poměrně složitá pravidla hry, ale porozumění chlapce si nijak neověřila. Při této hře, která trvala 13 minut, chlapec neměl možnost 9 minut odezírat a zrakový kontakt byl navázán pouze 3x. Nicméně se chlapec během hry mohl orientovat podle svých kamarádů, a i bez optimálních podmínek odezíráni neměl se zapojením potíže. Pedagožka během hry ztvárňovala vlak a zpívala písničku. Děti tvořily tunely, kterými pedagožka projížděla a poté představovaly i další dopravní prostředky. V posledních 12 minutách děti s pedagožkou zpívaly píseň na akci pro rodiče. Při zpěvu pedagožka navázala 9x s žákem zrakový kontakt a po celou dobu měl možnost odezírat.

Sledovaná oblast	Délka trvání z 30 minut	%
Komunikace	30/30 minut	100 %
Zrakový kontakt	13x/30 minut	43,3 %
Možnost odezírat	21/30 minut	70 %
Hluk a ruch	Škála	Průměr z 30 minut
	0 – úplné ticho, 1 – mírný šum, 2 – mírný ruch, 3 – ruch a hluk, 4 – vysoký hluk, 5 – nadměrný hluk	0.7

Tab. č. 26 Data získaná z pozorovacího archu pedagoga F

Rozhovor s pedagogem F

Polostrukturovaný rozhovor byl veden s pedagogem, který pracuje v běžné mateřské škole a v rámci individuální integrace vzdělává chlapce se sluchovým postižením. Pedagožka pracuje jako pedagogický pracovník v době výzkumného šetření již 32 let. Dítě se sluchovým postižením vzdělává 3. rokem.

Její dosažené vzdělání je ukončené maturitní zkouškou na střední pedagogické škole. V průběhu své 32leté praxe působila pouze na pozicích učitelky mateřské školy. Pedagožka považuje za velmi důležité rozšiřovat si své vzdělání prostřednictvím dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, které zajišťuje mateřská škola. Sama absolvovala akreditovaný kurz logopedické prevence. V mateřské škole probíhají různé semináře, workshopy a kurzy, kterých se vždy účastní, ale další vzdělávání v oblasti speciální pedagogiky či sluchového postižení nikdy nevyhledávala.

Pedagožka uvádí, že se problematikou sluchového postižení nikdy nezabývala. Během své 32leté pedagogické praxe se totiž s dítětem se sluchovým postižením nesetkala. Nemá žádnou zkušenost ani z osobního života s osobou se sluchovým postižením. Tohle je opravdu její první zkušenost v životě, jak s jedincem se sluchovým postižením, tak s jeho vzděláváním. Pedagožka chlapce v době výzkumného šetření vzdělávala již 3. rokem. Chlapec při nástupu do mateřské školy neměl diagnostikováno sluchové postižení a nepoužíval ani žádné kompenzační pomůcky. Učitelka sama upozorňovala rodiče na sluchovou vadu dítěte. Chlapec má sluchadla momentálně 5 měsíců.

Komunikace s dítětem byla pro pedagožku ze začátku velmi náročná, jelikož neměla žádné předchozí zkušenosti, ale snažila se v co největší míře přizpůsobit komunikaci k chlapci podle svého „selského rozumu“. Podle mínění pedagožky se po velmi krátké době dokázala přirozeně přizpůsobit komunikaci s chlapcem a nepotřebovala ani žádné metodické vedení nebo konzultace s odborníky. Ví, že jeho pozornost před navázáním zrakového kontaktu musí upoutat např. zamáváním, bouchnutím, aby ji zaregistroval. Dle slov pedagožky nemá chlapec potíže s navazováním zrakového kontaktu. S chlapcem komunikuje pomocí mluvené řeči, ale je nezbytné ji doplňovat gesty a obrázky. Je pro ni důležité, aby měl chlapec možnost odezírat, snaží se při činnostech a komunikaci nestát zády k oknu a měla by být nejlépe v jeho výškové úrovni. V prostoru třídy se nedělali žádné změny pro lepší akustiku a zmírnění nežádoucího hluku.

Chlapec je klientem logopedického speciálně pedagogického centra. Spolupráce mezi pedagožkou a centrem však není příliš úzká. Speciálně pedagogické centrum pro sluchově postižené nenavštěvuje. Pedagožka s dítětem pracuje v souladu s doporučením a snaží se podpůrná opatření poskytovat náležitě. V doporučení ke vzdělávání ovšem není uvedeno, jak s dítětem se sluchovým postižením komunikovat a jaké zásady je nutné dodržovat. Je pouze doporučeno využívat sluchové pexeso a rytmiizaci slov. Pozitivní význam spolupráce s centrem pedagožka spatřuje v tom, že dostala do třídy asistenta pedagoga. Je pro ni zcela zásadní, že

asistentka s chlapcem pracuje individuálně. Nicméně spolupráce ohledně komunikace a samotných zásad pro ni nemá žádný význam ani přínos, jelikož na všechno musela přijít sama.

Pedagog F	
Pracovní pozice	Učitelka v běžné mateřské škole
Kvalifikace v oblasti speciální pedagogiky	Ne
Délka praxe ve školství	32 let
Předchozí zkušenosti se vzděláváním dětí se sluchovým postižením	Žádné
Doba/délka vzdělávání dítěte	3 roky
Znalost zásad efektivní komunikace	Ano

Tab. č. 27 Data získaná z polostrukturovaného rozhovoru s pedagogem F

5.3.7 Asistent pedagoga č. 2

Záznam z pozorování

Mluvený projev a dodržování zásad efektivní komunikace v průběhu pozorování

Asistentka pedagoga měla klidný, srozumitelný řečový projev bez přehnané artikulace. Hlasitost řeči byla také optimální a mluvila v jednoduchých větách. Chlapec seděl naproti ní v optimální vzdálenosti i výškové úrovni. Světelné podmínky byly také optimální a nedocházelo ke stínění ani zvýšenému oslňování obličejů. Při mluveném projevu seděla, nepochodovala po třídě ani neotáčela hlavou. Po celou dobu s chlapcem intenzivně udržovala zrakový kontakt a oslovovala ho jménem. Asistentka pedagoga byla oblečena do světlé mikiny s límcem. Vlasy měla krátce střižené a neměla žádné výrazné doplňky na ruku, krku, uších ani na hlavě, které by působily rušivě a odváděly chlapcovu pozornost. Rty zvýrazněné rtěnkou neměla.

Datum pozorování 24.5. 2023

Asistentka pedagoga s chlapcem se sluchovým postižením individuálně pracovala celkem 15 minut ihned po jeho ranním příchodu do mateřské školy. Chlapec pojmenovával obrázky z jeho logopedického sešitu a také tvořil jednoduché věty podle obrázku (holka jí banán, kluk jí jogurt, kočka pije mléko a další). Poté pojmenovával a třídil obrázky povolání, které k danému povolání patřily. Také si s asistentkou zopakovali základní informace jako jméno a příjmení chlapce, město a adresu, kde bydlí a také roční období a aktuální měsíc. Asistentka po celou dobu s chlapcem udržovala intenzivní zrakový kontakt. Nicméně si asistentka nevědomě při komunikaci s podpírala hlavu rukou, kterou měla zakrytá ústa a chlapci znemožňovala 8 minut odezírat z celkových 13 minut komunikace. Největší komplikací bylo velmi hlučné a rušné prostředí. Během individuální práce s chlapcem bylo ve třídě již 19 dětí, které běhaly v herně, bavily se mezi sebou. Některé děti u her křičely a smály se. Většina dětí

v herně zdolávala překážkovou dráhu, kde prolézaly tunelem, skákaly mezi kruhy, skákaly na trampolíně, házely míčky do pytle a chodily po lavičce. Pár dětí si také stavělo z kostek u stolečku přímo vedle asistentky a chlapce.

Sledovaná oblast	Délka trvání z 15 minut	%
Komunikace	13/15 minut	86,7 %
Zrakový kontakt	13/13 minut	100 %
Možnost odezírat	5/13 minut	38,5 %
Hluk a ruch	Škála	Průměr z 13 minut
	0 – úplné ticho, 1 – mírný šum, 2 – mírný ruch, 3 – ruch a hluk, 4 – vysoký hluk, 5 – nadměrný hluk	5

Tab. č. 28 Data získaná z pozorovacího archu asistenta pedagoga č. 2

Datum pozorování 5. 6. 2023

Asistentka pedagoga s chlapcem se sluchovým postižením individuálně pracovala celkem 15 minut ihned po jeho ranním příchodu do mateřské školy. Tentokrát si nezakrývala ústa podpíráním hlavy rukou a chlapec měl možnost celou dobu odezírat. Při jejich individuální práci byl opět velký hluk a ruch. Ve třídě bylo dalších 18 dětí, které běhaly v herně, stavěly na koberci z kostek a hrály si se stavebnicemi. Vedle u stolečku děti hrály člověče nezlob se. Některé děti spolu skládaly puzzle u toho si povídaly a smály se.

Pracovali obdobně jako během prvního pozorování podle logopedického sešitu chlapce, zopakovali si základní informace. Poté chlapec vytleskával slova (maso, myš, máma, mouka) a počítal slabiky. Bez obrázků chlapec opakoval po asistentce slova na hlásku M (máma, mák, mimi, moucha). Nakonec si zopakovali básničku. Chlapec měl po celou dobu možnost odezírat a aktivně navazoval zrakový kontakt.

Sledovaná oblast	Délka trvání z 15 minut	%
Komunikace	15/15 minut	100 %
Zrakový kontakt	15/15 minut	100 %
Možnost odezírat	15/15 minut	100 %
Hluk a ruch	Škála	Průměr z 15 minut
	0 – úplné ticho, 1 – mírný šum, 2 – mírný ruch, 3 – ruch a hluk, 4 – vysoký hluk, 5 – nadměrný hluk	3.8

Tab. č. 29 Data získaná z pozorovacího archu asistenta pedagoga č. 2

Rozhovor s asistentem pedagoga č. 2

Polostrukturovaný rozhovor byl veden s asistentem pedagoga, který pracuje v běžné mateřské škole. Podporu při vzdělávání dítěte se sluchovým postižením poskytuje pedagožce F. Asistentka pedagoga pracuje jako pedagogický pracovník od dubna roku 2022, v době výzkumného šetření tedy 1 rok a 2 měsíce.

Asistentka pedagoga má dosažené středoškolské vzdělání ukončené maturitní zkouškou v oboru hotelnictví a turismu. Po mateřské dovolené se účastnila kurzu asistenta pedagoga a po jeho úspěšném dokončení nastoupila do běžné mateřské školy k chlapci se sluchovým postižením. V době výzkumného šetření s ním pracovala 1 rok a 2 měsíce.

Asistentka přiznává, že se v minulosti nikdy nezabývala problematikou sluchového postižení. V začátcích své profese neměla žádné osobní ani pracovní zkušenosti a byla to její první zkušenost s komunikací a poskytováním podpory dítěti se sluchovým postižením.

Dle jejích slov byl kurz asistenta pedagoga tzv. rychlokurz. Sama se považuje za samouka. Nevýhodu spatřuje v tom, že kurz neprobíhal prezenčně, ale online. Bylo to v době Covid-19 a na online setkáních bylo okolo 80 studentů. Během kurzu se dozvěděla pouze, jak se jmenuje obor zabývající se problematikou sluchového postižení a konkrétněji tuto oblast neprobírali. Jelikož na hodinách bylo velké množství studentů, neměla možnost klást otázky, které ji zajímaly a doplňující informace si musela dohledávat sama. Praxi vykonávala v rozsahu 10 dnů v mateřské škole, ve které se s dítětem se sluchovým postižením také nesetkala.

Asistentka uvažuje i o rozšíření svého pedagogického vzdělání. Ráda by si udělala kurz logopedické prevence. Také by chtěla absolvovat kurz znakového jazyka. Přihlásila se také na vyšší odbornou školu se zaměřením na předškolní a mimoškolní pedagogiku. V rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se účastní různých seminářů a webinářů.

Asistentka zhodnotila, že zná určité zásady efektivní komunikace s dítětem se sluchovým postižením a snaží se je vědomě dodržovat. Uvádí, že před komunikací s chlapcem musí navázat zrakový kontakt např. dotykem a měl by mít možnost odezírat po celou dobu komunikace. Měla by s chlapcem udržovat přiměřenou vzdálenost a nemělo by docházet ke stínění či oslňování obou obličejů při komunikaci. Často spontánně doprovází mluvenou řeč jednoduchými gesty např. nůžky, pití, jídlo atd. Zejména v případech, kdy vidí, že chlapec neporozuměl pokynům a instrukcím nebo je od ní ve větší vzdálenosti. Gesta začala používat přirozeně. Asistentka si myslí, že ve třídě jí dodržování zásad efektivní komunikace s žáky se sluchovým postižením nedělá velký problém, ale např. na školní zahradě, procházce nebo v tělocvičně potíže má. Tam je z jejího pohledu opravdu nutné používat gesta.

S chlapcem asistentka pracuje především individuálně v ranních činnostech ve třídě u stolečků. Chlapec chodí na 7 hodin, kdy je ve třídě pouze pár dětí a není zde nadměrný hluk. V případě pozdějšího příchodu není práce tak efektivní z důvodu zvýšeného hluku ve třídě a často chodí pracovat do šatny, kde jsou zajištěny lepší zvukové podmínky. Asistentka se snaží

zřetelně artikulovat, mluvit v jednoduchých větách, zjednodušovat zadání úkolů a využívat vizualizaci v podobě obrázků a gest.

Chlapec je také klientem logopedického speciálně pedagogického centra. Speciálně pedagogické centrum pro sluchově postižené nenavštěvuje. V doporučení ke vzdělávání není uvedeno, jak s dítětem se sluchovým postižením komunikovat a jaké zásady je nutné dodržovat. Pouze je doporučeno využívat sluchové pexeso a rytmiizaci slov. Metodické vedení pedagogických pracovníků asistentka hodnotí také negativně a pokud si s něčím neví rady, tak to konzultuje se zkušenějšími kolegy např. s kolegyní z vedlejší třídy, která má vystudovanou speciální pedagogiku.

Asistent pedagoga č. 2	
Pracovní pozice	Asistent pedagoga
Kvalifikace v oblasti speciální pedagogiky	Ano (kurz asistenta pedagoga)
Délka praxe ve školství	1 rok a 2 měsíce
Předchozí zkušenosti se vzděláváním dětí se sluchovým postižením	Žádné
Doba/délka vzdělávání dítěte	1 rok a 2 měsíce
Znalost zásad efektivní komunikace	Ano

Tab. č. 30 Data získaná z polostrukturovaného rozhovoru s asistentem pedagoga č. 2

5.3.8 Poradenský pracovník I

Rozhovor s poradenským pracovníkem

Polostrukturovaný rozhovor byl veden s poradenským pracovníkem, který pracuje na pozici vedoucího speciálního pedagoga ve speciálně pedagogickém centru pro sluchově postižené. Na této pracovní pozici působí již od srpna roku 2002.

Ihned v úvodu rozhovoru speciální pedagožka zdůrazňuje, že správné dodržování zásad komunikace s dětmi a žáky se sluchovým postižením má podstatný vliv na jejich vzdělávání i socializaci ve školním prostředí. Uplatňování zásad efektivní komunikace usnadní pochopení nového učiva, informací, veškerého dění ve třídě během výuky i mimo ni. Žáci se budou lépe orientovat v hodině a zkvalitní se jejich porozumění. Zlepší se také jejich postavení v kolektivu třídy. Žáci se přestanou stydět a nebudou se bát mluvit před svými spolužáky.

Speciální pedagožka při vypracovávání doporučení ke vzdělávání dětí a žáků vždy zahrnuje zásady efektivní komunikace. Zdůrazňuje, že čím je stupeň sluchového postižení větší, tím podrobněji zásady uvádí a charakterizuje. Pokud se žák vzdělává v běžné škole je nezbytné zařadit zásady komunikace do doporučení velice konkrétně, jelikož v těchto školách často nebývají speciální pedagogové. Učitelé s problematikou sluchového postižení nemají mnohdy žádné zkušenosti a neví, jak s takovým dítětem komunikovat. Speciální pedagožka při první

konzultaci se školou a konkrétními vyučujícími, nebo i opakovaně, vysvětluje adekvátní přístup k dětem a žákům se sluchovým postižením a také dbá na oblast komunikace. Zásady efektivní komunikace zahrnuje i do doporučení ke vzdělávání dětí i žáků, kteří se vzdělávají ve školách pro sluchově postižené. Nicméně v těchto případech je nemusí popisovat podrobně, jelikož se domnívá, že pedagogové tuto problematiku znají.

Speciální pedagožka nejčastěji doporučuje tyto zásady:

- Před komunikací s žákem navázat zrakový kontakt.
- Umožnit dítěti odezírání, příkládá i zásady odezírání.
- Mluvit z čelního pohledu.
- Nechodit při výkladu po třídě.
- Ověřovat si porozumění konkrétním dotazem nebo zopakováním dané informace.
- Poskytnout dostatek času na odpověď a nespěchat.
- Mluvit zřetelně, volnějším tempem v kratších větách bez přehnané artikulace.
- Používat přirozená gesta.
- Domluvit si komunikaci v případě, kdy žák nemá kompenzační pomůcku např. v tělesné výchově nebo na plaveckém výcviku.
- Tolerovat žakovu výslovnost.
- Využívat názorné pomůcky a materiály.

Speciální pedagožka uvádí, že se občas setkává s pedagogy, kteří ve výuce zásady komunikace nedodrží. Nejčastěji se jedná o pedagogy základní škol, kteří mají svůj vlastní styl vyučování a nechtějí se přizpůsobit. Pedagogové si například vyslechnou, jak by s žákem měli komunikovat a jaké zásady je třeba dodržovat, ale při další návštěvě se jejich přístup nezmění a chyby se stále opakují. Přesto však existují pedagogové, kteří nekomunikují s žáky optimálně, ale nedělají to vědomě. Rádi přijmou nabízené doporučení a rady a zamyslí se nad tím, jak tyto potíže napravit.

Pokud speciální pedagožka shledá viditelné potíže s dodržováním zásad komunikace nabídne škole či konkrétnímu vyučujícímu metodickou podporu. Často se stává, že ředitel školy pozve pracovnice speciálně pedagogického centra do dané školy a svolá všechny pedagogické pracovníky. Centrum předává vyučujícím různé materiály, učebnice a pracovní listy. Také není

výjimkou pozvat učitele na exkurzi do školy zřízené pro děti a žáky se sluchovým postižením, které je centrum součástí, aby pedagogové nahlédly do jejího systému vzdělávání a viděli průběh vyučování.

Současně centrum poskytuje poradenství ohledně problematiky sluchového postižení a metodickou podporu pro pedagogické pracovníky. Pořádá také odborné semináře pro rodiče i pedagogické pracovníky. Rodičům klientů se sluchovým postižením a také zaměstnancům školy pro sluchově postižené poskytují zdarma kurzy znakového jazyka. Dětem a žákům se sluchovým postižením jsou zprostředkovány formou reedukace.

Z rozhovoru jasně vyplývá, že speciální pedagožka do doporučení ke vzdělávání vždy zahrnuje oblast komunikace a její konkrétní zásady, které je nezbytné dodržovat při navázání kontaktu a následné komunikace s jedincem se sluchovým postižením. V případě potřeby poskytuje metodickou podporu všem pedagogickým pracovníkům či konkrétnímu pedagogu, který má s formou efektivní komunikace potíže.

6 Interpretace výsledků a diskuse

Hlavním cílem výzkumného šetření diplomové práce bylo zjistit, zda pedagogičtí pracovníci znají zásady efektivní komunikace s dětmi a žáky se sluchovým postižením a v jaké míře je v praktických podmínkách uplatňují. Prvním dílčím cílem bylo zjistit, zda se jejich erudice a předchozí zkušenosti s osobami se sluchovým postižením odráží v dodržování zásad efektivní komunikace. Druhým dílčím cílem je zjistit, zda pedagogičtí pracovníci spolupracují s odborníky, kteří jim mohou pomoci v dodržování zásad efektivní komunikace.

V souvislosti se stanovenými cíli bylo formulováno 5 výzkumných otázek, které jsou v této kapitole zodpovězeny.

Výzkumná otázka č. 1: Jsou si pedagogičtí pracovníci vědomi zásad efektivní komunikace s žáky se sluchovým postižením?

Na základě získaných dat z polostrukturovaných rozhovorů bylo zjištěno, že všichni pedagogičtí pracovníci zahrnuti do tohoto výzkumného šetření si jsou vědomi zásad efektivní komunikace s dětmi a žáky se sluchovým postižením, které by měli respektovat a uplatňovat při vzdělávání. Nicméně uplatnění těchto zásad není pro pedagogické pracovníky vždy zcela jednoduché, zvláště při vzdělávání žáků se sluchovým postižením v běžných základních školách, kde je vysoký počet žáků ve třídě a mezi nimi je i značný počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pedagogičtí pracovníci C, D a E v mateřské a základní škole zřízené dle §16 odst. 9 školského zákona pro sluchově postižené zásady komunikace v praktických podmínkách uplatňují již přirozeně a bez potíží. Ovšem v porovnání s běžnými školami se ve třídách vzdělává mnohem menší počet dětí a žáků.

Výzkumná otázka č. 2: Jaké znají pedagogičtí pracovníci zásady efektivní komunikace s žáky se sluchovým postižením?

Pedagogičtí pracovníci nejčastěji uváděli navázání zrakového kontaktu před zahájením komunikace a udržování zrakového kontaktu v průběhu komunikace, možnost odezírání, zajistit vhodnou výškovou úroveň a optimální vzdálenost, zřetelně artikulovat, mluvit v jednoduchých větách, zjednodušovat zadání úkolů, nepoužívat cizí slova a složité shluky souhlásek ve slovech, ověřovat si porozumění, zajišťovat neustálou pozornost dítěte, volit přiměřenou sílu a tón hlasu, nemluvit otočený zády či bokem k dětem a žákům, nezakrývat si ústa při mluvení. Nutnost zajištění optimálních akustických podmínek uvedl pouze asistent pedagoga č. 2 a pedagog E. Pedagogové C, D a E působící v mateřské a základní škole zřízené

dle § 16 odst. 9 školského zákona pro sluchově postižené současně uvedli, že je při vzdělávání nezbytné využívat všechny dostupné komunikační systémy a preferují vzdělávací přístup totální komunikace.

Výzkumná otázka č. 3: Jak se projevuje erudice pedagogických pracovníků v dodržování zásad efektivní komunikace s žáky se sluchovým postižením?

Pedagogičtí pracovníci C, D a E vzdělávající děti a žáky se sluchovým postižením v mateřské a základní škole zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona pro sluchově postižené jsou kvalifikováni v oblasti speciální pedagogiky. Pedagožka E má státní závěrečné zkoušky složené ze surdopedie. Během vysokoškolského studia získala mnoho teoretických znalostí v této oblasti, především v komunikaci a jejich zásadách, které je nutné dodržovat s osobou se sluchovým postižením a z těchto znalostí čerpá i v praktických podmínkách.

Pedagogové A, B, a F působící v běžných školách kvalifikaci v oblasti surdopedie či speciální pedagogiky nemají a ani neplánují. Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se pravidelně účastní, ale toto zaměření nevyhledávají. Bylo zjištěno, že dodržování zásad efektivní komunikace ovlivňuje především přístup pedagogů než jejich erudice. Komunikace s osobou se sluchovým postižením je velice specifická a rozhodně není snadná. Nicméně dodržování zásad efektivní komunikace není pouze o kvalifikaci pedagoga, ale podstatnější je jeho kladný přístup a skutečnost, jak moc bude chtít a snažit se tyto podmínky optimálně přizpůsobit. I přestože pedagogové A, B a F i asistenti pedagoga nemají erudici v oblasti speciální pedagogiky, tak zásady efektivní komunikace respektují a snaží se je, co nejlépe v praktických podmínkách uplatnit.

Výzkumná otázka č. 4: Jak se případné předchozí zkušenosti se vzděláváním žáků se sluchovým postižením u pedagogických pracovníků projevují v dodržování zásad efektivní komunikace s žáky se sluchovým postižením?

Do výzkumného šetření byli zahrnuti pedagogičtí pracovníci s různými předchozími zkušenostmi se vzděláváním dětí a žáků se sluchovým postižením. Pedagogičtí pracovníci, kteří vzdělávají dítě či žáka se sluchovým postižením v běžné mateřské a základní škole nemají žádné předchozí zkušenosti. Vzdělávání dítěte či žáka se sluchovým postižením je jejich zcela první zkušenost za jejich profesní působnost. Zásady komunikace s osobami se sluchovým postižením byli pro ně dosud neznámé a řada z nich měla ze samotné komunikace i vzdělávání jisté obavy. Pedagožka A a B během výzkumného šetření vzdělávaly dívku se sluchovým postižením teprve druhým a třetím měsícem. Přesto bylo zřejmé, že komunikaci v co největší

míře dívce uzpůsobují, zásady efektivní komunikace respektují a uplatňují je v praktických podmínkách v rámci jejich reálných možností.

Pedagogičtí pracovníci pracující v mateřské a základní škole zřízené dle §16 odst. 9 pro děti a žáky se sluchovým postižením disponují předchozími zkušenosti, které se v dodržování zásad efektivní komunikace rozhodně projevují. Pedagogové C a D mají dlouholeté zkušenosti se vzděláváním dětí se sluchovým postižením a pedagog E v rámci roční průběžné speciálněpedagogické praxe při vysokoškolském studiu. Je zřejmé, že veškeré výše zmíněné zásady komunikace již dodržují zcela přirozeně a považují je za nezbytnou součást při komunikaci s dětmi a žáky se sluchovým postižením.

Výzkumná otázka č. 5: Spolupracují pedagogičtí pracovníci se speciálně pedagogickým centrem pro sluchově postižené a jak se případně tato spolupráce odráží v dodržování zásad efektivní komunikace s žáky se sluchovým postižením?

Spolupráce mezi pedagogy C, D a E a speciálně pedagogickým centrem pro sluchově postižené je velice úzká. Centrum se součástí jejich školy, tudíž jsou spolu v neustálém kontaktu. Pedagogové podporu ohledně zásad efektivní komunikace již nepotřebují. Každopádně ve všech doporučení ke vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením je konkrétně popsána oblast komunikace i její zásady, které je nutné dodržovat.

Bylo zjištěno, že pracovnice speciálně pedagogického centra pro sluchově postižené do doporučení ke vzdělávání vždy zahrnuje i oblast komunikace a konkrétně uvádí a charakterizuje zásady komunikace s dětmi a žáky se sluchovým postižením, kterými by se měli pedagogičtí pracovníci řídit a respektovat je.

Pedagožka A s centrem nespolupracuje a z doporučení ke vzdělávání dívky nevychází a případné potíže konzultuje se svou kolegyní. Pedagožka B s centrem také nespolupracuje, ale řídí se zásadami komunikace uvedenými v doporučení ke vzdělávání dívky, které jsou popsány velice podrobně.

Chlapec se sluchovým postižením, kterého vzdělává pedagožka F a asistentka pedagoga č. 2 navštěvuje logopedické speciálně pedagogické centrum. V doporučení ke vzdělávání není konkretizovaná oblast komunikace s dítětem se sluchovým postižením ani jednotlivé zásady.

6.1 Doporučení pro praxi

Na základě získaných dat z výzkumného šetření a následné analýzy výsledků vyplývá, že se dodržování zásad efektivní komunikace pedagogických pracovníků s dětmi a žáky se

sluchovým postižením odráží v jejich erudici i předchozích zkušenostech. Z tohoto důvodu navrhuji několik doporučení pro praxi:

- Zvýšit kvalifikaci a podpořit další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti speciální pedagogiky.
- Zajistit erudované školní speciální pedagogy na běžných školách, kteří budou připraveni poskytovat dlouhodobou i akutní potřebnou poradenskou a konzultační činnost.
- Výrazněji snížit počet žáků ve třídě běžných základních škol, kde se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, aby se pedagogičtí pracovníci mohli žákům individuálně věnovat.
- Zkvalitnit úroveň komunikačních dovedností pedagogických pracovníků ve znakovém jazyce.
- Zajistit užší spolupráci mezi speciálně pedagogickými centry pro sluchově postižené a pedagogickými pracovníky vzdělávajícími děti a žáky se sluchovým postižením na běžných školách.
- Vycházet při komunikaci s dítětem a žákem se sluchovým postižením z doporučení ke vzdělávání speciálně pedagogického centra.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala dodržováním zásad efektivní komunikace s dětmi a žáky se sluchovým postižením. Primárním cílem bylo zjistit, zda pedagogičtí pracovníci znají zásady efektivní komunikace s dětmi a žáky se sluchovým postižením a v jaké míře je v praktických podmínkách uplatňují. Prvním dílčím cílem bylo prozkoumat, zda se jejich erudice a předchozí zkušenosti s osobami se sluchovým postižením odráží v dodržování zásad efektivní komunikace. Druhým dílčím cílem bylo zjistit, zda pedagogičtí pracovníci spolupracují s odborníky, kteří jim mohou pomoci v dodržování zásad efektivní komunikace.

Práce obsahovala teoretickou a praktickou část. Teoretická část byla koncipována do čtyř kapitol. První kapitola se zaměřovala na komunikaci s osobami se sluchovým postižením a zásadami, které je nutné při komunikaci s dětmi a žáky se sluchovým postižením respektovat a dodržovat. Druhá kapitola se zabývala orálními a vizuálně-motorickými komunikačními systémy a vzdělávacími přístupy osob se sluchovým postižením. Třetí kapitola definovala systém vzdělávání a systém poradenské péče dětí a žáků se sluchovým postižením. Čtvrtá kapitola se věnovala pregraduální a postgraduální přípravě pedagogických pracovníků, rámcovými požadavky MŠMT na studijní programy k získání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků a kompetenčním rámcem absolventa a absolventky učitelství.

Praktická část se zabývala samotným výzkumným šetřením, které bylo zaměřeno na dodržování zásad efektivní komunikace pedagogických pracovníků s dětmi a žáky se sluchovým postižením. Pro realizaci byl zvolen kvalitativní výzkum a metodou sběru dat bylo pozorování pedagogických pracovníků při vzdělávání a následný polostrukturovaný rozhovor. Ke splnění výše zmíněných cílů byly stanoveny základní výzkumné otázky, které byly postupně zodpovězeny a cíle naplněny.

Výzkumné šetření ukázalo, že pedagogičtí pracovníci znají zásady efektivní komunikace a v praktických podmínkách je uplatňují s ohledem na jejich možnosti. Pedagogičtí pracovníci disponovali rozdílnou erudicí i jejich předchozími zkušenostmi se vzděláváním a komunikací s dětmi a žáky se sluchovým postižením. Bylo zjištěno, že předchozí zkušenosti a jejich erudice rozhodně ovlivňují dodržování zásad efektivní komunikace, ale nezbytným předpokladem je také přístup daného pedagoga a další podmínky při kterých se vzdělávání uskutečňuje.

Tato diplomová práce by mohla být přínosná především pro pedagogické pracovníky působící v běžných mateřských a základních školách, kteří se chtějí dozvědět, jak s dětmi

a žáky se sluchovým postižením navázat kontakt a jaké zásady je nutné při komunikaci znát a uplatňovat. Zároveň může posloužit i začínajícím pedagogickým pracovníkům ve školách zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona pro děti a žáky se sluchovým postižením.

Získané výsledky nelze aplikovat na široký okruh pedagogických pracovníků a není je možné zobecnit. Odpovídají pouze konkrétním pedagogickým pracovníkům, kteří byli součástí výzkumného šetření. Zároveň by mohlo mít pozorování jednotlivých pedagogických pracovníků dlouhodobější charakter pro získání většího množství dat a provádět ho i v různých typech prostředí např. v tělocvičně, na hřišti a na mimoškolních akcích, což by bylo zároveň časově velmi náročné.

SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

1. BARVÍKOVÁ, J., 2020. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení a oslabení sluchového vnímání*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5710-9.
2. ČADILOVÁ, V.; HOUSAROVÁ, B.; JANDERKOVÁ, D. a KENDÍKOVÁ, J., 2016. *Řečové a komunikační obtíže. Dobrá škola. Žák s SVP*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-214-1.
3. DYTRTOVÁ, R. a KRHUTOVÁ, M., 2009. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2863-6.
4. EVANS, L., 2001. *Totální komunikace: struktura a strategie*. Hradec Králové: Pedagogické centrum. ISBN 80-238-7915-4.
5. FREEMAN, R. D.; CARBIN, C. F.; BOESE, R. J. a kol., 1992. *Tvé dítě neslyší?* Praha: FRPSP
6. GAVORA, P., 1988. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda.
7. GAVORA, P., 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-104-9.
8. GREGORY, S.; KNIGHT, P.; McCracken, W. a kol., 2001. *Problémy vzdělávání sluchově postižených*. Praha: FF UK. ISBN 80-7308-003-6.
9. HENDL, J., 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-736-7040-2.
10. HORÁKOVÁ, R., 2012. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0084-0.
11. HUDÁKOVÁ, A., 2023. *Kde se vzdělávají děti se sluchovým postižením? Dětský sluch*, č. 03, s. 12-14. ISSN 257-8473.
12. JUNGWIRTHOVÁ, I., 2015. *Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0944-7.
13. KOMORNÁ, M., c2008. *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. ISBN 978-80-87218-18-1.

14. KRAHULCOVÁ, B., 2014. *Komunikační systémy sluchově postižených*. Praha: Beakra. ISBN 978-80-903863-2-7.
15. LANGER, J. a SOURALOVÁ, E., 2013. *Výchova a vzdělávání osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3701-9.
16. LANGER, J., 2013(a). *Komunikace osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3674-6.
17. LANGER, J., 2013(b). *Základy surdopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3702-6.
18. LAZAROVÁ, B., 2006. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. ISBN 8073151146.
19. LECHTA, V., 2011. *Symptomatické poruchy řeči*. Praha: Portál. ISBN 978-80-736-7977-4.
20. LIDDELL, S., 2021. *American Sign Language Syntax Approaches to Semiotics [AS]*. Walter de Gruyter GmbH & Co. ISBN 9783112418260.
21. MARSCHARK, M., 2001. *Language Development in Children Who Are Deaf: A Research Synthesis*. Washington DC: U.S. Government Printing Office.
22. MARTINKOVÁ, E.; HANÁKOVÁ, A.; KROUPOVÁ, K. a JURKOVIČOVÁ, P. a kol., 2010. *Komunikace a lidé se smyslovým postižením: metodický materiál*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2649-5.
23. MEŠKOVÁ, M., 2012. *Motivace žáků efektivní komunikací: praktická příručka pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0198-4.
24. NELEŠOVSKÁ, A., 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0738-1.
25. OLECKÁ, I. a IVANOVÁ, K., 2010. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc. ISBN 978-80-87240-33-5.
26. POTMĚŠIL, M. a kol., 2012(a). *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3379-0.
27. POTMĚŠIL, M. a kol., 2012(b). *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3310-3.

28. POTMĚŠIL, M. a kol., 2018. *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5295-1.
29. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J., 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
30. SKUTIL, M., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
31. SOURALOVÁ, E., 2002. *Čtení neslyšících*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0433-8.
32. SOURALOVÁ, E., 2005. *Surdopedie II: studijní opora pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1008-7.
33. STRNADOVÁ, V., 2001. *Hádej, co říkám, aneb, Odezírání je nejisté umění*. 2., dopl. vyd. Praha: ASNEP. ISBN 8090303501.
34. STRNADOVÁ, V., c2008. *Odezírání jako schopnost*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. ISBN 978-80-87153-27-7.
35. ŠMELOVÁ, E.; SOURALOVÁ, E. a PETROVÁ, A. a kol., 2017. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4911-1.
36. ŠVAŘÍČEK, R. a ŠEĐOVÁ, K., 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

Elektronické zdroje

1. 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)*. Praha. online. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Vzdelavani-deti-a-zaku-se-sluchov> [citováno 06.04.2024]
2. Česká unie neslyšících, 2024. z.ú. online. Dostupné z: <https://www.cun.cz/cs/kurzy/> [citováno 06.04.2024]
3. DINGOVÁ, N., 2007. *Desatero pro komunikaci s neslyšícím člověkem za přítomnosti tlumočnicka*. Ruce.cz. online. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/251-desatero-pro-komunikaci-s-neslysicim-clovekem-za-pritomnosti-tlumocnika> [citováno 06.04.2024]
4. HUDÁKOVÁ, A., 2023. *Kde se vzdělávají děti se sluchovým postižením? Idětskýsluch*. online. Dostupné z: <https://www.idetskysluch.cz/integrace/vzdelavani/kde-se-vzdelavaji-deti-se-sluchovym-postizenim/> [citováno 06.04.2024]
5. MORDOVTSEVA, N., 2019. *The role of the future primary school teacher as a subject of pedagogical communication*. online. Dostupné z: [https://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2019/N1-2\(39-40\)/engl/mnvspc.pdf](https://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2019/N1-2(39-40)/engl/mnvspc.pdf) [citováno 06.04.2024]
6. MŠMT, 2023. *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství, společné profesní kompetence*. online. ISBN 978-80-87601-54-9 Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/kompetencni_ramec_absolventa_2023_10.pdf [citováno 06.04.2024]
7. MŠMT, 2024. *Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků*. online. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/62419/> [citováno 06.04.2024]
8. PARSHUK S. M. a KRUGLOVA N. C., 2015. *Pedagogical communication as a component of the professional identity of future primary school teachers*. online. Dostupné z: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FI LA=&2_S21STR=pednauk_2015_5_4 [citováno 06.04.2024]

9. POLVANOV, J., 2023. *Effective methods of teaching hearing impaired children*. American Journal Of Social Sciences And Humanity Research, 3(05). online Dostupné z: <https://doi.org/10.37547/ajsshr/Volume03Issue05-22> [citováno 06.04.2024]
10. STRNADOVÁ, V., 2007. *Desatero komunikace s osobami se sluchovým postižením*. Ruce.cz. online. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/252-desatero-komunikace-s-osobami-se-sluchovym-postizenim> [citováno 06.04.2024]
11. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, příloha č. 2. online. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72#prilohy> [citováno 06.04.2024]
12. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. online. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72> [citováno 06.04.2024]
13. Vyhláška č.27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. online. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27> [citováno 06.04.2024]
14. Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách. online. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111> [citováno 06.04.2024]
15. Zákon č. 155/1998 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob ve znění novely č. 384/2008 Sb. online. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2008-384/zneni-20140101> [citováno 06.04.2024]
16. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). online. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561> [citováno 06.04.2024]
17. Zákon č.563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. online. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563> [citováno 06.04.2024]

Seznam tabulek

Tab. č. 1 Rámcové požadavky bakalářského studijního programu speciální pedagogika (MŠMT, 2024, str. 5)	39
Tab. č. 2 Rámcové požadavky bakalářského studijního programu učitelství pro MŠ (MŠMT, 2024, str. 14)	41
Tab. č. 3 Rámcové požadavky magisterského studijního programu učitelství pro 1. st. ZŠ (MŠMT, 2024, str. 16)	41
Tab. č. 4 Strategické a koncepční materiály (MŠMT, 2024, str. 21-22).....	43
Tab. č. 5 Data získaná z pozorovacího archu pedagoga A.....	53
Tab. č. 6 Data získaná z pozorovacího archu asistenta pedagoga č. 1	53
Tab. č. 7 Data získaná z pozorovacího archu pedagoga A.....	54
Tab. č. 8 Data získaná z pozorovacího archu asistenta pedagoga č. 1	54
Tab. č. 9 Data získaná z polostrukturovaného rozhovoru s pedagogem A	56
Tab. č. 10 Data získaná z pozorovacího archu pedagoga B.....	57
Tab. č. 11 Data získaná z pozorovacího archu asistenta pedagoga č. 1	58
Tab. č. 12 Data získaná z pozorovacího archu pedagoga B.....	59
Tab. č. 13 Data získaná z pozorovacího archu asistenta pedagoga č. 1	59
Tab. č. 14 Data získaná z polostrukturovaného rozhovoru s pedagogem B	61
Tab. č. 15 Data získaná z pozorovacího archu pedagoga C.....	63
Tab. č. 16 Data získaná z pozorovacího archu pedagoga C.....	64
Tab. č. 17 Data získaná z pozorovacího archu pedagoga C.....	64
Tab. č. 18 Data získaná z polostrukturovaného rozhovoru s pedagogem C	67
Tab. č. 19 Data získaná z pozorovacího archu pedagoga D.....	69
Tab. č. 20 Data získaná z pozorovacího archu pedagoga D.....	69
Tab. č. 21 Data získaná z polostrukturovaného rozhovoru s pedagogem D	71
Tab. č. 22 Data získaná z pozorovacího archu pedagoga E	73
Tab. č. 23 Data získaná z pozorovacího archu pedagoga E	74
Tab. č. 24 Data získaná z polostrukturovaného rozhovoru s pedagogem E	76
Tab. č. 25 Data získaná z pozorovacího archu pedagoga F	78
Tab. č. 26 Data získaná z pozorovacího archu pedagoga F	78
Tab. č. 27 Data získaná z polostrukturovaného rozhovoru s pedagogem F.....	80
Tab. č. 28 Data získaná z pozorovacího archu asistenta pedagoga č. 2	81
Tab. č. 29 Data získaná z pozorovacího archu asistenta pedagoga č. 2.....	81

Tab. č. 30 Data získaná z polostrukturovaného rozhovoru s asistentem pedagoga č. 2	83
--	----

Seznam grafů

Graf č. 1 Počty dětí se sluchovým postižením v mateřských školách v ČR v letech 2005/2006 až 2022/2023 (Hudáková, 2023)..... 29

Graf č. 2 Počty žáků se sluchovým postižením v základních školách v ČR v letech 2005/2006 a 2022/2023 (Hudáková, 2023)..... 29

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Přehled vysokých škol a jejich programů v oblasti celoživotního vzdělávání v oblasti speciální pedagogiky

Příloha č. 2 – Přehled vysokých škol a jejich studijních programů speciální pedagogiky

Příloha č. 3 – Otázky pro polostrukturovaný rozhovor s pedagogickými pracovníky

Příloha č. 4 – Otázky pro polostrukturovaný rozhovor s pracovníci speciálně pedagogického centra pro sluchově postižené

Příloha č. 5 – Pozorovací arch

Přílohy

Příloha č. 1 – Přehled vysokých škol a jejich programů v oblasti celoživotního vzdělávání v oblasti speciální pedagogiky

Aktuální přehled vysokých škol a jejich programů celoživotního vzdělávání v oblasti speciální pedagogiky k datu 1.4. 2024:

Univerzita Palackého v Olomouci

- Studium pedagogiky pro asistenty pedagoga
- Studium k rozšíření odborné kvalifikace k získání kvalifikace speciálního pedagoga
- Studium k rozšíření odborné kvalifikace zaměřené na speciálněpedagogickou, výchovnou a vzdělávací činnost ve školách a třídách zřízených pro děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami

Ostravská Univerzita v Ostravě

- Speciální pedagogika – bakalářské studium
- Speciální pedagogika – navazující magisterské studium
- Studium k rozšíření odborné kvalifikace zaměřené na speciálněpedagogickou, výchovnou a vzdělávací činnost ve školách a třídách zřízených pro děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami v kombinované formě vzdělávání - pro absolventy VŠ s pedagogickým zaměřením
- Studium k rozšíření odborné kvalifikace zaměřené na speciálněpedagogickou, výchovnou a vzdělávací činnost ve školách a třídách zřízených pro děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami (pro kvalifikované učitele praktického vyučování, učitele odborného výcviku a učitele mateřských škol a vychovatele

Univerzita Karlova v Praze

- Speciální pedagogika pro učitele - studium v oblasti pedagogických věd
- Speciální pedagogika pro absolventy SŠ a s pedagogickou kvalifikací – Studium v oblasti pedagogických věd

Masarykova Univerzita v Brně

- Studium k rozšíření odborné kvalifikace k získání způsobilosti vykonávat speciálněpedagogickou, výchovnou a vzdělávací činnost ve třídách zřízených pro děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami – pro učitele základních a středních škol
- Studium k rozšíření odborné kvalifikace k získání odborné kvalifikace speciálního pedagoga a Studium k rozšíření odborné kvalifikace k získání způsobilosti vykonávat speciálněpedagogickou, výchovnou a vzdělávací činnost ve školách a třídách zřízených pro děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

- Speciální pedagogika poradenství – navazující magisterské studium
- Speciální pedagogika intervence – bakalářské studium
- Studium k rozšíření odborné kvalifikace zaměřené na speciálněpedagogickou, výchovnou a vzdělávací činnost ve školách a třídách zřízených pro děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami

Opavská univerzita

- Speciální pedagogika – bakalářský studijní program

Příloha č. 2 – Přehled vysokých škol a jejich studijních programů speciální pedagogiky

Aktuální přehled vysokých škol a jejich studijních programů speciální pedagogiky k datu 1.4. 2024:

Univerzita Palackého v Olomouci

Bakalářské studijní programy

- Speciální pedagogika – andragogika
- Speciální pedagogika – intervence
- Speciální pedagogika – raný věk
- Vychovatelství a speciální pedagogika
- Učitelství pro mateřské školy a speciální pedagogika
- Speciální pedagogika se zaměřením na expresivní přístupy
- Speciální pedagogika se zaměřením na rozvoj zrakových funkcí
- Speciální pedagogika se zaměřením na pedagogické asistentství
- Speciální pedagogika pro 2. stupeň základních škol a střední školy maior

Magisterské studijní programy

- Učitelství pro 1. stupeň základní školy a speciální pedagogika

Navazující magisterské studijní programy

- Speciální pedagogika pro 2. stupeň základních škol a střední školy maior
- Speciální pedagogika – poradenství
- Speciální pedagogika – intervence u dětí v předškolním věku

Univerzita Karlova v Praze

Bakalářské studijní programy

- Speciální pedagogika
- Speciální pedagogika/Logopedie
- Speciální pedagogika se zaměřením na vzdělávání – minor

Navazující magisterské studijní programy

- Speciální pedagogika

Masarykova Univerzita v Brně

Bakalářské studijní programy

- Speciální pedagogika

Magisterské studijní programy

- Učitelství speciální pedagogiky pro základní školy

Navazující magisterské studijní programy

- Speciální pedagogika andragogika
- Speciální pedagogika
- Učitelství speciální pedagogiky pro základní školy
- Speciální pedagogika pro učitele

Univerzita Hradec Králové

Bakalářské studijní programy

- Speciální pedagogika

Navazující magisterské studijní programy

- Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami

Ostravská Univerzita v Ostravě

Bakalářský studijní programy

- Speciální pedagogika

Navazující magisterský studijní programy

- Speciální pedagogika

Technická Univerzita v Liberci

Bakalářský studijní programy

- Speciální pedagogika

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí Nad Labem

Bakalářské studijní programy

- Speciální pedagogika – intervence

Magisterské studijní programy

- Speciální pedagogika – poradenství
- Učitelství pro 1. stupeň a speciální pedagogika

Příloha č. 3 – Otázky pro polostrukturovaný rozhovor s pedagogickými pracovníky

Otázky do polostrukturovaného rozhovoru pro pedagogické pracovníky

1. Jaké máte dosažené vzdělání a v jakém oboru?
2. Jak dlouho pracujete jako pedagogický pracovník?
3. Na jakých pozicích jste v průběhu své praxe pracovala?
4. Rozšiřujete si vzdělání prostřednictvím dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků? Jakou formou?
5. Jaké máte osobní zkušenosti se vzděláváním žáků se sluchovým postižením?
6. Jak dlouho pracujete na této pozici?
7. Jak dlouho vzděláváte dítě/žáka se sluchovým postižením?
8. Znáte zásady efektivní komunikace s žáky se sluchovým postižením? Jaké? Dokážete je vyjmenovat?
9. Dodržujete zásady komunikace vědomě při práci s žákem se sluchovým postižením?
10. Jste si vědoma toho, že vám dodržování některých zásad efektivní komunikace dělá problém? Jakých a v čem?
11. Projevují se vaše dosavadní zkušenosti v dodržování zásad efektivní komunikace s žáky se sluchovým postižením?
12. Jaký komunikační systém s osobou se sluchovým postižením využíváte?
13. Využíváte i podpůrné systémy komunikace? Např. obrázky, piktogramy atd.
14. Spolupracujete se speciálně pedagogickým centrem pro sluchově postižené?
15. Od kdy a jak dlouho Vaše spolupráce probíhá?
16. Vycházíte z doporučení ke vzdělávání dítěte/žáka se sluchovým postižením? Je v doporučení uvedeno, jak s dítětem/žákem komunikovat a jaké zásady pro efektivní komunikaci dodržovat?
17. Myslíte si, že má tato spolupráce pro vás pozitivní význam? Proč?

Příloha č. 4 – Otázky pro polostrukturovaný rozhovor s pracovníci speciálně pedagogického centra pro sluchově postižené

Otázky do polostrukturovaného rozhovoru pro pracovníci speciálně pedagogického centra pro sluchově postižené.

1. Jak dlouho pracujete ve speciálně pedagogickém centru pro sluchově postižené?
2. Zahrnujete do doporučení ke vzdělávání i zásady efektivní komunikace s dětmi a žáky se sluchovým postižením? V jakých případech?
3. Jaké konkrétní zásady doporučujete?
4. Myslíte si, že správné dodržování těchto zásad má vliv na následnou komunikaci s dítětem/žákem se sluchovým postižením a jeho vzdělávání? Proč?
5. Během terénní práce ve výuce sledujete, jak pedagogičtí pracovníci dodržují tyto zásady?
6. Setkáváte se s tím, že pedagogové ve výuce nedodržují zásady komunikace s žáky se sluchovým postižením? Případně jaké?
7. Poskytujete metodickou podporu pedagogickým pracovníkům, kteří mají potíže s dodržováním zásad komunikace?
8. Poskytujete kurzy znakového jazyka?

Příloha č. 5 – Pozorovací arch

	Individuální práce	Skupinová práce	Frontální výuka	Komunikace	Zrakový kontakt	Možnost odezírat	Individuální vysvětlování	Hluk	poznámky
1.									
2.									
3.									
4.									
5.									
6.									
7.									
8.									
9.									
10.									
11.									
12.									
13.									
14.									
15.									
16.									
17.									
18.									
19.									
20.									
21.									
22.									
23.									
24.									
25.									
26.									
27.									
28.									
29.									
30.									
31.									
32.									
33.									
34.									
35.									
36.									
37.									
38.									
39.									
40.									
41.									
42.									
43.									
44.									
45.									

Práce ve skupinách	
Práce ve dvojici	
Individuální práce	
Práce s asistentem pedagoga	
Světelné podmínky	
Prostor třídy –závěsy, žaluzie, koberec, náložky na stoly a židle, postavení lavic ve třídě, tabule	
Počet žáků ve třídě	
Pedagogický pracovník – způsob řeči a vzhled	