

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky a logopedie

**Změny v základním vzdělávání žáků se sluchovým
postižením v kontextu novely školského zákona**

Diplomová práce

Autor: Bc. Tereza Nešporová
Studijní program: N7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika – logopedie
Vedoucí práce: Mgr. Tereza Koliášová, Ph.D.
Oponent práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor:	Tereza Nešporová
Studium:	P16P0183
Studijní program:	N7506 Speciální pedagogika
Studijní obor:	Speciální pedagogika - logopedie
Název diplomové práce:	Změny v základním vzdělávání žáků se sluchovým postižením v kontextu novely školského zákona
Název diplomové práce AJ:	Changes in basic education of hearing impaired pupils in the context of the amendment to the Education Act

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se věnuje tématu zařazování žáků se sluchovým postižením do základních škol v kraji Vysočina ve vztahu k novele školského zákona platné od 1. 9. 2016. Teoretická východiska práce se zabývají vymezením základních pojmů a změn, které přišly s novelou zákona, dále se práce zaměřuje na vzdělávání žáků se sluchovým postižením v České republice a jeho vývoj. V rámci diplomové práce bude provedeno výzkumné šetření na základních školách v kraji Vysočina, které bude doplněno o názory zainteresovaných školských poradenských zařízení. Cílem práce je zjistit, jak se novela školského zákona projevila v uvedeném regionu ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Použitá metoda: dotazník, rozhovor.

HORÁKOVÁ, Radka. Sluchové postižení: úvod do surdopedie. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0. KOMORNÁ, Marie. Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, c2008. ISBN 978-80-87218-18-1. LANGER, Jiří a Eva SOURALOVÁ. Výchova a vzdělávání osob se sluchovým postižením. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3701-9. SKÁKALOVÁ, Tereza. Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-098-6. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Koliášová, Ph.D.

Oponent: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 15.12.2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci „*Změny v základním vzdělávání žáků se sluchovým postižením v kontextu novely školského zákona*“ vypracovala samostatně pod vedením vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 27. 3. 2018

.....

Bc. Tereza Nešporová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Tereze Koliášové, Ph.D. za odborné vedení, vstřícnost a cenné připomínky, kterými přispěla k vypracování této diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala Mgr. Jitce Palcové, která byla odbornou podporou a konzultantkou, za její spolupráci a čas, který mi věnovala.

Anotace

NEŠPOROVÁ, Tereza. *Změny v základním vzdělávání žáků se sluchovým postižením v kontextu novely školského zákona*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018. 101 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá tématem vzdělávání žáků se sluchovým postižením v kraji Vysočina v kontextu novely školského zákona. Teoretická část práce je rozdělena do čtyř kapitol. Úvodní kapitola je věnována žákům se sluchovým postižením, charakteristikám žáků podle velikosti sluchové vady, jejich osobnosti, dopadu sluchového postižení na vzdělávání a základním doporučením při vzdělávání těchto žáků. V další části je přiblížen vývoj vzdělávání žáků se sluchovým postižením do 1. 9. 2016. Součástí kapitoly je vzdělávání na školách pro žáky se sluchovým postižením. V rámci třetí kapitoly je popsáno vzdělávání žáků se sluchovým postižením od 1. 9. 2016, tedy od novely školského zákona. Kapitola vymezuje základní pojmy a změny spojené s novelou zákona. Dále charakterizuje faktory ovlivňující inkluzi, osoby podílející se na inkluzi a klady či zápory společného vzdělávání. V poslední kapitole je definován poradenský systém pro žáky se sluchovým postižením, který zahrnuje školní poradenská pracoviště a školská poradenská zařízení.

Vlastní výzkum zjišťuje, jak se novela školského zákona projevila v uvedeném kraji v základním vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Dílčími cíli, které jsou dále rozděleny do výzkumných otázek, je zjistit, jak se novela zákona projevila na základních školách v kraji Vysočina, v rámci školských poradenských zařízení v kraji Vysočina a zjistit názory zainteresovaných osob na tuto problematiku. Metody použité k dosažení těchto cílů jsou dotazník a rozhovor.

Klíčová slova: sluchové postižení, základní vzdělávání, školní věk, inkluze.

Annotation

NEŠPOROVÁ, Tereza. *Changes in basic education of hearing impaired pupils in the context of the amendment to the Education Act*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2018. 101 p. Diploma Thesis.

This diploma thesis deals with the education of hearing impaired pupils from the Vysočina region in the context of the amendment to the Education Act. The theoretical part of the thesis is divided into four chapters. The introductory chapter focuses on hearing impaired pupils – their characteristics according to the type of their hearing impairment and their personalities. In addition, it discusses the influence of hearing impairment on the process of education and basic rules and recommendations concerning the education process of hearing-impaired pupils. The following chapter provides an overview of the forms of education which were offered to hearing-impaired pupils until 1 September 2016. The third chapter further develops the overview focusing on the situation after the above mentioned date, i.e. after the amendment to the Education Act. Basic terminology and changes caused by the amendment are to be introduced. Furthermore, it concerns the aspects which can affect inclusion policy and practice in schools which hearing-impaired students attend. The last chapter of the theoretical part defines the school advisory system for pupils with hearing impairment.

The aim of the research presented in the practical part was to assess the impact of the amendment to the Education Act on basic education of hearing-impaired pupils in the Vysočina region. The subsidiary aims were to find out the impact on primary schools and school advisory facilities in that region, as well as attitudes of the people involved towards this issue. The methods used to reach these aims were the questionnaire and the interview.

Keywords: hearing impairment, basic education, school age, inclusion.

Obsah

Úvod.....	9
1. Žák se sluchovým postižením	11
1.1 Charakteristika žáků podle velikosti sluchové vady	11
1.2 Osobnost žáka se sluchovým postižením.....	13
1.3 Dopad sluchového postižení na vzdělávání a individualitu žáka.....	15
1.4 Základní doporučení při vzdělávání žáka se sluchovým postižením	16
2. Vývoj vzdělávání do 1. 9. 2016.....	19
2.1 Historie vzdělávání žáků se sluchovým postižením.....	19
2.2 Vývoj v českých zemích	21
2.3 Vzdělávání na školách pro žáky se sluchovým postižením	23
2.3.1 Komunikační přístupy na školách pro sluchově postižené.....	24
3. Vzdělávání od 1. 9. 2016.....	27
3.1 Vymezení základních pojmů.....	27
3.2 Změny ve vzdělávání	28
3.3 Faktory ovlivňující inkluzi žáka se sluchovým postižením	35
3.4 Osoby podílející se na inkluzivním vzdělávání.....	37
3.5 Klady a zápory inkluze žáka se sluchovým postižením.....	40
4. Poradenský systém pro žáky se sluchovým postižením	43
4.1 Školní poradenská pracoviště.....	43
4.2 Školská poradenská zařízení	45
4.3 Diagnostika žáků se sluchovým postižením	47
4.4 Spolupráce se školou.....	50
5. Změny v základním vzdělávání žáků se sluchovým postižením v kontextu novely školského zákona	52
5.1 Použité metody.....	52
5.2 Průběh výzkumného šetření	53
5.3 Charakteristika výzkumného souboru.....	54

5.4	Interpretace výsledků výzkumného šetření	57
5.5	Shrnutí výsledků výzkumného šetření	83
	Závěr	90
	Seznam použitých zdrojů.....	93
	Seznam tabulek.....	99
	Seznam příloh	101

Úvod

V současné době patří vzdělávání mezi nejdůležitější faktory, které ovlivňují život jedince i společnosti. Úkolem moderní společnosti je zajistit rovné příležitosti všem lidem, a to i v oblasti vzdělávání. Všichni žáci by měli mít rovnocenné šance dosáhnout plnohodnotného vzdělání, ať jde o žáky intaktní či žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Na tento fakt reaguje novela školského zákona platná od 1. 9. 2016, která zavádí společné vzdělávání a s tím spojená tzv. podpurná opatření. Cílem těchto opatření je poskytnout žákovi adekvátní podporu, která mu pomůže jeho znevýhodnění překonat či minimalizovat.

Vzdělávací systém již nebere žáka z hlediska jeho postižení či znevýhodnění, ale vychází se z hlediska míry potřeby podpurných opatření. Zařazení žáka do konkrétního stupně podpory je úkolem školského poradenského zařízení. Úspěšnost celého vzdělávání je podmíněna vzájemnou spoluprací školy, rodiny, příslušného poradenského zařízení a případně dalších odborníků či institucí.

Každý rok se v České republice narodí zhruba 700 – 1300 dětí s poškozením sluchu. Výskyt sluchových vad v dětské populaci koreluje s počtem žáků se sluchovým postižením v našem školství. Výzkumy ukazují, že v posledních 13 letech dochází k postupnému snižování počtu žáků se sluchovým postižením vzdělávaných v základních školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a narůstá počet žáků vzdělávaných v základních školách hlavního vzdělávacího proudu. Od roku 2012 pak více žáků se sluchovým postižením plní povinnou školní docházku v běžných základních školách.

Teoretická část práce se zabývá popisem problematiky žáka se sluchovým postižením, charakteristikou jednotlivých skupin, osobností, dopady sluchového postižení na vzdělávání a základním doporučením pro vzdělávání. Dále práce obsahuje kapitolu zabývající se vývojem vzdělávání sluchově postižených žáků do 1. 9. 2016, na kterou navazuje kapitola o vzdělávání na školách pro sluchově postižené. Následně je popsáno vzdělávání od 1. 9. 2016 zahrnující vymezení základních pojmů, změny spojené s novelou zákona, faktory ovlivňující inkluzi, důležité osoby v rámci tohoto vzdělávání a taktéž klady a zápory. Poslední část tvoří poradenský systém pro žáky se sluchovým postižením.

Hlavním cílem praktické části je zjistit, jak se novela školského zákona projevila v kraji Vysočina ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Dílčí cíle jsou zaměřeny na změny spojené s novelou školského zákona v rámci základních škol, v rámci školských poradenských zařízení a taktéž na názory zainteresovaných osob.

Kraj Vysočina, na který se výzkumné šetření zaměřuje, můžeme popsat jako samosprávný kraj ležící na pomezí Čech a Moravy. V kraji žije přibližně 500 tisíc obyvatel a největším městem je Jihlava. Svou rozlohou se kraj řadí mezi regiony nadprůměrné velikosti. Z pohledu vzdělávání má kraj poměrně stabilizovanou síť škol s dostatečnou kapacitou. V rámci speciálního vzdělávání najdeme v kraji 17 mateřských, základních či středních škol pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, nicméně žádná z nich není výhradně pro žáky se sluchovým postižením. Zdravotnická péče je koncentrována především v šesti nemocnicích a k pozitivům kraje patří nízká kriminalita.

1. Žák se sluchovým postižením

Skupinu žáků se sluchovým postižením lze definovat jako heterogenní. Z hlediska edukace je možné žáky se sluchovým postižením rozdělit do čtyř základních skupin, kterými jsou nedoslýchaví žáci, neslyšící žáci, ohluchlí žáci a žáci s kochleárním implantátem (Schmidtová, 2010). Každá z těchto skupin se setkává s různými komunikačními bariérami a právě komunikace je nejvíce zasaženou oblastí.

1.1 Charakteristika žáků podle velikosti sluchové vady

V rámci charakteristiky a vymezení jednotlivých skupin je nutné nezapomínat na fakt, že vnitřně nejsou tyto skupiny jednotné a mezi žáky lze pozorovat velké rozdíly (Skákalová, 2014).

Nedoslýchaví žáci

Jedná se o velmi nesourodou skupinu zahrnující jedince od lehkých vad až po těžké ztráty sluchu. Pro nedoslýchavé žáky je typické, že poškození sluchového orgánu způsobuje narušení sluchového vnímání, nicméně pomocí kompenzačních pomůcek a s využitím odezírání mohou (omezeně) vnímat mluvenou řeč sluchovou cestou. Převážná část nedoslýchavých nemá problémy s orientací ve slyšicím prostředí a v komunikaci využívají mluvený jazyk (Schmidtová, 2010; Skákalová, 2011).

Právě z důvodu narušení sluchového vnímání se mohou u těchto žáků objevit potíže ve škole, jelikož žáci nemohou přesně vnímat mluvenou řeč. V případě převodní nedoslýchavosti lze intenzitu zvuku kompenzovat sluchadlem. Oproti tomu percepční nedoslýchavost je záležitostí složitější, neboť způsobuje deformované vnímání zvuků a žák špatně rozumí. Sluchové postižení se nepochybně projevuje i ve vývoji řeči a žáci nesprávně vyslovují. Následně chybně píší diktované texty a mohou špatně rozumět slovním instrukcím. Pokud není nedoslýchavost diagnostikována včas, může se žák jevit jako problematický – neposlušný, neplnící úkoly atd. (Knotová, 2014).

Neslyšící žáci

Pro neslyšící žáky je charakteristická sluchová vada, která nastala v raném věku dítěte v prelingválním období (před osvojením řeči). Tyto děti se neslyšící

narodily, případně ztratily sluch v raném věku (Schmidtová, 2010). V komunikaci jsou primárně využívány vizuálně-motorické komunikační prostředky a znakový jazyk je považován za jazyk přirozený (Skákalová, 2011). Právě rozvíjení komunikace neverbálními prostředky podporuje dítě ve snaze porozumět se a vyjádřit svá přání, což je zásadní pro jeho socializaci. U neslyšících žáků se často objeví potíže s pochopením abstraktních pojmů a chápání sociálních situací (Knotová, 2014).

Chmelíř (2010, online) dodává, že hlavním problémem u neslyšících žáků je nedostatečný rozvoj slovní zásoby a gramatiky jazyka. Objevují se obtíže s pochopením významu slov v kontextu, jejich vzájemné vazby, změny smyslu věty při změně pozice nebo ohýbání slova ve větě.

Ohluchlí žáci

Úplná nebo praktická hluchota nastala u těchto jedinců v postlingválním období, tedy po ukončení procesu osvojování řeči. Velkou výhodou oproti předchozí skupině jsou vybudované a zachované akustické představy, které je možné aktualizovat a vybavovat z auditivní paměti (Schmidtová, 2010). V rámci komunikace je obvykle preferován mluvený jazyk, který může být ovšem vnímán pouze v grafické podobě. Pro běžnou komunikaci je tento způsob pomalý a nepohodlný, proto většina ohluchlých spoléhá na odezírání. Nicméně u žáků, kteří ohluchli v nízkém věku, je možné osvojení a využívání znakového jazyka (Skákalová, 2011).

Nečekaná ztráta sluchu může mít za následek psychické trauma, sociální izolaci, ztrátu samostatnosti apod. Objevují se také psychické problémy, které jsou způsobeny novou, velmi náročnou situací z hlediska komunikace. Jak již bylo uvedeno výše, žáci se musí učit odezírání ze rtů nebo začít využívat znakový jazyk. Nejvhodnější volbou je kombinace obojího (Knotová, 2014).

Žáci s kochleárním implantátem

Skupinu žáků s kochleárním implantátem můžeme definovat jako velmi různorodou. Hovoříme o dvou základních podskupinách, a to o žácích ohluchlých s kochleárním implantátem a žácích neslyšících s kochleárním implantátem. V rámci komunikace je nutné brát ohled na individuální přínos kochleárního implantátu

pro daného jedince a jeho osobní vlastnosti. Ohluchlí žáci z velké části znovu získávají plnou řečovou kompetenci, ale kvalita slyšené řeči nemusí být dokonalá. U neslyšících žáků se kvalita osvojení řeči a sluchu za poslední desetiletí mění. Dochází ke zdokonalování a miniaturizaci kochleárních implantátů a k zintenzivnění péče. Někteří jedinci komunikují orálně bez odezírání, jiní potřebují podpůrné prostředky a někteří komunikují ve znakovém jazyce (Schmidtová, 2010; Skákalová, 2011).

V prvních měsících po implantaci je sluchová funkce snadno unavitelná. Únava se projevuje již po pěti minutách záměrného sluchového vnímání a postupně se interval prodlužuje. Pedagog by měl dbát na to, aby včas došlo k zapojení ostatních analyzátorů a žák nechyboval. Po implantaci dochází v průběhu školního roku k výrazným změnám v oblasti sluchového vnímání. Sluchové podněty jsou žákem rozpoznávány a postupně zapojovány do komunikačních schopností a dovedností, do osobnosti žáka. Vlastní řečová aktivita stoupá s rozvojem sluchového vnímání (Svobodová, 1997).

1.2 Osobnost žáka se sluchovým postižením

Cakirpaloglu (2012, s. 16) uvádí, že téměř každá definice osobnosti zdůrazňuje, že „*osobnost představuje souhrn, souvislost či propojení charakteru, temperamentu, schopností a také konstitučních vlastností člověka.*“ Z hlediska psychologie je to „*každý člověk s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic*“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 148). Osobnost každého člověka je jedinečná a nezaměnitelná, přesto se u sluchově postižených jedinců objevují určité společné rysy (v chování či prožívání), které s největší pravděpodobností vyplývají ze sluchové deprivace a mnohdy dysfunkční komunikace. Ta v některých případech ovlivňuje výstavbu osobnosti sluchově postižených a její celkový vývoj. Je však nutné si uvědomit, že sluchové postižení samo o sobě nezpůsobuje „zvláštní“ osobnost, ale jedná se především o důsledky sluchového postižení (Potměšil, 1999; Lejska, 2003).

Na vývoj osobnosti žáka se sluchovým postižením má vliv závažnost sluchového postižení, doba vzniku, období diagnostikování postižení, úroveň poskytované péče a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá (Horáková, 2011). Sovák (in Pipeková, 1998, s. 83) uvádí, že sluchové postižení se negativně odráží ve třech

základních oblastech, a to v oblasti poznávací (různé formy pocitů, zvuků, představ), v oblasti vztahů k prostředí (především sociálnímu) a v oblasti osobnosti (zasahující charakter, emotivní a volní sféru). To má za následek narušení v oblasti mezilidských vztahů. Žák mnohdy nechápe, co je po něm vyžadováno, a neumí vyjádřit své myšlenky, což u něj vyvolává pocity nejistoty, ohrožení a snížené sebevědomí. Objevují se sklony uzavírat se do sebe, nevěřit si a předčasně se vzdávat. Často je žák lehce ovlivnitelný a potřebuje zvýšenou podporu a motivaci okolí. Problémy v komunikaci mohou vést k tomu, že se žák komunikaci vyhýbá, uzavírá se do sebe a výjimkou není sociální izolace. Z důvodu ztráty zvukového pozadí dochází ke zhoršení orientace v prostoru a s tím k souvisejícímu narušení pocitu vlastní bezpečnosti, sebejistoty, pocitu vlastního já a také narůstá pocit úzkosti. Takové stavy pak velmi ztěžují výchovně-vzdělávací práci (Pulda, 1994; Potměšil, 1999; Horáková, 2010).

Potměšil (1999) dodává, že důsledkem omezeného množství či úplné absence informací jsou poruchy v sociálně-kognitivní oblasti, tedy impulzivní chování, nedostatek sebeúcty, objevují se nedostatky ve vývoji empatie, neschopnost popsat momentální psychický stav či vysvětlit své pocity. Charakteristické jsou obtíže v morálním vývoji, chápání sociálních vztahů a jejich pravidel, případně v jejich navazování. Žák má zjednodušené až černobílé chápání povahových rysů a vlastností jiných osob. V této souvislosti lze spatřovat problém v nedostatečném vysvětlování toho, co žák udělal špatně, co tím způsobil a proč se to nedělá. To je úkolem především rodičů, ale i pedagog hraje důležitou roli. Žák mnohdy nechápe chování či jednání ostatních a nerozumí ironickým poznámkám. Z tohoto důvodu se u sluchově postižených žáků nevytváří tolik potřebná empatie a schopnost adekvátně řešit problémy nebo konflikty. Zároveň nedochází ke zvnitřnění komplexu norem chování, které jsou danou společností dodržovány (Freeman, 1992; Potměšil, 1999; Pulda 1999).

Výše uvedené zvláštnosti v chování žáků se sluchovým postižením jsou častou příčinou odmítání těchto jedinců jejich vrstevníky. Důležité je, aby byla zahájena včasná komunikace mezi rodiči a dítětem, aby rodiče dítěti poskytovali dostatek lásky a zvolili vhodnou výchovu určující jasná pravidla. Díky správnému přístupu rodičů/učitelů je možné výše uvedeným problémům alespoň z části předcházet (Freeman, 1992).

V případě potřeby je možné provést psychologickou diagnostiku sluchově postiženého žáka se zaměřením na jeho osobnost. K této diagnostice je vždy nezbytné přistupovat se zřetelem na cíl vyšetření a výsledky interpretovat s pochopením k uvedeným specifickým sluchově postiženého žáka v oblasti sociální, emoční a kognitivní. Pokaždé je nutné dodržovat zásady správného jednání se sluchově postiženým a ubezpečit se, že žák obsahu rozumí (Šedivá, 2006).

1.3 Dopad sluchového postižení na vzdělávání a individualitu žáka

Sluchové postižení má ve vzdělávání dopad především na kvalitu a kvantitu přijímaných informací. Podstatnou roli sehraává stupeň sluchového postižení, který ovlivňuje osvojování komunikačních kompetencí. Pro dosažení vzdělávacího maxima je zásadní nastavení vhodného komunikačního kanálu již od nejtělejšího dětství dle individuálních možností každého dítěte. Již v mateřské škole je nutné klást důraz na rozvoj sluchového a zrakového vnímání, mluvené řeči, případně na rozvoj komunikačních dovedností ve znakovém jazyce. Neméně důležitý je včasný začátek intenzivní logopedické péče a zahájení sluchové rehabilitace s využitím kompenzačních pomůcek. Výše uvedená opatření významně ovlivňují úspěšnost dalšího vzdělávání. S tím souvisí poskytování podpůrných opatření¹ již od mateřské školy (Barvíková a kol., 2015).

Sluchové postižení má za následek nezbytné poskytnutí významné podpory všem žákům již od třetího stupně podpory, a to v průběhu celého vzdělávání. Žáci spadající do čtvrtého a pátého stupně podpory již vyžadují zajištění výuky znakového jazyka a výuky českého jazyka jako jazyka cizího. Právě žáci, jejichž mateřským (prvním) jazykem je český znakový jazyk, potřebují výuku češtiny pro žáky s odlišným mateřským jazykem. Je vhodné pracovat od základu se slovní zásobou a tu postupně rozvíjet. Současně seznamovat žáky s gramatikou českého jazyka, přičemž si ji postupně osvojují. Běžné učebnice jsou považovány za zcela nevyhovující a jako ideální se jeví učebnice pro výuku jazyka českého jako cizího jazyka s překladem do znakového jazyka. Zároveň je možné poskytnout žákům výuku prostřednictvím českého znakového jazyka. Ta je zajišťována asistentem

¹ Podpůrná opatření představují podporu pro práci pedagoga se žákem, kdy jeho vzdělávání v různé míře vyžaduje úpravu průběhu. Člení se podle rozsahu a obsahu do I. – V. stupně. Podrobnější informace v kapitole 3.2.

pedagoga, druhým učitelem s odpovídajícími kompetencemi v komunikaci znakovým jazykem nebo přítomností tlumočnicka znakového jazyka ve výuce (Barvíková a kol., 2015).

Dopady sluchového postižení na jednotlivé žáky jsou různorodé a velmi individuální. Z toho vyplývá i fakt, že neexistuje obecný návod, jak žáky vzdělávat. Je nutné mít na paměti, že každý žák je individuálním jedincem a jeho individualita se odvíjí od:

- hloubky sluchového postižení;
- preferovaného komunikačního systému;
- aktuálních kompetencí v českém jazyce;
- úrovně péče, která byla již žákovi věnována;
- kognitivních, psychosociálních a emotivních dispozic žáka;
- úrovně faktické (nejen slibované) spolupráce rodičů, zejména jejich pomoci při domácí přípravě na výuku a úrovně jejich komunikace s dítětem (Metodický portál, 2016a, online).

Při vzdělávání žáka se sluchovým postižením musíme tedy respektovat jeho individuální možnosti a schopnosti. Naopak některé schopnosti, dovednosti či znalosti využívají žáci se sluchovým postižením ke kompenzaci své sluchové nedostatečnosti (Barvíková a kol., 2015). Dokonce i se všemi pokroky v technologiích a různými pedagogickými přístupy, které se používají u žáků se sluchovým postižením, stále existují obrovské rozdíly ve výsledcích jejich akademického, jazykového, komunikačního a sociálního rozvoje a preferencí, které mají vliv na jejich život (Holcomb, 2014).

1.4 Základní doporučení při vzdělávání žáka se sluchovým postižením

Vzdělávání žáka se sluchovým postižením v hlavním vzdělávacím proudu předpokládá zajištění řady systémových opatření ze strany konkrétní školy. Nicméně i samotný přístup učitelů a dodržování základních doporučení podpoří úspěšnost vzdělávání. Podstatné je přizpůsobení komunikace a požadavků na žáka jeho sluchovému i řečovému věku. Doporučuje se umístit žáka do 2. – 4. lavice, nejlépe v řadě u okna směrem do třídy, případně v prostřední řadě, což žákovi umožní

sledovat jak učitele, tak spolužáky a poskytně mu dostatečný přehled o třídě. Současně je nutné dbát na to, aby žák neseděl v bezprostřední blízkosti pedagoga, neboť by se při odezírání musel stále dívat nahoru. Zásadní roli sehrává vhodné osvětlení, kdy nesmí mít mluvčí světlo v zádech a světlo musí dopadat na jeho obličej. Zároveň nesmí prudké světlo či sluneční záření oslňovat žáka se sluchovým postižením (Metodický portál, 2016b, online).

Při výkladu by pedagog neměl chodit po třídě, jeho pozice by měla být výhradně v zorném poli žáka, kdy se pedagog nesmí sklánět či otáčet zády k žákovi. Velmi důležitý je oční kontakt, v případě, že není oční kontakt vytvořen, neměl by pedagog k žákovi hovořit. Po navázání očního kontaktu je možné žáka oslovit, přičemž mluva by měla být jasná a zřetelná s viditelnými všemi částmi obličeje. V případě, že pedagog píše na tabuli, musí přerušit svou řeč. Při komunikaci ve skupině je důležité upozorňovat na změnu mluvčího/tématu a používat úplné věty. Pokud žák nerozumí, je nutné, aby byla zvolena jiná forma práce nebo aby učitel reprodukoval, co ostatní žáci řekli. Každopádně musí být žákovi se sluchovým postižením umožněno otáčet se po třídě a vidět na všechny mluvčí (Dvořáčková, 2012).

Podstatné a důležité informace by měl pedagog zaznamenávat na tabuli a přesvědčovat se, zda žák látce rozumí položením kontrolní otázky s nutností formulace vlastní odpovědi. Pedagog musí vést žáka k tomu, aby dal ihned najevo, když nerozumí. Taktéž se v praxi osvědčilo zapisování informací do kontaktního notýsku pro rodiče. Úkolem pedagoga je zajištění takových podmínek, aby nedocházelo ke komunikační bariéře a žák neustále věděl, co má v hodině dělat, případně kdy a co se bude dít. Chaos je pro žáky se sluchovým postižením nepříjemný a ve hlučné třídě nemají žáci možnost rozumět. Na konci vyučování je dobré, když učitel shrne nejdůležitější body probírané látky (Metodický portál, 2016b, online).

V případě nedoslýchavého žáka mohou nastat situace, kdy žák rozumí velmi dobře, a momenty, kdy i nepatrná překážka způsobí informační bariéru. Problém se může objevit při zvýšeném šumu ve třídě, krátkodobém silném zvuku či skupinové konverzaci. Mnohdy je nedoslýchavý žák ve třídě méně nápadný

a okamžiky, kdy žák nerozumí, uniknou pozornosti. Kromě výše uvedených opatření lze u této skupiny žáků přidat další doporučení, a to:

- střídání aktivit náročných na zrakové vnímání s činnostmi vyžadujícími sluchové vnímání;
- využívání pomoci spolužáků;
- kontrola míry zapojení žáka při skupinových aktivitách.

Jedná-li se o žáka využívajícího český znakový jazyk, je ve výuce nezbytná přítomnost tlumočnicka českého znakového jazyka. Nejen neslyšící žák, ale i jeho spolužáci by měli být obeznámeni s pravidly komunikace prostřednictvím tlumočnicka. I v rámci skupiny neslyšících žáků je možno doplnit vhodná doporučení. Těmi jsou:

- výběr komunikačního systému vychází z potřeb žáka;
- oční kontakt je dodržován s žákem, nikoliv s tlumočnickem;
- komunikace probíhá mezi učitelem a žákem, nikoliv tlumočnickem;
- tlumočnick dodržuje takovou pozici, aby byl žákovi zpřístupněn projev jak v českém znakovém jazyce, tak v mluveném jazyce současně;
- mluvený projev je přizpůsobován projevu tlumočnicka.

Obecně lze říci, že pro úspěšné vzdělávání žáků se sluchovým postižením je podstatné nepřetržitě kontrolovat, zda žák rozumí a správně chápe vše, co je mu sdělováno, a zda zvládá předávané informace sledovat. Při konverzaci se žákem se doporučuje, aby učitel dával též najevo, že rozumí (např. pokyvováním hlavou či mimikou). Při předávání důležitých informací je vhodné využívat kontrolní otázky, kterými učitel zkontroluje žákovo porozumění. Předávané informace by měly být v přiměřeném množství a s jednoznačným významem (Metodický portál, 2016b, online).

2. Vývoj vzdělávání do 1. 9. 2016

Základy vzdělávacího systému lze sledovat již ve starověku společně se vznikem prvních písemných památek. Nicméně osoby se zdravotním postižením vždy měly podmínky pro dosažení odpovídajícího vzdělání velmi komplikované. Jak již bylo uvedeno výše, hlavním důsledkem sluchového postižení je narušení komunikace. Právě z toho důvodu je nutné, aby docházelo k přizpůsobení a změně přístupu ke vzdělávání jedinců se sluchovým postižením. Cílem je, aby snížené nebo chybějící sluchové funkce měly co nejmenší negativní vliv na rozvoj osobnosti a získávání nových poznatků (Langer, 2013).

2.1 Historie vzdělávání žáků se sluchovým postižením

V mnoha historických dokumentech je péče o osoby se sluchovým postižením charakterizována snahou poskytnout těmto osobám odbornou péči, která by jim umožnila začlenění do slyšící společnosti. Avšak norma vyjadřující míru jejich úspěšnosti pokaždé vycházela z požadavků intaktní společnosti. Typickým znakem historie osob se sluchovým postižením je nepřetržité hledání cesty k efektivnímu vzdělávání, s čímž se pojí často značně bouřlivé diskuze a spory o „pravé“ metody vzdělávání (Souralová, 2005).

Souralová (2005) dále uvádí dělení dle Svačiny (1976), který rozděluje snahu o vyučování neslyšících do šesti období. Těmi jsou:

Období preceptorátu

Jedná se průkopnické období, kdy docházelo k vyučování sluchově postižených osob soukromými učiteli. Ti se snažili dokázat, že i neslyšící se mohou vzdělávat. Využívali celou škálu různých metod a prostředků, čímž usilovali o zdoání komunikační bariéry. Právě ta byla největším problémem v začlenění neslyšících do intaktní společnosti.

Období institucionální péče

Pro druhé období je příznačná institucionální péče o sluchově postižené. V Evropě začaly vznikat první ústavy pro hluchoněmé. Prvotní ústav založil roku 1770 Charles Michel de l'Épée v Paříži. Tam poskytoval neslyšícím vzdělání prostřednictvím znakového jazyka, jež považoval jejich jazyk mateřský. Později byla jeho metoda nazvána francouzská. Největším odpůrcem výše zmíněné metody byl

Němec Samuel Heinicke, který prosazoval ryze orální metodu (německá metoda). Tzn. že jediným možným způsobem komunikace s neslyšícími je mluvený jazyk. Heinicke roku 1778 inicioval založení ústavu pro hluchoněmé v Lipsku, kde zavedl vyučování neslyšících orální řečí.

Neustálé střety obou metod vedly ke sporům mezi představiteli. Konflikty vyvrcholily v roce 1880 na milánském kongresu učitelů hluchoněmých.

Období po milánském kongresu

Milánský kongres byl začátkem třetího období. V tomto období byla francouzská metoda postupně ze všech vzdělávacích ústavů pro hluchoněmé v Evropě vytlačována a nahrazována kombinovaným způsobem výuky (prstová abeceda i znakový jazyk) a orálním způsobem výuky (mluvená řeč).

Závěry milánského kongresu o nadřazenosti orální metody nad metodou uznávající znakový jazyk vedly ke vzdělávání sluchově postižených převážně mluvenou formou řeči. Toto období trvalo takřka sto let.

Období mezi válkami

Čtvrté období se týká doby mezi první a druhou světovou válkou. „*V této době se začíná upevňovat hegemonie orálního vzdělávání, čteným metodám výchovy a vzdělávání jedinců se sluchovým postižením je společná snaha o prosazování primární funkce odezírání a vyvozování řeči dětí od narození hluchých obdobným způsobem jako u dětí slyšících*“ (Souralová, 2005, s. 33).

Poválečné období

V poválečném období (po roce 1945) se ve výchově a vzdělávání začíná prosazovat audioorální přístup zaměřující se na zdokonalování výkonnosti sluchového analyzátoru. Hlavním důvodem je především rychlý rozvoj elektroakustických zesilovacích přístrojů, které zdařile využívaly zachovalé zbytky sluchu a tím částečně kompenzovaly sluchovou vadu.

Zároveň došlo v této době k rozlišení sluchově postižených podle stupně sluchové vady, rozšíření péče na období předškolního věku a rozšíření možností

profesní přípravy pro sluchově postižené. Taktéž se zdokonalila pregraduální a postgraduální příprava pedagogických pracovníků.

Období akceptování znakového jazyka

Poslední etapa je význačná novým přístupem ke znakovému jazyku. Díky výsledkům mnohých lingvistických analýz je znakový jazyk považován za přirozený a plnohodnotný komunikační systém. Postupně dochází k akceptování jedinců se sluchovým postižením jako členů jiné jazykové a kulturní minority.

2.2 Vývoj v českých zemích

Vývoj v českých zemích se odvíjí od ústavu pro hluchoněmé, který v roce 1779 ve Vídni založil císař Josef II. Habsburský, jenž se inspiroval ústavem pařížským. V té době české země patřily pod nadvládu a správu právě habsburského císařství a vznik ústavu ve Vídni měl významný vliv na rozvoj péče o sluchově postižené na našem území (Langer, 2013).

Poměrně krátce na to začaly vznikat první ústavy i na území Čech a Moravy. Prvním z nich byl Pražský ústav pro hluchoněmé založený v roce 1786. Následovaly další ústavy, a to Moravsko-slezský ústav pro hluchoněmé v Brně (1829), ústavy v Mikulově (1844), Litoměřicích (1858), Českých Budějovicích (1871), Hradci Králové (1881), Ivančicích a Lipníku nad Bečvou (1894), Šumperku (1907), Valašském Meziříčí (1911), Plzni (1912), Praze – Radlicích (1916), Praze – Ječné ulici (1945), Kyjově (1954), Liberci (1955), Vodňanech (1975) a Ostravě – Porubě (1982). Začaly vznikat základní školy, střední školy a mateřské školy (Langer, 2013).

Od roku 1786, kdy byl založen Pražský ústav pro hluchoněmé, prošel systém vzdělávání osob se sluchovým postižením dynamickým vývojem. Jak bylo uvedeno výše, docházelo k postupnému rozšiřování počtu specializovaných vzdělávacích institucí, němčina jako vyučovací jazyk byla nahrazena češtinou a byly upravovány délky povinné školní docházky. Školy byly od roku 1948 rozděleny dle stupně sluchového postižení, a to na školy pro nedoslýchavé, pro žáky se zbytky sluchu a pro neslyšící a zároveň byla stanovena pravidla pro přidělování dětí do jednotlivých škol, do kterých byli žáci zařazováni především podle audiogramu. (Komorná, 2008; Langer, Suralová, 2013; Langer, 2013).

Školy pro nedoslýchavé byly určeny pro žáky, kteří si osvojovali češtinu sluchem (za pomoci kompenzačních pomůcek či bez nich, s využitím zrakových a hmatových vjemů). V rámci výuky se využívaly osnovy a učebnice pro běžné základní školy a absolventi těchto škol se mohli hlásit na maturitní i nematuritní obory středních škol pro žáky s vadami sluchu, popř. pro žáky slyšící. Školy pro žáky se zbytky sluchu a školy pro neslyšící navštěvovali žáci, kteří nemohli využít sluch k přirozenému osvojování češtiny ani s pomocí kompenzačních pomůcek. Při výchově a vzdělávání těchto žáků bylo téměř veškeré úsilí věnováno sluchovému tréninku, procvičování odezírání a nácviku mluvení. Ukázalo se, že tento způsob výuky byl nejen neefektivní, ale také velice časově náročný. Zároveň byly redukovány obsahy ostatních předmětů, protože pro samé mluvení, odezírání a trénink sluchu nezbyl na nic jiného čas. Druhým důvodem byla neexistence plnohodnotného komunikačního kódu mezi žáky a učiteli, protože česky komunikovat nemohli vůbec anebo velmi omezeně a český znakový jazyk učitelé odmítali či neuměli. Po dokončení těchto dvou typů škol bylo možné pokračovat výhradně v některém z nematuritních oborů v učilišti pro sluchově postiženou mládež (Komorná, 2008; Langer, Suralová, 2013; Langer, 2013).

Jak dodává Hudáková (2004), před rokem 1991 platilo, že všechny děti s vadou sluchu byly vzdělávány a vychovávány monolingválně a monokulturně. Mateřským jazykem jim měla být mluvená čeština a ztotožnit se měly zejména s kulturními hodnotami slyšících Čechů.

Roku 1991 byla kategorizace zrušena a byl zaveden obecný název „speciální škola pro sluchově postižené“ s označením příslušného stupně vzdělání. Žáci již nejsou do škol rozřazováni převážně dle audiogramu a o zařazení žáka do jednotlivých škol rozhodují ředitelé se souhlasem zákonného zástupce. Zpravidla se jedná o školu, která je nejbližší bydlišti, případně školu realizující optimální přístup ke vzdělávání. K opětovnému pomalému zavedení znakového jazyka do vzdělávacího procesu začalo docházet až v polovině 80. let 20. století (Hudáková, 2004; Langer, Suralová, 2013; Langer, 2013).

Od roku 2005 je z názvů škol odstraněn výraz „speciální“ a došlo ke zrušení obecných osnov. Každá škola si vytváří své školní vzdělávací programy, které vychází z Rámcových vzdělávacích programů² (Langer, 2013).

Během posledních cca dvaceti let dochází v souvislosti s politicko-socio-ekonomickým vývojem k dalším změnám. Hlavním cílem je přibližování obsahu vzdělávání osob se sluchovým postižením k obsahu hlavního vzdělávacího proudu (Langer, Souralová, 2013).

2.3 Vzdělávání na školách pro žáky se sluchovým postižením

Hlavním cílem při výchově a vzdělávání sluchově postižených je, aby žáci se sluchovým postižením mohli dosáhnout takového vzdělání, které odpovídá jejich intelektovým, motivačním a volným předpokladům (Šedivá, 2006). Jak uvádí Bartoňová, Vítková (2010) výchova a vzdělávání žáků se sluchovým postižením může probíhat ve školách pro žáky se sluchovým postižením, ale také na běžných základních školách, budou-li zde vytvořeny takové podmínky vzdělávání, které odpovídají stupni a druhu jejich postižení.

Vzdělávání v České republice legislativně upravuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), který je novelizován zákonem č. 178/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů. V tomto zákoně je pojednáno také o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, za které jsou považováni jedinci, kteří k naplnění svých vzdělávacích možností potřebují poskytnutí podpůrných opatření.

Na tento zákon navazuje vyhláška č. 416/2017 Sb., ve znění pozdějších předpisů, kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která v sobě zahrnuje výše zmíněná podpůrná opatření.

Ve školském zákonu se v § 16 dočteme, že pro děti, žáky a studenty se sluchovým postižením *„lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny. Zařadit do takové třídy, studijní skupiny nebo oddělení nebo*

² Rámcové vzdělávací programy jsou kurikulární dokumenty státní úrovně, které normativně stanovují obecný rámec pro jednotlivé etapy vzdělávání a jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů.

přijmout do takové školy lze pouze dítě, žáka nebo studenta shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Podmínkou pro zařazení je písemná žádost zletilého žáka nebo studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka, doporučení školského poradenského zařízení a soulad tohoto postupu se zájmem dítěte, žáka nebo studenta.“

Základní školy pro sluchově postižené mají možnost otevřít přípravné třídy, ve které si děti rozvíjí a upevňují dovednosti získané v mateřské škole. K tomu jsou využívány různé hry a přímá práce s dítětem. Školní docházka může být tudíž desetiletá. Dále se školy pro sluchově postižené vyznačují sníženým počtem žáků ve třídách a individuálním přístupem k jednotlivým žákům. Jsou využívány speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání, kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice a didaktické materiály. Školy jsou rovněž vybaveny počítačovou technikou s internetem, což žákům zajišťuje nejen přístup k informacím, ale i možnost komunikace. Každá škola je povinna začlenit do výuky předměty speciálně pedagogické péče (znakový jazyk, individuální logopedickou intervenci atd.). Součástí škol jsou internáty rodinného typu, které mohou využívat žáci ze vzdálenějších míst k ubytování od pondělí do pátku. Tráví zde svůj volný čas se spolužáky a zkušenými vychovateli (Šedivá, 2006; Horáková, 2011).

2.3.1 Komunikační přístupy na školách pro sluchově postižené

Ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením se setkáváme se třemi základními typy komunikačních přístupů. Při volbě je nutné vybrat takový přístup, který bude pro dítě nejvhodnější dle jeho individuálních možností. Zároveň je nezbytné uvědomit si, že žádný z nich nedokáže překonat jazykové opoždění u všech dětí s těžkým sluchovým postižením a tudíž je každý vhodný jen pro někoho (Skákalová, 2014). Komunikační přístupy dělíme na:

- orální programy;
- totální komunikaci;
- bilingvální vzdělávání.

Orální programy

Jak uvádí Horáková (2012, s. 78): „*Hlavním cílem orálního přístupu je vybudovat u dítěte se sluchovým postižením mluvenou řeč.*“ Mluvený jazyk je považován za jazyk mateřský (primární) a zásadním důvodem pro volbu tohoto přístupu je fakt, že většina dětí se sluchovou vadou se rodí slyšícím rodičům a ti ovládají pouze jazyk mluvený. Skutečnost, že si děti se sluchovým postižením osvojí mluvený jazyk, jim zároveň poskytne možnost komunikovat nejen s rodiči a nejbližšími, ale také s ostatními členy slyšící společnosti (Komorná, 2008). Současně je rozvoj mluveného jazyka základem pro budoucí zvládnutí psané formy tohoto jazyka (tedy čtení a psaní). Důležité je doplnit orální přístup dalšími disciplínami, jako jsou odezírání, reedukace sluchu a logopedická péče (Souralová, 2005).

Orální přístup je preferován u dětí, které mají alespoň minimálně využitelné zbytky sluchu, užívají sluchadla či mají kochleární implantát (Horáková, 2012).

Totální komunikace

Totální komunikaci můžeme definovat spíše jako filozofii přístupu k osobám se sluchovým postižením než jako prostou vyučovací metodu. Využívá diferencované komunikační strategie, které odpovídají potřebám jednotlivců (Scheetz, 2012). Její součástí je spojení manuálních a manuálně-orálních prostředků s cílem dosáhnout nejlepšího pochopení a porozumění během celého komunikačního aktu (Souralová, 2005). „*Základním předpokladem totální komunikace tedy je, že se neslyšící dítě seznamuje se všemi dostupnými komunikačními prostředky, jako jsou např. mluva, znakový jazyk, přirozená gesta a mimika, řeč těla, prstová abeceda, odezírání, čtení a psaní*“ (Horáková, 2012, s. 79). Současně by mělo v maximální možné míře docházet k rozvoji všech využitelných zbytků sluchu.

Skákalová (2014) však upozorňuje na to, že je tento pojem v dnešní době využíván spíše pro označení programu, který vychází ze spojení mluveného jazyka a umělého znakového systému. Na základě toho někteří autoři uvádějí, že by bylo výstižnější označovat dnešní programy spíše pojmem tzv. simultánní komunikace. Tu definují Langer, Souralová (2013, s. 38) jako: „*system, kde je v komunikačním*

procesu používán příslušný většinový jazyk, který je paralelně doplňován dalším komunikačním systémem.“

Bilingvální vzdělávání

Bilingvální vzdělávání jedinců se sluchovým postižením vychází z užívání dvou jazyků – znakového a mluveného. Znakový jazyk je považován za primární komunikační prostředek a mluvený jazyk reprezentuje jazyk intaktní společnosti (Skákalová, 2014). Sluchově postižený by měl nejdříve zvládat jazyk znakový a až následně jazyk většinové společnosti, tedy jazyk mluvený. Důraz je kladen především na správné využití v psaném projevu (Šedivá, 2006).

Nedochází k simultánnímu využívání obou jazyků a dodržují se mateřské metody výuky jazyků. Zároveň je nutná spolupráce vysokoškolsky vzdělaných slyšících a neslyšících pedagogů. Neslyšící pedagog se zaměřuje především na rozvoj znakového jazyka, slovní zásoby a myšlení. Umožňuje žákům seznámit se s kulturou neslyšících, pomáhá jim smířit se s postižením a přizpůsobit se majoritní společnosti. Současně je pro žáky sociálně-kulturním a psychoemociálním identifikačním vzorem. Oproti tomu slyšící pedagog funguje jako vzor pro osvojení si mluvené řeči, zdůrazňuje využití psané podoby národního jazyka. Zároveň má socializační a integrační funkci. Nicméně je nutné, aby pedagogové sami ovládali oba jazyky (Horáková, 2012; Skákalová, 2014).

3. Vzdělávání od 1. 9. 2016

Dne 1. 9. 2016 vstoupila v účinnost novela školského zákona (zákon č. 178/2016 Sb.), která s sebou přináší zásadní změny ve vzdělávání. Nejdiskutovanější změnou je tzv. inkluzivní (společné) vzdělávání. Jak již bylo uvedeno výše, důležitou součástí je též prováděcí vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která byla novelizována vyhláškou č. 416/2017 Sb.

3.1 Vymezení základních pojmů

V oblasti inkluzivního vzdělávání narážíme na dva vzájemně podobné pojmy, a to integrace a inkluze. Oba tyto pojmy jsou používány v souvislosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zařazováním do běžného vzdělávacího proudu. Často jsou oba termíny používány shodně a rozdíl mezi nimi je nepříliš znatelný. Bartoňová (2005) uvádí, že *„termín inkluze je proti termínu integrace chápán v širším významovém i aplikačním smyslu.“*

Prvním pojmem, který se objevil v rámci našeho školství, je integrace. Kroupová (2016, s. 28) definuje integraci jako *„Ucelení, sjednocení nebo spojení v celek. Vyjadřuje koncepci speciální edukace jako organizační složky všeobecné edukace v tom smyslu, že výchova a vzdělávání jedinců se speciálními edukačními potřebami se má realizovat v běžných výchovných a vzdělávacích institucích, nikoli odděleně.“* Cílem integračního pojetí vzdělávání je respektování odlišností jedince s postižením a snaha o zařazení do běžného vzdělávacího proudu, tedy přirozeného sociálního prostředí, které je představováno skupinou zdravých dětí. Důležité však je, aby byla dítěti poskytována veškerá odborná péče potřebná k optimálnímu rozvoji (Podešva, 2003; Havel, 2014; Bradley, 2016). Lechta (2010) dodává, že pojem integrace je charakteristický pro 80. léta 20. století.

Kroupová (2016, s. 28) ve speciálně pedagogickém slovníku uvádí taktéž vymezení pojmu inkluze, kterou charakterizuje jako: *„Proces, který se zaměřuje a reaguje na různorodost potřeb všech jedinců prostřednictvím zvýšení jejich participace na učení, kulturách a společenských a snížení jejich vyloučení z oblasti edukace. To zahrnuje změny a úpravy obsahu, přístupů, struktur a strategií, které vycházejí z jednotné vize, že společná edukace všech dětí bez rozdílů je povinností*

a zodpovědností celého systému.“ Inkluzivní vzdělávání je spojováno se začátkem 21. století (Lechta, 2010).

Na základě mnoha definic lze velmi zjednodušeně říci, že integrace vyžaduje větší přizpůsobení žáka škole, zatímco inkluze prosazuje přizpůsobení ze strany školy potřebám žáků (Lechta, 2010).

Havel (2014) dále dodává, že rozdíl mezi oběma pojmy též spočívá v rozdílném pojetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. V rámci integrace je cílem především postižení žáka a jeho potřeby, které z tohoto postižení vyplývají. Inkluze je orientována na potřeby všech žáků, kdy odlišnost je pojímána jako zcela běžný jev a záměrem je vytvoření vzdělávacího systému otevřeného všem jedincům bez rozdílu.

V rámci inkluze mluvíme o konceptu, jehož záměrem je vzdělávání všech dětí v hlavním vzdělávacím proudu, neohledně na stupeň jejich postižení. Podstatné je, že inkluze se vztahuje ke všem žákům, nejen k těm, kteří mají speciální vzdělávací potřeby. Důležitou součástí jsou rodiče, učitelé, asistenti a poradenští pracovníci. Hlavní snahou je poskytnutí kvalitního vzdělání všem žákům nezávisle na jejich individuálních zvláštěnostech, schopnostech, nadání či znevýhodnění (Hájková, Strnadová, 2010).

Průcha, Mareš, Walterová (2003, s. 85) uvádí, že klíčovým impulsem pro rozvoj inkluzivního vzdělávání byla Deklarace konference v Salamance 1994, která vychází z faktu, že *„běžné školy by měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky.“*

3.2 Změny ve vzdělávání

Jak již bylo uvedeno výše, novela školského zákona přinesla mnoho změn. V této kapitole se zaměříme na změny, které se vztahují k základnímu vzdělávání.

Zásadní změny se vztahují zejména k § 16 výše uvedeného školského zákona. Ten definuje nové pojetí podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle nového přístupu se tedy za dítě, žáka a studenta se speciálními vzdělávacími potřebami považuje žák, jehož vzdělávání z důvodu jeho speciálních vzdělávacích potřeb vyžaduje uplatnění podpůrných opatření. S tím souvisí změny v kategorizaci žáků. Před novelou školského zákona byli žáci tříděni do kategorií žáků

se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním či sociálním znevýhodněním. Nově již nejsou žáci kategorizováni dle původních diagnostických kategorií, přičemž diagnóza se stává pouhým nástrojem pro nastavení vhodné podpory ve vzdělávání s ohledem na jejich vzdělávací potřeby (Horáčková, 2018, online). Podpůrná opatření jsou k dispozici každému žákovi, který má doporučení od školského poradenského zařízení. Škola následně automaticky obdrží normované finanční náklady na poskytnutí podpůrných opatření, a to přímo od příslušného krajského úřadu (Liga lidských práv, 2016, online).

Podpůrná opatření

Podpůrná opatření můžeme definovat jako popis doporučení ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to jak ve škole mateřské, základní či střední. Podpůrná opatření lze uplatit jak v rámci běžných škol, tak ve školách určených pro žáky se zdravotním postižením (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015). Vzhledem k tomu, že jsou podpůrná opatření stěžejním bodem v novele školského zákona, je jim v práci věnován větší prostor.

Školský zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, v § 16 odstavci (2) uvádí, že podpůrná opatření spočívají v:

- a) *„poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,*
- b) *úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,*
- c) *úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*
- d) *použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*
- e) *úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,*
- f) *vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- g) *využití asistenta pedagoga,*

- h) *využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo*
- i) *poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.*“

„Závažnost příslušného postižení (znevýhodnění) vyžaduje různou intenzitu poskytovaných podpůrných opatření. (...) Právě úroveň dopadů zdravotního postižení na vzdělávání je základním východiskem pro rozdělení podpůrných opatření do jednotlivých stupňů podpory“ (Baslerová, Michalík, Monček, 2015, s. 40). Podle míry potřeby podpůrných opatření ve vzdělávání jsou žáci rozděleni do pěti stupňů podpory, a to podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Pro účely této diplomové práce se zaměříme na podpůrná opatření určená žákům se sluchovým postižením.

- **1. stupeň**

Do prvního stupně patří:

- a) *„Žáci s oslabením v oblasti sluchového vnímání v důsledku opakovaných zánětů středouší a horních cest dýchacích, se zvětšenou nosní mandlí a jinými onemocněními, která se dají léčit a vyléčit. U těchto žáků dochází dočasně ke zhoršení sluchové percepce ve ztížených poslechových podmínkách, hůře vnímají šepot. Po vyléčení se úroveň slyšení vrací do normálu.*
- b) *Žáci s jednostrannou hluchotou, kteří mají obtíže v určování směru přicházejícího zvuku, potřebují dostávat informace ze strany zdravého ucha. Jejich vada je sice trvalá, ale neovlivňuje významným způsobem osvojování komunikativních kompetencí ani výsledky vzdělávání“* (Barvíková a kol., 2015, s. 11).

Do prvního stupně podpory spadají podpůrná opatření, která jsou poskytována školou. Ta spočívají především v organizaci výuky a organizaci práce se žákem. Jedná se o úpravu zasedacího pořádku, odpovídající metody práce – individuální práce se žákem, prevenci únavy a podporu koncentrace, dále o způsoby hodnocení žáka, neméně důležité je zajištění rozvoje specifických dovedností a též

výběr vyhovujících didaktických a speciálních didaktických pomůcek. Výsledkem navrhovaných opatření je plán pedagogické podpory, který stručně popisuje úpravy ve způsobech práce se žákem (Barvíková a kol., 2015).

- **2. stupeň**

Ve druhém stupni jsou:

- a) „Žáci, jejichž onemocnění trvá déle než šest měsíců. Tito žáci se dlouhodobě potýkají s chronickými onemocněními, jako jsou např. chronické otitidy, tinnitus, Meniérova nemoc, degenerativní či cévní onemocnění aj.*
- b) Žáci s lehkou nedoslýchavostí, u nichž nejsou indikována sluchadla. Mívají trvalé potíže ve zhoršených poslechových podmínkách, přеслýchají a zaměňují zvukově podobná slova.*
- c) Žáci se středně těžkou, výjimečně i těžkou nedoslýchavostí, jejichž vada bývá dobře kompenzována sluchadly, nebo i žáci s kochleárním implantátem. Mívají obtíže v diferenciaci párových hlásek, vyskytují se u nich přeslechy, záměny zvukově podobných slov, mívají menší slovní zásobu, popřípadě také vadu výslovnosti v důsledku sluchového postižení“ (Barvíková a kol, 2015, s. 12).*

V druhém stupni podpory provede speciálně pedagogické centrum pro sluchově postižené odborné speciálně pedagogické, případně psychologické vyšetření. Na základě vyšetření jsou žákovi doporučena potřebná podpůrná opatření. Žáci jsou poté vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Zároveň poskytuje speciálně pedagogické centrum žákům, rodičům, pedagogům i pracovníkům školního poradenského pracoviště poradenské, metodické a intervenční služby (Barvíková a kol., 2015).

- **3. stupeň**

Patří sem:

- a) „Žáci se středně těžkou nedoslýchavostí, kteří mají výrazně zhoršené sluchové vnímání.*
- b) Žáci s těžší vadou sluchu a žáci s kochleárním implantátem, jejichž vada je částečně kompenzována.*

- d) *Žáci se souběžným dalším postižením, kdy jsou obě lehká nebo jedno je lehké a druhé středně těžké“ (Barvíková a kol, 2015, s. 12).*

Třetí stupeň podpory zahrnuje taktéž spolupráci ze strany speciálně pedagogického centra pro sluchově postižené. Stejně jako v předchozím případě je žák vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu a zároveň je možné využít dle potřeby pomoc dalšího pedagoga – asistenta pedagoga (Barvíková a kol., 2015).

Pro žáky jsou typické závažnější problémy týkající se sluchového vnímání, např. opakované přeslechy, záměny zvukově podobných slov a nižší slovní zásoba v českém jazyce. Taktéž se objevují problémy v oblasti řeči zahrnující dyslalii, setřelou výslovnost či agramatismy, obtíže s hlasitým čtením s porozuměním, při výuce cizích jazyků, v oblasti jazykových struktur či v osvojování slovní zásoby (Barvíková a kol., 2015).

- **4. stupeň**

Čtvrtý stupeň podpory již znamená potřebu výrazné podpory. Patří sem:

- a) *„Žáci s těžkou vadou sluchu.*
- e) *Žáci se souběžným dalším postižením, z nichž jsou obě středně těžká nebo jedno postižení je těžké a druhé středně těžké“ (Barvíková a kol, 2015, s. 13).*

I v tomto případě je poradenská, metodická a intervenční podpora zajištěna ze strany speciálně pedagogického centra pro sluchově postižené. Podkladem pro vzdělávání je individuální vzdělávací plán. Žáci spadající do čtvrtého stupně mohou využít podporu dalšího pedagogického pracovníka, a to asistenta pedagoga, tlumočnicka znakového jazyka, druhého učitele nebo přepisovatele mluvené řeči. Oproti předchozímu stupni je možné využívat dalšího pedagogického pracovníka po celou dobu vyučování (Barvíková a kol., 2015).

Charakteristickým znakem jsou výrazné obtíže v oblasti sluchového vnímání, přičemž žáci často komunikují prostřednictvím českého znakového jazyka a jsou závislí na odezírání. Nápadné jsou problémy vztahující se k lingvistice českého jazyka, výrazně omezená slovní zásoba, agramatismy a málo srozumitelná výslovnost. Problematické je čtení s porozuměním i výuka cizích jazyků (český jazyk je vyučován jako jazyk cizí). V případě, že žák komunikuje českým znakovým

jazykem, musí škola zajistit výuku právě prostřednictvím českého znakového jazyka (Barvíková a kol., 2015).

- **5. stupeň**

Určeno pro:

- a) *„Žáky s těžkou sluchovou vadou na úrovni oboustranné praktické hluchoty nebo s hluchotou.*
- b) *Žáky se souběžným dalším těžkým postižením“* (Barvíková a kol., 2015, s. 13).

Do pátého stupně spadají všichni žáci, u kterých podpůrná opatření předchozího stupně selhala. Stejně jako v předchozích stupních zajišťuje speciálně pedagogické centrum pro sluchově postižené potřebnou podporu. Též se žák vzdělává dle individuálního vzdělávacího plánu a podpora dalšího pedagogického pracovníka či tlumočnicka znakového jazyka musí být poskytována po celou dobu pobytu žáka ve škole (Barvíková a kol., 2015).

Žáci komunikují hlavně pomocí českého znakového jazyka či s využitím náhradního komunikačního systému. Obdobně jako u předchozích stupňů se objevují problémy při čtení s porozuměním, omezená pojmová zásoba a výrazné obtíže nejen ve výuce cizích jazyků (Barvíková a kol., 2015).

Pro pedagogy, kteří vzdělávají žáka se sluchovým postižením, je zásadním materiálem Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání, který je členěn podle jednotlivých oblastí podpory. Každá oblast zahrnuje popis konkrétních podpůrných opatření, která se k ní vztahují a reagují na určitou oblast potíží žáka. Katalog pedagogům poskytuje základní informace o jednotlivých opatřeních, jejich aplikaci a možnosti získání dalších informací. Též obsahuje důležité instrukce, jak má pedagog se žákem pracovat a jak má reagovat na jeho specifické potřeby (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Plán pedagogické podpory

Plán pedagogické podpory (PLPP) jako první stupeň podpůrných opatření zpracovává škola, a to v případě, že samotné zohlednění individuálních vzdělávacích

potřeb žáka nepostačuje. Hlavním cílem je podpora žáka, který se ve vzdělávání setkává s mírnějšími obtížemi. PLPP zahrnuje krátký popis obtíží žáka, změny týkající se postupů, metod, organizace a hodnocení žáka. Úpravy ve vzdělávání jsou především v kompetenci učitelů ve spolupráci s pracovníky poskytujícími poradenské služby ve škole a zákonnými zástupci. S obsahem plánu pedagogické podpory se musí obeznámit jak všichni vyučující žáka, tak i samotný žák či jeho zákonný zástupce. Ti musí zároveň zajistit další odbornou péči, která je součástí plánu pedagogické podpory (MŠMT, 2017, online). Vzor plánu PLPP viz příloha B.

Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (IVP) je jedním z důležitých prvků podpůrných opatření, která zabezpečují a podporují vzdělávací podmínky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Hájková, Strnadová (2010, s. 12) definují individuální vzdělávací plán jako „*detailní plán sestavený týmem odborníků pro žáka, kterému se dostává speciálně pedagogické podpory při vzdělávání.*“

IVP je zpracován školou, a to na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zletilého žáka či jeho zákonného zástupce. Důležité je, aby IVP obsahoval zejména informace týkající se úprav obsahu vzdělávání, informace o časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání, metody a formy výuky, formy hodnocení a očekávané výstupy při vzdělávání. Musí být zpracován nejpozději do jednoho měsíce po obdržení doporučení a žádosti žáka či jeho zástupce, přičemž zpracování a provádění IVP zajišťuje ředitel školy ve spolupráci se školským poradenským zařízením, žákem nebo zákonným zástupcem. Jedná se o velice zásadní dokument, se kterým se musí důkladně seznámit nejen všichni pedagogové, kteří mají vyučovat žáka, pro kterého byl IVP zpracován, ale také samotný žák či jeho zákonní zástupci (zákon č. 27/2016 Sb.). Struktura IVP viz příloha C.

Asistent pedagoga

Podstatnou součástí inkluzivního vzdělávání je právě asistent pedagoga. Michalík (2002, s. 49) udává, že „*asistent bývá v praxi základních škol mnohdy vnímán jako nejdůležitější prostředek speciálně pedagogické podpory...*“ Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, zaměstnanec školy, který poskytuje podporu či pomoc jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání

žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Současně podporuje samostatnost žáka a jeho zapojení do všech činností uskutečňovaných ve škole. Jeho pracovní povinnosti vychází ze zákona o pedagogických pracovnících (zákon č. 563/2004 Sb., ve znění zákona č. 198/2012 Sb.). Každý žák může využívat pouze jednoho asistenta pedagoga. Pokud není stanoveno jinak, může asistent pedagoga poskytovat podporu nanejvýš čtyřem žákům (zákon č. 27/2016 Sb.).

Němec (2014) dodává, že asistent pedagoga není žákům podporou pouze v oblasti pedagogické, ale také v oblasti sociální. Jeho pomoc spočívá v budování identity, hledání místa mezi spolužáky a kamarády, poznávání silných či slabých stránky a práce s nimi. Žákům je oporou nejen před vyučováním, ale také po něm, mimo školní budovu či v mimoškolních aktivitách. Z toho vyplývá, že práce asistenta pedagoga je často mimo hranice rozvrhu.

Náplň práce asistenta pedagoga se liší škola od školy, dokonce i žák od žáka, neboť vychází z potřeb konkrétního žáka, učitele či školy. Stanovuje ji ředitel právě dle potřeb žáka a vychází se z doporučení školského poradenského zařízení. V rámci popisu náplně práce je zpracován i dodatek o práci asistenta v případě nepřítomnosti žáka (Vosmik, Bělohlávková, 2010; Němec, 2014).

Revize

Podstatnou změnou je možnost zažádat o tzv. revizi či přezkoumání závěru školského poradenského zařízení, který je formulován ve zprávě z vyšetření nebo v doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, a to v případě jakýchkoliv pochybností nebo nesouhlasu. Žádost o revizi může podat žák či jeho zákonný zástupce, ale též škola, školské zařízení nebo orgán veřejné moci (Liga lidských práv, 2016, online; Horáčková, 2018, online).

Zároveň je vhodné zmínit, že povinností školských poradenských zařízení je provedení rediagnostiky všech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to nejpozději do dvou let od novelizace školského zákona (Horáčková, 2018, online).

3.3 Faktory ovlivňující inkluzi žáka se sluchovým postižením

Při zařazení žáka se sluchovým postižením do běžné základní školy je nutné zhodnotit všechny faktory, které by mohly ovlivnit žakovu úspěšnost. Mezi

podmínky, které ovlivňují úspěšnost zařazení žáka, patří zejména stupeň sluchového postižení, zralost pro vstup do školy, komunikace, intelekt žáka a jeho osobnost, schopnost používání kompenzačních pomůcek a případná kombinace s dalšími zdravotními postiženími (Langer, Souralová, 2013).

Sluchové postižení

Obecně lze říci, že čím těžší sluchové postižení žák má, tím méně je pro něj vhodné zařazení do běžné základní školy. Nicméně je nutné si uvědomit, že stav sluchu není nejdůležitějším kritériem. Podstatná je schopnost verbální komunikace, porozumění mluvené řeči a odezírání (Langer, Souralová, 2013).

Školní zralost

Základním předpokladem pro vstup dítěte se sluchovým postižením do základního vzdělávání je zvážení, zda je dítě zralé a připravené na školu. Posouzení připravenosti je záležitostí hlavně zápisu do první třídy. V některých případech je posouzení školní zralosti obtížné a důležitou roli sehrává psycholog příslušného SPC, který provede vyšetření školní zralosti s ohledem na sluchové postižení (Dvořáčková, 2012). Mezi sledované patří stav pozornosti, paměti, vůle, intelektové schopnosti, grafomotorika, zrakové vnímání, komunikační dovednosti, emoční a sociální vyzrálost. V případě, že je odhalena nezralost dítěte, je psychologem doporučen odklad. Následně záleží na rodičích, zda doporučení přijmou (Nováková, 2012).

Komunikace

Právě funkční komunikace (nejlépe verbální) je nejdůležitějším podmínkou. Řeč by měla být na takové úrovni, aby žák mluvené řeči rozuměl, domluvil se a mohl sám úspěšně reagovat. Odezírání též hraje důležitou roli. Řeč by měla být srozumitelná, nejen co se týká výslovnosti, ale i schopnosti převádět myšlenky do vět, dodržet dějovou a situační linii atd. V případě, že dítě komunikuje českým znakovým jazykem, je nutné mu zajistit tlumočnické služby (Nováková, 2012).

Intelekt žáka

Intelekt v mezích normy je dalším významným faktorem. U žáků, kteří mají nadprůměrnou rozumovou výbavu, můžeme očekávat podstatně větší šance při

začleňování do běžné školy. Zároveň s přibývajícím množstvím učiva v kombinaci se střídáním učitelů na druhém stupni je na žáka se sluchovým postižením kladena větší nutnost stálého soustředění a dlouhodobého odezírání, což je psychicky náročné a zatěžující (Dvořáčková, 2012).

Osobnost žáka

Úspěšnost vzdělávání sluchově postiženého žáka záleží i na jeho vlastnostech přiměřených věku. Ve spolupráci s psychologem nejde jen o posouzení intelektu dítěte, ale celkově o jeho psychickou výbavu, emoční vyzrálost, samostatnost nebo postoj k vlastnímu postižení. Zjišťuje se, jak je dítě sociabilní, zda mu nečiní problémy být v kontaktu se slyšícími vrstevníky a jak snáší zátěž určité komunikační bariéry (Šedivá, 2006; Dvořáčková, 2012).

Kompenzační pomůcky

Dítě by mělo být zvyklé užívat sluchadlo či kochleární implantát celodenně a zvládat základní údržbu – sundat si je v případě potřeby, nastavit hlasitost či vyměnit baterii (Dvořáčková, 2012).

Kombinace s dalšími zdravotními postiženími

V případě, že je sluchové postižení kombinováno s dalšími zdravotními problémy, je vždy nutné zhodnotit celou situaci a zvážit všechna pro a proti.

3.4 Osoby podílející se na inkluzivním vzdělávání

Důležitou roli při zařazování žáka se sluchovým postižením do běžné základní školy má nejen samotný žák a jeho osobnostní rysy, vlastnosti a dovednosti, ale taktéž kvalitní spolupráce rodičů, učitelů, poradenského pracoviště a dalších činitelů, kteří jsou do výchovy a vzdělávání dítěte se sluchovým postižením zapojeni (Nováková, 2012).

Rodina

Rodina hraje v procesu vzdělávání nezastupitelnou roli. Šedivá (2006, s. 34) upozorňuje na to, že *„zpracování problému sluchového postižení rodiči zásadním způsobem ovlivňuje to, jak bude dítě přijímat samo sebe, zda bude mít pocit, že*

za všechny jeho životní potíže může právě sluchová porucha, nebo bude-li jeho životní pocit založen na sebedůvěře plynoucí z úspěšného překonávání překážek.“

Zejména rodiče, kteří znají své dítě nejlépe, rozhodují o výběru školy. V případě, že se rozhodnou pro inkluzivní vzdělávání, musí si uvědomit, že jejich dítě bude potřebovat dlouhodobou a výraznější podporu než slyšící spolužáci a kamarádi. Nicméně podpora rodičů by však neměla spočívat pouze v domácím doučování, nýbrž v propojování toho, co se dítě naučilo ve škole, s tím co si o nových poznacích myslí (Nováčková, 2010). Taktéž se od nich očekává úzká spolupráce se školou a školským poradenským zařízením, zabezpečení logopedické péče, pravidelná příprava na výuku, ale i zajištění vhodných mimoškolních aktivit. Rodiče musí svému dítěti důvěřovat, nezakládat si na výkonu a známkách a nesrovnávat jej se slyšícími spolužáky či sourozenci. Důležité je, aby byly ze strany rodičů kladeny na dítě přiměřené nároky (Pulda, 2000; Dvořáčková, 2012).

Učitel

Pro běžnou školu není inkluze sluchově postiženého žáka příliš náročná na materiální vybavení, vyžaduje ovšem vysoké kvality v osobnostních vlastnostech pedagoga, jeho pedagogických dovednostech a metodické zdatnosti. Inkluzivní vzdělávání klade na pedagogy zvýšené nároky v oblasti individuálního přístupu k dětem a snahy o hledání vhodné vzdělávací cesty. Zároveň si musíme uvědomit, že základem úspěšného začleňování je řádně informovaný učitel. Není možné, aby byla po pedagozích vyžadována speciální péče, pokud nejsou o odlišnostech žáka a jeho diagnóze podrobně informováni a při vzdělávání metodicky vedeni. Úkolem každého pedagoga je, aby při vzdělávání volil takové metody a formy práce, které berou ohled na osobnost sluchově postiženého žáka a jeho možnosti. Zároveň je nutné, aby volba činností, zadávání samostatné práce i tempo práce bylo podřízeno momentální situaci a zohledňovalo schopnost žáka koncentrovat se na danou činnost (Vosmik, Bělohlávková, 2010; Podešva, 2003). Bradley (2016) nicméně dodává, že pro učitele, který není speciálním pedagogem, je nemožné učit plnou třídu dětí a současně speciálními metodami vzdělávat děti, které vyžadují speciální přístup.

Na základě platné legislativy nemůže škola žáka se sluchovým postižením odmítnout. Musí však zajistit podpůrná opatření doporučená školským poradenským zařízením, která žákovi umožní vzdělávání ve slyšícím kolektivu. Podstatná je též

komunikace a spolupráce jednotlivých pedagogických i nepedagogických pracovníků školy. Úspěšnost vzdělávání je též podmíněna komunikací mezi učitelem a rodiči žáka a využíváním služeb školského poradenského zařízení (Michalík, 2002).

Spolužáci

Podstatnou roli sehrávají také spolužáci žáka se sluchovým postižením. Ve škole by se měl žák cítit příjemně a měl by do školy chodit rád. Právě přijetí kolektivem spolužáků a navázání kamarádských vztahů je důležité. Stává se, že navazování mezilidských vztahů s vrstevníky je problematické z důvodu specifické mluvy žáka se sluchovým postižením. Samotné odezírání je pro zapojení se do kolektivu nepostačující. Žák často nerozumí, o čem spolužáci diskutují, a to je důvodem jeho stranění se jim. Ti ho poté považují za samotáře a podivína. Zásadní je, aby byli žáci dostatečně poučeni o důsledcích sluchového postižení. Důležitá je taktéž tolerance a empatie. V nejhorším případě se může žák se sluchovým postižením stát terčem posměchu a ubližování (Janotová, 1996).

Ředitel

Ve výčtu osob podílejících se na inkluzivním vzdělávání nesmí samozřejmě chybět ředitel, který je zodpovědný za školu jako celek. Co se týká inkluzivního vzdělávání, má řadu nezastupitelných pravomocí. V počátku vzdělávání žáka je rozhodujícím činitelem při přijímání žáka, jednání s rodiči a vytváření základních podmínek pro úspěšné vzdělávání. Ředitel je zodpovědný za vypracování a naplňování IVP, vytváří nejvhodnější strukturu pedagogického sboru, který zřetelně ovlivňuje míru proinkluzivní atmosféry ve škole, a samozřejmě jedná s orgány státní správy ve školství (Michalík, 2002).

Podstatnou roli taktéž sehrávají pracovníci školského poradenského zařízení a asistent pedagoga. Vzhledem k tomu, že obě „skupiny“ jsou podrobně popsány v jiných kapitolách, jsou zde shrnuty pouze nejvýznamnější faktory zasahující do procesu inkluzivního vzdělávání.

Pracovníci školského poradenského zařízení

K žákům se sluchovým postižením se vztahují hlavně speciálně pedagogická centra pro sluchově postižené. Pracovníci center se podílí především na vyšetření žáka a jeho detailní diagnostice. Podstatným výstupem je doporučení školského

poradenského zařízení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (viz příloha D). Pracovníci SPC následně zaštiťují inkluzivní vzdělávání žáka se sluchovým postižením a poskytují metodickou a poradenskou podporu škole. Tu mohou pedagogové využít při přípravě IVP. Zásadní roli sehrává pracovník SPC při metodicko-konzultačních návštěvách ve škole (Barvíková a kol., 2015; Čadová, Baslerová, 2015).

Asistent pedagoga

Asistent pedagoga (AP) se podílí na vzdělávání nejen formou pedagogické podpory jinému pracovníkovi či samotnému žákovi, ale také je podporou sociální. S žákem se sluchovým postižením se často dostává do velmi blízkého vztahu, přičemž je asistent žákovi důvěrníkem či přítelem. V mnoha případech dokáže asistent pedagoga pomoci žákovi lépe než kdokoliv jiný z pedagogického týmu (zákon č. 27/2016 Sb.; Němec, 2014). Dle Vosmika, Bělohávkové (2010) je podpora asistenta pedagoga nezbytnou podmínkou pro úspěšné začlenění žáka, a to zejména na prvním stupni základní školy.

3.5 Klady a zápory inkluze žáka se sluchovým postižením

Inkluze žáka se sluchovým postižením má zajisté svá pro a proti. V případě, že je inkluze neuvážená a dítě neodpovídá vývojem, může mít za následek psychické strádání a zaostávání v rozvoji skutečných možností. Je zřejmé, že poradenská zařízení stojí před těžkým rozhodnutím, jakou formou vzdělávání pro dítě navrhnout. Finální rozhodnutí pak stojí na rodičích. Rodiče navštíví se žákem školské poradenské zařízení, kde dojde k detailní diagnostice dítěte. Na základě vyšetření doporučí školské poradenské zařízení, zda je pro dítě vhodnější vzdělávání v běžné škole, či škole pro žáky se sluchovým postižením. Rovněž jsou školským poradenským zařízením určena podpůrná opatření podle potřeb dítěte, na které má dítě nárok, ať rodiče zvolí jakoukoliv školu. Na základě výše uvedeného mají rodiče žáka se speciálními vzdělávacími potřebami možnost pro své dítě zvolit z následujících způsobů vzdělávání:

- ve škole hlavního vzdělávacího proudu s využitím podpůrných opatření, pokud to podmínky jejich zdravotního stavu umožní;
- ve škole hlavního vzdělávacího proudu, která má zřízenou třídu podle §16 odst. 9;

- ve škole zřízené podle §16 odst. 9 (speciální škola).

Zařazení žáka se sluchovým postižením do běžné základní školy může být v určitých ohledech velmi přínosné. Zásadním pozitivem je možnost navštěvovat školu v místě bydliště, kdy není dítě vyčleněno ze sociálních vazeb s vrstevníky ve svém okolí a má tedy možnost budovat si s nimi bližší vztahy. Tím se taktéž odbourává dojíždění do speciální školy či pobývání na internátě. Dítě může vyrůstat v rodině tak, jak je to přirozené. Vhodné rodinné prostředí je nenahraditelným faktorem při rozvoji komunikačních, citových a sociálních vztahů (Pulda, 2000). Podstatné je, že se dítě neuzavírá do komunity neslyšících a pohybuje se ve slyšícím prostředí. Právě slyšící prostředí mu poskytuje dostatek mluvních vzorů a dítě si osvojuje způsoby rozhovorů, a to jak s vrstevníky, tak s autoritami. Zároveň se dítě učí v tomto prostředí žít a vyrovnává se od dětství se svým handicapem (Janotová, Svobodová, 1996). S tím souvisí i důležitá skutečnost, že je sluchově postižený žák soustavně vystavován komunikačně náročným situacím, jako je tomu v přirozeném životě (Horáková, 2010b).

Ve škole hlavního vzdělávacího proudu zažívá žák se svými spolužáky běžné aktivity a zkušenosti, musí se mnohem více vyrovnávat s nároky každodenního života a učit se překonávat obtíže. Tyto situace jsou mnohem častější než je tomu v chráněném a izolovaném prostředí školy pro sluchově postižené a žák se tak stává odolnějším a průbojnějším (Janotová, 1996; Šedivá, 2006). Žákům se ve škole hlavního vzdělávacího proudu dostane kvalitnějších a rozsáhlejších informací než na základní škole pro sluchově postižené (Pulda, 2000).

Lechta (2010) uvádí, že přítomnost žáka se sluchovým postižením v běžné škole ovlivňuje a obohacuje všechny strany. Stejně jako se žák s postižením učí fungovat a spolupracovat s ostatními ve škole, funguje tento vztah i opačně. Začlenění žáka má významný vliv na kolektiv slyšících spolužáků. Ti se přirozeně učí přijímat odlišnost jiných lidí, tolerovat jejich specifika a komunikovat s nimi (Horáková, 2010b). V rámci inkluzivního vzdělávání se učí žáci vzájemné pomoci, spolupráci, kolegiálně a rovnosti všech. Nejen u žáků, ale také u učitelů a dalších pracovníků školy se rozvíjí citlivost, respekt a porozumění potřebám a odlišnostem jedince s postižením (Hájková, Strnadová, 2010).

Na druhou stranu je nutné podotknout, že začlenění žáka se sluchovým postižením do běžné školy není vždy bez problémů. V běžných školách nepracují odborníci, kteří vědí jak pracovat se žákem se sluchovým postižením, jak ho vzdělávat a jak k němu přistupovat. Někteří učitelé si neuvědomují, že žák potřebuje speciální přístup a nezkušenost pedagoga s danou problematikou může způsobit, že dítě nemá z výuky potřebný zisk a že se omezí rozvoj jeho schopností. Oproti školám pro sluchově postižené, kde je snížený počet žáků ve třídě, nemohou brát učitelé na běžných školách na žáka takové ohledy (Pulda, 2000). Zároveň si pedagogové musí zvykat na nové přístupy ve vzdělávání a pokud nemají dostatek informací či zkušeností, může pro ně být zavádění nových metod a postupů velmi obtížné (Hájková, Strnadová, 2010).

Vzhledem k vysokým nárokům na pozornost, kdy se žák snaží bez přestání odezírat, existuje reálně zvýšené riziko přetížení sluchově postiženého žáka. To je samozřejmě psychicky velmi náročné a následkem může být celý komplex důsledků, které mohou vést ke vzniku nápadností a zvláštností v žakově chování a psychice (Horáková, 2010b).

Pulda (2000) upozorňuje na to, že pro žáka může být někdy obtížné navázat vztah se slyšícími spolužáky a může se tak cítit izolovaně a nešťastně. V některých případech hrozí nepřijetí ze strany slyšících spolužáků, potenciálně i šikana. Dodává, že je důležité, aby bylo žákovi umožněno seznámení s kulturou Neslyšících. Právě při vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu se často stává, že se žák s kulturou Neslyšících neseznámí a v budoucnosti by pro něj mohlo být problematické se s neslyšícími setkávat.

Určitá úskalí lze spatřovat v nedostatečné komunikaci mezi školou a rodiči žáka se sluchovým postižením. Právě komunikace a vytvoření partnerského vztahu jsou klíčovým bodem pro hladký průběh inkluzivního vzdělávání (Hájková, Strnadová, 2010).

4. Poradenský systém pro žáky se sluchovým postižením

System poradenských služeb je nejen při vzdělávání žáků se sluchovým postižením jedním ze základních činitelů podstatných pro inkluzivní vzdělávání. Je tvořen velkým počtem poradenských pracovišť a zařízení, která poskytují služby žákům od nástupu do výchovně-vzdělávacího procesu do ukončení přípravy na povolání (Čadová, 2014). Poradenské služby vymezuje vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění vyhlášky č. 197/2016 Sb. Právě uvedená vyhláška s účinností od 1. září 2016 uvádí v § 1, odstavci (2), že *„školská poradenská zařízení a školy poskytují bezplatně standardní poradenské služby v rozsahu uvedeném v přílohách č. 1 až 4 k této vyhlášce, a to na žádost žáků, jejich zákonných zástupců, škol nebo školských zařízení nebo na základě rozhodnutí orgánu veřejné moci. Podmínkou poskytnutí psychologické nebo speciálně pedagogické poradenské služby je předání informace podle odstavce 3 a písemný souhlas žáka nebo jeho zákonného zástupce. Souhlasu není třeba v případech stanovených jinými právními předpisy.“* Čadová (2014) dodává, že škola či školské poradenské zařízení musí žáka/zákonného zástupce informovat o povaze, rozsahu, trvání a cílech péče, možných rizicích a nevýhodách.

4.1 Školní poradenská pracoviště

Školní poradenská pracoviště zahrnují poradenské služby poskytované ve škole. Tým odborníků poskytuje poradenské služby dle výše uvedené vyhlášky 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů žákům a jejich zákonným zástupcům. V rámci pracoviště působí zpravidla výchovný poradce a školní metodik prevence ve spolupráci s třídními učiteli, učiteli výchov, případně s dalšími pedagogickými pracovníky. Poradenské služby ve škole může též zajišťovat školní psycholog či školní speciální pedagog. Standardní činnosti jednotlivých pracovníků jsou uvedeny v téže vyhlášce v příloze č. 3. V každé škole zodpovídá za činnost školního poradenského pracoviště ředitel (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Výchovný poradce

Výchovný poradce je přítomen na každé škole. Do funkce je zvolen ředitelem školy, který výchovného poradce vybírá z řad pedagogů. Právě výchovný poradce se jeví jako ideální koordinátor osob podílejících se na inkluzivním vzdělávání. Jeho

hlavním úkolem je zajišťování kontaktů se školskými poradenskými zařízeními či institucemi a konzultování překážek vzniklých při začleňování žáka. Zároveň obstarává vedení veškeré dokumentace o žákovi s IVP a podstatně participuje na jeho začlenění (Vítková, 2004; Vosmik, Bělohlávková, 2010). Čadová (2014) dodává, že výchovný poradce zabezpečuje činnosti týkající se pedagogicko-psychologického poradenství v oblasti výchovy, vzdělávání, volby studia nebo povolání.

Školní metodik prevence

Školní metodik prevence je aktivní především v oblasti sociálně patologických jevů. Zaměřuje se na prevenci, sleduje výskyt rizikového chování na konkrétní škole a podílí se na koordinaci preventivních aktivit. Též poskytuje konzultační a poradenskou činnost (Vítková, 2004).

Školní speciální pedagog

Školní speciální pedagog je při inkluzivním vzdělávání žáků důležitým pracovníkem. Nicméně ředitelé jednotlivých škol nemají povinnost tuto funkci zřizovat, a proto není na některých školách obsazena. Školy, které speciálního pedagoga zaměstnávají, nabízí povětšinou pouze částečný úvazek a aktivita speciálního pedagoga je různorodá. V každém případě však zajišťuje zpravidla agendu týkající se inkludovaných žáků, podílí se na tvorbě IVP, vnímá specifické potřeby každého žáka a zaměřuje se na individuální práci s nimi. Cílem jeho práce je navrhnutí vhodných opatření, řešení jejich problémů a rozvíjení potenciálu (Vítková, 2004). Kromě výše uvedeného může speciální pedagog také koordinovat součinnost školy a školského poradenského zařízení a poskytovat konzultační, vzdělávací a metodickou podporu pro ředitele a pedagogy škol a pro rodiče žáků (Čadová, 2014).

Školní psycholog

Funkce školního psychologa taktéž nemusí být na školách zřízena. Stejně jako u školního speciálního pedagoga jsou školní psychologové případně zaměstnáni na částečný úvazek a jejich činnost je různorodá dle jejich působišť (Vítková, 2004). Nejčastěji se však jedná o činnosti konzultační, poradenské, diagnostické, metodické a informační. Věnují se jak samotným žákům, tak pedagogům a rodičům. Součástí

jejich práce je spolupráce se specializovanými školskými a dalšími poradenskými zařízeními, zdravotnickými a sociálními institucemi a zařízeními či se státními i nestátními orgány (Pšeničková, 2012, online).

4.2 Školská poradenská zařízení

Činnost školských poradenských zařízení (ŠPZ) upravuje školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů a zejména pak výše uvedená vyhláška 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška definuje v § 3 odstavci (1) dva typy školských poradenských zařízení, kterými jsou:

- speciálně pedagogické centrum;
- pedagogicko-psychologická poradna.

Speciálně pedagogická centra

Speciálně pedagogická centra (SPC) zahájila činnost počátkem 90. let 20. století, konkrétně v roce 1992. Zřizována jsou obvykle při mateřských a základních školách pro sluchově postižené. Jedná se o školská poradenská zařízení, jejichž cílem je především poskytování bezplatných služeb dětem se sluchovým postižením, jejich rodičům, případně zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Do péče SPC se dítě dostává zpravidla v době nástupu do mateřské školy (poskytované služby plynule navazují na ranou péči). Poskytovaná péče může být různě intenzivní, zahrnuje různé služby od pravidelných logopedických konzultací, diagnostických a terapeutických sezení u psychologa, přes návštěvy těchto odborníků v rodinách i zařízeních, kde je dítě vzděláváno. Podmínkou poskytnutí poradenské služby je písemný souhlas žáka, u nezletilých jedinců zákonného zástupce. Ukončení poskytovaných služeb je spojeno s ukončením školní docházky a klientovi jsou poté k dispozici služby nejrůznějších klubů a sdružení určených pro sluchové postižené. V rámci SPC jsou klientům nabízeny služby speciálního pedagoga – logopeda, surdopeda, psychologa a sociálního pracovníka (Šedivá, 2006; Horáková, 2010; Langer, Suralová, 2013).

Vedle obecných standardních služeb (depistáž, informace o kompenzačních pomůckách, odborné konzultace, zapůjčování didaktického materiálu a odborné

literatury) poskytují SPC rozsáhlý komplex specifických služeb a poradenských aktivit, které jsou uvedeny v příloze č. 2 vyhlášky 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Patří sem především:

- speciálně pedagogická a psychologická diagnostika;
- stanovení podpůrných opatření, návrhy na vzdělávání žáka ve třídě zřízené pro žáky se sluchovým postižením;
- budování a rozvoj audioorální komunikace;
- zásady manuální komunikace;
- rozvoj českého znakového jazyka a dalších komunikačních systémů;
- výstavba orální řeči;
- poskytování informací o možnostech vzdělávání a komunikace;
- podpora rodiny;
- pořádání kurzů komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob;
- spolupráce s příslušným odborným zdravotnickým zařízením;
- nácvik činností pro vyšetření;
- posilování nepostižených smyslových funkcí;
- individuální a skupinové terapie pro zákonné zástupce;
- sluchová výchova, rozvoj motoriky dítěte, řešení výchovných problémů, nácvik čtení s porozuměním apod.

Langer, Suralová (2013) dodávají, že se pracovníci SPC podílí nad rámec svého základního působení též na službách, které poskytuje raná péče. Hlavním důvodem je fakt, že raná péče pro sluchově postižené je realizovaná prostřednictvím dvou poboček Střediska rané péče Tamtam a není možné, aby pouhé dvě pobočky postihly potřeby celé republiky.

Na základě porovnání publikací popisujících činnost speciálně pedagogických center je uvedeno stručné rozdělení nabízených služeb pro samotného žáka, pro jeho rodinu a pro školu v přehledné tabulce v příloze A.

Pedagogicko-psychologická poradny

„Činnost pedagogicko-psychologických poraden (PPP), která se datuje od 70. let 20. století, je zaměřená zejména na komplexní psychologickou, speciálněpedagogickou a sociální diagnostiku, jejímž cílem je především zjištění

příčin poruch učení, příčin poruch chování, příčin dalších problémů ve vývoji osobnosti, výchově a vzdělávání dětí a mládeže a individuálních předpokladů v souvislosti s profesní orientací žáků“ (Vítková, 2013, s. 27). Věkové rozmezí cílové skupiny je od 3 do 19 let. Služby zabezpečuje tým odborníků, který je tvořen psychologem, speciálním pedagogem a sociálním pracovníkem. Péče je poskytována zejména individuální formou, ale též formou skupinové práce (Gošová, 2011, online; Průcha, Veteška, 2014). Činnost PPP probíhá na pracovišti či prostřednictvím návštěv pracovníků ve školách (Čadová, Baslerová, 2015).

Dle § 5 odstavce (3) vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů, zabezpečuje pedagogicko-psychologická poradna zejména tyto činnosti:

- psychologická a speciálně pedagogická vyšetření;
- pedagogicko-psychologická připravenost žáků na povinnou školní docházku;
- posouzení vhodnosti inkluze nebo zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo skupiny s upravenými vzdělávacími programy pro žáky se zdravotním postižením;
- doporučení s návrhy podpůrných opatření;
- řešení problematiky školního neúspěchu či problematiky poruchy vývoje osobnosti;
- diagnostika a reedukace specifických vývojových poruch učení;
- vzdělávání žáků s poruchou chování;
- metodická podpora škoře a školskému zařízení;
- kariérové poradenství;
- informační, konzultační, poradenská a metodická podpora zákonným zástupcům žáka.

Klíčová je též mezioborová spolupráce, a proto pedagogicko-psychologické poradny spolupracují s ostatními specializovanými školskými, zdravotnickými, sociálně-právními zařízeními a institucemi (Čadová, Baslerová, 2015).

4.3 Diagnostika žáků se sluchovým postižením

Obecně můžeme diagnostiku definovat jako poznávací proces, jehož prostřednictvím je umožněno „*co nejdokonalejší poznání daného objektu našeho*

zájmu, a to všech jeho důležitých znaků a charakteristik a jejich vzájemných vztahů a souvislostí“ (Přinosilová, 2010, s. 61). Právě kvalitní diagnostika je nutným předpokladem následné podpory a intervence, která je v individuální, však konkrétní formě poskytována určitému jedinci.

Pedagogická diagnostika

Zelinková (2011, s. 12 a 19) uvádí, že pedagogická diagnostika je „komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů“. Dále zmiňuje, že jde o „dlouhodobý, spirálovitě probíhající proces, který musí brát v úvahu všechny systémy, jež ovlivňují vývoj dítěte“.

Pedagogická diagnostika se zaměřuje především na žáky v prvním stupni podpory a nespadá do kompetencí školského poradenského zařízení. Podporu takového žáka zajišťuje sama škola a diagnostiku provádí učitel. Ten vychází z projevů žáka během vyučování a jeho nenadále vzniklých výukových potíží. Důležitou součástí je též spolupráce s rodiči žáka. V případě, že dojde u žáka k náhlému zhoršení prospěchu, je nutné zjistit, co je příčinou. Přesná diagnostika příčin problémů umožní určit, která podpůrná opatření jsou pro žáka nejvhodnější. Prvotní podporu navrhuje a realizuje učitel sám, případně ve spolupráci s dalšími pedagogy. Též může využít konzultace s pracovníky poskytujícími poradenské služby ve škole. Mezi nejčastější metody pedagogické diagnostiky patří pozorování žáka v hodině, rozhovor, ústní prověřování znalostí a dovedností, písemné zkoušky a analýza výsledků činností. Je nutné si uvědomit, že by diagnostika neměla být orientována pouze na žáka ve vyučovacím procesu, ale měla by mít komplexní charakter. Zaměřovat by se měla i na souvislosti sociálních vztahů, zájmy žáka a jeho hodnotovou orientaci. Výsledkem je plán pedagogické podpory, podle kterého je žák vzděláván (Mrázková, Zapletalová, 2014/2016, online; Barvíková a kol., 2015).

Mrázková, Zapletalová (2014/2016, online) dodávají, že podpora prvního stupně se určuje tak, aby bylo možné průběžně vyhodnocovat efektivitu zvolené strategie úprav především ve školní práci se žákem. Jestliže vybrané strategie nevedou ke kladným změnám, je rodičům doporučeno vyšetření žáka ve školském poradenském zařízení.

Speciálně pedagogická diagnostika

Speciálně pedagogickou diagnostiku můžeme definovat jako „*zjišťování podmínek, průběhu a výsledků výchovy a vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami a určování vlivu postižení na jejich vychovatelnost a vzdělavatelnost*“ (Michalík, Baslerová, Hanák, 2012, s. 12). Autoři dále dodávají, že speciálně pedagogická diagnostika funguje jako nástroj pro zhodnocení individuálních zvláštností dítěte a jeho speciálních vzdělávacích potřeb. Podle výsledků jsou následně každému jedinci sestavovány postupy při edukaci a reedukaci.

Speciálně pedagogická diagnostika se vztahuje k žákům, u kterých přetrvávají zdravotní i výukové problémy v prvním stupni podpory déle než šest měsíců a jsou tedy přerazeni do druhého stupně. Pro úspěšné vzdělávání těchto žáků je nezbytná nejen výše zmíněná pedagogická diagnostika, ale též speciálně pedagogická diagnostika, případně diagnostika psychologická, a to v rámci speciálně pedagogických center pro sluchově postižené. Tato opatření se týkají všech žáků spadajících do stupňů 2 – 5. Speciálně pedagogická centra následně doporučí podpůrná opatření podle možností a potřeb každého žáka (Barvíková a kol., 2015).

Pracovník speciálně pedagogického centra vypracuje z vyšetření žáka zprávu a doporučení pro jeho další vzdělávání. Taktéž vystaví doporučení školského poradenského zařízení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, které zahrnuje např. doporučení k zařazení žáka do režimu speciálního školství, doporučení odkladu školní docházky a především konkrétní postupy v kategoriích podpůrných opatření, které mají být aplikovány. Speciálně pedagogické centrum následně zajišťuje inkluzivní vzdělávání žáka se sluchovým postižením v hlavním vzdělávacím proudu a stává se poradenským a metodickým pracovištěm (Barvíková a kol., 2015).

Psychologická diagnostika

Psychologická diagnostika je často spojována s diagnostikou speciálně pedagogickou a je realizována v rámci speciálně pedagogického centra. Jejím cílem je „*posouzení mentální úrovně dítěte, tedy úrovně struktury rozumových schopností,*

případně posouzení osobnosti dítěte“ (Michalík, Baslerová, Hanák, 2012, s. 12). V případě starších dětí může být využita k posuzování stylů a strategií učení.

4.4 Spolupráce se školou

Úzká a účinná spolupráce školského poradenského zařízení se školou je při vzdělávání žáků s potřebou podpory základní podmínkou efektivního vzdělávání. Jak již bylo uvedeno výše, u žáků v prvním stupni podpory s přetrvávajícími problémy je nutné provést detailní diagnostiku. Na základě speciálně pedagogické či psychologické diagnostiky obdrží škola, v níž je vzděláván žák se sluchovým postižením, výstupy školského poradenského zařízení – zprávu se závěry z vyšetření, případně příslušné doporučení ke speciálnímu vzdělávání od zákonného zástupce či zletilého žáka. Pedagogové konkrétních škol jsou též v kontaktu se školskými poradenskými zařízení např. při přípravě individuálního vzdělávacího plánu, kdy mohou čerpat z doporučení školského poradenského zařízení či využít přímé metodické pomoci (Čadová, Baslerová, 2015). Z výše uvedeného vyplývá, že v případě prvního stupně podpory se spolupráce školy a školského poradenského zařízení nepředpokládá. Nicméně pokud má škola jakékoliv pochybnosti o efektivitě nastavených podpůrných opatření právě v prvním stupni podpory, může požádat školské poradenské zařízení o konzultaci.

Podporu jednotlivým školám poskytuje především speciálně pedagogické centrum, a to formou metodicko-konzultačních návštěv ve škole. Návštěvy nejčastěji realizuje speciální pedagog a v případě potřeby je přítomen též sociální pracovník či psycholog. Jestliže se jedná o první návštěvu školy, měl by se pracovník SPC seznámit s prostředím školy. Následuje konzultace s vedením školy za účelem doporučení vhodných kompenzačních a didaktických pomůcek a s tím spojené informace o možnostech zajištění finančních prostředků na tyto pomůcky. Případně je doporučeno vzdělávání s pomocí asistenta pedagoga a stanovení rozsahu a náplně práce. Metodicko-konzultační návštěva by měla být doplněna návštěvou minimálně jedné vyučovací hodiny za účelem sledování výuky, práce učitele/asistenta pedagoga a v neposlední řadě samotného žáka. Neméně důležitou částí je konzultace s třídním učitelem (asistentem pedagoga nebo vyučujícími žáka). Ta zahrnuje návrhy na úpravu konkrétních vzdělávacích opatření, dále hodnocení používaných metod a forem práce a pomoc pedagogům při nastavování objektivního hodnocení žáka. Na základě metodicko-konzultační návštěvy je poradenským pracovníkem

vypracována písemná zpráva, přičemž návštěvy škola by měla proběhnout minimálně dvakrát ročně (Čadová, Baslerová, 2015).

5. Změny v základním vzdělávání žáků se sluchovým postižením v kontextu novely školského zákona

Hlavním cílem praktické části je zjistit, jak se novela školského projevila v kraji Vysočina ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Výzkumné šetření se zaměřuje na základní školy a školská poradenská zařízení ve výše uvedeném regionu. Definovaný cíl je rozdělen do třech dílčích cílů. Každý z uvedených dílčích cílů je dále rozdělen do výzkumných otázek.

Dílčí cíl č. 1: Zjistit, jak se novela školského zákona projevila na základních školách v kraji Vysočina.

- **výzkumná otázka č. 1:** Jak se projevila novela školského zákona v samotném vzdělávání žáků se sluchovým postižením?
- **výzkumná otázka č. 2:** Jak se projevila novela školského zákona v přípravě učitelů na vzdělávání žáka se sluchovým postižením?
- **výzkumná otázka č. 3:** Dochází k dalšímu vzdělávání pedagogů v oblasti sluchového postižení v souvislosti s novelou zákona?

Dílčí cíl č. 2: Zjistit, jak se novela školského zákona projevila v rámci školských poradenských zařízení v kraji Vysočina.

- **výzkumná otázka č. 1:** Jak se projevila novela zákona v činnosti školských poradenských zařízení?

Dílčí cíl č. 3: Zjistit názory zainteresovaných osob na tuto problematiku.

- **výzkumná otázka č. 1:** Jaký názor zaujímají pedagogové v kraji Vysočina?
- **výzkumná otázka č. 2:** Jaký názor zaujímají pracovníci školských poradenských zařízení v kraji Vysočina?

5.1 Použité metody

K dosažení výše uvedených cílů bylo využito kvalitativně orientované dotazníkové šetření, které bylo doplněno rozhovorem.

I když je dotazník určen spíše pro kvantitativní výzkum, kde se pracuje s číselnými údaji a samotný dotazník je nástrojem pro hromadné získávání údajů od velkého počtu respondentů (Gavora, 2000), lze jej využít také ke zjištění názorů

a postojů dotazovaných osob k vymezenému problému. Pro toto dotazníkové šetření byl využit dotazník vlastní konstrukce, ve kterém převažovaly otevřené otázky. Právě otevřené otázky umožňují respondentovi větší možnost vlastního vyjádření a neomezují ho. Nicméně vyhodnocení různorodých odpovědí na identickou otázku je někdy obtížné (Skutil a kol., 2011).

V rámci diplomové práce byly využity tři verze dotazníků, přičemž každý z nich byl určen pro jiný okruh respondentů. První verze dotazníku byla směřována na pedagogy základních škol v kraji Vysočina, kteří vzdělávali žáka se sluchovým postižením ještě před novelou školského zákona (1. 9. 2016). Znění dotazníku je v příloze E. Druhý dotazník byl určen pro pedagogy základních školy v kraji Vysočina, kteří začali vzdělávat žáka se sluchovým postižením až po novele školského zákona. Kompletní dotazník je v příloze F. Poslední dotazník byl věnován školským poradenským zařízením v kraji Vysočina. Dotazník je k dispozici v příloze G.

Výzkumné šetření bylo doplněno rozhovorem. Metoda rozhovoru vychází z přímého dotazování. Základem je verbální komunikace mezi výzkumníkem a respondentem či respondenty. Pro naše šetření byl využit rozhovor individuální, kdy výzkumník pracuje pouze s jednou osobou, což umožňuje navázání těsnějšího osobního kontaktu. Na základě struktury otázek se jednalo o rozhovor nestandardizovaný (nestrukturovaný). Ten je typický tím, že rozhovor probíhá pružněji a obsah, pořadí a formulace základního okruhu připravených otázek závisí na tazateli (Švarcová, 2005).

5.2 Průběh výzkumného šetření

Samotné dotazníkové šetření probíhalo v několika fázích. Nejprve byla vytvořena vlastní struktura všech dotazníků, která byla konzultována s vedoucí práce. Následně byly dotazníky převedeny do elektronické podoby za využití webové stránky www.surveymonkey.com. Hlavní snahou byla přehlednost a jednoduchá orientace ve všech dotaznících.

Předtím, než byly dotazníky distribuovány mezi respondenty, proběhl předvýzkum. V rámci předvýzkumu bylo zjišťováno, ve kterých základních školách se v uvedeném kraji žáci se sluchovým postižením vzdělávají a zda mají školy zkušenosti se vzděláváním žáků se sluchovým postižením. Pro oslovení respondentů

byla zvolena forma e-mailové komunikace. E-maily byly rozeslány do všech základních škol v rámci kraje Vysočina na konkrétní e-mailové adresy, které byly zjištěny ze školského portálu kraje Vysočina dle seznamu škol a školských zařízení v tomto kraji. Dohromady bylo rozesláno 243 emailů s průvodním slovem a otázkami týkajícími se předvýzkumu, tedy:

1. Máte zkušenosti se vzděláváním žáků se sluchovým postižením?
2. Vzdělává se na Vaší škole v současné době žák se sluchovým postižením?
3. Došlo k začlenění žáka/žáků se sluchovým postižením po novele školského zákona?

Na základě prvního oslovení respondentů přišlo 92 emailů s odpovědí. Školám, které uvedly, že žáka se sluchovým postižením vzdělávají, byl odeslán další e-mail s žádostí o spolupráci na diplomové práci, distribuci dotazníku mezi pedagogy vzdělávající žáka se sluchovým postižením a odkaz na dotazník. Verze dotazníku se vždy odvíjela od odpovědi v rámci předvýzkumu, tedy zda byl žák začleněn po novele školského zákona či nikoliv. Dotazník byl distribuován během prosince 2017 a sběr odpovědí nebyl časově nijak omezen.

Vzhledem k tomu, že na první oslovení reagovalo pouze cca 29 % základních škol, byl e-mail s výše uvedenými otázkami rozeslán začátkem února 2018 znovu, a to školám, které v první fázi předvýzkumu neodpověděly. V tomto případě reagovalo 51 škol.

Během prosince 2017 byly taktéž rozeslány e-maily do školských poradenských zařízení v kraji Vysočiny. E-mailové adresy byly opět získány z portálu kraje Vysočina. E-mail obsahoval průvodní slovo s cílem diplomové práce a odkaz na webový dotazník.

V souvislosti se školskými poradenskými zařízeními byl realizován rozhovor se speciální pedagožkou – surdopedkou na téma novelizace školského zákona, inkluze a podpůrných opatření. Její odpovědi a názory budou zahrnuty do výsledků výzkumného šetření týkajícího se právě školských poradenských zařízení.

5.3 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvořily školy či pedagogové základních škol v kraji Vysočina a pracovníci školských poradenských zařízení v témže kraji. V rámci škol

byly dotazníky směřovány na ředitele základních škol, případně na obecné kontaktní e-maily s prosbou o šíření mezi pedagogy. Ve školských poradenských zařízeních byl kontaktován surdoped.

Na základě rozeslaných e-mailů se do šetření zapojilo 143 základních škol. Na základě předvýzkumu bylo zjištěno, že 101 z dotázaných základních škol nemá zkušenost se vzděláváním žáků se sluchovým postižením a žádný žák se sluchovým postižením se u nich nevzdělává. Předvýzkum také ukázal, že 19 základních škol má zkušenost se vzděláváním žáků se sluchovým postižením z dřívějších let a 20 základních škol vzdělává žáka se sluchovým postižením v současné době. Odpovědi respondentů budou sepsány v následující kapitole. Vzhledem k tomu, že bylo dotazníkové šetření realizováno prostřednictvím dvou dotazníků, budou výsledky interpretovány zvlášť. Pro účely této práce a přehlednější interpretaci výsledků, budou školy vzdělávající žáky se sluchovým postižením již před novelou školského zákona označeny jako školy „A“, oproti tomu školy vzdělávající žáka se sluchovým postižením až po novele školského zákona budou označeny jako školy „B“.

Dotazníkové šetření zaměřené na základní školy, které vzdělávaly žáka se sluchovým postižením ještě před novelou školského zákona, bylo tvořeno výzkumným souborem škol nacházejících se v městech, na vesnici a v městysi. Stručný přehled je uveden v tabulce 1.

Tabulka 1 – Školy „A“ – umístění ZŠ

Umístění základní školy	Počet respondentů
Město	5
Vesnice	5
Městys	3

Do dotazníkového šetření se zapojilo pět základních škol zřízených v městě, pět základních škol umístěných na vesnici a tři základní školy fungující v rámci městysu.

Tabulka 2 popisuje počty žáků ve výše uvedených základních školách. Jednalo se jak o menší základní školy, tak o školy, které mají 500 a více žáků.

Tabulka 2 – Školy „A“ – počet žáků na ZŠ

Počet žáků navštěvujících školu	Počet respondentů
Do 50	1
51 – 150	2
151 – 300	6
301 – 500	1
500 a více	3

Počet žáků navštěvujících tyto školy je různorodý. V jednom případě se jedná o základní školu, která má do 50 žáků a je umístěna na vesnici. Dvě základní školy disponují 51 – 150 žáky a jde taktéž o základní školy na vesnici. Nejvíce respondentů má počet žáků v rozmezí 151 – 300, a to šest škol, přičemž tři spadají pod městys, dvě jsou součástí vesnice a jedna je zřízena ve městě. Jeden respondent uvedl, že jejich škola má 301 – 500 žáků a jde o školu zřízenou ve městě. Poslední tři odpovídající zaškrtnuli možnost 500 a více žáků, přičemž jsou tyto školy umístěny ve městech.

Výzkumný soubor základních škol vzdělávajících žáka se sluchovým postižením až po novele školského zákona tvořily školy nacházející se ve městě či v městysi. Stručný přehled je uveden v tabulce 3.

Tabulka 3 – Školy „B“ – umístění ZŠ

Umístění základní školy	Počet respondentů
Město	5
Vesnice	0
Městys	2

Pět základních škol, které se zúčastnily dotazníkového šetření, je zřízeno v rámci měst. Zbylé dvě základní školy lze nalézt v rámci městyse.

Tabulka 4 uvádí počty žáků na základních školách, které vzdělávají žáka se sluchovým postižením od 1. 9. 2016.

Tabulka 4 – Školy „B“ – počet žáků na ZŠ

Počet žáků navštěvujících školu	Počet respondentů
Do 50	0
51 – 150	0
151 – 300	2
301 – 500	4
500 a více	1

Do výzkumného šetření se zapojily dvě školy, které mají kapacitu žáků v rozmezí 151 – 300 a jsou zřízeny v rámci městyse. Čtyři základní školy, které jsou umístěny ve městech, navštěvuje 301 – 500 žáků. Poslední školou podílející se na výzkumu je škola s 500 a více žáky, taktéž sídlící ve městě.

V oblasti školských poradenských zařízení byla kontaktována tři pracoviště, přičemž dvě pracoviště se zapojila do výzkumu (jedno formou rozhovoru). Z jednoho pracoviště přišla zpráva, že současná surdopedka nemůže systém spojený s novelou školského zákona porovnat a zhodnotit, jelikož v minulém režimu nepracovala a její kolegyně již nepracuje v tomto režimu (vystřídaly se). Respondenty v této oblasti byla speciálně pedagogická centra, v jednom případě ve spojení s pedagogicko-psychologickou poradnou. Přehled v tabulce 5.

Tabulka 5 – Typ školského poradenského zařízení

Typ školského poradenského zařízení	Počet respondentů
SPC	1
SPC + PPP	1

5.4 Interpretace výsledků výzkumného šetření

Jak již bylo uvedeno výše, z celkového počtu 243 dotázaných škol, se do předvýzkumu zapojilo 143 škol, tedy 58,8 %. Stěžejním výsledkem je však to, že 20 základních škol v kraji Vysočina vzdělává žáka se sluchovým postižením, přičemž 13 škol uvedlo, že vzdělávaly žáka se sluchovým postižením již před novelou školského zákona a 7 škol udalo, že vzdělávají žáka se sluchovým postižením od 1.9. 2016, tedy od novely školského zákona. Všechny školy se následně zapojily do dotazníkového šetření.

Výše uvedeným výzkumným otázkám odpovídají konkrétní dotazníkové otázky a jednotlivé výsledky budou prezentovány v následujícím textu. Rozdělení dotazníkových otázek vychází vždy z konkrétního dotazníku, který je určen pouze pro jednu skupinu respondentů a je následující:

Dílčí cíl č. 1: Zjistit, jak se novela školského zákona projevila na základních školách v kraji Vysočina.

- **výzkumná otázka č. 1:** Jak se projevila novela školského zákona v samotném vzdělávání žáků se sluchovým postižením?
(školy „A“ – dotazníkové otázky č. 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12)
(školy „B“ – dotazníkové otázky č. 6, 7, 8, 9, 10, 11)
- **výzkumná otázka č. 2:** Jak se projevila novela školského zákona v přípravě učitelů na vzdělávání žáka se sluchovým postižením?
(školy „A“ – dotazníková otázka č. 13)
(školy „B“ – dotazníková otázka č. 12)
- **výzkumná otázka č. 3:** Dochází k dalšímu vzdělávání pedagogů v oblasti sluchového postižení v souvislosti s novelou zákona?
(školy „A“ – dotazníkové otázky č. 14, 15)
(školy „B“ – dotazníkové otázky č. 13, 14)

Dílčí cíl č. 2: Zjistit, jak se novela školského zákona projevila v rámci školských poradenských zařízení v kraji Vysočina.

- **výzkumná otázka č. 1:** Jak se projevila novela zákona v činnosti školských poradenských zařízení?
(dotazník pro ŠPZ – dotazníkové otázky č. 1, 2, 3)

Dílčí cíl č. 3: Zjistit názory zainteresovaných osob na tuto problematiku.

- **výzkumná otázka č. 1:** Jaký názor zaujímají pedagogové v kraji Vysočina?
(školy „A“ – dotazníkové otázky č. 16, 17, 18, 19)
(školy „B“ – dotazníkové otázky č. 15, 16, 17, 18)
- **výzkumná otázka č. 2:** Jaký názor zaujímají pracovníci školských poradenských zařízení v kraji Vysočina?
(dotazník pro ŠPZ – dotazníkové otázky č. 4, 5, 6)

V úvodu interpretace výsledků výzkumného šetření bychom rádi uvedli údaje, které nejsou součástí výzkumných otázek, nicméně je v rámci změn vyplývajících z novely školského zákona považujeme za důležité. Jedná se o informace týkající se stupně podpůrných opatření poskytovaných žákům se sluchovým postižením vzdělávajících se ve školách, které se do výzkumu zapojily, dále údaje o tom, zda má žák vypracovaný plán pedagogické podpory či individuální vzdělávací plán a neméně podstatné informace o počtu přidělených asistentů pedagoga a jeho náplni práce.

Tabulka 6 – Školy „A“ – stupeň podpůrných opatření

Stupeň PO	Počet žáků
1. stupeň	1
2. stupeň	3
3. stupeň	7
4. stupeň	2
5. stupeň	0

V rámci podpůrných opatření se objevují žáci, kteří mají stupeň podpory v rozmezí 1 – 4. První stupeň je realizován u jednoho žáka. Další stupeň podpory je stanoven třem žákům. Vzdělávání podle třetího stupně podpůrných opatření je navrženo sedmi žákům. Doporučení pro vzdělávání dle čtvrtého stupně podpory je určeno dvěma žákům.

Co se týká plánu pedagogické podpory či individuálního vzdělávacího plánu, tak plán pedagogické podpory má zpracován jeden žák, který je v prvním stupni podpory. Individuální vzdělávací plán je realizován u devíti žáků a tři žáci jsou bez IVP. Viz tabulka 7.

Tabulka 7 – Školy „A“ – PPLP/IVP

PPLP/IVP	Počet žáků
PLPP realizován	1
IVP realizován	9
IVP nerealizován	3

V případě, že je individuální vzdělávací plán realizován, jsou s ním seznámeni všichni zainteresovaní pedagogové, kteří se podílí na výchovně

vzdělávacím procesu žáka. V rámci IVP jsou popsány zásady pro práci se žáky se sluchovým postižením a tyto zásady se promítají do oblasti zadávání úkolů, hodnocení a klasifikace či spolupráce se zákonnými zástupci. Jeden respondent dodal, že IVP zahrnuje využití tabletu v hodinách, a to zejména naučných. Zároveň se IVP nevztahuje na výchovy.

Respondent, který uvedl, že je žákyně bez IVP, doplnil, že dívka byla v předchozích letech vzdělávána podle IVP s podporou asistenta. Nicméně bude přestupovat na jinou školu, kde již mají zkušenost se sluchovým postižením, a proto se IVP nepožaduje.

Další podstatným bodem je přidělení asistenta pedagoga a jeho případná činnost. Šest respondentů uvedlo, že má žák se sluchovým postižením asistenta pedagoga přiděleného a sedm dotázaných sdělilo, že je žák bez pomoci asistenta pedagoga. Přehled v tabulce 8.

Tabulka 8 – Školy „A“ – asistent pedagoga

Asistent pedagoga	Počet žáků
Přidělen AP	6
Nepřidělen AP	7

Pomoc asistenta pedagoga spočívá zejména v komunikaci s žáky se sluchovým postižením, ujasnění zadání jednotlivých pokynů a úkolů. AP dále zajišťuje individuální podporu žáka při jeho vzdělávání, což zahrnuje kontrolu porozumění, úpravu materiálů dle potřeb konkrétního žáka, dopomoc při používání speciálního výukového softwaru či tvorbu pomůcek, pracovních listů a dalších materiálů. V případě potřeby pracuje s ostatními žáky třídy podle pokynů vyučujícího a ve spolupráci s ním.

V případě škol, které začaly vzdělávat žáka se sluchovým postižením až po novele školského zákona, jsou výsledky týkající se podpůrných opatření následující – tabulka 9.

Tabulka 9 – Školy „B“ – stupeň podpůrných opatření

Stupeň PO	Počet žáků
1. stupeň	0
2. stupeň	2
3. stupeň	3
4. stupeň	2
5. stupeň	0

V případě škol „B“ se objevují podpůrná opatření v rozmezí 2. – 4. stupně. Druhý stupeň podpůrných opatření je doporučen dvěma žákům a třetí stupeň podpory zahrnuje tři žáky. Do čtvrtého stupně podpůrných opatření spadají dva žáci.

Individuální vzdělávací plán je realizován u třech žáků a čtyři žáci jsou bez IVP. Přehled počtu respondentů v tabulce 10.

Tabulka 10 – Školy „B“ – IVP

PPLP/IVP	Počet žáků
IVP realizován	3
IVP nerealizován	4

V jednom případě respondent uvedl, že IVP není zapotřebí, a jiný respondent dodal, že dle potřeby je možné IVP realizovat, nicméně doporučení školského poradenského zařízení dostatečně popisuje metody, organizaci a hodnocení při výchovně vzdělávacím procesu žáka. Dalším respondentem bylo zmíněno, že IVP nebyl v rámci přípravné třídy úspěšný, a proto ho nyní žák nemá. Pracovník ŠPZ se zavázal, že bude pracovat se třídou v co nejvyšší míře. Pokud je IVP realizován, jsou s ním seznámeni všichni pedagogičtí pracovníci. IVP zohledňuje vzdělávací potřeby žáka a je v souladu s jeho individuálními možnostmi

Asistenta pedagoga mají přiděleného čtyři žáci a tři žáci se vzdělávají bez jeho podpory. Viz tabulka 11.

Tabulka 11 – Školy „B“ – asistent pedagoga

Asistent pedagoga	Počet žáků
Přidělen AP	4
Nepřidělen AP	3

Činnost asistenta pedagoga zahrnuje především individuální práci se žákem dle pokynů třídního učitele a ostatních pedagogů. Kontroluje žákovo porozumění, vysvětluje neznámá slova či opakuje zadání úkolů po učiteli. Zajišťuje vizualizované a strukturované podoby jednotlivých výukových situací a úkolů, upravuje úkoly s ohledem na potřeby žáka se sluchovým postižením. Pracuje na výrobě názorných pomůcek, pracovních listů a kopíruje pracovní materiály. Dopomáhá ve hře a komunikaci se spolužáky a zajišťuje bezpečnost ve třídě, na procházkách, výletech nebo v tělocvičně.

Taktéž pomáhá při komunikaci mezi učiteli a žáky, případně při komunikaci mezi učiteli a zákonnými zástupci. Poskytuje pedagogickou podporu ostatním žákům třídy, když učitel žákovi se sluchovým postižením zprostředkovává a vysvětluje novou látku. Pod přímým vedením učitele se AP podílí na procvičování a upevňování probraného učiva. V případě potřeby pracuje s dítětem individuálně v klidovém prostředí, mimo prostor kmenové třídy.

V rámci jednotlivých stupňů podpurných opatření lze sledovat rozdíly v poskytování individuálního vzdělávacího plánu a podpory asistenta pedagoga. Z dotazníkového šetření vyplývá, že dochází k různým kombinacím těchto individuálních podpurných opatření. Jako příklad můžeme uvést třetí stupeň podpurných opatření, kde se setkáváme s následujícími možnostmi:

- nerealizován IVP, podpora AP;
- realizován IVP, bez podpory AP;
- realizován IVP, podpora AP.

V další části diplomové práce se již zaměříme na interpretaci výsledků rozdělených podle jednotlivých dílčích cílů.

Změny spojené s novelou školského zákona v rámci základních škol

Nejprve uvedeme výsledky týkající se škol, které vzdělávaly žáka se sluchovým postižením již před novelou školského zákona (školy „A“).

Výzkumná otázka č. 1

V dotazníkovém šetření otázka č. 4 zjišťovala, zda pedagogové jednotlivých základních škol vnímají nějaké zásadní změny ve vzdělávání žáků se sluchovým

postižením spojené s novelou školského zákona. Odpovědi jsou zaznamenány v tabulce 12.

Tabulka 12 – Zásadní změny ve vzdělávání

Vnímání zásadních změn	Počet respondentů
Ano	0
Ne	13

Z uvedené tabulky jasně vyplývá, že pedagogové nezaznamenali žádné zásadní změny ve vzdělávání těchto žáků. Shodně uváděli, že již před novelou školského zákona bylo vše nastaveno tak, aby vzdělávání odpovídalo potřebám jednotlivých žáků.

Otázka č. 7 se zabývala úpravou obsahu vzdělávání žáků se sluchovým postižením v kontextu novely školského zákona, tedy tím, zda má žák omezení na základní učivo, atd. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 13.

Tabulka 13 – Úprava obsahu vzdělávání

Úprava obsahu vzdělávání	Počet respondentů
Žák pracuje v plném režimu RVP ZV, nepotřebuje úpravu.	11
Vymezení důležitých informací, omezení obsahu na základní podstatné učivo závazné pro ŠVP.	2

Dle výpovědi jednotlivých respondentů nedošlo s novelou zákona k úpravě obsahu vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Někteří žáci měli obsah vzdělávání upraven již dříve, kdy dva respondenti uvedli, že je obsah předmětů v případě potřeby omezen na základní a podstatné učivo. Jedná se o učivo závazné pro školní vzdělávací program a korespondující s obsahem předmětu. Jiní žáci vychází z rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, neboť nepotřebují žádnou úpravu.

S otázkou č. 7 souvisí otázka č. 8 týkající se úpravy očekávaných výstupů žáků se sluchovým postižením. V tomto případě bylo shodně uvedeno, že výstupy žáků nejsou upravovány a odpovídají rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání. Viz tabulka 14.

Tabulka 14 – Očekávané výstupy

Očekávané výstupy	Počet respondentů
Výstupy nejsou upravovány	13
Dochází k úpravě výstupů	0

K žádným změnám taktéž nedošlo ve využívaných metodách výuky (otázka č. 9), pracovalo se tak i před novelizací. Jsou využívány obecné metody jako:

- informačně receptivní metoda – předávání hotových informací, realizace formou výkladu, vysvětlováním, popisem; pomocí tištěného materiálu, učebních pomůcek, demonstračních pokusů, poslechem atd.;
- reproduktivní metoda – organizované opakování (ústně, rozhovorem, čtením, psaním, řešením úloh);
- metoda problémového výkladu – řešení zadaného problému učitelem;
- metoda slovní – popis, vysvětlování, vyprávění, dialog, rozhovor, diskuse, dramatizace;
- metoda práce s učebnicí, knihou;
- metoda názorně demonstrační – pozorování předmětů a jevů, předvádění pokusů, demonstrace obrazů statických a dynamických;
- metody praktické – nácvik pohybových a pracovních dovedností;
- metoda individuálního přístupu.

Vzhledem ke sluchovému postižení jde o dodržování pravidel pro komunikaci se sluchově postiženým žákem a podmínek pro odezírání, využívání metody názornosti a multisenzoriálního vnímání – práce s přehledy a tabulkami, názorné didaktické pomůcky, pracovní listy. Musí být zajištěna kontrola porozumění zadaným úkolům, vykládané látce či čtenému textu, tolerance vyšší unavitelnosti, umožnění relaxace a nahrazení poslechových činností jinými úkoly. Pedagog by měl upřednostňovat doplňovací cvičení, písemné práce testového charakteru a tolerovat specifické chyby způsobené sluchovým postižením. Dále objasňovat význam slov, poskytnout žákovi více času na osvojení a zažití nové látky.

Co se týká změn organizace výuky při vzdělávání žáků se sluchovým postižením, kterými se zabývala otázka č. 10, nedošlo rovněž k žádným změnám.

Tabulka 15 – Organizace výuky

Organizace výuky	Počet respondentů
Beze změny	13
Byly realizovány změny	0

Již před novelou zákona byla organizace výuky nastavena dle potřeb žáků. Vlastní výuka probíhá v kmenové třídě v plném rozsahu. Je však nutné zvolit vhodné místo, které žákovi vyhovuje a umožňuje co nejdokonalejší odezírání a využívání sluchu, případně zvolit spolužáka pro spolupráci. Důležité je celkové klima třídy, úprava pracovního prostředí a akustiky třídy. V případě, že má žák přiděleného asistenta pedagoga, sedí žák v lavici s asistentem.

Změny v hodnocení žáků se sluchovým postižením byly předmětem otázky č. 11. Případné změny hodnocení zohledňující sluchové postižení byly nastaveny již před novelou zákona, eventuálně nejsou potřeba. Hodnocení žáků uvádí tabulka 16.

Tabulka 16 – Hodnocení

Hodnocení	Počet respondentů
Změny v hodnocení nejsou potřeba	8
V průběhu vzdělávacího procesu možno využívat a kombinovat několik forem hodnocení	4
Klasifikace známkami s ohledem na sluchové postižení	1

Pedagogové uvádí, že je se zákonnými zástupci předem domluven způsob klasifikace. V rámci hodnocení žáků je žádoucí respektování tempa, prodloužení času nebo krácení úkolu, a to zejména v činnostech, které vyžadují sluchovou percepci a verbální výbavnost. Hodnotí se pouze vykonaná práce žáka, přičemž při čtení není hodnocena výslovnost, při psaní jsou tolerovány chyby plynoucí ze sluchového postižení a v rámci cizích předmětů je vyloučeno hodnocení poslechu a hodnotí se pouze písemný projev.

Dle některých respondentů došlo ke změnám pouze v používání speciálních pomůcek u žáků se sluchovým postižením, případně v používání názorných didaktických pomůcek. Změny v této oblasti mapovala otázka č. 12 a odpovědi jsou shrnuty v tabulce 17.

Tabulka 17 – Používání pomůcek

Používání pomůcek	Počet respondentů
Beze změny	9
Došlo ke změnám	4

Dotazovaní, kteří uvedli, že ke změnám nedošlo, disponují celým spektrem pomůcek, od speciálního počítače s programovým vybavením až po speciální učebnice. Názorné a další pomůcky využívali již předtím, než došlo k novele zákona. Případně jsou využívány běžné pomůcky, kterými je vybavena stávající třída, jako jsou přehledové tabulky učiva, postupné PC programy, dysortografické tabulky či slovníky.

U žáků, kterých se změny týkají, jde především o tablety (tři respondenti), aplikace v tabletu, přenašeče zvuku či zesilovače. Právě tak jsou nově využívány slovníky či Logico. Tablety slouží žákům pro výukové potřeby – ofocení zápisů od spolužáka a soustředění se tak pouze na výklad, případně umožňují pedagogům poskytnutí příprav žákovi. Současně má žák možnost vyhledávat neznámá slova ihned během vyučování.

Výzkumná otázka č. 2

Odpovědi na otázku zahrnující přípravu materiálů vyučujícího na výuku, případně přípravu vyučujících hodin (otázka č. 13), byly opět velmi jednotné. Všichni respondenti se shodli, že ke změnám nedošlo. Materiály na výuku byly vytvářeny již před novelizací. Používané materiály jsou uvedeny v tabulce 18.

Tabulka 18 – Materiály pro výuku

Materiály pro výuku
Tištěná podoba materiálů – krátké poznámky
Pracovní listy
Názorné pomůcky – obrázky, příslušné předměty, modely
Individuální tabulky, přehledy, pravidla pro český jazyk
Diktáty pro domácí přípravu
Testy s uvedenými možnostmi a jednou správnou odpovědí
Kartičky se stručnou charakteristikou pojmu doplněné příslušným obrázkem

Obrazový materiál, soubory obrázků s popisky
Poslech v tištěné podobě

Příprava materiálů spadá do povinností příslušného pedagoga, případně je součástí náplně práce asistenta pedagoga. Ten v některých případech zajišťuje vizualizované a strukturované podoby jednotlivých výukových situací a úkolů a pracuje na výrobě názorných pomůcek, pracovních listů či kopírování pracovních materiálů.

Výzkumná otázka č. 3

Vzdělávání v oblasti týkající se žáků se sluchovým postižením je umožňováno či zajišťováno pouze v některých školách. Čtyři respondenti uvedli, že vzdělávání neprobíhá, dva respondenti vzdělávání neřeší. Ostatní pedagogové se některých vzdělávacích akcí účastní. Stručný přehled přináší tabulka 19.

Tabulka 19 – Vzdělávání v oblasti sluchového postižení

Typ vzdělávání	Počet respondentů
Bez vzdělávání	4
Vzdělávání v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	4
Semináře	2
Nebylo řešeno	2
Kurzy	1

Pedagogové, kteří další vzdělávání prozatím neřešili, dodávají, že z důvodu lehké poruchy sluchu u žáka nepocítují potřebu dalšího vzdělávání. Semináře jsou umožňovány dle potřeby a kurzy jsou zaměřeny na výuku českého znakového jazyka.

S otázkou vzdělávání je spojena i další část výzkumného šetření, a to školení týkající se podpůrných opatření. Některé školy je svým pedagogickým pracovníkům poskytují, jiné školy pedagogům školení umožňují, nikoliv však poskytují. Odpovědi respondentů uvádí tabulka 20.

Tabulka 20 – Školení podpůrných opatření

Školení PO	Počet respondentů
Vzdělávací semináře Národního institutu dalšího vzdělávání	3
Školení umožňována, nikoliv poskytována školou	2
Školení v rámci PPP	2
Školení v rámci šablon	2
Školení v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	2
V oblasti inkluze školen celý sbor	2

Jedinci, kteří uvedli, že jsou školení týkající se podpůrných opatření umožňována, nikoliv poskytována školou, dále nespecifikovali, jaké mají možnosti.

V další části budou interpretovány výsledky týkající se škol, které vzdělávají žáka se sluchovým postižením od 1. 9. 2016 (školy „B“).

Výzkumná otázka č. 1

Otázka č. 6 se věnovala problematice úpravy obsahu vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Odpovědi respondentů na tuto dotazníkovou otázku jsou téměř identické, viz tabulka 21.

Tabulka 21 – Úprava obsahu vzdělávání

Úprava obsahu vzdělávání	Počet respondentů
Žák pracuje v režimu RVP ZV, nepotřebuje úpravu	6
Vymezení důležitých informací, omezení obsahu na základní podstatné učivo závazné pro ŠVP	1

Žáci pracující podle rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání mohou mít obsah vzdělávání upraven tak, aby odpovídal minimálním výstupům uvedeného rámcového vzdělávacího programu (3 respondenti), či pracují v jeho plném rozsahu.

Úprava očekávaných výstupů (otázka č. 7) se týká pouze dvou respondentů. Ti uvedli, že očekávané výstupy jsou u žáka se sluchovým postižením upraveny a podrobně rozpracovány v IVP, případně se úpravy týkají pouze jazyků a zahrnují

výstupy související s poslechem. Dalších pět respondentů odpovědělo, že výstupy žáků jsou bez jakýchkoliv úprav a odpovídají rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání. Přehled v tabulce 22.

Tabulka 22 – Očekávané výstupy

Očekávané výstupy	Počet respondentů
Výstupy nejsou upravovány	5
Dochází k úpravě výstupů	2

Otázka č. 8 věnující se metodám výuky žáků se sluchovým postižením ukazuje, že jsou využívány jako obecné metody výuky, kam patří:

- informačně receptivní metoda – předávání hotových informací, realizace formou výkladu, vysvětlováním, popisem; pomocí tištěného materiálu, učebních pomůcek, demonstračních pokusů, poslechem atd.;
- reproduktivní metoda – organizované opakování (ústně, rozhovorem, čtením, psaním, řešením úloh);
- metoda problémového výkladu – řešení zadaného problému učitelem;
- metoda slovní – popis, vysvětlování, vyprávění, dialog, rozhovor, diskuse, dramatizace;
- metoda práce s učebnicí, knihou;
- metoda názorně demonstrační – pozorování předmětů a jevů, předvádění pokusů, demonstrace obrazů statických a dynamických;
- metody praktické – nácvik pohybových a pracovních dovedností;
- metoda individuálního přístupu.

Z hlediska sluchového postižení jsou dodržovány metody pro výuky sluchově postižených žáků. V první řadě je podstatné seznámit všechny vyučující i personál základních škol s problematikou sluchového postižení. Pedagogický personál musí dodržovat pravidla pro komunikaci se sluchově postiženým žákem a zajistit vhodné podmínky pro odezírání. Úkolem každého pedagoga je neustálá kontrola porozumění, které je nutné ověřovat při veškeré vzdělávací činnosti, výkladu učiva, případně dle potřeby zopakovat. S tím je spojené pomalejší tempo řeči, objasňování významu slov a upozorňování na každou změnu činnosti či tématu. Základem je zapojení názorných didaktických pomůcek, pracovních listů a dostatečného množství

obrázkového materiálu. Sluchově postižený žák potřebuje více času na vlastní vyjádření či na osvojení a zažití nové látky. Důležitá sdělení školy je nutné zapisovat do notýsku či žákovské knížky a probranou látku vlepovat formou připraveného zápisu od pedagoga do sešitu. Pedagog musí tolerovat vyšší unavitelnost a poskytnout žákovi možnost relaxace. Podstatnou roli sehrává podpora sebevědomí a zajištění vhodné motivace. Doporučuje se zařazení hudebních aktivit pro rozvoj rytmizace a melodičnosti hlasu. V neposlední řadě je důležitým bodem individuální přístup, který vychází z možností, dovedností a schopností každého žáka se sluchovým postižením.

V případě, že je žákovi k dispozici asistent pedagoga, je nutné zajištění vyváženosti mezi skupinovou prací a individuální prací s asistentem. Důležitá je podpora samostatnosti, což znamená, že může asistent pedagoga pracovat také s dalšími žáky.

Jeden respondent uvedl, že má žák sluchové postižení kombinované, kdy se jedná o těžké sluchové postižení ADHD a suspektní PAS. Vzhledem k problémům v chování jsou do metod výuky zapojeny ještě pozitivní ovlivňování chování, předcházení konfliktnímu chování, dostatek relaxace a v případě potřeby individuální práce s asistentem pedagoga v tichém pracovním koutku.

Taktéž jeden respondent uvedl, že psaní diktátů a čtení probíhá individuálně v pracovním koutku s asistentem pedagoga hláskovou stavbou slova s podporou využitím daktylních znaků a hlásek.

V rámci úprav organizace výuky, na které se soustředila otázka č. 9, byly odpovědi respondentů takřka jednohlasné. Odpovědi v tabulce 23.

Tabulka 23 – Organizace výuky

Organizace výuky	Počet respondentů
Oční kontakt, vhodné místo, podmínky pro odezírání, zřetelná artikulace	6
Žádné úpravy	1

Vhodné místo v lavici je voleno tak, aby mohlo docházet k co nejdokonalejšímu odezírání a využívání sluchu. Ideální je druhá lavice, která žákovi umožní udržovat oční kontakt s pedagogem.

V případě žáka s kombinovaným postižením (ADHD, suspektní PAS) je nutné často měnit zajímavé činnosti, aby se neustále zaměstnával. Vést ho k osvojování pravidel sociálního chování. Pokud nastane konfliktní situace a projeví se problémové chování, bude žák pracovat samostatně s asistentem pedagoga mimo třídu, kde je pro tyto účely zajištěn pracovní koutek.

Otázka č. 10 zaměřená na hodnocení žáků se sluchovým postižením přináší několik variant, jak jsou žáci hodnoceni. Tři respondenti uvedli, že se hodnocení žáka se sluchovým postižením od ostatních žáků neliší, a čtyři respondenti zmínili, jak se hodnocení liší. Formy hodnocení v tabulce 24.

Tabulka 24 – Hodnocení

Hodnocení	Počet respondentů
Hodnocení se neliší	3
K motivaci je využíváno pozitivní hodnocení chlapce, hlavní snahou je vyzdvihnout oblasti, kde se žákovi daří. Asistent pedagoga a třídní učitel si vedou hodnocení žáka v týdenních záznamech.	1
Při čtení není hodnocena výslovnost, při psaní tolerovány chyby plynoucí ze sluchového postižení.	1
V průběhu vzdělávacího procesu je možné využívat a kombinovat několik druhů hodnocení. Žák nebude vystavován činnostem, ve kterých nemůže podávat optimální výkon.	1
Při testech a dalším písemném zkoušení hodnocena pouze vykonaná práce. Hodnocení probíhá kombinovanou formou slovního hodnocení a známkami.	1

Hodnocení formou týdenních záznamů je realizováno u žáka s kombinovaným postižením, které již bylo uvedeno výše.

Další otázka dotazníkového šetření se věnovala používání speciálních pomůcek u žáka se sluchovým postižením, případně používání názorných didaktických pomůcek. Dva respondenti uvedli, že v případě žáka se sluchovým postižením nejsou používány jiné pomůcky. Přehled pomůcek uveden v následující tabulce 25.

Tabulka 25 – Používání pomůcek

Používání pomůcek	Počet respondentů
Názorné pomůcky	5
Pomůcky pro podporu sluchového vnímání a rozlišování	2
Pomůcky pro rozvoj řeči	3
Tablet	2
Speciální učebnice, učební texty, materiály pro rozvoj kompetencí v českém jazyce	1
Pomůcky pro rozvoj AAK	1
Pomůcky pro nácvik sociálních kompetencí	1
Speciální pomůcky pro rozvoj komunikačních funkcí a jazykových kompetencí	1
Boardmaker	1
Software pro rozvoj sluchového vnímání	1
Software pro AAK	1
Využití sluchátek	1

Velké množství názorných pomůcek je využíváno v rámci celé třídy, kdy se jedná o běžné základní pomůcky, kterými je vybavena třída (např. přehledné tabulky učiva). V případě využití sluchátek se jedná o žákyni s kochleárním implantátem. Pro některé aktivity je zkoušeno využití sluchátek, nicméně výsledky nejsou příliš pozitivní.

Výzkumná otázka č. 2

Pedagogové, kteří vzdělávají žáka se sluchovým postižením, musí při plánování hodiny pamatovat na přítomnost tohoto žáka. Je nutné, aby mu byly připravovány materiály či názorné pomůcky. V některých případech připadá tento úkol na asistenta pedagoga. Dva respondenti uvedli, že nejsou pro žáky

se sluchovým postižením připravovány odlišné materiály. Plánování vyučovacích hodin zahrnuje činnosti, viz tabulka 26.

Tabulka 26 – Plánování vyučovacích hodin

Plánování vyučovacích hodin
Zajištění dostatečného množství obrázkového materiálu
Příprava názorných pomůcek
Tvorba přehledných tabulek
Příprava vizuálních materiálů
Volba vhodných aktivit
Pracovní listy
Individuální úkoly
Kopírování pracovních materiálů

Někteří pedagogové uvádějí, že je pro ně příprava materiálů pro žáka se sluchovým postižením občas časově náročná. Znamená to pro ně v podstatě dvě přípravy a dvě sady aktivit. Zároveň dodávají, že jim chybí zkušenosti v oblasti práce s těmito žáky a často si nejsou jisti vhodností materiálů či pomůcek.

Výzkumná otázka č. 3

Vzdělávání pedagogů či dalších pracovníků základních škol v oblasti týkající se žáků se sluchovým postižením je na některých školách umožňováno, nikoliv zajišťováno. Některí respondenti uvedli, že jim škola vzdělávání neumožňuje ani nezajišťuje a jiní uvedli, že vzdělávání v této oblasti není zatím potřeba. Přehled viz tabulka 27.

Tabulka 27 – Typ vzdělávání

Typ vzdělávání	Počet respondentů
Neumožňuje/nezajišťuje	2
Vzdělávání v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	2
Podle požadavků pedagogů	2
Prozatím není potřeba	1
Semináře	1

Školy, které vzdělávání zajišťují, nabízejí pedagogům vzdělávání v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, případně jsou pedagogům nabízeny vhodné semináře. V situaci, kdy respondent uvedl, že vzdělávání prozatím není potřeba, se jedná o žáka s lehkou vadou sluchu. Případně škola vychází vstříc pedagogům a umožňuje jim absolvovat vzdělávací akce dle jejich požadavků či zájmu.

V souvislosti se vzděláváním pedagogů se nabízí další otázka, a to školení v oblasti podpůrných opatření. To zjišťovala otázka č. 14 a odpovědi jsou zpracovány v tabulce 28.

Tabulka 28 – Školení podpůrných opatření

Školení PO	Počet respondentů
Vzdělávací semináře Národního institutu dalšího vzdělávání	2
Školení v rámci šablon	2
Seminář IVP	1
Školení v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	1
Zatím není potřeba	1

Z výsledků lze vyčíst, že dvě základní školy svým zaměstnancům školení týkající se podpůrných opatření poskytuje, a to formou školení sborovny v rámci šablon. To je zaměřeno na inkluzi a s tím spojenou diagnostiku žáků, sestavování plánu pedagogické podpory a spolupráci s poradnou. Jedna základní škola poskytuje seminář zaměřený na individuální vzdělávací plán, který je zajištěn přímo ve škole. Jiné školy pedagogům školení umožňují, nikoliv však poskytují.

Změny spojené s novelou školského zákona v rámci ŠPZ

Otázkou č. 1 bylo zjišťováno, zda došlo s novelizací zákona ke změnám ve vyšetřování žáků. Oba respondenti shodně uvedli, že ke změnám nedošlo. Viz tabulka 29.

Tabulka 29 – Změny ve vyšetřování žáků

Vyšetřování žáků	Počet respondentů
Beze změny	2
Byly realizovány změny	0

Žádné výrazné změny nebyly realizovány a vyšetřovací postupy jsou stejné. Liší se pouze zpracování informací, kdy je nutné navíc z každého vyšetření vypracovávat Doporučení ŠPZ, se kterým se spjata i několik vedlejších úkonů, které pracovníka ŠPZ zpomalují.

Vzhledem k tomu, že je úzká a účinná spolupráce školského poradenského zařízení se školou při vzdělávání žáků se sluchovým postižením základní podmínkou efektivního vzdělávání, bylo otázkou č. 2 zkoumáno, zda došlo s novelizací zákona k nějakým změnám ve výše uvedené spolupráci. V této oblasti dle shodné výpovědi respondentů nastaly výraznější změny (tabulka 30).

Tabulka 30 – Změny ve spolupráci se školou

Spolupráce se školou	Počet respondentů
Beze změny	0
Došlo ke změnám	2

Jeden z respondentů zmínil, že jsou pracovníci ŠPZ povinni kontaktovat určeného pracovníka školy. Druhý respondent uvedl, že vzhledem k náročnosti celého postupu od objednání přes konečné vypracování Doporučení ŠPZ, podpisů, několika nutných formalit apod. se spolupráce velmi zřetelně omezila. Dříve bylo v možnostech ŠPZ školu navštívit 2x ročně a pokud to klient vyžadoval, tak i vícekrát. Nyní se počet metodických návštěv velmi omezil. Konzultuje se většinou jen po telefonu, což není pro úspěšnost vzdělávání žáka dobré. Předtím byly náslechy v hodinách, konzultace s asistenty a učiteli, nyní se však metodické návštěvy uskutečňují pouze na vyžádání školy.

Na otázku, jaké změny přinesla novela školského zákona s ohledem na práci školských poradenských pracovníků (otázka č. 3), odpověděli oba respondenti naprosto totožně. Jedná se o několikanásobek byrokratické práce na úkor vlastní práce s klientem, případně s učiteli a asistenty při vyučování. Zodpovědnost

za finance plynoucí z podpůrných opatření, což není v souladu s tím, co je od odborné práce pracovníka ŠPZ očekáváno.

Názory zainteresovaných osob na tuto problematiku

Osoby, které jsou aktivně zapojeny do procesu vzdělávání žáků se sluchovým postižením, tedy především pedagogové a pracovníci školských poradenských zařízení zaujmají vůči této problematice různé názory.

Výzkumná otázka č. 1

Názory pedagogů, kteří vzdělávali žáka již před novelou školského zákona (tedy školy „A“), jsou následující.

V otázce výhod či nevýhod spojených s novelou školského zákona někteří pedagogové podotýkají, že nenaznamenali žádné výhody ani nevýhody (tři respondenti). Jiní dodávají, že jsou s novelou školského zákona spojeny pouze nevýhody (čtyři respondenti). Taktéž se najdou pedagogové, podle kterých přinesla novela školského zákona jenom výhody (čtyři respondenti). Dva dotazovaní uvedli, že novela školského zákona má výhody i nevýhody. Přehled výhod v tabulce 31.

Tabulka 31 – Výhody spojené s novelou školského zákona

Výhody
Jednodušší přístup k pomůckám
Nárokové peníze
Jednodušší získání asistenta pedagoga
Více finančních prostředků na vzdělávání žáka se sluchovým postižením
Inkluze je obohacující oboustranně

Dle pedagogů umožnila novela školského zákona poskytnutí lepší podpory dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, jak v oblasti pomůcek, asistenta pedagoga či finančních prostředků. Zásadní výhodou přítomnosti žáka se sluchovým postižením v běžné škole je obohacující vliv pro všechny strany, a to jak pro samotného žáka, tak pro jeho spolužáky. Ti se při kontaktu se žákem učí přijímat odlišnosti jiných lidí.

Z hlediska nevýhod se jedná o následující – tabulka 32.

Tabulka 32 – Nevýhody spojené s novelou zákona

Nevýhody
Nárůst administrativy
Žádná významná pomoc ze strany státních orgánů
O vzdělávání rozhoduje především poradna a rodiče

Situace se zhoršila v oblasti administrativy, kdy některé nové administrativní úkony spojené s poskytováním podpůrných opatření považují učitelé za zatěžující. Učitelům není poskytována žádná významná pomoc ze strany státních orgánů a problém spatřují pedagogové též v tom, že oni sami nejsou hlavním rozhodujícím činitelem ve vzdělávání.

Nejčastějšími obtížemi ve vzdělávání sluchově postižených žáků se zabývala otázka č. 17. Šest respondentů uvedlo, že nemají obtíže odlišné od vzdělávání žáků bez postižení. Jediný problémem pro ně může být vybití baterie sluchadla či kochleárního implantátu. Sedm dotázaných osob obtíže zmínilo a ty jsou uvedeny v tabulce 33.

Tabulka 33 – Obtíže ve vzdělávání žáka se SP

Obtíže
Malá institucionální podpora
Nedostatek informací
Používání znakového jazyka
Problematické vztahy se spolužáky
Dlouhé lhůty na vyšetření
Velký počet žáků ve třídách

Pedagogové uvádí, že pocítují malou institucionální podporu a sami si musí dohledávat veškeré informace, což platí ovšem obecně. V některých situacích se objevují problémy s používáním znakového jazyka, který pedagogové běžných základních škol většinou neovládají. Výjimkou nejsou problematické vztahy se spolužáky, kdy je žák se sluchovým postižením k ostatním žákům agresivní. Jistou překážkou je velký počet žáků ve třídách.

S výše uvedenými výsledky souvisí změny, které by pedagogové přivítali. Pouze jeden respondent poznamenal, že je současný stav vyhovující. Zbýlých 12 respondentů by nějaké změny přivítalo, ty jsou uvedeny v tabulce 34.

Tabulka 34 – Vítané změny

Změny
V oblasti odborného poradenství
Lepší metodická podpora
Více pravomocí ve škole
Výuka znakového jazyka
Specializovaná centra pro výuku
Komplexnější vzdělávání učitelů
Více financí
Zrušení současné formy inkluze

Pedagogové by ocenili změnu systému v oblasti odborného poradenství, a to především v případě, nastane-li specifický problém. Mít se na koho obrátit a následně najít vhodného odborníka. Další prospěšnou změnou by dle respondentů byla lepší či intenzivnější metodická podpora ze strany školských poradenských zařízení. Jeden respondent se domnívá, že by bylo prospěšné vytvořit komplexní přístup k pregraduálnímu vzdělávání učitelů či vytvořit specializovaná centra pro výuku. V neposlední řadě jeden z dotazovaných uvedl, že od státu nedostávají peníze na finanční ohodnocení pedagogů, kteří s žákem se sluchovým postižením pracují. Tudíž by od státu přivítali nějaké peníze navíc.

V rámci otázky č. 19, která poskytovala prostor pro vlastní názor, se vyjádřili tři respondenti. První z nich uvedl, že tzv. inkluze byla krokem špatným směrem. Pouze posílila roli rodičů, kteří často jen chtějí zjednodušit život svému dítěti, což jde v některých případech proti jeho zájmům. Také přehltila poradny a ty jsou nyní přetížené, což se negativně projevuje na kvalitě jejich práce. Druhý účastník dotazníkového průzkumu zmínil, že již před novelou školského zákona neměl ředitel možnost nepřijmout žáka s jakýmkoli postižením, pokud byl ze spádového obvodu školy a rodiče chtěli do spádové školy dítě zapsat. Což znamená, že danou školu navštěvují nejen žáci se sluchovým postižením, ale i žák se středním mentálním postižením, lehkým mentálním postižením, těžkou vadou řeči, kombinovaným

postižením atd. Dodává, že pokud nechybí vůle a vedení školy vytvoří vhodné podmínky, je možné úspěšně realizovat téměř cokoli. Dle jeho názoru dělají inkluzi již 25 let, donedávna bez jakékoli podpory státu. S tímto názorem se shoduje i poslední respondent, který zastává mínění, že inkluze tady byla v podstatě vždy, teď vzniklo masivní šílenství, téměř neřízené a rovněž málokomu prospěšné, spíše naopak a hlavně mnohdy na úkor tzv. střednímu proudu, na který není dostatek času a prostoru.

Pedagogové, kteří vzdělávají žáky se sluchovým postižením až od novely školského zákona (školy „B“) zastávají tyto názory.

Otázka č. 15 zaměřující se na výhody či nevýhody spojené s novelou školského zákona přinesla následující fakta. Jeden respondent uvedl, že vzhledem k tomu, že žákyně je v 1. třídě a zvládá výuku díky sluchadlům, nevnímají výhody ani nevýhody. Zároveň žákyně přestoupila z mateřské školy, které spadá pod základní školu a kde měl asistentku pedagoga. Ta s žákyní pokračuje i základní škole a třídní učitelka v 1. třídě je speciální pedagožka. Ostatní respondenti uvedli, že vnímají určité výhody i nevýhody. Výhody shrnuje tabulka 35.

Tabulka 35 – Výhody spojené s novelou školského zákona

Výhody
Podpora asistentů
Možnost finančně nárokových pomůcek
Proškolení všech pedagogů v oblasti inkluze
Plnohodnotné vzdělávání žáka v různorodém kolektivu

Hlavní výhodu novely školského zákona spatřují pedagogové v lepší podpoře nejen žáků se sluchovým postižením, ale obecně všech dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, která zahrnuje asistenty pedagoga, různorodé pomůcky a možnost plnohodnotného vzdělávání žáka v různorodém kolektivu. Jeden respondent uvedl, že asistent pedagoga je na 0,25 úvazku žákovi k dispozici i ve školní družině. Zprostředkovává mu především zorientování a správnou komunikaci mezi dětmi a podporuje ho v nácviu sociálních kompetencí.

Novela školského zákona samozřejmě přináší taktéž nevýhody, které jsou spatřovány v následujících oblastech (tabulka 36).

Tabulka 36 – Nevýhody spojené s novelou školského zákona

Nevýhody
Časově náročnější přípravy
Méně času na ostatní žáky
Dlouhé objednací doby v poradnách
Administrativa
Jazyková bariéra
Nedostatečná informovanost

Z hlediska nevýhod pedagogové uvádí časově náročnější přípravy na jednotlivé hodiny, kdy je nutná diferenciací žáků. Pedagogové musí myslet na individuální úkoly pro třídu, když pracují se žákem se sluchovým postižením. Taktéž je nutné zpracovávat některé úkoly či činnosti ve dvou provedeních. S tím souvisí i fakt, že učitelé musí věnovat žákovi se sluchovým postižením více času na úkor ostatních. Stejně jako v předchozím případě jsou učitelé zatěžováni administrativními úkony spojenými s poskytováním podpůrných opatření. V některých případech jsou pedagogové nedostatečně informováni, což se poté projevuje na jejich práci.

Mezi nejčastější obtíže, se kterými se pedagogové v rámci inkluze žáka se sluchovým postižením setkávají, patří následující – viz tabulka 37.

Tabulka 37 – Obtíže ve vzdělávání žáka se SP

Obtíže
Poslech CD
Finanční podpora
Kvalifikace a vzdělání pedagogů
Nepřipravenost škol a ŠPZ
Velký počet žáků ve třídách
Nedostatek asistentů pedagoga

Do výuky nelze zařazovat poslechy CD, což znamená výrazné omezení možností zejména pro výuku cizích jazyků, hudební výchovu a částečně pro český jazyk. Respondenti též uvádí, že by bylo třeba investovat do další kvalifikace a vzdělávání pedagogů, kteří se žákem se sluchovým postižením pracují. Vzhledem

k nedostatečným zkušenostem s tímto postižením pedagogové někdy nevědí, jak se žákem pracovat a začlenit ho do své třídy. S tím souvisí právě nepřipravenost škol a ŠPZ. Školy nejsou připravené jak personálně, tak materiálně a novela zákona vytváří velký tlak taktéž na zmíněné ŠPZ. Obtíže jsou patrné také při velkém počtu žáků ve třídách. Někdy je problematické zvládnout třídy se 30 žáky za normálních okolností, natož v přítomnosti žáka, který potřebuje speciální péči. Dodávají, že je v některých případech obtížné naplnit personální požadavky spojené s inkluzí, které zahrnují nedostatek asistentů pedagoga. Změny, které by pedagogové základních škol přivítali, jsou uvedeny v následující tabulce 38. Šest respondentů by určité změny ocenilo, jeden respondent neřeší v souvislosti se vzděláváním žáka se sluchovým postižením žádné obtíže, proto nemůže tuto situaci hodnotit.

Tabulka 38 – Vítané změny

Změny
Častější komunikace se SPC
Návrh vhodné kompenzační pomůcky
Vzdělávání v oblasti metodiky práce s žáky se SP
Vzdělávání v oblasti pomůcek
Proškolení ohledně IVP

Jeden z dotazovaných doplnil, že inkluze jejich žákyně (sluchové postižení, ale jinak inteligentní dítě s vysokou mírou snahy a zvládnutými základními dovednostmi) do běžné základní školy je příkladnou ukázkou, že tyto děti do běžné školy patří. Totéž však není možné říci o některých jiných žácích též školy s podpůrnými opatřeními. Druhý respondent dodal, že důslednost a trpělivá spolupráce rodiny a školy umožňuje velmi dobrou práci se sluchově postiženou žákyní na jejich škole.

Výzkumná otázka č. 2

V rámci dotazníkového šetření bylo otázkou č. 4 zjišťováno, jaké výhody z hlediska práce pracovníků ŠPZ přinesla novela zákona. Výhody uvedeny v tabulce 39.

Tabulka 39 – Výhody spojené s novelou školského zákona

Výhody
Více možností metodického vedení
Možnost poskytnout více pomůcek
Větší dostupnost asistentů pedagoga
Lepší přístupnost vzdělávání v běžných školách

V oblasti pomůcek pracovníci ŠPZ vyzdvihují možnost rozličnosti a různorodosti. Nejčastěji se jedná o kompenzační pomůcky, speciální učebnice a pomůcky či softwarové a IT vybavení. Další výhodou lze spatřovat ve větší dostupnosti asistenta pedagoga, jehož funkce byla oficiálně zřízena v rámci systému podpůrných opatření. Zavedení podpůrných opatření a strukturované finanční podpory umožnilo začlenění těch žáků, jejichž znevýhodnění dovoluje vzdělávání v běžné škole právě s uvedenou podporou.

Mezi hlavní nevýhody, které z hlediska práce pracovníků ŠPZ přinesla novela zákona, patří následující (viz tabulka 32).

Tabulka 40 – Nevýhody spojené s novelou školského zákona

Nevýhody
Nárůst administrativy
Nesystematičnost, nejednotnost
Beznaděj při konzultacích PO
Nepřipravenost učitelů

Jak již bylo uvedeno výše, velkou nevýhodou novely školského zákona je nárůst administrativy na úkor vlastní práce s klientem. Nejedná se jenom o novou administrativu spojenou s nárokovými podpůrnými opatřeními, ale též došlo k přetížení ŠPZ zejména v souvislosti s rediagnostikou žáků, což je považováno za nadbytečné. Vzhledem k neustálým změnám legislativy a mnoha nejasnostem přinesla novela zákona nesystematičnost a nejednotnost. Pracovníci ŠPZ pocítují beznaděj při konzultacích podpůrných opatření, a to hlavně na druhém stupni základních škol. Učitelé nejsou dostatečně připraveni na to, jak vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jak využívat asistenty pedagoga.

Závěrem pracovníci ŠPZ dodávají, že inkluze by mohla být dobrou cestou, přinesla více financí pro žáky do škol, nicméně vzhledem k nepřipravenosti pedagogického prostředí, nesystematičnosti, nejednotnosti a nepropojenosti jsou z tohoto procesu zklamání. Bohužel dochází k neustálým změnám legislativy na úkor vlastní práce s dětmi, které to potřebují.

5.5 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Výsledky výzkumného šetření budou následně shrnuty a prezentovány podle jednotlivých dílčích cílů.

Změny spojené s novelou školského zákona v rámci základních škol

Pedagogové základních škol v kraji Vysočina, kteří vzdělávali žáky se sluchovým postižením již před novelou školského zákona, nevnímají žádné zásadní změny, které by s novelou zákona přišly. Již v době před novelizací byly podmínky nastaveny tak, aby odpovídaly potřebám jednotlivých žáků. To znamená, že v případě nutnosti měli žáci se sluchovým postižením upraven obsah vzdělávání již před novelou zákona, a to na vymezení důležitých informací a omezení obsahu na základní podstatné učivo závazné pro ŠVP. Případně pracovali a v současné době pracují v plném režimu rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a nepotřebují úpravu. Očekávané výstupy nebyly taktéž před novelou školského zákona upravovány a v tomto režimu se nadále pokračuje, přičemž výstupy odpovídají rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání.

Metody výuky u sluchově postižených žáků neprošly taktéž žádnou změnou. Již před novelizací se dle používaných metod pracovalo. V praxi jsou používány metody obecné a metody, které vychází ze sluchového postižení. Jde především o dodržování pravidel pro komunikaci se sluchově postiženým žákem a podmínek pro odezírání. Důležitou roli sehraávají názorné pomůcky, pedagog musí neustále kontrolovat žákovo porozumění, umožnit mu relaxaci a tolerovat specifické chyby vycházející ze sluchového postižení.

Totéž platí pro organizaci výuky, která byla již před novelou školského zákona nastavena dle potřeb žáků. Hlavní zásadou je poskytnout žákovi takové místo ve třídě, které mu umožní odezírání a využívání sluchu. Hodnocení žáků

se sluchovým postižením bylo v případě potřeby upraveno taktéž před novelizací. Nicméně ve většině případů nejsou žádné změny v hodnocení potřeba.

Mírné změny pocítili respondenti v oblasti pomůcek. Většina respondentů uvedla, že pomůcky byly využívány již před novelou zákona a tudíž ke změnám nedošlo. Ovšem některým žákům přinesla novela školského zákona možnost využívat ve výuce tablety, aplikace v tabletu, přenašeče zvuku či zesilovače, slovníky a Logico. Právě tablety podstatně usnadňují žákům výuku, protože si mohou fotit zápisy od spolužáků, prohlížet přípravy pedagogů či vyhledávat neznámá slova během vyučování.

Změny v oblasti přípravy materiálů na výuky či přípravy vyučovacích hodin taktéž nenastaly. Materiály pro výuku sluchově postižených žáků byly vytvářeny již před novelizací. Pedagogové či asistenti pedagoga zajišťovali již dříve tištěnou podobu materiálů, pracovní listy, názorné pomůcky, diktáty pro domácí přípravu, upravené testy, různé kartičky či obrazový materiál.

V souvislosti se změnou školského zákona a zavedením podpůrných opatření je vzdělávání v oblasti sluchového postižení umožňováno či zajišťováno pouze v některých školách. Nejčastěji respondenti uváděli, že se vzdělávání v této oblasti nerealizuje, případně je součástí dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Dále dotazování uváděli, že jde o semináře či kurzy a dva respondenti tuto oblast prozatím neřešili. Školení v oblasti podpůrných opatření některé školy poskytují a některé školy pouze umožňují. Školení probíhají v rámci seminářů Národního institutu dalšího vzdělávání, v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, pedagogicko-psychologických poraden nebo šablon.

S výše uvedenými výsledky korespondují odpovědi pedagogů, kteří vzdělávají žáka se sluchovým postižením od novely školského zákona.

Obsah vzdělávání žáků se sluchovým postižením není upravován. Vychází z rámcového vzdělávacího plánu pro základní vzdělávání. Jeden žák má doporučeno vymezení důležitých informací a omezení obsahu na základní podstatné učivo pro ŠVP. Očekávané výstupy jsou upravovány u dvou žáků. Jeden respondent úpravy výstupů necharakterizoval a uvedl, že jsou podobně rozpracovány v IVP. Druhý respondent dodal, že se úpravy výstupů týkají pouze výuky jazyků.

V oblasti metod výuky jsou používány metody obecné a stejně jako v předchozím případě metody výuky pro sluchově postižené. Ty zahrnují seznámení personálu s problematikou sluchového postižení, dodržování pravidel pro komunikaci a zajištění vhodných podmínek pro odezírání. Úkolem pedagoga je neustálá kontrola porozumění, využívání pomalejšího tempa řeči či upozorňování na změnu tématu či činnosti. Podstatné je zapojení názorných pomůcek a obrázkového materiálu. Pedagog musí žákovi poskytnout více času v průběhu výuky, tolerovat jeho unavitelnost a umožnit mu relaxaci. Důležitá je podpora sebevědomí a motivace žáka. V případě, že má žák navíc podporu asistenta pedagoga, je nutné zajistit vyváženost práce. Žák s kombinovaným postižením má do výuky zapojeny ještě metody zaměřené na pozitivní chování a může pracovat s asistentem pedagoga v tichém pracovním koutku. U jiného žáka dochází k psaní diktátů a čtení individuální formou v pracovním koutku s asistentem pedagoga hláskovou stavbou slova s podporou využitím daktylních znaků a hlásek.

Organizace výuky zahrnuje vhodné místo v lavici zajišťující odezírání a využívání sluchu. Tato organizace výuky je poskytována převážně většině žáků se sluchovým postižením, pouze jeden respondent uvedl, že nejsou pro žáka nutné žádné úpravy. Pro žáka s kombinovaným postižením musí pedagog zajistit častou změnu zajímavých činností a osvojování pravidel sociálního chování. Jak bylo uvedeno výše, v případě problémů pracuje žák samostatně s asistentem pedagoga v pracovním koutku. V hodnocení žáků se sluchovým postižením se respondenti rozdělili na dvě části. První část zmínila, že se hodnocení žáků od ostatních neliší, druhí uvedli, jak se formy hodnocení liší. Jedná se o hodnocení žáka vedené v týdenních záznamech, toleranci chyb plynoucích ze sluchového postižení, kombinaci několika druhů hodnocení se zaměřením na hodnocení pouze vykonané práce či vykonávání těch činností, ve kterých může žák podat optimální výkon.

Názorné didaktické pomůcky jsou využívány v rámci celé třídy a jde především o běžné pomůcky, kterými je vybavena třída. Kompenzační pomůcky, speciální pomůcky a učebnice jsou využívány na základě doporučení ŠPZ, kdy se jedná o různé pomůcky pro podporu sluchového vnímání a rozlišování či rozvoj řeči/AAK, dále o speciální učebnice, učební texty, materiály pro rozvoj kompetencí v českém jazyce. Podstatnou část tvoří softwarové a IT vybavení.

Při plánování hodiny musí pedagogové myslet na přítomnost žáka se sluchovým postižením a zajistit pro něj materiály či názorné pomůcky. Dva respondenti zmínili, že pro žáky se sluchovým postižením odlišné materiály nepřipravují. Zbylí účastníci výzkumného šetření doplnili, že žákům poskytují dostatečné množství obrázkového materiálu, názorné pomůcky, přehledné tabulky, vizuální materiály, musí volit vhodné aktivity, připravovat pracovní listy, individuální úkoly a kopírovat pracovní materiály. Příprava materiálů je pro některé pedagogy náročná hlavně z časového hlediska.

Dle výzkumného šetření je vzdělávání pedagogů v oblasti sluchového postižení na některých školách umožňováno, nikoliv poskytováno. Školy často vychází z požadavků pedagogů, případně se jedná o vzdělávání v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků či semináře. Jiné školy vzdělávání neumožňují, ani neposkytují. Školení týkající se podpůrných opatření poskytují svým zaměstnancům dvě základní školy formou školení v rámci šablon. Ostatní školící akce probíhají v rámci vzdělávacích seminářů Národního institutu dalšího vzdělávání, v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků či se jednalo o seminář týkající se IVP.

Změny spojené s novelou školského zákona v rámci ŠPZ

Změny spojené s novelou školského zákona se netýkají vyšetřování žáků se sluchovým postižením. Vyšetřovací postupy jsou nadále stejné, liší se pouze zpracování informací. S tím je spjato několik vedlejších úkonů, které pracovníky ŠPZ zpomalují. Oproti tomu se změny objevily v oblasti spolupráce ŠPZ a základních škol. Dle výpovědi jednoho respondenta jsou pracovníci ŠPZ povinni kontaktovat určeného pracovníka školy. Druhý respondent uvedl, že celý postup je velmi náročný, a proto se spolupráce se školami velmi zřetelně omezila. To se týká především metodických návštěv ve školách. V současné době jsou realizovány pouze na vyžádání školy a veškerá komunikace mezi ŠPZ a školami probíhá telefonicky.

Dále respondenti uvedli, že s ohledem na jejich práci přinesla novela školského zákona několikanásobek byrokratické práce na úkor vlastní práce s klientem, případně s učiteli a asistenty při vyučování. Zároveň jsou zodpovědní za finance plynoucí z podpůrných opatření, což by nemělo být od odborné práce pracovníky ŠPZ očekáváno.

Názory zainteresovaných osob na tuto problematiku

Někteří pedagogové vzdělávající žáka se sluchovým postižením již před novelou školského zákona udávají, že novela školského zákona nepřinesla žádné výhody ani nevýhody. Oproti tomu někteří dodávají, že s novelizací zákona přišly pouze nevýhody. Stejný počet respondentů spatřuje pouze výhody. Dle dvou dotazových jsou s novelou zákona spojeny výhody i nevýhody. Hlavní výhody pedagogové spatřují v jednodušším přístupu k pomůckám či asistentovi pedagoga, nárokovaným financím, díky kterým je k dispozici více finančních prostředků na vzdělávání žáka se sluchovým postižením. Předností je taktéž obohacující vliv přítomnosti žáka se sluchovým postižením pro všechny strany. Nevýhody spojené s novelou zákona jsou především nárůst administrativy, nedostatek pomoci ze strany státních orgánů a nízké kompetence pedagogů v případě rozhodování o vzdělávání.

Hlavní obtíže, se kterými se pedagogové při vzdělávání žáků se sluchovým postižením setkávají, jsou spojeny s malou institucionální podporou, nedostatkem informací, používáním znakového jazyka či velkým počtem žáků ve třídách. Objevují se problematické vztahy se spolužáky a nepříjemné jsou dlouhé čekací lhůty na vyšetření. Pedagogové by uvítali změny systému v oblasti odborného poradenství, lepší metodickou podporu, více pravomocí ve škole či více financí. Též by dle nich byly třeba změny ve výuce znakového jazyka, zřízení specializovaných center pro výuku nebo komplexnější vzdělávání učitelů. Jeden z respondentů uvedl, že je pro zrušení současné formy inkluze, s čímž souvisí názor, že inkluze byla krokem špatným směrem. Druhý respondent dodává, že pokud nechybí vůle a vedení školy vytvoří podmínky, je možné realizovat téměř všechno. Další respondent doplnil, že inkluze tady byla v podstatě vždy.

Převážná většina pedagogů, kteří vzdělávají žáka se sluchovým postižením až od novely školského zákona, spatřuje v novelizaci určité výhody i nevýhody. K výhodám patří podpora asistentů, možnost finančně nárokovaných pomůcek, proškolení pedagogů v oblasti inkluze či plnohodnotné vzdělávání žáka v různorodém kolektivu. Z hlediska nevýhod pedagogové jmenovali časově náročnější přípravu, méně času na ostatní žáky, dlouhé objednací lhůty v poradnách či administrativu. Problematická je též jazyková bariéra či nedostatečná informovanost.

Obtíže, se kterými se pedagogové při vzdělávání žáka se sluchovým postižením setkávají, jsou poslech CD, finanční podpora, kvalifikace a vzdělání pedagogů či nepřipravenost škol a ŠPZ. Výuku značně ztěžuje vysoký počet žáků ve třídách či nedostatek asistentů pedagoga. Převážná většina respondentů by ocenila změny v podobě častější komunikace se speciálně pedagogickým centrem a návrh vhodné kompenzační pomůcky či vzdělávání v oblasti metodiky práce se žáky se sluchovým postižením, v oblasti pomůcek nebo proškolení ohledně individuálních vzdělávacích plánů.

Dle názoru jednoho z respondentů je inkluze jejich žákyně do běžné základní školy příkladnou ukázkou, že tyto děti do běžné školy patří. Další dodává, že zásadním bodem je důslednost a trpělivá spolupráce rodiny a školy.

Školská poradenská zařízení uvádí více možností metodického vedení, větší dostupnost pomůcek a asistentů pedagoga či přístupnější vzdělávání v běžných školách jako hlavní výhody novelizace. S tím jsou ovšem spojeny i nevýhody, které zahrnují nárůst administrativy, nesystematičnost a nejednotnost, beznaděj při konzultacích či nepřipravenost učitelů. Dle jejich názoru by inkluze mohla být dobrou cestou, ale pouze v případě připravenosti, systematičnosti a propojenosti.

Na základě provedeného výzkumného šetření doplněného rozhovorem a vyhodnocení stanovených dílčích cílů lze shrnout, že s novelou školského zákona nedošlo k žádným výrazným změnám ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Již před novelou školského zákona bylo vše ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením nastaveno tak, aby to odpovídalo potřebám jednotlivých žáků. Mírné změny lze spatřovat v souvislosti s pomůckami, kdy novela zákona přispěla k tomu, že je žákům poskytováno větší množství pomůcek rozličného charakteru, a to díky nárokovému financování. Právě to umožňuje taktéž větší dostupnost asistentů pedagoga, kteří se významnou mírou podílí na vzdělávacím procesu žáka a to nejen ve škole, ale též mimo ni. Materiály potřebné pro výuku žáků se sluchovým postižením byly vytvářeny již před novelizací a pedagogové při přípravě vyučovacích hodin museli myslet na přítomnost tohoto žáka. V případě, že pedagogové pocítují potřebu dalšího vzdělávání v oblasti týkající se žáků se sluchovým postižením, je jim ve většině případů umožněno dále se vzdělávat, nicméně ne všichni o to mají zájem. V rámci podpůrných opatření, která byla

zavedena s novelou zákona, je pedagogům poskytováno školení v rámci školy, případně školení organizovaná jinými institucemi.

V případě, že porovnáme odpovědi respondentů, kteří vzdělávali žáka se sluchovým postižením již před novelizací, a respondentů, kteří vzdělávají žáka se sluchovým postižením až od novely školského zákona, zjistíme, že převážná část odpovědí na jednotlivé otázky je víceméně totožná.

V rámci školských poradenských zařízení se hlavní změny spojené s novelou zákona týkají spolupráce ŠPZ a škol. Vzhledem k náročnosti celého procesu, který probíhá v rámci ŠPZ, došlo k omezení spolupráce. Pracovníci ŠPZ nedisponují dostatkem času pro metodické návštěvy ve školách a převážná část konzultací probíhá telefonicky, v čemž lze spatřovat jisté riziko. Právě úzká a účinná spolupráce ŠPZ se školou je při vzdělávání žáků se sluchovým postižením velmi zásadní.

Výsledky výzkumného šetření poukázaly na to, že v oslovených školách byla podpora žáků se sluchovým postižením adekvátně nastavena již před novelizací, ale nyní je jim poskytována větší podpora formou podpůrných opatření. Ta umožnila poskytnout žákům se speciálními vzdělávacími potřebami větší podporu, nicméně přináší i jisté nevýhody. Jedná se především o výrazný nárůst administrativy a malou pomoc ze strany státních orgánů. Právě podpora pedagogických pracovníků je zásadním bodem, protože běžní pedagogičtí pracovníci nejsou často dostatečně připraveni na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pracovníci ŠPZ dodávají, že k neprospěchu jsou neustále změny legislativy na úkor vlastní práce s dětmi, které to potřebují.

Závěr

Při vzdělávání žáků se sluchovým postižením by měla být hlavní snaha zaměřena na maximální rozvoj všech stránek osobnosti daného žáka a jeho začlenění s možností utváření plnohodnotných sociálních vztahů. Úspěšnost vzdělávání je podmíněna stupněm poruchy sluchu, studijními předpoklady dítěte, jeho inteligencí a osobnostními vlastnostmi a schopností používat kompenzační pomůcky. Důležitá je taktéž vlastní motivace dítěte spolu se spoluprací pedagogů a rodinných příslušníků.

Aktuálním trendem je společné neboli inkluzivní vzdělávání, které s sebou přináší určité výhody i nevýhody. Problematika inkluzivního vzdělávání má ve společnosti různorodé ohlasy. Nicméně všichni žáci se sluchovým postižením mají několik možností, jak se vzdělávat. Rodiče mohou volit právě mezi vzděláváním ve škole hlavního vzdělávacího proudu s využitím podpůrných opatření, vzděláváním ve škole hlavního vzdělávacího proudu, která má zřízenou třídu podle §16 odst. 9, či vzděláváním ve škole zřízené podle §16 odst. 9.

Hlavním cílem této práce bylo zjistit, jak se novela školského zákona projevila ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením v kraji Vysočina. Dílčí cíle byly zaměřeny na změny spojené s novelou školského zákona v rámci základních škol a v rámci školských poradenských zařízení. Současně byly zjišťovány názory zainteresovaných osob na danou problematiku. Na základě výzkumného šetření lze tvrdit, že v oblasti vzdělávání žáků se sluchovým postižením nedošlo v uvedeném kraji po novelizaci k žádným výrazným změnám. Pedagogové, kteří vzdělávali žáka se sluchovým postižením již před novelou zákona, se shodli, že změny shledávají pouze ve větší přístupnosti pomůcek a asistenta pedagoga. S tímto výsledkem korespondují taktéž odpovědi pedagogů, kteří vzdělávají žáka se sluchovým postižením až od novely školského zákona.

Pracovníci ŠPZ dodávají, že z hlediska jejich práce jsou změny patrné nejvíce v oblasti administrace, která zahrnuje několikanásobek byrokratické práce na úkor práce s klientem. Taktéž se změny týkají spolupráce se školami, kde došlo ke značnému omezení. Přesto, že by metodicko-konzultační návštěvy školy měly probíhat minimálně 2x ročně a zahrnovat konzultace s vedením školy a třídním

učitelem, doplněné návštěvou alespoň jedné vyučovací hodiny za účelem sledování výuky, konzultuje se převážně po telefonu a návštěvy se uskutečňují pouze na vyžádání školy.

Dle pedagogů umožnila novela školského zákona poskytnutí lepší podpory dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, jak v oblasti pomůcek, asistenta pedagoga či finančních prostředků. Situace se zhoršila v oblasti administrativy, kdy některé nové administrativní úkony spojené s poskytováním podpůrných opatření považují učitelé za zatěžující. Taktéž se objevuje problém nedostatečné informovanosti pedagogů, kterým je zároveň poskytována malá pomoc státních orgánů. Jisté obtíže způsobuje vysoký počet žáků ve třídách a nepřipravenost škol a školských poradenských zařízení. Vítanými změnami by byla lepší metodická podpora, vzdělávání týkající se práce s žáky se sluchovým postižením, pomůckami a IVP. Názor na inkluzi je nejednotný, jedni udávají, že inkluze byla krokem špatným směrem. Druzí doplňují, že inkluzi dělají 25 let, do nedávna bez jakékoli podpory státu. Jiný z dotazovaných doplnil, že inkluze některých žáků ukazuje, že tyto děti do běžné školy patří.

Seznam užitých zkratk

AP – asistent pedagoga

IVP – individuální vzdělávací plán

PLPP – plán pedagogické podpory

PO – podpůrná opatření

SPC – speciálně pedagogické centrum

SP – sluchové postižení

ŠPZ – školské poradenské zařízení

ŠVP – školní vzdělávací program

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

ZŠ – základní škola

Seznam použitých zdrojů

1. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-37-3.
2. BARVÍKOVÁ, Jana a kol. *Katalog podpůrných opatření. Dílčí část. Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-244-4690-5.
3. BASLEROVÁ Pavlína, Jan MICHALÍK a Jindřich MONČEK. Komu jsou podpůrná opatření určena. In: MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.
4. BRADLEY, Jana. *A co já s tím?* Prostějov: Computer Media, 2016. ISBN 978-80-7402-280-7.
5. CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4033-1.
6. ČADOVÁ, Eva a Pavlína BASLEROVÁ. *Školská poradenská zařízení a jejich činnost v oblasti podpůrných opatření*. In: MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.
7. ČADOVÁ, Eva. *Žáci se SVP v běžné škole*. In: MICHALÍK, Jan (ed.). *Sborník z konference Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014-. ISBN 978-80-244-4749-0.
8. DVOŘÁČKOVÁ, Helena. *Podmínky vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením*. In: POTMĚŠIL, Miloň. *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3310-3.
9. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Vyd. 1. Brno: Paido, 2000. 169 s. ISBN 80-85931-79-6.
10. GOŠOVÁ, Věra. *Pedagogicko-psychologická poradna*. Metodický portál [online]. 4. 12. 2011 [cit. 2018-02-04]. Dostupné z:

http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/P/Pedagogicko-psychologick%C3%A1_poradna

11. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.
12. HAVEL, Jiří. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7150-6.
13. HOLCOMB, Thomas K. *Deaf Culture: Providing Access to Historically Created Solutions for Effective Living* [online]. 2014 [cit. 2018-03-17]. Dostupné z: <http://www.raisingandeducatingdeafchildren.org/2014/10/01/deaf-culture-providing-access-to-historically-created-solutions-for-effective-living/>
14. HORÁČKOVÁ, Jana. *Novela školského zákona od 1. 9. 2016. Šance dětem* [online]. 23. 1. 2018 [cit. 2018-02-17]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/novela-skolskeho-zakona-od-1-9-2016.shtml>
15. HORÁKOVÁ, Radka. *Uvedení do surdopedie*. In: PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
16. HORÁKOVÁ, Radka. *Informovanost pedagogů o integraci žáka se sluchovým postižením*. In: POTMĚŠIL, Miloň. *Psychosociální aspekty sluchového postižení*. Brno: Masarykova univerzita, 2010b. ISBN 978-80-210-5184-3.
17. HORÁKOVÁ, Radka. *Surdopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-225-3.
18. HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0.
19. HOUDKOVÁ, Zuzana. *Sluchové postižení u dětí - komplexní péče*. V Praze: Triton, 2005. ISBN 80-7254-623-6.
20. HUDÁKOVÁ, Andrea. *Žáci s vadami sluchu u státních maturit?* Speciální pedagogika. 2004, 14(3), 177-198. ISSN 1211-2720.
21. CHMELÍŘ, Václav. *O výuce neslyšících*. Metodický portál [online]. 05. 08. 2010. [cit. 2018-01-28]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/9357/O-VYUCE-NESLYSICICH.html>>. ISSN 1802-4785.

22. JANOTOVÁ, Naděžda. *Kapitoly o integraci sluchově postižených dětí: [metodická příručka pro učitele]*. Praha: Septima, 1996. ISBN 80-85801-81-7.
23. JURKOVIČOVÁ, Petra a Vojtech REGEC. *Základy speciálněpedagogického poradenství*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3695-1.
24. KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.
25. KOMORNÁ, Marie. *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. 70 s. ISBN 978-80-87153-60-4.
26. KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.
27. LANGER, Jiří. *Základy surdopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3702-6.
28. LANGER, Jiří a Eva SOURALOVÁ. *Výchova a vzdělávání osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-.
29. LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
30. LEJSKA, Mojmír. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.
31. Liga lidských práv. *Co se změnilo novelizací školského zákona?* [online]. 17. 2. 2016 [cit. 2018-02-17]. Dostupné z: <http://llp.cz/2016/02/co-se-zmeni-novelizaci-skolskeho-zakona/>
32. Metodický portál. *Specifika vzdělávání žáků se sluchovým postižením - úvod*. [online]. 5. 9. 2016a [cit. 2018-02-01]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12102>
33. Metodický portál. *Specifika vzdělávání žáků se sluchovým postižením - doporučení* [online]. 14. 9. 2016b [cit. 2018-02-02]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12186>
34. MICHALÍK, Jan. *Škola pro všechny, aneb, Integrace je když....*. Vsetín: ZŠ Integra, 2002. ISBN 80-238-9885-X.

35. MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Petr HANÁK. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-244-3050-8.
36. MICHALÍK Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. In: MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.
37. MRÁZKOVÁ, Jana a Jana ZAPLETALOVÁ. *Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2014/2016 [cit. 2018-02-07]. ISBN 978-80-7481-085-5. Dostupné z: www.msmt.cz/file/38983/download/
38. MŠMT. *PLPP* [online]. 23. 1. 2017 [cit. 2018-02-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/39836>
39. NĚMEC, Zbyněk. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, 2014. ISBN 978-80-903631-9-9.
40. NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. 4. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. Výchova a vzdělávání pro 21. století. ISBN 978-80-901873-9-9.
41. NOVÁKOVÁ, Ivana. *Specifika práce se žákem se sluchovým postižením*. In: POTMĚŠIL, Miloň. *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3310-3.
42. PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-65-6.
43. PODEŠVA, Libor. *Integrace je když..., zkušenosti jedné školy*. Vsetín: Základní škola Integra Vsetín, 2003, 63 s. ISBN 80-239-0339-X.
44. POTMĚŠIL, Miloň. *Úvodní stati k výchově a vzdělávání sluchově postižených*. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-715-
45. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
46. PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.

47. PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice*. In: PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
48. PŠENIČKOVÁ, Petra. *Školní psycholog*. Metodický portál [online]. 2012 [cit. 2018-02-13]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/S/%C5%A0koln%C3%AD_psycholog
49. PULDA, Miloš. *Surdopedie se zaměřením na raný a předškolní věk*. Brno: Masarykova univerzita., 1994. ISBN 80-210-0476-2.
50. PULDA, Miloš. *Integrovaný žák se sluchovým postižením v základní škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2000. ISBN 80-210-2481-X.
51. SCHEETZ, Nanci A. *Deaf education in the 21st century: topics and trends*. Boston: Pearson, 2012. ISBN 978-0-13-815444-8.
52. SCHMIDTOVÁ, Margita. *Zvláštnosti inkluzivní edukace dětí se sluchovým postižením*. In: LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
53. SKÁKALOVÁ, Tereza. *Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-098-6.
54. SKÁKALOVÁ, Tereza. *Dítě se sluchovým postižením*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-502-8.
55. SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7.
56. SOURALOVÁ, Eva. *Surdopedie: studijní opora pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1007-9.
57. SVOBODOVÁ, Karla. *Logopedická péče o děti s kochleárním implantátem*. Praha: Septima, 1997. ISBN 80-721-6002-8.
58. ŠEDIVÁ, Zoja. *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. Praha: Septima, 2006. ISBN 80-7216-232-2.
59. ŠVARCOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky*. Praha: Vydavatelství VŠCHT, 2005. ISBN 80-7080-573-0.
60. VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Otázky speciálně pedagogického poradenství: základy, teorie, praxe: učební text k projektu "Integrované poradenství pro znevýhodněné"*

osoby na trhu práce v kontextu národní a evropské spolupráce. Vyd. 2. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-86633-23-3.

61. VÍTKOVÁ, Marie. *Inkluzivní vyučování a inkluzivní didaktika se zřetelem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního proudu*. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6678-6.
62. VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-687-2.

Další zdroje:

1. Zákon č. 178/2016 Sb. ze dne 20. dubna 2016, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.
2. Vyhláška č. 416/2017 Sb. ze dne 30. listopadu 2017, kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb.
3. Vyhláška č. 197/2016 Sb. ze dne 2. června 2016, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Školy „A“ – umístění ZŠ	55
Tabulka 2 – Školy „A“ – počet žáků na ZŠ	56
Tabulka 3 – Školy „B“ – umístění ZŠ	56
Tabulka 4 – Školy „B“ – počet žáků na ZŠ	57
Tabulka 5 – Typ školského poradenského zařízení	57
Tabulka 6 – Školy „A“ – stupeň podpůrných opatření	59
Tabulka 7 – Školy „A“ – PPLP/IVP	59
Tabulka 8 – Školy „A“ – asistent pedagoga	60
Tabulka 9 – Školy „B“ – stupeň podpůrných opatření	61
Tabulka 10 – Školy „B“ – IVP	61
Tabulka 11 – Školy „B“ – asistent pedagoga	61
Tabulka 12 – Zásadní změny ve vzdělávání	63
Tabulka 13 – Úprava obsahu vzdělávání	63
Tabulka 14 – Očekávané výstupy	64
Tabulka 15 – Organizace výuky	65
Tabulka 16 – Hodnocení	65
Tabulka 17 – Používání pomůcek	66
Tabulka 18 – Materiály pro výuku	66
Tabulka 19 – Vzdělávání v oblasti sluchového postižení	67
Tabulka 20 – Školení podpůrných opatření	68
Tabulka 21 – Úprava obsahu vzdělávání	68
Tabulka 22 – Očekávané výstupy	69
Tabulka 23 – Organizace výuky	70
Tabulka 24 – Hodnocení	71
Tabulka 25 – Používání pomůcek	72
Tabulka 26 – Plánování vyučovacích hodin	73
Tabulka 27 – Typ vzdělávání	73
Tabulka 28 – Školení podpůrných opatření	74
Tabulka 29 – Změny ve vyšetřování žáků	75
Tabulka 30 – Změny ve spolupráci se školou	75
Tabulka 31 – Výhody spojené s novelou školského zákona	76
Tabulka 32 – Nevýhody spojené s novelou zákona	77

Tabulka 33 – Obtíže ve vzdělávání žáka se SP.....	77
Tabulka 34 – Vítané změny	78
Tabulka 35 – Výhody spojené s novelou školského zákona	79
Tabulka 36 – Nevýhody spojené s novelou školského zákona.....	80
Tabulka 37 – Obtíže ve vzdělávání žáka se SP.....	80
Tabulka 38 – Vítané změny	81
Tabulka 39 – Výhody spojené s novelou školského zákona	82
Tabulka 40 – Nevýhody spojené s novelou školského zákona.....	82

Seznam příloh

Příloha A: Nabízené služby – speciálně pedagogická centra

Příloha B: Plán pedagogické podpory

Příloha C: Individuální vzdělávací plán

Příloha D: Doporučení školského poradenského zařízení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole

Příloha E: Dotazník pro pedagogy základních škol, kteří vzdělávali žáka se sluchovým postižením ještě před novelou školského zákona

Příloha F: Dotazník pro pedagogy základních škol, kteří začali vzdělávat žáka se sluchovým postižením až po novele školského zákona

Příloha G: Dotazník pro školská poradenská zařízení

Příloha A: Nabízené služby – speciálně pedagogická centra

Klient (žák)	<ul style="list-style-type: none">• komplexní psychologická a speciálně pedagogická diagnostika;• nácvik specifických dovedností – sluchová reedukace, odezírání, mluvená řeč, porozumění mluvené řeči, výslovnost – vyvozování a korekce hlásek, daktyl, znak do řeči, znakový jazyk, ...;• působení na klienta v oblasti rozvoje všech psychických funkcí.
Rodina	<ul style="list-style-type: none">• seznámení s metodikou práce s dětmi se sluchovým postižením;• podpora a pomoc při výchově dítěte;• zapůjčení odborné literatury;• zprostředkování kontaktu s odborníky;• pomoc s výběrem vhodné školy;• zajištění kontaktu s místními organizacemi;• sociálně právní poradenství.
Škola	<ul style="list-style-type: none">• metodická pomoc při začlenění sluchově postiženého dítěte;• vypracování doporučení školského poradenského zařízení;• pravidelné návštěvy ve škole;• pomoc při zpracování individuálních vzdělávacích plánů;• informace o legislativě;• zapůjčení odborné literatury;• pomoc ve výběru učebních materiálů, počítačových programů.

Příloha B: Plán pedagogické podpory (Příloha č. 3 k vyhlášce č. 27/2016 Sb.)

Plán pedagogické podpory (PLPP)

Jméno a příjmení dítěte, žáka nebo studenta (dále jen „žák“)	
Škola	
Ročník	
Důvod k přistoupení sestavení PLPP	
Datum vyhotovení	
Vyhodnocení PLPP plánováno ke dni	

I. Charakteristika žáka a jeho/její obtíží (silné, slabé stránky; popis obtíží; pedagogická, případně speciálně - pedagogická diagnostika s cílem stanovení úprav ve vzdělávání; aktuální zdravotní stav; další okolnosti ovlivňující nastavení podpory)

II. Stanovení cílů PLPP (cíle rozvoje žáka)

III. Podpůrná opatření ve škole (Doplňte konkrétní postupy v těch kategoriích podpůrných opatření, které uplatňujete.)
a) Metody výuky (specifikace úprav metod práce se žákem)
b) Organizace výuky (úpravy v organizaci výuky ve školní třídě, případně i mimo ni)

c) Hodnocení žáka (vymezení úprav hodnocení, jak hodnotíme, co úpravami hodnocení sledujeme, kritéria)
d) Pomůcky (učebnice, pracovní listy, ICT technika, atd.)
e) Požadavky na organizaci práce učitele/lů

IV. Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy (popis úprav domácí přípravy, forma a frekvence komunikace s rodinou)

V. Podpůrná opatření jiného druhu (respektovat zdravotní stav, zátěžovou situaci v rodině či škole - vztahové problémy, postavení ve třídě; v jakých činnostech, jakým způsobem)

VI. Vyhodnocení účinnosti PLPP (Naplnění cílů PLPP)	Dne:
---	-------------

--

Doporučení k odbornému vyšetření ²	<input type="checkbox"/> Ano	<input type="checkbox"/> Ne		
	<input type="checkbox"/> PPP	<input type="checkbox"/> SPC	<input type="checkbox"/> SVP	<input type="checkbox"/> jiné:

Role	Jméno a příjmení	Podpis a datum
Třídní učitel		
Učitel/é předmětu/ů		
Pracovník ŠPP		
Zákonný zástupce		

Příloha C: Individuální vzdělávací plán (Příloha č. 2 k vyhlášce č. 27/2016 Sb.)

Individuální vzdělávací plán

Jméno a příjmení žáka			
Datum narození			
Bydliště			
Škola			
Ročník		Školní rok	

ŠPZ, které vydalo doporučení pro IVP			
Kontaktní pracovník ŠPZ			
Školská poradenská zařízení, poskytovatelé zdravotních služeb a jiné subjekty, které se podílejí na péči o žáka			

Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP ze dne:	
Zdůvodnění:	

Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP):	
---	--

Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP:	
--	--

Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)	
Metody výuky (pedagogické postupy)	
Úpravy obsahu vzdělávání	
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání	
Organizace výuky	
Způsob zadávání a plnění úkolů	
Způsob ověřování vědomostí a dovedností	
Hodnocení žáka	
Pomůcky a učební materiály	

Podpůrná opatření jiného druhu	
Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání (asistent pedagoga, další pedagogický pracovník)	
Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka	
Spolupráce se zákonnými zástupci žáka	
Dohoda mezi žákem a vyučujícím	

Podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty, ve kterých jsou uplatňována podpůrná opatření (Je-li potřeba specifikovat)	
Název předmětu	
Název předmětu	
Název předmětu	
Název předmětu	

Osoby zodpovědné za vzdělávání a odbornou péči o žáka		Jméno a příjmení	Podpis
Třídní učitel			
Vyučující	Vyučovací předmět		

Školní poradenský pracovník			
Zákonný zástupce žáka			
Žák			

Závěry vyhodnocení vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu	Jméno a příjmení pracovníka školského poradenského zařízení	Podpis

Příloha D: Doporučení školského poradenského zařízení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole (Příloha č. 5 k vyhlášce č. 27/2016 Sb.

A) Doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole

Dítě/žák/student:

Jméno a příjmení

Datum narození

Bydliště

Škola

Ročník 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.

Souhrnné údaje k vyšetření a stanoveným PO:

Převažující stupeň PO	2.	3.	4.	5.	Identifikátor znevýhodnění
	1.	X (stupeň neurčen)		
Návrh organizační formy vzdělávání	<input type="checkbox"/> bez IVP	<input type="checkbox"/> s IVP	<input type="checkbox"/> třída, oddělení, studijní skupina zřízená podle § 16 odst. 9 ŠZ	<input type="checkbox"/> zařazení do školy, která vzdělává žáky podle §16 odst. 9 ŠZ (doložit žádost zákonného zástupce nebo zletilého žáka)	
	<input type="checkbox"/> vzdělávání v základní škole speciální podle RVP ZŠS díl 1				
	<input type="checkbox"/> vzdělávání v základní škole speciální podle RVP ZŠS díl 2				
Datum přijetí žádosti o poskytnutí poradenské pomoci				
Datum vyšetření v ŠPZ				Datum konzultace se školou
Platnost doporučení do				Termín nového posouzení speciálních vzdělávacích potřeb
Návrh zahájení poskytování podpůrných opatření				

I. Závěry vyšetření žáka podstatné pro vzdělávání a pobyt žáka ve škole

II. Vyhodnocení Plánu pedagogické podpory (pokud byl poskytován)

III. Podpůrná opatření (Doplňte konkrétní postupy v těch kategoriích podpůrných opatření, které mají být aplikovány)

Metody výuky, úpravy obsahu vzdělávání Stupeň PO

Forma vzdělávání ¹ Stupeň PO

Úprava očekávaných výstupů vzdělávání ² Stupeň PO

Organizace výuky (úpravy v organizaci výuky ve školní třídě případně i mimo ni; požadavky na práci pedagogů; podpora žáků, u kterých nelze zajistit domácí přípravu; požadavky na specifika domácí přípravy)

Požadavky na organizaci výuky ve škole	Stupeň	Počet hodin	Kód podmíněné NFN ³
<input type="checkbox"/> Předměty speciálně pedagogické péče:			
<input type="checkbox"/> Pedagogická intervence (podpora přípravy na školu)			
Uzpůsobení forem komunikace a zprostředkování informací (AAK, Braillovo písmo)			
ANO – NE			viz pomůcky

Personální podpora – pedagogická	Stupeň	Počet hodin	Kód NFN ⁴
<input type="checkbox"/> Asistent pedagoga			
<input type="checkbox"/> Pedagog			
<input type="checkbox"/> Školní speciální pedagog			
<input type="checkbox"/> Školní psycholog			

¹ § 25 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů.

² § 16 odst. 2 písm. e) zákona č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů.

³ Kód podmíněné NFN – kód normované finanční náročnosti v souladu s resortním číselníkem podpůrných opatření (RAPP) zveřejněným způsobem umožňujícím dálkový přístup; škola vykáže toto podpůrné opatření, pouze pokud nelze žákovi poskytnout podpůrné opatření v rámci stávající skupiny.

⁴ Kód NFN – kód normované finanční náročnosti v souladu s resortním číselníkem podpůrných opatření (RAPP) zveřejněným způsobem umožňujícím dálkový přístup.

Personální podpora – nepedagogická		Stupeň	Počet hodin	Kód NFN
<input type="checkbox"/>	Tlumočnick českého znakového jazyka			
<input type="checkbox"/>	Přepisovatel pro neslyšící			

Personální podpora – přítomnost další osoby		Stupeň	Počet hodin	Kód NFN
<input type="checkbox"/>	Osobní asistent			
<input type="checkbox"/>	Zdravotní pracovník			
<input type="checkbox"/>	Jiné			

Hodnocení žáka (kritéria hodnocení, specifika forem hodnocení podle charakteru obtíží žáka)	Stupeň PO
--	-----------

Zařazení žáka do školy, třídy, oddělení, skupiny podle 16 odstavce 9 ŠZ (odůvodnění zařazení)	Stupeň PO
--	-----------

Pomůcky	Stupeň PO
----------------	-----------

Kompenzační pomůcky (uvedte také období užívání pomůcky a případné investiční a neinvestiční náklady)	Stupeň	Forma pořízení ⁵	Kód NFN
.....

Speciální učebnice a pomůcky (uvedte také období užívání pomůcky a případné investiční a neinvestiční náklady)	Stupeň	Forma pořízení	Kód NFN
.....

Softwarové a IT vybavení (uvedte také období užívání pomůcky a případné investiční a neinvestiční náklady)	Stupeň	Forma pořízení	Kód NFN
.....

Prodloužení délky vzdělávání	Stupeň PO
-------------------------------------	-----------

IV. Podpůrná opatření jiného druhu (respektovat zdravotní stav, zátěžovou situaci v rodině či škole - vztahové problémy, postavení ve třídě; v jakých činnostech, jakým způsobem)

V. Úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání (uveďte stupeň podpůrného opatření)

Zpracoval Vedoucí
(jméno a podpis) pracoviště
.....
Adresa a název
pracoviště
vystavujícího
doporučení Datum

Poučení: Žák nebo zákonný zástupce žáka může do 30 dnů ode dne, kdy obdržel toto doporučení školského poradenského zařízení, požádat právnickou osobu zřízenou a pověřenou ministerstvem prováděním revizí o jeho revizi. O revizi tohoto doporučení může požádat také škola, školské zařízení nebo orgán veřejné moci, který svým rozhodnutím uložil zákonnému zástupci dítěte nebo žáka, dítěti, žákovi nebo studentovi povinnost využít odbornou poradenskou pomoc ve školském poradenském zařízení, do 30 dnů ode dne, kdy doporučení obdržely.

VI. Převzetí
Datum Podpis žáka nebo jeho zákonného zástupce

VII. Žádost o povolení vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu
V případě doporučení podpůrného opatření spočívajícího ve vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu žádám o jeho zpracování školou.

ANO	NE
Datum	Podpis žáka nebo jeho zákonného zástupce

VIII. Informovaný souhlas zákonného zástupce nebo žáka s poskytováním doporučených podpůrných opatření ve škole

Prohlašuji, že
a) výslovně souhlasím s poskytováním v doporučení uvedených podpůrných opatření,
b) byl/a jsem informován/a o důsledcích, které vyplývají z poskytování podpůrného opatření, zejména o změnách ve vzdělávání v souvislosti s poskytováním podpůrného opatření,
c) byl/a jsem informován/a o organizačních změnách, které v souvislosti s poskytováním podpůrných opatření mohou nastat, a
d) podpisem stvrzuji, že jsem informacím uvedeným v písmenech b) a c) porozuměl/a.

Vyjádření informovaného souhlasu	ANO	NE	S VÝHRADAMI
---	------------	-----------	--------------------

Datum Podpis žáka nebo jeho zákonného zástupce

Příloha E: Dotazník pro pedagogy základních škol, kteří vzdělávali žáka se sluchovým postižením ještě před novelou školského zákona

1. Kde se Vaše škola nachází?
 - a. Vesnice
 - b. Městys
 - c. Město
2. Kolik žáků navštěvuje Vaši školu?
 - a. Do 50
 - b. 51 – 150
 - c. 151 – 300
 - d. 301 – 500
 - e. 500 a více
3. Jaký stupeň podpurných opatření má žák se sluchovým postižením stanoven?
4. Vnímáte, že došlo po novele školského zákona k nějakým zásadním změnám ve vzdělávání žáka se sluchovým postižením?
5. Má žák se sluchovým postižením vypracován Plán pedagogické podpory nebo Individuální vzdělávací plán? Jsou s PPP/IVP seznámeni všichni pedagogičtí pracovníci i personál ZŠ, který se podílí na výchovně vzdělávacím procesu žáka?
6. Má žák se sluchovým postižením přiděleného asistenta pedagoga? Jaká je jeho činnost, v čem žákovi dopomáhá?
7. Došlo po novelizaci zákona k úpravě obsahu vzdělávání u žáka se sluchovým postižením? (např. omezení na základní a podstatné učivo, ...) Pokud ano, jak?
8. Došlo po novelizaci zákona k úpravě očekávaných výstupů u žáka se sluchovým postižením? (např. výstupy z jednotlivých předmětů, ...) Pokud ano, jak?
9. Došlo po novelizaci zákona ke změnám v metodách výuky žáka se sluchovým postižením? Pokud ano, k jakým?
10. Došlo po novelizaci zákona ke změnám v organizaci výuky při vzdělávání žáka se sluchovým postižením? (např. organizace výuky ve školní třídě i mimo ni, požadavky na práci pedagogů, akustika třídy,...)
11. Došlo po novelizaci zákona ke změnám v hodnocení žáka se sluchovým postižením? Jak se liší hodnocení žáka se sluchovým postižením od ostatních žáků? (kritéria hodnocení, specifika forem hodnocení,...) Pokud ano, jak?

12. Došlo po novelizace zákona ke změnám v používání speciálních pomůcek u žáka se sluchovým postižením? Jaké speciální pomůcky jsou ve výuce používány? Používáte ve výuce více názorných běžných didaktických pomůcek?
13. Došlo po novelizaci zákona ke změnám v přípravě materiálů vyučujícího na výuku a ke změnám v přípravě vyučovacích hodin? (příprava vizuálních materiálů, okopírované zápisy, pracovní listy, individuální úkoly, ...) Pokud ano, jak?
14. Umožňuje/zajišťuje Vám škola vzdělávání v oblasti týkající se žáků se sluchovým postižením? (kurzy znakového jazyka, ...) Pokud ano, jak?
15. Poskytuje vám škola školení týkající se podpůrných opatření? Pokud ano, prosím konkretizujte.
16. Jaké výhody a nevýhody z hlediska Vaší práce přinesla novela školského zákona?
17. S jakými nejčastějšími obtížemi se v rámci inkluze žáka se sluchovým postižením setkáváte?
18. Jaké změny byste přivítali?
19. Prostor pro vlastní názor.

Příloha F: Dotazník pro pedagogy základních škol, kteří začali vzdělávat žáka se sluchovým postižením až po novele školského zákona

1. Kde se Vaše škola nachází?
 - a. Vesnice
 - b. Městys
 - c. Město
2. Kolik žáků navštěvuje Vaši školu?
 - a. Do 50
 - b. 51 – 150
 - c. 151 – 300
 - d. 301 – 500
 - e. 500 a více
3. Jaký stupeň podpurných opatření má žák se sluchovým postižením stanoven?
4. Má žák se sluchovým postižením vypracován Plán pedagogické podpory nebo Individuální vzdělávací plán? Jsou s PPP/IVP seznámeni všichni pedagogičtí pracovníci i personál ZŠ, který se podílí na výchovně vzdělávacím procesu žáka?
5. Má žák se sluchovým postižením přiděleného asistenta pedagoga? Jaká je jeho činnost, v čem žákovi dopomáhá?
6. Má žák se sluchovým postižením upraven obsah vzdělávání? (např. omezení na základní a podstatné učivo, ...) Pokud ano, jak?
7. Má žák se sluchovým postižením upraveny očekávané výstupy? (např. výstupy z jednotlivých předmětů, ...) Pokud ano, jak?
8. Jsou ve výuce žáka se sluchovým postižením využívány jiné metody výuky? Pokud ano, jaké?
9. Jaké úpravy v organizaci výuky bylo nutné provést, aby mohl být ve třídě vzděláván žák se sluchovým postižením? (např. organizace výuky ve školní třídě i mimo ni, požadavky na práci pedagogů, akustika třídy,...)
10. Liší se hodnocení žáka se sluchovým postižením od ostatních žáků? (kritéria hodnocení, specifika forem hodnocení,...) Pokud ano, jak?
11. Je nutné používání speciálních pomůcek u žáka se sluchovým postižením? Jaké speciální pomůcky jsou ve výuce používány? Používáte ve výuce více názorných běžných didaktických pomůcek?

12. Obnáší vzdělávání žáka se sluchovým postižením (po novelizaci šk. zákona) změny v přípravě materiálů vyučujícího na výuku a změny v přípravě vyučovacích hodin? (příprava vizuálních materiálů, okopírované zápisy, pracovní listy, individuální úkoly,...) Pokud ano, jaké?
13. Umožňuje/zajišťuje Vám škola vzdělávání v oblasti týkající se žáků se sluchovým postižením? (kurzy znakového jazyka, ...) Pokud ano, jak?
14. Poskytuje vám škola školení týkající se podpůrných opatření? Pokud ano, prosím konkretizujte.
15. Jaké výhody a nevýhody z hlediska Vaší práce přinesla novela školského zákona?
16. S jakými nejčastějšími obtížemi se v rámci inkluze žáka se sluchovým postižením setkáváte?
17. Jaké změny byste přivítali?
18. Prostor pro vlastní názor.

Příloha G: Dotazník pro školská poradenská zařízení

1. Došlo s novelizací školského zákona ke změnám ve vyšetřování žáků? Pokud ano, k jakým?
2. Došlo s novelizací školského zákona ke změnám ve spolupráci se školami? Pokud ano, k jakým?
3. Jaké změny dle Vás přinesla novela školského zákona s ohledem na Vaši práci?
4. Jaké výhody z hlediska Vaší práce přinesla novela školského zákona?
5. Jaké nevýhody z hlediska Vaší práce přinesla novela školského zákona?
6. Prostor pro vlastní názor.