

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

ÚSTAV SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÝCH STUDIÍ



Univerzita Palackého
v Olomouci

**Předškolní vzdělávání u dítěte se sluchovým
postižením v inkluzivním prostředí – KLIMA
TŘÍDY**

Bakalářská práce

Eliška Valová

Místo a rok vypracování:

Olomouc 2020/2021

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. BcA. Pavel Kučera, Ph.D.

Poděkování:

Děkuji všem lidem, díky kterým se mi podařilo bakalářskou práci napsat, ať už přispěli svou radou, povzbuzením nebo kritickým pohledem na věc. Jsem velice vděčná za spolupráci s pracovníky SPC v Ostravě, s pedagogy, asistentkami pedagogů a celkově se všemi vstřícnými lidmi, kteří mi pomohli bojovat se všemi překážkami, které se během psaní mé práce a provádění výzkumu vyskytly.

Největší poděkování však patří mému vedoucímu práce Mgr. BcA. Pavlu Kučerovi, Ph.D. za odborné vedení, vstřícnost, trpělivost, motivaci k práci a především lidský přístup a životní nasměrování na cestu, kterou bych chtěla i nadále jít.

„Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením mého vedoucího práce Mgr. BcA. Pavla Kučery, Ph.D., a že jsem veškeré informace čerpala z citovaných pramenů uvedených níže v seznamu literatury a internetových zdrojů.“

V Olomouci dne:

.....

Eliška Valová

Obsah

| | |
|---|----|
| Úvod | 6 |
| Teoretická část..... | 8 |
| 1 V životě dítěte | 8 |
| 1.1 Ontogenetický vývoj..... | 8 |
| 1.2 Vymezení předškolního věku | 10 |
| 1.2.1 Tělesný vývoj a motorika | 11 |
| 1.2.2 Řeč, myšlení, matematické představy | 11 |
| 1.2.3 Emoční vývoj | 13 |
| 1.2.4 Sociální vývoj..... | 13 |
| 2 Dítě a sluchové postižení..... | 15 |
| 2.1 Klasifikace sluchových vad a poruch | 15 |
| 2.2 Etiologie..... | 17 |
| 2.3 Péče o dítě se sluchovým postižením | 19 |
| 3 Předškolní vzdělávání u dítěte se sluchovým postižením | 22 |
| 3.1 Inkluzivní vzdělávání | 22 |
| 3.2 Třídní klima | 24 |
| Praktická část..... | 26 |
| 4 Specifika v edukaci dítěte se sluchovým postižením v běžné třídě MŠ – klima třídy | 26 |
| 4.1 Hlavní cíl a dílčí cíle výzkumu..... | 28 |
| 4.2 Metodologie výzkumu | 29 |
| 4.2.1 Pozorování..... | 29 |
| 4.2.2 Rozhovor (interview) | 30 |
| 4.3 Charakteristika výzkumného vzorku a prostředí | 31 |
| 4.4 Výsledky výzkumného šetření..... | 32 |

| | | |
|--|------------------|----|
| 4.4.1 | Třída č. 1 | 32 |
| 4.4.2 | Třída č. 2 | 37 |
| 4.5 | Diskuze | 42 |
| Závěr..... | | 47 |
| Souhrn a klíčová slova | | 48 |
| Summary and key words | | 49 |
| Seznam použité literatury | | 50 |
| Seznam použitých zkratk, obrázků a tabulek | | 53 |
| Seznam příloh..... | | 54 |

Úvod

Také v naší zemi je za velký trend posledních několika let, v oblasti školství, označováno vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, v tzv. hlavním vzdělávacím proudu běžných škol. Jedná se o velké téma, na které je mnohdy složité utvořit si vlastní názor, a to zejména z důvodu rozpolcenosti názorů, které na inkluzi můžeme slyšet. Ať už od samotných pedagogů v praxi nebo z řad laiků, kteří mnohdy o této problematice neví a vytvářejí si na tomto základě mylné představy. Dokonce i z řad některých politiků zaznívají mnohdy opravdu rozporuplná tvrzení, ze kterých nám zůstává rozum stát.

Dle mého názoru je nejlepším možným řešením podívat se osobně do praxe, ať už dobré nebo špatné, jelikož jedině zde – bez obalu a jakýchkoliv příkras – uvidíme celý proces na vlastní oči. Poté si teprve každý z nás může utvořit na inkluzivní vzdělávání názor a získat na základě teoretického základu informace o tom, co je správně a co by naopak mohlo fungovat trochu jinak.

V bakalářské práci, která je složena z teoretické a praktické části, se budu zabývat tématem „Předškolního vzdělávání u dítěte se sluchovým postižením v inkluzivním prostředí – klima třídy“. V první kapitole s názvem „V životě dítěte“ bych se chtěla zaměřit na teoretické vymezení toho, koho si pod pojmem předškolní dítě můžeme představit. Na začátku chci popsat ontogenetický vývoj, primárně z pohledu vývojové psychologie, následně vymežit předškolní věk a jednotlivé oblasti v životě dítěte, ať už z hlediska tělesného vývoje a motoriky, řeči, myšlení a matematických představ, emočního nebo sociálního vývoje.

V následující, druhé kapitole, chci mou práci soustředit na teoretické vymezení sluchového postižení a zaměřit se zde na vysvětlení termínu sluchové postižení, sluchová vada a sluchová porucha. Na sluchové postižení bych chtěla nahlédnout z hlediska klasifikace sluchových vad a poruch, které je rozděleno podle období vzniku, místa vzniku a velikosti sluchové ztráty dle různých autorů.

Druhou podkapitolu chci zaměřit na etiologii sluchových vad a poruch, tedy na příčiny vzniku sluchového postižení. Ve třetí podkapitole se chci dotknout tématu péče o dítě se sluchovým postižením, mezi které patří včasná diagnostika, kompenzace, rehabilitace a komunikační kompetence. V poslední – třetí – kapitole bych ráda nastínila předškolní vzdělávání u dítěte se sluchovým postižením a patříčné náležitosti, na jejichž základu je předškolní vzdělávání u dětí se sluchovým postižením realizováno. Vše chci propojit s patříčnou legislativou a dalšími platnými dokumenty.

Mezi popsaná témata chci zařadit vymezení pojmu *inkluzivní vzdělávání a klima třídy*.

Na teoretickou část práce následně navážu praktickou částí, která se bude zabývat specifiky v edukaci dítěte se sluchovým postižením v běžné třídě mateřské školy (dále jen MŠ) – klima třídy. Pokusím se zde propojit své nabitě teoretické znalosti s výzkumným šetřením, prováděným v praxi. Hlavním cílem bude zjistit, zda se v předškolním vzdělávání dítěte se sluchovým postižením, které je vzděláváno v běžné třídě mateřské školy hlavního vzdělávacího proudu, vyskytují určitá specifika, která se následně odráží na složkách klimatu v dané třídě.

Teoretická část

1 V životě dítěte

Když se řekne dítě, každému z nás se pravděpodobně v mysli objeví jiná představa. Někdo si pod tímto pojmem vybaví malého novorozence, spokojeně spícího v matčině náruči, někomu vyvstane na mysl běžící a smějící se jedenáctiletý chlapec nebo malá dvouletá vztekající se holčička, které zrovna někdo vzal její oblíbenou panenku. Z mého pohledu je dětství jedno z nejkrásnějších období života, ve kterém objevujeme svět kolem nás. Vždyť s tolika věcmi se setkáváme poprvé, vše se nám zdá výjimečné a poutavé – vzít poprvé do dlaně čistě bílý sníh a cítit, jak se roztápí v teple našich malinkých rukou, dívat se na barevné listí padající ze stromů na podzim nebo poslouchat šumění mořských vln narážejících na břeh.

To, že je pro nás vše nové, nám může na druhou stranu v prvních letech života před sebe stavět plno překážek a vytvářet různá úskalí, se kterými se musíme naučit vypořádat.

Jak můžeme vidět, pod pojmem „dětství“ se toho skrývá opravdu mnoho. Pokud chceme proniknout pod povrch tohoto výrazu a zaměřit se na něj více zblízka, je nutné vrátit se na začátek všeho a tím vším je myšlen život každého z nás.

1.1 Ontogenetický vývoj

Jak napsal R. Fulghum v jedné ze svých krátkých povídek, jsme jedinečnými bytostmi, což dokazuje také teorie, že mezi všemi lidskými jedinci, žijícími na naší planetě by nebylo možné za celou existenci lidstva najít nikoho, kdo by se nám na sto procent ve všem podobal. (Fulghum, 1996)

Pokud jsme všichni opravdu naprosto originální, jedno máme přece jen společné – životy nás všech, bez výjimky, začínají i končí stejně. Na začátku početím a na konci smrtí. Tyto dva body a vše mezi nimi dohromady utváří jakousi pomyslnou „čáru života“, která odráží naše každodennížití se všemi jeho strastmi i radostmi (Říčan, 2014). Ať už se v současné chvíli nacházíme na životní čáře kdekoliv (což nikdo z nás v podstatě s jistotou neví), důležitou a možná hlavní roli v tom všem hraje ontogenetický vývoj, tj. vývoj jedince. (Machová, 2016)

Tento proces lze rozčlenit do několika období, přičemž každé z nich se od se sebe typicky liší jak z hlediska anatomického, tak také fyziologického. Jednotlivá období jsou charakteristická změnami, které dělíme na vývojové a růstové. **Růst** je nejviditelnější zejména na začátku vývoje člověka, tedy v dětském věku a končí zhruba v 18. letech života jedince. Jde

především o zvětšování velikosti celého těla i jeho jednotlivých částí. Probíhá zároveň s vývojem, který se vyznačuje objevováním a zdokonalováním určitých funkcí. (Machová, 2016)

Říčan popisuje vývoj (2014, str. 21) jako „řadu zákonitých změn, které nastávají v zákonitém prostředí.“

Je důležité říci, že vývojem některé funkce také ztrácíme. **Vývoj**, narozdíl od růstu, končí až smrtí jedince, trvá tedy po celý život. Růst a vývoj jsou spolu ve velmi úzkém vztahu, vzájemně se ovlivňují a jejich zákonitý průběh je podmíněn faktory, kterými jsou především **dědičnost** a **prostředí** (Machová, 2016).

Jak už bylo výše zmíněno, to, jak se postupně vyvíjíme je utvářeno několika na sebe navazujícími etapami, ve kterých se odehraje nespočet důležitých procesů a jevů. Konkrétně dochází v každé z nich k charakteristickým změnám v oblasti biologické, psychologické a sociální (Čáp, Mareš, 2007).

Podle vývojových psychologů můžeme lidský život rozčlenit na jednotlivá období následujícím způsobem. Například Vágnerová (2007, 2012) postupovala takto:

1. Prenatální období (9 měsíců / 10 lunárních měsíců po 28 dnech / 38-42 týdnů)
 - a. Období, ve kterém dochází od oplození až po uhnízdění blastocysty (zhruba 3 týdny)
 - b. Období embryonální (do 12. týdne / konec 1. trimestru)
 - c. Období fetální (od 12. týdne – narození)
2. Novorozenecké období (zhruba 1 měsíc)
3. Kojenecké období (1 měsíc – 1 rok)
4. Batolecí věk (1-3 roky)
5. Předškolní období (3-6/7 let)
6. Školní věk
 - a. Raný školní věk (6-9 let)
 - b. Střední školní věk (9-11/12 let)
 - c. Starší školní věk (12-15 let)
7. Období dospívání – adolescence (10-20 let)
 - a. Raná adolescence (zhruba 11-15 let)
 - b. Pozdní adolescence (přibližně 15-20 let)
8. Období mladé dospělosti (20-40 let)

9. Období střední dospělosti (40-50 let)
10. Období starší dospělosti (50-60 let)
11. Období pravého stáří (75 a více let)

Dalším odborníkem z řad vývojových psychologů, zabývajícím se touto tematikou je Thorová (2015). Její rozdělení jednotlivých období vývoje lidského jedince je následovné:

1. Prenatální období (početí – narození dítěte, tj. 39–41 týdnů neboli 9 měsíců/280 dnů)
 - a. Germinální (zárodečné, preembryonální) období (početí – 2. týden)
 - b. Embryonální období (3.-8. týden anatomického věku/5.-10. týden gestačního věku)
 - c. Fetální období (od 9. týden anatomického věku/od 12.-12. týdne gestačního věku)
2. Novorozenec (porod – 4./6. týden)
3. Kojenec (1.-12. měsíc)
4. Batole (1.-3. rok věku)
5. Předškolní dítě (3.-6. rok věku)
6. Mladší školní věk (období středního dětství, 6-12 let)
7. Adolescence (období pozdního dětství, 12/13-19 let)
8. Mladá dospělost (20-35 let)
9. Střední dospělost (35-50 let)
10. Pozdní dospělost (50-70 let)
11. Stáří a dlouhověkost (70 let a více)

Tímto tématem se zabývá mnoho dalších autorů ve svých publikacích (např. Říčan, 2014; Lengmeier, Krejčířová, 2006; ad.) a je nutné zmínit, že se rozdělení lidského vývoje u každého z nich v něčem trochu liší.

1.2 Vymezení předškolního věku

Je až neskutečné si uvědomit, jakým vývojem takto malý jedinec za tak krátkou dobu prošel. Od početí přes náročný proces – porod, první dny a měsíce života na světě, kdy se jako novorozenec začal sžívat s extrauterinním prostředím mimo tělo své matky. I jako kojeneček a batole dítě zvládlo plno vývojových i růstových změn obrovských rozměrů a v takovém množství, že to nemá v žádné pozdější etapě v lidském vývoji obdoby.

Jak bylo v minulé kapitole popsáno, období předškolního věku je vymezováno přibližně od tří do šesti (sedmi) let věku dítěte. (Vágnerová, 2007)

Například Langmeier (2006) však uvádí, že pokud jej chápeme v širším slova smyslu, může být jeho počátek vymezen již od narození do doby, kdy dítě nastupuje do školy.

Za horní hranici této etapy považuje nástup do školy i Thorová (2015), která uvádí, že její konec nevymezuje věk, ale tato sociální událost, změna. Zároveň dodává, že je někdy časové vymezení předškolního věku uváděno od dvou do pěti let.

1.2.1 Tělesný vývoj a motorika

U dítěte v předškolním věku dochází ke zpomalení jak tělesného, tak také psychického vývoje. Zaměříme-li se na tělesné proporce, můžeme hlavně ke konci období pozorovat změny v oblasti trupu. Mění se jeho válcovitý tvar, stává se plošším a lze jej jednodušeji odlišit od části břicha. Dochází k prodloužení končetin, celé postavy a ke změně – zmenšení – poměru velikosti hlavy vzhledem k tělu. Dívky jsou průměrně drobnější a menší než chlapci. Dochází k úbytku tukové tkáně a růstu tkáně svalové (zejména u chlapců). Významnou roli začínají mít tělesné rozdíly mezi jednotlivými dětmi. (Říčan, 2014)

U předškolních dětí postupně dozrává centrální nervová soustava, nervová vlákna mozku se obalují do pouzdra, čímž je umožněno rychlejší vedení vzruchu. (Říčan, 2014)

Motorika u předškolních dětí se postupně zdokonaluje a zlepšuje, pohyby jsou hbitější a ladnější. Děti jsou schopné samy, občas jen s dopomocí, vykonávat různé pohybové úkony, jako je např. běh, stoj na jedné noze, lezení po žebříku, chůze ze schodů, hopsání atd. Díky zlepšování pohybových schopností získává dítě čím dál větší soběstačnost. Ta se projevuje primárně v samostatném vykonávání každodenních činností (oblékání se, jezení, pití atd.). (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Jemná motorika je u nich zlepšována a doladována zejména hrou s pískem, kostkami, plastelínou a dalšími činnostmi na ni zaměřenými. Opravdu významnou roli hraje kresba, která je pro období předškolního věku velmi specifická a její vývoj se dělí do několika fází. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

1.2.2 Řeč, myšlení, matematické představy

U tříletých dětí je vývoj **řeči** stále ještě na samém počátku. Výslovnost se teprve zdokonaluje, čehož si můžeme všimnout například nesprávným vyslovováním hlásek nebo jejich nahrazováním jinými hláskami, jedná se o tzv. fyziologickou patlavost. (Krahulcová, 2007)

Na hranici čtyř, pěti let věku je však řeč zdokonalena natolik, že dochází buď k úplnému vymizení těchto fyziologických odchylek v řeči nebo k jejich přetrvání jen v minimálním množství, což se během prvních let ve škole samo upraví. V některých případech za pomoci logopedické péče. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Dvouleté děti jsou schopné skládat věty o objemu zhruba tří slov. V předškolním období se podoba skládaných vět proměňuje, což se odráží v četnosti, ale také ve složitosti použitých slov ve větách. Celkově dochází ke zlepšení větné stavby a k pokroku ve vývoji řeči. Dítě začíná užívat vedle souřadných souvětí zároveň souvětí podřadná a zvyšuje se jeho zájem o mluvenou řeč. Rádo poslouchá mluvené slovo např. při čtení pohádek, vydrží se na něj soustředit delší dobu a je schopno si zapamatovat a odříkat krátké texty, např. básničku. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Slovní zásoba se rozšiřuje ze zhruba 1000 slov na 5000 (Thorová, 2015). Říčan (2014) uvádí, že se aktivní slovní zásoba šestiletého dítěte pohybuje zhruba kolem 2500 slov.

S řečí velmi souvisí zvědavost, skrze kterou si dítě osvojuje důležité poznatky o světě. Jeho častou otázkou je podle mnoha autorů „A proč?“, kterou rádo klade zejména dospělým. Většinou si rádo povídá, je komunikativní, umí vyprávět příběhy, popisovat děj podle obrázků, je schopno chápat a samo vymyslet obecné i nadřazené pojmy atp. (Thorová, 2015)

Pro oblast **myšlení** jsou pro předškolní děti velmi specifické znaky, jako je *egocentrická perspektiva*, jejíž součástí je tzv. *naivní realismus*. Dalším typickým znakem je *magická omniopotence*, *animismus*, *magické myšlení*, *fenomenismus*, *dynamismus*, *artefaktismus*, *finální realismus*, *centrace* a *neschopnost deduktivní logiky*. (viz. Thorová, 2015, s.387-388)

Velmi důležitým znakem je přechod z fáze symbolického (předpojmového) myšlení do tzv. názorového myšlení (intuitivního), což se děje zhruba kolem čtvrtého roku věku. Realita odpovídá tomu, co dítě vidí nebo co již mělo možnost vidět, odpovídají tomu tedy také jeho úsudky. Stále jsou však v tomto procesu postrádány logické operace, jde tedy o myšlení prelogické, předoperační. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

V oblasti **matematických představ** se objevují základní znalosti v počtech, geometrii nebo množin. Předškolní děti se začínají postupně orientovat v počtech od 1 do 10, přičemž tyto matematické vztahy chápou, nejde už jen o jejich odříkávání z paměti. Učí se seřazovat věci podle tvaru, barvy, délky a třídit je podle společných znaků. Všechny tyto dovednosti se zdokonalují v průběhu celé etapy. (Říčan, 2014)

1.2.3 Emoční vývoj

U dětí v předškolním věku je prožívání **emocí**, oproti dětem v batolecím období, mnohem stálejší a klidnější. Převažuje u nich pozitivní emoční naladění, negativní emoce ustupují více do pozadí a dochází ke zvýšení schopnosti kontroly nad nimi. Na druhou stranu jsou však velmi intenzivní a rychle se mění, a to dokonce z jednoho pólu na druhý (např. přechod z pláče ve smích).

Díky větší vyzrálosti CNS a vyšší míře schopnosti uvažování se začíná postupně vyvíjet emoční paměť, avšak prožívání je stále více odrazem toho, co se děje v přítomnosti – tady a teď. V důsledku vývojových změn dochází k proměnám v prožívání emocí a v tom, jak jsou navenek vyjadřovány. Vývoj nastává také v oblasti emoční inteligence, kdy nejsou brány v potaz pouze vlastní pocity, ale začínají být vnímány i pocity druhých lidí.

Celkově se projevuje lepší chápání významu a příčiny vzniku emocí a orientace v nich. Umí s nimi samy lépe pracovat. (Vágnerová, 2012)

1.2.4 Sociální vývoj

Vágnerová (2012, str. 223) popisuje období předškolního věku jako „*období přípravy na život ve společnosti, a to z širšího hlediska, než je pouze bezprostředně navazující vstup do školy.*“

Mnoho dalších autorů označuje tuto fázi vývoje za jakési prvotní vykročení mimo první socializační skupinu, kterou je rodina. Ta hraje v celém procesu socializace velmi významnou roli, je totiž základním stavebním kamenem pro vytváření pozdějších sociálních vztahů. Dítě si v ní osvojuje své první sociální role, sociální zkušenosti, základy chování atd. Je důležitým zdrojem pocitu bezpečí a jistoty. Předškolní dítě na rodině stále ještě velmi lpí, dokáže ale zároveň snadno a většinou bez problémů navazovat první vztahy i mimo ni, zejména se svými vrstevníky. Většina dětí nastupuje ve třetím – čtvrtém roce poprvé do mateřské školy, tedy do úplně nového sociálního prostředí, začíná se postupně adaptovat na (zatím krátkodobější) odloučení od nejbližších, je čím dál více samostatnější, což ho naplňuje pocitem radosti a uspokojení. Pro předškolní děti a vztahy mezi nimi jsou typické časté konflikty a vzněty, jejich řešení je pro ně zatím stále velmi složité a náročné. (Thorová, 2015)

Proces socializace úzce souvisí s vývojem osobnosti dítěte. Při utváření vztahů s lidmi mimo oblast rodiny získává nové sociální role, které se na sebe postupně učí brát, čímž je podpořen rozvoj jeho individuality, prožívání, sebehodnocení atd. (Vágnerová, 2012)

Pro tuto vývojovou etapu je charakteristické učení se novým dovednostem v sociální oblasti, jako je schopnost komunikace, vzájemné spolupráce (kooperace), sdílení, prosazení sama sebe, podpory druhých atd. (Vágnerová, 2012)

Proto, aby se děti v tomto věku lépe orientovaly v sociální oblasti a vztazích je stěžejní znalost morálních pravidel, kterým budou rozumět. Měla by jim být předána v co nejjednodušší formě, nejlépe tak, aby odrážela vzor jejich chování, který by měly mít v dospělých. (Thorová, 2015)

Pro vývojovou etapu předškolního věku je typickou činností **hra**. (Říčan, 2014) Koťátková (2005, str. 14) ve své knize zmiňuje, že „*hra je základní aktivitou dětské seberealizace*“.

Nese v sobě základní a typické znaky, které se projevují např. zaujetím, spontánností, radostí, kreativitou, fantazií, opakováním a přijímáním role. Dítěti v předškolním věku slouží jako zdroj emocionálního uspokojení, naplňuje jeho potřeby, zájmy, učí se díky ní různým vědomostem, zkušenostem a dovednostem, např. ze sociálního prostředí (v MŠ mezi dětmi navzájem). (Koťátková, 2005)

Dítě má ke hře vnitřní potřebu, má vliv na jeho život v oblasti sociálního, kognitivního a pohybového vývoje. Tato činnost odráží skutečnost prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, je prostředkem pro zbavení se napětí a stresu, hraním dítě načerpává novou energii a zároveň ji v ní využívá. (Koťátková, 2005)

Říčan (2014) dodává, že své specifické místo v dětské fantazii má vedle hry ještě pohádka a výtvarný projev.

2 Dítě a sluchové postižení

Mnoho autorů označuje sluch za jeden z nejdůležitějších lidských smyslů, a to zejména proto, že jsme skrze něj schopni přijímat zhruba 60 % všech informací. (Slowík, 2007)

Dítě se poprvé se sluchem setkává již v prenatálním období – plod začíná zaznamenávat sluchové podněty již kolem 5. měsíce těhotenství. Dá se říct, že se dítě v předškolním věku setkal se zvukem v mnoha jeho podobách a mělo možnost jej do té doby důvěrně poznat. (Houdková, 2005)

Jak už ale bylo popsáno u ontogeneze, každý z nás jsme naprosto jedineční, lišíme se od sebe v mnoha věcech a také v tomto případě to není jiné. Důvěrná a dlouhodobá znalost zvuku, jak je popsána o odstavec výše, nemusí být platným pravidlem pro všechny. Jako v každé věkové skupině, i u dětí v předškolním věku se můžeme setkat s jedinci, kteří jsou odlišní, a přitom toho mají dohromady společného více, než ostatní – “intaktní“ osoby. Umějí vnímat svět kolem sebe trochu jiným způsobem, tj. více skrze jiné smysly než skrze sluch, než na který je zvyklá většina majoritní společnosti. Možnost přijímat informace z okolního světa pomocí sluchu je u nich totiž ztížena nebo úplně vyloučena. Jedná se o jedince se sluchovým postižením. (Šarátková a kol., 2006)

Vědním oborem, mající za hlavní objekt osoby se sluchovým postižením, je jedna z vědních disciplín speciální pedagogiky – surdopedie. Jejím cílem je nejen výchova a vzdělávání, ale také snaha o rozvoj osobnosti jedinců se sluchovým postižením všech věkových kategorií v co největší možné míře. Velmi důležitým cílem je rozvoj v oblasti komunikačních kompetencí, což souvisí s následnou schopností začlenit se do intaktní společnosti. Nesmíme však zapomínat na respekt vůči jazykovým a kulturním specifikům těchto osob. (Šarátková a kol., 2006)

2.1 Klasifikace sluchových vad a poruch

Pojem osoba se sluchovým postižením v sobě zahrnuje osoby neslyšící, nedoslýchavé a ohluchlé. Horáková (2012) ve své publikaci vymezuje navíc ještě osoby s presbyakuzií a ušním šelestem (tinnitus). Šarátková (kol. autorů, 2006) uvádí, že novou a samostatnou skupinou, která by zde mohla patřit, jsou jedinci s kochleárním implantátem.

Slowík (2016, str. 74) definuje sluchové postižení následovně: „*Sluchové postižení je následkem organické nebo funkční vady (resp. poruchy) v kterékoliv části sluchového*

analyzátoru, sluchové dráhy a sluchových korových center, příp. funkcionálně percepčních poruch.“

Mukšnáblová (2014) vysvětluje, že o **poruše** sluchu mluvíme v případě, že je sluchová léze dočasná a je možná její léčba a odstranění. **Vada** sluchu se již vyléčit nedá, jedná se o trvalé změny s patologickým podkladem. U některých z nich je možná pouze jejich korekce.

Základními hledisky, podle kterých lze sluchové vady a poruchy klasifikovat je **místo vzniku, doba vzniku a velikost sluchové ztráty**. (Šarátková a kol., 2006)

Sluchový analyzátor se skládá z několika na sebe navazujících částí a v jakékoliv z nich může dojít k dočasnému nebo trvalému poškození, což se následně v určité míře podepíše na jeho správném fungování. Dle prvního hlediska – tedy podle **místa**, ve kterém došlo k poškození sluchového analyzátoru, lze sluchové vady a poruchy rozčlenit následovně na:

Periferní vady a poruchy, které mohou být:

- **Převodní** – neboli *konduktivní poruchy* vznikají, pokud se v části vnějšího nebo středního ucha nachází překážka, zabráňující zvuku pronikat dále do oblasti vnitřního ucha. Překážkou může být nahromaděný ušní maz, zvětšená nosní mandle, narušující odvod a přívod vzduchu ve středouší přes Eustachovu trubici, protržení bubínku (způsobeno např. častými záněty ucha) atd. Většinou se jedná o lehčí poruchy sluchu, které lze pomocí operace úplně odstranit nebo snížit jejich důsledky. (Horáková, 2012)
Langer (2013) uvádí, že převodní poruchy nikdy nevedou k úplné hluchotě, jelikož funkce vnitřního ucha a sluchových drah zůstává neporušena. Zvukové vlnění může být stále přenášeno pomocí kostního vedení.
- **Percepční** – nebo také *senzorineurální vady* nastávají v případě, kdy dojde k poškození vnitřního ucha, sluchových buněk nebo sluchového nervu. (Horáková, 2012) Langer (2013) tyto vady rozděluje na *kochleární* a *suprakocheární*, přičemž u prvních zmíněných vad dochází k narušení funkce Cortiho orgánu. Druhé zmíněné vady se týkají poškození sluchových drah, konkrétně v oblasti sluchového nervu. Percepční vady sluchu jsou častější a závažnější než převodní poruchy sluchu. (Horáková, 2012)
- **Smíšené** – vady a poruchy, které Horáková (2012) označuje jako *mixta* jsou spojením a kombinací převodních poruch a percepčních vad.

Centrální vady sluchu podle Mukšnáblová (2014, str. 18) „*mají příčinu v korových či podkorových oblastech, ucho sice zcela správně přenáší zvukové vjemy, ale ty nejsou v mozku zpracovány.*“

Sluchové vady a poruchy můžeme dále klasifikovat podle **doby**, ve které došlo k jejich vzniku. Obecně hovoříme o období prenatalním, perinatálním a postnatálním. Z jiného hlediska je však důležité se zaměřit na fakt, zda ke vzniku sluchové vady nebo poruchy došlo před ukončením základního vývoje jazyka a řeči, tedy u dítěte ve věku od 4. do 7. let (**prelingvální**) nebo až po něm (**postlingvální**). (Langer, 2013)

Pro klasifikaci sluchových vad a poruch podle **velikosti sluchové ztráty** existují různé škály stupňů sluchového postižení např. od Sedláčka, která je přímo přizpůsobena dětem se sluchovým postižením a vypadá následovně:

| Stupeň sluchového postižení | Velikost ztráty sluchu |
|--|-------------------------------|
| Normální sluch | do 20 dB |
| Lehká nedoslýchavost | 20-40 dB |
| Střední nedoslýchavost | 40-50 dB |
| Těžká nedoslýchavost | 50-60 dB |
| Malé zbytky sluchu, praktická hluchota | 60 dB a více |
| Úplná hluchota | nad 90 dB |

Tabulka č. 1 – Velikost sluchové ztráty

Dalším možným rozčleněním sluchových vad a poruch sluchu podle **velikosti sluchové ztráty** je klasifikace vytvořená Mezinárodní zdravotnickou organizací (WHO):

| Název kategorie ztráty sluchu | Velikost ztráty podle WHO |
|--------------------------------------|----------------------------------|
| Normální sluch | 0-25 dB |
| Lehké poškození sluchu | 26-40 dB |
| Střední poškození sluchu | 41-60 dB |
| Těžké poškození sluchu | 61-80 dB |
| Velmi těžké poškození sluchu | 81 dB a více |

Tabulka č. 2 – Klasifikace sluchových vad podle WHO

2.2 Etiologie

Mukšnáblová (2014) uvádí, že z celkového počtu osob se sluchovým postižením zhruba 20 % z nich žije se sluchovou vadou nebo poruchou již od raného věku. Příčiny, kvůli

kterým dojde ke vzniku sluchového postižení rozděluje na **endogenní (vnitřní)** a **exogenní (vnější)**.

Endogenní příčiny

Do této kategorie spadají vrozené sluchové vady a poruchy zapříčiněné tzv. genovou aberací (odchylkou nebo mutací). Ty mohou (ale nemusí) být dědičné.

Pokud je jejich podmíněnost zapříčiněna geneticky a jsou-li dědičné, potom za jejich vznikem stojí buďto *autozomálně recesivní forma* nebo *autozomálně dominantní forma* genetické vady nebo poruchy. (Horáková, 2012)

V případě, že se genetická vada objeví izolovaně, nazýváme ji nesyndromická a u jedince se projeví jako jediné zdravotní postižení. V případě, že se u jedince mimo sluchové postižení vyskytnou ještě další, jiné poruchy nebo vady, hovoříme o tzv. syndromu, mezi které řadíme např. Usherův, Pendredův, Treacher-Collins syndrom. (Horáková, 2012)

Exogenní příčiny

Na vznik sluchového postižení u jedince mohou mít vliv faktory, označované jako exogenní. Jedná se o biologické, chemické nebo fyzikální vlivy, působící na jedince v období prenatálním, perinatálním nebo postnatálním. (Mukšnáblová, 2014)

Horáková (2012) označuje ty z nich, které vznikly v období po porodu, za získané.

V těhotenství (**v prenatálním stadiu**) je nejcitlivějším obdobím pro vznik některé sluchové vady nebo poruchy prvních 12 týdnů vývoje plodu, a to z důvodu vývoje sluchového ústrojí v tomto časovém úseku. Mezi nepříznivé vlivy, způsobující tzv. *kongenitálně získané sluchové vady*, řadíme např.:

- Nemoc ženy v průběhu těhotenství – toxoplazmóza, spalničky, zarděnky, syfilis atd.
- Užívání toxických látek matkou v průběhu těhotenství – alkohol, drogy, léky ad.
- Nedonošenost a předčasný porod dítěte

(Horáková, 2012)

Vlivy, které mohou způsobit vznik sluchové vady nebo poruchy během porodu (**perinatální stádium**), mohou být např.:

- Dlouhotrvající porod (tzv. protražovaný)
- Asfyxie, hypoxie
- Rozdílný Rh-faktor u matky a dítěte (Langer, 2013)

Po příchodu dítěte na svět (**postnatální stádium**) a celkově v jeho pozdějším životě, může nastat situace, která vede ke vzniku sluchového postižení. Příčiny, které se mohou objevit kdykoliv během života, jsou např.:

- Úrazy a poranění hlavy nebo sluchového analyzátoru
- Onemocnění zasahující oblast sluchového analyzátoru (např. opakované záněty středního ucha) (Langer, 2013)
- Virová a bakteriální onemocnění – např. zánět mozkových blan, příušnice, herpetické infekce
- Dlouhodobá zátěž sluchu hlasitým zvukem (Horáková, 2012)

Existuje však určité procento případů, ve kterých se příčiny vzniku sluchového postižení nikdy nepovedou zjistit ani určit. (Jungwirthová, 2015)

2.3 Péče o dítě se sluchovým postižením

Osobami, které hrají v životě dítěte nezastupitelnou roli, jsou jeho zákonní zástupci. Za tímto pojmem se ve většině případech skrývají **rodice**, mající především v prvních letech života svého potomka mnohdy nelehký úkol: vést jej životem, vychovávat, pečovat, starat se o něj, být mu oporou a celkově zajišťovat mu důležité potřeby v mnoha oblastech života, a to v jakémkoliv případě. Ať už se jedná o dítě intaktní nebo dítě se sluchovým postižením. (Mertin, Gillernová, 2010)

Narození dítěte se sluchovým postižením může být pro některé rodiče těžkou zkouškou zejména, pokud se se zdravotním postižením setkávají poprvé. Je totiž známo, že se až přes 80 % jedinců se sluchovým postižením narodí slyšícím rodičům. V takovém případě jsou oba partneři postaveni před úplně novou životní situací. (Mukšnáblová, 2014)

Při péči o dítě je v první řadě potřebná **včasná diagnostika**, díky které je možno se sluchovou vadou začít co nejdříve “pracovat“ a snížit tak důsledky negativně ovlivňující vývoj osobnosti dítěte. Všechna zásadní rozhodnutí udávají směr, jakým se dítě dále bude vyvíjet.

Včasná diagnostika hraje klíčovou roli při rozhodování se a výběru postupů, které budou pro dítě nejvhodnější. Jedná se hlavně o oblast medicíny, výchovy, vzdělávání a rehabilitace. (Horáková, 2012)

Zásadní věcí pro rodiče i dítě (celkově pro rodinu) je co největší **přístup k informacím** ze všech možných oblastí, týkajících se sluchového postižení. Pomocníkem jim může být např. **raná péče** (Tamtam), poskytující podporu a pomoc s výběrem **kompensačních pomůcek**

(sluchadla, kochleární implantát ad.), jejich koupí a využitím, při výběru způsobu komunikace, který bude pro dítě i rodinu nejvhodnější, zajištění kontaktu a spolupráce mezi rodinou a odborníky, klinickými logopedy nebo lektory znakového jazyka a mnoho dalšího. Později se nabízí podpora ze strany **speciálně-pedagogického centra**. (Horáková, 2012)

Ke každému dítěti je potřeba přistupovat s ohledem na jeho individualitu, která je spjata i s jeho zdravotním postižením. Vše záleží a odvíjí se od typu sluchové vady nebo poruchy. Ať už se jedná o hledisko doby a místa jejího vzniku nebo velikost ztráty sluchu. Každé dítě bude potřebovat rozdílnou péči v oblasti rehabilitace, kompenzace, výběru komunikace atd. (Mukšnáblova, 2014)

Mukšnáblova (2014, str. 51) ve svém díle píše, že „*vzájemné dorozumívání je jedním ze základních předpokladů mezilidských vztahů.*“

Se sluchovým postižením je úzce spjatý vývoj řeči u dítěte, který souvisí celkově s **komunikačními kompetencemi**. Ty dále navazují na mnoho dalších oblastí v našem životě, jako je např. vývoj kognitivních funkcí nebo vytváření sociálních vztahů. Pokud bude dítě disponovat funkčním komunikačním systémem, předejdeme mnoha negativním důsledkům, které mohou nastat. Sluchové postižení může mít v životě člověka vliv nejen na vytvoření komunikační bariéry, ale může způsobit také deficit v orientačních schopnostech, psychickou zátěž, omezení v sociální oblasti (např. vytváření vztahů) a negativní ovlivnění ve vývoji myšlení. (Slowík, 2016)

Je nutné se zamyslet nad zvolením vhodného **komunikačního systému**, který by dítěti vyhovoval a umožňoval mu, s ohledem na jeho individuální možnosti a schopnosti, plnohodnotně komunikovat se svými nejbližšími a okolím, což zahrnuje např. vyjádření svých pocitů, potřeb, myšlenek, vědomostí, problémů, ale také potřebu kontaktu, který by byl vzájemný. Komunikační systém, kterým jsou schopny komunikovat a porozumět obě strany hraje dále důležitou roli ve výchově a vzdělávání nebo v péči o dítě. (Mukšnáblova, 2014)

Do základních komunikačních systémů využívaných neslyšícími řadíme:

- Auditivně-orální – tj. český jazyk v mluvené podobě, odezírání
- Vizualně-motorický – český znakový jazyk (ČZJ), znakovaná čeština, prstová abeceda ad.

(Horáková, 2012)

V oblasti vzdělávání pak patří mezi hlavní z nich systém orální komunikace, simultánní komunikace, totální a bilingvální komunikace. (Mukšnáblová, 2014)

3 Předškolní vzdělávání u dítěte se sluchovým postižením

Podle zákona č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (zkráceně tzv. školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, je vzdělávání v MŠ organizováno pro děti ve věku od 2 do 6 let a je počítáno do povinné školní docházky u dětí, které dovršily 5. roku věku. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

V ČR je vzdělávání žáků od 2 do 19 let v praxi uskutečňováno na základě tzv. kurikulárních dokumentů, vytvářejících rámec pro vzdělávání. Vznikl v souladu s legislativou související se školstvím a vzděláváním. Pro mateřské školy v naší zemi se jedná konkrétně o Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Dokument je veřejně dostupný na stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy¹. (RVP PV, 2018)

U dětí se sluchovým postižením (a obecně u dětí se zdravotním postižením) jsou rodiče postaveni před možnost volby z několika typů vzdělávání, které se jim nabízí. Mezi jeden z nich se řadí varianta vzdělávání v tzv. **inkluzi**. Tento pojem je mnoha autory popisován jako integrace. (Vrubel, 2015)

Jedná se o vzdělávání v MŠ hlavního vzdělávacího proudu neboli v běžných MŠ.

3.1 Inkluzivní vzdělávání

Základním stavebním kamenem inkluzivního přístupu k lidem se zdravotním postižením v České republice, z hlediska mezinárodně platných dokumentů, jsou především:

- Salamanská deklaráce, 1994 (UNESCO)
- Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, 2006 (OSN) ad.

Na základě těchto dokumentů byl v ČR následně vytvořen např.:

- Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením (nyní pro období 2021-2025²)
- Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV, vytvořen v roce 2010 vládou ČR) – dnes jen Akční plán inkluzivního vzdělávání (APIV, pro období 2019-2020/2021³)

(Bartoňová, Vítková, 2010 b)

¹ Dokument, dostupný na stránkách MŠMT (www.msmt.cz)

² Dokument, dostupný na stránkách Vlády ČR (www.vlada.cz)

³ Dokument je dostupný na stránkách MŠMT (www.msmt.cz)

Pitnerová (in Bartoňová, Vítková, 2010 a, str. 156) popisuje, že inkluze „někdy bývá označována jako nejvyšší stupeň integrace, někdy jako pozitivní příležitost k poznání odlišnosti. V každém případě se jedná o dlouhodobý proces, jehož cílem je společný prostor, ve kterém je dána příležitost k různorodosti, rovnosti, spolupráci, toleranci, podpoře a kvalitnímu společnému vzdělávání.“

Národní akční plán z roku 2010 (Vítková in Bartoňová, Vítková, 2010 b, str. 44) definuje inkluzivní vzdělávání jako „vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální koherenci. Inkluze v tomto pojetí představuje uspořádání ve škole hlavního vzdělávacího proudu způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování všem žákům s ohledem na jejich individuální rozdíly a s respektem vůči jejich aktuálním vzdělávacím potřebám.“

Inkluzivně vzdělávací pohled vidí snahu v překonávání bariér, které vytváří systém – nikoliv samotný žák (dítě, student), u kterého se objeví selhání nebo neúspěch. (Tannenbergerová, 2016)

Děti se sluchovým postižením jsou školským zákonem označovány jako **děti se speciálními vzdělávacími potřebami** (dále jen děti se SVP) v případě, kdy ke svému vzdělávání nebo k uplatňování svých práv, která by měla být stejně rovna s právy ostatních, potřebují poskytnutí **podpůrných opatření**. Tento termín zahrnuje „nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu ... dítěte ...“ (zákon č. 561/2004 Sb.)

Podpůrná opatření (dále jen PO) musí být poskytována bezplatně školou nebo školským poradenským zařízením. Jsou rozdělena do pěti stupňů a zahrnují v sobě např. úpravu organizace, hodnocení, forem a metod, jakými je dítě vzděláváno, využití kompenzačních pomůcek nebo speciálních učebnic. Dítěti může být poskytnuta podpora ze strany asistenta pedagoga, který je ve třídě přítomen nebo v podobě individuálního vzdělávacího plánu atd.

Je velmi důležité říct, že mezi PO je zařazena možnost uplatnit při vzdělávání vhodný komunikační systém pro osoby se sluchovým postižením⁴ a zároveň např. využití tlumočnicka českého znakového jazyka nebo přepisovatele pro neslyšící.

Vzdělávání dětí (žáků a studentů) se SVP se blíže věnuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v aktuálním znění. (Vítková in Bartoňová, Vítková, 2016)

⁴ Komunikační systémy neslyšících jsou uvedeny v zákoně č. 155/1998 Sb., ve znění novely č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob.

Užitečným a přehledným dokumentem, který může sloužit jako jakýsi praktický průvodce inkluzí v praxi, nejen pro pedagogy, ale také pro samotné dítě nebo rodiče, je **Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání**. Jedná se o projekt Univerzity Palackého v Olomouci, který byl v minulých letech vytvořen právě na podporu žáků s potřebou podpory v inkluzivním vzdělávání. Katalogy jsou volně přístupné ke stažení na webových stránkách⁵.

3.2 Třídní klima

V mnoha publikacích různých autorů se dočteme, že je tento pojem těžko definovatelný, jelikož neexistuje jednotná shoda v názoru, co všechno a koho lze do něj zahrnout.

Čapek (2010) klade důraz na správné rozlišení všech pojmů, které jsou často s „klimatem třídy“ zaměňovány. **Třídní klima** se na rozdíl např. od atmosféry (nálady, ovzduší) ve třídě vyznačuje dlouhodobým trváním – není krátkodobé a týkající se pouze určité situace. K jeho změření existují postupy a modely, obecně se však jedná o poměrně obtížně zjistitelnou hodnotu/stav.

„Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.“ (Čapek, 2010, str. 13)

Podle Průchy (2013, str. 590) je *„klima školní třídy jev dlouhodobý (trvajících několik měsíců či let), je typický pro žáky dané třídy a pro ty učitele, kteří v této třídě vyučují. Zahrmuje sociálně-psychologické aspekty, tak jak je spoluvytvářejí, vnímají a hodnotí žáci a učitelé.“*

Hlavními zdroji utvářejícími klima ve třídě jsou především osoby, které se ho samy osobně účastní – tzv. **spolutvůrci**. Patří mezi ně třídní pedagogové, žáci, ale i rodiče (zákonní zástupci dítěte). Dle mého názoru zde spadá mimo jiné i asistent pedagoga nebo např. tlumočnick, který je v určitých případech součástí třídy a prostřednictvím vykonávání jejich profese dochází k naplnění podpůrných opatření u některých dětí se SVP. Myslím si, že v takovémto případě se na utváření třídního klimatu, byť jen nepatrně, podílí. (Čapek, 2010)

Průcha (2013) popisuje osoby vytvářející klima jako **aktéry** (spolutvůrce) a zařazuje do tohoto pojmu všechny žáky dané třídy, skupinky, které si žáci ve třídě utvářejí, žáky jako individua a v neposlední řadě pedagogy, učící žáky v různých hodinách. Podle něj vykazuje třídní klima znaky, mezi které patří např. záležitost týkající se celé skupiny neboli všech jejich

⁵ <http://katalogpo.upol.cz/sluchove-postizeni-nebo-oslabeni-sluchoveho-vnimani/uvod-5/>

aktérů, utváření na základě osobních zkušeností všech zúčastněných, ale také na základě komunikace mezi nimi navzájem (učitelé – žáci, žáci – žáci, žáci – rodiče), třídní klima je vytvářeno sociálním sdílením, ovlivňuje jej mimo jiné i školní klima, místo, ve kterém se škola nachází atd.

Stejný výčet aktérů uvádějí shodně s Průchou (2013) také Čáp a Mareš (2007). Z hlediska obsahu podle nich klima dané třídy „zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech výše zmíněných aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, co se právě odehrává nebo co se má v budoucnu odehrát. Důraz je položen na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři, tedy na „subjektivní“ aspekty klimatu, nikoliv na to, jaké klima „objektivně“ je.“ (Čáp, Mareš, 2013, str. 566)

Shodně s ostatními uvedenými autory kladou důraz na dlouhodobost jevů formujících třídní klima.

Čapek (2010) ke spolutvůrcům (aktérům) přidává ještě další aspekty, které jej formují. Jsou jimi:

- Vyučovací metody a edukační aktivity
- Komunikace ve třídě
- Hodnocení ve třídě
- Kázeňské vedení třídy
- Vztahy mezi žáky ve třídě
- Participace žáků
- Prostředí třídy

Některé ze složek, které jsou Čapkem (2010) vnímány jako aspekty (složky klimatu třídy), hodnotí Průcha (2013) spíše jako determinanty. To, jaké klima se ve třídě vyskytuje má podle něj vliv např. na pocity žáků i učitelů uvnitř třídy, oboustrannou motivaci mezi žáky a pedagogem, chování žáků a jejich vzdělávací výsledky, míru účinnosti snahy ze strany učitele nebo na kázeň.

Praktická část

4 Specifika v edukaci dítěte se sluchovým postižením v běžné třídě

MŠ – klima třídy

V praktické části bakalářské práce bych ráda navázala na teoretický rámec, vymezený v předešlé části.

Na základě výzkumných metod vypracuji dvě krátké případové studie, zaměřené na zkoumání specifik jednotlivých složek klimatu třídy, ve které je v kolektivu intaktních dětí vzděláváno dítě se sluchovým postižením. Zajímá mě, zda se tato specifika vůbec vyskytují nebo nikoliv a pokud ano, v čem konkrétně. Domnívám se totiž, že edukace dětí se sluchovým postižením v inkluzivním prostředí vyžaduje v mnoha ohledech přizpůsobení individuálním možnostem a schopnostem dítěte. Což se, dle mého názoru, bude odrážet na jednotlivých složkách třídního klimatu (např. v oblasti komunikace mezi dětmi, ve volbě výukových forem a metod atd.).

Z jednotlivých složek, které jsou v teoretické části mé práce popsány podle Čapka (2010), bych se ráda zaměřila na vybrané z nich:

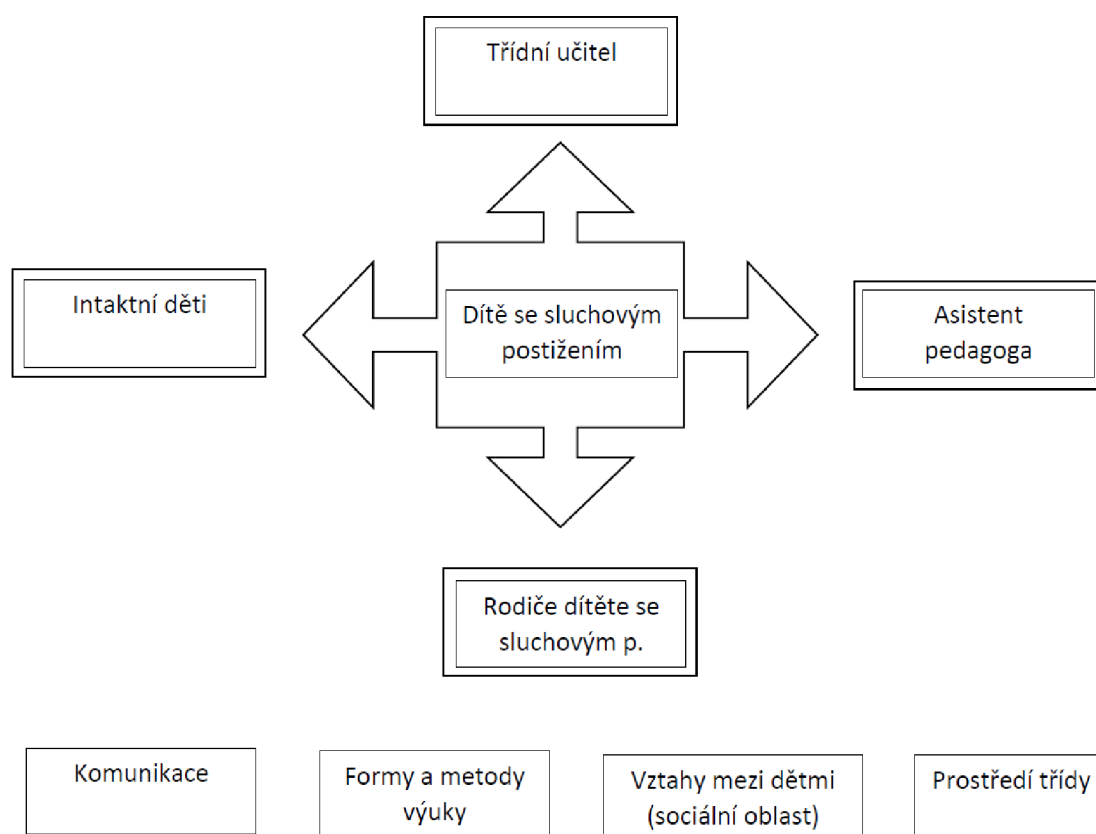
- Spoluvůrce třídního klimatu – třídní pedagog
- Spoluvůrce třídního klimatu – dítě se sluchovým postižením a intaktní děti
- Spoluvůrce třídního klimatu – asistent pedagoga
- Spoluvůrce třídního klimatu – rodiče
- Komunikace
- Vyučovací metody (a formy) a edukační aktivity
- Vztahy mezi dětmi ve třídě (sociální oblast)
- Prostředí třídy

Mezi osoby, utvářející klima třídy jsem si dovolila zařadit *asistenta pedagoga* (pokud je součástí třídy), protože dle mého názoru se na utváření klimatu třídy podílí už jen tím, že je zde přítomen a pomáhá podporovat dítě se zdravotním postižením, které je inkluzivně vzděláváno. Vnímají ho však také intaktní děti a působí zde v úzké spolupráci s třídním pedagogem nebo např. s rodiči dítěte se SVP. Je úzce propojen také s ostatními složkami klimatu třídy.

Složky klimatu, jako je *participace žáků, kázeňské vedení třídy a hodnocení ve třídě* zahrnují mezi ostatní složky klimatu a nejsou vymezeny samostatně. Jsou zahrnuty v oblastech,

se kterými jsou úzce spojeny a se kterými se navzájem prolínají. Někteří z autorů je totiž považují spíše za determinanty klimatu třídy (viz. podkapitola 3.2 *Klima třídy*). Participace žáků a hodnocení ve třídě je zařazeno do oblasti *vyučovací metody (a formy) a edukační aktivity*, kázeňské vedení třídy do oblasti *vztahy mezi dětmi ve třídě (sociální oblast)*.

Pro lepší představu vzájemné participace mezi jednotlivými složkami třídního klimatu a jejími spolutvárci – v jejichž středu se objevuje dítě se sluchovým postižením – jsem vytvořila jednoduchý obrázek, který popisuje a znázorňuje třídní klima jako celek.



Obrázek č 1 – Vzájemná participace jednotlivých složek klimatu třídy

Před zahájením výzkumu jsem se zkontaktovala se Speciálně-pedagogickým centrem v Ostravě, které poskytuje odbornou péči dětem a žákům se sluchovým postižením primárně z Moravskoslezského kraje. Díky získaným informacím jsem vyhledala MŠ, ve kterých měly být vzdělávány děti se sluchovým postižením v inkluzi. Ze 7 vytipovaných škol se mi podařilo se dvěma z nich domluvit na spolupráci.

Výzkum probíhal v období od dubna 2020 do května 2020 a musel být z důvodů nepříznivé epidemiologické situace v České republice přerušen. Mateřské školy jsem ze začátku navštěvovala osobně, ale z důvodu nákazy COVID-19, která se v naší zemi i nadále

šířila a způsobila později i uzavření všech škol, jsem učinila rozhodnutí pokračovat ve svém výzkumu prostřednictvím internetu a dokončit vše on-line. Dělo se tak od dubna 2021 do května 2021.

4.1 Hlavní cíl a dílčí cíle výzkumu

Za hlavní cíl výzkumu bylo stanoveno následující:

Zjistit, zda a jakým způsobem se v určitých oblastech (složkách) klimatu třídy běžné mateřské školy, ve které je inkluzivně vzděláváno dítě se sluchovým postižením, objevují specifika, související s jeho odlišností a jedinečností?

Dílčí cíle:

Spolutvůrci třídního klimatu (dítě se SVP, pedagogové, asistent pedagoga, rodiče)

1. Zjistit, zda je dítě vzděláváno za využití PO, popř. jestli třídní učitel/ka nebo asistent/ka pedagoga spolupracuje se speciálně-pedagogickým centrem nebo jiným školským poradenským zařízením.
2. Zjistit, zda si třídní pedagog/pedagožka, vzdělávající toto dítě, připadá v dané problematice (inkluzivní vzdělávání dítěte se sluchovým postižením) dostatečně informován/a.
3. Zjistit, zda před přijetím dítěte se sluchovým postižením do MŠ probíhaly přípravy nebo školení pedagogů (nebo jiných pracovníků) v oblasti inkluzivního vzdělávání.
4. Zjistit, zda se v komunikaci a spolupráci s rodiči dítěte se sluchovým postižením objevují nějaká specifika.

Komunikace

5. Zjistit, zda se v oblasti komunikace s dítětem se sluchovým postižením vyskytují určitá specifika neboli v případě vzájemné komunikaci mezi jednotlivými aktéry (spolutvůrci).

Vyučovací metody (a formy) a edukační aktivity

6. Zjistit, zda jsou (byly) při práci s dítětem se sluchovým postižením, které je vzděláváno ve třídě běžné MŠ, nutné úpravy vyučovacích forem nebo metod, příp. jaké.

Vztahy mezi žáky ve třídě (sociální oblast)

7. Zjistit, zda se dítě se sluchovým postižením zvládá samo začlenit do kolektivu, jestli se vyskytují (nebo se vyskytovaly v minulé době) nějaké bariéry nebo zvláštnosti, které je

(bylo) potřeba překonávat a také, jak je toto dítě přijímáno kolektivem intaktních dětí (s přihlédnutím k individuální osobnosti a charakteru dítěte).

Prostředí třídy

8. Zjistit, zda bylo potřeba provést specifické úpravy týkající se prostoru a uspořádání věcí (zasedací pořádek, úprava prostředí, ...) ve třídě, kde je vzděláváno dítě se sluchovým postižením.

4.2 Metodologie výzkumu

Pro svou teoretickou část bakalářské práce jsem se rozhodla zvolit si kvalitativní výzkum, jelikož se v mém výzkumném vzorku objevují pouze dvě mateřské školy, vzdělávající v jedné ze svých tříd dítě se sluchovým postižením v inkluzi. Pro takto malý počet vzorků se kvantitativní výzkum nejevil jako vhodný. Chtěla jsem se na zkoumané jevy zaměřit spíše “do hloubky“.

Podle Čapka (2010) je kvalitativní výzkum charakteristický v tom, že „*se snaží interpretovat pohledy subjektů na zkoumaný předmět tím, že výzkumník přejímá jejich perspektivu. Využívá se podrobný popis každodenních situací, jde o porozumění akcím a významům v jejich sociálním kontextu. Při kvalitativním výzkumu se neredukuje počet proměnných ani vztahy mezi nimi, o jejich redukci rozhodují samy zkoumané subjekty. Jsou upřednostňovány otevřené a nestrukturované výzkumné plány, analýzy vychází z velkého množství informací o malém počtu jedinců. Převažuje zájem o reálné celky, interakce mezi aktéry a individuální osudy.*“

Vybranými metodami sběru dat jsou **pozorování** a **rozhovor (interview)**.

4.2.1 Pozorování

Při výběru této metody sběru dat pozorujeme určité jevy, které se dají vnímat pomocí našich smyslů. (Průcha, Walterová, Mareš in Chráska, 2016)

Z časového hlediska jej dělíme na **krátkodobé** (trvá déle než jednu vyučovací jednotku) a **dlouhodobé** (i v rádech několika let). Pokud pozorujeme jevy, odehrávající se v nás samotných, jedná se o **introspekci**, jestliže jsou pozorovaným objektem ostatní jedinci, mluvíme o **extrospekci**. Další podkategorií je pozorování **vlastní (přímé)**, které je specifické přímým setkáním pozorovatele a pozorovaného jevu, jeho předmětu a jeho opakem je pozorování **nepřímé**, u kterého se s daným jevem setkáváme zprostředkovaně např. skrze slovní výpovědi ostatních osob.

Jedním z dalších dělení je na **standardizované** a **nestandardizované**. U prvního zmíněného typu využívá pozorovatel speciální techniky, má předem stanovené cíle, záměr a pomocí smyslového vnímání objektivně a systematicky pozoruje dané jevy, které nevyvolává záměrným zasahováním. V druhém případě jde spíše o běžné pozorování ve školách. Důraz je kladen na dobrou **validitu** (platnost) a **reliabilitu** (spolehlivost, přesnost) pozorování, přičemž si pozorovatel musí dávat pozor na subjektivní faktory, které na něj mohou působit. Jedná se např. o haló efekt, předsudky, stereotypizace a analogie, tradice, aktuální psychický stav. (Chráška, 2016)

V mém případě se jednalo o krátkodobé přímé i nepřímé nestandardizované pozorování daných jevů v souvislosti s vytyčenými cíli (hlavním i dílčími) pomocí extrospekce. Probíhalo ve vybraných třídách mateřských škol, vzdělávající děti se SVP v inkluzi.

4.2.2 Rozhovor (interview)

Při této výzkumné metodě jde o sběr dat skrze kladení otázek dotazovanému a získávání jeho odpovědí. Děje se tak “tváří v tvář“, což umožňuje navázání bližšího kontaktu a získání podrobnějších informací ze strany respondenta, sestávajících zejména z jeho motivů a postojů. Důležité je vytvoření tzv. **raportu** neboli vytvoření takové atmosféry, ve které se bude dotazovaný cítit příjemně a uvolněně, což závisí především na navázání přátelského vztahu s výzkumníkem.

Rozhovory členíme podle typu na **strukturované**, **nestrukturované**, **polostrukturované** a **skupinové**.

Pravidly pro uskutečnění interview jsou: průběh za vhodné situace, postupování od obecných otázek ke konkrétním, vědomí vlivů, mezi které patří různé psychologické subjektivní faktory (viz. několik odstavců výše u *Pozorování*), raport, přesné zaznamenávání rozhovoru a jeho průběhu. (Chráška, 2016)

Pro svůj výzkum jsem zvolila **polostrukturovaný** rozhovor, vytvořený z otázek souvisejících se zvoleným hlavním cílem a dílčími cíli. Skupinu respondentů tvořili jednotliví pedagogové daných tříd a v nich působící asistenti pedagoga. Pro realizaci interview s rodiči dětí se SVP mi nebyl dán souhlas, a proto nebylo možné je provést. Některé informace mi byly s jejich souhlasem předány zprostředkovaně prostřednictvím ostatních respondentů.

4.3 Charakteristika výzkumného vzorku a prostředí

Výzkum, který zahrnoval pozorování vybraných dětí ve třídě a rozhovory (interview) s třídními pedagogy a asistenty pedagoga, se uskutečnil ve dvou mateřských školách v Moravskoslezském kraji, za souhlasu všech zúčastněných nebo jejich zákonných zástupců.

Prvním výzkumným vzorkem byla běžná třída MŠ hlavního vzdělávacího proudu, ve kterém byla umístěna dívka se sluchovým postižením. Edukace probíhala za podpory asistentky pedagoga. Na základě dohody s danou MŠ nebude ve své práci zveřejňovat název obce, ve které je zřízena.

Druhá MŠ se nacházela ve městě Karviná. I v tomto případě se zde v jedné z běžných tříd MŠ inkluzivně vzdělávala dívka s těžkým sluchovým postižením. Ve třídě byla taktéž přítomna asistentka pedagoga.

Třída č. 1 (Nejmenovaná obec v Moravskoslezském kraji)

Třída, vzdělávající první z dívek se sluchovým postižením, je situována v mateřské škole v malé obci, blízko polských hranic. V budově je umístěna zároveň základní škola, kterou mohou navštěvovat děti od první do čtvrté třídy.

Jedná se o běžnou školu hlavního vzdělávacího proudu zřízenou samotnou obcí. Třída je zde pouze jedna s maximální kapacitou 28 dětí ve věku od 3 do 7 let. Edukaci, aktuálně 26. dětí, zajišťují 2 pedagogové a na výuce se podílí také asistentka pedagoga, která je zde primárně pro asistenci ve vzdělávání dívky se sluchovou vadou.

Budova školy je nově opravená a samotná třída se rozprostírá v přízemním patře. MŠ je velmi prostorná a moderně vybavená, sestává z herny, napůl oddělené se třídou třídy, šatny pro děti, jídelny, kanceláří pro personál, sociálního zařízení atd. Děti mají možnost využívat ke svým hrám také venkovní prostory, tj. zahradu s altánkem, prolézačky atd. V okolí mají děti možnost chodit na procházky do přírody k rybníkům a lesům.

Vzdělávání dětí je realizováno na základě Školního vzdělávacího programu (ŠVP), který je vytvořen v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Dokument je veřejně dostupný na webových stránkách školy.

Třída č. 2 (Karviná)

Druhá třída je součástí mateřské školy hlavního vzdělávacího proudu v Karviné, která je zřízena zároveň se ZŠ pro děti od první do deváté třídy. Obě školy se nachází v samostatných budovách nedaleko od sebe a jejími zřizovateli je Statutární město Karviná. Okolí tvoří klidná

sídlíště a panelové domy. Zmíněná lokalita je ve většině případů osídlena rodinami romského původu, s čímž souvisí i etnikum, ze kterého většina dětí v této MŠ pochází.

MŠ sestává ze 3 tříd, ve kterých je dohromady vzděláváno 60 dětí. Budova je tvořena přízemím a prvním patrem s prostornými místnostmi, sloužícími dětem, pedagogickým i nepedagogickým pracovníkům jako zázemí v podobě tříd, heren, sociálního zařízení, šatny, kanceláří, jídelny atd. Ve venkovních prostorách mají děti možnost si hrát na zahradě a na prolézačkách.

Třída, ve které je inkluzivně vzdělávána dívka se sluchovým postižením je v přízemí, ve které najdeme prostornou místnost a hernu – oddělenou dveřmi. Edukaci zajišťují 2 pedagogové s podporou asistentky pedagoga, která je zde primárně pro dívku se sluchovou vadou. Dohromady je ve třídě 20 dětí ve věku zhruba od 4 do 6 let.

Stejně jako v případě první školy je i v této MŠ realizováno vzdělávání dětí na základě vypracovaného Školského vzdělávacího programu (ŠVP), který byl vytvořen v souladu s RVP PV. Dokument je dostupný na vyžádání přímo v MŠ.

4.4 Výsledky výzkumného šetření

Na následujících stránkách se nyní pokusím shrnout veškeré informace a poznatky, ke kterým jsem došla prostřednictvím kvalitativního výzkumu, zahrnujícího vybrané výzkumné metody.

Dané poznatky jsem měla možnost zjistit díky spolupráci s třídními pedagožkami, asistentkami pedagogů a také díky možnosti pozorování jednotlivých dětí se sluchovým postižením v kolektivu intaktních dětí v edukačním procesu.

Vše probíhalo za písemného souhlasu rodičů, který jsem získala po dohodě s třídními učitelkami, které rodiče s výzkumem a jeho okolnostmi obeznámily. Citlivé osobní údaje budou pozměněny z důvodu zachování anonymity.

4.4.1 Třída č. 1

Osobní a rodinná anamnéza

Pro zachování anonymity pojmenuji první dívku Ema. Emě jsou 4 roky a vyrůstá v pěstounské péči spolu se starším bratrem, který je slyšící. V biologické rodině se sluchová vada nevyskytovala, nelze to ale s jistotou říci u biologického otce, jelikož je neznámý. S pěstouny – náhradní matkou a otcem – bydlí obě děti v malé obci, nedaleko MŠ. Dívka má

středně těžkou nedoslýchavost, která je u ní oboustranně kompenzována sluchadly. Rodiče se svou dcerou pravidelně navštěvují foniatra, který jí sluchadla seřizuje a upravuje podle potřeby. Sluchová vada se v jejím životě vyskytuje již od narození a je progredující.

V pěstounské rodině nikdo sluchovou vadu nemá, s nevlastní matkou probíhá komunikace pomocí českého znakového jazyka (nevlastní matka jej ovládá na základní úrovni), je však až na druhém místě. Primárně s dívkou všichni v rodině komunikují pomocí mluvené češtiny. Rodiče jsou velmi zodpovědní, co se týče výchovy, ale také vzdělávání. Snaží se o co největší rozvoj v oblasti komunikace a s Emou pravidelně navštěvují ambulanci logopeda, zejména z důvodu podpory rozvoje mluvené řeči (ale celkově komunikace).

U dívky v současné době nedochází k žádnému výraznému opoždění v oblasti intelektu ani kognitivních funkcí. Jedná se o velmi vnímavé a pozorné dítě, které se rádo zapojuje do všech aktivit.

Dítě a MŠ (dítě se SVP, třídní pedagog, asistent pedagoga, rodiče)

Ema začala MŠ navštěvovat ve svých třech letech. Vzdělávání probíhá ve spolupráci rodičů i školy se Speciálně-pedagogickým centrem v Ostravě určeným dětem a žákům se sluchovým postižením. Spolupráce centra s rodiči i dítětem probíhá pravidelně, jedenkrát za měsíc. Třídní učitelka je s pracovníci centra v kontaktu a společně řeší nastavování podpůrných opatření u dívky nebo se na sebe obrací v případě, že se vyskytne nějaký problém, který je nutný řešit. Po návštěvě rodiny v SPC dostávají pedagogové i asistentka pedagoga zpětnou vazbu.

Edukace u Emy probíhá za podpory podpůrných opatření, jelikož je dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami, a to zejména z důvodu sluchového postižení, které dívka má. Podpůrná opatření jsou nastavena na 3. stupeň podpory ve vzdělávání a zahrnují např. vzdělávání za podpory asistentky pedagoga, vytvoření individuálního vzdělávacího plánu (IVP), využívání speciálních pomůcek, úpravu výukových metod a forem atd.

Ema využívá kompenzační pomůcky, kterými jsou sluchadla. Jejich nošení je oboustranné a o správné nastavení se stará foniatr, ke kterému dívka pravidelně chodí na kontroly s rodiči.

Asistence je vykonávána prostřednictvím asistentky pedagoga, kterou je starší paní, mající dlouholetou praxi ve školství (18 let, v této MŠ od nástupu Emy). Před nástupem na svou aktuální pozici se věnovala výuce ruského jazyka na střední škole. Práce se staršími žáky pro ni však byla velice vyčerpávající, proto se rozhodla pro změnu. Ema je první dítě se SVP,

kterému v MŠ asistuje. Z hlediska časové dotace je asistentka přítomna v MŠ čtyři hodiny denně (tj. 20 hodin/týden).

Při nástupu do MŠ se nevyskytovaly žádné potíže. Ema byla sice stydlivější povahy, ale pro aklimatizaci v novém prostředí ji stačil zhruba jeden/dva týdny. Podle slov paní učitelky trvalo pouze “sladění“ spolupráce mezi paní asistentkou, jí a dívkou, což bylo pochopitelné. Po určité době začalo vše dobře fungovat a tento stav přetrvává až dodnes.

Také spolupráce s rodiči dívky je bezproblémová. Předávání informací mezi oběma stranami probíhá denně časově zhruba 10-15 minut při příchodu nebo odchodu ze školy, prostřednictvím individuálních schůzek po domluvě nebo v případě, pokud je potřeba.

Obě pedagožky mají ve školství (MŠ) dlouholetou praxi, konkrétně je to 12 a 30 let, s dítětem se sluchovým postižením v inkluzivním prostředí v běžné třídě MŠ se setkávají poprvé.

Je důležité zmínit, že se pedagogové v oblasti inkluze průběžně vzdělávají a snaží o získávání aktuálních informací. Účastnili se ročního projektu „MAP – inkluze“ a několika DVPP (další vzdělávání pedagogických pracovníků) s tématy inkluze. Obě pedagožky se cítí být o dané problematice dostatečně informované a vědí, kam se mohou v případě potřeby obracet pro odbornou radu/pomoc/podporu (SPC atd.).

Oblast komunikace

Po zjištění diagnózy dívky se rodiče zaměřily zejména na kompenzaci sluchové vady pomocí sluchadel a na rozvoj komunikace (návštěvy logopeda). Jak již bylo popsáno, nevládní matka ovládá český znakový jazyk, byl tedy automaticky vybrán za jeden z komunikačních systémů. Více používaným jazykem – mateřským, kterým Ema komunikuje s ostatními členy rodiny a s okolím, je český jazyk v mluvené podobě.

V MŠ se pedagogové snaží o komunikaci s dítětem v mluvené češtině, ale také v českém znakovém jazyce. Jejich cílem je používání běžných vět, které v případě potřeby doprovází znaky. Velká snaha je o přizpůsobení se specifikům, která se objevují v komunikaci s osobami se sluchovým postižením. Patří zde např. upoutání pozornosti poklepaním na rameno, kladení důrazu na mimiku, nastavení správné hlasitosti projevu, postavení se naproti dítěti a snížení polohy těla do roviny jeho očí, aby bylo možné lépe odezírat.

Asistentka pedagoga dochází na dvouletý kurz ČZJ v Ostravě.

Ema potřebuje větší podporu při pochopení významu některých slov a objasňování situací, kterým děti ve stejném věku rozumí. Za problémové se jeví např. abstraktní pojmy (chuť, nálada atd.).

V kolektivu dětí se s ostatními dětmi dorozumívá pomocí českého jazyka v mluvené podobě a gest. Intaktní děti se více soustředí na mimiku a artikulaci a v případě potřeby žádají paní asistentku o tlumočení/překlad informací, které chtějí sdělit.

Vyučovací metody (a formy), edukační aktivity

Při edukaci kolektivu dětí, ve kterém je vzdělávána dívka se SVP, využívají pedagogové běžné výukové formy. Patří zde slovní, názorně-demonstrační, dovednostně-praktické. Mezi výukovými metodami se objevují zejména aktivizující, do kterých patří např. diskusní, situační, didaktické hry. Dále metody komplexní, které zahrnují skupinovou výuku, individuální výuku nebo projektovou výuku.

Zapojení (*participace*) dětí závisí především na zvolené edukační aktivitě, vyučovací metodě a formě pedagogem. Výjimečně si program volí děti samy dle jejich přání z nabídky ze strany pedagoga. Důležitá je vhodná motivace a podpora všech, která zajišťuje vyšší míru chuti spolupracovat a přidat se. Edukační aktivity jsou většinou spíše povinné, ale také dobrovolné (např. volná hra dětí, výběr z různých aktivit ve stejném čase, např. – ve třídě mají v určité době děti na výběr z hraní společenských her, pexesa aj., tancování na podkladě jejich oblíbených písniček podle vzoru pedagogů nebo kreslení si vodovými barvami. Záleží na nich, co je nejvíce baví).

Hodnocení dětí ve třídě MŠ neprobíhá ve stejné podobě jako na škole základní – primárně známkami. Určující je zde pokrok v jednotlivých oblastech vývoje (psychický vývoj, sociální vývoj, úroveň školní připravenosti a zralosti, tělesný vývoj ad.). Ukazatelem individuálních pokroků ve schopnostech a dovednostech dítěte mohou být např. pracovní listy, hry nebo cvičení se zaměřením na konkrétní okruhy. (Opravilová, 2016)

Každé z dětí má založené své portfolio, do kterého jsou zakládány výsledky jeho činností. Slouží zejména pedagogům, asistentovi pedagoga a zákonným zástupcům. Při edukačních aktivitách mohou být děti hodnoceny slovně, za vykonanou práci dostávají pochvalu v podobě slovní (od pedagoga, asistentky pedagoga, od sebe navzájem), materiální (např. nálepka, smajlík, sladkost, diplom) nebo v podobě možnosti volby oblíbené činnosti. Prospěch a pokrok dítěte jsou individuálně konzultovány s rodiči (zákonnými zástupci). Důležitá je i jejich zpětná vazba pro pedagogy.

Výtvary dětí (zejména výtvarné) jsou vystavovány v prostorách MŠ nebo třídy, kde se na ně mohou dívat rodiče, ale také samotné děti.

Specifikem v edukaci Emy se objevuje větší využívání individuální práce zejména za podpory asistentky pedagoga. Při vytváření třídního plánu vyznačuje paní učitelka paní asistentce slova, která se má dívka naučit a upevnit. U tématu “zima“ se jednalo o slova sníh, sněhulák, koulovat se atd. Z těchto slov má Ema složené leporelo, na které se může kdykoliv podívat.

Někdy za týden je práce s dívkou přesunuta do jiné místnosti, mimo kolektiv intaktních dětí. Důvodem je potřeba ticha a většího klidu pro rozvoj v oblastech komunikace a mluvené řeči. Ema si podle obrázků a vizualizovaných textů opakuje za asistence, některé básničky, písničky a říkanky za doprovodu pohybových cvičení, tanečků a znaků ze znakového jazyka. Všechny tyto individuální aktivity pomáhají Emě lépe pochopit texty a jednotlivá slova, na které není čas se během výuky ve velkém kolektivu dětí zaměřit. Pedagogové tak získávají jistotu, že Ema rozumí všemu, co se v MŠ učí spolu s intaktními dětmi. K těmto účelům byla dívence vytvořena speciální složka, ve které má založené různé materiály z výuky. Je zde možnost brát si ji na procvičování s sebou domů.

Sociální oblast (kolektiv třídy)

Při přijetí Emy do třídy byly děti upozorněny na to, že má dívka vadu sluchu. Došlo také ke krátkému vysvětlení, co to znamená, co to obnáší. Děti ví, že se mají k Emě chovat ohleduplně a dodržovat v oblasti komunikace daná pravidla, se kterými byly seznámeny. V kolektivu se objevují běžné situace např. brání si hraček. Ze strany pedagogů a asistentky pedagoga je snaha o upevnování interakce s ostatními dětmi.

V oblasti *kázeňského vedení* jsou ve třídě nastavena určitá pravidla, se kterými byly děti důkladně seznámeny na začátku školního roku a ví, že se je mají dodržovat a řídit se jimi (např. umět se omluvit, poprosit, poděkovat, volit ohleduplné chování vůči ostatním, dodržovat pravidla při volné hře – půjčování si hraček atd.). Jsou slovně popsána a doplněna názornými obrázky, aby jim děti rozuměly a byly pedagogy vystaveny na viditelné místo ve třídě.

V kolektivu dětí se objevují běžné kázeňské problémy jako je brání si hraček, žalování, pošťuchování se, hádky aj. Neobjevují se žádná specifika vymykající se běžným projevům dětí v předškolním věku. Nekázeň je řešena slovním napomenutím ze strany pedagogů a vysvětlením dané situace s nabídnutím vhodného řešení. V případě potřeby se situace řeší domluvou s rodiči dítěte.

Obecně je Ema mezi dětmi oblíbená, má kamarádky, se kterými si ráda hraje. Děti ji berou takovou, jaká je a pobývání ve společné třídě v nich probouzí potřebu být ohleduplní, trpěliví a nápomocní, pokud to situace vyžaduje.

Prostředí třídy

Vnitřní prostory nebyly nijak speciálně upraveny, situace to ani nevyžadovala. Jediným specifikem v oblasti vybavení MŠ, bylo zakoupení (vytvoření) speciálních pomůcek a učebnic k podpoře ve vzdělávání Emy. Jedná se např. o zvukové pexeso, pexeso se znaky z českého znakového jazyka, učebnice českého znakového jazyka. K individuální práci jsou hojně využívány běžné pomůcky a učebnice, které využívají také intaktní děti.

Ve výuce se klade důraz na to, aby měla dívka vše v dosahu svého zorného pole (např. při společném cvičení, práci ve skupinkách), což zahrnuje občasnou úpravu zasedacího pořádku (stoly se posunou tak, aby děti mohly sedět v kruhu, usazení do půlkruhu, usazení Emy co nejbližší hovořící osobě – pedagogovi apod.).

4.4.2 Třída č. 2

Osobní a rodinná anamnéza

Pro účely své práce pojmenuji druhou dívku Jana. Jana je dívkou romského původu ve věku 5. let a spolu s rodiči a čtyřmi sourozenci bydlí v okolí nedaleko MŠ. Holčička má od narození těžkou nedoslýchavost, přičemž v rodině má sluchové postižení také její starší bratr (13 let), navštěvující praktickou školu v Karviné. V této době dosahuje mentální úroveň Jany zhruba 3 let věku dítěte.

Přístup rodiny k dítěti se sluchovým postižením je spíše volnější, rodinné prostředí je spíše nepodnětné, a to jak v oblasti komunikace, tak také z hlediska rozvoje rozumových výchovy nebo socializace dívky. Podle slov paní třídní učitelky se s rodiči na mnoha věcech domluví, ale málokdy dojde k jejich opravdovému splnění. Matka chce své dítě směřovat na stejný typ školy, na které nyní studuje její bratr.

Dívka nosí sluchadla, která by měla být nastavena u foniatra, jejich nošení však není pravidelné, má je většinou jen v MŠ. Janička je ráda středem pozornosti a osobnostním typem spíše extrovert. Podle slov třídní učitelky si připoutáváním pozornosti pravděpodobně kompenzuje nezáměr v rodině, kde se dítěti příliš nevěnují (hraní si atd.). Má pouze zaopatřeny všechny základní lidské potřeby jako je jídlo, spánek, hygiena.

Rodiče dlouhou dobu popírali existenci sluchové vady, dle jejich slov se Jana potřebovala pouze aklimatizovat. Dívka ale téměř nereagovala na zvukové podněty, pouze na velmi hlasitou řeč nebo zvuky paní učitelky ve třídě. Rodiče se snaží s MŠ spolupracovat, snaží se v určité míře vyhovět požadavkům, které jsou jim kladeny ze strany třídní učitelky, docházejí na občasně konzultace, na kterých jsou jim předávány veškeré rady a odborné informace ohledně vzdělávání Janičky.

Dítě a MŠ (dítě se SVP, třídní pedagog, asistent pedagoga, rodiče)

Jana je v MŠ vzdělávána od tří let za podpory školského poradenského zařízení, konkrétně se jedná o Speciálně-pedagogické centrum v Ostravě pro děti a žáky se sluchovým postižením. Spolupráce s centrem však není pravidelná, k jeho návštěvě jsou rodiče dlouhodobě motivováni třídní učitelkou. Vzhledem k tomu, že se jedná o dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, probíhá edukace za podpory podpůrných opatření v 5. stupni, což zahrnuje např. přítomnost asistentky pedagoga, vzdělávání na základě IVP, využití speciálních pomůcek, úprava metod a forem výuky atd.

Nástup dítěte do MŠ byl mírně komplikovaný. Janě dlouhou dobu trvalo, než si na nové prostředí zvykla, zhruba tři týdny pouze plakala a křičela. Do té doby nebyla v žádném větším kolektivu dětí, proto potřebovala delší dobu k aklimatizaci. Dnes chodí do školky ráda, jedinou věcí je větší potřeba motivace k práci.

Z nároku na podpůrná opatření, který pro vzdělávání Jany vyplýval ze zákona, byla do MŠ přijata asistentka pedagoga. Její náplní práce je podpora dívky při edukaci, což je realizováno každodenní přítomností v časovém rozpětí čtyř hodin.

Asistentkou pedagoga je mladá slečna, která dříve pracovala ve zdravotnickém resortu. Po absolvování dvouletého kurzu na asistenta pedagoga však změnila oblast své profese. Nyní při zkráceném úvazku v MŠ studuje dálkově vyšší odbornou školu zaměřenou na předškolní pedagogiku. Jana je první dítě se SVP, které při vzdělávání asistuje.

Pedagogové mají v MŠ a celkově ve školství dlouholetou praxi, celkově se jedná o 15 a 27 let. Obě učitelky se v případě potřeby obracejí na SPC v Ostravě. Zde jim je poskytnuta odborná podpora/pomoc/informace v oblasti inkluzivního vzdělávání dítěte se SVP, které je vzděláváno v jejich třídě. Podle jejich slov je informovanost i podpora více na dobré úrovni. Před nástupem Jany do jejich třídy proběhlo proškolení jak pedagogů, tak také asistentky pedagoga, zároveň proběhla konzultace s SPC. V místní MŠ i konkrétně v dané třídě již

v minulosti probíhala edukace dítěte se SVP, a dokonce přímo se sluchovým postižením. Pedagogové již mají v oblasti inkluzivního vzdělávání určité zkušenosti.

Oblast komunikace

Janička nemá v této době nastavený pevný komunikační systém, se kterým by mohla plnohodnotně komunikovat se svým okolím. Dorozumívá se za pomoci využití vlastního “znakového jazyka“, který však zná pouze matka a bližší rodina. Napodobuje mluvu ostatních lidí, vydává zvuky a je velice „komunikativní“.

Rodiče nejsou velkými příznivci českého znakového jazyka a směřují dívku spíše k orální komunikaci, která však, z důvodu těžké sluchové ztráty a špatné kompenzace sluchu, není aktuálně vhodná.

V MŠ je podle slov asistentky pedagoga největší snahou zejména naučit Janu základní znaky v českém znakovém jazyce a využít systém totální komunikace, aby byla dívka schopná vyjádřit své potřeby, dorozumět se nějakým způsobem s okolím atd. Na rozvoji komunikace s dívkou individuálně pracuje denně paní asistentka, v časovém rozmezí zhruba třiceti minut. Sama se učí znaky z učebnice českého znakového jazyka, bohužel ale kvůli nedostatku volného času nemá možnost navštěvovat žádné kurzy.

Pokrokem je schopnost Jany vyjádřit pomocí znakování věci z několika oblastí, např. zvířata, barvy, základní fráze – např. děkuji, prosím. Žádný problém se nevyskytuje u konkrétních pojmů, na které je možné si v reálném světě sáhnout nebo podívat. Jediným problémem je pro Janu pochopení abstraktních pojmů, tázacích vět a globalizace slov. S výukou dívce nejvíce pomáhá neustálé opakování všeho, co se naučila a využívání speciálních pomůcek, názorná ukázka slov, obrázky, hraní pantomimy a divadla, ukazování věcí v reálném životě a jejich spojení si s konkrétními znaky. V oblasti komunikace je velkým problémem nepravidelná docházka dívky a dlouhá pauza během letních prázdnin, kvůli nimž hodně věcí zapomene.

Větší míra podpory při v edukaci Jany je potřeba zejména v oblasti pozornosti, objevuje se snadná odklonitelnost, krátkodobost, a to i při individuální výuce.

Při společných aktivitách ve třídě je Janě vše samostatně vysvětleno (pomocí totální komunikace), aby mohla pochopit co nejvíce informací a zapojit se v co největší míře. Třídní učitelé i paní asistentka znají specifika při komunikaci s dítětem se sluchovým postižením a snaží se tato pravidla dodržovat (navázání kontaktu poklepáním na rameno, potřeba očního

kontaktem, komunikací ve výšce očí dítěte atd.). Pedagogové s ní komunikují pomocí jednoduchých znaků, neverbálně např. za využití posunků, názorné ukázky, doteků atd.

V kolektivu dětí se dívka nemá problém dorozumět, pomocí jednoduchých gest a názornosti.

Vyučovací metody (a formy), edukační aktivity

Při výuce využívá třídní učitelka stejné vyučovací metody jako při práci s intaktními dětmi. Přes den Janička normálně pracuje v kolektivu ostatních dětí, nutná je podpora asistentky pedagoga.

V MŠ jsou využívány výukové metody a formy, mezi které patří např. slovní, názorně-demonstrační, dovednostně-praktické. Mezi výukovými metodami se objevují zejména aktivizující, do kterých patří např. diskusní, situační, didaktické hry. Dále metody komplexní, které zahrnují skupinovou výuku, individuální výuku nebo projektovou výuku.

Jediným specifickým v této oblasti je větší míra individuální výuky, která je realizována za podpory asistentky pedagoga a slouží primárně k rozvoji a podpoře v oblasti komunikace, což je popsáno v odstavci výše, v části "*Oblast komunikace*".

Participace všech dětí ve třídě souvisí se zvolením edukačních aktivit, vyučovacích metod a forem, které volí pedagog. Důraz je kladen na co největší samostatnost dětí, jelikož většina z nich se ve svém věku připravuje na nástup do základní školy. Občas během dne nastane situace, kdy dostávají možnost zvolit si aktivitu podle svého přání a výběru z několika možností (např. za odměnu si vybírají, na jakou pohádku se chtějí podívat nebo volba společné hry při pobytu venku). Zejména pak volná hra závisí zcela na jejich preferencích – samozřejmě za dodržení daných pravidel a s ohledem na materiální vybavení třídy. Většiny aktivit se všichni účastní s aktivním zapojením, vše je založeno na hravé formě s ohledem na specifika předškolního věku. Velká snaha ze strany pedagogů je ve správné motivaci dětí tak, aby je aktivity co nejvíce bavily a zároveň aby byly splněny všechny výukové cíle v souladu se ŠVP.

Hodnocení dětí ve třídě MŠ neprobíhá ve stejné podobě jako na škole základní – primárně známkami. Určující je zde pokrok v jednotlivých oblastech vývoje (psychický vývoj, sociální vývoj, úroveň školní připravenosti a zralosti, tělesný vývoj ad.). Ukazatelem individuálních pokroků ve schopnostech a dovednostech dítěte mohou být např. pracovní listy, hry nebo cvičení se zaměřením na konkrétní okruhy. (Opravilová, 2016)

Každé z dětí má založené své portfolio, do kterého jsou zakládány výsledky jeho činností. Slouží zejména pedagogům, asistentovi pedagoga a zákonným zástupcům. Při edukačních aktivitách mohou být děti hodnoceny slovně, za vykonanou práci dostávají pochvalu v podobě slovní (od pedagoga, asistentky pedagoga, od sebe navzájem), materiální (např. nálepka, smajlík, sladkost, diplom) nebo v podobě možnosti volby oblíbené činnosti. Prospěch a pokrok dítěte jsou individuálně konzultovány s rodiči (zákonnými zástupci). Důležitá je i jejich zpětná vazba pro pedagogy.

Výtvary dětí (zejména výtvarné) jsou v MŠ pravidelně vystavovány v prostorách třídy nebo šatny, aby se na ně mohly podívat děti i rodiče.

Jana má nad rámec běžného portfolio také svou speciální složku s výsledky svých činností a materiály z individuální práce s paní asistentkou.

Sociální oblast (kolektiv třídy)

Mezi intaktními dětmi se Janička nemá problém dorozumět, děti ji berou takovou, jaká je a před jejím nástupem jim bylo vysvětleno (tak, aby to pro ně vzhledem k věku bylo pochopitelné), že se u dívky vyskytuje sluchové postižení a co to obnáší jak pro ni samotnou, tak také pro ně. Např. jak s Janou vhodně komunikovat. Její sluchové postižení pro ně není překážkou v interakci s ní. Chovají se k ní většinou přátelsky a platí to i naopak. Jak už bylo na začátku řečeno, dívka je spíše extrovertní a má velmi ráda pozornost. Děti se snaží, aby se Jana cítila v kolektivu dobře, podporují ji, pomáhají ji, pokud je potřeba, jsou k sobě navzájem vstřícné a trpělivé.

Ve třídě jsou od začátku roku nastavena daná pravidla, se kterými byly děti důkladně seznámeny a o kterých ví, že je mají dodržovat a řídit se jimi (např. umět se omluvit, poprosit, poděkovat, volit ohleduplné chování vůči ostatním, dodržovat pravidla při volné hře – půjčování si hraček atd.). Jsou slovně popsána tak, aby jim děti rozuměly a během roku jsou v případě potřeby zopakována. Jsou ve zkratce popsána na nástěnce, doplněna názornými obrázky, a byly pedagogy vystaveny na viditelném místě ve třídě.

Co se týče *kázeňského vedení třídy*, v kolektivu dětí se objevovaly závažnější kázeňské problémy související s nástupem dívky do třídy začátkem roku. Jana nebyla zvyklá na větší kolektivy dětí (obecně) lidí a z důvodu nedostačujících komunikačních kompetencí byly některé situace vyhoceny do podoby přímé, fyzické agrese a napadání ostatních dětí z její strany. Dívka se ze začátku kolektivu spíše stranila, bála se, nechápala některé situace, na které byly děti v jejím věku zvyklé. Taktéž se děti ze začátku dívky bály, nevěděly si rady, jak s ní

komunikovat, hrát si apod. Docházelo k jejímu častému nazlobení se a k hysterickým projevům v případě, že se jí nedostávalo výlučné pozornosti ze strany pedagogů nebo asistentky pedagoga. Obtíže se postupem času začaly mírnit, po adaptaci na prostředí třídy úplně vymizely, pedagogové se snažily situaci oboustranně řešit pomocí vysvětlování pravidel chování atd. Dnes se mezi dětmi navzájem objevují spíše běžné kázeňské problémy, jako např. přetahování se o hračky, lhaní, žalování, spory. Obtíže se občas vrací v případě, že není Jana dlouhodobě přítomná v MŠ.

V oblasti kázně ve vztahu k ostatním dětem hraje u Jany velkou roli také její náladovost, která se velmi střídá.

Prostředí třídy

Jedinými a hlavními úpravami v prostředí a vybavení třídy bylo zakoupení několika speciálních didaktických pomůcek, např. učebnice českého znakového jazyka, kartičky pro znakování, obrázky, dokoupení tabletu, cvičebnice, ale také odborná literatura, věnující se tématu sluchového postižení nebo předškolního vzdělávání dětí se SVP v inkluzi.

Dalším specifikem je využívání herny k individuální práci s Janou. Ve třídě by totiž dívka neměla dostatek klidu na učení se novým věcem a nebyla by dostatečně soustředěná. Klidné prostředí je nutností i kvůli jejího sluchového postižení.

Také v této třídě je při výuce kladen důraz na to, aby měla dívka vše v dosahu svého zorného pole (např. při společném cvičení, práci ve skupinkách). Opět to zahrnuje občasnou úpravu zasedacího pořádku – děti např. sedí do půlkruhu, dívka je umístěna co nejbliže k osobě, která hovoří apod.

4.5 Diskuze

Na následujících řádcích se pokusím shrnout a zestručnit výsledky svého výzkumu. Mým hlavním cílem bylo *zjistit, zda a jakým způsobem se v určitých složkách klimatu třídy běžné mateřské školy, ve které je inkluzivně vzděláváno dítě se sluchovým postižením, objevují specifika, související s jeho odlišností a jedinečností.* Prvním krokem ke zjištění odpovědi bylo zaměření se na již konkrétnější dílčí cíle, týkající se jednotlivých složek klimatu a jejich spolutvůrců, přičemž středem všeho a všech bylo právě samotné dítě se sluchovým postižením. Ke sběru dat jsem použila metody, mezi které patřilo pozorování a rozhovor. Je důležité zmínit, že se jednotlivé složky navzájem prolínají a jsou mnohdy ve velmi úzkém vztahu, v němž se navzájem mohou ovlivňovat a působit jedna na druhou.

V případě spolutvůrců třídního klimatu, které jsem zahrnula do jedné oblasti s názvem *Dítě a MŠ*, začnu vztahem mezi *spolutvůrci – rodiči dítěte a spolutvůrcem – dítětem se sluchovým postižením*. Dle mého názoru je velmi důležité, jakým způsobem je o dítě v rodině pečováno, vzhledem k jeho sluchovému postižení. Samotná rodinná péče a výchova totiž vyžadují individuální přístup zahrnující např. návštěvu lékařské péče a odborníků, zaměřujících se na sluchové vady a poruchy, správný výběr a nastavení kompenzačních pomůcek a péče o ně, výběr vhodného komunikačního systému ad. Lze totiž říci, že je to v podstatě jakási “výbava“ nebo “balíček“, které dítě ve větší míře v intaktní společnosti potřebuje k překonávání různých bariér a díky kterým jsou pro něj poté mnohé věci jednodušší nebo naopak složitější podle toho, čím vším a jak je “vybaveno“. Pro rodiče je to velká zodpovědnost, ale výsledky jejich snažení se jsou později odrazem jejich péče, výchovy a tvoří základní stavební kámen v každodenním životě jejich dítěte.

V případě třídy č. 1 a Emy byla péče rodičů (zákonných zástupců) příkladná. Dívka měla stanovenou diagnózu, na jejímž základě o ní bylo náležitě pečováno. Týkalo se to pravidelné lékařské péče (foniatr, logoped), výběru vhodných kompenzačních pomůcek a jejich nastavení, výběru vhodného komunikačního systému (z pohledu rodiny) atd.

Ve vztahu *spolutvůrců – pedagogů a spolutvůrců – rodičů* Emy se vše jevílo jako fungující. Rodiče (pěstouni) Emy s pedagogy spolupracovali bez větších problémů, měli zájem o vzájemné předávání si informací ohledně vzdělávání jejich dcery. Specifika se objevovala zejména ve smyslu potřeby větší spolupráce a komunikace ohledně speciálních vzdělávacích potřeb Emy, ve vzájemné spolupráci mezi rodiči – SPC – mateřskou školou atd. Pedagogové byli před nástupem dívky se SVP informováni a seznámeni s tématem inkluzivního vzdělávání, průběžně jsou na dané téma vzdělávání (DVPP), dokonce se zapojili do projektu, týkající se inkluze a obecně je dle jejich slov informovanost a odborná pomoc/podpora dostatečná.

Za specifickou lze označit přítomnost jednoho ze spolutvůrců třídního klimatu – *asistentky pedagoga*, patřící do PO Emy, za jejíž přítomnosti a podpory je vzdělávána. Celkově je stupeň podpory ve vzdělávání nastaven na 3. a umožňuje tak (mimo asistentky pedagoga) např. vytvoření IVP, úpravu výukových forem, metod a edukačních aktivit, pořízení speciálních pomůcek, což je odlišné oproti vzdělávání intaktních dětí ve třídě.

Největší individuální a specifický přístup vyžaduje složka klimatu *komunikace*. Z důvodu Eminy odlišnosti v podobě sluchové vady u ní komunikace probíhá prostřednictvím mluvené češtiny a zároveň ČZJ. Pomocí ČZJ Ema komunikuje se svou nevlastní matkou, s pedagogy a

asistentkou pedagoga; mluvenou češtinu používá v komunikaci s ostatními členy rodiny, intaktními dětmi ve třídě, pedagogy a asistentkou pedagoga. Při edukaci je u ní nutné individuální zaměření se na práci v oblasti komunikačních kompetencí, na čemž nejvíce pracují s asistentkou pedagoga.

Při edukaci dětí ve třídě jsou využívány běžné *výukové metody, jejich formy a edukační aktivity*. U Emy je potřeba větší míry individuální práce zejména za podpory asistentky pedagoga, která probíhá v jiné místnosti. Důvodem je potřeba klidu a absence hluku z důvodu sluchového postižení. Dívenka je vzdělávána za podpory využití speciálních pomůcek (koupených nebo vytvořených) a učebnic, při práci v kolektivu je kladen důraz na názornost, pochopení znaků i slov v obou jazycích atd.

S přijetím Emy do *kolektivu* intaktních dětí nebyly větší potíže a ani nyní se nevyskytují. Všechny děti mají nastavená stejná pravidla, podle kterých se řídí a která se snaží dodržovat. Objevují se pouze běžné kázeňské problémy. Intaktní děti byly se zdravotním postižením Emy citlivě seznámeny a berou na ni ohled především, co se týče pravidel při komunikaci s osobami se sluchovým postižením. Děti jsou k sobě navzájem spíše ohleduplné a je kladen důraz na podporu přátelských vztahů a spolupráci mezi nimi.

V oblasti *prostředí třídy* nebylo nutné provádět větší úpravy v prostoru. Větší důraz je kladen na správné usazení/postavení dětí ve třídě, aby to bylo pro Emu i ostatní děti vyhovující. Dalším specifickým bylo zakoupení speciálních pomůcek v podobě učebnice ČZJ, pexesa se znaky z ČZJ atd.

Ve třídě č. 2 se inkluzivně vzdělává Jana, u které byla – stejně jako u Emy – diagnostikována sluchová vada. Péče a výchova v rodině by se dala označit spíše za volnější a v některých oblastech mírně nedostačující. Dívenka má stanovenou diagnózu, na jejímž základě používá kompenzační pomůcky v podobě sluchadel, nemá je však správně nastavené, stejně jako vhodný komunikační systém. Rodina se zaměřuje na základní životní potřeby dítěte, ale už v menší míře na potřebnou speciální péči, které její zdravotní postižení vyžaduje. Složky klimatu *spoluvůrci – rodiče a spoluvůrce – dítě* tím pádem vykazovaly samy o sobě velikou specifičnost, jelikož se dále prolínaly s ostatními složkami a měly na ně vliv (stejně jako v prvním případě).

Ve vztahu *spoluvůrců – pedagogů a spoluvůrců – rodičů* Jany se vše v některých případech jeví jako nedostatečně fungující. Rodiče Jany se snažili o spolupráci s pedagogy i asistentkou pedagoga, ne vždy ale dodržují to, na čem se společně domluví. Souvisí to zejména

s individuálními potřebami při péči, výchově a vzdělávání dívky, vzhledem k jejímu sluchovému postižení. Její vzdělávání je realizováno za nastavení PO v 5. (nejvyšším) stupni, avšak spolupráce rodiny – SPC – pedagogů a asistentky pedagoga je ze strany zákonných zástupců nevyhovující. K pravidelným návštěvám SPC nedochází a tím pádem je nastavení PO ztíženo. Nicméně se pořád objevuje jejich snaha o spolupráci s MŠ a dochází k občasnému předávání informací mezi oběma stranami. Pedagogové byli před nástupem dívky se SVP informováni a seznámeni s tématem inkluzivního vzdělávání, průběžně jsou na dané téma vzdělávání a obecně je dle jejich slov informovanost a odborná pomoc/podpora pro ně dostatečná. Čerpají i ze svých zkušeností z minulých let, jelikož už zde edukace dětí se SVP probíhala. Ve třídě č. 1 se jednalo o první inkluzivní vzdělávání dítěte se SVP.

I v této třídě dochází ke vzdělávání Jany za podpory jednoho ze spolutvůrců, kterým je *asistentka pedagoga*, zahrnutá do PO. Dalšími je např. vytvoření IVP pro edukaci dítěte v MŠ, využívání speciálních pomůcek (zakoupených i vytvořených), úprava výukových metod, forem a edukačních aktivit.

Ve třídě č. 2 se největší specifika objevují ve složce třídního klimatu – *komunikaci*. Komplikací je neexistence pevného komunikačního systému u Jany, která se se svou rodinou dorozumívá pomocí vlastního “znakového jazyka“ a gest. Ze strany rodičů je velká snaha o orální komunikaci, ČZJ spíše nepodporují. Ta ale není aktuálně možná, a to hlavně kvůli těžké sluchové vadě a špatnému nastavení sluchadel. Ve třídě Jana komunikuje dále pomocí základních znaků z ČZJ, a to především s asistentkou pedagoga a třídními pedagogy. Jejich snahou je dorozumění se dívkou se svým okolím v každodenním životě. Při edukaci je u ní nutné individuální zaměření se na práci v oblasti komunikačních kompetencí (systém totální komunikace), na čemž nejvíce pracují s asistentkou pedagoga. Důraz je kladen na dodržování pravidel při komunikaci s osobami se sluchovým postižením. S ostatními dětmi se Jana dorozumívá pomocí gest a názornosti.

Ve výchově a vzdělávání dětí ve třídě jsou využívány běžné *výukové metody, jejich formy a edukační aktivity*. U Jany je potřeba větší míra individuální práce, která probíhá zejména za podpory asistentky pedagoga v jiné místnosti. Důvodem je potřeba klidu a absence hluku z důvodu sluchového postižení a lepšího soustředění se. Dívka je vzdělávána za podpory využití speciálních pomůcek, při práci v kolektivu je kladen důraz na názornost, pochopení každodenních aktivit a činností, rozvoj v oblasti komunikace a socializace atd.

Při nástupu Jany do třídy mezi intaktní děti se zprvu objevovaly kázeňské problémy související s nízkou mírou socializace a neexistencí vhodně nastaveného komunikačního

systemu. Dívenka byla někdy až agresivní a docházelo k vyhocení situace až do fyzického napadání ostatních dětí z její strany. Specifická je dále její potřeba výlučné pozornosti od pedagogů a asistentky pedagoga a náladovost (nelze však s jistotou potvrdit spojitost se sluchovou vadou). Vše se ale po období adaptace zlepšilo a nyní mezi sebou děti v *kolektivu* vycházejí dobře. Jejich vztahy jsou spíše přátelské, jsou k sobě ohleduplné a navzájem se snaží podporovat a pomáhat si, v případě potřeby. Intaktní děti byly se zdravotním postižením Jany citlivě seznámeny a berou na ni ohled především, co se týče pravidel při komunikaci s osobami se sluchovým postižením.

V oblasti *prostředí třídy* nebylo nutné provádět větší úpravy v prostoru. Důraz je akorát kladen na správné usazení/postavení dětí ve třídě, aby to bylo pro Emu i ostatní děti vyhovující (do půlkruhu, naproti sobě atd.). Dalším specifikem bylo zakoupení speciálních pomůcek v podobě učebnice ČZJ, kartiček se znaky z ČZJ, tabletu, odborné literatury atd.

Svůj výzkum bych shrnula následovně:

Jelikož se jedná o kvalitativní výzkum a výzkumné vzorky jsou pouze dva, jeví se jako nemožné získané poznatky generalizovat. Lze však říci, že **se v obou jednotlivých případech, ve vybraných složkách klimatu třídy, více či méně objevují specifika, související s jedinečností a odlišností obou dětí se sluchovým postižením, v běžné třídě MŠ hlavního vzdělávacího proudu.**

Ve třídě č. 1, ve které je inkluzivně vzdělávána Ema, se daná specifika vyskytovala ve vztazích mezi všemi spoluvůrci, nejvíce pak v komunikaci mezi nimi, dále v menší míře v metodách a formách výuky a edukačních aktivitách, o něco méně v kolektivu a vztazích mezi dětmi a dítětem se SVP a v menší míře pak i v úpravě prostředí třídy.

Ve třídě č. 2, ve které je inkluzivně vzdělávána Jana, se taktéž vyskytovala daná specifika ve vztazích mezi všemi spoluvůrci, v největší míře v komunikaci mezi nimi, v metodách a formách výuky a edukačních aktivitách, využívaných při edukaci dětí ve třídě, v kolektivu a vztazích mezi dětmi a dítětem se SVP a v menší míře také v úpravě prostředí třídy.

Ráda bych dodala, že ne u všech specifík lze jednoznačně odkázat na spojitost s odlišnostmi a jedinečnostmi týkající se sluchového postižení dětí. U většiny z nich se to však jeví jako velmi pravděpodobné až jisté (např. specifika ve složce klimatu třídy – komunikace).

Závěr

Inkluzivní vzdělávání, nejen dětí v mateřských školách, je velkým a aktuálním tématem dnešní doby. Předmět mé práce souvisel s mým zájmem o nahlédnutí do praxe inkluzivního vzdělávání dětí se sluchovým postižením v MŠ.

V první, teoretické části, jsem se snažila popsat život dítěte v předškolním věku a s ním související ontogenetický vývoj. Pro lepší představu toho, kým je doopravdy onen jedinec v předškolních letech, se má práce zaměřila na vymezení samotného předškolního věku a jednotlivých oblastí, z pohledu vývojových psychologů.

Druhá kapitola obsahuje teoretické vymezení problematiky sluchového postižení u dětí. V mém zájmu bylo nahlédnout na klasifikaci sluchových vad a poruch, dále na jejich příčiny vzniku neboli etiologii a v neposlední řadě také na to, jakým způsobem je potřeba pečovat o dítě s postižením sluchu.

Třetí kapitola je zaměřená na předškolní vzdělávání u dětí se sluchovým postižením. Dotkla jsem se některých důležitých dokumentů a legislativy, týkající se předškolního vzdělávání dětí se sluchovým postižením v naší zemi. Důležitá je následně kapitola, která vysvětluje pojem inkluzivní vzdělávání a co vše s ním souvisí. Poslední podkapitolou teoretické části je popis třídního klimatu tak, jak jej vnímají jednotliví autoři. Hlavní je vymezení jeho jednotlivých složek a všeho, co jej utváří.

Na teoretickou část navazuje část praktická, zabývající se specifiky v edukaci dítěte se sluchovým postižením v běžné třídě MŠ a klimatem třídy. Vymezila jsem si zde hlavní a dílčí cíle, na základě kterých jsem následně provedla výzkumné šetření, za využití uvedených metod sběru dat. Jednalo se o pozorování a rozhovor (interview). Výzkum byl realizován ve spolupráci s SPC v Ostravě a se dvěma mateřskými školami v Moravskoslezském kraji. Je nutné dodat, že jsem výzkum byla nucena provést ve dvou obdobích, a to z důvodu šíření nákazy COVID-19 v naší zemi a celkové nepříznivé epidemiologické situace, která vše zkomplikovala. Nakonec se mi i přesto podařilo vše dovést do konce a popsat hlavní výzkumný cíl, ve kterém jsem se snažila zjistit, zda a jakým způsobem se v určitých oblastech (složkách) klimatu třídy běžné mateřské školy, ve které je inkluzivně vzděláváno dítě se sluchovým postižením, objevují specifika, související s jeho odlišností a jedinečností.

Souhrn a klíčová slova

Závěrečná práce se zabývá tématem předškolního vzdělávání u dítěte se sluchovým postižením v inkluzivním prostředí a klimatem třídy. V teoretické části jsou popsány poznatky z oblasti vývojové psychologie, konkrétně ohledně ontogenetického vývoje, je zde nastíněn vývoj dítěte v předškolním věku a s ním jednotlivé oblasti, týkající se jedince v tomto věku. Dále se má práce zaměřuje na sluchové postižení z hlediska obecného popisu dané problematiky, etiologie a klasifikace sluchových vad. Jedna z podkapitol je věnována tématu péče o dítě se sluchovým postižením. Ve třetí kapitole je teoreticky rozebráno vzdělávání předškolních dětí a popsáno téma třídního klimatu. V praktické části jsou na základě výzkumu v praxi vytvořeny dvě případové studie, zabývající se otázkou, zda a jakým způsobem se v určitých oblastech (složkách) klimatu třídy běžné mateřské školy, ve které je inkluzivně vzděláváno dítě se sluchovým postižením, objevují specifika, související s jeho odlišností a jedinečností.

Klíčová slova:

Dítě v předškolním věku, sluchové postižení, předškolní vzdělávání, mateřská škola, běžná třída MŠ, inkluzivní vzdělávání, klima třídy, specifika ve vzdělávání

Summary and key words

The final work deals with the topic of preschool education for a child with hearing impairment in an inclusive environment and classroom climate. The theoretical part describes the findings of developmental psychology, ontogenetic development, it outlines the development of the child in preschool age and with him the various areas related to the individual at this age. The next part of my work focuses on hearing impairment in terms of a general description of this issue and also the etiology and classification of hearing impairments. One of the subchapters is devoted to the topic of caring for a child with a hearing impairment. The third chapter theoretically analyzes the education of preschool children and describes the topic of classroom climate. In the practical part, based on research in practice, two case studies are created, dealing with the question if and how in certain areas (components) of the class climate are specifics related to the differences and uniqueness of a child with hearing impairment in inclusion.

Key words:

Preschool child, hearing impairment, preschool education, kindergarten, regular kindergarten class, inclusive education, class climate, specifics in education

Seznam použité literatury

Knížní zdroje

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. Brno: Masarykova univerzita, 2010 a. ISBN 978-80-210-5383-0.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV.: Education of pupils with special educational needs IV*. Brno: Paido, 2010 b. ISBN 978-80-210-5331-1.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2016. ISBN 978-80-7315-255-0.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

FULGHUM, Robert. *Všechno, co opravdu potřebuju znát, jsem se naučil v mateřské školce: (neobyčejné přemýšlení o obyčejných věcech)*. Šesté vydání. Praha: Knižní klub, 1996. ISBN 80-717-6404-3.

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

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

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

Kolektiv autorů. *Základy speciální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1479-1.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Dyslalie – patlavost*. Praha: Beakra, 2007. ISBN 978-80-903863-0-3.

- LANGER, Jiří. *Základy surdopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 109 s. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3702-6.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
- LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky – dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MACHOVÁ, Jitka. *Biologie člověka pro učitele*. Druhé vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN ISBN978-80-246-3357-2.
- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MUKNŠNÁBLOVÁ, Martina. *Péče o dítě s postižením sluchu*. Praha: Grada, 2014. Sestra (Grada). ISBN ISBN978-80-247-5034-7.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN ISBN978-80-262-0772-6.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN ISBN978-80-271-0095-8.
- TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN ISBN978-80-7552-0081.
- THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN ISBN978-80-246-1318-5.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN ISBN978-80-246-2153-1.
- VRUBEL, Martin. *Facilitátory a bariéry školní a sociální inkluze osob se zrakovým postižením*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8022-5.

Internetové zdroje

Zákon č. 561/2004 Sb. *Zákony pro lidi* [online]. ČR: AION CS, 2021 [cit. 2021-5-7]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Vyhláška č. 27/2016 Sb. *Zákony pro lidi* [online]. ČR: AION CS, 2021 [cit. 2021-5-7]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Zákon č. 155/1998 Sb. *Zákony pro lidi* [online]. ČR: AION CS, 2021 [cit. 2021-5-13]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-155/zneni-20120101>

Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením. *Vláda České republiky* [online]. ČR: Vláda ČR, 2021 [cit. 2021-5-13]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/vvozp/dokumenty/narodni-plan-podpory-rovných-přilezitosti-pro-osoby-se-zdravotnim-postizenim-na-obdobi-2021-2025-183042/>

Akční plán inkluzivního vzdělávání. MŠMT [online]. ČR: MŠMT, 2021 [cit. 2021-5-13]. Dostupné z: <file:///C:/Users/Eli%C5%A1ka%20Valov%C3%A1/Downloads/Ak%C4%8Dn%C3%AD%20pl%C3%A1n%20pro%20inkluzivn%C3%AD%20vzd%C4%9B%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD%20na%20obdob%C3%AD%202016%20-%202018.pdf>

RVP PV leden 2018. MŠMT [online]. ČR: MŠMT, 2021 [cit. 2021-5-14]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>

Organizace UNESCO. *Poznej světové dědictví UNESCO* [online]. ČR: MEDIA IN, 2021 [cit. 2021-5-14]. Dostupné z: <http://www.unesco-mediain.cz/1-unesco-15/>

Seznam použitých zkratk, obrázků a tabulek

Zkratky:

MŠ – mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

SVP – speciální vzdělávací potřeby

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ŠVP – školní vzdělávací program

IVP – individuální vzdělávací plán

SPC – speciálně-pedagogické centrum

PO – podpůrná opatření

ČZJ – český znakový jazyk

DVPP – další vzdělávání pedagogických pracovníků

Sb. – sbírky (*u zákonů*)

UNESCO – organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu (*anglicky Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*)

OSN – Organizace spojených národů

ČR – Česká republika

NAPIV – Národní akční plán inkluzivního vzdělávání

APIV – Akční plán inkluzivního vzdělávání

Obrázky:

Obrázek č. 1 – Vzájemná participace jednotlivých složek klimatu třídy (Čapek, 2010)

Tabulky:

Tabulka č. 1 – Velikost sluchové ztráty (Mukšnáblová, 2014)

Tabulka č. 2 – Klasifikace sluchových vad podle WHO (Horáková, 2012)

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Informovaný souhlas se zpracováním osobních údajů

Příloha č. 2 – Základní otázky kladené pedagogům a asistentům pedagoga při rozhovoru

Příloha č. 1

Informovaný souhlas se zpracováním osobních údajů pro účely bakalářské práce

Dle zákona č. 89/2012 Sb. občanského zákoníku, ve znění pozdějších předpisů, zákona č. 110/2019 Sb. o zpracování osobních údajů, kterým se provádí Nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679, o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů uděluji studentce Elišce Valové souhlas s provedením výzkumného šetření, za účelem vypracování praktické části bakalářské práce, ve formě pozorování a rozhovoru s pedagogy a asistentkou pedagoga.

Souhlasím také se zaznamenáním dalších informací týkajících se mého dítěte potřebných pro zpracování bakalářské práce s názvem „*Předškolní vzdělávání u dítěte se sluchovým postižením v inkluzivním prostředí – klima třídy.*“.

Dále souhlasím s nahlížením do dostupné pedagogické dokumentace v nezbytně nutném rozsahu a zveřejněním popisu průběhu edukačního procesu mého dítěte v inkluzivním prostředí běžné třídy mateřské školy hlavního vzdělávacího proudu.

Byl/a jsem seznámen/a s cílem a záměrem závěrečné bakalářské práce a úpravou osobních údajů tak, aby byla zajištěna má anonymita.

V dne

Podpis

Příloha č. 2

Základní otázky kladené pedagogům a asistentům pedagoga při rozhovoru

Dítě se sluchovým postižením – rodina – MŠ:

- Kolik je dítěti let? Dívka nebo chlapec? Jaká je diagnóza dítěte a kdy bylo diagnostikováno?
- Je sluchové postižení kompenzováno nějakými pomůckami?
- Jak byste popsali rodinnou situaci, ve které dítě žije? Jak je dítě v rodině vedeno, jak spolu rodiče a dítě komunikují?
- Jak probíhá spolupráce a komunikace rodiny a MŠ?
- Od kdy dítě navštěvuje MŠ? Mělo dítě po nástupu do MŠ problémy s adaptací?
- Je dítě vzděláváno za pomoci podpůrných opatření? Popř. jakých? Navštěvuje dítě školské poradenské zařízení (PPP, SPC)?
- Prospívá dítě se sluchovým postižením v této třídě? Vyhovují mu nastavené podmínky edukace v MŠ?

Dítě a asistent pedagoga:

- Jaká je Vaše profesní kvalifikace (vzdělání), jak dlouho vykonáváte svou profesi v dané MŠ (a kolik hodin denně)?
- Asistovala jste již někdy u dítěte se sluchovým postižením, popřípadě u dítěte s jiným zdravotním postižením?
- Máte možnost se v této oblasti více informovat a vzdělávat a děje se tak?
- Jak probíhá edukace s Vaší podporou? Jak komunikujete s dítětem se sluchovým postižením ve Vaší třídě?
- Objevují se v některých oblastech při edukaci dítěte se SVP v kolektivu intaktních dětí nějaká specifika?
- Jakým způsobem spolupracujete s třídními učitelkami? Spolupracujete také s rodiči dítěte? Pokud ano, popište mi, prosím, jakým způsobem.

Dítě se sluchovým postižením a třídní pedagog:

- Vzdělání pedagoga, jak dlouho vykonává svou profesi celkově x v dané MŠ?
- Máte možnost se v oblasti inkluzivního vzdělávání nějak informovat a vzdělávat? Jak a kde? Děje se tak?
- Jakým způsobem s dítětem komunikujete? (Znakový jazyk, mluvená řeč atd.) Liší se nějak komunikace s takovým dítětem oproti komunikaci s intaktními dětmi? Je v něčem specifická?
- Jaké využíváte formy a metody při edukaci ve třídě? Liší se nějak formy a metody výuky využívané při edukaci intaktních dětí a dítěte se sluchovým postižením? Pokud ano, jakým způsobem?
- Musíte společně překonávat nějaké bariéry, které se při výchově a vzdělávání intaktních dětí nevyskytují?
- Mění se nějakým způsobem klima třídy, pokud je v něm vzděláváno dítě se sluchovým postižením? Objevují se zde specifika v jednotlivých složkách?

- Připravovala se Vaše MŠ předem na vzdělávání dítěte se sluchovým postižením?
- Jakým způsobem spolupracujete s asistentkou pedagoga?

Dítě se sluchovým postižením v kolektivu intaktních dětí:

- Jak děti mezi sebou komunikují? Vyznačuje se kolektiv třídy a vzájemné vztahy mezi dětmi nějakými specifiky, pokud je v něm dítě se sluchovým postižením?
- Bylo nutné intaktní děti připravit na skutečnost, že s nimi bude vzděláváno dítě se sluchovým postižením před příchodem/při příchodu dítěte se sluchovým postižením?

ANOTACE

| | |
|-------------------------|-------------------------------------|
| Jméno a příjmení | Eliška Valová |
| Katedra: | Ústav speciálněpedagogických studií |
| Vedoucí práce: | Mgr. BcA. Pavel Kučera, Ph.D |
| Rok obhajoby | 2021 |

| | |
|------------------------------------|---|
| Název práce: | Předškolní vzdělávání u dítěte se sluchovým postižením v inkluzivním prostředí – klima třídy |
| Název práce v angličtině: | Inclusion of child with hearing impairment in preschool education – classroom climate |
| Anotace práce: | Bakalářská práce se zabývá tématem předškolního vzdělávání u dítěte se sluchovým postižením a klimatem třídy. Praktická část na dvou případových studiích popisuje specifika v edukaci dítěte se sluchovým postižením v běžné třídě MŠ a ve složkách klimatu třídy. |
| Klíčová slova: | Dítě v předškolním věku, sluchové postižení, předškolní vzdělávání, mateřská škola, běžná třída MŠ, inkluzivní vzdělávání, klima třídy, specifika ve vzdělávání |
| Anotace v angličtině: | The bachelor's thesis deals with the topic of preschool education for a child with hearing impairment and classroom climate. The practical part of the two case studies describes the specifics of the education of a child with hearing impairment in a regular kindergarten class and in the climate components of the class. |
| Klíčová slova v angličtině: | Preschool child, hearing impairment, preschool education, kindergarten, regular kindergarten class, inclusive education, class climate, specifics in education |
| Přílohy vázané v práci | Příloha č. 1 – Informovaný souhlas se zpracováním osobních údajů pro účely bakalářské práce Příloha č. 2 – Základní otázky kladené pedagogům a asistentům pedagoga při rozhovoru |
| Rozsah práce: | 58 |
| Jazyk práce: | Český |