UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Michaela Voskárová

Výuka anglického jazyka u integrovaných dětí se sluchovým postižením

Olomouc 2013

vedoucí práce: doc. PhDr. Eva Souralová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.

V Olomouci dne 15. 4. 2013

……

Michaela Voskárová

Děkuji doc. PhDr. Evě Souralové, Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce, za poskytování rad, literatury a konzultací, a integrovaným žákům a studentům základních a středních škol za jejich spolupráci.

Obsah

ÚVOD **6**

TEORETICKÁ ČÁST **8**

1 SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ **9**

1.1. Význam sluchu 9

1.2. Osoby se sluchovým postižením 9

1.3. Klasifikace sluchových vad 10

1.3.1. Klasifikace dle WHO 10

1.3.2. Dle doby vzniku 11

1.3.3. Dle místa vzniku 11

1.4. Kompenzační pomůcky 12

1.4.1. Sluchadla 12

1.4.2. Pojítka 12

1.4.3. Individuální naslouchací aparatury 12

1.4.4. Kochleární implantát 13

1.5. Komunikace 14

1.5.1. Specifika komunikace žáků se sluchovým postižením 14

1.5.2. Vizuální percepce řeči 15

2. INTEGRACE **17**

2.1. Vymezení pojmu 17

2.2. Integrace v České republice 17

2.3. Typy integrace 19

2.4. Speciálně pedagogické centrum 19

2.4.1. Spolupráce speciálně pedagogického centra s pedagogy 20

2.5. Podmínky integrace 20

2.6. Výhody a nevýhody integrace 22

3. ANGLICKÝ JAZYK 24

3.1. Výchovně-vzdělávací proces 24

3.2. Anglický jazyk ve školách běžného typu 24

3.3. Úrovně anglického jazyka 25

3.4. Kompetence uživatele jazyka 27

3.5. Práce s žáky na různých jazykových úrovních 28

3.6. Anglický jazyk u žáků se sluchovým postižením 28

PRAKTICKÁ ČÁST 30

4. UVEDENÍ DO PROBLEMATIKY 31

5. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU 32

6. VÝZKUMNÁ METODA 34

6.1. Charakteristika použitého dotazníku 34

6.2. Návratnost dotazníku 34

7. METODY ZPRACOVÁNÍ VÝZKUMU 35

7.1. Výsledky dotazníkového šetření 35

8. DISKUZE 45

ZÁVĚR 48

SEZNAM LITERATURY A POUŽITÝCH ZDROJŮ 49

SEZNAM ZKRATEK 54

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ 55

SEZNAM PŘÍLOH 57

ÚVOD

V minulosti existovalo období, kdy se společnost zbavovala dětí, které se narodily s nějakým druhem postižení. Tyto děti byly pro společnost nepotřebné, jen ji zatěžovaly. Postupem času se však situace začala zlepšovat, společnost se přestala obracet zády k lidem s postižením. Taktéž se začaly budovat zařízení, kde o jedince s postižením bylo postaráno, kde byli vzděláváni, kde trávili volný čas. Dnes se osob s postižením společnost přestává stranit, protože jsou odlišní. V současné době se intaktní populace zajímá o potřeby, zájmy těchto lidí, objevuje nové postupy, formy, metody pro zkvalitnění jejich života, vzdělávání. Také se vyvíjejí stále nové kompenzační pomůcky pro usnadnění každodenních činností. Věda velice pokročila, masivní rozvoj moderních technologií se nesmazatelně podepsal na lepším rozvoji schopností a dovedností osob se zdravotním postižením.

Současným trendem je integrovat jedince s postižením do škol běžného typu. Skutečnost, že jsou součástí intaktní společnosti, přináší mnoho pozitivních, ale v některých případech taktéž negativních důsledků, které jsou mimo jiné uvedeny v teoretické části této práce. Integrovaný žák je vzděláván podle školního vzdělávacího programu určité školy, jehož součástí je cizí jazyk. Žák je povinen jej splnit, pokud není z tohoto předmětu osvobozen nebo není klasifikován. Jelikož jsem studentkou speciální pedagogiky a anglického jazyka a chtěla bych se věnovat osobám se sluchovým postižením, zajímali jsme se, jak integrovaní žáci se sluchovým postižením zvládají anglický jazyk na běžných základních a středních školách.

Tuto práci jsme rozdělili na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části se věnujeme charakteristice sluchového postižení, kompenzačních pomůcek, které mohou integrovaní žáci využívat, ale také problémům v mezilidské komunikaci. Jako další okruh vymezujeme termín integrace, důležitost speciálně pedagogického centra, a již zmíněné pozitivní nebo negativní důsledky integrování žáků a studentů se sluchovým postižením. Poslední kapitola se zabývá anglickým jazykem, jeho rozčleněním a ukotvením ve školních dokumentech, i charakteristikou uživatele jazyka. Získané poznatky a závěry z dotazníků zpracováváme v části praktické.

Cílem této bakalářské práce je posouzení zvládání výuky cizího jazyka u integrovaných žáků a studentů se sluchovým postižením na školách běžného typu.

Za dílčí cíl jsme si stanovili zjistit, jestli učitelé respektují jejich sluchové postižení, a zda žáci a studenti jsou nějak zvýhodněni. Také nás zajímalo, jak je pro tyto žáky a studenty učení cizího jazyka těžké, zda učiteli v hodinách rozumí.

TEORETICKÁ ČÁST

V této části práce se nejprve seznámíme se sluchovým postižením, jeho klasifikací i s problémy, se kterými se žáci se sluchovým postižením setkávají. Protože se věnujeme integrovaným žákům, velkou pozornost zaměříme na komunikaci, která je ve výchovně vzdělávacím procesu podstatná. V další kapitole si charakterizujeme pojem integrace, jeho formy i vhodnost pro dítě se sluchovým postižením. Poslední kapitola se věnuje anglickému jazyku, schopnostem a dovednostem, které by měli žáci v určitých stupních zvládnout.

1 SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ

1.1. Význam sluchu

„*Význam slova „sluch“ a „slyšení“ se netýká jen výkonu našeho sluchového orgánu, ale také duševního zpracování vnímaných zvuků, to znamená uvědomění si jejich významu, rozumové a citové hodnocení, přemýšlení, rozhodování, zaujetí stanoviska a případné programování odpovědi*“ (Pulda, Lejska, 1996, s. 16). Slyšení znamená např. dávat pozor a rozmýšlet si odpověď, správně reagovat na zvuky, které slyšíme kolem sebe. Osoba se sluchovým postižením se nejprve musí naučit, co daný zvuk znamená, až potom je schopna na něj přiměřeně reagovat. Také se musí naučit zacházet se svým hlasem, s výškou, intenzitou, dále následuje učení slov a vět (Pulda, Lejska, 1996).

1.2. Osoby se sluchovým postižením

Souralová (2004) uvádí, že označení jedinců se sluchovým postižením termínem „hluchonění“, se stále užívá v publikacích i běžné komunikaci. Je však považováno za hanlivé a nerespektující důstojnost těchto osob. Autorka dělí osoby se sluchovým postižením do několika skupin:

- Nedoslýchaví – do této skupiny se řadí osoby s lehkými i těžkými ztrátami sluchu. Tento stav vede ke zhoršení kvality komunikace.
- Ohluchlí – tato skupina lidí ztratila sluch při dokončování nebo po ukončení vývoje řeči.
- neslyšící (s malým „n“) – osoby, které ani pomocí kompenzačních mechanismů nejsou schopny vnímat řeč.
- Neslyšící (s velkým „N“) – jsou bráni jako skupina, která má svou kulturu, jazyk, zvyky.
- Uživatelé kochleárního implantátu – jedinci, jimž byla voperována tato kompenzační pomůcka.

Jako zvláštní skupinu vymezuje slyšící děti neslyšících rodičů, kteří mnohdy zprostředkovávají informace z okolního prostředí svým rodičům. To se pro ně ovšem může

v některých případech stát stresující, např. u lékaře. Tato skupina je známa pod zkratkou CODA – Children of Deaf Adults, což znamená slyšící děti neslyšících rodičů (Souralová, 2004).

To, jak velkou má žák se sluchovým postižením sluchovou vadu, nám vyjadřuje, nakolik musíme přizpůsobit třídu, hodinu, hlas, i okolí integrovanému žákovi, aby měl co nejlepší podmínky pro učení. Má na to vliv i skutečnost, o jaký druh sluchové vady se jedná.

1.3. Klasifikace sluchových vad

„*Sluchovým podnětem může být jen zvuková vlna o určitém kmitočtu*“ (Souralová, Langer in Renotiérová, Ludíková, a spol., 2004, s. 176). Existuje dolní hranice – 32 kmitů/s a horní hranice – až 24 000 kmitů/s slyšených kmitočtů, ostatní kmitočty lidské ucho neslyší. Sluchové vnímání je také dáno intenzitou, která se měří v decibelech (dB). Z hlediska ztráty určitého množství decibelů se určují i sluchové poruchy (Souralová, Langer in Renotiérová, Ludíková, a spol., 2004).

Jelikož se v textu objevují pojmy jako vada, porucha a postižení, uvedeme si nyní jejich definice a rozdíly. Renotiérová (in Renotiérová, Ludíková, a kol., 2004) objasňuje, že dnes se užívá označení zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění, aj., které má stejný význam jako definice, kterou v roce 1983 zavedl Sovák pod pojmem defektivita. Zdravotní postižení je „*poškození v oblasti integrity organismu, což může být důsledkem poruchy, narušení v oblasti psychické, sociální, senzorické nebo somatické*“ (Renotiérová in Renotiérová, Ludíková, a kol., 2004, s. 19). Dále je chápáno jako ireverzibilní a ireparabilní. Vadu (poruchu) vymezuje jako mírnou odchylku od normy, která je reparabilní a reverzibilní.

1.3.1. Klasifikace dle WHO

Dle WHO (2013) byly rozděleny stupně sluchového postižení:

- Žádné sluchové postižení, ztráty 0 – 25 dB,
- lehké sluchové postižení, ztráty 26 – 40 dB,

- střední sluchové postižení, ztráty 41 – 60 dB,
- těžké sluchové postižení, ztráty 61 – 80 dB,
- velmi těžké sluchové postižení, ztráty 81 dB a výše.

1.3.2. Dle doby vzniku

Souralová, Langer (2005) dělí sluchové vady na prelingvální a postlingvální. Prelingvální sluchová vada vzniká ještě před ukončením vývoje řeči. U jedince se řeč přestane vyvíjet a řečové projevy, které získal, se vytrácí, protože mozek je nestačil zafixovat. Jestliže ke sluchovému postižení došlo až po ukončení vývoje řeči, mluvíme o postlingvální sluchové vadě. Řeč je zafixována, ale tím, že jedinec nemá zpětnou sluchovou vazbu svého projevu, mění se u něj artikulace, síla hlasu, hlasitost projevu, atd.

1.3.3. Dle místa vzniku

Hrubý (1998) dále dělí sluchové vady podle místa vzniku na vady převodní a percepční. Vady převodní nastávají, jestliže je porucha v místě vnějšího nebo středního ucha (např. ucpaný zvukovod, deformace vnějšího nebo středního ucha), tato vada ovšem nezpůsobuje úplnou hluchotu. Vady percepční jsou závažnější, u nichž je narušeno vnitřní ucho. Tyto vady mohou způsobovat úplnou hluchotu. Můžou se vyskytnout i vady kombinované, ty zahrnují poruchy převodní i percepční.

Dvořáčková (in Potměšil, a kol., 2012a) jmenuje dále poruchy centrální, které jsou komplikované a poškozují centrální nervové ústrojí sluchového analyzátoru. Z důvodu složitosti centrálního nervového ústrojí a všech sluchových drah je určení této sluchové vady velmi složité a pro potvrzení tohoto druhu sluchového postižní je nutno vyšetření opakovat.

Integrovaní žáci se sluchovým postižením tedy mohou mít různé stupně a typy sluchových vad, a od toho se odvíjí, jakou kompenzační pomůcku používají. Nejznámější a nejvíce používanou je sluchadlo.

1.4. Kompenzační pomůcky

1.4.1. Sluchadla

Považují se za základní kompenzační pomůcku, která je učena těm, jež mají zachovány zbytky sluchu. Hlavním úkolem sluchadla je přenášení zesíleného zvuku přímo do vnitřního ucha. Souralová, Langer (in Renotiérová, Ludíková, a spol., 2004)

Horváthová (2013) popisuje přenos zvuku z vnějšího prostředí do ucha: z okolí je zvuk zachycován pomocí elektretových mikrofonů a dále směruje do zesilovače a potenciometru. Odtud se elektrický signál, který je zesílený, přenáší do reproduktoru. Zde je opětovně přeměněn na zvuk a poté poslán do ušní tvarovky. K fungování každého sluchadla je třeba zdroje elektrické energie – baterie a vypínač. Součástí sluchadla mohou být ještě další ovládací prvky a zařízení (přepínač indukčního snímače, zvukovodná hadička, regulátor hlasitostí atd.).

Horváthová (2013) dělí sluchadla dle konstrukce, a to na kapesní, brýlová, závěsná, nitroušní, boltcová, zvukovodová nebo kanálová. Dále podle způsobu zpracování signálu na analogová, digitální, lineární a nelineární a také dle toho, jak sluchadlo vede zvuk. Ty mohou být vzdušní nebo kostní. Samozřejmě se liší cenou, která je závislá na jeho vybavenosti. Podle stupně sluchového postižení dostávají neslyšící příspěvek na sluchadla od zdravotní pojišťovny (Horváthová, 2013).

1.4.2. Pojítka

Pojítka jsou složena ze dvou částí, a to z vysílačky s mikrofonem, kterou má hovořící a přijímače se sluchátky, který má neslyšící. K propojení těchto dvou dílů slouží infračervené záření nebo rádiové vysílání. Tato kompenzační pomůcka nezavazí mluvčímu ani neslyšícímu. Nevýhodou je skutečnost, že mikrofon nezachytí všechny hlasy, jen hlas hovořícího (Souralová, Langer in Renotiérová, Ludíková, a spol., 2004).

1.4.3. Individuální naslouchací aparatury

Firmy jako Sennheiser vyrábí bezdrátové soupravy pro nedoslýchavé osoby. Tyto kompenzační pomůcky fungují na principu infračerveného záření nebo rádiových vln. Skládají se z vysílače a přijímače, kdy součástí vysílače je i nabíječka. Sennheiser vytváří

aparatury, u kterých se propojí vysílač s televizí nebo jiným zařízením a přijímač (sluchátka) má jedinec se sluchovým postižením na uších (Kašpar, 2008).

Naslouchací aparatury firmy Solaris Phonic Ear vyrábí pomůcky, které se využívají i ve výuce a obě části spolu komunikují pomocí bezdrátového FM zařízení. Učitel má u sebe vysílač s mikrofonem, žák přijímač – tím mohou být sluchadla nebo i kochleární implantát (Naslouchací soupravy, 2013).

Obrázky těchto dvou částí kompenzační pomůcky se nacházejí v přílohách.

1.4.4. Kochleární implantát

Dle Holmanové (2002, s. 59) je kochleární implantát *„elektrická funkční smyslová náhrada, která neslyšícím přenáší sluchové vjemy přímou elektrickou stimulací sluchového nervu uvnitř hlemýždě vnitřního ucha“*. Před implantací je nutné, aby se dítě podrobilo několika speciálním vyšetřením – logopedickému, foniatrickému, psychologickému. Zjišťuje se tím vhodnost kandidáta na implantaci, motivace a spolupráce rodiny.

Přednosti implantace jmenuje Hudáková (2005). Dítě po implantaci dochází na sluchovou a řečovou rehabilitaci, kterou se pomáhají zlepšovat podmínky pro získávání informací jako u slyšících dětí. Tím dítě získá větší možnosti ve vzdělávání i uplatnění na trhu práce. Na druhou stranu některé děti, které podstoupily implantaci, mohou číst jako děti bez postižení, ale v důsledku jejich nedostatečné slovní zásoby čtou bez porozumění. Jako další nevýhodu Hudáková uvádí, že dítě nepozná, z které strany k němu přichází zvuky, jelikož je kochleár implantován pouze na jednu stranu.

Existují ale i omezení při provozování některých sportů. Berke (2009) doporučuje uživatelům kochleárního implantátu vyvarovat se sportům, kde hrozí zvýšené riziko poranění hlavy – wrestling, lední hokej, rugby. Při plavání je nutné odejmout externí část kochleáru. Také uvádí riziko vymazání mapy v řečovém procesoru, ke kterému může dojít, jestliže budou děti skákat na trampolínách, jezdit na skluzavce nebo se točit na kolotočích.

Kompenzační pomůcka má vliv na to, jak bude integrovaný žák rozumět verbální komunikaci. Každá pomůcka také dokáže jinak eliminovat rušivé zvuky z okolí, a tím usnadňovat příjem informací.

1.5. Komunikace

Vymětal (2008) objasňuje, že se současná společnost nachází v tzv. informační společnosti. Komunikace je pro člověka nesmírně důležitá, jelikož umožňuje předávání informací, dorozumívání, řešení problémů, rozhodování, atd. Jednotná definice komunikace neexistuje, ale můžeme ji vymezit jako proces výměny informací mezi účastníky, který probíhá nejčastěji prostřednictvím jazyka.

Protože žáci se sluchovým postižením mohou patřit do skupiny Neslyšících, která má svou kulturu i jazyk, lze tedy říci, že při sdělování informací probíhá interkulturní komunikace (Macurová, 2006). Interkulturní komunikaci definuje např. Průcha (2010, s. 16): „*Interkulturní komunikace je termín označující procesy interakce a sdělování probíhající v nejrůznějších typech situací, při níž jsou komunikujícími partnery příslušníci jazykově anebo kulturně odlišných etnik, národů, rasových či náboženských společenství. Tato komunikace je determinována specifičnostmi jazyků, kultur, mentalit a hodnotových systémů komunikujících partnerů*.“ Fakt, do jaké míry bude komunikace mezi slyšícími (v našem případě učiteli, spolužáky) a žáky se sluchovým postižením probíhat, ovlivňují dva faktory. Prvním faktorem je, jak jsou na sebe komunikující zvyklí, jak dobře se znají a dokáží svůj projev druhému přizpůsobit. Jak často přichází dítě se sluchovým postižením do styku s mluvenou nebo psanou řečí, lze uvést jako faktor druhý. Samozřejmě bude komunikace tím lehčí, čím více se bude dítě pohybovat mezi slyšícími (Macurová, 2006).

„*Ztráta sluchu významně zasahuje do života člověka a ovlivňuje jej. Sluchová postižení tak můžeme zařadit mezi nejtěžší postižení z hlediska dopadu na komunikaci člověka, protože způsobuje komunikační bariéru, …“* (Martinková in Jurkovičová, 2010, s. 12). Sluch je základem pro rozvoj řeči, která se u osob se sluchovým postižením nevyvíjí přirozeným způsobem, tudíž mohou mít tito lidé problémy v mezilidské komunikaci. Tím jsou odkázáni na příjem informací zrakovou formou. (Souralová, Langer in Renotiérová, Ludíková, a kol., 2004) Problémy v komunikaci mohou vyústit až ve vyhýbání se komunikaci s ostatními lidmi (Pulda, Lejska, 1996).

1.5.1. Specifika komunikace žáků se sluchovým postižením

Kvůli skutečnosti, že osobám se sluchovým postižením chybí zpětná sluchová vazba, mívají tito žáci problémy s respirací, artikulací i fonací. Z tohoto důvodu může být jejich

řeč nesrozumitelná, odlišná než u slyšící populace. Jelikož je čeština jazyk bohatý na homonyma, synonyma nebo metafory, je důležité dbát na přesné vysvětlení jednotlivých slov, aby nedocházelo ke špatnému pochopení a následnému nesprávnému užívání těchto výrazů (Martinková in Jurkovičová, 2010). Souralová (in Valenta, 2003) uvádí, že tyto problémy se promítají i v dalších předmětech, nejen v hodinách českého jazyka. I při učení cizích jazyků mívají žáci se sluchovým postižením potíže, protože nedochází k přirozenému učení frází, intonace, výslovnosti prostřednictvím odposlouchávání. Také procvičování jazyka formou komunikace je obtížná záležitost. Pro žáka se sluchovým postižením je těžké uvědomit si, že se slova jinak čtou a jinak píší. Tento problém je znatelný při odezírání, čtení i psaní (Souralová in Valenta, a kol., 2003).

Jedinci se sluchovým postižením tedy nemají potíže jen v mluvené, ale i v psané komunikaci. Je to tím, že český jazyk je pro ně vlastně cizím jazykem. Tudíž je přirozené, že v textech budou mít chyby způsobené nedostatečným pochopením gramatiky a nepřítomností přirozeného učení odposloucháváním (Martinková in Jurkovičová, 2010). Souralová (in Valenta, a kol., 2003) dodává, že je to dále způsobeno nedostatečnou slovní zásobou sluchově postižených, kteří mají problém s jejím rozvojem. „*Čtení s porozuměním je komplikováno tím, že sluchově postižený žák nemá dostatečně zafixovány základy většinového jazyka – tedy češtiny*“ (Souralová in Valenta, a kol., 2003, s. 224).

Integrovaní žáci se sluchovým postižením mají tedy potíže v přijímání informací přirozenou cestou. Proto je nutné, aby žáci při orální komunikaci využívat technické pomůcky a především odezírání.

1.5.2. Vizuální percepce řeči

Janotová (1999, s. 5) odkazuje na svou publikaci z roku 1996 a na další autory, kteří definují odezírání podobným způsobem: „*Odezíráním nazýváme dovednost jedince vnímat mluvenou řeč zrakem a pochopit obsah sdělení nejen podle pohybů úst, ale i podle mimiky obličeje, výrazu očí a gestikulace. Je to tedy specifická forma vizuální percepce řeči.“* Strnadová (2001) upozorňuje na fakt, že odezírání není pro každého jedince s postižením samozřejmostí, nerodí se s danou schopností odezírat. Mají stejné vlohy jako jedinci bez postižení, a ty jsou nebo nejsou rozvíjeny.

Strnadová (2001) dále jmenuje zásady odezírání, které pomohou žákovi se sluchovým postižením lepšímu porozumění sdělovaných informací. Ten, kdo komunikuje (v našem případě učitel, spolužák), by neměl výrazně pohybovat hlavou ani celým tělem. Měl by mít dobře osvětlený obličej a být natočený k odezírajícímu. Na začátku vyučovací hodiny je dobré žákovi se sluchovým postižením sdělit téma hovoru, aby mohl některá slova lépe vyvodit, a dále jej upozornit na začátek mluveného projevu učitele. Také velice pomáhá gestika k pochopení sdělovaného obsahu. Jestliže mluvíme o nových jménech, názvech, pojmech, se kterými se dítě se sluchovým postižením dříve nesekalo, nebo pokud diktujeme číslice, je lepší je nejprve napsat na papír. Autorka také upozorňuje na chyby, které dělají komunikující; občas zbytečně slabikují slova, mluví mnohem pomaleji nebo si před ústa dávají ruce. Při komunikaci bychom měli dělat pauzy, aby si odezírající mohl odpočinout a vždy by si měl komunikující ověřit, zda jedinec se sluchovým postižením všemu rozuměl (Strnadová, 2001).

2. INTEGRACE

2.1. Vymezení pojmu

Protože se termín integrace zaměňuje s termínem inkluze, vymezíme si zde rozdíl mezi těmito dvěma pojmy. „*Vztahujeme-li integraci na výchovu a vyučování, míní se integrací ze speciálně pedagogického hlediska realizace nutných opatření pro děti a mládež v obecném pedagogickém systému. Děti/žáci mají být v běžných vzdělávacích zařízeních adekvátně podporováni a tak mají být uchráněni před segregací*“ (Vítková, 2004, s. 15). Bazalová (2006, s. 7) uvádí stručnou definici integrace, a to: „*vzdělávání dětí s postižením v hlavním vzdělávacím proudu.*“

Za inkluzi považuje Bazalová (2006, s. 7): „*Stav, kdy se člověk s postižením rodí do společnosti, která akceptuje jeho odlišnost a odlišnost každého svého člena, kdy je tedy normální být jiný; takové dítě se rodí do společnosti, která se nad jeho stavem vůbec nepozastavuje*.“ Definice od Reisera, Peasleyho (2002, s. 53): „*Dítě má právo patřit do školy běžného typu, být ceněn za to, kým je, a aby mu byla poskytnuta potřebná podpora k tomu, aby prospíval v tomto typu školy.“* Autoři dále objasňují, že integrace je stav, inkluze je proces a integrace není to samé jako inkluze.

V České republice se v současné době nacházíme na hranici integrace a inkluze, kdy by se postupem času měly vytvářet adekvátní podmínky pro inkluzi, tzn. přítomnost více asistentů pedagoga a speciálních pedagogů na běžných školách. Společnost na tento stav ovšem není připravena, a to hlavně z ekonomického hlediska (Lechta in Michalík, a kol. 2012).

2.2. Integrace v České republice

Do 16. století „hluchoněmí“ nebyli vzděláváni, jelikož se intaktní společnost domnívala, že jsou duševně nemocní. Péče o ně byla pro společnost zátěží. Do doby, než se začaly zakládat instituce pro sluchově postižené v 18. století, „hluchoněmí“ byli pouze žebráci. První ústavy pro osoby se sluchovým postižením začaly vznikat v 18. století (Souralová, 2004).

Jak uvádí Bazalová (2006), v roce 1989 došlo v našem školství k zásadní změně, a to ke vzdělávání osob s postižením ve všech typech škol a školských zařízení. Dle Michalíka (in Renotiérová, Ludíková, a kol., 2004) byl mezníkem rok 1991, kdy byla přijata vyhláška o základních školách, kde byla poprvé zmíněna možnost zařazování žáků s postižením do škol běžného typu. Změny v našem školství si všímá i Jesenský (in Valenta, a kol., 2003, s. 6): „*Na prahu nového milénia to není poprvé, kdy speciální pedagogika přehodnocuje své přístupy k defektům, poruchám, deviacím a dysfunkcím, disaptibilitám spojených s existencí postižených a vyúsťujících do jejich znevýhodnění – handicapu*.“ V tomto období se však nejednalo o integraci, kterou známe dnes. Integrace nebyla zakotvena v žádném zákoně a také speciálně pedagogická péče nebyla dostatečně propracovaná. Při integraci se jednalo spíše o výjimečné případy, kdy bylo dítě s postižením zařazeno do školy běžného typu (Jesenský in Valenta, a kol., 2003).

Problematika integrace je dnes rozvedena v zákoně 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v § 16 (ve znění pozdějších předpisů) a ve vyhlášce 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (ve znění pozdějších předpisů). Prvně jmenovaný zákon uvádí: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním*.“ Do zdravotního postižení se řadí mimo jiné i postižení sluchové. Integrování žáci se sluchovým postižením mají tedy podle citovaného zákona právo být vzděláváni v běžných školách, kde budou mít upravené podmínky pro vzdělávání, jeho obsah, metody i formy, které jim umožní úspěšné ukončení vzdělávání vzhledem k charakteru jejich postižení. Být integrován Jesenský (in Valenta, a kol., 2003) považuje za základní lidské právo každého člověka, právo být s ostatními a nebýt diskriminován.

Integrace je zakotvena i v mezinárodních dokumentech:

- Všeobecná deklarace lidských práv (1948),
- Úmluva o právech dítěte (1991),
- Standardní pravidla pro vyrovnání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením (1993) (Bazalová, 2006).

2.3. Typy integrace

Dle vyhlášky 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (ve znění pozdějších předpisů) se integrace rozděluje na individuální a skupinovou. Individuální integrace je vzdělávání žáka „*v běžné škole, nebo v případech vhodných zvláštního zřetele ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení*“ a skupinovou integrací „*se rozumí vzdělávání žáka ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení*“. Integrovaným žákům se na žádost sestavuje individuální vzdělávací plán, který „*vychází ze školního vzdělávacího plánu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření, ..., a vyjádřením zákonného zástupce nebo zletilého žáka. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka*“. Dále je možno integrovat ve škole zřízené samostatně pro žáky se zdravotním postižením nebo kombinací těchto forem.

Integrace musí být doporučena příslušným poradenským zařízením, a tím je speciálně pedagogické centrum.

2.4. Speciálně pedagogické centrum

Jesenský (in Valenta, a kol., 2003) upozorňuje na skutečnost, že pokud dítě začne navštěvovat školu běžného typu, neznamená to konec speciálně pedagogické péče. Novotná, Kremličková (1997, s. 14) se vyjadřují podobně: „*Handicapovaný žák potřebuje pro svůj optimální vývoj spolupráci, pocit jistoty a patřičnosti v prostředí, v němž se ocitl. Pouhá existence v „normálních“ podmínkách nestačí*.“

Tuto speciálně pedagogickou péči má na starosti tým odborníků (speciální pedagog – surdoped, logoped, psycholog, sociální pracovník) ve speciálních pedagogických centrech (dále v textu jako „SPC“). Tito pracovníci podporují integraci žáků se sluchovým postižením do běžných škol. Poradenské služby poskytují rodičům v oblasti výchovy a možnostech vzdělávání dětí se sluchovým postižením, dále sdělují informace o kompenzačních pomůckách. U dětí provádějí speciálně pedagogické a psychologické vyšetření a reedukaci sluchu. Zpracovávají posudky integrovaných žáků v běžných školách a určují podmínky pro jejich vzdělávání. Speciálně pedagogické

centrum pomáhá škole vypracovat individuální vzdělávací plán, který bude obsahovat specifika žáka a modifikace obsahové náplně učiva. Centrum také spolupracuje s učiteli dané školy, kdy jim poskytuje metodické vedení a taktéž vysvětluje dopady sluchového postižení ve vzdělávání (Potměšil, 1999).

2.4.1. Spolupráce speciálně pedagogického centra s pedagogy

Důležitost spolupráce SPC s učiteli podrobněji vysvětluje Potměšil (2003). Pedagogové by měli být poučeni o aktivitách, které nejsou pro žáky se sluchovým postižením vhodné, např. slovní fotbal nebo čtení jeden po druhém. Tyto činnosti děti velmi rychle unaví, protože musí pečlivě sledovat, kdo a co četl nebo kdo řekl poslední slovo. Vyčerpáním se může stát žák pasivním s očekáváním neúspěchu a ztrátou motivace. Také Souralová (in Valenta a kol., 2003) zmiňuje nevhodnost diktátů, kdy se žák musí soustředit na odezírání a je pro něj těžké při tom zároveň psát. Učitel by měl citlivě pozorovat chování žáka, zda ještě píše nebo je připraven poslouchat a odezírat.

Potměšil (2003) dále jmenuje nutnost vytvořit správné akustické prostředí. K tomu lze využít koberec, který tlumí kroky nebo zamezuje hlasitému posouvání židlí a stolů. Také jsou na trhu různé speciální prostředky, které tlumí zvuky. Při výchovně vzdělávacím procesu dítěti se sluchovým postižním výrazně pomůže, pokud učitel používá názorné pomůcky a neznámé jevy nebo slova vysvětluje v kontextu, který je dítěti znám. Pedagog by také neměl zapomenout na správné posazení žáka se sluchovým postižením. Ten by měl vidět na všechny ostatní žáky a zároveň na učitele kvůli odezírání. Ideálním řešením je postavení lavic do písmene „U“, které ale nejde uskutečnit ve všech místnostech.

K tomu, aby byla integrace žáka se sluchovým postižením úspěšná, je nutné splnit určité podmínky.

2.5. Podmínky integrace

Podstatný faktor, který ovlivňuje zdárné integrování žáka se sluchovým postižením do běžné třídy, je včasná sluchově – řečová výchova, která probíhá již v raném věku v rodině. Základem je stimulace sluchu a učení naslouchání. Tím se zlepšuje rozvíjení řeči a vzdělávání na školách běžného typu (Pulda, 2000).

Důležitý předpoklad uvádí i Novotná, Kremličková (1997), a to překonání předsudků většinové populace proti jedincům s postižením. Toto odmítání může pramenit ze strachu proti něčemu odlišnému, neschopnosti přijmout jejich „jinakost“, lišící se projevy v komunikaci, chování. Výsledkem bývá nevšímavost veřejnosti vůči handicapovaným, posměch nebo přehnaný soucit. Přijmutím člověka s postižením do většinové společnosti mu poskytujeme možnost zapojit se do běžného života a rozvíjení jeho osobnosti. Autorky hovoří ale i o zvyšujících se snahách respektovat osoby s postižením a těmto lidem pomoci.

Při zařazování dítěte s postižením do běžné školy je nutno posoudit několik podmínek, a ty stanovuje Pulda (2000):

- Dítě rozumí vyjadřování druhých a samo mluví srozumitelně.
- Dítě by mělo mít určité vlastnosti – samostatnost, sociální vyzrálost, mělo by se umět chovat ve společnosti, být schopno přijímat kritiku, motivovanost, atd.
- Ochota a motivace rodičů (i sourozenců) ke spolupráci.
- Znalost českého jazyka u dítěte (závislé na věku).

Löwe (in Pulda, 2000) tyto podmínky doplňuje o další faktory:

- Škola musí se začleněním žáka souhlasit.
- Potřeby dítěte nesmí mít špatný vliv na jeho spolužáky.
- Integrovaný žák musí mít náležitou speciálně pedagogickou pomoc.

Skutečnost, že integrovaný žák má právo na speciálně pedagogickou pomoc, je popsána i v zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání: *„Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení“*.

Souralová (in Valenta, a kol., 2003) píše o výzkumech, ze kterých vyplynulo, že většina učitelů je schopna přizpůsobit hodiny žákovi se sluchovým postižením, s čímž nemá sebemenší potíže. Na druhou stranu připouští, že učitelé žádají více informací

ze strany SPC ohledně vzdělávání integrovaného žáka. Také píše o učitelích, kterým se nejlépe pracuje s nedoslýchavým dítětem, jenž má dobře kompenzovanou sluchovou vadu, nadprůměrný intelekt, pochází z dobrého rodinného prostředí a je schopné orálně komunikovat. Autorka hovoří také o rodičích, kteří jsou spokojeni se vzděláváním svých dětí formou integrace.

I když se splní podmínky pro integraci, existují zde slabé i silné stránky každé integrace.

2.6. Výhody a nevýhody integrace

Pulda (2000) jmenuje výhody, které pramení z integrace dětí se sluchovým postižením:

- Dítě přes týden nemusí bydlet na internátě speciální školy.
- Děti se mohou vídat s kamarády z dané školy a posilovat tak svá přátelství.
- Žák, který byl vzděláván formou integrace, si bude vyhledávat partnera spíše mezi slyšícími, protože je zvyklý pohybovat se v tomto prostředí a komunikovat orálně. Tím je ve výhodě před těmi, kteří byli v internátních školách a se slyšícím prostředím nepřicházeli do styku v takové míře, jako integrovaní žáci.
- Integrované dítě není označeno jako „postižené“, jako by bylo ve speciální škole.
- Podle výzkumů dosahují integrovaní žáci lepších školních i řečových výkonů než děti ve speciálních školách.
- Žáci dokáží lépe řešit každodenní problémy běžného života.

Dále zmiňuje i nevýhody integrace:

- Učitel svým přístupem nemusí poskytovat žákovi dostatečnou podporu při vzdělávání.
- Žák se může cítit izolovaný nebo přetížený.
- Ostatní žáci nemusí vědět, jak integrovanému dítěti pomoci.

- Jestliže má třída špatné akustické podmínky, nemusí se rozvíjet řečové schopnosti dítěte odpovídajícím způsobem.

Každá škola se řídí určitým školním vzdělávacím programem. Ten platí pro všechny žáky, tedy i pro integrovaného žáka se sluchovým postižením. Součástí školního vzdělávacího programu je i předmět anglický jazyk, kterému se budeme věnovat v následující kapitole.

3. ANGLICKÝ JAZYK

3.1. Výchovně-vzdělávací proces

„*Vyučování je historicky ustálená forma cílevědomého a systematického vzdělávání i výchovy dětí, mládeže a dospělých*“ (Skalková, 2007, s. 111). Každé vyučování má svůj průběh, které vede k danému cíli. Tímto cílem máme na mysli nové vědomosti a dovednosti žáků, a taktéž utváření jejich osobnosti a hodnotového žebříčku. K tomu, aby se cíl stal i cílem žáka, nejen učitele, musí být splněny některé podmínky. Žák musí především cítit, že je v jeho silách úkol splnit. Od 20. století se uplatňují koncepce „na žáka orientované vyučování“ a odkazuje na ideje J. Deweye. Ten stavěl do popředí žáka, jeho zájmy a možnosti. V současnosti naše školy hledají cesty, jak efektivně pomáhat žákům ve výchovně vzdělávacím procesu, který stejně jako jejich životní situace podléhá ustavičným změnám.

Obsah učiva pedagog volí podle několika kritérií. Musí mít na paměti, s jakou věkovou skupinou pracuje, i na jakém typu školy působí. Učivo aplikuje do takové formy, aby byli žáci schopni danému učivu porozumět vzhledem k individuálním zvláštnostem, znalostem, vědomostem, úrovni vývoje, atd. Skalková (2007). Holoušová (in Kantorová, 2008) označuje tuto schopnost jako konstruktivní. Jako další důležité schopnosti učitele můžeme uvést schopnosti organizační, diagnostické – vyhodnotit žáka i třídu, didaktické – správným způsobem vysvětlit učivo nebo schopnost získat autoritu. Učitel by měl mít i schopnost empatie, kdy je důležité, aby tušil, jak se žák cítí a komunikační dovednosti k navozování vztahů mezi žáky, učiteli i rodiči (Holoušová in Kantorová, 2008).

3.2. Anglický jazyk ve školách běžného typu

Harmer (1995) přirovnává anglický jazyk k latině, kterou se mluvilo ve středověku v Evropě. Nyní se Evropané mezi sebou dorozumívají anglicky. Angličtina se stala mezinárodním jazykem a i ti, jež se anglicky neučí, znají slova jako hot dog, hamburger, taxi, hotel, walkman, univerzita, banka a další, které jsou převzaty z tohoto jazyka.

Dle *Národního plánu výuky cizích jazyků* (2006) je díky rámcovým vzdělávacím programům zajištěna výuka anglického jazyka pro každého žáka. Ta by měla

v jednotlivých stupních navazovat. Angličtina je povinná od třetího ročníku, v mateřských školách je nepovinná. Na konci prvního stupně, tj. v pátém ročníku, by měl žák v anglickém jazyce dosahovat úrovně A1 a směřovat k A2. Na konci školní docházky v devátém ročníku je požadovaná úroveň A2 a měla by směřovat k B1. Studenti středních škol by měli v absolventském ročníku dosáhnout úrovně B2 a výše.

3.3. Úrovně anglického jazyka

Protože v naší práci máme respondenty z druhého stupně základní školy a ze střední školy, budeme se více věnovat úrovním A2, B1 a B2, které by měly být výchozí v těchto stupních vzdělávání.

V letech 1998 – 2000 vznikl společný evropský referenční rámec pro jazyky. Ten má zajistit sjednocený systém vzdělávání a testování jazykových kompetencí v Evropě (*Přehled úrovní angličtiny,* 2013*).* Podle tohoto rámce rozdělujeme úrovně jazyka do několika skupin:

- Uživatel základů jazyka:
  - A1 – „Breakthrough“ – průlom, úplný začátečník.
  - A2 – „Waystage“ – na cestě, mírně pokročilý. Žák rozumí informacím o věcech, které se ho týkají – o jeho rodině, zaměstnání, nakupování. O těchto oblastech dokáže v jednoduchých větách komunikovat, stejně jako o jeho základních potřebách.
- Samostatný uživatel:
  - B1 – „Threshold“ – práh, středně pokročilý. Uživatel na této úrovni je schopný reagovat na běžné situace v prostředí, kde se jazyk užívá. Také dokáže napsat jednoduchý text na jemu blízké téma a popsat své postoje, sny, názory, zážitky, cíle. Žák se orientuje v tématech, se kterými se běžně setkává ve škole, ve volném čase, apod.
  - B2 – „Vantage“ – rozhled, vyšší pokročilý. Žák je schopný rozumět odborným diskuzím ve svém oboru a rozumět složitým textům. Spontánně se účastní rozhovoru s rodilými mluvčími a nedělá mu žádné potíže

se dorozumět. Také umí obhájit své názory s vyjmenováním kladů a záporů a napsat podrobné texty na různá témata.

- Zkušený uživatel:
  - C1 – „Effective Operational Proficiency“ – účinná operační schopnost, pokročilý.
  - C2 – „Mastery“ – zvládnutí, jazykově způsobilý.

(*Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme,* 2006)

Dle *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (2007, s. 27) by měl žák na 2. stupni základní školy zvládat tyto dovednosti:

„*Receptivní řečové dovednosti:*

- *Čte nahlas plynule a foneticky správně texty přiměřeného rozsahu.*
- *Rozumí obsahu jednoduchých textů v učebnicích a obsahu autentických materiálů s využitím vizuální opory, v textech hledá známé výrazy, fráze a odpovědi na otázky.*
- *Rozumí jednoduché a zřetelně vyslovované promluvě a konverzaci.*
- *Odvodí pravděpodobný význam nových slov v kontextu textu.*
- *Používá dvojjazyčný slovník, vyhledá informaci nebo význam slova ve vhodném výkladovém slovníku.*

Produktivní řečové dovednosti:

- *Sestaví jednoduché (ústní i písemné) sdělení týkající se situací souvisejících s životem v rodině, škole a probíranými tematickými okruhy.*
- *Písemně, gramaticky správně tvoří a obměňuje jednoduché věty a krátké věty.*
- *Stručně reprodukuje obsah přiměřeně obtížného textu, promluvy i konverzace.*
- *Vyžádá jednoduchou informaci.*

Interaktivní řečové dovednosti:

- *Jednoduchým způsobem se domluví v běžných každodenních situacích.“*

Rámcové vzdělávací programy pro střední školy se liší dle typu. Jelikož jsme zmínili, že na střední škole má žák dosáhnout úrovně B2 a výše, nebudeme zde uvádět jednotlivé body, které mají žáci zvládnout na určitých typech středních škol. Ty se samozřejmě budou lišit dle zaměření dané školy.

3.4. Kompetence uživatele jazyka

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme (2006) uvádí, že každý, kdo se učí cizí jazyk, by měl mít určité kompetence, které mu pomohou v učení cizího jazyka. Kompetencí máme na mysli předešlé zkušenosti, které nám pomohou plnit úkoly a jiné činnosti. Mezi ně patří kompetence obecné a jazykové.

Nyní se budeme věnovat kompetencím obecným. Těmi máme na mysli znalosti okolního světa, kdy žák má slovní zásobu z oblastí týkající se jeho života. Dále jsou to znalosti kultury a společnosti dané země. Lze sem také zařadit osobnostní rysy každého jedince, jeho hodnoty, motivaci, zájem o nové zkušenosti a v neposlední řadě osobnostní vlastnosti, tzn., zda je žák společenský, introvertní, flexibilní, pečlivý, sebevědomý, atd. Nesmíme zapomenout na schopnost učit se, získávání nových znalostí. Do této kompetence patří jazykový cit a pochopení principů pro užívání jazyka, fonetické dovednosti – „*schopnost v roli posluchače rozložit souvislý proud zvuků na smysluplné strukturované řetězce fonologických jednotek, pochopení procesů vnímání a produkce zvuků, které jsou aplikovatelné na učení se novému jazyku*“ (*Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*, 2006, s. 109), dále schopnost vytvářet neznámé hlásky nebo vnímat a spojovat neznámé hlásky. Můžeme zde zařadit ještě studijní dovednosti – ochota spolupracovat, aktivně užívat cizí jazyk, pochopit cíl zadané ho úkolu, atd.

Druhou skupinou jsou kompetence jazykové. Ty se skládají z kompetencí lingvistických, sociolingvistických a pragmatických. Zjednodušeně lze říci, že je to schopnost užívat daný jazyk, znát jeho gramatiku, významy slov, mít určitou slovní zásobu. Součástí je i fonologická stránka, kdy by měl být žák při čtení schopen vypustit určité hlásky, vnímat a produkovat intonaci, přízvuk, rytmus a další zvukové jednotky jazyka. Musí být schopný rozlišit mezi formální a neformální situací a mnohoznačností

slov *(Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*, 2006).

Jestliže má učitel anglického jazyka ve třídě integrovaného žáka se sluchovým postižením, může se stát, že bude na jiné úrovni než ostatní žáci. S tímto stavem učitel musí být schopen pracovat.

3.5. Práce s žáky na různých jazykových úrovních

Jestliže má učitel ve třídě žáky na několika úrovních, měl by podle toho uspořádat hodinu. Existuje několik možností, jak se s touto situací vypořádat. Učitel může využít skupinových aktivit, kdy skupiny dělají cvičení podle toho, co jednotlivým žákům dělá potíže. Také mohou všichni dělat cvičení stejná, ale mít k tomu jiné pomůcky nebo naopak – mít stejné pomůcky, např. obrázek, ale jiné (těžší nebo lehčí) zadání. Pomoci méně zdatným mohou i samotní žáci, kdy při práci ve dvojicích ti „lepší“ vysvětlují, uvádí příklady (Harmer, 1998).

Samozřejmě podle toho, jakou skupinu pedagog vyučuje, měl by tomu přizpůsobit výukové metody, didaktické pomůcky i způsob komunikace. Je nutné rozlišit, zda pracuje se začátečníky, kteří mají omezenou slovní zásobu a potřebují se do jazyka teprve „dostat“ nebo jestli vede pokročilé, kdy může hovořit plynule a používat i abstraktní témata. Dále by měl umět přizpůsobit i své chování. U mladších žáků více pracuje s intonací, mimikou, gesty, hlasitostí, kdežto se staršími žáky není práce s výše uvedenými prvky tolik potřebná. S jazykovou vybaveností žáků souvisí i zařazení různých činností a používání pomůcek. Pro začátečníky bude např. diskuze pro rozvíjení komunikace nevhodná, pro pokročilé zase aktivita s obrázky na trénování otázek (Harmer, 1998).

3.6. Anglický jazyk u žáků se sluchovým postižením

Při výuce cizího jazyka u žáků se sluchovým postižením musí pedagog dodržovat určité podmínky. Protože tito žáci mohou mít potíže v českém jazyce, je možné, že je budou mít i v jazyce cizím. Slovní zásoba bývá na nižší úrovni, tím je pro neslyšícího těžké si rychle vybavit český překlad slov. Také jim chybí jazykový cit a dostatečné zvládnutí gramatiky jazyka. Pokud žák v hodinách nestíhá tempo výuky, učivo nezvládá

a nechápe, dochází k výkyvům pozornosti a k nezájmu. Samozřejmě je zde na místě individuální přístup a věnování více pozornosti (*Metodické pokyny přístupu ke sluchově postiženým*, 2011).

Integrovaní žáci mají také problémy při opakování naučených slovíček, kdy „míchají“ anglická a česká slova. Učitelé by měli tolerovat všechny jazykové roviny, tzn. foneticko-fonologickou, kdy žákům činí potíže slova, která se jinak vyslovují a jinak píší. Také v cizích slovech nedostatečně rozlišují i/y, zaměňují pořadí hlásek ve slovech a obtížně vyslovují víceslabičná slova. S tou souvisí rovina sémantická, kdy žák nepřesně užívá slova z hlediska jejich významu. Dále lze zmínit rovinu syntaktickou – žák převádí slovosled z českého jazyka do anglického, má potíže v ukazovacích a osobních zájmenech. Rovina morfologická označuje potíže v pravopise nebo s anglickými určitými a neurčitými členy (Dvořáčková in Potměšil, a kol., 2012b). Nováková (in Potměšil, 2012b) jmenuje i menší pohotovost při konverzaci a při měnících se situacích při skupinových rozhovorech nebo diskuzích.

To, jak jednotliví žáci považují anglický jazyk za složitý, jak rozumí učiteli nebo co jim učitel anglického jazyka toleruje, rozebíráme v praktické části.

PRAKTICKÁ ČÁST

4. UVEDENÍ DO PROBLEMATIKY

Od 90. let 20. století se začali postupně integrovat žáci se zdravotním postižením do běžných škol. V současné době mají na starost integraci dětí se specifickými vzdělávacími potřebami speciálně pedagogická centra. Ta zvažují vhodnost integrace dítěte a s ohledem na žákovo postižení spoluvytvářejí se zákonným zástupcem žáka nebo žákem samotným individuální vzdělávací plán. V této práci jsme se orientovali na integrované žáky navštěvující základní školy (v textu jako „ZŠ“) a střední školy (v textu jako „SŠ“) v Olomouckém kraji, kteří se učí anglický jazyk. Především jsme se zaměřili na to, jak probíhá výuka anglického jazyka z jejich úhlu pohledu. Hlavním cílem bylo zjistit, do jaké míry je pro integrované žáky výuka cizího jazyka složitá. Mezi parciální cíle patří zjištění, zda učitelé přistupují k žákům individuálně, jestli respektují jejich postižení a doporučení, která dostali od pracovníků ze SPC.

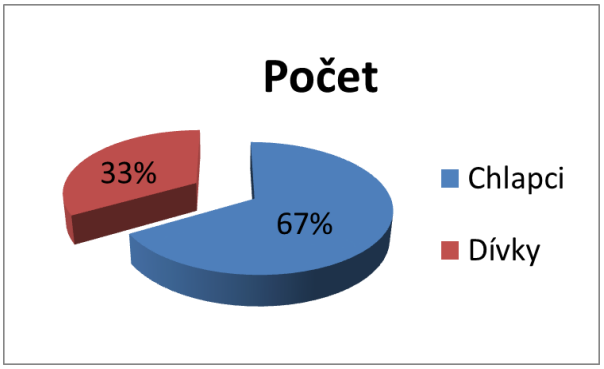
5. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

V naší práci byli výzkumným vzorkem žáci se sluchovým postižením, kteří jsou integrovaní v základních a středních školách běžného typu v Olomouckém kraji a učí se anglický jazyk. Dotazovaní žáci byli z druhého stupně základních škol, dále studenti středních škol – studenti, kteří navštěvují gymnázia, střední odborné školy nebo střední odborná učiliště. Tyto respondenty jsme oslovili s pomocí SPC pro sluchově postižené v Olomouci prostřednictvím elektronické pošty.

Pohlaví	Chlapec	Dívka	Celkem
Počet	18	9	27
Počet v %	67 %	33 %	100 %

Tabulka 1 – Zastoupení respondentů podle pohlaví

Z celkového počtu 27 respondentů bylo 18 chlapců (tj. 67 %) a 9 dívek (tj. 33 %) (tabulka 1; graf 1).



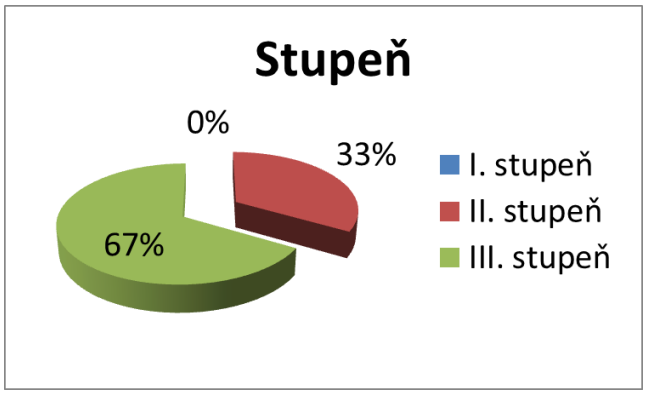
Graf 1 – Procentuální zastoupení respondentů podle pohlaví

Stupeň	I.	II.	III.	Celkem
Počet	0	9	18	27
Počet v %	0 %	33 %	67 %	100 %

Tabulka 2 – Zastoupení respondentů podle věku v jednotlivých stupních

Pro lepší orientaci jsme respondenty rozdělili do tří skupin – stupňů. I. stupeň zahrnuje žáky od 1. do 5. třídy ZŠ, II. stupeň žáky od 6. do 9. třídy ZŠ a III. stupeň

studenty 1. – 4. ročníků SŠ. Z tabulky je patrné nulové zastoupení žáků I. stupně ZŠ, do II. stupně ZŠ spadá 9 žáků (tj. 33 %) a do III. stupně se řadí 18 žáků (tj. 67 %) (tabulka 2; graf 2).



Graf 2 – Procentuální zastoupení respondentů podle věku v jednotlivých stupních

6. VÝZKUMNÁ METODA

V této práci jsme pro sběr dat zvolili dotazník. Dle Chrásky (2007, s. 163) je dotazník *„soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba odpovídá písemně“*. Mezi výhodu dotazníku patří shromáždění velkého množství dat během krátkého časového úseku. Jako nevýhodu lze uvést možnost subjektivní zasahování do získaných informací. Podle toho, jak má respondent odpovědět, se otázky dělí na otevřené (nestrukturované) a uzavřené (strukturované). Otevřené otázky dávají dotazovanému volnost, aby se vyjádřil. Při kladení uzavřených otázek si respondent vybírá z předem určených odpovědí. Strukturované otázky můžeme dále rozdělit na dichotomické (odpověď ano – ne) nebo polytomické (více odpovědí) (Chráska, 2007).

6.1. Charakteristika použitého dotazníku

Jelikož dotazník byl určen pro žáky se sluchovým postižením, většina otázek byla uzavřených kvůli jednoduchosti vyplňování i vyhodnocování. Také nebyl příliš rozsáhlý kvůli rychlosti jeho vyplnění. Při sestavování jsme se snažili o logické uspořádání otázek a o jejich jasnou, stručnou, srozumitelnou formu bez sugestivních otázek. Ty nejdůležitější otázky jsme zařadili do střední části. Použitý dotazník se skládal celkem z 15 otázek, z toho jedna otázka měla jednu podotázku, na kterou odpovídali jen někteří žáci. Celkem bylo uzavřených otázek 11, z toho 2 dichotomické a 9 polytomických. Zbylých 5 otázek bylo otevřených. Na konci dotazníku měli žáci prostor pro vyjádření poznámek nebo pro doplnění informací. Užitý dotazník byl anonymní.

6.2. Návratnost dotazníku

Počet odeslaných dotazníků	Návratnost	Návratnost v %
29	27	93 %

Tabulka 3 – návratnost rozeslaných dotazníků

Z tabulky je patrné, že z celkového počtu 29 rozeslaných dotazníků se jich vrátilo 27 (tj. 93 %).

7. METODY ZPRACOVÁNÍ VÝZKUMU

Pro zpracování výzkumu jsme zvolili metodu prostého výčtu (vyhodnocovací metoda). Stojí na pomezí mezi kvalitativním a kvantitativním přístupem. Touto metodou „*vyjadřujeme vlastnost určitého jevu, která se týká např. toho, jak často se daný jev vyskytl či v jakém poměru výskytu byl k jinému jevu*“ Čermák a Štěpaníková (in Miovský, 2006) upozorňují na skutečnost, že sledováním množství, četnosti nějakého jevu zjišťujeme také jeho kvalitu. Kvantita tedy může být ukazatelem kvality.

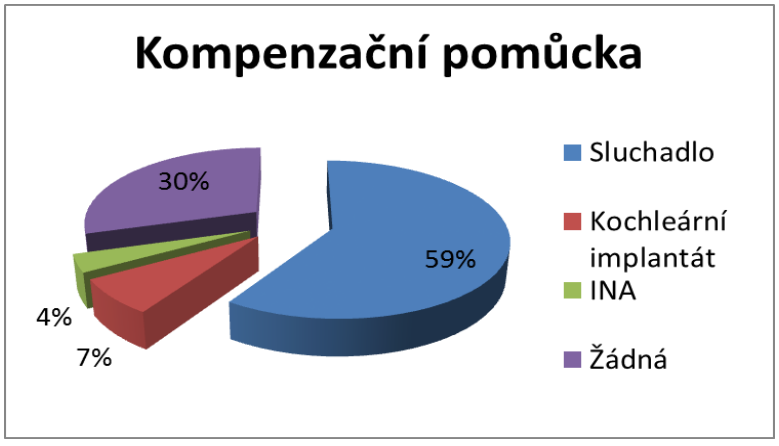
7.1. Výsledky dotazníkového šetření

V této části jsme se zabývali interpretací výsledků.

Kompenzační pomůcka	Sluchadlo	Kochleární implantát	INA	Žádná	Celkem
Počet	16	2	1	8	27
Počet v %	59 %	7 %	4 %	30 %	100 %

Tabulka 4 – Využití kompenzačních pomůcek u respondentů

Tabulka č. 3 vyjadřuje, kolik respondentů používá určitou kompenzační pomůcku. Můžeme sledovat, že sluchadlo používá 16 žáků (tj. 59 %), kochleární implantát 2 žáci (tj. 7 %), INA (Individuální naslouchací aparatura) využívá pouze 1 žák (tj. 4 %) a žádnou kompenzační pomůcku nepoužívá 8 dotazovaných (tj. 30 %) (tabulka 3; graf 3).

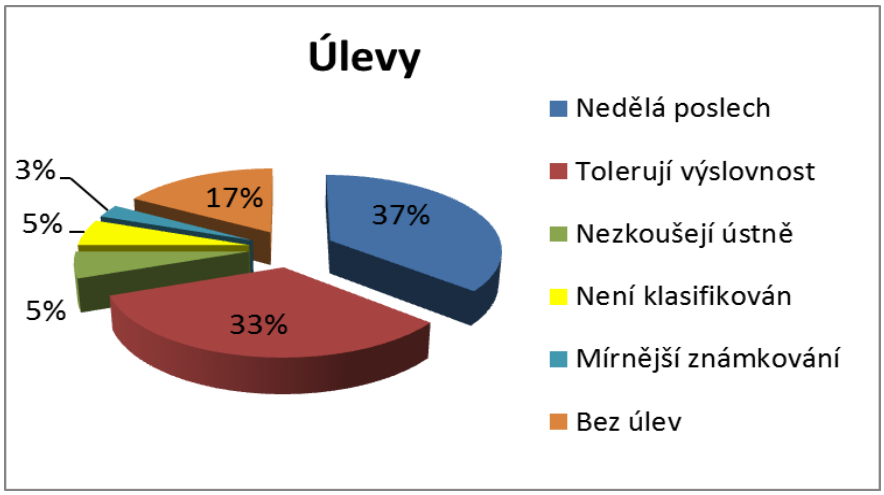


Graf 3 – Procentuální vyjádření využití kompenzačních pomůcek u respondentů

Úlevy	Nedělá poslech	Tolerují výslovno	Nezkoušejí ústně	Není klasifikován	Mírnější známkování	Bez úlev
Počet	13	12	2	2	1	6
Počet v	37 %	33 %	5 %	5 %	3 %	17 %

Tabulka 5 – Typy úlev respondentů v hodinách AJ

V otázce č. 4 respondenti uváděli, jaké zvýhodnění mají v AJ. Celkem 13 žáků uvedlo, že se nemusí účastnit poslechové části (tj. 37 %), u 12 žáků (tj. 33 %) učitelé tolerují špatnou výslovnost, 2 žáky (tj. 5 %) nezkoušejí ústně, neklasifikováni jsou 2 žáci (tj. 5 %), 1 žáka (tj. 3 %) známkují mírněji než ostatní a 6 žáků (17 %) nemá žádné úlevy. Není zde uváděn celkový počet žáků, protože někteří uvedli více úlev (tabulka 4; graf 4).

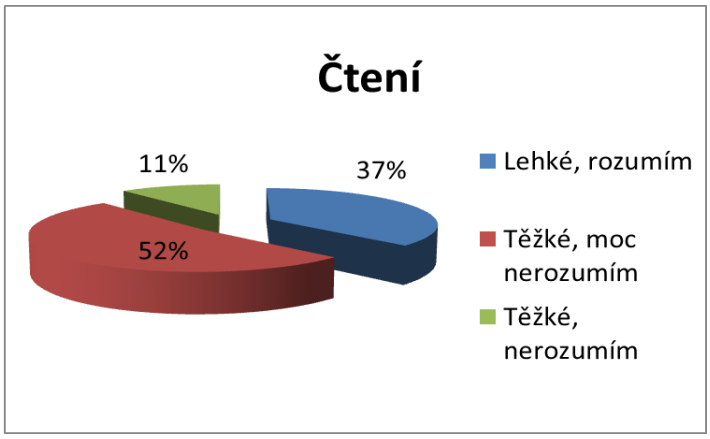


Graf 4 – Procentuální vyjádření typu úlev respondentů v hodinách AJ

Čtení	Lehké, rozumím	Těžké, moc nerozumím	Těžké, nerozumím	Celkem
Počet	10	14	3	27
Počet v %	37 %	52 %	11 %	100 %

Tabulka 6 – Míra porozumění čteného textu v hodinách AJ

Z celkového počtu 27 žáků snadno rozumí anglickému textu 10 žáků (tj. 37 %), moc mu nerozumí 14 žáků (tj. 52 %) a vůbec mu nerozumí 3 žáci (tj. 11 %) (tabulka 5; graf 5).

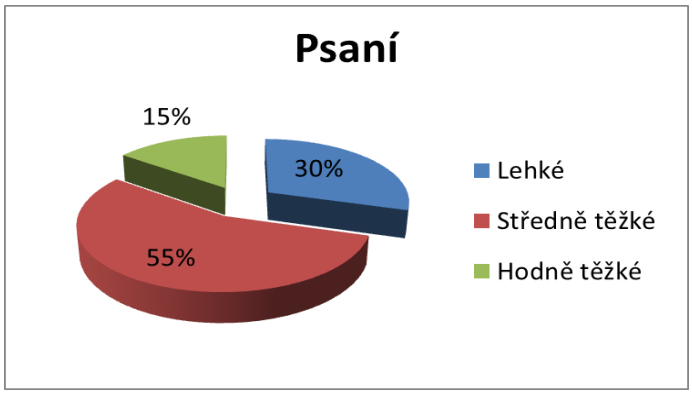


Graf 5 – Procentuální vyjádření míry porozumění čteného textu v hodinách AJ

Psaní	Lehké	Středně těžké	Hodně těžké	Celkem
Počet	8	15	4	27
Počet v %	30 %	55 %	15 %	100 %

Tabulka 7 – Hodnocení složitosti psaní v AJ

Z tabulky 6 vyplývá, že psaní v AJ je pro 8 dotazovaných (tj. 30 %) lehké, pro 15 žáků (tj. 55 %) středně těžké a pro 4 žáky (tj. 15 %) hodně těžké (tabulka 6; graf 6).

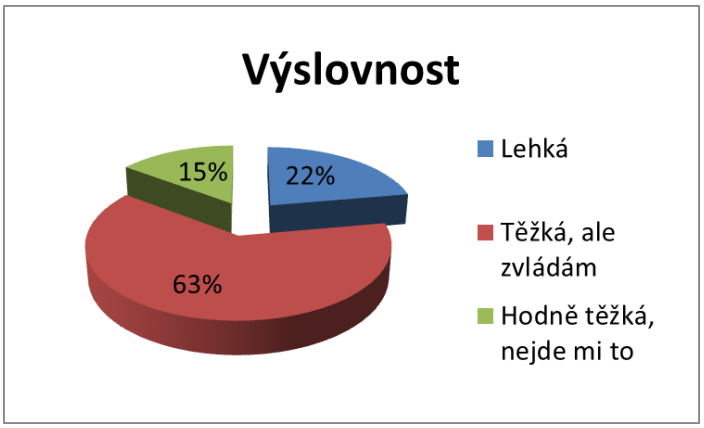


Graf 6 – Procentuální vyjádření hodnocení složitosti psaní v AJ

Výslovnost	Lehká	Těžká, ale zvládám	Hodně těžká, nejde mi to	Celkem
Počet	6	17	4	27
Počet v %	22 %	63 %	15 %	100 %

Tabulka 8 – Vyjádření složitosti výslovnosti v AJ

Z daného šetření je patrné, že 6 žáků (tj. 22 %) pokládá za jednoduché anglickou výslovnost, pro 17 žáků (tj. 63 %) je těžká, ale zvládají ji a 4 žáci (tj. 15 %) ji nezvládají vůbec (tabulka 7; graf 7).

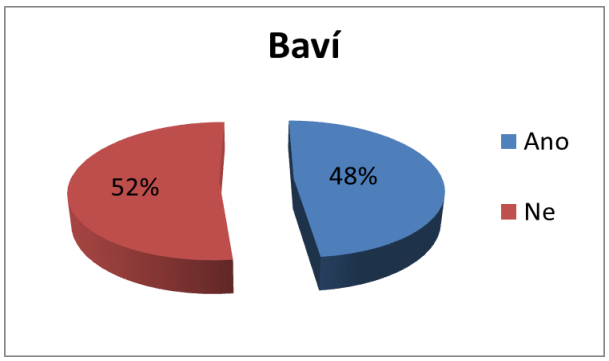


Graf 7 – Procentuální vyjádření složitosti výslovnosti v AJ

Baví	Ano	Ne	Celkem
Počet	13	14	27
Počet v %	48 %	52 %	100 %

Tabulka 9 – Vyjádření respondentů k oblibě AJ

V této otázce jsme se zajímali o oblíbenost AJ. 13 respondentů (tj. 48 %) AJ baví, kdežto 14 respondentů (tj. 52 %) AJ v oblibě nemá (tabulka 8; graf 8).

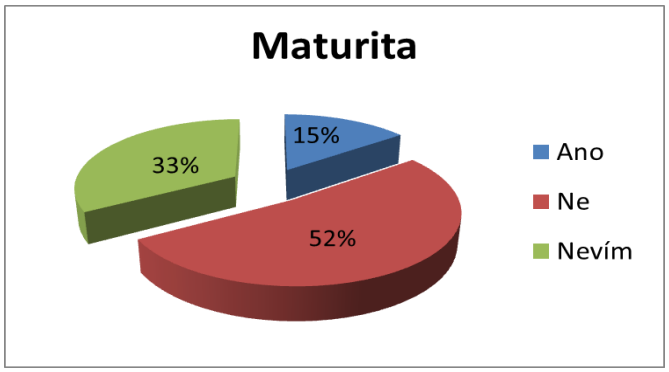


Graf 8 – Procentuální vyjádření respondentů k oblibě AJ

Maturita	Ano	Ne	Nevím	Celkem
Počet	4	14	9	27
Počet v %	15 %	52 %	33 %	100 %

Tabulka 10 – Vyjádření respondentů k maturitě z A

Dále nás zajímalo, kolik žáků uvažuje o maturitě z AJ. 4 žáci (tj. 15 %) odpověděli kladně, 14 žáků (tj. 52 %) záporně a 9 žáků (tj. 33 %) zatím není rozhodnuto (tabulka 9; graf 9).

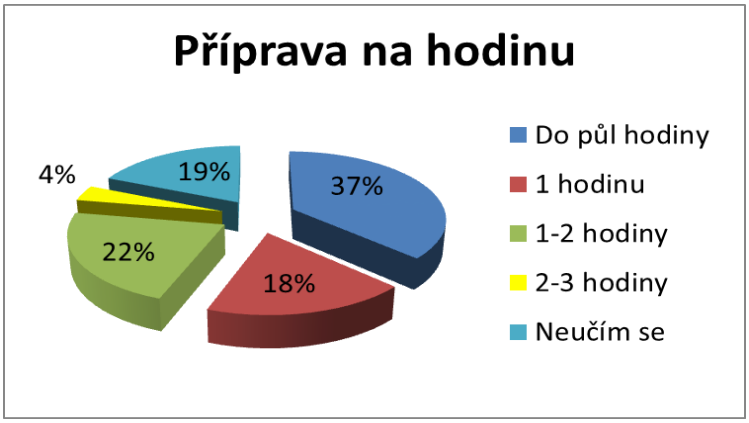


Graf 9 – Procentuální vyjádření respondentů k maturitě z AJ

Příprava na hodinu	Do půl hodiny	1 hodinu	1-2 hodiny	2-3 hodiny	Neučím se	Celkem
Počet	10	5	6	1	5	27
Počet v %	37 %	18 %	22 %	4 %	19 %	100 %

Tabulka 11 – Vyjádření respondentů na čas strávený přípravou na hodinu AJ

V otázce č. 10 jsme se zabývali otázkou, jak dlouho se žáci do hodin AJ připravují. Nejvíce žáků – 10 (tj. 37 %) se neučí déle jak 30 minut, 5 žáků (tj. 18 %) se učí hodinu, 6 žáků (tj. 22 %) se učí 1-2 hodiny. 2-3 hodiny má na přípravu jeden žák (tj. 4 %) a vůbec se neučí 5 žáků (tj. 19 %) (tabulka 10; graf 10).

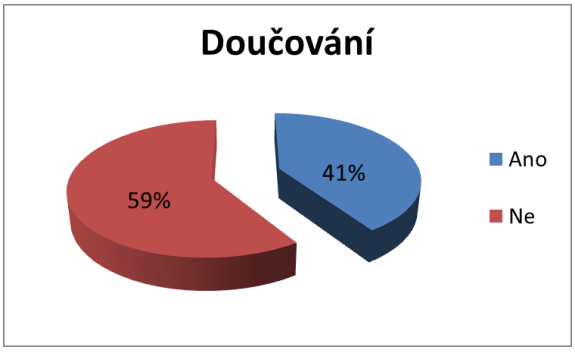


Graf 10 – Procentuální vyjádření respondentů na čas strávený přípravou na hodinu AJ

Doučování	Ano	Ne	Celkem
Počet	11	16	27
Počet v %	41 %	59 %	100 %

Tabulka 12 – Vyjádření respondentů k doučování z AJ

Z tabulky 11 vyplývá, že 11 respondentů (tj. 41 %) bylo doučováno, zatímco 16 žáků (tj. 59 %) doučování nemělo nikdy (tabulka 11; graf 11).

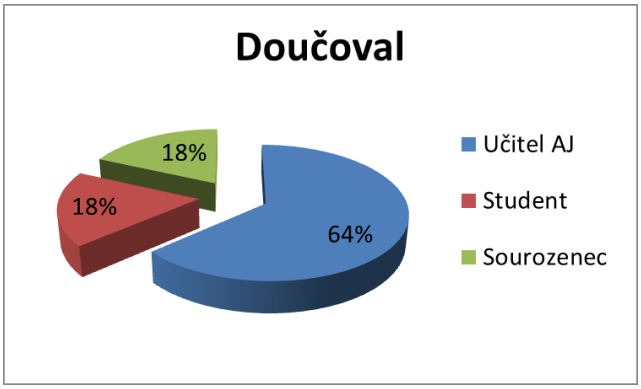


Graf 11 – Procentuální vyjádření respondentů k doučování z AJ

Kdo doučoval	Učitel AJ	Student	Sourozenec	Celkem
Počet	7	2	2	11
Počet v %	64 %	18 %	18 %	100 %

Tabulka 13 – Kdo žáka doučoval z AJ

Otázka č. 12 se vztahovala pro ty, co v předešlé otázce odpověděli kladně. Dále jsme se tázali, kdo tyto žáky doučoval. 7 žáků (tj. 64 %) doučoval učitel AJ, studenti a sourozenci doučovali vždy 2 žáky (tj. vždy 18 %) (tabulka 12; graf 12).

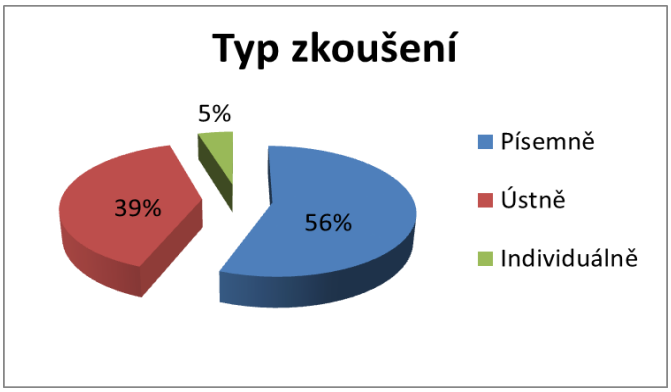


Graf 12 – Procentuální vyjádření toho, kdo žáka doučoval z Aj

Typ zkoušení	Písemně	Ústně	Individuálně
Počet	24	17	2
Počet v %	56 %	39 %	5 %

Tabulka 14 – Typ zkoušení, který u respondentů preferuje učitel z AJ

U této otázky jsme se zajímali o typ zkoušení, který učitel z AJ preferuje u těchto žáků. U 24 žáků (tj. 56 %) upřednostňuje písemné zkoušení, ústně učitel zkouší 17 žáků (tj. 39 %). 2 žáky (tj. 5 %) zkouší učitel individuálně. Není zde uveden celkový počet, protože někteří respondenti uvedli více odpovědí (tabulka 13; graf 13).

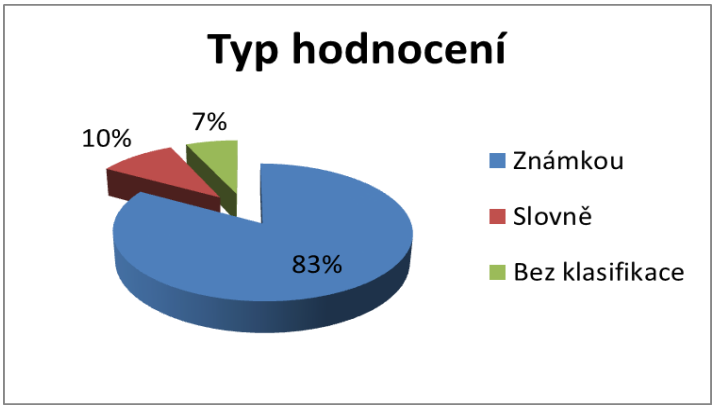


Graf 13 – Procentuální vyjádření typu zkoušení, který u respondentů preferuje učitel z AJ

Typ hodnocení	Známkou	Slovně	Bez klasifikace
Počet	25	3	2
Počet v %	83 %	10 %	7 %

Tabulka 15 – Typ hodnocení, který u respondentů preferuje učitel z AJ

Tabulka 14 vyjadřuje, jak učitel žáky hodnotí. 25 žáků (tj. 83 %) je hodnoceno známkou, 3 žáci (tj. 10 %) učitel hodnotí slovně a 2 žáci (tj. 7 %) jsou neklasifikováni. Není zde uveden celkový počet žáků, jelikož u některých žáků učitel hodnotí slovně i známkou (tabulka 14; graf 14).

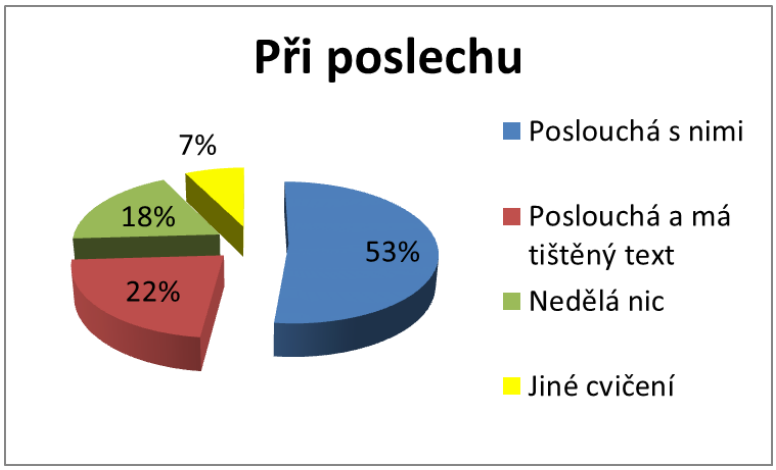


Graf 14 – Procentuální vyjádření typu hodnocení, který u respondentů preferuje učitel z AJ

Ostatní mají poslech	Poslouchá s nimi	Poslouchá a má tištěný text	Nedělá nic	Jiné cvičení	Celkem
Počet	14	6	5	2	27
Počet v %	53 %	18 %	18 %	7 %	100 %

Tabulka 16 – Aktivity u respondentů v případě, že třída má poslech

Otázka č. 15 se zaměřila na aktivity, které žáci provádí, když zbytek třídy má poslech. 14 žáků (tj. 53 %) odpovědělo, že poslouchá s ostatními, 5 žáků (tj. 18 %) také poslouchá, ale má při sobě navíc tištěný text. Dalších 5 žáků (tj. 18 %) odpovědělo, že v tu dobu nic nedělá. 2 žáci dělají jiné cvičení (tj. 7 %) a 1 žák poslech přepisuje (tj. 4 %) (tabulka 15; graf 15).

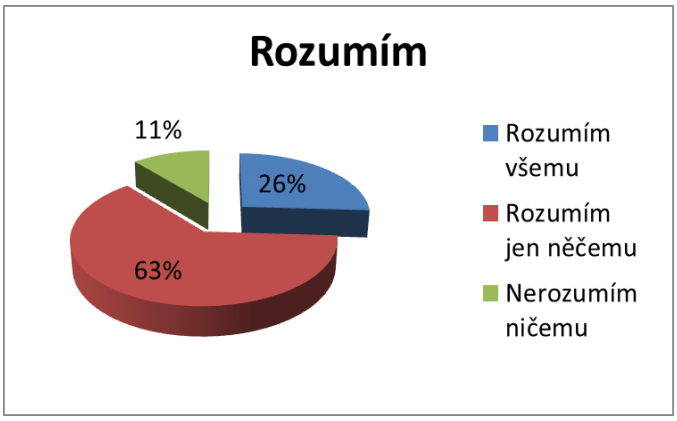


Graf 15 – Procentuální vyjádření aktivit u respondentů v případě, že třída má poslech

Rozumím projevu	Rozumím všemu	Rozumím jen něčemu	Nerozumím ničemu	Celkem
Počet	7	17	3	27
Počet v %	26 %	63 %	11 %	100 %

Tabulka 17 – Vyjádření respondentů, zda rozumí projevu učitele AJ

Poslední otázkou jsme zjišťovali, zda žáci v hodinách AJ učiteli rozumí. 7 žáků (tj. 26 %) odpovědělo, že rozumí všemu, naopak 3 žáci (tj. 11 %) nerozumí vůbec. 17 žáků (tj. 63 %) něco rozumí a něco ne (tabulka 16; graf 16).



Graf 16 – Procentuální vyjádření respondentů, zda rozumí projevu učitele AJ

Na konci dotazníku bylo respondentům umožněno vyjádřit se k tomuto tématu. Některé poznámky a připomínky uvádíme níže (s drobnými gramatickými úpravami):

„Dělám vše s ostatními, žádné úlevy nemám, spoustě věcí nerozumím, možná kvůli tomu mě AJ moc nebaví.“

„Poslouchám také, i když po mě učitelka chce nějaké vypracované otázky na poslech, nemám z toho nic vypracované, protože nerozumím ani slovo.“

„Vyhovoval by mi individuální přístup, v hodinách se učitel věnuje celé třídě. Občas přijde i ke mně mi něco vysvětlit, ale nestačí to. Mám 1x týdně s učitelem konzultace a probíráme učivo.“

„Paní učitelka mluví česky a vše potom překládáme do AJ, tak rozumím a hodiny mě proto baví.“

„Tyhle hodiny patří mezi moje nejméně oblíbené, hodinu mi ulehčuje učitelka.“

„Mám problém v angličtině, právě mě to nejde, je to těžký a moc tomu nechápu. Chci nějak pomoc tak učitelka pomáhá jiným děckám než mě.“

„Sedím v první lavici, protože mi moc angličtina nejde…, vyhovuje spíše písemná zkouška, protože mluvit anglicky mi moc nejde.“

„Blbost učit anglický jazyk, já nevím 100% český jazyk.“

8. DISKUZE

Zde si uvedeme nejdůležitější poznatky praktické části. Jak z dotazníků vyplývá, nejčastějším zvýhodněním v hodinách anglického jazyka je vynechání poslechové části. Toto zohlednění doporučuje i speciálně pedagogické centrum. Zjišťovali jsme, jaké činnosti integrovaní žáci a studenti dělají, když zbytek třídy má poslech. Většina poslouchá s celou třídou, někteří mají k dispozici tištěný text, jiní nedělají v té době nic. Jen zanedbatelné procento učitelů vypracuje pro žáka alternativní cvičení. Jeden respondent do dotazníku napsal, že vyučující po něm požaduje vypracované otázky k poslechové části, ale on nemá nic, protože tomu nerozumí. Učitelé by měli být poučeni od pracovníků speciálně pedagogického centra, co sluchové postižení znamená a jak by se mělo k integrovaným žákům a studentům přistupovat. Učitel by měl také respektovat, zda žákovi více vyhovuje písemné nebo ústní zkoušení.

Skoro stejné procento žáků a studentů také uvedlo, že jim je tolerována špatná výslovnost. Někteří žáci uvedli, že nemají úlevy žádné. Z toho lze soudit, že jejich sluchová vada není takového rozsahu, aby měla vliv na učení cizího jazyka. Také se můžeme domnívat, že v některých případech úlevy nepřipouští učitel. Při zjišťování obtížnosti při čtení, psaní a vyslovování anglického textu jsme zjistili, že pro velkou většinu dotázaných jsou tyto činnosti obtížné, ale zvládají je. Fakt, že činnosti zvládají, může záviset na doučování, se kterým má zkušenost skoro polovina dotázaných žáků a studentů. To probíhá (či probíhalo) většinou s učitelem angličtiny.

Téměř stejné procento žáků anglický jazyk baví, tak jako nebaví. Oblíbenost se může odvíjet od toho, jaký stupeň sluchové vady žák nebo student má. Vždy to také závisí na učiteli, na jeho schopnostech udělat hodinu zajímavou, nevšední a interaktivní. Učitel by také měl k žákovi a studentovi se sluchovým postižením přistupovat individuálně, ujišťovat se, zda učivu rozumí a v případě, že ne, měl by být ochoten mu látku vysvětlit. Jestli žáky anglický jazyk baví, také může souviset s úspěšností v tomto předmětu, a tím s délkou přípravy na hodinu. Nejvíce respondentů se učí půl hodiny a méně. Můžeme se domnívat, že to jsou ti, kteří s jazykem nemají problémy. Mohou to ale zároveň být ti jedinci, které předmět nebaví a v učení nevidí žádný smysl stejně jako ti, kteří se neučí vůbec. Dále jsme se dozvěděli, že se žáci učí i přes hodinu. V tomto případě

zde může hrát roli motivace. Žák ví, že jestliže nad učivem stráví nějakou dobu, bude mít dobré výsledky.

A to, zda bude žák motivovaný se látku naučit, samozřejmě opět závisí na učiteli, jak ocení snahu, i když žákova výslovnost nebo psaný text bude s chybami, které vyplývají z jeho postižení.

V poslední části dotazníku, kde jsme nechali prostor pro vyjádření žáků, se můžeme dozvědět, že učitelé mají velký vliv na to, jestli žáky hodiny anglického jazyka baví nebo ne. Někteří požadují více individuálního přístupu, nestačí jim občasné vysvětlení. Ti, kterým se učitel v hodině více věnuje, probírají s ním látku i po hodině, přiznávají, že je angličtina baví více.

Za alarmující považujeme zjištění, že 63% dotázaných integrovaných dětí v hodinách anglického jazyka učiteli rozumí jen něco. V takových případech nevypovídají špatné známky o nedostatečné přípravě, ale vypovídají o učiteli.

Podle *Metodických pokynů přístupu ke sluchově postiženým* (2011) by měli učitelé znát specifika žákům se SP a poskytovat jim dostatek hlavně vizuálních pomůcek, které jim pomohou v učení, např. psaní slov na tabuli. Také pomohou konkrétní modelové situace a příklady k vysvětlení slovíček, vět, aj. Velkou pozornost by učitelé měli věnovat spíše konverzaci a snaze o lepší pochopení jednotlivých slov než učení slovesných časů. V metodických pokynech také radí vynechat či omezit poslech a psaní diktátu, jelikož je těžké přepisovat něco, co žák nedostatečně slyší a čemu nedostatečně rozumí. Žákům se sluchovým postižením mohou činit problémy homonyma, to znamená slova, která se stejně čtou, ale jinak píší a mají jiný význam, např. to, two, too nebo heir, hair, air. Stejně jako v každém jiném předmětu by se měli učitelé ujistit, zda žáci rozumí zadání úkolu, látce, chybě, kterou udělal, apod. Taktéž zvážit, zda poskytnout více času na testy a další aktivity (*Metodické pokyny přístupu ke sluchově postiženým*, 2011).

Nyní se zaměříme na cíl, který jsme si stanovili v úvodu této práce. Ke zpracování závěrů nám sloužily dotazníky, které byly vyplněny integrovanými žáky a studenty se sluchovým postižením v běžných školách v Olomouckém kraji, a jenž byly dále zpracovány v praktické části. Jedním z našich parciálních cílů bylo zjištění, jak integrovaní žáci v hodinách anglického jazyka rozumí učiteli. Jak vyplývá z dotazníků, spíše nerozumí. Dalším dílčím úkolem bylo zjistit, zda učitelé respektují potřeby integrovaných žáků.

Bohužel, učitelé zatím hledají cestu, jak usnadnit těmto žákům výuku, a to z hlediska individuálního přístupu i zohledňování. S tím souvisí i námi určený následující parciální cíl, a to stanovení, jaké úlevy žáci mají. Nejvíce žáci a studenti uváděli vynechání poslechové části a tolerování výslovnosti. Učení anglického jazyka je pro tyto integrované děti těžké, ale s pomocí učitelů nebo dalších osob, které jim s látkou pomohou, ji zvládají lépe. Tato pomoc je v některých případech ovšem nedostatečná. Z těchto parciálních cílů lze odpovědět na stanovený hlavní cíl, a to posoudit, zda integrovaní žáci se sluchovým postižením zvládají výuku anglického jazyka. Můžeme říci, že v některých případech i bez dostatečné pozornosti a péče, anglický jazyk zvládají.

ZÁVĚR

V teoretické části práce jsme se zabývali tématem sluchového postižení, kde jsme vymezili, co tento pojem znamená, jaké osoby se do této oblasti řadí. Dále jsme provedli rozdělení a klasifikaci sluchových poruch pro lepší pochopení problémů, které s sebou sluchové postižení nese a kvůli kvalitnějšímu přizpůsobení podmínek pro žáka. Také jsme věnovali pozornost problémům, které se u osob se sluchovým postižením objevují v rámci komunikace. Poté jsme se věnovali integraci, jejím ukotvením, dnešní podobou a budoucím koncepcím. Dále jsme zmínili speciálně pedagogické centrum, které je hlavním článkem při zajišťování speciálně pedagogické péče integrovaným žákům a při samotném aktu integrování. V této kapitole jsme uvedli podmínky, výhody a nevýhody, které s sebou nese integrace dětí se sluchovým postižením. Ve třetí kapitole jsme rozebírali charakteristiku uživatele anglického jazyka, ukotvení angličtiny ve školní dokumentaci, jednotlivými úrovněmi cizího jazyka.

Jelikož v této oblasti neexistuje velké množství pramenů a téma anglický jazyk u sluchově postižených integrovaných žáků není v žádné publikaci podrobně zpracován, slouží nám k posouzení potřeb žáků a studentů se sluchovým postižením v anglickém jazyce krátký popis, který uvedly *Metodické pokyny přístupu ke sluchově postiženým.* Dále nám může posloužit uvedení potíží, které mají tito integrovaní žáci v českém jazyce. Lze se domnívat, že podobné, ne-li větší potíže budou mít v jazyce cizím.

Tato práce by mohla být přínosem pro pedagogy v běžných školách, kteří přicházejí do styku s žáky se sluchovým postižením. Práce jmenuje potíže, které žáci mají při učení cizího jazyka. Tím může přimět pedagogy, aby se ve výuce více zaměřili na potřeby žáka se sluchovým postižením.

SEZNAM LITERATURY A POUŽITÝCH ZDROJŮ

BAZALOVÁ, B. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. 1. vyd. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2006. 188 s. ISBN 80-210-3971-X.

BERKE, J. *Physical Activity with a Cochlear Implant*. [online]. 2009. [cit. 2013-04-12]. Dostupný z World Wide Web: <http://deafness.about.com/od/basicsofcochlearimplants/a/cisports.htm>.

Grades of hearing impairment. [online]. c2013. [cit. 2013-04-12]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/index.html>.

HARMER, J. *How to teach English*. Harlow: Longman, 1998. ISBN 0582—29796-6.

HARMER, J. *The practice of English language teaching*. 3. vyd. 8th impression. London: Longman, 1995. 296 s. ISBN 0-582-04656-4.

HOLMANOVÁ, J. *Raná péče o dítě se sluchovým postižením*. 1. vyd. Praha: SEPTIMA, 2002. 92 s. ISBN 80-7216-162-8.

HORVÁTHOVÁ, I. *Technické kompenzační pomůcky pro děti se sluchovým postižením*. [online]. c2013. [cit. 2013-03-10]. Dostupný z World Wide Web: <http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/deti-se sluchovym-postizenim/technicke-kompenzacni-pomucky-pro-deti-se-sluchovym-postizenim.shtml>.

HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 2. díl. 1. vyd. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1998. 328 s. ISBN 80-7216-075-3.

HUDÁKOVÁ, A. *Ve světě sluchového postižení: informační a vzdělávací publikace (nejen) pro zdravotnický personál o životě a potřebách neslyšících, nedoslýchavých a ohluchlých lidí a lidí s kochleárním implantátem*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených - Středisko rané péče Tamtam pro rodiny dětí se sluchovým nebo kombinovaným postižením, 2005. 101 s. ISBN 80-86792-27-7.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Vyd 1. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

JANOTOVÁ, N. *Odezírání u sluchově postižených*. Praha: Septima, 1999. 1. vyd. 51 s. ISBN 80-7216-082-6.

JURKOVIČOVÁ, P., ed. a kol. *Komunikace a lidé se smyslovým postižením: metodický materiál*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2649-5.

KANTOROVÁ, J. a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky* I. Olomouc: Hanex, 2008. 244 s. ISBN 978-80-7409-042-0.

KAŠPAR, Z. *Technické kompenzační pomůcky pro osoby se sluchovým postižením*. Praha: Česká komora tlumočníků znakového jazyka, 2008. 117 s. ISBN 978-80-87218-15-0.

LANGER, J., SOURALOVÁ, E. *Surdopedie – andragogika*: *studijní opora pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. Interní materiál katedry.

MACUROVÁ, A. *Komunikace, psaná čeština a čeští neslyšící. Problémy interkulturního porozumění*. [online]. 2006. [cit. 2013-03-29]. Dostupný z World Wide Web: <http://ruce.cz/clanky/63-komunikace-psana-cestina-a-cesti-neslysici>.

Metodické pokyny přístupu ke sluchově postiženým, 2011. Speciálně pedagogické centrum při Střední škole, základní škole a mateřské škole pro sluchově postižené, Olomouc.

MICHALÍK, J., a kol. *Pohledy na inkluzivní vzdělávání zdravotně postižených*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3372-1.

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd 1. Praha, Grada Publishing, a.s., 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

Národní plán výuky cizích jazyků. [online]. 18. 1. 2006. [cit. 2013-03-13]. Dostupný z World Wide Web: <http://aplikace.msmt.cz/PDF/JT010NPvyukyCJnaNet.pdf>.

Naslouchací soupravy. [online]. 2013. [cit. 2013-04-06]. Dostupný z World Wide Web: <http://www.audionika.cz/stranka/naslouchaci-soupravy>.

NOVOTNÁ, M., KREMLIČKOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. 1. vyd. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1997. 116 s. ISBN 80-85937-60-3.

POTMĚŠIL, M., a kol. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb – část II. (Diagnostické domény pro žáky se sluchovým prostředím).* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2012a. ISBN 978-80-244-3053-9.

POTMĚŠIL, M., a kol. *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012b. ISBN 978-80-244-3310-3.

POTMĚŠIL, M. *Čtení k surdopedii*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 217 s. ISBN 80-244-0766-3.

POTMĚŠIL, M. *Úvodní stati k výchově a vzdělávání sluchově postižených*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1999. 72 s. ISBN 80-7168-744-8.

PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. 200 s. ISBN 978-80-247-3069-1.

Přehled úrovní angličtiny. [online]. 2013. [cit. 2013-03-13]. Dostupný z World Wide Web: <http://www.fce.cz/prehled-urovni-anglictiny>.

PULDA, M. *Integrovaný žák se sluchovým postižením v základní škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2000. 69 s. ISBN 80-210-2481-X.

PULDA, M., LEJSKA, M. *Jak žít se sluchovou vadou*. 1. vyd. Brno: Institut dalšího vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví, 1996. 78 s. ISBN 80-70-13-226-4.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2010). [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2013-02-22]. Dostupné z World Wide Web: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

REISER, R., PEASLEY, H. *Disability equality in Education*. [online]. 2002. [cit. 2013-04-06]. Dostupný z World Wide Web: <http://www.msmt.cz/file/11799>.

RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L., a kol. *Speciální pedagogika*. 2. vyd., dopl. a aktualiz. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. 313 s. ISBN 80-244-0873-2.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. rozš. a aktual. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

SOURALOVÁ, E. *Základy surdopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. 1. vyd. 56 s. ISBN 978-80-244-2619-8.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Přel. Ivanová, J., et al. 2. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. xviii, 267 s. ISBN 80-244-1425-2.

STRNADOVÁ, V. *Hádej, co říkám, aneb Odzírání je nejisté umění*. 2. vyd., dopln. Praha: ASNEP, 2001. 186 s. ISBN 80-903035-0-1.

VALENTA, M., a kol. *Přehled speciální pedagogiky a školské integrace*. 1. Vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 322 s. ISBN 80-244-0698-5.

VÍTKOVÁ, M., (ed). *Integrativní školní (speciální) pedagogika. Základy, teorie, praxe: učební text k projektu "Integrované poradenství pro znevýhodněné osoby na trhu práce v kontextu národní a evropské spolupráce"*. Vyd. 2. Brno: MSD, 2004. ISBN 80-86633-22-5.

Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. [online]. 2005. [cit. 2013-02-16]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf>.

VYMĚTAL, J. *Průvodce úspěšnou komunikací*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008. 328 s. ISBN 978-80-247-6742-0.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání. [online]. 2004. [cit. 2013-02-15] Dostupné na World Wide Web: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/Uplne_zneni_SZ_317_08.pdf>.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

AJ – Anglický jazyk

INA – Individuální naslouchací aparatura

SPC – Speciálně pedagogické centrum

SŠ – Střední škola

ZŠ – Základní škola

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tabulka 1 – Zastoupení respondentů podle pohlaví

Tabulka 2 – Zastoupení respondentů podle věku v jednotlivých stupních

Tabulka 3 – návratnost rozeslaných dotazníků

Tabulka 4 – Využití kompenzačních pomůcek u respondentů

Tabulka 5 – Typy úlev respondentů v hodinách AJ

Tabulka 6 – Míra porozumění čteného textu v hodinách AJ

Tabulka 7 – Hodnocení složitosti psaní v AJ

Tabulka 8 – Vyjádření složitosti výslovnosti v AJ

Tabulka 9 – Vyjádření respondentů k oblibě AJ

Tabulka 10 – Vyjádření respondentů k maturitě z AJ

Tabulka 11 – Vyjádření respondentů na čas strávený přípravou na hodinu AJ

Tabulka 12 – Vyjádření respondentů k doučování z AJ

Tabulka 13 – Kdo žáka doučoval z AJ

Tabulka 14 – Typ zkoušení, který u respondentů preferuje učitel z AJ

Tabulka 15 – Typ hodnocení, který u respondentů preferuje učitel z AJ

Tabulka 16 – Aktivity u respondentů v případě, že třída má poslech

Tabulka 17 – Vyjádření respondentů, zda rozumí projevu učitele AJ

Graf 1 – Procentuální zastoupení respondentů podle pohlaví

Graf 2 – Procentuální zastoupení respondentů podle věku v jednotlivých stupních

Graf 3 – Procentuální vyjádření využití kompenzačních pomůcek u respondentů

Graf 4 – Procentuální vyjádření typu úlev respondentů v hodinách AJ

Graf 5 – Procentuální vyjádření míry porozumění čteného textu v hodinách AJ

Graf 6 – Procentuální vyjádření hodnocení složitosti psaní v AJ

Graf 7 – Procentuální vyjádření složitosti výslovnosti v AJ

Graf 8 – Procentuální vyjádření respondentů k oblibě AJ

Graf 9 – Procentuální vyjádření respondentů k maturitě z AJ

Graf 10 – Procentuální vyjádření respondentů na čas strávený přípravou na hodinu AJ

Graf 11 – Procentuální vyjádření respondentů k doučování z AJ

Graf 12 – Procentuální vyjádření toho, kdo žáka doučoval z Aj

Graf 13 – Procentuální vyjádření typu zkoušení, který u respondentů preferuje učitel z AJ

Graf 14 – Procentuální vyjádření typu hodnocení, který u respondentů preferuje učitel z AJ

Graf 15 – Procentuální vyjádření aktivit u respondentů v případě, že třída má poslech

Graf 16 – Procentuální vyjádření respondentů, zda rozumí projevu učitele AJ

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1. Dotazník pro integrované žáky a studenty základních a středních škol

Příloha č. 2. Obrázky

Příloha č. 1.

Milí žáci a studenti,

Obracím se na Vás s žádostí o vyplnění přiloženého dotazníku, který by pomohl zpracování mé bakalářské práce na téma *Výuka anglického jazyka u žáků se sluchovým postižením u integrovaných dětí* na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Cílem dotazníku je zjistit, jak probíhá výuka anglického jazyka z pohledu integrovaných studentů se sluchovým postižením a jak ji sami vnímají. Zda k nim učitelé přistupují citlivě, respektují jejich postižení a s tím spojená doporučení, atd.

Prosím Vás o vyplnění dotazníku, který bude sloužit pouze účelům mé práce. Veškerá data budou anonymní podle zákona č. 101/2000 Sb. O ochraně osobních údajů.

Děkuji za vyplnění

S pozdravem

Michaela Voskárová

Dotazník

(můžeš zakroužkovat i více odpovědí nebo dopsat jinou možnost)

1. Jakou kompenzační pomůcku používáš v hodině?
    a. Sluchadlo
    b. Kochleární implantát
    c. Individuální naslouchací aparatura
    d. Žádnou
    e. Jiné (napiš)…….

2) Jaké máš v anglickém jazyce úlevy?
    a. Nemusím dělat poslech
    b. Tolerují mi výslovnost
    c. Nezkoušejí mě ústně
    d. Nejsem klasifikovaná/ý
    e. Jiné (napiš) …….

3) Čtení anglického textu je pro Tebe:
    a. Lehké, obvykle všemu rozumím
    b. Těžké, rozumím jen něčemu
    c. Hodně těžké, nikdy ničemu nerozumím

4) Psaní v angličtině je pro Tebe:
    a. Lehké
    b. Středně těžké
    c. Hodně těžké

5) Vyslovovat anglické věty je pro Tebe:
    a. Lehké, jde mi to
    b. Těžké, ale zvládám to
    c. Hodně těžké, vůbec mi to nejde

6) Baví Tě angličtina? (zakroužkuj)

    ANO x NE

7) Uvažuješ o maturitě z angličtiny?
    a. Ano
    b. Ne
    c. Nevím

8) Jak dlouho se připravuješ do hodin anglického jazyka? (napiš)

9) Měl/a jsi někdy doučování z angličtiny? Jestli ano, kdo Tě doučoval? (napiš)

10) Jak Tě učitel v hodině angličtiny zkouší?
    a. Písemně
    b. Ústně
    c. Individuálně v kabinetu
    d. Jinak (napiš)……..

11) Jak Tě potom hodnotí?

   a. Známkou
   b. Slovně
   c. Bez klasifikace
   d. Jinak (napiš) ……..

12) Co děláš, když ostatní studenti mají poslech anglického jazyka? (napiš)

13) Rozumíš projevu učitele v hodinách anglického jazyka?

   a. Ano, všemu rozumím
   b. Jen něčemu
   c. Ne, nerozumím ničemu

14) Jsem: holka x kluk (zakroužkuj)

15) Chodím do …… třídy

Chceš ještě něco napsat o Tvých hodinách anglického jazyka?

……...

……...

……...

……...

……...

……...

……...

Příloha č. 2.

dB	Příklady a vnímání člověkem
0	práh slyšitelnosti
20	hluboké ticho, bezvětří, akustické studio
30	šepot, velmi tichý byt či velmi tichá ulice
40	tlumený hovor, šum v bytě, tikot budíku
50	klid, tichá pracovna, obracení stránek novin
60	běžný hovor
70	mírný hluk, hlučná ulice, běžný poslech televize
80	velmi silná reprodukovaná hudba, vysavač v blízkosti
90	silný hluk, jedoucí vlak
100	sbíječka, přádelna, maximální hluk motoru
110	velmi silný hluk, živá rocková hudba, kovárna kotlů
120	startující proudové letadlo
130	práh bolestivosti
140	akustické trauma, 10 m od startujícího proudového letadla
170	zábleskový granát

Tabulka hlasitosti zvuků (Zdroj: http://www.karlin.mff.cuni.cz/katedry/kdm/diplomky/miroslav_rezac/2c_logaritmus_vyuziti.php)

Individuální naslouchací aparatura - vysílač (Zroj: http://www.babyhearing.org/hearingamplification/aidchoices/fmsystem.asp)

Individuální naslouchací aparatura - přijímač (Zroj: http://www.babyhearing.org/hearingamplification/aidchoices/fmsystem.asp)

Anotace

Jméno a příjmení:	Michaela Voskárová
Katedra:	Ústav speciálně pedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Eva Souralová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	Výuka anglického jazyka u integrovaných dětí se sluchovým postižením
Název v angličtině:	Teaching English language to integrated children with hearing impairment
Anotace práce:	Bakalářská práce je zaměřena na výuku anglického jazyka u integrovaných žáků a studentů se sluchovým postižením na základních a středních školách. Teoretická část pojednává o sluchovém postižení a jeho důsledcích. Dále jsme vymezili pojem integrace, jeho ukotvení v legislativě a slabé a silné stránky tohoto procesu. Posledním okruhem je anglický jazyk, jeho výuka a požadované znalosti žáků. V praktické části jsme se zabývali dotazníkovým šetřením a jeho závěry.
Klíčová slova:	Sluchové postižení, integrace, anglický jazyk, výuka, individuální přístup, důsledky.
Anotace v angličtině:	The thesis is focused on English language teaching to integrated students with hearing impairment on primary and secondary schools. In the theoretical part, we defined the hearing impairment and its consequences. Then we specified the term integration, its placement in legislation. As the last part we devoted to English language, to its teaching and to required knowledge of the pupils. In the practical part, we

	examined the questionnaire survey and its conclusions.
Klíčová slova v angličtině:	Hearing impairment, integration, English language, teaching, individual attitude, consequences.
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1. Dotazník pro integrované žáky a studenty základních a středních škol Příloha č. 2. Obrázky
Rozsah práce:	57 stran
Jazyk práce:	Český