EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

METODIKA PRÁCE S ŽÁKY SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

IGOR HAMPL

CZ.02.3.62/0.0/0.0./16_037/0003971

OSTRAVA 2020

OSTRAVSKÁ UNIVERZITA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Metodika je jedním z výstupů projektu ESF OP VVV.

Číslo a název programu:	02 Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání
Číslo a název výzvy:	02_16_037 – Podpora žáků se zdravotním postižením I – prioritní osa 3
Příjemce:	Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta
Název projektu:	Vytvoření sítě inkluzivních škol v Moravskoslezském a Zlínském kraji
Registrační číslo projektu:	CZ.02.3.62/0.0/0.0./16_037/0003971
Délka realizace:	1. 11. 2017 – 31. 10. 2020
Řešitel:	Doc. PaedDr. Petr Franiok, Ph.D.

Tento projekt je spolufinancován Evropským strukturálním a investičním fondem a státním rozpočtem České republiky.

Název: Metodika práce s žáky se sluchovým postižením v inkluzivním vzdělávání

Autoři: Mgr. Igor Hampl, Ph.D.

Recenzovala: prof. PhDr. Marie Vítková, CSc., Masarykova univerzita, Brno

Metodika vznikla v rámci řešení projektu Vytvoření sítě inkluzivních škol v MSK a ZK.
Jazyková korektura nebyla provedena, za jazykovou stránku odpovídají autoři.

© Igor Hampl
© Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta 2020

ISBN 978-80-7599-240-6

Obsah

Slovo úvodem 5

1 Vývoj a specifika osobnosti jedinců se sluchovým postižením 6

1.1 Specifika osobnosti jedinců se sluchovým postižením 6

1.2 Vývoj dítěte se sluchovým postižením v kojeneckém věku 16

1.3 Vývoj dítěte se sluchovým postižením v batolecím a předškolním věku 17

2 Komunikace žáků se sluchovým postižením 19

2.1 Odezírání 19

2.2 Mluvený jazyk (řeč) 23

2.3 Daktylní abeceda 24

2.4 Znakový jazyk 25

2.5 Znakovaná čeština 26

3 Inkluzivní vzdělávání žáků se sluchovým postižením v běžné základní škole 27

3.1 Základní vzdělávací přístupy (metody) 28

3.2 Legislativní rámec inkluzivního vzdělávání 29

3.3 Vymezení žáka se sluchovým postižením 29

3.4 Podpůrná opatření 30

3.5 Druhy podpůrných opatření 31

4 Příklady konkrétních podpůrných opatření pro žáky se sluchovým postižením 33

4.1 Poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení 33

4.2 Úpravy organizace vzdělávání 34

4.3 Úpravy obsahu vzdělávání 35

4.4 Úpravy hodnocení 36

4.5 Úpravy metod a forem (pedagogické přístupy) 37

4.6 Předměty speciálně pedagogické péče 40
4.7 Kompenzační pomůcky, speciální učebnice a učební pomůcky 41
4.8 Personální podpora 42
4.9 Stavební a technické úpravy 44
5 Příklad dobré praxe - kazuistika 46
Shrnutí 51

Slovo úvodem

Předložená metodika zabývající se prací s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání je určena především učitelům v základních školách, kteří inkludovaně vzdělávají žáky se sluchovým postižením. Metodika vznikla na základě zkušeností odborníků, kteří mnoho let vzdělávají či vzdělávali žáky se sluchovým postižením, popřípadě poskytují poradenské služby v rámci speciálně pedagogického poradenství a rovněž na základě dílčích poznatků učitelů základních škol zapojených do řešení projektu.

Metodika neobsahuje elementární informace, nebylo to cílem autorů. Ty mohou zájemci získat na základě prostudování doporučené literatury na konci publikace.

Metodika pojednává a vybraných teoretických východiscích inkluzivního vzdělávání žáků se sluchovým postižením, blíže charakterizuje vývoj a specifika jejich osobnosti a podrobněji se zaměřuje na oblast komunikace. Dále vymezuje inkluzi, resp. inkluzivní vzdělávání včetně legislativního rámce v podmínkách českého školství. Zaměřuje se na podpůrná opatření různých druhů a stupňů, která následně podrobně specifikuje a aplikuje na skupinu žáků se sluchovým postižením. Celým textem předložené metodiky prostupují konkrétní zásady a specifika inkluzivního vzdělávání, které jsou v závěru doloženy na příkladu dobré praxe.

Autor by rád na tomto místě zmínil, že předkládaná metodika představuje pouze jakýsi **základní vhled** do problematiky inkluzivního vzdělávání žáků se sluchovým postižením. V souvislosti s tím se snaží čtenáře nasměrovat i na další studijní prameny (např. uvedené v seznamu literatury, který je zařazen na konec metodiky), nicméně záleží primárně na zájmu čtenáře o získání dalších doplňujících a prohlubujících informací souvisejících s uvedenou problematikou.

1 Vývoj a specifika osobnosti jedinců se sluchovým postižením

Celkový rozvoj osobnosti i jednotlivých dílčích psychických vlastností je determinován jednak individuálně variabilní dispoziční složkou, jednak souhrnem nejrůznějších endogenních faktorů a vlivů souvisejících se vznikem určité zkušenosti, jejichž zpracování je vždy limitováno genetickými dispozicemi (tzv. genotypem). Psychický vývoj jedince a jeho průběh závisí na vzájemné interakci těchto složek, tedy vrozených dispozic a vlivu prostředí. (Říčan, Krejčířová, 2006)

Sluchové vada neovlivňuje jedince pouze v oblasti, která je postižena, ale ovlivňuje osobnost v celé své šíři, a vytváří tak specifickou sociální situaci. Míru rizika v oblasti předpokladů pro rozvoj normálních psychických funkcí ovlivňuje typ i stupeň konkrétní vady. Obecně tedy platí, že u neslyšícího je riziko vzniku psychické odchylky daleko vyšší než u nedoslýchavého. Sluchové postižení má za následek podnětovou deprivaci, v důsledku omezení nebo úplné absence auditivních podnětů dochází k omezeným zkušenostem a s tím souvisejícím narušením rozvoje některých kompetencí. Sluchově postižený člověk je omezen v oblasti vnímání řeči, ale také v orientaci v prostředí. (Vágnerová, 2004)

1.1 Specifika osobnosti jedinců se sluchovým postižením

Pokud se budeme snažit vystihnout a popsat odlišnosti jedinců se sluchovým postižením, musíme mít na paměti, že se jedná o skupinu heterogenní. Byť mají jejich psychické zvláštnosti řadu společných znaků, jsou vždy individuálně variabilní, neboť jsou ovlivněny nejen stupněm sluchové vady, ale také osobnostními vlastnostmi a faktory vnějšího prostředí. (Doležalová, 2012)

I když Leonhardt (2001) připouští, že při snaze formulovat faktory determinující psychický vývoj jedince se sluchovým postižením je potřeba si uvědomit rozdílnost, s jakou sluchově postižené osoby sami vnímají svůj handicap, ve své publikaci definuje následující:

- **Druh a rozsah sluchové vady**

Rozhodující je zde fakt, zda se jedná o vadu převodní, percepční či kombinovanou, nedoslýchavost, zbytky sluchu či úplnou hluchotu. Každý z těchto druhů vad různého rozsahu bude jedince ovlivňovat rozdílně. Důležitou determinantou jsou zde především využitelnost zbytků sluchu pro rozumění řeči, sluchová ztráta v decibelech či frekvenční oblast, ve které je sluchový analyzátor schopen reagovat na zvukové podněty.

- **Doba výskytu sluchové vady**

Celkový rozvoj dítěte se sluchovým postižením více či méně ovlivňuje také doba, ve které postižení vzniklo. Obecně platí, že čím dříve k němu dojde, tím výrazněji jsou psychické funkce narušeny. U dětí s vrozeným či raně získaným sluchovým postižením vzniklým prelingválně se vyskytuje nedostatečný rozvoj řečových funkcí a absence osvojení regulačních mechanismů potřebných pro vytváření vzájemných sociálních vztahů. U dětí se získaným postižením postlingválním (tedy vzniklým po ukončeném ontogenetickém vývoji řeči) jsou kognitivní funkce a řečové kompetence alespoň částečně rozvinuty a následky sluchové vady nebudou tak závažné.

S výše uvedenými primárními faktory můžeme konstatovat, že čím těžší stupeň sluchové vady se u jedince vyskytuje a čím dříve postižení do života jedince zasáhne, tím jsou důsledky pro vývoj osobnosti sluchově postižených závažnější. Z tohoto pohledu považujeme za nejtěžší těžkou sluchovou vadu (těžká nedoslýchavost, praktická či úplná hluchota), se kterou se dítě narodí či těžkou sluchovou vadu prelingvální (vzniklou do 5. roku života). Právě ty mohou mít pro vývoj dítěte se sluchovým postižením vážné a trvalé následky. Pro jejich zmírnění má zásadní význam včasná diagnostika a poskytnutí pomoci či odborného vedení rodičům.

- **odlišnost komunikačních kompetencí**

Vývoj osobnosti sluchově postiženého jedince je determinován odlišností a mírou dosažených komunikačních kompetencí. Odlišnost komunikačních kompetencí, resp. způsobu komunikace je nejvýznamnějším důsledkem sluchového postižení. Rozsah podnětů, které lze aktuálně vnímat a zároveň

mají informační význam, je mnohem menší než u slyšících, kteří mohou slyšet nejen řeč, ale i jakékoliv další různé zvuky přicházející z různých stran, a to i mimo zorné pole. (Vágnerová, 2004) Odlišnost komunikačních kompetencí se promítá do oblasti osvojení a využití orální řeči, která je prostředkem poznání i sociálního kontaktu. Jelikož lidé se sluchovým postižením používají komunikační prostředky odlišným způsobem nebo používají zcela odlišný komunikační systém, mají problémy dorozumět se s příslušníky majoritní populace. Při komunikaci s nimi se většinou spoléhají jen na vizuální příjem informací, tedy prostřednictvím odezírání, které však s sebou přináší mnohá omezení. Problémy se promítají nejen do roviny porozumění kontextu komunikace, ale také samozřejmě do roviny aktivního verbálního projevu.

Nestandardní rozvoj řeči bezpochyby ovlivňuje i rozvoj dalších psychických funkcí. Můžeme mnohdy mluvit o tzv. kognitivní deprivaci, jejíž příčinou je omezená možnost získávání informací určitého typu, kdy se sluchově postižený musí spolehnout na přímý vizuální a hmatový kontakt. Myšlení je více vázáno na konkrétní realitu, není proto možné dosáhnout vyšší míry abstrakce či hypotetického uvažování. Obtížné vytváření obecných pojmů pramení z absence sluchu, nedochází tak k integraci senzorických modalit a myšlení obtížně dosahuje stadia symbolických operací. Osoby se sluchovým postižením mohou mít problémy v oblasti vytváření pojmů a jejich vzájemných vztahů a souvislostí. V kognitivní oblasti se dále projevuje nejistota, egocentrismus, chybějící introspekce či nízké sebevědomí. (srov. Vágnerová, 2004, Horáková, 2012, Říčan, Krejčířová, 2006)

Narušený vývoj řeči negativně ovlivňuje rozvoj poznávacích procesů a socializace. Myšlenkové pochody sluchově postižených se opírají hlavně o konkrétní činnosti (manipulace s předměty, pozorování).

Sekundárním handicapem je pak komunikační bariéra. V jejím důsledku, dle Vágnerové (2004), nedochází ke zvnitřňování norem na základě verbálně sdělených požadavků, příkazů či hodnocení, fixace běžných norem a vzorců chování je nedostatečná. Tento fakt se u jedinců se sluchovým postižením projeví absencí pocitů studu nebo viny či zodpovědnosti za své chování, které můžeme nazvat infantilním, neboť je především závislé na vlastních potřebách

a pocitech. Mají tendenci reagovat impulzivně a zcela si tak neuvědomují důsledky svých rozhodnutí.

- **Existence jednoho nebo více přidružených postižení**

Pokud se u jedince vyskytují kromě sluchového postižení i jiné přidružené vady, celkový vývoj osobnosti je narušen v daleko větší míře, neboť jednotlivé vady nejsou izolované, ale vzájemně se umocňují. Nejčastěji bývá sluchové postižení kombinováno se specifickými poruchami učení, známé je také duální senzorické postižení, tzv. hluchoslepota a nezřídka se sluchová vada vyskytuje v kombinaci s postižením tělesným (Doležalová, 2012). Každé toto přidružené postižení bude sluchovou vadu umocňovat jiným způsobem, v případě zrakového postižení budou značně ztíženy možnosti odezírání a celkové orientace v prostředí, v případě tělesného postižení může vlivem poruch hybnosti docházet k nedostatečné manuální zručnosti, v důsledku čehož si jedinec nebude schopen osvojit znakový jazyk ani jiné manuální způsoby komunikace, vlivem postižení orofaciální oblasti zasažené např. zvýšenou spasticitou pak k problémům s budováním mluvené řeči.

- **Sociální podmínky vývoje**

Jak již bylo dříve zmíněno, osobnost jedince a její vývoj je značně determinován biologickými a dědičnými vlivy stejně jako faktory sociálního prostředí. Do posledně jmenovaných řadíme nejen přístupy rodiny, tedy těch nejbližších, kteří jsou s dítětem se sluchovým postižením ve velice úzkém kontaktu a mají tak možnost intenzivně působit na rozvoj jeho osobnosti, ale také péči osob a institucí, které jedince provází po celý život. Klíčový význam pro celý další vývoj dítěte a jeho vztahy se sociálním okolím má vytvoření plnohodnotné funkční komunikace v co nejranějším věku, což bývá často daleko větší problém než samotná vada sluchu. Vytvoření onoho funkčního komunikačního systému nezačíná slovy či znaky, popřípadě jejich spojováním ve výpovědní celky, ale jeho základ tvoří celá škála komunikačního chování a prokomunikačních dovedností. Konkrétně se jedná o vybudování a využívání senzorických odpovědí, díky nimž rodič a nejbližší okolí dítěte bezpečně pozná způsob, jakým dítě dává najevo nelibost či nespokojenost. (Potměšil, 2003)

I v oblasti morálního vývoje tedy existují určité deficity, které je nutno brát v potaz, neboť je zřejmé, že „…dítě, vyrůstající v prostředí, byť láskyplném, ale komunikačně chudém – i kdyby mělo sebevyšší mentální kapacitu, bude stiženo navíc ještě retardací v morálním vývoji.“ (Potměšil, 2003, s. 108) Této oblasti je u sluchově postižených třeba věnovat zvýšenou pozornost a pomocí různých metod a technik, jako je např. modelování, dramatická výchova či rozhovor nad problémem, vytvářet přijatelný morální profil. Opět je potřeba zdůraznit úlohu funkční komunikace a také přítomnost pro neslyšící přijatelného a pochopitelného vzoru chování.

Omezení v oblasti komunikačních možností a absence plnohodnotné funkční komunikace má za následek to, že sluchově postižené děti často nechápou motivy jednání svého okolí, neorientují se v mezilidských vztazích. Mnoho sociálních zkušeností jsou pro ně nesmysluplné, pronikají k nim chaoticky. (Říčan, Krejčířová, 2006)

Se sociálními podmínkami vývoje a s tím souvisejícím působením primárního sociálního okolí na dítě se sluchovým postižením je také potřeba zmínit faktor volby a přijetí správného výchovného stylu, neboť jeho kvality značně ovlivňují sociální chování sluchově postižených jedinců. Nepochopení, neznalost či nedostatečný výchovný program ze strany rodičů či vychovatelů může být příčinou odlišností v oblasti sociálního chování a může zapříčinit sníženou sociální adaptabilitu či sociální nezralost. Sociální chování řady sluchově postižených se v tomto případě přenáší i do dospělosti a negativně tak možnosti sociální integrace ovlivňuje.

Rodina sluchově postiženého dítěte

Rodina se sluchově postiženým dítětem má zcela jinou sociální identitu. Tato „výjimečnost“, která je chápána spíše negativně, se stává součástí sebepojetí všech jejích členů. Existence postiženého dítěte zcela změní životní styl rodiny, tedy jak rodičů, tak i zdravých sourozenců, a život rodiny se přizpůsobuje potřebám a možnostem sluchově postiženého dítěte. Chování se přitom změní nejen uvnitř samotné rodiny, ale projeví se také ve vztahu k okolní společnosti, kdy může dojít až k sociální izolaci. (Vágnerová, 2004)

Reakce rodičů na postižení dítěte a zvládnutí této situaci jsou závislé na mnoha faktorech, převážně na předpokládané příčině sluchového postižení a na očekáváních ve vztahu k rodičovské roli. Obecně se dá říci, že narození postiženého dítěte představuje pro rodiče určitou zátěž, trauma, objevují se pocity selhání v rodičovské roli a pocity viny, vědomí neschopnosti zplodit zdravého potomka pak vede ke ztrátě sebedůvěry a k pocitům méněcennosti. V souvislosti s těmito fakty můžeme hovořit o krizi rodičovské identity, jejíž míra a hloubka bude primárně závislá na samotné osobnosti rodičů i na přístupech společnosti, se kterými se setkávají. Vždy však můžeme říci, že rodičovské postoje a chování k postiženému dítěti budou jiné, než kdyby bylo bez postižení, budou do určité míry extrémní. Na jedné straně zde hrozí riziko hyperprotektivního přístupu, na straně druhé se často objevuje odmítání postiženého dítěte. Obtíže a zvláštnosti ve vývoji jedinců s postižením a problémy v sociální adaptaci bývají častěji zapříčiněny nepřiměřenými postoji rodičů než samotnou vadou. (Vágnerová, 2004)

Podle Vágnerové (2004) prochází vyrovnávání rodičů s faktem, že jejich dítě je zdravotně postižené, stejně jako jejich chování pěti typickými fázemi:

První fází je fáze šoku a popření, ta představuje první reakci rodičů na zátěžový fakt. Projevuje se jednak strnulostí, jednak neschopností jakékoliv reakce. Popření toho, že vlastní dítě je zdravotně postižené je zde obranou reakcí pro zachování vlastní psychické rovnováhy. Rodiče v této první fázi nechtějí slyšet informace týkající se péče a výchovy vlastního dítěte, neboť se ještě sami nesmířili s existencí postižení. Postupně však tuto informaci přijímají. Toto přijetí může do jisté míry ovlivnit to, kdy a jakým způsobem se tuto informaci dozvěděli. Velice často se rodiče setkávají s ne příliš sympatizujícím přístupem odborníků, např. lékařů a často si právě do těchto osob projektují vinu za postižení svého dítěte.

Druhou fází je fáze bezmocnosti, pro kterou je charakteristické, že rodiče nevědí, co by měli dělat, neboť se s takovou situací nesetkali. Prožívají často ambivalentní pocity, kdy se vedle pocitů viny a hanby bojí zavržení a odmítnutí okolím, zároveň však očekávají pomoc, i když v důsledku absence zkušenosti a informací neví, jak by měla konkrétně vypadat.

Třetí fází je fáze postupné adaptace a vyrovnávání se s problémem, pro kterou je typický zvýšený zájem o informace. Konkrétně se rodiče zajímají o příčinu postižení, jeho podstatu, o to, jakým způsobem o dítě správně pečovat a zajímá je také budoucnost. Jelikož jde v této fázi primárně o zpracování a zvládnutí základního problému, používají rodiče velice často různé copingové strategie (obranné reakce), které mají svůj nezastupitelný význam i přesto, že jsou často z racionálního hlediska nepochopitelné. Jejich cílem je udržet psychickou rovnováhu i sebehodnocení v rodičovské roli. Tyto obranné reakce se vztahují především k příčinám vzniku postižení. Buď se rodiče sami považují za viníky, pak se často snaží svou „vinu“ odčinit svým obětováním se dítěti či závažnost situace popírají a zlehčují, aby se jejich „vina“ zdála menší, nebo je za viníka považován někdo mimo rodinu (např. lékař). Objevují se zde dvě strategie zvládání, a to aktivní a pasivní. Aktivní zvládání je charakteristické snahou bojovat, pasivní – únikové varianty zvládání zátěžové situace pak útěkem. Velice často se objevuje tzv. substituce, kdy dochází ke kompenzaci neuspokojení v rodičovské roli zvýšeným zájmem o jinou oblast, např. profesní, s čímž souvisí také rezignace rodičů na možnost stav svého dítěte zlepšit.

Čtvrtou, přechodnou fází je fáze smlouvání, kdy již sice rodiče přijali skutečnost, že je jejich dítě postižené, ale vyjadřují zároveň často nerealistickou naději na zlepšení jeho stavu. V této fázi je počáteční trauma vystřídáno dlouhodobých stresem a také únavou a vyčerpáním, plynoucím z náročné péče o dítě s postižením.

Poslední, pátou fází je fáze realistického náhledu, která je charakteristická nejen samotnou akceptací postižení, ale také přijetím dítěte. Chování rodičů se stává přiměřenější, plány pak reálnější a splnitelnější. Musíme však konstatovat, že k této poslední fázi nemusí všichni rodiče dojít, stejně tak i doba trvání jednotlivých fází je individuálně determinována samotnou osobností rodiče a přístupy okolí (širší rodina, společnost), se kterými se po narození dítěte setkávají.

Výše uvedené fáze lze bezezbytku aplikovat na situaci, kdy se dítě se zdravotním postižením narodí. V případě, že se dítě narodí zdravé a postižení

vznikne později v průběhu života, nedochází ve většině případů k pocitům selhání v rodičovské roli.

Podle Greenberga (in Hampl, Schmidtová, 2016) má sociální nezralost sluchově postižených jedinců dvě složky, a to nízkou úroveň sociálního chápání a pocit závislosti a jeho vývoj. Úroveň sociálního chápání je ovlivněna primárně mírou funkčnosti komunikace a dostatečností komunikačního aparátu. Jakékoli patologie v těchto dvou oblastech jsou pak příčinou toho, že sluchově postižený jedinec nedovede odhadnout následky svého chování, není schopen rozpoznat nahodilost, spontánnost či úmyslnost a má často problém s nepochopením nebo záměnou pojmů, jako např. pyšný a dominantní či líný a pomalý. Pocit závislosti a jeho vývoj je pak spojen s protektorským postojem či výchovným stylem, jenž je často příčinou přesvědčení sluchově postižených jedinců, že se všichni kolem nich musí o ně starat.

Mezi další nedostatky, se kterými se v oblasti sociálních vztahů setkáváme, patří např. obtíže v chápání prosociálních pojmů, jejichž příčinu vidíme v již tolik zmiňované jazykové a komunikační nedostatečnosti, dále obtíže v koncepci interpersonálních vztahů, zejména tedy obtíže ve schopnosti navázat a udržet vztah. Z dalších zmiňme alespoň nedostatek empatie pro sociální adaptabilitu tolik důležitý, narušené sebehodnocení, zvýšená snaha dosáhnout cíle podvodem, úskokem či jiným snadnějším způsobem, závislost na obdivu, soupeřivost, lehkovážnost, závislost, nezralost, nespolehlivost, plachost, submisivnost. (srov. Potměšil, 2003, Horáková, 2012)

Mezi další autory, kteří se snažili najít společné kritérium, podle kterého je možné jedince se sluchovým postižením hodnotit a klasifikovat, patří také Požár (1999), který za zvláštní osobnostní charakteristiky těchto jedinců považuje především nezralost v sociální a emocionální oblasti, infantilismus, zvýšenou míru sugestibility, náklonnost k napodobování, neadekvátním hodnocením interpersonálních vztahů, egocentrismus, náladovost, neurotismus, hysterické projevy, časté absence v pochopení řečové informace a nedůvěřivost k osobám bez sluchového postižení.

- **emocionální oblast**

Meadow (in Hampl, Schmidtová, 2016) tvrdí, že důsledkem již dříve zmiňované sociální adaptability může být také emocionální narušenost, která se nejčastěji projevuje zvýšenou snahou o upozornění na sebe za každou cenu, problémy s popisem emocí, neochota k sociálnímu kontaktu, neschopnost si hrát, absence zájmů a koníčků, nepřiměřená obava z neúspěchu či zvýšená frekvence stavů denního snění.

Mnohé studie zkoumaly schopnost dětí se sluchovým postižením interpretovat faciální expresi (Odom, Blanton, Laukhuf, 1973, Sugarman, 1969) a zjistily, že mají v této oblasti menší schopnost interpretace, což nás vede k názoru, že i v oblasti emocí můžeme mluvit o jisté nevyzrálosti. (Greenberg, Kusché, 1989) Tento názor je podporován i dalšími autory. Např. Meadow tvrdí, že emocionální narušenost je u osob se sluchovým postižením vyšší, což má za důsledek právě sníženou sociální adaptabilitu. Obecně bychom deficity v emocionální oblasti mohli shrnout do následujících znaků: zvýšená snaha o upozornění na sebe za každou cenu, problémy s vystižením a popisem emocí, neschopnost si hrát, neochota k sociálnímu kontaktu, absence zájmů, koníčků, nepřiměřená obava z neúspěšnosti, zvýšená frekvence stavů denního snění, nedostatek empatie, nízká frustrační tolerance apod. (srov. Potměšil, 2003, Horáková, 2008)

- **behaviorální oblast**

Významnou oblastí, která je sluchovým postižením výrazně determinována, je také oblast behaviorální. Obtíže nacházíme zejména v oblasti sebeovládání, kdy se člověk se sluchovým postižením řídí převážně svými aktuálními pocity a potřebami. Jelikož proces osvojení norem chování u neslyšících neprobíhá vždy pomocí verbálně sdělených požadavků spojených s vysvětlením důvodu a hodnocením, můžeme u nich pozorovat absenci pocitů studu, viny či odpovědnosti za své chování. Mají sklon jednat impulzivně, bez rozmyslu, vyskytuje se zvýšená koncentrace na vlastní aktuální uspokojení. (Vágnerová, 2004) Horáková (2012) doplňuje další specifické znaky jako agresivitu, tvrdohlavost, nedůvěřivost.

Nápadnosti v chování, neschopnost jednat očekávaným způsobem a ovládat své projevy jsou velkou překážkou přijatelné sociální adaptace osob se sluchovým postižením. Z hlediska majoritní společnosti jsou tyto projevy chování vnímány negativně, protože vybočují z běžného standardu a norem chování, jsou pro okolí nepříjemné.

Souvislost mezi závažnými výchovnými problémy dětí se sluchovým postižením a jejich neschopností komunikovat v průběhu výchovného procesu je zřejmá. Sociální patologii se významným způsobem věnuje Mühlpachr (2008), který definoval teorii patologické interpersonální komunikace jako příčiny jejího vzniku. Zaměřuje se na triádu systémově podmíněných faktorů. Prvním z nich je dlouhodobá, patologická interpersonální komunikace ve smyslu neuspokojení primární komunikační potřeby dítěte, kterou můžeme diagnostikovat do 3 let věku. Již v tomto raném stadiu vývoje jedince vznikají zárodky komunikačního deficitu. Druhým komplexem faktorů je nenalezení adekvátní identity, sociální role a statusu, což opět s deficitní komunikací úzce souvisí. Třetím, nejširším komplexem je systém sociálně patologických vlivů nejrůznější kvality. Jedná se převážně o dysfunkci rodiny, individuální či sociální patologii (nedostatek volnočasových aktivit, životní styl, atributy postmoderní společnosti apod.) Osoby se sluchovým postižením jsou z pohledu těchto faktorů bezpochyby rizikovou skupinou a ve výchovném i vzdělávacím procesu je nutno mít tuto skutečnost na paměti.

Uvedený výčet však nelze pojímat tak, že se u každého jedince se sluchovým postižením vyskytují všechna tato specifika v celé své šíři, nýbrž je třeba si uvědomit, že se většinou v rámci jedné osobnosti vyskytují jen některá z nich či jen v tak malé míře, že je není možno ani rozpoznat.

Vývoj dítěte s postižením prochází stejnými fázemi jako vývoj dítěte zdravého, ale v některých vývojových obdobích může smyslové postižení limitovat rozvoj určitých kompetencí. Obecně však platí, že vývoj každého jedince je individuální a natolik specifický, že ani v samotné skupině lidí s určitým druhem postižení nemůžeme generalizovat či snad tato specifika přehlížet. (Vágnerová, 2004)

Vývoj dítěte s postižením prochází stejnými fázemi jako vývoj dítěte zdravého, ale v některých vývojových obdobích může smyslové postižení limitovat rozvoj určitých kompetencí. Obecně však platí, že vývoj každého jedince je individuální a natolik specifický, že ani v samotné skupině lidí s určitým druhem postižení nemůžeme generalizovat či snad tato specifika přehlížet. (Vágnerová, 2004)

Stěžejní roli ve vývoji dítěte v raném věku sehrává rodina, která musí být vybavena potřebnými informacemi a hlavně výchovnými kompetencemi tak, aby dokázala k dítěti se sluchovým postižením vhodně přistupovat, vytvářet pro něj dostatečně podnětné a stimulující prostředí a

1.2 Vývoj dítěte se sluchovým postižením v kojeneckém věku

Vývoj dítěte v kojeneckém věku, tedy v prvních měsících života nebývá příliš odlišný a děti se sluchovým postižením nebývají ničím nápadné. Vada není viditelná a na základě projevů dítěte tedy nemůžeme jednoznačně konstatovat či rozpoznat její existenci. Absence odchylek v raném vývoji je zapříčiněn především faktem, že v prvních měsících života jsou daleko důležitější zrakové a taktilně-kinestetické podněty, které dětem se sluchovým postižením nechybějí. (Vágnerová, 2004)

Stejně tak nemůžeme pozorovat ani odlišnosti v počátcích předřečového vývoje, i neslyšící dítě prochází jeho fázemi a v projevech se nikterak od dětí bez postižení neliší. Vzhledem k tomu, že aktivity spojené s těmito prvními fázemi ontogenetického vývoje řeči jsou reflexního charakteru, i dítě s hluchotou začíná kolem šestého týdne života broukat, neboť tento projev nezávisí na zkušenosti, je pudový a vrozený. U neslyšícího dítěte však postupně z důvodu absence zpětné akustické vazby tyto zvukové projevy ustávají. Dítě tak nezačíná žvatlat, neboť je tento projev spojen s napodobováním slyšených slov, což vzhledem k omezenému či chybějícímu auditivnímu vnímání není možné. I přesto, že si většinou rodiče mezi šestým a osmým měsícem života dítěte všimnou absence jeho reakcí na zvukové podněty, nespojují zpravidla tento fakt s možnou těžkou sluchovou vadou.

V kojeneckém období je pro dítě stěžejní a velmi důležitý kontakt s matkou. Z důvodu možnosti sledovat mimické projevy matky i možnosti pozorovat ji na delší vzdálenost považujeme za dominující kontakt zrakový, avšak ani taktilně-kinestetická stimulace není z důvodu sluchového postižení narušena a je pro dítě v kojeneckém období důležitá.

Říčan, Krejčířová a kol. (2006) v souvislosti s vývojem dítěte se sluchovým postižením v kojeneckém období hovoří o možném výskytu určitých neurotických projevů, konkrétně pak uvádějí nadměrnou dráždivost a plačtivost, zvýšenou spavost, nebo naopak bdělost. Podle výpovědi rodičů dětí se sluchovým postižením se pak častěji setkáváme s tím, že se děti vyhýbají očnímu kontaktu se svými matkami a selhávají *„při anticipaci skutečnosti, že budou vzaty do náruče.“*. (Říčan, Krejčířová a kol., 2006, s. 112)

1.3 Vývoj dítěte se sluchovým postižením v batolecím a předškolním věku

Batolecí období je obecně charakteristické rychlým rozvojem řeči a s tím souvisejících kognitivních a sociálních schopností a dovedností. Vzhledem k tomu, že sluchová vada v závislosti na jejím stupni více či méně řečový vývoj ovlivní, ovlivní i rozvoj těchto oblastí. U dětí se sluchovým postižením dochází k opoždění vývoje řeči, přičemž lehká sluchová vada (za předpokladu kompenzace vhodným individuálně nastaveným sluchadlem) znamená minimální opoždění ve vývoji, těžká sluchová vada pak může vývoj řeči opozdit o dva i více let. (Vágnerová, 2004)

V oblasti kognitivních procesů hovoříme v těchto vývojových obdobích především o přechodu na úroveň symbolického myšlení. V souvislosti s tímto faktem je nutné zdůraznit, že tohoto přechodu nelze dosáhnout bez funkčního komunikačního systému, ať už hovoříme o mluveném jazyce či jazyce znakovém. Děti se sluchovým postižením jsou však v poznávání omezeny většinou jen na manipulaci a zrakovou percepci, v důsledku čehož je jejich míra informovanosti často omezenější, neboť mohou vnímat a poznávat jen to, co vidí, popřípadě co si mohou ohmatat. Toto omezení se pak projeví převážně v oblasti porozumění kontinuity dění, vztahů mezi různými jevy a také kontinuity

časové, tedy návaznosti a očekávání budoucího. (Vymlátilová in Vágnerová, 2004)

Kromě rozhodnutí a přijetí funkčního komunikačního systému nutného pro rozvoj myšlení je v tomto období velice důležitý rozvoj sluchové percepce (reedukace sluchu, sluchová stimulace) tak, aby se dítě co nejvíce naučilo využívat zachované auditivní vnímání neboť to je pro poznávání okolního světa, tedy i pro rozvoj kognice důležité.

Ke konci batolecího období a v předškolním věku dochází k procesu osamostatňování, což bývá u sluchově postiženého dítěte obtížnější, než u dítěte bez tohoto znevýhodnění, hrozí tak opožďování v procesu separace i zvýšená potřeba neustálého kontaktu s matkou. To je zapřičiněno faktem, že dítě se sluchovým postižením může kontrolovat blízkost matky pouze zrakově a vyhýbá se tak situacím, kdy ji ztratí ze zorného pole.

Určitá vývojová specifika dítěte se sluchovým postižením se budou projevovat také v oblasti rozvoje jemné motoriky a motoriky mluvidel, bylo dokázáno, že přibližně 30 % sluchově postižených dětí má problémy v oblasti koordinace a přesnosti pohybů, v oblasti jemné motoriky a dochází u nich k opožďování ve vývoji rychlosti, plynulosti a přesnosti pohybů. (Kábele in Vágnerová, 2004) Přitom úroveň jemné motoriky spolu s úrovní (zachováním) rytmických schopností jsou důležité pro zvládnutí artikulované řeči.

Říčan, Krejčířová a kol. (2006) v souvislosti s batolecím a předškolním věkem dětí se sluchovým postižením hovoří o možném výskytu určitých obtíží, konkrétně pak zmiňují např. problémy s jídlem, vyměšováním a spaním, záchvaty vzteku, psychomotorickou instabilitu, neposlušnost, zvláštní rituály a návyky, poruchy přizpůsobivosti a agresivní chování.

2 Komunikace žáků se sluchovým postižením

Sluchová vada v závislosti na své velikosti (stupni) ovlivňuje také oblast komunikace a determinuje tak více či méně možnosti užití jednotlivých komunikačních systémů. Je zřejmé, že u lehkých sluchových vad (lehkých či středně těžkých nedoslýchavostí) bude tento vliv daleko nižší než u vad těžkých (těžká nedoslýchavost, praktická hluchota, úplná hluchota), kdy bude daleko častěji nutné zvolit jiné systémy komunikace, než používá většinová společnost. Je však důležité, aby volba komunikačního systému vždy respektovala možnosti, přání a potřeby jedince se sluchovým postižením a byla sama o sobě promyšleným krokem.

Včasná a správná volba komunikačního systému je nedílnou součástí komplexní diagnostiky a je naprosto stěžejní pro všestranný rozvoj jedince se sluchovým postižením.

Mezi nejčastěji užívané komunikační systémy, se kterými se také pedagogové v inkluzivním vzdělávání setkávají, řadíme odezírání, zvukovou či grafickou podobu většinového jazyka (mluvenou či psanou formu českého jazyka), daktylní abecedu, znakový jazyk, popř. znakovanou češtinu.

2.1 Odezírání

Odezírání zaujímá prioritní místo v interkulturní komunikaci a využívají jej všechny osoby se sluchovým postižením, bez ohledu na stupeň sluchové ztráty (tedy jak osoby s lehčími, tak i s těžšími stupni sluchových vad). „Odezírání hlásek, mluvené řeči a metajazykových prostředků reprezentuje přijímání informací zrakem a chápaní jejich obsahu na základě pohybů mluvidel, mimiky obličeje, gestikulace rukou a celkových postojů těla, situačních faktorů a kontextu obsahu mluveného“ (Krahulcová, 2002, s. 193) Kvalita odezírání je závislá na kombinaci vloh a vrozených předpokladů, můžeme tedy říci, že odezírání se nedá naučit, nýbrž pouze intenzivním nácvikem rozvíjet. Člověk vybavený vlohami a předpoklady k odezírání bude vždy v této činnosti úspěšnější, než člověk, který jimi obdařen není, a to i přesto, že k jistému nácviku bude zcela jistě u všech docházet.

Odezírání se uskutečňuje na základě kinémů, což jsou pohyby mluvidel, které přebírají funkci signálů zvukové řeči. V případě českého jazyka odezírání komplikuje fakt, že počet kinému neodpovídá počtu fonémů (hlásek), znamená to tedy, že ne každá hláska má svůj vlastní charakteristický pohyb mluvidel. Např. skupina hlásek p, b, m má jeden společný kiném, jiné hlásky, např. k, g, h, ch nemají kiném žádný, popř. je téměř nemožné jej pomocí odezírání postřehnout. Tato komplikace je však částečně kompenzována tím, že jedinec se sluchovým postižením odezírá slovo jako celek, hlásky, které představují komplikaci, si domyslí v jeho kontextu. S podobným problémem se setkáváme také při odezírání celých slov, kdy slova různých významů mohou vypadat při odezírání stejně či přinejmenším velice podobně. Jedná se např. o slova led x let, rohlík x kolík apod. I v tomto případě se výše uvedená komplikace při odezírání kompenzuje tím, že osoba se sluchovým postižením odezírá vždy v určitém kontextu, ať už větném či situačním a pokud komunikační partner respektuje zásady komunikace s osobami se sluchovým postižením a hovoří v jednoduchých větách, je člověk se sluchovým postižením schopen správná slova odezírat. Uvádí se, že téměř stoprocentně jsou odezíratelné samohlásky, ze souhlásek je možno správně určit zrakem jen asi třetinu (Krahulcová, 2002).

Odezírání ovlivňuje řada podmínek (faktorů), které můžeme rozdělit na vnitřní a vnější.

Vnější podmínky odezírání

Mezi vnější podmínky se řadí všechny faktory, které odezírání usnadňují a které je nezbytné vždy při komunikaci se sluchově postiženým jedincem mít na paměti. Jejich nerespektování vede ke komunikačním problémům a může být jednoznačně příčinou neporozumění či komunikační bariéry.

- „Směrovost“ komunikace - tvář komunikačního partnera musí být vždy dobře viditelná, je nutné, aby komunikační partner byl při komunikaci k osobě se sluchovým postižením vždy otočen čelem. V pedagogické praxi si dávejme primárně pozor na tzv. „mluvení do tabule“, kdy je vyučující otočen při psaní na tabuli k žákům zády a přitom jim sděluje

důležité informace. Také se při výkladu nedoporučuje pedagogovi chodit po třídě.

- Ze strany žáka je stěžejní udržování zrakového kontaktu. Žák musí být veden k tomu, že zrak je pro něj velice důležitým kanálem pro příjem informací (nejen při odezírání) a pedagog by měl mít zvládnuty a se samotným žákem také domluveny určité mechanismy (signály), jak zrakový kontakt v případě potřeby navázat (např. světelné či vibrační podněty).
- Intenzita a směr světla – tvář mluvčího musí být dostatečně osvětlena, světlo by mělo v ideálním případě osvětlovat tvář zepředu, aby se zabránilo vytvoření stínů, světlo by v žádném případě nemělo oslňovat sluchově postiženého jedince.
- Konverzační vzdálenost – příliš velká či naopak příliš malá vzdálenost komunikačních partnerů negativně ovlivňuje odezírání, ideální vzdálenost je okolo 2 metrů (např. Krahulcová (2002) uvádí rozmezí od 0,5 do 4 metrů). Je potřeba mít na paměti, že tato podmínka je individuální, a to v závislosti na míře osvětlení, na míře zkušenosti mluvící i odezírající osoby či na kvalitě zrakové percepce (přidružené zrakové vady apod.). Za určitých podmínek může větší vzdálenost komunikačních partnerů kompenzovat značně rozdílnou výškovou úroveň.
- Výšková úroveň – ideální je frontální výšková úroveň, neboť kinémy mají zcela jinou podobu při pohledu shora či naopak zespodu. Zvláště u dětí, které odezírání nacvičují v ideální (frontální) pozici je tato podmínka důležitá. Pedagog na základní škole by tedy měl při komunikaci vždy výškovou úroveň co nejvíce srovnat, pokud to z nějakých důvodů není možné, alespoň upravit konverzační vzdálenost.
- Zvláštnosti artikulačních orgánů – jedná se např. o postavení zubů, anomálie způsobující vychýlení horní či dolní čelisti, apod., které identifikaci kinémů mohou značně ztížit.

- Samotná artikulace – ta by měla být přiměřená a přirozená. Příliš výrazná (přehnaná) artikulace či naopak nedostatečná artikulace odezírání znemožňují, neboť v takovémto případě tvoříme takové kinémy, které osoba se sluchovým postižením nezná.
- Tempo řeči – tempo řeči je potřeba přizpůsobit schopnostem sluchově postiženého jedince, mělo by být mírně zpomalené a postupně je dobré jej zrychlovat tak, aby se blížilo normě.
- Různé překážky ovlivňující artikulaci mluvčího i možnosti odezírání – např. ruce před ústy, žvýkačka, cigareta v ústech mluvčího, sluneční brýle, jídlo v ústech, vousy či plnovous apod.
- Samotná mluva – mluvčí by měl hovořit spisovně, slovník vždy přizpůsobovat možnostem, schopnostem a věku jedince se sluchovým postižením, měl by se vyvarovat používání jednotlivých izolovaných slov nebo neúplných vět (zvláště v případě homonym). Je nutné také respektovat slovní zásobu komunikačního partnera. Je lepší hovořit v kratších větách, za každou větou pak udělat kratší pauzu. Není dobré užívat „slovní vatu“ (např. ehmm, že, jako apod.).

Vnitřní podmínky

Mezi vnitřní podmínky řadíme ty, které nesouvisí primárně s prostředím, ale s fyziologickými, psychickými, verbálními a věkovými zvláštnostmi sluchově postižených a také s jejich přímou či zprostředkovanou zkušeností.

- Úroveň vývoje řeči – je ovlivněna stupněm sluchové vady a dobou jejího vzniku. Obecně platí, že jedinec s postlingvální sluchovou vadou bude odezírat lépe, než jedinec sluchově postižený již od narození (s prelingvální vadou), jedinec s nedoslýchavostí zase bude odezírat lépe, než osoba s úplnou hluchotou. Důležitá je tady dosavadní zkušenost s mluveným jazykem a také míra využitelností zbytků sluchu.
- Úroveň centrální nervové soustavy – zejména se jedná o mentální a zrakové funkce.

- Aktuální dočasný i trvalý stav organismu – zdraví x nemoc, vyčerpání, únava apod.
- Kvalita pozornosti, postřeh, schopnost provádět myšlenkové operace, úroveň krátkodobé i dlouhodobé paměti
- Aktuální psychický stav
- Přesnost pojmového myšlení
- Úroveň sociálních vztahů a komunikačních kompetencí
- Úroveň slovní zásoby, znalost gramatiky a větného kontextu odezíraného jazyka.

2.2 Mluvený jazyk (řeč)

Český jazyk je ve většinové společnosti základním prostředkem získávání informací, a to jak v mluvené (zvukové) či psané (grafické) podobě. I přesto, že se všichni jedinci se sluchovým postižením s většinovým jazykem setkávají a osvojují si jej (ti s prelingvální hluchotou alespoň v psané formě), absence zpětné akustické vazby jeho chápání značně znesnadňuje. Pochopit a zvládnout jazyk pouze recepcí a produkcí jeho psané formy je náročné hlavně z důvodu komplikovanosti českého jazyka, který je tak pro jedince s prelingvální hluchotou jazykem cizím, se všemi specifiky charakteristickými pro osvojování si jakéhokoli cizího jazyka.

Rozvoj řečové produkce je u sluchově postižených náplní logopedické péče. V současné době však probíhá převážně u osob s nedoslýchavostí, popř. u osob s kochleárním implantátem, u nichž jsou přítomny zbytky sluchu v míře umožňující si tuto schopnost osvojit.

Obecně lze říci, že každá sluchová vada ovlivňuje vývoj a dosaženou úroveň řeči. Vývoj může být vlivem sluchové vady omezený, přerušený či opožděný, např. u nedoslýchavostí cca o 2 roky.

Mluvní projev sluchově postižených vykazuje v závislosti na míře postižení určité specifické charakteristiky. Artikulace se nevyvíjí spontánně, bývá nápadná, mnohdy až nesrozumitelná, namáhavá a nepřirozená, negativně ji

ovlivňují také problémy v dýchání fonaci. V rámci změněné artikulace můžeme hovořit o tzv. audiogenní dyslalii či kopholalii (Krahulcová, 2002).

Hlas sluchově postižených bývá narušen i v oblasti zvukové stránky. Často bývá kolísavý, příliš vysoký nebo naopak hluboký, chraptivý, nosový apod. Absence schopnosti využívat modulačních faktorů řeči zapříčiňuje určitou monotónnost hlasového projevu sluchově postižených osob. Vyskytuje se absence asimilaci a zpřipodobňování sousedních hlásek.

Slovní zásoba je velice často kvantitativně i kvalitativně narušena. Obsahuje více podstatných jmen, slovesa se přidávají až později. Tento stav přetrvává v řeči jedinců s těžkým sluchovým postižením i v dospělém věku. Obecně tito jedinci používají méně přídavná jména, často chybují v zájmenech, předložky vynechávají nebo je používají nesprávně. (Grznárová, 2009)

V gramatické stránce řeči se často setkáváme s chybami ve slovních tvarech, jedinci s těžkými stupni sluchových vad užívají nesprávné skloňování a časování, problémy pozorujeme např. i v tvorbě množného čísla. Větná skladba – slovosled je nesprávná.

Absence schopnosti řečové produkce, popř. výrazné a nápadné změny v její zvukové stránce ve velké míře ovlivňují možnosti sociální interakce.

2.3 Daktylní abeceda

Daktylní (prstová) abeceda je dalším z možných způsobů komunikace sluchově postižených osob. Jedná se o vizuálně motorický způsob komunikace, který je v současné době uznán jako jeden z oficiálních komunikačních prostředků ve výchovně vzdělávacím procesu sluchově postižených.

Daktylní abeceda je soustava poloh a postavení prstů, kdy každá hláska či písmeno české abecedy má své vlastní. Není unifikována, znamená to tedy, že i v rámci České republiky se objevují regionální rozdíly, kdy jedna hláska či písmeno tak může mít dva a více znaků.

Daktylní abeceda je buď jednoruční, nebo dvouruční (obouruční), podle toho, zda se k motorickému vyjádření písmena či hlásky použije jedna či obě ruce. **Jednoruční daktylní** abeceda využívá poloh a postavení prstů jedné ruky a je

využívána spíše mladými sluchově postiženými lidmi. Pro majoritní - slyšící společnost je však značně nesrozumitelná, neboť nekopíruje tvary písmen české abecedy a je tedy komplikovanější si ji osvojit. Využívá se v současné době při výchově a vzdělávání sluchově postižených v základních školách jako podpůrná metoda při jazykovém vyučování, popř. při výuce čtení. Značně napomáhá vizuální fixaci českého jazyka, podporuje analýzu a syntézu slov a jejich zapamatování. Užívá se také při vyvozování jednotlivých hlásek.

Dvouruční daktylní abecedu naopak více používají dospělé osoby se sluchovým postižením a dá se lépe využít při komunikaci s většinovou, slyšící společností, neboť jednotlivé polohy a postavení prstů většinou kopírují tvary velkých tiskacích písmen české abecedy a je tak pro slyšící nesrovnatelně srozumitelnější než abeceda jednoruční.

Daktylní abeceda má v komunikaci osob se sluchovým postižením své specifické využití. Kromě výchovně vzdělávacího procesu se běžně používá v situacích, kdy pro nějaké slovo chybí znak (např. některé zeměpisné názvy měst, ulic, pohoří, řek apod., v případě některých jmén a příjmení), a nebo chce sluchově postižený určité slovo zdůraznit, popř. zajistit, že příjemce informace přesně ví, o jaké slovo se jedná (např. slova cizí).

2.4 Znakový jazyk

Znakový jazyk je další z vizuálně motorických způsobů komunikace, který je tvořen specifickými vizuálně pohybovými prostředky, tedy tvary, postavením a pohyby rukou, ve spojení s mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu. Znakový jazyk je považován za přirozený a plnohodnotný způsob komunikace. Mnohdy se setkáváme s tvrzením, že se jedná o mateřský jazyk neslyšících, s tím však není možno souhlasit, neboť většina sluchově postižených má slyšící rodiče, kteří sami znakový jazyk neovládají a dítě se s ním tak setkává až v rámci předškolní výchovy a vzdělávání.

Znakový jazyk je považován za plnohodnotný jazykový systém a je kladen na úroveň jiných národních jazyků. Splňuje veškeré atributy (znakovost, systémovost, dvojí členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr) nutné pro to, aby tomu tak mohlo být. Je ustálen jak po stránce lexikální, tak i

gramatické. Jedná se o jazyk dialogický, jenž nemá psanou podobu. Znakový jazyk má svá vlastní gramatická pravidla, nezávislá na jazyku většinové společnosti.

Stejně jako daktylní abeceda, ani znakový jazyk není unifikován. Nejen, že existují rozdílné národní znakové jazyky, ale i v rámci České republiky můžeme pozorovat regionální rozdíly.

Nejmenší jednotkou je znak, který je vyjadřován tvarem ruky, její polohou a pohybem, orientací.

2.5 Znakovaná čeština

Jestliže znakový jazyk považujeme za přirozený a plnohodnotný jazykový systém, znakovaná čeština je pak systém umělý. Znamená to, že ač využívá znaky českého znakového jazyka, je zcela závislý na jazyku většinové společnosti. Respektuje slovosled české věty a překládá se v něm každé její slovo (včetně předložek a spojek). Je téměř vždy doprovázen mluvenou řečí a byl vytvořen z důvodu snadnějšího dorozumění se mezi majoritní společností a osobami se sluchovým postižením.

3 Inkluzivní vzdělávání žáků se sluchovým postižením v běžné základní škole

Termín „inkluze“ není v oblasti speciální pedagogiky nikterak nový a v souvislosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se užívá již od devadesátých let dvacátého století. S inkluzí, resp. s inkluzivním vzděláváním této skupiny žáků se můžeme setkat již v Prohlášení ze Salamanky (The Salamanca Statement), přijatém Světovou konferencí o vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami, kterou v roce 1994 organizovala španělská vláda ve spolupráci s organizací UNESCO a které se účastnilo více než tři sta představitelů devadesáti dvou vlád a dvaceti pěti mezinárodních organizací. Toto Prohlášení (i Akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami, který je jeho součástí) se opírá o základní principy inkluze, uznává nutnost společného úsilí k přeměně běžných škol ve „školy pro všechny“ (schools for all) vyzdvihující rozmanitost, podporující proces učení a reagující na konkrétní potřeby každého jednotlivce. Přijatý dokument tak představuje podstatný krok směrem k naplnění principu Vzdělávání pro všechny (Education for All) a ke zvýšení efektivity všech škol v oblasti vzdělávání.

Přestože Prohlášení ze Salamanky bylo přijato před více než dvaceti lety, je stále mnoho zemí, kde inkluzivní vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami není běžnou praxí, i když jisté kroky k zavádění principu „Vzdělávání pro všechny“ do vzdělávacích systémů jednotlivých států pozorovat můžeme. Jednou ze zemí, která v této oblasti aktivně, zvláště v posledních letech, pracuje, je také Česká republika.

Inkluzivní přístup vychází z předpokladu, že homogenní společnost ani homogenní školní kolektivy (třídy) neexistují, každý člen je sám o sobě „originál“ se svými charakteristickými specifiky a odlišnostmi. Tyto odlišnosti jsou všeobecně respektovány, přijímány, ba dokonce také vítány. Heterogenita kolektivu je považována za normu. Speciální vzdělávací potřeby v rámci tohoto přístupu chápeme mnohem šířeji. Nevztahujeme je pouze na skupinu žáků s postižením, ale respektujeme je u všech žáků třídy, neboť každý, byť jen

v omezeném čase, může z různých důvodů potřebu specifické edukační podpory vyžadovat.

Výše uvedené Prohlášení ze Salamanky (The Salamanca Statement) můžeme považovat za teoretický počátek veškerých myšlenek o inkluzi a možnostech inkluzivního vzdělávání, ať již užijeme jakýkoliv termín v oblasti edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami rozšířený – škola pro všechny, vzdělávání pro všechny, společné vzdělávání apod. Česká republika se v současné době staví po bok ostatních států, které do svých vzdělávacích systémů princip inkluze zavádí či jej v něm mají již delší dobu obsažen a dává tak jasně najevo, že respektuje závěry, které z tohoto Prohlášení vyplývají.

3.1 Základní vzdělávací přístupy (metody)

Ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením je možno použít několik vzdělávacích přístupů – metod. Jde o totální komunikaci, orální a bilingvální metodu.

„Totální komunikace je filozofie, která vyžaduje zařazení sluchových, manuálních a orálních způsobů komunikace s cílem zajistit účinnou komunikaci se sluchově postiženými osobami a mezi nimi navzájem“ (Delago in Potměšil, 1999). Zahrnuje právo vyjadřovat se přirozeným způsobem a zvolit si vyhovující způsob komunikace. V totální komunikaci jsou obsaženy: znakový jazyk, mluvená řeč, prstová abeceda, psaní, čtení, odezírání, mimika, pantomima, kresba, film, divadlo, gesta. Jelikož tato metoda respektuje individualitu jedince se sluchovým postižením a poskytuje mu možnost volby stylu komunikace na základě osobní preference, je v současné době u nás nejrozšířenější, zvláště v případě inkluzivního vzdělávání.

Orální metoda znamená, že se žáci se sluchovým postižením učí mluvené řeči. Jejími základními součástmi jsou vyvíjení a osvojování mluvené řeči, výcvik odezírání a rozvíjení funkční schopnosti zbytků sluchu (Sovák in Potměšil, 1999).

Bilingvální metoda znamená užití dvou jazyků ve vzdělávacím procesu. V oblasti vzdělávání sluchově postižených žáků se jedná o jazyk znakový jako první a pozdější uvedení jazyka většinové společnosti zejména v psané podobě.

Je zřejmé, že volba výše uvedených metod, jakož i stylů práce pedagoga vždy závisí na míře postižení a dalších, již dříve uvedených, faktorech.

3.2 Legislativní rámec inkluzivního vzdělávání

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i žáků se sluchovým postižením vymezuje v současné době zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění. Zvláště poslední novela tohoto legislativního předpisu, která nabyla účinnosti dne 1. září 2016, přinesla do edukačního systému řadu významných změn. Vedle školského zákona se systému vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami věnuje také jeho průvodní vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která zásady a principy nového systému rozvádí a dále zpřesňuje. Vedle systémových změn pak aktuální legislativní předpisy přinášejí také řadu změn terminologických.

Vedle výše uvedených školských legislativních předpisů zasahuje do oblasti vzdělávání také zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, který, mimo jiné, přiznává neslyšícím osobám právo na svobodnou volbu komunikačního systému dle jejich potřeb, právo na vzdělávání s využitím komunikačních systémů neslyšících osob a právo na tlumočnické služby.

3.3 Vymezení žáka se sluchovým postižením

Žák se sluchovým postižením je dle současné legislativy považován za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se tedy o osobu, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění či užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrná opatření pak představují jakékoliv nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu žáka a na jejichž

bezplatné poskytování má žák právo.

Jelikož již současná legislativa upustila od kategorizování jedinců s postižením do tří relativně striktně vymezených skupin – zdravotně postižení, zdravotně znevýhodnění a sociálně znevýhodnění jedinci, a užívá pouze termíny „zdravotní stav“, „odlišné kulturní prostředí“ a „jiné životní podmínky“, řadíme žáka se sluchovým postižením do skupiny žáků, kteří podporu ve vzdělávání potřebují primárně z důvodu zdravotního stavu. Na skupinu jedinců se sluchovým postižením (a někdy i bez něj), kteří sami sebe definují jako kulturní a jazykovou menšinu s charakteristickým označením „Neslyšící“ s velkým „N“ pak dále můžeme pohlížet také jako na žáky, kteří potřebují podporu z důvodu odlišného kulturního prostředí.

3.4 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření dělíme v současné době do pěti stupňů, a to dle organizační, pedagogické a finanční náročnosti, přičemž podpůrná opatření 1. stupně představují nejnižší organizační a pedagogickou náročnost a nulovou náročnost finanční (nejsou spojeny s normovanou finanční náročností) a opatření 5. stupně pak nejvyšší míru podpory ve všech třech oblastech.

Žák se sluchovým postižením může být v závislosti na typu a stupni sluchové vady zařazen do jakéhokoli z uvedených stupňů podpůrných opatření, a to primárně na základě speciálně pedagogické, popř. pedagogické diagnostiky.

1. stupeň podpůrných opatření

První stupeň podpůrných opatření navrhují sami pedagogičtí pracovníci ve spolupráci s poradenskými pracovníky školy a zákonnými zástupci žáka, přičemž k jejich poskytování není nutný zástupcův informovaný souhlas ani doporučení školského poradenského zařízení, v případě žáků se sluchovým postižením tedy speciálně pedagogického centra pro sluchově postižené. Tato podpůrná opatření slouží převážně ke kompenzování mírných obtíží ve vzdělávání žáka (např. pomalejší tempo práce, drobné obtíže v koncentraci pozornosti apod.) či dlouhodobých problémů malého rozsahu a intenzity.

Primárně se počítá s tím, že tyto drobné úpravy v režimu školní výuky a domácí přípravy povedou ke zlepšení.

Východiskem pro poskytování podpůrných opatření tohoto stupně je pozorování v hodině, rozhovor se žákem či zákonným zástupcem, prověřování znalostí a dovedností žáka včetně reflexe jeho výsledku a analýza domácí přípravy.

V 1. stupni podpory tak může být zařazen např. žák s dočasným mírným snížením auditivního vnímání z důvodů akutních zdravotních obtíží, žák s lehkou nedoslýchavostí či jednostrannou vadou sluchu.

2. – 5. stupeň podpůrných opatření

Podpůrná opatření vyšších stupňů se využívají v případě, kdy k naplnění vzdělávacích potřeb žáka nepostačuje poskytování podpory v 1. stupni (škola má povinnost poskytování tohoto stupně podpůrných opatření nejpozději po 3 měsících od zahájení vyhodnotit). Škola v takovém případě doporučí zákonnému zástupci žáka využití poradenské pomoci školského poradenského zařízení (speciálně pedagogického centra pro sluchově postižené), které posoudí speciální vzdělávací potřeby žáka a na základě této diagnostiky rozhodne o zařazení do příslušného vyššího stupně podpory. Podmínkou poskytování podpůrného opatření druhého až pátého stupně školou je tedy vždy doporučení speciálně pedagogického centra a předchozí písemný informovaný souhlas zákonného zástupce žáka.

Podpůrná opatření 2. – 5. stupně jsou určena např. žákům se těžšími stupni nedoslýchavosti, s praktickou či úplnou hluchotou nebo žákům s kochleárním implantátem.

3.5 Druhy podpůrných opatření

Druhy podpůrných opatření jsou specifikovány ve školském zákoně v §16 odst. 2., přičemž některé z nich mohou být poskytovány ve všech stupních podpory, některé pak např. až od určitého, zpravidla vyššího stupně (např. asistent pedagoga od 3. stupně podpory, předměty speciálně pedagogické péče od 2. stupně podpory).

Pro žáky se sluchovým postižením spočívají především v:

a) poradenské pomoci školy (školní poradenské pracoviště) a školského poradenského zařízení (speciálně pedagogické centrum)

b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání, předměty speciálně pedagogické péče, prodloužení středního nebo vyššího odborného vzdělávání

c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělání a ukončování vzdělávání

d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic, speciálních učebních pomůcek, komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písmo, AAK

f) vzdělávání podle IVP

g) využití asistenta pedagoga

h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočníka znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící

i) stavebních a technických úpravách

Podpůrná opatření při vzdělávání žáka, který nemůže vnímat řeč sluchem, se volí tak, aby bylo zajištěno vzdělávání v komunikačním systému neslyšících a hluchoslepých osob, který odpovídá jeho potřebám, přednostně pak v tom, který samotný žák preferuje. Žákům vzdělávaným v českém znakovém jazyce se souběžně poskytuje vzdělávání také v psaném českém jazyce, přičemž znalost českého jazyka si tito žáci osvojují metodami používanými při výuce českého jazyka jako cizího jazyka. Výstupy z naukových předmětů jsou pak u těchto žáků stanovovány v českém znakovém jazyce a v psané češtině.

4 Příklady konkrétních podpůrných opatření pro žáky se sluchovým postižením

4.1 Poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení

Podpůrné opatření, které spočívá v poradenské pomoci školy (školního poradenského pracoviště) a poradenské pomoci školského poradenského zařízení (speciálně pedagogického centra pro sluchově postižené) se prolíná všemi stupni podpory, i když v každém z nich poněkud odlišným způsobem.

Podpora školního poradenského pracoviště je naprosto stěžejní primárně v 1. stupni podpůrných opatření, kdy tento stupeň navrhují sami pedagogičtí pracovníci (učitelé) ve spolupráci s poradenskými pracovníky školy a speciálně pedagogické centrum zde zasahuje minimálně. Ve vyšších stupních (podpůrná opatření 2. -. 5. stupně) je naopak zásadní činnost speciálně pedagogického centra, které primárně diagnostikuje speciální vzdělávací potřeby žáka a nastavuje potřebná podpůrná opatření. Činnost školy pak na tento diagnostický proces navazuje.

Školní poradenské pracoviště se v současné době povinně skládá z výchovného poradce a školního metodika prevence, z pohledu legislativy pak mohou být nepovinně jeho součástí také školní speciální pedagog a školní psycholog. Jejich činnosti blíže specifikuje vyhláška č. 72/2005 Sb., v platném znění, a to konkrétně příloha č. 3 tohoto legislativního předpisu. V případě podpůrných opatření 1. stupně se pak poradenská pomoc téměř výhradně odehrává na půdě školy, přípustné jsou v případě potřeby také konzultace se speciálně pedagogickým centrem pro sluchově postižené.

Speciálně pedagogické centrum pro sluchově postižené pak do vzdělávacího procesu žáků se sluchovým postižením výrazněji vstupuje v případě, že poskytovaná podpůrná opatření 1. stupně žákovi se sluchovým postižením nepostačují a žák potřebuje pro vzdělávání podpůrná opatření vyšších stupňů, pro jejichž poskytování je nezbytně nutné doporučení školského poradenského zařízení. Také činnosti speciálně pedagogických center jsou vymezeny ve

vyhlášce č. 72/2005 Sb., v platném znění, konkrétně pak v příloze č. 2. Standardní činnosti speciální, které jsou směřovány pouze k žákům se sluchovým postižením jsou pak uvedeny v části II.III. této přílohy.

Poradenská pomoc speciálně pedagogického centra je v tomto případě standardně poskytována na základě žádosti zákonného zástupce žáka, kterému může tuto možnost doporučit škola, ve které se žák aktuálně vzdělává. Diagnostický proces, jehož výsledkem je zpracování zprávy z vyšetření (k dispozici zákonným zástupcům) a doporučení (k dispozici zákonným zástupcům a škole) by neměl přesáhnout dobu 3 měsíců od podání žádosti zákonným zástupcem.

4.2 Úpravy organizace vzdělávání

V rámci tohoto druhu podpůrných opatření hovoříme primárně o úpravách místních a úpravách časových.

Do úprav místních řadíme především:

Umístění třídy a dalších učeben, ve kterých probíhá výuka žáka se sluchovým postižením. Ty by měly být umístěny pokud možno v klidných částech školní budovy. Nedoporučuje se, aby výuka probíhala ve třídě, která je v části školy se zvýšeným pohybem žáků a dalších osob (např. přízemí, blízko vchodu do budovy školy, v blízkosti tělocvičny, jídelny apod.) nebo ve třídě, která je svými okny situována např. na rušnou ulici. Ideální umístění je tedy v klidné části školy, ve vyšších patrech a s okny do dvora.

Je zřejmé, že poskytnutí tohoto podpůrného opatření bude závislé na prostorových podmínkách konkrétní školy a bude ovlivněno i dalšími faktory, jako např. výuka ve speciálních učebnách, plánování přesunů v rámci jednotlivých hodin apod. Vždy bychom se ale měli snažit o to, aby výuka probíhala v co nejideálnějších akustických podmínkách.

Úprava akustických a optických podmínek ve třídě – prostor třídy by měl být upraven tak, aby poskytoval vhodné podmínky pro vzdělávání žáka se sluchovým postižením z pohledu poslechu i možnosti odezírání. Úpravy akustiky třídy mají za cíl optimální šíření zvuku, které je např. v rozlehlých

prázdných místnostech nevhodné. Jedná se např. o vybavení alespoň části třídy kobercem s polštáři, umístění nástěnek či obrazů na stěny třídy, umístění nábytku, závěsů, vnitřních žaluzií apod. Vhodné optické podmínky jsou pak zajištěny dostatečným osvětlením a vhodným usazením žáka se sluchovým postižením.

Místo k sezení. Místo k sezení žáka v rámci třídy bude determinovat více faktorů, mezi ty primární řadíme typ a stupeň sluchové vady, potřeba orientace v prostředí a dění a potřeba odezírání. Při klasickém uspořádání třídy usadíme žáka nejlépe do třetí lavice v řadě u okna, což umožňuje žákovi jak lepší orientaci, tak vytváří i vhodné podmínky pro odezírání, neboť ve výuce musí mít možnost odezírat nejen od pedagoga, ale také od všech ostatních spolužáků. O alternativní možnosti usazení budeme uvažovat ve chvíli, kdy se u žáka vyskytuje jednostranná sluchová vada (pravostranná, levostranná) nebo pokud má žák ještě nějaké další přidružené postižení (např. zrakovou vadu, tělesné postižení, poruchy pozornosti apod.).

Časové úpravy se potom týkají převážně rozvrhu hodin, jehož sestavování, resp. nasazování jednotlivých předmětů může být ovlivněno např. realizací předmětů speciálně pedagogické péče, respekt ke zvýšené unavitelnosti a nižší koncentraci pozornosti žáka se sluchovým postižením apod.

V neposlední řadě do úprav organizace vzdělávání můžeme zařadit také zásady komunikace se žákem se sluchovým postižením, které v souvislosti s odezíráním uvádíme v kapitole 2.1 Odezírání. Je nutné zdůraznit, že tyto zásady musí respektovat nejen pedagog samotný, ale také všichni ostatní žáci ve třídě. Úkolem pedagoga je pak komunikační situace v rámci výuky ve třídě usměrňovat a vést žáky k dodržování komunikačních pravidel.

4.3 Úpravy obsahu vzdělávání

Úpravy obsahu vzdělávání primárně spočívají v modifikaci učiva pro žáka se sluchovým postižením v předmětech, ve kterých sluchová vada žákovi znemožňuje jejich plnohodnotné osvojení. Nehovoříme tedy, pokud to není opravdu opodstatněné, o úpravě očekávaných výstupů ve vzdělávání ve smyslu

jejich snížení, neboť toto podpůrné opatření je určeno pouze žákům s lehkým mentálním postižením.

Úpravy obsahu vzdělávání vyplývají z omezení či absence auditivního vnímání a komplikací spojených s odezíráním. Příkladem tak může být např. vyloučení poslechových cvičení či diktátů a jejich následné nehodnocení v rámci jazykového vyučování či hudební výchovy. V případě jejich zařazení (např. z důvodu procvičování sluchového vnímání) je nutné umožnit poslech s použitím vhodných kompenzačních pomůcek v akusticky upraveném prostředí a s možností sledovat mluvené slovo v textové opoře. Zároveň u žáků se sluchovým postižením respektujeme a nehodnotíme nepřesnosti ve výslovnosti, případně se zaměřujeme primárně na zvládnutí cizího jazyka v písemné formě a hodnocení směřujeme k úrovni porozumění psanému textu.

V hudební výchově, kromě výše uvedeného, můžeme v rámci modifikace učiva nahrazovat poslechy rytmickými cvičeními, zpřístupnit poslechy využitím vibrací či přednes písní nahradit reprodukcí v českém znakovém jazyce.

Smyslem inkluzivního vzdělávání je to, aby se žák se sluchovým postižením účastnil v co nejvyšší možné míře výuky stejně, jako ostatní spolužáci (ne však výhradně). Mnoho činností, které běžně se slyšícími žáky v průběhu výuky realizujeme je možné pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami modifikovat tak, aby tuto možnost měl.

4.4 Úpravy hodnocení

V rámci podpůrných opatření spočívajících v úpravách hodnocení uvažujeme o tom, jak hodnotíme (primárně ve smyslu formativním či sumativním, v případě nutnosti i ve smyslu formálním – slovní hodnocení, známka) a také co hodnotíme.

Obecně platí, že by v současné pedagogické praxi, a to nejen v souvislosti s inkluzivním vzděláváním, mělo být upřednostněno hodnocení formativní, které vychází z respektu k individuálním specifikům jednotlivých žáků i k jejich případným speciálním vzdělávacím potřebám. Formativní hodnocení se nezaměřuje primárně na srovnávání žáků mezi sebou, ale na progres

konkrétního žáka vzhledem k jeho objektivním možnostem a je ve většině případů motivační.

Zároveň u žáků se sluchovým postižením v žádném případě nehodnotíme specifické chyby, tedy chyby, které jsou způsobeny snížením či absencí auditivního vnímání. Tolerujeme chybovost z důvodu špatného sluchového zpracování (viz. 4.3 Úpravy obsahu vzdělávání).

4.5 Úpravy metod a forem (pedagogické přístupy)

Tato skupina podpůrných opatření je pro inkluzivní vzdělávání žáka se sluchovým postižením naprosto stěžejní a umožňuje jeho zapojení do výchovně vzdělávacího procesu v co nejvyšší možné míře. Je proto nutné metodám a formám věnovat zvýšenou pozornost, a to nejen při zpracovávání individuálního vzdělávacího plánu, ale i v průběhu vzdělávání.

Formy výuky

Obecně se dá říci, že v inkluzivním vzdělávání žáků se sluchovým postižením mají své místo i opodstatnění všechny z běžně užívaných forem výuky – frontální, skupinová i individuální. Každá z nich s sebou přináší mnoho pozitiv, avšak zároveň i také mnoho omezení, kterých si pedagog musí být vědom a při jednotlivých výukových aktivitách vždy pečlivě konkrétní formu volit.

Frontální výuka je pro naprostou většinu žáků se sluchovým postižením vhodná a doporučuje se ji využít převážně v případech, kdy učitel používá výklad k vysvětlení nového učiva či pojmů, případně zadává úkoly, instrukce či předává žákům jiné důležité informace. Při této formě výuky je téměř bez problému možné zajistit pro žáka se sluchovým postižením vhodné podmínky pro příjem informací – akustika prostředí, vhodné poslechové podmínky, podmínky pro odezírání. Pedagog se při této formě výuky většinou nepohybuje po třídě, snižuje se tak riziko, že se od žáka odvrátí, popř. výrazně překročí ideální vzdálenost pro odezírání. Je také pro něj daleko snadnější zajistit respektování zásad komunikace se žákem se sluchovým postižením i ze strany ostatních spolužáků.

Pozitiva skupinové práce jsou všeobecně známá a můžeme je aplikovat také na inkluzivní vzdělávání. Kromě pozitiv však tato forma práce vyžaduje vysokou dávku plánování a následné korekce při realizaci ze strany pedagoga, neboť specifika skupinové práce s sebou přináší zvýšené riziko v oblasti zapojení žáka se sluchovým postižením do činností a riziko neporozumění. Pedagog by měl věnovat zvýšenou pozornost při rozdělování žáků do skupin a následně práci skupiny, ve které je žák se sluchovým postižením regulovat a řídit tak, aby byl tento žák do problému vtažen a měl možnost se do společné práce zapojit. Převážně z důvodu rizika nerespektování zásad komunikace s jedinci se sluchovým postižením je tato forma náročná na realizaci, nicméně má neoddiskutovatelný přinos pro všechny, neboť se žáci učí vzájemné spolupráci, toleranci a respektu k odlišným názorům, v neposlední řadě tento způsob práce přispívá velice výrazně k sociální interakci, podporuje komunikaci a přirozeně učí majoritní skupinu žáků komunikovat s osobami se sluchovým postižením.

Individuální výuka je pak pro žáka se sluchovým postižením vhodná převážně z toho důvodu, že uvedená rizika předchozích forem při její realizaci odpadají. Umožňuje pedagogovi respektovat specifika inkluzivního vzdělávání žáka se sluchovým postižením ve vysoké míře. Pedagog v rámci této formy práce může pro žáka modifikovat sdělení srozumitelným způsobem, opakovaně vysvětlovat či využít dalších názorných ukázek.

Individuální práce se žákem se ve výjimečných případech a za dodržení bezpečnosti práce může uskutečnit i mimo kmenovou třídu.

Metody výuky a další pedagogické přístupy

Sluchově postižený žák vyžaduje při vysvětlování nových pojmů učitelovu zvýšenou pozornost. V rámci individuální práce se žákem je nutné se přesvědčit, zda tématu porozuměl, popř. opakovaně vysvětlit, vysvětlení modifikovat. Částečně je možné využít tzv. předučování, kdy žák předem zná téma, o kterém se bude hovořit. Je v tomto případě možné žákovi předem poskytnout i studijní materiály, popř. pracovní listy, aby se s nimi mohl seznámit a na dané téma se připravit (nová, neznámá slova, odborná terminologie apod.).

Stěžejní výrazy a informace je dobré zapisovat na tabuli, v případě textové opory zvýrazníme důležité informace přímo v textu. Je možné také v jednotlivých předmětech vytvářet slovníček neznámých slov a pojmů či umožnit vyhledávání významů slov ve slovnících, encyklopediích či na internetu. Rozvoj slovní zásoby jednoznačně podporujeme pomocí četby.

Upřednostňujeme metody názorně demonstrační (praktické) před metodami slovně reprodukčními. Je nutné důsledně aplikovat zásadu multisenzoriálního přístupu, v případě sluchově postiženého žáka používat ve velké míře vizuálních pomůcek, modelů, tabulek, schémat, ilustračních příkladů. Do výuky hojně zařazujeme prvky dramatizace či didaktické hry.

Je nutno žáka podněcovat k tomu, aby se vždy hned hlásil, pokud něčemu nerozumí. Učitel by se měl neustále přesvědčovat, zda sluchově postižený žák rozumí – intenzivní a častá kontrola porozumění zpětnou vazbou. Možnost porozumění zvyšujeme užitím jednoduchých vět (jednodušší způsob vyjadřování, nepoužíváme složitá souvětí). Chybné je však také užívat jednotlivá (izolovaná) slova nebo neúplné věty (zejména v případě homonym). Vše je nutné dávat do souvislostí. Ke stejnému způsobu komunikace je nutno nabádat také ostatní žáky.

K vyšší míře porozumění a lepší orientaci žáka v dění ve třídě přispívá také pedagogovo opakování odpovědí či otázek ostatních spolužáků. Je nutné zajistit, aby např. v diskuzích hovořila vždy pouze jedna osoba.

Při delším výkladu či rozhovoru je důležité na jeho konci shrnout nejdůležitější body.

Je dobré žákovi nabídnout písemně strukturu vyučovací hodiny, v níž budou vyznačeny nejdůležitější části učiva, dále pak upozornit na ukončení jedné části a na přechod na další úsek.

Pokud má učitel připravenou prezentaci či při výkladu používá filmových ukázek, je nutno obsah komentáře poskytnout žákovi se sluchovým postižením dopředu. Je složité, ne-li nemožné, sledovat souběžně prezentaci/film a učitelův výklad, popřípadě si dělat vlastní poznámky. Místo komentáře či písemně zpracovaného výkladu učitele můžeme žákovi poskytnout prezentaci či ukázku.

Při procvičování či zkoušení je dobré preferovat zadávání otázek v písemné formě. V souvislosti s tím poskytujeme žákovi prodloužený čas na vypracování úkolu, popř. množství zadaných úkolů redukujeme. Stejně tak respektujeme prodlevy v odpovědích, neboť žák potřebuje delší čas na zpracování a formulaci. Tolerujeme případné obtíže v samostatné písemné produkci. Žák, zvláště s těžším stupni sluchových vad, se český jazyk učí odlišným způsobem (jako jazyk cizí) a se zpožděním, z čehož vyplývá nižší úroveň jazykových kompetencí.

Tolerujeme zvýšenou chybovost z důvodu špatného zachycení a zpracování informací (přeslech, problémy s odezíráním, neporozumění některým slovům či termínům).

Učitel musí poskytnout sluchově postiženému žákovi odkázanému na intenzivní naslouchání a odezírání dostatek příležitostí k relaxaci, dále pak musí dbát na častější střídání činností a zařazování pauz. Respektuje osobní tempo žáka.

V neposlední řadě pedagog v co nejvyšší možné míře podporuje samostatnost žáka se sluchovým postižením.

4.6 Předměty speciálně pedagogické péče

Předměty speciálně pedagogické péče se také označují jako podpůrné opatření – speciálně pedagogická intervence a mohou být poskytnuty žákům se sluchovým postižením od druhého stupně podpory. Jedná se o předměty, které jsou zaměřeny na rozvoj oslabených funkcí, popř. na získání a rozvoj potřebných znalostí a dovedností.

Předměty speciálně pedagogické péče jsou zajišťovány pedagogickými pracovníky školy s rozšířenou kompetencí pro oblast speciální pedagogiky, speciálními pedagogy nebo psychology ze školního poradenského pracoviště či školského poradenského zařízení.

U žáků se sluchovým postižením jsou tyto předměty zaměřeny převážně na:

- logopedickou intervenci (řečová produkce, včetně rozumění mluvené řeči)

- rozvoj komunikačních schopností a dovedností
- rozvoj sluchového vnímání
- rozvoj zrakové percepce
- rozvoj odezírání
- výuku českého znakového jazyka.

4.7 Kompenzační pomůcky, speciální učebnice a učební pomůcky

Kompenzační pomůcky

Většina žáků se sluchovým postižením na úrovni nedoslýchavosti používá závěsné sluchadlo, u části žáků se můžeme setkat také s kochleárním implantátem. O vhodné kompenzační pomůcce rozhoduje lékař – foniatr, a to na základě odborně provedené lékařské diagnostiky. Foniatr se také velice výrazně podílí na individuálním nastavení.

Úkolem pedagoga samozřejmě není sluchadlo či kochleární implantát seřizovat či opravovat, ale důsledně dbát na to, aby žák kompenzační pomůcku ve výchovně vzdělávacím procesu stále používal. Často se setkáváme s tím, že žák zapomene sluchadlo doma a již jej nemá při samotném příchodu do školy, nebo sluchadlo odloží např. v průběhu přestávky a na začátku hodiny si jej zapomene nasadit.

Učitel musí mít také základní znalosti o fungování kompenzačních pomůcek a zásadách jejich provozu. Zvláště se to pak týká právě závěsných sluchadel, jejichž součástí je individuálně na míru odlitá tvz. ušní tvarovka, která pro správné fungování sluchadla musí těsnit a být čistá. Zvláště u pedagogů v předškolním vzdělávání či na 1. stupni základních škol je kontrola nošení a správné funkčnosti kompenzačních pomůcek na nich samotných. Stejně tak je na učitelích kontrola zdroje (funkční baterie). V souvislosti s tím je přinejmenším dobré, aby pedagog vlastnil záložní zdroj a v případě potřeby byl schopen jej vyměnit.

V neposlední řadě je nutné zmínit nemožnost namočení sluchadla či vnější části kochleárního implantátu a nutnost sundání např. v případě plavání. I žák s nedoslýchavostí se však v tomto případ stává neslyšícím.

Speciální učebnice a učební pomůcky

Konkrétní speciální učebnice či učební pomůcky většinou doporučuje speciálně pedagogické centrum, v jehož péči žák se sluchovým postižením je. Školské poradenské zařízení také v mnoha případech učebnice či pomůcky samo zapůjčuje či je schopno poradit škole při jejich nákupu.

Obecně je smyslem speciálních učebnic či pomůcek kompenzovat nedostatečné auditivní vnímání či jeho absenci a napomáhat k osvojení vědomostí a dovedností s přihlédnutím ke specifikům vyplývajícím ze sluchové vady.

Učebnice by měly mít dostatek obrazových příloh a jejich uspořádání by mělo být přehledné a logické. Je dobré volit takové publikace, které se zaměřují na osvojení základních a nejdůležitějších vědomostí.

I v inkluzivním vzdělávání můžeme použít učebnice určené přímo žákům se sluchovým postižením. Doporučené (a to nejen v českém jazyce) jsou také učebnice primárně určené žákům se specifickými poruchami učení, neboť svou koncepcí a formálním členěním vyhovují i žákům se sluchovým postižením.

Mezi další vhodné učební pomůcky řadíme např. software pro rozvoj sluchového vnímání či jazykových kompetencí, různé materiály pro rozvoj čtení s porozuměním, tablet, F-M systém atd.

Pomůcky škola, ve které se žák se sluchovým postižením vzdělává, nepořizuje pomůcky z vlastních zdrojů, ale na základ doporučení speciálně pedagogického centra je s jejich nákupem počítáno v normované finanční náročnosti.

4.8 Personální podpora

V rámci personální podpory se u žáků se sluchovým postižením využívá asistent pedagoga, tlumočník českého znakového jazyka nebo přepisovatel pro neslyšící.

Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, který poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi – učiteli při realizaci a organizaci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, přičemž podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka se sluchovým postižením do výchovně vzdělávacího procesu. V souvislosti s tím asistent pedagoga nepracuje pouze a výhradně se žákem, který je ve třídě inkludován (nejedná se tedy o trvalou přítomnost asistenta u žáka), ale je nápomocen všem žákům ve třídě. Primárně tedy napomáhá učiteli individualizovat výuku v prostředí současných heterogenní třídních kolektivů.

V současné době existují dva „typy“ asistentů pedagoga. První z nich je uveden v §20 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících, druhý pak ve stejném paragrafu odst. 2. Liší se nejen náplní činnosti, ale také kvalifikačními předpoklady. První z nich realizuje přímé pedagogické činnosti, druhý pak jen pomocné výchovné práce. Oba se však podílí na podpoře žáka, pomáhají při adaptaci na školní prostředí, při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci, podílí se na aktivizaci žáka, podporují pozornost žáka při výkladu učiva a plnění úkolů, kontrolují porozumění úkolům, popř. interpretují zadání a směřují žáka k podpoře rozvoje komunikace a vytváření sociálních vztahů. Dále jsou pak činnosti asistentů pedagoga vymezeny ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., konkrétně pak v §5.

Asistent pedagoga tvoří s kmenovým učitelem třídy tandem, vzájemně velice intenzivně a úzce spolupracují, podporují se a předávají si důležité informace ohledně žáků ve třídě a jejich práce.

Tlumočník českého znakového jazyka

Tlumočník českého znakového jazyka je primárně určen žákovi, který je inkludován v běžné třídě základní školy (český znakový jazyk tak není komunikačním systémem všech účastníků výchovně vzdělávacího procesu), nemůže vnímat řeč sluchem a komunikaci v českém znakovém jazyce preferuje (neslyšící).

Úkolem tlumočníka je pak přesný překlad obsahu sdělení mezi všemi účastníky komunikace v rámci výchovně vzdělávacího procesu (tedy nejen mezi žákem se sluchovým postižením a učitelem, ale i mezi žáky navzájem).

Tlumočník českého znakového jazyka není pedagogickým pracovníkem, není tedy kompetentní se jakkoliv podílet na průběhu, realizaci a organizaci výchovně vzdělávacího procesu. Je „pouze“ jakýmsi komunikačním prostředníkem mezi žákem se sluchovým postižením a ostatními osobami.

Tlumočnickou činnost může vykonávat pouze osoba, která prokáže vzdělání nebo praxi, jimiž získala znalost českého znakového jazyka na úrovni rodilého mluvčího a tlumočnické dovednosti na úrovni umožňující plnohodnotné vzdělávání žáka.

Tlumočník se řídí Etickým kodexem tlumočníků znakového jazyka, který formulovala Česká komora tlumočníků znakového jazyka. Doporučujeme pedagogům se s uvedeným kodexem seznámit.

Tlumočník se na tlumočení předem připravuje na základě instrukcí pedagoga, který jej musí včas informovat o probíraném tématu a poskytnout mu případně i materiály, prostřednictvím kterých se může seznámit např. s odbornou terminologií apod.

Pokud je žákovi poskytnut v rámci podpůrných opatření tlumočník znakového jazyka, je využíván po celou dobu poskytování vzdělávání.

Přepisovatel pro neslyšící

Přepisovatel pro neslyšící je primárně určen žákům, kteří při komunikaci preferují mluvený český jazyk s oporou v psaném textu (žáci s nedoslýchavostí). Jeho úkolem je převod mluvené řeči do písemné podoby v reálném čase.

4.9 Stavební a technické úpravy

Stavební a technické úpravy nejsou v případě inkluzivního vzdělávání žáků se sluchovým postižením nijak výrazné. Jedná se více méně o nahrazení

akustických signálů jinými vizuálně dostupnými signály (světelná signalizace, vibrační signalizace).

V pedagogické praxi se však výše uvedené řeší domluvenými signály k upoutání pozornosti žáka se sluchovým postižením, ať už prostřednictvím běžného umělého osvětlení nebo vibrací šířených podlahou.

5 Příklad dobré praxe - kazuistika

Stručná charakteristika žáka: (pohlaví, věk, třída)

Kazuistika pojednává o chlapci aktuálně ve věku 10 let. Žák navštěvuje třetí třídu, povinnou školní docházku plní čtvrtým rokem.

Stručná rodinná anamnéza: (včetně kvality spolupráce rodiny se školou)

Chlapec pochází z úplné rodiny. Má celkem tři sourozence (starší sestru, mladší sestru a bratra), kteří jsou zdrávi. Sluchové postižení se v rodině objevilo pouze u jednoho z prarodičů (po úrazu). Komplikace v době těhotenství matky či v době porodu nejsou známy. Oba rodiče mají základní vzdělání.

Spolupráce rodiny se školou není zcela uspokojivá. Rodiče do školy přijdou na vyzvání, avšak sami se o vzdělávání žáka příliš aktivně nezajímají. Velká potíž je v nepravidelné a nedostatečné domácí přípravě žáka na školu.

Popis dosavadních obtíží v rámci výchovně-vzdělávacího procesu: (vč. diagnózy, pokud je dostupná)

Sluchová vada chlapce odpovídá úrovni oboustranné těžké percepční nedoslýchavosti. Podezření na sluchovou vadu měli rodiče žáka již dříve, první objektivní vyšetření sluchu však ukázalo negativní výsledky. Chlapec na vyšetřeních zpočátku těžce spolupracoval, spolupráce s rodiči rovněž nebyla optimální. Sluchadla byla chlapci přidělena až ve věku 7 let.

Z výsledků posledního psychologického vyšetření vyplývá, že neverbální část intelektu chlapce se pohybuje na hranici dolního průměru až podprůměru. Ve výkonech se objevuje impulzivita a tendence vzdávat se. Omezená je slovní zásoba, stejně jako porozumění mluvenému i psanému projevu.

Školní anamnéza: (adaptace, dosavadní umístění do škol, OŠD, školní výkon, prospěch, začlenění do kolektivu, respektování autority učitele atd.)

Předškolní vzdělávání plnil chlapec v běžné mateřské škole v místě bydliště. Zde byla adaptace poměrně dobrá, chlapec se zapojoval do dění třídy a s dětmi vycházel. Ve věku šesti let byl zařazen do evidence speciálně pedagogického

centra pro sluchově postižené. Měl odklad školní docházky. SPC rodině následně doporučilo vzdělávání ve škole zřízené dle §16 odst. 9 ŠZ, z důvodu větší vzdálenosti vhodné školy od místa bydliště však toto rodina odmítla a trvala na přijetí do běžné základní školy. Logopedickou péči měl chlapec zajištěnou u klinického logopeda.

Učivo prvního ročníku bylo žákovi na základě doporučení SPC rozvolněno do dvou let. Zvládl jej s výhradami, nutná byla neustálá podpora asistenta pedagoga po celou dobu výuky. V kolektivu byl od počátku vzdělávání spíše osamocený více času trávil s jedním kamarádem, který byl na podobné komunikační úrovni.

Nyní je chlapec žákem třetí třídy, povinnou školní docházku plní čtvrtým rokem. Je vzděláván dle individuálního vzdělávacího plánu. Prospěch má většinově průměrný, problémem je zejména učivo matematiky. Během vyučování je aktivní, snaživý, stejně jako při individuální práci, avšak má potíže získané vědomosti dlouhodobě uchovat v paměti. Ve slovní zásobě se objevují výrazné deficity, s čímž souvisí také horší porozumění čtenému textu (to chlapec zvládá pouze v rámci osvojené slovní zásoby). Potíže s autoritami nemá, chování je bez větších potíží.

Kompenzační pomůcky (sluchadla) nosí pravidelně, umí s nimi sám manipulovat.

Speciálně pedagogická péče a její dosavadní průběh: (ve školském poradenském zařízení, ve škole)

Intenzivní speciálně pedagogická péče probíhá aktuálně v základní škole, kde je žák umístěn, a to za úzké spolupráce a podpory speciálně pedagogického centra pro sluchově postižené. Vede ji speciální pedagog školy. Její rozsah a náplň je stanoven v doporučení školského poradenského zařízení. SPP zároveň reaguje na vzdělávací potřeby žáka, které se v průběhu roku objevují. Nezbytná je pravidelná komunikace mezi speciálním pedagogem a třídním učitelem. SPC hodnotí přínos speciálně pedagogické péče v rámci vyhodnocení podpůrných opatření při každoroční návštěvě školy.

Popis speciálních vzdělávacích potřeb, popis doporučených podpůrných opatření:

(modifikace vyučovacích metod, forem, zkoušení, usazení ve třídě, kompenzační pomůcky, asistent pedagoga, hodiny speciálně pedagogické péče atd.)

Na základě komplexního vyšetření provedeného v SPC pro sluchově postižené byl chlapci stanoven převažující 4. stupeň podpůrných opatření a jednotlivá podpůrná opatření v následující podobě:

- V rámci metod výuky je nezbytné dodržování obecných zásad pro práci a komunikaci se žáky se sluchovým postižením. Je nutné zaměření se na výuku za pomoci vizuálních a zážitkových metod, jelikož slovní metody nejsou pro žáka dostatečným zdrojem informací. Dále je potřeba neustálého opakování a procvičování učiva, důkladná a individuální práce s učebnicí a knihou, důraz na čtení s porozuměním, výuka českého jazyka jako jazyka cizího, založení a práce se slovníkem neznámých pojmů a umožnění dotazování v případě neporozumění instrukci či výkladu.
- V rámci úpravy obsahu vzdělávání je stanoveno vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu, který respektuje žákovy speciální vzdělávací potřeby. Obsah předmětu „Anglický jazyk“ je navíc nahrazen obsahem předmětu „Jazyk český“ z důvodu posílení jazykových kompetencí žáka.
- V rámci organizace výuky je nezbytným podpůrným opatřením především zařazení předmětu speciálně pedagogické péče v rozsahu 3 hodin týdně. Speciálně pedagogická péče je zaměřena zejména na rozvoj komunikačních a jazykových kompetencí, rozvoj čtení s porozuměním, nácvik sluchové percepce, cílený nácvik odezírání a rozvoj multisenzoriálního vnímání. Dále je nutné respektování odlišných akustických a optických podmínek v různých prostředích, kde vyučování probíhá (například tělocvična, venkovní prostory aj.). Důležité je rovněž optimální posazení žáka ve třídě, a sice ve druhé lavici u okna.
- Personální podpora ve škole je zajištěna přítomností speciálního pedagoga a na základě doporučení SPC také přítomností asistenta pedagoga

v rozsahu úvazku 30 hodin týdně. Asistent pedagoga vykonává přímou pedagogickou činnost a věnuje se především individuální pomoci žákovi při výuce a při přípravě na výuku, modifikaci zadání, kontrolu porozumění, zopakování zadání práce, vysvětlování neznámých pojmů, výrobu upravených pracovních materiálů, pomáhá žákovi se správným zápisem učiva. Nezbytná je jeho neustálá přítomnost u žáka v době výletů, exkurzí a dalších akcích pořádaných školou, a to zejména z důvodu bezpečnosti žáka.

- Při hodnocení žáka je nezbytné motivační hodnocení a zohledňování chybovosti z důvodu špatného sluchového zpracování.

- Základní škole bylo rovněž doporučeno pořízení speciálních učebnic pro výuku čtení, které jsou využívány především v hodinách speciálně pedagogické péče. Nutné je pravidelné používání sluchadel po celou dobu výuky.

Popis spolupráce a komunikace se zákonnými zástupci žáka/žákyně: (kvalita spolupráce a komunikace, jednotnost či nejednotnost ve výchovném a reedukačním postupu, míra podpory žáka a zájmu o něj)

Jak již bylo výše zmíněno, spolupráce zákonných zástupců se školou a ŠPZ je omezená. Na přímou žádost či výzvu školy rodiče reagují. Na vyšetření do SPC je rodina schopna se dostavit, z důvodu zjednodušení spolupráce však již bylo vyšetření realizováno také za přítomnosti ZZ přímo během návštěvy školy. Přítomnost rodiče u speciálně pedagogického vyšetření je velmi podstatná, neboť je vždy proveden rozhovor a intervence se ZZ (doporučeny činnosti na domácí procvičování, zdůrazněna důležitost pravidelné domácí přípravy, apod.).

Popis žádoucí změny, cíle: (čeho jsme chtěli u žáka dosáhnout – lze popsat i dílčí cíl požadované změny)

Hlavním cílem vzdělávání žáka je zvládnutí výstupů vzdělávání v míře definované rámcovým vzdělávacím plánem pro základní vzdělávání, avšak s ohledem na jeho speciální vzdělávací potřeby. Důležité je pak žákovo začlenění do kolektivu dětí v daném ročníku a dosažení takové míry jazykových kompetencí, aby bylo nožné jeho samostatné fungování a případně také pokračování ve vzdělávání na odpovídající střední škole.

Realizace podpůrných opatření v praxi:

Popis příkladu dobré praxe: (lze zařadit např. konkrétní způsoby práce s dítětem, s třídním kolektivem, změny v přístupu a metodách učitele, netradiční formy práce, dílčí vyučovací aktivity, školní projekty, nové způsoby hodnocení žáků, praktickou ukázku – náplň hodin speciálně pedagogické péče, možnosti mimovýukových aktivit, popsat „zlomový okamžik změny“ – jakým způsobem bylo změny dosaženo atd.)

Zlomovým okamžikem ve vzdělávání žáka byl především jeho nástup do základního vzdělávání. Ideální formou by bylo vzdělávání v ZŠ pro děti se sluchovým postižením, avšak vzhledem k žádosti ZZ se základní škola v místě bydliště musela pokusit s novou situací co nejlépe vypořádat. Asi nejdůležitějším momentem bylo přijetí nového pracovníka – speciálního pedagoga, jehož funkce do té doby ve škole neexistovala. Bez pozice speciálního pedagoga by bylo vzdělávání žáka v základní škole jen velmi těžce realizovatelné.

Hodnocení dosažených výsledků, dosažení cíle a pozitivních změn: (dosažení cílených změn v chování, emocích, komunikaci, soustředění, zájmech, aktivitě, vyjadřování, myšlení, tempu, samostatnosti, hodnocení, začlenění do kolektivu atd.)

Přestože vzdělávání žáka probíhá s podporou všech vyučujících a jsou mu poskytována veškerá možná podpůrná opatření, žák se ve škole potýká s určitými výukovými problémy a je pravděpodobné, že s náročností učiva se tyto obtíže ve vzdělávání budou prohlubovat. Chlapec chodí do školy relativně rád, z kolektivu dětí není výrazně vyloučen, avšak mnoho kamarádů ve třídě nemá. Přes snahu pedagogických pracovníků mu některé důležité informace a dění kolem uniká a lépe se cítí v kolektivu mladších dětí. Chlapec potřebuje citlivé a klidné vedení, častou kontrolu a povzbuzení, aby byl schopen podat co nejlepší výkony.

Shrnutí

Předložená metodika představuje základní vhled do problematiky inkluzivního vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Reaguje na současný stav v českém, primárně základním školství a vychází z legislativního rámce platného v době její tvorby. Je zpracována i na základě poznatků a zkušeností odborníků, kteří mnoho let vzdělávají či vzdělávali žáky se sluchovým postižením, popřípadě poskytují poradenské služby v rámci speciálně pedagogického poradenství a rovněž na základě dílčích poznatků učitelů základních škol zapojených do řešení projektu Inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v Moravskoslezském a Zlínském kraji.

Citovaná a doporučená literatura

BARVÍKOVÁ, J., A KOL. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4616-5.

DOLEŽALOVÁ, L. *Terciární vzdělávání studentů se sluchovým postižením v České republice.* Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5993-1.

GRZNÁROVÁ, N. *Integrace dítěte se sluchovým postižením do slyšícího kolektivu.* Jihlava: MŠ a SPC Jihlava, 2014.

HAMPL, I. *Surdopedie.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-327-9.

HAMPL, I., SCHMIDTOVÁ, M. *Špecifiká edukácie detí s poruchou sluchu v ranom veku.* Bratislava: Iris, 2016. ISBN 978-80-89726-85-1.

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

KALEJA, M., HAMPL, I. *Asistence žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-292-0.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením. Čeština jako druhý jazyk. 1. část.* Praha: NÚV, 2018. ISBN 978-80-7481-206-4.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením. Čeština jako druhý jazyk. 2. část.* Praha: NÚV, 2019. ISBN 978-80-7481-241-5.

KRAHULCOVÁ, B. *Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených.* Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-239-7.

KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených.* Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2.

LEONHARDT, A. *Úvod do pedagogiky sluchovo postihnutých*. Bratislava: Sapientia, 2001. ISBN 80-967180-8-8.

MÜHLPACHR, P. *Sociopatologie.* Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4550-7.

POTMĚŠIL, M., A KOL. *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3310-3.

POTMĚŠIL, M. *Čtení k surdopedii.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0766-3.

ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D., A KOL. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1049-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. [online] [cit. 2020-05-01] Dostupné z: http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [online] [cit. 2020-05-01] Dostupné z: http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [online] [cit. 2020-05-01] Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72.

Etický kodex tlumočníka znakového jazyka. [online] [cit. 2020-05-01] Dostupné z: http://www.cktzj.com/o-komore/eticky-kodex/.

Metodika práce s žáky se sluchovým postižením v inkluzivním vzdělávání

Mgr. Igor Hampl, Ph.D.

Ostravská univerzita, Dvořákova 7, 701 03 Ostrava

2020

ISBN 978-80-7599-240-6