

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Darina Bergerová

**Inkluze žáků se sluchovým postižením do běžných
základních škol**

Olomouc 2019

Vedoucí práce: Mgr. Ivana Pospíšilová Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně pod odborným vedením
Mgr. Ivany Pospíšilové, Ph.D. a použila prameny uvedené v seznamu bibliografických citací.

V Olomouci dne 22. 3. 2019

Bergerová Darina

Poděkování

Děkuji vedoucí mé práce Mgr. Ivaně Pospíšilové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a připomínky při realizaci práce a také pedagogům základních škol, díky kterým jsem mohla výzkum k této práci realizovat.

Obsah

Úvod	5
TEORETICKÁ ČÁST	7
1. Vzdělávání žáků se sluchovým postižením	7
1.1 Vzdělávání dětí se sluchovým postižením v českých zemích.....	9
1.1.1 Inkluze v ČR.....	10
2. Žák mladšího školního věku se sluchovým postižením	15
2.1 Kognitivní funkce žáka se sluchovým postižením.....	15
2.2 Psychomotorický vývoj u žáků se sluchovým postižením	16
2.3 Řeč u dětí se sluchovým postižením	17
3. Písemný projev na prvním stupni základní školy	20
PRAKTICKÁ ČÁST	24
4. Metodologická část	24
4.1 Etické aspekty průzkumu.....	24
4.2 Průzkumný problém.....	25
4.3 Cíle průzkumu a průzkumné otázky.....	25
4.4 Průzkumný soubor.....	26
4.5 Charakteristika průzkumného souboru	28
4.6 Metoda sběru dat	29
4.7 Průběh průzkumu	30
5. Analýza a interpretace dat.....	32
6. Závěry výzkumu	41
7. Shrnutí	42
Závěr	43
Seznam použitých zdrojů	45
Seznam tabulek	49
Seznam příloh	50
Anotace	63

Úvod

Během posledních let jsem prošla v rámci zaměstnání asistenta pedagoga a následně učitelky, různých kurzů a povinných praxí několika základními školami, kde jsem se setkala ve výuce s žáky s různými stupni a druhy sluchového postižení. Zaujaly mě specifické problémy ve výuce těchto žáků, které se vázaly nejen na druh a stupeň postižení, ale také na rodinné zázemí a míru kompenzace. Jak se ukázalo, tato problematika byla pro bakalářskou práci velmi obsáhlá, a proto bylo nutné zaměřit se jen na jednu doménu v edukaci žáků se sluchovým postižením na běžných základních školách.

Prvotním impulsem pro orientaci mé bakalářské práce byla hodina českého jazyka ve třetí třídě, kde jsem absolvovala naslechovou praxi spojenou s předmětem surdopedie. Tématem hodiny českého jazyka byla vyjmenovaná slova. Na úvod si děti procvičovaly látku z předešlého dne. Paní učitelka zvolila hru, ve které se spolu utkali dva spolužáci, již byli vyvoláni k tabuli, a aby neopisovali, museli si stoupnout každý za jedno křídlo tabule. Paní učitelka diktovala slova, žáci zapisovali na tabuli a následně docházelo ke kontrole. Z této hry vyučující nevynechala ani žákyni se sluchovým postižením. Na základě této události jsem zúžila zaměření této bakalářské práce na možnosti kompenzace písemného projevu žáků se sluchovým postižením na 1. stupni běžných základních škol.

Teoretickou část této práce jsem rozdělila do několika kapitol. V první kapitole se věnuji vývojem vzdělávání dětí se sluchovým postižením. Účelem této kapitoly je alespoň částečně nastínit zajímavý vývoj ve vzdělávání těchto dětí od dob, kdy byly považovány za duševně choré a neschopné řeči až po dnešní dobu. Nejdříve popisuji vzdělávání těchto dětí ve světě, kde se začali o tuto problematiku zajímat, poté jsem se přesunula do českých zemích, dále obecně vymezuji inkluzivní vzdělávání v ČR, následně se podrobněji věnuji inkluzivnímu vzdělávání žáků se sluchovým postižením a nezbytnými podmínkami, které je potřeba vytvořit pro vzdělávání těchto žáků na běžných základních školách. Ve druhé kapitole charakterizuji žáka mladšího školního věku a poté popisuji aspekty, které v různé míře ovlivňují písemný projev žáků se sluchovým postižením. Zaměřila jsem se na jejich kognitivní funkce a úroveň motoriky, jež jsou provázány s řečí, která se také úzce propojuje s písemným projevem, jenž je vlastně jejím grafickým záznamem. Ve třetí kapitole stručně vymezuji formy písemného projevu a druhy písemných didaktických testů využívaných ve škole jako prostředek pro hodnocení výsledků žáků ve vzdělávání a dále se zaměřuji na písemný projev žáků se sluchovým postižením v předmětech, ve kterých je písemný projev důležitým vzdělávacím prostředkem.

Hlavním cílem mého průzkumu je zjistit možnosti kompenzace písemného projevu na prvním stupni běžných základních škol. V úvodu výzkumné části této práce je vymezena metodologie průzkumu. Pro své šetření jsem zvolila kvalitativní výzkum formou polostrukturovaného rozhovoru. Dále uvádím etické aspekty, které jsou důležitou součástí každého výzkumu. Následuje vymezení průzkumného problému, průzkumného cíle této práce a průzkumných otázek sloužících k dosažení stanoveného cíle. Následně se zaměřuji na průzkumný soubor, který byl zvolen na základě metody záměrného výběru a jeho charakteristiku. Navazuji definováním metody sběru dat a popisem průběhu průzkumu. Dále v praktické části této práce interpretuji získaná data. V závěrečné části jsou uvedeny výsledky provedeného průzkumného šetření.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Vzdělávání žáků se sluchovým postižením

Historie vzdělávání žáků se sluchovým postižením prošla zajímavým vývojem. Sluchové postižení bylo dlouhou dobu považováno za duševní poruchu. Lidé se sluchovou vadou byli nazýváni z důvodu neznalosti problematiky postižení hluchoněmými. (Pipeková, J. a kol, 1998)

Pokud nebylo vyžadováno vzdělání ve čtení a psaní, dovedli se hluchoněmí uplatnit v různých řemeslech na základě nápodoby činnosti a naučili se dorozumívat se svým okolím posunkovou řečí. Mnozí si osvojili spontánně také dobré dovednosti v odezírání řeči z úst mluvícího. (Monatová, 1996, str. 21)

První vzdělávání sluchově postižených se datuje do 16. století ve Španělsku, kde mnich Pedro Ponce De Leon působil jako učitel v zámožných rodinách s dětmi se sluchovým postižením. Vychovával dva chlapce a vlastními metodami hledal způsob, jak se s nimi dorozumět. (Langer, 2013)

Dalším průkopníkem vzdělávání sluchově postižených byl Španěl Ramiréz de Carrión, který aplikoval vlastní metodu zjednodušené výuky čtení a psaní. Se svou metodou měl velký úspěch, vycházel z přesvědčení, že mluvidla nemusí být při hluchotě porušena. (Pulda, 1992)

S metodami prací španělských učitelů se seznámil anglický lékař John Bulwer a na jejich základě doporučoval v roce 1648 zřízení samostatných škol pro sluchově postižené. Bohužel 17. století bylo stále dobou předsudků, kdy převládal názor medicíny i veřejnosti o nevzdělavatelnosti těchto jedinců. K průlom a k rozvoji výchovné péče o osoby se sluchovým postižením přispěl švýcarský lékař Jan Konrad Amman, žijící v Holandsku (1669 - 1724). Svého sluchově postiženého žáka učil odezírat a artikulovat pomocí zrcadla, kde s ním společně nacvičoval postavení mluvidel, vyvozené hlásky spojoval s výukou čtení a psaní. Se svým žákem dosáhl očekávaných výsledků, které zveřejnil v díle „Mluvící hluchý“. V další své práci s názvem „Pojednání o řeči“ se zabýval vyučováním řeči u neslyšících, pro každou hlásku určil artikulační místo a popsal jejich tvorbu. Tato metoda měla četné napodobitele. (Monatová, 1996)

Následným významným krokem ve vzdělávání sluchově postižených bylo roku 1770 založení veřejného ústavu pro hluchoněmé v Paříži francouzským osvícencem Abbém Charlesem Michelem de L'Épée. Do této doby se stále jednalo pouze o individuální vzdělávání sluchově postižených, zejména v zámožných rodinách. Žáci se zde učili prstové abecedě, psaní jednotlivých písmen a posunkům, které představovaly jednotlivé pojmy. L'Épée se stal

zakladatelem tzv. „francouzské metody“, kdy se sluchově postižení dorozumívali metodickými znaky (posunky). Nevýhodou této metody byla neschopnost jedinců se sluchovým postiženým domluvit se se svým slyšícím okolím. (Monatová, 1996)

Další veřejný ústav pro sluchově postižené v roce 1778 založil v německém Lipsku Samuel Heinicke. Na rozdíl od Abbého de L’Epée a jeho následovníků zavedl metodu intenzivní logopedické péče. Vyslovil hlásku, kterou se žák naučil, z hlásek pak skládal celá slova, která následně zapisoval a učil se je odezírat. Hlavní myšlenkou této metody bylo vytvoření hlasité řeči, kterou Heinicke považoval za základ tvoření tzv. vnitřní řeči, která podněcuje myšlení. Heinicke odmítal posunky, stal se představitelem tzv. „orální metody“. (Poul, 1996)

V následujících letech začaly vznikat další vzdělávací ústavy pro sluchově postižené. V 18. století jich bylo založeno celkem třináct, z toho jeden v Čechách, a to v roce 1786 v Praze. Ve vzdělávání byly využívány obě metody a vedly se spory o tom, která z uvedených metod je vhodnější. (Monatová, 1996)

Téměř po sto letech, kdy nebyli schopni zastánci obou vzdělávacích metod se dohodnout na jednotném přístupu ve vzdělávání osob se sluchovým postižením, byly svolány dva mezinárodní kongresy učitelů dětí se sluchovým postižením - r. 1878 v Paříži a r. 1880 v Miláně. (Langer, 2013)

Dlouholetý spor vyvrcholil na Mezinárodním kongresu učitelů hluchoněmých v Miláně, kde zaznělo heslo „Ať žije mluvené slovo“. Od té doby se ve vzdělávání začala používat orální metoda, jejímž základem bylo odezírávání ze rtů vyučujícího, znaková řeč byla zavržena, odmítavě se stavělo i k přirozeným dorozumívacím gestům. Orální metoda byla pro děti velmi pracná a výsledky byly velmi malé. Částečně bylo na vině pozdní přijímání dětí se sluchovým postižením do ústavů, a to až po 6. roce života, kdy je výstavba artikulované řeči obtížnější. (Monatová, 1996)

Nedokonalost orální metody nutila odborníky, v tomto případě učitele, ke zdokonalování či vymýšlení nových metod. Některé se ukázaly jako chybné, jiné vedly k úspěchům. Za úspěšné moderní přístupy, které se ujaly ve 20. století, jsou čistá orální metoda, simultánní komunikace, totální komunikace, bilingvální přístup. (Langer, 2013)

Velké zlepšení do vzdělávání sluchově postižených vnesly objevy v elektronice, zejména výroba a zdokonalování sluchadel, které se od neelektrických v podobě trychtýřů přes uhlíkové, elektronkové, tranzistorové a s integrovaným obvodem stále zdokonalovaly, což umožnilo využít i malé zbytky sluchu u jedinců, kteří byli považováni za hluché. V neposlední řadě je to kochleární implantát, což je elektronická smyslová náhrada, která se používá za určitých podmínek u jedinců s vrozenou hluchotou či ohluchlých. (Hrubý, 1998)

1.1 Vzdělávání dětí se sluchovým postižením v českých zemích

Jak bylo uvedeno v předchozí kapitole, byl v roce 1786 jako pátý v Evropě založen Ústav pro hluchoněmé v Praze. Při vzdělávání se zde používaly obě metody, převládala však posunková. Vývoj vzdělávání jedinců se sluchovým postižením u nás napodoboval vývoj ve světě, orální metoda byla zavedena v druhé polovině 19. století. Byly prováděny různé výzkumy „hluchoněmoty“ a v této souvislosti se zvyšoval výskyt literatury věnované péči o tyto jedince. Vyrůstal počet škol pro žáky se sluchovým postižením, v českých zemích bylo v krátkém časovém rozmezí založeno devět ústavů. Významnou osobností ve vzdělávání se stal Miloslav Seeman, který na základě svých poznatků prosazoval včasnost speciální řečové výchovy, a proto založil mateřskou školu pro hluchoněmé, později i pro nedoslýchavé. Úspěchy řady učitelů v péči o nedoslýchavé byly impulsem pro založení první třídy pro tyto žáky v Berlíně v r. 1902, u nás byla první škola pro tyto žáky zřízena v r. 1933 při Pražském ústavu pro hluchoněmé. (Monatová, 1996)

Rok 1948 přinesl rozdělení tehdy fungujících škol dle stupně postižení. Cílem bylo vzdělávání dětí se stejným stupněm postižení za účelem dosažení co největší efektivity vyučování. Děti tak byly zařazovány do škol podle stupně postižení, ne podle přání rodičů nebo blízkosti školy. Ke změně došlo až v roce 1991, kdy MŠMT zrušila kategorizaci škol a zavedla obecný název Speciální škola pro sluchově postižené. V pol. 80. let 20. století došlo také k pozvolnému návratu znakového jazyka do vzdělávání. (Langer, 2013)

Další převratnou a nejzásadnější změnou je právo na vzdělání jedinců s postižením v běžných typech škol, které bylo zakotveno v zákonu č. 390/1991 Sb. O předškolních a školských zařízeních. Výchova a vzdělávání dětí s postižením se postupně přesouvá v souvislosti s integračními trendy do všech typů škol a školských zařízení. (Pipeková a kol., 1998)

V roce 2001 byl vládou schválen a MŠMT vydán důležitý dokument pro vzdělávání tzv. Bílá kniha, která stanovuje střednědobé a dlouhodobé cíle pro koncepci vzdělávání a rozvoj vzdělávací soustavy ČR. Stává se závazným základem, z něhož vycházejí plány rezortu školství, není však uzavřeným dokumentem, měl by být kriticky zkoumán, měněn a revidován v souladu se společenskými změnami. (Bílá kniha, 2001)

Jeden z mnoha cílů uvedených v Bílé knize (2001, str. 45) zní „*Komplexně řešit postupný přechod na integrované vnitřně diferencované základní vzdělávání, které umožní vytvářet co nejlepší podmínky pro všechny žáky, rozvoj talentů i pro integraci zdravotně a sociálně*

znevýhodněných žáků a který oslabí důvody k vyčleňování žáků do specializovaných škol či tříd.“

Od roku 2004 upravuje integraci ve vzdělávání v ČR zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Vzdělávání podle školského zákona je založeno na zásadách rovného přístupu ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace. Školský zákon v § 16 školského zákonu vymezuje vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Na školský zákon od roku 2005 navazovala vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Tato vyhláška podrobněji specifikovala vzdělávání jedinců s postižením. Další vyhláška, která se bezprostředně váže ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. (Jeřábková a kol., 2013)

1.1.1 Inkluze v ČR

Zajistit rovný přístup ke vzdělání všem žákům bez rozdílů je hlavním cílem politiky vzdělávání v ČR. V červnu 1994 se konala Světová konference v Salamance na podporu cíle: „Vzdělávání pro všechny“, kdyby škola měla být institucí pro všechny žáky, vítat rozdíly, podporovat učení a reagovat na individuální potřeby každého žáka. Jen tak může být pro žáky významným přínosem. V závěru této konference byl přijat dokument The Salamanca Statement and Framework for Action Special Needs Education. Přijetím tohoto dokumentu se ČR zavázala k postupnému naplnění inkluzivního vzdělávání v naší zemi. (Prohlášení ze Salamanky, 2016)

„Při inkluzivním chápání vzdělávání uznáváme jedinečnost každého žáka, tedy plně respektujeme jeho edukační možnosti i specifické potřeby. V tom je podstatná změna uvažování oproti předcházejícímu období, ve kterém jsou děti rozdělovány na „zdravé“ a „postižené“. A postiženým sice umožňujeme společné vzdělávání, ale snažíme se je normalizovat, tedy co nejvíc připodobnit intaktní populaci.“ (Mertin, 2016, str. 12)

Podle Slowíka (2007) je inkluze nikdy nekončící proces, ve kterém se mohou společně a v plné míře účastnit všech aktivit společnosti lidé s postižením i bez něj. Pomoc a podpora přichází pouze v situacích, kdy je to nutné, ve školním prostředí to znamená vzdělávání s využitím převážně běžných vzdělávacích metod a prostředků společně s intaktními vrstevníky.

A tak v roce 2015 dochází k dalším významným změnám v zákonu 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Vycházejí z jeho úpravy zákonem č. 82/2015 Sb., který se tak stává důležitým právním předpisem pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V následujícím roce je vydána nová vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, platná od 1. 9. 2016 navazující na novelizovaný školský zákon, která ruší stávající vyhlášku 73/2005 Sb., vyhláška 72/2005 Sb. je novelizována vyhláškou č. 197/2016Sb. (Puškinová, 2016)

Podle novelizovaného školského zákona je dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami jedinec, který k naplnění svých vzdělávacích možností potřebuje poskytnutí podpůrných opatření, na které mají právo a jsou jim poskytovány bezplatně. Podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů dle náročnosti organizačních, pedagogických a finančních požadavků. Podpůrné opatření prvního stupně může škola a školské zařízení použít i bez doporučení školského poradenského zařízení, druhého až pátého stupně mohou uplatnit pouze s doporučením poradenského zařízení. (MŠMT, 2013-2017)

Setkáváme se zde se zcela novým pojmem „podpůrná opatření“, který přináší novela školského zákona. Tento pojem můžeme vymezit jako soubor opatření organizačního, personálního a vzdělávacího směru, které školy poskytují žákům, jež ze zákonem rámcově vymezených důvodů tato opatření potřebují. Jsou tedy určena žákům se speciálními vzdělávacími potřebami k realizaci jejich vzdělávacích možností a uplatnění nebo užívání jejich práv na rovnoprávném základě a jsou školou nebo školským zařízením těmto žákům poskytovány bezplatně. (zákon č. 82/2015)

Inkluze žáka se sluchovým postižením

Škola spolu s rodinou má významný vliv na vývoj a rozvoj všech složek osobnosti dítěte. Zařazení co největšího počtu postižených dětí do běžného školního kolektivu pozitivně působí na jejich sebevědomí, ctižádost a sociálně adaptační schopnosti. U jejich spolužáků dochází k nezkreslenému obrazu o spoluobčanech se zdravotním handicapem (Novosad, 1998)

Výchova a vzdělávání žáků se sluchovým postižením se odvíjí od jejich komunikačních a psychických specifik, z těchto zvláštností vychází nutné podmínky pro vzdělávání těchto žáků na běžné základní škole. Je známo, že žáci se sluchovým postižením mají téměř vždy potíže ve slovní komunikaci a porozumění mluvené řeči, proto je nutno tyto obtíže respektovat. (Potměšil, 2012a)

První důležitou podmínkou vzdělávání v běžné škole je, aby žák se sluchovým postižením vždy využíval své individuální sluchadlo či kochleární implantát. S tímto souvisí seznámení

vyučujícího učitele s obsluhou kompenzační pomůcky a zajištění náhradních baterií ve škole. Při klasickém uspořádání třídy žák sedí v prostřední řadě ve 2. – 4. lavici blíže ke katedře. Pokud učitel při výkladu stojí, nemělo by to být v těsné blízkosti u dítěte se sluchovým postižením, při odezírání by se žák musel dívat nahoru. (Potměšil, 2012a)

Mukšnáblová (2014) uvádí jako jednu z potřeb dítěte se sluchovým postižením potřebu orientace. Každé dítě se soustředí na zvuk a interakci s okolím, aby mohlo reagovat na nenadálé oslovení či přibližující se předmět. Děti se sluchovým postižením si s přibývajícím věkem více uvědomují možnost své nepřipravenosti na tuto nenadálou situaci, proto je žádoucí, aby měly zajištěnou správnou pozici v daném prostoru a mohly sledovat dění kolem sebe.

Dále je potřeba udržovat klid ve třídě, velký hluk žákům se sluchovým postižením znesnadňuje porozumění. Vhodné pro zajištění optimálního akustického prostředí je využití koberce ve třídě, případně měkkých koncovek na nohy židlí. Další možností je pořídit žákovi se sluchovým postižením otočnou židli, která mu usnadní odezírání ve třídě. Při vyučování a výkladu by měl učitel stát tak, aby měl světlo v zádech, neměl by si zakrývat obličej, otáčet se k dítěti zády, chodit po třídě a vše důležité by měl zapisovat na tabuli. Jeho chování by mělo být klidné, jednoznačné a řeč srozumitelná, zřetelná. Za účelné je považováno vytvoření seznamu nových pojmů, kdy u každého pojmu figuruje obrázek nebo slovní vysvětlení. Užitečné je vytvoření písemného dělení vyučování s vyznačením nejdůležitějších bodů výuky. Při delším slovním sdělení se na konec doporučuje shrnutí do několika důležitých bodů. Velmi důležité je ujistit se kontrolními otázkami, zda žák výkladu opravdu rozumí. (Potměšil, 2012a)

Tento autor také uvádí, že je nutné brát v úvahu, že kochleární implantát ani sluchadla nenahrazují úplně a zcela funkci ucha, v nepříznivém zvukovém prostředí mohou být zvuky a řeč těžko rozpoznatelné, chybí směrovost slyšení. Proto je nezbytné si uvědomit, že slyšet pokyny neznamená rozumět jim a splnit je.

Legislativně je vzdělávání a výchova žáků se sluchovým postižením definována v § 16 odstavci 7 novelizovaného školského zákona, kde se nově vymezují podpůrná opatření pro dítě, žáka, studenta, který nemůže vnímat řeč sluchem. Dává jim právo na vzdělávání v komunikačním systému neslyšících a hluchoslepých osob, pro vzdělávání těchto žáků může vzdělávací zařízení využít tlumočníka českého jazyka nebo přepisovatele pro neslyšící. Dále zákon zpřesňuje vzdělávání těchto žáků takto: „*Žákům a studentům vzdělávaným v českém znakovém jazyce se souběžně poskytuje vzdělávání také v psaném českém jazyce, přičemž znalost českého jazyka si tyto žáci a studenti osvojují metodami používanými při výuce českého jazyka jako cizího jazyka.*“ (zákon č. 561/2004 ve znění účinném od 1. 9. 2018)

Pro úspěšné vzdělávání žáků se sluchovým postižením v běžné základní škole je nutná speciálněpedagogická a psychologická diagnostika, kterou provádí speciálně pedagogické centrum pro sluchově postižené. Na základě vyšetření žáka se sluchovým postižením speciálně pedagogické centrum doporučuje vzdělávání žáka, podpůrná opatření, odklad povinné školní docházky, asistenta pedagoga aj. Inkluzivní vzdělávání žáka se sluchovým postižením v hlavním vzdělávacím proudu podporuje na poradenské a metodické úrovni. (Barvíková a kol., 2015)

Při poskytování podpůrného opatření prvního stupně zpracuje škola pedagogický plán podpory, který obsahuje popis obtíží a speciálních vzdělávacích potřeb žáka, použité podpůrné opatření, cíle podpory žáka a způsob vyhodnocení pedagogického plánu. Vyhodnocení pedagogického plánu probíhá průběžně, nejpozději však po třech měsících od realizace plánu a poskytování podpůrných opatření. Pokud nejsou naplněny stanovené cíle, doporučuje škola žákovi a zákonnému zástupci návštěvu školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření prvního stupně poskytuje škola do doby účinnosti a zahájení podpůrných opatření 2. - 5. stupně. (Vyhláška č. 27/2016)

Barvíková a kol. (2015) jednotlivé obtíže ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením vymezuje dle stupně podpory takto:

1. stupeň

Do tohoto stupně podpory náleží žáci s oslabeným sluchovým vnímáním, lehkou nedoslýchavostí, jednostrannou hluchotou. Tito žáci hůře percipují šepot a při zhoršených poslechových podmínkách dochází k oslabení sluchových vjemů, dále se objevují potíže v porozumění produkované řeči, záměně zvukově podobných slov a zhoršení porozumění v závislosti na vzdálenosti komunikujících osob.

2. stupeň

Do tohoto stupně podpory patří žáci se střední nedoslýchavostí a dobře kompenzovanou těžkou vadou. Jejich obtíže autorka vymezuje v diferenciaci párových hlásek, záměně zvukově podobných slov, objevují se přeslechy, menší slovní zásoba, případně vada výslovnosti v důsledku sluchového postižení.

3. stupeň

Zahrnuje žáky se středně těžkou nedoslýchavostí, u kterých se projevuje zhoršené sluchové vnímání, žáky s těžkou sluchovou vadou a kochleárním implantátem, jejichž vada je pouze zčásti kompenzována a žáky se souběžným dalším postižením, kdy je jedno lehké a druhé středně těžké nebo obě lehká. Potíže ve vzdělávání těchto žáků jsou obtíže při sluchovém vnímání, časté přeslechy, záměna zvukově podobných slov, omezená slovní zásoba českého jazyka. Mezi další problémy se řadí dyslálie, špatná výslovnost, problémy při výuce cizích jazyků, agramatismy, potíže v oblasti jazykové výstavby, komunikačních dovedností, komplikace při čtení s porozuměním a následně nedostačující slovní zásobou, která se stává jednou z příčin nepochopení v naukových předmětech.

4. stupeň

U žáků ve čtvrtém stupni podpory je již nutná výrazná podpora ve vzdělávání na běžné základní škole. Patří sem žáci s těžkou sluchovou vadou a žáci s kombinovaným postižením, kdy jedno z nich je těžké a druhé středně těžké, nebo jsou obě středně těžká. Tito žáci mají velké problémy se sluchovým vnímáním, v některých případech mohou řeč slyšet, ale nerozumí ji. Většinou odezírají a častěji ke komunikaci používají český znakový jazyk. Výrazné obtíže mají s českým jazykem a to ve všech jeho jednotlivých souborech, slovní zásobou, v řeči se často objevují agramatismy, nesrozumitelná výslovnost. V důsledku vyjmenovaných obtíží se vyskytují problémy s porozuměním textu při čtení, u výuky cizích jazyků se vynechávají poslechová cvičení a mluvená produkce. Český jazyk se vyučuje jako cizí.

5. stupeň

Do tohoto stupně patří všichni žáci, u nichž byla neúspěšná podpora předchozího stupně. Mluvíme o žácích s těžkou sluchovou vadou na úrovni oboustranné praktické hluchoty nebo s hluchotou a o žácích s kombinací dalšího těžkého postižení, u kterých je nezbytná nejvyšší míra podpůrných opatření. Žáci v tomto stupni komunikují pomocí znakového jazyka nebo jiného komunikačního systému.

2. Žák mladšího školního věku se sluchovým postižením

Období mladšího školního věku nastává v době, kdy dítě vstupuje do školy, v naší společnosti je to obvykle v šesti letech dítěte. Konec mladšího školního věku je naopak definován fyziologickými změnami spojenými s nástupem dospívání. Charakteristickým způsobem myšlení pro období mladšího školního věku je střízlivý realismus, o čemkoliv dítě přemýšlí, nebere v úvahu další možnosti, které ještě nenastaly. Tento způsob platí i v případě přemýšlení nad sebou samým a svých projevech. (Langmeier, Krejčířová 2006).

Nástup do školy je důležitou událostí v životě dítěte, kdy dítě získává novou životní roli školáka. U jedinců s postižením může nástup do běžné školy vyvolat první krizi identity, toto důležité období v životě dítěte může být pro jedince s postižením výrazně zatěžující. Vedle role školáka získává význam i jeho určitá, individuální role postiženého. (Vágnerová a kol., 2000)

Pro úspěšné zvládnutí inkluzivního vzdělávání dítěte se sluchovým postižením na běžné škole je důležitá celková zralost dítěte. U dítěte se sluchovým postižením je sledována úroveň pozornosti, paměti, intelektových schopností, grafomotoriky, zrakové vnímání a komunikační dovednosti. (Potměšil, 2012a)

2.1 Kognitivní funkce žáka se sluchovým postižením

Omezení nebo nepřítomnost zvukových podnětů vede k podnětové deprivaci, narušený vývoj řeči se negativně odráží na vývoji kognitivních funkcí. Míra sekundárních následků sluchového postižení závisí na stupni a závažnosti poruchy a době, kdy k ní došlo. V období školního věku narušený vývoj řeči zasahuje do všech rovin jazyka, je narušen pojmotvorný proces. Děti se sluchovým postižením přichází o možnost náhodného, bezděčného učení přijímáním všech druhů informací z okolí. Uniká jim spojitost dění, což s sebou nese nepochopení událostí a neschopnost předvídat budoucnost. (Potměšil a kol., 2012b)

Potměšil a kol. (2012b) uvádí tyto domény kognitivních funkcí a jejich specifika u dětí se sluchovým postižením:

Vnímání – sluchové vnímání je omezené nebo chybí, dítě tedy vnímá pouze zrakem, hmatem, čichem, chutí. Omezené nebo zcela chybějící sluchové vnímání výrazně narušuje vývoj řeči a rozumění řeči. Zrakové a sluchové vnímání společně utváří celistvý obraz dějů. V důsledku chybění jednoho z nich může docházet k nepochopení děje, vytváření mylných závěrů, a to i v procesu učení.

Paměť – děti se sluchovým postižením mají relativně dobrou paměť – paměť na obvyklé úrovni je spojena s úkoly, jež nejsou závislé na slovním označení, menší nedostatky se mohou objevit tam, kde působí řečové vztahy na vývoj paměti. U žáků se sluchovým postižením, zejména neslyšících, můžeme pozorovat vyšší rozvoj zrakové paměti, obzvlášť v období mladšího školního věku.

Pozornost – v období mladšího školního je pozornost krátkodobá, dítě není schopno odolávat rušivým vlivům. Úroveň pozornosti je závislá na kvalitě ostatních kognitivních funkcí. Dalším aspektem, který může ovlivňovat pozornost, je únava, způsobená nadměrnou koncentrací na zrakové a sluchové podněty.

Představivost – v období mladšího školního věku dovede dítě rozlišit skutečnost od fantazie, nastupuje schopnost záměrného vyvolání představy, tato schopnost předchází schopnosti operovat s pojmy. Představy dítěte se sluchovým postižením bývají mnohem chudší, zakládají se především na vjemech zrakových, hmatových a dalších kompenzačních smyslech, tyto představy jsou konkrétní, pevné, založené na skutečnosti.

Myšlení – proces, který se přímo váže na řeč a závisí na stupni řečového vývoje, bez slova nelze abstraktně myslet. U dětí se sluchovým postižením vznikají myšlenky na základě nepoškozených smyslů, takto získaný obsah je konkrétního charakteru, rozvoj logického myšlení je pomalejší. V období mladšího školního věku působí na vývoj myšlení učení, myšlenkové postupy se dostávají na úroveň konkrétních logických operací. V prvopočátku žáci pracují v názorně předmětové rovině, postupně se myšlenková činnost stává samostatným procesem zcela odděleným od vnímání. U žáků se sluchovým postižením je myšlení negativně ovlivněno ve všech jeho složkách, zejména ve způsobu řešení a přístupu k danému problému.

2.2 Psychomotorický vývoj u žáků se sluchovým postižením

Psychomotorikou rozumíme pohybové, motorické aktivity, které vychází z psychické aktivity dítěte nebo jeho psychických stavů. Slyšící dítě reaguje na zvuk již od počátku pohybovou aktivitou (otáčí se za zvukem, leze za zvukem...). Touto aktivitou dochází k posílení svalů, ke koordinaci pohybů, rozvíjí se sluchové vnímání, na nějž se dále váže rozvoj myšlení a řeči. U dětí se sluchovým postižením dochází k opoždění psychomotorického vývoje na základě chybění těchto podnětů, kojeneček reaguje pouze na vizuální stimulaci, stává se pasivnějším a opožděje se v motorickém vývoji. (Půstová, 1997)

Hrubá motorika zásadně ovlivňuje fyzickou zdatnost jednotlivce, umožňuje cíleně pohybovat jednotlivými částmi těla a koordinaci jednotlivých pohybů, zároveň tak zasahuje do

oblasti vnímání, rozvoje řeči, kresby a psaní. Pro dovednost psaní je velmi důležité zvládnutí pohybu dlaní, kroužení s nimi, svírání, otvírání a kývání. Na základě správného vývoje hrubé motoriky se následně rozvíjí motorika jemná. Motorický vývoj dítěte se sluchovým postižením probíhá obdobně jako u dítěte zdravého, postupně se učí ovládat jednotlivé části svého těla od hlavy až k patě. V některých případech může být vývoj dítěte se sluchovým postižením po motorické stránce ovlivněn absencí sluchového vnímání, z tohoto důvodu je důležité dítěti již od brzkého věku předkládat dostatek podnětů podle jeho postižení. Sluchové postižení nemusí negativně ovlivnit rozvoj motoriky, významnou se stává vhodně a včasné zvolená komunikační technika, v opačném případě může docházet k opoždění motorického vývoje. Ohledně této problematiky je důležité uvést rozdíl mezi slyšícími a neslyšícími rodiči, kdy neslyšící rodiče se svým dítětem komunikují znakovým jazykem, řečový vývoj tedy probíhá obdobně, jako u dětí slyšících, fungující komunikace podstatně ovlivňuje celkovou obratnost. Dalšími faktory, které mohou ovlivňovat rozvoj motoriky, je individuální tempo vývoje každého dítěte, dědičné dispozice a v neposlední řadě sociální prostředí, v němž je dítě vychováváno a vzděláváno. Působením všech těchto faktorů může docházet k zřetelným odchylkám v motorickém vývoji. (Potměšil a kol., 2012b)

Dále autor uvádí, že hrubá motorika je základem pro správný vývoj jemné motoriky, jež je závislá na rozvoji velkých pohybů celého těla. Úroveň jemné motoriky se odvíjí od zručnosti prstů a ruky a schopnosti manipulovat s drobnými předměty. Řadíme zde i grafomotoriku, která je důležitá při diagnostice školní zralosti a je považována v oblasti motoriky ruky za nejvyšší dovednost. U dětí se sluchovým postižením se mohou objevit nedostatky v oblasti jemné koordinace prstů a ruky, která se projevuje nekvalitním úchopem psací potřeby, narušenou plynulostí pohybu ruky, nesprávným přítlakem na psací potřebu. Po stránce pracovní, grafické a písemné jsou výtvořky těchto dětí méně uspořádané, nepřesné až neupravené. Při psaní se můžou vyskytnout nedokonalosti, jako jsou rozdíly ve velikosti a směru písma, velký nebo malý tlak na psací potřeby, úprava písma a pomalejší tempo psaní.

2.3 Řeč u dětí se sluchovým postižením

Řeč je velmi důležitá při zvládnutí písemného projevu, při vadě řeči dochází k negativnímu ovlivnění nejen komunikace a čtení, ale také psaní, dítě píše tak jak vyslovuje, tudíž chybně. Chybná nebo nejasná výslovnost sykavek, tvrdých a měkkých souhlásek, artikulačně blízkých hlásek se tak logicky promítá do písemného projevu dítěte. (Žáčková, Jucovičová, 2010)

Tato chybovost se bude snižovat po zvládnutí určitého stupně dovednosti čtení, obzvlášť pokud se dítě stane aktivním čtenářem, bude se setkávat s vizuální podobou slov a tyto nabyté zkušenosti aplikovat do písemného projevu. (Potměšil, 2012a)

U dětí se sluchovým postižením dochází k narušení či opoždění vývoje řeči. Na vývoj mluvené řeči spolupůsobí několik činitelů, v první řadě můžeme jmenovat sluchový potenciál dítěte a nadání pro řeč. Dále je to stupeň sluchového postižení, věk a úroveň komunikace v době, kdy došlo k postižení. K dalším faktorům patří paměť, motorické schopnosti a v neposlední řadě rodinné prostředí. Řeč, která nemůže být dostatečně kontrolována sluchem, je narušená po obsahové i zvukové stránce. Po obsahové stránce děti disponují chudší slovní zásobou, stavba vět je jednoduchá, velmi často se v řeči objevují dysgramatismy¹. (Janotová, Svobodová, 1996)

Děti s lehkým stupněm nedoslýchavostí nemají s mluvenou řečí téměř žádné obtíže, může se objevit dyslalie². Při porozumění mluvené řeči se mohou vyskytnout potíže s rozuměním koncovek, předpon, přípon. U dětí se středně těžkou nedoslýchavostí dochází pouze k částečnému osvojení, porozumění a produkci mluvené řeči, řeč vykazuje znaky patlavosti, jsou narušeny modulační faktory řeči³. Při dělení nedoslýchavosti na převodní⁴ a percepční formu⁵ můžeme charakterizovat tyto rozdíly v řeči: Při převodní nedoslýchavosti dochází k nekvalitnímu slyšení předložek, spojek a koncovek při skloňování, s následkem nesprávného osvojení a použití při vlastní produkci řeči. Percepční nedoslýchavost je specifická zkresleným slyšením nebo úplným neporozuměním řeči, v důsledku může docházet ke snížení schopnosti rozlišovat jednotlivé hlásky, což se může negativně odrazit ve vlastní produkci řeči. U dětí neslyšících rozvoj mluvené řeči neprobíhá spontánně, osvojování mluvené řeči je tedy spojeno s obtížemi při tvorbě hlásek. Řeč těchto dětí je nápadná pro výslovnost, tempo řeči, výšku hlasu, je narušená ve všech jazykových rovinách mluveného jazyka.⁶ (M. Schmidtová in Lechta, 2010)

¹ Vývojová neschopnost, až ztráta schopnosti správně užívat gramatické slovní tvary a větnou skladbu na různé úrovni. (Krahulcová, 2002)

² Vadná výslovnost jedné nebo více hlásek mateřského jazyka, ostatní hlásky jsou vyslovovány správně, také neschopnost používat hlásky nebo skupinu hlásek při komunikaci dle příslušných jazykových norem. (Valenta a kol., 2014)

³ Plynulost řeči, měnící se síla a výška hlasu, barva hlasu, správné kladení přízvuku, intonace, melodie a rytmus řeči. (Krahulcová, 2002)

⁴ Poškození zevního nebo středního ucha, vzniká bloádou nebo přerušením dráhy zvuku. (Barvíková a kol., 2015)

⁵ Poškození vnitřního ucha nebo sluchového nervu. (Barvíková a kol., 2015)

⁶ Komunikační schopnost se projevuje ve čtyřech jazykových rovinách:

- **pragmatická jazyková rovina** – schopnost vyjádřit svůj komunikační záměr
- **lexikálně-sémantická jazyková rovina** – slovní zásoba, porozumění významu slova, správné využití slov.
- **morfologicko-syntaktická jazyková rovina** – použití slovních druhů, schopnost časovat, skloňovat, stupňovat, používat rody, odvozovat slova, v oblasti syntaxe je to slovosled věty, schopnost ji formulovat aj.
- **foneticko-fonologická jazyková rovina** – zvuková stránka mluvy (Mlčáková, Vitásková., 2013)

U dětí slyšících dochází k přirozenému osvojování řeči včetně gramatických pravidel daného jazyka. U dětí se sluchovým postižením se vyskytují různorodé problémy při osvojování mluveného jazyka dané společnosti, tyto obtíže těsně souvisí s osvojováním si dalších dovedností tj. psaní, čtení, celkové porozumění jazyku při vzdělávání. (Strnadová, 1996)

Slovní zásoba u dětí se sluchovým postižením se s narůstající sluchovou ztrátou snižuje. Dítě s těžkým sluchovým postižením chápe slovo jen významově zúžené, pojetí slova je nepřesné, často pozná jen jeden význam slova. Překážkou se stává nedostatečná rozdílnost synonymních slov, která často způsobuje problémy při pochopení sdělení, obsahu věty. V mluvním projevu sluchově postižených dětí se vyskytuje vyšší podíl podstatných jmen, což je znakem konkrétního myšlení, slovesa jsou zpočátku brána pouze jako doplněk podstatných jmen. Použití přídavných jmen v mluvním projevu sluchově postižených je na nižší úrovni, přídavná jména představují vlastnosti předmětů, což vyžaduje vyšší úroveň abstraktního myšlení. Problém představuje užití předložek, kdy jsou často sluchově postiženými vynechávány nebo komoleny. Nejméně využívány jsou v mluvě sluchově postižených příslovce, tento slovní druh se opět pojí k abstrakci vztahů a kvalifikace. (Krahulcová, 2002)

Gramatický vývoj řeči závisí na stupni nedoslýchavosti, na věku, kdy k postižení sluchu došlo a typu nedoslýchavosti. Dalšími faktory, které se podílí na vývoji gramatiky, jsou schopnosti daného jedince a výchova. Seeman in Krahulcová (2002) popisuje mluvní projev nedoslýchavých jako telegraficky stručný, slova jsou vedle sebe prostě poskládána bez vazeb a ohýbání. Při komplikovanější větné struktuře dochází k problémům při chápání mluvené řeči. Dle Liebmanovy škály rozlišujeme tři stupně dysgramatismu. V prvním stupni se jedná o dysgramatismus slovní, kdy dochází k nesprávnému časování, skloňování a v důsledku jsou použity nevhodné koncovky slov. Druhý stupeň zahrnuje dysgramatismus větný, kdy dítě řadí slova bez gramatických souvislostí, větný slovosled je chybný. Do třetího stupně řadíme neschopnost souvislého vyjádření. (Krahulcová 2002)

3. Písemný projev na prvním stupni základní školy

Na základních školách jsou využívány různé způsoby písemného projevu jako výchovně vzdělávacího prostředku. Velmi důležitou roli písemný projev zastává při ověřování znalostí a dovedností žáka, kdy jsou využívány všechny typy písemného projevu, tj. opis, přepis, diktát i volný projev.

- Opísem rozumíme převedení viděných tvarů do opětovného vlastního grafického záznamu. U některých dětí se můžeme setkat v rozdílech mezi opisem z tabule a opisem z textu, který mají položený vedle sebe. Příčinou může být nepozornost, ale také opis po písmenech, kdy žák nevnímá obsah textu a dopouští se chyb.
- Přepis znamená přenesení tiskacích písmen textu do podoby psacích písmen. Vyžaduje tedy navíc od opisu znalost tvarů psacích písmen.
- Oblíbeným prostředkem pro ověřování úrovně jazykových dovedností je diktát, jež umožňuje pedagogovi zjistit dovednost žáka aplikovat gramatická pravidla, dalším jeho využitím může být automatizace nebo opakování probraného učiva.
- Volné psaní ukazuje především schopnost písemně vyjádřit správně své myšlenky po významové a větné stránce a motoricky tento úkol provést. (Zelinková, 2007)

Pro ověřování znalostí zejména v naukových předmětech je nejen na základních školách užíván didaktický test, jenž je písemnou zkouškou, s jejíž pomocí získává pedagog ve výuce informace o míře zvládnutí a osvojení probraného učiva žáky. Samostatný test se může skládat z různých testových položek. Testovou položkou rozumíme úkol, úlohu nebo problém zahrnutý v testu. (Havlíková, 2011)

Dále tato autorka vymezuje tyto druhy testových úloh:

- otevřené široké úlohy
 - vyžadují rozsáhlejší odpovědi například při ověřování komplexních dovedností,
- otevřené úlohy se stručnou odpovědí
 - žádají vlastní krátkou odpověď, většinou se jedná o určité slovo, krátkou větu. Tyto úlohy můžeme dále dělit na produkční, kdy zkoušený písemně odpovídá na zadanou otázku, nebo doplňovací, kdy žák doplňuje vynechané místo ve větě,
- uzavřené dichotomické otázky
 - jsou zde uvedeny dvě odpovědi, z nichž jedna je správná,

- uzavřené úlohy s výběrem odpovědi
 - skládají se z otázky a nabídnutých odpovědí, kdy je jedna správná, popřípadě může být správných odpovědí více, v některých případech je žádána volba nesprávné odpovědi,
- uzavřené přiřazovací úlohy
 - zahrnují dvě skupiny pojmů, které jsou testovanými k sobě přiřazovány,
- uzavřené seřazovací úlohy – jedná se o uspořádávání pojmů dle předem stanovených hledisek.

Písemný projev u žáka se sluchovým postižením na prvním stupni běžné základní školy

Osvojení si jazyka v psané i mluvené formě se stává pro žáka se sluchovým postižením celoživotním procesem. Čtení je považováno za klíčovou schopnost pro další vzdělávání dítěte, jeho zvládnutí zlepšuje kvalitu mluvené řeči a to po všech jejích stránkách, Na základě čtení se u dítěte rozšiřuje slovní zásoba a je předlohou pro gramatiku. (Potměšil, 2012a)

Fabiánková, Havel, Novotná (1999) uvádí, že pro získání dovednosti psát je klíčové, aby došlo k zapojení celé řady duševních procesů, jako je rozlišení významové a zvukové stránky řeči, uvědomění si kontextu zvukové a grafické podoby, analýza slov na jednotlivé fonémy a převedení na grafémy. Následně je důležitá schopnost jednotlivé grafémy analyzovat a zapsat. Pro psaní jako senzomotorickou činnost je nutná souhra základních mozkových funkcí, smyslů a motoriky. Mezi další aspekty ovlivňující osvojení této znalosti patří rodinné prostředí, předškolní vzdělávání a vnitřní motivace žáka. Návik psaní je provázaný se čtením, vychází z poznání písmen tiskacích. Žáci se postupně naučí psát písmena malé a velké abecedy, které následně spojují do slabik, slov a vět, velmi důležitou složkou je schopnost sluchové analýzy a syntézy. Postupně dochází ke zdokonalování rukopisu. Ve třetím ročníku je psaní natolik zautomatizováno, že je dítě schopné se soustředit na obsah psaného, a může být využito jako vyučovací prostředek i v ostatních předmětech.

Potměšil a kol. (2012a) uvádí, že u dětí se sluchovým postižením není potřeba k nácviku psaní užívat jinou metodu než u dětí slyšících. Upozorňuje na neschopnost žáka odezírat při nácviku tvaru písmene, kdy se soustředí na vlastní psaní a předlohu na tabuli. Za vhodné a samozřejmé považuje umístění předlohy písmen na lavici žáka se sluchovým postižením, žák tak provádí pouze pohyb očima po lavici a může tak dojít ke zkrácení doby, kdy dochází k vlastnímu psaní, rovněž připomíná, že i v tomto případě zůstává neschopnost žáka odezírat a získávat tak doplňující informace. **Psaní diktátů** u žáků se sluchovým postižením má svá

specifika, při jejich psaní by měl být učitel ve zrakovém kontaktu s žákem a přizpůsobit diktování možnostem žáka. Je nutné již od prvopočátku u žáků dbát na vyvozování písmen při spodobě znělosti. Při psaní diktátů dochází ke sluchovým chybám, žák správně neslyší slovo, nerozumí jeho obsahu a nedokáže si spojit obraz slova s tím, co již zná, tato schopnost se postupně vyvíjí s rozvíjející se dovedností čtení. Z tohoto důvodu by neměly být sluchové chyby tj. záměna znělých a neznělých souhlásek, dlouhých a krátkých samohlásek, měkčení, vynechávání koncovek zahrnuty do koncového hodnocení diktátu. V případě častých neúspěchů je vhodné diktáty nahradit doplňovacím cvičením. **Vlastní písemný** projev žáků se sluchovým postižením bývá jednodušší, objevují se gramatické chyby, agramatismy, zkomolení některých slov. Může docházet k záměně obsahu slova s obdobným. (Potměšil a kol., 2012a)

Podle Krahulcové (2002) se písemný projev sluchově postižených projevuje stručností, nebo naopak hromaděním nadbytečných slov. Slova jsou vedle sebe pokládána bez vazeb a ohýbání. Potíže se vyskytují např. při volbě předložek. Problematika blíže rozebrána v kapitole 2. 3.

Písemný projev v **matematice**, žákům se sluchovým postižením nečiní výrazné problémy, nedostatky se mohou objevit při ověřování znalostí formou diktovaných desetiminutovek, kdy může dojít k záměně čísel v důsledku přeslechu. (Potměšil, 2012a)

Přeslechy a záměna podobných slov se týká také výuky **cizího jazyka**. Objevují se zde obdobné potíže jako ve výuce jazyka českého. Vadná výslovnost a špatné porozumění se často přenáší do písemného projevu. U žáků ve 4. stupni podpory sluchové postižení natolik ovlivňuje výuku cizího jazyka, že se cizí jazyk vyučuje psanou formou. (Barvíková, 2015)

Na prvním stupni základní školy je výuka cizího jazyka založena především na rozvoji slovní zásoby. Rozvoj slovní zásoby není u těchto žáků založen na poslechu, ale probíhá na základě vizuálního vnímání, jedná se o spojení písemné formy anglického slova, překladu českého slova, obrázkové podpory nebo konkrétní situace. (Brožík, 2010)

V předmětech typu jako je **prvouka** se u žáků se sluchovým postižením projevuje menší slovní zásoba a neznalost některých běžně užívaných pojmů, které by měli vzhledem k svému věku znát. Největší překážkou je velké kvantum nových pojmů, jež si žáci musí osvojit. To jim často činí problémy, protože tyto pojmy nechápou, hůře si osvojují jejich smysl nebo vztahy mezi nimi. Potíže jim působí také hodnotné znovuvybavení a zopakování probrané látky. S množstvím a obtížností učiva může dojít k prohloubení těchto problémů, proto je velmi důležité zvolit vhodnou metodu ověřování vědomostí jakou je přiřazování, výběr, testy. (Potměšil, 2012a)

Písemný projev žáků se sluchovým postižením je velmi ovlivněn jejich sluchovou vadou, osvojit si tuto dovednost znamená osvojit si její dílčí kompetence, jako je gramatika a pravidla českého jazyka, porozumění textu, schopnost sdělovat své vlastní myšlenky. Velkým problémem se stává nedostatečná slovní zásoba, záměna podobných hlásek, abstraktní podoba slov aj. Jejich jazykové znalosti jsou tak dány výsledkem vynaloženého úsilí a cíleného učení. (Roučková, 2012)

PRAKTICKÁ ČÁST

Svou bakalářskou práci jsem chtěla zaměřit na specifika ve vzdělávání u žáků se sluchovým postižením na běžné základní škole. Během studování odborné literatury jsem zjistila, že je to téma velice obsáhlé, a proto jsem se zaměřila pouze na kompenzaci písemného projevu u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni běžné základní školy.

4. Metodologická část

Cílem průzkumu je: *Zjistit možnosti kompenzace písemného projevu žáků se sluchovým postižením na 1. stupni běžných základních škol.*

Pro účely své práce jsem zvolila kvalitativní model průzkumu. Kvalitativní přístup dle Reichla (2009) umožňuje zkoumání mnoha aspektů u mála objektů, jedná se o nenumerné šetření s interpretací sociální reality, snaží se porozumět zkoumanému sociálnímu problému, pokouší se vytvářet jeho obraz v celistvé podobě, umožňuje hlouběji proniknout do dané problematiky.

Strauss a Corbinová (in Miovský, 2006) uvádí, že tato metoda může být důležitá pro zjištění nových názorů na jevy, o kterých už něco víme, také nám umožňuje získat podrobnější informace o zkoumaných fenoménech, jež se hůře odhalují v kvantitativním výzkumu.

4.1 Etické aspekty průzkumu

Při provádění kvalitativního průzkumu zabývajících se lidmi je nutné respektovat etické principy. Tyto je nutné uplatňovat ve všech fázích výzkumu. Mezi základní zásady patří důvěrnost, která v sobě zahrnuje zachování anonymity. Ta je zajištěna před začátkem výzkumu, kdy jsou respondenti informováni výzkumníkem, že jejich výpovědi budou použity pouze k výzkumným účelům a jejich identita zůstane utajena. Další zásadou je získání a respektování souhlasu účastníků výzkumu se zapojením, jedná se o tzv. informovaný souhlas, kdy zkoumaný subjekt dobrovolně souhlasí se zařazením do výzkumu a zároveň je výzkumníkem seznámen se záměrem a cílem výzkumu. (Skutil a kol., 2011)

V této práci je důvěrnost zachována díky anonymitě účastníků výzkumu, kdy byli účastníci obeznámeni s tím, že nikde nebudou uvedena jejich jména, v rámci výzkumu jsou označováni čísly.

Před vlastním průzkumem byla zásada důvěrnosti zabezpečena písemným informovaným souhlasem všech zúčastněných participantů. Participantů vstupovali do průzkumu dobrovolně s vědomím, že mohou kdykoliv z průzkumu odstoupit, s tímto právem byli seznámeni ještě před zahájením výzkumné práce. Dále jim byl objasněn záměr, cíl a průběh průzkumu. Z důvodu zachování anonymity účastníků výzkumu je v příloze č. 2 a č. 3 uveden pouze vzor informovaných souhlasů zákonných zástupců a učitelů žáků se sluchovým postižením. Originály jsem pečlivě uschovala na místě, které není volně přístupné.

4.2 Průzkumný problém

Užívání jazyka jak v jeho mluvené, tak i písemné formě je velmi důležité nejen pro jazykové vzdělávání, ale také umožňuje žákům osvojování poznatků v dalších oblastech edukace. Písemný projev ve všech jeho formách je ve škole důležitým vyučovacím prostředkem. Výuka a následné využití psaní ve vzdělávání by měly respektovat individuální rozdíly mezi žáky a nabídnout žákům dostatek možností pro jejich vlastní rozvoj.

U žáků se sluchovým postižením může v důsledku jejich postižení docházet k obtížím při zvládnutí písemného projevu a jsou tak znevýhodněni oproti intaktním spolužákům, a tak mě zajímalo, jakým způsobem učitelé na běžných základních školách možné nedostatky při užití písemného projevu u žáků se sluchovým postižením vyrovnávají. Pro získání potřebných informací a osvětlení průzkumného problému jsem považovala za důležité analyzovat zkušenosti a reálné možnosti kompenzace písemného projevu v praxi jednotlivých učitelů žáků se sluchovým postižením na běžných základních školách.

4.3 Cíle průzkumu a průzkumné otázky

Na základě průzkumného problému byly stanoveny tyto cíle průzkumu a průzkumné otázky.

Hlavní cíl:

- *Zjistit možnosti kompenzace písemného projevu žáků se sluchovým postižením na 1. stupni běžných základních škol.*

Dílčí cíle:

- *Zjistit možnosti kompenzace opisu u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni běžných základních škol.*

- *Zjistit možnosti kompenzace psaní diktátu u žáků se sluchovým postižením na běžné základní škole.*
- *Zjistit možnosti kompenzace vlastního písemného projevu u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni základních škol.*
- *Zjistit možnosti kompenzace písemného ověřování znalostí v naukových předmětech na 1. stupni běžných základních škol.*
- *Zjistit jakým způsobem učitelé získávají informace o možnostech kompenzace písemného projevu u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni běžných základních škol.*

K dosažení výše uvedených cílů byly stanoveny tyto průzkumné otázky:

- *Jakým způsobem učitelé kompenzují opis u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni běžných základních škol?*
- *Jakým způsobem učitelé kompenzují psaní diktátů u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni běžných základních škol?*
- *Jakým způsobem učitelé kompenzují vlastní písemný projev u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni běžných základních škol?*
- *Jakým způsobem učitelé kompenzují písemné ověřování znalostí v naukových předmětech u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni běžných základních škol?*
- *Jakým způsobem učitelé získávají informace o možnostech kompenzace písemného projevu u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni běžných základních škol?*

4.4 Průzkumný soubor

Participantů byli zvoleni pomocí metody záměrného výběru, jedná se o postup, kdy dochází k cílenému vyhledávání účastníků podle stanovených kritérií výběru, kritériem je určitá vybraná vlastnost či projev této vlastnosti. Na základě tohoto postupu jsou vyhledáváni pouze ti účastníci, jež stanovená kritéria splňují. (Miovský, 2006)

Nejdříve byl proveden výběr základních škol. Protože žijí a pracují v okrese Jeseník, byly na základě dostupnosti pro realizaci vlastního výzkumu osloveny základní školy z tohoto okresu. Pomocí internetových stránek [www. SeznamSkol.eu](http://www.SeznamSkol.eu) jsem si vyhledala základní školy v okrese Jeseník, zjištěný počet byl 11 základních škol. Na základě uvedených kontaktů na těchto stránkách jsem oslovila elektronickou formou v červnu 2017 ředitele těchto základních

škol, abych zjistila, zda se na prvním stupni těchto škol vzdělávají žáci se sluchovým postižením. V rozmezí pěti dnů mně zpětně elektronickou formou odpovědělo devět ředitelů základních škol, se zbylými dvěma jsem se následně spojila telefonicky. Z celkového počtu jedenácti škol jsem získala jedenáct odpovědí na dotaz, zda se na prvním stupni jejich školy vzdělává žák se sluchovým postižením. Odpovědělo tedy 100% dotazovaných. Na základě jejich odpovědí bylo zjištěno celkem pět žáků se sluchovým postižením vzdělávaných na prvním stupni základních škol na Jesenicku.

Pro výzkum bylo důležité vybrat učitele, kteří učí žáky se sluchovým postižením, dle stanovených kritérií, které jsou uvedeny níže, k čemuž bylo potřebné získat informovaný souhlas zákonných zástupců žáků, bez kterého bych nemohla získat informace potřebné pro výběr průzkumného souboru, dále spolupráci vedení škol a v neposlední řadě informovaný souhlas učitelů. Informovaný souhlas zákonných zástupců je uveden v příloze č. 2. Ředitelé škol byli velice vstřícní, rodičům žáků se sluchovým postižením předali informace o mně a mé bakalářské práci, a dále také kontakty na mě ve formě emailu a telefonního čísla. Na základě emailové korespondence realizované ze strany rodičů byla s nimi sjednána schůzka, která vedla k získání informovaného souhlasu rodičů. Na základě tohoto souhlasu jsem mohla získat podrobnější informace o žácích se sluchovým postižením, a tak uskutečnit záměrný výběr výsledného průzkumného souboru, kdy se jednalo o učitele žáků dle těchto stanovených kritérií:

- **učitel žáka s těžkým percepčním sluchovým postižením, který využívá sluchadlo**
- **učitel žáka s prelingvální ztrátou sluchu⁷**
- **učitel 3. – 4. ročníku běžné základní školy** – toto kritérium jsem stanovila na základě poznatku o využívání psaní jako vyučujícího prostředku i v dalších předmětech, viz kapitola 3
- **učitel s pedagogickou praxí 25 let a více**

Všechna tato kritéria jsem volila tak, aby výsledný soubor měl v teoretické rovině stejné výchozí předpoklady. Na základě stanovených kritérií se průzkumný soubor zúžil z pěti na tři participanty průzkumu. Jeden z možných zúčastněných průzkumu nesplňoval bod, který vyžaduje učitele 3. - 4. ročníku, jednalo se o učitele prvního ročníku, kde teprve dochází k osvojování dovednosti psaní. Druhý z participantů nesplňoval kritérium učitele žáka s těžkým percepčním sluchovým postižením, jednalo se o učitele žáka s jednostrannou hluchotou a taktéž nesplňoval kritérium učitele žáka využívající kompenzační pomůcku.

⁷ K poškození sluchových funkcí došlo před ukončením základního vývoje jazyka a řeči, v průměru okolo 6. roku věku. (Valenta a kol., 2014)

Se všemi participanty výzkumu jsem se seznámila během realizace jejich výběru, kdy jsem měla možnost jim poskytnout informace o cíli a průběhu mé práce, zejména o metodě rozhovoru, který bude nahráván. Jednalo se o ženy a všechny byly ochotné se do průzkumu zapojit.

4.5 Charakteristika průzkumného souboru

Jak je zmíněno výše, dle stanovených kritérií byl pro tento průzkum vybrán soubor tří pedagogů z běžných základních škol na Jesenicku, všichni dotazovaní byli ženy, ochotné se průzkumu zúčastnit.

Paní učitelka č. 1

Délka pedagogické praxe paní učitelky je 25 let, má vystudovaný obor Speciální pedagogika pro učitele na Masarykově univerzitě v Brně. S výukou žáka se sluchovým postižením neměla žádné předešlé zkušenosti. Ve třídě má 24 žáků, z toho dvě děti s LMP, jedno se sluchovým postižením, jedno s ADHD a tři děti s SPU. Ve třídě s paní učitelkou spolupracují dva asistenti pedagoga. Paní učitelka je třídní učitelkou žáka se sluchovým postižením od první třídy.

Paní učitelka č. 2

Délka pedagogické praxe paní učitelky je 30 let, studovala obor Speciální pedagogika na Univerzitě Palackého v Olomouci. Paní učitelka měla již jednu předešlou zkušenost s výukou žáka se sluchovým postižením v rámci své praxe při studiu vysoké školy. Ve třídě má 22 žáků, z toho jednoho žáka se sluchovým postižením. Ve třídě je asistent pedagoga. Paní učitelka je třídní učitelkou žáka se sluchovým postižením od první třídy.

Paní učitelka č. 3

Délka pedagogické praxe paní učitelky je 30 let, studovala obor Speciální pedagogika bakalářské studium na Univerzitě Palackého v Olomouci, magisterské studium obor Speciální pedagogika pro 1. stupeň si dodělávala v Praze na Univerzitě Jana Amose Komenského. Paní učitelka nemá předchozí zkušenost s výukou žáka se sluchovým postižením. Ve třídě má 14 žáků, z toho jednoho žáka se sluchovým postižením. Ve třídě je asistent pedagoga. Paní učitelka je třídní učitelkou žáka se sluchovým postižením teprve od začátku tohoto školního roku 2018/2019.

4.6 Metoda sběru dat

Pro průzkum byla zvolena metoda shromažďování dat pomocí rozhovorového šetření. Byl zde použit polostrukturovaný rozhovor, z důvodu možnosti využití otevřených otázek, díky nimž je možno se během rozhovoru dotazovat na další fakta a žádat vysvětlení nebo zdůvodnění. S předem stanoveným záměrem bylo vytvořeno pro potřeby výzkumu patnáct otázek, z nichž prvních šest představují otázky úvodní. Jak Reichl (2009) uvádí, pokládání otázek by se mělo řídit několika základními pravidly. Na začátku rozhovoru by se měly objevit otázky úvodní, které vytváří kontakt mezi účastníky rozhovoru. Následně byly zbylé otázky rozčleněny do pěti průzkumných otázek.

- Otázky, které navazují prvotní kontakt s dotazovaným.

Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

Jaký obor jste studovala na vysoké škole?

Měla jste již dříve zkušenosti s výukou žáka se SP?

Kolik máte žáků ve třídě?

Máte ve třídě přiděleného AP?

Vedete třídu, kde je vzděláván žák se sluchovým postižením, od prvního ročníku?

- Jakým způsobem učitelé kompenzují opis u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni běžných základních škol?

Jakým způsobem kompenzujete opis textu z učebnice u žáka se sluchovým postižením?

Jakým způsobem kompenzujete opis textu z tabule u žáka se SP?

Používáte-li více způsobů kompenzace, který upřednostňujete?

- Jakým způsobem učitelé kompenzují psaní diktátů u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni běžných základních škol?

Jakým způsobem kompenzujete psaní diktátů u žáka se sluchovým postižením?

Používáte-li více způsobů kompenzace, který upřednostňujete?

- Jakým způsobem učitelé kompenzují vlastní písemný projev u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni běžných základních škol?

Jakým způsobem kompenzujete vlastní písemný projev u žáka se sluchovým postižením?

Používáte-li více způsobů kompenzace, který upřednostňujete?

- Jakým způsobem učitelé kompenzují písemné ověřování znalostí v naukových předmětech u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni běžných základních škol?

Jakým způsobem kompenzujete písemné ověřování znalostí v naukových předmětech u žáka se sluchovým postižením?

Používáte-li více způsobů kompenzace, který upřednostňujete?

- Jakým způsobem učitelé získávají informace o možnostech kompenzace písemného projevu u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni běžných základních škol.

Jakým způsobem získáváte informace o možných metodách kompenzace písemného projevu u žáků se sluchovým postižením?

4.7 Průběh průzkumu

Při výběru průzkumného souboru jsem vyučujícími objasnila důvod výběru mého výzkumu a seznámila jsem je s jeho cílem. Také jsem se s nimi předběžně domluvila na místě, kde by mohl být realizován rozhovor. Všechny souhlasily s restauračním zařízením v místě jejich bydliště. S každou paní učitelkou jsem si před individuální schůzkou telefonicky domluvila termín v závislosti na jejich volném čase. Se všemi dotazovanými jsem se domluvila na schůzce v průběhu jednoho týdne od telefonického rozhovoru. U paní učitelky č. 3 následně došlo ke změně termínu domluvené schůzky z důvodu pracovní vytíženosti a byl posunut téměř o měsíc. Při setkání v domluveném restauračním zařízení jsme si našly klidné místo. Ve všech případech se jednalo o malý salónek, který je využíván pro uzavřenou společnost. Při rozhovoru jsem seděla vždy naproti dotazovaným. Před zahájením rozhovoru jsem paní učitelky informovala, že je pořizován záznam, na kterém jsme se domluvily, dále podepsaly informovaný souhlas a seznámila jsem je s eventualitou kdykoliv rozhovor přerušit nebo ukončit. Informovaný souhlas je uveden v příloze č. 3. Také byly ujistěny o anonymitě rozhovoru a příležitosti na jakoukoliv otázku neodpovědět, pokud nebudou chtít. V případě nepochopení otázky mohly dotazované kdykoliv žádat dovysvětlení, žádná tuto možnost nevyužila. Rozhovor probíhal podle dopředu připraveného schématu, odhadovaná časová dotace třiceti minut nebyla ani u jedné z participantek překročena.

Rozhovory s jednotlivými dotazovanými byly uskutečněny v těchto dnech.

Paní učitelka	Datum rozhovoru
Paní učitelka č. 1	18. 12. 2018
Paní učitelka č. 2	19. 12. 2018
Paní učitelka č. 3	9. 1. 2019

(Tabulka č. 1 Data rozhovorů)

Po skončení jednotlivých rozhovorů byla zaznamenaná data pečlivě přepsána, jako podklad pro analýzu a interpretaci. Přepisy všech rozhovorů lze najít v přílohách č. 4 – 6.

5. Analýza a interpretace dat

Data, jež jsem získala pomocí polostrukturovaného rozhovoru, jsem si svolením participantů nahrávala na diktafon. Ke zpracování těchto dat jsem uplatnila metodu prostého výčtu. Podle Miovského (2006) se tato metoda nachází na rozhraní kvalitativního a kvantitativního přístupu. Prostřednictvím této metody vystihujeme vlastnost určitého jevu na základě četnosti jeho výskytu nebo v souvislosti poměru jeho výskytu k jinému jevu. Jak dále uvádí Čermák a Štěpáníková in Miovský (2006), frekvence a intenzita určitého jevu může přinášet informaci kvalitativního charakteru. Kvantita je tedy v některých případech nositelem důležitého obsahu pro vysvětlení kvalitativních údajů.

V první fázi jsem rozhovor z audionahrávky přepsala do textové podoby, totožnost přepisovaného rozhovoru s audionahrávkou jsem si ověřovala opakovaným přehráváním. Přepisy rozhovorů jsou uvedeny v příloze č. 4 - 6. Následně jsem přepsané odpovědi jednotlivých participantů rozebrala, odstranila jsem části, které nebyly významné pro tento průzkum, a poté jsem je přiřadila k jednotlivým průzkumným otázkám.

- **Analýza a interpretace dat**

Jednotlivé odpovědi participantů jsem přiřadila ke stanoveným průzkumným otázkám, které by měly vést k naplnění dílčích cílů.

1. Jakým způsobem učitelé kompenzují opis u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni běžných základních škol?

Učitelka č. 1 uvádí, že u žákyně se sluchovým postižením není potřeba žádná kompenzace opisu, ať už se jedná o opis z tabule nebo učebnice. Žákyně píše bez chyb a úhledně. Také uvádí, že správnost zápisu kontroluje paní asistentka, která je u žákyně plný počet vyučovacích hodin.

Učitelka č. 2 mi sděluje, že žákyně opis z učebnice, či pracovního sešitu zvládá někdy s chybami, ale zvládá. Opis z tabule už paní učitelka nahrazuje svými vytvořenými pracovními listy, kde si žákyně pouze z tabule něco dopisuje nebo kreslí. Při delších zápisech a zejména v pozdějších hodinách paní učitelka tiskne celý zápis, žákyně si jej nalepí a v něm si podtrhává na základě instrukcí nebo dokresluje. Také pracují s pracovním sešitem, který žákyně vyplňuje

s pomocí paní asistentky. Důvodem kompenzace opisu z tabule je neúhlednost a neúplnost zápisu z důvodu únavy, a to zejména v pozdějších hodinách. Dalším příčinou je pomalejší tempo žákyně, které je způsobené potřebou zrakové kontroly jakékoliv promluvy během zápisu. Paní učitelka při zápisech nejčastěji volí variantu lepení a podtrhávání s dokreslováním obrázků, ale ani ostatním způsobům kompenzace se nevyhýbá.

Učitelka č. 3. uvádí, že opis žákyně z učebnice zvládá, popřípadě si pomáhá záložkou, dále se zmiňuje o zhoršené kvalitě opisu, pokud se žákyni nechce nebo dostane opis za domácí úkol, jeho kvalita se zhoršuje. Domácí příprava žákyně je dle slov paní učitelky nedostatečná, rodina v tomhle ohledu příliš nefunguje. Opis z tabule žákyni taktéž nedělá problém, paní učitelka to potvrzuje slovy „*umí psát pěkně*“. V pozdějších hodinách, kdy písmo není tak úhledné, paní učitelka využívá lepení jednotlivých písmen a slov do vět s pomocí paní asistentky. Žákyně často využívá pracovní sešit, v němž pracuje s dopomocí paní asistentky. Kompenzace opisu je tedy velmi malá, výjimečně paní učitelka využívá lepení písmen, slov.

2. Jakým způsobem učitelé kompenzují psaní diktátů u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni běžných základních škol?

Učitelka č. 1 na otázku jakým způsobem kompenzuje psaní diktátů u žákyně se sluchovým postižením, odpovídá, že píše klasické diktáty s pomocí odezírání, žákyně sedí ve druhé lavici u okna, otočena uchem s menší sluchovou ztrátou do třídy, v případě neporozumění diktovaného slova paní učitelka slovo zopakuje. K typickým chybám, jako je například záměna znělých a neznělých hlásek, u žákyně dochází minimálně, pokud se tak stane, paní učitelka tento stav nevyhodnocuje jako chybu. Diktáty jsou hodnoceny známkou 1, 2. K náhradě diktátů tedy nedochází.

Učitelka č. 2 mi sděluje, že žákyně na doporučení speciálně pedagogického centra píše doplňovací cvičení, a to v podobě klasického písemného doplňování, anebo využívají možnosti tabletu, počítače. Dále paní učitelka zmiňuje skládání písmen, kdy žákyně podle předlohy skládá slovo, větu a doplňuje požadovaný pravopisný jev. Samotnému doplňování předchází příprava. Ze všech vyjmenovaných možností nejčastěji paní učitelka využívá psaní doplňovacího cvičení na tabletu.

Učitelka č. 3 uvádí, že žákyně píše pouze doplňovací cvičení, z důvodu chybovosti vyplývající z tohoto postižení. Paní učitelka využívá pouze tuto možnost kompenzace.

3. Jakým způsobem učitelé kompenzují vlastní písemný projev u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni běžných základních škol?

Učitelka č. 1 se k tomuto tématu vyjadřuje takto: Žákyně není schopna samostatného písemného projevu, vždy pracuje s asistentkou pedagoga, která jí pomáhá návodnými otázkami a vede ji, přesto jsou věty krátké a holé. Jiný způsob náhrady paní učitelka nevyužívá.

Učitelka č. 2 uvádí, že žákyně není schopná samostatného písemného projevu, pracuje s pomocí asistentky pedagoga, věty jsou krátké a jednoduché. Dále paní učitelka využívá pracovních listů, které si sama vytváří, žákyně v nich doplňuje nebo skládá věty. Někdy paní učitelka použije pracovní listy pro sluchově postižené, jež využívala u žákyně v dřívějších ročnících. Další pomůcku pro rozvoj a vlastní písemný projev žákyně si paní učitelka vytvořila sama, jedná se o kartičky se slovy, které žákyně skládá do vět. Při produkci vlastního písemného projevu žákyně se sluchovým postižením paní učitelka upřednostňuje zjednodušení a tvoření pod vedením paní asistentky.

Učitelka č. 3 k tomuto tématu se vyjadřuje takto: Žákyně samostatně vlastní projev nezvládá, neumí poskládat delší větu, objevují se agramatismy, neskloňuje, nečasuje. Jednoduché věty o třech až šesti slovech zvládne. Paní učitelka využívá obrázkovou přílohu, dále uvádí Tabulky ke čtení III., jež obsahují různé pracovní listy pro rozvoj slovní zásoby a komunikační schopnosti. Také používá vlastní pracovní listy, kde je písemné doplňování podpořené obrázkem, text je jednoduchý. Žákyně vytváří vlastní písemný projev pod vedením asistentky pedagoga. Nejčastěji paní učitelka využívá vlastní pracovní listy.

4. Jakým způsobem učitelé kompenzují písemné ověřování znalostí v naukových předmětech u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni běžných základních škol?

Učitelka č. 1 uvádí, že pro ověřování znalostí používá testy s kroužkováním správné odpovědi, někdy přiřazování správné odpovědi. U lehčích otázek vyžaduje jednoslovnou odpověď. Upřednostňuje však testy s kroužkováním správné odpovědi z důvodu jednoznačnosti a správného pochopení zadání.

Učitelka č. 2 využívá testy s možností jednoslovné nanejvýš dvojslovné odpovědi, někdy používá spojování, a to především v anglickém jazyce. Dále používá vlastní vytvořené kartičky, ukázky těchto kartiček jsou předloženy v příloze č. 1. Žákyně tyto kartičky k sobě přiřazuje, skládá. Další možností jsou programy na PC, které obsahují různé testy. Nejvíce paní učitelka užívá testy s možností kroužkování, kterým dává přednost před ostatními.

Učitelka č. 3 upřednostňuje ústní zkoušení, písemný projev používá výjimečně a to formou doplnění jednoho, dvou slov, u některých otázek žákyně se sluchovým postižením odpovídá malováním obrázků.

5. Jakým způsobem učitelé získávají informace o možnostech kompenzace písemného projevu u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni běžných základních škol.

Učitelka č. 1 uvádí spolupráci s pracovníci ze Speciálně pedagogického centra Olomouc.

Učitelka č. 2 taktéž uvádí pracovníci ze Speciálně pedagogického centra Olomouc a částečně internet, kde si vyhledá a následně upraví vhodné materiály pro svou potřebu.

Učitelka č. 3 rovněž uvádí pracovníci ze Speciálně pedagogického centra Olomouc. Vyhledává i na internetu, ale uvádí, že materiálů je málo. Také někdy využívá zkušenosti a nápady svých kolegů.

- **Zodpovězení průzkumných otázek**

V rámci výzkumného šetření bylo položeno pět otázek, týkajících se kompenzace písemného projevu žáků se sluchovým postižením. Z informací získaných z rozhovorů participantů vyplynuly tyto poznatky, díky nimž dochází k naplnění jednotlivých dílčích cílů. Pro větší přehlednost jsem zjištěné údaje zpracovala rovněž do tabulek.

Otázka č. 1: Jak učitelé kompenzují opis u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni běžných základních škol?

Kompenzace opisu u žáků se sluchovým postižením je žádná nebo velmi malá. Opis z učebnice žáci zvládají, dotazovaní v tomto případě neuvádějí žádný způsob kompenzace.

V případě opisu z tabule dvě participantky ze tří užívají možnost kompenzace zápisu formou lepení textu, slov nebo jednotlivých písmen. Při lepení celého textu si žák se sluchovým postižením podtrhává důležité informace na základě instrukcí, popřípadě dokresluje obrázek. Tuto možnost náhrady upřednostňuje jedna z dotazovaných nad ostatními. Další možností kompenzace je práce s pracovním sešitem, tuto možnost využívají dvě participantky ze tří. Jedna z těchto participantek rovněž využívá vlastní vytvořené pracovní listy. Jedna z dotazovaných nevyužívá žádný způsob kompenzace, žákyni pod vedením paní asistentky zápis z tabule nečiní potíže.

Možnosti kompenzace opisu z tabule	Využití kompenzace participanty	Preference uvedené kompenzace
Lepení textu	2	1
Pracovní sešit	2	1
Vlastní pracovní listy	1	
Žádný způsob kompenzace	1	1

(Tabulka č. 2 Kompenzace opisu)

Z výzkumu tedy vyplývá, že opis textu z učebnice žáci se sluchovým postižením zvládají a nečiní jim výrazné potíže, tudíž není využíván žádný způsob kompenzace. Opis z tabule již žákům se sluchovým postižením může činit potíže, tempo opisu může být pomalejší z důvodu zrakové kontroly při dovysvětlení nové látky nebo jakékoliv promluvy ve třídě, dále se může projevit zhoršená kvalita písma v důsledku únavy v pozdějších hodinách. Lze tedy uvést, že v případě výskytu výraznějších obtíží při opisu z tabule dochází ke kompenzaci písemného projevu žáka se sluchovým postižením formou lepení textu, kdy žák nadále může s textem na základě instrukcí pracovat. Další náhradou opisu je práce v pracovních sešitech nebo ve vlastních vytvořených pracovních listech. Ve všech uvedených případech je náhrada písemného projevu užívána tak, aby žák se sluchovým postižením byl aktivním účastníkem edukačního procesu.

Otázka č. 2: Jak učitelé kompenzují psaní diktátů u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni běžných základních škol?

Vědomosti o správnosti psaní gramatických jevů v českém jazyce jsou u žáků se sluchovým postižením ověřovány pomocí diktátů, pokud je žák zvládá a nečiní mu potíže. V případě

častých neúspěchů píše žák se sluchovým postižením doplňovací cvičení. Tuto možnost využívají dvě participantky ze tří, přičemž jedna uvádí také doplňovací cvičení na tabletu nebo PC. Jedna z dotazovaných také uvádí kompenzaci diktátu prostřednictvím skládání slov z jednotlivých písmen, preferuje však doplňovací cvičení, a to především na tabletu.

Možnosti kompenzace diktátu	Využití kompenzace participanty	Preference uvedené kompenzace
Doplňovací cvičení	2	1
Doplňovací cvičení na tabletu, PC	1	1
Skládání slov z jednotlivých písmen	1	
Žádný způsob kompenzace	1	1

(Tabulka č. 3 Kompenzace diktátu)

Můžeme tedy uvést, že ověřování pravopisných jevů pomocí diktátů je možné, pokud žákovi se sluchovým postižením nečiní potíže, v tomto případě není nutné využívat náhradu písemného projevu, velmi důležité je však nehodnotit typické chyby, ke kterým může z důvodu postižení docházet. V případě výraznějších obtíží učitelé používají doplňovací cvičení, a to v několika variantách: předtištěná forma doplňovacích cvičení, doplňovací cvičení na PC nebo tabletu. Tady bych chtěla zmínit skutečnost, že materiální možnosti škol jsou různé a není tedy možné využívat vždy více forem doplňovacích cvičení. Další zjištěnou variantou kompenzace písemného projevu je skládání slov podle předlohy s doplněním pravopisného jevu, tuto formu paní učitelka využívá od první třídy, kdy žáci pracují se skládací abecedou, tuto metodu u žáka se sluchovým postižením posunula i do dalších ročníků. Tato metoda se mi jeví jako velmi zajímavá, žák nedopisuje pouze jedno písmeno, ale musí skládat celé slovo, nebo větu, vytváří si vlastní interakci obraz celého slova, věty a dochází tak k upevňování tvaru jednotlivých slov.

Otázka č. 3: Jak učitelé kompenzují vlastní písemný projev u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni běžných základních škol?

Všechny tři participantky využívají při vlastním písemném projevu žáka se sluchovým postižením pomoc asistenta pedagoga, který vede žáka při tvoření jeho písemného projevu. Dvě participantky ze tří rovněž používají vlastní vytvořené pracovní listy. Jako další možnost obě

uvádějí využití již vytvořených pracovních listů. Jedna z dotazovaných používá vlastní vytvořené kartičky se slovy, které žákyně skládá do vět. Dvě participantky ze tří upřednostňují práci žáka s asistentem pedagoga, jedna participantka ze tří preferuje vlastní pracovní listy.

Možnosti kompenzace vlastního písemného projevu	Využití kompenzace participanty	Preference uvedené kompenzace
Pomoc asistenta pedagoga	3	2
Pracovní listy	2	
Vlastní pracovní listy	2	1
Skládání textu	1	

(Tabulka č. 4 Kompenzace vlastního písemného projevu)

Při vlastním psaní se u žáků se sluchovým postižením objevuje výrazný propad ve slovní zásobě, ve schopnosti napsat souvislý text objevují se agramatismy a gramatické chyby. Lze tedy uvést, že vlastní písemný projev způsobuje žákům výrazné obtíže, při tvorbě jejich písemného projevu je nezbytné vedení a dopomoc asistenta pedagoga, na čemž se shodly všechny tři participantky. Další kompenzací je využití pracovních listů, možnou eventualitou jsou kartičky se slovy, které žákovi se sluchovým postižením nabízejí slova k vlastnímu vyjádření. Můžeme tedy říci, že při tvorbě vlastního písemného projevu je nutné využít vyrovnávacích opatření pro realizaci vlastního písemného projevu žáka se sluchovým postižením.

Otázka č. 4: Jak učitelé kompenzují písemné ověřování znalostí v naukových předmětech u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni běžných základních škol?

Všechny tři participantky využívají testy se stručnou odpovědí. Testy s kroužkováním správné odpovědi užívají a upřednostňují dvě participantky. Další zjištěné možnosti jsou testy s uzavřenými přiřazovacími úlohami, tento způsob ověřování znalostí používají dvě participantky ze tří. Jedna dotazovaná ze tří uvádí kreslení obrázku. Ověřování znalostí pomocí vlastních vytvořených materiálů, kdy žákyně přiřazuje nebo skládá různé kartičky, uvádí jedna participantka ze tří. Další možností jsou programy na PC obsahující testy k ověřování požadovaných znalostí, tuto možnost uvádí jedna z dotazovaných. Preferenci ústního zkoušení před písemným uvádí jedna participantka.

Možnosti kompenzace písemného ověřování znalostí	Využití kompenzace participanty	Preference uvedené kompenzace
Testy se stručnou odpovědí	3	
Testy s kroužkováním správné odpovědi	2	2
Testy s uzavřenými přiřazovacími úlohami	2	
Kreslení obrázku	1	
Vlastní vytvořené materiály určené k přiřazování, skládání	1	
Programy na PC	1	
Ústní zkoušení	1	1

(Tabulka č. 5. Kompenzace písemného ověřování znalostí)

Problémy s vlastním písemným projevem a slovní zásobou se projevují také v písemném ověřování znalostí v naukových předmětech. Pokud využívají dotazované k ověřování znalostí vlastní písemné vyjádření, jedná se pouze o jednoslovnou nebo dvojslovnou odpověď. Další možnou překážku u písemného ověřování znalostí žáků se sluchovým postižením dotazované vidí v možnosti nesprávného pochopení zadání. Úpravu písemného ověřování znalostí využívají všechny participantky, kompenzace písemného ověřování je tedy u žáků se sluchovým postižením nezbytná.

Otázka č. 5: Jakým způsobem učitelé získávají informace o možnostech kompenzace písemného projevu u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni běžných základních škol?

Všechny tři participantky uvedly na prvním místě spolupráci s pracovníci Speciálně pedagogického centra Olomouc. Dvě dotazované využívají také možnosti internetu. Zkušeností a rad kolegů využívá jedna participantka ze tří.

Možnosti zdrojů k získávání informací o kompenzaci písemného projevu	Využití možnosti zdrojů k získávání informací o kompenzaci písemného projevu participanty
Pracovnice speciálně pedagogického centra	3
Internet	2
Kolegové	1

(Tabulka č. 6 Zdroje k získávání informací)

Při této otázce jsem velmi pozitivně vnímala odpovědi jednotlivých dotazovaných, kdy všechny shodně označily za první možnost získávání informací o kompenzaci písemného projevu pracovníci ze speciálně pedagogického centra, z jejich projevu byly cítit kladné emoce, vědomí důvěry, všechny uvedly, že mohou kdykoliv zavolat a řešit možné potíže při edukaci žáka se sluchovým postižením. Druhou možností byl internet, kde jak udaly, je materiálů a informací o možnostech kompenzace velmi málo, spíše zde vyhledávají jakékoliv informace, které si pak přepracují podle svých potřeb. Pouze jedna z dotazovaných uvedla využití rad a nápadů svých kolegů, jednalo se o paní učitelku č. 3, jež je nově třídní učitelkou žáka se sluchovým postižením a to od letošního školního roku 2018/2019.

6. Závěry výzkumu

Z jednotlivých rozhovorů vyplynulo, že využití kompenzace písemného projevu u žáků se sluchovým postižením je velmi individuální. U některých žáků se sluchovým postižením je potřeba kompenzace ve všech písemných projevech, u jiných žáků se sluchovým postižením není vždy nutná. Všechny tři participantky se však shodly na nutnosti kompenzace vlastního písemného projevu a písemného ověřování znalostí u žáků se sluchovým postižením, jako důvod udávají propad ve slovní zásobě, který se vyskytuje i u žáka, u něhož není potřeba kompenzace při opisu textů ani při psaní diktátů.

Dále jsem zjistila, že varianty kompenzací písemného projevu žáků jsou ve většině případech obdobné, vycházejí z doporučení speciálněpedagogického centra (doplňovací cvičení), nebo je využito běžně dostupných učebních pomůcek, jako jsou např. pracovní sešity nebo pracovní listy. Jednotlivé podoby kompenzací písemného projevu jsou také závislé na materiálním vybavení dané školy (PC a tablety) a v neposlední řadě na vlastní iniciativě pedagogů (vytváření vlastních pracovních listů). Další možností je využití vlastních zkušeností, tvořivosti a experimentu (tvoření vlastních kartiček).

Při zjišťování možností způsobů kompenzace učitelé nejčastěji vycházejí z doporučení speciálně pedagogického centra, druhou nejčastější uvedenou možností je internet, zde je však podle slov dotazovaných informací o možnostech kompenzace žáků se sluchovým postižením velmi málo. Nejméně informací získávají od svých kolegů, tuto možnost uvedla pouze jedna z dotazovaných.

Z rozhovorů jednotlivých vyučujících dále vyplývá, že u žáků se sluchovým postižením je při jejich vzdělávání využívána kompenzace písemného projevu dle jejich individuálních možností, tím jsou respektovány jejich vzdělávací potřeby a vytvořeny podmínky pro jejich vlastní rozvoj.

7. Shrnutí

Záměrem praktické části bakalářské práce bylo zjistit, jakým způsobem učitelé na prvním stupni základních škol kompenzují písemný projev žáků se sluchovým postižením.

Pro dosažení cíle své práce jsem zvolila kvalitativní výzkum. Participanty jsem získala pomocí záměrného výběru na základě předem stanovených kritérií. Výsledný výzkumný vzorek se skládal ze tří participantů, všichni souhlasili se svou účastí ve výzkumu. Dále jsem na základě polostrukturovaného rozhovoru zjišťovala odpovědi na předem připravené otázky, které byly zvoleny tak, aby byl splněn hlavní cíl průzkumu. Po analyzování a interpretaci získaných dat pomocí metody prostého výčtu jsem odpověděla na průzkumné otázky této práce a tím splnila její cíl.

Uvědomuji si, že zvolení výběru základního souboru na základě dostupnosti limitovalo výsledky mého výzkumu na kompenzaci písemného projevu žáků se sluchovým postižením vzdělávaných na prvním stupni běžných základních škol na Jesenicku. Zvolená forma polostrukturovaného rozhovoru ve spojení s možnými vzdálenostmi dalších participantů z ostatních základních škol a časové náročnosti v případě rozhovorového šetření nebyla optimální volbou k získání většího počtu dotazovaných. Z tohoto důvodu by bylo nejspíš vhodnější použít dotazníkové šetření, které by vedlo k oslovení většího počtu dotazovaných i ze vzdálenějších základních škol, což by mně umožnilo zjistit více o dané problematice. I přesto shledávám, že zvolenou formou polostrukturovaného rozhovoru jsem získala informace, které vedly k odpovědím na průzkumné otázky a následně tedy k naplnění cíle práce.

Problematika stanovená touto prací a její mapování mě velmi obohatila. Na základě výzkumného šetření bylo zjištěno, že kompenzace písemného projevu žáka se sluchovým postižením je velmi individuální a je ovlivněna mnoha aspekty. V některých případech je kompenzace písemného projevu velmi malá, nebo žádná, a naopak v některých situacích je nezbytná.

Setkání s učiteli bylo velmi podnětné a rozšířilo mé dosavadní zkušenosti s edukací žáků se sluchovým postižením. Jako velmi pozitivní jsem vnímala shodu všech participantů při poslední výzkumné otázce, kdy při získávání informací o možnostech kompenzace písemného projevu využívají pomoc pracovníce ze speciálně pedagogického centra. Z jejich projevu při realizovaném rozhovoru byly cítit kladné emoce, vědomí důvěry a hlavně opora ze strany pracovníce speciálně pedagogického centra pro sluchově postižené.

Závěr

Komunikace mezi lidmi je neodmyslitelnou součástí života, řeč, díky které můžeme vyjadřovat své myšlenky, potřeby a touhy, má dvě základní podoby - mluvenou a psanou. Mezi oběma podobami existuje vzájemný vztah, který se v dnešní době elektronické komunikace stává vztahem rovnocenným.

Dovednost psaní získává každý z nás již na prvním stupni základní školy, kdy se tuto dovednost učíme a jsme vedeni k jejímu zvládnutí. Tyto počátky by měly položit pevné základy k následnému využití psaní jako prostředku k dalšímu vzdělávání a k rozvoji komunikačních dovedností. Výuka a následné využití psaní ve vzdělávání by měly respektovat individuální rozdíly mezi žáky a nabídnout žákům dostatek možností pro jejich vlastní rozvoj.

Bakalářská práce se zabývá kompenzací písemného projevu u žáků se sluchovým postižením napříč předměty na prvním stupni ZŠ, je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Část teoretickou tvoří tři kapitoly, první kapitola je věnována historii vzdělávání žáků se sluchovým postižením ve světě a následně v českých zemích až do fáze inkluzivního vzdělávání v obecné rovině. Dále se zaměřuje na inkluzivní vzdělávání žáků se sluchovým postižením a podmínkami pro jejich vzdělávání na běžné základní škole. Druhá kapitola shrnuje poznatky o kognitivních funkcích a motorice dětí se sluchovým postižením, jež jsou významnými ukazateli pro rozvoj řeči a v další návaznosti také čtení a psaní, popisuje řeč, slovní zásobu a gramatiku u těchto dětí. Třetí kapitola se orientuje na vymezení forem písemného projevu a na druhy písemných didaktických testů využívaných ve škole jako prostředku pro hodnocení výsledků žáků ve vzdělávání a dále je zacílená na písemný projev žáků se sluchovým postižením na 1. stupni základní školy v předmětech, kde je psaní důležitým prostředkem pro další vzdělávání.

Cílem praktické části bylo s pomocí kvalitativního výzkumu zjistit možnosti kompenzace písemného projevu u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni běžných základních škol. Na základě výzkumného šetření bylo zjištěno, že kompenzace písemného projevu žáka se sluchovým postižením je velmi individuální a je ovlivněna mnoha aspekty. V některých případech je kompenzace písemného projevu velmi malá, nebo žádná, a naopak v některých situacích je nezbytná. Při realizaci průzkumu šetření jsem si také uvědomila, jak je důležité pro plnění a variabilitu možností kompenzace písemného projevu nejen vlastní iniciativa jednotlivých učitelů, ale také materiální vybavenost dané školy.

Námět této bakalářské práce se mi v počátku výzkumu jevil velmi elementární, v průběhu výzkumu však nabýval intenzivnějších rozměrů, které nemohly být z důvodu omezení rozsahu

této práce zpracovány. Postupně během jednotlivých rozhovorů a analýzy průzkumu vyplývaly následující otázky k zamyšlení:

- Vliv rodinného prostředí na písemný projev žáka se sluchovým postižením.
- Kompenzace písemného projevu žáků se sluchovým postižením pomocí PC.
- Dostupnost materiálů pro kompenzaci písemného projevu žáků se sluchovým postižením.
- Vliv délky praxe učitelů na možnosti kompenzace písemného projevu žáků se sluchovým postižením.
- Možnosti dalšího vzdělávání učitelů zaměřené na edukaci žáků se sluchovým postižením.
- Sdílení zkušeností ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením mezi jednotlivými pedagogy.

Tyto otázky by mohly být tématem pro rozšíření této práce v rámci dalšího studia.

Seznam použitých zdrojů

Literatura

BARVÍKOVÁ, J. a kol., *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 206 s. ISBN 978-80-244-4616-5

FABIÁNKOVÁ, B., HAVEL, J., NOVOTNÁ, M., *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999. 80 s. ISBN 80-58931-64-8

HRUBÝ, J., *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 1. vyd. Praha: Septima, 1989. 395 s. ISBN 80-7216-075-3.

JANOTOVÁ, N., *Kapitoly o integraci sluchově postižených dětí*. 1.vyd. Praha: Septima, 1996. 31 s. ISBN 80-85801-81-7.

JANOTOVÁ, N., SVOBODOVÁ, K., *Integrace sluchově postiženého dítěte v mateřské a základní škole: metodická příručka učitele*. 1. vyd. Praha: Septima, 1996. 64 s. ISBN 80-85801-72-8.

JEŘÁBKOVÁ, K., a kol., *Školská integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 129 s. ISBN 978-80-244-3730-9.

LANGER, J., *Základy surdopedie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 109 s. ISBN 978-80-244-3702-6.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada, 2006. ISBN: 80-247-1284-9.

LECHTA, V., *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

MERTIN, V., *Každé dítě má právo na úspěch. Učitelské noviny*. Praha:2016. Květen. 19. ISSN 0139-5718.

MICHALÍK, J. a kol., *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni o. p. s., 2015. 35 s. ISBN 978-80-87456-57-6.

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

MLČÁKOVÁ, R., VITÁSKOVÁ, K. *Základy logopedie a organizace logopedické péče*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 135 s. ISBN 978-80-244-3722-4.

- MONATOVÁ, L., *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. 1. vyd. Brno: Paido, 1996. 77 s. ISBN 80-85931-20-6.
- MUKNŠNÁBLOVÁ, M., *Péče o dítě s postižením sluchu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014. 128 s. ISBN 978-80-247-5034-7.
- NOVOSAD, L., *Některé aspekty socializace lidí ze zdravotním postižením*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, 1997. 50 s. ISBN 80-7083-268-1.
- PIPEKOVÁ, J. a kol., *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido, 1998. 234 s. ISBN 80-85931-65-6.
- POTMĚŠIL, M. a kol., *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb – část II*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012b. 125 s. ISBN 978-80-244-3053-9.
- POTMĚŠIL, M. a kol., *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012a. 94 s. ISBN 978-80-244-3379-0.
- POUL, J., *Nástin vývoje vyučování neslyšících*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1996. 66 s. ISBN 80-210-1479-2.
- PULDA, M., *Surdopedie se zaměřením na raný a předškolní věk*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1992. 143 s. ISBN 80-210-0476-2.
- PŮSTOVÁ, Z., *Psychomotorický vývoj sluchově postižených dětí v předškolním věku*. 1. vyd. Praha: Septima, 1997. 32 s. ISBN 80-7216-022-2.
- PUŠKINOVÁ, M., *Nová vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných – 1. část. Řízení školy*. Praha: 2016. Březen. ISSN 1214-8679.
- REICHEL, J., *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, a.s., 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-3006-6
- SKUTIL, M. a kol., *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7
- SLOWÍK, J., *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.

STRNADOVÁ, V., *Komunikace neslyšících: odezírání*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, 1996. 201 s. ISBN 80-7083-187-1.

VÁGNEROVÁ, M. a kol., *Psychologie handicapu*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2000. 230 s. ISBN 80-7184-929-4.

VALENTA, M. a kol., *Přehled speciální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2014. 272 s. ISBN 978-80-262-0602-6

VANĚČKOVÁ, V., *Příprava na čtení sluchově postižených dětí v předškolním věku: metodická příručka pro učitele*. 1. vyd. Praha: Septima, 1996. 15 s. ISBN 80-85801-82-5.

ZELINKOVÁ, O., *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 208 s. ISBN 978-80-7367-326-0

ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D., *Neklidné a nesoustředěné dítě v rodině a ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing a.s., 2010. 240 s. ISBN 978-80-247-2697-7

Internetové zdroje

MŠMT [online]. 2013-2017. Dostupné na [www. http://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni](http://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni) [cit. 2017-8-10].

HAVLÍNOVÁ, H., Didaktické testy [online]. 2011. Dostupné na [www. https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/D/Didaktick%C3%A9_testy](https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/D/Didaktick%C3%A9_testy) [cit. 2018-12-28].

BROŽÍK, J., Výuka anglického jazyka u těžce sluchově postižených žáků v základní škole [online]. 2010. Dostupné na [www. https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/8629/vyuka-anglickeho-jazyka-u-tezce-sluchove-postizenych-zaku.html/](https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/8629/vyuka-anglickeho-jazyka-u-tezce-sluchove-postizenych-zaku.html/) [cit. 2019-2-16].

ROUČKOVÁ, J., Práce s žáky se sluchovým postižením [online]. Dostupné na [www. http://skoly.praha.eu/files/=84272/Pr%C3%A1ce+s+%C5%BE%C3%A1ky+se+sluchov%C3%BDm+posti%C5%BEen%C3%ADm-PhDr.Rouckova-.pdf](http://skoly.praha.eu/files/=84272/Pr%C3%A1ce+s+%C5%BE%C3%A1ky+se+sluchov%C3%BDm+posti%C5%BEen%C3%ADm-PhDr.Rouckova-.pdf) [cit. 2019-2-16].

Citované právní normy a jiné předpisy

Bílá kniha [online]. 2001. Dostupné na [www. http://www.nuv.cz/uploads/nuv/strategicke/Bila_kniha_2001.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/nuv/strategicke/Bila_kniha_2001.pdf) [cit. 2017-8-10].

Prohlášení ze Salamanky [online]. 2016. Dostupné na [www. http://osf.cz/wp-content/uploads/2016/10/prohlaseni-ze-salamanky.pdf](http://osf.cz/wp-content/uploads/2016/10/prohlaseni-ze-salamanky.pdf) [cit. 2017-8-10].

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. 2010-2018. Dostupné na [www. https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27](https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27) [cit. 2017-8-15].

Zákon č. 82/2015 Sb. zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 [online]. 2010-2018. Dostupné na [www. https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82](https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82) [cit. 2018-11-10].

Zákon č. 561/2004 Sb. Školský zákon [online]. 2010-2018. Dostupné na [www. http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon](http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon) [cit. 2018-11-10].

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Data rozhovorů

Tabulka č. 2: Kompenzace opisu

Tabulka č. 3: Kompenzace diktátu

Tabulka č. 4: Kompenzace vlastního písemného projevu

Tabulka č. 5: Kompenzace písemného ověřování znalostí

Tabulka č. 6: Zdroje k získávání informací

Seznam příloh

Příloha č. 1: Ukázka kartiček vytvořených paní učitelkou č. 2 pro vysvětlení a následné ověřování dovedností.

Příloha č. 2: Informovaný souhlas zákonných zástupců

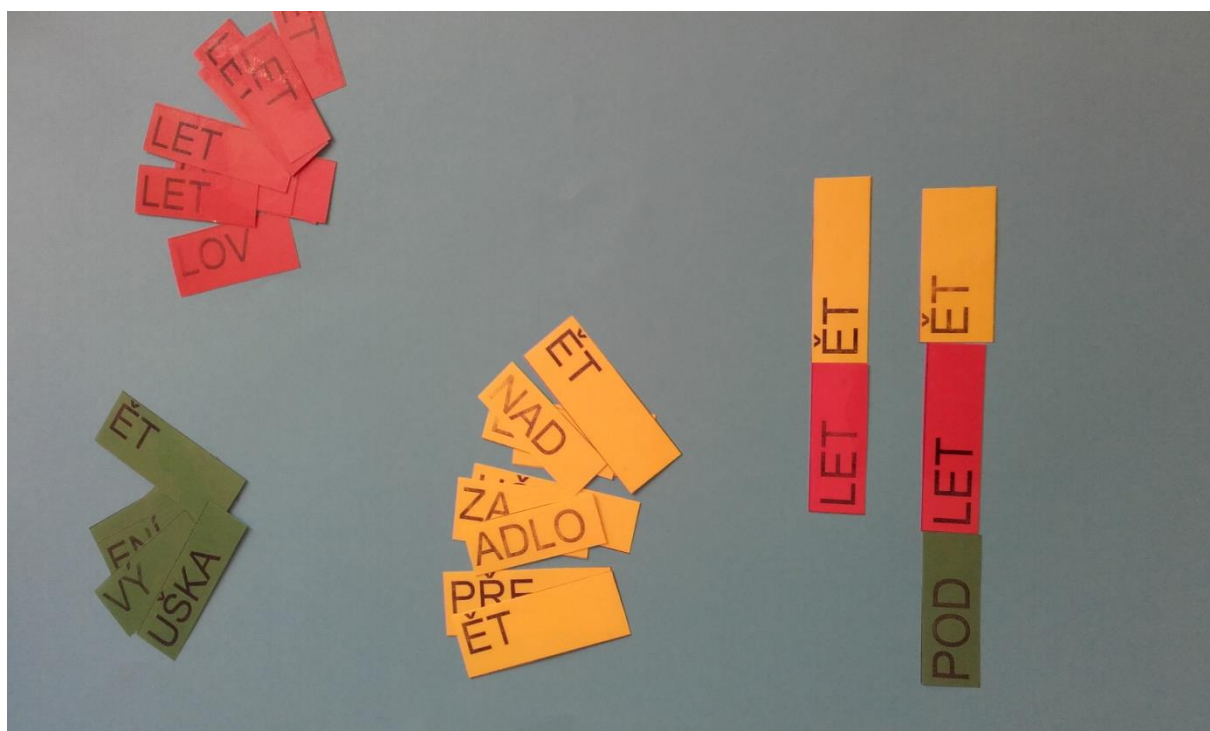
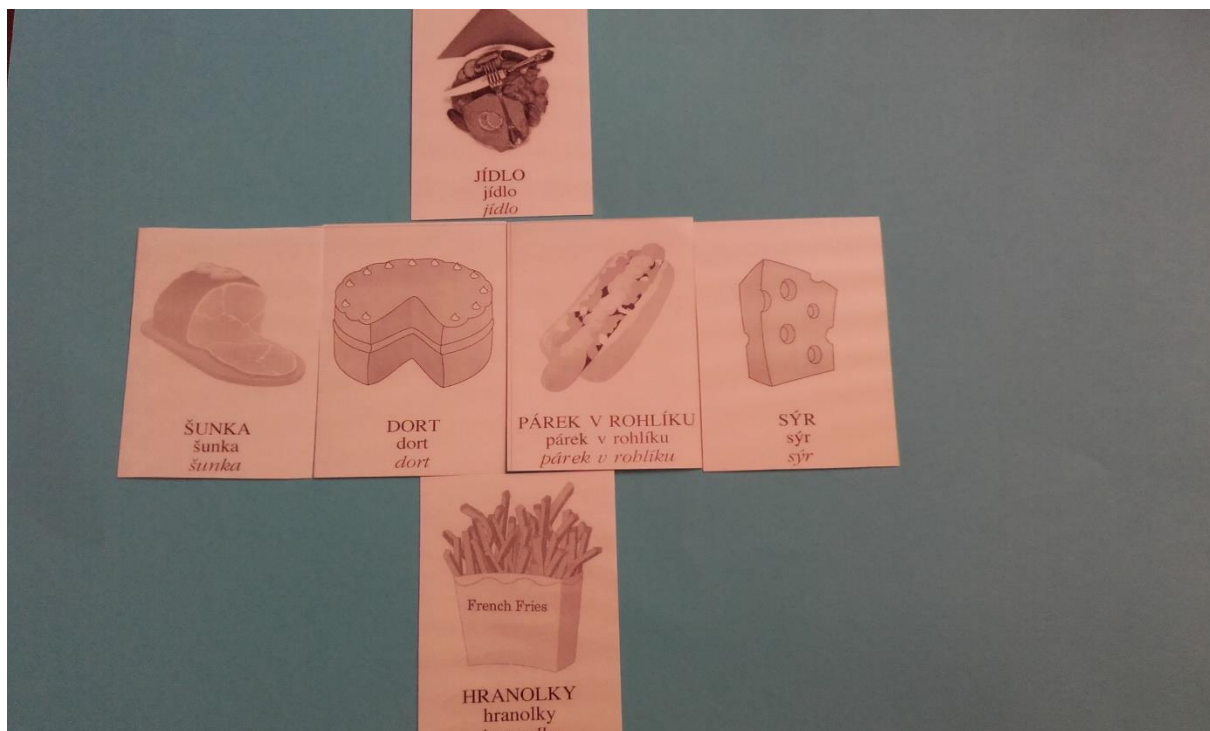
Příloha č. 3: Souhlas s poskytnutím rozhovoru a s využitím informací získaných ze zaznamenaného rozhovoru

Příloha č. 4: Přepis rozhovoru s učitelkou č. 1.

Příloha č. 5: Přepis rozhovoru s učitelkou č. 2.

Příloha č. 6: Přepis rozhovoru s učitelkou č. 3.

Příloha č. 1: Ukázka kartiček vytvořených paní učitelkou č. 2 pro vysvětlení probíraného učiva a následného ověřování dovedností.



Rolníčkám ve známé písničce dal hlas Kašpárek nebo děda

a/ Vítr

b/ Mráz

Hodné děti dostanou na Mikuláše ovoce, bonbony a jiné laskominy, zlobivé pak brambory či

a/ UHLÍ

b/ DŘEVO

Bramborový salát dělá každá hospodyňka jinak, ale chybět nesmí nakrájené

a/ okurky

b/ třešně

Mikuláš bývá oblečen ve splývavý oděv, na kterém převládá vespod bílá a navrch.....

a/ FIALOVÁ

b/ ČERVENÁ

c/ MODRÁ

Příloha č. 2

INFORMOVANÝ SOUHLAS ZÁKONNÝCH ZÁSTUPCŮ

Souhlasím se zapojením mého dítěte do výzkumu o vzdělávání žáků se sluchovým postižením na 1. stupni základních škol, prováděného studentkou Univerzity Palackého v Olomouci PdF Darinou Bergerovou. Veškeré získané informace a poznatky budou sloužit jen mým studijním účelům, nikde nebudu zveřejňovat jméno Vašeho dítěte.

Byl/a jsem informován/a o cíli výzkumného šetření, o jeho průběhu, použitých technikách a očekáváních, která jsou na mě v rámci výzkumu kladena. Porozuměl/a jsem tomu, že veškeré informace, které poskytnu, jsou anonymní a jméno mého dítěte nebude autorkou práce s tímto výzkumem nikdy spojováno. Souhlasím se zveřejněním výsledků této studie.

S jakýmkoli dotazem se na mě neváhejte obrátit.

Kontakt:

Darina Bergerová

Mob.:

V (místo vypuštěno), dne

Podpis zákonného zástupce:

Příloha č. 3

Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru a s využitím informací získaných ze zaznamenaného rozhovoru

Souhlas participanta

Já, níže podepsaný/á, souhlasím se svou účastí na výzkumném šetření a s využitím poskytnutých informací při zpracování výzkumu, jenž je součástí bakalářské práce Dariny Bergerové. Byl/a jsem informován/a o cíli výzkumného šetření, o jeho průběhu, použitých technikách a očekáváních, která jsou na mě v rámci výzkumu kladena. Porozuměl/a jsem tomu, že veškeré informace, které poskytuji, jsou anonymní a mé jméno nebude autorkou práce s tímto výzkumem nikdy spojováno. Souhlasím se zveřejněním výsledků této studie.

Prohlášení autora práce Autor práce, Darina Bergerová, se zavazuje k zachování mlčenlivosti o skutečnostech, o nichž se dozví v souvislosti s prováděným výzkumem a sběrem dat. Především zachová v tajnosti identitu jednotlivých informantů.

JMÉNO PARTICIPANTA: _____

V _____ dne: _____

Podpis: _____

SOUHLAS PŘIJAL : _____

Příloha č. 4: Učitelka č. 1

Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

No to budu muset spočítat (smích), už je to 25 let.

Jaký obor jste studovala na vysoké škole?

Speciální pedagogiku pro učitele na Masaryčce v Brně.

Měla jste již dříve zkušenosti s výukou žáka se SP?

Ne, nikdy jsem neměla ve třídě žáka se sluchovým postižením.

Kolik máte žáků ve třídě?

Ve třídě mám 24 žáků.

Máte ve třídě přiděleného AP?

Od letošního školního roku mám ve třídě dvě asistentky pedagoga, protože je ve třídě víc žáků s postižením.

O jaká postižení se jedná?

Dvě LMP, jedno sluchové postižení, ADHD ve trojce a tři SPůčka.

Vedete třídu, kde je vzděláván žák se sluchovým postižením, od prvního ročníku?

Ano.

Jakým způsobem kompenzujete opis textu z učebnice u žáka se sluchovým postižením?

Domácí úkoly, opis z učebnice píše pěkně, bez chyb, není potřeba žádné kompenzace.

Jakým způsobem kompenzujete opis textu z tabule u žáka se SP?

Zápisy si píše sama, píše hezky, vedle ní sedí asistentka, která kontroluje správnost zápisu. Je s ní celou dobu, je u ní na třicet hodin, čili plný počet, vlastně jako jediná má i na výchovy asistentku.

Používáte-li více způsobů kompenzace, kterou upřednostňujete?

Není potřeba, nepoužívám.

Jakým způsobem kompenzujete psaní diktátů u žáka se sluchovým postižením?

Píše diktát, český jazyk zvládá celkem dobře, takže může psát diktát, písmo je úhledné všechno má pěkný. Snažím se nahlas a je to s podporou odezírání, ona kouká, a když neví, zopakují znova, ale nemá problém. Píše pěkně a hodnocena...jedničky, dvojky.

Říkáte s podporou odezírání, kde tedy sedí žákyně se sluchovým postižením?

Sedí tak, jak ji doporučili, ve druhé lavici natočená lepším uchem do třídy.

Typická chybovost při psaní diktátů u žáků se sluchovým postižením se neobjevuje?

U diktátů se jí to nestane, spíš když mluví, tak někdy řekne třeba „žubař“, tam ten háček dá, tam to úplně neslyší, ale pak si to uvědomí, a třeba se tomu zasměje. Tam se jí to někdy stane,

u toho diktátku se to moc nestává, úplně minimálně...kdyby tam udělala takovou chybu, tak to hodnotit nebudu, ale u ni se to nestává, výborně kompenzuje.

Používáte-li více způsobů kompenzace, kterou upřednostňujete?

Kromě uvedených opatření, nevyužívám žádný způsob náhrady diktátů.

Jakým způsobem kompenzujete vlastní písemný projev u žáka se sluchovým postižením?

Při vlastním písemném projevu nepracuje sama, není toho schopna, slovní zásoba a pojmy to je problém, je tam hrozný propad, inteligenčně by na to měla, ale nedokáže to jakoby popsat. Věty jsou krátké, jednoduché. Neustále je třeba doptávat se návodnými otázkami, vést ji. Pracuje s paní asistentkou, dovysvětlují si, pomáhá ji vytvořit souvislý text. Pro ni je i problém hrát jazykové hry, kdy něco popiš...KUFR...někdy posadím děcka na židličku, dostanou slovo a mají ho tomu druhému popsat...ona nedokáže tomu druhému to nějak opsat...to ona neumí...strašně špatně se vyjádří...já tam dám třeba krabici...ona si představí třeba krabici jako schránku u pošty, ale není schopna ji popsat, aby se ten druhý dostal k té krabičce...cokoliv to bude i zvířátko, u zvířátka třeba časem přijde k tomu, že třeba když má popsat kočku, tak je to zvíře, které mňouká, ale strašně dlouho jí to trvá, tak jak to ostatním děckám naskakuje a popisují, tak to ona ne, neví.

Používáte-li více způsobů kompenzace, kterou upřednostňujete?

Žákyně pracuje pod vedením paní asistentky.

Jakým způsobem kompenzujete písemné ověřování znalostí v naukových předmětech u žáka se sluchovým postižením?

Protože má v prvouce s těmi pojmy problém, tak je lepší, když ji to nastavíš a ona si zakroužkuje...jo, je to tady toto...než aby se ona měla vyjádřit, to nezvládne, to je pro ni moc složité, tam je moc výrazů a ta slovní zásoba není tak, aby ona mohla...to by byla úplně ztracená. Takže jednoznačně test s kroužkováním správné odpovědi. Používám tedy testy s kroužkováním správné odpovědi, někdy přiřazování správné odpovědi. U lehčích otázek někdy vyžadují jednoslovné odpovědi.

Používáte-li více způsobů kompenzace, kterou upřednostňujete?

Upřednostňuju testy s kroužkováním, protože ne vždy jde jednoznačně odpovědět jedním slovem, někdy se stane, že u složitějších otázek žákyně nechápe, co po ní chce.

Jakým způsobem získáváte informace o možných metodách kompenzace písemného projevu u žáků se sluchovým postižením?

Spolupracuju s paní ze SPC Olomouc.

Příloha č. 5: Učitelka č. 2

Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

Já musím počítat (ticho)... to se počítá i s mateřskou...30 let.

Jaký obor jste studovala na vysoké škole?

Speciální pedagogika v Olomouci se zaměřením na etopedii, dělala jsem ze všech pedií zkoušky...mám dokonce státnice z marxáku (smích)...

Co tím myslíte...marxáku?

Politická ekonomie, vědecký komunismus a tak...byl to poslední rok, kdy se z toho dělaly státnice.

Měla jste již dříve zkušenosti s výukou žáka se SP?

Ano, v Praze jsem měla praxi na zvláštní škole a tam jsem chvíli učila žáka se sluchovým postižením.

Kolik máte žáků ve třídě?

22

Máte ve třídě přiděleného AP?

Ano.

Vedete třídu, kde je vzděláván žák se sluchovým postižením, od prvního ročníku?

Ano.

Jakým způsobem kompenzujete opis textu z učebnice u žáka se sluchovým postižením?

Opis z učebnice, pracovního sešitu žákyně zvládá...opisuje, pak si to zkontroluje...někdy s chybami i sem tam bez chyb, opis zvládá, je zvyklá...prostě od první třídy jí to nedělá problémy, měla skládací abecedu, takže já jsem ji napsala na tabuli napřed písmena, pak slabiky, slova a ona skládala a opisovala.

Jakým způsobem kompenzujete opis textu z tabule u žáka se SP?

V prvouce má pracovní sešit, který vyplňuje na základě toho, co jsme si řekli, co má v učebnici...samozřejmě s pomocí asistentky, taky jí dávám pracovní listy, kde si jenom dopisuje z tabule, nemá celý zápis...někdy to je pracovní list, kdy místo zápisu dokresluje...třeba roční období. Při delších zápisech, nebo když je prvouka poslední hodinu, tak jí zápisy tisknu, ona si je nalepí a něco si podtrhává, něco dokreslí, aby to měla i vizuálně.

Pracovní listy si tvoříte sama?

Většinou ano, někdy hledám na internetu a přepracuju je, jak potřebuju.

Proč nevyužíváte u žákyně opisu z tabule, když jí nedělá problém opis z učebnice?

No stávalo se mi, zejména v pozdějších hodinách, že žákyně byla unavená nebo se jí nechtělo (smích), někdy nestíhala ostatním žákům, když jsem něco během psaní říkala ostatním, tak to se soustředila na to, co říkám já nebo spolužáci... no a zápisy podle toho vypadaly, byly neúhledné, neúplné, vynechávala slova, proto jí je raději tisknu nebo používám pracovní listy.

Používáte-li více způsobů kompenzace, kterou upřednostňujete?

Upřednostňuju...spíše podle situace, víc asi to lepení a podtrhávání s dokreslením obrázku.

Jakým způsobem kompenzujete psaní diktátů u žáka se sluchovým postižením?

Na doporučení paní ze SPC píše doplňovací cvičení, anebo já jsem jí dávala kolikrát i to skládání, které bylo zaměřeno třeba na s/z...ona to teda viděla... podle předlohy musela poskládat větu, slovo a samozřejmě procvičovaný jev doplnit. Taky jsme hodně využívala tablet, kde ona doplňovala, někdy jsme chodili na počítače. Před psaním jsme dva tři dny procvičovali.

Používáte-li více způsobů kompenzace, kterou upřednostňujete?

Doplňovací cvičení na tabletu.

Jakým způsobem kompenzujete vlastní písemný projev u žáka se sluchovým postižením?

Pracuje s asistentem pedagoga, má to hodně krátké, hodně jednoduché věty, protože ona ty složité moc neumí. V dřívějších ročnících měla pracovní listy pro sluchově postižené, teda slabikář pro sluchově postižené a k tomu byly pracovní listy, ty už si vedla od první třídy, tak už ty osoby, ty děti tam znala. Paní ze SPC říkala, že je to na dva roky a my jsme to ještě protáhly, takže je měla ještě ve třetí třídě, kolikrát jsem ty pracovní listy dala i ostatním dětem, protože se jim to líbilo, to bylo opravdu pěkný. Ted' má pracovní listy, které si vytvářím, kde doplňuje věty nebo skládá věty, někdy používám pracovní listy právě z té třetí třídy, třeba ten popis tam byl úžasný. Také jsem si vytvořila kartičky se slovy, které může k sobě skládat a tvořit věty. Jinak hodně pracuje s asistentkou, samostatně jí to moc nejde, asistentka jí pomáhá... navozujícími otázkami, opravdu to ale jsou jednoduché věty...tam ten rozvoj té slovní zásoby...furt je to takový omezený, že.

Používáte-li více způsobů kompenzace, kterou upřednostňujete?

Upřednostňuju...spíše to zjednodušení a tvoření s paní asistentkou.

Jakým způsobem kompenzujete písemné ověřování znalostí v naukových předmětech u žáka se sluchovým postižením?

Testy kdy odpovídá jedním nejvýš dvěma slovy, spíše ale preferuji možnosti, které kroužkuje. Někdy využívám spojování, to hodně využívám v angličtině. Někdy skládá, vytvořila jsem si různé kartičky, které k sobě skládá, přiřazuje. Taky chodíme na počítače, kde máme různé programy, kde jsou i testy.

Používáte-li více způsobů kompenzace, kterou upřednostňujete?

Jak už jsem říkala...kroužkování, správné odpovědi.

Jakým způsobem získáváte informace o možných metodách kompenzace písemného projevu u žáků se sluchovým postižením?

Hodně od paní ze Spcéčka Olomouc, kdy se dívala, jak učím a radila mi. Jednou jsem jela k nim, oni mají SPC Olomouc a u toho je pro sluchově postižené škola základka, tam jsem se dívala v různých třídách, jak učí češtinu, angličtinu všechno a ona mi ukazovala, jaké mají vlastně programy a jak mi dala ten slabikář pro sluchově postižené, tak mi dala i program na výuku angličtiny. Takže hodně s ní jsem ve spojení. Někdy z internetu, něco třeba najdu a upravím si to, jak potřebuji.

Příloha č. 6: Učitelka č. 3

Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

Je to 18 let.

Jaký obor jste studovala na vysoké škole?

Speciální pedagogika pro 1. stupeň v Olomouci bakalářské studium, magisterské jsem si dodělávala v Praze na Komenského.

Měla jste již dříve zkušenosti s výukou žáka se SP?

Ne, neměla.

Kolik máte žáků ve třídě?

14

Máte ve třídě přiděleného AP?

Ano.

Vedete třídu, kde je vzděláván žák se sluchovým postižením, od prvního ročníku?

Ne, mám je od letošního školního roku.

Jakým způsobem kompenzujete opis textu z učebnice u žáka se sluchovým postižením?

Opis z učebnice zvládá, není potřeba, popřípadě si pomáhá záložkou. Jsou zde ale výkyvy, když se jí nechce nebo když dostane opis za domácí úkol, to je katastrofa. Rodina moc nefunguje, takže úkoly podle toho vypadají.

Jak to myslíte, nefunguje?

Je s nimi těžká spolupráce, s přípravou do školy Mirečce (jméno bylo pozměněno) vůbec nepomáhají, úkoly podle toho vypadají, někdy je nemá vůbec, často jí chybí pomůcky. Po upozornění a domluvě to chvíli šlape, pak se to vrátí do zajetých kolejí.

Jakým způsobem kompenzujete opis textu z tabule u žáka se SP?

Umí psát pěkně, někdy když se jí nechce, písmo není úhledné, zejména v pozdějších hodinách, to případně řeším lepením písmen, slov... vytváří z nich třeba věty, skládá slova... našťastí zatím nejsou zápisy moc dlouhé, víceméně pracujeme s pracovním sešitem, samozřejmě vše s pomocí paní asistentky.

Používáte-li více způsobů kompenzace, kterou upřednostňujete?

Moc nepoužívám...výjimečně to lepení, spíše využíváme pracovní sešit.

Jakým způsobem kompenzujete psaní diktátů u žáka se sluchovým postižením?

Diktáty vůbec nepíše, pouze doplňovací cvičení, není schopna, dělá klasické chyby, které se vyskytují u těchto dětí...diktuji cibule, píše čibule.

Používáte-li více způsobů kompenzace, kterou upřednostňujete?

Pouze doplňovací cvičení.

Jakým způsobem kompenzujete vlastní písemný projev u žáka se sluchovým postižením?

Pracuje s asistentem pedagoga, samostatně text psát nedovede, slova komolí, objevují se agramatismy, neskloňuje, nečasuje, neumí poskládat větu...ze 3 až 6 slov zvládne. Využívám obrázkovou předlohu, se kterou pracuje pod vedením paní asistentky a vlastní vytvořené pracovní listy, kdy je písemné doplňování doplněno obrázky, text je jednoduchý. Někdy používám Tabulky ke čtení III.

Mohla byste mi trochu přiblížit ty Tabulky ke čtení?

Je to takový soubor různých pracovních listů k rozvoji slovní zásoby, komunikačních schopností a tak.

Používáte-li více způsobů kompenzace, kterou upřednostňujete?

Vlastní pracovní listy.

Jakým způsobem kompenzujete písemné ověřování znalostí v naukových předmětech u žáka se sluchovým postižením?

Je zkoušena ústně. Jinak doplňovací cvičení, kdy doplňuje většinou jedno, dvě slova. U některých otázek, třeba kreslí obrázek, například v angličtině u slovíček.

Používáte-li více způsobů kompenzace, kterou upřednostňujete?

Ústní zkoušení...ostatním zadám písemku pod dohledem asistentky.

Jakým způsobem získáváte informace o možných metodách kompenzace písemného projevu u žáků se sluchovým postižením?

Od paní ze SPC Olomouc, kdykoliv něco potřebuju...zavolám, jsme v kontaktu. Hledám i na internetu, ale je toho velmi málo. Někdy kolegyně z práce.

Anotace

	Darina Bergerová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Ivana Pospíšilová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Inkluze žáků se sluchovým postižením do běžných základních škol
Název v angličtině:	The inclusion of hearing-impaired pupils in Primary schools
Anotace práce:	Bakalářská práce se zaměřuje na možnosti kompenzace písemného projevu žáků se sluchovým postižením na 1. stupni běžných základních škol. Teoretická část vymezuje vzdělávání žáků se sluchovým postižením, jeho vývoj v čase, s následným zaměřením na inkluzivní vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Dále jsou popsány podmínky pro inkluzivní vzdělávání těchto žáků, kognitivní funkce, motorika, řeč a slovní zásoba žáků se sluchovým postižením. Následuje vymezení písemného projevu jako prostředku ve vzdělávání a písemného projevu žáků se sluchovým postižením v jednotlivých předmětech na 1. stupni základních škol. Praktická část zahrnuje výsledky šetření formou polostrukturovaného rozhovoru, které bylo zaměřeno na možnosti kompenzace písemného projevu ve vzdělávání u žáků se sluchovým postižením na prvním stupni běžných základních škol.
Klíčová slova:	Inkluzivní vzdělávání, kognitivní funkce, motorika, řeč, písemný projev, kompenzace.

Anotace v angličtině:	The bachelor thesis focuses on the possibilities of compensating the written expression of hearing impaired pupils at the 1st level of primary schools. The theoretical part defines education of pupils with hearing impairment, its development in time, with consequent focus on inclusive education of hearing impaired pupils. Then there are described conditions for inclusive education of these pupils, cognitive function, motor skills, speech and vocabulary of hearing impaired pupils. The following is a definition of a written expression as a means of education and a written expression of hearing impaired pupils in individual subjects at primary schools. The practical part includes the results of the survey in the form of a semi-structured interview, which was focused on the possibility of compensating the written expression in education for pupils with hearing impairment at the first level of ordinary primary schools.
Klíčová slova v angličtině:	Inclusive education, cognitive function, motoring, speech, written speech, compensation.
Přílohy vázané v práci:	Ukázka kartiček pro vysvětlení probíraného učiva a následného ověřování dovedností. Informovaný souhlas zákonných zástupců Souhlas s poskytnutím rozhovoru a s využitím informací získaných ze zaznamenaného rozhovoru Přepisy rozhovorů
Rozsah práce:	50 stran
Jazyk práce:	Český