

SOCIOKULTURNÍ DETERMINANTY INTEGRACE

ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Socio-Cultural Determinants of Integration of Children with Hearing Impairment

Radka Horáková, Mariana Koutská

Anotace: *Kapitola se zabývá problematikou integrace žáků se sluchovým postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu. V úvodu jsou vymezena teoretická východiska integrace. Pojednáno je o změnách v terminologii a přiblížen je rozdíl ve výkladu pojmů integrace a inkluze. Velký důraz je kladen na charakteristiku klíčových faktorů ovlivňujících proces integrace a analýzu sociokulturních determinant integračního procesu. Popsány jsou postoje všech účastníků tohoto procesu, tzn. samotného žáka s postižením sluchu a jeho rodičů, učitele a spolužáků. Součástí kapitoly je interpretace výsledků výzkumných šetření provedených autorkami v časovém rozmezí od roku 2007 - 2012. Na závěr jsou formulována doporučení pro aktéry integračního procesu, ale i doporučení pro systémová opatření.*

Klíčová slova: *integrace, inkluze, žák se sluchovým postižením, učitel, sociokulturní determinanty, identifikační strategie*

Abstract:

The chapter deals with the topic of integration in hearing impaired pupils to the mainstream schools. There are introduced the theoretical basis of integration in the preface of the chapter. There has been discussed changes in the terminology and the difference between terms of mainstream and inclusion are introduced. The main emphasis lays upon the key factors that influence integration proces and same as it's analyse of the sociocultural determinants. The chapter summarize the attitudes of proces participants – the pupil with hearing impairment, his parents, teachers and classmates. The chapter also contains interpretation of the research results carried out by authors in the time period 2007 – 2012. As a conclusion there has been formulated recommendations for the integration proces participants, same as suggestions for system actions.

Key words: *integration, inclusion, pupil with hearing impairment, teacher, socio-cultural determinants, strategies of identification*

TEORETICKÁ VÝCHODISKA INTEGRACE

Idea integrace ve vztahu k začlenění dětí s postižením do hlavního vzdělávacího proudu je známá již od 70. let 20. století (Jenkinson, J. C. 1996). V odborné literatuře je jako iniciační moment pro diskuzi o integraci zmiňován Dunnův argument z roku 1968 (Edgar E. a Polloway E. 1994), který poukazuje na nedostatky speciálního vzdělávání a zpochybňuje opodstatnění odděleného vyučování. Podle Dunna segregaci může zdůvodnit pouze zisk, který z ní plyne

učitelům a žákům běžných škol (osvobození od nutnosti uzpůsobovat kurikulum a vzdělávací přístup, rychlejší výuka apod.). Tato výhoda však připadá na vrub pomalejším žákům, kteří jsou vyčleněni z běžné třídy. Kritika segregovaného školství byla podpořena čtyřmi hlavními argumenty:

1. *Výše dosaženého vzdělání*

- ▶ Děti se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) umístěné ve speciálních třídách nedosahují stejných výsledků jako děti s obdobným postižením umístěných v běžných třídách.

2. *Škodlivý vliv škatulkování "nálepkování" umístěním do odlišné školy*

- ▶ Homogenní skupina ve speciálních třídách byla nevýhodou pro studenty, kteří se učili pomaleji.

3. *Rasová nevyváženost a nerovnováha ve speciálních školách*

- ▶ Disproporce byla přičítána nejednotnému přístupu, kdy byly upřednostňovány děti bělochů střední třídy a znevýhodňovány děti z chudého nebo kulturně odlišného prostředí. (Dunn, L. M. in Jenkinson, J. C. 1996, s. 14)

4. *Výhody individuálního vzdělávacího plánu (dále IVP)*

- ▶ Individuálních vzdělávacích plánů umožňují přijmout a zajistit adekvátní podmínky i pro studenty s postižením v běžných třídách.

Koncepty integrace

Směřování k integraci bylo ovlivněno mnoha faktory. Jedním z nich se stal skandinávský princip normalizace služeb pro lidi s postižením. Podle J. C. Jenkinsona (1996, s. 12) koncept předpokládal, že by se vzorce a podmínky běžného každodenního života lidí s postižením měly co nejvíce blížit těm ve většinové společnosti: „*Použití prostředků, které jsou co nejvíce kulturně normativní, s cílem vytvořit a/ nebo udržet osobnostní chování a charakteristické rysy, které jsou také co nejvíce kulturně normativní.*“ Na základě této premise jsou děti ve specializovaném prostředí vzdalovány kulturním normám, které by si měly osvojovat. Přímým důsledkem tohoto pojetí integrace je **normalizace**.

Takové pojetí samozřejmě neobstojí, pokud se budeme snažit zodpovědět otázku, co je „normální“. I osoby s postižením mají svá práva, včetně práva na vyjádření vlastní individuality. Někteří se navíc za postižené ani nepokládají. Je tedy na místě ptát se, zda má smysl vytvářet programy, které zajistí konformitu a přizpůsobení se nějaké předem dané normě chování založené na omezeném souboru priorit (Jenkinson, J. C. 1996, s. 12). V dalších konceptech integrace je tudíž

důraz kladen na možnost nabídnout lidem s postižením plnohodnotné místo ve většinové společnosti.

Jiná změna paradigmatu vzešla z přehodnocení medicínského hlediska na postižení (a pojmem speciálních vzdělávacích potřeb), kdy je pozornost zaměřená na jednotlivce, na **paradigma interaktivní** (Avramidis, E., Bayliss, P. 2000). Tento přístup bere v potaz rozdíly mezi jednotlivými dětmi, ale zároveň tyto odlišnosti nevnímá coby ty podstatné příčiny školního neúspěchu.

Ještě dál postupuje **idea inkluze**, kterou můžeme chápat jako charakteristiku kulturní společnosti, na jejímž životě se podílejí všichni bez rozdílu (Feuser in Hájková, V. 2005). V takové společnosti má každý člověk rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné kultuře a plnohodnotně se podílí na životě dané společnosti. Společnost tak akceptuje odlišnost každého svého člena pod heslem „Je normální být jiný.“. Tato rozmanitost se může vztahovat ke kultuře, etnicitě, jazyku, sociálně ekonomickému statusu, genderu, náboženství a dalším charakteristikám včetně schopností a fyzických dovedností (Kasíková H. 2011). Jednotlivci i jednotlivé menšiny obohacují většinovou společnost, která je pluralitní a různorodá.

Změna terminologie

Ruku v ruce se změnou konceptů jde i změna terminologie. A to z toho důvodu, že tradiční kategorizace postižení nedostatečně popisovaly skutečné vzdělávací potřeby dítěte. Odborná veřejnost začala používat termín „**speciální vzdělávací potřeby**“, které nebyly nahlíženy jako označení medicínské diagnózy, ale odkazovaly spíše na koncept obtíží s učením (Learning difficulty), které jsou výsledkem celé řady problémů od emocionálních, sociálních, až po problémy chování a kognitivní obtíže (Fish in Jenkinson, J. C. 1996, s. 20). Platí, že málokteré dítě má pouze jednu obtíž a je tudíž značně zjednodušující umisťovat tyto děti podle jedné kategorie postižení. Předpoklad, že děti zařazené do stejné kategorie budou mít i obdobné vzdělávací potřeby totiž neplatí. Navíc podle Warnocka (in Jenkinson, J. C. 1996) toto kategorizování odvádí zdroje na speciální opatření od těch dětí, které nevyhovují ani jedné z přesně vymezených skupin, a ve výsledku má zaškatulkování dětí do určité speciální skupiny dlouhodobě negativní dopady.

Integrace je definována snahou začlenit dítě do již existujícího prostředí (srov. Wolfensberger in Jenkinson, J. C. 1996; Avramidis E., Bayllis P. 2000) a vytvořit systém opatření a postupy, které maximalizují možnost jedince účastnit se kultury většinové společnosti – aktivity s vrstevníky, využívání zdrojů komunity a veřejných institucí – namísto speciálních institucí a center podpory. Na úrovni vzdělávání se počítá s nezbytnou podporou a individuálními úpravami kurikula,

vzdělávacího přístupu apod. Z pedagogického a psychologického hlediska má integrace dimenzi osobní a sociální (Vítková, M. 2003).

Na rozdíl od toho termín **inkluze** můžeme chápat jako charakteristiku společnosti, která nabízí rovné šance. Oproti integraci, která je zaměřena na potřeby jednotlivce, inkluze vychází z konceptu "belonging" neboli pocitu sounáležitosti všech zúčastněných. Cílem je, aby všechny děti, respektive všichni účastníci inkluzivního procesu, vnímali sami sebe jako součást komunity (Avramidis E. a Bayliss P. 2000). Inkluze tímto způsobem naplňuje koncept diverzity coby přirozeného stavu lidstva – žáka.

Integrace a inkluze ve vzdělávání

Tradičně byli žáci a studenti s postižením vzdělávání segregovaně, ve speciálních školách nebo institutech, často vytvořených právě pro konkrétní typ postižení. Vzhledem k povaze postižení a z něj vycházejících specifik, jako například komunikační odlišnosti a potřeby u sluchového postižení, bylo upřednostňováno využití speciálních metod a komunikačních principů, pomůcek a vybavení v menších prostorách třídy s limitovaným počtem žáků, speciálně upravenými podmínkami a vyškolenými učiteli, namísto rozptýlení dětí se sluchovým postižením do velkého počtu různých běžných škol. Této tezi napomáhala i skutečnost, že z některých těchto škol se stala centra výzkumu dané problematiky (Jenkinson, J. C. 1996).

Oproti tomuto vzdělávacímu systému se však zvedla vlna kritiky, která spočívala především v názoru, že kurikulum a vzdělávací přístup používané ve speciálním školství bývají založeny na poměrně nízkých očekáváních. Diskuze nastartovala snahu začlenit žáky do běžného vzdělávacího proudu. Integrace nejprve zahrnovala ty žáky a studenty, kteří měli pouze lehčí nebo středně těžké postižení. Nyní jsou již integrováni i žáci a studenti s těžkými sensorickými vadami či kombinovaným postižením. Byla provedena řada výzkumů s cílem definovat faktory, které jsou pro úspěšný proces integrace klíčové¹.

Již na konci 70. let byly rozlišovány tři základní typy integrace (Warnock in Jenkinson, J. C. 1996, s. 19):

- **Místní integrace** odkazuje na speciální skupiny nebo třídy založené v běžných školách, nebo speciální a běžné školy, které sdílejí stejné místo (budovu).
- **Sociální integrace** odkazuje na studenty s postižením, kteří sdílí extrakurikulární aktivity, které byly vytvořeny s cílem posílit sociální interakci s jejich vrstevníky.

¹ Na jedné straně bylo vytvořeno množství programů pro usnadnění integrace, proběhlo mnoho školení a velký počet dětí byl do běžných škol skutečně integrován. Na straně druhé existuje také mnoho případů studentů, kteří byli do integrace nuceni bez zajištění potřebných podmínek, navýšení rozpočtu, a konečně případy rodičů, kteří se "výhod" určených pro žáky se specifickými nároky nechtějí vzdát.

- **Plná integrace** je dosažitelná pouze skrze funkční integraci, v rámci které se studenti s postižením účastní na stejné úrovni se svými vrstevníky vzdělávacích programů a používají stejná zařízení a zdroje².

Výrazným posunem v celosvětové diskuzi o speciálním vzdělávání se stalo tzv. Prohlášení ze Salamanky (1994), na základě kterého byla běžná škola inkluzivního charakteru deklarovaná coby nejefektivnější způsob, jak eliminovat diskriminaci, rozvíjet inkluzivní společnost, ekonomicky zefektivnit celý vzdělávací systém a především, jak poskytovat kvalitnější vzdělávání většině dětí.

Na základě těchto celospolečenských posunů můžeme rozlišit dva modely integrace: iniciativu za běžné školství a inkluzivní vzdělávání (Fuchs in Jenkinson 1996, s. 37). Ty se vyznačují snahou eliminovat speciální vzdělávání, závislost dětí i škol na speciálních službách a snahou umístit všechny děti s postižením do běžné třídy. Služby speciální podpory by fungovaly dál, ale pro potřeby běžných škol a podporu učitelů na běžných školách, kde by byly dostupné pro kteréhokoli žáka s jakoukoli potřebou³.

Cíle a klíčové faktory integrace

Pokud souhlasíme s L. Bartonem (2001), že inkluzivní vzdělávání není samo o sobě koncem, ale cestou k cíli, musíme se ptát na cíle integrace a inkluze. Jenkinson, J. C. (1996, s. 49) za klíčové považuje následující:

- ▶ Odstranit stigma tím, že se dítě s postižením stane součástí většinové komunity.
- ▶ Modely chování pro dítě s postižením díky ostatním spolužákům.
- ▶ Lepší přijetí dítěte s postižením jeho vrstevníky.
- ▶ Zlepšení prospěchu a sociálních dovedností všech zúčastněných.

Není samozřejmě možné zajistit, aby integrace sama o sobě sňala z dětí se specifickými potřebami stigma odlišnosti. Z toho může plynout následující výzva, naučit se používat „nálepky“ konstruktivně a nikoli pouze jako základ pro stereotypní charakterizaci dítěte.

² Tento trend přesouvající pozornost od práva na vzdělání k právu na integraci se nepřímou promítá i do **Deklarace spojených národů (1981)**, ve které stojí, že dítě s postižením má právo na vzdělání, které mu umožní co nejlépe rozvíjet jeho dovednosti a kapacitu. Toto právo je také začleněno do **Úmluvy o právech dítěte z roku 1990**. Tato práva logicky podporují i speciální vzdělávání. Nabízí se ale otázka, nakolik je tento typ vzdělávání vhodný pro přípravu na budoucí život ve většinové společnosti. Zastánci inkluzivního vzdělávání jsou toho názoru, že existence oddělených systémů a speciálního školství vedla k mnoha problémům ve všeobecném vzdělávání, kdy školy segregovaly problematické děti, než aby uzpůsobily obecné kurikulum a vzdělávací přístup jejich potřebám.

³ I tento model je již nicméně překonán, kdy nové koncepce inkluzivního školství vycházejí z tohoto postoje: *Jde o přizpůsobování škol žákům, nikoli uzpůsobování žáků k přednastaveným normám učení a chování.* (Jenkinson, J. C. 1996, s. 40) Podle nového typu inkluze by nabídka standardního kurikula měla být nahrazena zaměřením na vlastní proces učení a na výkonu toho, co je student schopen zvládnout.

Mezi klíčové faktory, které jsou pro dosažení cílů integrace nutné, patří především **postoje k integraci** všech zúčastněných. Plnohodnotná integrace je nutně spojena s radikální změnou v názoru na speciální vzdělávání a změnou postojů těch, kdo jsou přímo zapojeni. Ředitelé musí zvládnout změny a úpravy v organizaci školy a jejího prostředí. Učitelé se mohou cítit ohroženi novou situací, na kterou nejsou dostatečně vzděláni. Rodiče se na druhou stranu obávají nedostatku podpory a odbornosti.

Postoje rodičů k integraci

Handicap se netýká pouze svého nositele, ale představuje náročnou životní situaci pro celou rodinu. **Krize rodičovské identity** probíhá v pěti fázích (Říčan, P. a Krejčířová, D. 2005). Fáze šoku a popření jsou projevem obrany před subjektivně nepřijatelnou a traumatizující skutečností. Negace postižení postupně přeroste v deprivaci potřeby seberealizace v rodičovské roli. Tento stav se prolne do fáze bezmocnosti, kdy rodiče zažívají umrtvující pocit viny a hanbu aniž by vzniklý problém dovedli nějak řešit: *Matka se s dítětem identifikuje, a jestliže je její potomek postižený, cítí se méněcenná.* (Vágnerová, M.; Hadj-Mousová, Z.; Štech, S. 2000, s. 86). Pozvolná akceptace reality je typická pro třetí stádium. Rodiče se postupně začínají vyrovnávat s problémem a přechází do fáze smlouvání typické hledáním zázračných řešení a posilováním naděje, že dítě bude alespoň částečně v pořádku. Teprve poté se dostávají do poslední fáze realistického postoje, kdy jsou schopni začít plánovat budoucnost a mít střízlivější očekávání. Až v této chvíli jsou rodiče schopni přijmout dítě více či méně takové, jaké je (Koutská in Opatřilová, D., Vítková, M., 2012).

Postupné vyrovnání se se situací závisí jak na době diagnostikování postižení, tak na zvládnutí vlastního života rodiny bez ohledu na postižení, způsobu komunikace, který rodiče zvolí, vztahu s případným sourozencem a širší rodinou. Zátěžovým faktorem bývají také obavy z budoucnosti dítěte: *Takový postoj k budoucnosti, která je tabuizována či hodnocena jako něco nejasného, případně ohrožujícího, vyvolává prožitky obav, úzkosti a strachu.* (Vágnerová, M.; Hadj-Mousová, Z.; Štech, S. 2000).

Postoje spolužáků k integrovanému dítěti ve třídě

Spolužáky integrovaného dítěte ovlivňuje zdaleka více **druh kontaktu**, než jeho trvání. Tento faktor, který je u sluchového postižení obzvláště důležitý, byl zkoumán ve Spojených státech na konci 80. let (Weisel 1998 in Jenkinson, J. C. 1996). Studenti byli rozděleni do tří skupin: první skupina v běžné třídě s žákem se sluchovým postižením, který byl plně začleněn do dané třídy (vysoká míra kontaktu); druhou skupinu představovali žáci běžné školy, ve které byl integrován žák se sluchovým postižením (střední úroveň kontaktu); třetí skupina byla tvořena žáky bez jakéhokoli

kontaktem s žákem se sluchovým postižením. Výzkum ukázal, že všechny tři skupiny zaujímaly spíše pozitivní postoj, ale skupina se střední úrovní kontaktu vykazovala více „generalizující odmítání“, než další dvě skupiny. Výstupem je tedy domněnka, že **povrchní kontakt má větší pravděpodobnost negativního efektu na postoj k postižení**. Mimo to bývá tento postoj ovlivněn samotným přístupem učitele a jeho interakcí se studentem se sluchovým postižením: *Přestože byli žáci běžné třídy, ve které bylo integrováno dítě se sluchovým postižením, integraci obecně spíše nakloněni, jejich postoj byl značně ovlivněn třídní učitelkou, které integrované dítě pozitivně diskriminovala (např. přehlížela jeho neschopnost pracovat na zadaném úkolu a omlouvala jej tím, že její zadání neslyšel apod.) Žáci se sluchovým postižením si tohoto zvýhodňování byli vědomi a dokonce vymýšleli další strategie, jak si ulehčit studium, včetně opisování od spolužáků. Dětem nepřišlo, že by si učitelka byla těchto věcí ve třídě vědoma.* (Lynas in Jenkinson, J. C. 1996, s. 34).

Postoje učitelů k integraci dítěte s postižením do jejich třídy

Klíčovým elementem úspěšné implementace integrační politiky jsou učitelé. Existuje však množství faktorů, které postoj učitelů k dítěti výrazně ovlivňují. Podle **typologie faktorů postojů učitelů k dítěti** z roku 1986 (Avramidis, E., Norwich, B. 2002, s. 134) je můžeme rozdělit na následující:

- ▶ Faktory vztahující se k dítěti;
- ▶ Faktory vztahující se k učitelům;
- ▶ Faktory související s edukačním prostředím.

V prvním případě postoj učitele výrazně ovlivňuje **typ postižení dítěte**. V zemích, kde je větší výskyt inkluzivních škol, druh postižení nehrál takovou roli. Obecně nicméně platí, že pohled učitele ovlivňuje, zda se jedná o postižení fyzické a sensorické, nebo zda jde o postižení kognitivní a konečně zda se jedná o poruchy chování. Učitelé bývají opatrnější při otázce integrace dítěte s mentálním postižením, ale více otevřeně přistupovali k možnosti integrovat dítě s fyzickým postižením: „Až 95 % vyučujících věří, že by děti s fyzickým postižením měly být částečně integrovány do běžných tříd. Pouze 5 % učitelů považuje za vhodnější plnou integraci i u dětí s těžkým postižením.“ (Avramidis, E., Norwich, B. 2002, s. 135). Na trochu odlišné výsledky poukazuje výzkum J. Langer (2008), podle kterého je do běžných škol integrováno až 30,3 % dětí se středně těžkou nedoslýchavostí a až 26,4 % dětí s těžkou nedoslýchavostí. Procento neslyšících dětí činí 8,4 %, což představuje vyšší číslo než ta z amerického výzkumu z roku 2002.

Postoj k integraci samozřejmě ovlivňuje i fakt, zda postižení dítěte vyžaduje po učiteli **osvojení nějakých speciálních dovedností** (případ dětí se středně těžkou mentální retardací, středně těžkou až těžkou nedoslýchavostí, dětí neslyšících a nevidomých, respektive dětí s

hyperaktivitou). Například integraci dětí s těžším zrakovým a sluchovým postižením podporovala necelá čtvrtina učitelů: *Největší rozdíly v postojích učitelů jednotlivých zemí jsou patrné při otázce na integraci dětí se sensorickým typem postižení (zrakovým nebo sluchovým)*. (Bowman in Avramidis, E., Norwich, B. 2002, s. 135). Podle Norwiche (in Jenkinson, J. C. 1996) byly postoje učitelů k integraci spíše pozitivní (více ve Velké Británii, méně ve Spojených státech). Postoje učitelů byly ovlivněny především **kulturními faktory** – náboženstvím, hlubším speciálně pedagogickým vzděláním a množstvím zkušeností. Případné obavy pramenily ze strachu z nedosažení očekávaných výstupů u běžných studentů (Semmel, Abernathy, Butera a Lesar in Jenkinson, J. C. 1996). Pozitivní vliv na tyto postoje měla především **pozitivní zkušenost** nebo zážitek dobrého příkladu a možnost spolupráce se speciálním pedagogem. Navíc hraje ve vztahu k integraci roli i sociopolitický postoj učitele. Podle jedné americké studie platí, že učitelé, kteří věří, že veřejné školy mají vzdělávat i mimořádně nadané děti, mají také pozitivnější postoj k integraci (Avramidis, E., Norwich, B. 2002).

K postojům učitelů se úzce váží i faktory související s edukačním prostředím. Pozitivní postoj výrazně ovlivňuje podpora na úrovni třídy, školy i **přímá podpora** samotného ředitele. Podpora může být jak materiální (finance, učební materiály, IT vybavení nebo konkrétní úprava prostoru), tak podpora na úrovni lidských zdrojů (osobní asistent, asistent pedagoga nebo speciální pedagog apod.). Janney (in Avramidis, E., Norwich, B. 2002, s. 141) uvádí: *Většina učitelů původně odmítala přítomnost dítěte s postižením ve své třídě, protože se báli nejhoršího možného scénáře, kdy oba – jak oni sami, tak dítě s postižením – budou zanecháni svému osudu bez jakékoli podpory. Stejní učitelé poté, co jim byla poskytnuta dostatečná podpora, neměli s integrací dítěte žádný problém a integrace se ukázala jako úspěšná.*

Bohužel stále platí, že integrace často probíhá pouze na úrovni kurikula a nikoli na úrovni sociální skupiny. V takovém případě se jedná o integraci školní, kdy je dítě plně začleněno do běžné výuky a vyučováno podle individuálního vzdělávacího plánu společně s ostatními dětmi. Klíčovým momentem je vytvoření **funkčního komunikačního systému všech účastníků integrace**. Těžce nedoslýchaví a neslyšící mohou být v tomto směru extrémně znevýhodněni, protože právě sluchové postižení je charakteristické obtížným užitím běžných komunikačních norem: *Neslyšící představují komunikačně nejizolovanější skupinu mezi zdravotně postiženými. V touze po bezproblémové komunikaci vytvářejí komunitu, užívající mezi sebou především znakový jazyk*. (Horáková R. in Potměšil M., 2010, s. 157). I z tohoto důvodu je nutné odděleně posuzovat skupinu osob s lehčím sluchovým postižením a možnou integraci dětí, které se primárně dorozumívají znakovým jazykem. V tomto ohledu je tedy proces integrace dětí s postižením sluchu

nesnadný. Navíc podle platné české legislativy⁴ mají neslyšící žáci právo na vzdělání v jimi zvoleném jazyce – českém znakovém jazyce, což při realizaci v běžné škole naráží na nemalé překážky (Horáková R. in Potměšil M., 2010).

Sociokulturní determinanty integrace žáka se sluchovým postižením

Každá společnost vytváří v rámci své kultury svébytný systém hodnot a norem, které se stávají součástí hodnotového žebříčku rodiny a vlivem socializace i součástí individuální psychiky jednotlivců (Vágnerová, M.; Hadj-Mousová, Z.; Štech, S. 2000). Člen komunity se tak stává závislý nejen na své sociální skupině, ale i na kulturních hodnotách, které daná skupina vyznává. Tato závislost se mnohem více projevuje u těch, kteří se od zbylé společnosti nějakým způsobem odlišují – ať již psychicky nebo fyzicky. Postoje k odlišnosti a úspěch integrace jsou ve velké míře podmíněny především sociokulturními vlivy okolního prostředí – ovlivněny sebepojetím dítěte, postoji učitelů, ale také rodinou dítěte a jejím postojem k postižení (Shapiro, A. 1999).

Naše společnost se částečně posunula od jednoduchého vnímání handicapu coby medicínské kategorie k sociálnímu modelu postižení, který je spojen především s jeho sociálními a kulturními důsledky (Hayhoe, S. 2011). Nejde o to, zda osoba se sluchovým postižením neslyší, ale spíše o to, nakolik je schopna fungovat v každodenním životě. Sluchové postižení je tedy sociokulturním fenoménem, který chápe osoby s postižením nikoli jako osamocené oběti okolností, ale jako oběti sociálního útlaku (Shapiro, A. 1999). Tento fenomén je spojen s hnutím osob s postižením za svá vlastní práva a procesu za vlastní sebeurčení (hnutí Disabled and Proud, Deaf Pride). Lidé s postižením začali objevovat význam hodnot, které poznali pouze díky své jedinečné životní zkušenosti s handicapem. Na základě této zkušenosti vzniká nový žebříček hodnot a norem, utváří se sociální hnutí a vzniká kultura handicapu (Disability culture, Deaf culture). Zaměřuje se především na problematiku termínu normality (viz výše).

Stále však platí, že z pohledu běžné veřejnosti hraje diagnóza, historický kontext i ekonomické a estetické hledisko velkou roli. Postoje k odlišnosti jsou podmíněny sociokulturními vlivy okolního prostředí – učíme se je v raném dětství od rodičů, prostřednictvím školy, médií, jazyka i literatury (Shapiro, A. 1999). Předsudky a stereotypy slouží jako laické diagnostické kritérium s tendencí k zobecňování.

⁴ Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů, §16: Dětem, žákům a studentům, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, se zajišťuje bezplatné právo na vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím znakové řeči - rozuměj znakového jazyka - viz **Zákon č. 384/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob** v plném znění zákona č. 423/2008 Sb., což je novelizace Zákona o znakové řeči č. 155/1998 Sb.

INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÝCH ŠETŘENÍ PROVEDENÝCH V LETECH 2007 - 2012

Sociokulturní determinanty sluchového postižení

Pokud bychom chtěli analyzovat sociální a kulturní determinanty sluchového postižení, je možné využít modelu L. Novosada (2006) a jeho rozdělení na subjektivní a objektivní determinanty, rozšířené o faktory ovlivňující míru předsudků a diskriminace osob s postižením ve společnosti podle Safilios-Rthschilda (in Shapiro, A. 1999). Vzhledem k jedinečnému postavení některých neslyšících uživatelů znakového jazyka jako členů jazykové a kulturní menšiny Neslyšících je vhodné tyto aspekty ještě doplnit o faktory determinující úspěšnost začlenění příslušníků menšiny do hlavního vzdělávacího proudu (Němec, J. 2010).

Na základě vytyčených sociálních a kulturních determinant sluchového postižení jsme analyzovali dominantní sociokulturní determinanty u integrovaného dítěte se sluchovým postižením (viz tabulka č. 1). Mezi nejvýznamnější patří faktor citlivého vnímání odlišnosti a sebehodnocení, faktor bilingválnosti, rodiny a společenského vědomí. Všechny tyto faktory se jedinečně střetávají v poslední determinantě – faktoru socializace a integrace. Tato determinanta spojuje jak osobnostní charakteristiky, sebehodnocení, adaptaci na postižení a vliv rodiny, tak postoj společnosti k postižení, úroveň sociálních služeb, vzdělávací politiku a kulturu společnosti (Koutská M. in Opatřilová, D. a Vítková, M. 2012).

SOCIOKULTURNÍ DETERMINANTY SLUCHOVÉHO POSTIŽENÍ	
v rodině dítěte integrovaného do běžné ZŠ	
determinanty postižení	charakteristika u sledovaného chlapce
faktor osobnosti	<ul style="list-style-type: none">- výbušnost, vztahovačnost, neuznávání autorit- snaha komunikovat, vtipálek
faktor citlivého vnímání odlišnosti, sebehodnocení	<ul style="list-style-type: none">- viditelnost sluchadla, problémy slyšet v hlučné místnosti- negativní reakce okolí, nálepka "divného"- schopnost vysvětlit SP a sluchadlo- nižší sebehodnocení
faktor adaptace	<ul style="list-style-type: none">- hledání zázračného řešení (vyléčení SP pomocí alternativní medicíny)
faktor bilingválnosti	<ul style="list-style-type: none">- odcizení se s otcem (mluvní vzor)- úspěch (výhoda při výuce anglického jazyka)

faktor vzdělání	<ul style="list-style-type: none"> - integrace (větší samostatnost, lepší vzdělání) - vliv na sebehodnocení (obstát mezi slyšícími)
faktor rodiny	<ul style="list-style-type: none"> - oběť (rozchod manželů) - srovnávání s bratrem (porovnávání úspěchů) - matka jako vzor - podpora širší rodiny + informace o SP - ambivalentní hodnocení SP
faktor společenského vědomí	<ul style="list-style-type: none"> - informovanost - negativní reakce rodičů spolužáků (zvýhodnění) - zvědavost sousedů - nepochopení integrace
faktor sociální a vzdělávací politiky	<ul style="list-style-type: none"> - integrace z důvodu špatné úrovně vzdělávání ve škole pro sluchově postižené
faktor politiky zaměstnanosti	<ul style="list-style-type: none"> - větší možnost uplatnění
faktor úrovně sociálních služeb	<ul style="list-style-type: none"> - negativní zkušenost s lékaři - pozitivní zkušenost se speciálně pedagogickým centrem (dále SPC) a logopedickým stacionářem
faktor kultury	<ul style="list-style-type: none"> - absence světa Neslyšících a neslyšících přátel - bez kontaktu s organizacemi pro SP
faktor socializace a integrace	<ul style="list-style-type: none"> - málo přátel (není brán jako normální kamarád, neočekávané běžné reakce) - dobrý prospěch, obtíže v kolektivu (negativní reakce kvůli špatnému chování) - informace o SP pouze dětem, nikoli rodičům - společné aktivity s dětmi i rodiči (výlety, brigády na školní zahradě)

Tabulka č. 1: Sociokulturní determinanty sluchového postižení

Integrace z pohledu škol

Přístup pedagogů k procesu integrace žáků se sluchovým postižením do škol hlavního vzdělávacího proudu jsme se snažili zmapovat pomocí výzkumného šetření, které proběhlo v průběhu listopadu 2007 – února 2008 v Jihomoravském kraji⁵.

⁵ Šetření bylo realizováno v rámci Výzkumného záměru (MSM0021622443) Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Jednalo se o dílčí projekt výzkumného týmu č. 9 s názvem Intervence u žáků s narušenou komunikační schopností v průběhu vytváření komunikační kompetence v rámci základního vzdělávání.

Dominantním cílem provedeného výzkumu bylo zaměřit se na výskyt narušené komunikační schopnosti a sluchového postižení u žáků běžných základních škol v Jihomoravském kraji. Parciálními cíli výzkumného šetření bylo:

- ▶ Zjistit konkrétní počet integrovaných žáků se sluchovým postižením na běžných základních školách v Jihomoravském kraji a zaměřit se na stupeň sluchového postižení u těchto žáků;
- ▶ Zjistit názory pedagogů oslovených škol na integraci žáků se sluchovým postižením a popsat, s kým spolupracují v případě integrace žáka s uvedeným smyslovým postižením;
- ▶ Zjistit, jak sami pedagogové hodnotí svou připravenost a schopnost pracovat s žákem se sluchovým postižením zařazeným v jejich třídě;
- ▶ Definovat chyby a nedostatky, které integrovaní žáci vykazují v rámci vyučování a poukázat na nejasnosti a potíže, které se v této souvislosti objevují.

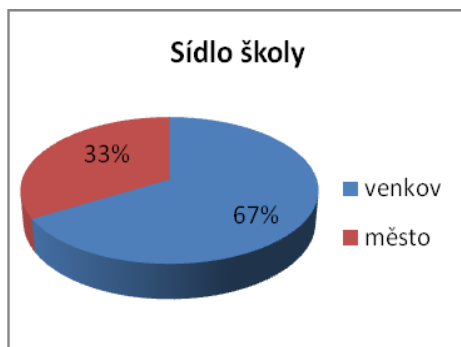
Empirické šetření bylo realizováno statistickou procedurou. Jednalo se o kvantitativní výzkum, jako hlavní nástroj sběru dat byl zvolen dotazník. Ten byl anonymní, sestával se z 28 otázek a byl vytvořen pro účely tohoto výzkumného šetření. Analytickou jednotku tvořili pedagogové běžných základních škol. Dotazníkové šetření bylo zpracováno metodou univariační a bivariační analýzy.⁶ Absolutní četnost a procentuální vyjádření v grafech jsou vždy vztažena k velikosti souboru N=254. Návratnost dotazníků činila **58,25%**, jak je patrné z tabulky č. 2:

Skupina respondentů	Celkový počet distribuovaných dotazníků	Návratnost dotazníků vyjádřena číselně	Návratnost dotazníků vyjádřena v %
Celkem	436	254	58,25 %

Tabulka č. 2 Celkový počet respondentů a návratnost dotazníků (Horáková, R. in Klenková, J. 2008)

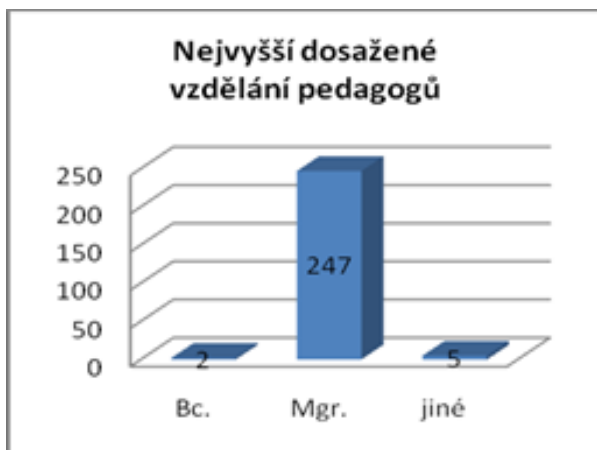
Výzkumného šetření se zúčastnili pedagogové ze 169 základních škol, které sídlí na venkově a z 85 škol, které jsou ve městě (viz graf č. 1).

⁶ Data byla zpracována za pomoci následujících programů: DEAN, A.G. et al. *Epi Info, Version 6: A word processing, database, and statistics program for epidemiology on microcomputers*. 6th ed. Atlanta: Centers for Disease Control and Prevention, 1994; STATSOFT, INC. *Statistica for Windows v. 7 CZ*. Tulsa: StatSoft, Inc., 2003.

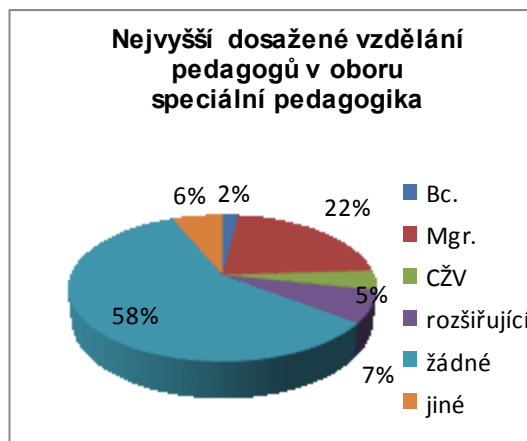


Graf č. 1 Sídlo školy

Jak vyplývá z *grafu č. 2*, u pedagogů působících na 1. stupni základních škol jednoznačně **převažovalo magisterské vzdělávání** – jednalo se o 247 pedagogů, 2 pedagogové měli Bc. titul a 5 pedagogů uvedlo dosažený titul PhDr., PaedDr., příp. Ph.D.



Graf č. 2 Nejvyšší dosažené vzdělání pedagogů

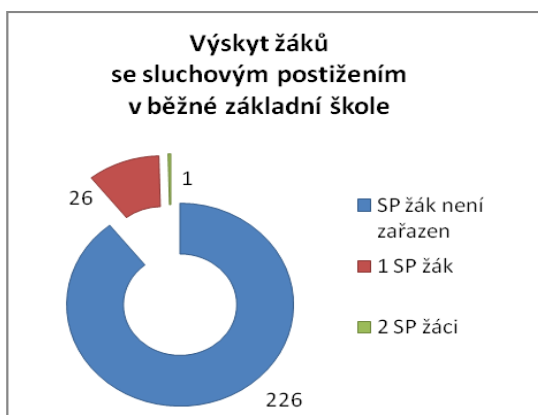


Graf č. 3 Vzdělání v oboru speciální pedagogika

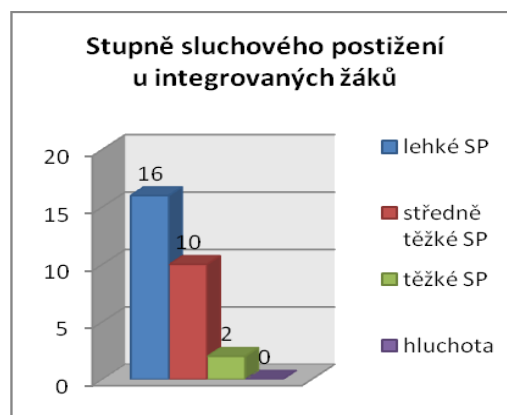
Co se týká nejvyššího dosaženého vzdělání u pedagogů základních škol v **oboru speciální pedagogika**, což je vyjádřeno v *grafu č. 3*, **více než polovina**, tedy 148 pedagogů, **žádné vzdělání v tomto směru neměla**. Pouze 5 učitelů uvedlo Bc. titul a 56 pedagogů mělo magisterské vzdělání z oboru speciální pedagogika. Ostatní pedagogové, tedy 11 učitelů, absolvovalo studium v rámci celoživotního vzdělávání a 18 učitelů **rozšiřující studium speciální pedagogiky**. Ze zbývajících počtu 16 pedagogů, kteří uvedli jiné vzdělání v oboru speciální pedagogika, dosáhli 2 učitelé titulu PaedDr., ostatní **absolvovali kurzy v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků**, či jiné semináře, příp. byli s oborem speciální pedagogika seznámeni **během svého studia v rámci oboru učitelství pro 1. stupeň**.

Podle *grafu č. 4* se výzkumného šetření zúčastnilo 226 základních škol Jihomoravského kraje, kde na 1. stupni ZŠ nebyl zařazen žádný žák se sluchovým postižením, na **26 základních školách byl vzděláván jeden žák se sluchovým postižením a pouze na jedné ze škol byli**

zařazení dva žáci s vadou sluchu. Celkový počet integrovaných žáků se sluchovým postižením byl tedy 28.⁷



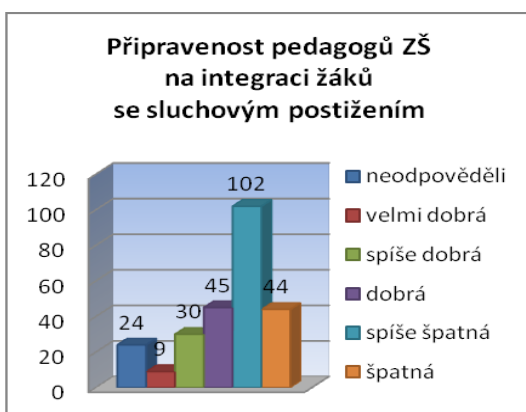
Graf č. 4 Výskyt žáků se SP na běžných školách



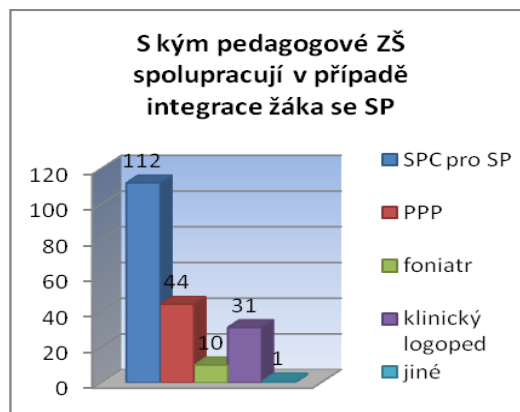
Graf č. 5 Stupně SP u integrovaných žáků

Z grafu č. 5 pak vyplývá, že z 28 integrovaných žáků se sluchovým postižením bylo diagnostikováno u 16 z nich **lehké sluchové postižení**, u 10 **středně těžké sluchové postižení** a u 2 **těžké sluchové postižení**. Hluchota nebyla diagnostikována u žádného z integrovaných žáků se sluchovým postižením.

Většina oslovených pedagogů se necítila být příliš dobře připravena na integraci žáka se sluchovým postižením ve své třídě, což vyplývá z grafu č. 6. Jako spíše špatnou svou připravenost hodnotilo 40% respondentů, 17,7% pedagogů pak na svou připravenost nahlíželo jako na spíše špatnou. Přibližně stejný počet učitelů, tedy 17,3% hodnotilo úroveň své připravenosti jako dobrou a téměř 12% respondentů jako spíše dobrou. Pouze 3,5% učitelů se cítilo být velmi dobře připraveno na možnost zařazení žáka se sluchovým postižením v jejich třídě.



Graf č. 6 Připravenost pedagogů ZŠ na integraci

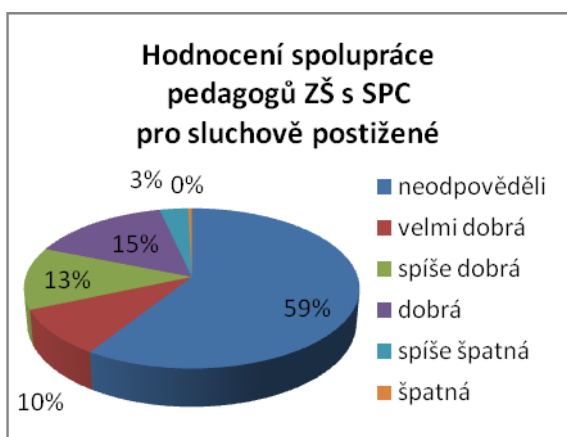


Graf č. 7 Spolupráce pedagogů při integraci žáka se SP

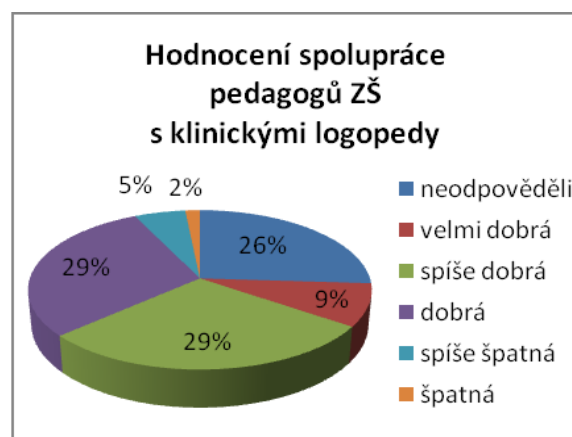
⁷ Podle odboru školství krajského úřadu Jihomoravského kraje bylo k 30. 9. 2007 evidováno 35 integrovaných žáků se sluchovým postižením na 1. stupni běžných základních škol v Jihomoravském kraji.

V grafu č. 7 je uvedeno, že v případě integrace žáka s postižením sluchu **by nejčastěji pedagogové spolupracovali, či skutečně spolupracovali, se speciálně pedagogickým centrem pro sluchově postižené**, jednalo se o 44% pedagogů. Dále pak 17% učitelů uvedlo případnou spolupráci s **pedagogicko-psychologickou poradnou**, 4% respondentů s **foniatrem** a 12% učitelů s **klinickým logopedem**. Pouze v 1 případě (tj. 0,5%) se objevila možnost spolupráce se **školním logopedem**.

Vzhledem k tomu, že na 254 školách, které se zúčastnily výzkumného šetření, bylo zařazeno pouze 28 žáků se sluchovým postižením, lze vysvětlit, proč na otázku týkající se hodnocení spolupráce se SPC pro sluchově postižené neodpověděla více než polovina respondentů, tedy 150. Z těch, co odpověděli, hodnotilo spolupráci jako velmi dobrou 24 pedagogů, jako spíše dobrou 32 pedagogů a jako dobrou 39 učitelů. Spíše špatně hodnotí spolupráci se SPC pro sluchově postižené 8 pedagogů a pouze v 1 případě se objevila informace o špatné spolupráci se SPC. (viz graf č. 8).



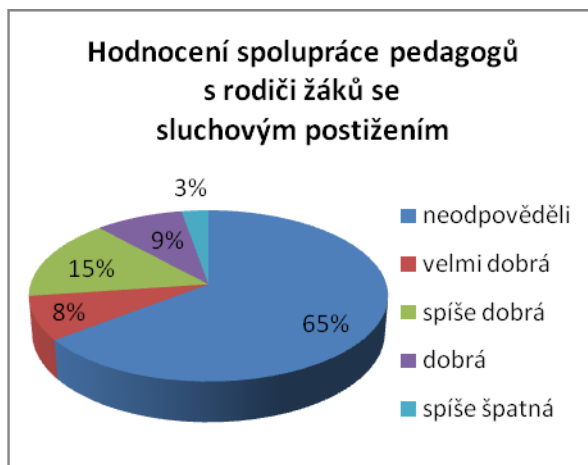
Graf č. 8 Hodnocení spolupráce pedagogů ZŠ s SPC pro SP



Graf č. 9 Hodnocení spolupráce pedagogů ZŠ s klin.logo.

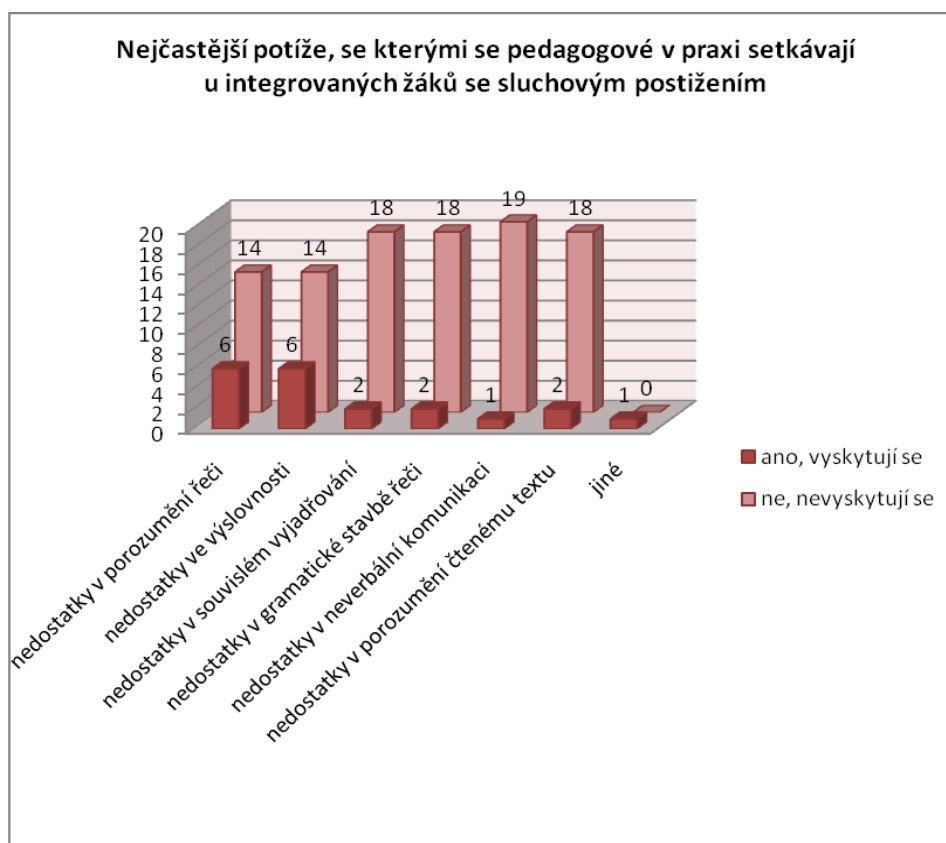
Co se týká **spolupráce pedagogů s klinickými logopedy**, zde velmi dobře hodnotilo spolupráci 22 respondentů, spíše dobře 73 učitelů a dobře pak 75 pedagogů. Spolupráci hodnotilo jako spíše špatnou 14 respondentů a pouze 4 dotazovaní jako špatnou. 66 pedagogů na tuto otázku neodpovědělo (viz graf č. 9).

Vedle toho **spolupráci s rodiči žáků se sluchovým postižením** velmi pozitivně ohodnotilo 21 pedagogů, spíše dobře pak 39 učitelů a dobře 23 respondentů. Pouze 7 učitelů uvedlo zkušenost spíše špatnou. 164 respondentů, na tuto otázku neodpovědělo (graf č. 10).



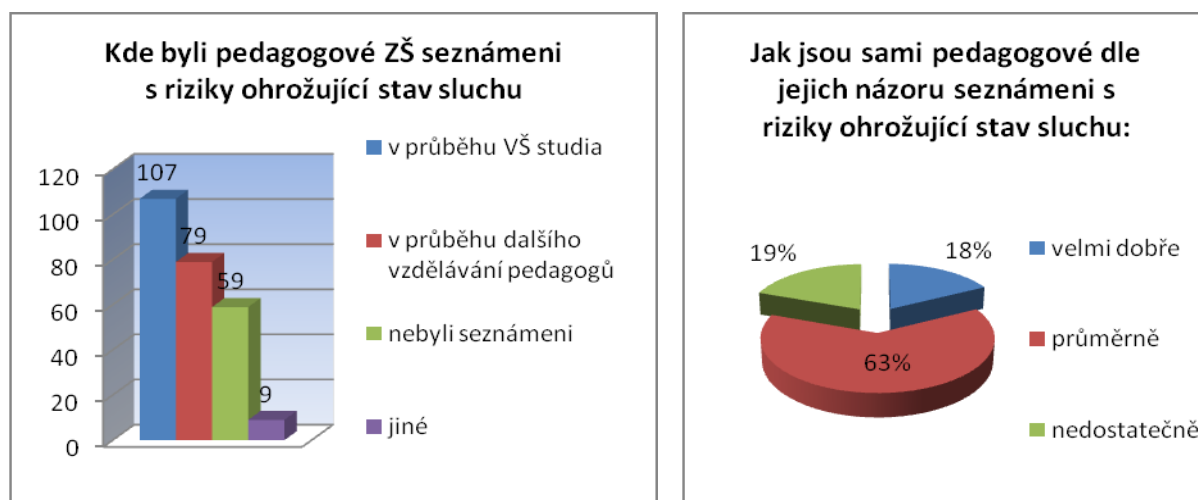
Graf č. 10 Hodnocení spolupráce pedagogů ZŠ s rodiči žáka se SP

V grafu č. 11 jsou uvedeny nejčastější potíže, které vykazovali integrovaní žáci se sluchovým postižením ve třídě běžné základní školy. Pedagogové uváděli především **nedostatky v porozumění mluvené řeči a nedostatky ve výslovnosti**. S těmito potížemi se obecně jedinci se sluchovým postižením potýkají nejčastěji bez ohledu na typ a stupeň sluchové vady. Zajímavé je, že **pouze v jednom případě pedagog uvedl, že se mu žák se sluchovým postižením vzděláván v běžné základní škole jeví jako frustrován**. Společenská izolace a komunikační bariéra bývá uváděna jako jedna z nejčastějších příčin neúspěšné integrace osob se sluchovým postižením.



Graf č. 11 Nejčastější potíže, které mají žáci se SP v integraci

Co se týká **informací o rizicích spojených s ohrožením sluchu**, největší počet učitelů byl s touto problematikou seznámen v průběhu vysokoškolského studia. Jak vyplývá z *grafu č. 12*, jednalo se o 42% respondentů. V průběhu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků bylo informováno o rizicích ohrožující sluch 31% pedagogů, celkem 23% učitelů uvedlo, že s podobnou problematikou nebyli seznámeni vůbec. Zbývající 4% respondentů uvedlo, že informace získali jinou formou, např. z médií, samostudiem, v průběhu vlastní pedagogické praxe, příp. v SPC pro sluchově postižené apod. Jak pedagogové hodnotili vlastní informovanost o zmiňované problematice přináší *graf č. 13*. Z něj vyplývá, že 44 pedagogů hodnotí svou informovanost velmi dobře, většina pedagogů pak průměrně – tedy 160 respondentů, a 49 učitelů považuje informace, které mají o rizicích ohrožující stav sluchu, za nedostačující.

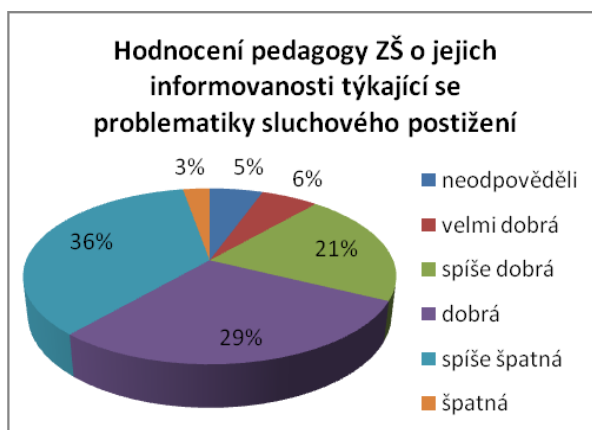


Graf č. 12 Rizika ohrožující sluch: přístup k info. Graf č. 13 Povědomí učitelů o rizicích ohrožujících sluch

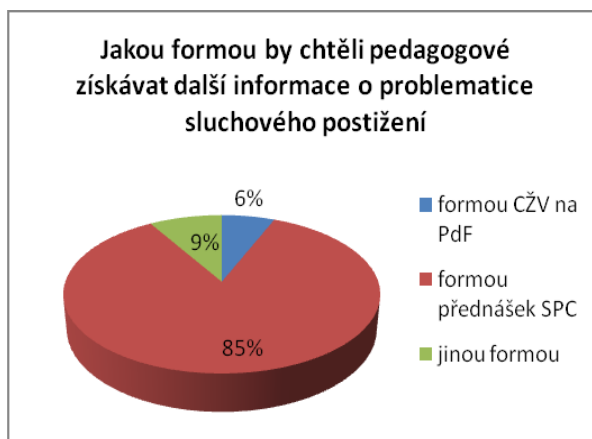
Vlastní informovanost o problematice sluchového postižení hodnotili pedagogové poměrně kriticky (viz graf č. 14). Velmi dobře úroveň svých znalostí hodnotilo pouze 15 učitelů, spíše dobře 53 respondentů a jako dobře informováno se cítilo být 74 pedagogů. Většina oslovených respondentů, což bylo zastoupeno počtem 91 učitelů, hodnotilo úroveň svých znalostí o problematice sluchového postižení jako spíše špatnou a 7 pedagogů jako špatnou.

Z provedeného výzkumného šetření vyplývá, že **většina pedagogů by uvítala možnost získat další informace týkající se problematiky sluchového postižení** formou přednášek a seminářů organizovaných SPC pro sluchově postižené – jedná se o 216 respondentů. 16 učitelů uvedlo, že by si doplnili informace v rámci celoživotního vzdělávání na Pedagogických fakultách, zbývajících 22 pedagogů navrhlo možnost získat další informace jinou formou, např. dalším vzděláváním pedagogických pracovníků, samostudiem, čtením odborných časopisů či článků na

internetu, pořádáním seminářů odborníky na půdě školy, odbornými články v časopisech pro pedagogy, apod. (viz graf č. 15).



Graf č. 14 Hodnocení pedagogů ZŠ o jejich informovanosti o SP



Graf č. 15 Forma dalšího vzdělávání o problematice SP

V rámci empirického šetření byla rovněž provedena bivariační analýza. Formulovány byly čtyři základní hypotézy, zde uvádíme tři vybrané. Jejich verifikace či falzifikace byla provedena přiřazením jednotlivých indikátorů měřících požadované jevy k nezávislým proměnným.

H 1

Ve školách ve městech je integrováno více žáků se sluchovým postižením, než na venkově a menších městech.

Výskyt žáků se SP na ZŠ v JM kraji	venkov	město	celkem
neodpovědělo	161	66	227
1 žák se SP	8	18	26
2 žáci se SP	0	1	1
celkem	169	85	254

Tabulka č. 3 Výskyt žáků se SP na ZŠ v Jihomoravském kraji

Z uvedené tabulky č. 3 vyplývá, že na základních školách sídlících na venkově bylo integrováno 8 žáků s postižením sluchu a na základních školách ve městech bylo integrováno 20 žáků se sluchovým postižením (na jedné škole jsou zařazeni 2 žáci).

Převážná většina respondentů na otázku neodpověděla, protože na školách, kde působí, není vzdělávání žáků se sluchovým postižením zajišťováno. Pokud bychom ovšem počítali i s případy, kdy zde máme nulové odpovědi, vyšlo by **p value = 0,00003119**. To by znamenalo, že mezi odpověďmi dle velikosti sídla školy je podstatný rozdíl na hladině významnosti **0,1%**.

Nulové odpovědi ovšem pro vyhodnocení hypotézy H1 budeme ignorovat, porovnáme jen 2. a 3. řádek tabulky. Zde jsou četnosti velmi nízké, takže místo chí-kvadrát testu byl využit Fisherův exaktní test. Ten ukázal **p value = 0,125**, čili rozdíl nevýznamný. **Hypotéza H1 se tedy nepotvrdila.**

H 2

Pedagogové ze škol na venkově hodnotí informovanost učitelů o problematice sluchového postižení za velmi dobrou až dobrou častěji, než pedagogové z měst, kteří hodnotí informovanost učitelů za spíše špatnou až špatnou.

<i>Informovanost pedagogů o problematice sluchového postižení</i>	venkov	město	celkem
Velmi dobrá, spíše dobrá, dobrá	90	52	142
Spíše špatná, špatná	68	30	98
celkem	158	82	240

Tabulka č. 4 Informovanost pedagogů o problematice sluchového postižení

Jak je uvedeno v tabulce č. 4, byly uměle vytvořeny dvě skupiny, kdy podle první hodnotí 90 učitelů ze škol sídlících na venkově a 52 učitelů ze škol ve městě informovanost pedagogů o problematice sluchového postižení jako velmi dobrou, spíše dobrou a dobrou a podle druhé skupiny totéž hodnotí 68 pedagogů ze škol na venkově a 30 učitelů ze škol ve městě za spíše špatné až špatné. Při hodnocení této hypotézy byly nulové odpovědi ignorovány a podle klasického x2 testu rozdíl mezi skupinami dle velikosti sídla školy vyšel jako nevýznamný. Vyšlo **p value = 0,335**, **hypotéza H2 tedy byla falzifikována.**

H 3

Pedagogové ze škol na venkově hodnotí připravenost učitelů na integraci žáka se sluchovým postižením za velmi dobrou až dobrou častěji, než pedagogové z měst, kteří hodnotí připravenost učitelů za spíše špatnou až špatnou.

<i>Připravenost pedagogů na integraci žáka se sluchovým postižením</i>	venkov	město	celkem
Velmi dobrá, spíše dobrá, dobrá	110	65	175
Spíše špatná, špatná	59	20	79
celkem	169	85	254

Tabulka č. 5 Připravenost pedagogů na integraci žáka se sluchovým postižením

Jak vyplývá z tabulky č. 5, považovalo připravenost pedagogů na integraci žáka se sluchovým postižením za velmi dobrou, spíše dobrou a dobrou 110 učitelů ze škol sídlících na venkově a 65 učitelů ze škol ve městě. Vedle toho 59 učitelů ze škol z venkova a 20 učitelů z měst hodnotilo připravenost pedagogů jako spíše špatnou až špatnou. Bylo provedeno srovnání dle velikosti sídla školy. Zde jsme dostali výsledek $p \text{ value} = 0,0645$, což je sice statisticky nevýznamné, ale hraniční (významnosti se blíží). **Přesto i v tomto případě nebyla hypotéza H 3 potvrzena.**

Z výsledků provedeného výzkumného šetření vyplývá, že **na 254 základních školách**, které spolupracovaly, bylo na 1. stupni integrováno celkem **28 žáků se sluchovým postižením**. U více než poloviny žáků bylo diagnostikováno lehké sluchové postižení, u žádného z nich nebyla diagnostikována hluchota. Na základě vyhodnocených hypotéz nebylo potvrzeno, že na školách sídlících na venkově či školách, kde je na 1. stupni nižší počet tříd, jsou žáci se sluchovým postižením integrováni častěji, než na školách sídlících ve městech, či školách, kde je počet tříd 6-20 a více.

Dále pak bylo zjištěno, že **pedagogové** působící na běžných základních školách v Jihomoravském kraji **se necítí být příliš dobře informováni o problematice sluchového postižení a sami velmi kriticky hodnotili vlastní připravenost na možnost integrace žáka se sluchovým postižením v jejich třídě**. Z provedeného šetření je zřejmé, že to, zda učitelé působí na školách sídlících na venkově nebo městě, nemá vliv na jejich informovanost o problematice sluchového postižení či jejich připravenost na zařazení žáka s vadou sluchu do jejich třídy.

Pro doplnění považujeme za zajímavé uvést výsledky výzkumného šetření, které provedl J. Langer (2008). Z něj vyplývá, že **úspěšnost procesu integrace žáků se sluchovým postižením je často limitována dalšími negativními faktory, mezi které můžeme řadit velký počet žáků ve třídách, legislativní nejasnosti a složitou administraci týkající se zajištění zařazení žáka do**

hlavního vzdělávacího proudu. V některých případech může svou roli také sehrát **absence asistenta pedagoga** pro žáka s postižením sluchu. V tomto případě ovšem nemáme na mysli tlumočnicka znakového jazyka. Konkrétní náplň práce, tedy specifikaci jednotlivých činností asistenta pedagoga, stanoví podle H. Šmejkalové a M. Teplé (2007) ředitel školy na základě podkladů a doporučení SPC. Dále by pak měl vycházet ze skutečných potřeb žáka a aktuálních podmínek školy.

Integrace z pohledu žáků

Intaktní společnost často zaujímá ambivalentní postoj, pro který je na jedné straně charakteristický nedostatek informací a odmítání uspokojování všech potřeb, na straně druhé touha pomoci za každou cenu. Postižený bývá do stigmatizující role často vmanipulován, z postižení se stává hlavní identifikační znak. Vzhledem k tomu, že sluchové postižení má relativně nízké procento výskytu, osoba se sluchovým postižením ve společnosti spíše vyčnívá. Viditelně se odlišuje nošením sluchadla, specifickým řečovým projevem nebo používáním znakového jazyka.

• Subjektivní hodnocení handicapu

Život dítěte s postižením zcela zásadně ovlivňuje, zda se za postiženého považuje či nikoli, a nakolik své postižení akceptuje: *Jak uvědomování si odlišnosti, tak pocit vyloučení, může negativně ovlivnit postoj dítěte k sobě samému, jeho sebepojetí a sebevědomí.* (Meyerowitz in Shapiro, A. 1999, s. 13). U osob se sluchovým postižením je situace ještě ztížená faktem, že na základě existence znakového jazyka tvoří někteří neslyšící jazykovou a kulturní menšinu. Podle Instadt a Whyte (in Shapiro, A. 1999, s. 63) je kultura dominantní determinantou postižení: *Kultura jednotlivce stanovuje, nakolik postižení ovlivní jeho identitu. Je to kultura, která definuje, nakolik se biologické postižení a odlišnost projeví v našem člověčenství.* I z tohoto důvodu rozlišuje Glickman N. (in Edwards, L. a Crocker, S. 2008, s. 45) čtyři typy identity osob se sluchovým postižením: kulturně slyšící, kulturně Neslyšící, bikulturní a neukotvená.

- ▶ Culturally hearing (kulturně slyšící) je osoba se sluchovým postižením, která se cítí být členem slyšící společnosti. Sluchové postižení nazírá spíše z audiologického hlediska.
- ▶ Culturally Deaf (kulturně Neslyšící) je jedinec identifikující se s jazykovou a kulturní menšinou Neslyšících. Nepovažuje se za postiženého, ale za rovnoprávného člověka, který je uživatelem znakového jazyka a nositelem kulturního a jazykového dědictví komunity Neslyšících.
- ▶ Bicultural (bikulturní) člověk se identifikuje jak se slyšícími, tak s neslyšícími, často je uživatelem obou jazyků.

- ▶ Margine (na okraji): tento typ identity je někdy nazýván jako neucelený. Stává se, že její nositel nedisponuje plnohodnotným komunikačním kódem, což zásadně ovlivňuje jeho vývoj.

Na utváření identity člověka s postižením se významnou měrou podílí jeho vlastní sebepojetí, sebehodnocení a sebeurčení prostřednictvím jazyka. Podle některých studií je pro sebepojetí osob se sluchovým postižením typické snížené sebehodnocení ve srovnání se slyšícími osobami. Jiné studie odmítají jako příčinu sluchové postižení a přiklánějí se spíše k vlivu rodiny a komunikačního systému, který je v rodinách používán (srov. Crowe, T. 2003; Kossewska, J. 2011). Mezi respondenty bylo zaznamenáno vyšší sebehodnocení u respondentů s alespoň jedním neslyšícím rodičem částečně komunikujícím znakovým jazykem, než u dětí se sluchovým postižením slyšících neznakujících rodičů⁸. Sebehodnocení se odráží i v celkové kvalitě života: *Oproti dospělým neslyšícím, kterým dělá starost vlastní soběstačnost a pracovní uplatnění, mají děti se sluchovým postižením strach ze zvládnutí školy, mimoškolních aktivit a začlenění mezi spolužáky.* (Streufert, A. 2008, s. 24).

Nabízí se tedy otázka, zda si také sami neslyšící přejí namáhavou a pracnou **socializaci** do společnosti slyšících. Tato přání a názory jsou velmi individuální, člověk se rozhoduje podle toho, jakou má motivaci či úroveň získaných informací. Bariérami, které brání zapojení osob se sluchovým postižením do většinové společnosti, mohou podle B. Krahulcové (in Jesenský, J. 1995) být:

- ▶ Významné deformace sluchového vnímání;
- ▶ Segregovaný organizační systém škol pro sluchově postižené;
- ▶ Segregační tendence vycházející přímo z řad těžce sluchově postižených (jiná hierarchie hodnot, specifické aktivity, apod.).

Identifikační strategie u žáků se sluchovým postižením v hlavním vzdělávacím proudu

Podle výzkumu M. Blais (2006) existují čtyři základní strategie, které jsou se vznikem identity spojovány. První se nazývá **asimilační integrace** a je charakteristická integrací dítěte se sluchovým postižením do většinové společnosti za účasti centralizovaných institucí, upřednostňujících oralismus a eliminaci (nebo alespoň omezení vlivu sluchové vady). Důsledkem této strategie se tento jedinec stává více závislým na ostatních, neboť se musí vypořádat s používáním řeči majority. Druhá strategie souvisí taktéž s integrací do většinové společnosti, ale nabízí různé adaptační mechanismy – např. podporu znaku nebo prstové abecedy a gestické komunikace – s cílem zvýšit šance dítěte na plné zapojení do slyšící společnosti. Tento model se

⁸ Podle Bat-Chava (in Crowe, T. 2003) má na vyšší sebehodnocení podstatný vliv skupinová identifikace (neslyšící přátelé, začlenění do komunity Neslyšících).

nazývá **adaptativní integrace**. Třetí strategie bývá označována jako **integrace jinakosti**. Klíčovým aspektem je podpora rovnosti a rovnoprávného vnímání odlišnosti směřující k inkluzivní společnosti. Dítě je integrováno do prostředí, které využívá specifických podpurných opatření s přihlédnutím k již existujícím kulturním odlišnostem. Mezi jinými nabízí výuku autentického znakového jazyka a zaměřuje se především na výuku psané formy většinového jazyka. Osvojení znakového jazyka coby plnohodnotného přirozeného jazyka zvyšuje samostatnost neslyšícího a přijetí své jinakosti. Poslední ze strategií je spojována s odmítnutím integrace. Je označována jako **identita odporu**. Bývá vlastní jedinci, který se cítí méněcenný a vyčleňovaný.

Jednotlivé typy identit se odráží i ve strategiích, které osoby se sluchovým postižením volí pro vyrovnání se s určitou formou diskriminace. Tyto copingové reakce jsou dobře viditelné právě ve školách, ať již speciálních nebo běžných, v kolektivu třídy. Patří mezi ně vyhýbání se nebo útek, zvnitřnění, vyčlenění sebe sama, přizpůsobení se, hledání podpory u ostatních, vzdor a vzbouření, sebezpotvrzení nebo přihlášení se k odlišnosti a konečně konflikt (Blais, M. 2006). Tento proces kategorizace osob se sluchovým postižením, který jde za pouhé škatulkování na základě typu sluchové vady nebo vlastního postižení, je posilován postojem a chováním institucí, jejich představitelů a ovlivňuje celkové veřejné mínění.

Integrace z pohledu rodičů integrovaného žáka

V této části textu uvádíme případovou studii z roku 2011, na které je možné analyzovat sociokulturní determinanty sluchového postižení z pohledu rodiče dítěte integrovaného do běžné základní školy. Jedná se o kombinaci výše prezentovaného kvantitativního výzkumu s prvky kvalitativního výzkumu.

Tomáš, 12 let

Osobní anamnéza:

- ▶ Chlapcův vývoj byl celkově opožděn. Má diagnostikováno ADHD a astigmatismus, který je celodenně korigován brýlemi. Oboustranná smíšená percepční nedoslýchavost mu byla diagnostikována až v šesti letech. A po roce adaptace je uspokojivě korigována sluchadly. Obtíže v porozumění se projevují pouze v hlučnějším prostředí. V současné době odpovídají všechny jazykové roviny běžnému vývoji.

Rodinná anamnéza:

- ▶ Chlapci bylo v roce studie 10 let. Od narození vyrůstal se svým bratrem v bilingvní, česko-rakouské rodině. Poslední rok žili rodiče odděleně a chlapec tak žil s matkou a bratrem v menším městě. V rodině je genetická zátěž, matčina sestra má nyní již dospělou dceru s

praktickou hluchotou, jejíž primární komunikační systém je znakový jazyk. Tato setkání jsou pro chlapce jediným setkáním s dalším neslyšícím a se znakovým jazykem.

Oblast komunikace:

- ▶ Chlapec zvládá velmi dobře aktivní a spontánní komunikaci s dospělými. Postupně rodina vystřídala běžnou mateřskou školu, logopedický stacionář.
- ▶ V současné době je integrován do běžné základní školy v místě bydliště. Dosahuje nadprůměrných výsledků, je cílevědomý a komunikativní. Obtíže představuje chování, práce v zátěžovém prostředí a udržení pozornosti.

Podle matky integrovaného chlapce byla nejhorší nejistota, snaha za každou cenu zvrátit nepříznivou situaci a **hledání zázračných řešení**: *Já jsem už přestala věřit té západní medicíně a začala jsem hledat nějaké alternativní možnosti. Dostali jsme se do Prahy, k čínskému profesorovi. (...) U něho jsem s Tomáškem strávila tři týdny. On mu dělal masáže po celém těle. A já jsem věřila, že ho uzdraví. (...) Stálo to strašně moc peněz a času, ale já jsem tomu nějak věřila.* (Koutská, M. in Opatřilová, D. a Vítková, M. 2012, s. 90). Přítomnost sluchového postižení determinovala také vztahy v bilingvální rodině. Rodiče, zvyklí na staršího syna mluvit česky i německy, museli zásadně změnit způsob komunikace, což narušilo jak vztah otce se synem, tak partnerský vztahů rodičů: *Mluvit česky i německy jsme nemohli, paní logopedka nám to zakázala. Řekla, že si musíme vybrat jednu mateřštinu, takže jsme museli mluvit česky. (...) Jenže manžel uměl česky špatně a Tomášek začal mluvit taky špatně. Nevěděla jsem, co s tím. (...) Manžel chtěl mluvit víc česky, aby se to naučil, ale já jsem mu zakazovala mluvit s Tomášem česky, protože mluvil špatně.* (Koutská, M. in Opatřilová, D. a Vítková, M. 2012, s. 91).

Jedním z klíčových rozhodnutí byla **volba školy a vzdělávacího přístupu**. Matka se rozhodla pro integraci především proto, aby dostal plnohodnotné vzdělání a byl samostatný. I přes velmi dobrý přístup vedení školy a učitelů, průběh integrace nicméně značně ovlivnilo několik faktorů se stejným jmenovatelem: informovanost. Pro chlapce bylo obtížné stále znovu a znovu vysvětlovat, proč neslyší, jak fungují sluchadla apod. Kritická byla ale především neinformovanost dalších rodičů a přeneseně i spolužáků chlapce. Často velmi dlouho trvalo, než pochopili, co vlastně integrace obnáší: *Měli jsme třídní schůzky a já jsem na tom pak byla hodně špatně. Říkala jsem si, že ho snad dám pryč, protože řada z těch rodičů byla hrozná. Oni nepochopili, co slovo integrace znamená. Oni si mysleli, že mu [učitelka] radí s příklady na úkor jejich dětí.* (Koutská, M. in Opatřilová, D. a Vítková, M. 2012, s. 91). Občas došlo i k vyhoceným situacím, které vztahy ještě zhoršily: *Oni [rodiče] ho zastavili před školou a normálně na něho řvali. (...) Říkala jsem, že se na něho nesmí křičet, on nerozumí, když se na něj křičí, že se musí mluvit srozumitelně. Představte si*

prvňáčka a někoho, kdo na něj řve. On tam zůstal sedět a brečel. ((Koutská, M. in Opatřilová, D. a Vítková, M. 2012, s. 92).

K plnohodnotnému **přijetí dítěte** přispěl dobrý prospěch a zklidnění situace ve škole, přestože matčin postoj k postižení zůstal ambivalentní. Na jednu stranu matka handicap svého dítěte neuznává a používá výrazy „naši zdraví kluci“ nebo „normální děti“ a „postižená neteř“, na druhou stranu úspěch svého syna vnímá optikou úspěchu dítěte s handicapem: *Říkala jsem si: Vidiš, chlapče, i s takovým handicapem se dokážeš srovnat s ostatními.* (Koutská, M. in Opatřilová, D. a Vítková, M. 2012, s. 92).

Specifickým aspektem determinujícím chlapce sociálně i kulturně je **absence neslyšících a znakového jazyka v životě chlapce** – nemá žádné neslyšící kamarády, rodina se neúčastní akcí pro osoby se sluchovým postižením, ani je nevyhledává. Přestože ředitel školy doporučoval kontakt s neslyšícími, matka dítěte prohlašuje, že o žádném neví a že jí nikdo dostatečně neinformoval: *Nás nikdo nikam nevzal, nám nikdo nic neukázal: «Běžte tam, jsou tam taky lidi s poruchou sluchu.» to vůbec. On chodí do normální školy, setkáváme se s normálními dětmi. Vůbec nemám ponětí, co existuje.* (Koutská, M. in Opatřilová, D. a Vítková, M. 2012, s. 92). Rodina se soustředí především na budoucnost a aspirace pokračovat v integraci a životě „normálního“ dítěte.

ZÁVĚREČNÁ SHRNU TÍ A DOPORUČENÍ NEJEN PRO SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKOU PRA XI

Jak již bylo zmíněno, integrace často probíhá pouze na úrovni kurikula a nikoli na úrovni sociální skupiny. V takovém případě se jedná o integraci školní, kdy je dítě plně začleněno do běžné výuky a vyučováno podle individuálního vzdělávacího plánu společně s ostatními dětmi. Nicméně stále ještě nejde o integraci sociální, v rámci které se dítě stává opravdu zcela přirozenou součástí sociální skupiny. Mezi klíčové **faktory úspěšné integrace do společnosti** nepatří podle výzkumu G. Olivy (2004) schopnost mluvit, odezírat nebo dobře slyšet, ale především účast na mimoškolních aktivitách a kamarádství jak se slyšícími, tak s neslyšícími dětmi, které mohou vyvážit negativní sociální zkušenost. Společné pozitivní zážitky budou motivovat slyšící spolužáky k častějšímu zapojení neslyšícího kamaráda i v jiných aspektech školního života⁹. Plnohodnotná a smysluplná integrace podle osob se sluchovým postižením, které byly během svého života integrovány, souvisí do značné míry s pocitem osamělosti: *Většina dětí a adolescentů uvedla, že by upřednostňovali mít na škole sluchově postiženého spolužáka nebo kamaráda.* (Streufert, A. 2008,

⁹ Podle Yukera (in **Shapiro, A.** 1999, s. 15) se děti s postižením, které se začleňují do dění ve třídě i mimo vlastní výuku, zabývají úvahami o svém handicapu o 70 % méně, než děti, které se mimoškolních aktivit neúčastní.

s. 19). Úspěšnost integrace i rozvoje sebepojetí tedy závisí také na tom, zda je integrované dítě v kontaktu s někým v podobné životní situaci (Oliva, G. 2004).

B. Krahulcová (in Jesenský, J., 1995) uvádí tyto **argumenty podporující proces integrace** dítěte se sluchovým postižením do zařízení běžného typu:

- ▶ Integrované vzdělávání podporuje sociální učení, obousměrně zabraňuje segregacním snahám a tím i odmítání minoritních skupin.
- ▶ Žáci získávají zkušenosti v tom, že lidé jsou skutečně různí a mají jak silné, tak i své slabé stránky. Získávají prostor pro toleranci k vlastním slabostem.
- ▶ Funkcí školy není jen předávání informací. Škola či třída má vytvářet příležitost pro sociální učení, má být malým zrcadlem společnosti.
- ▶ V heterogenní třídě nejsou vzájemné vztahy natolik konkurenční, jako je tomu ve zdánlivě homogenních třídách, žáci se vzájemně projevují tolerantněji.
- ▶ Žák se sluchovým postižením je soustavně v komunikačně náročné situaci, jako je tomu v přirozeném životě.

U neslyšících a ohluchlých dětí slyšících rodičů se často objevuje motiv „Cizince ve vlastním světě“ spojený se zkušeností diskriminace. Rodiče, neschopni svým dětem zprostředkovat zkušenosti ze světa Neslyšících, neumí reagovat a zasáhnout tak, jak by bylo potřeba, k čemuž výrazně přispívá komunikační bariéra, kterou se svým dítětem mají. Málokdy vnímají komunitu Neslyšících jako partnera a přirozené místo, kam se mohou obrátit, pokud potřebují pomoci s komunikací nebo s prohloubením vztahu se svým dítětem (Blais, M. 2006). Typickým znakem je osamělost, kterou tyto děti zažívají například při společném jídle s ostatními dětmi u jednoho stolu nebo při práci ve skupině. Výrazně je také ovlivněn sourozenecký vztah, narušovaný protektivním přístupem ze strany rodičů, pozitivní diskriminací nebo porovnáváním, kterému se rodiče nejsou schopni vyhnout.

V této souvislosti uvádíme vybrané **argumenty** B. Krahulcové (in Jesenský, J. 1995) **proti integraci** jedinců se sluchovým postižením:

- ▶ Žáci se sluchovým postižením jsou trvale přetěžováni, což má za následek celý komplex důsledků, které mohou zapříčinit vznik nápadností a zvláštností v jejich chování a psychice.
- ▶ Pro žáky s těžkým sluchovým postižením není možné vždy zabezpečit specifické formy komunikace při předávání informací, stejně tak ekonomicky náročné kompenzační a technické prostředky apod. Dále není možné na středních a vysokých školách plošně zabezpečit tlumočnické služby a speciální opatření týkající se některých vyučovacích předmětů.

- ▶ V integrované třídě mohou být ochuzováni nadprůměrní žáci.

Na základě výše uvedených zjištěných výstupů jsme formulovali doporučení na úrovni školy - pedagogů, třídy a rodičů žáka se sluchovým postižením.

Doporučení pro školy/pedagogy:

- Je třeba informovat pedagogy škol hlavního vzdělávacího proudu, kde jsou integrováni žáci se sluchovým postižením o problematice sluchového postižení (o pravidlech komunikace, českém znakovém jazyce, kultuře Neslyšících) se zvláštním zřetelem na používání kompenzačních pomůcek. Jedná se zejména o manipulaci se sluchadlem a kochleárním implantátem a využívání bezdrátové digitální technologie, např. systémů na ozvučení školních tříd a tělocvičen, FM systémů apod.
- Musíme zvýšit informovanost o problematice sluchového postižení nejen u pedagogů, kteří mají ve třídách integrované děti se sluchovým postižením, ale spolužáky dítěte a jejich rodiče. Model školy pro všechny předpokládá pochopení principu integrace všemi zúčastněnými, tj. ostatními dětmi ve škole, jejich učiteli, ředitelem, rodinami, ale také kuchařkami, správci a dalším pomocným personálem. Jednou z možností, jak téma otevřít, je uspořádat akci neslyšících přímo ve škole (např. divadelní představení hrané neslyšícími studenty apod.).
- Ve školách, kde jsou zařazeni žáci se sluchovým postižením, by měly být k dispozici i dětské knihy ve znakovém jazyce. Nemělo by se jednat o publikace o sluchovém postižení, ale knihy nebo multimediální publikace určené přímo dětem (např. DVD s pohádkami v ČZJ, slovníky ČZJ apod.).
- Výzkumy ukazují, že úspěch integrace a sebepojetí integrovaného dítěte závisí mimo jiné na tom, zda je ve škole integrováno samo, či zda jsou ve škole i další děti s podobným typem postižení. Tento fakt ovlivňuje i postoj spolužáků a dalších dětí ve škole k integrovanému dítěti. Pokud škola zvažuje integraci dítěte se sluchovým postižením, doporučujeme integraci více dětí. Nejde o vytvoření speciální třídy, která segregaci naopak posiluje, ale o možnost mít spolužáka s podobnými potřebami a podobným stylem komunikace.
- Obtíže spojené s nedostatkem informací na straně učitelů a vedení školy doporučujeme řešit částečnou spoluprací běžné školy se školou pro sluchově postižené v daném městě nebo kraji. Setkání učitelů nebo i samotné náslechy se

mohou stát platformou, na které lze snadněji konzultovat specifika přístupu k žákům s tímto druhem smyslového postižení.

- U integrace dítěte se sluchovým postižením je klíčové seznámit se s pravidly komunikace, která mohou být u nedoslýchavého nebo neslyšícího značně odlišná. Doporučujeme nejen seznámit s těmito pravidly děti, celý učitelský sbor i další zaměstnance školy, ale navíc učinit tak praktickou formou, např. interaktivním workshopem pro dospělé a projektovým dnem pro žáky školy vedeným tandemem slyšícího a neslyšícího lektora.
- Spolupráce je možná i v rámci společných mimoškolních aktivit běžné základní školy s partnerskou školou pro sluchově postižené. Dojde tak k přirozenému kontaktu mezi žáky těchto škol. Lze očekávat, že si žáci vytvoří přirozené komunikační strategie pro vzájemné dorozumívání. Jako příklad dobré praxe můžeme uvést projekt setkání neslyšících a slyšících studentů SŠ, který využíval dramatickou výchovu jako prostředek vzájemné komunikace nezatížené nutnou znalostí mluveného nebo znakového jazyka (Koutská, M. 2010). Na základě tohoto workshopu studenti obou škol – běžné SŠ a SŠ pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí – zorganizovali společný třídní pobyt s množstvím nejrůznějších aktivit (lezení po umělé stěně, bowling, dramatický workshop, rolové hry) a spaním na internátu speciální školy.
- Do výuky je vhodné začlenit průřezové téma, které by problematiku sluchového postižení částečně představovalo. V poslední době se mnoho organizací zabývá vytvářením metodik a obsahu průřezových témat, např. Multikulturní výchovy. Ta však často nezahrnuje skupinu Neslyšících, tj. specifickou jazykovou a kulturní menšinu, která má v České republice své místo. Je tedy na zvážení možná spolupráce s externisty a začlenit informace o sluchovém postižení tímto způsobem.
- Integrace dítěte se sluchovým postižením klade obrovské nároky na učitele. Informace, které může získat od pracovníků SPC nebo od rodičů nemusí být nutně ucelené. Navíc se konzultace se SPC neodehrávají z důvodu velké vytíženosti jejich pracovníků právě často. V takovém případě je možné využít kurzů, které jsou nabízeny opět neziskovým sektorem a často jsou zcela zdarma. Existuje například e-learningový kurz Inkluzivního vzdělávání od organizace Člověk v tísni (Varianty) zahrnující i jeden intenzivní víkendový seminář nebo semináře občanského sdružení Rytmus.

- Při práci s dítětem se sluchovým postižením je vždy nutné pamatovat na obtíže, které takové dítě má se čtením psaného textu v češtině. Vzhledem k jazykovému vývoji, nemožnosti přirozeně rozvíjet pasivní slovní zásobu a v některých případech doslova čtení češtiny coby cizího jazyka, je vhodné využít namísto klasických materiálů upravené texty, např. čítanku pro děti se sluchovým postižením od Mgr. Jany Lukáčové (MŠ pro sluchově postižené v Brně-Lesné) nebo texty z Univerzity Palackého v Olomouci (doc. Eva Suralová).
- Doporučujeme rovněž škole zvážit možné vytvoření peer-programu, v rámci kterého budou mít žáci nižších ročníků k dispozici staršího zkušenějšího spolužáka, který se stane minimálně první rok školní docházky, respektive první rok na 2. stupni ZŠ, jejich průvodcem. V případě dítěte se sluchovým postižením toto opatření může pomoci nejen usnadněním první kamarádské vazby na někoho mimo třídu, ale také prostupnost ročníků nezávisle na věku dětí.

Doporučení pro práci se třídou, ve které je integrováno dítě s postižením sluchu:

- Pedagog, který má ve své třídě integrovaného žáka s postižením sluchu, by měl děti vést k uvědomování si a hledání společných odlišností, ale i společných rysů a vlastností ve společnosti. Jakákoliv jinakost by měla být respektována, nemá být chápána v negativním slova smyslu. Dětem by měl být nabídnut pohled, že být odlišný od ostatních, může znamenat i určitá pozitiva. Např. znalost znakového jazyka (může být prezentována jako další cizí jazyk, jako schopnost se domlouvat „na dálku“ při nepříznivých komunikačních situacích, jako je např. hlučné prostředí, domluva přes sklo apod.)
- Součástí aktivit, které pro své žáky učitel připravuje, může být zajištění návštěvy divadelních představení Divadla Neslyším, příp. navázání spolupráce se studenty Ateliéru výchovné dramatiky neslyšících JAMU v Brně v podobě workshopů či knižních představení, která tyto studenti pro veřejnost realizují.
- Pokud je ve třídě zařazen žák se sluchovým postižením, je nezbytné, aby si slyšící spolužáci utvořili vhodné návyky a respektovali určité komunikační strategie (např. udržovali oční kontakt při mluvení se spolužákem, zvolili pomalejší tempo řeči, nekřičeli apod). Učitel by měl k tomuto chování dětí nabídat tím, že sám bude vytvářet vhodné prostředí, které nebude pro žáka se sluchovým postižením akusticky náročné (např. nebude na žáka mluvit, když je k němu otočený zády a je příliš

vzdálen, vykládat novou látku otočený čelem k tabuli, vyvolávat a klást dotazy, když nemá navázán oční kontakt s žákem apod.).

- Ideální by bylo, kdyby učitel během dne střídal různé činnosti a nabízel žákům různé aktivity. Pro žáka se sluchovým postižením, který je mnohdy odkázán na odezírání, je velmi náročné po celý den udržet pozornost. Pokud by byl frontální výklad učitele prokládán např. prací ve skupinkách, či prací na koberci, jistě by to přispělo ke zvýšení úspěchu při vzdělávání.
- Uspořádání a vybavení třídy by mělo být přizpůsobeno přítomnosti žáka se sluchovým postižením - např. odhlučnění třídy kobercem, závěsy a nástěnkami. Pokud to prostor ve třídě umožňuje, lavice by měly být rozloženy tak, aby žák viděl na ostatní spolužáky.

Doporučení pro rodiče integrovaného dítěte se sluchovým postižením:

- Ochota komunikovat prostřednictvím znakového jazyka s malými dětmi se sluchovým postižením bývá ze strany slyšících rodičů patrná zejména v raném věku dítěte. Jakmile se zlepšují komunikační kompetence dítěte v mluvené řeči, přestává být pro rodinné příslušníky znakový jazyk pro komunikaci prioritou a jeho užívání jde do pozadí. Je třeba si uvědomit, že dítě se sluchovým postižením, jakkoliv dobře je kompenzováno sluchadly či kochleárním implantátem, stále zůstává dítětem s postižením sluchu. Ačkoliv se to v průběhu povinné školní docházky dítěte nemusí výrazně projevit, v období puberty může u jedince nastat krize identity. Takový člověk může mít pocit, že nepatří ani do „světa slyšících“, avšak ani do „světa neslyšících“ a dochází ke střetu obou kultur. Aktivní znalost znakového jazyka tedy znamená kulturní přesah a umožní tak jedinci s postižením sluchu plynule přecházet mezi oběma světy/kulturami.
- Pro rodiče je mnohdy velmi náročné si připustit, že z jejich dítěte, nad kterým mají prozatím „moc a kontrolu“, jednou vyroste samostatný dospělý člověk. V případě dětí s postižením je situace o to náročnější. V této souvislosti tedy doporučujeme, aby rodiče navázali kontakt s nějakou organizací pro sluchově postižené či komunitou Neslyšících. Dospělý neslyšící působící v takové skupině, může na dítě působit jako významný jazykový a kulturní vzor. Pro rodiče takového dítěte pak jako zhmotněná představa o budoucnosti jejich potomka. Napojení na společenství neslyšících s sebou přináší i přirozený kontakt se znakovým jazykem a možnost se zúčastnit akcí, kde užívání znakového jazyka hraje klíčovou roli (např. akce

„Mluvicí ruce“, „Hry bez hranic“, „Otevřeno“ - celostátní přehlídka pantomimy a pohybového divadla apod.).

- Rodiče by si měli uvědomit, že proces vzdělávání je sám o sobě velmi náročný, natož pro dítě s postižením sluchu, které je integrováno v běžné škole. Dítě mnohdy překonává řadu překážek a čelí mnoha problémům, o kterých se doma ani nezmíní. Rodiče dítěte by se měli obrnit trpělivostí a neklást na své dítě nepřiměřené požadavky. Ambice rodičů by neměly hrát hlavní roli v procesu integrace, ale spokojené dítě, které se cítí být přirozenou součástí skupiny svých vrstevníků.

Systémová doporučení

- Považujeme za důležité změnit koncepci poskytování poradenských služeb SPC. Ta většinou sídlí v budově speciální školy a stává se kmenovým pracovištěm právě speciální instituce. Vzhledem k vytíženosti zaměstnanců SPC není možná konzultace nebo supervize učitelů z běžných škol tak často, jak by si přáli. I z toho důvodu dáváme ke zvážení oddělení SPC od speciálních škol a vytvoření instituce, která by fungovala na stejné úrovni pro všechny, jako tomu je například ve Švédsku, či některých státech USA. Tým SPC by dostával „zakázku“ od kteréhokoli učitele, ředitele nebo speciálního pedagoga v daném městě nebo kraji a po vyhodnocení by nastoupila fáze intervence buď konzultací na dálku, nebo osobním setkáním. V případě složitější situace by bylo možné i umožnit náslech učitele z běžné školy ve škole speciální. Cílem je mimo jiné pravidelné a průběžné vyhodnocování, respektive přeformulování IVP a průběžná práce nejen s integrovaným žákem, ale také s jeho pedagogem.
- Se systémovou změnou poskytování poradenských služeb souvisí i vytvoření speciálního týmu v běžných školách, do kterého by měl patřit speciální pedagog, psycholog, metodik prevence a výchovný poradce. Činnost tohoto týmu musí být, po vzoru škol v zahraničí i pilotních českých škol, koordinována další osobou – koordinátorem, který by byl také v úzkém kontaktu se SPC.
- Změny související se školskými poradenskými zařízeními jsou rozsáhlé a vyžadují metodiku práce s nástroji, které mají poradenští pracovníci a učitelé k dispozici (IVP, asistent pedagoga apod.). Tato metodika bude v současné době vytvářena v rámci projektu organizace Člověk v tísni a Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Zároveň je možné jako podpůrný nástroj využít také Indexu

inkluze, který je již zaváděn do některých pilotních škol a jehož rozvoji se u nás věnuje Institut výzkumu inkluzivního vzdělávání a občanské sdružení Rytmus.

- Vzhledem k rostoucímu počtu dětí integrovaných do běžných škol považujeme za velmi důležité umožnit všem dětem bez rozdílu přístup nejen k tomu, co je ve společnosti „normální“, ale také tomu, co jí dělá jedinečnou a různorodou. Proto podporujeme větší spolupráci mezi školami (ať již běžnými, speciálními nebo základními a středními). Jednou z možností je pravidelná realizace návštěvních týdnů pro integrované děti ve speciálních školách (norský model používaný ve Švédsku). V rámci tohoto týdne mají integrované děti možnost seznámit se s kulturou Neslyšících, se znakovým jazykem a vytvořit si také vazby na neslyšící kamarády. Vzhledem k tomu, že rodiče integrovaných dětí mají velmi často omezený přístup k informacím (které se nevztahují k diagnóze a vyšetřením), jsou tato setkání příležitostí, jak objevit svět Neslyšících z kulturního pohledu.
- Přítomnost žáka se specifickými vzdělávacími potřebami v běžné třídě si žádá větší nároky na přípravu učitele. Považujeme tedy za velmi důležité zdůraznit, že finanční ohodnocení takového pedagoga by tomu mělo odpovídat, tudíž by mělo být navýšeno.
- Posledním zásadním doporučením je nicméně změna terciálního vzdělávání a příprava budoucích pedagogů. Z důvodu většího důrazu na integraci je nutné zvýšit informovanost především budoucích učitelů hlavního vzdělávacího proudu (zejména učitelství 1. stupně), jejich vliv na úspěšnost integrace je zcela klíčová.

Použitá literatura:

ALBRECHT, Gary L, Katherine D SEELMAN a Michael BURY. *Handbook of disability studies*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, c2001, x, 852 p. ISBN 07-619-1652-0.

AVRAMIDIS, Elias, Phil BAYLISS a Robert BURDEN. Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education* [online]. 2000, roč. 16, č. 3, s. 277-293 [cit. 2013-04-15]. DOI: 10.1016/S0742-051X(99)00062-1. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0742051X99000621>

AVRAMIDIS, Elias a Brahm NORWICH. Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education* [online]. 2002, roč. 17, č. 2,

s. 129-147 [cit. 2013-03-30]. DOI: 10.1080/08856250210129056. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856250210129056>

BLAIS, Marguerite. *La culture sourde: quêtes identitaires au coeur de la communication*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université Laval, 2006. ISBN 27-637-8352-X.

CROWE, Teresa V. Self-Esteem Scores Among Deaf College Students: An Examination of Gender and Parents' Hearing Status and Signing Ability. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* [online]. 2003, roč. 8, č. 2, s. 199-206 [cit. 2012-08-04]. DOI: 10.1093/deafed/eng003. Dostupné z: <http://www.jdsde.oxfordjournals.org/cgi/doi/10.1093/deafed/eng003>

EDGAR, Eugen a Edward A. POLLOWAY. Education for Adolescents With Disabilities: Curriculum and Placement Issues. *The Journal of Special Education*. 1994, roč. 27, č. 4, s. 438-452. Dostupné z: <http://webapp1.dlib.indiana.edu/cgi-bin/virtcdlib/index.cgi/4273355/FID1/journals/ENC2330/2330.htm>

EDWARDS, Lindsey a Susan CROCKER. *Psychological processes in deaf children with complex needs: an evidence-based practical guide*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2008, p. cm. ISBN 978-184-3104-148.

HAYHOE, Simon. Subjective and Objective Aspects of Deafness and Blindness. In: *The Bubble Chamber: Where history and philosophy of science meet society and* [online]. 2011 [cit. 2012-08-07]. Dostupné z: <http://thebubblechamber.org/2011/02/subjective-and-objective-aspects-of-deafness-and-blindness/>

HÁJKOVÁ, Vanda. *Integrativní pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005, 123 s. ISBN 80-868-5605-4.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 216 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4730-707.

HORÁKOVÁ, Radka. Informovanost pedagogů o integraci žáků se sluchovým postižením. In POTMĚŠIL, M. a kol. *Psychosociální aspekty sluchového postižení*. Brno: Masarykova univerzita, 2010., s. 155 - 173, 18 s. ISBN 978-80-210-5184-3.

HORÁKOVÁ, Radka. Přípravenost pedagogů na integraci žáků s postižením sluchu na 1. stupeň běžných základních škol v Jihomoravském kraji. In KLENKOVÁ, Jiřina. *Vzdělávání žáků s*

narušenou komunikační schopností. první. Brno: Paido, Brno, 2008. s. 123-136, 14 s. Pedagogické publikace. ISBN 978-80-7315-168-3.

JENKINSON, Josephine C. *Mainstream or special? educating students with disabilities* [online]. London: Routledge, 1997 [cit. 2013-03-13]. ISBN 978-020-3129-807. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/masaryk/docDetail.action?docID=10057156&p00=integration+education>

JESENSKÝ, J. *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. Praha: Univerzita Karlova, 1995. ISBN 80 -7184-030-0

KASÍKOVÁ, Hana. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Vyd. 1. Editor Hana Kasíková, Jana Straková. Praha: Karolinum, 2011, 348 s. ISBN 978-802-4619-118.

KOLEKTIV, Pavel Říčan ... a. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2005. ISBN 978-802-4710-495.

KOSSEWSKA, Joanna. *E-Pedagogium: The Role of Family in Deaf Children's Theory of Mind Development* [online]. Olomouc, 2011 [cit. 2012-08-04]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: <http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>

KOUTSKÁ, Mariana. *Dramatická výchova jako determinanta vzájemného vztahu slyšících a neslyšících studentů SŠ*. Brno, 2010. Diplomová práce. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. Vedoucí práce Radka Horáková.

LANGER, Jiří. Aktuální pohled na integraci dětí se sluchovým postižením: zpráva z výzkumného projektu. *Info zpravodaj: magazín informačního centra o hluchotě FRPSP*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 2008, roč. 16, č. 1, s. 22-24.

MACINTYRE, Gillian. *Learning disability and social inclusion a review of current policy and practice* [online]. Edinburgh: Dunedin, 2008 [cit. 2013-04-15]. ISBN 978-190-6716-998. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/masaryk/docDetail.action?docID=10313137>

NĚMEC, Jiří. *Edukace romských žáků v zrcadle výzkumných šetření*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 134 s. Sociálně pedagogický výzkum. ISBN 978-802-1051-485.

NOVOSAD, Libor. *Základy speciálního poradenství*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006, 159 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

OLIVA, Gina A. *Alone in the mainstream: a deaf woman remembers public school* [online]. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 2004, xix, 207 p. [cit. 2012-08-07]. ISBN 9781563683008. Dostupné z:

<http://site.ebrary.com/lib/masaryk/docDetail.action?docID=10081798&p00=social+cultural+aspect+disability+deaf>

OPATŘILOVÁ, Dagmar a Marie VÍTKOVÁ. *Faktory úspěchu ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Factors of success in context with inclusive education of pupils with special educational needs*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012, 2 sv. (298, 266 s.). ISBN 978-80-210-5996-22.

POTMĚŠIL, Miloň. *Psychosociální aspekty sluchového postižení*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 197 s. ISBN 978-802-1051-843.

The Salamanca Statement: Framework for action on special needs education. In: *UNESCO: Special Education, Division of Basic Education* [online]. Paris, 1994 [cit. 2013-05-07]. Dostupné z: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

SHAPIRO, Arthur. *Everybody belongs changing negative attitudes toward classmates with disabilities* [online]. 1st pbk. ed. New York: Garland Pub, 1999 [cit. 2012-08-08]. ISBN 978-020-3800-072. Dostupné z:

<http://site.ebrary.com/lib/masaryk/docDetail.action?docID=10100355&p00=copy+disability+factor>

STREUFERT, Amy M. Quality of life measure for adolescents and children with hearing loss. *Independent Studies and Capstones* [online]. 2008, č. 437 [cit. 2012-08-09]. DOI: [pacs_capstones/437](http://digitalcommons.wustl.edu/pacs_capstones/437). Dostupné z: http://digitalcommons.wustl.edu/pacs_capstones/437

ŠMEJKALOVÁ, H., TEPLÁ, M. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2007, ISBN 978-80-86856-35-3

VÁGNEROVÁ, Marie, Zuzana HADJ-MOUSSOVÁ a Stanislav ŠTECH. *Psychologie handicapu*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2000, 230 s. ISBN 80-718-4929-4.

VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní školní (speciální) pedagogika. Základy, teorie, praxe*. Brno: MSD, 2003. ISBN 80-214-2359-5.