

4 Možnosti vzdělávání lidí se sluchovým postižením

4.1 Komunikační přístupy ve školách pro sluchově postižené

Strnadová (2002) upozorňuje na fakt, že míra vzdělání dětí se sluchovým postižením závisí na zvoleném komunikačním prostředku, neboť tempo poznávání je závislé na schopnosti porozumět jazyku, ve kterém jsou žáci vyučováni.

Z hlediska komunikační techniky a jejího použití v rámci výchovně-vzdělávací práce vymezuje Potměšil (2003, s. 73) pět skupin osob se sluchovým postižením, které jsou právě z pohledu nároků na komunikaci různé a velmi specifické. Jedná se o skupiny, které vyžadují:

- „orální přístup,
- přístup s využitím totální komunikace,
- přístup postavený na bilingvální komunikaci,

- komunikační techniky vhodné pro sluchově postižené žáky v integraci,
- komunikační techniky vhodné pro práci s dětmi s kochleárním implantátem.“

Níže si budeme charakterizovat tři z nich.

Orální metoda

Hlavním cílem orálního přístupu je vybudovat u dítěte se sluchovým postižením **mluvenou řeč**. Existuje mnoho různých orálních metod (uvedme si např. nejrozšířenější **auditivně-verbální metodu**, **aurálně-orální metodu** nebo **materšskou reflexní metodu van Udena**). Nejdůležitější složkou všech uvedených přístupů je **sluchový trénink**. Kromě auditivně-verbálního přístupu, který vědomě omezuje přístup dítěte k vizuálním podnětům i odezírání, dovolují všechny ostatní orální metody při výstavbě řeči využívat podnětů jak sluchových, tak zrakových (tedy zejména odezírání). Některé z uvedených metod dokonce připouštějí i používání přirozených gest a psané formy jazyka. Orální přístup je upřednostňován u dětí, které mají využitelné zbytky sluchu, užívají sluchadla a kochleární implantáty.

Bilingvální přístup

Bilingvální komunikaci osob se sluchovým postižením definujeme jako přenos informací ve **dvou jazykových kódech**, ve **znakovém jazyce neslyšících a mluveném** (orálním, většinou v národním) **jazyce**, a to mezi neslyšícími vzájemně a mezi neslyšícími a slyšícími. Tyto jazyky přitom nejsou užívány simultánně ani bezprostředně a přesně překládány. Dodržují se tak **materšské metody výuky jazyka u obou jazyků**, kdy slyšící učitel působí jako vzor pro osvojení si mluvené řeči, má funkci socializační a integrační a zdůrazňuje využití psané podoby národního jazyka. Naproti tomu

lem neslyšícího pedagoga je rozvoj znakového jazyka, slovní zásoby a myšlení (Jabůrek, 1998). Bilingvální přístup k výchově a vzdělávání dětí, žáků a studentů se sluchovým postižením se rozšířil především v osmdesátých letech 20. století ve skandinávských zemích, později i v Německu a ve Francii. U nás se tato metoda ujala na některých školách pro sluchově postižené ve druhé polovině devadesátých let 20. století.

Totální komunikace

Totální komunikace představuje **komplex manuálních a orálních způsobů komunikace**, které umožňují dítěti se sluchovým postižením zajistit bezbariérový přístup k informacím tak, aby se mohlo harmonicky rozvíjet. Základním předpokladem totální komunikace tedy je, že se neslyšící dítě seznamuje se všemi dostupnými komunikačními prostředky, jako jsou např. mluva, znakový jazyk, přirozená gesta a mimika, řeč těla, prstová abeceda, odezírání, čtení a psaní. Rovněž by se u něj měly v maximální možné míře rozvíjet všechny využitelné zbytky sluchu. **Totální komunikace je v současné době nejrozšířenějším komunikačním přístupem ve školách pro sluchově postižené v České republice**. Tento komunikační přístup je Garretsonem (1976, in Evans, 2001, s. 13) chápán jako „filozofie spojující vhodné aurální, manuální a orální módy komunikace tak, aby se zajistila efektivní komunikace se sluchově postiženými a mezi nimi“.

Vzhledem k tomu, že jsou v současné době ve školách pro sluchově postižené kromě žáků se sluchovým postižením vzdělávání také děti a žáci s dalším přidruženým postižením (např. mentálním, zrakovým, poruchou autistického spektra), jsou na pedagogy a jejich asistenty v takových třídách kladeny nemalé nároky na přípravu zajišťující hladký průběh výuky. Velmi často je nutné přistoupit k užívání alternativních způsobů komunikace, jako jsou např. piktogramy, výměnné obrázkové karty, žabčák, tabulky, tabulky s

4.2 Primární, sekundární, terciární vzdělávání a profesní uplatnění

Před samotným zahájením povinné školní docházky je možné zařadit dítě se sluchovým postižením do předškolního zařízení. Stručně se tedy zmíníme o této výchovně-vzdělávací instituci.

Mateřské školy pro sluchově postižené fungují při základních školách pro sluchově postižené a podle Sobotkové (in Vítková, 2003) musí, kromě obecných cílů a běžných funkcí, plnit i další specifické úkoly. Prioritou snah speciálních pedagogů a logopedů v mateřských školách pro sluchově postižené je zpřístupnit dítěti prostředky, které mu pomohou překonat komunikační bariéry způsobené jeho sluchovou vadou. Velká pozornost je tedy podle Souralové (2005) věnována **komunikační a jazykové výchově**, jejímž cílem je získání jazykových kompetencí a dosažení funkční gramotnosti. Jazyková intervence je dále zaměřena na získání základů **vizuálně-motorických, orálních, vizuálních a zvukových komunikačních prostředků**.

Školu většinou navštěvují děti ve věku od 3 do 6 let s různým stupněm sluchové vady a krátce nebo déle vedenou odbornou péčí. Mateřská škola plní diagnostické úkoly, které upřesní možnosti dítěte, a navazuje na jeho schopnosti na základě individuálního přístupu. K tomu samozřejmě velkou měrou napomáhá úzká spolupráce školy s rodinou dítěte. Specifické úkoly mateřské školy vymezuje Sobotková (in Vítková, 2003, s. 101) takto:

- navazování komunikace;
- tvoření a rozvíjení hlasu;
- rozvíjení zrakového vnímání zaměřeného na nácvik odezírání;
- seznámení dítěte s možnostmi

- rozvíjení jemné a hrubé motoriky;
- reedukace či edukace sluchu;
- rozvíjení řeči od nejranějšího věku a snaha vytvořit u dítěte kladný vztah k mluvení;
- začátky čtení pomocí globální metody;
- dosažení funkční komunikace s využitím nonverbálních prostředků – mimiky, gestikulace a přirozených posunků, případně znakového jazyka.

Cíle dalších výchovně-vzdělávacích aktivit, kterých se účastní dítě se sluchovým postižením v předškolním věku stejně jako dítě slyšící, korespondují s cíli běžné mateřské školy stanovenými **Rámcovým programem pro předškolní vzdělávání**.

Každodenní dojíždění do mateřské školy pro sluchově postižené ze vzdálenějších míst může být pro rodinu a dítě velmi zatěžující a náročné. Rodiče tedy mohou pro své dítě zvolit internátní pobyt. Jinou možností je zařazení dítěte se sluchovým postižením do mateřské školy běžného typu v místě bydliště. Je ovšem nutné si uvědomit, že integrace dítěte se sluchovým postižením vyžaduje splnění náročných podmínek jak ze strany rodičů a dítěte, tak ze strany běžné mateřské školy.

Primární vzdělávání

Nástup do školy je pro dítě důležitým sociálním mezníkem. Zařazení dítěte do školy musí mimo jiné předcházet zkouška školní zralosti. Jde především o určitou úroveň zralosti centrální nervové soustavy, která se projevuje změnou celkové reaktivity dítěte, zvýšenou odolností vůči zátěži a schopností koncentrace pozornosti (Vágnerová, 2000).

Před vstupem dítěte se sluchovým postižením do školy je posouzena dosažená úroveň celkového vývoje dítěte. Vý-

zajišťována v základních školách pro sluchově postižené (Školský zákon č. 561/2004 Sb., Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných). Původní kategorizace škol podle stupně sluchového postižení, která rozlišovala základní školy pro neslyšící, nedoslýchavé a žáky se zbytky sluchu, byla v roce 1991 zrušena. Pro všechny školy byl zaveden jednotný název školy pro sluchově postižené. Jak uvádí Souralová (2005), nejednalo se jen o změnu názvu, ale vlastně o vytvoření prostoru pro volnější aplikaci výchovně-vzdělávacích metod i vzdělávacích programů. V současné době tvorba školních vzdělávacích programů na jednotlivých školách vychází z **Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání**.

Základní školy pro sluchově postižené mají oproti běžným školám možnost otevřít **přípravnou třídu**, kde se formou hry a přímé práce s dětmi rozvíjejí a upevňují dovednosti získané v mateřské škole. Školní docházka tedy může být desetiletá. Výhodou škol pro sluchově postižené je také **nižší počet žáků ve třídě**. Podle výše zmiňované vyhlášky č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., má mít třída zřízená pro žáky se zdravotním postižením **nejméně 6 a nejvíce 14 žáků** (s přihlédnutím k věku a speciálním vzdělávacím potřebám žáků). Dále podle tohoto legislativního předpisu mají žáci se sluchovým postižením nárok na speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání, kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice a didaktické materiály. Škola má povinnost zařadit **předměty speciálněpedagogické péče**, jako jsou např. hodiny **individuální logopedické péče, znakového jazyka, řečové výchovy či komunikačních dovedností**.²⁸

²⁸ Seznam mateřských a základních škol pro sluchově postižené v České republice je uveden v Příloze 1.

Aby dítě se sluchovým postižením dosáhlo stejné úrovně vzdělání jako jeho slyšící vrstevníci, je podle Keblové (2000) nezbytné zajistit určité podmínky ve vzdělávací praxi:

- porozumění a respekt ke kulturním odlišnostem;
- podpora a porozumění kulturnímu dědictví, respektování historie;
- vést děti k respektování jiné kultury a jazyka, odlišné hierarchie cílů a životních hodnot;
- utváření sociálních dovedností, chování a hodnotového systému ve vztahu ke kulturním odlišnostem;
- vytváření ovzduší vzájemného respektu a pozitivního vztahu mezi dvěma a více skupinami s výše popsanými odlišnostmi;
- přizvat ke vzdělávacímu procesu dospělé neslyšící nejen jako profesionální pracovníky, ale též jako velmi funkční identifikační vzor pro neslyšící děti i jejich rodiče;
- připravit pedagogy na používání rozličných stylů práce;
- vychovávat budoucí pedagogy k úctě k odlišnostem jazyka, kultury apod.

Sekundární vzdělávání

V dospívání a ke konci školní docházky nastává období, v němž je nutno se zaměřit na příští pracovní uplatnění člověka a včas se připravit na volbu zaměstnání. Výběr povolání, zejména u mladistvých, by neměl být jednorázovou akcí. Je to proces, v němž je nutno zkoumat zdravotní předpoklady, nadání a schopnosti. Jestliže je správná volba povolání důležitá pro intaktní populaci, o to důležitější je u těch, jejichž zdravotní stav je dlouhodobě nebo trvale narušen.

Jedním z klíčů kvalitní **profesionální přípravy** jedinců se sluchovým postižením, zvláště pak neslyšících, je zajištění jejich dostatečného vzdělání, odbornosti a rozvoje interper-

sonálních komunikačních předpokladů. Růst vzdělanostní úrovně a zvyšující se úloha vzdělání jsou významné charakteristiky dnešní doby. Výchova a vzdělání jsou bezesporu důležitou součástí socializačního procesu osob se sluchovým postižením.

Sít středních škol pro žáky se sluchovým postižením zahrnuje praktické školy, střední odborná učiliště, střední odborné školy a gymnázia. Speciální střední školy by měly mládeži se specifickými potřebami poskytovat nejen odbornou kvalifikaci umožňující najít odpovídající uplatnění na trhu práce, ale i dostatečně hluboké všeobecné vzdělání, které by jim pomohlo vyrovnávat se s nároky soudobé společnosti a pružně se přizpůsobovat měnícím se požadavkům trhu práce.

V současné době nabízejí školy pro sluchově postižené poměrně širokou škálu možností profesního zaměření. Nejčastěji se jedná o učební obory strojní mechanik, malíř-lakýrník, krejčí, dámská krejčová, truhlář, kuchař, cukrář, elektrikář, zahradník, zámečnick, klempíř, čalouník, prodavač apod.

Studenti se sluchovou vadou mají dále možnost získat maturitu na třech školách pro sluchově postižené v Praze, a to na Gymnáziu pro sluchově postižené, Střední zdravotnické škole pro sluchově postižené (obor asistent zubního technika) a Střední odborné škole pro sluchově postižené (obor hotelnictví a nástavbové studium – obor podnikání). Další maturitní obory se nabízejí na Střední škole pro sluchově postižené v Brně (obor informační technologie), Střední pedagogické škole v Hradci Králové (obor předškolní a mimoškolní pedagogika) a Střední průmyslové škole elektrotechnické ve Valašském Meziříčí (obor elektronické počítačové systémy; počítačové systémy a aplikovaná elektrotechnika).²⁹

²⁹ Podrobnější informace o nabídce a přehledu středoškolských studijních oborů pro studenty se sluchovým postižením lze nalézt v Adresáři služeb nejen pro neslyšící z roku 2009, příp. na webových stránkách jednotlivých škol.

Terciární vzdělávání

V historii péče o osoby se sluchovou vadou byla pozornost věnována především primárnímu vzdělávání jedinců se sluchovým postižením, méně již jejich vzdělávání na středních a vysokých školách. V posledních dvaceti letech se však problematika terciárního vzdělávání dostává stále více do popředí a v budoucnosti bude podle Souralové (in Renotierová, Ludíková, 2003) třeba počítat s tím, že mnoho dalších mladých lidí se sluchovým postižením bude chtít absolvovat vysokoškolské vzdělání. Nabídka speciálních studijních oborů pro studenty se sluchovým postižením obsahuje dva bakalářské obory s možností navazujícího magisterského studia – Výchovná dramatika neslyšících, kterou lze studovat na Janáčkově akademii múzických umění v Brně a Čeština v komunikaci neslyšících na Filozofické fakultě UK v Praze. Jiné studijní obory jsou pro zájemce se sluchovým postižením přístupny v integrované formě. Počet studentů se sluchovým postižením na vysokých školách v České republice se stále zvyšuje a pro mnohé z nich je to vlastně první společné vzdělávání s intaktní populací.

V současné době tvoří studenti se sluchovým postižením na vysokých školách velmi různorodou skupinu mladých lidí, kteří se od sebe liší jak stupněm sluchové vady, tak preferovaným komunikačním systémem. Je patrné, že ve studijních programech se vždy lépe orientují studenti dostatečně kompetentní v českém jazyce, a to mnohdy nezávisle na hloubce svého sluchového postižení. Kompetencí v českém jazyce však není myšlena jen úroveň jejich mluveného projevu, ale především chápání psaného textu, které v souvislosti se studiem jedinců se sluchovým postižením představuje palčivý problém.

Pro zlepšení studijních podmínek studentů se zdravotním postižením či jinými specifickými potřebami jsou na vyso-

kých školách České republiky zřízena speciální poradenská centra, jako např. Středisko Teiresias na MU v Brně³⁰, Centrum pomoci handicapovaným na UP v Olomouci³¹ a jiná další. Studentům se sluchovým postižením jsou zde poskytovány především **tlumočnické služby** (o tlumočení podrobněji v kapitole 6.2), kopírovací služby, přepisy a zápisy přednášek, technické pomůcky (indukční smyčka) apod. Charakter poradenských aktivit směřovaných ke studentům či uchazečům o studium je determinován nejenom širokou škálou jednotlivých typů a stupňů závažnosti postižení, ale také značnou rozdílností požadavků vyplývajících z obsahového zaměření studijních oborů na konkrétních fakultách (Vitásková, 2003).

Profesní uplatnění osob se sluchovým postižením na trhu práce

Práce má v životě jednotlivce zásadní postavení a každý má právo na uplatnění na volném trhu práce podle svých schopností a možností. Ty jsou ovšem u člověka se sluchovým postižením do jisté míry omezeny. Pracovní uplatnění jedince se sluchovým postižením je provázáno řadou problémů a komplikací. Přestože v současné době podle § 81 Zákona o **zaměstnanosti č. 435/2004 Sb.** ukládá zaměstnavatelům s více než 25 zaměstnanci v pracovním poměru povinnost zaměstnávat osoby se zdravotním postižením ve vyšší povinného podílu těchto osob na celkovém počtu zaměstnanců (povinný podíl činí 4 %), jsou možnosti lidí se sluchovým postižením svobodně si zvolit povolání ve srovnání se slyšícími stále omezené. Dalo by se předpokládat, že úspěšné zařazení osob s postižením sluchu do pracovního procesu a nalezení vhodného pracovního místa je závislé na kvalitě a úrovni získaného vzdělání. U lidí se sluchovým postižením

30 www.teiresias.muni.cz

31 www.uss.upol.cz/centrum-pomoci-handicapovanym

to však jednoznačně neplatí, protože ochota zaměstnat neslyšícího je do značné míry ovlivněna úrovní jeho **komunikačních schopností**.

Jako reakce na aktuální stav zaměstnanosti a uplatnění neslyšících občanů na trhu práce v České republice vznikla v roce 2006 nevládní nezisková organizace s názvem **Agentura Profesního Poradenství pro Neslyšící, o. s.** (APPN, o. s.). Mezi hlavní služby této agentury patří: podporované zaměstnávání a krátkodobé profesní poradenství na území Prahy, intervence pro zájemce z celé České republiky, Job kluby a poradenství online (prostřednictvím Skype, ooVoo). Své služby agentura nabízí osobám se sluchovým a kombinovaným postižením, jejich rodinám a blízkým, zaměstnavatelům a pracovníkům úřadů práce, lékařských zařízení, poraden atd. Agentura také pořádá různé akce, přednášky, kurzy apod. týkající se zaměstnávání osob se sluchovým postižením.³²

4.3 Integrace dětí, žáků a studentů se sluchovým postižením

S ohledem na edukaci definuje Vítková (2003) **integraci** jako společnou výchovu a vzdělávání dětí, žáků a studentů s postižením a bez něj. Z pedagogického a psychologického hlediska má podle ní integrace **dimenzi osobní a sociální**. Dále vymezuje integraci ze speciálně pedagogického pohledu jako realizaci nutných opatření ve prospěch dětí a mládeže v obecném pedagogickém systému: dětem a mládeži s postižením se má v běžných školách dostávat adekvátní podpory a ochrany před segregací. Řada odborníků školskou integraci považuje za progresivní trend, otázkou ovšem zůstává

32 www.appn.cz

únosná míra postižení takto integrovaných žáků a systém speciálních opatření vycházejících vstříc těmto jedincům vzdělávaných v náročnějších podmínkách.

V oblasti surdopedie je podle Řehákové (in Jesenský, 1998) možno odpovědně mluvit o integraci do společnosti slyšících u těch jedinců se sluchovým postižením, jejichž komunikace je díky využití sluchadel, popř. kochleárních implantátů příznivě ovlivněna a jejichž **verbální projev je sociálně přijatelný**. Janotová (1996, s. 9) dále uvádí, že: „Integrace sluchově postižené mládeže, především nedoslýchavé, ve školách běžného typu má u nás velmi dlouhou tradici a můžeme na ni navazovat především vzhledem k novým, zejména technickým možnostem.“

V této souvislosti lze za zajímavé považovat výsledky výzkumného šetření, které provedl Langer (2008, s. 22). Výzkumný projekt byl realizován ve spolupráci s pracovníky **speciálně pedagogických center**, kteří v procesu integrace jedinců s postižením zaujímají důležité postavení. Z šetření vyplývá, že z celkového počtu **1 039 integrovaných klientů se sluchovým postižením** v běžných školských zařízeních v České republice k 31. 12. 2007 jsou nejpočetněji zastoupeny děti se středně těžkou nedoslýchavostí (tedy 315, tj. 30,3 %) a těžkou nedoslýchavostí (tedy 274, tj. 26,4 %). Překvapivé je ovšem množství integrovaných dětí a žáků s diagnostikovanou hluchotou. Jejich počet se téměř rovná množství integrovaných dětí a žáků s lehkou nedoslýchavostí (ze zprávy vyplývá, že je v současné době integrováno 87 lehce sluchově postižených, tj. 8,4 %, a vedle toho 86 neslyšících, což činí 8,3 %). Z výsledků provedeného výzkumného šetření vyplývá, že do běžných školských zařízení nejsou zařazováni pouze žáci s nedoslýchavostí, ale také žáci s těžkou nedoslýchavostí či dokonce hluchotou.

Více než míra sluchového postižení by nás však měla

implantát, úroveň jeho komunikačních kompetencí a schopnost vyrovnat se se svým postižením. Důležitou roli v procesu integrace hrají také **osobnostní charakteristiky dítěte**. Mezi ty by měly patřit samostatnost, rozhodnost, schopnost přijímat kritiku, pozitivní vztah ke škole a adaptabilita. Janotová a Svobodová (1998) vymezují další kritéria určující zařazení dítěte se sluchovým postižením do běžné základní školy:

- včasné odhalení sluchové vady a vyšetření dítěte;
- včasné přidělení sluchadla (kochleárního implantátu) a zahájení speciální péče;
- intelekt dítěte v mezích normy;
- dostatečná míra sociability a adaptability dítěte, dostatečná úroveň emocionální a sociální zralosti;
- přiměřeně vyrovnaný postoj dítěte k jeho vadě, ochota spolupracovat a nestydět se za svou vadu;
- zvládnutí obsluhy sluchadla (kochleárního implantátu) samotným dítětem, celodenní nošení této kompenzační pomůcky;
- plná informovanost rodičů, aktivní spolupráce rodiny se školou i speciálně pedagogickým centrem.

Je nutné si uvědomit, že integrační proces se netýká pouze samotného dítěte se sluchovým postižením. Součástí celého procesu jsou také **rodiče** dítěte, **pedagogové** školy, do které bude žák integrován, a budoucí **spolužáci**.

Argumentů ve prospěch integrace je z pohledu rodičů opravdu mnoho. Základním důvodem je snaha nevyčleňovat dítě ze sociálních vazeb rodiny a vrstevníků v místě jeho bydliště. Rodiče tím také chtějí eliminovat nutnost dojíždět do školy pro sluchově postižené, nebo v případě větší vzdálenosti tohoto typu zařízení od místa bydliště přímo umístit dítě na internát školy. Velkou roli také hraje názor rodičů, že

rovná vzdělání dosaženému v běžné základní škole a omezí v budoucnu možnosti výběru studijních oborů. Rodiče by měli být objektivně informováni o možnostech vzdělávání jejich dítěte v hlavním vzdělávacím proudu, jejich výhodách, nevýhodách, podmínkách apod. Měli by počítat s tím, že se budou muset intenzivně zapojit do přípravy dítěte na vyučování. Vzdělávání žáka v integraci totiž klade nemalé nároky na jeho pozornost a koncentraci, která se samozřejmě během dne ve škole, kdy se dítě musí soustředit na výklad učitele, snižuje. To platí zvláště, musí-li žák odezírat a nemůže se spolehnout pouze na příjem informací sluchovou cestou.

Proces integrace žáků se sluchovým postižením do běžných škol se může jevit jako nesnadný také z důvodu obavy učitelů přijmout žáka do třídy. To vyplynulo i z dílčího šetření³³ provedeného Horákovou (in Klenková et al., 2008), kdy pedagogové působící na vybraných běžných základních školách v Jihomoravském kraji uvedli, že se necítí být příliš dobře informováni o problematice sluchového postižení a sami velmi kriticky hodnotí vlastní připravenost na možnost zařazení žáka se sluchovým postižením do jejich třídy. Langer (2008) uvádí, 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 či složitou administraci. Zvláště v případech žáků se souběžným postižením, jako je např. sluchové postižení a dysfázie nebo sluchové postižení a snížené rozumové schopnosti, se ve školách potýkají s absencí asistenta pedagoga.

Je zřejmé, že kromě větší informovanosti pedagogů běžných základních škol o specifikách integrace žáků se sluchovým postižením by jistě pomohlo zvýšení jejich informa-

nosti také v oblasti sestavování individuálního vzdělávacího plánu žáka, či jejich proškolení v oblasti specifických komunikačních technik vhodných pro osoby se sluchovým postižením. Procesu integrace žáků se sluchovým postižením by dále podle Langer (2008) rozhodně prospělo zlepšení spolupráce mezi učitelem, vedením školy a rodinou žáka se sluchovým postižením. Neméně důležité je potom také ohodnocení učitele za nadstandardní práci v případě integrace žáka s uvedeným smyslovým postižením.

V současné době není potřeba výzkumnými šetřeními ověřovat a potvrzovat význam integrovaného vyučování. Je ovšem třeba zdůraznit, že integrační snahy jsou na místě tam, kde má dítě s postižením naději, že integrace je vhodným řešením a bude pro něj přínosná. Prospěch a přínos integrace pro dítě, nikoliv ambice rodičů či učitelů, musí stát jednoznačně na prvním místě. Nesmíme ovšem zapomínat, že jedním z nejdůležitějších předpokladů úspěšného zařazení dítěte do majoritní společnosti je pozitivní vztah k němu ze strany rodičů a blízkých a přijetí sluchové vady dítěte jako součásti jeho života.

33 Šetření bylo realizováno v rámci Výzkumného záměru (MSM0021622443)

Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání – Pedagogická fakulta, MU Brno