

Středoškolské vzdělávání osob se sluchovým postižením

Věra Plšková

Bakalářská práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Věra Plšková**
Osobní číslo: **H140183**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Středoškolské vzdělávání osob se sluchovým postižením**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti surdopedie a integrace sluchově postižených žáků do vzdělávacího procesu.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce: 71

Rozsah příloh: 4

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

- CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
- MACHOVÁ, Pavla. Specifika cizojazyčného vzdělávání žáků se sluchovým postižením na střední škole. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-613-1.
- POTMĚŠIL, Miloň. Čtení k surdopedii. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0766-3.
- POTMĚŠILOVÁ, Petra. Pojmotvorný proces u dětí se sluchovým postižením. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4812-1.
- SLOWÍK, Josef. Speciální pedagogika. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.
- ŠEDIVÁ, Zoja. Psychologie sluchově postižených ve školní praxi. Praha: Septima, 2006. ISBN 80-7216-232-2.

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Zuzana Hrnčířiková, Ph.D.
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: 29. listopadu 2016

Termín odevzdání bakalářské práce: 26. dubna 2017

Ve Zlíně dne 29. listopadu 2016


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně16.2.2017

.....Plšeková

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydávající zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, ušije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odporuje-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložil, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá tematikou středoškolského vzdělávání osob se sluchovým postižením, zejména motivací žáků ke studiu na střední škole pro sluchově postižené. Teoretická část práce pojednává obecně o osobách se sluchovým postižením, dále ukotvuje školský legislativní systém pro osoby se sluchovým postižením a v neposlední řadě rozebírá motivaci žáků ke středoškolskému vzdělávání. Empirická část je vypracována v kvantitativním pojetí, kdy pomocí dotazníkového šetření je zkoumána motivace žáků středních škol pro sluchově postižené ke vzdělávání. Výsledkem bakalářské práce je zhodnocení situace z prostředí středních škol pro sluchově postižené a doporučení pro zlepšení.

Klíčová slova:

osoba se sluchovým postižením, střední škola, integrace, inkluze, motivace, trh práce

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the theme of secondary education for people with hearing disabilities, especially with motivation of pupils to study at a secondary school for people with hearing disabilities. The theoretical part deals in general with people with hearing disabilities, and then it also anchors the school legislative system for people with hearing disabilities and last but not least analyses motivation of pupils to study at a secondary school. The empirical part is worked out in a quantitative conception. The motivation to education of the students of secondary schools for people with hearing disabilities is examined by a survey. The result of the bachelor thesis is evaluation of the situation in secondary schools for people with hearing disabilities and a recommendation for improvement.

Keywords:

a person with hearing disabilities, a secondary school, an integration, an inclusion, a motivation, a labor market

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Zuzaně Hrnčířkové, Ph.D. za odborné vedení, vstřícnost a trpělivost při psaní mé bakalářské práce. Také bych ráda poděkovala všem respondentům, kteří byli ochotni spolupracovat při výzkumném šetření.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 OSOBA SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	11
1.1 PŘEKÁŽKY V ŽIVOTĚ SLUCHOVĚ POSTIŽENÉ OSOBY	11
1.2 FUNGOVÁNÍ SLUCHOVÉHO ORGÁNU	12
1.2.1 Sluchové postižení a jeho dělení	13
1.3 KOMPENZAČNÍ PROSTŘEDKY PRO OSOBY SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	15
1.4 KOMUNIKACE SE SLUCHOVĚ POSTIŽENOU OSOBOU	17
2 SYSTÉM STŘEDOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ PRO OSOBY SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	20
2.1 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ STŘEDOŠKOLSKÉHO SYSTÉMU PRO OSOBY SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	21
2.2 MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM.....	23
2.2.1 Střední škola pro sluchově postižené	24
2.2.2 Běžná střední škola	24
2.3 PRÁCE SE SLUCHOVĚ POSTIŽENÝM ŽÁKEM VE VÝUCE	25
2.3.1 Nový trend ve výuce	27
3 MOTIVACE ŽÁKŮ KE STŘEDOŠKOLSKÉMU VZDĚLÁVÁNÍ	28
3.1 POTŘEBY	28
3.1.1 Hierarchická teorie potřeb dle Maslowa	29
3.1.2 Vývoj potřeb v dospívání	29
3.2 MOTIVACE K UČENÍ.....	30
3.3 MOTIVACE V ZÁVISLOSTI K BUDOUCÍMU UPLATNĚNÍ NA TRHU PRÁCE	32
II PRAKTICKÁ ČÁST	34
4 DESIGN VÝZKUMU	35
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	35
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	35
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	36
4.4 METODY A TECHNIKY SBĚRU DAT	36
5 ANALÝZA DAT	38
6 INTERPRETACE DAT	55
7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	58
ZÁVĚR	60
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	62
SEZNAM TABULEK	66
SEZNAM PŘÍLOH	67

ÚVOD

Osobami se sluchovým postižením a samotným sluchovým postižením se zabývá více vědních disciplín, my však budeme zkoumat toto téma z hlediska sociální pedagogiky. Ta se dle Krause (2008, s. 45) zaměřuje na řešení životních situací a procesů s ohledem na individualitu jedince. Dále se sociální pedagogika zabývá aktivizací vychovávaného a rozvíjením životního způsobu jedince tak, aby odlišnosti mezi jeho způsobem života a společenskými podmínkami byly co nejvíce zanedbatelné. Kraus (2008, s. 41) věnuje pozornost jedincům špatně se socializujícím, jedincům znevýhodněným a to také v rámci sociálně-pedagogického působení ve škole.

My se v této práci zaměříme zejména na žáky se sluchovým postižením jakéhokoliv druhu navštěvující střední školu. U těchto žáků jsme si stanovili za cíl zjistit, zda jsou motivováni ke středoškolskému vzdělávání. Případně také určit co či kdo je nejvíce ke studiu motivoval a zda by chtěli ve studiu pokračovat a proč.

Důležitosti tohoto tématu se dotýká ve své publikaci také Novosad (2009, s. 46), který se zabývá životem osob s postižením. Věnuje se mimo jiné seberealizaci osob s handicapem, kterou považuje za velmi důležitou. A to z hlediska pracovního uplatnění, kde člověk využívá své dosud získané dovednosti a vědomosti, s čímž souvisí i socializace v pracovním kolektivu. Možnost pracovat však osoby se sluchovým postižením nemají tak častou, jako intaktní populace. Proto zde vyvstává problém se ztrátou motivace ke vzdělávání a následnému profesnímu zapojení a růstu. Vágnerová (2005, s. 189) má obdobný názor jako Novosad. Považuje seberealizaci za základní lidskou potřebu, kterou může člověk během svého života uspokojovat, nejlépe v zaměstnání, kde získá určitou roli a pozici, v níž uplatňuje své dovednosti. Za to však očekává jistá ocenění od svého okolí, což mu ovlivňuje sebehodnocení. Z toho tedy vyplývá, že je velmi důležité, aby se jedinci účastnili pracovního procesu i se svým postižením, k tomu jim může pomoci vzdělání na některé střední škole zakončené jak maturitní zkouškou, tak výučním listem.

Mezi další autory, kteří se zabývají problematikou vzdělávání osob se sluchovým postižením, jsou například Potměšil, Doležalová, Pitnerová či Machová. Všichni tito ve svých dílech pojednávají vždy o komplexním obrazu žáka ve vzdělávacím systému. To znamená, že popisují jak sluchovou vadu, tak i postup pro práci a komunikaci s postiženými jedinci. V neposlední řadě zmiňují i legislativní ukotvení školského systému pro sluchově postižené.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 OSOBA SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Osobami s různým druhem postižením se zabývá významná pedagogická disciplína - speciální pedagogika, kterou Pipeková (2006, s. 96) shledává jako „vědu o zákonitostech speciální výchovy, speciálního vzdělávání, pracovního a společenského uplatnění jedince, který trpí handicapem a vyžaduje proto zvláštní, tedy speciální přístup“. Pokud se zaměříme pouze na osoby se sluchovým postižením, hovoříme o oboru surdopedie, který Horáková (2011, s. 10) definuje takto: „*Surdopedie (z latinského surdus – hluchý, z řeckého paideia – výchova) představuje speciálně pedagogickou disciplínu, která se zabývá výchovou, vzděláváním a rozvojem jedinců se sluchovým postižením.*“ S tímto také úzce souvisí obor sociální pedagogika, který se zaměřuje na poskytování pomoci lidem, kteří to v danou chvíli potřebují (Kraus, 2008, s. 45). A v neposlední řadě musíme zmínit také odvětví medicíny, která se zajímá o fyziologickou stránku sluchově postižených či oblast psychologie, jež se zabývá vnitřním, psychickým prožíváním člověka.

Důležitým hlediskem v oblasti sluchově postižených je určitý obraz postiženého jedince ve společnosti. Rozlišujeme dva názory na sluchově postižené. První nazýváme postojem klinickým, ve kterém jedinec využívá různých kompenzačních pomůcek a tak se snaží začlenit co nejvíce do společnosti slyšících. Někdy se mu to opravdu podaří. Druhým názorem je etnický přístup, přičemž uživatelé tohoto přístupu se považují za jakousi etnickou menšinu, která splňuje znaky etnika – společný jazyk, kultura, historie atd. Toto společenství se označuje za „Neslyšící“ s velkým počátečním písmenem na začátku slova. (Šedivá, 2006, s. 8).

1.1 Překážky v životě sluchově postižené osoby

Osoba s postižením sluchu přijde přibližně o 60% dat z celkové informace, kterou by přijala intaktní osoba. Můžeme ovšem říci, že je to vzhledem k ostatním druhům postižení (jako je například ztráta zraku) celkem nízké procento (Slowík, 2007, s. 71).

Podle Slowíka (2007, s. 80) osob se sluchovým postižením je v naší populaci zhruba 2%. Jsou všude kolem nás, aniž bychom si to třeba uvědomovali. Tito lidé na první pohled zapadají do světa intaktní populace do té doby, než narazí na překážky v běžné komunikaci. Toto je nejspíš největší problém skupiny lidí s postižením a to bohužel i s výhledem do budoucna. Znakový jazyk, který pro ně znamená dorozumívací prostředek, je a bude pro většinu slyšících velkou neznámou. Kromě toho někteří neslyšící trpí tzv. bezjazyčím,

což znamená, že nemají dostatečné jazykové znalosti ani ve znakovém jazyce, ani v běžné češtině (Slowík, 2007, s. 80).

Vzhledem k tomu, o jak velký zásah do života člověka jde, musíme podotknout jisté komplikace tímto problémem způsobené. V první řadě je to určitá komunikační bariéra, kdy člověk s disabilitou zaznamenává těžkosti především s porozuměním svému okolí. Za další problém můžeme označit špatné orientační schopnosti, které představují omezení orientace pouze na zorné pole člověka, nikoliv na zvukové vjemy. Tato životní komplikace může člověku také způsobit psychickou zátěž, představující uvěznění ve světě ticha. Na psychickou stránku navážeme omezením sociálního kontaktu či negativním vlivem na vývoj myšlení. Pro vývoj myšlení je totiž důležitá vnitřní řeč, kterou osoby se sluchovou poruchou nemají. A řekněme nejdůležitější funkcí sluchu bývá u intaktní populace bezpečnostní. To znamená funkci tohoto smyslu i ve spánku, přičemž sluchově postižení ji postrádají (Slowík, 2007, s. 71).

Již jsme zmiňovali špatné sociální kontakty, které mohou být pro osoby se sluchovým postižením problémem. Této problematice se týká i téma vzdělání a profese či práce. V České republice je stále velký počet nezaměstnaných osob se sluchovým postižením a to i přes to, že dle aktuální legislativy – zejména tedy zákonu č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů, se mohou účastnit rekvalifikačních kurzů, pořádaných úřady práce. Avšak podle průzkumu v roce 2013 se ukázalo, že je to zapříčiněno špatnou nabídkou ze strany úřadu práce, kdy nabídka kurzů nekoresponduje s poptávkou na trhu práce. Z tohoto důvodu i z důvodu předsudků na straně zaměstnavatelů je malá zaměstnatelnost osob se sluchovým postižením. Některých předsudků se zaměstnavatelé již zbavili, ale stále zde přetrvává strach ze špatné komunikace s postiženými, mýtus tzv. hluchoněmoty (Ludíková, 2015, s. 153-160).

1.2 Fungování sluchového orgánu

Nejprve si popíšeme, jak funguje samotný sluchový orgán – lidské ucho. Tento orgán je velmi důležitý z hlediska vnímání zvuků kolem nás a slouží nám i jako rovnovážné ústrojí našeho těla. Také je nepostradatelnou součástí lidského těla pro vývoji řeči u dětí. V neposlední řadě se bez něj neobejdeme při vytváření vlastních myšlenek a poté vývoji inteligence. Sluchový orgán se dělí na vnější ucho, střední ucho a vnitřní ucho (Horáková, 2011, s. 14-17).

a) Vnější ucho

Vnější ucho je složeno z boltce a vnějšího zvukovodu. Boltce je tvaru trychtýřovitého, tvořený chrupavkou a máme jej umístěn ve spánkové oblasti hlavy. Vnější zvukovod bývá u zdravého, dospělého jedince dlouhý zhruba 2,5 až 3 centimetry. Vede mezi ušním boltcem, spánkovou kostí a končí u bubínku. Jeho rozměry ovlivňují množství akustické energie, a později jsou důležité pro korekci sluchových vad u dětí (Horáková, 2011, s. 14-17).

b) Střední ucho

Střední ucho můžeme nazvat dutinkou uloženou ve skalní kosti. Dále je složeno ze tří kůstek (kladívka, kovádlinky a třmínku). Díky těmto kůstkám je zvuk přenášen z bubínku do vnitřního ucha. Kůstky, tedy střední ucho jsou proti silným zvukům chráněny svalem třmínkovým a napínačem bubínku, které se při hlasitých zvucích smršťují a tak chrání. Důležitou součástí je také Eustachova trubice, sídlící v dolní a přední části středního ucha. Spojuje středoušní dutinu a nosohltan a jejím úkolem je vyrovnat tlak vzduchu před a za bubínkem (Horáková, 2011, s. 14-17).

c) Vnitřní ucho

Vnitřní ucho leží v kostech skalní a části spánkové. Je složeno z hlemýždě (kochlea), třech polokruhovitých kanálků a předsíně. Hlemýžď je částí sluchovou a obsahuje vlastní sluchové ústrojí, které nazýváme Cortiho orgán. Zde najdeme sluchový nerv, nacházející se ve sluchových buňkách. Díky sluchovému nervu se v mozku tvoří akustický vjem. Ve třech polokruhovitých kanálcích a předsíni je uloženo již zmíněné rovnovážné ústrojí. Ve vnitřním uchu jsou také tzv. Heschlovy závity, ve kterých je přímo vlastní centrum sluchu. V podkorové oblasti je možné zaznamenávat jak obecné zvuky, tak i tzv. pojmové, což jsou například smích, kašel či pláč. Porozumění řeči se odehrává v kůře mozkové (Horáková, 2011, s. 14-17).

1.2.1 Sluchové postižení a jeho dělení

Vznik poruch sluchu se nejčastěji objevuje již v novorozeneckém věku, dále také Horáková (2011, s. 12) říká, že jisté potíže se sluchem má až 1 z 22 novorozenců. Jestliže se zjistí porucha sluchu u dětí starších 2 let, další rozvoj jedince je pak celkově pomalejší. V České

republice se v rámci osob se sluchovým postižením vyskytuje nejvíce nedoslýchavých, kteří začali mít problémy až ve vyšším věku. Tento stav, kdy geront přestává slyšet vyšší tóny a celkově přestává být sluchově bystrý, se v odborné terminologii nazývá presbyaku-
zie. Tato porucha je již nezvratná (Horáková, 2012, s. 11-12).

a) Dělení dle doby vzniku postižení

Sluchové postižení dělíme dle doby, kdy vzniklo, na vrozené vady a získané vady. U vad vrozených ještě rozdělujeme na geneticky podmíněné a kongenitálně získané. Co se týká vad získaných, mluvíme o tzv. prelingválním a postlingválním období. Prelingvální období znamená problém se sluchovými vjemy, který u sluchově postižených vznikl ještě před tím, než se začala vyvíjet řeč (před 6. rokem věku). Tento druh může zapříčinit, že se u jedince nevyvíjí řeč či může docházet i k rozpadu řečových stereotypů (Horáková, 2011, s. 18-19). A druhým typem je období postlingvální, přičemž vada vznikla již po naučení mluvy (po 6. roce věku). K tomuto vzniku postižení mohlo dojít například po prodělané infekční nemoci či v důsledku procesu stárnutí (Šedivá, 2006, s. 6). Vady geneticky podmíněné jsou potom ty, které mají hereditární původ. A vady kongenitálně získané mohou vzniknout již v průběhu těhotenství, jestliže matka prodělala některou z nemocí, jako například spalničky, zarděnky či toxoplazmózu. Nebo při porodu, jestliže byl buď protahován či dítě mělo nízkou váhu atd. (Horáková, 2012, s. 19-20).

b) Dle typu postižení

Mezi další vady řadíme převodní, percepční a smíšené. Začneme vadami převodními, které pro nás znamenají, že osoba slyší hůře na základě nějaké překážky, ne onemocnění sluchového orgánu. Je zde problém s přenášením zvuku z vnějšího okolí dovnitř ucha, kdy přenosu může bránit nějaká překážka (např. zvětšená nosní mandle). Dále vadu percepční má na svědomí porušení vnitřního ucha, sluchových buněk a nervů. Příčinou této vady může být virové onemocnění matky v době těhotenství. A vadou smíšenou rozumíme spojení dvou již zmíněných vad - převodní a percepční (Horáková, 2011, s. 18).

c) Dle stupně sluchové ztráty

Nyní přejdeme ke stupni sluchové ztráty, kde rozlišujeme osoby nedoslýchavé, neslyšící a ohluchlé (Slowík, 2007, s. 74).

Začneme-li s nedoslýchavostí, můžeme ji ještě rozdělit na další 4 podkategorie – lehká, střední, těžká nedoslýchavost a těžké postižení sluchu. Co se týká lehké nedoslýchavosti, člověk obvykle hůře slyší tichý hlas při okolním šumu, zpravidla se to vyskytuje u starších lidí, kteří postupně začínají být nedoslýchaví. Středně těžká nedoslýchavost se vyznačuje také špatným porozuměním, ale většinou jsou doporučena sluchadla pro kompenzaci této vady. Těžká nedoslýchavost již zvládá vnímat jen velmi hlasité zvuky, jako například troubení automobilu, hlasitá hudba či velmi hlasitou řeč přímo u ucha. U tohoto druhu jsou sluchadla samozřejmostí. Poslední typ nedoslýchavosti je těžké postižení sluchu, při kterém je člověk schopen vnímat velmi silné zvuky jen za pomoci sluchadel (Skákalová, 2016, s. 18-19).

Zaměříme-li se na neslyšící, můžeme říci, že jsou to jedinci, kteří nemají schopnost zachytit žádný zvuk ani při maximální hlasitosti (Hrubý, 1998, s. 55). Skákalová (2016, s. 26) k pojmu neslyšící přidružuje výraz prelingválně, ve smyslu, že osoba se s postižením již narodila nebo se u ní objevila v prelingválním období. Dále dodává, že kvůli této skutečnosti neslyšící jedinec nemá možnost naučit se mluvený jazyk přirozeně, proto se jeho komunikačním prostředkem stává znakový jazyk.

Jako poslední máme osoby, které jsou ohluchlé, přičemž k tomuto postižení došlo až postlingválně, někdy v průběhu života. Ohluchlí mají osvojenou mluvenou češtinu, proto ji při dorozumívání preferují. Mohou jejím prostřednictvím však jen odpovídat, pro naslouchání používají často odezírání, které je pro některé složité a proto využívají i znakovanou češtinu (Skákalová, 2016, s. 24-25).

1.3 Kompenzační prostředky pro osoby se sluchovým postižením

Kompenzační pomůcky mají osobám se sluchovým postižením pomoci se začleňováním a fungováním v intaktní společnosti (např. také ve škole). Mezi základní a běžné pomůcky řadíme sluchadla, kochleární implantát a kmenový implantát. Co se týká kompenzačních pomůcek ve školním prostředí, může se jednat o zvonky u dveří kabinetů či učeben nebo světelné zvonění ohlašující začátek a konec vyučování. V rámci dnešních technologií

můžeme jmenovat například mobilní telefony se světelným vyzváněním nebo i počítače s internetem (Machová, 2015, s. 49 - 53).

Sluchadla

Jak již bylo řečeno, sluchadla bývají doporučena osobám s lehkou, střední i těžkou poruchou sluchu (Skákalová, 2016, s. 18-19). Sluchadla pomáhají se zesílením zachyceného sluchu a jeho převodu do sluchovodu. Nejčastěji využívané sluchadla žáky jsou závěsná sluchadla a sluchadla do ucha (nitroušní). Sluchadla závěsná se zavěšují za ušní boltec a hadičkou přenášejí zvuk do zvukovodu. Sluchadla do ucha se vkládají přímo do ucha, jsou vyhotovovány na míru uživateli, a proto se dělají i různá barevná provedení dle přání klienta (Machová, 2015, s. 49-50).

Veškerá sluchadla se musí předem nastavit přímo pro uživatelovy potřeby a sám postižený musí umět manipulovat se sluchadly. To znamená, že je musí umět čistit, měnit baterii atd. (Machová, 2015, s. 49-50).

Kochleární implantáty

Kochleární implantáty využívají především osoby prelingválně neslyšící, ohluchlé či osoby po úrazech. Tato pomůcka se osobě s postižením vkládá do těla operací. Vnitřní část kochleárního implantátu se ukládá přímo do hlemýždě ve vnitřním uchu a vnější část je zavěšena na ušním boltci. Tyto dvě části jsou spojeny magnetem. Proces je utvářen na základě elektrického impulsu, který stimuluje sluchový nerv, aktivuje ho k činnosti a spoluprací s mozkem. Na základě toho pak osoba mající problém se sluchem, může slyšet (Machová, 2015, s. 51). Je však rozdíl, jestliže se implantát aplikuje osobě, která již někdy slyšela, protože pro tu to není taková změna (např. znovu se učit mluvit), jako pro osobu, která ještě nikdy neslyšela a tudíž neslyšela mluvenou češtinu (Potměšil, 2003, s. 141).

Kmenový implantát

Při poškození sluchového nervu se aplikuje kmenový implantát, který má za úkol obnovit sluchové vjemy. Vkládá se v blízkosti kochleárních jader v mozkovém kmeni (Horáková, 2012, s. 105).

1.4 Komunikace se sluchově postiženou osobou

Slowík (2006, s. 76) poukazuje na rozdíl v komunikaci s osobou se sluchovým postižením, která má tento handicap vrozený a osobou, která má získané postižení. U osoby s vrozeným postižením je problém v porozumění textu v důsledku špatného vývoje vnitřní řeči. Proto vzniklo více způsobů pro komunikaci s těmito lidmi. Machová (2015, s. 56) doplňuje, že komunikace je velice důležitá pro žáky se sluchovým postižením a to z hlediska jejich motivace ke vzdělávání či běžného fungování v životě.

Orální komunikace

Při orální metodě se jedná o odezírání ze strany sluchově postiženého a následně používání mluvené řeči. Tato metoda je však velice náročná z pohledu talentu jedince, na dovednost odezírání. A také je zde problém s udržením pozornosti, která klesá již po 15-20 minutách. Kromě toho je zřejmé, že sluchově postižený jedinec nemá tak velkou slovní zásobu a nezná všechny gramatické jevy českého jazyku, aby mohl bez problému porozumět mluvenému slovu (Slowík, 2006, s. 77-78).

Simultánní komunikace

Tento druh komunikace se začal používat v 70. letech 19. století. Spojuje jak orální metodu, tak i další formy komunikace. Těmi jsou například znaky, prstová abeceda, mimika, psaní či různá jiná gesta. Simultánní metoda komunikace se v praxi příliš neosvědčila (Machová, 2015, s. 58).

Totální komunikace

Totální komunikace je formou dorozumívání za použití všech možných prostředků komunikace. Tím myslíme znakový jazyk, mluvenou řeč, odezírání, psaní, gestikulační prvky, výtvarné projevy a další (Slowík, 2006, s. 79). Tato komunikace je určena jako pomoc pro slyšící, ale i pro osoby se sluchovým handicapem, aby obě strany byly schopny si vzájemně, co nejvíce porozumět (Machová, 2015, s. 59).

Bilingvální komunikace

Bilingvální komunikaci využíváme hlavně ve školním prostředí, kdy výuka v některém z předmětů je vedena nejdříve v mluvené řeči a poté ještě jednou ve znakové řeči (Slowík, 2006, s. 79). Tato metoda je úspěšná především proto, že žáci se naučí číst a porozumět čtenému textu (Machová, 2015, s. 60).

Odezírání

Odezírání je metoda, kdy se neslyšící jedinec snaží pochytit informace od osoby, která používá mluvenou řeč. Informace si jedinec s disabilitou dedukuje také z mimiky a kontextu, které má k dispozici. Při této metodě je velmi důležité, aby ten, co sděluje, mluvil zřetelně a ne moc rychle, bylo na něj dobře vidět, udržoval oční kontakt atd. Odezírání je velmi náročné na pozornost a také jednostrannost činnosti (Machová, 2015, s. 62-64).

Prstová abeceda

Pomocí rukou a samotných prstů jsou zobrazována písmena, která mohou tvořit slova. Rozlišujeme prstovou abecedu jednoruční a obouruční. Znaků pro prstovou abecedu máme 27. Tato metoda se používá například pro upřesnění začátečního písmena slova, které vyslovujeme či ukazujeme. Znalostí prstové abecedy by měl být vybaven každý jedinec s postižením sluchu (Machová, 2015, s. 64-65).

Znakovaný český jazyk

Je to způsob, kdy můžeme používat mluvený jazyk za doprovodu českého znakového jazyka. Tento způsob je velmi výhodný pro neslyšící osoby, které se snaží odezírat, mluvené slovo jim může být velmi nápomocné (Machová, 2015, s. 65).

Český znakový jazyk

Je to oficiální dorozumívací prostředek osob se sluchovým postižením. Jazyk má vlastní gramatiku, která se neshoduje s mluvenou řečí. Kromě toho se při využívání této formy

komunikace musí dbát i na správnou mimiku, pozici hlavy či například trupu (Machová, 2015, s. 66-67).

2 SYSTÉM STŘEDOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ PRO OSOBY SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Středoškolský systém umožňuje se vzdělávat všem žákům bez ohledu na jejich zdravotní stav, můžeme zde tedy zařadit žáka se sluchovým postižením. Problematika vzdělávání žáků se sluchovým postižením je ukotvena v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (dále jen Školský zákon). V § 16 definuje Školský zákon žáka se speciálními vzdělávacími potřebami takto:

„(1) Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění p. p.).

Ke zdárnému ukončení střední školy je potřeba, aby bylo zařízení správně nastaveno. Základním předpokladem je připravenost a informovanost pedagogických a nepedagogických pracovníků, rodičů i spolužáků o speciálně vzdělávacích potřebách žáka. Co se týká informovanosti, je zapotřebí, aby bylo nastudováno vše k dané problematice. Jestliže výše jmenovaní nenaleznou data v odborné literatuře, situace si vyžaduje pomoc od poradenských organizací a pracovníků, kteří se touto problematikou zabývají. Dále je v pořádku v případě změny školského zařízení, spojit se se školou, kterou žák navštěvoval dříve a vyžádat si informace od ní, nebo se současní pedagogové mohou obrátit přímo na rodiče (Hanáková, Potměšil, Tylšarová, Urbanovská, 2015, s. 80-82).

Při výuce sluchově postižených žáků se klade důraz také na využívání kompenzačních pomůcek a dalších materiálních či personálních výpomocí (Hanáková, Potměšil, Tylšarová, Urbanovská, 2015, s. 80-82).

2.1 Legislativní ukotvení středoškolského systému pro osoby se sluchovým postižením

Podle českého kurikulárního dokumentu Bílá kniha mají všechny osoby stejné právo na vzdělávání (Pitnerová, 2014, s. 49). Skýtá to příležitost odstranit nerovnosti z oblasti sociální a kulturní. Jedná se tedy o redukci závislostí postižených jedinců v různých oblastech. V komunikační oblasti má škola za úkol využít všechny dostupné prostředky pro dorozumívání (např. psaná čeština, mluvená řeč, znakový jazyk a další). Dále se jedná o rozvoj všeobecných znalostí, rozvoj odborných znalostí a pracovních návyků. Tyto úkoly jsou velmi důležité pro lepší socializaci, tedy začlenění postižených žáků v kolektivu intaktní populace (Pitnerová, 2014, s. 50).

Šedivá (2006, s. 48) ve své publikaci zmiňuje, že jedinec se sluchovým postižením může navštěvovat školu jak pro intaktní žáky, tak pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. To nám potvrzuje česká legislativa, jmenovitě Školský zákon v § 16 udává:

„ (9) Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny...“ (Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění p. p.).

Vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, § 19 stanovuje, v závislosti na podpoře inkluzivního vzdělávání, následující:

„ (1) Vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona se přednostně uskutečňuje ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině, která není zřízena podle § 16 odst. 9 zákona.

(2) Shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb žáka nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině, která není zřízena podle § 16 odst. 9 zákona, nepostačovala k naplňování vzdělávacích možností žáka a k uplatnění jeho práva na vzdělávání, doporučí školské poradenské zařízení zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené podle § 16 odst. 9 zákona.“ (Zákon č. 27/2016 Sb., ve znění p.p.).

Již několikrát byla zmíněna podpůrná opatření, která může žák se sluchovým postižením ve škole využívat, aby mu vzdělávání alespoň nějakým způsobem ulehčila. Tato opatření můžeme najít ve Školském zákoně, v § 16:

„(2) Podpůrná opatření spočívají v

a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,

b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího vzdělávání až o dva roky,

c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,

d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících...,

f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,

g) využití asistenta pedagoga

h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, ...“ (Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění p. p.).

Školská legislativa upravuje také jazykové znalosti žáka se sluchovým postižením a spolupráci s tlumočnickem následovně:

„ (7) Podpůrná opatření při vzdělávání dítěte, žáka a studenta, který nemůže vnímat řeč sluchem, se volí tak, aby bylo zajištěno vzdělávání v komunikačním systému neslyšících a hluchoslepých osob, který odpovídá potřebám dítěte, žáka nebo studenta, Žákům a studentům vzdělávaných v českém znakovém jazyce se souběžně poskytuje vzdělávání také v psaném českém jazyce, přičemž znalost českého jazyka si tito žáci a studenti osvojují metodami používanými při výuce českého jazyka jako cizího jazyka. Využívá-li škola nebo osoba, která prokáže vzdělání, nebo praxi a vzdělání, jimiž získala znalost českého znakového jazyka na úrovni rodilého mluvčího a tlumočnické dovednosti na úrovni umožňující plnohodnotné vzdělávání dítěte, žáka nebo studenta.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění p. p.).

K legislativním opatřením se váže také vyhláška č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů. Především tedy § 1 se týká podpory osob se sluchovou disabilitou. Přičemž, jak již bylo dříve řečeno, žáci se sluchovým postižením mohou využívat různých podpůrných opatření za předpokladů, které jsou v této vyhlášce specifikovány: „ (2) ... Škola tato opatření poskytuje na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, průběhu a výsledků jeho vzdělávání, popřípadě ve spolupráci se školským poradenským zařízením.“ (Vyhláška č. 147/2011 Sb., ve znění p. p.).

Žákovi se sluchovým postižením je také uzpůsobeno zakončení střední školy v podobě maturitní zkoušky, ve vyhlášce č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání na středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů. V § 20 se dozvídáme:

„(1) Posudek k přiznání uzpůsobení podmínek pro konání maturitní zkoušky obsahuje uvedení kategorie a skupiny podle přílohy č. 2 k této vyhlášce.

(2) Žák s přiznaným uzpůsobením podmínek pro konání maturitní zkoušky koná maturitní zkoušku za podmínek odpovídajících jeho zdravotnímu postižení nebo zdravotnímu znevýhodnění...

(3) Posudek žák odevzdává řediteli školy spolu s přihláškou...

(6) Žáci s přiznaným uzpůsobením podmínek pro konání maturitní zkoušky mají podle závažnosti svého znevýhodnění právo na úpravu prostředí, navýšení časového limitu, obsahové a formální úpravy testových materiálů, odlišnosti hodnocení, použití kompenzačních pomůcek, tlumočení a technickou nebo speciálně pedagogickou asistenci...

(8) Ředitel školy přiděluje asistenta nebo tlumočníka žákovi po předchozím projednání jeho přidělení s žákem, případně s jeho zákonným zástupcem.“ (Vyhláška č. 177/2009 Sb., ve znění p. p.).

2.2 Možnosti vzdělávání žáků se sluchovým postižením

Jak již bylo řečeno, žáci se sluchovým postižením mohou navštěvovat střední školy určené přímo pro sluchově postižené nebo mohou být zařazeni do škol pro intaktní žáky (Hanáková, Potměšil, Tylšarová, Urbanovská, 2015, s. 81-82).

2.2.1 Střední škola pro sluchově postižené

Pokud bychom začali školami určenými pro sluchově postižené, mluvíme o instituci se znaky speciálního zařízení. V těchto školách fungují malé třídy, čítající maximálně 8 až 10 žáků proto, aby učitel mohl mít individuální přístup ke každému jedinci. Dále se také používají různé vizuální pomůcky nebo počítačová technika pro lepší poznávání. Učitelé zde musí disponovat speciální kvalifikací pro práci s žáky a tou je speciálně pedagogické vzdělání. Mimo jiné škola pro učitele pořádá povinné hodiny logopedické péče, či nepovinnou komunikaci ve znakovém jazyce. Součástí škol také bývají internáty, na kterých mohou žáci během školního roku pobývat (Šedivá, 2006, s. 49).

Specializované školy pro osoby se sluchovým postižením využívají dvou přístupů k výchově a vzdělávání žáků. Prvním z nich je monolingvální přístup, který vychází z medicínského pohledu. Zakládá si na skutečnosti, že dítě se učí porozumět mluvenému jazyku, který ovládá většinová společnost, ve které žije. Tento přístup je využíván především pro děti se slyšícími rodiči, jelikož rodiče chtějí mít se svými dětmi stejný mateřský jazyk. Druhý přístup se nazývá bilingvální a vychází z kultury Neslyšící menšiny. Důraz klademe na přirozenost, kdy primárním dorozumívacím prostředkem je jazyk znakový. Dítě se však učí i mluvenému jazyku a to především v rovině psané. Současně se dítě učí jak zvyklostem ve své přirozené kultuře Neslyšících, tak v kultuře slyšících, která je pro ně sekundární (Doležalová In Bartoňová, Pitnerová, Vítková, 2013, s. 201).

V České republice využíváme ve školství také totální komunikace, což znamená využití všech možných komunikačních prostředků pro dorozumívání ve společnosti (Doležalová In Bartoňová, Pitnerová, Vítková, 2013, s. 201-202).

2.2.2 Běžná střední škola

Pokud se žák rozhodne, že bude navštěvovat běžné školské zařízení, mluvíme v poslední době o inkluzi nebo integraci. Tyto dva pojmy se netýkají pouze osob se sluchovým postižením, ale všech jedinců s nějakým druhem disability (Hanáková, Potměšil, Tylšarová, Urbanovská, 2015, s. 77). Definice či vysvětlení slov nejsou v současnosti zcela jasně ukotvena, různí autoři mají rozdílné názory. Například Průcha popisuje inkluzi a integraci jako dvě synonyma, napříč tomu Potměšil vysvětluje tyto pojmy zase diferentně (Potměšilová, 2015, s. 19). Držíme-li se tvrzení, že výše uvedené pojmy mají rozdílný význam, vysvětlujeme je následovně.

Integrace „respektuje odlišnost dvou skupin a snaží se o začlenění žáků s postižením do skupiny žáků intaktních“ (Potměšilová, 2015, s. 19). Tato forma vzdělávání se musí důkladně zvážit, zda je vhodná. Je velmi důležité, aby byl žák s disabilitou schopen komunikovat a to především pomocí mluvené řeči, byl samostatný a sociálně zralý, uměl ovládat své kompenzační pomůcky (má-li nějaké) a měl dostatečný stupeň inteligence. V současné době se na školách sekundárního vzdělávání pro sluchově postižené snaží otevírat stále nové a aktuální obory, ale bohužel někdy nejsou pro žáka se sluchovým postižením tím, co by opravdu chtěl studovat. Proto si žáci vybírají běžnou školu, kde najdou „svůj“ obor, se kterým by měli v budoucnu lepší uplatnění. Prvotním rozhodovacím prvkem by však měly být schopnosti žáka pro studium daného oboru. Také je důležité, aby se žák cítil dobře ve vybraném prostředí školy a byl jím i vybraným oborem motivován (Doležalová In Bartoňová, Pitnerová, Vítková, 2013, s. 202-203).

Co se týká problémů, které mohou nastat během integrace, jmenujeme například špatné komunikační dovednosti učitelů a také žáků s postižením. Dále špatné financování procesu integrace, mnoho žáků ve třídách či nedostatečná připravenost učitelů pro práci se sluchově postiženým žákem (Skákalová, 2016, s. 100).

Naopak inkluzivní vzdělávání nepohlíží na žáka ani jeho postižení jako na problém, ale jako problém bere okolí, které jej obklopuje. Jinými slovy se jedná o začlenění znevýhodněného žáka mezi intaktní spolužáky za předpokladu, že disabilita je v tomto společenství brána jako „normální“ a běžná věc (Pitnerová, 2014, s. 55).

Výhody v inkluzivním vzdělávání spatřujeme především jako podporu při řečové komunikaci. Kromě toho mohou žáci se sluchovým postižením navazovat nové kontakty se svými slyšícími spolužáky, což je pro ně velmi důležité. Díky tomu se žáci mohou lépe vyrovnat se svým postižením, jelikož získají lepší sebehodnocení (Bartoňová, Pitnerová, Vítková, 2013, s. 16).

Celkově vzato, úspěšná inkluze může proběhnout pouze za předpokladu, že tomu budou náklonní jednotlivci i skupiny ve společnosti (Doležalová, Hricová In Klenková, 2013, s. 107).

2.3 Práce se sluchově postiženým žákem ve výuce

V současnosti je otevřena sousta oborů studia pro žáky se sluchovým postižením. K úspěšnému absolvování studia je však důležité, aby měli žáci určité studijní předpokla-

dy. Tím je myšlena alespoň průměrná inteligence, porozumění čtenému textu a také motivace žáka ke studiu. Samotné sluchové postižení by nemělo nijak zvlášť omezovat využívání intelektových a osobnostních předpokladů, které mají sloužit ke studiu. (Šedivá, 2006, s. 56) I přesto je důležité, aby byly dodržovány určité zásady, které ulehčí žákovi vzdělávání (Doležalová In Bartoňová, Pitnerová, Vítková, 2013, s. 213; Pitnerová, 2014, s. 53-57; Bazalová, 2006, s. 58-59):

- Žákovi by mělo být vždy na konci vyučovací hodiny sdělena náplň další hodiny, popřípadě by měl učitel doporučit literaturu, aby se žák mohl již dopředu připravit.
- Žák by měl být řádně seznámen s úkoly pro domácí přípravu, v případě nejasností učitel dá žákovi písemnou formu zadání.
- V průběhu vyučovací hodiny, kdy se probírají nová či cizí slova je zapotřebí je ukázat pomocí prstové abecedy či napsat je na tabuli a ujistit se, že jim žák rozumí a chápe jejich význam.
- Učitel by při rozmluvě se žákem měl udržovat oční kontakt, aby žák jistě věděl, že učitel mluví na něj.
- Učitel může poskytnout žákovi se sluchovým postižením tištěné podklady (také učebnice) pro danou hodinu, aby se žák mohl lépe soustředit na vysvětlovanou látku, případně si jen dopisovat poznámky.
- Je na místě, aby vyučující využíval názorných pomůcek pro lepší představivost.
- Od učitele se očekává použití mimiky, gest, soustředěnost na pohyby a postoje těla. Žák se sluchovým postižením těmto neverbálním prostředkům věnuje velkou pozornost.
- Je nežádoucí, aby učitel používal při výuce ironii, neslyšící žák ji nepochopí.
- Při problému týkající se probíraného učiva, může učitel nabídnout žákovi individuální konzultaci.
- Učitel by měl uvážit schopnosti postiženého žáka při ústním prezentování před spolužáky.
- Při výuce je žádoucí využívat žákovy kompenzační pomůcky, které má k dispozici. Může mu to ulehčit studium.
- Učitel by měl být nakloněný pro spolupráci s tlumočnickem ve vyučovací hodině.
- Učitel musí mluvit srozumitelně.
- Učitelé by se měli pro výuku předmětů co nejméně střídat. To platí také pro střídání tříd během dne.

- Učitel by měl podporovat spolupráci a pomoc spolužáků mezi sebou.
- V rámci práce ve skupinách učitel vytváří heterogenní skupiny žáků.

2.3.1 Nový trend ve výuce

Kromě těchto zásad se stále hledají a začínají využívat jiné technologie, které žákům s disabilitou ulehčí práci ve výuce a samotném procesu vzdělávání. V současnosti se v inkluzivním vzdělávání používá notebook či tablet, které ve většině případů mají i připojení k internetu. Díky těmto technologiím je možnost jak multimediálního, tak interaktivního využití, jako například práce s multimediálními formáty novin, knih, učebnic, videí, hudby, her a dalších aplikací, užitečných pro výuku. Všechny zmiňované možnosti využití jsou užitečné jak pro žáky, tak i učitele. Tato vymoženost však neskýtá jen samé plusy, ale jsou zde také určité překážky, které brání jejímu využití (Zámečnicková, Vítková, 2015, s. 209-211).

V roce 2014 byl v České republice realizován výzkum, který se zaměřoval na bariéry využití tabletů v inkluzivním prostředí školy, z pohledu pracovníků ve vzdělávacích institucích. Výsledky, které vzešly z rozhovorů, znějí následovně. Jako problém je vnímána pořizovací cena zařízení a následné kupování aplikací. Bylo totiž zjištěno, že nejefektivnější by bylo pořídit jeden tablet pro každého žáka. Velkou pomocí by proto bylo, kdyby se tablet zařadil mezi oficiální učební pomůcky a byl tak financován státem. Další překážkou je v některých případech špatný vztah učitelů k moderním zařízením. Učitelé neovládají znalosti práce na tabletech a jejich používání je pro ně jen přítěží. Ve výzkumu bylo také zjištěno, že školy zatím nejsou dostatečně technicky vybaveny pro plné využití tabletů, tím myslíme například Wi-Fi připojení. Respondenti také vypovídali, že se bojí ze zničení, ztráty nebo krádeže tabletů. Jak jsme již zmiňovali, učitelé nejsou mnohdy schopní s přístrojem pracovat. Tudíž je zapotřebí zajistit proškolení jedinců, to ovšem může zasáhnout i do osobního volna učitelů a ne jen na začátku používání, ale také v průběhu. To je způsobeno v důsledku rychlého pokroku. Informanti také zachytili zkušenosti ze svého neinformovaného okolí, které si myslí, že tablety nejsou vhodné pro výuku, ale že je to pouze věc na hraní. Závěrem celého výzkumu bylo tvrzení, že dotazovaní se k tabletům přiklání jako k velice účelné a praktické pomůcce. Je však zapotřebí, aby s ní bylo zacházeno dle určitých stanovených pravidel a aby jeho využívání bylo doplňováno také dostatečnými pohybovými aktivitami ze strany žáků (Zámečnicková, Vítková, 2015, s. 212-217).

3 MOTIVACE ŽÁKŮ KE STŘEDOŠKOLSKÉMU VZDĚLÁVÁNÍ

Motivaci chápeme různé podněty, směřující k určitému chování lidí (Homola, 1972, s. 11). Chování lidí je ovlivňováno určitými faktory (motivy), které vedou k jednání uspokojující potřeby jednotlivců. V rámci motivace můžeme mluvit o emočním prožitku, který poukazuje na aktuální potřeby. Motivy tedy označujeme jako příčiny jistého chování, které rozlišujeme na vědomé, kterých si je jedinec vědom, a nevědomé, jež si v mnoha případech nikdy neuvědomí. Mimo to na člověka působí jak vnitřní stav (tj. psychický a fyzický), tak i vnější prostředí. Obě prostředí působí za pomoci různých podnětů na aktuální potřeby. Nejčastěji je zapotřebí vlivu obou prostředí zároveň, pouze v případě velmi silného působení podnětů z jednoho prostředí, je možné zapůsobit samostatně (Vágnerová, 2005, s. 168-169).

3.1 Potřeby

Co se týká potřeb, můžeme je klasifikovat podle doby vzniku na základní biologické potřeby, které máme vrozené, a jsou tedy součástí každého zdravého jedince. Tyto potřeby nazýváme také jako pudy, jež dělíme do 4 kategorií (Vágnerová, 2005, s. 177). První z nich je pud obživný, zaměřující se na přežití člověka v souvislosti zajištění potravy. Druhý nazýváme pud sebezáchovy, jež se u zdravého jedince vyznačuje bojem o život a přežití. Třetím je sexuální pud, starající se o jakési sexuální uspokojení a prožitek za přítomnosti další osoby. A posledním pudem je péče o potomstvo, které se řadí spolu s pudem obživným mezi nejdůležitější, v některých případech je dokonce čtvrtý pud důležitější. Váže se k tomu potřeba citové vazby jak dětí, tak i jejich rodičů, dále zde figuruje potřeba seberealizace a také můžeme zmínit potřebu otevřené budoucnosti, pro kterou je péče o potomstvo velmi důležitá. Nakonec musíme poukázat na to, že každý pud má pro každého jednotlivce svůj individuální význam (Vágnerová, 2005, s. 179-184).

Potřeby dále klasifikujeme jako psychické, se kterými jsme se již narodili, ale můžeme je upravovat učním. A poslední psychosociální potřeby sekundárního charakteru, jsou potřeby, které získáváme v průběhu života v závislosti sociokulturních podmínek, ve kterých žijeme (Vágnerová, 2005, s. 177).

3.1.1 Hierarchická teorie potřeb dle Maslowa

Potřebami se zabýval také americký klinický psycholog a představitel humanistické psychologie A. H. Maslow, který sestavil tzv. hierarchickou teorii potřeb. Tento systém je založen na postupu lidí v rámci svých potřeb, které je mají uspokojovat. Vždy je třeba uspokojit nejprve své základní potřeby a poté se můžeme posouvat výše (Nakonečný, 2014, s. 165-166).

Nejprve je tedy třeba zmínit základní fyziologické potřeby, které představují uspokojení v oblasti jídla a pití či dostatečného odpočinku. Pokud jsme překonali pocit nedostatku těchto potřeb, přesouváme se dále k potřebě jistoty. Jistota pro nás může znamenat vlastní bezpečí, péči, ochranu či pomoc. Jestliže uspokojíme i toto, stoupáme k potřebě náležitosti a lásky, což představuje přijetí ostatními, přátelství nebo pocit být milován a moci milovat. Dalším bodem je potřeba úcty a uznání, jež nám zajišťuje naše sebeocenění a pocit prestiže. A na vrcholu celého procesu stojí potřeba sebeaktualizace, které dosahují jedinci, kteří nemají nedostatky v již zmíněných oblastech a mohou se tak soustředit na realizaci svého tvůrčího potenciálu a dalšího růstu. Poslední zmiňovaná sebeaktualizace se objevuje spíše u vysoce postavených lidí, kteří působí na vedoucích pozicích a mají dobré platové ohodnocení (Nakonečný, 2014, s. 165-166).

V jistých případech se však toto hierarchické uspořádání může měnit. Děje se to například u lidí, kteří mají a vždy měli své fyziologické potřeby uspokojeny, ale svůj nedostatek vidí v uspokojení své potřeby uznání. Tito jedinci pak přesunou ve svém uspořádání tyto dvě potřeby (Nakonečný, 2014, s. 167).

3.1.2 Vývoj potřeb v dospívání

V závislosti na cílové skupině této bakalářské práce budeme popisovat potřeby pouze dospívajících. Nejprve je ovšem nutno říci, že každý člověk uznává určité pozitivní a negativní hodnoty, ty jsou seřazeny do systému hierarchie, který se během života rozvíjí. Hodnoty se samozřejmě podílí na chování jednotlivce a v průběhu života se mění (Vágnerová, 2005, s. 169).

Co se týká vývoje potřeb v období dospívání, tedy v době středoškolského vzdělávání, velice důležitá je emancipace žáka, tedy vyproštění se ze závislosti na nějaké autoritě (např. rodiče). S tím je spojeno souznění s vrstevnickou skupinou. Dalším vývojovým prvkem je třeba i uvažování o budoucnosti, s níž je spjata i ztráta dřívějších jistot a pokusy

o nalezení vlastní identity. Pro toto období je velmi důležitá seberealizace (Vágnerová, 2005, s. 194-195).

Jedinec má mimo jiné i potřebu sociálních kontaktů a potřebu někam patřit, z důvodu pocitu bezpečí a jistoty. Každý jedinec se ve společnosti chová jinak, to závisí především na jeho osobnosti. Společnost je pro každého zdroj seberealizace, tudíž člověk potřebuje společnost, ale i naopak, společnost potřebuje jedince. Zmiňovaná seberealizace umožňuje jedinci, aby rozvíjel své vlastní dovednosti a tím dosahoval svých cílů. S tím se pojí i potřeba výkonu, který je třeba vynaložit pro zvládnutí určité věci, například absolvování sekundárního stupně vzdělávání. Faktory, které ovlivňují, výkonnost jsou následující. Vědomí jedince, zda je pro něj cíl dosažitelný, dále sebehodnocení, které o sobě má dotýčný. Poté poukážeme na fakt, zda má člověk touhu po úspěchu nebo se jen chce vyhnout neúspěchu. A poslední je vliv situačních faktorů, kterými označujeme vnější prostředí (např. vliv rodiny) i vnitřní stav (např. vlastní iniciativa) (Vágnerová, 2005, s. 187).

3.2 Motivace k učení

Pokud se budeme bavit o motivaci žáků střední školy ke vzdělávání, hraje zde vždy důležitou úlohu učitel. Je prokázáno, že učitel je spolutvůrce třídního klimatu, které žáky mimo jiné motivuje (Machová, 2015, s. 81-98). Dle Cooka (in Machová, 2015, s. 87) je motivace cyklická, což znamená, že pokud je žák motivovaný, může být i úspěšný, a pokud je úspěšný, je zároveň i motivovaný.

Jsou nám známy tři základní zdroje, které vedou žáky k učení. Jako první zmíníme potřeby poznávací, díky nimž se dozvídáme nové informace. Druhým zdrojem jsou sociální potřeby, což jsou především mezilidské vztahy, které v průběhu učení jedinec pozná. A třetí máme výkonové potřeby, jimiž máme na mysli nároky, které jsou kladeny na učební dovednosti žáka (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 26-27).

Na motivovanost žáků ve vzdělávacím procesu mohou mít vliv i jiné faktory, které si postupně popíšeme. Jedním z nich jsou odměny, jež známe ve formě pochvaly od učitele. Pochvaly by se měly udělovat žákům co nejdříve po vykonané činnosti, aby si uvědomili, za co pochvalu dostali a postupně by měly být redukovány pro jejich dobrý efekt a upevnění žákova chování. Dalším faktorem jsou tresty, které by měly eliminovat negativní chování žáka. Je důležité, aby tresty byly dávány žákům pouze v případě, že skutečně něco provedou a měla by být dopředu stanovena určitá pravidla, kdy se tresty budou dávat.

V případě, že učitel tato pravidla poruší, může to žákovi ohrozit jeho potřebu jistoty a bezpečí (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 163-165).

Pokud bychom zmínili faktory, které negativně ovlivňují motivaci žáka, byla by to „nuda ve škole“, která se nevyskytuje pouze u premiantů třídy, ale také u průměrných a podprůměrných žáků. Nuda nám označuje vidinu neúčinnosti předmětu nebo monotónnost vyučovací hodiny. Za spoluviníky můžeme označit školní klima, čímž chápeme špatnou motivaci a nepříjemné prostředí pro žáka. Dále spolužáci, kteří se k vyučování staví s nezájmem, mohou být vzorem. Také rodiče, nejevící zájem o školní prospěch žáků a s tím spojený i postoj rodinné kultury, včetně postoje ke vzdělávání. Druhým negativním faktorem můžeme označit „strach ve škole“. Tento faktor se u každého jedince projevuje jinak. Pro některé jedince může být motivačního charakteru a pro jiné demotivačním činitelem. Vždy záleží na situaci, ale především se jedná o strach z určitého vyučovacího předmětu (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 175-179).

Pokud mluvíme o přesvědčení jedince o učení, závisí to na několika hlediscích. Je důležité, jaký má žák vztah k vyučovacím předmětům, zda přijímá metody, které učitel při výuce zvolí a také jak moc si v učení dané látky věří. Pokud si žák v předmětu nevěří, může to mít za následek, že se mu opravdu nebude dařit, protože se přestane snažit. Bude to však dávat za vinu tomu, že není v dané oblasti dobrý, nevěděl, co má přesně dělat nebo jen prostě dle jeho názoru neměl štěstí. Tento proces ale může být i opačný ve smyslu, že pokud si žák bude věřit a bude se snažit, může být úspěšný. Dále jsme již také mluvili o vnější motivaci, která na žáka může mít vliv v podobě nějaké odměny, kterou například dostane od rodiče za dobře splněný úkol nebo v podobě trestu, například špatné známky od učitele. Žák motivovaný z vnějšku tedy potřebuje určité pobídky na rozdíl od žáka s vnitřní motivací, který ví, že danou věc chce udělat, protože v ní vidí smysl (např. získání lepšího zaměstnání v budoucnosti). Také je dokázáno, že pokud žák plánuje své cíle, kterých chce v oblasti učení dosáhnout s učitelem, podaří se mu je naplnit spíše, než kdyby je plánoval sám. K tomu je zapotřebí, aby se žák zaměřil i na to, co je pro něj v průběhu učení podstatné a co k dosažení svého cíle nepotřebuje. Pro dosažení opravdu těžkého cíle je také zapotřebí silná vůle a píle, jež musí žák vynaložit a také určitá zpětná vazba od okolí, jak se mu v plnění úkolu daří. A v neposlední řadě je důležité, aby učitelé naslouchali přáním žáků a podporovali je na cestě k jejich cíli, to neplatí pouze o učitelích, ale i o rodičích, kteří na děti mají také velký vliv (Boekaerts, 2005, s. 55-73).

3.3 Motivace v závislosti k budoucímu uplatnění na trhu práce

Již jsme zmiňovali možnosti vzdělávání žáků se sluchovým postižením, díky čemuž dostávají lepší kvalifikaci pro výkon budoucí profese, není však stále srovnatelná s intaktními žáky. Vystává tedy problém s nízkou zaměstnaností osob se sluchovým postižením, který je způsoben již zmiňovanou kvalifikací a také postoji a předsudky zaměstnavatelů (Skákalová, 2016, s. 111). Je to samozřejmě špatně, protože díky práci se člověk může seberealizovat a přicházet do kontaktu s dalšími lidmi se sluchovým postižením i intaktní populací (Ludíková, 2015, s. 153).

Zaměříme-li se přímo na příčiny špatného profesního uplatnění osob se sluchovým postižením, začíná tento problém přímo v začátcích hledání zaměstnání. Někteří lidé buď podceňují, nebo naopak přeceňují své schopnosti pro zvládnutí dané práce. Dále je problém, že lidé hledají hned ze začátku své „ideální“ zaměstnání a nespokojí se prozatím s „přechodným“ zaměstnáním. Mezi problémy, které provází osoby se sluchovým postižením celý život, jsou špatné dovednosti v oblasti psaní. To může být také příčinou nesprávně napsaného životopisu či motivačního dopisu. Kromě toho sem řadíme také problémy s komunikací, kdy v inzerátu s nabídkou práce je napsáno pouze telefonní číslo. Zájemce tedy musí požádat některou slyšící osobu o pomoc, to však mnohdy také působí na zaměstnavatele špatně. V závislosti na této bariéře nastává také problém s telefonováním po přijetí do zaměstnání. Někteří zaměstnavatelé jsou vstřícní a ochotní nahradit telefon jiným dorozumívacím prostředkem jako například e-mailem, sms zprávami, Skypem či dalšími. Jiní zprostředkovatelé práce v tom však vidí nepřekonatelnou bariéru a o neslyšícího nejeví ani nejmenší zájem. V souvislosti s komunikací musíme zmínit také nedostatečné chápání významu frází v běžné mluvě či dodržování některých pravidel slušného chování (Skákalová, 2016, s. 113-116). Všechny tyto informace, které jsme zmínili, mohou být pro žáky střední školy v určité míře demotivující v souvislosti s hledáním budoucího povolání.

Pokud se budeme bavit obecně o postoji člověka k práci, může být pro člověka radostí a tudíž ho naplňovat. Nebo se pro jedince jeví motivující něco ve svém pracovním životě dokázat, například uchytit se na vyšší pozici, což zaměstnanci zajistí prestiž. Práce také představuje zisk určitého příjmu, který bude sloužit pro zajištění základních lidských potřeb. Anebo člověku stačí být jen v životě aktivní a činný (Ludíková, 2015, s. 154). Z toho

tedy vyplývá, že motivace k práci člověka je ovlivněna spousty motivy a potřebami (Homola, 1977, 301-302).

V souvislosti s motivy a potřebami, mohou být ovlivňující také vnější vlivy, které na člověka působí v pracovní oblasti. Jedním z nich je společensko-ekonomické prostředí, jež znamená zařazení člověka do společnosti v souvislosti s jeho pracovní rolí a pozicí. Další vliv má společenská komunita, ve které jedinec působí. A poslední je domácí prostředí, které působí na psychiku člověka a následně tedy na jeho chování v práci (Ludíková, 2015, s. 155).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 DESIGN VÝZKUMU

Empirická část bakalářské koresponduje přímo s tématem, které zní: Středoškolské vzdělávání osob se sluchovým postižením. V této části práce se budeme zabývat vlastním výzkumem k danému tématu, jež bylo popsáno výše. Zabývali jsme se přímo žáky se sluchovým postižením a jejich studijní motivací, to znamená, kdo či co je může ovlivnit pro volbu studia a přístup k němu. Také jsme se zabývali podpůrnými prostředky, jež jim mohou vzdělávání usnadnit či jak má postupovat učitel při vzdělávání. A v neposlední řadě jsme se také dotkli uplatnění sluchově postižených na trhu práce.

Za výzkumný problém jsme si tedy zvolili: Motivace žáků se sluchovým postižením ke středoškolskému vzdělávání.

4.1 Výzkumné cíle

Hlavní výzkumný cíl

- Popsat motivaci žáků se sluchovým postižením ke středoškolskému vzdělávání.

Dílčí výzkumné cíle

- Identifikovat faktory, které motivují žáky se sluchovým postižením ke středoškolskému vzdělávání.
- Zjistit důvody, které vedou žáky se sluchovým postižením ke středoškolskému vzdělávání.
- Identifikovat představu o vlastní budoucnosti po dokončení středoškolského vzdělávání z pohledu žáků se sluchovým postižením.
- Identifikovat podpůrné prostředky pro vzdělávání žáků se sluchovým postižením.
- Analyzovat přehled žáků se sluchovým postižením o možnostech vzdělávání.

4.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky se identifikují s výzkumnými cíli.

Hlavní výzkumná otázka

- Jaká je motivace žáků se sluchovým postižením ke středoškolskému vzdělávání?

Dále dílčí výzkumné otázky

- Které faktory motivují žáky se sluchovým postižením ke středoškolskému vzdělávání?
- Jaké důvody mají žáci se sluchovým postižením ke středoškolskému vzdělávání?
- Jakou představu mají žáci se sluchovým postižením o své budoucnosti po dokončení středoškolského vzdělávání?
- Jaké podpůrné prostředky pro vzdělávání mají žáci se sluchovým postižením k dispozici při středoškolském vzdělávání?
- Jaký přehled mají žáci se sluchovým postižením o možnostech vzdělávání?

4.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor jsme si zvolili dostupným výběrem, z důvodu specifik testované skupiny. Našimi respondenty byli žáci, kteří v současné době navštěvují střední školu pro sluchově postižené. Kvůli omezené dostupnosti respondentů jsme posbírali data pouze od 50 respondentů. V rámci šetření jsme vždy dbali na anonymitu u všech respondentů.

4.4 Metody a techniky sběru dat

Výzkumné šetření jsme se rozhodli provádět v kvantitativním pojetí, pomocí dotazníkového šetření. Tuto variantu jsme zvolili z důvodu lepšího porozumění mezi respondenty a dotazujícími. Dotazníky byly nestandardizované a upravené (zjednodušené) tak, aby odpovídaly jazykovým dovednostem osob se sluchovým postižením, všechny byly v papírové podobě a anonymita byla u veškerých dotazníků zajištěna.

V první části dotazníku jsme se doptávali na základní otázky o respondentovi (vše bylo samozřejmě anonymní), tyto otázky byly buď uzavřené, nebo s možností vlastní odpovědi. Následně jsme využili symbolických škál v otázkách, pro vyobrazení spokojenosti. A dále jsme využívali jen uzavřených otázek, pro snadnější odpovídání respondentů, jelikož některé osoby se sluchovým postižením by mohly mít problém s vlastní formulací odpovědi.

Data z výzkumu jsme zpracovávali pomocí čárkovací metody, absolutní četnosti, relativní četnosti a testu dobré shody Chí-kvadrát.

Před samotným zkoumáním jsme provedli předvýzkum s 10 respondenty, abychom si ověřili srozumitelnost dotazníků (dotazníky se shodovaly s následně použitými). Všechny byly vyplněny a neshledali jsme žádný problém ze strany respondentů, ani ze strany výzkumníků. Proto byly dotazníky z předvýzkumu zařazeny k výsledkům samotného výzkumu. Dotazníků jsme rozdali 80 a vrátilo se nám 50, návratnost tedy počítáme na 63%.

5 ANALÝZA DAT

A. Identifikační otázky:

Pohlaví

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Muži	34	68 %
Ženy	16	32 %
Celkem	50	100 %

Tabulka 1 Pohlaví

Data jsme sbírali mezi osobami se sluchovým postižením, které jsou v současné době studenty střední školy. Z celkového počtu 50 osob bylo 34 mužů, což tvoří 68 % a 16 žen, tvořící 32 % ze všech respondentů.

Věk

	Absolutní četnost	Relativní četnost
15 let	3	6 %
16 let	3	6 %
17 let	11	22 %
18 let	5	10 %
19 let	10	20 %
20 let	7	14 %
21 let	3	6 %
22 let a více	8	16 %
Celkem	50	100 %

Tabulka 2 Věk

Našimi respondenty byly osoby starší 15 let (včetně). Nejvíce vyplňovalo 17-ti letí respondenti, dohromady jich bylo 11 a v procentuelním vyobrazení je to 22 %. Další nejpočetnější skupinou byli 19-ti letí žáci, jež tvořili 20 %, v přepočtu dohromady 10 lidí. Žáci ve věku 22 let a více tvořili 16 %, tedy 8 lidí. Následně osob ve věku 20-ti let bylo 7, tvořili tedy 14 % z celku. 10 % bylo 18-ti letých respondentů, v přepočtu 5 osob. A nejméně tvořily skupiny ve věku 15-ti, 16-ti a 21 let, přičemž každá z nich představuje 6 % z celku, tedy 3 respondenty.

Zakončení studijního oboru

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Maturitní zkouška	30	60 %
Výuční list	20	40 %
Celkem	50	100 %

Tabulka 3 Zakončení studijního oboru

Dotazovali jsme se žáků středních škol, jejichž obor byl zakončen buď maturitní zkouškou, nebo výstupem z oboru byl výuční list. Respondentů s maturitní zkouškou bylo 30, přepočteno na 60 % z celku. S výučním listem bylo méně, 20 žáků, tedy 40 %.

Druh sluchového postižení

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Nedoslýchavost	30	60 %
Hluchota	20	40 %
Jiné	0	0 %
Celkem	50	100 %

Tabulka 4 Druh sluchového postižení

Mezi respondenty jsme rozeznali 30 lidí, kteří byli nedoslýchaví, tvořící 60 % celku. V této kategorii jsme nerozeznávali, jaký typ nedoslýchavosti osoby mají, vypovídajícím kritériem byla pouze nedoslýchavost. A hluchých jedinců jsme oslovili 20, tedy 40 %.

B. Pocitové otázky pro spokojenost se školním prostředím:**Jak se vám líbí školní prostředí?**

H_0 : Četnosti oblíbenosti školní prostředí z pohledů žáků, jsou stejné.

H_A : Četnosti oblíbenosti školní prostředí z pohledů žáků, jsou rozdílné.

	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	$(P-O)^2/O$
☺	38	16,7	27,167
☹	10	16,7	2,688
☹	2	16,7	12,939
Celkem	50	50	$\chi^2 = 42,794$

Tabulka 5 Jak se vám líbí školní prostředí?

$$\chi^2_{0,05}(2) = 5,991 < \chi^2 = 42,794$$

Tabulka výše nám udává ve sloupci „Pozorovaná četnost“ odpovědi respondentů na kladnou otázku „Jak se vám líbí školní prostředí?“. Přesvědčivě nejvíce (38) bylo kladných odpovědí, tedy že se žákům školní prostředí líbí. Odpověď neurčitou zvolilo 10 osob a pouze 2 lidem se školní prostředí nelíbí. Po výpočtu testového kritéria jsem zjistili, že je mnohem vyšší než kritická hodnota, a tudíž musíme potvrdit alternativní hypotézu a hypotézu nulovou vyvrátit.

Jak se vám líbí spolupráce s učiteli?

H_0 : Četnosti spokojenosti spolupráce s učiteli, jsou stejné.

H_A : Četnosti spokojenosti spolupráce s učiteli jsou rozdílné.

	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	$(P-O)^2/O$
☺	29	16,7	9,059
☹	20	16,7	0,652
☹	1	16,7	14,759
Celkem	50	50	$\chi^2 = 24,47$

Tabulka 6 Jak se vám líbí spolupráce s učitelem?

$$\chi^2_{0,05}(2) = 5,991 < \chi^2 = 24,47$$

Při testování spolupráce žáků s učiteli bylo opět nejvíce kladných odpovědí (29). V těsném závěsu jsou odpovědi neurčité, tedy, že spolupráce není nejlepší, ale ani nejhorší, takto odpovědělo 20 lidí. Pouze 1 žák odpověděl záporně, že se spoluprací není spokojen. Při analyzování výsledků jsme zjistili, že testové kritérium je vyšší než kritická hodnota, na základě toho potvrzujeme alternativní hypotézu

Jak vycházíte se svými spolužáky?

H_0 : Četnosti spokojenosti v třídním kolektivu, jsou stejné.

H_A : Četnosti spokojenosti v třídním kolektivu, jsou rozdílné.

	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	$(P-O)^2/O$
☺	41	16,7	35,359
☹	9	16,7	3,550
☹	0	16,7	16,7
Celkem	50	50	$x^2 = 55,609$

Tabulka 7 Jak vycházíte se svými spolužáky?

$$x^2_{0,05}(2) = 5,991 < x^2 = 55,609$$

V otázce „Jak vycházíte se svými spolužáky?“ odpověděla většina žák (41), že jsou spokojení. Pouze 9 osob nebylo naprosto spokojeno, ani nespokojeno. Žádný z respondentů neodpověděl záporně. Ve výsledku tedy můžeme potvrdit alternativní hypotézu, jelikož testové kritérium je vyšší než kritická hodnota.

C. Konkrétní výzkumné otázky (tvrzení):**1. Vzdělávám se proto, že mě to baví.**

H_0 : Četnosti vzdělávání kvůli vlastnímu zájmu, jsou stejné.

H_A : Četnosti vzdělávání kvůli vlastnímu zájmu, jsou rozdílné.

	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	$(P-O)^2/O$
ANO	30	16,7	10,592
NEVÍM	7	16,7	5,634
NE	13	16,7	0,820
Celkem	50	50	$\chi^2 = 17,046$

Tabulka 8 Vzdělávám se proto, že mě to baví.

$$\chi^2_{0,05}(2) = 5,991 < \chi^2 = 17,046$$

Z tabulky můžeme vyčíst, že 30 respondentů odpovědělo, že se vzdělávají, protože je to baví. Dalších 13 respondentů zvolilo odpověď zápornou, kde uvádějí, že se nevzdělávají, protože je to baví a zbylých 7 žáků neví, jestli se vzdělávají kvůli vlastnímu zájmu. Z rovnice nám vyplývá alternativní hypotéza, protože testové kritérium je vyšší než kritická hodnota.

2. Vzdělávám se proto, že to chtějí rodiče.

H_0 : Četnosti vzdělávání kvůli rodičům, jsou stejné.

H_A : Četnosti vzdělávání kvůli rodičům, jsou rozdílné.

	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	$(P-O)^2/O$
ANO	29	16,7	9,059
NEVÍM	6	16,7	6,856
NE	15	16,7	0,173
Celkem	50	50	$\chi^2 = 16,088$

Tabulka 9 Vzdělávám se proto, že to chtějí rodiče.

$$\chi^2_{0,05}(2) = 5,991 < \chi^2 = 16,088$$

Žáků, kteří se vzdělávají kvůli svým rodičům, je dle výsledků dotazníku celkem 29. Těch, kteří se vzdělávají z jiného důvodu než kvůli rodičům je 15. A respondentů, jež neví, zda se vzdělávají kvůli rodičům je pouhých 6. Z výsledků analýzy potvrzujeme alternativní hypotézu, z důvodu vyššího testového kritéria, než kritické hodnoty.

3. Vzdělávám se proto, že chci něco umět.

H_0 : Četnosti vzdělávání kvůli potřebě něco umět, jsou stejné.

H_A : Četnosti vzdělávání kvůli potřebě něco umět, jsou rozdílné.

	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	$(P-O)^2/O$
ANO	33	16,7	15,910
NEVÍM	9	16,7	3,550
NE	8	16,7	4,532
Celkem	50	50	$\chi^2 = 23,992$

Tabulka 10 Vzdělávám se proto, že chci něco umět.

$$x^2_{0,05}(2) = 5,991 < x^2 = 23,992$$

Žáci, vzdělávající se z důvodu, že po dostudování chtějí něco umět, čítají 33 osob. Ti, kteří nevědí, zda se vzdělávají z důvodu výše popsaného je 9. Respondentů, kteří důvod vzdělávání mají jiný, je pouze 8. Dle výpočtů potvrzujeme alternativní hypotézu, kvůli vyšší hodnotě testového kritéria než kritické hodnotě.

4. Vzdělávám se proto, že chci dostat lepší zaměstnání.

H_0 : Četnosti vzdělávání kvůli budoucímu zaměstnání, jsou stejné.

H_A : Četnosti vzdělávání kvůli budoucímu zaměstnání, jsou rozdílné.

	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	$(P-O)^2/O$
ANO	33	16,7	15,910
NEVÍM	6	16,7	6,856
NE	11	16,7	1,946
Celkem	50	50	$x^2 = 24,712$

Tabulka 11 Vzdělávám se proto, že chci dostat lepší zaměstnání.

$$x^2_{0,05}(2) = 5,991 < x^2 = 24,712$$

Žáci sledující svým vzděláváním získání lepšího zaměstnání, je 33. Naopak 6 osoby studují z jiného důvodu a 11 lidí neví. Tuto skutečnost hodnotíme alternativní hypotézou, tedy testové kritérium je vyšší než kritická hodnota.

5. Chtěl bych už vydělávat, ale nemůžu, protože chodím do školy.

H_0 : Četnosti spokojenosti s výdělkem během studia, jsou stejné.

H_A : Četnosti spokojenosti s výdělkem během studia, jsou rozdílné.

	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	$(P-O)^2/O$
ANO	31	16,7	12,245
NEVÍM	7	16,7	5,634
NE	12	16,7	1,323
Celkem	50	50	$\chi^2 = 19,202$

Tabulka 12 Chtěl bych už vydělávat, ale nemůžu, protože chodím do školy.

$$\chi^2_{0,05}(2) = 5,991 < \chi^2 = 19,202$$

Respondentů, kteří by v současné době chtěli již vydělávat je celkem 31, opačný postoj má pouze 7 žáků a těch, jež stále nevědí je 12. Z toho usuzujeme alternativní hypotézu, tedy četnosti našich odpovědí byly odlišné.

6. Po dokončení střední školy chci pracovat.

H_0 : Četnosti zájmu pracovat po dokončení střední školy, jsou stejné.

H_A : Četnosti zájmu pracovat po dokončení střední školy, jsou rozdílné.

	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	$(P-O)^2/O$
ANO	38	16,7	27,167
NEVÍM	11	16,7	1,946
NE	1	16,7	14,760
Celkem	50	50	$\chi^2 = 43,873$

Tabulka 13 Po dokončení střední školy chci pracovat.

$$x^2_{0,05}(2) = 5,991 < x^2 = 43,873$$

Žáci se zájmem vykonávat povolání po dokončení střední školy je celkem 38. Dotazovaní, kteří stále nevědí, čítají 11 osob a pouze 1 osoba odpověděla, že nechce pracovat po dokončení středoškolského vzdělávání. Potvrzujeme tedy alternativní hypotézu, jelikož testové kritérium je vyšší než kritická hodnota.

7. Po dokončení střední školy se chci dále vzdělávat.

H_0 : Četnosti zájmu dále studovat po dokončení střední školy, jsou stejné.

H_A : Četnosti zájmu dále studovat po dokončení střední školy, jsou rozdílné.

	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	$(P-O)^2/O$
ANO	9	16,7	3,550
NEVÍM	24	16,7	3,191
NE	17	16,7	0,005
Celkem	50	50	$x^2 = 6,746$

Tabulka 14 Po dokončení střední školy se chci dále vzdělávat.

$$x^2_{0,05}(2) = 5,991 < x^2 = 6,746$$

Osoby, které již nyní vědí, že po dokončení střední školy chtějí dále ve studiu pokračovat je pouze 9. 24 lidí stále neví, zda se budou nadále vzdělávat a 17 respondentů ví jistě, že se již dále vzdělávat nechtějí. Výsledek potvrzení hypotézy je velice těsný, vyšla nám však alternativní hypotéza.

8. Po dokončení střední školy chci založit rodinu.

H_0 : Četnosti zájmu založit rodinu po dokončení střední školy, jsou stejné.

H_A : Četnosti zájmu založit rodinu po dokončení střední školy, jsou rozdílné.

	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	$(P-O)^2/O$
ANO	13	16,7	0,820
NEVÍM	29	16,7	9,059
NE	8	16,7	4,532
Celkem	50	50	$\chi^2 = 14,411$

Tabulka 15 Po dokončení střední školy chci založit rodinu.

$$\chi^2_{0,05}(2) = 5,991 < \chi^2 = 14,411$$

Žáků, kteří chtějí po dokončení střední školy založit vlastní rodinu je 13. Ti, kteří si nejsou jisti je 29 a respondentů, kteří odpověděli „ne“ je pouze 8. V tomto případě opět potvrzujeme alternativní hypotézu – kritická hodnota je nižší než testové kritérium.

9. Při studiu mi pomáhá internet.

H_0 : Četnosti nápomoci internetu při studiu, jsou stejné.

H_A : Četnosti nápomoci internetu při studiu, jsou rozdílné.

	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	$(P-O)^2/O$
ANO	39	16,7	29,778
NEVÍM	11	16,7	1,94
NE	0	16,7	16,7
Celkem	50	50	$\chi^2 = 48,418$

Tabulka 16 Při studiu mi pomáhá internet.

$$x^2_{0,05}(2) = 5,991 < x^2 = 48,418$$

Respondenti z větší části (39 osob) odpovídali, že jim při studiu pomáhá internet. Dotazovaných, kteří neuměli určit, zda jim internet pomáhá, bylo 11. Žádný z dotazovaných neodpověděl, že mu internet nepomáhá. Rozeznáváme tedy alternativní hypotézu.

10. Při studiu mi pomáhá učebnice.

H_0 : Četnosti nápomoci učebnice při studiu, jsou stejné.

H_A : Četnosti nápomoci učebnice při studiu, jsou rozdílné.

	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	$(P-O)^2/O$
ANO	31	16,7	12,245
NEVÍM	7	16,7	5,634
NE	12	16,7	1,323
Celkem	50	50	$x^2 = 19,202$

Tabulka 17 Při studiu mi pomáhá učebnice.

$$x^2_{0,05}(2) = 5,991 < x^2 = 19,202$$

Při studiu pomáhá učebnice 31 žákům a pouze 12-ti nepomáhá. 7 respondentů odpovědělo, že neví, zda je jim při studiu učebnice nápomocná. Také v tomto případě potvrzujeme alternativní hypotézu, přičemž kritická hodnota je nižší než testové kritérium.

11. Při studiu navštěvuji knihovnu.

H_0 : Četnosti nápomoci návštěvy knihovny při studiu, jsou stejné.

H_A : Četnosti nápomoci návštěvy knihovny při studiu, jsou rozdílné.

	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	$(P-O)^2/O$
ANO	6	16,7	6,856
NEVÍM	2	16,7	12,940
NE	42	16,7	38,329
Celkem	50	50	$x^2 = 58,125$

Tabulka 18 Při studiu navštěvuji knihovnu.

$$x^2_{0,05}(2) = 5,991 < x^2 = 58,125$$

Pro studijní účely žáci navštěvují knihovnu jen velmi omezeně, kladně se k této otázce vyjádřilo jen 6 dotazovaných. 2 lidé nevěděli a 42 knihovnu pro své studium nevyužívá. Zde je jasně stanovena alternativní hypotéza.

12. Při studiu mi pomáhají mé vlastní poznámky.

H_0 : Četnosti nápomoci vlastních poznámek při studiu, jsou stejné.

H_A : Četnosti nápomoci vlastních poznámek při studiu, jsou rozdílné.

	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	$(P-O)^2/O$
ANO	27	16,7	6,353
NEVÍM	12	16,7	1,323
NE	11	16,7	1,946
Celkem	50	50	$x^2 = 9,622$

Tabulka 19 Při studiu mi pomáhají mé vlastní poznámky.

$$x^2_{0,05}(2) = 5,991 < x^2 = 9,622$$

Na rozdíl od knihovny žákům pomáhají jejich vlastní poznámky, tak odpovědělo 27 respondentů. Nevědělo 12 respondentů a 11 záporně reagovalo na tuto otázku. Potvrzujeme alternativní hypotézu, kdy testové kritérium je vyšší než kritická hodnota.

13. O střední škole jsem se dozvěděl/a od známých.

H_0 : Četnosti informovanosti o střední škole od známých, jsou stejné.

H_A : Četnosti informovanosti o střední škole od známých, jsou rozdílné.

	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	$(P-O)^2/O$
ANO	29	16,7	9,059
NEVÍM	7	16,7	5,634
NE	14	16,7	0,437
Celkem	50	50	$x^2 = 15,13$

Tabulka 20 O střední škole jsem se dozvěděl/a od známých.

$$x^2_{0,05}(2) = 5,991 < x^2 = 15,13$$

Žáků, jež byli informováni o střední školu, kterou navštěvují od známých, je celkem 29. Respondenti, kteří se o své střední škole nedozvěděli od známých je 14 a těch, kteří nevědí, zda se o škole dozvěděli od známých je pouze 7. Můžeme tedy potvrdit alternativní hypotézu, tedy že testové kritérium je vyšší než kritická hodnota.

14. O střední škole jsme se dozvěděl/a z internetu.

H_0 : Četnosti informovanosti o střední škole z internetu, jsou stejné.

H_A : Četnosti informovanosti o střední škole z internetu, jsou rozdílné.

	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	$(P-O)^2/O$
ANO	16	16,7	0,029
NEVÍM	3	16,7	11,239
NE	31	16,7	12,245
Celkem	50	50	$\chi^2 = 23,513$

Tabulka 21 O střední škole jsme se dozvěděl/a z internetu.

$$\chi^2_{0,05}(2) = 5,991 < \chi^2 = 23,513$$

Dotazovaných osob, které se o své střední škole dozvěděli z internetu je 16. Těch, jež nebyli o své střední škole informováni z internetu je 31 a ostatní zvolili odpověď „nevím“. Poukážeme tedy na alternativní hypotézu.

15. Existují i další střední školy pro osoby se sluchovým postižením.

H_0 : Četnosti informovanosti o dalších středních školách pro osoby se sluchovým postižením, jsou stejné.

H_A : Četnosti informovanosti o dalších středních školách pro osoby se sluchovým postižením, jsou rozdílné.

	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	$(P-O)^2/O$
ANO	42	16,7	38,329
NEVÍM	8	16,7	4,532
NE	0	16,7	16,7
Celkem	50	50	$\chi^2 = 59,561$

Tabulka 22 Existují i další střední školy pro osoby se sluchovým postižením.

$$x^2_{0,05}(2) = 5,991 < x^2 = 59,561$$

Žáků s přehledem o dalších středních školách je 42. Dalších 8 respondentů zvolilo odpověď, která značí neznalost ostatních středních škol. Odpověď „ne“ nezvolil žádný z dotazovaných. Potvrzujeme alternativní hypotézu.

16. Vysoká škola pro sluchově postižené existuje.

H_0 : Četnosti informovanosti o vysokých školách pro osoby se sluchovým postižením, jsou stejné.

H_A : Četnosti informovanosti o vysokých školách pro osoby se sluchovým postižením, jsou rozdílné.

	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	$(P-O)^2/O$
ANO	7	16,7	5,634
NEVÍM	29	16,7	9,059
NE	14	16,7	0,437
Celkem	50	50	$x^2 = 15,13$

Tabulka 23 Vysoká škola pro sluchově postižené existuje.

$$x^2_{0,05}(2) = 5,991 < x^2 = 15,13$$

Mezi otázkami se vyskytovala jedna, zaměřující se na přehled týkající se vysokých škol. Pouze 7 respondentů odpovědělo, že vysoká škola pro sluchově postižené existuje. Dalších 29 označilo, že neví, zda vysoká škola pro sluchově postižené existuje a 14 lidí odpovědělo, že žádná škola pro sluchově postižené není. Z tohoto důvodu můžeme potvrdit alternativní hypotézu.

17. Chci se dozvědět o možnostech svého dalšího vzdělávání více.

H_0 : Četnosti zájmu dozvědět se o dalších možnostech vzdělávání, jsou stejné.

H_A : Četnosti zájmu dozvědět se o dalších možnostech vzdělávání, jsou rozdílné.

	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	$(P-O)^2/O$
ANO	28	16,7	7,646
NEVÍM	16	16,7	0,029
NE	5	16,7	8,197
Celkem	50	50	$\chi^2 = 15,872$

Tabulka 24 Chci se dozvědět o možnostech svého dalšího vzdělávání více.

$$\chi^2_{0,05}(2) = 5,991 < \chi^2 = 15,872$$

Žáků se zájmem o možnosti dozvědět se více o dalším vzdělávání je 28. Jedinců, kteří neví, zda se chtějí dozvědět je 16 a pouze 5 respondentů odmítá zisk nových informací. U této otázky potvrzujeme alternativní hypotézu, přičemž testové kritérium je vyšší, než kritická hodnota.

6 INTERPRETACE DAT

V předchozí kapitole máme číselně vyobrazeny výsledky z výzkumného šetření, které bylo realizováno mezi žáky navštěvující střední školu pro sluchově postižené. Nejčastěji nám na dotazník odpovídali muži, dále co se věkového rozmezí týká, nejvíce dat máme od respondentů 17-ti a 19-ti letých. Tato skutečnost pro nás může mít větší vypovídající hodnotu, jelikož v tomto věku žáci zpravidla dokončují střední školu a pomalu začínají přemýšlet o své budoucnosti – tohoto tématu jsme se také drželi při vytváření výzkumných otázek a cílů. Mimo to nám také 60 % respondentů vypovědělo, že svůj obor zakončují maturitní zkouškou a pouze 40 % dokončí školu s výučním listem – tato skutečnost nám také mohla ovlivnit celkové výsledky dotazníku. Pokud se jedná o druh sluchového postižení, 60 % respondentů je nedoslýchavých a 40 % hluchých.

Nyní přejdeme přímo k vyhodnocování jednotlivých otázek v souvislosti se zodpovídáním výzkumných otázek. První dílčí výzkumná otázka zní: „Které faktory motivují žáky se sluchovým postižením ke středoškolskému vzdělávání?“. Žákům byly v dotazníku předloženy různé otázky, které se zaměřovaly na jednotlivé faktory, které se podílejí na jejich motivaci ke vzdělávání. Z výsledků výzkumu vyšlo, že je motivuje jak školní prostředí, tak soužití se spolužáky. Dobré vztahy se spolužáky je v tomto případě velmi významné z důvodu, že většina našich respondentů v průběhu školního roku pobývá na internátu, tedy je s ostatními v kontaktu téměř pořád. Jako další faktor mohli respondenti zvolit spolupráci s učiteli, avšak vyhodnocení tohoto faktoru nebylo tak jednoznačné, jako v předchozích příkladech. Můžeme tedy říci, že učitelé nejsou tím největším motivačním faktorem, jak by se dalo předpokládat ve vzdělávání žáků.

Druhá dílčí otázka, na kterou jsme v našem dotazníku získali odpovědi, zní: „Jaké důvody mají žáci se sluchovým postižením ke středoškolskému vzdělávání?“. Většina žáků odpovídala, že se vzdělávají proto, že je to baví. V této odpovědi shledáváme vnitřní motivaci, která souvisí se seberealizací žáků, jež je v tomto věkovém období důležitá pro správné utváření osobnosti. Dále nám respondenti odpovídali, že se vzdělávají kvůli rodičům, to opět souvisí s věkem respondentů, kdy se v tomto období snaží o emancipaci a odloučení se do určité míry od rodičů, ale stále je tato vnější motivace aktuální. Dalším důvodem studia je vnitřní motivovanost žáků, tedy něco nového se naučit v rámci středoškolského vzdělávání. Tento důvod souvisí se ziskem lepšího zaměstnání v budoucnu, kvůli čemuž se

žáci také vzdělávají, protože opět většina žáků zodpověděla, že by raději místo školy již navštěvovalo zaměstnání.

Třetí dílčí otázka zní: „Jakou představu mají žáci se sluchovým postižením o své budoucnosti po dokončení středoškolského vzdělávání?“. Tato otázka má velkou souvislost s vývojem potřeb v dospívání, kdy uvažování o budoucnosti je velmi důležité v závislosti na utváření vlastní identity a také motivace. Téměř všichni respondenti zodpověděli, že po dokončení střední školy chtějí pracovat, pouze minimum žáků chce pokračovat, nebo zatím neví (tato odpověď souvisí se špatnou informovaností žáků v oblasti školství). A co se týká zakládání rodiny po ukončení střední školy, většina žáků ještě není rozhodnuta.

Čtvrtou dílčí otázkou se ptáme: „Jaké podpůrné prostředky pro vzdělávání mají žáci se sluchovým postižením k dispozici při středoškolském vzdělávání?“. Jelikož víme, že při vyučování sluchově postižených jedinců jak v běžné škole, tak ve škole určené pro osoby se sluchovým postižením je třeba využívat nejrůznějších podpůrných prostředků a zásad, také pro větší zájem o studium, zajímalo nás, s čím v hodinách nejvíce pracují. Většina respondentů pracuje s internetem, který, jak víme, je v současné době moderním prostředkem při výuce i domácí práci. Z toho vyplývá, že pokud vyučující s tímto prostředkem pracuje efektivně, má to na žáky pozitivní vliv. Dále jsme se ptali na práci s učebnicí, tuto pomůcku také žáci velmi využívají. Je potřebná pro lepší orientaci v učební látce při výuce. Pokud se jedná o studium v knihovně, téměř žádní respondenti ji nenavštěvují, pouze 6 odpovědělo, že zde chodí studovat. A opět velká část žáků se při studiu opírá o své vlastní poznámky.

Pátou a zároveň poslední dílčí otázkou jsme se ptali: „Jaký přehled mají žáci se sluchovým postižením o možnostech vzdělávání?“. Nejdříve jsme se ptali, jakým způsobem se naši respondenti o své střední škole dozvěděli. Většina z nich odpověděla, že jim byla doporučena známými, spíše než internetem. Z toho usuzujeme, že naši respondenti dají spíše na osobní doporučení, než na samostatné hledání na internetu. Když jsme se dotazovaných ptali, zda vědí i o dalších středních školách, téměř všichni odpověděli, že ano. Tu samou otázku jsme položili v souvislosti s vysokými školami, zde nám však bylo odpovídáno spíše, že nevědí či že neexistuje. To nám může naznačovat skutečnost, že studijní podpora, která by žáky středních škol informovala o jejich možnostech vzdělávání a zároveň motivovala k dalšímu vzdělávání, je nedostačující. Kromě toho opět většina žáků odpověděla, že mají zájem se o možnostech svého dalšího vzdělávání dozvědět více. Ukazuje nám to,

že žádostivost ze strany žáků zde je, jen chybí vedení a informace ze strany školských zařízení.

Pokud bychom se měli vyjádřit k hlavní výzkumné otázce: „Jaká je motivace žáků se sluchovým postižením ke středoškolskému vzdělávání?“, musíme konstatovat, že žáci se vzdělávají především proto, aby dostali lepší zaměstnání. Aby toho docílili, očekávají od střední školy, že se v ní naučí věci, které se jim budou pro praxi hodit a budou je moci využít. Představu vysokoškolského studia po střední škole má pouze minimum žáků, důvodem může být nízká motivovanost ze strany střední školy. Závěrem je nutno konstatovat, že motivovanost žáků se sluchovým postižením ke středoškolskému vzdělávání je vysoká.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V rámci výsledků našeho šetření jsme zjistili, že žáci středních škol pro sluchově postižené jsou ke studiu motivovaní. Vystalo nám zde však pár problémů, jimiž se budeme nyní zabývat. Prvním z nich jsou špatné vztahy žáků s učiteli, dále, že žáci by už raději pracovali, než studovali, kdyby věděli, že bez vzdělání dostanou zaměstnání. A následně je to špatná informovanost o vzdělávání, kterou nejspíš zapříčiňuje škola, jež naši respondenti navštěvují. Tyto problémy dle našeho názoru spolu velmi úzce souvisí.

Informace, že respondenti by raději pracovali, má několik příčin. Může souviset se skutečností, že učitelé nejsou dostatečně schopni zabezpečit zájem o danou problematiku. Může to být zapříčiněno například špatnou komunikací mezi žákem a učitelem z důvodu, že učitel nemá dostatečné jazykové vybavení pro komunikaci se sluchově postiženým. Nebo nemá všechny informace o tom, jak by se mělo pracovat v hodině s žáky se sluchovým postižením. Důvodů, proč má vyučující s žáky problém může být mnoho, a proto by bylo nejlepší, kdyby se škola spojila s některou z pedagogicko-psychologických poraden ve svém okolí a prodiskutovala celou situaci s odborníky. Za úvahu by také stálo, kdyby tyto dvě instituce udržovaly dlouhodobější kontakt, případně poradna pravidelně pořádala pro školu nějakou formu přednášky či besedy a rozebírala by problémy s učiteli aktuálně.

Dalším důvodem, proč by žáci raději pracovali, může být také fakt o informovanosti ze strany školy. Mimo jiné jsme se dozvěděli o očekávání žáků, že se zde naučí věcem, které by mohli v budoucnu využít v praxi. Z toho však vyplývá, že pokud by škola žákům vysvětlila, že čím více toho budou umět, tím více budou na trhu práce uplatnitelní, mohla by se situace změnit. Je možné, aby žáci, kteří studují například maturitní obor s určitým zaměřením, po jeho dokončení pokračovali ve studiu na některém učebním oboru či dalším maturitním s odlišným zaměřením než doposud – z toho plyne, že se zvýší jejich kvalifikace a tudíž uplatnitelnost. Tato strategie by mohla být využitelná také v souvislosti se zaměřením na rodiče, jelikož jsme zjistili, že žáci studují také kvůli nim. Řešením je buď uspořádat speciální schůzku pro rodiče s tematikou lepší uplatnitelnosti jejich dětí na trhu práce, nebo tyto informace předat v rámci třídních schůzek, které minimálně dvakrát ročně ve škole probíhají. Je nám také známo, že žáci si své střední školy vybírali dle osobního doporučení, proto si myslíme, že cesta přímého kontaktu s rodiči je efektivnější než například forma dopisu rodičům.

Kromě přímé spolupráce školy s žáky je zde možnost požádat úřad práce v daném regionu o besedu s žáky posledních ročníků. Úřad práce je schopen s žáky diskutovat o problematice zaměstnávání osob se sluchovým postižením a také jim může nabídnout různé rekvalifikační kurzy, které pro nezaměstnané osoby pořádá kvůli doplnění kvalifikace. Žák se tedy může rozhodnout, co by pro něj bylo výhodnější – zůstat ve škole nebo jít pracovat.

Pro naše doporučení je však nutná aktivita a ochota střední školy, a především kvalitní výběr výchovného poradce, který by měl všechny tyto akce na starosti.

ZÁVĚR

Závěrem bychom rádi shrnuli celou podobu bakalářské práce a výsledky výzkumu, které jsme v rámci empirické části prováděli.

Naší snahou bylo přiblížit problematiku středoškolského vzdělávání osob se sluchovým postižením. V první, čili teoretické části jsme se zabývali obecně tím, jak může člověk o sluchový smysl přijít či jaké jsou příčiny ztráty sluchu. Také jsme se mohli dozvědět o překážkách v životě neslyšících a dále pak o kompenzačních prostředcích, které jsou osobami se sluchovým postižením používány. Mimo to jsme zmínili také hlavní způsoby komunikace se sluchově postiženými jedinci.

Následně jsme se zabývali legislativním ukotvením systému středoškolského vzdělávání osob se sluchovým postižením. Zde jsme rozebírali vzdělávací možnosti žáků s postižením, různé podpůrné opatření, která jim mohou studium zjednodušit, a také naše práce pojednávala o podmínkách ukončení maturitních oborů. Jelikož žáci se sluchovým postižením mohou v dnešní době studovat jak na středních školách zřízených pouze pro sluchově postižené, tak na běžných středních školách, zabývali jsme se rozdíly mezi těmito dvěma institucemi. V souvislosti s tím jsme také okrajově zmínili problematiku integrace a inkluze na školách. Výuka postižené osoby se jí musí řádně přizpůsobit, z toho důvodu existují různé zásady, které je třeba dodržovat, i ty jsou v práci zmíněny.

Proto, aby měli žáci chuť se vzdělávat, je zapotřebí určitá motivace, která je podmíněna potřebami, jež se v průběhu vývoje jedince a jeho života mění. Tato problematika i se zaměřením přímo na učení je v práci rozebírána také. Na etapu vzdělávání zpravidla navazuje etapa hledání zaměstnání, proto jsme se v jedné z kapitol dotkli také uplatnění sluchově postižených na trhu práce a jejich vlastní motivace.

Co se týká druhé, tedy praktické části bakalářské práce, zaměřili jsme se na motivaci žáků se sluchovým postižením ke středoškolskému vzdělávání. Tuto problematiku jsme zkoumali na základě kvantitativního dotazníkového šetření za účasti padesáti respondentů. Z výsledků šetření jsme došli k závěru, že žáci jsou sice motivovaní se vzdělávat na střední škole, ale z důvodu, aby našli zaměstnání po dokončení školy. Toto stanovisko hodnotíme jako logické, pro osoby s tímto druhem postižení, ale také si myslíme, že za spolupráce školy by se mohlo změnit a žáci by za určitých podmínek mohli ve studiu pokračovat. V závěru práce jsme popsali doporučení pro praktické využití, jež by bylo vhodné použít.

Zdůraznili jsme však také, že je zde velmi důležitý postoj školy a jejich pracovníků k vyřešení celé situace.

Věříme, že jak teoretické, tak praktické poznatky této práce přispějí k obohacení veřejnosti i odborníků, pohybující se v oblasti žáků a absolventů se sluchovým postižením. Také doufáme, že praktické doporučení se shledá s kladným ohlasem a také aktivitou ze strany škol, které tak mohou svým žákům pomoci při vytváření lepších podmínek pro život.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Literatura

- [1] BARTOŇOVÁ, Miroslava, Pavla PITNEROVÁ a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve středním školství: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2013. ISBN 978-80-7315-243-7.
- [2] BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 188 s. ISBN 80-210-3971-X.
- [3] BOEKAERTS, Monique. Motivace k učení. In: *Efektivní učení ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, s. 55-75. Pedagogická praxe. ISBN 8071785563.
- [4] HANÁKOVÁ, Adéla, Miloň POTMĚŠIL, Vladimíra TYLŠAROVÁ a Eva URBANOVSKÁ. *Vzdělání pohledem žáka se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4924-1.
- [5] HOMOLA, Miloslav. *Motivace lidského chování*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. 359 s.
- [6] HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0.
- [7] HORÁKOVÁ, Radka. *Surdopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-225-3.
- [8] HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.
- [9] HRUBÝ, Jaroslav. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1998, 321 s. ISBN 80-7216-075-3.
- [10] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016, 254 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
- [11] KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

- [12] KLENKOVÁ, Jiřina. *Jedinci s narušenou komunikační schopností a se sluchovým postižením v inkluzivním prostředí škol, školských zařízení a v zařízeních sociálních služeb: Individuals with communication disorders and with hearing loss in an inclusive learning environment in schools and in social services facilities*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6652-6.
- [13] LUDÍKOVÁ, Libuše. *Netradiční pohledy na kvalitu života osob se speciálními potřebami*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4869-5.
- [14] MACHOVÁ, Pavla. *Specifika cizojazyčného vzdělávání žáků se sluchovým postižením na střední škole*. Vydání první. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-613-1.
- [15] NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace chování*. Praha: Stanislav Juhaňák - TRITON, 2014. ISBN 978-80-7387-830-6.
- [16] NOVOSAD, Libor. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-509-7.
- [17] PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- [18] PITNEROVÁ, Pavla. *Role komunikace v procesu integrace žáka se sluchovým postižením*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7596-2.
- [19] POTMĚŠIL, Miloň. *Čtení k surdopedii*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0766-3.
- [20] POTMĚŠILOVÁ, Petra. *Pojmotvorný proces u dětí se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4812-1.
- [21] SKÁKALOVÁ, Tereza. *Sluchová vada a její sociální dopady v dospělém věku*. Vydání první. Hradec Králové: Gaudeamus, 2016. ISBN 978-80-7435-628-5.
- [22] SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.
- [23] ŠEDIVÁ, Zoja. *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Septima, 2006. ISBN 80-7216-232-2.

- [24] VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. 1. dotisk 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0841-3.
- [25] ZÁMEČNÍKOVÁ, Dana a Marie VÍTKOVÁ. *Současné trendy v inkluzivním vzdělávání se zaměřením na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR a v zahraničí - teorie, výzkum, praxe: Current trends in inclusive education focused on pupils with special educational needs in the Czech Republic and abroad: theory, research, practice*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8098-0.

Internetové zdroje

- [1] Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů. [online] [cit. 2016-14-12] Aktuální znění dostupné z: https://portal.mpsv.cz/sz/obecne/prav_predpisy/akt_zneni/z_435_2004.
- [2] Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. [online] [cit. 2016-06-11] Aktuální znění dostupné z: www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-v-konsolidovanem-zneni-ucinnem-od-1-9-2016.
- [3] Vyhláška č. 177/2009 Sb. o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů. [online] [cit. 2016-06-11] Aktuální znění dostupné z: www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-177-2009-sb-o-blizsich-podminkach-ukoncovani.
- [4] Vyhláška č. 147/2011 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů. [online] [cit. 2016-06-11] Aktuální znění dostupné z: www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb.
- [5] Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. [online] [cit. 2017-27-01] Aktuální znění dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>.
- [6] RUCE.CZ. Školy pro neslyšící [online] [cit. 2016-12-30] Dostupné z: <http://ruce.cz/links.php?cat=10>

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1 Pohlaví</i>	38
<i>Tabulka 2 Věk</i>	38
<i>Tabulka 3 Zakončení studijního oboru</i>	39
<i>Tabulka 4 Druh sluchového postižení</i>	39
<i>Tabulka 5 Jak se vám líbí školní prostředí?</i>	40
<i>Tabulka 6 Jak se vám líbí spolupráce s učitelem?</i>	41
<i>Tabulka 7 Jak vycházíte se svými spolužáky?</i>	42
<i>Tabulka 8 Vzdělávám se proto, že mě to baví.</i>	43
<i>Tabulka 9 Vzdělávám se proto, že to chtějí rodiče.</i>	44
<i>Tabulka 10 Vzdělávám se proto, že chci něco umět.</i>	44
<i>Tabulka 11 Vzdělávám se proto, že chci dostat lepší zaměstnání.</i>	45
<i>Tabulka 12 Chtěl bych už vydělávat, ale nemůžu, protože chodím do školy.</i>	46
<i>Tabulka 13 Po dokončení střední školy chci pracovat.</i>	46
<i>Tabulka 14 Po dokončení střední školy se chci dále vzdělávat.</i>	47
<i>Tabulka 15 Po dokončení střední školy chci založit rodinu.</i>	48
<i>Tabulka 16 Při studiu mi pomáhá internet.</i>	48
<i>Tabulka 17 Při studiu mi pomáhá učebnice.</i>	49
<i>Tabulka 18 Při studiu navštěvuji knihovnu.</i>	50
<i>Tabulka 19 Při studiu mi pomáhají mé vlastní poznámky.</i>	50
<i>Tabulka 20 O střední škole jsem se dozvěděl/a od známých.</i>	51
<i>Tabulka 21 O střední škole jsme se dozvěděl/a z internetu.</i>	52
<i>Tabulka 22 Existují i další střední školy pro osoby se sluchovým postižením.</i>	52
<i>Tabulka 23 Vysoká škola pro sluchově postižené existuje.</i>	53
<i>Tabulka 24 Chci se dozvědět o možnostech svého dalšího vzdělávání více.</i>	54

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI: Seznam oborů středních škol pro sluchově postižené

Příloha PII: Dotazník

**PŘÍLOHA P I: SEZNAM OBORŮ STŘEDNÍCH ŠKOL PRO
SLUCHOVĚ POSTIŽENÉ**

STŘEDNÍ ŠKOLY PRO OSOBY SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	
NÁZEV ŠKOLY	VYUČOVANÉ OBORY
Střední škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí	<ul style="list-style-type: none"> • Počítačové systémy a aplikovaná elektrotechnika (maturitní obor), • zahradnictví (maturitní obor), • elektrotechnické a strojně montážní práce (učební obor), • elektrikář – slaboproud (učební obor), • zahradnické práce (učební obor), • zahradník (učební obor), • mechanik elektrotechnik (nástavbové studium).
Vyšší odborná škola, Střední škola, Základní škola a Mateřská škola - Hradec Králové	<ul style="list-style-type: none"> • Předškolní a mimoškolní pedagogika (maturitní obor), • reprodukční grafik pro média (maturitní obor), • truhlář (učební obor), • umělecký truhlář a řezbář (učební obor), • kuchař-číšník (učební obor), • cukrář (učební obor) • truhlářská a čalounická výroba (učební obor), • stravovací a ubytovací služby (učební obor), • potravinářská výroba (učební obor), • nábytkářská a dřevařská výroba (nástavbové studium), • podnikání (nástavbové studium).
Střední škola pro sluchově postižené Holečkova – Praha	<ul style="list-style-type: none"> • Hotelnictví (maturitní obor), • šití oděvů (učební obor), • truhlářské a čalounické práce (učební obor), • malířské a natěračské práce (učební obor), • kuchařské práce (učební obor), • cukrářské práce (učební obor), • podnikání (nástavbové studium), • gastronomie (nástavbové studium).

Gymnázium a střední odborná škola pro sluchově postižené – Praha (Ječná)	<ul style="list-style-type: none"> • Čtyřleté gymnázium, • informační služby (maturitní obor).
Střední škola pro sluchově postižené – Výmolova - Praha	<ul style="list-style-type: none"> • Asistent zubního technika (maturitní obor).
Střední škola pro sluchově postižené České Budějovice	<ul style="list-style-type: none"> • Sklenářské práce (učební obor).
Střední škola pro sluchově postižené Brno	<ul style="list-style-type: none"> • Informační technologie (maturitní obor), • operátor skladování (učební obor), • prodavačské práce (učební obor), • podlahářské práce (učební obor).

(Ruce.cz, 2016)

PŘÍLOHA PII: DOTAZNÍK

Dobrý den,

jmenuji se Věra Plšková, jsem studentkou 3. ročníku Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, oboru sociální pedagogika. Chtěla bych Vás požádat o vyplnění krátkého dotazníku k mé bakalářské práci, kterou píši na téma **Středoškolské vzdělávání osob se sluchovým postižením**.

Veškeré údaje z tohoto dotazníku jsou **anonymní** a budou použity pouze pro účely mé bakalářské práce.

Předem děkuji za Váš čas, který tomuto dotazníku věnujete.

1. Pohlaví

- a) žena
- b) muž

2. Věk: _____

3. Studuji obor zakončený:

- a) maturitní zkouškou
- b) výučním listem

4. Jaké sluchové postižení máte?

- a) nedoslýchavost
- b) hluchota
- c) jiné: _____

Zakroužkujte „smajlíka“ podle svých pocitů:

Jak se vám líbí školní prostředí?



Jak se vám líbí spolupráce s učiteli?



Jak vycházíte se svými spolužáky?



V tabulce zakroužkujte správnou odpověď:

1. Vzdělávám se proto, že mě to baví.	ANO	NEVÍM	NE
2. Vzdělávám se proto, že to chtějí rodiče.	ANO	NEVÍM	NE
3. Vzdělávám se proto, že chci něco umět.	ANO	NEVÍM	NE
4. Vzdělávám se proto, že chci dostat lepší zaměstnání.	ANO	NEVÍM	NE
5. Chtěl/a bych už vydělávat, ale nemůžu, protože chodím do školy.	ANO	NEVÍM	NE
6. Po dokončení střední školy chci pracovat.	ANO	NEVÍM	NE
7. Po dokončení střední školy se chci dále vzdělávat.	ANO	NEVÍM	NE
8. Po dokončení střední školy chci založit rodinu.	ANO	NEVÍM	NE
9. Při studiu mi pomáhá internet.	ANO	NEVÍM	NE
10. Při studiu mi pomáhá učebnice.	ANO	NEVÍM	NE
11. Při studiu navštěvuji knihovnu.	ANO	NEVÍM	NE
12. Při studiu mi pomáhají mé vlastní poznámky.	ANO	NEVÍM	NE
13. O střední škole jsem se dozvěděl/a od známých.	ANO	NEVÍM	NE
14. O střední škole jsem se dozvěděl/a z internetu.	ANO	NEVÍM	NE
15. Existují i další střední školy pro osoby se sluchovým postižením.	ANO	NEVÍM	NE
16. Vysoká škola pro sluchově postižené existuje.	ANO	NEVÍM	NE
17. Chci se dozvědět o možnostech svého dalšího vzdělávání více.	ANO	NEVÍM	NE