

**Univerzita Karlova v Praze**

**Pedagogická fakulta**

**Katedra speciální pedagogiky**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Využití českého znakového jazyka ve vzdělávání  
žáků se sluchovým postižením**

**Use of Czech sign language in the education of students  
with hearing impairments**

**Mgr. Miloslava Mizerová**

Vedoucí práce: Mgr. Miroslava Kotvová

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2016

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů. Dále prohlašuji, že tato nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 13. července 2016

.....  
Jméno a příjmení

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování Mgr. Miroslavě Kotkové za cenné rady, připomínky a trpělivost při vedení mé diplomové práce.

.....

## **Abstrakt:**

Diplomová práce se zabývá využitím českého znakového jazyka ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Teoretická část práce vymezuje základní pojmy týkající se sluchového postižení. Mapuje první historické počátky péče o hluchoněmé až po současné vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Jedna z kapitol je věnována charakteristice vzdělávacích přístupů používaných ve školách pro sluchově postižené. Následující kapitola se věnuje komunikačním systémům sluchově postižených osob.

Empirická část se zabývá analýzou výsledků sledujících současné využití znakového jazyka ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením prostřednictvím dotazníkového šetření zaměřeného na učitele pedagogů z vybraných škol pro sluchově postižené v ČR.

Práce by měla sloužit zejména pedagogům škol pro sluchově postižené, kteří se zajímají o využívání českého znakového jazyka během vzdělávacího procesu žáků se sluchovým postižením na různých školách.

## **Klíčová slova:**

bilingvální přístup, český znakový jazyk, orální vzdělávací přístup, totální komunikace, žák s těžkým sluchovým postižením

**Abstract:**

The thesis deals with the use of the Czech sign language in education of students with hearing impairment. The theoretical part defines basic concepts related to hearing impairment. It charts the first historical origins of care of deaf to contemporary education of students with hearing impairments. One of chapters is about the characteristics of educational approaches used in schools for the hearing impaired. The next chapter deals with communication systems and hearing impaired persons.

The empirical part contains the analysis of the results with current use of sign language in the education of pupils with hearing impairment through a questionnaire survey on teachers from selected schools for the deaf in the Czech Republic.

Work should serve mainly teachers of schools for the hearing impaired, who are interested in the use of Czech sign language during the educational process of hearing impaired pupils at different schools.

**Keywords:**

bilingual approach, Czech sign language, oral educational approach, total communication, pupil with a severe hearing impairment

## OBSAH

<b>1</b>	<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ</b> .....	<b>12</b>
<b>2.1</b>	<b>SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ</b> .....	<b>12</b>
2.1.1	<i>Dělení sluchových vad a poruch podle místa vzniku</i> .....	12
2.1.2	<i>Sluchové vady a poruchy z hlediska velikosti sluchové ztráty</i> .....	13
2.1.3	<i>Dělení sluchové vady a poruchy z hlediska doby vzniku</i> .....	14
<b>3</b>	<b>VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM</b> .....	<b>16</b>
<b>3.1</b>	<b>POČÁTKY ŠKOLSTVÍ V ČECHÁCH A NA MORAVĚ</b> .....	<b>16</b>
3.1.1	<i>Pražský ústav</i> .....	16
3.1.2	<i>Historie vzniku dalších ústavů</i> .....	20
3.1.3	<i>Současné vzdělávání dětí, žáků a studentů se sluchovým postižením</i> .....	21
3.1.4	<i>Základní školy pro sluchově postižené</i> .....	22
<b>4</b>	<b>PŘÍSTUPY VE VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ, ŽÁKŮ A STUDENTŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM</b> .....	<b>26</b>
<b>4.1</b>	<b>VZDĚLÁVACÍ PŘÍSTUPY VE ŠKOLÁCH PRO SLUCHOVĚ POSTIŽENÉ</b> .....	<b>27</b>
4.1.1	<i>Orální přístup</i> .....	27
4.1.2	<i>Totální komunikace</i> .....	28
4.1.3	<i>Bilingvální přístup</i> .....	30
4.1.4	<i>Asistent na školách pro sluchově postižené</i> .....	34
<b>5</b>	<b>KOMUNIKAČNÍ SYSTÉMY OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM ...</b>	<b>36</b>
<b>5.1</b>	<b>ZNAKOVÝ JAZYK</b> .....	<b>38</b>
5.1.1	<i>Ontogeneze znakového jazyka</i> .....	40
5.1.2	<i>Výzkum českého znakového jazyka</i> .....	42
5.1.3	<i>Popis českého znakového jazyka</i> .....	43
5.1.4	<i>Neslyšící s velkým „N“</i> .....	48
<b>6</b>	<b>SOUČASNÉ VYUŽITÍ ČESKÉHO ZNAKOVÉHO JAZYKA NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH PRO SLUCHOVĚ POSTIŽENÉ</b> .....	<b>49</b>
<b>6.1</b>	<b>CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ</b> .....	<b>49</b>

<b>6.2</b>	<b>METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....</b>	<b>50</b>
<b>6.3</b>	<b>VÝZKUMNÝ VZOREK .....</b>	<b>51</b>
<b>6.4</b>	<b>ANALÝZA ZKOUMANÝCH VÝSLEDKŮ .....</b>	<b>52</b>
<b>6.5</b>	<b>DÍLČÍ ZÁVĚRY .....</b>	<b>70</b>
<b>6.6</b>	<b>DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....</b>	<b>77</b>
<b>7</b>	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>78</b>
<b>8</b>	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>81</b>
<b>9</b>	<b>PŘÍLOHA 1. DOTAZNÍK .....</b> CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.	
<b>10</b>	<b>PŘÍLOHA 2. PROHLÁŠENÍ ŽADATELŮ O NAHLÉDNUTÍ DO LISTINNÉ PODOBY PRÁCE .....</b> CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.	
	<b>PROHLÁŠENÍ ŽADATELŮ O NAHLÉDNUTÍ DO LISTINNÉ PODOBY PRÁCE .....</b> CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.	

# 1 Úvod

Hledání a volba vhodných vzdělávacích metod ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením je problematika, kterou se zabývalo už mnoho odborníků. Upřednostnění orální metody před znakovým jazykem v 19. století, a zejména pak ve 20. století, a následné rozšíření filozofie totální komunikace, nepřineslo až tak očekávané výsledky. Ve vzdělávání působí řada faktorů, které ovlivňují dosažení výukového cíle u žáků se sluchovým postižením. Nejdůležitější je vztah a komunikace mezi učitelem a žákem se sluchovým postižením.

Úspěšnost orálního vzdělávacího přístupu totální komunikace a bilingvální komunikace souvisí s konkrétním dítětem se sluchovým postižením a hlavně s typem jeho sluchové vady. Pro žáky s těžkým sluchovým postižením je ve vzdělávání český znakový jazyk velmi důležitý. Důležitou roli zde hraje hlavně pedagog, který zná své žáky a přizpůsobuje výuku jejich vzdělávacím potřebám.

Tato diplomová práce se zaměřuje na využití českého znakového jazyka ve vzdělávání žáků na základních školách pro sluchově postižené. Impulesem pro zpracování tohoto tématu byly mimo jiné i názory, že není znakový jazyk dostatečně v těchto školách používán.

V teoretické části se seznamujeme se sluchovým postižením a jeho dělením z různých hledisek. V další kapitole jsou zachyceny počátky školství pro žáky se sluchovým postižením v Čechách a na Moravě až po současné vzdělávání těchto žáků. Kapitola podrobněji pojednává o Pražském ústavu s tehdejšími názvem Ústav pro hluchoněmé. Zde byla poprvé zavedena Václavem Frostem, ředitelem ústavu, metoda využívající prvky bilingválního přístupu, tudíž i znakového jazyka. Podrobnější popis souvisí s tématem této práce „Využití českého znakového jazyka na školách pro sluchově postižené“. Na této škole byl ve školním 1998/99 otevřen první ročník třídy s experimentálním bilingválním programem. Žáci ve vzdělávání začali poprvé používat vedle jazyka mluveného i český znakový jazyk.

Další kapitoly pojednávají o vzdělávacích přístupech a komunikačních systémech, které mají nezastupitelné místo ve výchově a vzdělávání dětí, žáků a studentů se sluchovým postižením. Největší pozornost je věnována znakovému jazyku. V České republice byl v roce 1998 poprvé uznán český znakový jazyk jako dorozumívací prostředek neslyšících osob, a to v zákoně č. 155/1998 Sb. Tento předpis dal neslyšícím poprvé právo na vzdělávání s využitím českého znakového jazyka.

Empirická část výzkumného šetření sleduje cíl výzkumného šetření a položené výzkumné otázky. Seznamuje s metodologií výzkumu, charakteristikou výzkumného vzorku a s jeho samotnou realizací. Dílčí závěry vyhodnocují položené výzkumné otázky s dalším využitím v praxi.

## 2 Vymezení základních pojmů

### 2.1 Sluchové postižení

Sluch je jedním ze dvou smyslů, který má v mezilidské komunikaci nezastupitelné místo. Člověk přijímá více informací sluchem než zrakem. Ucho zachycuje i zpracovává zvukové podněty neustále a vjemy nemůže přirozenou cestou přerušit (Jedlička, 2007).

Pro člověka má sluch velký význam z hlediska dorozumívání a je jedním z hlavních činitelů zprostředkující styk člověka se zevním prostředím. Je-li sluchové vnímání nějakým způsobem narušeno nebo znemožněno, mluvíme o sluchové vadě (poruše) a v jejím důsledku pak o sluchovém postižení (Daňová, 2008).

Rozdíl mezi vadou a poruchou je určen částečně podle místa poškození a především podle možnosti léčebné rehabilitace. Vada je považována za léčebně neovlivnitelnou, zatímco poruchu lze technicky, ale i medicínsky upravovat (Lejska, 2003).

Defektologický slovník vymezuje vady a poruchy sluchu jako „... *snížení až ztráta výkonnosti sluchového analyzátoru. Jsou různého stupně, různého druhu i původu a podle toho jsou různé i jejich důsledky pro postiženého.*“ (Edelsberger, 2000, s. 378).

Sluchové postižení má také vážný dopad na kognitivní, motorický, řečový, emocionální a sociální rozvoj dítěte. Na míře závažnosti sluchové vady má vliv velké množství faktorů. Mezi tyto základní faktory patří druh a stupeň sluchové vady, věk, doba vzniku poruchy, její diagnostika a zahájení včasné intervence. Určující je i přítomnost jiného postižení či znevýhodnění (Daňová, 2008).

#### 2.1.1 Dělení sluchových vad a poruch podle místa vzniku

Sluchové vady a poruchy jsou různého typu i stupně. Jedlička dělí sluchové vady a poruchy dle místa vzniku na vady, poruchy periferní a centrální. Při periferních vadách či poruchách je poškození sluchového orgánu umístěno v zevním, středním, vnitřním uchu nebo sluchovém nervu. Tyto vady či poruchy se dělí na převodní (konduktivní), percepční (senzoneurální) a smíšené (kombinované). Tyto vady a poruchy jsou označovány jako

nedoslýchavost a hluchota. Centrální vada sluchu nastává při lézi, která je lokalizovaná na sluchové dráze a od kochleárních jader výše v prodloužené míše (Jedlička, 2007).

Lejska (2003) uvádí, že sluchová vada senzoneurální má svůj základ v postižení sensorických buněk vnitřního ucha nebo postižení neurálních spojů v mozku. Tyto dvě oblasti nelze léčebně ovlivnit, postižení je trvalé, převažující. Především se vyskytuje u většiny stařeckých nedoslýchavostí, nedoslýchavostí vznikajících z poškození hlukem, poškození toxiny a jako následek infekčních chorob. Porucha či vada konduktivní je patologický stav, kdy se zvuková vlna nedostává do oblasti zvukových buněk. Sluchová buňka je v pořádku, ale není stimulovaná zvukem, protože vyvolávací energie je v průběhu vnějšího nebo středního ucha zbrzděna. Příčinou může být nejrůznější překážka ve vnějším zvukovodu nebo středouší (Lejska, 2003).

Smíšené poruchy a vady sluchu jsou kombinací poruchy převodní a percepční. Příkladem můžou být chronické záněty středouší s toxickým postižením vnitřního ucha, produkty zánětu nebo kochleární forma otosklerózy<sup>1</sup> (Jedlička, 2007).

### **2.1.2 Sluchové vady a poruchy z hlediska velikosti sluchové ztráty**

Z hlediska kvantity slyšeného zvuku se můžeme setkávat s odlišnými hodnotami, které vymezují jednotlivé stupně sluchových poruch. Stav sluchu je možné posuzovat podle ztráty v decibelech<sup>2</sup>, které jsou měřeny pomocí audiometrie (Horáková, 2012).

V naší literatuře, jak uvádí Potměšil (2003), je uváděná klasifikace sluchových vad z hlediska ztráty v dB a frekvence v oblastech 500, 100 a 2000 MHz.

Takto je stanovila WHO z roku 1980. Hrubý (1999) uvádí tuto klasifikaci:

- 0 dB - 25 dB normální sluch
- 26 dB - 40 dB lehká nedoslýchavost
- 41 dB - 55 dB střední nedoslýchavost
- 56 dB - 70 dB středně těžké postižení sluchu
- 71 dB - 90 dB těžké postižení sluchu

---

<sup>1</sup> Otoskleróza je degenerativní onemocnění postihující kostěný labyrint vnitřního ucha. Dochází k přestavbě kostní části vnitřního ucha a tím i k jeho poškození a ztrátě sluchu. Příčiny vzniku jsou neznámé, jistou roli hrají genetické předpoklady. Symptomy nemoci jsou oboustranná nedoslýchavost, ušní šelesty (hučení), někdy i závratě. [Http://www.toplekar.cz/nemoci/otoskleroza.html](http://www.toplekar.cz/nemoci/otoskleroza.html)[online]. [cit-2015-11-10].

<sup>2</sup> dB - Decibel je jednotka nejznámější svým použitím pro měření hladiny intenzity zvuku. [Https://cs.wikipedia.org/wiki/Decibel](https://cs.wikipedia.org/wiki/Decibel) [online]. [cit. 2016-04-06].

- 91 dB - více dB velmi závažné postižení sluchu

Z audiometrického hlediska je za normální sluch považováno slyšení nejslabších zvuků člověk bez problémů rozumí šeptané řeči, slyší tikot hodinek nebo šumění listů ve větru. Lehká a středně těžká nedoslýchavost už způsobuje komunikační obtíže v hlučném prostředí, kde hovoří více lidí najednou. Při těžké až velmi těžké nedoslýchavosti se člověk neobejde bez vhodných kompenzačních pomůcek. Bez těchto pomůcek má velmi špatnou, nebo žádnou reakci na mluvenou řeč či hlasitější zvuky, na vysavač, hudbu z reproduktorů. Za praktickou hluchotu se považují ztráty sluchu přesahující 90 dB. Člověk neslyší a ani nereaguje na zvuky, jako je hluk motoru auta ve vyšších obrátkách nebo hluk působený sekačkou na trávu (Horáková, 2012). Jinou klasifikaci sluchových vad uvádí Lejska (2003, s. 36), který posuzuje velikost sluchové ztráty pro vzdušné vedení v oblasti řečových frekvencí na:

- Normální stav sluchu 0 dB - 20 dB
- Lehká vada 20 dB - 40 dB
- Středně těžká vada 40dB - 60 dB
- Těžká vada 60 dB - 80 dB
- Velmi těžká vada 80 dB - 90 dB
- Hluchota komunikační (praktická) - zbytky sluchu 90 dB a více
- Hluchota úplná (totální) bez audiometrické odpovědi

### **2.1.3 Dělení sluchové vady a poruchy z hlediska doby vzniku**

Sluchové vady a poruchy způsobuje řada příčin. Podle období jejich vzniku rozlišujeme dvě základní skupiny: vrozené a získané. Mezi sluchové vady vrozené patří geneticky podmíněné vady sluchu. Geneticky podmíněné vady jsou způsobeny z 80-90 % autozomálně recesivní formou onemocnění. Za autozomálně recesivní (nesyndromatickou) ztrátou sluchu je odpovědných přibližně 30 genů. Z těchto genů je nejčastěji poškozen gen GJB2 pro connexin 26. Tento gen je nepostradatelný pro normální funkci vnitřního ucha a každý třicátý člověk přenáší tuto mutaci (Horáková, 2012).

Kongenitálně získané sluchové vady jsou vady získané během prenatálního nebo postnatálního období, jsou způsobené komplikacemi během porodu či bezprostředně po něm. Sluchové vady vzniklé před ukončením vývoje řeči se označují jako vady prelingvální. Postlingvální sluchové vady vznikají až po ukončení základního vývoje jazyka a řeči (Jedlička, 2007).

Zásadní charakteristikou prelingválně vzniklých sluchových poruch je omezení nebo znemožnění přirozeného rozvoje řeči. Tyto poruchy se mohou rozvíjet různou rychlostí a do různého stupně postižení. Zpravidla se vrozené poruchy objevují na obou uších (Mukšnáblová, 2014). U dětí, u nichž vznikla sluchová porucha v předškolním a raném věku, může dojít k rozpadu řeči, je-li zasaženo jak sluchové tak i řečové centrum v mozku (Šedivá, 2006).

Postlingvální poruchy vznikají až po dostatečném upevnění řečové komunikace na základě degenerativního onemocnění, prodělání infekčních onemocnění mozku či po úrazech. Tato porucha již nemá tak negativní dopad na řečový rozvoj (Šedivá, 2006).

Ohluchlí lidé se v průběhu života často se ztrátou obtížně vyrovnávají, postrádají zvuk, který již poznali. V tomto věku je i menší schopnost naučit se znakový jazyk či dokonale rozvinout schopnost odezírat (Hrubý, 1999).

## 3 Vzdělávání žáků se sluchovým postižením

### 3.1 Počátky školství v Čechách a na Moravě

Vývoj péče, výchovy a vzdělávání u nás kopíroval více méně vývoj světový. Na úvod je potřeba zmínit J. A. Komenského, který prosazoval zásadu vzdělávání pro všechny a nečinil žádný rozdíl mezi jedinci zdravými a postiženými. Komenský napsal za svého života několik knih, ve kterých se zabýval výchovou a vzděláváním dětí a žáků se zdravotním postižením. Základní filozofická myšlenka Komenského je, že dítě se musí nejdříve učit znát věci, a pak se teprve naučí jejich slovnímu pojmenování. Tato myšlenka je mimořádně silným argumentem i pro zastávce bilingválního vzdělávání neslyšících (Hrubý, 1999).

Následující kapitola je věnována podrobněji vzniku a rozvoji prvního ústavu v Čechách. Je zde důležité představit některé okamžiky, které se udály v tomto ústavu. Pražský ústav představoval první krok ve vzdělávání a výchově hluchoněmých žáků na našem území. Podobně vznikaly v pozdější době ústavy na Moravě, ale i na jiných místech později vzniklého Československa.

#### 3.1.1 Pražský ústav

Pomáhat opuštěným dětem přimělo v roce 1773 členy zednářské lože „U sedmi hvězd“ založit sirotčinec s. Jana Křtitele. Po této záslužné činnosti v roce 1786 se lože v čele s Kašparem Heřmanem, hrabětem Küniglem, rozhodla založit na paměť návštěvy císaře Josefa II. v Čechách humánní ústav. Delegace vedená hrabětem Küniglem sdělila svůj záměr císaři Josefu II. dne 16. 9. 1786 ve cvičném vojenském táboře v Hloubětíně. Do Prahy se vracela delegace s rozhodnutím, že ústav bude pečovat o hluchoněmé po vzoru vídeňského ústavu. Ústav byl slavnostně otevřen 7. prosince téhož roku a zahájil svoji činnost: *„Dne 7. prosince 1786 shromáždili se údové spolku, představení, učitelé i chovanci v ústavě a šli ve slavnostním průvodu do farního chrámu Páně sv. Štěpána, kde po vyzvání ducha svatého sloužená byla slavná mše na ten úmysl, aby tento ku shromáždění konané poukázala blahodárnost a potřebu nově otevřeného ústavu, též v*

*krátkosti naznačil, v čem by vychovávání a vzdělávání chovanců záležeti mělo a slíbil slavně, že chce otcovsky se starati a pečovati o svěřené mu chovance, v jichžto jméně šlechtěným zakladatelům vřelé díky vzdal a jich ujišťoval že tak velkého dobrodiní hodnými a za ně vděčnými jeviti se bude“ (Novák, 1937 s. 15).*

Josef II. ve svém listě ze dne 3. 11. 1786, adresovaném budoucímu vrchnímu představenému ústavu hraběti Küniglovi, upozorňuje na důležitost správného výběru učitele: *„Co nejdůležitější věci pro takový ústav jest dobrá volba učitele, jemuž by metoda, v Paříži zavedená a zkušeností za nejlepší shledaná a tudíž ve Vídni přijatá, známá býti musila, poněvadž při tom také mnoho zležína stejném způsobu známkami se vyjadřovati“* (Kmoch, 1886 s. 28). Byly najaty místnosti k ubytování chlapců v Praze II., č. 671 proti tehdejší novoměstské radnici, kde bydlel hrabě Künigl. Prvním učitelem hluchoněmých na ústavu se stal páter Karel Berger a bylo mu zároveň svěřeno pedagogické vedení (Novák, 1937).

Hluchoněmých žáků v ústavu stále přibývalo a bylo nutné zajistit větší prostory. Své působiště proto musel ústav několikrát měnit a stěhoval se do pronajatých domů po Praze, ale i mimo Prahu. Zakoupit pozemek si mohl ústav dovolit až v roce 1901 v zahradě Kinských na Smíchově, kde začal stavět vlastní budovu. Za necelý rok byla dokončená nová budova a slavnostně otevřena 28. února 1902 (Hrubý, 1997).

Na pražském ústavu působilo mnoho důležitých osobností, které se zapsaly do historie výchovy a vzdělávání žáků se sluchovým postižením. V průběhu vzdělávání se neustále střetávaly názory na vhodnou vyučovací metodu. O prvním metodickém přístupu prvního ředitele Karla Bergra napsal František Kmoch (1886, s. 31-32): *„Nejobtížnější bylo navádět žáky k tomu, aby význam těchto slov, jimž se učili, poznali a chápali. K dosažení tohoto bylo počito posunků a známek přirozených a umělých. Berger se snažil nové, srozumitelné a jednoduché známky pro předměty tvořiti. Pomocí prstové abecedy učil Karel Berger psát i číst a vytvářel pojmy pomocí znaků. Postupem času učinil z vyučování mluvené řeči hlavní předmět (Kmoch, 1886).*

Ředitele Jan Mücke, který vedl ústav po stránce pedagogické, se postaral o prosazení orální metody. Mücke se však nebránil ani používání posunků, považoval je za důležité zvláště pro porozumění si se žáky. K padesátému výročí založení ústavu bylo započato vyučování v češtině, právě jeho zásluhou. (Novák, 1937). Učitelem českého oddělení se stál Petr Miloslav Veselovský, který rozpoznal obtíže při výuce neslyšících v

české řeči. Vytvářel si sám učební pomůcky a sestavil první české učebnice (Běhůnková a kol., 1986).

Po smrti ředitele Jana Mückeho nastupuje do vedení ústavu jeho první učitel Václav Frost, působící v ústavu už od roku 1840. Frost dokonale rozuměl potřebám svých žáků a byl dětmi velmi oblíben. Vytvořil novou metodu vzdělávání nazývanou „Frostova kombinovaná metoda“ nebo „metoda česká - metoda pražská“. Tato metoda je považována za předchůdce dnešního bilingvního přístupu ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením (Běhůnková a kol., 1986).

Frost se řídil základním principem: „*Přirozená mluva posuňková jest vlastní mateřštinou hluchoněmých, již možno nejrychleji a nejjistěji působit na mysl a rozum těch, jimž cesta představ pomocí sluchu jest uzavřena*“ (Kmocho, 1886 s. 81). Frost zastával názor, že náboženské pravdy mají být přednášeny v mateřském jazyce, přirozeném posunku (Kmocho, 1886).

Václav Kořátko nastupuje po smrti Václava Frosta na místo ředitelem ústavu. Kořátko působil na ústavu jako učitel na českém oddělení a v roce 1859 vydal *Předpravná cvičení řeči*. Následovalo *Zvláštní cvičení řeči* a *Cvičná kniha pro hluchoněmé*. Napsal *Slabikář* a *Čítanku pro hluchoněmé*, zaměřené na výcvik gymnastiky mluvidel a dýchání, nácviku souhlásek a samohlásek (Novák, 1937).

Důležitým počinem dalšího ředitele ústavu Karla Kmocho, bylo po smrti Václava Kořátka, založení tzv. přípravné třídy. Tento zastánce kombinované metody prosadil používání verbální komunikace při odpoledním zaměstnání chovanců s prvními řádovými učitelkami.

Významné místo v řadě pedagogů působících na pražském ústavu zaujímal Karel Malý. Tento pedagog prosazoval nové a progresivní metody, moderní na svou dobu. Neslyšícího žáka postavil do středu vyučování a vycházel z jeho zážitků a potřeb. Aktivně zastával orální metodu, posunkům vytykal jejich neurčitost, nepřiměřenost, nevhodnost a hlavně protismyslnost (Novák, 1937).

Po Kmochově smrti byl jmenován ředitelem ústavu Antonín Vetešník. Za jeho působení se na pražském ústavě nepříznivě odrazil vliv 1. světové války, stěhování do Starých Dejvic. Většina civilních učitelů z ústavu odešla a na jejich místa byly postupně přijímány řádové učitelky, které se výuce neslyšících věnovaly dlouhá léta. Ve školním roce 1929 -30 došlo k průkopnickému činu v dějinách výchovy a vzdělávání neslyšících.

Bylo rozhodnuto o přijímání čtyřletých dětí a tím byl dán základ k otevření první mateřské školy pro neslyšící u nás (Běhůnková a kol., 1986).

Nástupem ředitele Aloise Nováka v roce 1932 došlo k několika zásadním změnám. Zrušilo se německé oddělení, chovanci německé národnosti byli předáni do jiných ústavů. Pražský ústav se stal ryze českým a otevřelo se specializované oddělení pro nedoslýchavé. Ředitel Novák zakázal používat znakový jazyk a v ústavu převládla orální metoda. Rozvíjení řeči u žáků se sluchovým postižením se řídilo moderními směry užívanými ve světové surdopedagogice. Pod odborným dohledem MUDr. Seemana se žáci začali rozčleňovat podle stupně sluchové vady s prvními pokusy se zesilovacími přístroji (Běhůnková a kol., 1986).

Po druhé světové válce se vzdělávání sluchově postižených stalo součástí jednotného školství. Rozvoj byl v souladu s dobovou situací a příprava učitelů i stanovování cílů bylo stejné, jako na školách běžných. Specifikem těchto škol byly odlišnosti v komunikačních možnostech žáků s plošným uplatňováním orální metody (Běhůnková a kol., 1986).

Zásadní zlom nastal přinesl rok 1991, kdy ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zavedlo novou vyhlášku. Na základě vyhlášky ze dne 13. 9. 1991 č. 399/1991 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách, byly názvy škol pro žáky s vadami sluchu změněny na mateřské, základní a střední školy pro sluchově postižené. Žáci přestali být do škol zařazováni podle velikosti sluchové ztráty, ale podle preferovaného způsobu komunikace a nadání (Komorná, 2008).

V současné době škola nese název Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené. Škola si na základě získaných zkušeností se vzděláváním sluchově postižených žáků vytváří vlastní metodiku vzdělávání. V devadesátých letech bylo při škole zřízeno jedno z prvních Speciálně pedagogických center v Praze. Ve škole je uplatňován školní vzdělávací program založený na bilingválním přístupu. Ve třídách jsou slyšící učitelé, kteří používají mluvenou formu jazyka a znakovou češtinu a neslyšící asistenti komunikující ryze znakovým jazykem. Ve školním roce 2015/2016 byla otevřena také první třída logopedická<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> [www.skolholeckova.cz](http://www.skolholeckova.cz) [online]. [cit-2015-11-10]

### 3.1.2 Historie vzniku dalších ústavů

Po vzoru Pražského ústavu se začala rozvíjet péče v oblasti výchovy a vzdělávání i na Moravě. Za zakladatele školství pro hluchoněmé je na Moravě považován vrchní rada Zemského soudu v Brně Josef Dietmann, který přispěl k otevření ústavu v tomto místě. Postupně tak vznikaly další ústavy v oblasti Moravy. Byl založen Moravsko-slezský ústav pro hluchoněmé v Brně a na začátku 20. století vznikl Zemský ústav pro hluchoněmé v Šumperku i ve Valašském Meziříčí. Dále vznikl Zemský ústav pro hluchoněmé v Ivančicích a Moravský zemský ústav pro hluchoněmé v Lipníku. Podle Hrubého se tyto vzniklé ústavy pro hluchoněmé přikláněly k orální metodě (Hrubý, 1999).

Na moravských ústavech se většinou využívala orální metoda v podobě psaní a hlasité řeči. Děti se učily tak, že si: „*nejprve osvojily řeč pomocí hmatu (dotykem krku, hrudi, hlavy nebo rtů děti rozlišovaly jednotlivé hlásky) a později odezíráním písmen a slov ze rtů učitele*“ (Mázerová, 1999, s. 19). Benevolencí učitele bylo používání znaků, znaky byly přípustné v nižších ročnících a ve volnočasových aktivitách (Mázerová, 1999).

Období 19. století bylo velmi příznivé pro vznik dalších ústavů pro hluchoněmé. Vnikaly ústavy pro hluchoněmé v Litoměřicích, Českých Budějovicích a v Hradci Králové. V Plzni se od roku 1913 neslyšící nejprve vzdělávali v Ústavu školských sester Notredamských. O deset let později se zde slavnostně otevřel Ústav pro hluchoněmé za finanční podpory tehdejšího prezidenta T. G. Masaryka (Hrubý, 1999).

Podle Hrubého (1999) se v Praze velice usilovalo o vznik českého ústavu pro hluchoněmé. Za velkého přispění paní Jitky Haunerové-Staňkové byla v roce 1916 otevřena škola nazvaná První český ústav pro hluchoněmé v Praze. Ve škole bylo vyučováno jenom česky a výhradně orální metodou. Další orálně zaměřená česká škola v Praze vznikla v roce 1917 z podpory Zemského spolku pro péči o hluchoněmé s názvem První pomocná škola městská pro hluchoněmé ve Štěpánské ulici (Hrubý, 1999).

V roce 1918 bylo v tehdejším Československu 13 ústavů pro neslyšící (Mázerová, 1999).

Období po první světové válce bylo těžké pro ústavy, které sídlily v pronajatých budovách. Časté stěhování škol z různých pronájmů vedlo Prof. Dr. Karla Výmolu k myšlence vybudování vlastní budovy. Za velké podpory Ministerstva školství, Zemského správního výboru a Ministerstva zdravotnictví a sociální péče byla v roce 1925 zahájena

stavba v Praze - Radlicích. Výmolův ústav v Radlicích byl otevřen v roce 1926 a prvním ředitelem ústavu se stal sám zemský školní inspektor Viktor Parma (Hrubý, 1999).

Na základě reorganizace školství neslyšících z roku 1924 byl povinně zaveden ve všech ústavech „*artikulační systém vyučovací*“, orální metoda podle moravského vzoru. Používání znakového jazyka zakázáno nebylo, na českých církevních ústavech se používal nadále, ale jeho míra užívání se zmenšovala. Ve znakovém jazyce komunikovaly s neslyšícími pouze řádové sestry ve volném zaměstnání (Mázerová, 1999).

### **3.1.3 Současné vzdělávání dětí, žáků a studentů se sluchovým postižením**

Od roku 1990 dochází v České republice ke změně pojetí škol pro sluchově postižené. Dochází ke změnám ve vzdělávání žáků se zdravotním postižením v celém koncepčním charakteru (Krahulcová, 2014).

Na základě vyhlášky MŠMT ČR ze dne 13. 9. 1991 č. 399/1991 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách, byly názvy škol změněny na mateřské, základní a střední školy pro sluchově postižené. Žáci přestali být zařazováni do škol podle audiogramu, podle preferovaného způsobu komunikace a nadání. Zařazení žáka do některé formy speciálního vzdělávání činí ředitel na základě doporučení školského poradenského zařízení (SPC) se souhlasem zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Rozhodující slovo při zařazování dítěte se sluchovou vadou mají rodiče (Komorná, 2008).

Ke změnám došlo na základě zkušeností zahraničních odborníků z nově vzniklé potřeby praxe dané novými technologiemi, implantacemi a léčebnými možnostmi sluchového postižení. Ke změnám také přispěly mezinárodní dokumenty, jako je Úmluva o právech dítěte, Deklarace práv dítěte, Listina lidských práv a svobod a další (Krahulcová, 2014).

Legislativní rámec změn je zakotven ve Školském zákoně č. 561/2004 Sb., Vyhláškou č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (Krahulcová, 2014).

Podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, byly stávající vzdělávací programy plošně zrušeny. Každá škola měla povinnost vytvořit si vlastní školní vzdělávací program, který bude vycházet z Rámcově vzdělávacího programu (Komorná, 2008).

Tento program byl tedy východiskem pro tvorbu školních vzdělávacích programů pro základní vzdělávání - ŠVP ZV. Příprava tohoto plánu byla v kompetenci dané školy.,,*Smyslem a cílem vzdělávání je dle RVP vybavit žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti*“ (Bartoňová, Vítková, 2006, s. 16, in Komorná, 2008 s. 22).

Rámcově vzdělávací program v části D §8 se zaměřuje na *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Program zde stanovuje odpovídající podmínky pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním a je východiskem pro tvorbu Školního vzdělávacího programu. Vytvořené programy jsou podkladem pro tvorbu individuálních vzdělávacích plánů. Ve Školním vzdělávacím programu je možné přizpůsobit a upravit vzdělávací obsah základního vzdělávání pro tyto žáky tak, aby bylo dosahováno souladu mezi vzdělávacími požadavky a skutečnými možnostmi těchto žáků.<sup>4</sup>

### **3.1.4 Základní školy pro sluchově postižené**

Tvorbu školních vzdělávacích programů pro základní vzdělávání podpořil zákon o znakové řeči a jeho novela Zákon č. 384/2008 Sb., zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. Do školního vzdělávacího programu se zařazují speciální vyučovací předměty. Předměty speciálně pedagogické péče odpovídající speciálním potřebám žáků podle druhu zdravotního postižení nebo zdravotního znevýhodnění. U žáků sluchově postižených se jedná o logopedickou péči, hudebně dramatickou výchovu a znakový jazyk. Dalšími podmínkami jsou znalosti pedagogů, týkající se problematiky sluchového postižení (Vítková, 2004).

Základní školy pro sluchově postižené mají možnost otevřít přípravnou třídu. Podle dosud platného legislativního předpisu vyhlášky č. 147/2011 Sb., mají žáci právo na vyrovnávací a podpůrná opatření (Horáková, 2012).

*„Podpůrnými opatřeními se rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka“* (vyhláška č.147/2011).

---

<sup>4</sup> [Http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani](http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani) [online]. [cit. 2016-04-06].

Mezi všeobecné podmínky vzdělávání žáků se sluchovým postižením vzhledem k RVP se dále zařazuje právo na výběr bilingvního, orálního programu nebo programu totální komunikace (Vítková, 2004).

Nyní nastává změna od 1.9 2016, kdy vstoupí v platnost vyhláška č. 27/2016 Sb., která vymezuje podpůrná opatření, nárok na výuku ve znakovém jazyce a výuku českého jazyka metodami pro výuku cizího jazyka. V současné době se děti se speciálními vzdělávacími potřebami integrují na běžné základní školy, ale ne vždy s dostatečnou podporou. Na tuto podporu reaguje novelizace školského zákona, která činí velmi důležitý krok odklonu od „škatulkování“ žáků podle diagnóz k jejich podpoře podle skutečných potřeb. Novelizace přináší nutné zhodnocení školského poradenského zařízení, zda podpůrná opatření na běžné základní škole zajistí vzdělávací potřeby žáka. Ustanovení má zajistit, že žáci nebudou na speciálních školách pouze z důvodu toho, že jejich běžná škola nedokáže zajistit tu podporu, která se dítěti dostane ve škole speciální<sup>5</sup>.

Novela školského (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015) zákona s platností od 1. září 2016 zavádí nový pojem Podpůrná opatření, která jsou určena dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami. Novela definuje podpůrná opatření jako: „*nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáků*“.

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami má podle novely školského zákona právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření, která mu mají pomáhat naplnit jeho vzdělávací potenciál. Podpůrná opatření by měla přinést učitelům více možností v individualizaci výuky podle potřeb žáka. Je to soubor organizačních, personálních a vzdělávacích opatření, která poskytují školy těmto žákům.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami měli speciální vzdělávací potřeby stanoveny i doposud. Předpokládá se však, že podpůrná opatření budou spravedlivěji zaměřena i na skupiny žáků, kteří těžce získávali podporu či ji nezískali vůbec. Dochází tedy ke změnám v pravidlech naplňování speciálně vzdělávacích potřeb žáka. Žák má zákonný nárok na podpůrná opatření a zákonnou povinností školy je poskytnout opatření bez ohledu na to, zda se jedná o běžnou školu nebo školu, která je určena pro žáky se zdravotním postižením. Základním školám se nemění povinnost přijmout každého žáka s trvalým bydlištěm ve spádovém obvodu. Zákon i nadále umožňuje zákonnému zástupci

---

<sup>5</sup> [Http://lp.cz/2016/02/co-se-zmeni-novelizaci-skolskeho-zakona/](http://lp.cz/2016/02/co-se-zmeni-novelizaci-skolskeho-zakona/) [online]. [16-06-16].

vybrat jinou školu pro své dítě, ale zákonný nárok a právo na vzdělání má však ve spádové škole. Jestliže škola - mateřská, základní, střední, vyšší odborná, běžná či speciální – žáka přijme, poskytuje žákovi podpůrná opatření. Žák má nárok na podpůrná opatření jak v běžné škole, tak i škole speciální.

Zákon stanoví pět stupňů podpůrných opatření, kdy 1. stupeň poskytuje škola bez konzultace a rozhodnutí pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. Účelem 1. stupně podpory je upozornit na nutnost individuálního přístupu k žákovi. Podpůrná opatření 2. až 5. stupně už neurčuje škola, ale školské poradenské zařízení, pedagogicko-psychologické porady a speciálně pedagogické centra.

Podmínkou poskytování podpůrných opatření 2. až 5. stupně je vždy předchozí písemný informovaný souhlas zletilého žáka nebo zákonného zástupce nezletilého žáka.

V § 16 Školského zákona účinného od 1.9.2016 (č. 82/2015 ze dne 19. března 2015) je uvedena podpora vzdělávání dětí, žáků, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. *„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 vzdělávaným 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 školské zařízení tlumočnicka českého znakového jazyka, zajistí, aby jeho činnost vykonávala 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, studenta“* (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015, s. 34).

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají dále nárok na vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu a využití asistenta pedagoga. Možnost využít 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 (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015).

### **Školy s upřednostňujícím bilingválním vzděláváním**

V České republice jsou dnes základní školy pro sluchově postižené, které upřednostňují školní vzdělávací program pro základní vzdělávání s bilingválním vzdělávacím programem. Mezi tyto školy patří Praha - Holečkova<sup>6</sup>, Praha - Výmolová<sup>7</sup>, Hradec Králové<sup>8</sup> a Brno<sup>9</sup>. Škola v Českých Budějovicích<sup>10</sup> má zaveden program totální komunikace s prvky bilingválního vzdělávání. Bilingvální vzdělávací program představuje v těchto zařízeních spolupráci slyšícího a neslyšícího pedagoga/asistenta. Komunikace během vzdělávacího procesu je založena na výkladu v českém znakovém jazyce. Vedle tohoto programu mají i některé tyto školy vytvořené další školní vzdělávací programy s totálním a orálním vzděláváním, určené pro žáky nedoslýchavé a žáky s narušenou komunikační schopností.

### **Školy s dalšími vzdělávacími programy**

Základní školy pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí<sup>11</sup>, Plzni<sup>12</sup>, Olomouci<sup>13</sup> mají vytvořené školní vzdělávací programy pro základní vzdělávání s totální komunikací, přesto však upřednostňují ve vyučování znakový jazyk. Škola v Ostravě<sup>14</sup> má vedle totální komunikace vytvořený také školní vzdělávací program s orální metodou. V Základní škole v Ječné<sup>15</sup> ulici v Praze probíhá výuka auditivně orální metodou - mluvenou formou jazyka.

---

<sup>6</sup> [Http://www.skolaholeckova.cz/](http://www.skolaholeckova.cz/) [online]. [cit. 2016-04-06].

<sup>7</sup> [Http://www.vymolova.cz/#!intro](http://www.vymolova.cz/#!intro) [online]. [cit. 2016-04-06].

<sup>8</sup> [Http://neslhc.com/](http://neslhc.com/) [online]. [cit. 2016-04-06].

<sup>9</sup> [Http://zsspbrno.cz/](http://zsspbrno.cz/) [online]. [cit. 2016-04-06].

<sup>10</sup> [Http://www.sluchpostcb.cz/](http://www.sluchpostcb.cz/) [online]. [cit. 2016-04-06].

<sup>11</sup> [Http://www.val-mez.cz/](http://www.val-mez.cz/) [online]. [cit. 2016-04-06].

<sup>12</sup> [Http://www.sluchpost-plzen.cz/](http://www.sluchpost-plzen.cz/) [online]. [cit. 2016-04-06].

<sup>13</sup> [Http://www.sluch-ol.cz/sluch-ol/www.sluch-ol.cz/index.html](http://www.sluch-ol.cz/sluch-ol/www.sluch-ol.cz/index.html) [online]. [cit. 2016-04-06].

<sup>14</sup> [Http://www.deaf-ostrava.cz/](http://www.deaf-ostrava.cz/) [online]. [cit. 2016-04-06].

<sup>15</sup> [Http://www.jecna27.cz/](http://www.jecna27.cz/) [online]. [cit. 2016-04-06].

## 4 Přístupy ve vzdělávání dětí, žáků a studentů se sluchovým postižením

Vzdělávání neslyšících bylo podle Hrubého (1999) v celé Evropě po Milánském kongresu učitelů zcela ovlivněno orálním přístupem, který přetrval až do 60. let 20. století. Postupem času sami učitelé poukazovali na nedostatky v tomto orálním přístupu a hledali další cesty a prostředky, které by umožnily zkvalitnění komunikace mezi žáky a učitelem i zlepšení výsledků ve vzdělávání. V Čechách bylo nařízeno používat orální metody až ve dvacátých letech 20. století.

Z hlediska uplatňované komunikační techniky Potměšil (2003) vymezil pět skupin v rámci výchovně-vzdělávací práce se sluchově postiženými. Tyto techniky jsou dle autora v různých směrech komunikace dosti specifické a vyžadují různé přístupy:

- Orální přístup
- Přístup s využitím totální komunikaci
- Přístup postavený na bilingvální komunikaci
- Komunikační techniky vhodné pro sluchově postižené žáky v integraci
- Komunikační techniky vhodné pro práci s dětmi s kochleárním implantátem

Jiný pohled na přístup ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením má Komorná (2008). Autorka představuje dva základní proudy, přístupy ke vzdělávání dětí a studentů s vadami sluchu. Tyto přístupy se nazývají **monolingválně/monokulturní**,

**bilingválně/bikulturní.** Monolingválně/monokulturní přístup má za cíl naučit děti se sluchovou vadou mluvit. Mateřským jazykem se pak stává mluvený jazyk slyšící společnosti, ve které děti žijí. Vyučovací metodou v rámci tohoto přístupu je metoda orální, uplatňovaná v rámci orálního vzdělávacího programu. Přístup označovaný jako bilingvální/bikulturní vychází z respektování kulturních a jazykových specifíků komunity neslyšících. Mateřským jazykem neslyšících je znakový jazyk. Druhým jazykem pro neslyšící dítě je jazyk většinové společnosti, při jehož výuce se zaměřuje na produkci a recepci jeho psané formy. Dítě vyrůstá v obou kulturách a je jimi ovlivňováno v různé míře. Toto dítě je tedy nejen bilingvální, ale i bikulturní. Vyučovací metodou je označovaná metoda bilingvální, resp. znakově bilingvální (Komorná, 2008).

#### **4.1 Vzdělávací přístupy ve školách pro sluchově postižené**

V základních školách pro sluchově postižené se dnes v České republice nejvíce využívají tři typy vzdělávacích metod. Tyto metody se od sebe odlišují rozdílnými cíli. Každá škola má vypracovány Školní vzdělávací programy pro Základní vzdělávání, podpořené bilingválním, totálním nebo orálním přístupem.

##### **4.1.1 Orální přístup**

Při popisu orálního přístupu je nutné nejprve zmínit pojem „orální metoda“, který je některými autory používán ve stejném významu jako „orální přístup“. V této práci jsou oba termíny používány jako zástupné.

Hlavním požadavkem orální metody je podle Hrubého (1999) vyloučení posunků – znaků ze vzdělávání neslyšících. Orální metoda považuje za nejdůležitější charakteristiku člověka a jeho schopnost ovládnout mluvenou řeč. Vše se musí obětovat jednomu jedinému cíli – naučit neslyšící dítě mluvit (Hrubý, 1999).

*„Primárním cílem orálního přístupu je tedy podporovat srozumitelný mluvený jazyk a schopnost mluvenému jazyku porozumět. Současně se předpokládá, že děti budou schopny mluvený jazyk využívat jednak jako jazyk myšlení, jednak jako oporu pro rozvíjení gramotnosti a přístup k dalším oblastem vzdělání.“ (Gregory a kol., 2001, s. 72)*

Orálním přístupem ke vzdělávání v současnosti je podle Langra (2008) souhrnně označována poměrně široká škála více či méně podobných metod. Orální metoda, někdy

těž označována jako „*oralismus*“, je historicky vůbec nejstarším vzdělávacím přístupem. Využívá podobně jako ostatní systémy vzdělávání jiných zachovalých smyslů sluchově postiženého dítěte – zraku a hmatu. Zaměřuje se na aktivní zvládnutí příslušného mluveného jazyka, nepoužívá jako výrazové prostředky znaky znakových jazyků. Zastánci orálního přístupu zdůrazňují rozvoj mluveného jazyka pro způsob rozšíření možností socializace sluchově postižených. Orální metoda má za cíl rozvinout mluvenou řeč na takovou úroveň, aby byl sluchově postižený člověk schopen se svou rodinou i zbytkem slyšící komunity komunikovat co nejlépe, a nemohlo tak dojít k jeho komunikační segregaci (Langr, 2008).

Krahulcová (2014) popisuje orální a auditivní přístupy, které reprezentují široké spektrum forem a metod didaktické komunikace, jejímž cílem je osvojení si mluvené, hláskové řeči a didaktického obsahu vzdělávacího programu. Přístupy se uskutečňují ve formě „*tzv. čisté metody*“, exaktně založené na systematické výstavbě jazyka, nebo ve formách „*volnějších*“, založených na hovorových - heuristických metodách osvojování jazyka s podporou tzv. vizuálně motorických komunikačních systémů (Krahulcová, 2014).

Pro celistvý pohled je třeba se zmínit o přístupech používaných v zahraničí. Například podle Spencera a Marscharka, jak uvádí Motejzíkova (2006), mají všechny tyto metody společné to, že zdůrazňují primární postavení sluchového tréninku a vystavení dítěte sluchovým podnětům. Autoři doporučují včasnou diagnózu sluchové vady, ranou intervence a vybavení dětí nejlepší možnou sluchovou technologií (sluchadla, FM systémy, kochleární implantáty). Důležitá je i role rodičů ve výchovném procesu a efektivní vzdělávací program vedený kvalifikovanými profesionály.

Přínos orálních metod pro rozvoj mluvené řeči u dětí se sluchovým postižením dosahují ve srozumitelnosti mluvené řeči lepších výsledků než děti vzdělávané v programu s totální komunikací. Ukazuje se však také, že užití znaků obecně nemá na nabývání mluvené řeči u dětí se sluchovým postižením negativní vliv. Nejdůležitějším faktorem, který ovlivňuje kvalitu mluveného jazyka, je věk dětí, dále stupeň sluchové vady a vybavenost technickými kompenzačními pomůckami (Motejzíkova, 2006).

#### **4.1.2 Totální komunikace**

Překonat dominantní postavení orálního systému a vrátit do škol pro neslyšící znakování bylo velmi těžké. První zprávy o totální komunikaci u nás, se začínají objevovat

v sedmdesátých letech 20. století, která z počátku byla více filozofií než metodou (Hrubý, 1999).

Nejznámější je definice dr. Dentona z Marylandu z roku 1976, který pod pojem totální komunikace zahrnuje „kompletní spektrum jazykových modů, gesta vynalezená samotnými dětmi, znakový jazyk, odezírání, prstovou abecedu, čtení a psaní a rozvíjení zbytků sluchu za účelem zlepšení řečových a odezíracích dovedností“ (Gregory a kol., 2001, s. 88).

Potměšil pracuje s definicí totální komunikace, která byla přijata v roce 1976 při zasedání Výboru výkonných představitelů amerických škol pro neslyšící v Rochestru (NY) (Evans): „Totální komunikace je filozofie spojující vhodné aurální, manuální a orální módy komunikace tak, aby se zajistila efektivní komunikace se sluchově postiženými a zároveň také mezi nimi“ (Evans, 1981 In Potměšil 2007).

Totální komunikaci definuje Krauhlová (2014) jako: „Komplexní komunikační systém, který v sobě spojuje všechny použitelné komunikační formy (akustické, vizuální, slovní, neslovní, manuální atd.) k dosažení účinného a obousměrného dorozumívání se sluchově postiženými a mezi nimi navzájem. Obecně používaný termín totální komunikace je vyvolaný spíše překladem z anglického jazyka „total communication“. Významově přesněji je v českém jazyce název globální komunikace, nebo celostní komunikace. Výběr komunikačních forem je přesně individuální“ (Krauhlová, 2014, s. 43-44).

Langer (2008) uvádí, že cílem vzdělávání sluchově postižených není „přetvoření“ neslyšících dětí na slyšící, ale především jejich příprava na plnohodnotný život s podmínkami, které jsou k dispozici. Mezi jednotlivé složky totální komunikace řadí především:

- přirozená gesta,
- gestikulaci, mimiku a pantomimu,
- znakový jazyk,
- prstovou abecedu,
- sluchovou výchovu a reedukaci sluchu,
- odezírání,
- psanou formu majoritního jazyka (čtení a psaní),
- mluvenou (hlasitou, orální) řeč.

System totální komunikace nepředstavuje pouze sumu komunikačních forem, ale jejich pružné kombinování, součinnost, a tím i vyšší účinnost. Kritické systému totální komunikace poukazují na skutečnost, že komunikační kompetence slyšících učitelů ve znakovém jazyce nedosahuje požadované úrovně. Učitelé více než znakový jazyk používají znakovaný národní jazyk (znakovanou češtinu, znakovanou angličtinu atd.). Z výzkumu prováděného v roce 2006 na zakázku MŠMT ČR vyplynulo, že z 18 českých vzdělávacích institucí pro sluchově postižené celkem 16 škol (tj. 88,9 %) aplikuje systém totální komunikace. Je ovšem otázkou, do jaké míry zmíněné školy a konkrétní učitelé skutečně uplatňují zásady a respektují východiska totální komunikace (Langer, 2008).

### 4.1.3 Bilingvální přístup

Bilingvismus neslyšících, jak uvádí Jabůrek (1998), je znalost a používání znakového jazyka a mluveného jazyka majoritní společnosti země, ve které žije. Zavedení bilingválního přístupu ve vzdělávání neslyšících předcházelo uznání znakového jazyka jako rovnocenného a plnohodnotného k jiným mluveným jazykům (Jabůrek, 1998).

Výstižnou definici uvádí Doskočilová (Skutnabb-Kangas, 1984 In Doskočilová, 2005, s. 2-3): „*Bilingvální mluvčí je někdo, kdo je schopen užívat dvou (nebo více) jazyků v jednojazyčných nebo v dvojjazyčných komunitách v souladu se sociokulturními požadavky těchto komunit (či mluvčího samotného) na jedincovu komunikační a kognitivní kompetenci na stejné úrovni jako rodilí mluvčí, a zároveň někdo, kdo je schopen se jednoznačně identifikovat s oběma (či se všemi) jazykovými skupinami (a kulturami) či jejich částmi.*“

Vzdělávací programy bilingválního typu u žáků se sluchovým postižením mají za cíl dosáhnout maximálního rozvoje a myšlení nezávislé na kvalitě mluvené řeči. Dle Krahulcové je: „*Bilingvální komunikace sluchově postižených přenos informací ve dvou jazykových kódech, ve znakovém jazyce neslyšících a mluveném (orálním, většinovém, národním jazyce), a to mezi neslyšícími vzácně a mezi neslyšícími a slyšícími. Nedochozí nevyhnutelně k simultánnímu užívání těchto dvou jazyků. Důsledně se dodržují mateřské metody výuky jazyka (personifikace s jazykový kódem, neslyšící učitel - znakový jazyk neslyšících, slyšící učitel - orální řeč) a nedochází k přímému překladu mezi jazyky.*“ (Krahulcová, 2014, s. 50).

Komorná (2008) popisuje bilingvální přístup jako bilingválně-bikulturní, který vychází z respektování kulturních a jazykových specifíků komunity neslyšících. Hlavním

cílem přístupu je podle autorky dosažení maximálního osobnostního, sociálního a kognitivního rozvoje u dítěte se sluchovou vadou. Z hlediska bilingválního a bikulturního přístupu je za mateřský (resp. první, primární) jazyk neslyšících považován znakový jazyk. Tento jazyk je dítěti smyslově přístupný a jeho osvojení přichází přirozenou cestou. Jako druhý jazyk si dítě osvojuje jazyk většinové společnosti, ve kterém se zaměřuje na produkci a recepci jeho psané formy. Dítě se společně s osvojováním jazyka komunity neslyšících seznamuje také s její kulturou. Kultura slyšící společnosti je pro dítě již kulturou druhou. Tuto kulturu však také musí poznat, jelikož je spjata se slyšící společností. Ve společnosti se musí naučit fungovat a aktivně se podílet na jejím dění. Dítě se tedy současně podílí jak na životě komunity neslyšících, tak na kultuře slyšící společnosti (Komorná, 2008).

Na otázku bilingválního vzdělávání hledá odpověď Baker (In Macurová, 1998) který uvádí, že problémy bilingválního vzdělávání kulturní menšiny neslyšících se shodují v různých rysech s problémy bilingválního vzdělávání menšin etnických a národnostních. Ve škole může učitel žáků se sluchovým postižením těžit ze všeho, co se o bilingvistu napsalo. Pedagog nesmí brát hluchotu jako nedostatek, ale jako „jinakost“, „odlišnost“, s níž je třeba počítat a brát na ni ohled. Respektovat ji především tím, že se jí přizpůsobí filozofií vzdělávání i praktickými metodami vyučování. Autor uvažuje o škole jako o prostředí, v němž bilingvální dítě rozvíjí gramotnost v prvním jazyce a postupně si osvojuje jazyk druhý (obvykle většinový). V souvislosti s tím se zdůrazňuje nutnost oba jazyky ve vyučovacím procesu důsledně oddělit a přesně stanovit hranice mezi nimi. Základní principy a předpoklady fungování bilingválního vzdělávání mají vycházet na principu rovného přístupu. Zaručit neslyšícím takové vzdělávací šance, jaké mají slyšící. Důležitou roli přitom hraje jazyk, osobnost dítěte, rodina, škola a učitelé. Znakový jazyk by měl být brán jako jazyk první a základní jazyk neslyšícího dítěte. Ve škole by měl být používán jako vyučovací jazyk, a to i při osvojování většinového jazyka (např. angličtina se vyučuje prostřednictvím anglického znakového jazyka). Školy by měly mít k dispozici dospělé modely znakového jazyka, neslyšící učitele, zároveň ale i dospělé modely jazyka většinového, učitelé slyšící. Podstatnou úlohu v úspěšné výchově a vzdělávání neslyšících hraje rodina. Rodiče neslyšících dětí potřebují emocionální podporu a informace. Na základě těchto informací se mohou odpovědně rozhodnout, jaké vzdělávací modely pro své dítě volit. Celkový rozvoj neslyšícího dítěte podpoří spolupráce rodiny se školou a školy i rodiny s komunitou neslyšících. V bilingválním vzdělávání nezapomíná Baker ani na

učitele, který je ovlivňován státní vzdělávací politikou, požadavky rodičů, potřebami dítěte a vlastním postojem (Macurová, 1998).

### **Modely bilingválního vzdělávání v zahraničí**

Ve Švédsku bylo dvojjazyčné vzdělávání uzákoněno v roce 1981. První krok byl učiněn už v roce 1968, kdy švédský parlament odhlasoval zákon o technických pomůckách pro postižené se začleněním tlumočnické služby. Na stockholmské univerzitě začal výzkum znakového jazyka společně s výzkumem jeho osvojování neslyšícími dětmi slyšících rodičů. Po dvou letech nerozeznali dospělí neslyšící, které dítě má slyšící a které neslyšící rodiče. Výzkum vyzdvihl důležitost znakového jazyka, kdy narozené neslyšící dítě má právo na jazyk, kterému bude rozumět a kterým se může vyjadřovat. U osob s těžkým sluchovým postižením je takovým jazykem jazyk znakový. Neslyšící děti společně se svými rodiči, ať slyšícími či neslyšícími, by si měly osvojit znakový jazyk v mateřské škole bez vazby na mluvený jazyk. Cílem tohoto období by měla být spontánní a přirozená komunikace ve znakovém jazyce. Dosažená úroveň osvojení znakového jazyka by měla být stejná, jako mají slyšící děti v mluveném jazyce před nástupem do základní školy. Úroveň znalosti znakového jazyka by měla být diagnostikována při vstupu na základní školu, společně se všeobecnými znalostmi a schopnostmi dětí se sluchovým postižením. Ve švédském školním systému se mluvený jazyk učí děti až po dostatečném osvojení svého prvního jazyka, jazyka znakového (Jabůrek, 1998).

Bilingvální vzdělávání neslyšících dětí v Německu je založeno na dlouhodobém výzkumu znakového jazyka. Od 80. let 20. století probíhal výzkum na univerzitě v Centru znakového jazyka a komunikace neslyšících v Hamburku. Výzkumný projekt byl zaměřen na uplatňování znakového jazyka v předškolní výchově. Jádrem koncepce školního experimentu bylo bilingvální vyučování uskutečňované společně slyšící učitelkou žáků se sluchovým postižením a neslyšící pedagožkou. Společné vyučování probíhalo osm hodin týdně a byly zavedeny zvláštní hodiny věnované německému znakovému jazyku. Znakový jazyk se stal pro děti základním jazykem v týmových hodinách. Během vyučování probíhala permanentní dvojjazyčnost vyučovací komunikace. Na podporu mluvené řeči se využívala znakovaná němčina, hláskový manuální systém a prstová abeceda. Hamburský model bilingválního vzdělávání se tedy vyznačuje intenzivním střídáním znakového jazyka, mluvené a psané řeči, plus času věnovanému výuce slyšení a mluvení (Günthera, 2000).

## **Bilingvální vzdělávání v České republice**

Uznání znakového jazyka jako přirozeného jazyka lidí se sluchovým postižením, odstartovalo novou éru ve vzdělávání žáků s tímto druhem postižení. První zavedení bilingválního modelu do škol pro sluchově postižené děti nastalo v roce 1995. Rodiče dětí postrádali takovou školu, která by dala ve výchovně-vzdělávacím procesu větší prostor znakovému jazyku. Federace rodičů a přátel sluchově postižených (FRPSP) začala pořádat odpolední setkání rodin s dětmi s těžkou vadou sluchu, organizovala zájmové kroužky pod vedením neslyšících vychovatelů. Od prvního ledna 1997 v Hábově ulici, v Praze - Stodůlkách začala provoz „Experimentální bilingvální mateřská škola“, školka PIPAN, jako samostatné zařízení občanského sdružení FRPSP. V této mateřské škole se praktikoval simultánní bilingvismus - děti už od raného dětství si mohly osvojovat jak jazyk mluvený, tak i znakový. V rámci mateřské školy vzniklo i předškolní oddělení pro přípravu dětí na školu. Bilingvální mateřská škola byla zařazena do sítě škol (jako soukromá instituce) a sídlila v prostorách speciální základní školy pro sluchově postižené v Praze na Smíchově, v Holečkově ulici. Ve školním roce 1998/99 byl výše zmiňované škole otevřen první ročník třídy s experimentálním bilingválním programem vedle paralelní první třídy, kde se využívaly zejména prvky totální komunikace. Třída vznikla z potřeb návaznosti na nově vzniklý model předškolní výchovy, především pro děti s těžkým sluchovým postižením (Jabůrek, 1998).

Bilingvální vzdělávání zajišťuje komunikační a kognitivní vývoj žáka se sluchovým postižením podobně, jako je tomu u žáka slyšícího. Žákovi umožňuje poskytnout informace, rozvinout jeho komunikační kompetence a myšlení v rozsahu, který se blíží informačním a komunikačním kompetencím jeho slyšících vrstevníků. V tomto bilingválním systému je na počátku práce se žákem se sluchovým postižením kladen důraz na rozvoj komunikačních kompetencí, rozvoj jeho myšlení a pojmové zásoby. Podpora a prosazování mluvené řeči je neustále v interakci s českým znakovým jazykem, ve kterém má žák pojmovou zásobu odpovídající jeho věku. Český znakový jazyk pomáhá při osvojování českého jazyka a získávání informací a vědomostí.

Významné zastoupení v systému bilingválního vzdělávání je účast sluchově postiženého asistenta se sluchovým postižením ve vyučování. Neslyšící asistent je komunikačním vzorem sluchově postižených, se žáky komunikuje českým znakovým jazykem. Slyšící učitel je zástupce slyšícího prostředí populace a se žáky komunikuje

komunikačními systémy sluchově postižených. Tyto systémy vycházejí z českého jazyka, je to mluvená řeč, znakovaná čeština, prstová abeceda, vizualizace mluvené češtiny a písemný záznam mluvené řeči. Český znakový jazyk používá slyšící učitel v případě, kdy ve třídě není přítomen asistent a je třeba žákům látku vysvětlit českým znakovým jazykem. Bilingvální způsob vyučování je založen na efektivní a promyšlené spolupráci učitele a asistenta. Prostřednictvím bilingválního vzdělávání se škola snaží žákům vytvořit zázemí, které nenásilnou formou rozvíjí jejich schopnosti a zohledňuje specifika sluchového postižení. Při bilingválním vzdělávání se u žáků se sluchovým postižením rychle buduje funkční komunikace, která zajišťuje rozvoj pojmové zásoby a rozvoj komunikačních kompetencí. Ve vzdělávání s tímto systémem se klade největší důraz na rozvoj čtení s porozuměním. Cílem bilingválního programu je vybavit každého žáka vším potřebným pro úspěšný život ve většinové slyšící společnosti a naučit ho rozumět sobě i světu, v kterém žije (Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání č. j. 196 04 /2013)

#### **4.1.4 Asistent na školách pro sluchově postižené**

Ve školách upřednostňující bilingvální program vzdělávání je běžné fungování týmové výuky slyšících a neslyšících pedagogů - asistentů. Komorná (2008) uvádí, že týmové vyučování bylo zaznamenáno například v Praze - Radlicích, kde probíhala výuka slyšící učitelky a neslyšícího asistenta už od roku 1990. Společná výuka slyšícího a neslyšícího pedagoga probíhá především v hodinách jazykových, kdy žáci jsou pomocí kontrastivního přístupu seznamováni se strukturami a fungováním většinového jazyka a jazyka znakového. Tento způsob funguje v současné době i v Praze Holečkově ulici nebo v Hradci Králové.

Neslyšící pedagog představuje u žáků se sluchovým postižením přirozený model a podporu bilingválního vzdělávání. Nenásilně šíří povědomí o kultuře n/Neslyšících a zkušenostech spojených se životem n/Neslyšícího, jak během vyučovacího procesu, tak při společných mimoškolních aktivitách. Pedagog má na starosti jazykový rozvoj dětí ve znakovém jazyce, dodává dětem sebevědomí a děti se s ním mohou pozitivně identifikovat. Rodičům žáků se sluchovým postižením nabízí možnost nahlédnout na výchovu a vzdělávání z perspektivy n/Neslyšících (Komorná, 2008)



## 5 Komunikační systémy osob se sluchovým postižením

Vzdělávání dětí se sluchovým postižením je ve velké míře závislé na dobře zvolené komunikaci i komunikačním prostředku mezi učitelem a žákem. V mnoha vědních disciplínách se setkáváme s termínem „komunikace“ i s různorodostí jejího definování. Komunikaci vymezuje Klenková (2006) v obecné rovině takto: *„Komunikace významně ovlivňuje rozvoj osobnosti, je důležitá v mezilidských vztazích, je prostředkem vzájemných vztahů. V nejširším slova smyslu lze komunikaci chápat jako symbolický výraz interakce, tj. vzájemné a oboustranné ovlivňování mezi dvěma nebo více systémy. Znamená současně i přenos informací, které jsou prostředkem ovlivňování subjektů na komunikaci se podílejících. Komunikaci neboli dorozumívání, lze v obecné rovině chápat jako složitý proces výměny informací.“* Důležitost komunikace a jejího významu nelze v životě lidí dostatečně ocenit. Cílem komunikativního chování člověka je vzájemné dorozumívání, sdělování informací a vytváření, udržování i pěstování mezilidských vztahů (Klenková, 2006, s. 25, 26).

Pipeková (2006) uvádí, že odlišnost způsobu komunikace je nejvýznamnějším důsledkem sluchového postižení. Rozsah podnětů, které lze aktuálně vnímat s informačním významem, je mnohem menší než u slyšících. Snížená možnost vnímat i rozlišovat zvukové podněty a chápat jejich význam se projeví potížemi v oblasti osvojení a využití orální řeči. Lidé s těžkou sluchovou vadou užívají běžné komunikační prostředky odlišným způsobem. Tento systém lépe vyhovuje jejich potřebám a možnostem. Při dorozumívání sluchově postižených se nejčastěji setkáváme se dvěma základními komunikačními systémy. Systém audioorální - reprezentovaný mluveným jazykem majoritní slyšící společnosti a vizuálněmotorickým - zastoupený především znakovým jazykem a prstovými abecedami (Pipeková, 2006).

Jazyky neslyšících vizuálněpohybové označují Janotová, Řeháková (1990, s. 90 In Pipeková, 2006, s. 138) jako: *„souhrn výrazových prostředků a dorozumívacích způsobů,*

*kteře jsou vyjadřovány pohybově a vnímány převážně vizuálně“.* Jde tedy o oblast vizuálněmotorických jazyků, jejichž realizace je prováděna znakovým signálem.

Podle Macurové jsou znakové jazyky: „*jazyky nevokální (neopírají se o zvuk) a od mluvených jazyků se tak liší způsobem své existence: jsou to jazyky vnímané zrakem (ne sluchem), jsou to jazyky založené na tvarech, pozicích a pohybu (ne na zvuku)*“ (Macurová, s. 70 In Pipeková, 2006, s. 139).

O komunikačních systémech osob se sluchovým postižením píše i Suralová (2005) a Horáková (2012), které při edukaci rozlišují audioorální a vizuálněmotorický komunikační systémy. **Audioorální komunikační systém** je reprezentovaný mluveným jazykem majoritní slyšící společnosti. Úspěšné osvojení mluvené řeči ovlivňuje především typ, charakter a rozsah sluchového postižení, doba vzniku postižení, výskyt dalšího přidruženého postižení, věk, zdravotní a psychický stav osoby se sluchovým postižením. Mezi další faktory, které ovlivňují osvojení řeči, patří vliv rodinného a sociálního zázemí, včasná diagnostika, odbornost a kvalita komplexní péče aj. Skutečností zůstává sluchové vnímání, které je hlavním předpokladem pro rozvoj mluvené řeči. Osoba se sluchovým postižením není vždy náležitě vybavena pro auditivní percepci. Získání jazykových kompetencí v audioorálním systému tak nemusí být vždy úspěšné. Dojde-li u jedince se sluchovým postižením k osvojení audioorálního komunikačního systému, je mluvená řeč často do jisté míry narušená. V logopedické terminologii se jedná o tzv. narušenou komunikační schopnost. Narušení se nejvýrazněji projevuje v oblasti respirace, fonace a artikulace, což je přirozeně způsobeno nedostatečnou zpětnou sluchovou vazbou.

**Vizuálněmotorický systém** je zastoupen především znakovým jazykem, znakovým jazykem, prstovými abecedami, pomocnými artikulačními znaky a systémy znaků, jež jsou tvořeny určitými tvary prstů a pozicemi dlaní. První dva jmenované jazykové systémy se při komunikaci osob se sluchovým postižením neustále střetávají (Suralová, 2005 a Horáková, 2012).

Kvalitní komunikační systém je možné založit již v raném věku dítěte. Na to poukázaly Anna Hronová společně s Jitkou Motežčíkovou (2002) v publikaci: „*Raná komunikace mezi matkou a dítětem*“. Autorky natáčely osm měsíců dvě maminky se svými dětmi v neslyšící a slyšící rodině. Z natočeného materiálu analyzovaly postupy, které používá neslyšící maminka při komunikaci se svým sluchově postiženým dítětem a komunikaci slyšící maminky v interakci se svým slyšícím dítětem. Porovnály strategie

komunikace obou maminek a popsaly rozdílné rysy postupů vyplývajících z odlišných podmínek dvou různých komunikačních prostředí. Zdůraznily potřebu kvalitního komunikačního systému pro potřebu celkového osobnostního rozvoje dítěte (Hronová a Motejzíkova, 2002). Z nedostatečné informovanosti rodičů může vzniknout nebezpečná komunikační bariera, kdy rodiče (zpravidla matka) nejsou připraveni na odlišný komunikační přístup k dítěti se sluchovým postižením (Potměšil, 2007).

Dobře zvolená komunikace i rozvoj komunikačních kompetencí, není jen jeden z cílů základní školy pro sluchově postižené, ale s funkčním systémem výuky tvoří ucelený rámec ve vzdělávání (Potměšil, 2003).

## 5.1 Znakový jazyk

Znakový jazyk je přirozeným jazykem neslyšících, který má svou vlastní znakovou zásobu a vlastní gramatiku. I když jazyk není nijak odvozen od českého jazyka, je s ním funkčně souměřitelný. Dnes tento již nezpochybnitelný fakt byl legislativně původně potvrzen přijetím zákona č. 155/1998 Sb., o znakové řeči (Okrouhlíková, 2015).

V současné době je český znakový jazyk zakotven v zákoně č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, v úplném znění vyhlášen pod předpisem č. 423/2008. V § 4 ve druhé odstavci tohoto zákona je definován český znakový jazyk: „Český znakový jazyk je přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu. Český znakový jazyk má základní atributy jazyka, tj. znakovost, systémovost, dvojitý členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr, a je ustálen po stránce lexikální i gramatické“.

Jazyk přirozený je: „jazyk vzniklý přirozeným vývojem a užívaný v běžné komunikaci“ (Čermák, 1997, s. 338 In Servusová, 2008, s. 11). Základními rysy jsou znakovost, systémovost, dvojitý členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr.

Každý přirozený jazyk je systém znaků, znakového jazyka nebo slova mluveného jazyka. Tuto vlastnost značíme termínem **znakovost**. Významy těchto znaků jsou mezi lidmi dohodnuty a každý uživatel jim rozumí, jsou konvenční. Znaky musí být přístupné smyslům, musí být možné je nějak vnímat. Jednotlivé znaky jsou odlišné od ostatních znaků v systému. Vlastností znaků je i arbitrárnost, to znamená, že není žádná podoba mezi znakem a tím, co označuje. Ve znakovém jazyce však najdeme mnoho znaků vizuálně motivovaných, které se podobají tomu, co označují (Czumalová, 2008).

**Systemovost** je dalším rysem každého přirozeného jazyka. Přirozený jazyk je systémem jednotek a pravidel pro jejich používání. Mluvený jazyk i český znakový jazyk mají na každé jazykové rovině seznam jednotek a pravidel, které spojují do vyšších celků. Spojují fonémy do morfémů a slova do znaků nebo slova do vět (Servusová, 2008) Jazykový rys **svébytnosti** umožňuje jazyku vypovídat nejen o tom, co je tady a teď, ale také vyjadřuje minulost, budoucnost nebo podmínku (Czumalová, 2008).

Rys **dvojí artikulace** zastupuje nejmenší jazykové jednotky, které nesou význam. Tyto jednotky jazyka lze dále dělit na jednotky, které vlastní význam nenesou, ale mohou význam rozlišit. V mluveném jazyce jde o morfémy a fonémy, ve znakovém jazyce o znaky a fonémy (Servusová, 2008)

Další typickou vlastností přirozeného jazyka je **produktivnost**. Produktivnost je: *„schopnost z omezeného souboru prostředků za pomoci omezeného počtu pravidel jejich kombinováním vytvářet nekonečné množství spojení. Zdá se, že znakový jazyk jde v jistém smyslu v produktivnosti dokonce ještě dále než jazyk mluvený. Má totiž slovní zásobu petrifikovanou (tzv. „frozen forms“), tj. znaky, jejichž podoba je ustálená a v aktuálním použití se nemění, a jednak slovní zásobu produktivní. Jedná se o jistý repertoár prostředků, které lze libovolně skládat. Mluví tedy ve svém aktuálním projevu znaky přímo vytváří“* (Bímová, 2002 In Servusová, 2008, s. 12).

Poslední rys přirozeného jazyka je **historický rozměr**. Znakový jazyk je jazykem mateřským neslyšících dětí narozených neslyšícím rodičům. Výzkumy potvrdily, že osvojování znakového jazyka u neslyšícího dítěte z neslyšící rodiny probíhá zhruba ve stejných fázích jako osvojování mluveného jazyka slyšícím dítětem ve slyšící rodině. První skutečné znaky se podle některých studií objevují dříve než první skutečná slova. Ontogenetický vývoj znakového jazyka odpovídá zhruba ontogenetickému vývoji mluveného jazyka. Znakový jazyk podléhá též vývoji fylogenetickému. V americkém znakovém jazyce se ukázalo, že se znaky posouvají z okrajových částí znakovacího prostoru do jeho centra. Znaky mají sklon ke změně dvojručních znaků na jednoruční. Rozdíl lze sledovat ve slovní zásobě jednotlivých generací. V českém znakovém jazyce existují znaky, které používají jen starší generace. Mladší generace má pro stejný význam jiný znak (Bímová, 2005).

Z výše uvedených rysů vyplývá, že mluvené a znakové jazyky se od sebe liší zejména způsobem své existence a svého přenosu. Mluvené jazyky jsou jazyky audio-orální a mají lineární povahu, kdy jednotky jazyka se řadí za sebou. Znakové jazyky jsou

jazyky vizuálně-motorické, produkované trojrozměrném prostoru a jsou povahy spíše simultánní (Okrouhlíková, 2015).

### **5.1.1 Ontogeneze znakového jazyka**

Osvojení znakového jazyka od dětství probíhá stejným způsobem a stejnou rychlostí jako u slyšících dětí vývoj mluvené řeči. Toto osvojování především záleží na specifčnosti každého jazyka. Stejně jako u slyšících dětí se fáze manuálního žvatlání vyskytuje u dětí se sluchovým postižením přibližně mezi 6. a 12. měsícem. V tomto období se systematicky užívají fonologické jednotky znakového jazyka. Jsou to nejmenší jednotky znaku (tvar ruky, pohyb, místo, kde se znak utváří, orientace dlaně), které si dítě osvojuje postupně. První si dítě pamatuje místo, kde k artikulaci znaku dochází. Následuje hrubý pohyb znaku a nakonec fixuje tvary ruky (Hronová, 2010).

Pulcová (2011) ve své práci uvádí, že různé pozice rukou užívají děti více než dospělí. Jedná se o otvírání a zavírání dlaní, zvedání a snižování rukou a ramen, pohyb směrem k tělu. Pohyby jsou před tělem nebo v obličejové a hlavové části. Pulcová vychází z publikované studie věnované americkému znakovému jazyku a popisu ontogeneze znakového jazyka v obecné rovině. Autorka popisuje, že u dítěte v 8. měsíci nastává přechod od žvatlání k prvním znakům, které se mohou objevit i později. Kolem 12. měsíce se dítě z pravidla naučí deset znaků. Dítě se jako první učí slova abstraktního charakteru, zbývající naučená slova (znaky) jsou podobná těm, které si osvojují slyšící děti. Naučené znaky souvisejí se zkušeností dítěte, zná názvy lidí, zvířat a jídla. Mezi 18. - 24. měsícem se objevují výrazy vztahující se k otázkám, k poznávacím aktivitám a negaci. Zajímavé je používání zájmen u dětí se sluchovým postižením. Dítě do 20. měsíce používá místo zájmen jména a až před začátkem druhého roku začíná, i když ze začátku s chybami, tvořit pomocí znaků zájmena. Nejdříve dítě tvoří zájmeno - znak pro první osobu, pak pro druhou osobu a následuje tvořením třetí osoby v jeho dohledu. Odkazy na osoby a věci, které nejsou přítomny v jeho dohledu, si dítě osvojí až mezi třetím a šestým rokem.

Pulcová (2011) dále uvádí, že dítě přechází od jednoho slova k víceslovním spojením okolo prvního roku. Nejprve dítě používá kombinaci ukazování na předmět a jeho podoby ve znakovém jazyku, jedná se o sémantickou jednoznakovou fázi. Kolem 16. měsíce věku nastupuje u dítěte sémantická dvouznaková fáze, kdy gesto podává informaci

k jinému objektu než znak. Proces osvojení si většího počtu znaků probíhá u dítěte mezi 18. - 24. měsícem věku (Pulcová, 2011).

Vývoj znakového jazyka u dítěte se sluchovým postižením popisuje i Bencie Woll (Woll, In Gregori 2001, s. 62-68). V kapitole *Fáze osvojování britského znakového jazyka* uvádí, že od 2-2,5 let je u dítěte se sluchovým postižením jiná fonologie než u dospělých sluchově postižených. V tomto období se redukuje i pravidelné vzorce fonologických protikladů a rýsuje se univerzální vzorec vývoje užívaných tvarů ruky. Děti začínají užívat místo komplexních pohybů jednodušší pohyby, které zatím nejsou plynulé. Ukazování na adresáta (TY) se u dítěte objevuje okolo 2 let. Některé děti často zaměňují adresáta a sebe sama (ukazují, např. TY BEREŠ a myslí tím JÁ BERU). První, druhou osobu a následně třetí osobu rozlišuje dítě do 2,5 let. Objevují se první morfologické rozdíly mezi jmény a slovesy, které ještě nejsou přesně ztvárněné.

Prostorová slovesa se objevují společně s prvními klasifikátory ve 2,6 - 2,11 věku dítěte. Klasifikátory nemají ještě produktivní užívání a často využívají nepříznačových nebo nesprávných tvarů ruky. První správné užití klasifikátorů se objevuje až v období 3 - 3,5 let. Zvládnutá je shoda sloves ve větách bezprostředně přítomných objektů, shoda u sloves s abstraktní prostorovou lokalizací probíhá až po třetím roce dítěte. První užití některých morfémů čísla a aspektu se objevují společně se shodovými a prostorovými slovesy.

Od čtyř let se u dítěte se sluchovým postižením objevují inovované složeniny, odlišné od složenin v dospělosti z hlediska fonologie i významu. Dítě tvoří správně rozdíly mezi jmény a slovesy, ale občas se ještě objeví různé inovace.

Mezi 6. a 10. rokem dítě zvládá užívání většiny morfologických struktur na úrovni věty. Výrazně se rozvíjí potřeba vytvářet souvislejší texty a příběhy. V tomto období se stále ještě vyvíjí aplikace gramatických struktur (např. spojitost textu, užívání narativních rolí apod.). Do jedenácti let je u dítěte ukončeno zvládnutí užívání klasifikátorů a prostorových sloves (Gregogi, 2001).

Výzkum amerického znakového jazyka ukazuje, že pozdější vystavení jazyka má za následek nekompletní zvládnutí gramatiky. Neosvojí-li si dítě do pěti let dokonale první jazyk, své zpoždění nedožene ani ve znakovém jazyce či jazyce mluveném (Mayberry a Eichen 1991; Loncke a kol. 1990 in Woll 2001).

### 5.1.2 Výzkum českého znakového jazyka

Výzkum znakového jazyka v České republice začal mnohem později než v USA nebo jiných evropských státech. Macurová (2001) uvádí, že v minulosti byl znakový jazyk často srovnáván nebo ztotožňován s mimikou, gestikulací nebo s pantomimickým zobrazením skutečnosti. Status přirozeného jazyka užívaný v komunikaci neslyšících se objevil na začátku 60. let 20. století. Americký jazykovědec působící na Gallaudetově univerzitě, William Stokoe, poukázal na definiční rysy spojované s lidskými jazyky, na dvojí členění a arbitrárnost. Stokoe uvedl, že tvary, pozice a pohyby jsou ve znakovém jazyce uspořádány do specifické, zvrstvené a komplikované lingvistické struktury. S touto strukturou se pojí obdobné funkce jako se strukturou jazyka mluveného (Macurová, 2001).

V České republice se v první polovině 90 let výzkumy českého znakového jazyka zaměřovaly především na vypracování notačního systému českého znakového jazyka v Institutu pro neslyšící v Berouně. Ředitel tohoto zařízení inicioval zájem české lingvistiky o český znakový jazyk nejen z pohledu lingvistického, ale především jako přínos pro práci s neslyšícími dětmi. Tato instituce otvírala české společnosti svět nových názorů na hluchotu i na vzdělání neslyšících (Macurová, 2008).

Od druhé poloviny 90. let 20. století se jazyky a komunikace českých neslyšících je veden výzkum týkající se českého znakového jazyka v Ústavu českého jazyka a teorie komunikace filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Z lingvistického hlediska jsou zde popisovány a analyzovány čtyři okruhy otázek. Prvním okruhem otázek je obecná problematika intrakulturní a interkulturní komunikace českých neslyšících. Druhá oblast řeší psanou češtinu českých neslyšících v aspektu produkčním i recepčním. Část otázek se zabývá českým znakovým jazykem a jeho strukturou a fungováním v aplikacích. Poslední okruh otázek analyzuje českou situaci ve výchově a vzdělávání dětí a mládeže s vadou sluchu v synchronním i diachronním pohledu. Tyto široce vymezené otázky souvisí se zaměřením oboru Čeština v komunikaci neslyšících, který byl pro zájemce o studium poprvé otevřen na filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze v roce 1998. Studenti jednooborového studia Český jazyk a literatura absolvovali už v roce 1996 tzv. mezioborový doplněk zaměřený na problematiku jazyka a komunikace neslyšících. Náplní studia je i analýza postojů k českému znakovému jazyku a především změna těchto postojů mezi vzdělavateli neslyšících. Východiskem je především integrace „sjednocovat, sjednotit, spojovat, spojit“ slyšící a neslyšící Čechy. To lze v případě, kdy čeští neslyšící

budou mít stejný přístup ke vzdělání nebo alespoň srovnatelný přístup k informacím (Macurová, 2008).

### 5.1.3 Popis českého znakového jazyka

Lingvistika se znakovými jazyky zabývá jako přirozenými jazyky neslyšících v rámci tzv. *sign linguistics* (lingvistiky znakových jazyků). Heslo „znakový jazyk“ je spojováno a zařazováno jako samostatné různě rozsáhlé heslo ve všech současných reprezentativních lingvistických encyklopediích a slovnících. Materiál o znakovém jazyce se stále častěji užívá i v pracích orientovaných obecně lingvisticky, sociologicky nebo psycholingvisticky (Macurová, 2001).

Znakový jazyk je jiný než čeština i jiné světové jazyky. Český znakový jazyk je stejně jako ostatní znakové jazyky jazykem vizuálně-motorickým. Jazyk je produkován pohyby rukou, těla a ústy mluvčího a přijímán zrakem recipienta (Servusová, 2008).

Tento jazyk se dále promítá i do jiných charakteristik, které jsou z vizuálněmotorického způsobu existence více či méně přímo odvozené. Nejnápadnější z nich jsou nepochybně simultánnost a jeho existence v trojdimenzionálním prostoru. Právě tyto charakteristiky pak stojí v základu všech podrobnějších popisů znakových jazyků (Macurová, 2001).

#### **Simultánnost**

Simultánnost uvádí Macurová (2001) za základní odlišnost od mluvených jazyků. V mluvených jazycích se jednotky (hlásky, slova, věty) kladou v řadě jedna za druhou, jejich uspořádání je sekvenční, lineární. Ve znakových jazycích se některé výrazy také kladou a i jsou vnímány lineárně, ale jiné výrazy můžeme produkovat současně, v jednom okamžiku, jakoby „nad sebou“. Tento děj probíhá proto, že ve znakových jazycích jsou k dispozici dvojí nosiče významu. Manuální nosič významu nese význam prostřednictvím tvaru, pohybu a pozicemi ruky. Nemanuální nosič je nesen mimikou, pohyby a pozicemi hlavy a horní částí trupu. Oba typy nosičů mohou být produkovány a vnímány současně (Macurová, 2001).

#### **Trojrozměrný prostor**

Vedle simultánnosti je typickým rysem znakových jazyků jejich existence v trojrozměrném prostoru a jejich prostorová organizace. Zrakem vnímaný jazyk založený na

tvarech, pozicích a pohybech se „uskutečňuje“ v tzv. znakovacím prostoru. Tento prostor je ohraničen zhruba temenem, rozpaženými lokty a žaludkem. Znakovací prostor slouží především jako pole pro textovou (ko)referenci. Zároveň slouží pro vyjadřování syntaktických vztahů a některých gramatických kategorií, osoby, čísla a času. Ve znakovacím prostoru dochází k ukotvení vizuálně motivovaných znaků a obrazných vyjádření. Jazykovědci někdy rozlišují dva typy prostorů, tzv. prostor topografický a syntaktický. V topografickém prostoru se mapuje, kopíruje prostorové uspořádání reálného světa, o němž se vypovídá. Syntaktický prostor je utvářený jen v jazyce a jazykem, bez vztahu k „reálu“ (Macurová, 2001).

## **Inkorporace**

Langer (2008) uvádí, že simultánnosti a existenci trojrozměrného prostoru se týká v běžné komunikaci inkorporace. Pojmem „inkorporace“ je v českém znakovém jazyce značen jako pronikání do jiných hodnot významů jednotlivých slovníkových tvarů znaků českého znakového jazyka (Langr, 2008).

Podle Macurové (2001a In Servusová, 2008, s. 44) je inkorporace: „*proces, při němž se do základního znaku včlení jiný znak, tzn., že ze dvou základních znaků vznikne pouze jeden*“. V českém znakovém jazyce (Langr, 2008) se používá několik druhů inkorporace:

- **Inkorporace času** (např. slovní spojení „minulý týden“ lze v českém znakovém jazyce vyjádřit jedním integrovaným znakem složeným z modifikovaných znaků MINULÝ a TÝDEN).
- **Inkorporace počtu** (např. „tři hodiny“, „dva měsíce“, „čtyři roky“).
- **Inkorporace způsobu** (např. „rychlá/pomalá jízda na kole“).
- **Inkorporace předmětu do slovesa** (např. „pít vodu z láhve/kohoutku/hrníčku“, „holit se strojkem/břitvou“).
- **Inkorporace směru** (např. „vrátit mně/někomu“, „ptát se mne/někoho“).
- **Inkorporace záporu** (např. při sdělení významu „nemám“ současnou artikulací znaku „mám“ a otáčením hlavou ze strany na stranu). V českém znakovém jazyce se inkorporace podílí i na vyjadřování gramatické složky sdělení (Langr, 2008).

## Klasifikátory v českém znakovém jazyce

Klasifikátory představují skupinu prostředků, které jsou rozšířené jak v mluvených jazycích, tak v jazycích znakových. Jsou to prostředky, které se pojí se jménem a slouží k zařazení předmětu do určité skupiny předmětů. Tyto skupiny předmětů mají společné nebo podobné vlastnosti např. tvar, materiál, velikost, tloušťka, uspořádání, obvod či objem (Tikovská, Kuchařová, 2005).

Motejzíkova považuje za klasifikátor: „ *takový prostředek, který nahrazuje jméno, odkazuje na nějaké rysy referenta a funguje ve znacích s funkcí sloves pohybu i umístění a podílí se na stavbě přísudku, predikátu*“ (2006 In Servusová, 2008, s. 46). Autorka klasifikátory dělí na klasifikátory celého předmětu, částí těla a klasifikátory držení. Jiné rozdělení uvádí Tikovská (2006).

Klasifikátory českého znakového jazyka podle Tikovské:

- **Klasifikátory zastupující osoby** - podle autorčina názoru se jedná o nejpoužívanější a hlavní kategorii klasifikátorů. V rámci této kategorie klasifikátory zastupují osoby určitého (1 až 5 osob) nebo neurčitého počtu (několik či mnoho osob).
- **Klasifikátory zastupující zvířata** - jsou zastoupeny specifickým klasifikátorem (pozicí ruky) např. pes, kočka. Mnohem častěji se užívá zastoupení zvířat prostřednictvím určité části jejich těla, většinou dolních končetin, nebo jejich činností.
- **Klasifikátory zastupující věci** - v této kategorii Tikovská rozděluje klasifikátory do čtyř skupin. První skupinu tvoří dopravní prostředky a zbývající tři skupiny se rozdělují podle jejich tvaru - předměty kulaté, obdélníkové a válcovité (Tikovská, 2006).

## Slovesa českého znakového jazyka

Za jednu oblast, která je od mluvených jazyků natolik odlišná, že nemůže být uchopena terminologickým aparátem tradiční lingvistiky, je oblast sloves. Označování typů sloves není jednotné. Rozdílná jsou také kritéria, na jejichž základě se slovesa do jednotlivých tříd zařazují (Macurová 2001). Slovesa českého znakového jazyka rozděluje Servusová (2008) do tří skupin.

V první skupině jsou slovesa prostá, která svůj tvar ve větě nemění a existují stále ve stejném tvaru (např. MÍT RÁD, MILOVAT, DĚKOVAT). Slovesa shodová jsou ve druhé skupině a maximálně využívají gramatikalizovaného prostoru, „*své argumenty vyjadřují tato slovesa (v různé míře a různým způsobem) změnou svého tvaru.*“ (např. VRÁTIT, DÍVAT SE, NAVŠTÍVIT). Prostorová slovesa proměňují ve větě své tvary, a tak podávají „*informace o umístění děje nebo stavu, o pohybu objektu a často vyjadřují prostředek.*“ (např. HOLIT SE, MÝT SE, OPEROVAT, UHODIT), (Servusová, 2008).

### Český znakový jazyk a zájmena

Český znakový jazyk má víc osobních zájmen než čeština a navíc nerozlišuje u třetí osoby rod. Vedle tvarů pro množné číslo má také tvary pro číslo dvojné, trojné a čtverné. Jejich prostřednictvím se vyjadřuje nějaký vymezený počet větší než 1, tj. dva, tři, čtyři, srov. v typech výrazů jako MY-DVA, ONI-TŘI apod. Zájmena českého znakového jazyka poskytují oproti českému jazyku informaci "navíc". Je to informace o referentovi, kde je v znakovacím prostoru situován, k němuž se zájmena odkazují. To je velmi důležité pro rozvíjení mechanismu textového odkazování. Český znakový jazyk vyjadřuje jednoznačně různé typy množného čísla - plurálu, zvláště tzv. plurálu exkluzivního a plurálu inkluzivního. Explicitně vyjadřuje, že "my" odkazuje k "já + ty" a zahrnuje tedy do "my" adresáta - plurál inkluzivní. Nebo plurál exkluzivní, kdy adresáta vylučuje "já + on, resp. ona nebo oni" (Bímová a Macurová, 2001).

### Číslovky v českém znakovém jazyce

Český znakový jazyk disponuje obrovským množstvím číselných znaků. Například číslicí SEDM je možné artikulovat mnoha různými způsoby. Číslovka SEDM bude jinak vypadat ve spojení s českým významem *sedm korun*, jinak ve spojení *sedmé místo na turnaji*, jinak při udání času (Servusová, 2008). R. Nováková a H. Šebková (2008) rozdělují číslovky do čtyř skupin na základě významového kritéria. Číslovky dělí na základní, řadové, násobné, speciální a dále je rozdělují podle formálního kritéria na podskupiny. **Číslovky základní** se znakují v neutrálním prostoru před tělem, dominantní rukou se ukazují číslovky 1-5, číslovky 6-10 oběma rukama. **Číslovky řadové** se artikulují v neutrálním prostoru a nesou význam nějakého pořadí. V českém znakovém jazyce existují tři typy řadových číslovek lišící se formou a významovými oblastmi použití. Význam násobnosti nebo opakování děje mají **číslovky násobné** - čtyřikrát nemocný,

čtyřikrát denně, čtyřnásobné množství, počtvrté nemocný. **Číslovky speciální** se užívají ve speciálních kontextech - čtyřka z angličtiny, v roce 2004 (Servusová, 2008).

### **Specifické znaky českého znakového jazyka**

V lexikální zásobě českého znakového jazyka lze nalézt velké množství znaků nemající v českém jazyce jednoslovný ekvivalent. „*Specifické znaky tvoří v rámci znakového jazyka zvláštní skupinu znaků, které se vyznačují tím, že v sobě velmi často nesou nějakou emoci, pozitivní či negativní, vyjadřují různé stavy lidské psychiky nebo osobní postoj mluvčího k něčemu a jejich hodnocení. Odtud také pramení nesnadná uchopitelnost významů jednotlivých znaků*“ (Motejzíkova, 2003 s. 218).

Součástí specifických znaků je jejich nemanuální složka, vedle mimiky, pohybů horní části těla, znaky často obsahují určitý orální komponent. Orální komponent není odvozen z mluveného jazyka, nejedná se o artikulované slovo, které je podobné českému znaku. Orálním komponentem se rozumí takový vizuální obraz, který je vytvářen ústy v průběhu produkce znaku. Komponent je stálý, neměnný výraz v obličeji a mimika se může měnit podle kontextu situace, kde se znak používá. Bez příslušného orálního komponentu ztrácí znak smysl, je agramatický. Příkladem orálních komponentů jsou široce otevřená ústa ve tvaru hlásky „o“; pevně zavřená ústa; koutky úst staženy dolů; vypláznutý jazyk; vibrující rty; rty se krátce otevrou a pevně zavřou; vyceněné zuby (Motejzíkova, 2003).

Specifické znaky patří do mateřského jazyka Neslyšících a jsou součástí gramatiky českého znakového jazyka. Výskyt těchto znaků je dosti častý a i v jedné výpovědi se může objevit několik specifických znaků najednou. Tyto znaky se používají téměř výhradně v interkulturní komunikaci Neslyšících (tj. v komunikaci mezi dvěma a více lidmi, kteří sdílejí stejnou kulturu a jazyk, v tomto případě mezi Neslyšícím, v komunikaci uvnitř jedné kultury), (Vysuček, 2004).

Specifickými znaky se zabýval Vysuček ve své diplomové práci *Specifické znaky* v roce 2009. Autor v diplomové práci shromáždil 90 nepopsaných specifických znaků, které se užívají v přirozené komunikaci Neslyšících. U všech specifických znaků uvádí příklady různých výpovědí, v nichž se znaky použily a vyhodnocuje jejich obecný význam (Vysuček, 2009).

#### 5.1.4 Neslyšící s velkým „N“

Mezi námi žijí lidé, kteří sami sebe označují za Neslyšící (s velkým písmenem N), a cítí se být, respektive jsou, příslušníky kulturní a jazykové menšiny Neslyšících. O příslušnosti nerozhoduje žádné objektivní medicínské hledisko, nýbrž výlučně osobní identifikace člověka s jazykem a kulturou. Čeští Neslyšící považují za svůj primární komunikační kód český znakový jazyk a ztotožňují se s kulturou českých Neslyšících. Jazykovou a kulturní menšinu z nich dělá existence znakového jazyka, podobné osudy a problémy, historie a často i společné vnější nepřátelé. Neslyšící jsou jednou z nejsoudržnějších menšin vůbec. Stmeluje je velmi snadná vzájemná komunikace a naopak velmi nesnadná komunikace a tisíce každodenních nedorozumění s vnějším světem (Hudáková a Myslivečková, 2005)

Prvním důležitým krokem k příslušnosti do komunity neslyšících je přijetí nového člena. Ladd (Ladd, 2003 In Kosinová2008) uvádí tři základní cesty, které vedou k členství v komunitě Neslyšících:

- být neslyšícím dítětem neslyšících rodičů anebo zdědit hluchotu v třetí generaci,
- vzdělávat se ve škole pro neslyšící nebo být jejím absolventem,
- nenavštěvovat a neabsolvovat školu pro neslyšící, ale volný čas věnovat setkáváním s komunitou neslyšících.

Kosinová (2008) mezi další charakteristiky českých Neslyšících řadí místa jejich setkávání. Střední a starší generace se nejčastěji setkává v klubech neslyšících. Mladší Neslyšící se scházejí více soukromě na sportovních a společenských akcích. V této komunitě je velmi rozšíření umění, které má svou dlouholetou tradici. Na různých festivalech, přehlídkách je velká část programu naplňována uměleckým vystoupením Neslyšících. Součástí kultury Neslyšících jsou dále například povídky založené na znakovém jazyce, divadlo, hry a vizuální umění. Nezastupitelné místo zde má humor a anekdoty (Kosinová, 2008). Anekdota Neslyšících se vztahují především k jejich vztahu ke slyšícím lidem a k vzájemným komunikačním problémům a nedorozuměním. Většinou humorně pohlízejí na své nevýhody ve slyšícím světě plný zvukových podnětů (Holcomb, 1994 In Kosinová, 2008)

## **6 Současné využití českého znakového jazyka na základních školách pro sluchově postižené**

Vzhledem k významnému postavení českého znakového jazyka ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením je důležité zmapovat jeho užívání jako komunikačního prostředku na základních školách pro sluchově postižené.

### **6.1 Cíl výzkumného šetření**

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda je v současné době český znakový jazyk ve školách pro sluchově postižené využíván a jaké faktory ovlivňují jeho upřednostňování při komunikaci během výuky. Český znakový jazyk je pro sluchově postižené žáky nezbytným základem k zvládnutí psaného a posléze mluveného českého jazyka. Vytváří přirozené předpoklady k jazykovému vývoji a přispívá ke zkvalitnění výchovně vzdělávacího procesu. Český znakový jazyk je jediným jazykem, který dovoluje žákům s těžkým sluchovým postižením získat a osvojit si jazyk ve všech čtyřech jazykových rovinách. Tento jazyk umožňuje objevovat jazykovou komunikaci ve stejném věku, jako je tomu u slyšících dětí, kteří mají pozitivní výukové prostředí. Tento jazyk je přirozeným komunikačním kódem s vlastním lexikonem a gramatikou a není odvozen od jazyka mluveného.

Cíl výzkumného šetření: Zmapovat využití českého znakového jazyka ve vzdělání žáků se sluchovým postižením.

Na základě tohoto sledovaného cíle byly formulovány níže uvedené tři výzkumné otázky.

Výzkumné otázky:

1. Ovlivňuje úroveň jazykových kompetencí v českém znakovém jazyce pedagoga volbu komunikačního systému užívaného ve výuce žáků se sluchovým postižením?
2. Lze sledovat rozvoj jazykových kompetencí v českém znakovém jazyce žáků se sluchovým postižením v průběhu vzdělávání na základních školách pro sluchově postižené?
3. Používá asistent pedagoga v základní škole pro sluchově postižené při komunikaci s žáky vždy český znakový jazyk?

## **6.2 Metodologie výzkumného šetření**

Vzhledem k předpokládanému menšímu počtu probandů byl zvolen kvalitativní design výzkumného šetření. Nástrojem tohoto šetření byla vybrána explorativní metoda získávání informací prostřednictvím dotazníku. Dotazník byl pro výzkum zvolen pro snadné získání informací od velkého počtu jedinců v krátkém čase s malými náklady. Tato metoda má i snadnější vyhodnocování dat a je anonymní. Nevýhodou dotazníkové metody je jeho nízká návratnost, což bylo v tomto případě výzkumu potvrzeno. Další nevýhodou dotazníku je jeho nízká pružnost, kdy v některých položených otázkách nelze klást doplňující otázky.

V dotazníku použitém v tomto výzkumném šetření, byly formulovány otázky s cílem zjistit využití českého znakového jazyka ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Sběr dat na školách probíhal anonymně. Podmínkou pro výběr respondentů bylo, že učí na základní škole pro sluchově postižené v České republice. Do výzkumného vzorku nebyli zařazeni respondenti - pedagogové, působící na třetím stupni vzdělávání žáků se sluchovým postižením (SŠ, SOU, OU). Na těchto školách jsou studenti připravováni do běžného života, kde je užívání českého znakového jazyka značně omezeno.

Úvodní část dotazníku obsahovala informace o cíli výzkumu a anonymní formě zpracování dotazníku a o jeho způsobu vyplnění. Hlavní část dotazníku obsahovala 23 otázek. Otázky byly jak uzavřené, tak i polouzavřené a otevřené. Uzavřené otázky č. 5, 8,

12, 14, 16, 17, 19, 21, 22, 23. Otevřené otázky v dotazníku č. 1, 2, 4, 6, 9, 18. Polozavřené otázky č. 3, 7, 10, 11, 13, 15, 20. Úplné znění dotazníku lze nalézt v příloze č. 1

### **6.3 Výzkumný vzorek**

Dotazník byl určen pro učitele základních škol pro sluchově postižené, které ve svém školním vzdělávacím programu mají uvedeno, že uplatňují ve vzdělávání svých žáků bilingvní přístup. Podrobnější informace k vybraným školám, které byly osloveny v rámci výzkumného šetření lze nalézt v kapitole 3.1.4. Základní školy pro sluchově postižené.

V první fázi výzkumného šetření od února do března 2016 byli telefonicky kontaktováni ředitelé či zástupci vybraných škol pro sluchově postižené a byli požádáni o spolupráci v rámci dotazníkového šetření. Žádost o spolupráci odmítly vyplnit dvě školy pro sluchově postižené (Hradec Králové, Ostrava). Osobní formou bylo rozdáno třicet dotazníků pedagogům na základních školách v Praze 5 - Holečkova, v Praze 5 - Výmolova a v Brně. Na těchto školách bylo pedagogy vyplněno celkem 22 dotazníků. Poštou bylo posláno deset dotazníků do základní školy pro sluchově postižené v Českých Budějovicích a stejný počet do Valašského Meziříčí. Z těchto škol se vrátilo 14 vyplněných dotazníků z každé školy sedm. Do základní školy pro sluchově postižené v Plzni byly elektronicky poslány dva dotazníky, které byly taktéž vráceny vyplněné. Na této škole mají pouze dvě třídy, kde využívají český znakový jazyk. Zasláných deset dotazníků do Olomouce se nevrátilo. Celkově bylo rozdáno a rozesláno **62 dotazníků**, přičemž vyplněno a vráceno bylo z tohoto počtu celkem **38 dotazníků**, jejichž údaje získané z jednotlivých odpovědí na položené otázky byly dále zpracovány a analyzovány. Toto vyhodnocení lze nalézt v následující podkapitole.

## **6.4 Analýza zkoumaných výsledků**

V následujícím textu jsou zpracovány odpovědi respondentů na výzkumné otázky zjištěné v dotazníkovém šetření. Jednotlivé výsledky výzkumného šetření jsou znázorněny do grafů s příslušným komentářem.

Do výzkumného šetření bylo zapojeno 18 pedagogů (42%), kteří pracují na 1. stupni ZŠ. Z 2. stupně ZŠ se zapojilo 16 pedagogů (47%). Současně na prvním a i druhém stupni základní školy pro sluchově postižené působí 4 pedagogové (11%).

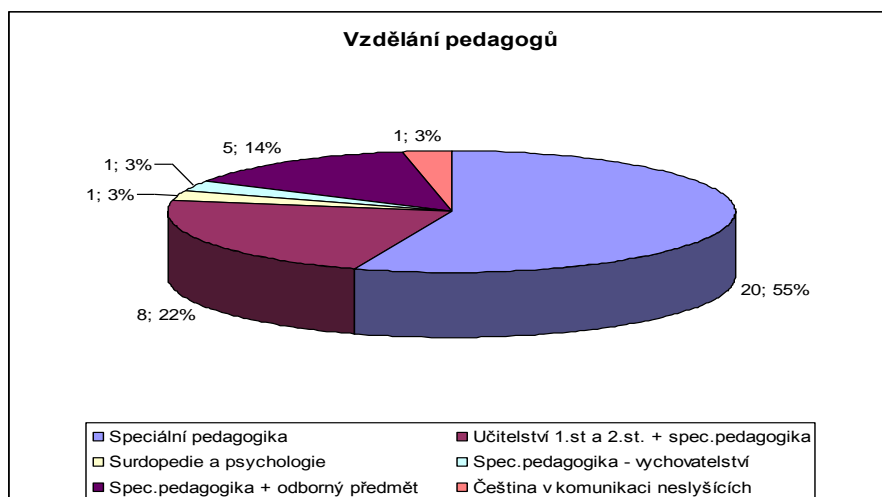
### **1. Výzkumná otázka**

**Ovlivňuje úroveň jazykových kompetencí v českém znakovém jazyce pedagoga volbu komunikačního systému užívaného ve výuce žáků se sluchovým postižením?**

K této výzkumné otázce směřovaly níže uvedené otázky dotazníku, které jsou doplněné grafy znázorňující získané odpovědi ze strany sledovaných respondentů s připojeným příslušným komentářem.

**Dosažené vzdělání pedagogů? (Otázka č. 1)**

**Graf 1**



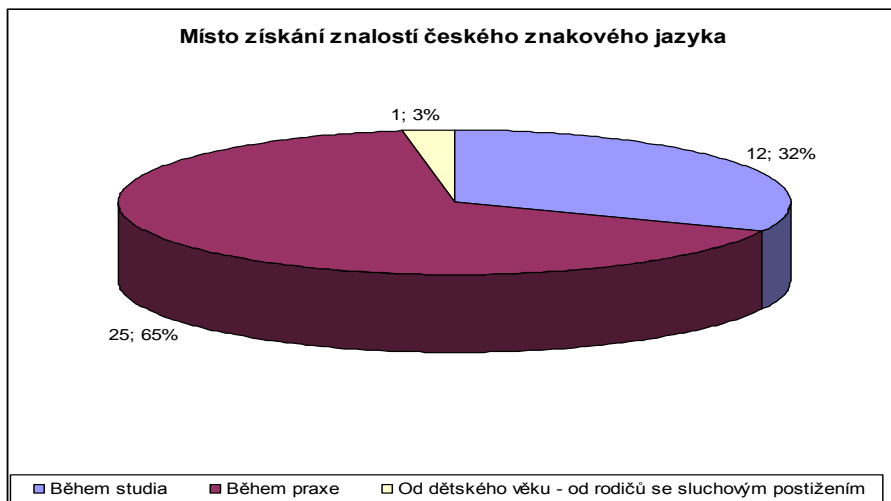
Zdroj: výzkumné šetření 2016

Vzdělání pedagogů na základních školách pro sluchově postižené je velmi důležité pro získání odborných znalostí o problematice sluchového postižení. Pro některé respondenty je studium prvním místem získání znalostí o českém znakovém jazyce. Získané teoretické a praktické znalosti o tomto komunikačním systému není na vysokých školách vždy až tak rozsáhlé díky omezeným možnostem některých fakult. Nabyté jazykové kompetence v českém znakovém jazyce, se kterými pedagog nastupuje před sluchově postižené žáky, je nutné si proto nadále rozšiřovat.

Vysokoškolské vzdělání z dotazovaných škol má všech 36 respondentů, zbývající dva respondenti otázku nevyplnili. Nejvyšší počet tvoří skupina pedagogů, kteří dosáhli vysokoškolského vzdělání v oboru speciální pedagogika, a to 20 (55%) respondentů. Učitelství na 1. a 2. stupni vystudovalo 8 pedagogů (22%), 5 (14) pedagogů má vystudovanou speciální pedagogiku a odborný předmět (přírodovědný a humanitní). Malou skupinu po 1 respondentovi tvoří vystudovaný obor: surdopedie a psychologie (3%), speciální pedagogika – vychovatelství (3%) a čeština v komunikaci neslyšících (3%).

**Český znakový jazyk jste se naučil/a? (Otázka č. 21)**

**Graf 2**

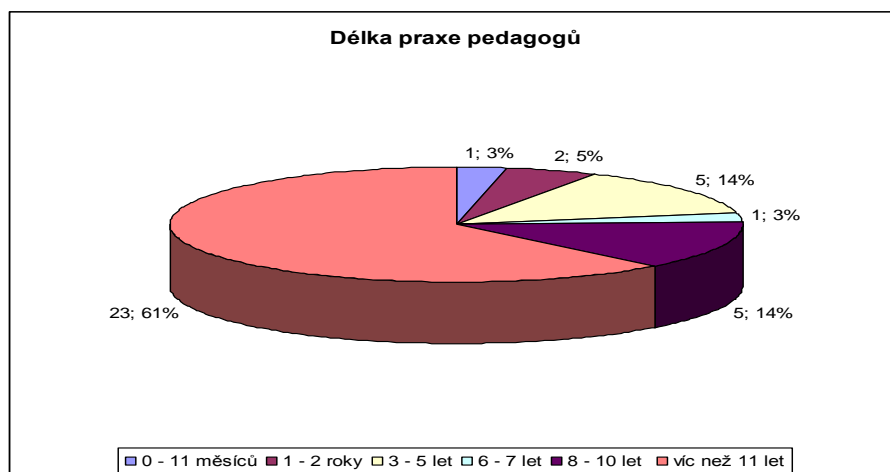


Zdroj: výzkumné šetření, 2016

Z grafu je patrné, že pedagogové získávají povědomí o českém znakovém jazyce, až když se setkají s neslyšícími. Z dotazovaných respondentů 65% odpovědělo, že se český znakový jazyk naučili až během své praxe. V průběhu studia se český znakový jazyk naučilo 12 respondentů (32%) a 1 respondent (3%) se naučil český znakový jazyk od svých rodičů se sluchovým postižením.

**Jak dlouho pracujete s dětmi se sluchovým postižením? (Otázka č. 3)**

**Graf 3**



Zdroj: výzkumné šetření, 2016

Otázka č. 3 zjišťovala praxi pedagogů na základních školách pro sluchově postižené. Délka praxe pedagogů se odráží na znalostech a vědomostech o českém

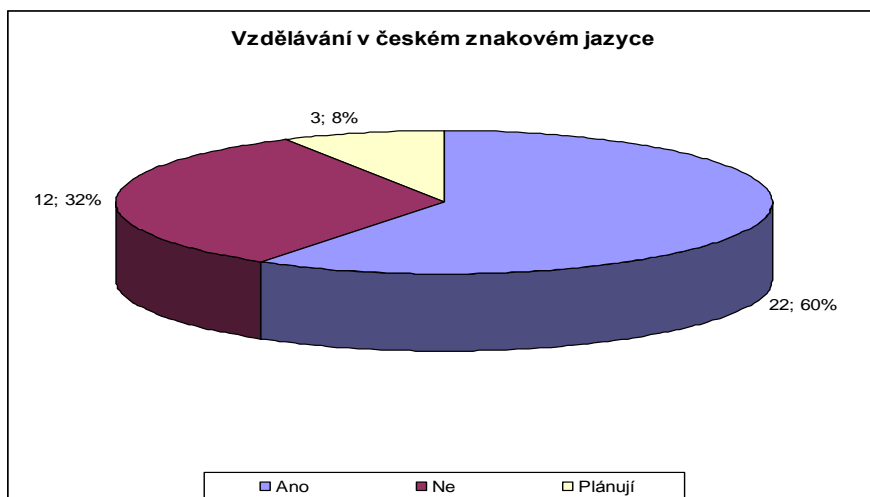
znakovém jazyce. Pedagogové získávají během let zkušenosti, které přispívají ke zkvalitnění výuky žáků se sluchovým postižením.

Většina pedagogů – 23 respondentů (61%) se řadí mezi pedagogy s praxí více než 11 let. Nejdelší délku praxe uvedla jedna respondentka, která vyučuje žáky se sluchovým postižením již 39 let. 8 – 10 let pracuje na těchto školách pět pedagogů (14%), stejný počet mají pedagogové (14%) s praxí 3 – 5 let. Dva pedagogové (5%) uvedli, že působí ve škole dva roky Praxi mezi 6 – 7 lety zapsal 1 respondent (3%), stejně tomu bylo u praxe do jednoho roku 1 respondent (3%).

V průběhu let docházelo ke zkvalitňování vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Přispěly k tomu změny v zákonech, které směřovaly k dětem, žákům a studentům se sluchovým postižením. Těmto změnám se musí přizpůsobit i pedagog, který pracuje s těmito žáky. Další vzdělávání a rozšiřování znalostí v českém znakovém jazyce přináší pedagogovi kompetenci v jazyce, který je mateřským jazykem neslyšících.

#### Vzděláváte se ve volném čase v českém znakovém jazyce? (Otázka č. 20)

Graf 4



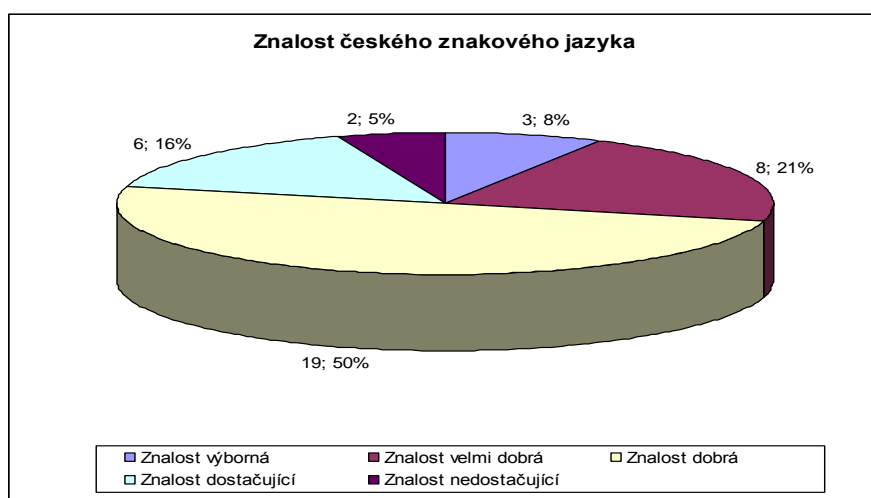
Zdroj: výzkumné šetření, 2016

22 respondentů (60%) uvedlo, že ve volném čase si rozšiřují znalosti v českém znakovém jazyce. Je patrné, že pedagogové se sebevzdělávají a chtějí rozumět svým žákům se sluchovým postižením v co nejvyšší míře. Menší počet respondentů 12 (32%) se ve volném čase dále nevzdělává. Pouze 3 respondenti (8%) plánují navštívit kurz v příštím školním roce. Vzdělávání probíhá nejčastěji různou formou kurzů na škole, kde působí. Zde je vidět, že i školy, kde respondenti pracují, dbají na rozšiřování jazykových kompetencí v českém znakovém jazyce u svých učitelů.

V doplňující otázce respondenti dále uvedli některé instituce, které umožňují zvyšovat úroveň schopnosti komunikace v českém znakovém jazyce. Dotazování respondenti uvedli vzdělávací zařízení jako je Pevnost, Trojrozměr a Českou komoru tlumočnicků znakového jazyka. K rozšiřování znalostí českého znakového jazyka slouží pedagogům i sledování zpráv v českém znakovém jazyce a CD kurzy znakového jazyka.

**Jaká je Vaše znalost českého znakového jazyka, prosím napište. (Otázka č. 22)**

**Graf 5**



Zdroj: výzkumné šetření, 2016

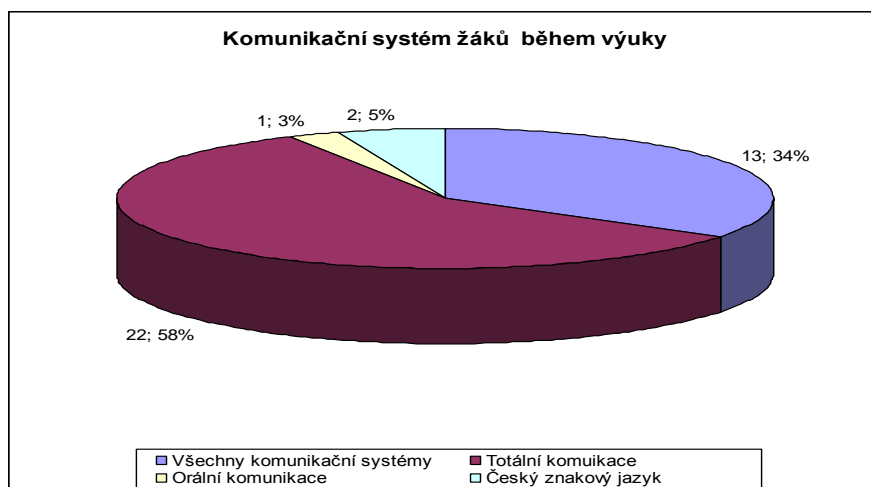
Možnost ohodnotit své znalosti českého znakového jazyka využilo všech 38 respondentů. Vlastní znalost českého znakového jazyka ohodnotili pedagogové:

- Znalost výborná - 3 respondenti (8%)
- Znalost velmi dobrá - 8 respondentů (21%)
- Znalost dobrá - 19 respondentů (50%)
- Znalost dostačující - 6 respondentů (16%)
- Znalost nedostačující - 2 respondenti (2%)

Na základě tohoto zjištění lze předpokládat, že učitelé mohou dávat přednost ve výuce totální komunikaci před znakovým jazykem i z toho důvodu, že ví o svých nedostatcích v tomto jazyce. Nedostatků v tomto jazykovém kódu jsou si, jak je patrné, respondenti vědomi a snaží se je zlepšovat. Zde je nutné počítat s tím, že subjektivní hodnocení dosažené úrovně hodnotili sami respondenti.

### Jaký komunikační systém používáte ve třídě během výuky? (Otázka č. 7)

Graf 6



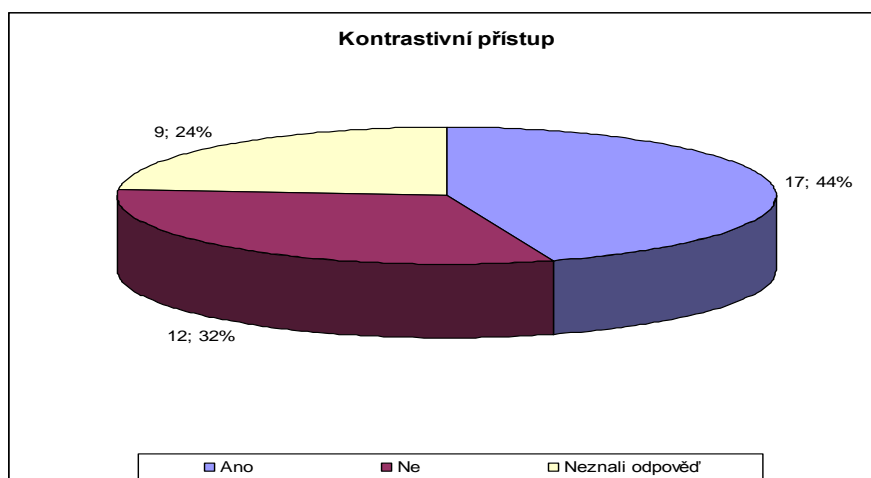
Zdroj: výzkumné šetření, 2016

Z dotazníkového šetření bylo zjištěno, že během výuky se ve 22 třídách nejvíce používá systém totální komunikace (58%). Ve 13 třídách používají pedagogové při výuce všechny komunikační systémy (34%) – český znakový jazyk, znakovaná čeština, totální komunikace a orální komunikace. Pedagogové doplňovali, že tyto možnosti volí podle dané situace. Český znakový jazyk (5%) se užívá při vzdělávání ve 2 třídách. Naproti tomu systém orální komunikace (3%) se používá jen v jedné třídě. Z výše uvedených odpovědí tedy vyplývá, že ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením není jednoznačně upřednostňován pouze český znakový jazyk. Tento výsledek může být ovlivněn složením žáků ve třídě a mírou jejich sluchového, případně dalšího souběžného postižení. Upřednostňování totálního komunikačního systému souvisí i s úrovní jazykových kompetencí v českém znakovém jazyce. Z výše uvedených výsledků je patrné, že samotní pedagogové nehodnotí své kompetence v tomto jazyce jako výborné, ani velmi dobré.

**Při vyučování českého jazyka/jazyka a jazykové komunikace začleňují i gramatiku českého znakového jazyka (kontrastivní přístup).**

(Otázka č. 23)

**Graf 7**



Zdroj: výzkumné šetření, 2016

Kontrastivní lingvistiku lze definovat jako studium dvou či více jazyků z hlediska srovnávání jejich systémů co do strukturních rozdílů, ale i podobností. Kontrastivní přístup se využívá pro výuku psané češtiny pro neslyšící. Jedná se o srovnání českého znakového jazyka jako primárního jazyka a psané formy češtiny jako jazyka druhého, cílového. Neslyšící učitel se nejčastěji podílí na výuce psané češtiny spolu se slyšícím kolegou. Dochází k propojení obou jazykových systémů. Ideální je, pokud jsou oba pedagogové kompetentní v obou jazycích.

Gramatiku českého znakového jazyka začleňuje do výuky jazyka českého celkem 17 respondentů (44%). Kontrastivní přístup nepoužívá při výuce 12 respondentů (32%) a 9 respondentů (24%) se neumělo vyjádřit.

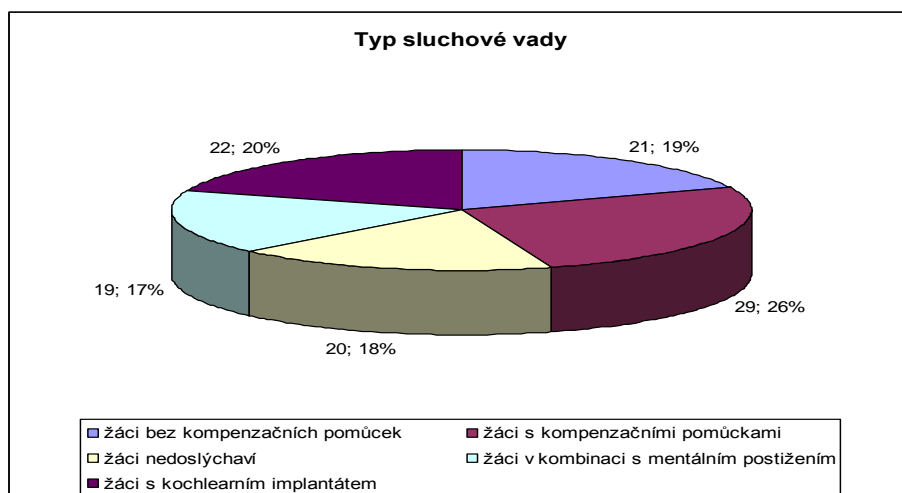
## **2. Výzkumná otázka**

**Lze sledovat rozvoj jazykových kompetencí v českém znakovém jazyce žáků se sluchovým postižením v průběhu vzdělávání na základních školách pro sluchově postižené?**

Tuto výzkumnou otázku sledovaly níže uvedené otázky doplněné vyhodnocením získaných odpovědí.

**Jaký typ sluchové vady mají vaši žáci? (Otázka č. 5)**

**Graf 8**



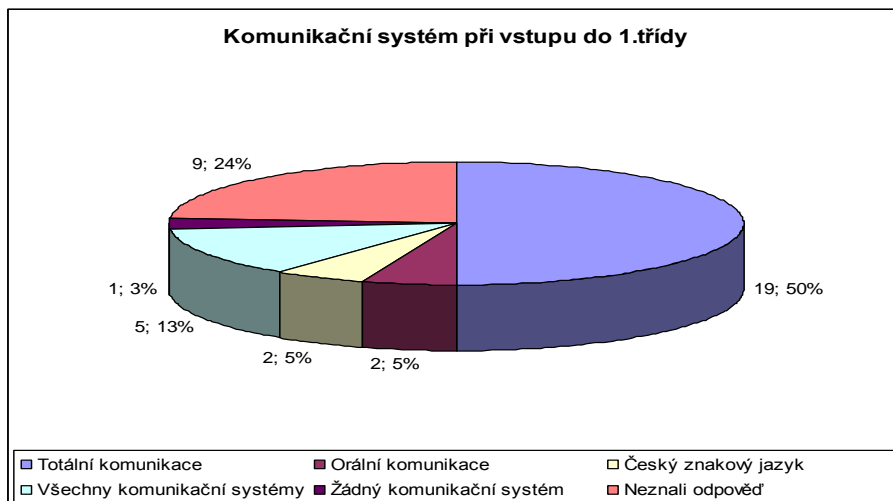
Zdroj: výzkumné šetření, 2016

Z 100% žáků, které učí sledovaní pedagogové, je nejvíce 29 žáků (26%) s těžkým postižením sluchu s kompenzačními pomůckami a 22 žáků (20%) s kochleárním implantátem. Na školách je 21 žáků (19%) s těžkým postižením sluchu bez kompenzačních pomůcek. Ve třídách je 20 žáků (18%) nedoslýchavých. Z dotazníkového šetření byla zjištěna také informace, že jsou ve třídách i žáci se sluchovým a přidruženým mentálním postižením. Z výsledků zároveň vyplynulo, že v případě dvou sledovaných škol pro sluchově postižené je téměř v každé třídě, jeden žák s tímto typem postižení. Celkový počet žáků s mentálním postižením je ve sledovaných školách 19 žáků (17 %).

### **Jaký komunikační systém používali Vaši žáci při vstupu do 1. třídy?**

(Otázka č. 8)

#### **Graf 9**

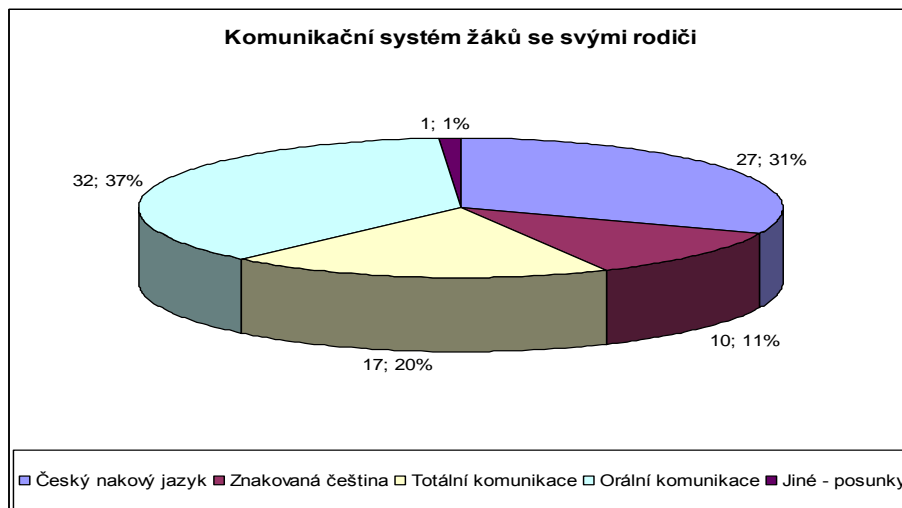


Zdroj: výzkumné šetření, 2016

Celkem 19 pedagogů (50%) uvedlo, že žáci se sluchovým postižením nejvíce používají při nástupu do první třídy systém totální komunikace. 5 respondentů (13%) uvedlo, že děti přicházející do 1. třídy používají všechny komunikační systémy, z čehož lze konstatovat, že se v jejich případě přistupovalo v duchu totální komunikace. 2 respondenti (5%) dále uvedli, že děti při nástupu do 1. třídy používaly orální komunikaci. Český znakový jazyk označili také 2 respondenti (5%). Jeden pedagog uvedl, že jeho žáci ve třídě neměli žádný komunikační systém (3%). 9 respondentů na tuto otázku neodpovědělo.

**Jaký komunikační systém užívají žáci se svými rodiči? (Otázka č. 10)**

**Graf 10**



Zdroj: výzkumné šetření, 2016

Učitelé žáků se sluchovým postižením na tuto otázku odpověděli, že nejvíce žáci komunikují se svými rodiči prostřednictvím orální komunikace 37% - 32 žáků. Český znakový jazyk používá pouze 31% - 27 žáků. Přístup dodržující princip totální komunikace používá 20% - 17 žáků a 11% znakovanou češtinu, což je přepočtu 10 žáků. Jiný komunikační systém, vlastní znaky - jiné posunky, používá jeden žák. Nižší procento uživatelů českého znakového jazyka je zřejmě způsobeno žáky s kombinovaným postižením, kterých na školách pro sluchově postižené stále přibývá.

**Kolik žáků v současné době používá pro komunikaci ve třídách český znakový jazyk? (Otázka č. 9)**

**Graf 11**

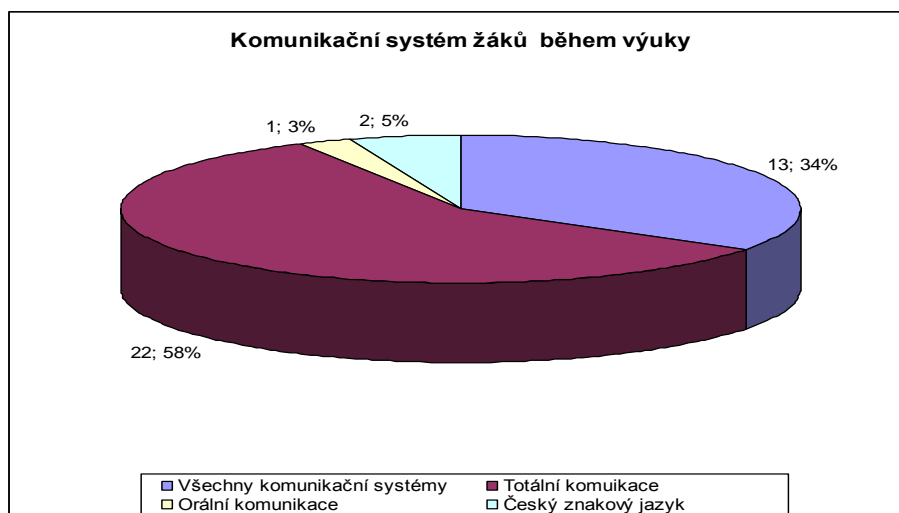


Zdroj: výzkumné šetření, 2016

Podle dotazovaných pedagogů používá ve třídách základních škol pro sluchově postižené, po celkovém sečtení odpovědí, český znakový jazyk 57% žáků (130 žáků). Zbývajících 43% žáků (99 žáků) používá totální komunikaci – zejména pak v kombinaci dva komunikační systémy - znakovanou češtinu a mluvený jazyk.

**Jaký komunikační systém používáte ve třídě během výuky? (Otázka č. 5)**

**Graf 12**



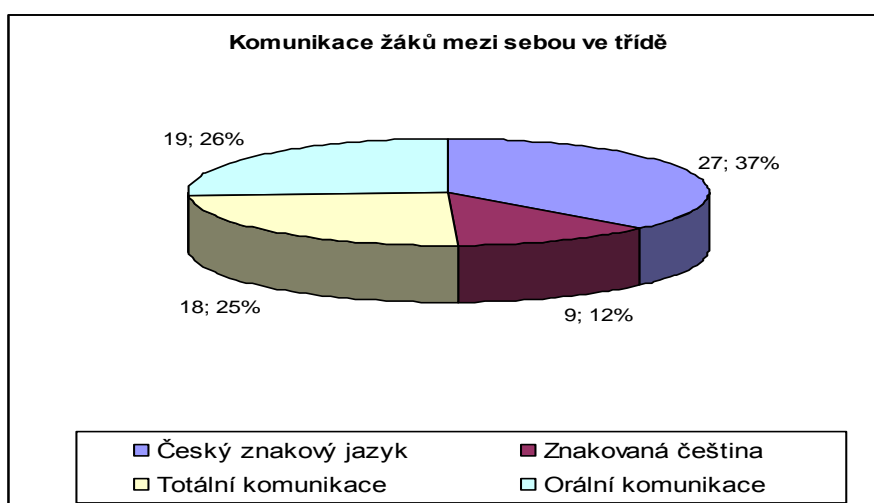
Zdroj: výzkumné šetření, 2016

Z dotazníkového šetření bylo zjištěno, že během výuky se ve 22 třídách nejvíce používá systém totální komunikace (58%). Ve 13 třídách používají pedagogové při výuce

všechny komunikační systémy (34%) – český znakový jazyk, znakovaná čeština, totální komunikace a orální komunikace. Pedagogové doplňovali, že tyto možnosti volí podle dané situace. Český znakový jazyk (5%) se užívá při vzdělávání ve 2 třídách. Naproti tomu systém orální komunikace (3%) se používá jen v jedné třídě. Z výše uvedených odpovědí tedy vyplývá, že ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením není jednoznačně upřednostňován pouze český znakový jazyk.

### Jak komunikují žáci mezi sebou ve třídě? (Otázka č. 11)

**Graf 13**



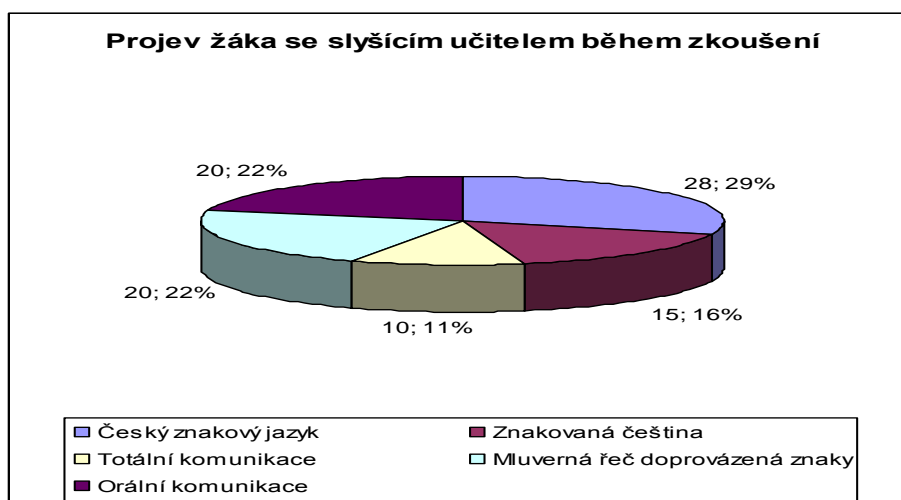
Zdroj: výzkumné šetření, 2016

Žáci se sluchovým postižením komunikují ve třídách na základních školách pro sluchově postižené nejvíce českým znakovým jazykem, celkem je to 37% - 27 žáků. Orální komunikaci volí 26% - 19 žáků a o jedno procento méně 25% - 18 žáků používá mezi sebou při komunikaci systém totální komunikace. Nejméně žáci mezi sebou používají znakovanou češtinu 12% - 9 žáků.

### Jaký je samostatný projev žáka se slyšícím učitelem během zkoušení?

(Otázka č. 16)

**Graf 14**



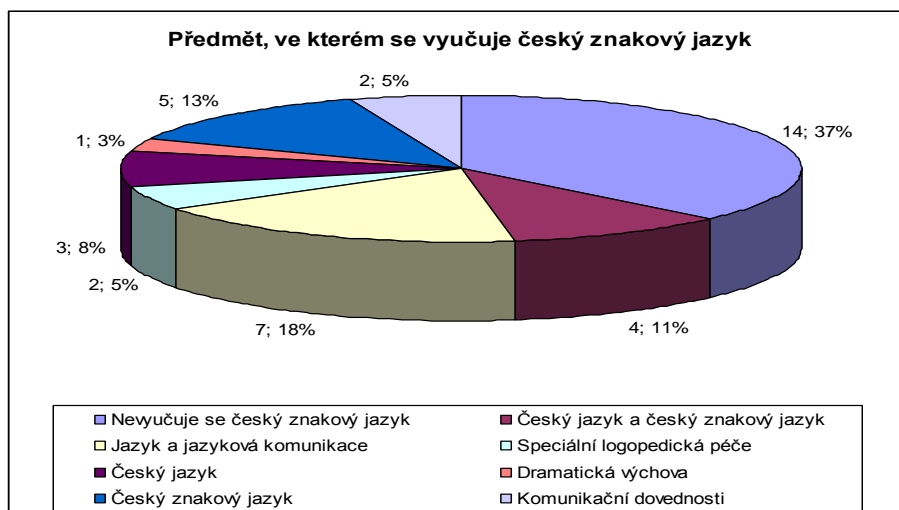
Zdroj: výzkumné šetření, 2016

Nejvíce používaný komunikační systém mezi slyšícím učitelem a žákem se sluchovým postižením během zkoušení je český znakový jazyk. Tuto možnost volilo 28 pedagogů (29%). Shodných 20 respondentů (22%) odpovědělo, že při zkoušení používají se žákem orální komunikaci a mluvenou řeč doprovázenou znaky. Znakovanou češtinu upřednostňuje při samostatném projevu při ústním zkoušení s učitelem pouze 15 % žáků. 10 respondentů (11%) uvedlo, že používá systém totální komunikace.

**Jak se nazývá předmět, ve kterém vyučujete český znakový jazyk?**

(Otázka č. 16)

**Graf 15**



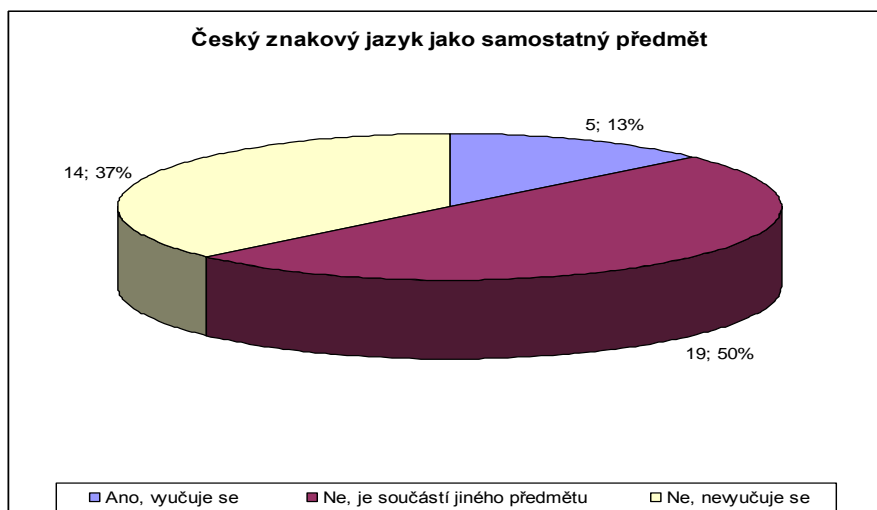
Zdroj: výzkumné šetření, 2016

Z celkového počtu 38 respondentů odpovědělo 14 respondentů (37%), že ve škole nemají předmět, Český znakový jazyk. Dalších 7 respondentů (18%) uvedlo český znakový jazyk jako součást předmětu Jazyk a jazyková komunikace. Pouze 5 (13%) respondentů uvedlo, že na škole se český znakový jazyk vyučuje v předmětu Český znakový jazyk. Předmět Český jazyk a Znakový jazyk uvedli 4 (11%) respondenti z dotazovaných škol. Další názvy byly uvedeny: Český jazyk 3 respondenti (8%), Speciální logopedická péče 2 respondenti (5%) a stejný počet odpovědí měl předmět Komunikační dovednosti. Vyučování českého jazyka probíhá i v předmětu. Jak uvedl jeden respondent, vyučování českého znakového jazyka probíhá v předmětu, Dramatická výchova.

**Vyučuje se na Vaší škole český znakový jazyk jako samostatný předmět?**

(Otázka č. 19)

**Graf 16**



Zdroj: výzkumné šetření, 2016

Na tuto otázku již z velké části odpověděla předchozí uvedená otázka. Český znakový jazyk se na školách vyučuje jako samostatný předmět pouze u 5 respondentů dotazovaných škol (13%). V dalším případě je na školách u 19 respondentů (50%) součástí jiného předmětu. Pro český znakový jazyk je v těchto předmětech vyhrazena jedna vyučující hodina v týdnu, jak doplnili odpověď někteří pedagogové. Jako samostatný předmět se nevyučuje, tak uvedlo 14 respondentů (37%).

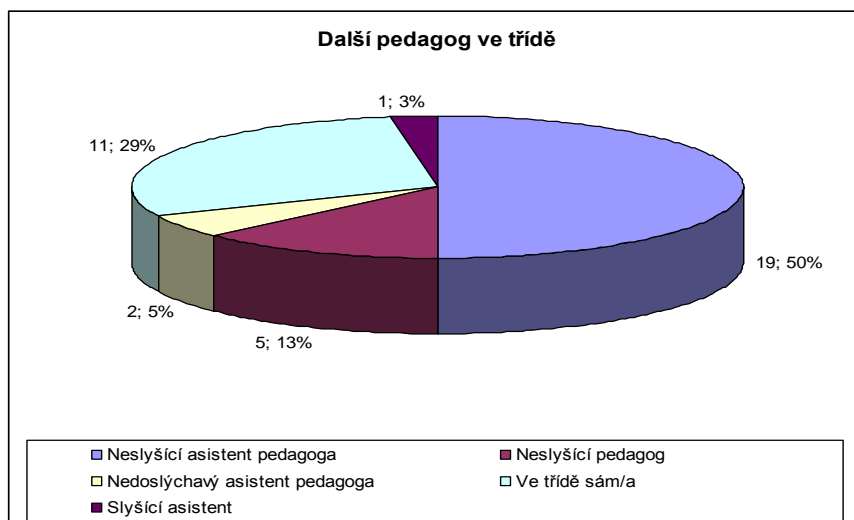
### 3. Výzkumná otázka

## Používá asistent pedagoga v základních školách pro sluchově postižené při komunikaci s žáky vždy český znakový jazyk?

Níže uvedené otázky dotazníku směřovaly k výzkumné otázce 3. Otázky jsou doplněné grafy a příslušným komentářem.

### Kdo s Vámi působí ve třídě během výuky? (Otázka č. 12)

Graf 17

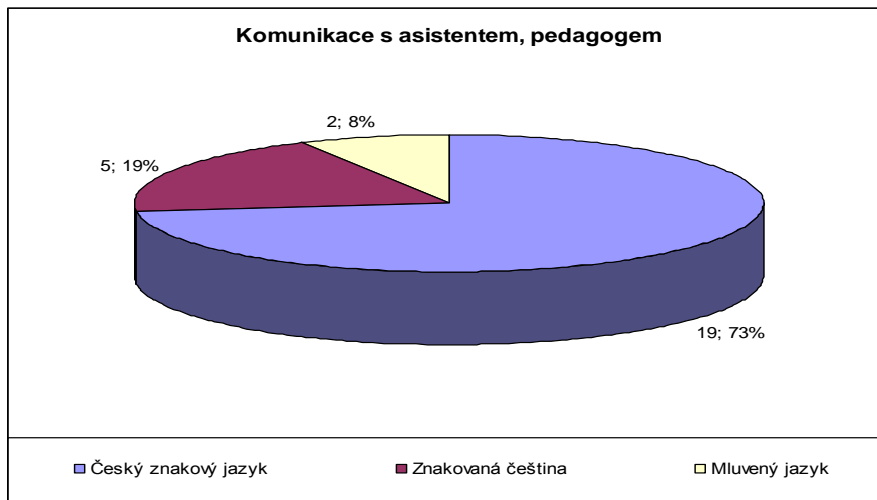


Zdroj: výzkumné šetření, 2016

Z tohoto grafu je patrné, že 19 respondentů (50%) z dotazovaných škol má možnost ve výuce využít pomoc neslyšícího asistenta pedagoga. Neslyšící asistent je společně se slyšícím pedagogem přítomen pouze na hlavní předměty, výchovy učí slyšící pedagog většinou sám. Pouze na jedné škole je k dispozici po celou dobu výuky společně neslyšící asistent a slyšící pedagog. Dalším pedagogem ve třídě je neslyšící pedagog (5, 13%) a nedoslýchavý asistent pedagoga (2, 5%). Jeden respondent uvedl, že ve třídě působí se slyšícím asistentem (1, 3%). 11 respondentů (29%) tvoří pedagogové, kteří během výuky působí v třídě sami.

### Jaký komunikační systém používáte, pokud pracujete s neslyšícím asistentem pedagoga? (Otázka č. 13)

**Graf 18**



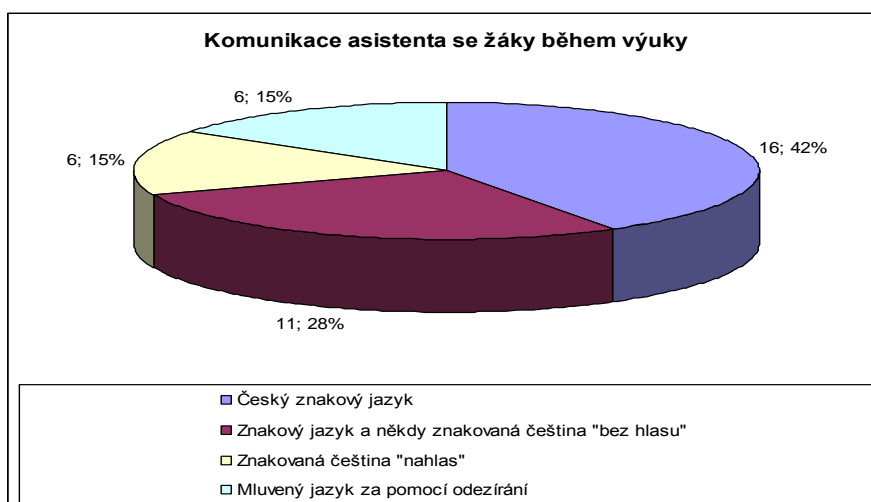
Zdroj: výzkumné šetření, 2016

Z výše znázorněného grafu 18 je patrné, že ve výuce má možnost využít neslyšícího asistenta 26 respondentů 19 respondentů (73%) používá pro komunikaci s neslyšícím asistentem český znakový jazyk. 5 respondentů (19%) volí znakovanou češtinu a 2 respondenti při práci v hodině s neslyšícím asistentem využívají ke komunikaci mluvený jazyk.

**Jaký komunikační systém užívá asistent se žáky během výuky?**

(Otázka č. 14)

**Graf 19**



Zdroj: výzkumné šetření, 2016

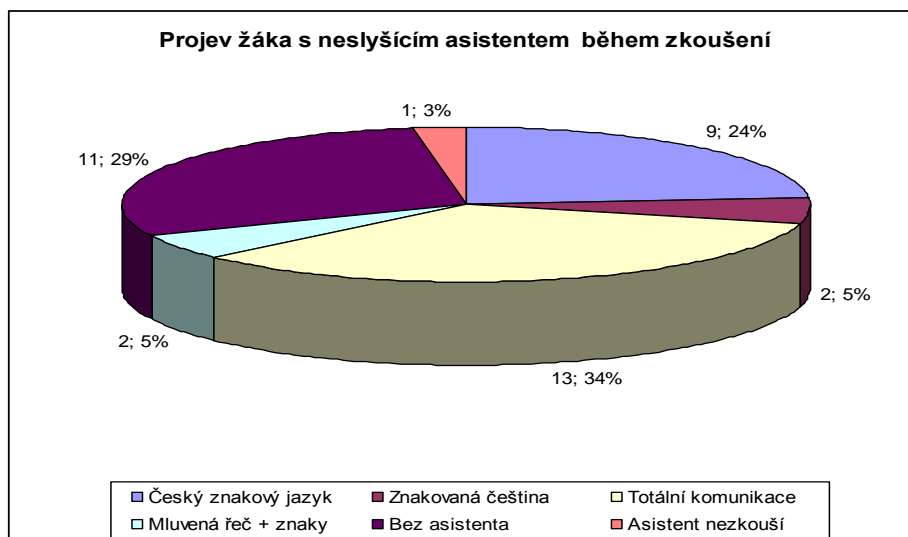
Výsledky znázorněné v grafu 19 ukazují na to, že během výuky asistent nejvíce využívá pro komunikaci český znakový jazyk 42%. Jako druhý komunikační systém volí

asistent během výuky znakovanou češtinu - bez hlasu 26%. Znakovaná čeština - nahlas za pomoci odezírání, je využívána pouze jen v 15%.

### Jaký je samostatný projev žáka s neslyšícím asistentem během zkoušení?

(Otázka č. 17)

**Graf 20**



Zdroj: výzkumné šetření, 2016

Na tuto otázku odpovědělo 13 respondentů (34%), že samostatný projev žáka s neslyšícím asistentem během zkoušení probíhá nejvíce prostřednictvím systému totální komunikace. 11 respondentů (29%) uvedlo, že jsou bez asistenta. Respondenti dále uvedli, že v českém znakovém jazyce komunikuje pouze 9 neslyšících asistentů (24%). Znakovanou češtinu a mluvenou řeč doprovázenou znaky používají 2 asistenti pedagoga (5%). Jeden pedagog uvedl, že asistent pedagoga nezkouší. Z dotazovaných 38 respondentů žádný nezvolil možnost d) orální komunikaci.

## 6.5 Dílčí závěry

### Výzkumná otázka č. 1

## **Ovlivňuje úroveň jazykových kompetencí v českém znakovém jazyce pedagoga při volbě komunikačního systému užívaného ve výuce žáků se sluchovým postižením?**

Získané vysokoškolské vzdělání v oboru zaměřené na žáky se sluchovým postižením, pomáhá pedagogovi při výchovně vzdělávacím procesu. Získané jazykové kompetence v českém znakovém jazyce je potřeba při práci se žáky se sluchovým postižením nadále rozšiřovat. Pedagog si ve vlastní praxi nemůže vystačit s nabytými znalostmi týkající se českého znakového jazyka získanými v průběhu pregraduálního vzdělávání. Míra nabytých komunikačních kompetencí pedagoga v českém znakovém jazyce pak ovlivňuje vyučování žáků se sluchovým postižením. V současné době vysoké školy vzdělávající budoucí speciální pedagogy nenabízejí možnost systematického rozvoje potřebných komunikačních a jazykových kompetencí v českém znakovém jazyce. Často se pak stává, že pedagog, vědom si svých nedostatků v českém znakovém jazyce volí pro komunikaci ve výuce jiný komunikační systém než český znakový jazyk.

Ve školách pro sluchově postižené působí pedagogové, kteří mají praxi delší než jedenáct let. Pedagog během let získává zkušenosti a celkový přehled, jak pracovat s neslyšícími. Čerpá ze zkušeností a snaží se předcházet chybám, které mohou ovlivnit vzdělávací proces. Je však otázkou, jestli u pedagogů s dlouholetou praxí nepřetrvává zažitý komunikační systém, který používali na začátku a v průběhu své pedagogické praxe. Upřednostňování orálního systému před ostatními komunikačními systémy, a hlavně nad českým znakovým jazykem, přetrvával v České republice desítky let. Důležité pro pedagoga, který pracuje se žáky se sluchovým postižením, je ochota sebevzdělávat se v dané problematice. V otazníkovém šetření bylo prokázáno, že více než polovina z dotazovaných respondentů (60%), se ve volném čase dále vzdělává v českém znakovém jazyce. Pedagogové využívají pro své vzdělávání kurzy organizované přímo jejich zaměstnavateli nebo využívají nabídky vzdělávacích institucí.

Jedním z dalších důvodů zájmu pedagogů rozšiřovat si znalostí českého znakového jazyka je i to, že v rámci vlastní sebereflexe mohou v průběhu výuky hodnotit vlastní úroveň jazykových kompetencí v českém znakovém jazyce a dokážou tak odhalit případné nedostatky. Lze předpokládat, že pokud pedagog hodnotí sám svoje jazykové kompetence pouze jako dobré či dostatečné nebo nedostatečné, tak výhradně znakový jazyk ve výuce používat nebude. Ze šetření bylo zjištěno, že ve 22 třídách volí pedagogové ve výuce systém totální komunikace (58%). Ve 13 třídách pedagogové používají všechny

komunikační systémy. Pouze ve 2 třídách používá pedagog čistě český znakový jazyk (5%). Toto zjištění může opět souviset s nižším hodnocením úrovně jazykových kompetencí pedagoga, kdy pedagog není dostatečně kompetentní pro výuku českého znakového jazyka a volí jiný komunikační systém.

Další vliv na výběr komunikačního systému může mít i složení žáků ve třídě. Pedagog se snaží přizpůsobit potřebám žáka a nejhodnější cestou je najít ten nejlepší komunikační prostředek pro dosažení maximálního výkonu při vzdělávání. Často nepoužívá při výuce čistě český znakový jazyk. Tomuto konstatování odpovídají i odpovědi na otázku směřující ke znalosti odlišné gramatiky obou jazyků a ke schopnosti používat kontrastivního přístupu ve výuce. Využití tohoto přístupu není užitečné jen pro pedagogy, ale také pro samotné žáky, kteří se českému jazyku jako cizímu učí. Při výuce psané češtiny vycházíme ze srovnání českého znakového jazyka a psané češtiny a jejich užívání. Předpokladem jsou dostatečné kompetence žáka v českém znakovém jazyce a také obecné jazykové povědomí, schopnost žáka uvažovat o jazyce, o jazykovém systému. Neslyšící učitel se podílí na výuce psané češtiny spolu se slyšícím kolegou a dochází tak k propojení obou jazykových systémů. Ideální je, pokud jsou oba pedagogové kompetentní v obou jazycích. Z dotazovaných respondentů odpovědělo 44%, že do výuky zařazuje kontrastivní přístup. Zbývající respondenti (32%) tento přístup nevyužívají a ostatní pedagogové (24%) se neuměli vyjádřit.

## **Výzkumná otázka č. 2**

### **Lze sledovat rozvoj jazykových kompetencí v českém znakovém jazyce žáků se sluchovým postižením v průběhu vzdělávání na základních školách pro sluchově postižené?**

V současné době jsou do škol pro žáky se sluchovým postižením dle výsledků dotazníkového šetření přijímáni žáci s těžkým postižením sluchu s kompenzačními pomůckami (26%), žáci s kochleárním implantátem s těžkým postižením sluchu bez kompenzačních pomůcek a žáci nedoslýchavých (18%). Do škol jsou přijímány i žáci se sluchovým a přidruženým mentálním postižením. Z výsledků vyplynulo i to, že dvě sledované školy mají v každé třídě jednoho žáka s tímto typem postižení. Ve sledovaných školách zastupují žáci s tímto typem postižení 17 %.

Při nástupu do prvních tříd základních škol pro sluchově postižené, používají děti převážně systém totální komunikace. Z dotazovaných škol pouze dva pedagogové uvedli, že při zahájení školní docházky žáci používali pro komunikaci český znakový jazyk. Rodiče sluchově postižených žáků komunikují převážně se svými dětmi prostřednictvím orální komunikace (37%). Český znakový jazyk používá pouze 31% rodičů a totální komunikační systém používá 20%. Další způsob komunikace je znakovaná čeština (11%) a vlastní znaky vytvořené mezi rodiči a žáky (1%). Zde je otázkou, zda rodiče ovládají český znakový jazyk a mají v něm dostatečně vysoké jazykové kompetence. Pokud je žák z neslyšící rodiny, můžeme předpokládat, že užívání českého znakového jazyka je prvotní v komunikaci mezi rodičem a dítětem se sluchovým postižením. U slyšících rodičů převažuje orální komunikace a totální komunikační systém, z čehož vyplývá, že znalost českého znakového jazyka není dostačující. Žáci přicházejí do základních škol pro sluchově postižené s nižší znalostí českého znakového jazyka. Během vzdělávání na školách dochází k nárůstu podílu komunikace v českém znakovém jazyce. Respondenti uvedli, že v současné době ve třídách základních škol pro sluchově postižené používá 57% žáků český znakový jazyk. Zbývajících 43% žáků používají totální komunikační systém v nejčastějším užití znakované češtiny a mluveného jazyka. Pro komunikaci mezi sebou ve třídách využívá tento jazyk 37% žáků. Orální komunikaci volí 26% žáků a o jedno procento méně 25% totální komunikační systém. Nejméně žáci mezi sebou používají znakovanou češtinu 12%. Z uvedených údajů lze konstatovat, že v průběhu vzdělávání lze zaznamenat rozvoj komunikačních kompetencí žáků v českém znakovém jazyce během školní docházky. Žáci začínají více používat český znakový jazyk během své docházky do školy. Prostřednictvím pedagoga a zejména asistenta pedagoga získává žák jazykové

kompetence v jazyce, který je pro jeho rozvoj přirozený. Respondenti uvedli, že během zkoušení žáka se sluchovým postižením používá 29% respondentů český znakový jazyk. 22% respondentů používá orální komunikaci a mluvenou řeč doprovázenou znaky. Při samostatném projevu s učitelem 15 % žáků používá znakovanou češtinu a 11% totální komunikační systém. Zde můžeme konstatovat, že jedním z důležitých faktorů ovlivňujících volbu komunikace ze strany pedagoga je velikost a typ sluchové vady, případně existence dalšího přidruženého postižení.

S nabýváním znalostí v českém znakovém jazyce samotnými žáky souvisí i zařazování předmětu Český znakový jazyk do školních vzdělávacích programů. Český znakový jazyk se na školách vyučuje jako samostatný předmět u 5 respondentů dotazovaných škol (13%). Ve větším počtu 19 respondentů (50%) je součástí jiného předmětu. Jsou to předměty: Jazyka a jazyková komunikace, Český jazyk a Znakový jazyk, Český jazyk, Speciální logopedická péče, Komunikační dovednosti a Dramatická výchova. Pro český znakový jazyk je v těchto předmětech vyhrazena jedna vyučující hodina v týdnu. Náplní předmětu je komunikace pomocí znakové slovní zásoby, skládání vět dle gramatiky znakového jazyka a následný překlad do českého jazyka. Žákům jsou poskytovány informace o kultuře, chování a organizacích neslyšících.

### **Výzkumná otázka č. 3**

### **Používá asistent pedagoga v základních školách pro sluchově postižené při komunikaci s žáky vždy český znakový jazyk?**

Z dotazovaných škol má 50% respondentů možnost při výuce využít pomoc neslyšícího asistenta. Se slyšícím pedagogem je neslyšící asistent pouze na hlavní předměty a ostatní předměty, jako jsou například tělesná, pracovní a výtvarná výchova, učí slyšící pedagog sám. Pouze jeden respondent uvedl, že neslyšící asistent je po celou dobu výuky společně s pedagogem ve třídě. V některých třídách působí dále neslyšící pedagog a nedoslýchavý asistent. Jeden respondent uvedl, že ve třídě působí se slyšícím asistentem. Bohužel jsou i školy, které nemají možnost využít asistenta pedagoga, a z dotazovaných škol 11 respondentů (29%) uvedlo, že během výuky působí ve třídě sami.

Pedagog na základních školách pro sluchově postižené používá při komunikaci s neslyšícím asistentem český znakový jazyk (73%). Při komunikaci dále využívá znakovanou češtinu, to volí 19% pedagogů a zbývající pedagogové upřednostňují mluvený jazyk.

Z dotazníkového šetření bylo prokázáno, že neslyšící asistent pedagoga nejvíce komunikuje během výuky žáků se sluchovým postižením prostřednictvím českého znakového jazyka (42%). Znakovaná čeština je v komunikaci využívána v 26% a znakovaná čeština - doprovázená mluvenou řečí se užívá v 15%. Mluvený jazyk za pomoci odezírání se během výuky užívá v 15%. Jak slyšící pedagog, tak i neslyšící asistent si ověřují znalosti a vědomosti svých žáků, které jsou jim předávány. Prostřednictvím zkoušení žáků se sluchovým postižením získává asistent i učitel přehled o míře porozumění a osvojení kompetencí v daném předmětu. Respondenti uvedli (34%), že samostatný projev žáka s neslyšícím asistentem během zkoušení probíhá nejvíce prostřednictvím systému totální komunikace. Českým znakovým jazykem během zkoušení komunikuje pouze 24% neslyšících asistentů. Dále neslyšící asistenti využívají znakovanou češtinu a mluvenou řeč doprovázenou znaky (5%).

Z tohoto výsledku je patrné, že neslyšící asistent nevolí vždy pro komunikaci se sluchově postiženými žáky český znakový jazyk.

V dotazníkovém šetření bylo dále zjištěno, že v průměru je na základních školách pro sluchově postižené šest žáků ve třídě. V pěti třídách byli zjištěni čtyři žáci, což byl nejnižší počet žáků se sluchovým postižením. Naopak nejvíce, a to jedenáct žáků ve třídě, bylo zjištěno pouze na jedné škole z důvodu sloučení dvou vyšších ročníků.

Ze zjištěných výsledků dále vyplynulo, že nejvíce respondentů (26%), volí při výuce metodický postup, kdy třída je rozdělena během vyučování na dvě skupiny. Jedna skupina žáků pracuje s neslyšícím pedagogem asistenta a druhá skupina pracuje se učitelkou/učitelem. Deset respondentů odpovědělo, že výuka probíhá bez asistenta (19%). Vysvětlení výkladu za použití totální komunikace a následné vysvětlení učiva asistentem v českém znakovém jazyce probíhá u 6 respondentů (11%). Postup, kdy učitel vysvětluje učební látku znakovanou češtinou a pak asistent českým znakovým jazykem zvolilo stejně 6 respondentů (11%). Vysvětlení učební látky v českém znakovém jazyce od slyšícího pedagoga a následně ve stejném jazykovém kódu od neslyšícího asistenta pedagoga zvolili 4 respondenti (8%). Na tuto otázku dále jeden pedagog odpověděl, že během vyučování nejdříve vysvětluje učivo mluvenou řečí a následně vše zopakuje v českém znakovém jazyce.

## **6.6 Doporučení pro praxi**

Na základě výsledků výzkumného šetření a z nich vyplývajících závěrů lze doporučit, dle možností vysokých škol, poskytovat budoucím speciálním pedagogům se zaměřením na surdopedii dostatečnou podporu v rozvoji komunikativních a jazykových kompetencí v českém znakovém jazyce. Studium znakového jazyka by mělo být zajištěno i pro učitele základních škol, kterých se budou týkat změny ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., které vstoupí v platnost 1. 9. 2016. V rámci studia by bylo ideální zařazovat praktické semináře s výukou českého znakového jazyka. Na vedení seminářů by se měli podílet jak slyšící vyučující, tak neslyšící lektori. Důležitá je také pedagogická praxe na základních školách pro sluchově postižené, v rámci které se studenti často poprvé setkávají s dětmi používajícími pro komunikaci český znakový jazyk. Studenti mohou sledovat přirozenou komunikaci neslyšících žáků i komunikaci mezi slyšícím pedagogem a neslyšícím asistentem pedagoga. Dostatečná znalost jak teoretická tak praktická v českém znakovém jazyce pomůže budoucím pedagogům při práci se žáky se sluchovým postižením.

Další důležité doporučení se týká zejména vedení základních škol pro sluchově postižené, které by mělo svým pedagogům umožňovat, ale i od nich požadovat, neustále zvyšování odbornost v komunikačních systémech neslyšících osob, a zvláště v českém znakovém jazyce. Pedagogové by se měli nejen vzdělávat v tomto jazyce, ale i mít dostatečný přehled o této jazykové a kulturní menšině. Školy by měly respektovat komunikační systémy svých žáků a přizpůsobit své školní vzdělávací programy jejich potřebám. Slyšící pedagogové by měli přesvědčit vedení školy o tom, že je potřeba u žáků rozvíjet kompetence v českém znakovém jazyce i prostřednictvím neslyšících asistentů. Neslyšící asistenti při vzdělávání žáků se sluchovým postižením jsou přirozeným modelem bilingválního vzdělávání. Nenásilnou formou šíří mezi žáky povědomí o kultuře Neslyšících a zkušenostech spojených se životem člověka s těžkou vadou sluchu.

Důležité doporučení lze formulovat i pro rodiče žáků se sluchovým postižením, kteří by měli po zjištění sluchové vady svého dítěte začít co nejdříve používat pro komunikaci znaky. Rodiče by měli využít programy služeb rané péče, které podporují rodiny se sluchovým nebo kombinovaným postižením v raném věku. Tato střediska poskytují rodinám přísun informací, ze kterých můžou čerpat inspirace pro rozvoj svého dítěte. Poskytují informace slyšícím rodinám o postupech užívanými neslyšícími rodiči při komunikačních dovednostech dítěte.

## 7 Závěr

Současná legislativa týkající se školství v České republice počínaje školním rokem 2016/2017 plně podporuje inkluzi a integraci žáků se zdravotním postižením do vzdělávacích institucí hlavního vzdělávacího proudu. Žák s těžkou sluchovou vadou, který užívá k získávání informací a ke komunikaci s okolím český znakový jazyk, bude potřebovat ve vzdělávání dle nové legislativy čtvrtý a pátý stupeň podpory. Právě využití českého znakového jazyka ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením v současné době bylo tématem této práce.

V nedávné historii se učitelé dlouho přeli o to, jaký komunikační přístup je pro žáka se sluchovým postižením nejvhodnější. U dětí se nebral ohled na velikost jejich sluchové vady, ale prioritou bylo naučit všechny neslyšící mluvený jazyk. V současné době nastal viditelný posun, rodiče dětí se sluchovým postižením si můžou vybrat školu s takovým vzdělávacím přístupem, který bude vyhovovat jejich dítěti. Na školách působí kvalifikovaní pedagogové se znalostí českého znakového jazyka, ale i neslyšící asistenti, kteří zastupují tuto kulturní a jazykovou menšinu.

Teoretická část práce se zaměřila na seznámení se základními termíny sluchového postižení a klasifikovala sluchové vady a poruchy. Nalezneme zde popis historického vývoje ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením v Čechách a na Moravě. Popis vzniku Pražského ústavu pro hluchoněmé souvisí s tématem této práce zaměřené na o využití českého znakového jazyka na školách pro sluchově postižené. V roce 1841 se na tomto ústavu stal ředitelem Václav Frost, který používal znakový jazyk v některých předmětech a rozšiřoval slovník znakového jazyka. Páter Frost vytvořil novou metodu ve vzdělávání neslyšících s prvky bilingválního přístupu. Metoda měla mnoho příznivců i mnoho odpůrců a postupem času se její užívání snížilo na minimum. Velká změna nastala v roce 1998, kdy se tato metoda na školu vrátila v podobě prvního ročníku třídy na základní škole pro sluchově postižené s experimentálním bilingválním programem. Ve vzdělávání žáků se vedle mluveného jazyka začal poprvé používat český znakový jazyk. V dalších kapitolách jsou popsány orální, totální a bilingvální vzdělávací přístup ve vzdělávání a komunikační systémy žáků, dětí a studentů se sluchovým postižením. Poslední kapitola v teoretické části byla věnována znakovému jazyku a přímo se zabývala popisem osvojování tohoto jazyka neslyšícími dětmi. Charakterizovala základní etapy v dějinách výzkumu a popisuje lingvistiku českého znakového jazyka. Komunikace v českém znakovém jazyce je základní

charakteristikou českých neslyšících. Neslyšícím byla věnovaná poslední podkapitola v teoretické části.

V následující empirické části bylo cílem výzkumného šetření zjistit, zda je v současnosti český znakový jazyk ve školách pro sluchově postižené využíván a jaké faktory ovlivňují jeho upřednostňování při komunikaci během výuky.

Výsledky šetření poukázaly na to, že ve školách pro žáky se sluchovým postižením se nejvíce využívá systém totální komunikace. Jazykové kompetence pedagogů jsou hodnoceny na dobré úrovni. Ovšem navzdory tomuto výsledku, sledování pedagogové neupřednostňují ve vzdělávacím procesu český znakový jazyk, který je mateřským jazykem jejich žáků. Přitom osvojování vědomostí prostřednictvím českého znakového jazyka je pro žáky se sluchovým postižením přirozenější. Žáci se prostřednictvím tohoto jazyka učí rychleji, lépe si osvojují nové znalosti a zkušenosti, mají lepší představu o okolním světě. Tento jazyk jim umožňuje přemýšlet o abstraktních věcech a rozvíjet jejich fantazii i představivost.

Důležité je začít rozvíjet komunikaci co nejdříve a rodiče by měli být ti první, kteří začnou prostřednictvím českého znakového jazyka komunikovat se svým neslyšícím dítětem. Výzkumným šetřením bylo mimo jiné zjištěno, že rodiče pro komunikaci se svými dětmi využívají více orální a totální komunikační systém než znakový jazyk. Tento jazyk rodiče většinu neumí a dítě se sluchovým postižením má malou znalost svého mateřského jazyka. Rodiče nemohou se svým neslyšícím dítětem dostatečně komunikovat, sdílet společné pocity, potřeby, touhy a vědomosti o světě a prostředí, které nás dennodenně obklopuje. Pro dítě se sluchovým postižením je důležitá už raná komunikace, která je považovaná za zcela nezbytný předpoklad osvojení jazyka. Rodiče by se měli rozhodnout, jaký jazyk budou ve výchově svého dítěte používat co nejdříve. Pokud si dítě do věku pěti let neosvojí dokonale první jazyk, své zpoždění už nedohoní ani v jazyce znakovém ani mluveném. Učitelé pak ve školách tuto absenci znakového jazyka jen velmi obtížně dohání a kognitivní a sociální vývoj dítěte je pomalejší.

Žáci ve školách pro sluchově postižené mohou v současné době více používat český znakový jazyk díky pedagogům, kteří musí mít splněnou zkoušku ze znakového jazyka, a neslyšícím asistentům. Přispívají k tomu i školní vzdělávací programy jednotlivých škol, které uplatňují bilingvální přístup ve vzdělávání. V minulých letech nebyl význam znakového jazyka zcela doceněn a stále se musí za jeho možnost použití bojovat. Přesto

znakový jazyk je, byl a bude dorozumívacím prostředkem neslyšících lidí a prostředkem předávání kultury neslyšících.

Cílem této diplomové práce bylo zmapovat užívání českého znakového jazyka na základních školách pro sluchově postižené a poskytnout základní poznatky o dané problematice. Konrad Adenauer řekl „Všechny lidské orgány se jednou unaví, ale jazyk nikdy“. A my můžeme doufat, že ani český znakový jazyk nebude nikdy unavený.

## 8 Seznam použité literatury

BĚHŮNKOVÁ, Marie. a kol. 200. *Jubileum základní školy pro neslyšící*. Pedagogický ústav Praha, 1986.

HRUBÝ, Jaroslav. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999. ISBN 80-721-6096-6.

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

HRONOVÁ Anna a Jitka MOTEJZÍKOVÁ. *Raná komunikace mezi matkou a dítětem*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 2002.

HUDÁKOVÁ, Andrea. *Ve světě sluchového postižení: informační a vzdělávací publikace (nejen) pro zdravotnický personál o životě a potřebách neslyšících, nedoslýchavých a ohluchlých lidí a lidí s kochleárním implantátem*. Praha: Středisko rané péče Tamtam, 2005. ISBN 80-867-9227-7.

CZUMALOVÁ, Anna. *Tlumočnick jako most komunikace mezi slyšícím zdravotníkem a neslyšícím pacientem*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87153-87-1.

EDELSBERGER, Ludvík. a kol. *Defektologický slovník*. Jinočany, 2000. ISBN 80-860-2276-5.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-859-3179-6.

GREGORY, Susan. *Problémy vzdělávání sluchově postižených*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-730-8003-6.

GÜNTHER, Klaus- G. a kol. *Bilingvální vyučování neslyšících žáků základní školy - etapová zpráva o hamburském bilingválním školním experimentu*. Praha: Polyglot - MŠMT, 2000.

JABŮREK, Josef. *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. Praha: Septima, 1998. ISBN 80-721-6052-4.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-802-4711-102.

KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2005. ISBN 80-723-5272-5.

KMOCH, M. Karel. *Příspěvky k dějinám Pražského soukromého ústavu pro hluchoněmé*. Praha 1886.

KOMORNÁ, Marie. *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87153-60-4.

KOSINOVÁ, Barbora. *Neslyšící jako jazyková a kulturní menšina - kultura neslyšících*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87153-94-9.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikační systémy sluchově postižených*. Praha: Beakra, 2014. ISBN 978-80-903863-2-7.

LANGER, Jiří (ed.). *VIII. Mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami a III. Dramaterapeutická konference: Olomouc, 20. a 21. března 2007 : sborník*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, 1 CD-ROM. ISBN 978-80-244-1911-4.

LEJSKA, Mojmír. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-731-5038-7.

MACUROVÁ, Alena. *Dějiny výzkumu znakového jazyka u nás a v zahraničí*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87153-05-5.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2015. ISBN 978-80-87456-57-6.

MUKNŠNÁBLOVÁ, Martina. *Péče o dítě s postižením sluchu*. Praha: Septima, 2006. ISBN 978-80-247-5034-7.

NOVÁK, Antonín. *Pamětní spis ke stopadesátiletému trvání Pražského soukromého ústavu pro hluchoněmé v Praze*. Kobes a synové 1937.

NOVÁKOVÁ, Radka a Helena ŠEBKOVÁ. *Číslovky v českém znakovém jazyce: praktická cvičení*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87153-04-8.

OKROUHLÍKOVÁ, Lenka. *Notace znakových jazyků*. Praha: Univerzita Karlova, 2015. ISBN 978-80-246-2944-5.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-731-5120-0.

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

POTMĚŠIL, Miloň. *Sluchové postižení a sebereflexe*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1300-0.

SERVUSOVÁ, Jana. *Kontrastivní lingvistika - český jazyk x český znakový jazyk*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87218-30-3.

SOURALOVÁ, Eva. *Surdopedie: studijní opora pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1008-7.

ŠEDIVÁ, Zoja. *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. Praha: Septima, 2006. ISBN 80-721-6232-2.

ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-807-3673-406.

VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-731-5071-9.

## **Elektronické zdroje**

BÍMOVÁ, Petra. *Jazyk znakový, jazyk přirozený*. 2005. [on-line]. [cit. 27. 02. 2016]. Dostupné na WWW: <<http://ruce.cz/clanky/26-jazyk-znakovy-jazyk-prirozeny>>

BÍMOVÁ Petra a MACUROVÁ, Alena. *Poznáváme český znakový jazyk II. (Slovesa a jejich typy)*. Speciální pedagogika 11/5, 2001. [on-line]. [cit. 05. 03. 2016]. Dostupné na WWW: <[file:///C:/Users/Melisa/Downloads/285-304%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Melisa/Downloads/285-304%20(4).pdf)>

DOSKOČILOVÁ, Kateřina. *Čeština doma a ve světě. Co je to bilingvismus. Kolik řečí umíš?*. 2005. [on-line]. [cit. 02. 11. 2015]. Dostupné na WWW: <<http://ruce.cz/clanky/46-co-je-to-bilingvismus>>

HRONOVÁ CÍCHA Anna. *Úloha znakového jazyka v rozvoji neslyšícího dítěte*. [online]. [cit. 2016-05-25]. Dostupné na WWW: <<http://dspace.specpeda.cz/bitstream/handle/0/1394/265-274.pdf?sequence=1>>

LANGER, Jiří. *Základy surdopedie*. 2008. [on-line]. [cit. 10. 11. 2015]. Dostupné na WWW: <<http://www.kurzy-spp.upol.cz/CD/2/1-02.pdf>>

MACUROVÁ, Alena. *Základy bilingválního vzdělávání a bilingvismus*. Speciální pedagogika 8, 1998. [on-line]. [cit. 02. 11. 2015]. Dostupné na WWW: <<http://ruce.cz/clanky/24-zaklad-bilingvalniho-vzdelavani-a-bilingvismu>>

MACUROVÁ, Alena. *Jazyk a komunikace českých neslyšících: český znakový jazyk a psaná čeština. Vzdělávání neslyšících*, 2006. [on-line]. [cit. 25. 02. 2016]. Dostupné na WWW: <[http://ruce.cz/clanky/\\_718.pdf](http://ruce.cz/clanky/_718.pdf)>

MACUROVÁ, A. *Poznáváme český znakový jazyk (úvodní poznámky)*. Speciální pedagogika 11/2, 2001. [on-line]. [cit. 21. 02. 2016]. Dostupné na WWW: <<http://dspace.specpeda.cz/bitstream/handle/0/621/069-75.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>

MACUROVÁ, Alena. *Jazyk a hluchota. Slovo a slovesnost*, 2001.[on-line]. [cit. 27. 02. 2016]. Dostupné na WWW: <<http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?lang=en&art=400>>

MOTEJZÍKOVÁ, Jitka. *Vývoj mluveného jazyka u neslyšících a nedoslýchavých. Orální metody a nabývání mluveného jazyka*. 2006. [on-line]. [cit. 26. 10. 2015]. Dostupné na WWW:<<http://ruce.cz/clanky/935-vyvoj-mluveneho-jazyka-u-neslysicich-a-nedoslychavych-deti>>

MOTEJZÍKOVÁ, Jitka. *Poznáváme český znakový jazyk V. (Specifické znaky)* Speciální pedagogika 13/3, 2003 [online]. [cit. 2016-05-25]. Dostupné na WWW: <[file:///C:/Users/Melisa/Downloads/218-226%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Melisa/Downloads/218-226%20(1).pdf). >

MÁZEROVÁ, Romana. *Kultura komunity neslyšících v České republice. (Nástin historie komunity neslyšících do roku 1938)*. 1999.[on-line]. [cit. 07. 03. 2016]. Dostupné na WWW: <<file:///C:/Users/Melisa/Desktop/m%C3%A1zerov%C3%A1.pdf>>

PULCOVÁ, Zuzana. *Osvojování znakového jazyka neslyšícími dětmi* 2011. [online]. [cit. 26. 02. 2016]. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, pedagogická fakulta. Vedoucí práce Radka Horáková. Dostupné na WWW: <[http://is.muni.cz/th/109557/pdf\\_b/Osvojovani\\_znakoveho\\_jazyka\\_neslysicimi\\_detmi.pdf](http://is.muni.cz/th/109557/pdf_b/Osvojovani_znakoveho_jazyka_neslysicimi_detmi.pdf)>

TIKOVSKÁ, Lenka a Lucie KUCHAROVÁ. *Klasifikátory v českém znakovém jazyce. Jazyk neslyšících*. Praha: Ústav českého jazyka a teorie komunikace, Filozofická fakulta UK v Praze, 2005. [on-line]. [cit. 05. 03. 2016]. Dostupné na WWW: <[http://ruce.cz/clanky/\\_588.pdf](http://ruce.cz/clanky/_588.pdf)>

VYSUČEK, Petr. *Specifické znaky* [online]. 2009. [cit. 05. 03. 2016]. Diplomová práce. Univerzita Karlova, filozofická fakulta. Vedoucí práce Alen Macurová. Dostupné na WWW:

<file:///C:/Users/Melisa/Downloads/DPTX\_2005\_2\_11210\_ASZK10001\_126106\_0\_68881%20(1).pdf>

VYSUČEK, Petr. *Poznáváme český znakový jazyk IV (Specifické znaky)* [online]. 2004 [cit. 05. 03. 2016]. Dostupné na WWW:

<<http://dspace.specpeda.cz/bitstream/handle/0/476/16-27.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>

MŠMT ČR. *Vyhláška 1472011Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* [online]. 2011 [cit. 05. 03. 2016]. Dostupné na WWW:

<[Http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-ktou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb.](http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-ktou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb.)>