

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Komunikační systémy využívané v surdopedické praxi v ČR

Communication Systems Used in Special Education of Hearing Impaired
Persons in Czech Republic

Pavla Šusterová

Vedoucí práce: Mgr. Miroslava Kotvová

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Praha 2016

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Komunikační systémy využívané v surdopedické praxi v ČR vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 10. dubna 2016

.....

Pavla Šusterová

Poděkování

Dovoluji si vyjádřit upřímné poděkování Mgr. M. Kotvové za její cenné rady a lidský přístup při vedení mé bakalářské práce. Dále patří velké poděkování ředitelům a zástupcům ředitelů škol pro sluchově postižené, kteří mi umožnili na jejich škole provést výzkumné šetření. V neposlední řadě bych také chtěla poděkovat pedagogům, kteří mi dali možnost nahlédnout do jejich výuky.

ANOTACE

Tato bakalářská práce se zabývá způsoby vzdělávání žáků s vadou sluchu. Pozornost je věnována především vzdělávacím strategiím z hlediska komunikace na školách pro sluchově postižené žáky na území České republiky.

V první části práce je vymezena základní terminologie týkající se sluchového postižení a je zde detailně popsána klasifikace sluchových vad. Druhá část poskytuje podrobný přehled možností komunikace osob s vadou sluchu. Ve třetí části je objasněn systém školských zařízení (preprimární, primární, sekundární a terciální vzdělávání), následně se kapitola zabývá integrací dětí, žáků a studentů s vadou sluchu. Na tuto část navazuje popis vzdělávacích přístupů u sluchově postižených žáků, tedy monolingvální a monokulturní přístup, bilingvální a bikulturní přístup a totální komunikace. Závěrečná část práce popisuje výzkumné šetření, které je zaměřeno na používané vzdělávací přístupy ve vybraných školách vzdělávajících žáky se sluchovým postižením, s důrazem na organizační schéma a realizaci během výuky.

KLÍČOVÁ SLOVA

bilingvální a bikulturní přístup, komunikace, monolingvální a monokulturní přístup, školy pro sluchově postižené, totální komunikace, vzdělávání

ANNOTATION

This bachelor thesis focuses on methods of educating students with hearing handicaps. Particular attention is given to education strategies with respect to communication at schools for hearing impaired students in the Czech Republic.

The first part of the thesis defines the basic terminology concerning hearing disabilities and describes the classification of hearing handicaps in detail. The second part gives a detailed overview of communication possibilities for hearing impaired persons. The third part describes the system of schools (pre-primary, primary, secondary and tertiary) and the integration of children and students with hearing handicaps. This part is followed by a description of educational approaches to hearing impaired students, i.e. monolingual and monocultural, bilingual and bicultural and total communication. The final part of the thesis describes a research survey which focuses on educational approaches used in selected schools that educate students with hearing handicaps, with an emphasis on the organisation scheme and the implementation in classes.

KEYWORDS

bilingual-bicultural approach, communication, education, monolingual and monocultural approach, school for children with hearing handicaps, total communication

Obsah

1 Úvod.....	8
2 Vymezení základních pojmů z oblasti problematiky sluchového postižení	9
2.1 Surdopedie jako vědní disciplína	9
2.2 Terminologie v oblasti sluchového postižení.....	10
2.3 Klasifikace a etiologie sluchových poruch a vad	12
2.3.1 Sluchové postižení z hlediska místa vzniku	12
2.3.2 Sluchové postižení z hlediska období vzniku.....	14
2.3.3 Sluchové postižení z hlediska stupně postižení.....	14
3 Komunikace osob se sluchovým postižením	16
3.1 Vymezení pojmu komunikace.....	16
3.2 Řeč a jazyk	19
3.3 Charakteristika komunikačních forem osob se sluchovým postižením	19
3.3.1 Auditivně-orální komunikační systémy	21
3.3.2 Vizualně-motorické komunikační systémy	30
4 Systém školských zařízení pro žáky se sluchovým postižením.....	39
4.1 Preprimární, primární, sekundární a terciální vzdělávání osob s vadou sluchu.....	39
4.2 Integrace dětí, žáků a studentů s vadou sluchu	41
5 Přístupy ke vzdělávání osob se sluchovým postižením	42
5.1 Monolingvální a monokulturní přístup	43
5.2 Bilingvální a bikulturní přístup	44
5.3 Totální komunikace.....	46
6 Komunikační systémy používané ve vybraných školách pro sluchově postižené.....	47
6.1 Cíl výzkumného šetření.....	47
6.2 Metodologie	48
6.3 Realizace výzkumného šetření	51
6.4 Analýza získaných dat.....	51
6.4.1 Škola A	52
6.4.2 Škola B	55
6.5 Dílčí závěry	58
7 Závěr	60

8 Seznam použitých informačních zdrojů	63
9 Seznam příloh	67
Příloha 1 Žádost zasláná vybraným ZŠ pro sluchově postižené	67
Příloha 2 Záznamový arch – nevyplněný	68
Příloha 3 Školní učební plán ZŠ, Škola A	70
Příloha 4 Školní učební plán ZŠ, Škola B	71
Příloha 5 Záznamový arch – Škola A, Český jazyk a literatura	72
Příloha 6 Záznamový arch – Škola A, Matematika	74
Příloha 7 Záznamový arch – Škola A, Výtvarná výchova	76
Příloha 8 Záznamový arch – Škola B, Prvouka	78
Příloha 9 Záznamový arch – Škola B, Český jazyk a literatura	80
Příloha 10 Záznamový arch – Škola B, Český jazyk a literatura	82
Příloha 11 Záznamový arch – Škola B, Český jazyk a literatura	84
10 Seznam obrázků	86
11 Seznam tabulek	87
12 Seznam použitých zkratk	88

1 Úvod

Tato bakalářská práce se zabývá komunikačními systémy v surdopedické praxi v České republice. Práce je koncipována do dvou částí – část teoretická a část praktická. Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol, které poskytují základní informace týkající se problematiky sluchového postižení. Praktickou část představuje kvalitativní výzkum orientovaný na přístupy ve vzdělávání osob s vadou sluchu na základních školách pro sluchově postižené v České republice.

V teoretické části je nejprve popsán vývoj surdopedie jako speciálně pedagogického vědního oboru. Na tuto část úzce navazuje vymezení základní terminologie týkající se problematiky sluchového postižení spolu s klasifikací a etiologií sluchových poruch a vad. Druhá část práce poskytuje detailní přehled možností komunikace osob s vadou sluchu. Následně navazuje kapitola objasňující systém školských zařízení, které mohou navštěvovat děti, žáci a studenti s vadou sluchu. Tato kapitola obsahuje také základní charakteristiku integrace dětí, žáků a studentů do škol běžného vzdělávacího proudu. Poslední teoretická část práce popisuje přístupy ve vzdělávání osob s vadou sluchu, jedná se o přístup monolingvální a monokulturní, bilingvální a bikulturní a totální komunikaci. Jednotlivé přístupy jsou detailně popsány z hlediska samotné filosofie přístupů a hlavních cílů ve vzdělávání osob s vadou sluchu.

Praktická část je pojata jako kvalitativní výzkum, který si klade za cíl zjistit, jaké přístupy jsou využívány na vybraných školách pro sluchově postižené v České republice. Výzkum byl realizován pomocí tří metod pro získávání dat – strukturované pozorování běžné výuky, nestrukturovaný rozhovor s vedením škol a pedagogy ve výuce a obsahovou analýzou dat. Získané informace z výzkumného šetření jsou obsahem poslední kapitoly práce, ve které jsou detailně popsány.

2 Vymezení základních pojmů z oblasti problematiky sluchového postižení

2.1 Surdopedie jako vědní disciplína

Surdopedie (z latinského *surdus* – hluchý a řeckého *paideia* – výchova) představuje speciálně pedagogickou disciplínu zabývající se výchovou, vzděláváním a rozvojem osob (dětí, mládeže a dospělých) se sluchovým postižením (Horáková, 2012). V literatuře bychom mohli nalézt i jiné pojmy označující tento obor – surdologie, surdopedagogika či pedagogika sluchově postižených (Horáková, 2011).

Langer a Kučera (2012) uvádí, že v minulosti byla problematika edukace osob se sluchovým postižením zahrnuta do komplexního speciálně pedagogického oboru logopedie (výchova a vzdělávání osob s narušenou komunikační schopností, dříve označované jako vady řeči). V obou oblastech byl speciálně pedagogický cíl naučit žáky komunikovat mluvenou řečí (tamtéž). Praxe však ukázala, že specifika edukace osob (zejména dětí) s vadou sluchu a osob s narušenou komunikační schopností se od sebe zásadně liší, a proto bylo nutné problematiku osob s vadou sluchu z této vědecké disciplíny vyčlenit (tamtéž). Potměšil (2003) přikládá osamostatnění surdopedie v roce 1983 také postupnému akceptování osob s vadou sluchu jako jazykové a kulturní menšiny.

Cílem surdopedického edukačního působení je poskytnout osobám komplexní vzdělání a umožnit rozvoj osobnosti po stránce emocionální, psychosociální a kognitivní (Langer, Kučera, 2012). Jeden z hlavních cílů surdopedie spočívá především ve vytvoření náležitých komunikačních kompetencí¹ osob s vadou sluchu, které následně usnadňují začlenění se do většinové společnosti a zároveň respektují jazyková a kulturní specifika osob se sluchovým postižením (tamtéž). Při surdopedické intervenci je nutné stejně jako ve všech ostatních speciálně pedagogických disciplínách dbát na individuální možnosti a potřeby vzdělávaných osob s vadou sluchu (Langer, Suralová, 2006)

Surdopedie jako součást vědního oboru speciální pedagogiky představuje vzhledem ke komplexnosti a širokému záběru problematiky výchovy a vzdělávání osob

¹ Horáková (2011) vymezuje komunikační kompetenci jako systém pravidel k produkování promluv a jejich porozumění. Uvádí, že znalost pravidel a schopnost tato pravidla používat vytváří jazykovou kompetenci každého člověka. Celkově komunikační kompetenci pojímá jako soubor všech mentálních předpokladů, které činí člověka schopným komunikovat (např. schopnost zvolit přiměřené komunikační prostředky a postupy v závislosti na situaci, uvědomění si kulturních hodnot a postojů apod.). Člověk s komunikační kompetencí dle Horákové (2011) tedy zná a dodržuje komunikační normy.

se sluchovým postižením multidisciplinární obor. Je proto důležité, aby se každý surdoped – profesionál orientoval v několika dalších vědních oborech (srov. Pulda, 1992; Potměšil, 2003; Tarcisiová, 2008; Horáková, 2011; Horáková, 2012; Langer, Kučera, 2012):

- společenskovědní obory (speciální pedagogika, pedagogika, psychologie, jazykověda, filozofie, sociologie, kulturní a sociální antropologie),
- medicínské a biologické obory (anatomie, fyziologie, otorinolaryngologie, audiologie, foniatrie, pediatrie, neonatologie, lékařská genetika, léčebná rehabilitace, neurologie),
- technické a fyzikální obory (elektrotechnika, výpočetní technika, akustika)

2.2 Terminologie v oblasti sluchového postižení

Existuje jen málo oborů, ve kterých nepřesná terminologie způsobila tolik škod, jako ve výchově a vzdělávání sluchově postižených (Hrubý 1999). V surdopedické teorii i praxi je pojmenování a označení osob s různými stupni ztráty sluchu poměrně problematické (tamtéž). Langer a Kučera (2012) uvádějí, že ustáleným a nejčastěji používaným je termín „sluchově postižený“, který je analogický s cizojazyčnými pojmy „hearing impaired“, „Hörgeschädigte“, „deficient auditif“, „sluchovo postihnutý“.

V posledních letech však termín „sluchově postižený“ přechází k označení „osoba/jedinec/člověk se sluchovým postižením“, které zdůrazňuje oproti předchozímu termínu lidskou individualitu a až poté přidává přídomek o stavu jedince (tamtéž). Osobami se sluchovým postižením jsou tedy souhrnně nazývány všechny osoby se ztrátou sluchu, přičemž stupeň, druh či doba vzniku ztráty sluchu zde nehrají roli (tamtéž).

Vedle termínu „osoba se sluchovým postižením“ bychom se v současné době mohli setkat také s pojmy „osoba s vadou sluchu“, „neslyšící“, „hluchý“ či s velice zastaralým a nežádoucím termínem „hluchoněmý“ (srov. Pulda, 1992; Hrubý, 1999; Potměšil, 2003; Tarcisiová, 2008; Horáková, 2011; Horáková, 2012; Langer, Kučera, 2012). Langer a Kučera (2012) vysvětlují úskalí generalizovaného používání termínů „neslyšící“ a „hluchý“ z lékařského hlediska, kdy se jedná pouze o osoby, které ani s největším zesílením neslyšící žádný zvuk, což není případ nedoslýchavých osob či osob se zbytky sluchu. Hrubý (1999) nesprávné používání termínu „neslyšící“ přirovnává k situaci zrakového postižení, kdy by osoby používající silnější dioptrické brýle byli označovány za osoby „slepé“ či „nevidomé“.

Langer a Kučera (2012) kladou také důraz na rozlišování mezi termíny „sluchová ztráta, sluchová porucha, vada sluchu“ a termínem „sluchové postižení“. První tři termíny

označují určitou objektivní sluchovou nedostatečnost, oproti tomu stojí termín „sluchové postižení, který je jejich sociálním důsledkem (tamtéž). „*Za sluchové postižení považujeme sociální důsledek takové ztráty sluchu, kterou již není možné plně kompenzovat technickými pomůckami, a která již tedy negativně ovlivňuje kvalitu života člověka*“ (Langer, Kučera, 2012, s. 26). Leonhardt (2001) uvádí čtyři základní faktory, které se podílí na sociálních důsledcích sluchového postižení:

- typ a stupeň sluchové poruchy či vady
- věk, ve kterém došlo k poruše či vadě sluchu
- případná kombinace s další zdravotní poruchou či vadou
- vliv okolního (zejména sociálního) prostředí

Langer a Kučera (2012) považují a doplňují další faktory, které ovlivňují důsledky sluchového postižení:

- doba stanovení diagnózy a odhalení sluchové poruchy nebo vady
- osobnostní vlastnosti jedince
- úroveň sociální péče poskytnuté danému jedinci
- úroveň lékařské péče poskytnuté danému jedinci
- kvalitu speciálněpedagogického působení na jedince

V současné době se také můžeme setkat s dvojicí psaných podob slova neslyšící. Rozdíly mezi slovem neslyšící s malým „n“ a Neslyšící s velkým „N“ poukazuje ke dvěma pohledům na hluchotu (Kosinová, 2008). První varianta slova odkazuje k pohledu medicínskému, který nahlíží na hluchotu jako na něco, co vybočuje z normálu. Jedná se tedy o defekt či vadu, která musí být napravena (Komorná, 2008). Neslyšící psáno s velkým „N“ poukazuje k pohledu jazykově kulturnímu (Kosinová, 2008). V tomto přístupu není hluchota chápána jako odchylka od normy, ale Neslyšící jsou chápáni jako jazyková a kulturní menšina (Komorná, 2008).

2.3 Klasifikace a etiologie sluchových poruch a vad

Následující část této podkapitoly bude věnována klasifikaci a etiologii sluchových poruch a vad. Tato klasifikace a etiologie se opírá o publikaci Horákové (2011), která pro lepší přehlednost v důsledku komplikovanosti klasifikace sluchových poruch a mnohočetnosti sluchových vad vymezuje jednotlivé skupiny sluchového postižení ze tří hledisek:

- podle místa vzniku postižení
- podle období vzniku postižení
- podle stupně postižení

2.3.1 Sluchové postižení z hlediska místa vzniku

Z hlediska místa poškození sluchového orgánu rozlišujeme dvě základní skupiny sluchových poruch. Hovoříme o periferních poruchách a vadách centrálních. Tato klasifikace je nezbytná pro stanovení optimálního způsobu případné léčby a rehabilitačního působení (Langer, Kučera, 2012).

Periferní poruchy se dále dělí na poruchy převodní, na percepční poruchy sluchu a na smíšené poruchy. Lokalizace periferních poruch je v zevním uchu, středním uchu, vnitřním uchu či ve sluchovém nervu.

Převodní poruchy (conductiva, konduktivní poruchy) jsou způsobeny narušením přenosu mechanické energie ve vnějším nebo středním uchu (včetně oválného okénka). Jedná se tedy o poškození zevního nebo středního ucha. Jelikož funkce kochley je neporušena je také zachováno kostní vedení zvuku, není možné aby samotná periferní porucha způsobila úplnou hluchotu (Langer, Kučera, 2012). Převodní poruchy mají charakter „zalehnutí“ ucha a postihují většinou všechny tóny rovnoměrně či je převaha postižení v hlubších frekvencích (Jedlička, 2003).

Příčiny mohou být následující: mazová zátka ve zvukovodu, atrézie zevního zvukovodu, cizí těleso ve zvukovodu, akutní či chronický zánět středního ucha, zánět zvukovodu a bubínku, traumatická či pozánětlivá perforace bubínku, destrukce středoušních kůstek zánětem, přerušení řetězu středoušních kůstek, nádor ve středouší, vrozené vady středouší, fixace středoušních kůstek při přestavbě struktury kosti u otosklerózy a další (Jedlička, 2003). Převodní poruchu lze pomocí chirurgického zásahu obvykle zmírnit či zcela odstranit (Langer, Kučera, 2012).

Percepční poruchy sluchu (perceptiva, sensorineurální poruchy) vznikají postižením vnitřního ucha či sluchového nervu. Podle druhu postižení se dále dělí na kochleární (nitroušní) poruchy, kdy je porušena přeměna zvuku v elektrický signál ve vnitřním uchu, a poruchy retrokochleární (též suprakochleární), kdy je poškozen sluchový nerv (Lavička, Šlapák, 2002). Percepční poruchy sluchu jsou obvykle charakteristické větším poklesem sluchu v oblasti vysokých tónů, přičemž hluboké tóny jsou vnímány lépe (Jedlička, 2003). „*Pacienti tuto poruchu cítí spíše jako změnu kvality poslechu – vnímají relativně dobře okolní hluky, hlasy, ale špatně rozumějí řeči pro ztrátu vnímání vysokých tónů, kde jsou charakteristická spektra většiny hlásek (tzv. formantová oblast)*“ (Jedlička, 2003). K percepčním poruchám se často přidružuje také tinnitus (ušní šelest), který může být různého charakteru – šumění, pískání, zvonění, syčení apod. (Jedlička, 2003).

Příčiny percepčních poruch sluchu mohou být následující: presbyakuze (stařecká nedoslýchavost), postižení sluchu jako komplikace některých infekčních onemocnění (bakteriální či virové infekce, např. zánět mozkových blan, příušnice), poškození sluchu nadměrným hlukem náhle či chronicky, vliv ototoxických látek včetně léků (některá antibiotika a chemoterapeutika), vrozené syndromy a sdružené vady na základě genetické poruchy, nádory sluchového nervu, Menièrova choroba a další (Jedlička, 2003).

Smišené poruchy sluchu (mixta, kombinované) v různém stupni a zastoupení kombinují poruchy převodní a percepční (Herdová, 2004). Příkladem jsou chronické záněty středouší s toxickým postižením vnitřního ucha, přičemž rozdíl vnímání vnitřního ucha (zjištěným kostním vedením) a prahem vzdušným přes zvukovod a středouší je nazýván jako kochleární rezerva (Jedlička, 2003).

Druhou skupinou jsou **centrální poruchy**, které se od periferních poruch liší svým charakterem, z toho důvodu nejsou označovány termínem nedoslýchavost (Jedlička, 2003). Centrální poruchy jsou lokalizované na sluchové dráze od kochleárních jader výše. Tyto poruchy zahrnují komplikované defekty, které jsou způsobené různými procesy, které postihují korový a podkorový systém sluchových vad (Horáková, 2011). Jedná se tedy o abnormální zpracování zvukového signálu v mozku (tamtéž). Jako příklad se uvádějí dvě onemocnění: akustická agnozie² a slovní hluchota³ (Jedlička, 2003).

² „Akustická agnozie je stav, kdy jsou poškozeny oba primární centrální korové analyzátory v Heschlových závitech. Oboustranné poškození je však velmi vzácné, může jít buď o vrozený defekt, anebo stav

2.3.2 Sluchové postižení z hlediska období vzniku

Z hlediska doby vzniku sluchové poruchy rozlišujeme vady vzniklé v prenatalním, perinatálním a postnatálním období života jedince (Lavička, Šlapák, 2002). „*Ze speciálněpedagogického hlediska se zřetelem na vhodný způsob komunikace je ovšem podstatnější členění poruch na prelingvální sluchové poruchy (vady) a postlingvální sluchové poruchy (vady)*“ (Lavička, Šlapák, 2002, s. 29).

Prelingvální sluchová porucha je porucha, která vzniká před ukončením základního vývoje jazyka a řeči (tedy mezi 4–7 rokem věku dítěte). Tato porucha neumožňuje či omezuje spontánní osvojení mluveného jazyka a následně lidské řeči (tamtéž). „*Dosud nabyté jazykové a řečové dovednosti se v případě náhlé ztráty sluchu v prelingválním období začínou postupně vytrácet, a není-li včas zahájena příslušná odborná surdopedická a logopedická péče, mohou zcela zaniknout*“ (Lavička, Šlapák, 2002, s. 29). Přirozeným komunikačním prostředkem jedinců s prelingvální poruchou sluchu těžšího stupně je národní znakový jazyk (tamtéž).

Postlingvální sluchové poruchy vznikají až po ukončení základního vývoje jazyka a řeči. Jedinec s postlingválně získanou sluchovou poruchou má již zafixovány jazykové i řečové dovednosti a nedochází zde k jejich úplnému vymizení. Je tedy možné s těmito dovednostmi pracovat a dále je rozvíjet. Jelikož jedinec není schopen zpětně sluchové kontroly, dochází k artikulačním a prozodickým změnám mluveného projevu. Tyto změny je však možné včasnou a efektivní surdopedickou a logopedickou péčí minimalizovat (Lavička, Šlapák, 2002).

2.3.3 Sluchové postižení z hlediska stupně postižení

Velikost sluchové ztráty má zásadní vliv na schopnost jedince se sluchovým postižením vnímat zvuky z jeho okolí. „*Kvantita jednotlivých stupňů sluchové vady je vyjadřována v decibelech (dB), hlasitost zvuků, které se vyskytují v prostředí člověka, je vyjádřena stupnicí od 0 do 140 dB (např. šepot – 30 dB, tichý rozhovor – 40dB, běžný*

po traumatu. Důsledkem je neschopnost diferencovat kvalitu zvuků. Při vyšetření tónovou audiometrií bývá práh sluchu kolem 40 dB, pacient však nedovede rozlišit a poznat ani obecné zvuky, ani řeč. Dokáže registrovat pouze přítomnost zvuku. Rehabilitace řeči na základě zvukových podnětů není možná“ (Jedlička, 2003, s. 449).

³ „*Při oboustranném poškození nejvyšších sluchových korových oblastí, jež jsou odpovědné za dekodování řečového signálu, vzniká slovní hluchota. Postižený dovede odlišovat obecné zvuky, nedokáže však porozumět řeči. Onemocnění je opět velmi vzácné. Nerozvíjí se při něm řeč, rehabilitaci většinou nelze dokonce založit ani na odezírání. Svým charakterem se blíží fatické poruše, nejde však o poruchu chápání obsahu slova ve smyslu jeho významu, ale přímo nemožnost vytvoření struktury mluvené řeči jako takové“ (Jedlička, 2003, s. 449).*

rozhovor 40–60 dB, diskotéka – 110 dB)“ (Lavička, Šlapák, 2002, s. 28). Velikost sluchové ztráty tedy znamená, že člověk se sluchovou vadou neslyší zvuky s nižší intenzitou než je hodnota sluchové ztráty (tamtéž). Zvuky s vyšší intenzitou než je hodnota sluchové ztráty jedinec slyší, ale pouze takovou hlasitostí, která se rovná rozdílu mezi intenzitou zvuku a velikostí sluchové ztráty (Langer, Suralová, 2005).

Při členění sluchových poruch z hlediska stupně postižení se využívá několik škál stupňů poruch sluchu, jednou z nejznámějších je klasifikace dle Světové zdravotnické organizace (WHO) viz Tabulka 1. V této tabulce je kromě stupně postižení popsán výkon sluchu při jednotlivých ztrátách sluchu či doporučení pro kompenzaci sluchu.

Tabulka 1 Klasifikace sluchových poruch WHO⁴

Stupeň postižení	Velikost ztráty sluchu	Výkon	Doporučení
0 – Normální sluch	25 dB nebo méně (lepší ucho)	Žádné nebo jen velmi malé problémy se sluchem. Osoba s touto velikostí ztráty sluchu je schopná slyšet šepot.	
1 – Lehké poškození sluchu	26–40 dB (lepší ucho)	Člověk s touto velikostí ztráty sluchu je schopný slyšet a opakovat slova, která byla řečena normálním hlasem v blízkosti až 1 metr.	Poradenství Mohou být zapotřebí sluchadla.
2 – Střední poškození sluchu	41–60 dB (lepší ucho)	Člověk s touto ztrátou sluchu je schopen slyšet a opakovat slova vyslovená hlasitěji na vzdálenost až 1 metr.	Obvykle jsou doporučována sluchadla.
3 – Těžké poškození sluchu	61–80 dB (lepší ucho)	Člověk s touto ztrátou sluchu je schopen slyšet některá slova, která jsou velmi hlasitě řečena směrem k lepšímu uchu.	Sluchadla jsou zapotřebí. Pokud sluchadla nepomáhají, doporučuje se výuka odezírání.
4 – Velmi těžké poškození sluchu až hluchota	81 dB nebo více (lepší ucho)	Člověk s touto ztrátou sluchu neslyší a nerozumí ani slovům, která jsou řečena velmi hlasitě (křikem).	Sluchadla mohou pomoci pochopit různá slova. Je potřeba dostatečná rehabilitace. Odezírání a používání znakového jazyka je někdy nezbytné.

Zdroj: http://www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/

⁴ Tabulka je přeložena z anglického jazyka autorkou práce.

3 Komunikace osob se sluchovým postižením

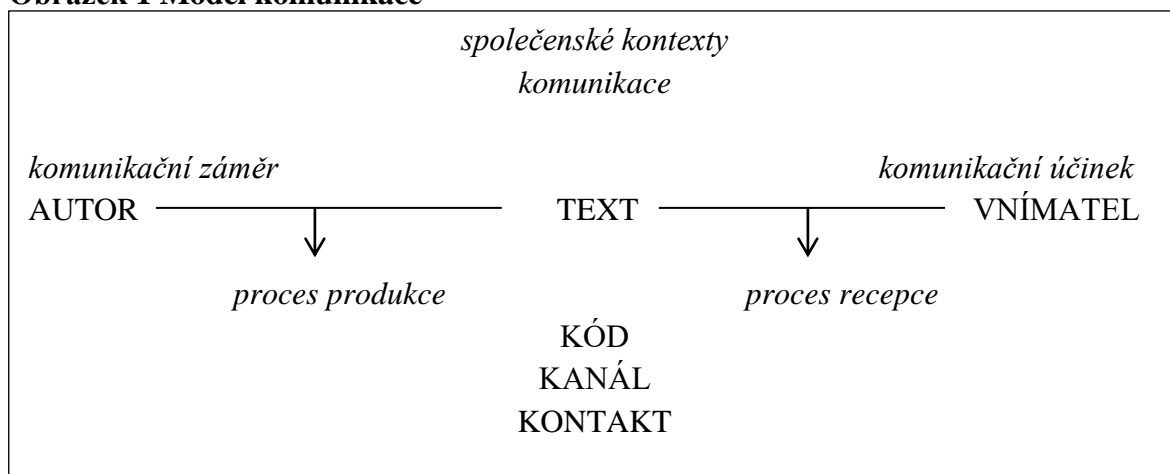
Tato kapitola se nejprve zabývá definicí komunikace a modelem komunikace z obecného hlediska. Následně jsou vymezeny pojmy „řeč, jazyk“ a je vysvětlen základní rozdíl mezi těmito pojmy. Zbývající části kapitoly jsou již zaměřeny na komunikaci u osob se sluchovým postižením. V první části lze nalézt základní charakteristiku dvou základních skupin komunikačních systémů osob s vadou sluchu (auditivně-orální komunikační systémy, vizuálně-motorické komunikační systémy), následně jsou vymezeny a popsány jednotlivé typy a formy komunikačních systémů, které pod tyto nadřazené skupiny spadají.

3.1 Vymezení pojmu komunikace

Člověk jako společenský tvor je schopen s ostatními lidmi komunikovat, každá živá bytost potřebuje různé formy dorozumívání a sdělování (Klenková, 2006). Termín „komunikace“ je používán v mnoha vědních disciplínách – v pedagogice, lingvistice, sociologii, psychologii, dopravě, kybernetice a mnoha dalších (tamtéž). Komunikace (z lat. *communicatio*) obecně znamená lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytvoření a udržení mezilidských vztahů. Komunikace je velice důležitá pro rozvoj osobnosti, protože je prostředkem vzájemných mezilidských vztahů. Komunikaci lze v nejširším slova smyslu chápat jako vzájemné a oboustranné ovlivňování mezi dvěma nebo více systémy, zároveň je také prostředkem ovlivňování subjektů podílejících se na komunikaci (tamtéž).

Komunikace je složitý proces výměny informací, jeho základ je tvořen čtyřmi stavebními prvky, které se navzájem ovlivňují. K tomu, aby jazyk mohl naplnit svou funkci dorozumívajícího prostředku, je nutné splnit celou řadu podmínek (Černý, 2008). Nejdůležitějším předpokladem je především stejný jazyk (kód) mluvčího a posluchače, protože různé jazyky kódují jeden a týž obsah sdělení různými způsoby (tamtéž). Pokud mluvčí a posluchač ovládají stejný jazyk, je proces dorozumívání možný, avšak i za tohoto předpokladu se jedná o velmi složitou činnost (tamtéž). Model komunikace lze vidět na Obrázku 1 viz níže.

Obrázek 1 Model komunikace



Zdroj: Autorka práce

Černý (2008, s. 14) uvádí, že „mluvčí si musí ujasnit obsah svého sdělení (tzv. sémantickou bázi či globální obsah) a pak ho nějakým způsobem verbalizovat, tj. zakódovat ho převedením na konkrétní slova daného jazyka; k tomu je nezbytná spolehlivá práce centrálního nervového systému, smyslových orgánů, tzv. mluvidel, bezchybná nervosvalová koordinace (do procesu mluvení jsou zapojeny stovky svalů) a celá řada prvků inteligence, jako je např. schopnost abstrakce, syntézy, rozhodování apod.“ Oproti tomu úloha posluchače je zcela odlišná a patrně i složitější, protože „vedle bezchybné práce centrálního nervového systému a smyslových orgánů (zvláště sluchu) vyžaduje především dobrou schopnost analýzy, intuice a rozhodování; posluchač v každém okamžiku odhaduje další část výpovědi a své odhady neustále koriguje; řídí se přitom svými globálními znalostmi o světě vůbec a o příslušném tématu zvláště; jeho cílem je dosadit si za přijímané zvuky příslušný význam, tj. rekonstruovat globální obsah, sémantickou bázi nebo prostře informaci, kterou mluvčí chtěl pomocí příslušného jazykového kódu sdělit; pokud se mu to nepodaří nebo má o výsledku určité pochybnosti, může se v další fázi pokusit získat doplňující informace pomocí otázek apod. Jestliže se posluchači podaří informaci dekodovat, tj. odhalit význam přijímaného sdělení, je příslušná část dorozumívacího procesu úspěšně zakončena“ (Černý, 2008, s. 14–16).

U druhého tvrzení by bylo vhodné opravit dvě skutečnosti. U zmínky „bezchybné práce smyslových orgánů (zejména sluchu)“ není specifikace sluchu zcela vhodná, protože mnohé jazyky jsou vizuálně motorické, neopírají se tedy o zvuk. V tomto tvrzení, by bylo také vhodnější termín „zvuky“ nahradit termínem „znaky“, který má obecnější platnost.

Dosud byla zmiňována komunikativní funkce v užším smyslu jako sdělování věcných informací, avšak pomocí jazyka je možné sdělovat i něco jiného než jen pouhé informace o předmětech, jevech, osobách či událostech (Černý, 2008). Šest funkcí jazyka sdělujících něco jiného než informace jsou charakterizovány v Tabulce 2 níže.

Tabulka 2 Funkce jazyka

Konativní (apelová) funkce: jedná se o výzvu, která má přimět posluchače k nějaké činnosti (např. *Stav se ve městě a kup půlku chleba.*)

Referenční (kontextová) funkce: jde o odkaz na časové nebo prostorové vztahy, případně na jiné mimojazykové faktory (např. *Co budeš dělat v sobotu?*)

Fatická (kontaktní nebo interpersonální) funkce: mluvčí se snaží např. udržet pozornost (*Sleduješ mě vůbec?*) nebo naopak dát najevo, že i on se rozhovoru účastní (*Já taky. To je fakt.*)

Expresivní (emotivní) funkce: mluvčí dává najevo svůj fyzický nebo psychický stav, vyjadřuje své emoce, a to buď pomocí prostředků čistě jazykových (např. kategorií slovesného způsobu) nebo zabarvením a výškou hlasu, zvláštní intonací apod. (tyto poslední prostředky mohou být srozumitelné i při poslechu jazyka, které neovládáme)

Poetická (estetická) funkce: důraz se klade na formu, která má ovšem zvýraznit jistý obsah; nejde jen o poezii, ale také o poetické prvky používané v hovorovém jazyce; v obou případech je možný i tvůrčí přístup k jazyku (vytváření zcela nových tvarů)

Metajazyková funkce: mezi zvláštnosti jazyka patří mimo jiné i to, že může sloužit k popisu čehokoli, včetně sebe (např. česky můžeme mluvit o češtině); pak je třeba rozlišovat jazyk objekt - v našem případě popisovanou češtinu - a metajazyk, který slouží k uvedenému popisu a má k dispozici některé prostředky navíc (např. sám termín čeština)

Zdroj: ČERNÝ, J. Úvod do studia jazyka. Olomouc : Rubico, 2008, s. 16

3.2 Řeč a jazyk

V rámci této kapitoly je důležité objasnění pojmů řeč a jazyk. **Řeč** je specificky lidskou schopností, jedná se o vědomé užívání jazyka ve všech jeho formách a slouží člověku ke sdělování pocitů, přání či myšlenek (Klenková, 2006). Gadamer (1999) charakterizuje řeč pomocí třech podstatných rysů:

- **sebezapomněním** - tedy tím, že si jí obvykle vůbec nevšímáme a nevíme o ní, protože se díky ní soustředí na obsah sděleného;
- **vázanost na druhé** - řeč tedy není vázaná na autora sdělení, obrací se k jiným;
- **univerzálnost** - kdy na rozdíl od signálů není omezena na žádnou domluvenou oblast významů, ani na to, co je v dané chvíli přítomné, nýbrž může vyjadřovat úplně všechno.

Jazyk je soustava zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy, která je schopná vyjadřovat veškeré vědění a představy člověka o světě a jeho vlastní vnitřní prožitky (Klenková, 2006). Řeč je výkonem individuálním, oproti tomu jazyk je jevem a procesem společenským (tamtéž).

3.3 Charakteristika komunikačních forem osob se sluchovým postižením

Jednou z hlavních priorit edukace jedinců se sluchovým postižením je vytvoření funkčního dorozumívacího prostředku (Souralová, 2005). Přičemž problematikou hledání adekvátního komunikačního systému⁵ se zabývalo mnoho odborníků s různou mírou úspěšnosti (Horáková, 2012).

Jedinci se sluchovým postižením tvoří velmi různorodou skupinu osob, proto se způsoby komunikace bez pochyby liší. Horáková (2012) předpokládá, že osoby nedoslýchavé, které mají užitek ze sluchadel či osoby implantované kochleárním implantátem budou při kontaktu se slyšící společností preferovat mluvenou řeč a odezírání. Oproti tomu člověk zcela neslyšící⁶, který neužívá sluchadel, bude při interkulturní komunikaci pravděpodobně používat znakový jazyk (tamtéž).

Souralová (2005) a Horáková (2012) uvádí dvě základní skupiny komunikačních systémů, jsou to auditivně-orální komunikační systémy a systémy vizuálně motorické. Tyto systémy budou detailně popsány v následujících podkapitolách.

⁵ Souralová (2005) uvádí, že pod pojem *adekvátní komunikační systém* je možné zařadit široké spektrum dorozumívacích technik.

⁶ Jako neslyšící jsou zde označovány osoby s takovou vadou sluchu, která neumožňuje a nikdy neumožňovala vnímat fonémy mluveného jazyka (Macurová, 2006).

Specifickou skupinou stojící mimo toto dělení je psaná podoba většinového mluveného jazyka (v našem případě český jazyk) v komunikaci osob se sluchovým postižením. Opět se v rámci psaného projevu osob s vadou sluchu lze setkat s individuálními rozdíly. Markantní rozdíly můžeme naléznout u skupiny osob nedoslýchavých a ohluchlých a u skupiny osob neslyšících. Osoby nedoslýchavé a ohluchlé ve většině případů ke komunikaci používají většinový mluvený jazyk, který je obvykle jejich mateřským jazykem. To se následně promítá i do psaného projevu, který je jako u ostatních rodilých mluvčích obvykle bezchybný.

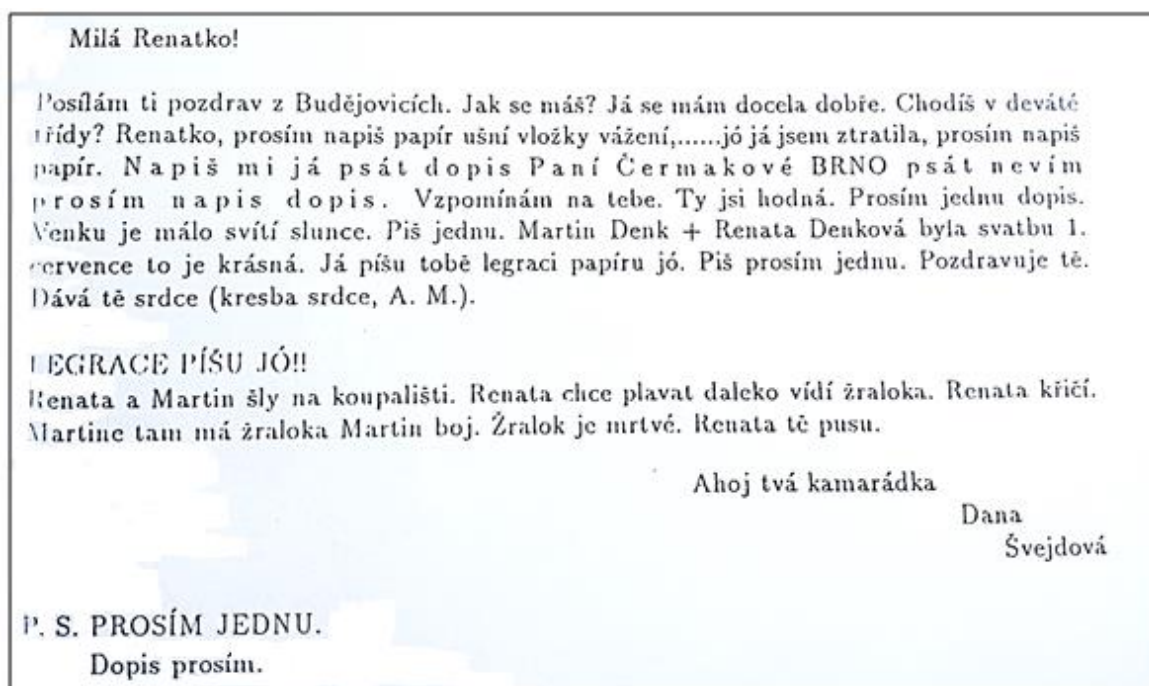
U skupiny neslyšících osob je situace jiná. *„Pro kulturní menšinu českých neslyšících je čeština jazykem cizím jinak než pro „české“ Němce, Poláky, Slováky či Romy. Jejich „vlastní“ jazyky se totiž stejně jako čeština „slyší“ a „mluví“, „vlastní“ jazyk neslyšících se oproti tomu „vidí“ a „ukazuje“ – existuje tedy na rozdíl od (audioorální) češtiny ve způsobu vizuálně motorickém⁷“* (Macurová, 1995, s. 23). Teoreticky bychom mohli předpokládat, že psaný jazyk většinového jazyka slouží menšině především k dorozumění se s většinovou společností (Macurová, 2005). U menšiny neslyšících toto tvrzení platí jen do jisté míry, protože znakový jazyk nemá psanou podobu, musí neslyšící při komunikaci „na dálku“ využívat často jazyk většinový, u nás tedy psanou podobu českého jazyka (tamtéž). Na Obrázku 2 lze vidět psaný projev neslyšící autorky, na kterém je na první pohled vidět, že se jedná o češtinu, která je v několika ohledech odlišná od češtiny většinové společnosti.

Omezené mluvní kompetence neslyšících (tedy chyby v textu) jsou zjevné. Macurová (2011) uvádí, že se však na tyto chyby často nahlíží jako na něco, co patří k hluchotě, což je samozřejmě omyl. Naučit neslyšící žáky plné funkční gramotnosti⁸ a naučit je psanou češtinu na srovnatelné úrovni jako je tomu tak u jejich slyšících vrstevníků je jeden z nejtěžších úkolů, se kterým se potýká současné speciální školství (tamtéž). Základním východiskem je vyučovat neslyšící žáky psanou češtinu jako druhý/cizí jazyk, prvním jazykem neslyšícího dítěte je jazyk znakový, který je neslyšícímu dítěti smyslově přístupný (tamtéž).

⁷ „Z hlediska komunikačního bytí neslyšícího je přitom podstatné, že (právě jen) pro jazyk vizuálněmotorický je dostatečně smyslově vybaven, v raném věku si ho osvojuje obdobně přirozeným způsobem jako slyšící dítě češtinu, tj. interakcí s jinými uživateli tohoto jazyka a na základě této interakce se verbálně, a také kognitivně a sociálně rozvíjí; češtinu si vzhledem k svému smyslovému handicapu takto přirozeně osvojit nedokáže“ (Macurová, 1995, s. 23).

⁸ Funkční gramotnosti se rozumí efektivní využívání psaných či tištěných informací. Základem funkční gramotnosti je gramotnost formální, což znamená osvojení si elementárního čtení a psaní, tedy dovednost rozpoznávat jednotlivá písmena, skládat je do slov a následně do vět (Komorná, 2008).

Obrázek 2 Příklad korespondence neslyšících



Zdroj: MACUROVÁ, A. ...protože já bavím spolu vypravovat (Komunikace v dopisech českých neslyšících). *Slovo a slovesnost*, 56, 1995, s. 24.

3.3.1 Auditivně-orální komunikační systémy

Pro naprostou většinu dospělých lidí je nepřirozenější způsob mezilidské komunikace pomocí vnímání jazyka sluchem (tedy auditivně) a produkování jazyka hlasem pomocí artikulačních orgánů (tedy orálně), tomuto způsobu se již v nejranějším věku učí děti neuvědoměle od svých rodičů (Hudáková, 2009). U dětí s lehkou či těžkou vadou sluchu je situace jiná.

Ve výchově a vzdělávání neslyšících existuje mnoho směrů, v každém můžeme nalézt trénink slyšení a mluvení. Tyto programy se však od sebe výrazně liší zejména metodikou; pořadím, ve kterém jsou procvičovány; váhou, kterou těmto dvěma dovednostem přikládají; a způsobem, jakým jsou kombinovány s dalšími způsoby komunikace (tamtéž). Ve většině programů se audioorální komunikace (často nazývána rehabilitací) skládá ze tří složek: sluchového tréninku, řečového tréninku a tréninku odezírání (tamtéž).

Sluchový trénink

Sluch přivádí do mozku informace o dění v našem okolí, a především tento důležitý smysl člověku umožňuje kontrolu vlastního mluveného projevu (Horáková, 2012). Jedinci se sluchovým postižením tedy chybí sluchové vjemy a zpětná sluchová vazba, proto je jeho řečový projev v mnoha ohledech odlišný od slyšících jedinců (tamtéž). Lechta (2002) uvádí, že u osvojování mluvené řeči u dětí s vadou sluchu dochází ke kvalitativním i kvantitativním těžkostem ve slyšení. Z toho důvodu je i při korekci sluchu sluchadly či kochleárními implantáty nutná systematická stimulace sluchu (Horáková, 2012).

Názory odborníků v této oblasti rehabilitace sluchu nejsou a nikdy nebyly jednotné. Jeden ze sporných bodů spočívá v otázce, zda se má sluchový trénink provádět unisenzoricky, tedy pouze posloucháním, či multisenzoricky, tedy posloucháním doplněným o zrakové vnímání, tj. odezírání, či taktilním vnímáním (Hudáková, 2009). Další sporný bod spočívá v případné koordinaci sluchových cvičení a s nácvikem mluvení, někdy jsou tyto dvě aktivity úzce propojeny, jindy zcela odděleny či jedno cíleně přechází k druhému (tamtéž).

V současné době v České republice je sluchový trénink prováděn již od okamžiku diagnostikování sluchové vady a je prováděn převážně multisenzoricky, u dětí s dobrými výsledky následně unisenzoricky (tamtéž). Pulda (1999) rozděluje sluchový trénink na několik fází, přičemž cvičení začínají detekcí zvuků, pokračují k diskriminaci zvuků a následně k jejich identifikaci a k samotnému porozumění mluvené řeči. Holmanová (2002) za účelem procvičování těchto složek uvádí, že je lze možné použít mnoha zvuků z okolí dítěte. Jedná se např. o zvuky během mytí nádobí, zvuky ze sekačky na trávu, vysavače, ťukání na dveře, štěkání psa apod. (tamtéž).

V první fázi, tedy ve **fázi detekce** je cílem, aby si dítě s vadou sluchu spontánně uvědomilo zvuk a hledalo jeho zdroj (Hudáková, 2009). V následující **fázi diskriminace** je úkolem dítěte rozlišit od sebe dva či více zvuků (např. dvou nebo více hudebních nástrojů, rozlišení tichého a hlasitého zvuku, krátkého a dlouhého zvuku, vysokých a hlubokých zvuků apod.). Následně ve **stádiu identifikace** dítě s vadou sluchu identifikuje nejruznější zvuky, od slov v uzavřeném souboru po identifikaci slov v otevřeném souboru. V tomto stádiu by dítě mělo také např. rozpoznat mužský, ženský či dětský hlas a reagovat na vlastní jméno a jména jiných lidí. Cílem sluchové výchovy je dospět ke čtvrté fázi, kterou představuje **porozumění mluvenému jazyku** (u nás českému jazyku), vnímat jej komplexně a také si uvědomovat svůj hlas (Hudáková, 2009). Co všechno musí dítě v jednotlivých fázích zvládnout je detailně popsáno v Tabulce 3.

Tabulka 3 Hierarchie sluchových dovedností

Hierarchie sluchových dovedností
Detekce → Diskriminace → Identifikace → Porozumění
Detekce <ul style="list-style-type: none">- Schopnost reagovat na přítomnost či nepřítomnost zvuku.- Dítě se učí reagovat na zvuk, soustředit sluchovou pozornost a nereagovat v případě neexistence zvuku.- Selektivní pozornost věnovaná zvuku- Vyhledávání nebo lokalizace zvuku- Podmíněná reakce na zvuk- Spontánní vědomí zvuku
Diskriminace <ul style="list-style-type: none">- Schopnost vnímat podrobnosti a rozdílnosti mezi dvěma či třemi řečovými podněty.- Dítě se učí věnovat pozornost dílům mezi zvuky, či reagovat na odlišné zvuky.
Identifikace <ul style="list-style-type: none">- Schopnost dítěte označit řečový podnět, který slyšelo tím, že ho zopakuje, ukáže na něj či ho napíše. <p><u>Suprasegmentální prostředky</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Prozodické faktory řeči (tempo, rytmus, melodie, přízvuk, trvání, důraz, intonace)- Rozpoznání mužských, ženských, dětských hlasů- Naučit se naslouchat zvukům <p><u>Segmentální prostředky</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Naučit se poslouchat zvuky- Slova se liší počtem slabik- Jednoslabičná slova se liší počtem slabik a souhlásek- Běžná frazeologie
Porozumění <ul style="list-style-type: none">- Schopnost porozumět smyslu řeči odpovídáním na otázky, vykonáváním pokynů, parafrázováním či účastí v rozhovoru.

Sluchová paměť a posloupnost

- Znamé výrazy
- Provádění samostatných pokynů
- Provádění samostatných pokynů při vyučování
- Posloupnost dvou → tři → čtyř kritických prvků
- Posloupnost tří pokynů
- Posloupnost pokynů složených z více prvků

Sluchové kognitivní procesy ve strukturovaném poslechovém souboru

- Řada posloupností složených z pokynů obsahujících více prvků
- Identifikace na základě několika souvisejících popisů
- Posloupností tří → čtyř → pěti událostí
- Vybavení si pěti podrobností nějaké události, příběhu, historky či vyučovací hodiny
- Porozumět hlavní myšlence vyučovací hodiny, příběhu

Sluchově kognitivní dovednosti v rozhovoru

- Odpovědi na otázky vyžadující pochopení hlavní myšlenky krátkého rozhovoru
- Parafrázování myšlenky
- Spontánní relevantní postřehy
- Slova, v nichž jsou souhlásky shodné a samohlásky se liší
- Slova, v nichž jsou samohlásky shodné a liší se souhlásky
- Slova, v nichž jsou samohlásky shodné a souhlásky se liší ve způsobu a místu artikulace a ve znělosti
- Slova, v nichž jsou samohlásky shodné a souhlásky se liší pouze ve způsobu artikulace
- Slova, v nichž jsou samohlásky shodné a souhlásky se liší pouze znělostí

Zdroj: KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2002, s. 277–278.

Řečový trénink

Druhá složka audioorální komunikace – řečová výchova neboli logopedie je součástí všech výchovných a vzdělávacích programů žáků se sluchovým postižením (Hudáková, 2009). „*Jednotlivé přístupy se mezi sebou liší v tom, zda při výuce postupují analyticky, tj. od vyšších celků (nejčastěji od slov či krátkých vět) k jednotlivým hláskám, či synteticky, tj. od samostatných hlásek k slovům a větným celkům*“ (Hudáková, 2009, s. 14).

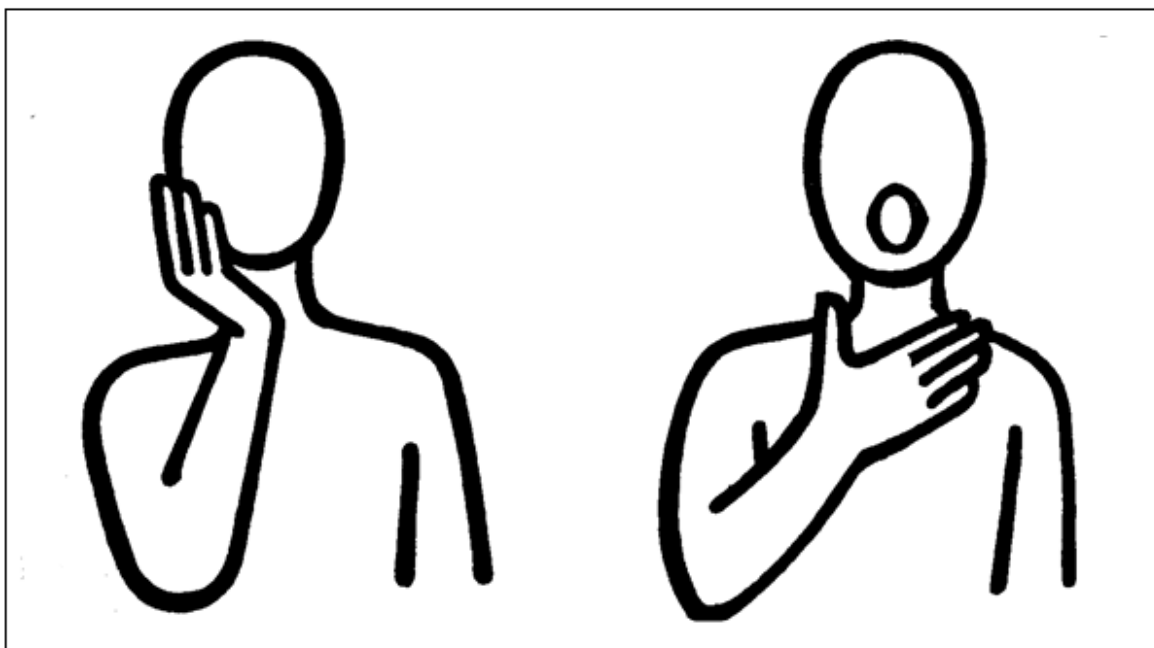
Logopedická intervence u dětí s vadou sluchu je realizována v rámci středisek rané péče pro sluchově postižené, speciálně pedagogických center pro sluchově postižené, přímé péče klinického logopeda či v rámci mateřských, základních a středních školách pro sluchově postižené (Horáková, 2012). Během logopedické intervence u dětí s vadou sluchu se logoped zaměřuje na pět základních oblastí: vyvození hlasu, rozvíjení motorické schopnosti, navození zrakového kontaktu, nácvik reakce na zvuk a vyvozování hlásek (tamtéž).

Horáková (2012) uvádí, že při **vyvozování hlasu** se používají především cvičení formou hry, aby dítě bylo motivováno k vědomému užívání hlasu. Pro tento účel slouží celá řada pomůcek, jako je např. obrázkový materiál, zvukové hračky, počítačové programy (např. Speech Viewer, MENTIO hlas, MENTIO zvuky apod.) či fonátor přeměňující hlas na vibrace (tamtéž). Zároveň logoped v rámci dechových cvičení, fonačních cvičení, přípravných předartikulačních a artikulačních cvičení systematicky rozvíjí hrubou a jemnou motoriku i motoriku mluvidel dítěte, kdy všechna tato cvičení předchází nácviku samotné artikulace (tamtéž).

Při **vyvozování hlásek** dítě prochází v rámci logopedické péče čtyřmi etapami: přípravná (předartikulační) cvičení, vyvození hlásky, fixace hlásky a automatizace hlásky. Při přípravných (předartikulačních) cvičeních se dítě učí zrakové napodobování správného ústního otvoru, správného postavení rtů a správné polohy jazyka (Krahulcová, 2002). Horáková (2012) uvádí, že tradiční pomůckou při vyvozování a fixaci hlásek mluvené řeči jsou pomocné artikulační znaky. Pomocné artikulační znaky při vyvozování jednotlivých hlásek „*upozorňují na intenzitu výdechového proudu, rezonanci mluvidel a postavení různých částí mluvidel*“ (Horáková, 2012, s. 70). Počet artikulačních znaků je shodný s počtem hlásek daného mluveného jazyka (pro nás tedy českého jazyka). Horáková (2012) konstatuje, že v současné době v České republice nemáme kodifikovaný jednotný systém především z toho důvodu, že jednotlivé školy pro sluchově postižené si pomocné artikulační znaky individuálně přizpůsobily.

Na Obrázku 3 jsou zobrazeny dva pomocné artikulační znaky (hláska „M“ vlevo, hláska „A“ vpravo), které uvádí Krauhulcová (2002). Jedná se o nejpropracovanější a nejstarší systém pomocných artikulačních znaků v České republice, který je dle Krauhulcové (2002) používán od roku 1926 ve škole pro sluchově postižené v Praze Radlicích, pro jehož vytvoření byly využity osvědčené metodické postupy této školy.

Obrázek 3 Příklad pomocných artikulačních znaků



Zdroj: KRAUHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených*, Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2002, s. 233 a s. 237.

Odezírání

Poslední složkou je odezírání, které Strnadová (2008) definuje jako metodu vnímání a porozumění obsahu mluvené řeči zrakem, kdy odezírající člověk sleduje pohyby úst, gesta, mimiku a další projevy hovořícího, přičemž se snaží uhodnout obsah tohoto sdělení.

Při komunikaci mluvenou řečí musí neslyšící jedinci spoléhat především na odezírání, tedy informace získané zrakem (Hudáková, 2009). Avšak jedinci nedoslýchaví či jedinci se zbytky sluchu při audioorální komunikaci spíše kombinují informace získané sluchem a informace, které získají pomocí odezírání (tamtéž). Strnadová (2008) uvádí, že ztráta sluchu nezaručuje, že je jedinec schopen odezírat, populaci autorka rozděluje na dvě skupiny jedinců bez ohledu na stav sluchu či inteligenci. První skupina

zahrnuje osoby, které jsou do určité míry schopny odezírat, do druhé skupiny jsou řazeni ti jedinci, kteří i přes veškeré úsilí schopni odezírat nejsou (tamtéž).

Je důležité si uvědomit, že odezírání nikdy plně nenahradí slyšení mluvené řeči, protože zrakem je člověk schopný vnímat asi třetinu informací, které je možné slyšet (Strnadová, 2008). Z tohoto důvodu si odezírající člověk musí získané informace doplňovat myšlenkovou činností, a k tomu je potřeba mnoho dalších dílčích činností (tamtéž). Jedná se tedy o velmi složitý psychický proces, který se u každého člověka pohybuje individuálně, dokonce se i u jednotlivce může v různých situacích lišit (tamtéž).

„Proces odezírání ovlivňují různé vnitřní a vnější podmínky, které se uplatňují současně, vzájemně se ovlivňují a doplňují“ (Strnadová, 2008, s. 10). Jednotlivé vlivy působící na úspěšnost a kvalitu odezírání jsou uvedeny v Tabulce 4.

Tabulka 4 Vlivy působící při odezírání

Fyziologické	<ul style="list-style-type: none"> - neporušené zrakové a mentální funkce, míra využitelnosti sluchu v řečových frekvencích; - funkce centrální nervové soustavy; - celkový stav organismu trvalý a momentální (např. zdravotní stav)
Technické	<ul style="list-style-type: none"> - zkušenost s odezíráním, efekt tréninku v odezírání
Psychické	<ul style="list-style-type: none"> - vrozené předpoklady (kombinace vloh); - pozornost ve všech fázích: zaměření, rozsah, intenzita, trvání, postřeh a pohotovost; - schopnost převádění zrakových signálů do pojmů; - schopnost myšlenkových operací, zvláště kombinačních schopností, logické myšlení; - stav paměťových funkcí, ve všech fázích (krátkodobá paměť, dlouhodobá paměť, uchovávání, vybavování z paměti ...); - aktuální psychický stav, vigilita (momentální stav bdělosti), emoční stav
Verbální	<ul style="list-style-type: none"> - dosažený stupeň osvojení si daného jazyka - slovní zásoba, znalost gramatiky a frazeologie, zkušenost s používáním jazyka ...
Neverbální	<ul style="list-style-type: none"> - schopnost vnímat a interpretovat viditelné mimojazykové

	<p>projevy hovořící osoby;</p> <ul style="list-style-type: none"> - schopnost vycítit vztah mluvčího ke sdělované věci i ke komunikačnímu partnerovi
Věkové	<ul style="list-style-type: none"> - stav biologické zralosti jako podmínka pro výkonnost zrakových a psychických funkcí; - věkové faktory působící na vývoj schopnosti odezírat (do určitého věku si člověk lépe rozvíjí schopnost odezírat, s věkem schopnost naučit se odezírat klesá – u starších lidí klesá i schopnost odezírání, kterou si již předtím osvojili)
Sociální	<ul style="list-style-type: none"> - schopnost chápat situační kontext, míra zkušeností v mezilidském kontaktu, sociální zralost, sociální inteligence
Genderové	<ul style="list-style-type: none"> - ženy většinou odezírají úspěšněji než muži
Vnější	<ul style="list-style-type: none"> - světelné podmínky, konverzační vzdálenosti, možnost navázat s druhou osobou zrakový kontakt, způsob hovoru mluvčí osoby

Zdroj: STRNADOVÁ, V. *Odezírání jako schopnost*. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008, s. 11–12.

Krahulcová (2002) pro praktický nácvik odezírání rozděluje dvě složky, jedná se o složku psychickou a složku technickou. **Psychická složka odezírání** zahrnuje obsahové doplnění chybějících informací zachycených zrakem na základě myšlenkové činnosti. Krahulcová (2002) uvádí, že logické souvislosti obsahu mluvního celku velice ulehčují odezírání. „*Žák lépe odezírá v okruhu poslední učební látky, dospělý lépe odezírá dané aktuální téma. Lépe se odezírá v přizpůsobených podmínkách, hůře v běžném, standartním společenském styku, kde je běžná častá změna tématu. Tady vznikají mezery, okna trhliny v proudu plynulého mluvení a odezírání*“ (Krahulcová, 2002, s. 203).

V technické složce odezírání tedy v samotné technice odezírání hraje důležitou roli viditelnost jednotlivých hlásek, která není u všech hlásek stejná (Krahulcová, 2002). Jako hlavní opora optického rozpoznání hlásek se uvádí: rozměry a utváření ústního otvoru; pohyb spodní čelisti a její vzdálenost od horní čelisti, vzdálenost mezi řezáky; pohyby tváří a celkový výraz obličeje (Hála, Sovák, 1947). Hlávky, které je člověk s vadou sluchu schopen rozpoznat zrakem, tvoří **tzv. body optické opory odezírání** (Krahulcová,

2002). Tyto body nalezneme v každém slově⁹, přičemž jsou vytvářeny především samohláskami, ze souhlásek jsou dobře viditelné souhlásky retoretní, retozubní a některé alveolární souhlásky (tamtéž).

Zrakem je člověk schopen rozeznat pouze 11 tvarů úst, **tzv. mluvních obrazů** neboli kinémů, oproti tomu sluchem jsme schopni rozeznat přes třicet hlásek (Strnadová, 2001). **Kinémy samohlásek** dle Krahulcové (2002) jsou: 1. [a, á]; 2. [e, é]; 3. [i, í]; 4. [o, ó]; 5. [u, ú]. **Kinémy souhlásek** dle Krahulcové (2002) jsou: 1. [p, b, d]; 2. [f, v]; 3. [t, d, n]; 4. [s, z, c, ř]; 5. [š, ž, č]; 6. [l, r, j]; 7. [k, g]. Jiní autoři kinémy souhlásek a samohlásek vydělují v určitých bodech odlišně, pro účel této práce však tyto odlišnosti nejsou obsahově relevantní.

V odborné literatuře se můžeme také setkat s kategorizací odezírání podle stupně, typu či metod odezírání. Základní přehled vychází z publikace od Krahulcové (2002).

Podle stupně odezírání dělíme na:

- odezírání ideovizuální, globální, pasivní, primární
- odezírání vizuálně-fonetické, technické, lexikální
- odezírání ideativní, rozumové, integrární

Podle typu odezírání dělíme na¹⁰:

- typ vizuální
- typ motorický
- typ smíšený

Mezi metody odezírání řadíme:

- metodu čistého odezírání
- metodu s příležitostnou, částečnou pomocí
- metodu odezírání se systematickou simultánní pomocí

⁹ Ve slově „mraky“, oporu tvoří: „m – a – y“, ve slově „horská“ oporu tvoří: „o – s – á“ (Krahulcová, 2002, s. 201)

¹⁰ Můžeme se také setkat s klasifikací E. Huberta, který odezírání dělí na typ motorický, typ parciální a typ smíšený (Krahulcová, 2002).

3.3.2 Vizualně-motorické komunikační systémy

Do těchto systémů řadíme znakový jazyk (pro nás **český znakový jazyk**), jehož součástí je prstová abeceda, a **komunikační systémy vycházející z českého jazyka** (např. znakovaná čeština). Od mluveného jazyka se tyto systémy liší především svým způsobem existence¹¹ (Macurová, 1994a). Mluvená řeč je produkována v kanálu audio-orálním (detailní popis viz Kapitola 3.3.1), oproti tomu stojí znakový jazyk, prstová abeceda či znakové systémy, které využívají primárně kanál vizualně-motorický. Macurová (2008, s. 11) uvádí, že „*mluvený jazyk se „mluví“ a „slyší“ a znakový jazyk se „vidí“ a „ukazuje“*. V následujícím textu bude na podkladě odborné literatury detailně vysvětlen rozdíl mezi těmito vizualně-motorickými komunikačními systémy.

Znakový jazyk

Macurová (1994a, s. 121) na základě výzkumů za posledních několik desetiletí vymezuje **znakový jazyk** jako „*přirozený jazyk neslyšících, jazyk s vlastním slovníkem a vlastní gramatikou (neodvozenými z jazyka mluveného)*“. Pro účely zákona č. 384/2008 Sb.¹² se českým znakovým jazykem rozumí: „*český znakový jazyk je přirozený jazyk a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizualně-pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu*“.

Nejmenší jednotkou mající význam je znak, který má dvě složky – **manuální a nemanuální složku znaku** (Macurová, 2001).¹³ Pod manuální složku znaku řadíme tvary, pohyby a pozice rukou (tamtéž). Další manuální komponenty znaku jsou: orientace dlaně a prstů, vzájemná poloha rukou a kontakt s tělem (Horáková, 2012). Nemanuální složku znaku reprezentuje mimika, gestikulace, pohyby a pozice hlavy a horní části trupu (Macurová, 2001). Obě tyto složky při produkci existují simultánně, ve znakovém jazyce je tedy možné simultánně produkovat a vnímat takové informace, které jsou v mluvených jazycích povinně řazeny lineárně za sebou (tamtéž). Jedna ze základních a na první pohled nápadných odlišností znakového jazyka je tedy simultánnost (při produkci i recepci).

¹¹ Znakový jazyk není založený na zvuku, ale na tvaru a pohybu rukou, a je vnímán zrakem nikoli sluchem (Macurová, 2008).

¹² Zákon č. 384/2008 Sb., Zákon, kterým se mění zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů a další související zákony (účinnost od 20. 10. 2008)

¹³ Stokoe (1960) rozlišuje jazyk gest (gesture language) a znakový jazyk. Rozdílem je zde charakter základních jednotek: neanalyzovatelné gesto a analyzovatelný znak (tedy nejmenší jednotka znakového jazyka). Macurová (1994a) v souvislosti na tuto skutečnost srovnává znak s morfémem. Obě tyto jednotky (znak a morfém) jsou nejmenší jednotkou jazyka mající význam (tamtéž).

Dále se znakový jazyk liší svou **existencí v trojdimenzionálním prostoru** (Macurová, 2001). „Trojrozměrný prostor je základnou pro celou řadu gramatických struktur znakových jazyků. V něm jsou rozvrženy subjekty komunikace, ať už subjekty přímých účastníků komunikace, nebo subjektů, které jsou předměty sdělování (jejich pozice v prostoru je přitom do značné míry gramatikalizována). Prostor je základnou textové soudržnosti (polem pro odkazování), v opoře o prostor se vyjadřuje řada gramatických kategorií (výrazně např. číslo a čas), v prostoru (a "přímo") se vyjadřují časoprostorové vztahy (v češtině vyjadřované např. předložkovými vazbami), v prostoru se ohýbají slovesa, prostor (pohyb v prostoru) slouží pro vyjadřování věcně obsahových vztahů mezi výpověďmi (např. vztahu podmínky). Prostor je také polem pro postupy spojené s výstavbou textu (např. pro tzv. změnu rolí typickou pro vypravování).“ (Macurová, 2001, s. 72).

Rozrůzněnost českého znakového jazyka bývá označována nálepkou „nejednotnost“ a může být považována za něco negativního (Macurová, 2001). Český znakový jazyk je však jazyk přirozený, proto je zcela v pořádku, že je nějak rozrůzněn (tamtéž). Lexikální rozrůzněnost českého znakového jazyka – tedy rozrůzněnost podob jednotlivých znaků – je dáno obvykle geograficky¹⁴ či věkem neslyšících. Oproti tomu gramatické rozrůzněnosti se váže především na charakter komunikační situace, zda je sdělování oficiální či neoficiální či zda je znakový jazyk užit v intrakulturní komunikaci¹⁵ či v komunikaci interkulturní¹⁶ (tamtéž).

Na Obrázku 4 můžeme vidět tři varianty znaku PÁTEK. Všechny tyto varianty znaku jsou používány na území České republiky. Fritz (2014) na základě svého výzkumu uvádí, že varianta 1 se aktivně používá v Brně, Hradci Králově, Ostravě, Plzni, Praze a Zlíně. Varianta 2 se aktivně používá pouze v Brně a třetí varianta znaku se aktivně používá pouze ve Zlíně. Všechny tyto tři varianty však neslyšící uživatelé znakového jazyka ze všech vybraných měst pasivně znají.

¹⁴ Jedná se především o vazby na oblasti se silným zastoupením neslyšících, např. města, ve kterých jsou školy pro sluchově postižené (Macurová, 2001). Jiné znaky používají neslyšící v Praze, jiné v Olomouci či Brně (tamtéž).

¹⁵ Intrakulturní komunikace je komunikace uvnitř komunity neslyšících, v rámci „vlastního“ i komunikačního prostoru (Macurová, 1998).

¹⁶ Interkulturní komunikace je komunikace neslyšících se slyšícími jedinci (Macurová, 1998).

Obrázek 4 Varianty znaku PÁTEK

Varianta 1



Varianta 2



Varianta 3



Zdroj: FRITZ, M. *Znaky pro základní kalendářní jednotky v českém znakovém jazyce*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2014, s. 49–51.

Kosinová (2008) podotýká, že v minulých letech nebyl osud českému znakovému jazyku nakloněn, a v České republice se za jeho rovnoprávnost musí stále bojovat, ale i přes tuto skutečnost byl český znakový jazyk hlavním komunikačním prostředkem neslyšících. „*Přestože je u nás definice českého znakového jazyka legislativně zakotvena, můžeme se stále setkávat s tím, že ke znakovému jazyku neslyšících bývá přístupováno s nedůvěrou a pochybnostmi, zda se skutečně jedná o jazyk, který je všemi základními atributy rovnocenný jazykům mluveným*“ (Horáková, 2012, s. 57). V současné době se stále mohou objevovat názory, že znakový jazyk není jednotný, nemá gramatiku, má malou slovní zásobu apod. Macurová (2001) však uvádí, že tyto názory jsou slýchány především z úst osob, které vlastně znakový jazyk neznají či jej ovládají v malé míře, a o jazyku a jazykovědě obecně vědí málo informací.

Lingvistika znakových jazyků (Sign linguistics) se začala rozvíjet v 60. letech 20. století, kdy americký jazykovědec W. Stokoe ve své průkopnické studii¹⁷ ukázal, že znakový jazyk má definiční rysy spojované s lidskými jazyky vůbec, totiž arbitrárnost a dvojitý členění (Macurová, 2001). Lingvistiku znakových jazyků bychom mohli rozdělit do dvou období (Macurová, 2008).

V první fázi rozvoje (do poloviny 80. let 20. stol.) lingvistika znakových jazyků dokazovala srovnatelnost znakového jazyka s jazykem mluveným (Macurová, 2008). Soustředila se především na shodné rysy znakových a mluvených jazyků. Cílem tohoto období bylo revidovat mylné představy o univerzálnosti znakového jazyka, o jeho ikoničnosti či o jeho odvoditelnosti od jazyka mluveného (tamtéž). Následně v polovině 80. let 20. stol. byla strukturní a funkční srovnatelnost znakových jazyků s jazyky mluvenými bezpochybně a jednoznačně prokázána (tamtéž).

V druhé fázi se tak lingvistika znakových jazyků začíná orientovat primárně na popis odlišných rysů znakových jazyků od jazyků mluvených (Macurová, 2008). V tomto období vznikají také popisy znakových jazyků, které dříve popsány nebyly, či se znakové jazyky mezi sebou začínají srovnávat (tamtéž). Rozvíjí se také kontrastivní studium zabývající se odlišnostmi mluvených a znakových jazyků.

S tím souvisí skutečnost, že znakové jazyky se navzájem liší, přestože způsob existence je stejný a některé gramatické jevy jsou v různých znakových jazycích podobné (Komárková, 2005). Na Obrázku 5 a 6 je ukázána stejná věta „*S manželem jsme si koupili nové zelené auto*“ ve dvou znakových jazycích (tamtéž).

¹⁷ Jedná se o studii Sign Language Structure (1960).

Obrázek 5 Srovnání vět - ČZJ

Český znakový jazyk: S MANŽELEM JSME SI KOUPILI NOVÉ ZELENÉ AUTO.



Obr. 3 MANŽEL



Obr. 4 SPOLU



Obr. 5 KOUPIŤ



Obr. 6 AUTO



Obr. 7 NOVÝ



Obr. 8 ZELENÝ

Zdroj: KOMÁRKOVÁ, B., KUCHAROVÁ, L. a kol. *Jazyk neslyšících. Co víme, co nevíme a co bychom měli vědět o českém znakovém jazyce*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2005, s. 12.

Obrázek 6 Srovnání vět - ASL

Americký znakový jazyk (ASL): S MANŽELEM JSME SI KOUPILI NOVÉ ZELENÉ AUTO.



Obr. 9 MANŽEL (ASL)



Obr. 10 MŮJ (ASL)



Obr. 11 SPOLU (ASL)



Obr. 12 KOUPIŤ (ASL)



Obr. 13 AUTO (ASL)



Obr. 14 NOVÝ (ASL)



Obr. 15 ZELENÝ (ASL)

Zdroj: KOMÁRKOVÁ, B., KUCHAROVÁ, L. a kol. *Jazyk neslyšících. Co víme, co nevíme a co bychom měli vědět o českém znakovém jazyce.* Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2005, s. 13.

Komunikační systémy vycházející z českého jazyka

Znakové systémy (nejrůznějšího druhu) jsou oproti znakovému jazyku umělé systémy, které jsou odvozené z mluveného jazyka, jehož charakter a vlastnosti „vizualizují“ (Macurová, 1994a). Slovník těchto systémů ve značné míře čerpá ze slovníku znakového jazyka, zahrnuje však i znaky jiné (tamtéž). Jiné znaky (nečerpané ze slovníku ZJ) jsou obvykle vytvářené slyšícími za účelem zprostředkování struktur příslušného mluveného jazyka, včetně jeho psané podoby (tamtéž). Od znakového jazyka se tyto systémy liší vztahem k mluvenému jazyku a dále oblastí svého užívání – obvykle nejsou běžně užívány v intrakulturní komunikaci (tamtéž).

V zákoně č. 384/2008 Sb.¹⁸ jsou pod komunikační systémy vycházející z českého jazyka řazeny: znakovaná čeština, prstová abeceda, vizualizace mluvené češtiny a písemný záznam mluvené řeči. V následujícím textu jsou jednotlivé systémy detailně popsány.

Znakovaná čeština

Znakovaná čeština využívá gramatické prostředky českého jazyka, který je současně hlasitě či bezhlasně artikulován. Dále se v zákoně č. 384/2004 Sb.¹⁹ uvádí, že „*spolu s jednotlivými českými slovy jsou pohybem a postavením rukou ukazovány jednotlivé znaky, převzaté z českého znakového jazyka.*“ Horáková (2012) uvádí, že znakovanou češtinu preferují lidé se sluchovým postižením (především nedoslýchaví a ohluchlí), kteří používají odezírání. Při komunikaci spíše vnímají ústa komunikačního partnera a jednotlivé znaky pro ně mají spíše doplňující charakter (tamtéž). Osobám prelingválně neslyšícím, které nemají dobrou znalost českého jazyka, tento systém většinou nevyhovuje a není jimi akceptován, protože posloupnost znaků podle českého jazyka většinou těmto osobám nedává smysl (tamtéž).

¹⁸ Zákon č. 384/2008 Sb., Zákon, kterým se mění zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů a další související zákony (účinnost od 20. 10. 2008).

¹⁹ Zákon č. 384/2008 Sb., Zákon, kterým se mění zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů a další související zákony (účinnost od 20. 10. 2008).

Prstová abeceda

Prstová abeceda bývá někdy označována jako daktylní abeceda či daktylotika (Kuchařová, 2005). Kořeny prstové abecedy bychom mohli nalézt již v 7. století, kdy byla poprvé používána klášterními mnichy, kteří spolu nesměli mluvit a byli vázáni slibem mlčení (tamtéž).

V zákoně č. 384/2008 Sb.²⁰ je prstová abeceda definována takto: „*Prstová abeceda využívá formalizovaných a ustálených postavení prstů a dlaně jedné ruky nebo prstů a dlaní obou rukou k zobrazování jednotlivých písmen české abecedy. Prstová abeceda je využívána zejména k odhláskování cizích slov, odborných termínů, případně dalších pojmů.*“

Prstová abeceda může být jednoruční či dvouruční, na světě existuje mnoho podob prstové abecedy, které se od sebe mohou výrazně lišit (Kuchařová, 2005). Prstová abeceda je stejně jako znakový jazyk vizuálně-motorická a zastupuje jednotlivá písmena abecedy mluveného jazyka (tamtéž). Dalo by se tedy říct, že prstová abeceda zastupuje psanou podobu jazyka.

Prstovou abecedu označujeme podle států (popř. oblastí), v nichž se používají (Vysuček, 2008). Můžeme se tedy setkat např. s prstovou abecedou britskou, americkou, novozélandskou, skotskou, australskou apod. přestože se v těchto všech vybraných zemích píše jedním mluveným jazykem – anglicky (tamtéž). V naprosté většině států se používá prstová abeceda jednoruční, výjimkami jsou např. Česká republika, Slovenská republika či Velká Británie, ve kterých je převážně používána dvouruční prstová abeceda (tamtéž).

Na Obrázku 7 můžeme vidět jednoruční prstovou abecedu českého znakového jazyka a na Obrázku 8 je zobrazena česká dvouruční prstová abeceda.

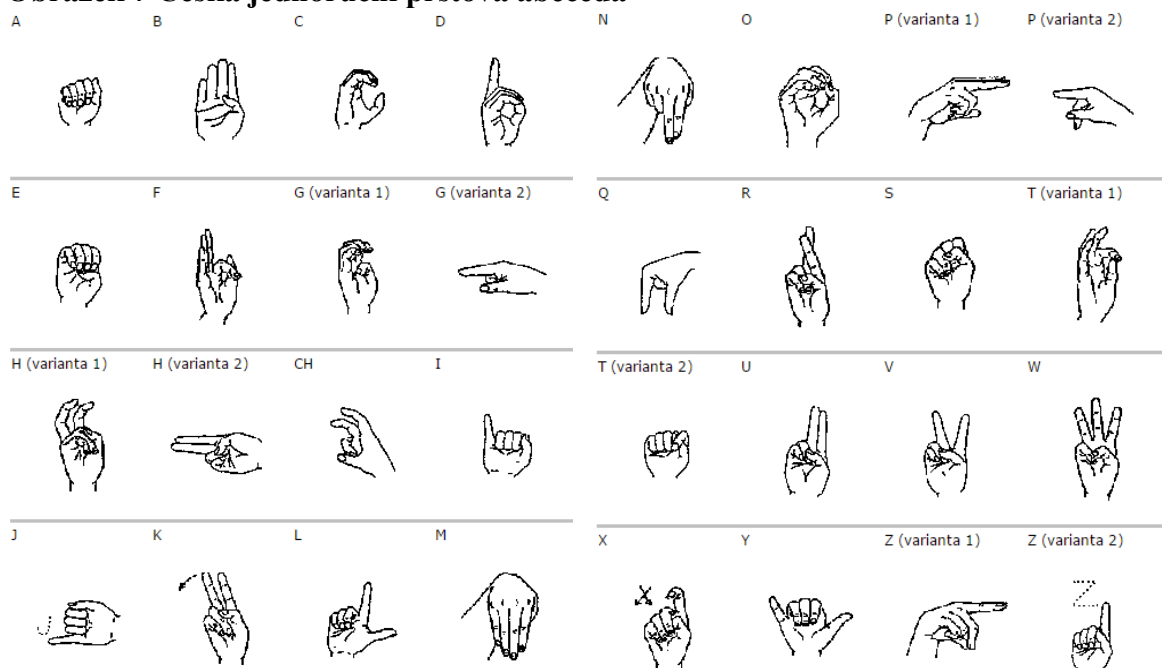
Vizualizace mluvené češtiny a písemný záznam mluvené řeči

„*Vizualizace mluvené češtiny je zřetelná artikulace jednotlivých českých slov ústy tak, aby bylo umožněno nebo usnadněno odezírání mluveného projevu osobami, které ovládají český jazyk a odezírání preferují jako prostředek komunikace*“ (Zákon č. 384/2008 Sb., §6, odst. 4).

Písemný záznam mluvené řeči je taktéž v zákoně definován jako převod mluvené řeči do písemné podoby v reálném čase.

²⁰ Zákon č. 384/2008 Sb., Zákon, kterým se mění zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů a další související zákony (účinnost od 20. 10. 2008).

Obrázek 7 Česká jednoruční prstová abeceda



Zdroj: <http://ruce.cz/clanky/3-prstova-abeceda> (upraveno)

Obrázek 8 Česká dvouruční prstová abeceda



Zdroj: <http://ruce.cz/clanky/3-prstova-abeceda> (upraveno)

4 Systém školských zařízení pro žáky se sluchovým postižením

Získání optimální výchovy a kvalitního vzdělání je zcela nezastupitelnou podmínkou úspěšné socializace člověka do společnosti a dosažení plnohodnotného místa v ní (Langer, Kučera, 2012). Počátky vzdělávání osob s vadou sluchu nalezneme již ve starověku. Do roku 1948 osoby s vadou sluchu byli vzdělávané v domácím prostředí či navštěvovali ústavy pro hluchoněmé, nejednalo se však o státem nařízenou povinnou školní docházku.

Za historický mezník v rámci vzdělávání dětí, žáků a studentů s vadou sluchu na území České republiky bychom mohli považovat školský zákon č. 95/1948 Sb.²¹, ve kterém je poprvé uvedeno, že všechny osoby jsou vzdělavatelny a jsou povinni docházet do školských institucí.

V této kapitole budou stručně popsány možnosti vzdělávání dětí, žáků a studentů s vadou sluchu, také si stručně představíme možnost integrace těchto žáků či studentů do škol hlavního vzdělávacího proudu.

4.1 Preprimární, primární, sekundární a terciální vzdělávání osob s vadou sluchu

Cílem komplexní výchovné a vzdělávací péče o osoby s vadou sluchu je maximální rozvoj osobnosti těchto jedinců a jejich úspěšná socializace (Langer, Kučera, 2012). V České republice je tato péče zajišťována speciálními školami a školskými zařízeními pro sluchově postižené (tamtéž).

Preprimární stupeň vzdělávání zajišťují střediska rané péče, speciálně pedagogická centra a mateřské školy. V současné době působí v České republice pouze jediné středisko rané péče²² – Centrum pro dětský sluch Tamtam, o.p.s., které má pobočky v Praze a Olomouci²³. Speciálně pedagogická centra pro osoby s vadou sluchu jsou zpravidla při školách pro sluchově postižené. Detailní popis činnosti centra je popsán ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., O poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních.

²¹ Zákon č. 95/1948 Sb., Zákon o základní úpravě jednotného školství (školský zákon)

²² Činnost středisek rané péče je popsána v zákoně č. 108/2006 Sb., Zákon o sociálních službách

²³ Bližší informace je možné nalézt na těchto webových stránkách: <http://www.detskysluch.cz/>

Mateřské školy pro děti s vadou sluchu fungují při školách pro sluchově postižené. Sobotková (in Vítková, 2003) uvádí, že musí tyto MŠ plnit kromě obecných cílů a běžných funkcí také další specifické úkoly. Horáková (2012) uvádí, že cílem speciálních pedagogů působících v těchto mateřských školách je zpřístupnit dítěti prostředky, které mu umožní překonat komunikační bariéry.

V současné době v České republice funguje 15 mateřských škol pro sluchově postižené. Tyto školy se nacházejí v těchto městech: Beroun, Brno, České Budějovice, Hradec Králové, Ivančice, Kyjov, Liberec, Olomouc, Ostrava, Plzeň, Praha (4 MŠ) a Valašské Meziříčí.

Primární stupeň vzdělávání je zabezpečen sítí základní škol pro sluchově postižené, tyto školy využívají různé přístupy ke vzdělávání popsané v Kapitole 5 (Langer, Kučera, 2012). Povinná školní docházka je na těchto školách stejně jako na školách hlavního vzdělávacího proudu devítiletá. Tyto školy však mají na základě české legislativy možnost povinnou školní docházku prodloužit o jeden rok. Žáci jsou vzděláváni podle školních vzdělávacích programů vycházejících z Rámcového vzdělávacího programu. V současné době funguje v České republice 13 základních škol pro sluchově postižené. Školy se nacházejí v těchto městech: Brno, České Budějovice, Hradec Králové, Ivančice, Kyjov, Liberec, Olomouc, Ostrava, Plzeň, Praha (3 ZŠ) a Valašské Meziříčí.

Po ukončení povinné školní docházky mohou žáci s vadou sluchu pokračovat ve studiu **sekundárního stupně** na některých **středních školách** (Langer, Kučera, 2012). V současné době můžeme na území České republiky nalézt praktické školy pro sluchově postižené, učiliště a odborná učiliště pro sluchově postižené, střední odborná učiliště a střední odborné školy pro sluchově postižené či gymnázium pro sluchově postižené. Střední školy najdeme v těchto městech: Brno, České Budějovice, Hradec Králové, Olomouc (2 SŠ), Praha (3 SŠ) a Valašské Meziříčí.

Terciální vzdělávání určené přímo pro osoby se sluchovým postižením se v České republice teprve rozvíjí. V současné době můžeme nalézt dva vysokoškolské studijní obory určené primárně studentům s vadou sluchu, jedná se o obor Čeština v komunikaci neslyšících na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze (bakalářský a magisterský obor) a obor Výchovná dramatika neslyšících na Divadelní fakultě Janáčkovy akademie múzických umění v Brně.

4.2 Integrace dětí, žáků a studentů s vadou sluchu

Žáci s vadou sluchu mohou kromě speciálních škol pro sluchově postižené navštěvovat školy běžného typu formou integrace (Langer, Kučera, 2012). Integrované vzdělávání může probíhat buď individuální formou, nebo zřízováním speciálních tříd v rámci těchto běžných škol (tamtéž). Zda dítě bude navštěvovat speciální školu pro sluchově postižené či bude integrováno do běžné školy, je rozhodnutí rodičů dítěte ve spolupráci se speciálně pedagogickým centrem a vedením vybrané běžné školy (tamtéž). Langer a Kučera (2012, s. 30) uvádí, že *„Úspěšná a pro dítě přínosná integrace je ovšem podmíněna ochotou a schopností všech zainteresovaných stran zajistit individuální potřeby sluchově postiženého dítěte. Na úspěšnosti integrace se podílí zejména stupeň poruchy sluchu dítěte, studijní předpoklady a inteligence dítěte, jeho osobnostní vlastnosti, schopnost využívat případné zbytky sluchového vnímání, vlastní motivace dítěte a motivace pedagogů a rodinných příslušníků.“*

Mezi praktické zásady efektivní integrace žáka s vadou sluchu Langer a Kučera (2012) uvádí např.:

- Pokud je to možné, je lepší menší počet žáků ve třídě, záleží však na učiteli a samotném dítěti (jeho osobnostních schopnostech či jiných přidružených postiženích).
- Před začátkem školního roku je vhodné, aby rodiče s konkrétními pedagogy navázali kontakt a sešli se v kombinaci učitel – dítě – rodiče – pracovník střediska SPC. Přičemž učitel by měl být plně informován o zdravotním stavu dítěte, metodách a specifikách práce s dětmi se sluchovým postižením.
- Dítě s vadou sluchu by mělo mít možnost se před začátkem nástupu do školy seznámit s prostorami školy a prostředím ve třídě.
- Žák s vadou sluchu by měl sedět ve 2. – 4. lavici, nejlépe v prostřední řadě popřípadě u okna. Učitel by se měl během výuky pohybovat pouze v zorném poli žáka.
- Vše důležité by měl vyučující psát na tabuli. Otázkami by se měl vyučující ujistňovat, zda žák výkladu správně obsahově porozuměl. Učitel by měl také využívat co nejvíce názorných pomůcek.

Autoři těchto zásad uvádí mnohem více, pro účely této práce jsou vybrány zásady nejdůležitější. Lze konstatovat, že přínos a prospěch integrace pro dítě, nikoli ambice rodičů a učitelů, by měl stát bezpochyby na prvním místě.

5 Přístupy ke vzdělávání osob se sluchovým postižením

Při pedagogické práci s osobami s vadou sluchu, zejména s dětmi a mládeží, jsou uplatňovány všechny pedagogické a obecně didaktické zásady, které jsou osvědčené ve vzdělávání intaktní populace, jako jsou: systematickosti, názornost, individuální přístup aj. (Langer, Kučera, 2012). Pulda (1992) a Potměšil (2003) vymezují další zásady, které jsou nezbytné pro úspěšné pedagogické působení.

Mezi tyto **surdopedické zásady** Pulda (1992) a Potměšil (2003) zařazují: komunikativnost, včasnost odborného působení, rozdíl v přístupu dle charakteru sluchového postižení, přiměřená náročnost a důslednost, respektování vývojových zvláštností osob s vadou sluchu, specifická názornost a aplikace do praxe, začlenění znalostí do aktivní pojmové zásoby a rozvíjení nácviku čtení a psaní.

Již před počátkem institucionalizované výchovně-vzdělávací péče pro osoby s vadou sluchu začaly vznikat první komunikační a vzdělávací přístupy, které se v průběhu staletí vyvíjely a zdokonalovaly až do současné podoby (Langer, Kučera, 2012). Během staletí se však nikdy odborníci neshodli na tom, který z těchto systémů je pro výchovu a vzdělávání žáků s vadou sluchu nejvhodnější (tamtéž). V různých regionech a také v rámci samotné Evropy docházelo k diferenciaci názorů, preferování různých metod a systémů, které často byly založeny na zcela odlišných principech a filozofických východiscích (tamtéž).

V současné době se v rámci škol pro sluchově postižené na území České republiky můžeme setkat se třemi zcela odlišujícími se přístupy ve vzdělávání žáků s vadou sluchu. Jedná se o přístup monolingvální a monokulturní, bilingvální a bikulturní a o tzv. totální komunikaci. V následujících podkapitolách budou tyto přístupy detailně popsány a rozlišeny.

5.1 Monolingvální a monokulturní přístup

Cílem orálního přístupu je naučit žáky s vadou sluchu mluvit a umožnit jim tak komunikaci s jejich rodinou²⁴ a se zbytkem slyšící společnosti, do které se narodili (Watson, 2001). Primární cíl je v tomto přístupu kladen na podporu srozumitelného mluveného jazyka a schopnost mluvenému jazyku porozumět (tamtéž). Současně je v tomto přístupu předpokládáno, že tyto děti budou schopné mluvený jazyk využívat jako jazyk myšlení, jako oporu pro rozvíjení gramotnosti a také jako možnost pro další vzdělávání (tamtéž). Rozvoj mluveného jazyka je zde zdůrazňován především proto, že rozšiřuje možnosti dětí s vadou sluchu: díky mluvenému jazyku mohou např. nejen volně komunikovat se slyšícími dětmi a dospělými, dále jim v dospělém životě nabízí možnost spolehlivého výběru či se po úspěšném zvládnutí mluveného jazyka mohou svobodně rozhodnout, jaký komunikační prostředek (mluvený jazyk či znakový jazyk) budou ve svém životě používat (tamtéž).

Hrubý (1999) uvádí, že monolingvální a monokulturní přístupy ve vzdělávání dětí s vadou sluchu jsou od Milánského kongresu učitelů v roce 1880 až do 60. let 20. století nejpoužívanější metodou vzdělávání těchto žáků. Monolingválních a monokulturních přístupů existuje mnoho, Hudáková (2008, s. 53) zmiňuje, že „*dvě základní premisy společné všem těmto programům jsou: mateřským jazykem dětí s vadou sluchu je mluvený jazyk okolní slyšící společnosti (monolingválnost) a dítě je – stejně jako všichni jeho vrstevníci bez vady sluchu – vedeno k začlenění do slyšící společnosti (monokulturnost).*“

Pro účely této práce budou zmíněny čtyři základní monolingvální a monokulturní přístupy: mateřská reflexivní metoda van Udena, strukturovaný oralismus, auditivně-verbální metoda a auditivně orální metoda.

Mateřská reflexivní metoda van Udena (někdy nazývána jako reflexní přístup) je učební metoda, která spočívá v komunikační interakci mezi dítětem s vadou sluchu a zralejším uživatelem jazyka (Watson, 2001). Výchozí konverzace je následně podkladem pro diskuzi o gramatických strukturách a pro jejich analýzu (tamtéž). Podstatnou roli v tomto přístupu hraje také psaná podoba jazyka, s jehož podporou se rozvíjí mluvený jazyk (tamtéž).

²⁴ Většina dětí s vadou sluchu se rodí slyšícím rodičům, v tomto případě je rodinou rozuměna rodina se slyšícími rodiči (Watson, 2001).

Strukturovaný oralismus není přesně definovaný přístup ve vzdělávání žáků s vadou sluchu, používá se většinou jako zastřešující termín, který zahrnuje přímé i nepřímé pokusy vyučování těchto žáků jazykovým strukturám (Watson, 2001).

Auditivně-verbální metoda vzdělávání žáků s vadou sluchu se zaměřuje pouze na sluch (Hudáková, 2009). Tato metoda předpokládá, že každý jiný smyslový vjem může odpoutat pozornost od poslechu, proto je přístup k vizuálním podnětům a odezírání vědomě a vysoce omezen (tamtéž).

Auditivně orální metoda byla poprvé pojmenována v 80. letech 20. století skupinou učitelů – oralistů, kteří se domnívali, že používají podobné učební strategie (Watson, 2001). Původně byla tato metoda označena jako „přirozený oralismus“, následně se termín změnil na „přirozený auralismus“²⁵, tento termín se následně rozšířil do takové míry, že jsou jím označovány všechny orální přístupy, ať už se řídí principy přirozeného auralismu či nikoli (tamtéž). Někteří zastánci tohoto přístupu začali považovat termín „přirozený“ za neúčinný, proto místo něj začali používat termín orálně-aurální či audiálně-orální, který svou podstatu vyjadřuje srozumitelněji (tamtéž). Tento přístup klade důraz na využívání zbytků sluchu a vytvoření stejných podmínek pro osvojování jazyka jako je tomu u slyšících dětí (tamtéž). V tomto přístupu není zakázáno dítěti odezírat, avšak pokud je to možné, měl by sluch mít vždy přednost před zrakem (tamtéž).

5.2 Bilingvální a bikulturní přístup

Hlavním cílem bilingválních a bikulturních programů je umožnit žákům s vadou sluchu dosáhnout co největšího sociálního, kognitivního a osobního rozvoje (Hudáková, 2009). Tyto cíle se tedy shodují se vzdělávacími cíli žáků slyšících, jde tedy o získávání a osvojování znalostí, dovedností, postojů a návyků (tamtéž). Za hlavní měřítko úspěšnosti Macurová (1994b) považuje pokroky dětí s vadou sluchu v percepci a produkci psaného většinového jazyka. Filozofie stojící na základech znakového bilingvismu je opřena o jazykově-kulturní menšinový model hluchoty a o sociální model handicapu (Pickersgill, 2001).

Znakový bilingvismus²⁶ je tedy přístup, který při vzdělávání žáků s vadou sluchu, používá jak znakový jazyk Neslyšící komunity, tak mluvený a psaný jazyk komunity slyšící (Pickersgill, 2001).

²⁵ „Slovo „aurální“ naznačovalo důraz kladený na využívání zbytků sluchu, slovo „přirozený“ bylo spojováno s přirozeným jazykovým vývojem“ (Watson, 2001, s. 73).

²⁶ „Termín „znakový bilingvismus“ se – na rozdíl od bilingvismu vztahujícího ke dvěma jazykům mluveným – vztahuje k užívání jazyka znakového a jazyka mluveného“ (Pickersgill, 2001, s. 91).

V rámci tohoto programu výchovy a vzdělávání dětí se sluchovým postižením se musí dodržovat několik zásad:

1. Znakovému jazyku (v jeho přirozené podobě) musí být dítě vystaveno co nejdříve, zároveň musí jít opravdu o znakový jazyk nikoli o jazyk znakovaný, tj. vizualizovaný mluvený národní jazyk – u nás znakovaná čeština (Hudáková, 2009). Slyšící rodina by si po zjištění vady sluchu u dítěte měla zajistit kurzy znakového jazyka vyučované rodilým neslyšícím mluvčím s kladným vztahem ke svému jazyku a komunitě Neslyšících (tamtéž). Hudáková (2009, s. 60) uvádí, že *„Znakový jazyk je prvním jazykem, v němž je dítě vychováváno a vzděláváno. Skrze něj poznává svět a komunikuje s okolím. Proto je důležité, ale znakový jazyk používalo co nejvíce osob v prostředí, kde se dítě pohybuje. Jen tak je možné bezděčné učení.“*

2. Dětem s vadou sluchu by rodiče měli již od raného dětství také umožnit kontakt s dospělými členy komunity Neslyšících, kteří jsou nezastupitelným jazykovým, sociálním a kulturním vzorem (Hudáková, 2009). V tomto případě jsou na mysli slyšící rodiče neslyšícího dítěte, u rodičů neslyšících jsou jazykovým, sociálním a kulturním vzorem sami rodiče.

3. Je velmi důležité, aby oba jazyky (mluvený jazyk a znakový jazyk) měly ve vzdělávání dětí s vadou sluchu své stálé místo (Hudáková, 2009). Oběma jazykům by také měl být přiznán stejný status (Pickersgill, 2001).

4. Veškerý personál (slyšící i neslyšící) ve vzdělávacích institucích pro žáky s vadou sluchu by měl být bilingvní (Pickersgill, 2001). Zaměstnanci, jejichž mateřským jazykem je mluvený jazyk, by měli v co nejvyšší možné míře ovládat jazyk znakový a zaměstnanci s vadou sluchu preferující znakový jazyk by měli na co nejvyšší úrovni umět psát a číst ve většinovém jazyce (Hudáková, 2009).

5. Vyučovacím jazykem má být znakový jazyk i mluvený jazyk (pro nás český jazyk), ale zároveň oba tyto jazyky mají být předmětem studia, prioritou je přitom rozvoj gramotnosti (Pickersgill, 2001).

6. Znakový jazyk a většinový jazyk by měly být používány odděleně, protože děti musí respektovat a vnímat hranice mezi těmito jazyky (Hudáková, 2009). *„Zároveň je třeba klást důraz na jejich vzájemné vztahy a „přesuny dovedností“ z jednoho jazyka do druhého. Čím je dítě starší, tím vyrovnanější by měly být „míry ovládnutí jednotlivých vyučovacích předmětů“ v jazyce znakovém a v psané podobě jazyka mluveného, tzn. že by se nemělo např. stávat, že k určitému tématu se umí dítě vyjádřit jen v jazyce znakovém,*

nebo jen v jazyce mluveném. Každý z jazyků musí být vázán na konkrétní osoby, místa, činnosti apod.“ (Hudáková, 2009, s. 61–62).

5.3 Totální komunikace

Podnět ke vzniku systému totální komunikace vzešel v 60. letech 20. století, kdy američtí neslyšící byli nespokojeni s dosavadními výsledky vzdělávání pomocí orálního přístupu (Langer, Kučera, 2012). Za zakladatele tohoto systému je považována neslyšící pedagožka Dorota Schifflettová a neslyšící ředitel školy pro sluchově postižené Roy Holcomb, kteří si uvědomili, že hlavním klíčem úspěchu ve vzdělávání žáků s vadou sluchu je vhodná a plnohodnotná komunikace mezi učitelem a žákem (tamtéž).

Nejznámější Dentonova (1976) definice tohoto přístupu zní takto: *„Totální komunikace zahrnuje kompletní spektrum jazykových modů, gesta vynalezená samotnými dětmi, jazyk znaků, řeč, odezírání, prstovou abecedu, čtení a psaní (...) Pokud jde o každodenní praktické aspekty: totální komunikace znamená jednoduše to, že lidé, kteří se pohybují v bezprostředním okolí dítěte, by měli pokud možno co nejvíce mluvit a znakovat současně“* (Baker, Knight, 2001, s. 79).

Hudáková (2009, s. 74) však namítá, že definice je velmi nejednoznačná a pokládá si otázku *„zda je totální komunikace filozofie, podle které si každé dítě s vadou sluchu může vybrat, jakým chce komunikovat způsobem, nebo metoda nařizující dítěti a jeho okolí komunikovat za všech okolností a už od raného dětství simultánně všemi vyjmenovanými komunikačními prostředky“*, což ze samotné definice nevyplývá. Z tohoto důvodu Hudáková (2009) tvrdí, že v praxi dochází na rozštěpení názorů zastánců tohoto přístupu na proud bilingvální a bikulturní a proud monolingvální a monokulturní. K tomuto štěpení dle ní došlo také na území České republiky.

Bilingvální a bikulturní pojetí chápe totální komunikaci jako filozofii, v rámci které svobodně existuje jazyk mluvený a jazyk znakový a kultura slyšících a neslyšících lidí (tamtéž). Oproti tomu monolingvální a monokulturní pojetí totální komunikaci chápe jako komunikační metodu, ve které jde především o paralelní mluvení a znakování (tamtéž).

V České republice se první zmínky o totální komunikaci začaly objevovat v průběhu 80. let 20. století, totální komunikace byla většinou popisována spíše jako filozofie (Hudáková, 2009). Za jeden ze zlomových počínů bychom mohli považovat vydání příloh časopisu Gong O totální komunikaci I (1987), O totální komunikaci II (1988) a O totální komunikaci III (1988). Následně roku 1991 vyšla kniha *„Tvé dítě neslyší?“*, která se stala základní literaturou pro rodiče dětí se sluchovým postižením u nás (tamtéž).

6 Komunikační systémy používané ve vybraných školách pro sluchově postižené

Tato kapitola má za cíl podat detailní popis výzkumného šetření, které bylo v rámci této práce provedeno. V úvodní části bude vymezen cíl výzkumného šetření spolu s dílčími výzkumnými problémy. Následně bude důkladně popsána metodologie výzkumu spolu se samotnou realizací výzkumného šetření. Další podkapitola poskytne shrnutí dat získaných z obsahové analýzy dokumentů. V závěru této kapitoly jsou předloženy dílčí závěry výzkumného šetření.

Je důležité dodat, že pro lepší výpovědní hodnotu výzkumu byla autorkou práce vybrána specifikace výzkumu, a to vzdělávání žáků s vadou sluchu na základních školách pro sluchově postižené (1. a 2. stupeň).

6.1 Cíl výzkumného šetření

Hendl (2005) uvádí, že výzkum musí vždy začít **vymezením cíle výzkumu**, podle kterého následně volíme jednotlivé metody. Spolu s vymezením cíle je nutné si položit několik výzkumných otázek (problémů), které mají úzkou souvislost s účelem výzkumu (tamtéž). V zásadě existují tři typy výzkumných problémů, jedná se o **výzkumný problém deskriptivní, relační** výzkumný problém či **kauzální** výzkumný problém (Gavora, 2000). Výzkumný problém také do značné míry předurčuje výzkumné a statistické metody (tamtéž). Cíl výzkumu a výzkumné problémy představují pomyslný kompas, podle kterého by se měl celý výzkumný proces orientovat, výzkumník by měl vždy sledovat, zda se blíží k jejich naplnění či nikoli (Škvaříček, Šed'ová a kol., 2007).

Cílem výzkumu této práce bylo zjistit, jaké přístupy ve vzdělávání jsou využívány ve vybraných školách pro sluchově postižené v České republice. V souvislosti s cílem výzkumu byly stanoveny také **tři výzkumné otázky**:

1. Jak je ve školách pro sluchově postižené realizován bilingvální a bikulturní přístup?
2. Jak ovlivňuje vada žáka pedagoga během komunikace?
3. Jaký je vztah mezi komunikací žáků mezi sebou a přístupem ve vzdělávání v dané třídě?

6.2 Metodologie

Cílem výzkumu práce je zjistit, jaké přístupy ve vzdělávání jsou používány ve školách pro sluchově postižené v České republice. Toto výzkumné šetření je pojato jako kvalitativní výzkum.

Na začátku kvalitativního výzkumu se nejprve vybírá téma výzkumu a určí se základní výzkumné otázky (Hendl, 2005). Výzkumné otázky lze během výzkumu doplňovat či modifikovat, z tohoto důvodu je někdy kvalitativní výzkum považován za emergentní či pružný typ výzkumu (tamtéž). Práci výzkumníka Hendl (2005) přirovnává k práci detektiva, který vyhledává a analyzuje jakékoliv informace, které přispívají k osvětlení výzkumných otázek a provádí indukční a dedukční závěry. Kvalitativní výzkum má své výhody a nevýhody, ty jsou uvedeny v Tabulce 5.

Tabulka 5 Výhody a nevýhody kvalitativního výzkumu

Přednosti kvalitativního výzkumu	Nevýhody kvalitativního výzkumu
<ul style="list-style-type: none">- Získává podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny, události, fenoménu.- Zkoumá fenomén v přirozeném prostředí.- Umožňuje studovat procesy.- Umožňuje navrhnout teorie.- Dobře reaguje na místní situace a podmínky.- Hledá lokální (idiografické) příčinné souvislosti.- Pomáhá při počáteční exploraci fenoménů.	<ul style="list-style-type: none">- Získaná znalost nemusí být zobecnitelná na populaci a do jiného prostředí.- Je těžké provádět kvalitativní predikce.- Je obtížnější testovat hypotézy a teorie.- Analýza dat i jejich sběr jsou často časově náročné etapy.- Výsledky jsou snadněji ovlivněny výzkumníkem a jeho osobními preferencemi.

Zdroj: HENDL, J. *Kvalitativní výzkum : základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005, s. 52.

Mezi metody získávání dat kvalitativního výzkumu řadíme: pozorování (strukturované, nestrukturované či nepřímé), škálování, dotazník, interview, metodu verbálních odpovědí, obsahovou analýzu textů, projektivní metodu či experiment (srov. Gavora, 1996; Gavora, 2000; Hendl, 2005). Pro účel výzkumného šetření této práce byly vybrány tyto metody získávání dat: **pozorování, interview a obsahová analýza**

dokumentů. Typy, varianty, výhody a nevýhody těchto základních metod kvalitativního výzkumu jsou uvedeny v Tabulce 6.

Tabulka 6 Vybrané metody kvalitativního sběru dat

Typ sběru dat	Volby	Výhody	Nevýhody
Pozorování	<ul style="list-style-type: none"> - Úplný participant - Pozorovatel jako participant - Participant jako pozorovatel - Úplný pozorovatel 	<ul style="list-style-type: none"> - Výzkumník má zkušenosti z první ruky. Zaznamenává neobvyklé události. - Užitečné při explodování témat, která není vhodné zmiňovat v rozhovoru. 	<ul style="list-style-type: none"> - Výzkumník může ovlivňovat dění. - O některých „soukromých“ záležitostech nelze informovat. - Výzkumník nemusí být úspěšný, nemá dovednosti. - S určitým typem účastníků jsou potíže při navazování přístupu (děti).
Interview	<ul style="list-style-type: none"> - Interview s návodem - Narativní interview - Skupinové interview 	<ul style="list-style-type: none"> - Užitečné, jestliže nelze pozorovat. - Lze zaznamenat i to co bylo. - Dovoluje kontrolu situace sběru dat. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nepřímá informace, filtrovaná informátorem. - Často v umělých podmínkách. - Přítomnost výzkumníka může vést ke zkreslení. - Lidé neumějí vyprávět.

Dokumenty	<ul style="list-style-type: none"> - Veřejné dokumenty - Soukromé dokumenty - E-diskuze 	<ul style="list-style-type: none"> - Umožňuje analyzovat jazyk a slova. - Dosažitelný bez ohledu na dobu, neobtruzivní (nevítaný). - Informace jsou pečlivě zpracované. 	<ul style="list-style-type: none"> - Může se jednat o chráněné informace. - Vyžaduje vyhledávání informací. - Vyžaduje přepis nebo skenování do počítače. - Materiál může být nekompletní. - Materiál nemusí být přesný a autentický.
-----------	--	--	--

Zdroj: HENDL, J. *Kvalitativní výzkum : základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005, s. 162.

V rámci výzkumného šetření byla autorkou práce použita nejprve metoda pozorování běžné výuky na vybraných ZŠ pro sluchově postižené. Před zahájením samotného šetření byl autorkou práce vytvořen záznamový arch (viz Příloha 2). Do tohoto záznamového archu byly zapisovány jednotlivé informace získané během vyučování, přičemž se autorka práce nijak nezapojovala do chodu třídy (úplný pozorovatel). Tuto metodu výzkumu Gavora (2000) nazývá jako **strukturované pozorování**, kdy pozorovatel přesně ví, na co se během pozorování zaměří. Všechna data, která byla získána během observací běžné výuky, byla tedy zapisována do záznamových archů, které jsou přiloženy v Přílohách 5 až 11.

Po jednotlivých vyučovacích hodinách probíhalo výzkumné šetření za pomoci **neformálního (nestrukturovaného) rozhovoru** s vyučujícími a zástupci vedení škol. Neformální rozhovor se spoléhá na spontánní generování otázek v rámci přirozené interakce (Hendl, 2005). Tyto rozhovory byly zaměřené především na základní informace, které se týkají jednotlivých tříd a žáků, zároveň také na komunikační přístupy používané ve výuce. Informace získané na podkladě těchto rozhovorů umožnily celistvý vhled do problematiky.

V neposlední řadě výzkum probíhal formou **obsahové analýzy dokumentů** (školních vzdělávacích programů). Hendl (2005) považuje za dokumenty taková data, která

vznikla v minulosti a byla pořízena jinou osobou (nikoli výzkumníkem) a byla vytvořena pro jiný účel, než jaký má aktuální výzkum. S jistotou tedy lze říci, že školní vzdělávací programy mezi tyto dokumenty spadají.

Konkrétní výstupy z jednotlivých fází výzkumného šetření jsou popsány v následujících kapitolách.

6.3 Realizace výzkumného šetření

S žádostí o spolupráci v rámci tohoto výzkumného šetření bylo osloveno 7 základních škol pro sluchově postižené na území České republiky, z toho dvě školy žádost přijaly. Dvě školy z organizačních či jiných důvodů spolupráci odmítly. Zbylé tři školy na žádost nereagovaly. Žádosti byly odesílány na emailové adresy ředitelů či zástupců vybraných základních škol pro sluchově postižené. Text žádosti je uveden v Příloze 1, součástí emailu byl také nevyplněný záznamový arch (viz Příloha 2).

Výzkum, jak již bylo zmíněno v předešlé kapitole, probíhal formou nestrukturalizovaných (neformálních) rozhovorů s pracovníky vedení škol a jednotlivými vyučujícími, observací při běžné výuce a obsahovou analýzou školních vzdělávacích programů.

Z důvodu zachování anonymity škol nejsou školy či školní vzdělávací programy v žádné části práce jmenovány. Školy jsou označeny náhodnými písmeny abecedy, školní vzdělávací programy jsou označeny jako „Školní vzdělávací plán Školy A či B“.

6.4 Analýza získaných dat

Tato kapitola má za cíl poskytnout detailní shrnutí informací, které byly získány v rámci výzkumného šetření a je informačním podkladem pro další kapitolu (6.5 Dílčí závěry). Kapitola je rozdělena do dvou částí, přičemž každá část je věnována jedné škole.

V každé podkapitole je nejprve uvedena obecná charakteristika škol, na kterých pobíhalo výzkumné šetření. Následně jsou detailně popsány základní informace ze školních vzdělávacích programů pro základní školu z hlediska komunikace. Informace v těchto kapitolách jsou uvedeny na základě podrobné analýzy školních vzdělávacích programů vybraných škol, informací získaných pomocí nestrukturovaných rozhovorů s vedením škol a jednotlivými vyučujícími a observací běžné výuky.

6.4.1 Škola A

Na této škole probíhalo výzkumné šetření během jednoho dne v rozsahu 4 vyučovacích hodin. Během těchto vyučovacích hodin bylo možné nahlédnout do tří bilingválních tříd. Záznamové archy z observace běžné výuky jsou přiloženy v Příloze 5, 6 a 7. Školní učební plán pro první a druhý stupeň této základní školy pro sluchově postižené lze nalézt v Příloze 3.

Charakteristika školy

Škola A je škola s velmi bohatou historickou tradicí. Zřizovatelem školy je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. V areálu budovy je umístěno: speciálně pedagogické centrum, mateřská škola pro sluchově postižené (kapacita 16 dětí), základní škola pro sluchově postižené (kapacita 70 žáků), základní škola praktická pro sluchově postižené (kapacita 12 žáků), základní škola speciální pro sluchově postižené (kapacita 6 žáků), střední odborná škola (kapacita 30 žáků), střední odborné učiliště pro sluchově postižené (kapacita 90 žáků), odborné učiliště pro sluchově postižené (88 žáků), internát (kapacita 120 žáků), školní jídelna (kapacita 385 strávníků).

Škola má stabilizovaný pedagogický sbor, kdy všichni učitelé jsou plně kvalifikovaní odborníci pro práci se žáky s vadami sluchu. Ve škole pracují: 2 učitelé s vadou sluchu, 4 asistenti s vadou sluchu a 2 vychovatelé s vadou sluchu. Celkový počet pedagogických pracovníků je 40 učitelů, 7 asistentů a 12 vychovatelů.

Většina žáků navštěvujících tuto školu má těžké sluchové postižení, u řady z nich je toto postižení kombinováno s dalšími postiženími (častá je kombinace se specifickými poruchami učení). Do této školy jsou integrováni také žáci s mentálním postižením a žáci se sluchovým postižením jiné národnosti než české.

Charakteristika školního vzdělávacího programu pro ZŠ

Tato škola je zaměřena na výchovu a vzdělávání žáků se sluchovým postižením a žáků s kombinovaným postižením. Při práci s těmito žáky je v této škole nejdůležitější používání takového způsobu komunikace, který žákovi umožní se rozvíjet jako žák slyšící ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Škola při vyučování využívá bilingválního a bikulturního přístupu, v některých třídách je uplatňován přístup monolingvální a monokulturní.

Na základě charakteru postižení využívá tato škola možnost prodloužení školní docházky o jeden rok. Povinná školní docházka tedy trvá 10 let, přičemž 1. stupeň

je šestiletý a 2. stupeň je čtyřletý. Cílem práce školy je vybavit každého žáka potřebnými dovednostmi pro úspěšný život ve většinové společnosti a naučit ho rozumět sobě i světu, ve kterém žije.

Bilingvální vzdělávání je v této škole rozvíjeno již několik let. Tento přístup respektuje individuální potřeby žáka a dle ŠVP této školy dosahují žáci díky tomuto přístupu velice dobrých výsledků. V práci se žáky se sluchovým postižením je kladen největší důraz na rozvoj komunikačních kompetencí, rozvoj myšlení a pojmové zásoby. Mluvená řeč je v tomto přístupu rozvíjena pomaleji, učitelé ji však již od prvního ročníku požadují a podporují. Významnou složku systému bilingválního vzdělávání je účast asistenta pedagoga ve výuce, asistent pedagoga je zpravidla sluchově postižený. Výuku však připravuje a řídí slyšící učitel.

Neslyšící asistent se žáky komunikuje prostřednictvím českého znakového jazyka a je tak komunikačním vzorem pro žáky. Slyšící učitel představuje komunikační vzor kulturního prostředí většinové společnosti a komunikuje komunikačními systémy sluchově postižených, které vycházejí z českého jazyka (tedy mluvenou řečí, znakovanou češtinou, prstovou abecedou, vizualizací mluvené češtiny či písemným záznamem mluvené češtiny).

Ve školním vzdělávacím plánu této školy je zdůrazněno, že ve třídách jsou žáci s různým typem a stupněm sluchového postižení, které je často kompenzováno sluchadlem či kochleárním implantátem, proto vždy slyšící učitel při komunikaci používá hlasitou mluvenou řeč, kterou doplňuje dle potřeby ostatními komunikačními systémy neslyšících vycházejících z českého jazyka. Pokud ve třídě není přítomný asistent pedagoga, slyšící učitel v určitých situacích používá český znakový jazyk (např. při vysvětlení nové látky). Od žáků však při komunikaci vyžaduje stále mluvenou řeč.²⁷

Orální vzdělávání je určeno dětem a žákům se sluchovým postižením, u kterých je dobrá prognóza rozvoje řečových kompetencí. Sluchová vada je u těchto dětí kompenzována sluchadlem nebo kochleárním implantátem. Pokud si rodiče přejí své dítě vzdělávat v tomto programu, je při komunikaci se žákem během výuky je preferována artikulace a odezírání s podporou sluchu. Od žáka je při výuce požadována artikulovaná hlasitá řeč a velký důraz je kladen na využití zbytků sluchu a na rozvoj mluvené řeči.

²⁷ Pokud žák není schopen přes veškeré úsilí komunikovat mluvenou řečí, používá komunikační systémy neslyšících vycházejících z českého jazyka.

V tomto vzdělávacím programu hraje velmi důležitou roli také předmět individuální logopedické péče. Na rozdíl od bilingválního vzdělávacího programu zde není zařazen předmět speciálně pedagogické péče – znakový jazyk. V některých případech je z důvodu lepšího porozumění v rámci komunikace se žáky používána i znakovaná čeština.

Observace běžné výuky

V této škole probíhalo výzkumné šetření ve třech třídách prvního stupně základní školy. Vyplněné záznamové archy z jednotlivých vyučovacích hodin lze nalézt v Příloze 5 až 7. Informace získané během těchto observací budou v následujícím textu detailně popsány.

V první třídě, ve které probíhala observace, byl sloučen 1. a 3. ročník. Třidu celkem navštěvuje 7 žáků, přičemž jeden žák se dle individuálního vzdělávacího plánu vzdělává v samostatné třídě. Všichni žáci mají vadu sluchu, kompenzaci sluchu u těchto žáků představují sluchadla či KI, někteří žáci však kompenzačními pomůckami nedisponují. Třída je vzdělávána v bilingválním a bikulturním přístupu – vyučující (žena, slyšící) spolu s asistentem pedagoga (žena, neslyšící) s žáky komunikují pomocí mluvené řeči, českým znakovým jazykem, psanou formou mluveného jazyka, pomocí prstové abecedy, znaku do řeči a znakované češtiny. Žáci mezi sebou komunikují českým znakovým jazykem. Observace běžné výuky v této třídě probíhala při předmětu Český jazyk a literatura.

Druhá observace probíhala ve třídě, ve které je sloučený 5., 6. a 7. ročník (6. a 7. ročník je vzděláván dle ŠVP pro školu praktickou). Třidu navštěvuje celkem 7 žáků s vadou sluchu, u některých žáků je vada kombinována s mentálním postižením, autismem či poruchami chování. Kompenzace sluchu u žáků je různá, někteří žáci jsou bez kompenzace, jiní používají sluchadlo či mají implantován kochleární implantát. Třída je vzdělávána bilingválním a bikulturním proudem, stejně jako u předchozí třídy je zde přítomen slyšící pedagog spolu s neslyšícím asistentem. Komunikace mezi pedagogickými pracovníky ve výuce a žáky je individuální, někteří žáci používají mluvenou řeč, jiní český znakový jazyk. Mezi sebou však žáci komunikují českým znakovým jazykem. Observace probíhala při výuce Matematiky, tématem hodiny byly převody jednotek.

Třetí observace byla uskutečněna ve třídě, kterou navštěvuje 8 žáků ze 4. a 6. ročníku. Všichni žáci mají vadu sluchu, u některých žáků je tato vada kombinována s ADHD a SPU. Kompenzace sluchu je opět různorodá, někteří žáci používají sluchadlo,

jiní KI a někteří sluch nekompenzují. Ve třídě působí slyšící pedagog spolu s neslyšícím asistentem pedagoga (bilingvální a bikulturní přístup ve vzdělávání). Asistent pedagoga komunikuje výhradně českým znakovým jazykem, pedagog hovoří mluvenou řečí či si pomáhá prstovou abecedou, znakem do řeči, odezíráním, znakovanou češtinou či psanou formou mluveného jazyka. Mezi sebou a s asistentem pedagoga žáci komunikují českým znakovým jazykem, s vyučující však hovoří mluvenou řečí. Během observace probíhala hodina Výtvarné výchovy.

6.4.2 Škola B

Na této škole probíhal výzkum ve dvou dnech. V rámci těchto termínů poskytla škola autorce práce možnost nahlédnout do dvou bilingválních tříd a dvou logopedických tříd. Záznamové archy z těchto výukových hodin jsou v Příloze 8 až 11. Školní učební plán pro první a druhý stupeň této základní školy pro sluchově postižené je možné nalézt v Příloze 4.

Charakteristika školy

Škola B je úplnou školou s několika součástmi. Tato škola poskytuje předškolní, základní a střední odborné vzdělávání (v lékařském oboru). V této škole se žáci mohou vzdělávat podle individuálního vzdělávacího programu. Škola je zaměřena na vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o žáky s různým typem a stupněm sluchového postižení, s logopedickými vadami, s narušenou komunikační schopností a dalšími kombinacemi postižení. Škola B zahrnuje několik součástí:

- **Střední škola, obor Asistent zubního technika** – poskytuje střední odborné vzdělání zakončené státní maturitní zkouškou (kapacita je 34 žáků)
- **Základní škola** – poskytuje základní vzdělávání koncipované do dvou větví, které se od sebe liší způsobem komunikace (kapacita je 75 žáků)
- **Mateřská škola** – MŠ se zaměřuje na budování komunikačního systému a přípravu pro vstup do základní školy (kapacita je 10 dětí)
- **Speciálně pedagogické centrum** – poskytuje poradenské služby, diagnostiku, logopedickou péči a terapeutické služby dětem, žákům, studentům a rodičům, ale i jiným školám a školským zařízením

- **Stanice zájmových činností** – zajišťuje organizaci mimoškolních a zájmových činností (především v oblasti jazyků), také se zaměřuje na další vzdělávání osob s vadou sluchu
- **Školní družina** – poskytující žákům mimoškolní výchovu (kapacita je 20 žáků)
- **Školní jídelna** – poskytující stravovací služby (kapacita je 170 osob)
- **Internát** – poskytuje dětem a žákům celotýdenní ubytování v objektu školy spojené s mimoškolní výchovou (kapacita je 42 osob)

Pedagogický sbor na této škole je stabilizovaný a z 90% plně edurovaný v oboru Speciální pedagogika. Ve škole pracuje také výchovný poradce. Práce pedagogů je doplňována činností SPC, speciálního pedagoga – logopeda a činností psychologa.

Charakteristika školního vzdělávacího programu pro ZŠ

Učební plán je rozvržen do deseti let, první stupeň je realizován v 1. až 6. ročníku, druhý stupeň v 7. až 10. ročníku. Disponibilní časová dotace (DPČ) je věnována na posílení vzdělávací oblasti „Jazyk a jazyková komunikace“. Tento předmět zahrnuje Český jazyk a literaturu, Český znakový jazyk a Cizí jazyk.

Učební plán je koncipován do tří větví tak, aby umožňoval odpovídající vzdělávání z hlediska komunikace všem žákům této školy. Učební plán vychází vždy ze speciálních potřeb žáků. Primárně je větev, dle které se žák bude na základní škole vzdělávat, vybrána podle komunikačního systému navazujícího na předškolní vzdělávání.

V bilingválním programu vzdělávání (větev neslyšících) je základem současné působení slyšícího a neslyšícího pedagoga. Tento způsob vyžaduje efektivní, úzkou a promyšlenou práci obou pedagogů. Žákům je učivo se všemi souvislostmi vykládáno v českém znakovém jazyce tak, aby došlo k maximálnímu pochopení a osvojení si nových informací, ke kterým jsou následně přidávány informace další. Cílem je, aby žáci s vadou sluchu porozuměli světu a okolní společnosti.

Větev kombinovaných vad využívá totální a alternativní druhy komunikace. Během vzdělávání je vždy zohledněna rozdílnost rozumových schopností žáků, schopností učení a pracovní výsledky. Hlavním úkolem je u žáků vytvářet sociální návyky a vytvářet praktické dovednosti v rámci předprofesní přípravy. Důraz je v učebním plánu kladen na oblasti Člověk a svět práce a Informační a komunikační technologie.

Větev pro žáky s logopedickými vadami se cíleně zaměřuje na nápravu řečových vad během vzdělávání na prvním stupni ZŠ. V těchto třídách jsou hodiny individuální logopedické péče součástí výuky. Učitel (speciální pedagog – logoped) sestaví plán individuální logopedické péče pro každého žáka již v prvním ročníku, plán následně konzultuje se školním logopedem. Výuka logopedie probíhá v každém ročníku ZŠ.

Observace běžné výuky

V této škole probíhalo výzkumné šetření ve čtveřici tříd základní školy. Vyplněné záznamové archy z jednotlivých vyučovacích hodin lze nalézt v Příloze 8 až 11. Informace získané během těchto observací budou v následujícím textu detailně popsány.

První observace běžné výuky probíhala ve dvou spojených třídách po pěti žácích z 3. a 4. ročníku. Tyto třídy jsou vždy na výuku prvouky spojeny. Žáci sluchové postižení kompenzují buď sluchadly, nebo vůbec. Při výuce byli přítomni dva neslyšící pedagogové a jeden slyšící asistent pedagoga. Výuka probíhala bilingválním a bikulturním způsobem. Neslyšící vyučující komunikovali znakovým jazykem, slyšící asistent pedagoga používal mluvenou řeč. Mezi sebou žáci komunikovali výhradně znakovým jazykem.

Druhá observace byla realizována ve třídě pěti žáků z 9. a 10. ročníku. Kromě jednoho žáka s KI žáci s vadou sluchu neměli žádné kompenzační pomůcky. Ve výuce byli dva pedagogové, neslyšící pedagog komunikující znakovým jazykem a slyšící pedagog používající mluvenou řeč a znak do řeči. Výuka tedy byla bilingvální a bikulturní. Mezi sebou žáci komunikovali pouze českým znakovým jazykem. Během observace žáci měli předmět Český jazyk a literatura, ve kterém psali test a následně se učili slovesné vzory.

Třetí pozorovaná hodina byla hodina Českého jazyka a literatury v logopedické třídě (2. ročník). Třídu navštěvuje 7 žáků, kterým byla diagnostikována vývojová dysfázie, porucha autistického spektra či mentální postižení. Žádný žák zde neměl vadu sluchu. Výuka probíhala zcela monolingválně. Vyučující (bez vady sluchu) se žáky mluví pouze mluvenou řečí, v této třídě není přítomen asistent pedagoga.

Poslední hodina observace proběhla také v logopedické třídě. Jednalo se o třetí ročník, který navštěvuje 9 žáků s lehkým sluchovým postižením, mentálním postižením, vývojovou dysfázií či s jinými logopedickými vadami. Žák s lehkou vadou sluchu tuto vadu kompenzuje sluchadlem. V této třídě jsou dva slyšící pedagogičtí pracovníci (pedagog a asistent pedagoga). Výuka je monolingvální a monokulturní, všichni komunikují českým jazykem.

6.5 Dílčí závěry

Tato kapitola je věnována výsledkům výzkumného šetření, které probíhalo pomocí tří výzkumných metod (metoda pozorování, metoda nestrukturovaného rozhovoru a obsahová analýza dokumentů). Na počátku výzkumného šetření byl stanoven cíl výzkumu a tři výzkumné otázky, dle kterých byly vybrány tyto metody.

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaké přístupy ve vzdělávání jsou využívány ve vybraných školách pro sluchově postižené v České republice. Na základě obsahové analýzy dokumentů (školních vzdělávacích programů vybraných škol) je možné vyvodit závěr, že na těchto školách se můžeme setkat se všemi přístupy (bilingvální a bikulturní přístup, monolingvální a monokulturní přístup, metoda totální komunikace), přičemž bilingvální a bikulturní přístup v těchto školách převažuje a zároveň se na jednotlivých školách markantně liší.

U realizace monolingválního a monokulturního přístupu v obou školách nebyly shledány výrazné rozdíly. Obecně u těchto dvou škol lze říci, že ve třídách vyučujících se dle tohoto přístupu jsou žáci převážně nedoslýchaví a neslyšící žáci s kochleárnými implantáty.

Metoda totální komunikace je dle školního vzdělávacího programu používána pouze ve Škole B. Třídy vyučované pomocí tohoto přístupu ale nebylo možné z organizačních důvodů navštívit.

Výzkumné otázky

Jak je ve školách pro sluchově postižené realizován bilingvální a bikulturní přístup?

V realizaci bilingválního a bikulturního přístupu je možné v těchto dvou vybraných školách vidět markantní rozdíly. Ve Škole A je tento přístup realizován zejména přidáním neslyšícího asistenta pedagoga do výuky, mateřským jazykem asistenta je český znakový jazyk. Pedagog ve výuce je vždy slyšící a jeho mateřským jazykem je český jazyk.

Oproti tomu ve Škole B je k bilingvální výuce přistupováno zcela odlišným způsobem. Ve třídě jsou přítomni zpravidla dva pedagogové – neslyšící pedagog, jehož mateřským jazykem je český znakový jazyk a slyšící pedagog, jehož mateřským jazykem je český jazyk. Pokud je ve třídě pedagog a asistent pedagoga, pedagog je zpravidla neslyšící (mateřským jazykem je český znakový jazyk) a asistent pedagoga je slyšící.

Rozdíl v realizaci tohoto přístupu je možné vidět i ve školních učebních plánech pro první a druhý stupeň (viz Příloha 3 a 4). Ve školním učebním plánu Školy B je výslovně do předmětu Jazyk a jazyková komunikace zařazen český jazyk spolu s českým znakovým jazykem. U školního vzdělávacího plánu Školy A toto rozdělení nenalezneme. Nejednotnost v realizaci bilingvního a bikulturního přístupu je možné přisuzovat nedostatkům v legislativě. V současné době neexistuje právně závazný dokument, který by školám udával přesné podmínky a zásady tohoto přístupu.

Jak ovlivňuje vada žáka pedagoga během komunikace?

Mezi těmito dvěma zkoumanými jevy (vada žáka a způsob komunikace pedagogického pracovníka) existuje velice těsný vztah. Slyšící či neslyšící pedagog preferuje při komunikaci se žáky především svůj mateřský jazyk, protože se v tomto jazyce cítí jistěji, zná jej a je jeho aktivním uživatelem. Pokud však žák tento komunikační kód nesdílí či v určitých situacích zcela nerozumí, používá (doplňuje se) vyučující druhým jazykem či komunikačním systémem, který preferuje žák. Z výsledků výzkumného šetření lze říci, že se vyučující individuálně přizpůsobuje způsobu komunikace žáka, přičemž jeho mateřský jazyk vždy v komunikaci dominuje.

Jaký je vztah mezi komunikací žáků mezi sebou a přístupem ve vzdělávání v dané třídě?

Tyto dva zkoumané jevy existují ve velice těsném vztahu. Z výzkumného šetření je možné dojít k závěru, že pokud je ve výuce uplatňován bilingvní a bikulturní přístup, žáci mezi sebou komunikují prostřednictvím českého znakového jazyka. Pokud se jedná o monolingvní a monokulturní přístup, žáci komunikují mluveným jazykem (českým jazykem).

7 Závěr

Hlavním cílem této práce byl detailní popis komunikačních systémů v surdopedické praxi v České republice. Práce je koncipována do dvou částí (teoretická a praktická část).

První část práce se zabývá vymezením surdopedie jako vědního oboru, následně terminologií používanou v této oblasti a klasifikací sluchových vad. Surdopedie jako samostatná vědní disciplína vznikla roku 1983, kdy se vyčlenila z vědního oboru logopedie. Tato změna následně pozitivně působila na postupné akceptování osob s vadou sluchu jako příslušníků jazykové a kulturní menšiny. Lze tvrdit, že v žádném jiném vědním oboru nezpůsobila nepřesná terminologie tak mnoho škod jako ve výchově a vzdělávání neslyšících. Bohužel i v současné době se můžeme setkat s nesprávnou terminologií, kdy laická veřejnost používá generalizovaný termín „neslyšící“. Nesprávné používání tohoto termínu je možné příkladově zasadit do oblasti zrakového postižení, kdy by všechny osoby s různým stupněm zrakové vady byli označovány jako osoby nevidomé. Z tohoto důvodu je v rámci této práce zevrubně popsána klasifikace a etiologie sluchových poruch a vad.

Druhá kapitola poskytuje podrobný vhled do oblasti komunikace osob s vadou sluchu. Cílem edukačního procesu jedinců s vadou sluchu je především nalezení a vytvoření nejvhodnějšího komunikačního prostředku dítěte. Touto oblastí se zabývá mnoho autorů s různou mírou úspěšnosti. Jelikož je pojem „osoba s vadou sluchu“ velice obširný pojem, lze nalézt v literatuře mnoho skupin osob s různou preferencí jednotlivých komunikačních prostředků. Obecně lze říci, že osoby s vadou sluchu, kterou lze sluchadly či kochleárními implantáty kompenzovat, preferují mluvenou řeč spolu s odezíráním. Oproti tomu skupina, jejíž vadu sluchu není možné dostatečně kompenzovat – osoby nejsou schopny ani s maximální možnou kompenzací vnímat fonémy mluveného jazyka – preferuje v komunikaci především znakový jazyk.

Třetí část práce je zaměřena na systém školských zařízení, která mohou jedinci s vadou sluchu navštěvovat. Jedná se o školy určené přímo pro děti, žáky či studenty s vadou sluchu či školy hlavního vzdělávacího proudu, kde jsou jednotlivci či skupiny osob se sluchovým postižením integrovány. Obě tyto varianty mají své výhody i nevýhody. V současné době rozhodují o zařazení dítěte do typu školy především rodiče, z toho důvodu nelze říci, jaká varianta je obecně lepší.

Poslední kapitola praktické části je zaměřena na přístupy ve vzdělávání osob s vadou sluchu. V literatuře se setkáme se třemi přístupy, jsou to: monolingvální a monokulturní přístup, bilingvální a bikulturní přístup a totální komunikace. Hlavním rozdílem v těchto přístupech je náhled na mateřský jazyk osob s vadou sluchu. V současné době si jednotlivé školy pro sluchově postižené vybírají proud, ve kterém budou své žáky vzdělávat. Tato možnost je dána školským zákonem č. 561/2004 Sb., který ukládá školám vytvoření vlastního školního vzdělávacího programu, který je v souladu s rámcovým vzdělávacím programem.

Praktická část práce si kladla za cíl zjistit, jaké přístupy ve vzdělávání jsou využívány ve vybraných školách pro sluchově postižené v České republice. V souvislosti s cílem výzkumu byly stanoveny tři výzkumné problémy: 1. Jak je ve školách pro sluchově postižené realizován bilingvální a bikulturní přístup? 2. Jak ovlivňuje vada žáka pedagogického pracovníka během komunikace? 3. Jaký je vztah mezi komunikací žáků mezi sebou a přístupem ve vzdělávání v dané třídě?

Výzkumné šetření bylo pojato jako kvalitativní výzkum. Metody pro získávání dat byly následující: strukturované pozorování běžné výuky, neformální rozhovor s vedením škol a pedagogy ve výuce a obsahová analýza dokumentů. Výzkumu se zúčastnily dvě základní školy pro sluchově postižené.

Na základě výzkumného šetření je možné dojít k závěru, že na této dvojici škol jsou žáci s vadou sluchu vzdělávání pomocí bilingválního a bikulturního přístupu a monolingválního a monokulturního přístupu. Škola B určitou skupinu žáků vzdělává také pomocí totální komunikace. Na základě informací získaných během výzkumného šetření lze říci, že na obou školách převažuje bilingvální a bikulturní přístup, který se v mnoha ohledech liší v samotné realizaci. Ve Škole A je bilingvální a bikulturní přístup pojat zařazením neslyšícího asistenta pedagoga do výuky. Oproti tomu ve Škole B je pedagog zpravidla neslyšící a asistent pedagoga slyšící. Rozrůzněnost lze najít také ve školních učebních plánech těchto škol. Z výzkumného šetření lze také vyvodit závěr, že vada sluchu žáka do určité míry ovlivňuje komunikaci pedagoga, avšak mateřský jazyk pedagoga má v komunikaci dominující postavení. Výzkumné šetření také ukázalo, že komunikace žáků mezi sebou v bilingválních třídách probíhá bez výjimky v českém znakovém jazyce.

Na toto téma v současné době existuje mnoho prací a výzkumů s různými závěry. Tato práce přispívá především zjištěním, že organizace a samotná struktura bilingvního a bikulturního přístupu na dvou zkoumaných školách je velice odlišná jak v realizaci, tak v samotném zakotvení tohoto přístupu v kurikulárních dokumentech samotných škol. V budoucnu by bylo velice přínosné vytvořit celoplošné šetření ve školách vzdělávající žáky s vadou sluchu v České republice pomocí bilingvního a bikulturního přístupu, a zároveň zjistit do jaké míry se od sebe tyto přístupy na jednotlivých školách liší.

8 Seznam použitých informačních zdrojů

Odborná literatura

- BAKER, R., KNIGHT, P. Totální komunikace – současná teorie a praxe. In GREGORY, S. a kol. (eds) *Problémy vzdělávání sluchově postižených*. Praha : FF UK, 2001, s.79–89.
- ČERNÝ, J. *Úvod do studia jazyka*. Olomouc : Rubico, 2008.
- FREEMAN, R. D., CABIN, C. F., BOESE, R. J. *Tvé dítě neslyší? Průvodce pro všechny, kteří pečují o neslyšící děti*. Praha : Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1992.
- FRITZ, M. *Znaky pro základní kalendářní jednotky v českém znakovém jazyce* [online]. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2014. Vedoucí práce Klára Richterová
- GADAMER, H. *Člověk a řeč : (výbor textů)*. Praha : OIKOYMENH, 1999.
- GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice. Příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno : Paido, 1996.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum : základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005.
- HERDOVÁ, S. Vyšetřování sluchu u dětí. *Pediatric pro praxi*, roč. 4, 2004, s. 211–212.
- HORÁKOVÁ, R. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha : Portál, 2012.
- HORÁKOVÁ, R. *Surdopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno : Paido, 2011.
- HÁLA, B., SOVÁK, M. *Hlas, řeč, sluch*. Česká grafická unie : Praha, 1947.
- HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. Praha : Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999.
- HOLMANOVÁ, J. *Raná péče o dítě se sluchovým postižením*. Praha : Septima, 2002.
- HUDÁKOVÁ, A. *Čeština ve vzdělávání dětí s vadou sluchu* [online]. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2009. Vedoucí práce Alena Macurová.
- JEDLIČKA, I. Vady sluchu z hlediska otorinolaryngologie a foniatric. In: ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha : Portál, 2003, s. 439–461.
- JENDUREK, J. *O totální komunikaci I*. Praha : Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1987.
- JENDUREK, J. *O totální komunikaci II*. Praha : Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1988.

- JENDUREK, J. *O totální komunikaci III*. Praha : Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1988.
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha : Grada, 2006.
- KOMÁRKOVÁ, B., KUCHAROVÁ, L. a kol. *Jazyk neslyšících. Co víme, co nevíme a co bychom měli vědět o českém znakovém jazyce*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2005.
- KOMORNÁ, M. *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce*. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.
- KOMORNÁ, M. *Psaná čeština českých neslyšících*. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.
- KOSINOVÁ, B. *Neslyšící jako jazyková a kulturní menšina – kultura neslyšících*. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.
- KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2002.
- LANGER, J., SOURALOVÁ, E. *Surdopedie – andragogika*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2006.
- LANGER, J., KUČERA, P. *Základy surdopedie*. In: LUDÍKOVÁ, L., KOZÁKOVÁ, Z. (eds.) a kol. *Základy speciální pedagogiky*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2012, s. 25–40.
- LANGER, J., SOURALOVÁ, E. *Surdopedie – andragogika*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2006.
- LAVIČKA, L., ŠLAPÁK, I. *Porucha sluchu v dětském věku – poznámky pro pediatra*. *Pediatric v praxi*, č. 6, 2002, s. 275–278.
- LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha : Portál, 2002.
- LEONHARDT, A. *Úvod do pedagogiky sluchovo postihnutých*. Bratislava : Sapia, 2001.
- MACUROVÁ, A. *Cesty k rozumění? Pocta Evě Mrhačové*, 2006, s. 139–146.
- MACUROVÁ, A. ...protože já bavím spolu vypravovat (Komunikace v dopisech českých neslyšících). *Slovo a slovesnost*, 56, 1995, s. 23–33.
- MACUROVÁ, A. *Dějiny výzkumu znakového jazyka u nás a v zahraničí*. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.

- MACUROVÁ, A. Jazyk v komunikaci neslyšících (Předběžné poznámky). *Slovo a slovesnost*, 55, 1994a, s. 121–130.
- MACUROVÁ, A. Bilingvální vzdělávání neslyšících: pro a proti. *Speciální pedagogika*, 1994b, roč. 4, č. 5, s. 12 – 19.
- MACUROVÁ, A. Poznáváme český znakový jazyk I. *Speciální pedagogika*, 2, 2001, s. 69–75.
- MACUROVÁ, A. Naše řeč? *Naše řeč*, 81, č. 4, 1998, s. 179–188.
- MACUROVÁ, A., HÁNKOVÁ, D. Chyby v psané češtině českých neslyšících. *Speciální pedagogika*, 21, 2011, s. 178–190.
- PICKERSGILL, M. Bilingvismus – současná teorie a praxe. In GREGORY, S. a kol. (eds) *Problémy vzdělávání sluchově postižených*. Praha : FF UK v Praze, 2001, s. 90–100.
- POTMĚŠIL, M. *Čtení k surdopedii*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2003.
- PULDA, M. *Surdopedie*. Olomouc : Univerzita Palackého, 1992.
- PULDA, M. *Sluchová výchova u sluchově postižených dětí*. Brno : PedF MU, 1999.
- SOBOTKOVÁ, A. Edukace žáků se sluchovým postižením. In VÍTKOVÁ, M. *Integrativní školní (speciální) pedagogika. Základy, teorie, praxe*. Brno : MSD, 2003.
- SOURALOVÁ, E. *Surdopedie I. Studijní opora pro kombinované studium*. Olomouc : SCV PdF UP a Vydavatelství UP, 2005.
- STRNADOVÁ, V. *Hádej, co říkám aneb Odezírání je nejisté umění*. Praha : ASNEP, 2001.
- STRNADOVÁ, V. *Odezírání jako schopnost*. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.
- STOKOE, W. *Sign Language Structure. The First Linguistic Analysis of American Sign Language*. Buffalo : University of Buffalo, 1960.
- ŠKVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha : Portál, 2007.
- TARCSIOVÁ, D. *Pedagogika sluchovo postihnutých*. Bratislava : MABAG, 2008.
- VYSUČEK, P. a kol. *Prstová abeceda v českém znakovém jazyce – praktická cvičení (DVD)*. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.
- WATSON, L. Oralismus – současná teorie a praxe. In GREGORY, S. a kol. (eds) *Problémy vzdělávání sluchově postižených*. Praha: UK v Praze, FF., 2001, s. 72–78.

Legislativní dokumenty

Školní vzdělávací programy

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, Škola A

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, Škola B

Z důvodu zachování anonymity nejsou uvedeny žádné další informace o těchto dokumentech.

Zákony, vyhlášky

Zákon č. 95/1948 Sb., Zákon o základní úpravě jednotného školství (školský zákon)
(účinnost od 1. 9. 1948, zrušeno dnem 7. 5. 1953)

Vyhláška č. 72/2005 Sb., Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách
a školských poradenských zařízeních (účinnost od 17. 2. 2005)

Zákon č. 108/2006 Sb., Zákon o sociálních službách (účinnost od 1. 1. 2007)

Zákon č. 384/2008 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči
a o změně dalších zákonů a další související zákony (účinnost od 20. 10. 2008).

Internetové zdroje

http://www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/

<http://ruce.cz/clanky/3-prstova-abeceda>

<http://www.detskysluch.cz/>

9 Seznam příloh

Příloha 1 Žádost zasláná vybraným ZŠ pro sluchově postižené

Vážená paní ředitelko/ Vážený pane řediteli,

obracím se na Vás s prosbou týkající se možnosti náhledů při výuce na Vaší škole. Jmenuji se Pavla Šusterová a jsem studentkou Pedagogické fakulty UK, 3. ročníku bakalářského studia Speciální pedagogiky (prezenční forma).

V současné době píši bakalářskou práci s názvem "Komunikační systémy využívané v surdopedické praxi" v ČR pod vedením Mgr. M. Kotkové. V rámci této práce bych ráda, pokud by to bylo možné, navštívila Vaši školu.

Jednalo by se o náhledy v hodinách (v rozmezí 3-6 hodin dle Vašich časových možností), během kterých bych chtěla vyplnit mnou vytvořený záznamový arch (viz příloha). V tomto záznamovém archu se zaměřuji pouze na komunikační systém žáků a vyučujícího a základní charakteristiku výuky. Tento výzkum má za cíl popsat používané komunikační systémy ve školách pro sluchově postižené. Mým cílem je pouze popis těchto systémů nikoli srovnávání. Výzkum bude zcela anonymní.

Předem Vám velice děkuji za odpověď a omlouvám se za nevyžádaný email. Pokud by byly náhledy ve Vaší škole možné, byla bych Vám velice vděčná.

Přeji Vám příjemný zbytek týdne.

S uctivým pozdravem

Pavla Šusterová

Příloha 2 Záznamový arch – nevyplněný

ZÁZNAMOVÝ ARCH OBSERVACE BĚŽNÉ VÝUKY

Škola

(typ, název)

Třída

(ročník/ročníky, počet žáků)

(typy vad žáků, kompenzace sluchu)

Předmět

(název předmětu, den v týdnu, pořadí hodiny ve dni, téma hodiny)

Pedagogičtí pracovníci ve výuce
--

Učitel

(pohlaví, sluch)

Asistent pedagoga

(pohlaví, sluch)

Komunikace

Způsoby komunikace pedagogických pracovníků během výuky

(znakový jazyk, znakovaná čeština, mluvená řeč, psaná forma mluveného jazyka, prstová abeceda, odezírání, znak do řeči a jiné)

Učitel:

Asistent pedagoga:

Způsoby komunikace žáků během výuky

(znakový jazyk, znakovaná čeština, mluvená řeč, psaná forma mluveného jazyka, prstová abeceda, odezírání, znak do řeči a jiné)

<p>Přístup využívaný během vyučování (monolingvální a monokulturní přístup, bilingvální a bikulturní přístup, totální komunikace)</p>
<p>Podpůrné prostředky komunikace během vyučování (psané materiály, tlumočnick, obrázky, interaktivní tabule a jiné)</p>
<p>Organizační forma výuky (frontální, skupinová, týmová, individuální, individualizovaná, projektová)</p>
<p>Učební materiály ve výuce (učebnice, pracovní sešit a jiné)</p>
<p>Doplňující informace (aktivita/pasivita žáků, problémy během výuky, atmosféra hodiny apod.)</p>
<p>Pozorovatel, datum observace</p>

Příloha 3 Školní učební plán ZŠ, Škola A

Vzdělávací oblasti	Vyučovací předmět	1. stupeň						2. stupeň					
		1.r.	2.r.	3.r.	4.r.	5.r.	6.r.	1.st	7.r.	8.r.	9.r.	10.r.	2.st.
	Povinné vyučovací předměty:												
Jazyk a jazyková komunikace	Jazyk a jazyková komunikace	10	10	10	9	9	9	57 35+22 DČD	8	5	4	5	22 15+7 DČD
	Anglický jazyk				3	3	3	9	3	3	3	3	12
	Německý jazyk							0		2	2	2	6 z DČD
Matematika a její aplikace	Matematika	4	4	4	4	4	4	24 20+4 DČD	4	4	4	4	16 15+1 DČD
Informační a komunikační technologie	Informační a komunikační technologie						1	1		1			1
Člověk a jeho svět	Prvouka	1	1	1	3			13 12+1 DČD					0
	Přírodověda					1	2						
	Vlastivěda					2	2						
Člověk a společnost	Dějepis							0	2	2	2	2	12 11+1 DČD
	Výchova k občanství								1	1	1	1	
Člověk a příroda	Fyzika							0	1	2	1	2	23 21+2 vých. zdraví
	Chemie										2	1	
	Přírodopis a výchova ke zdraví								1	2	2	2	
	Zeměpis								2	1	2	2	
Umění a kultura	Výtvarná výchova	1	1	1	1	1	1	6	1	1	2	2	6
Člověk a zdraví	Tělesná výchova	2	2	2	2	2	2	12 10+2 DČD	2	2	2	2	8
Člověk a svět práce	Pracovní výchova	1	1	1	1	1	1	6 5+1 DČD	1	1	1	1	4 3+1 DČD
Volitelné vyučovací předměty													
Cvičení jazyka a jazykové komunikace								0		2	2	2	6 z DČD
Předměty speciální péče													
Individuální logopedická péče		2	2	2	2	2	2	12 z DČD	2	2	2	2	8 z DČD
Hudebně dramatická výchova		1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	4
Celková povinná hodinová dotace		22	22	22	26	26	28	146	29	30	31	32	122

Zdroj: Školní vzdělávací program, Škola A, s. 15

Příloha 4 Školní učební plán ZŠ, Škola B

	1. stupeň							2. stupeň				
	1.r.	2.r.	3.r.	4.r.	5.r.	6.r.	I.st.	7.r.	8.r.	9.r.	10.r.	II.st.
Povinné vyučovací předměty:												
Český jazyk a český znakový jazyk	10	10	10	12	12	12	47 (DPČ12)	7	6	5	5	23 (DPČ8)
Cizí jazyk – Anglický jazyk				3	3	3	9	3	3	3	3	12
Matematika	4	4	5	4	4	5	22	5	5	5	5	20
Informační a komunikační technologie						1	1				1	1
Prvouka	1	1	2	3			12 (DPČ2)					
Přírodověda					1	1						
Vlastivěda					2	2						
Dějepis								2	2	2	2	12 (DPČ1)
Výchova k občanství								1	1	1	1	
Fyzika								2	1	2	1	22 (DPČ1)
Chemie										1	1	
Přírodopis								1	2	2	2	
Zeměpis								2	1	2	2	
Hudebně dramatická výchova	1	1	1	1	1	2	12	1	1	1	1	12 (DPČ2)
Výtvarná výchova	1	1	1	1	1	2		2	2	2	2	
Tělesná výchova	2	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	10
Výchova ke zdraví								1	1			
Pracovní činnosti	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	4 (DPČ1)
Volitelné vyučovací předměty:												
Další cizí jazyk – Cvičení z ČZJ									2	2	2	6 (DPČ6)
Celková povinná hod. dotace s DPČ	20	20	22	24	24	28	118	30	30	31	31	122
Individuální logopedická péče	2	2	2	2	2	2	10	1	1	1	1	4

Zdroj: Školní vzdělávací program, Škola B, s. 15

Příloha 5 Záznamový arch – Škola A, Český jazyk a literatura

ZÁZNAMOVÝ ARCH OBSERVACE BĚŽNÉ VÝUKY

Škola (typ, název)	Základní škola ŠKOLA A
Třída (ročník/ročníky, počet žáků) <ul style="list-style-type: none">• 1. a 3. ročník• celkem třídu navštěvuje 7 žáků• během observace bylo přítomno 5 žáků, 1 žák se dle IVP učí v samostatné třídě (typy vad žáků, kompenzace sluchu) <ul style="list-style-type: none">• sluchové postižení• kompenzace sluchu: žádné, sluchadla či KI	
Předmět (název předmětu, den v týdnu, pořadí hodiny ve dni, téma hodiny) <ul style="list-style-type: none">• Český jazyk a literatura• Úterý, 2. výuková hodina• Téma hodiny: Opakování nabytých dovedností	
Pedagogičtí pracovníci ve výuce Učitel (pohlaví, sluch) <ul style="list-style-type: none">• žena, slyšící Asistent pedagoga (pohlaví, sluch) <ul style="list-style-type: none">• žena, neslyšící• během této výukové hodiny nebyla přítomna z důvodu nemoci	
Komunikace Způsoby komunikace pedagogických pracovníků během výuky (znakový jazyk, znakovaná čeština, mluvená řeč, psaná forma mluveného jazyka, prstová abeceda, odezírání, znak do řeči a jiné) Učitel: <ul style="list-style-type: none">• mluvená řeč, psaná forma mluveného jazyka, prstová abeceda, znak do řeči, odezírání, znakovaná čeština• vždy je komunikace přizpůsobena danému žákovi individuálně Asistent pedagoga: <ul style="list-style-type: none">• český znakový jazyk a znakovaná čeština	

<p>Způsoby komunikace žáků během výuky (znakový jazyk, znakovaná čeština, mluvená řeč, psaná forma mluveného jazyka, prstová abeceda, odezírání, znak do řeči a jiné)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mezi sebou žáci komunikují v českém znakovém jazyce.</i> • <i>Při komunikaci s vyučující používají žáci mluvenou řeč (český jazyk).</i>
<p>Přístup využívaný během vyučování (monolingvální a monokulturní přístup, bilingvální a bikulturní přístup, totální komunikace)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>bilingvální a bikulturní přístup</i>
<p>Podpůrné prostředky komunikace během vyučování (psané materiály, tlumočnick, obrázky, interaktivní tabule a jiné)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>tištěné materiály k probírané látce</i>
<p>Organizační forma výuky (frontální, skupinová, týmová, individuální, individualizovaná, projektová)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>individuální výuka</i>
<p>Učební materiály ve výuce (učebnice, pracovní sešit a jiné)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>tabule s probíranou látkou</i> • <i>tištěné materiály</i>
<p>Doplňující informace (aktivita/pasivita žáků, problémy během výuky, atmosféra hodiny apod.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Vyučující s žáky pracovala individuálně.</i> • <i>S jedním žákem vyučující opakovala látku z minulých hodin, ostatní žáci měli zadanou jinou práci.</i> • <i>Během hodiny vyučující pracovala s dvěma žáky, se zbylými žáky bude vyučující pracovat v další hodině.</i> • <i>Tento systém výuky byl výjimečný z důvodu absence asistenta pedagoga.</i>
<p>Pozorovatel, datum observace</p> <p style="text-align: center;">Pavla Šusterová, 26. 1. 2016</p>

Příloha 6 Záznamový arch – Škola A, Matematika

ZÁZNAMOVÝ ARCH OBSERVACE BĚŽNÉ VÝUKY

Škola (typ, název)	Základní škola ŠKOLA A
Třída (ročník/ročníky, počet žáků) <ul style="list-style-type: none">• 5., 6. a 7. ročník (6. a 7. třída praktická)• celkem třídu navštěvuje 7 žáků• během observace bylo přítomno 6 žáků (typy vad žáků, kompenzace sluchu) <ul style="list-style-type: none">• sluchové postižení, poruchy chování, mentální postižení, autismus• kompenzace sluchu: žádné, sluchadla či KI	
Předmět (název předmětu, den v týdnu, pořadí hodiny ve dni, téma hodiny) <ul style="list-style-type: none">• Matematika• Úterý, 3. výuková hodina• Téma hodiny: Opakování jednotek	
Pedagogičtí pracovníci ve výuce Učitel (pohlaví, sluch) <ul style="list-style-type: none">• žena, slyšící Asistent pedagoga (pohlaví, sluch) <ul style="list-style-type: none">• žena, neslyšící	
Komunikace Způsoby komunikace pedagogických pracovníků během výuky (znakový jazyk, znakovaná čeština, mluvená řeč, psaná forma mluveného jazyka, prstová abeceda, odezírání, znak do řeči a jiné) Učitel: <ul style="list-style-type: none">• mluvená řeč, psaná forma mluveného jazyka, prstová abeceda, znak do řeči, odezírání, znakovaná čeština• vždy je komunikace přizpůsobena danému žákovi individuálně Asistent pedagoga: <ul style="list-style-type: none">• český znakový jazyk, mluvená řeč (český jazyk)	

<p>Způsoby komunikace žáků během výuky (znakový jazyk, znakovaná čeština, mluvená řeč, psaná forma mluveného jazyka, prstová abeceda, odezírání, znak do řeči a jiné)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mezi sebou žáci komunikovali v českém znakovém jazyce.</i> • <i>Při komunikaci s vyučující a asistentem pedagoga žáci používali mluvenou řeč (český jazyk) či český znakový jazyk.</i>
<p>Přístup využívaný během vyučování (monolingvální a monokulturní přístup, bilingvální a bikulturní přístup, totální komunikace)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>bilingvální a bikulturní přístup</i>
<p>Podpůrné prostředky komunikace během vyučování (psané materiály, tlumočnick, obrázky, interaktivní tabule a jiné)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>žádné</i>
<p>Organizační forma výuky (frontální, skupinová, týmová, individuální, individualizovaná, projektová)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>frontální výuka, u některých žáků individuální přístup</i>
<p>Učební materiály ve výuce (učebnice, pracovní sešit a jiné)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>tabule s probíranou látkou</i> • <i>geometrické pomůcky</i>
<p>Doplňující informace (aktivita/pasivita žáků, problémy během výuky, atmosféra hodiny apod.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Žáci byli aktivní, atmosféra hodiny byla příjemná.</i> • <i>Probíranou látku žáci ještě neměli zcela zautomatizovanou, proto během výuky nastaly problémy při řešení příkladů.</i>
<p>Pozorovatel, datum observace</p> <p style="text-align: center;">Pavla Šusterová, 26. 1. 2016</p>

Příloha 7 Záznamový arch – Škola A, Výtvarná výchova

ZÁZNAMOVÝ ARCH OBSERVACE BĚŽNÉ VÝUKY

Škola (typ, název)	Základní škola ŠKOLA A
Třída (ročník/ročníky, počet žáků) <ul style="list-style-type: none">• 4. a 6. ročník• celkem třídu navštěvuje 8 žáků• během observace byli všichni žáci přítomni (typy vad žáků, kompenzace sluchu) <ul style="list-style-type: none">• sluchové postižení, ADHD, SPU• kompenzace sluchu: žádné, sluchadla či KI	
Předmět (název předmětu, den v týdnu, pořadí hodiny ve dni, téma hodiny) <ul style="list-style-type: none">• Výtvarná výchova• Úterý, 4. výuková hodina• Téma hodiny: Antistresové omalovánky – mandaly	
Pedagogičtí pracovníci ve výuce Učitel (pohlaví, sluch) <ul style="list-style-type: none">• žena, slyšící Asistent pedagoga (pohlaví, sluch) <ul style="list-style-type: none">• žena, neslyšící	
Komunikace Způsoby komunikace pedagogických pracovníků během výuky (znakový jazyk, znakovaná čeština, mluvená řeč, psaná forma mluveného jazyka, prstová abeceda, odezírání, znak do řeči a jiné) Učitel: <ul style="list-style-type: none">• mluvená řeč, psaná forma mluveného jazyka, prstová abeceda, znak do řeči, odezírání, znakovaná čeština• vždy je komunikace přizpůsobena danému žákovi individuálně Asistent pedagoga: <ul style="list-style-type: none">• český znakový jazyk	

<p>Způsoby komunikace žáků během výuky (znakový jazyk, znakovaná čeština, mluvená řeč, psaná forma mluveného jazyka, prstová abeceda, odezírání, znak do řeči a jiné)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mezi sebou žáci komunikovali v českém znakovém jazyce.</i> • <i>Při komunikaci s vyučující žáci používali mluvenou řeč (český jazyk).</i> • <i>S asistentem pedagoga žáci komunikovali prostřednictvím českého znakového jazyka.</i>
<p>Přístup využívaný během vyučování (monolingvální a monokulturní přístup, bilingvální a bikulturní přístup, totální komunikace)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>bilingvální a bikulturní přístup</i>
<p>Podpůrné prostředky komunikace během vyučování (psané materiály, tlumočnick, obrázky, interaktivní tabule a jiné)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>žádné</i>
<p>Organizační forma výuky (frontální, skupinová, týmová, individuální, individualizovaná, projektová)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>frontální výuka</i>
<p>Učební materiály ve výuce (učebnice, pracovní sešit a jiné)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>tištěné materiály</i>
<p>Doplňující informace (aktivita/pasivita žáků, problémy během výuky, atmosféra hodiny apod.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Hodina byla spíše oddechová. Žáci si vybarvovali obrázek, který si vybrali a procvičovali tak jemnou motoriku.</i>
<p>Pozorovatel, datum observace</p> <p style="text-align: center;">Pavla Šusterová, 26. 1. 2016</p>

Příloha 8 Záznamový arch – Škola B, Prvouka

ZÁZNAMOVÝ ARCH OBSERVACE BĚŽNÉ VÝUKY

Škola (typ, název)	Základní škola ŠKOLA B
Třída (ročník/ročníky, počet žáků) <ul style="list-style-type: none">• 3. a 4. ročník• jedná se o dvě samostatné třídy po 5 žácích, které se na některé předměty slučují (Tělesná výchova, Výtvarná výchova, Prvouka)• během observace bylo přítomno 8 žáků (typy vad žáků, kompenzace sluchu) <ul style="list-style-type: none">• sluchové postižení• kompenzace sluchu: žádné či sluchadla	
Předmět (název předmětu, den v týdnu, pořadí hodiny ve dni, téma hodiny) <ul style="list-style-type: none">• Prvouka• Úterý, 1. výuková hodina• Téma hodiny: Zvířata (části těla kočky a holuba, čím se jednotlivá zvířata živí)	
Pedagogičtí pracovníci ve výuce Učitel 1 (pohlaví, sluch) <ul style="list-style-type: none">• žena, neslyšící Učitel 2 (pohlaví, sluch) <ul style="list-style-type: none">• žena, neslyšící Asistent pedagoga (pohlaví, sluch) <ul style="list-style-type: none">• žena, slyšící• v polovině této výukové hodiny z organizačních důvodů musela odejít do jiné třídy	
Komunikace Způsoby komunikace pedagogických pracovníků během výuky (znakový jazyk, znakovaná čeština, mluvená řeč, psaná forma mluveného jazyka, prstová abeceda, odezírání, znak do řeči a jiné) Učitel 1: <ul style="list-style-type: none">• český znakový jazyk	

<p>Učitel 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • český znakový jazyk <p>Asistent pedagoga:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mluvená řeč (český jazyk), znak do řeči <p>Způsoby komunikace žáků během výuky (znakový jazyk, znakovaná čeština, mluvená řeč, psaná forma mluveného jazyka, prstová abeceda, odezírání, znak do řeči a jiné)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mezi sebou žáci komunikovali v českém znakovém jazyce. • Při komunikaci s vyučující žáci používali český znakový jazyk. • Během této výuky žáci s asistentem pedagoga nekomunikovali.
<p>Přístup využívaný během vyučování (monolingvální a monokulturní přístup, bilingvální a bikulturní přístup, totální komunikace)</p> <ul style="list-style-type: none"> • bilingvální a bikulturní přístup
<p>Podpůrné prostředky komunikace během vyučování (psané materiály, tlumočnick, obrázky, interaktivní tabule a jiné)</p> <ul style="list-style-type: none"> • tištěné materiály k probírané látce • interaktivní tabule s promítanou látkou • obrázky
<p>Organizační forma výuky (frontální, skupinová, týmová, individuální, individualizovaná, projektová)</p> <ul style="list-style-type: none"> • frontální výuka, individuální výuka (jedna žákyně)
<p>Učební materiály ve výuce (učebnice, pracovní sešit a jiné)</p> <ul style="list-style-type: none"> • interaktivní tabule • učebnice
<p>Doplňující informace (aktivita/pasivita žáků, problémy během výuky, atmosféra hodiny apod.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Žáci byli během výuky aktivní, atmosféra v hodině byla příjemná. • Jedna žákyně látku nezvládala, proto s ní individuálně pracovala jedna z vyučujících.
<p>Pozorovatel, datum observace</p> <p style="text-align: center;">Pavla Šusterová, 16. 2. 2016</p>

Příloha 9 Záznamový arch – Škola B, Český jazyk a literatura

ZÁZNAMOVÝ ARCH OBSERVACE BĚŽNÉ VÝUKY

Škola (typ, název)	Základní škola ŠKOLA B
Třída (ročník/ročníky, počet žáků) <ul style="list-style-type: none">• 9. a 10. ročník• celkem třídu navštěvuje 5 žáků• během observace byli přítomni 3 žáci (typy vad žáků, kompenzace sluchu) <ul style="list-style-type: none">• sluchové postižení, mentální postižení, SPU• kompenzace sluchu: žádné či KI	
Předmět (název předmětu, den v týdnu, pořadí hodiny ve dni, téma hodiny) <ul style="list-style-type: none">• Český jazyk a literatura• Úterý, 2. výuková hodina• Téma hodiny: pětiminutovka, slovesné vzory (kreslí, počítá, pracuje, čte), životnost	
Pedagogičtí pracovníci ve výuce Učitel 1 (pohlaví, sluch) <ul style="list-style-type: none">• muž, neslyšící Učitel 2 (pohlaví, sluch) <ul style="list-style-type: none">• žena, slyšící	
Komunikace Způsoby komunikace pedagogických pracovníků během výuky (znakový jazyk, znakovaná čeština, mluvená řeč, psaná forma mluveného jazyka, prstová abeceda, odezírání, znak do řeči a jiné) Učitel 1: <ul style="list-style-type: none">• český znakový jazyk Učitel 2: <ul style="list-style-type: none">• mluvená řeč (český jazyk), znak do řeči	

<p>Způsoby komunikace žáků během výuky (znakový jazyk, znakovaná čeština, mluvená řeč, psaná forma mluveného jazyka, prstová abeceda, odezírání, znak do řeči a jiné)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mezi sebou žáci komunikovali v českém znakovém jazyce.</i> • <i>Při komunikaci s vyučujícími používají 2 žáci český znakový jazyk, 1 žák český znakový jazyk a mluvenou řeč (český jazyk).</i>
<p>Přístup využívaný během vyučování (monolingvální a monokulturní přístup, bilingvální a bikulturní přístup, totální komunikace)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>bilingvální a bikulturní přístup</i>
<p>Podpůrné prostředky komunikace během vyučování (psané materiály, tlumočnick, obrázky, interaktivní tabule a jiné)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>interaktivní tabule s promítanou látkou</i>
<p>Organizační forma výuky (frontální, skupinová, týmová, individuální, individualizovaná, projektová)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>frontální výuka, u jednoho žáka výuka je výuka individuální</i>
<p>Učební materiály ve výuce (učebnice, pracovní sešit a jiné)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>interaktivní tabule</i> • <i>multimediální cvičebnice (CD)</i> • <i>tištěné materiály</i>
<p>Doplňující informace (aktivita/pasivita žáků, problémy během výuky, atmosféra hodiny apod.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Žáci byli během výuky aktivní, atmosféra v hodině byla příjemná.</i> • <i>Slyšící vyučující se věnovala žákovi s KI, který je vzděláván především orálně. Probíraná látka u tohoto žáka byla odlišná.</i>
<p>Pozorovatel, datum observace</p> <p style="text-align: center;">Pavla Šusterová, 16. 2. 2016</p>

Příloha 10 Záznamový arch – Škola B, Český jazyk a literatura

ZÁZNAMOVÝ ARCH OBSERVACE BĚŽNÉ VÝUKY

Škola (typ, název)	Základní škola ŠKOLA B
Třída (ročník/ročníky, počet žáků) <ul style="list-style-type: none">• 2. ročník (logopedická třída)• celkem třídu navštěvuje 7 žáků• během observace bylo přítomno 5 žáků (typy vad žáků, kompenzace sluchu) <ul style="list-style-type: none">• vývojová dysfázie, porucha autistického spektra, mentální postižení• kompenzace sluchu: žádné	
Předmět (název předmětu, den v týdnu, pořadí hodiny ve dni, téma hodiny) <ul style="list-style-type: none">• Český jazyk a literatura• Úterý, 1. výuková hodina• Téma hodiny: čtení s porozuměním	
Pedagogičtí pracovníci ve výuce Učitel (pohlaví, sluch) <ul style="list-style-type: none">• žena, slyšící	
Komunikace Způsoby komunikace pedagogických pracovníků během výuky (znakový jazyk, znakovaná čeština, mluvená řeč, psaná forma mluveného jazyka, prstová abeceda, odezírání, znak do řeči a jiné) Učitel: <ul style="list-style-type: none">• mluvená řeč (český jazyk) Způsoby komunikace žáků během výuky (znakový jazyk, znakovaná čeština, mluvená řeč, psaná forma mluveného jazyka, prstová abeceda, odezírání, znak do řeči a jiné) <ul style="list-style-type: none">• mluvená řeč (český jazyk)	
Přístup využívaný během vyučování (monolingvální a monokulturní přístup, bilingvální a bikulturní přístup, totální komunikace) <ul style="list-style-type: none">• monolingvální a monokulturní přístup	

<p>Podpůrné prostředky komunikace během vyučování (psané materiály, tlumočnick, obrázky, interaktivní tabule a jiné)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>žádné</i>
<p>Organizační forma výuky (frontální, skupinová, týmová, individuální, individualizovaná, projektová)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>frontální výuka, u jednoho žáka výuka je výuka individuální</i>
<p>Učební materiály ve výuce (učebnice, pracovní sešit a jiné)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>čítanka</i> • <i>pracovní sešit</i>
<p>Doplňující informace (aktivita/pasivita žáků, problémy během výuky, atmosféra hodiny apod.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Žáci byli při hodině velice aktivní a byli pozitivně naladěni. Text v čítance žáky zaujal a čtení je bavilo.</i> • <i>Během výuky nebyly zpozorovány žádné problémy související s komunikací.</i>
<p>Pozorovatel, datum observace</p> <p style="text-align: center;">Pavla Šusterová, 23. 2. 2016</p>

Příloha 11 Záznamový arch – Škola B, Český jazyk a literatura

ZÁZNAMOVÝ ARCH OBSERVACE BĚŽNÉ VÝUKY

Škola (typ, název)	Základní škola ŠKOLA B
Třída (ročník/ročníky, počet žáků) <ul style="list-style-type: none">• 3. ročník (logopedická třída)• celkem třídu navštěvuje 9 žáků• během observace bylo přítomno 8 žáků (typy vad žáků, kompenzace sluchu) <ul style="list-style-type: none">• vývojová dysfázie, lehké sluchové postižení, mentální postižení, logopedické vady• kompenzace sluchu: sluchadlo (jedná se o 1 žáka)	
Předmět (název předmětu, den v týdnu, pořadí hodiny ve dni, téma hodiny) <ul style="list-style-type: none">• Český jazyk a literatura• Úterý, 2. výuková hodina• Téma hodiny: čtení s porozuměním	
Pedagogičtí pracovníci ve výuce Učitel (pohlaví, sluch) <ul style="list-style-type: none">• muž, slyšící Asistent pedagoga (pohlaví, sluch) <ul style="list-style-type: none">• žena, slyšící	
Komunikace Způsoby komunikace pedagogických pracovníků během výuky (znakový jazyk, znakovaná čeština, mluvená řeč, psaná forma mluveného jazyka, prstová abeceda, odezírání, znak do řeči a jiné) Učitel: <ul style="list-style-type: none">• mluvená řeč (český jazyk) Asistent pedagoga: <ul style="list-style-type: none">• mluvená řeč (český jazyk)	

<p>Způsoby komunikace žáků během výuky (znakový jazyk, znakovaná čeština, mluvená řeč, psaná forma mluveného jazyka, prstová abeceda, odezírání, znak do řeči a jiné)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>mluvená řeč (český jazyk)</i>
<p>Přístup využívaný během vyučování (monolingvální a monokulturní přístup, bilingvální a bikulturní přístup, totální komunikace)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>monolingvální a monokulturní</i>
<p>Podpůrné prostředky komunikace během vyučování (psané materiály, tlumočnick, obrázky, interaktivní tabule a jiné)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>žádné</i>
<p>Organizační forma výuky (frontální, skupinová, týmová, individuální, individualizovaná, projektová)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>frontální výuka, u jednoho žáka výuka je výuka individuální</i>
<p>Učební materiály ve výuce (učebnice, pracovní sešit a jiné)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>čítanka</i> • <i>tištěné materiály</i>
<p>Doplňující informace (aktivita/pasivita žáků, problémy během výuky, atmosféra hodiny apod.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Žáci byli při hodině velice aktivní.</i> • <i>Jelikož jsou žáci na různých úrovních (někteří se vzdělávají na základě IVP) je práce velice náročná. Problémy v komunikaci během výuky nebyly zpozorovány.</i>
<p>Pozorovatel, datum observace</p> <p style="text-align: center;">Pavla Šusterová, 23. 2. 2016</p>

10 Seznam obrázků

Obrázek 1 Model komunikace	17
Obrázek 2 Příklad korespondence neslyšících.....	21
Obrázek 3 Příklad pomocných artikulačních znaků	26
Obrázek 4 Varianty znaku PÁTEK.....	32
Obrázek 5 Srovnání vět - ČZJ.....	34
Obrázek 6 Srovnání vět - ASL.....	35
Obrázek 7 Česká jednoruční prstová abeceda.....	38
Obrázek 8 Česká dvouruční prstová abeceda	38

11 Seznam tabulek

Tabulka 1 Klasifikace sluchových poruch WHO	15
Tabulka 2 Funkce jazyka	18
Tabulka 3 Hierarchie sluchových dovedností	23
Tabulka 4 Vlivy působící při odezírání.....	27
Tabulka 5 Výhody a nevýhody kvalitativního výzkumu	48
Tabulka 6 Vybrané metody kvalitativního sběru dat	49

12 Seznam použitých zkratek

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder (Hyperkinetická porucha)
ASL	American Sing Language (Americký znakový jazyk)
ČZJ	Český znakový jazyk
DČD	Disponibilní časová dotace
IVP	Individuální vzdělávací plán
KI	Kochleární implantát
MŠ	Mateřská škola
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SPU	Specifické poruchy učení
SŠ	Střední škola
ZJ	Znakový jazyk
ZŠ	Základní škola