

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Bakalářská práce

Olomouc 2013

Barbora Kašíková

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav Speciálněpedagogických Studií

Bakalářská práce

Barbora Kašíková

Alternativní a augmentativní komunikace se zaměřením na znakový jazyk

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně za pomoci citované literatury a použitých zdrojů uvedených v seznamu literatury pod vedením Mgr. BcA. Pavla Kučery.

V Olomouci, dne 12. 4. 2013

.....

podpis

Ráda bych poděkovala vedoucímu mé bakalářské práce Mgr. BcA. Pavlu Kučerovi za poskytnutí odborných rad, věcné připomínky, ochotu, trpělivost a vstřícný přístup během zpracování této práce.

# Obsah

Úvod .....	5
<b>I Teoretická část .....</b>	<b>7</b>
<b>1 Alternativní a augmentativní komunikace.....</b>	<b>7</b>
1.1 Komunikace.....	7
1.2 Alternativní a augmentativní komunikace.....	8
1.3 Cíl alternativní a augmentativní komunikace .....	9
1.4 Výhody a nevýhody alternativní a augmentativní komunikace .....	10
1.5 Výběr komunikačního systému .....	10
1.6 Uživatelé Alternativní a augmentativní komunikace .....	12
<b>2 Možnosti využití alternativní a augmentativní komunikace .....</b>	<b>13</b>
2.1 Komunikační systémy nevyžadující pomůcky (manuální znaky).....	13
2.2 Komunikační systémy vyžadující pomůcky.....	16
2.2.1 Netechnické pomůcky (symboly).....	16
2.2.2 Technické pomůcky.....	21
<b>3 Znakový jazyk.....</b>	<b>24</b>
3.1 Znakový jazyk jako přirozený jazyk .....	24
3.2 Dobový kontext a počátky znakového jazyka .....	26
3.3 Význam znakového jazyka při rozvoji osobnosti osoby se sluchovým postižením..	26
3.4 Studium znakového jazyka.....	27
3.5 Tlumočení znakového jazyka .....	28
3.5.1 Organizace sdružující tlumočnický české znakového jazyka .....	32
<b>II Praktická část .....</b>	<b>34</b>
<b>4 Vzdělávání žáků se sluchovým postižením.....</b>	<b>34</b>
4.1 Cíl výzkumu .....	34
4.2 Výzkumné metody.....	35
4.2.1 Pozorování.....	35
4.2.2 Rozhovor .....	36
4.3 Možnosti vzdělávání žáků se sluchovým postižením.....	37
4.3.1 Komunikační přístupy ve vzdělávání osob se sluchovým postižením .....	37
4.3.2 Vzdělávání žáků v základní škole pro sluchově postižené.....	40
4.3.3 Vzdělávání žáků se sluchovým postižením v základní škole běžného typu.....	40
4.4 Kazuistika integrované žákyně .....	43

4.5 Výsledky šetření a jejich shrnutí .....	44
<b>Závěr .....</b>	<b>52</b>
<b>Seznam bibliografických citací a jiných zdrojů.....</b>	<b>53</b>
<b>Seznam příloh .....</b>	<b>58</b>
Anotace	

## Úvod

Mluvenou řeč považujeme za zcela běžnou lidskou vlastnost. Jsou však i takoví, kteří verbálně, pomocí slov, komunikovat vůbec nedokážou nebo je jejich mluva natolik ztížena, že jim brání v běžné komunikaci ve společnosti. Důvodů a příčin narušené komunikační schopnosti je nespočet, můžeme uvést například mentální postižení, nádorová onemocnění, infekční onemocnění, Alzheimerovu nemoc, Parkinsonovu nemoc či těžké sluchové postižení. Pro takové jedince byl vytvořen systém alternativní a augmentativní komunikace, jež jim umožňuje dorozumívat se se svých okolím a v rámci svých individuálních schopností a dovedností se zapojovat do společnosti intaktních. Tento systém komunikace, do nějž zahrnujeme také znakový jazyk, přináší pro uživatele spoustu výhod, ale i nevýhod.

Cílem mé bakalářské práce je přiblížit možnosti, díky nimž mohou jedinci s narušenou komunikační schopností překonávat bariéry, které s sebou poruchy řeči přinášejí. V teoretické části popisují jednotlivé systémy, které mohou lidé s vadami řeči k překonávání jazykových bariér používat. V praktické části se zaměřím především na integraci žáků se sluchovým postižením do běžných základních škol.

Mou motivací k výběru tématu práce bylo studium systému alternativní a augmentativní komunikace a znakového jazyka v rámci zvoleného studijního oboru. Komunikaci mezi lidmi bereme jako běžnou součást každého dne a mým cílem je poukázat také na ty, kteří běžnou mluvenou řeč používat nedokážou, nebo je pro běžné dorozumívání nedostačující.

Bakalářská práce se skládá s teoretické a praktické části. Teoretická část má dvě kapitoly.

První kapitola pojednává o komunikaci jako takové, jaké plní funkce, jakých výrazových prostředků v ní užíváme a z jakých důvodů vznikají závažné poruchy komunikačního procesu. Dále zde popisují cíl, výhody a nevýhody, jak postupovat při výběru správného komunikačního systému a závěrečné shrnutí všech uživatelů těchto systémů.

Ve druhé kapitole se věnuji možnostem využití alternativní a augmentativní komunikace včetně popisu konkrétních náhradních či doplňujících komunikačních systémů.

Třetí kapitola definuje znakový jazyk, jeho počátky a historii, jaký má znakový jazyk význam při rozvoji osobnosti člověka se sluchovým postižením, kde lze znakový jazyk studovat a dále se zmiňuji o tlumočení znakového jazyka a organizacích, které tlumočníky znakového jazyka sdružují.

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na vzdělávání žáků se sluchovým postižením, samotný výzkum pak pojednává o integraci žáka se sluchovým postižením do běžné základní školy. Snažím se zde o popis průběhu vyučování, důsledků sluchového postižení na vyučovací proces, porovnání informací získaných ze strany učitelů od informací získaných při pozorování či rozhovoru s integrovanou žákyní a hlavně, jakých doporučených metod ze strany SPC se při výuce skutečně využívá. Téma praktické části jsem volila na základě toho, abych zjistila, jak se teorie integrace žáků se sluchovým postižením do běžné základní školy liší od praxe.



# I Teoretická část

## 1 Alternativní a augmentativní komunikace

Kapitola alternativní a augmentativní komunikace je zaměřena na vysvětlení základních pojmů s ní spojených. Dále pojednává o cílech, kterých se uživatelé pomocí systému alternativní a augmentativní komunikace snaží dosáhnout, výhodách a nevýhodách jeho používání a v neposlední řadě jak postupovat při výběru správného komunikačního systému pro konkrétního klienta a jeho uživatelích.

### 1.1 Komunikace

Komunikaci, která z latinského *communicatio* znamená spojování nebo sdělování, můžeme chápat jako typ sociální interakce. Jedná se o výměnu různých informací mezi dvěma či více jednotlivci nebo skupinami (Janovcová, 2004). Můžeme ji také považovat za základní potřebu každého jedince, a tedy i řadit mezi tzv. potřeby bezpečí a jistoty, protože úspěšná komunikace je zdrojem těchto pocitů (Vágnerová, 2004, in Skákalová, 2011).

*„Předpokladem úspěšné komunikace jsou komunikační kompetence, které představují soubor všech znalostí umožňujících mluvčímu, aby mohl komunikovat v určitém kulturním společenství.“* (Krejčířová, 2011, s. 7)

Nástrojem komunikace je bezesporu **jazyk**. Mluvená řeč se tak stává základním komunikačním prostředkem majoritní intaktní společnosti a má velký význam nejen pro rozvoj inteligence, ale také především pro rozvoj celé osobnosti (Krejčířová, 2011).

Jazyková komunikace má své funkce, které Strnadlová (in Skákalová, 2011) popisuje jako:

- sdělovací, poznávací a uchovávací (popsat a sdělovat si veškerou lidskou činnost, zkušenosti, znalosti)
- společenskou (navazování, udržování a řízení mezilidských vztahů)
- tvořivou a estetickou (jazyk jako prostředek i cíl umělecké tvorby)

Komunikace užívá výrazových prostředků, které mohou být **verbální** nebo **neverbální**. V případě verbálních výrazových prostředků hovoříme tedy o tom, co říkáme slovy, ať už se jedná o slovo mluvené nebo psané. Tento typ komunikace by měl být

konkrétní, jasný a srozumitelný. Jeho součástí je aktivní naslouchání. Pokud budeme mluvit o neverbální komunikaci, která funguje automaticky, hůře se ovládá vůlí, a tudíž prozradí opravdový pocit či záměr, tak ta využívá výrazových prostředků jako jsou **mimika** (vyjádření emocí), **pohledy** (navázání kontaktu), **proxemika** (komunikace vzdáleností těla), **posturika** (sdělování prostřednictvím postoje), **kinestetika** (komunikace pohybem těla), **gestika** (sdělování gesty – pohyby, výrazy, postoje) a **haptika** (dotyk) (Janovcová, 2004, Krejčířová, 2011).

## 1.2 Alternativní a augmentativní komunikace

Mluvenou řeč lidé obvykle považují za zcela přirozenou lidskou vlastnost. Existují však jedinci, kteří z nejrůznějších důvodů komunikovat nemohou nebo jen v omezené míře (Krejčířová a kol., 2011). Závažná porucha komunikačního procesu může nastat v důsledku **vrozených poruch** (mozkové obrny, těžké sluchové postižení, mentální postižení, těžké vývojové vady řeči, kombinované postižení, autismus), **získaných poruch** (po cévní mozkové příhodě, úrazech mozku, získaných kombinovaných postižení, získaného těžkého sluchového postižení, nádorech mozku) a **degenerativních onemocněních** (Alzheimerova nemoc, Parkinsonova nemoc, skleróza multiplex, muskulární dystrofie, aj.) (Laudová, 2007).

*„Alternativní a augmentativní komunikace (AAK) je oblast klinické praxe, která se pokouší kompenzovat (po určité době nebo trvale) projevy poruchy a postižení u osob se závažnými expresivními komunikačními poruchami (tj. se závažným postižením řeči, jazyka a psaní).“* (Laudová, 2007, s. 565)

Laudová (2007) dále uvádí, že alternativní a augmentativní komunikace znamená určitý přístup k osobám s těžkým mentálním, tělesným či kombinovaným postižením. **Alternativní** komunikační systémy slouží jako náhrada mluvené řeči. Naproti tomu **augmentativní** (z latinského *augmentare* – zvětšovat, rozšiřovat) komunikační systémy podporují existující, avšak pro běžné dorozumívání nedostatečné komunikační schopnosti.

Považuji také za důležité upozornit, že žádný systém AAK nemůže dosáhnout objemu slovníku mluvené řeči (snad kromě některých typů komunikátorů či komunikace pomocí hlasového syntetizátoru na PC). Laická veřejnost je často z takového způsobu komunikace zmatená a neví, jak s daným jedincem navázat kontakt. Mnozí rodiče si také myslí, že zavedení systému AAK znamená, že jejich dítě nebude nikdy mluvit, proto je nutné vhodnými prostředky tyto obavy rodičů eliminovat a vysvětlit jim, že podpůrné komunikační

prostředky působí na budování mluvené řeči a nemají v úmyslu potlačovat přirozené řečové projevy jejich dětí (Janovcová, 2004).

Je na místě neopomenout činnost Mezinárodní společnosti pro AAK na ochranu práv osob se závažnými obtížemi v komunikaci (ISAAC). Tato společnost vznikla v roce 1983. Systémy AAK se úspěšně používají více než čtvrt století, a to hlavně v západních a severovýchodních zemích Evropy, v USA, Kanadě, Austrálii a dalších. Nejen Mezinárodní společnost pro AAK, ale také různé nadace a specializovaná poradenská centra zajišťují pomůcky pro děti i dospělé jedince. Je nutné podotknout, že v mnoha zemích, například oproti České republice, je takovému dítěti automaticky přidělen asistent a pomůcky jsou bez ohledu na věk poskytnuty zdarma. Pro nás je tento systém pomoci málo dosažitelný, a to hlavně z hlediska ekonomického, popřípadě z důvodu jazykové bariéry (pomůcky vázané na určitý jazyk) (Janovcová, 2004).

### **1.3 Cíl alternativní a augmentativní komunikace**

Cílem AAK, jak jej uvádí Laudová (2007, s. 565), je: *„Umožnit lidem se závažnými poruchami komunikace účinně se dorozumívát a reagovat na podněty ve svém okolí, a to v takovém rozsahu, aby se stejně jako ostatní mohli aktivně účastnit života společnosti. Jde tedy o využití veškerých komunikačních schopností, jež člověk s postižením komunikace má, aby kompenzoval postiženou funkci.“*

AAK se také snaží umožnit aktivní dorozumívání, to je zprostředkování, usnadnění a rozšíření komunikace osobám, jejichž mluvená řeč je málo srozumitelná nebo je jim znemožněna. Výsledkem používání systému AAK je sociální interakce, vývoj, změny sociální pozice z pasivní na aktivní a pocit sebedůvěry. Přínosem je také v oblasti prevence rozvoje frustrace, změny postojů sociálního prostředí, chování samotného uživatele, eventuálně i ekonomické situace. Díky systémům AAK má dítě s vývojovými řečovými vadami od počátku možnost pojmenovávat věci a jevy kolem sebe, rozvíjet své jazykové a kognitivní schopnosti, klást otázky, na které okolí přiměřeně reaguje, a tím jej považuje za kompetentní. Čím více podnětů dítěti poskytneme, o to více se jeho učení jazyku stává rozmanitější. Má také možnost učit se jazyku v kontextu. Systém AAK umožní dítěti se více přiblížit normálnímu vývoji, stávat se aktivnějším a tím mu dává pocit, že je součástí světa, že se na něm podílí. Avšak velmi důležité je, aby své poznatky a dovednosti využívalo v praxi (Janovcová, 2004).

## 1.4 Výhody a nevýhody alternativní a augmentativní komunikace

Jsme si vědomi spousty výhod, které systémy AAK přinášejí. Můžeme se zmínit například o těchto:

- snižují tendenci k pasivitě u dětí i dospělých
- zvyšují zapojení jedinců a jejich pečovatelů do činnosti
- umožňují se samostatně rozhodovat
- umožňují se aktivně zapojovat do konverzace
- rozšiřují možnosti pro komunikaci osob se speciálními potřebami
- napomáhají rozvoji kognitivních jazykových dovedností (Krejčířová, 2011)

Existují však i nevýhody, které se při užívání systémů AAK objevují:

- časové zpoždění používání alternativního systému při vyjadřování
- společensky méně využitelné než mluvená řeč
- obavy rodičů, že používání systémů AAK zamezí dítěti v rozvoji verbální komunikace
- vzbuzují pozornost okolí (Krejčířová, 2011)

## 1.5 Výběr komunikačního systému

Laudová (2007) uvádí, že základním předpokladem pro úspěšné stanovení postupu AAK intervence je podrobné vyšetření klienta a jeho životních podmínek. Velmi důležité je shromáždit informace nejen od odborníků různých oborů, ale také osob – neprofesionálů, které jsou s klientem v pravidelném kontaktu.

Při výběru komunikačního systému je vždy důležité postupovat individuálně, vzhledem k možnostem a schopnostem dítěte a v souvislosti s jeho vývojovou prognózou (Janovcová, 2004). *„Především se zaměřujeme na nejpřirozenější formu koverbálního chování, tj. gestiku a mimiku. Stupeň tělesného postižení však může být takového rozsahu, že i v těchto aktivitách je dítě omezeno.“* (Janovcová, 2004, s. 18)

Zpočátku nejčastěji používáme reálné předměty, poté fotografie a obrázky, následně pak piktogramy, případně písmo, které může být v kombinaci s manuálními znaky, eventuálně připravujeme jedince k práci na počítači. Při přechodu k další vyšší úrovni je nutné se přesvědčit, že došlo k identifikaci a porozumění (Janovcová, 2004).

Nejdůležitější je určit, jaká pomůcka zefektivní komunikaci. Podmínkou je, aby se s ní dalo lehce manipulovat, všichni účastníci komunikačního procesu ji musí akceptovat

a daný jedinec s jejím používáním musí zažívat pocity úspěchu. Je také potřeba klientovi poskytnout dostatečně objemný slovník, abychom měli o čem komunikovat (Janovcová, 2004).

Janovcová (2004, s. 18) uvádí: „*Je vhodnější využívat více komunikačních systémů, kombinací metod, pomůcek, symbolů, které se vzájemně doplňují a umožňují multisenzoriální přístup. Obvykle však u daného jedince nepoužíváme více než 3 systémy současně.*“

Než se rozhodneme, jakou formu komunikace použijeme, je nutné zajistit vyšetření zraku, sluchu, psychologické vyšetření, eventuálně jiná vyšetření. Je důležité, aby byl komunikační nástroj posuzován v běžném životě, praxi, nejen v terapeutických situacích. Musíme si také ujasnit, zda systém budeme využívat jako alternativní nebo augmentativní, jakého cíle chceme dosáhnout a kde dochází ke snižování bariér a participaci (Janovcová, 2004).

Při komunikaci s uživatelem je nutné přizpůsobit také naši řeč: zvolíme tempo řeči, pečlivě artikulujeme, přirozeně intonujeme, řeč doprovázíme mimikou, gesty, vyhýbáme se neznámým a nic neříkajícím výrazům a udržujeme zrakový kontakt. Klademe stručné, jednoznačné otázky a nepředstíráme, že jsme rozuměli. Raději se zeptáme znovu (Janovcová, 2004).

Janovcová (2004) zdůrazňuje, že při rozhodování o způsobu komunikace a volby systému AAK je nutné brát ohled na:

#### **A. Pedocentrická hlediska**

- porozumění slovní zásobě a všem aspektům jazyka (rozsah aktivní a pasivní složky slovní zásoby)
- verbální dovednosti, eventuálně pokusy o komunikaci, gesta, mimika, zvuky
- fyzické dovednosti (přesnost cílených pohybů a rozsah pohybů v prostoru)
- stav smyslových orgánů (zejména zraku a sluchu)
- dobu práce schopnosti (míra unavitelnosti, soustředění)
- věk
- schopnost interakce
- podporu rodiny a personálu
- potřebu a motivaci ke komunikaci
- kognitivní schopnosti

- předpoklad dalšího rozvoje

## **B. Systémová hlediska**

- způsob přenosu (statický, tj. např. piktogramy nebo dynamický, tj. např. znaková řeč)
- ikonicita (zřetelnost, průhlednost – snadnost rozpoznání významu znaku, míra abstrakce)
- rozsah slovní zásoby a shoda s mluveným jazykem

*„Alternativní a augmentativní systémy můžeme zvolit **statické** (např. komunikační tabulky) nebo **dynamické** (např. znaková řeč nebo prstová abeceda).“ (Janovcová, 2004, s. 19)*

## **1.6 Uživatelé Alternativní a augmentativní komunikace**

Uživatelů systému AAK je široká škála, řadíme sem především:

- osoby s mentálním postižením
- osoby s kombinovaným postižením
- osoby s centrálním narušením motoriky – s dysartrií, dyspraxií
- osoby se sluchovým postižením – s vrozeným i získaným
- osoby s tělesným postižením
- osoby s narušenou komunikační schopností (např. z důvodu úrazu mozku či po cévní mozkové příhodě)
- afatiky, autisty, aj

## 2 Možnosti využití alternativní a augmentativní komunikace

Většina lidí využívá k dokreslení významu svých slov vedlejší způsoby komunikace, jako je mimika, gesta, řeč těla, popřípadě se mohou vyjadřovat písemnou formou. Mají-li však řeč výrazně narušenou, stávají se tyto způsoby komunikace ještě důležitější, a proto byly pro potřeby slyšících nemluvicích osob rozvedeny do znakových a symbolických systémů. Také technické pomůcky umožňují dorozumívání osobám se závažnými poruchami komunikace (Laudová, 2007).

Laudová (2007) dále uvádí, že je velmi důležité, aby se s užíváním systému AAK začalo tak brzy, jak je to jen možné a to z důvodu, aby dítě nemělo zkušenost selhání, rozvíjela se jeho aktivita, potřeba i schopnost exprese a dále zdůrazňuje, že navržený systém AAK by se měl vyvíjet souběžně s rozvojem komunikačních potřeb dítěte.

*„Využívání AAK v raném období tvoří rámec programu pro rozvoj dovedností, které vedou nejen k podpoře dorozumívání, k učení se interakci, k překonání rozporu mezi dobrým rozuměním a nemožností verbálně se vyjádřit, ale směřují k procesu osvojování jazyka jako nástroje pro rozvoj myšlení,“* dodává Laudová (2007, s. 567).

Cílem aplikace systému AAK je, aby způsob dorozumívání byl co nejpřirozenější, jak je to jen možné v dané situaci. Systém AAK se spíše dříve využíval u osob se sluchovým postižením, zrakovým postižením nebo s hluchoslepotou (např. znaková řeč, Lormova abeceda, Brailleovo písmo). Dnes jej také velmi často využívají osoby s mentálním postižením a pervazivní vývojovou poruchou (Krejčířová, 2011).

### 2.1 Komunikační systémy nevyžadující pomůcky (manuální znaky)

Laudová (2007) zdůrazňuje, že je důležité, aby byl gestikulační kód srozumitelný všem, kteří se komunikace účastní. Mimo jiné tím dochází ke zmírnění frustrace či apatie z neúspěšných pokusů o komunikaci.

#### **Znak do řeči**

Každý člověk doprovází svou řečovou komunikaci přirozenými gesty a mimikou. Tyto výrazové prostředky využívá právě znak do řeči (Janovcová, 2004).

*„Znak do řeči není znakovou řečí, ale kompenzačním prostředkem, tj. doplňkem řeči pro jedince s narušenou komunikační schopností, zejména v expresivní složce řeči.“* (Janovcová, 2004, s. 25) Tento způsob komunikace doprovázíme gramaticky správnou řečí (Laudová, 2007).

Cílem tohoto systému komunikace není naučit daného jedince co nejvíce znaků, a tím potlačovat jeho verbální vyjadřování, ale naopak napomáhat v rozšíření a usnadnění komunikace, zlepšení porozumění a postupné přivádění k mluvené řeči. Ve větě se znakují především jen tzv. **klíčová slova**. Znak do řeči můžeme také doplňovat znaky přejatými, tzn. znaky, které jsou například součástí znakové řeči pro neslyšící (Janovcová, 2004).

Laudová (2007) uvádí, že znak do řeči je vhodný zejména u osob s mentálním postižením a Janovcová (2004) dále doplňuje, že tento systém komunikace můžeme uplatnit také u autistů, jedincům s auditivní agnozií, u osob s centrálním narušením motoriky – s dyspraxií, dysartrií, u nichž jsou motorické schopnosti omezeny. Znak do řeči mohou využívat, protože se zde tolik nedbá na precizní provedení pohybů, jako je tomu u znakové řeči.

V počátcích užívání znaku do řeči znakujeme jedno klíčové slovo a stále, i v pozdějších etapách osvojování, se musíme přesvědčovat o pochopení a zvládnutí pojmů. Je důležité, aby se tento způsob komunikace používal nejen v příslušném zařízení, ale také v rodině. Společně také musí tvořit pojmový slovník okruhů komunikace, o nichž chce jedinec hovořit, jako je např. rodina, zvířata, jídlo, zájmy a jiné (Janovcová, 2004).

### **Znakování ruku v ruce**

Slouží ke komunikaci s osobami s hluchoslepotou. Jedná se o *„hmatové vnímání pozice prstů a polohy dlaně nebo přímým předvedením manipulací s rukou handicapovaného dítěte. Ten na pochopené sdělení reaguje opět znakováním do ruky nebo do prostoru.“* (Janovcová, 2004, s. 45)

### **Prstová abeceda**

Janovcová (2004, s. 45) popisuje prstovou abecedu jako *„grafémový manuální systém – soubor různých poloh a postavení prstů ruky, tj. hláskování slov pomocí poloh a postavení prstů ruky, které odpovídají tvarům písmen, jimiž lze přesně a doslovně reprodukovat řeč.“*

Laudová (2007, s. 569) říká, že prstová abeceda *„znázorňuje jednotlivá písmena abecedy pomocí různých poloh prstů jedné nebo obou rukou.“*



Prstovou abecedu máme jednoruční a obouruční, používáme ji ke znázornění určitého pojmu, pro který není vytvořen znak nebo pro zvýšení srozumitelnosti mluvené řeči, a to souběžně s mluvenou a psanou řečí (2007, Janovcová, 2004).

### **Cued speech**

Jedná se o systém šesti poloh ruky u obličeje, které označují skupiny dvojhlásek a samohlásek a osmi tvarů ruky, jež reprezentují skupiny souhláskových zvuků. Kombinací všech poloh a tvarů ruky můžeme předvést přesnou výslovnost slov probíhající řeči. Cued speech můžeme uplatnit pro komunikaci u osob s vývojovou apraxií a u osob se sluchovým postižením (Laudová, 2007).

### **Metoda Tadoma**

Janovcová (2004) uvádí, že název Tadoma je odvozen od jmen prvních hluchoslepých dětí indiánského původu, které byly vyučované touto metodou – Tad a Oma. Jak už bylo nastíněno, tato metoda se využívá u dětí hluchoslepých a je používána jako čtení řeči: *„ruka postižené osoby se dotýká obličeje a krku mluvící osoby tak, že se palcem dotýká rtů, cítí i pohyby čelisti a jazyka. Ostatní prsty ohmatávají vibrace na tvářích, čelistech a hrdle.“* (Laudová, 2007, s. 569)

Laudová (2007, s. 569) také hovoří o tom, že můžeme využívat i taktilní vnímání manuálních znaků, kdy *„člověk s postižením umístí ruce na (dominantní) ruku znakovající osoby, takže má možnost vnímat pohyby při znakování, a tím lépe rozumět sdělení.“*

### **Lormova doteková abeceda**

Jak ve svých publikacích uvádí Laudová (2007) a Janovcová (2004), jedná se dlaňový abecední komunikační systém, kdy písmena abecedy vyznačujeme dotykem na dlani a prstech levé ruky pomocí bodů, tahů a vibrací. Je určena pro osoby s hluchoslepotou. Aby ji člověk mohl využívat, musí rozumět jazykové struktuře, tzn., že slova jsou složena z písmen, členěna do vět a vztahům mezi slovy. Janovcová (2004) poukazuje na to, že právě z toho důvodu mohou u primárně neslyšících nastat potíže při uplatňování tohoto systému, protože byli vzdělávání především znakovou řečí. Dlaňové abecedy jsou specifické pro různé země.

Do komunikačních systémů nevyžadující pomůcky dále také patří **znakový jazyk** a **znakovaná čeština**. Více a podrobněji se jim však věnuji v kapitole „Znakový jazyk“.

## **2.2 Komunikační systémy vyžadující pomůcky**

Do této kapitoly spadají pomůcky netechnického typu, které užívají jednoduché pomůcky, jež nemají hlasový ani zrakový výstup a pomůcky technického typu, které využívají elektronické komunikační pomůcky a počítače se speciálně upraveným hardwarem a softwarem (Laudová, 2007).

### **2.2.1 Netechnické pomůcky (symboly)**

#### **Trojrozměrné symboly**

Jedná se o předměty, se kterými lze manipulovat, mají hmatovou strukturu a jsou snadno rozpoznatelné. Mohou to být miniaturní předměty, reálné předměty nebo části předmětů a užíváme je jednotlivě nebo se sestavují v ploše. Je možné je využívat u velmi malých dětí, u osob s těžkým mentálním postižením či u osob se zrakovým postižením, s kombinací smyslového postižení. Jejich nevýhodou je, že jimi nelze reprezentovat abstraktní slova a také se překrývá pojmenování předmětu a související činnost (bota – symbolizuje botu samotnou i pojem jít) (Laudová, 2007).

#### **Fotografie**

Barevnými či černobílými fotografiemi lze znázornit místa, osoby, činnosti a předměty. Jedná se o nejrealističtější dvojrozměrné znázornění, které je „čitelnější“ a srozumitelnější než obrázek či grafický symbol, a můžeme je považovat za předstupeň pro abstraktnější symbolické systémy. Fotografie jsou pro dítě také velmi motivující, protože na nich vidí konkrétní, jemu známé osoby a jsou na nich zobrazeny jeho vlastní zážitky (Laudová, 2007).

#### **Piktogramy**

*„Neverbální komunikace pomocí piktogramů je forma předávání instrukcí, příkazů, varování, usnadnění orientace v nejrůznějších prostředcích bez vazby na řeč (jazyk).“*  
(Janovcová, 2004, s. 20)

Dvořák (2007, in Krejčířová, 2011, s. 95) doplňuje: „*Piktogram (též piktograf) je grafický znak znázorňující sdělení obrazem, zastupuje jeden věcný význam a zpodobňuje ho bez vazby na řeč.*“

Piktogramy patří k nejnámějším neverbálním metodám komunikace, jejichž cílem je umožnit lidem snadnou orientaci všude tam, kde by se slovní vyjádření mohlo stát překážkou k porozumění, např. v nemocnicích, dopravě apod. Jsou jednoduché, konkrétní a snadno zapamatovatelné (Kubová, 1996, in Krejčířová, 2011).

Podobu piktogramů mají např. symboly v orientačním systému budov (označení únikového východu, bezbariérový přístup) nebo dopravní značky (Krejčířová, 2011).

Mezi klienty, kteří používají piktogramy jako svůj alternativní či augmentativní způsob komunikace, řadíme osoby s mentálním postižením, s více vadami, autisty a osoby se získanými poruchami komunikačního procesu. Díky nim mohou vyjadřovat své pocity, přání a zapojit se do konverzace. Společně s piktogramy užíváme mluvenou řeč, často s manuálními znaky. Piktogramy reprezentují osoby, předměty, činnosti, vlastnosti, pocity, aj. a obsahují kolem 700 symbolů. Předpokladem pro úspěšnou komunikaci prostřednictvím piktogramů je přiměřená úroveň intelektu. Piktogramy můžeme zpracovávat do komunikačních deníků či tabulek, které jsou vytvořeny individuálně každému jedinci. Jedinec se s tabulkou nebo deníkem musí vyvíjet, nesmí stagnovat. Vytváří se společně s handicapovaným, rodiči či pečujícím personálem (Janovcová, 2004).

### **Bliss symboly**

Jedná se o grafický komunikační systém, jehož autorem je rakouský chemik Charles Bliss. Jeho původním záměrem bylo vytvořit univerzální komunikační prostředek, díky němuž by se dorozumívali všichni lidé bez závislosti na mateřském jazyku. Jako jediný ze systémů AAK umožňují symboly Bliss zachovávat gramatická pravidla (Janovcová, 2004).

Jak uvádí Krejčířová (2011), symboly Bliss jsou sestaveny z jednoduchých geometrických obrazců. Z původních 26 grafických znaků lze pomocí různých kombinací vytvářet další významy. Po poslední revizi, která se konala v roce 1992, je to již 2300 symbolů, čímž lze handicapovaným jedincům poskytnout poměrně široký slovník. Ve srovnání s piktogramy jsou symboly Bliss více abstraktní.

Pro jednotlivé uživatele, mezi něž patří jedinci s centrální poruchou motoriky a současně poruchami komunikačních schopností v expresivní složce řeči, tj. zejména u jedinců s anartriemi, jejichž impresivní složka řeči je intaktní či narušena jen ve velmi malé

míře, osoby mentálně postižené, po mozkových příhodách, s více vadami, autisté a afatici, je systém Bliss zpracováván do individuálních komunikačních tabulek. Ty jsou rozděleny do sloupců a řádků, které mají svou logickou vazbu a strukturu. Při počátečním osvojování se orientují na symboly známých pojmů – předmětů a činností. Komunikační tabulky se sestavují dle konkrétních možností, schopností a potřeb každého jedince (Janovcová, 2004).

Systém Bliss nevyklučuje používání i jiných komunikačních prostředků, osoby s narušenou komunikační schopností se díky němu mohou naučit číst, eventuelně i psát (Krejčířová, 2011).

### **Symboly MAKATON**

Dle Janovcové (2004) jde o jazykový program, který byl vytvořen britskou logopedkou MARGARET Walker a psychiatrickými konzultanty KATHY JOHNSTON a TONY CORNFORTHEN (podle prvních slabik jména tvůrců vznikl název MA-KA-TON). Krejčířová (2011) dodává, že systém MAKATON podněcuje rozvoj mluvené řeči a porozumění pojmům u dětí a dospělých s narušenou komunikační schopností.

Jedná se o systém využívající **manuální znaky** a **grafické symboly** určený pro jedince s obtížně srozumitelnou řečí až neschopností verbálního vyjadřování (Janovcová, 2004). Znaky dávají možnost využívání a začlenění dalších znaků. Symboly se v některých případech používají společně se znaky, jsou tedy častěji využívány jako doplněk. Pro některé jedince mohou být, především v počátcích práce se systémem MAKATON, brány také jako primární komunikační prostředek. Symboly jsou mimo jiné i významnou pomůckou při rozvoji jazyka a čtenářských dovedností (Krejčířová, 2011).

Slovník MAKATONu je mezinárodní a „obsahuje 350 slov, sestavených do osmi stupňů od základních a běžných pojmů až k pojmům obecnějším se stále stoupající náročností. Devátý stupeň slovníku je návrh osobního seznamu slov podle individuálních potřeb každého jedince.“ (Janovcová, 2004, s. 28)

Znakování (pohyb jedné nebo obou rukou) je doprovázeno mluvenou řečí, a obvykle se znakují jen ta slova, která mají pro sdělení podstatný význam, tzv. **klíčová slova**. Pro lepší pochopení obsahu sdělení se výpověď dotváří mimickými prvky, modulací řeči a kontextem celé situace. Než zjistíme, jestli dává jedinec při komunikaci přednost jen znakům nebo jen symbolům, používáme při počátečním užívání MAKATONu současně znaky, symboly i mluvenou řeč. U malých dětí lze systém MAKATON kombinovat s obrázky či fotografiemi (Janovcová, 2004).

System MAKATON využíváme u jedinců s mentálním, tělesným nebo kombinovaným postižením, autistů, zejména v předškolním věku u dětí se sluchovým postižením, dětmi s artikulačními problémy (např. artikulační dyspraxie), s potížemi v učení, u některých osob s balbuties (koktavostí) a také u dospělých osob po úrazech mozku nebo po cévní mozkové příhodě (Janovcová, 2004).

Krejčířová (2011) poukazuje na uvědomění si důležitosti toho, že aby jedinci s narušenou komunikační schopností mohli využívat systém MAKATON v každodenních činnostech, a aby přispěl ke zkvalitnění jejich života, musí být s ním seznámeny i osoby, které s tímto jedincem přicházejí pravidelně do kontaktu.

### **Výměnný obrázkový komunikační systém – VOKS**

System VOKS vychází ze základů metody The Picture Exchange Communication System – PECS a oba vycházejí z těchto principů:

- účelná výměna obrázku za věc, kterou obrázek znázorňuje
- vysoká motivace – konkrétní výběr odměn pro konkrétního klienta
- podpora nezávislosti uspořádání lekcí
- podpora iniciativy klienta použitím fyzické asistence a potlačením verbálních pokynů a výzev (Knapcová, 2006)

Cílem je nabytí komunikačních schopností, osvětlit klientům, proč komunikovat a vést je k nezávislosti – aby samostatně používali svůj komunikační systém. Vede klienty k iniciativnímu přístupu ke komunikaci, tzn., aby byli iniciátory komunikace a sami navazovali kontakty. Zdůrazňuje neoddělitelnost od výchovně vzdělávacího procesu v širokém slova smyslu (Knapcová, 2006).

System je vytvořen především pro klienty s poruchou autistického spektra, jelikož se potýkají s problémy ve verbální komunikaci a s navazováním sociálních kontaktů. Dále je určen pro osoby s Dawnovým syndromem, DMO, afázií, těžkými formami dysfázie nebo u klientů, u nichž jiné systémy AAK selhaly nebo zcela neplnily svůj účel. S VOKS je možné začít v jakémkoliv věku, protože vývoji řeči nepřekáží, ale zvyšuje pravděpodobnost jejího rozvoje a dalšího zdokonalení. Pro jeho užívání je důležité, aby klient zvládal diferenciaci reálných předmětů, tzn., aby chápal, k čemu určitý předmět slouží (Knapcová, 2006).

## Sociální čtení

Kubová (1996, in Krejčířová, 2011, s. 122) popisuje sociální čtení takto: „*Sociální čtení je zpravidla chápáno jako poznávání, interpretace a přiměřené reagování na zřetelná znamení a symboly, piktogramy, slova a skupiny slov, které se často objevují v okolním prostředí nebo širším kontextu, aniž by byly využívány čtecí technické dovednosti.*“ Sociální čtení se uplatňuje při rozvíjení orientačních dovedností, rozumových schopností a ke zlepšení sociální komunikace (Janovcová, 2004).

Cílovou skupinu tvoří osoby s těžším stupněm mentálního postižení, s kombinovaným postižením a osoby s autismem a to z důvodu, protože si nejsou schopni osvojit techniku čtení běžným způsobem (Krejčířová, 2011).

Krejčířová (2011) dále uvádějí, že se sociálním čtením se začíná po několika letech školní docházky, kdy má žák osvojené jen velmi chabé nebo žádné čtecí dovednosti a taktéž i techniku běžného čtení. Avšak díky této metodě mají šanci se běžnému čtení naučit. Díky sociálnímu čtení se dále rozvíjí slovní zásoba, kreativita žáků a podporuje se jejich samostatnost a nezávislost. Jeho výhodou je především srozumitelnost pro ostatní veřejnost a to, že pomáhá zapojit děti i dospělé do aktivního života.

Janovcová (2004, s. 33) uvádí **tři složky – kategorie** sociálního čtení:

- *fotografie a obrázky*
- *piktogramy*
- *slova a skupiny slov*

V jednotlivých kategoriích se zaměřujeme na to, co je pro jedince využitelné v běžném životě (např. přehled o časových představách – denní, týdenní rozvrh činností; postup při vaření znázorněný piktogramy nebo obrázky, aj.). Jestliže dítě nemá ještě v 8 letech žádné nebo velmi mizivé čtenářské dovednosti, můžeme uvažovat o zahájení výuky sociálního čtení. Věková hranice je však u této metody velmi relativní, hlavním měřítkem je vývojová prognóza dítěte (Janovcová, 2004).

## Facilitovaná komunikace

Tento systém komunikace vypracovala Australanka Rosemary Crosley, která díky němu naučila komunikovat přes 800 různě postižených jedinců. „*Je založen na řízeném výběru komunikačních jednotek, které mohou mít nejrůznější formy od kartiček s obrázky,*

*symboly, piktogramy, písmeny nebo slovy, jejich vzájemnou kombinaci, přístroje, až po počítačové zpracování komunikační tabulky.*“ (Janovcová, 2004, s. 33)

Technika této komunikace spočívá v držení klientovy ruky, zápěstí nebo paže facilitátorem při jeho sdělení, čímž tak zajišťuje zpětnou vazbu a současně stimuluje. Cílem je podporu ruky postupně omezovat. Metoda facilitované komunikace je progresivní v tom, že od jednoduchých odpovědí ANO – NE a ukazování na pojmy se buduje souhra dvou jedinců k čím dál dokonalejší komunikaci. Můžeme vést také jedince k artikulaci slova zobrazeného v písemné podobě a snažíme se o propojení obrázku, napsaného a mluveného slova (Janovcová, 2004).

### **ETRA – N**

Jedná se o komunikační pomůcku pro osoby s narušenou komunikační schopností, které **nemohou ukazovat jinou částí těla než očima**. Podmínkou pro užívání této metody komunikace slyšící klient. Jde o plexisklové tabule různých velikostí s otvorem uprostřed, aby se na sebe mohli komunikující osoby dívat. Po okrajích jsou umístěna písmena, symboly nebo čísla, které jsou rozlišeny barvami a umístěny ve shlucích. Doporučuje se umisťovat nejvíce tři symboly na každé straně. Komunikační partneři sedí nebo stojí naproti sobě a nemluvící osoba vybere pohledem příslušný symbol, číslo, písmeno a ten, který mluví, toto sdělení vysloví. Nemluvící poté na vyslovené sdělení reaguje dohodnutým signálem, většinou je to pohled nahoru jako souhlas, pohled dolů je vyjádřením nesouhlasu (Janovcová, 2004).

### **2.2.2 Technické pomůcky**

Mezi technické pomůcky řadíme pomůcky s tištěným nebo hlasovým výstupem, přístroje s klávesnicí nebo displejem, kdy sdělení jsou označena nápisem, symboly, fotografiemi nebo obrázkem. K jejich využívání je důležité, aby uživatel sám i jeho okolí měli základní znalosti potřebné k ovládnutí pomůcky. Určujícím činitelem pro chodícího klienta je váha a velikost pomůcky, u jedince na vozíku je nutné pomůcku dostatečně fixovat (Laudová, 2007).

#### **Pomůcky se zrakovým výstupem**

Součástí pomůcky je displej, na němž je vzkaz, sdělení zobrazeno symboly nebo písmeny. U těchto pomůcek je důležité, aby byl komunikující partner stále přítomen. Z toho důvodu je dobré vzkaz vytisknout na papír. V takovém případě je do pomůcky např.

zabudována malá tiskárna, která tiskne text na proužky papíru. Takovéto dlouhodobé uchovávání vzkazů je dobré kupř. ve školní práci, kdy pak můžeme lépe hodnotit výukové pokroky dítěte (Laudová, 2007).

### **Pomůcky s hlasovým výstupem**

Pomůcky s hlasovým výstupem, tzv. komunikátory, se liší **typem nahrané řeči**. O typu řeči pro svou pomůcku by měl rozhodnout uživatel sám:

- **Digitalizovaná řeč** – jedná se o lidský hlas nahraný na komunikační pomůcku. Je pro klienta přirozenější, tím pádem lépe akceptovatelný. Lze nahrát také zvuky z okolního prostředí. Nevýhodou je, že sám klient nemůže vytvořit nové vzkazy, je závislý na tom, co mu nahrají ostatní lidé.
- **Syntetická řeč** – v tomto případě je řeč generalizovaná počítačem. Výhodou je, že není tolik náročná na kapacitu paměti počítače jak řeč digitalizovaná. Je možné vytvářet neomezený počet nových vzkazů samotným uživatelem. Nevýhoda je nepřirozenost hlasu (Laudová, 2007).

Komunikační pomůcka může mít ještě speciální druh výstupu, tzv. **zpětná vazba**. Ta může být:

- **Sluchová** – písknutí nebo kliknutí jako potvrzení výběru
- **Hmatová** – délka tlaku na klávesnici a konečné kliknutí při její aktivaci
- **Zraková** – světelné ukazatele (Laudová, 2007)

Pomůcky můžeme dále rozlišovat na základě **rozsahu paměti**:

- **Otevřená paměť** – klient může měnit i zachovat vzkazy podle své potřeby, jak mu to paměť umožní
- **Fixní paměť** – nelze uživatelem nijak měnit, je dána při výrobě pomůcky (Laudová, 2007)

Ovládání pomůcek je nutné přizpůsobit motorickým dovednostem jedince a to tak, aby je mohl ovládat např. prstem, loktem, ramenem, nohou, hlavou, hlavovým tykadlem apod. Na rozhodnutí o způsobu ovládání by se měl podílet ergoterapeut. Mladším dětem před začátkem používání komunikátorů je dobré předkládat hračky ovládané spínači, ozvučené knihy apod., čímž si rodiče ověří porozumění textu (Janovcová, 2004).



**Výhodou** tohoto typu pomůcek je, že není nutný vizuální kontakt, sdělení je všem srozumitelné, lze je používat v mnoha situacích (ve škole, v obchodě, v nemocnici atd.) s okamžitou zpětnou vazbou. **Nevýhodou** může být velká pořizovací cena, čímž se stávají téměř nedostupnými, jsou rozbitelné a objevují se i jisté ergonomické potíže (ovládání tlačítek) (Janovcová, 2004).

### **Počítač jako komunikační pomůcka**

V tomto případě je zapotřebí speciálního počítačového softwaru, který lze využít např. také při výuce. Vhodnější je přenosný počítač. Také pro tuto pomůcku je důležitá fyzická přístupnost pro uživatele:

- **Přímý přístup (výběr)** „je definován jako schopnost uživatele indikovat fyzickým dotykem (jakoukoliv částí těla) klávesy na běžné či membránové klávesnici, případně na zvětšené či zmenšené klávesnici pro osoby s obtížemi v rozsahu pohybu.“ (Laudová, 2007, s. 577). Myš může být nahrazena joystickem, trackballem (princip otáčení koule na jednom místě) či touchpadem (kurzor je ovládán pohybem prstů po podložce), často se používá dotyková obrazovka (touchscreen). Uživatel může využít také pomůcku, která mu pomůže při přímém výběru – optické ukazovátko s využitím infračerveného světla, hlavové ukazovátko, aj. (Laudová, 2007).
- **Nepřímý výběr** se provádí pomocí tzv. **skenování**: „pokud v důsledku motorických obtíží nemůže klient vybrat položku přímo, je indikace umožněna konfigurací elektronické pomůcky. Jde vlastně o samočinné vyhledávání informace.“ (Laudová, 2007, s. 577)

Při výběru **spínače** se ohlížíme na motorické schopnosti klienta – spínač uživatel aktivuje tlakem nebo pohybem různých částí těla, světelným paprskem, zvukem, dechem apod.; aktivace nesmí vyžadovat velké úsilí (Laudová, 2007).

Počítačovou techniku lze využít také v **logopedické praxi**. Pro tyto potřeby využíváme zejména programy, jako jsou: Speechwiever, Tygříkův příběh a Povídání s Vyzvídálkem, které jsou ovládány hlasem. Dále Brepta (rozvoj sluchového vnímání), Méd'a (rozvoj smyslové a rozumové výchovy), Altík, FONO (rozvoj slovní zásoby a sluchového vnímání), Psaní (pro děti s dyslexií, dysfázií, lehkou mentální retardací) a spoustu dalších (Janovcová, 2004).

## 3 Znakový jazyk

Znakový jazyk využívají osoby se sluchovým postižením. Sluchové postižení můžeme definovat jako sociální důsledek takové ztráty sluchu, kterou není možno plně kompenzovat pomocí technických pomůcek (Hrubý, 1999).

Tato kapitola pojednává o znakovém jazyku jako o přirozeném a plnohodnotném komunikačním systému neslyšících osob, o jeho počátcích, jaký má význam při rozvoji osobnosti člověka se sluchovým postižením a možnostech jeho studia. Závěrem se zmiňují o tlumočení znakového jazyka, o práci tlumočnicků a organizacích, které tlumočníky znakového jazyka sdružují.

### 3.1 Znakový jazyk jako přirozený jazyk

*„Je přirozeným majoritním komunikačním prostředkem (jazykem) neslyšících jedinců, tvořený systémem manuálních znaků, tj. souhrnem vizuálně pohybových signálů (vizuálně-motorický slovní systém), realizovaný pohyby rukou (jedné nebo obou). Je nezávislý na mluvené řeči, doprovázený odezíráním, mimikou, event. prstovou abecedou.“* (Janovcová, 2004, s. 44)

Souralová a Langer (2006) hovoří o znakovém jazyku jako o přirozeném a plnohodnotném komunikačním systému, který můžeme definovat jako vizuálně-motorický komunikační prostředek verbální komunikace tvořený vizuálně-pohybovými prostředky, tj. mimikou, tvary rukou, jejich postavením a pohyby, pozicemi hlavy a horní částí trupu. Skládá se ze 3 složek – **verbálně ne vokální** (pohyby rukou, obličej, případně i těla), **neverbálně ne vokální** (gesta a mimika vyjadřující např. strach, překvapení, hněv) a **neverbálně vokální** (mluvené komponenty doprovázející znakování – smích, hlasitý dech).

Znakový jazyk má vlastní slovník a gramatiku, která je nezávislá na jakémkoliv mluveném jazyce. Jeho nejmenší významovou jednotkou je **znak** (pohyb jedné nebo obou rukou a prstů), který má dvě složky – **nemanuální** a **manuální**. Nemanuální složka obsahuje orální složku, výraz obličej, pohled a pohyb hlavy či chrupu. Manuální složka představuje místo, kde je znak artikulován, tvar ruky, orientaci dlaně, prstů a pohyb ruky (Souralová, Langer, 2006).

Tento komunikační prostředek nelze označit za mateřský, protože se s ním dítě povětšinou nesetkává již od narození. Je to dáno tím, že většina dětí se sluchovým postižením

má slyšící rodiče, a se znakovým jazykem se tedy setkávají až ve speciálních zařízeních (Souralová, Langer, 2006). Proto je spíše označován jako přirozený jazyk, který má základní atributy jazyka, tj. **dvojitou artikulaci** (členění), **systémovost** (má povahu ustáleného systému), **znakovost** (existence systému znaků), **produktivnost** (schopnost z omezeného souboru prostředků vytvářet nekonečné množství spojení), **svěbytnost** (schopnost vytvářet minulý, přítomný i budoucí čas, otázku, podmínku, příkaz atd.) a **historický rozměr**. Znakový jazyk má nejen tyto atributy, ale také své specifické vlastnosti, kterými se liší od mluveného slova, jsou jimi **inkorporace**, kdy se jedná o vršení významů v jednom znaku (příští týden, motýl letí), dále **klasifikátory**, které znázorňují „zástupné znaky“ (nejčastěji zastupují tvar, velikost, materiál) a slouží k upřesnění informace o předmětech, jejich umístění, velikosti, tvaru, k lepší orientaci v prostoru a **znaky** různých druhů (ukazovací – oko; napodobovací – spát; symbolické – nemocný, syn; specifické – vyjadřují náladu, emoce aj.) (Skákalová, 2011).

Znakové jazyky mají své národní varianty. V případě *českého znakového jazyka* přívlastek „český“ označuje pouze národnost osoby se sluchovým postižením a tudíž nemá s češtinou nic společného, je na ní nezávislý (Martinková, 2010).

Znakový jazyk má také svůj mezinárodní znakový systém – **gestuno**. „*Gestuno vzniklo jako nadnárodní a mezinárodní znakový systém určený zejména pro tlumočení oficiálních textů.*“ (Martinková, 2010, s. 18) Avšak v praxi se gestuno příliš neuplatnilo a je používáno pouze malou skupinou profesionálů (Martinková, 2010).

V souvislosti se znakovým jazykem se objevuje také termín **znakovaná čeština**. V tomto případě se však jedná o uměle vytvořený systém manuálních znaků, který je doprovázený mluveným projevem v češtině, včetně skladby a gramatiky češtiny. Tvoří mezistupeň mezi mluveným českým jazykem a znakovou řečí (Janovcová, 2004). Tento způsob komunikace mohou také využívat slyšící osoby, jež mají těžké řečové omezení, ale bez výrazného pohybového omezení rukou (Laudová, 2007).

Znakovaná čeština se nejčastěji využívá v situacích vyžadující tlumočení (např. v televizních pořadech) nebo při výuce ve speciálních školách pro sluchově postižené (Janovcová, 2004).

Př.

**Věta:** „*Jak se jmenujete?*“

**Český znakový jazyk:** JMÉNO + VAŠE + CO

**Znakovaná čeština:** JAK + SE + JMENUJETE (Procházková, Vysuček, 2007, s. 21)

### **3.2 Dobový kontext a počátky znakového jazyka**

Ve svých počátcích byl znakový jazyk spíše považován za doplňkovou formu komunikace, až na základě výzkumů prováděných v 60. letech 20. století bylo prokázáno, že znakový jazyk je plnohodnotným komunikačním systémem s vlastním slovníkem a gramatikou (Martinková, 2010). Od té doby bylo také zcela zřejmé, že znakový jazyk je jazyk přirozený a plně srovnatelný s jazykem mluveným, že je nezávislý na mluveném jazyce, že jeho znalost nebrání v osvojení jazyka většiny, ale naopak je užitečný při jeho osvojování (Macurová, 2008).

V polovině 90. let 20. století se musela česká lingvistika rozhodnout, k čemu svůj zájem směřovat: zda se zaměří na základní výzkum znakového jazyka nebo spíše na aplikace. Ne vždy lze ale „teorii“ a „aplikace“ úplně nebo snadno rozlišit a oddělit od sebe někdy vůbec ne. V první polovině 90. let 20. století se výzkumy českého znakového jazyka vázaly na Institut pro neslyšící v Berouně a v širších souvislostech pak na práci Federace rodičů a přátel sluchově postižených; ta byla jediná své doby, která české populaci otvírala svět nových názorů na hluchotu a vzdělávání neslyšících (Macurová, 2008).

I přes to, že 17. 6. 1988 schválil Evropský parlament „Usnesení o znakových jazycích pro neslyšící“, aby mohl prosadit právo neslyšících používat znakový jazyk jako jejich zvolený jazyk, nebyly u nás nové poznatky a postoje ke znakovému jazyku přijímány tak samozřejmě jako jinde ve světě a to z toho důvodu, že až do roku 1989 byly názory na sluchové postižení a vzdělávání osob se sluchovým postižením diktovány postoji a pravidly tehdejšího režimu (Krahulcová, 2003, Macurová, 2008).

Avšak i v současné době, kdy chceme věřit v otevřenou povahu české společnosti, slýcháváme názory publikující odborníci (ne-lingvisté), že znakový jazyk je stručnější, že nevyjadřuje gramatické vztahy nebo že do určité míry limituje rozvoj řeči. Tyto názory překvapí o to více, když jsou vyslovovány někým, kdo je pravděpodobně s osobami se sluchovým postižením v častém kontaktu (Macurová, 2008).

### **3.3 Význam znakového jazyka při rozvoji osobnosti osoby se sluchovým postižením**

*„Znakový jazyk je fascinujícím jevem, který dokazuje schopnost lidské psychiky vyrovnávat se s realitou života bez sluchu a schopnost neslyšících lidí tvořivě rozvíjet vlastní duševní život, myšlení a potřebu komunikovat s ostatními lidmi.“* (Neubauer, 2009, s. 12)

Schopnost člověka přijímat informace z okolí sluchovou cestou je podmínkou pro rozvoj řeči a duševního života člověka. Jedinec se sluchovým postižením je však o okolní sluchové vjemy ochuzen, a tím dochází k sensorické deprivaci, která může vlivem emočního strádání a komunikační „izolace“ přerůst v deprivaci psychickou (Koluchová, 1989, Gregory, 2001). Zabezpečení optimálního jazykového vývoje je klíčovým faktorem kognitivního a sociálního vývoje dítěte se sluchovým postižením, ontogenetický vývoj dítěte osvojující si znakový jazyk, probíhá analogicky s ontogenetickým vývojem mluveného jazyka u slyšících dětí (Gregory, 2001). Pro zdravý rozumový a citový vývoj dítěte je tedy důležité, aby byl co nejdříve dítěti umožněn přístup k jazyku a vytvořeny správné podmínky pro rozvoj komunikace (Hronová, Motejzíkova, 2002).

Dle Svobody (2001) je vývoj dítěte se sluchovým postižením do podstatné míry závislý na přiměřenosti jeho výchovného vedení, protože neslyšící děti mají omezenou možnost získávat podněty a informace ze svého okolí vlastním úsilím. Z toho vyplývá, že na formování osobnosti se velkou měrou podílí také prostředí, ve kterém vyrůstá.

Jako mnohem lépe prospívající a rychleji se rozvíjející působí neslyšící děti neslyšících rodičů oproti neslyšícím dětem slyšících rodičů a to především z důvodu používání znakového jazyka od nejmladšího věku a pozitivnějším postojem neslyšících rodičů oproti rodičům slyšícím. Využívání znakového jazyka již v období raného vývoje dítěte má příznivé důsledky pro další jazykový, psychický a sociální rozvoj a v průběhu formování osobnosti hraje nezastupitelnou roli při hledání identity dítěte (Freeman, Carbin, Boese, 1992).

Je důležité systém znakového jazyka vnímat jako přirozený a efektivní způsob mezilidské komunikace, nikoli jako náhradní či omezený prostředek. Používání znakového jazyka pomáhá při zvyšování vzdělanostní úrovně neslyšících osob a jejich pracovního uplatnění (Neubauer, 2009).

### 3.4 Studium znakového jazyka

Při studiu znakového jazyka je důležité se zaměřit na **slovní (znakovou) zásobu jazyka**, tj. učit se znaky ve slovníkovém tvaru, a také na jeho **gramatiku**, tzn., jak se staví věty znakového jazyka a jak se slovníkové podoby znaků proměňují ve větách. Gramatickou složku znakového jazyka představují výrazy obličejové (mimika), pohyby hlavy a horní části trupu. Můžeme říci, že na studiu znakového jazyka je relativně nejjednodušší se naučit jednotlivé znaky (Macurová, 2001).

Kompetence ve znakovém jazyce je možné získat několika způsoby: **studiem na vysoké škole** v rámci oboru surdopedie nebo prostřednictvím **kurzu znakového jazyka**. Jak uvádí portál celoživotního vzdělávání na Univerzitě Palackého v Olomouci, je možné znakový jazyk studovat např. v rámci tříletého studia k rozšíření odborné kvalifikace oboru *Speciální pedagogika – surdopedie se zaměřením na znakový jazyk*. Zde je státní závěrečná zkouška vykonávána ze surdopedie, teoretických základů znakových jazyků a českého znakového jazyka.

Na portále Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze se dovídáme o možnostech studia znakového jazyka v rámci oboru *Čeština v komunikaci neslyšících* (jednooborové či dvouoborové studium) jak na bakalářském, tak navazujícím magisterském studiu. Zde se státní závěrečná zkouška při jednooborovém studiu skládá z praktické znalosti jazyka, poznatků o českém znakovém jazyce a o historii, kultuře a komunikaci neslyšících a v případě dvouoborového studia z praktické i teoretické znalosti jazyka a komunikace neslyšících.

Kurzy znakového jazyka jsou uskutečňovány prostřednictvím organizací, mezi které patří např. *Pevnost – České centrum znakového jazyka, o. s., Česká unie neslyšících, Vzdělávací agentura Aldea, Znakovky a E-learningový kurz českého znakového jazyka*. Tyto organizace mají sídla v Praze. Mezi organizace sídlící na Moravě řadíme např. *Brněnské centrum českého znakového jazyka – Trojrozměr, Unie neslyšících Brno, Kroměříž, Uherské Hradiště - 3Dimenze, Kroměříž - ČUN Kroměříž, Olomouc - Oblastní unie neslyšících Olomouc, Ostrava a Frýdek Místek - ČUN Ostrava a Zlín - ČUN Zlín*. O příležitostech těchto kurzů se dovídáme na Informačním portále o světě Neslyšících [ruce.cz](http://ruce.cz).

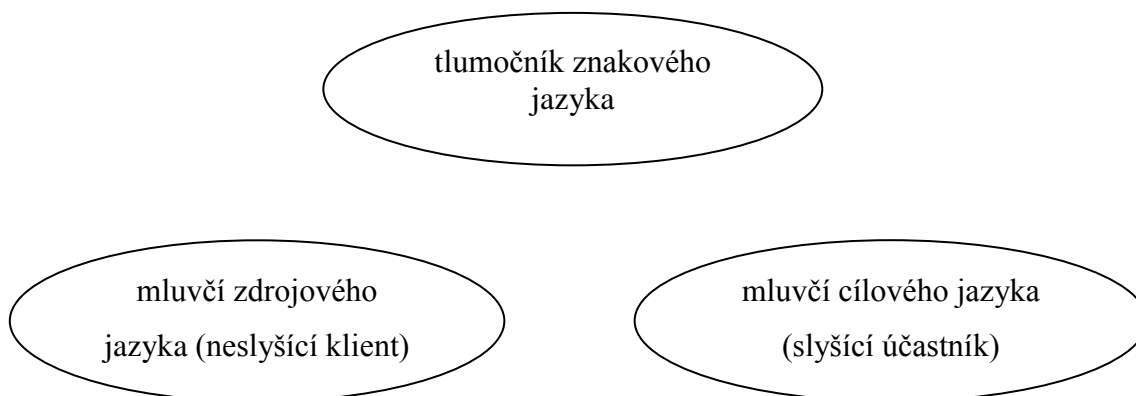
### 3.5 Tlumočení znakového jazyka

Tlumočení znakového jazyka umožňuje lidem se sluchovým postižením překonávat bariéry, které se díky sluchovému postižení vyskytují. Jedná se především o jazykovou bariéru, která u těchto jedinců vyvolává stres a obavy při komunikaci se slyšící společností. Proto se pro ně tlumočení stalo neodmyslitelnou součástí každodenního života a umožňuje jim komunikaci jak ve společnosti přátel a rodiny, tak např. v obchodě, na úřadech, policii, společenských akcích či při vzdělávání.

Tlumočením znakového jazyka se podle Horákové (2012, s. 114) rozumí: „*Jednoznačný převod smyslu sdělení z výchozího jazyka do jazyka cílového. Při tomto převodu musí být respektována odlišnost obou jazyků, v případě znakového jazyka tedy odlišnost kultury Neslyšících a světa slyšících.*“ Horáková (2012) dále dodává,

že při tlumočení je důležité neměnit význam ani obsah sdělení a dodržovat také způsob vyjádření.

Čeňková (2008, in Horáková, 2012, s. 115) popisuje tlumočení jako „*zvláštní druh zprostředkované mezijazykové a zároveň interkulturní komunikace, jako způsob dorozumívání mezi lidmi používajícími různé jazyky.*“ Komunikace neprobíhá přímo, ale přes prostředníka – tlumočnicka, čímž účastníci komunikace vytvářejí komunikační trojúhelník.



Jelikož jsou národní znakové jazyky považovány za plnohodnotné, můžeme u nich použít termín „tlumočení“ – **translace**. Pokud budeme hovořit o převodu informací z nebo do znakované češtiny či jiných znakovaných jazyků, užíváme termín **transliterace**. V tomto případě totiž nedochází k převodu informací do jiného jazyka, ale jde „pouze“ o jejich manuální zakódování nebo dekodování. Při **artikulačním tlumočení** také nemluvíme o skutečném tlumočení, ale o zobrazení mluvené češtiny (Šebková, 2008).

Je důležité si uvědomit, že při tlumočení nejde pouze o kognitivní transfer mezi jazyky, ale také transfer komunitní a kulturní (Napier, 2002, in Horáková, 2012). Z toho vyplývá, nejenom že tlumočnick musí dokonale ovládat své pracovní jazyky, ale musí být také znalý v kulturních hodnotách a normách účastníků tlumočené komunikační situace.

Pokud budeme nyní hovořit o tlumočení **z pohledu tlumočnicka**, můžeme jej dělit do 3 fází:

- **recepce** – přijímání informací tlumočnickem – v případě mluveného jazyka sluchem, v případě znakového jazyka zrakem, a jejich analýza
- **translace** – zpracování a uchování informací v krátkodobé paměti a převod do cílového jazyka
- **reprodukce** – produkování informací v cílovém jazyce (Čeňková, 2008)

Tlumočení můžeme také dělit podle fází, ve kterých probíhá, neboli **podle časové souslednosti**. O tom ve svých publikacích hovoří Čeňková (2008) a Horáková (2012):

- **simultánní (souběžné)**, kdy tlumočnick převádí projev do cílového jazyka současně s původním sdělením. Tento typ tlumočení je velmi náročný na výkon tlumočnicka, jeho velkou výhodou však je minimální časová prodleva mezi původní a přetlumočenou informací.
- **konekutivní (následné)** tlumočení znamená, že tlumočnick tlumočí v pauzách původního projevu, tj., že k tlumočení dochází až poté, co mluvčí ukončil část své promluvy či celý projev. Výhodou je větší časový prostor pro tlumočnicka na zpracování informací, nevýhodou však je nutnost zapamatování si tlumočených pasáží.
- **z listu** – jedná se o tlumočení, kdy tlumočnick převádí informace do cílového jazyka z tištěného materiálu a při kterém by měl zachovávat oční kontakt s příjemcem.

Čeňková (2008) tlumočení dále dělí **dle počtu zúčastněných osob**:

- tlumočení pro jediného klienta - **individuální** (např. na úřadě, u lékaře atd.)
- tlumočení pro větší počet klientů – **skupinové** (např. na exkurzi)
- tlumočení pro určitou specifickou jazykovou a kulturní menšinu (např. Neslyšící) v každodenních běžných situacích – **komunitní**

Šebková (2008) a Toráčová (2008) hovoří o dělení tlumočení **dle tlumočené situace**:

- tlumočení v zaměstnání
- tlumočení na úřadech
- tlumočení ve zdravotnictví – u lékaře, psychologa
- umělecké tlumočení (divadelní tlumočení, tlumočení hudby a zpěvu)
- soudní tlumočení a tlumočení na policii
- tlumočení pro audiovizuální média
- tlumočení ve školách a školských zařízeních

O různých typech dělení tlumočení se kromě Čeňkové (2008), Šebkové (2008) a Toráčové (2008) zmiňují také Červinková-Houšková a Kováčová (2008). Všechny tyto autorky se dále shodují na dalším dělení a to dělení **podle osobnosti klienta**:

- tlumočení pro děti



- tlumočení pro dospělé
- tlumočení pro nevidomé a hluchoslepé
- tlumočení pro osoby se specifickými jazykovými potřebami

Na kvalitě a úrovni celé tlumočnické situace se podílí celá řada faktorů, o nichž hovoří ve své publikaci Čeňková (2008):

- osobnost řečníka – rychlost a srozumitelnost projevu, logické uspořádání atd.
- osobnost tlumočnicka – úroveň komunikačních kompetencí v obou jazycích, znalost tématu, zkušenosti s tlumočením apod.
- osobnost příjemce – úroveň komunikačních kompetencí v používaném jazyce, znalost tématu, aj.
- situační kontext – obsah, délka a charakter tlumočení

V současné době jsou tlumočnické služby pro neslyšící legislativně zakotveny v zákoně č. 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, ve znění novely č. 384/2008 (v úplném znění vyhlášen pod č. 423/2008 Sb.) a v zákoně č. 108/2006 S., o sociálních službách. Podle již zmíněného zákona č.155/1998 Sb. mají právo na bezplatné tlumočnické služby s využitím zvoleného komunikačního systému neslyšící

a hluchoslepí, pokud se dostanou do komunikačně bariérové situace (např. návštěva lékaře, úřadu atd.) (Horáková, 2012).

Tlumočnické služby jsou realizovány v rámci **zprostředkovatelů tlumočnicků pro neslyšící**, kam řadíme pečovatelskou službu, Centrum pro zprostředkování tlumočnicků pro neslyšící, Agenturu Profesního Poradenství pro Neslyšící v Praze a v rámci **subjektů, které si najímají tlumočnicka přes zprostředkovatele**. V takovém případě hovoříme o úřadech, policii, soudech, zaměstnavatelích neslyšících, divadlech či soukromých tlumočeních (Kronusová, 2008).

Jsou však i organizace, které tlumočnický znakového jazyka přímo **zaměstnávají**. Jedná se o:

- **školy** - zajištění tlumočnických služeb na školách probíhá dvěma způsoby: v rámci **pracovně-právního vztahu** mezi tlumočnickem a právnickou osobou vykonávající činnost školy (dohoda o provedení práce), kdy jsou náklady hrazeny ze státního rozpočtu; nebo je tlumočení **zakoupeno jako služba**. V takovém případě jsou náklady

hrazeny z rozpočtu zřizovatele. U žáků a studentů se sluchovým postižením, kteří jsou integrováni do běžných škol, by měl být požadavek na tlumočení při výuce zahrnut v individuálním vzdělávacím plánu. V případě potřeby by škola měla těmto žákům také zajistit asistenta pedagoga, který je zaměstnancem školy (Kronusová, 2008).

- **organizace neslyšících** - většina zde zmíněných organizací tlumočnicka zaměstnává, některé, jako jsou FRPSP a PUN, se ale obracejí na zprostředkovatele: *ČUN – Česká unie neslyšících*, *LORM – Společnost pro hluchoslepé*, *FRPSP – Federace rodičů a přátel sluchově postižených*, *SNN ČR – Svaz neslyšících a nedoslýchavých v ČR*, *PUN – Plzeňská unie neslyšících* (Kronusová, 2008).
- **provozovatele TV stanic** - nejznámější stanicí, ve které se pravidelně tlumočí některé pořady do znakového jazyka, je Česká televize (ČT). Mluvíme o pořadech: Televizní klub neslyšících, Pomáhejme si, Sama doma, rovněž i některé pohádky pro děti, díly diskusních pořadů apod. (Kronusová, 2008).

### 3.5.1 Organizace sdružující tlumočníky české znakového jazyka

V současné době působí v České republice **tři** profesní organizace sdružující tlumočníky českého znakového jazyka:

#### **Česká společnost tlumočnicků znakového jazyka (ČSTJZ)**

ČSTJZ vznikla v roce 1995, sídlo se nachází v Praze. Od roku 1996 je registrována u MV ČR a její činnost spadá pod Svaz neslyšících a nedoslýchavých v ČR. Jejím cílem je prosazování profesních, pracovních a sociálních zájmů tlumočnicků znakového jazyka a zvyšování jejich kvalifikace. Pořádá kurzy a kvalifikační zkoušky pro lektory a tlumočníky znakového jazyka (Paur, sec. cit. in Kronusová, 2008).

#### **Česká komora tlumočnicků znakového jazyka (ČKTZJ)**

Je nezisková profesní organizace založená v roce 2000 sdružující tlumočníky pro neslyšící, nedoslýchavé a ohluchlé klienty. Členy Komory nemusí být pouze tlumočníci znakového jazyka, nýbrž i lidé, kteří se zajímají o problematiku **Neslyšících**, jejich kulturu a jazyk, souhlasí s jejich názorovými stanovisky a podporují jejich aktivity. Komora dbá na zvyšování profesní úrovně svých členů. Snaží se **hájit zájmy všech tlumočnicků a zajišťovat jim kvalitní vzdělávání** ve formě školení, kurzů a seminářů. Dále **šíří informace**

**o tlumočení pro neslyšící** a to prostřednictvím svých aktivit. Nejvyšším cílem České komory tlumočnicků znakového jazyka je, aby měl neslyšící klient jistotu, že zde vždy nalezne tlumočnicka, díky němuž odbourá všechny komunikační bariéry mezi společnostmi slyšících a neslyšících (<http://www.cktzj.com/o-komore>).

### **Organizace tlumočnicků znakového jazyka (OTZJ)**

Sídlo této organizace je v Brně. Pořádá kvalifikační kurzy tlumočnicků a dále kurzy znakového jazyka jak pro tlumočnický znakového jazyka, tak i pro veřejnost. Společně s ČSTZJ založila OTZJ v roce 2001 **Národní radu tlumočnicků a lektorů znakového jazyka** (NRTLZJ), která si kladla za cíl vytvořit vzdělávací program pro tlumočnický neslyšících. Ovšem žádný program dosud nebyl vytvořen (Peňázová, sec. cit. in Kronusová 2008).

## II Praktická část

### 4 Vzdělávání žáků se sluchovým postižením

Cílem práce je seznámit veřejnost s možnostmi vzdělávání a použitými komunikačními přístupy ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Jednotlivé kapitoly představují „úvod“ do integrace žáků se sluchovým postižením na běžných základních školách, kterou v rámci výzkumu převedu do praxe.

V jednotlivých kapitolách budu hovořit o legislativních zaopátráních vzdělávání těchto žáků, o možnostech vzdělávání jak v základních školách pro sluchově postižené, tak o jejich integraci do běžných škol, o podmínkách, které musí být ve škole vytvořeny, aby byla integrace úspěšná a co ji dále ovlivňuje, a v neposlední řadě o žácích, kteří jsou do škol integrováni.

#### 4.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zjištění, jak probíhá integrace žáka se sluchovým postižením na běžné základní škole v praxi, porovnat doporučení, která jsou škole ze strany speciálně pedagogického centra (SPC) dána, s realitou, zda jsou dodržována či nikoliv. Dále budu poukazovat na problémy, které s sebou sluchové postižení při integraci a vzdělávání přináší, na vztahy mezi integrovanou žákyní a kantory, spolužáky.

Výzkum jsem prováděla na Základní škole v Opavě – Kylešovicích. Do tamní 7. třídy je integrována dívka se sluchovým postižením – **oboustranná percepční nedoslýchavost** (bez progresu).

Hned první den výzkumu jsem se nesetkala s příliš přívětivým chováním ze strany některých pedagogů a to i přes to, že jsem zde výzkum měla předem povolený a domluvený. Došlo k nedorozumění, které bylo doprovázeno zbytečnými problémy. Naštěstí se vše vysvětlilo a výzkum mi byl nakonec povolen. Od té doby však se mnou jisté osoby na základě tohoto incidentu jednali. Je možné, že i proto byly některé informace o žákyni velmi okrajové.

Při výzkumu jsem použila metodu **pozorování a rozhovoru (dotazování)**. Účastnila jsem se některých vyučovacích hodin (český jazyk, matematika, přírodopis, regionální dějepis a fyzika), kde jsem pozorovala, jak žákyně v hodinách pracuje a jak se do nich zapojuje, co ji činí ve vyučování problémy nebo vše zvládá bez větších obtíží, jak reaguje na slyšené učivo,

zda rozumí, jak k ní přistupují kantoři, ale také spolužáci a zda učitelé dodržují doporučení SPC a speciální pedagožky tamní školy. Poté jsem se jednotlivých kantorů doptávala na názor její práce v hodinách, jak ji v jednotlivých předmětech klasifikují, zda potřebuje nějaké úlevy, jak k ní přistupují spolužáci a na názor na ni samotnou. Dále jsem také hovořila se speciální pedagožkou, která má na vzdělávání integrované žákyně dohlížet. Musím říci, že jejich názory se od skutečnosti, kterou jsem měla možnost vidět, docela lišily.

Bylo mi také umožněno hovořit s žákyní samotnou, a tím poznat, jaká je. Mluvily jsme spolu o její rodině, kroužcích, které navštěvuje, jak se jí ve škole daří, co ji baví, zda ji přístup kantorů vůči ní vyhovuje, jak se sama do školy připravuje a na jaké střední škole bude chtít po absolvování základní školy pokračovat.

## 4.2 Výzkumné metody

Při výzkumu jsem použila metody pozorování a rozhovoru, které jsou neodmyslitelnou součástí všech ostatních metod. Můžeme je používat buď samostatně, nebo jako součást další diagnostiky (Hadj Moussová, 2002).

### 4.2.1 Pozorování

Jedná se o základní diagnostickou metodu, kterou můžeme charakterizovat jako záměrné, cílevědomé a plánovité sledování smyslově vnímatelných jevů, které je součástí všech ostatních metod. Pozorováním je možné zachytit pouze vnější vzhled a chování včetně verbálních projevů. Jak budou získaná data interpretována, záleží na osobnosti pozorovatele a jeho subjektivním vnímáním. Vše se bude odvíjet od toho, zda je pozorovatel shovívavý či nadměrně přísný a od jeho schopností. Proto je důležité, aby se pozorovatel snažil být co nejobektivnější.

Pozorování můžeme dělit na **volné**, kdy si všímáme všech pozorovaných jevů, které nám pozornost dovolí, a **systematické**, které je více používáno tam, kde si chceme udělat celkovou představu o situaci, popřípadě jako prostředek zachycující zatím ještě neznámé problémové body. Oproti volnému pozorování dosahuje pozorovatel při systematickém pozorování větší přesnosti, avšak na úkor užšího rozsahu pozorovaných jevů.

Pozorování dále můžeme členit na **přímé**, kdy je pozorovatel dění přítomen, avšak nijak do něj nezasahuje. Tento typ pozorování se může změnit na zúčastněné pozorování, v takovém případě je pozorovatel již účastníkem děje. A **nepřímé**, v jehož případě probíhá

pozorování bez přítomnosti pozorovatele. Ten pak k zachycení pozorovaného jevu používá např. videozáznam.

Existuje také pozorování **skupiny**, u kterého se soustředíme na pořadí činností jednotlivých účastníků v čase a na vztahy mezi různými činnostmi jednotlivých účastníků, a pozorování **jednotlivce**, ke kterému nejčastěji dochází při rozhovoru, avšak lze jej také pozorovat v situacích, kdy si dítě méně uvědomuje, že je objektem pozorování – ve třídě či o přestávkách. Při pozorování jednotlivce se zaměřujeme na tělesné znaky a vzhled, tělesnou aktivitu, sociální chování, pozornost a motivaci, řeč aj. (Hadj Moussová, 2002).

Zmiňuji se o těchto typech pozorování, jelikož jsem je použila při svém výzkumu, avšak kromě nepřímého pozorování.

## 4.2.2 Rozhovor

Jedná se o základní metodu diagnostiky a intervence. Cíl, ke kterému směřujeme, udává charakter rozhovoru a je mu také podřízena i forma a taktika jeho vedení.

Rozhovor může být **řízený**, kdy iniciativu přebírá dospělý. Jedná se spíše o takový verbálně předkládaný dotazník, při kterém se však nedozvíme více, než na co se ptáme. Můžeme proto zvolit **částečně řízený** rozhovor, při kterém je vždy stanoven cíl a informace, které chceme získat, ale taktika rozhovoru je volnější a dává dotazovanému větší prostor pro vyjádření. Máme také rozhovor **neřízený**, který je neprogramovaný a kde je iniciativa na straně respondenta.

Pro tyto typy rozhovorů si můžeme předem připravit záznamový arch, do kterého si snadno a rychle zaznamenáme odpovědi, aniž bychom příliš narušovali respondentovu mluvu. Při rozhovoru si také všímáme témat, která mají na dítě určité emoční vliv, kterým se vyhýbá, která se spontánně objevují, či na nich ulpívá.

Dalším typem rozhovoru je **dotazování**, u něhož je velmi důležitá formulace otázek, kdy se musíme vyhnout jejímu sugestivnímu ovlivnění či vytvoření otázek, které navozují reakci společensky nutnou. V praxi to znamená, že se nebudeme dítěte ptát otázkou „Máš rád paní učitelku?“ – v tomto případě dítě odpoví pravděpodobně „ano“, i kdyby odpověď byla „ne“. Proto je lepší se dítěte dotazovat spíše otázkami typu „A s novou paní učitelkou si rozumíš nebo ne?“, kdy dítěti naznačujeme i přijatelnost negativního hodnocení.

Při rozhovoru používáme otázky **přímé** (ptáme se přímo na konkrétní věc), **nepřímé** (dotazujeme se opisem), **projektivní** (kdy přepokládáme, že se dítě s dotazovanou věcí

identifikuje), **otevřené** (umožňují volnou odpověď) a **uzavřené** (méně vhodné, protože lze na ně odpovědět pouze jedním slovem) (Hadj Moussová, 2002).

### **4.3 Možnosti vzdělávání žáků se sluchovým postižením**

V této kapitole budu hovořit o možnostech vzdělávání žáků se sluchovým postižením, do nichž spadají také komunikační přístupy, které se ve vzdělávání využívají.

Do komunikačních přístupů patří orální metoda, totální komunikace a bilingvální metoda. Jako dalších možností vzdělávání je vzdělávání žáků ve školách pro sluchově postižené či jejich integrace do běžných základních škol.

#### **4.3.1 Komunikační přístupy ve vzdělávání osob se sluchovým postižením**

V dřívějších dobách vznikl spor mezi zastánci orální metody a představiteli znakového jazyka. Ti, kteří v minulosti hájili metodu používání znakového jazyka, neměli z řad odborníků ani laiků přílišnou podporu. Hlavním důvodem jejich negativního postoje byl argument, že pokud se sluchově postižení nenaučí komunikační systém většinové společnosti – tedy mluvený jazyk, nepodaří se jim plně proniknout do života slyšících.

Dalším tvrzením odpůrců manuálních systémů bylo, že znakové jazyky nejsou srovnatelné s jazyky mluvenými. Až první výzkumy znakových jazyků v 60. letech 20. století prokázaly, že znakový jazyk patří mezi dorozumívací systémy, které umožňují plnohodnotnou komunikaci (Souralová, 2004).

#### **Orální metoda**

Jedná se zřejmě o nejstarší komunikační přístup používaný při výchově a vzdělávání žáků se sluchovým postižením, jehož hlavním cílem je vybudování mluvené řeči a to jak v orální, tak grafické podobě. Za její nejdůležitější složky bývá považováno odezírání a sluchový trénink.

Tato metoda je upřednostňována u dětí, které mají zbytky sluchu, používají sluchadla a kochleární implantáty (Horáková, 2012).

Důsledné uplatňování orální metody při výchově a vzdělávání však mělo často za následek nižší úroveň jazyka ve všech jeho rovinách a to zejména v oblastech, ve kterých byl mluvený jazyk jako jediný prostředek získávání informací (Souralová, Langer, 2006).

Orální přístup se promítá do celkové vzdělanosti neslyšících a to tak, že dosažené studijní výsledky touto metodou nedosahují požadované kvality. Procházková a Vysuček (2007) poukazují na to, že je velmi vyčerpávající se dívat na ústa učitelů celou vyučovací hodinu. Dobře odezírat lze totiž vydržet maximálně 20 minut. Důsledkem toho je, že je žák zmatený, nedošlo k porozumění látce a objevují se i kázeňské problémy. To vše bylo signálem k vytvoření nového přístupu ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením - totální komunikaci (Souralová, 2004).

### **Totální komunikace**

Delago (25, s. 6, in Potměšil, 2003, s. 78) popisuje totální komunikaci jako „*filozofii, která vyžaduje zařazení sluchových, manuálních a orálních způsobů komunikace s cílem zajistit účinnou komunikaci se sluchově postiženými osobami a mezi nimi vzájemně.*“

Horáková (2012) popisuje totální komunikaci jako komplex manuálních a orálních způsobů komunikace, který poskytuje dítěti se sluchovým postižením bezbariérový přístup k informacím podle jeho komunikačních potřeb tak, aby se mohlo harmonicky rozvíjet. Dále by se u něj měly v nejvyšší možné míře rozvíjet všechny zbytky sluchu.

V dnešní době je totální komunikace spíše brána jako filozofie přístupu ke sluchově postiženým než vyučovací metoda. Zahrnuje v sobě spojení manuálních a manuálně orálních prostředků podle komunikačních potřeb a schopností účastníků komunikace (Potměšil, 2003).

Souralová (2004) hovoří o tom, že tento způsob komunikace uznává používání všech možných forem dorozumívání (znakový i znakovaný jazyk, prstovou abecedu, orální řeč, odezíráni, sluchovou výchovu aj.) s tím, že se řídí podle individuálních potřeb každého žáka se sluchovým postižením. Potměšil (1999, in Skákalová, 2011) tyto formy dorozumívání dále rozšiřuje o psaní, čtení, mimiku, pantomimu, gesta, kresbu, divadlo a film.

Hlavním cílem tohoto filozofického přístupu je zajištění účinné komunikace na základě individuálních potřeb každého jedince (Skákalová, 2011).

V současné době mluvíme o totální komunikaci jako o nejrozšířenějším komunikačním přístupu ve školách pro sluchově postižené v České republice (Horáková, 2012).



## **Bilingvální přístup**

Bilingvální přístup znamená schopnost užití dvou jazyků, v našem případě znakového jazyka a národního mluveného jazyka slyšící společnosti, které jsou na sobě zcela nezávislé, avšak oba jsou respektovány jako stejně významné.

Základem je znakový jazyk (v nižších ročnících je počet vyučovacích hodin znakového jazyka vyšší – jde především o rozvoj znakové zásoby a osvojení gramatiky) a jazyk mluvený je považován až za druhý jazyk (při jeho osvojování se klade důraz především na jeho psanou podobu než na artikulaci, tak je v pořadí důležitosti až na třetím místě). Anglický či jiný zahraniční jazyk je vyučován jako druhý cizí jazyk (Neničková, 2010, in Skákalová, 2011).

Jabůrek (1998, in Škodová, 2007) uvádí potřebné podmínky pro zavedení bilingválního modelu:

- učebnice s gramatikou českého znakového jazyka
- didaktické materiály pro žáky a učitele
- příprava vysokoškolských pedagogů, jak slyšících, tak neslyšících
- uvedení metod k osvojení mluveného jazyka v psaní i mluvené podobě navazující na kompetenci ve znakovém jazyce

Bilingvální model požaduje týmovou spolupráci vysokoškolsky vzdělaných slyšících a neslyšících pedagogů a tlumočnicků (Skákalová, 2011). „*Slyšící učitel působí jako vzor pro osvojení si mluvené řeči, má funkci socializační a integrační a zdůrazňuje využití psané podoby národního jazyka.*“ (Horáková, 2012, s. 78) Kdežto neslyšící učitel není pro žáky jen kvalitním jazykovým vzorem, „*ale představuje i sociálně-kulturní a psycho-emocionální identifikační vzor, seznamuje žáky s kulturou neslyšících a usnadňuje jim vyrovnat se s postižením a přizpůsobit se životu menšiny ve většinové společnosti.*“ (Neničková, 2010, in Skákalová, 2011, s. 66)

Nevýhodu bilingválního přístupu představují podmínky pro toto vzdělávání, které mohou být naplněny pouze ve specializovaném zařízení (Skákalová, 2011).

### 4.3.2 Vzdělávání žáků v základní škole pro sluchově postižené

O této oblasti vzdělávání bych se chtěla zmínit pouze okrajově, protože se můj výzkum soustřeďuje na integraci žáka v ZŠ běžného typu, na které se poté zaměřím detailněji.

Vzdělávání žáků se sluchovým postižením v ZŠ pro sluchově postižené je legislativně zaopatřeno ve **Školském zákoně č. 561/2004 Sb.** (ve znění novely č. 472/2011) a **Vyhláškou č. 147/2011 Sb.**, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání, dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Dříve neexistoval jednotný název „školy pro sluchově postižené“, ale byly rozděleny podle stupně sluchového postižení na základní školy pro neslyšící, nedoslýchavé a žáky se zbytky sluchu. Toto rozdělení bylo zrušeno v roce 1991. Nejednalo se pouze o změnu názvu, ale byl tím také vytvořen prostor pro volnější aplikaci výchovně-vzdělávacích metod i vzdělávacích programů.

Výhodou ZŠ pro sluchově postižené oproti běžným školám je možnost vytvoření přípravné třídy, kde se formou her a přímé práce s dětmi upevňují dovednosti, které získaly v mateřské škole. Další výhodou je nižší počet žáků ve třídách, nejméně 6 a nejvíce 14 žáků. Přihlíží se na věk speciální vzdělávací potřeby žáků (Horáková, 2012).

Díky legislativnímu zaopatření mají žáci se sluchovým postižením *„nárok na speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání, kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice a didaktické materiály. Škola má povinnost zařadit předměty speciálně pedagogické péče, jakou jsou např. hodiny individuální logopedické péče, znakového jazyka, řečové výchovy či komunikačních dovedností.“* (Horáková, 2012, s. 82)

ZŠ pro sluchově postižené nalezneme v Olomouci, Brně, Českých Budějovicích, Liberci, Plzni, Ostravě, Praze, Valašském Meziříčí, Hradci Králové, Ivančicích a Kyjově (Potměšil, 2003).

### 4.3.3 Vzdělávání žáků se sluchovým postižením v základní škole běžného typu

Vzdělávání žáků se sluchovým postižením v běžné základní škole probíhá formou integrace, kterou Vítková (2003, in Horáková, 2012, s. 87) definuje jako *„společnou výchovu a vzdělávání dětí, žáků a studentů s postižením a bez něj.“* Dále také vymezuje integraci jako *„realizaci nutných opatření ve prospěch dětí a mládeže v obecném pedagogickém systému:*

*dětem a mládeži s postižením se má v běžných školách dostávat adekvátní podpory a ochrany před segregací.“*

Michalík (2004) člení integraci na **širší**, která spočívá v integraci občanů se zdravotním postižením do společnosti a integraci **dílčí**, která řeší specifickou oblast života zdravotně postižených.

Hlavním cílem integrace žáka je začlenit jej do skupiny vrstevníků, kde bude vytvářet a prožívat plnohodnotné sociální vztahy (Skákalová, 2011).

Dítě je do ZŠ běžného typu integrováno na základě žádosti rodiče či zákonného zástupce (Souralová, 2004). Základním argumentem je snaha rodičů nevyčleňovat dítě z rodinných vazeb a vztahů s vrstevníky v místě jeho bydliště, eliminovat nutnost dojíždění do školy pro sluchově postižené či jejich názor, že vzdělání, kterého jejich dítě dosáhne ve škole pro sluchově postižené, se nevyrovná vzdělání dosaženému v běžné základní škole a čímž se také v budoucnu omezí výběr studijních oborů (Horáková, 2012).

Do běžného proudu vzdělávání může být integrován žák nedoslýchavý vybavený sluchadly či ohluchlý, jež má voperován kochleární implantát, a který je zvyklý na společnost slyšících. Pro žáky neslyšící není integrace vhodná. Těm je doporučováno vzdělávání na školách pro sluchově postižené (Skákalová, 2011). I přesto nejsou do běžných školských zařízení zařazováni pouze žáci s nedoslýchavostí, ale i žáci s těžkou nedoslýchavostí či dokonce hluchotou (Horáková, 2012).

Úspěšnost integrace ovlivňuje spoustu faktorů:

- „...*včasná depistáž a vyšetření sluchu dítěte, včasné přidělení kvalitního sluchadla, včasná reedukace sluchu a řeči, spolupráce logopeda s rodinou a spolupráce rodiny se školou.*“ (Souralová, 2004, s. 187) Důležité je celkové posouzení intelektu dítěte a jeho emocionální zralosti (Janotová, 1996, in Müller, 2004).
- Ochota zástupců školy vyjít vstříc specifickým potřebám žáka. Mezi takové specifické potřeby můžeme řadit např. vybavení žáka technickými pomůckami, zajištění logopedické péče, pomoc při sestavování individuálního vzdělávacího plánu, kontroly vývoje žáka, v případě potřeby zajištění asistence či poskytnutí informací pedagogickým pracovníkům školy (Skákalová, 2011).
- Jak dokáže dítě využívat sluchadlo nebo kochleární implantát, schopnost vyrovnat se se svým postižením, úroveň jeho komunikačních dovedností a osobnostní charakteristiky dítěte (samostatnost, schopnost přijímat kritiku, adaptabilita aj.) (Horáková, 2012).

- Patří zde také rodina, škola přijímající dítě s postižením, učitelé, školská poradenská zařízení spolupracující se školou a rodinou, osobní asistent, kompenzační a učební pomůcky a mnoho dalších (Michalík, 2004).
- Úspěšnost integrace může negativně ovlivnit strach učitelů přijmout žáka do třídy, protože se necítí být dostatečně informováni o problematice sluchového postižení. Dále může mít negativní vliv velký počet žáků ve třídách, legislativní nejasnosti či složitá administrativa (Horáková, 2012).

Při integraci dítěte do běžné školy je nutné mu vytvořit takové podmínky, aby jeho postižení co možná nejméně limitovalo školní práci. Při vytváření optimálních podmínek škola spolupracuje se **speciálně pedagogickým centrem** (SPC). V případě neslyšícího dítěte je žákovi zajištěn asistent – tlumočník. Pro nedoslýchavé žáky je nutné vytvořit vhodné prostředí pro výuku – na podlaze by měl být koberec, který utlumí kroky a hluk z posunování židlí a lavic, úprava místnosti by měla být taková, aby se snížil akustický odraz (možno tak učinit pomocí závěsů, prvků speciálně pro to vytvořených, popřípadě obložení stěn obaly na vejce pomalovaných dětmi), rozsazení lavic do tvaru podkovy pro dobré možnosti odezírání (ne ve všech třídách je toto rozmístění lavic možné) a úprava některých organizačních forem práce a typů úloh (např. diktáty či společné aktivity, jejichž zadání spočívá v odposlechnutí informací a jejich následném zpracování). Při integraci do běžné školy je také dobré, aby učitel buď zvládal mluvený projev na takové úrovni, aby byl žák schopen odezírat, nebo ovládá znakový jazyk v takové míře, že je plnohodnotnou součástí jeho projevu (Potměšil, 2003).

K úspěšnější integraci žáků se sluchovým postižením do běžných základních škol také přispívá lepší informovanost pedagogů o specifikách integrace těchto žáků, vyšší informovanost v oblasti sestavování individuálního vzdělávacího plánu či v oblasti specifických komunikačních technik vhodných pro žáky se sluchovým postižením. Neméně důležité je také jeho ohodnocení za nadstandardní práci (Horáková, 2012).

## 4.4 Kazuistika integrované žákyně

**Diagnóza:** oboustranná percepční nedoslýchavost (bez progresu)

**Věk:** 14 (v květnu 2013)

**Pohlaví:** dívka

### Rodinná anamnéza

Dívka žije se svými rodiči a mladší, 4letou sestrou. Maminka uklízí v jedné nejmenované firmě a tatínek je policista. Bydlí na opačné straně města, než se nachází škola, do které dívka dochází. O svou mladší sestru se pomáhá starat a často ji hlídá. Sestra je zdravá. Má hezký vztah se svou babičkou, se kterou ji spojuje láska k pečeni. Rodiče se jí věnují, citově ani materiálně nestrádá.

### Osobní anamnéza

A. má diagnostikovanou oboustrannou percepční nedoslýchavost, při které je porušena funkce vláskových buněk v Cortiho orgánu ve vnitřním uchu a také nervové části sluchové dráhy. Vada se projevuje poruchou kvality i kvantity a může vést k úplné hluchotě (Renotiérová, 2006).

Již od 1. třídy navštěvuje Základní školu v Opavě – Kylešovicích, avšak až v 5. třídě bylo na základě doporučení školy provedeno komplexní vyšetření, kdy byla diagnostikována oboustranná percepční nedoslýchavost. K vyšetření dle slov speciální pedagožky nedošlo dříve, protože si rodiče nechtěli jakékoliv možné problémy či postižení připustit. Tomuto vyšetření předcházela hospice speciální pedagožky na ZŠ a konzultace s třídní učitelkou. Sluchová vada je korigována sluchadlem. Nosí ho ve škole i mimo ni. Nestydí se za něj. Dle lékařské zprávy je nutné ji vést ke sledování obličeje hovořící osoby pro podporu porozumění. Řeč je dobře srozumitelná, má doporučenou individuální logopedickou péči, na kterou však nedochází a to z vlastního pocitu, že ji nepotřebuje. Běžně užívaným verbálním sdělením plně rozumí. Obtíže činí stále se rozrůstající slovní zásoba u odborných předmětů. Obsahová stránka řeči odpovídá věku dívky, volí správná a vhodná slova. Při komunikaci působí vyspěleji, než odpovídá jejímu věku. Píše levou rukou.

Je žákyní s průměrnými známkami. Dle slov třídní učitelky sluchové postižení její studijní výsledky příliš neovlivňuje. Prý by nebyla jedničkářkou, i kdyby sluchovou vadu neměla. Doma se do školy připravuje, ale neučí se každý den. Do předmětů, jako jsou například matematika a český jazyk se učí cca 0,5 – 1h. a do předmětů, jako je přírodopis,

dějepis a zeměpis, se připravuje déle, přibližně 1,5h. Rodiče ji poté občas vyzkouší. Nemá příliš ráda matematiku, fyziku a hudební výchovu. Po absolvování ZŠ by se chtěla vyučit cukrářkou. Pečení ji velmi baví.

Z důvodu obtíží v českém jazyce je zařazena do malé skupinky s 5 žáky se specifickými poruchami učení, kde se s ní na odstranění těchto obtíží pracuje a který vede speciální pedagožka tamní školy. Tento program však v letošním roce končí a speciální pedagožka ji bude dávat na výběr, zda chce ona i rodiče dále pokračovat.

O přestávkách se spolužákům nestraní, baví se s kamarádkami nebo svačí sama v lavici. Ve škole je spokojená a vyhovuje jí, jak s ní učitelé pracují. Nemá potřebu cokoliv měnit.

Je velmi zdařilá ve sportovních aktivitách. Několikrát týdně dochází do volejbalu, který má jako kroužek. Jezdí na různé soutěže a umísťují se na dobrých místech. V rámci školy šplhá na čas, její časové výsledky bývají mezi těmi nejlepšími. Baví ji také atletika – ráda skáče výšku a běhá. V rámci těchto aktivit má několik kamarádek. Ve volném čase je ráda na počítači, kde hraje různé hry nebo si pouští seriály. V televizi sleduje pořady o pečení.

#### **4.5 Výsledky šetření a jejich shrnutí**

Dle informací, které jsem od kantorů získala, se má jednat o žákyni, která není mezi spolužáky přijata. Na jedné straně má být důvodem její občasné agresivní chování vůči nim a na straně druhé její postižení, kvůli kterému ji nechtějí přijmout. Dále mi bylo řečeno, že je velmi svéhlavá, individualistka, že nemá zájem o výhody nebo přehnanou péči o ni. Nechce být brána jinak, jako dívka s postižením, ale jako ostatní žáci, chce vše zvládat sama. Dělá aktivity, jako ostatní spolužáci, nechce se v ničem omezovat, nepřijímá doporučení ze strany pedagogů či speciální pedagožky, protože má pocit, že to nepotřebuje. V hodinách, pokud ví a je si jistá, tak pracuje, hlásí se, je aktivní a snaží se své znalosti „prodat“.

Škola spolupracuje se Speciálně pedagogickým centrem v Ostravě, kdy nad zajišťováním jejich doporučení týkající se vzdělávání žákyně se sluchovým postižením dohlíží speciální pedagožka tamní základní školy. Vzdělávání probíhá formou individuální integrace v běžné základní škole, dle Individuálně vzdělávacího plánu (není zde zahrnuta potřeba tlumočnicka znakového jazyka ani žádného ze systémů alternativní a augmentativní komunikace). Je trvale doporučen co nejvyšší počet žáků ve třídě, v současné době se tam nachází 19 žáků. Co se týče úpravy prostředí, je ze strany SPC doporučeno dostatečné osvětlení ve třídách pro možnost odezírání, měly by být vybaveny kobercem a závěsy

pro tlumení hlučnosti, v hodinách by měli učitelé používat názorné ukázky a materiály, aby si slyšené mohla ověřit i zrakovou cestou. Je jí doporučeno sedět v první lavici pro snadnější porozumění a komunikaci s učitelem a nejlépe s některým ze spolužáků, aby ji mohl v případě potřeby pomoci. To však odmítá, sedí tedy ve druhé lavici, buď u okna anebo v prostřední řadě, a sama. Když neseděla sama, často spoléhala na práci žáka, který seděl vedle ní, a méně pracovala. Od té doby se více posunula dál a je samostatnější. Ve třídě by měl být zachováván klid, čehož však o přestávkách dosáhnout příliš nelze.

Doporučení pro úlevy se netýkají všech předmětů. Jedná se především o český jazyk, anglický jazyk a v rámci tělesné výchovy o plavání. V českém jazyce by učitelé měli tolerovat délky ve slovech, sykavky, záměnu hlásek zejména Z/S – chyby označit, ale neklasifikovat. Měli by odlišit chyby z přeslechnutí od chyb z neznalosti. Doporučují se tedy diktáty na doplňování, ne psaní slyšeného. V anglickém jazyce je uvolněna z poslechu, opět se nahrazuje cvičeními na doplňování. Ve všech hodinách je učitelům doporučeno dbát pokynů, aby si slyšené mohla ověřovat zrakovou cestou, tzn. cvičení na interaktivní tabuli, psaní na tabuli (např. zadání úkolů, klíčových slov) a používání obrázků či jiných pomůcek. V samotné tělesné výchově nejsou doporučena žádná omezení, pouze brát zvýšenou opatrnost na možnost poškození sluchadla. Určitá opatrnost je však doporučována v případě plavání – žákyně si sluchadlo na koupání sundává, čímž se zhoršuje její možnost sluchového vnímání okolí a to také díky většího hluku.

Starost o sluchadla má ve své kompetenci třídní učitelka, která má u sebe také náhradní baterie, které žákyni v případě vybití poskytne.

Při zjišťování informací pro tento výzkum jsem měla možnost náslechu v několika předmětech, jednalo se o český jazyk, matematiku, fyziku, přírodopis a regionální dějepis.

Při vyučování jsem pozorovala především celkový průběh hodiny, práci integrované žákyně v hodinách, zda je aktivní nebo spíše pasivní, jakým způsobem s ní pracují jednotliví učitelé, zda dodržují pokynů SPC, jaký k ní mají vztah a jaký ona k nim, jak ji v hodinách přijímají spolužáci, zda spolu komunikují a v případě nesrovnalostí pomáhají či nikoliv. Poté jsem se dále kantorů doptávala, jak ji v jednotlivých předmětech klasifikují, jak hodnotí její školní práci a její vztah ke spolužákům.

Při hodině českého jazyka seděla A. sama ve druhé lavici u okna. Tuto hodinu se psal diktát. Před tím však opakovaly homonyma. P. učitelka napsala jednotlivá slova na tabuli

a žáci na základě těchto slov daná homonyma vytvářeli. A. byla při této aktivitě spíše pasivní, nebyla si jistá správnými odpověďmi, tak poslouchala ostatní. Při psaní diktátu dostala text na doplňování, a to společně se žáky s dyslexií, nebyl jí diktován jako ostatním žákům. Při jeho vyplňování měla postupovat větu po větě, jak je p. učitelka četla. Ta mluvila pomalu, nahlas, snažila se o správnou artikulaci a věty stále opakovala za sebou, aby A. i ostatní žáci dobře rozuměli. Šlo vidět, že je A. napřed. Měla hotovo dříve, než jej ostatní žáci napsali. Při doplňování se kantorka občas podívala, jak jí to jde, zda rozumí textu a doplňuje to správně. Při čekání na ostatní nerušila, seděla potichu v lavici a poslouchala výklad. U opakování velkých písmen psala kantorka zadání cvičení na tabuli. A. se do nich zapojovala, hlásila se a byla aktivní.

Z pozorování jsem neměla pocit, že by p. učitelka A. nějakým způsobem vyčleňovala z kolektivu, vyvolávala jí a dávala prostor pro vyjádření stejně jako ostatním žákům. Při psaní diktátu se zajímala, jak pracuje, a při jeho diktování mluvila nahlas a srozumitelně. Většinou stála před třídou, aby mohla A. v případě potřeby odezírat a vše dobře slyšela. Pouze v případě kontrolování výkonů jednotlivých žáků chodila po třídě. Dávala jí možnost slyšené vnímat i zrakovou cestou (psaní slov při opakování homonym a zadání cvičení při práci s učebnicí na tabuli či diktát v tištěné podobě). Práci A. v hodinách hodnotí jako snaživou, bez větších obtíží. Je klasifikována chvalitebně, dvojkou, přičemž je pohlíženo na již výše zmíněné chyby, kterých se kvůli svému sluchovému postižení může dopouštět – délky, záměna hlásek atd.

Osvětlení odpovídalo požadavkům. Bylo dostatek světla na práci i případné odezíráni. Ve třídě však nebylo žádné opatření pro omezení hluku, např. koberec nebo závěsy.

Její kontakt se spolužačkami byl přiměřený, nijak se jim nestraničila a debatovaly spolu o možných chybách v diktátu.

Hodina matematiky probíhala v téže třídě jako český jazyk, tudíž A. opět seděla ve druhé lavici u okna a sama. V úvodu hodiny dostávali žáci známky z písemné práce z předešlé hodiny. A. byla klasifikována trojkou. Měla z toho radost, protože jí matika dle jejích slov příliš nejde a nemá ji ráda. Při procvičování celých čísel bylo zadání psáno na tabuli. Dostali úkol do sešitu, za který v případě správného vypočítání mohli dostat jedničku za aktivitu. Při této činnosti počítala A. sama, neotáčela se za spolužáky a neptala se na správné výsledky. Docela se s tím trápila, prvně je vypočítala chybně, ale podruhé se jí podařilo si chyby opravit. Při počítání příkladu na tabuli zaměnila znaménko „+“ za „-“, ale byl jí poté p. učitelkou vysvětlen správný postup.



Při vyučování mluvila kantorka nahlas, srozumitelně a snažila se dobře artikulovat pro dobré odezírání. Celou hodinu stála buď před tabulí, nebo seděla za katedrou. Sama si je ale vědoma, že ne vždy je možno toto dodržet. Jedná se např. o situace, kdy rýsuje v rámci geometrie na tabuli a tak je nucena být čelem zády. V hodnocení se ke sluchové vadě nepřiklání, dle jejich slov není potřeba, protože má A. veškeré zadání před sebou jednak napsáno na tabuli a jednak v učebnici. Dle slov vyučující si má A. sama říkat, zda rozumí či nikoliv a zda potřebuje něco vysvětlit.

Místnost byla dostatečně osvětlená, ale opět se zde nenacházely žádné prostředky pro omezení hluku, a tím snadnější porozumění.

V rámci kontaktů se spolužáky nemohu říci, že by se stranila. Při počítání příkladů se věnovala své práci, ale určitě se od ostatních nijak neseparovala.

Stejnou p. učitelku mají také z fyziky, která ji v tomto předmětu hodnotí na stejném principu jako v matematice.

V hodině, ve které probíhal můj náslech, psali písemný test. Jeho zadání bylo promítáno dataprojektorem na tabuli. Test stíhala stejně jako ostatní žáci, nepotřebovala více času pro práci. Seděla opět ve druhé lavici u okna a sama. Při výkladu byla látka promítána dataprojektorem na tabuli a p. učitelka stála buď u katedry, kde manipulovala s pomůckami nebo v uličce, která však byla vzdálená od místa, kde A. seděla. Mluvila ovšem dostatečně nahlas. Žačka v hodině pracovala, poslouchala, ale příliš se aktivně nezapojovala, neříkala odpovědi na otázky před celou třídou, protože si nebyla jistá správností odpovědi. Fyzika je pro ni těžká.

Z důvodu promítání látky přes dataprojektor bylo ve třídě přítmí, čímž byla pro A. ztížena možnost odezírání a také práce v sešitě. Avšak i přes to neměla A. v hodině větší problémy, dobře reagovala na slyšené a v případě potřeby se doptávala spolužačky sedící blízko ní. V tom momentě ji ale vyučující napomenula, proč se baví. Případné neúspěchy však nemusí primárně pramenit z důsledku sluchového postižení, ale spíše z osobnostních předpokladů důležitých pro pochopení látky. Dle slov A. i třídní učitelky pro ni není fyzika jednoduchá a je klasifikována průměrnými známkami.

Třída nebyla vybavena žádnými prostředky pro omezení hluku.

Když jsem po skončení hodiny mluvila s p. učitelkou, která je zároveň její třídní učitelkou, a ptala se jí, jak v hodinách pracuje, tak mi říkala, že pokud odpověď ví a je si jistá, tak je aktivní a spolupracuje. A dále mi bylo sděleno, že je tam více integrovaných žáků, a tudíž se nemůže věnovat pouze jí.

V hodně přírodopisu probírali zrovna ptactvo. Dva žáci byli zkoušeni u tabule a ostatní měli samostatnou práci – vypisovali si učivo z učebnice. A. opět seděla sama ve druhé lavici u okna. Dělala práci, která ji byla zadána, výuku nijak nenarušovala a také ostatní žáci pracovali na tom, na čem měli. Když měla většina žáků hotovo, A. stále pracovala, potřebovala na to více času. Po skončení zkoušení podávala p. učitelka dětem látku, při které se měli koukat do atlasů a aktivně se na výkladu podílet. P. učitelka mluvila nahlas a dobře artikulovala, aby ji A. rozuměla a v případě potřeby mohla odezírat. A. na všechny pokyny reagovala, soustředila se na práci. Kantorka A. při hodině nepřehlížela, přistupovala k ní jako k ostatním žákům, sledovala, zda ještě pracuje nebo už kouká do atlasu.

Třída byla dobře osvětlená, což poskytovalo dobré podmínky pro odezírání, ten den bylo ve třídě i méně dětí, takže nebyl při vyučování velký hluk. Nebyly zde však opět vytvořeny žádné podmínky pro tlumení hlučnosti – koberec ani závěsy. V každé třídě jsou na oknech pouze žaluzie nebo rolety, které jsou však při nepoužívání dataprojektoru srolované.

Když jsem se po hodině ptala vyučující na studijní výsledky A., bylo mi řečeno, že nemá v tomto předmětu žádné větší obtíže, že se snaží mluvit nahlas, používá hodně pomůcek a obrázků, takže si vše slyšené může ověřit zrakovou cestou. Při hodnocení pohlíží na sluchovou vadu, když je potřeba, A. si přezkouší. Vyučující ví, že potřebuje na práci více času a tak ji ho poskytuje. Je však názoru, že ji žáci mezi sebe z důvodu sluchového postižení nepřijímají. Je to v rozporu s názorem třídní učitelky, která říká, že to A. se mezi ně nechce zapojovat a je individualistkou.

Hodina regionálního dějepisu (Opavsko) probíhala ve formě dvou hodin za sebou. Myslím si, že to pro žáky na soustředění bylo docela náročné. Ke konci druhé hodiny už šlo poznat, že je to nebaví a chtěli by dělat něco jiného. Také při této hodině seděla A. sama ve druhé lavici, avšak tentokrát v prostřední řadě. V hodině se pracovalo s interaktivní tabulí, která měla na jednu stranu výhodu aktivního zapojení všech žáků do vyučování, umožnění pohybu, větší motivaci a do jisté míry i vzdělávání zábavnou formou, na straně druhé to znamenalo přítomí, které ztěžovalo práci s učebnicí a odezírání v případě potřeby.

V hodině byla aktivní, práce s interaktivní tabulí jí vyhovovala, avšak při jednom nezdaru byla už pak zdrženlivější. Při samostatné práci byla pečlivá, rozuměla tomu, co jí

bylo zadáno, když si nevěděla rady a požádala spolužačky o pomoc, ochotně ji pomohly a poradily. V hodině neruší, pracuje na zadaných úkolech.

Vyučující ji při práci se třídou nevyčleňuje, každé zadání úkolů jí několikrát opakovala, aby všemu rozuměla a vše dobře pochopila. Nad žáky se nepovyšovala, přistupovala k nim rovnocenně, ale požadovala autoritu a omezení, která s sebou u A. sluchové postižení přináší, respektovala. Občas (ale ne příliš často) se také podívala, jak A. samostatnou práci zvládá a jak pracuje, popřípadě zda potřebuje pomoc. Po většinu času a to hlavně při zadávání úkolů a procvičování s interaktivní tabulí, stála p. učitelka u tabule, před třídou. Při samostatné práci žáků však už chodila po třídě a u toho na žáky mluvila. Při hledání informací v učebnici, které potřebovala k vyplnění pracovního listu, tápala v přiměřené míře jako ostatní žáci a tak si všichni navzájem radili.

Ve třídě nebyly vytvořeny žádné podmínky pro snižování hlučnosti a na oknech byly opět žaluzie a rolety.

Práci v hodině hodnotí kantorka kladně, ví, že je A. snaživá a v hodinách pracuje, k čemuž při klasifikování také přihlíží. V regionálním dějepise je hodnocena známkou 1-2, v běžném dějepise 2-3. V regionálním dějepise jsou její studijní výsledky lepší, protože je to hodina vedena spíše zábavnou formou plnou různých obrázků a cvičení, což je mnohem zábavnější, snadnější pro zapamatování a díky zrakové kontrole i lepší pro pochopení.

Hodiny hudební výchovy jsem neměla možnost se zúčastnit, ale hovořila jsem o ní s A. Řekla mi, že ji nemá ráda, protože mají špatnou učitelku, se kterou v hodině spíše píšou zápisy, než zpívají, a když už ano, tak nevolí hezké písničky. A sama o sobě také prý není dobrou vyučující. Na základě toho usuzuji, že nemá problém se do zpěvu zapojit. Dále mi pověděla, že psali test na noty, ze kterého však dostala 5 – důvodem bylo, že zná, jak se noty počítají, ale neví, jak vypadají.

I když se doporučení úlev týká také cizích jazyků, zejména anglického jazyka, ve kterém, jak jsem se již zmínila v kazuistice, nemusí plnit úkoly společně s poslechem a ve kterém je hodnocena známkou chvalitebná, tedy dvojka, v jazyce ruském problémy nemá a je hodnocena výbornou, tedy jedničkou.

Co se trávení volného času o přestávkách týče, je poměrně těžko zhodnotitelný. Žáci se na jednotlivé předměty stěhují do jiných tříd, takže chvilku po hodině pobývají ve své

kmenové třídě a poté se přesouvají do jiné. Avšak i během těchto přesunů jsem neměla pocit, že by se A. spolužákům stranila nebo ji oni nějak vyčleňovali. Nebavila se se všema, ale měla okruh svých kamarádek, se kterými ten čas o přestávkách trávila. Pokud chtěla, byla sama a např. svačila v lavici nebo pracovala s mobilním telefonem. Nesouhlasí to tedy vůbec s tím, co mi bylo říkáno již od prvního dne náslechlů.

Dle výsledků mého šetření mám pocit, že jsou pokyny a doporučení SPC, až na pár detailů (např. nevytvořeny správné podmínky pro omezení hluchnosti či přítmi v některých hodinách) dodržovány. Teď je ale otázkou, jak moc se mé závěry shodují se skutečností. Tím nechci shazovat výsledky mého výzkumu, ale poukázat na možnost přehnané snaživosti ze strany učitelů v mé přítomnosti. Speciální pedagožkou mi bylo totiž řečeno, že vyučující doporučení její a SPC příliš nedodržují. V takovém případě jsou možné pouze dohady.

Již od prvního dne mi byla A. prezentována jako svébytná bytost stranící se ostatním, popřípadě vyčleňována ostatními žáky z kolektivu. Já jsem však měla možnost poznat A. jako veselou, dospívající slečnu se svými názory a postřehy, velmi komunikativní a otevřenou. Za dob mého působení ve škole jsem nevypozorovala žádnou separaci jak z její strany, tak ze strany spolužáků. Je pravdou, že se nebavila se všemi svými spolužáky, ale na žáky tohoto věku mi to přijde běžné. Vytváření skupinek nejlepších kamarádů je normální a jistá dávka averze kluků vůči dívkám a naopak zcela obvyklá.

A. se do práce v hodinách zapojovala stejně jako všichni ostatní žáci. Pokud výkladu rozuměla a byla si jistá správnou odpovědí, hlásila se a odpovídala nahlas před celou třídou. Ve vztahu k učitelům neměla žádný viditelný problém, dle jejich slov jí jejich přístup k ní vyhovuje.

Co mi ale nepřišlo normální a hodno respektu byl přístup a názory třídní učitelky. Netuším, zda to pramenilo z neshodů, ke kterým v počátcích výzkumu došlo, anebo jsou tyto názory pro ni stávající, ale aby třídní učitelka dokázala říct, že si má A., jako integrovaná žáčka se sluchovým postižením, sama říkat, kdy rozumí a kdy nikoliv, zda potřebuje pomoci a že se ve třídě nachází spousta jiných integrovaných, takže se nemůže věnovat pouze jí (o žádném jiném žákovi této třídy mi nebylo řečeno) mi přijde nepřipustné. Z jejich slov mi také přišlo, že pro ni integrace žákyně a s tím spojené dodržování pokynů, představuje omezení v její práci, čímž jakoby dávala najevo, že je pro ni do jisté míry přítěží a nevyhovuje jí to. U žádného jiného kantora jsem se nesetkala s názorem či ani náznakem, že by integraci brali jako omezení jejich práce. Spíše mi sdělovali, jak se snaží správně artikulovat, mluvit

nahlas a používat dostatek pomůcek pro snadnější pochopení látky a její práci hodnotili kladně. Nechci tím říci, že by veškerá snaha měla pramenit pouze ze strany učitelů, ale domnívám se, že tu jsou oni pro ni a v případě potřeby by ji měli poskytnout pomoc, kterou potřebuje.

Cílem mého výzkumu bylo zjistit, jak moc se liší pokyny SPC od těch, které jsou skutečně dodržovány a také přístup, který učitelé a spolužáci k integrované žákyni zauímají. Pokud je skutečně vše takové, jak mi bylo prezentováno, mohu říci, že integrace není vedena špatně. Doporučení jsou dodržována v normě. I když je SPC doporučováno vytvořit také podmínky pro omezení hluchosti, tak si nemyslím, že jejich nedodržování má na studijní výsledky přílišný vliv. V komunikaci se A. nezmínila, že by ji hluchost ve třídě vadila nebo ji omezovala při práci. Není ani tak velká, že by se k ní při hodnocení mělo přiklánět. Při hodnocení se k důsledkům sluchového postižení přihlíželo pouze v předmětech, jako jsou český jazyk, anglický jazyk, přírodopis, dějepis atd.

Co se vztahů mezi ní a kantory a spolužáky týče, nevypozorovala jsem žádné známky separace nebo odmítání. Vyučující s ní jednali slušně, nevyčleňovali jí z kolektivu tím, že by ji např. vyvolávali méně než ostatní, vůbec s ní nekomunikovali nebo ji v ničem nevycházeli vstříc. Setkávala jsem se s tím, že se snažili jí výuku co nejvíce usnadnit. Jediné negativní hodnocení bych přikládala názorům třídní učitelky. Stejně tak nemohu záporně hodnotit vztah ke spolužákům. Jak jsem již zmínila, měla svůj okruh kamarádek, se kterými se bavila a trávila čas a to nejen ve škole, ale také v zájmových kroužcích.

## Závěr

Někteří z nás si neuvědomují, jaký je to dar být zdravý, umět se dorozumívat s lidmi kolem sebe, aniž bychom potřebovali jakoukoli pomoc, kohokoliv, kdo nám s tím pomůže, kdo to udělá za nás či mít něco, prostřednictvím čehož jsme schopni hovořit se svým okolím, a plně se tak zapojovat do naší společnosti. Cílem mé práce nebylo šířit osvětu intaktní společnosti či nutit veřejnost zamýšlet se nad životem a štěstím, které nám bylo dáno. Touto prací jsem chtěla poukázat na spoustu možností, díky nimž mohou lidé s narušenou komunikační schopností komunikovat se svým okolím v prostředí, ve kterém žijí.

V teoretické části mé bakalářské práce jsem se snažila blíže přiblížit jednotlivé systémy alternativní a augmentativní komunikace, možnosti jejich využití a poukázat na uživatele, jež tyto systémy používají. Kapitulu této části jsem také věnovala znakovému jazyku, kde jsem se snažila poukázat na to, že se jedná o plnohodnotný jazyk jako je kterýkoliv jiný a to se svými gramatickými pravidly a specifickým způsobem vyjadřováním obsahové a formální stránky.

V části praktické jsem se věnovala vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Na úvod jsem shrnula cíl své práce, popsala výzkumné metody, které jsem při šetření používala, po té jsem se snažila veřejnost obecně seznámit s možnostmi vzdělávání žáků se sluchovým postižením, ať už se jednalo o využívané komunikační přístupy nebo o typy škol a způsobech vzdělávání těchto žáků. Samotný výzkum jsem věnovala integraci konkrétní žákyně na základní škole v Opavě. Na počátku výzkumu jsem se musela potýkat s překážkami, které byly zbytečně vytvořeny a bohužel ne úplně odstraněny. Nebylo mi příjemné zde výzkum provádět, ale o to více si cením podpory paní ředitelky, která mi výzkum umožnila a milého a ochotného přístupu většiny pedagogů při mém dotazování. Nesmím opomenout úžasného postoje integrované žákyně, která byla velmi komunikativní, milá, veselá a nebyl pro ni problém mi odpovědět na jakoukoli otázku a také sama od sebe mi povídala o své rodině a svých úspěších ve sportovních aktivitách. Cílem praktické části bylo zjistit, jak probíhá integrace žáka se sluchovým postižením v praxi.

Doufám, že jsem v práci svého cíle docílila a prezentovala vše čtivě a srozumitelně.

## Seznam bibliografických citací a jiných zdrojů

ČEŇKOVÁ, Ivana. *Úvod do teorie tlumočení. 2.*, opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, ©2008. 111 s. ISBN 978-80-87218-09-9.

ČERVINKOVÁ HOUŠKOVÁ, Kateřina a KOVÁČOVÁ, Tamara. *Umělecké tlumočení do znakového jazyka. 2.*, opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, ©2008. 133 s. ISBN 978-80-87218-10-5.

FREEMAN, Roger D., BOESE, Robert J. a CARBIN, Clifton F. *Tvé dítě neslyší?: Průvodce pro všechny, kteří pečují o neslyšící děti.* Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1992. 359 s.

GREGORY, Susan, ed. et al. *Problémy vzdělávání sluchově postižených.* Praha: Univerzita Karlova, 2001. 278 s. ISBN 80-7308-003-6.

HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. *Úvod do speciálního poradenství.* Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie, 2002. 77 s. Studijní texty pro distanční studium. ISBN 80-7083-659-8.

HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. 159 s. ISBN 978-80-262-0084-0.

HRONOVÁ, Anna, MOTEJZÍKOVÁ, Jitka. *Raná komunikace mezi matkou a dítětem.* 1. vyd. Praha: FRPSP, 2002, 67 s.

HRUBÝ, Jaroslav. *Průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu – 1. díl.* 2. aktual. vyd. Praha: FRPSP, 1999, 396 s. ISBN 80-7216-096-6.

JANOVCOVÁ, Zora. *Alternativní a augmentativní komunikace: učební text.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 52 s. ISBN 80-210-3204-9.

KNAPCOVÁ, Margita a JAROLÍMOVÁ, Marcela. *Výměnný obrázkový komunikační systém - VOKS*. [2. vyd.]. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. 2 sv. ISBN 80-86856-14-3.

KOLUCHOVÁ, Jarmila a kol. *Přehled patopsychologie dítěte II*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1989, 107 s.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikace sluchově postižených*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2003. 303 s. ISBN 80-246-0329-2.

KREJČÍŘOVÁ, Olga a kol. *Alternativní a augmentativní komunikace v praxi pracovníků sociálních služeb*. 1. vyd. Vsetín: Vzdělávací a komunitní centrum Integra Vsetín, 2011. 149 s. ISBN 978-80-260-0059-4.

KRONUSOVÁ, Martina. *Možnosti poskytování tlumočnických služeb pro neslyšící*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. 111 s. ISBN 978-80-87218-12-9.

LAUDOVÁ, Lucie. *Augmentativní a alternativní komunikace*. In ŠKODOVÁ, Eva a kol. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. 615 s., viii s. barev. obr. příl. ISBN 978-80-7367-340-6.

MACUROVÁ, Alena. *Dějiny výzkumu znakového jazyka u nás a v zahraničí*. 2. opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, ©2008. 93 s. ISBN 978-80-87218-00-6.

MACUROVÁ, Alena. *Poznáváme český znakový jazyk*. (Úvodní poznámky). Speciální pedagogika, 2001, roč. 11, č. 2, s. 69-75. ISSN 1211-2720.

MARTINKOVÁ, Eva. *Komunikace a osoby se sluchovým postižením*. In JURKOVIČOVÁ, Petra, ed. a kol. *Komunikace a lidé se smyslovým postižením: metodický materiál – část druhá*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. 94 s. ISBN 978-80-244-2649-5.



MICHALÍK, Jan. *Obecné podmínky školské integrace v České republice*. In MÜLLER, Oldřich a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. 289 s. ISBN 80-244-0231-9.

NEUBAUER, Karel. *Úvod do logopedie sluchově postižených: učební text pro studenty speciální pedagogiky*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. 43 s. ISBN 978-80-7041-755-3.

POTMĚŠIL, Miloň. *Čtení k surdopedii*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. 217 s. ISBN 80-244-0766-3.

PROCHÁZKOVÁ, Věra a VYSUČEK, Petr. *Jak komunikovat s neslyšícím klientem?*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2007. 28 s. ISBN 978-80-86991-18-4.

SOURALOVÁ, Eva, LANGER, Jiří. *Speciální pedagogika osob s postižením sluchu*. In RENOTIÉROVÁ, Marie a kol. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 313 s. Učebnice. ISBN 80-244-1475-9.

SOURALOVÁ, Eva. *Dítě se sluchovým postižením*. In MÜLLER, Oldřich a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. 289 s. ISBN 80-244-0231-9.

SKÁKALOVÁ, Tereza. *Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. 94 s. ISBN 978-80-7435-098-6.

SVOBODA, Mojmír, KREJČÍŘOVÁ, Dana a VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 791 s. ISBN 80-7178-545-8.

ŠEBKOVÁ, Helena. *Úvod do tlumočnické profese a vzdělávací systémy tlumočnicků v ČR a v zahraničí*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. 109 s. ISBN 978-80-87218-02-0.

TORÁČOVÁ, Veronika. *Tlumočení pro neslyšící a související legislativa*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. 159 s. ISBN 978-80-87218-31-0.

### **Internetové zdroje**

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta: Centrum celoživotního vzdělávání. *Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta: Centrum celoživotního vzdělávání* [online]. [2013] [cit. 2013-03-15]. Dostupné z: <http://www.ccv.upol.cz/cz/rubriky/programy-celozivotniho-vzdelavani-podle-vyhlasiky-c-317-2005-sb/6/6c/>

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze: Ústav českého jazyka a teorie komunikace. *Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze: Ústav českého jazyka a teorie komunikace* [online]. [2011] [cit. 2013-03-15]. Dostupné z: <http://ucjtk.ff.cuni.cz/node/318#CNES>

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. *Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze* [online]. [2012] [cit. 2013-03-15]. Dostupné z: <http://ucjtk.ff.cuni.cz/cnes/?q=node/604>

Ruce.cz: Informační portál o světě Neslyšících. *Ruce.cz: Informační portál o světě Neslyšících* [online]. [2013] [cit. 2013-03-15]. Dostupné z: <http://ruce.cz/znakovy-jazyk/kurzy>

KRONUSOVÁ, Martina. Organizace tlumočnicků v ČR a v zahraničí. *GŘ pro vzdělávání a kulturu: Program celoživotního vzdělávání* [online]. [2012] [cit. 2013-03-15]. Dostupné z: <http://www.eurosign.uni-hamburg.de/cz/literaturee/chapter-1/a-multilingual-europe/c-interpreters-in-europe/ii-the-establishment-of-the-interpreter-profession.html>

Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. *Česká komora tlumočnicků znakového jazyka* [online]. [2013] [cit. 2013-03-15]. Dostupné z: <http://www.cktzj.com/o-komore>

SIGN jazykové a vzdělávací studio. *SIGN jazykové a vzdělávací studio* [online]. [2010] [cit. 2013-03-30]. Dostupné z: <http://www.sign-studio.cz/prstova-abeceda/>

LORM: Společnost pro hluchoslepé. *LORM: Společnost pro hluchoslepé* [online]. [2012] [cit. 2013-03-30]. Dostupné z: <http://www.lorm.cz/download/HMN/obsahCD/komunikace.html>

LORM: Společnost pro hluchoslepé. *LORM: Společnost pro hluchoslepé* [online]. [2012] [cit. 2013-03-30]. Dostupné z: <http://www.lorm.cz/download/HMN2/obsahCD/neveslo/komunikace.html>

Tak TROCHU...jiný svět. *Tak TROCHU...jiný svět* [online]. [2012] [cit. 2013-03-30]. Dostupné z: <http://ojarovi.blogspot.cz/2012/07/nove-publikace-pro-deti-s-pas.html>

Tak TROCHU...jiný svět. *Tak TROCHU...jiný svět* [online]. [2012] [cit. 2013-03-30]. Dostupné z: <http://ojarovi.blogspot.cz/2010/12/osoby-povolani-piktogramy.html>

Mapledown School. *Mapledown School* [online]. [2013] [cit. 2013-03-30]. Dostupné z: <http://www.mapledownschool.co.uk/page/?pid=21>

Globální čtení. *Globální čtení* [online]. [2013] [cit. 2013-03-30]. Dostupné z: <http://www.globalni-cteni.cz/clanek/socialni-cteni/>

Amazon. *Amazon* [online]. [2013] [cit. 2013-03-30]. Dostupné z: <http://www.amazon.com/The-Frenchay-E-tran-Frame/dp/0863888550>

Základní škola Opava - Kylešovice. *Základní škola Opava - Kylešovice* [online]. [2012] [cit. 2013-04-04]. Dostupné z: <http://www.zs-kylesovice.cz/?q=node/10>

Slezský FC Opava. *Slezský FC Opava* [online]. [2013] [cit. 2013-04-04]. Dostupné z: <http://www.sfc.cz/zobraz.asp?t=mladez-zs-kylesovice>

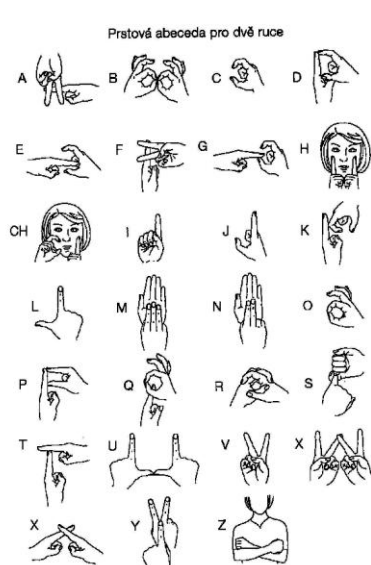
## **Seznam příloh**

**Příloha 1: Obrázky jednotlivých systémů alternativní a augmentativní komunikace**

**Příloha 2: Etický kodex tlumočnicků znakového jazyka**

**Příloha 3: Fotografie ZŠ Opava - Kylešovice**

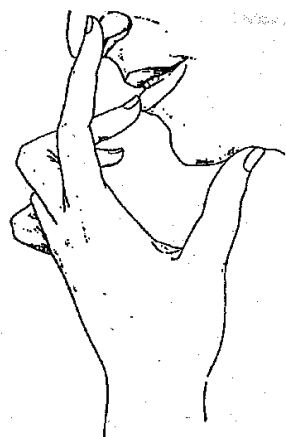
## Příloha 1: Obrázky jednotlivých systémů AAK



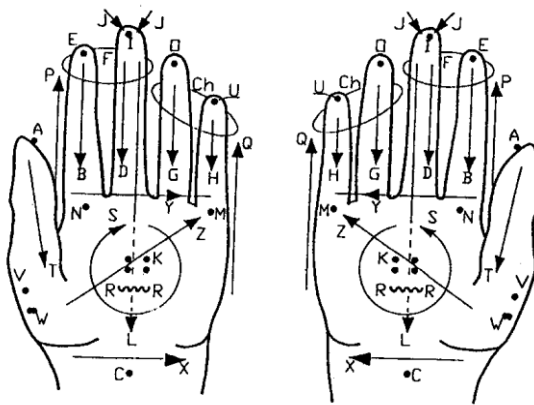
Obr. č. 1 – obouřční prstová abeceda  
(zdroj: <http://www.sign-studio.cz/prstova-abeceda/>)



Obr. č. 2 – jednoruční prstová abeceda  
(zdroj: <http://www.lorm.cz/download/HMN/obsahCD/komunikace.html>)



Obr. č. 3 – Metoda Tadoma  
(zdroj: <http://www.lorm.cz/download/HMN/obsahCD/komunikace.html>)



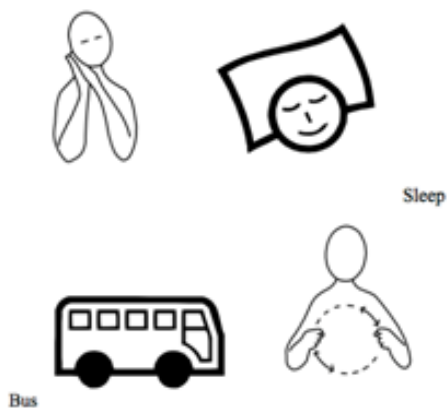
Obr. č. 4 – Lormova doteková abeceda  
(zdroj: <http://www.lorm.cz/download/HMN2/obsahCD/neveslo/komunikace.html>)



Obr. č. 5 – Piktogramy (zdroj: <http://ojarovi.blogspot.cz/2012/07/nove-publikace-pro-deti-s-pas.html>)

Osoby	Muž 人	Žena △	Osoba ⊥	Já, mě, me ↓	Dítě ♀
Věci Předměty	Tělo □	Knihy ▣	Květiny ♀	Dům ⌣	Ovoce ♂
Činnosti	praco- vat ⌣	sýt ⊙	vidět ⊙	cítit ⊙	posáhat ↑
Vlastnosti a pocity	šťast- ný ♥	špatný ♥-	zmatený ⊙↓	velký ↑	malý ↓
Vztahy	před 	za 	mezi 	s +	proti ⊕
Představy	čas ⌚	rozum ⌢	Důh ⌣	počasí ☀	svoboda ✉

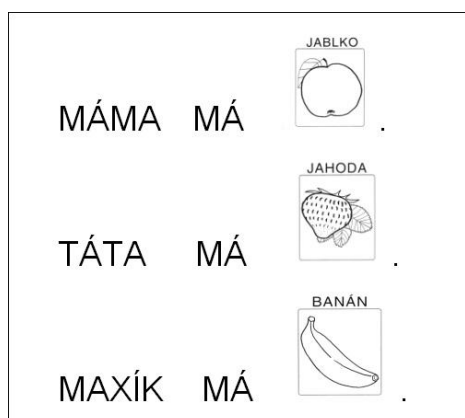
Obr. č. 6 – Bliss symboly (Krejčířová a kol., 2011, s. 46)



Obr. č. 7 – Symboly MAKATON (zdroj: <http://www.mapledownschool.co.uk/page/?pid=21>)

OSOBY			
RODINA	RODIČE	MAMA	TÁTA
BRATR	SESTRA	DĚDA	BABIČKA
PANÍ	PÁN	HOLKA	KLUK
MIMINO	TETA	STRÝC	KAMARÁD
JÁ	TY	MY	ONI

Obr. č. 8 – Výměnný obrázkový komunikační systém (zdroj: <http://ojarovi.blogspot.cz/2010/12/osoby-povolani-piktogramy.html>)



Obr. č. 9 – Sociální čtení (zdroj: <http://www.globalni-cteni.cz/clanek/socialni-cteni/>)



Obr. č. 10 – ETRAN – N (zdroj: <http://www.amazon.com/The-Frenchay-E-tran-Frame/dp/0863888550>)

## **Příloha 2: Etický kodex tlumočnicků znakového jazyka**

O etickém kodexu tlumočnicků hovoří ve své publikaci Procházková a Vysuček (2007, s. 25):

1. *„ Profesionální tlumočnick je osoba, která za úplatu převádí jednoznačně smysl sdělení z výchozího jazyka do jazyka cílového. Je mostem mezi slyšícím a neslyšícím účastníkem komunikace a jejich dvěma odlišnými jazyky a kulturami. Sám nic nevysvětluje, nepřidává ani neubírá. Tlumočí věrně způsob vyjádření, nemění význam ani obsah sdělení. Tlumočnick se snaží být aktivním účastníkem komunikace. “*
2. *„Tlumočnick následuje způsob komunikace preferovaný neslyšícím klientem. “*
3. *„Tlumočnick přijímá zásadně jen takové závazky, které odpovídají jeho schopnostem, kvalifikaci a přípravě. Nese plnou zodpovědnost za kvalitu své práce. Pokud tlumočnick zjistí, že komunikace s daným neslyšícím klientem je nad jeho možnosti a schopnosti, tlumočení odmítne. “*
4. *„Tlumočnick přizpůsobuje své chování a oděv přiměřené situaci, v jejímž rámci tlumočí. “*
5. *„Tlumočnick je vázán mlčenlivostí, která se týká všeho, co se dozví během tlumočení neveřejných jednání. “*
6. *„Tlumočnick neodmítne klienta pro jeho národnost, rasu, náboženské vyznání, politickou příslušnost, sociální postavení, sexuální orientaci, věk, rozumovou úroveň a pověst. “*
7. *„Tlumočnick má právo odmítnout výkon své profese z důvodu pro něj špatných pracovních podmínek, nebo v případě, že by nedokázal být neutrální vůči tlumočenému sdělení, a poškodil tak klienta, svou osobu nebo profesi. “*
8. *„Tlumočnick sleduje vývoj své profese a její naplnění u nás i ve světě, učí se znát kulturu Neslyšících, doplňuje své vědomosti týkající se problematiky sluchově postižených a cíleně zvyšuje svou profesionální úroveň. “*
9. *„Tlumočnick ctí svou profesi, usiluje o spolupráci s ostatními tlumočnickými při prosazování a obhajobě společných profesionálních zájmů. “*
10. *„Tlumočnick zná etický kodex a dodržuje ho. “*



### **Příloha 3: Fotografie ZŠ Opava – Kylešovice**



Obr. č. 11 – budova školy (zdroj: <http://www.zs-kylesovice.cz/?q=node/10>)



Obr. č. 12 (zdroj: <http://www.sfc.cz/zobraz.asp?t=mladez-zs-kylesovice>)



Obr. č. 13 – hřiště sloužící žákům navštěvujícím sportovní třídy zaměřené na fotbal (zdroj: <http://www.zs-kylesovice.cz/?q=node/23>)

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Barbora Kašlíková
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. BcA. Pavel Kučera
<b>Rok obhajoby:</b>	2013

<b>Název práce:</b>	Alternativní a augmentativní komunikace se zaměřením na znakový jazyk
<b>Název v angličtině:</b>	Alternative and augmentative communication focused on sign language
<b>Anotace práce:</b>	<p>Mluvenou řeč považujeme za zcela běžnou lidskou vlastnost. Jsou však i takoví, kteří verbálně, pomocí slov, komunikovat vůbec nedokážou nebo je jejich mluva natolik ztížena, že jim brání v běžné komunikaci ve společnosti. Pro takové jedince byl vytvořen systém Alternativní a augmentativní komunikace, jež jim umožňuje dorozumívat se se svými okolím a v rámci svých individuálních schopností a dovedností se zapojovat do společnosti intaktních. Tento systém komunikace, do nějž zahrnujeme také Znakový jazyk, přináší pro uživatele spoustu výhod, ale i nevýhod.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	komunikace, alternativní a augmentativní komunikace, znakový jazyk, vzdělávání žáků se sluchovým postižením
<b>Anotace v angličtině:</b>	<p>Speech is considered to be completely normal human trait. There are also those who verbally, using words, fail to communicate at all or their manner of speech is so difficult, that prevents them from everyday communication in society. For such an individual was made the system of alternative and</p>

	<p>augmentative communication, which then allows to communicate with the people of their surroundings and within their individual skills and abilities to participate in society intact. This communication system, in which Sign Language is also included, brings for the user a lot of advantages, but also disadvantages.</p>
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	<p>communication, augmentative and alternative communication, Sign language, education of students with hearing impairments</p>
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	<p>Příloha 1: Obrázky jednotlivých systémů AAK  Příloha 2: Etický kodex tlumočnicků znakového jazyka  Příloha 3: Fotografie ZŠ Opava – Kylešovice</p>
<b>Rozsah práce:</b>	<p>52</p>
<b>Jazyk práce:</b>	<p>čeština</p>