

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Ústav speciálněpedagogických studií



**Diplomová práce**

Barbora Bučková

**Analýza pedagogických přístupů učitelů žáků se sluchovým postižením**

Olomouc 2014

vedoucí práce: doc. Mgr. Jiří Langer, Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila pouze uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne 23. 6. 2014

.....

Barbora Bučková

Poděkování:

Ráda bych poděkovala panu doc. Mgr. Jiřímu Langerovi, Ph.D. za vstřícný přístup a odborné vedení diplomové práce. Dále si velmi cením ochoty pracovníku speciálně pedagogického centra v Olomouci při zprostředkování výzkumu v základních školách, kde je žák se sluchovým postižením integrován. A samozřejmě všem školám pro žáky se sluchovým postižením, za jejich vstřícný přístup a milé přijetí.

# Obsah

Úvod	6
Teoretická část	8
1 Terminologie	8
1.1 Surdopedie v systému věd .....	8
1.2 Sluchové postižení .....	9
1.3 Klasifikace .....	10
1.3.1 Klasifikace sluchové vady dle lokalizace vzniku .....	10
1.3.2 Klasifikace dle velikosti sluchové ztráty .....	11
1.3.3. Klasifikace sluchových vad dle doby vzniku .....	13
1.3.4 Další klasifikace sluchových poruch .....	13
1.4 Etiologie.....	14
1.4.1 Hereditární vady sluchu .....	15
1.4.2 Postnatální vady sluchu .....	15
2 Komunikace osob se sluchovým postižením	17
2.1 Vymezení pojmu komunikace .....	17
2.2 Komunikace verbální a neverbální .....	18
2.3 Možnosti komunikace dětí se sluchovým postižením .....	19
2.3.1 Orální komunikační systémy .....	20
2.3.2 Vizually – motorické komunikační systémy.....	23
2.3.2 Komunikační přístupy v rámci vzdělávání žáků se sluchovým postižením ..	25
3 Výchova a vzdělávání žáků se sluchovým postižením	27
3.1 Legislativní rámec pro vzdělávání žáků se sluchovým postižením .....	27
3.2 Systém výchovně–vzdělávací péče o žáky a studenty se sluchovým postižením	28
3.2.1 Integrované vzdělávání žáků a studentů se sluchovým postižením.....	29
3.3 Přístupy k výchově a vzdělávání žáků a studentů se sluchovým postižením .....	32
3.3.1 Přístup monolingvální.....	32

3.3.2 Přístup bilingvální.....	32
Praktická část	34
4 Analýza pedagogických přístupů učitelů žáků se sluchovým postižením	34
4.1 Cíle výzkumného šetření, stanovení výzkumných otázek .....	34
4.2 Metodologie .....	34
4.2.1 Sběr dat pomocí pozorování .....	36
4.3 Metodologie vlastního výzkumu .....	37
4.4 Vyhodnocení výzkumu a diskuze .....	41
4.4.1 Vyhodnocení základních škol pro sluchově postižené .....	42
4.4.2 Vyhodnocení základních škol s integrovaným žákem se sluchovým postižením.....	45
4.4.3 Srovnání speciálních škol pro sluchově postižené a základních škol s žákem se sluchovým postižením vzdělávaným formou integrace .....	47
4.4.4 Diskuze .....	48
Závěr	49
Seznam použité literatury a internetových zdrojů	50
Seznam obrázků	54
Seznam tabulek	54
Seznam příloh	54
Přílohy	55
Anotace	73

## Úvod

Má diplomová práce s názvem Analýza pedagogických přístupů učitelů žáků se sluchovým postižením se zaměřuje na praktickou výuku žáků se sluchovým postižením z pozice učitele. Ve své práci se zaměřuji právě na pedagogické přístupy učitelů žáků se sluchovým postižením jak ve školství speciálním, tak v běžných školách, kde je žák se sluchovým postižením do výuky integrován.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se zabývám nejprve terminologií z oblasti surdopedie a sluchovým postižením a jeho klasifikací. Tato kapitola je zásadní pro uvedení do problematiky sluchového postižení. Další kapitola pojednává o komunikaci a to jak z obecného hlediska, tak i komunikací osob se sluchovým postižením a jejími způsoby, možnostmi a specifiky. Na závěr teoretické části je zařazena kapitola o systému výchovy a vzdělávání žáků se sluchovým postižením, v níž se zabývám legislativním zakotvením v systému školství, typy škol, které mohou žáci se sluchovým postižením navštěvovat v průběhu preprimárního, primárního, sekundárního i terciárního vzdělávání, dále se zde zabývám systémy výchovně vzdělávací péče, kam je zařazena velice zásadní problematika integrace žáků se sluchovým postižením, a nakonec přístupy ke vzdělávání osob se sluchovým postižením.

V praktické části práce uvádím cíle výzkumu, jeho metodologii a především samotné prvky pedagogických přístupů učitelů žáků se sluchovým postižením a jejich vyhodnocení. Zkoumané prvky jsem získala na základě studia odborné literatury a nestrukturovaným pozorováním ve škole pro sluchově postižené žáky. Byl zvolen kvalitativní výzkum, konkrétně formou přímého strukturovaného pozorování ve vyučovací hodině. Výzkum probíhal na třech základních školách pro sluchově postižené žáky a na pěti základních školách běžného typu, kde je integrován žák se sluchovým postižením.

Cílem práce, a to především výzkumu popsaného v praktické části práce, je vymezit specifické prvky a zásady důležité pro výuku u učitele žáka se sluchovým postižením ve speciální škole a v běžné základní škole a na základě těchto prvků pozorovat a vyhodnotit přístupy jednotlivých učitelů k žákům se sluchovým postižením. Následným zhodnocením přístupů učitelů na speciálních školách pro sluchově postižené a základních školách s integrovaným žákem se sluchovým postižením srovnat přístupy z obou typů škol. Na základě tohoto srovnání by měl výzkum zodpovědět základní

výzkumnou otázku, „jsou-li pedagogické přístupy učitelů žáků v běžných školách, kde je žák se sluchovým postižením vzděláván integrací, stejně vyhovující jako u učitelů ve školách pro sluchově postižené?“.

Pro učitele na běžné základní škole, který nemá zkušenosti s výukou sluchově postižených žáků, není lehké uvědomit si všechna specifika a striktně dodržovat všechna doporučení, kterými by se měl řídit. Proto je jedním z dílčích cílů mé diplomové práce shrnout tyto zásady jako metodické pokyny pro učitele integrovaných žáků, a také pro začínající učitele na základních školách pro žáky se sluchovým postižením.

Práce se svým tématem zaměřuje na specifika vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Žáci s tímto druhem postižení jsou v České republice vzdělávání především ve specializovaných školách pro sluchově postižené nebo v běžných školách formou integrace mezi ostatní žáky. Právě způsob vzdělávání pomocí integrace je v této práci řešen nejvýznamněji, protože se zde může vyskytnout největší množství problémů v přístupech učitelů. Učitelé ve školách pro sluchově postižené jsou specializováni přímo na tento typ postižení, avšak v běžných školách učitel specializován většinou není. Musí vyhovět individuálním potřebám všech žáků ve třídě, kde se dokonce může vyskytovat více žáků s rozdílným druhem postižení, což na učitele klade velice vysoké nároky. Můžeme shrnout, že pro úspěšnou integraci je třeba zapojení a komunikace na vysoké úrovni u všech osob, jež se na výchovně vzdělávacím procesu podílejí. Samotnou integraci, pak ovlivňuje míra zapojení žáka se sluchovým postižením a jeho osobnostní rysy. A samozřejmě učitel, který je průvodcem žáka se sluchovým postižením a kvalita jeho přístupu ke vzdělávání je pro integraci určující.

Téma své diplomové práce jsem si vybrala, díky příležitosti poznat, že učitel by měl být pro své žáky rádcem, vzorem, autoritou, ale také člověkem, který nenásilně propojuje dětský svět se světem dospělých. Setkala jsem se s tím, že u sluchově postižených dětí je ale učitel také „kamarád“. Někdo, kdo se dokáže se svým žákem pobavit, porozumět mu. Pro člověka se sluchovým postižením je jiná osoba, která mu rozumí a se kterou může komunikovat, velmi důležitá. U dětí to platí dvojnásobně. Pokud navštěvují školu pro sluchově postižené žáky, najdou zde kamarády mnohdy na celý život, a své učitele berou téměř za rodinu, řekla bych, že zde vzniká taková „školní rodina“. Na pedagoga žáků se sluchovým postižením je tak nakládáno mnohem větší břemeno. Musí co nejsnadněji formou zprostředkovat okolní svět svým žákům, a díky specifickým jejich postižení to rozhodně nemají snadné.

# **Teoretická část**

## **1 Terminologie**

V následující kapitole se budeme zabývat terminologií surdopedie a sluchového postižení, zařazení surdopedie v systému věd, jejími cíly, příčinami vzniku sluchových vad a také jejich kategorizací.

*„Surdopedie (z latinského surdus – hluchý a řeckého paidea – výchova) představuje speciálně pedagogickou disciplínu, která se zabývá výchovou, vzděláváním a rozvojem jedinců se sluchovým postižením“ (Horáková, 2012, s. 9).*

V literatuře je možné se setkat i s jiným označením tohoto oboru: Surdologie, surdopedagogika, pedagogika sluchově postižených (Horáková in Pipeková, 2006).

Pojmenování a označení osob, které trpí různými stupni ztráty sluchu, je v současné teorii i praxi problematické (Hrubý, 1999). Nejčastěji užívaným termínem je „sluchově postižený“. V cizojazyčné literatuře se setkáváme s pojmy „hearing impaired“, „Hörgeschädigte“, „déficient auditif“, „sluchovo postihnutý“. Současným trendem je označení „osoba (člověk, dítě atd.) se sluchovým postižením“. Označení vychází ze sociologického hlediska, kdy první pojmenujeme osobu, tedy lidského jedince a až poté přidáváme označení sluchového postižení. Další často užívané termíny jsou: „osoba s vadou sluchu“, „neslyšící“, „hluchý“ atd.

### **1.1 Surdopedie v systému věd**

Surdopedie je v současnosti považována za součást speciální pedagogiky a vystupuje jako její samostatná vědní disciplína, ovšem nebylo tomu tak vždy (Potměšil, 2003).

Surdopedie byla až do roku 1983 zahrnuta do komplexního oboru logopedie (Potměšil, 2003). Důvody byly zřejmé: cílem působení obou oblastí bylo naučit žáky komunikovat mluvenou řečí (Langer, 2013a). Potměšil (2003, s. 7) zdůrazňuje: *„Logopedie v době profesora Sováka zahrnovala i péči o sluchově postižené a zabývala se zejména oblastí budování mluvené řeči a hledáním náhradních technik pro percepci mluvené řeči, a to odezíráním a zapojením zbytků rehabilitovaného sluchu.“*

Praxe ukázala, že edukace osob se sluchovým postižením a osob s narušenou komunikační schopností se od sebe zásadně odlišují v metodice práce a i v charakteru



pojetí cílů v oboru. Od roku 1983 je proto surdopedie studována jako samostatný obor (Langer, 2013a).

Vzhledem ke komplikovanosti postižení, surdopedie nepracuje sama (Potměšil, 2003). Úzce spolupracuje s ostatními obory speciální pedagogiky – zejména logopedií, psychopedií, tyflogedií, etopedií, somatopedií, v oblasti péče o osoby s kombinovaným postižením. Samozřejmě také i s dalšími vědními obory – obecně pedagogickými, biologickými, psychologickými, sociologickými a filozofickými. Úzkou spoluprací má také s medicínskými disciplínami – pediatrií, otorinolaryngologií a foniatrií. Díky možnostem korekcí sluchových vad pomocí sluchadel nebo kochleárních implantátů nesmíme zapomenout zmínit i spoluprací s obory technickými (Horáková, 2012).

## 1.2 Sluchové postižení

Objektem surdopedické péče jsou osoby nejen se sluchovým postižením, zahrnují také péči o osoby s dalšími kombinovanými a přidruženými postiženími (osoby hluchoslepe, neslyšící s poruchou autistického spektra či mentálním postižením apod.)

Termín zahrnuje základní kategorie osob: neslyšící, nedoslýchavé, ohluchlé. Tyto kategorie se dělí dle různého stupně postižení sluchu jak z kvalitativního hlediska, tak i z kvantitativního hlediska. (Horáková, 2012)

Ztráta sluchu, která již negativně ovlivňuje kvalitu života člověka a nelze ji dostatečně kompenzovat technickými pomůckami označujeme jako sluchové postižení. Sluchové postižení je sociálním důsledkem sluchové ztráty, či sluchové poruchy (Langer, 2013a). Leonhardt (in Langer, 2013a, s. 8) uvádí *„čtyři základní faktory, které se podílí na potencionálním vzniku sluchového postižení: typ a stupeň sluchového postižení nebo vady, věk, ve kterém došlo k poruše nebo vadě sluchu, případná kombinace s další zdravotní poruchou nebo vadou, vliv okolního prostředí.“*

Dle Hrubého lze skutečnost, že osoba je neslyšící, interpretovat z různých hledisek. Z medicínského hlediska se každá porucha sluchového orgánu jeví jako sluchové postižení, a při vymezování kategorií hodnotíme kvantitu i kvalitu sluchového vjemu. Hledisko sociokulturní zohledňuje sebepochopení a sebepojetí neslyšících osob. Mnozí z nich odmítají být zařazováni mezi sluchově postižené, považují se za svébytnou jazykovou a kulturní menšinu, která užívá svůj vlastní znakový jazyk.

Představitelé této kulturní a jazykové menšiny se označují jako neslyšící s velkým „N“ – podle kulturní definice hluchoty. (Hrubý, 1997)

Ladd (2003 in Kosinová 2008, s. 12) řekl, že „*Termín kultura neslyšících vznikl v sedmdesátých letech dvacátého století, aby se ukázalo, že komunita neslyšících může existovat*“. Ke vzniku komunity neslyšících je zapotřebí tři základních rysů – hluchoty (převážná část komunity má narušenou schopnost slyšet), komunikace (probíhá v národním znakovém jazyce) a vzájemné podpory (komunity vznikají zejména při školách pro neslyšící a v klubech pro neslyšící) (Woll – Ladd, 2003 in Kosinová, 2008). Dle Hrubého (1999) z neslyšících dělá jazykovou a kulturní menšinu především existence znakového jazyka, shodné osudy, potíže a historie. „*Neslyšící jsou navíc jednou z nejsoudržnějších menšin vůbec, protože ji stmeluje velmi snadná vzájemná komunikace a naopak velmi nesnadná komunikace a tisíce každodenních nedorozumění s vnějším světem.*“ (Hrubý 1999, s. 48)

### **1.3 Klasifikace**

Kritérií, která určují dělení sluchových poruch, existuje velké množství, proto se setkáváme s nejednotností v oblasti klasifikace.

#### **1.3.1 Klasifikace sluchové vady dle lokalizace vzniku**

Rozlišujeme na dvě základní skupiny:

- periferní nedoslýchavost či hluchota
- centrální nedoslýchavost či hluchota

##### **Periferní nedoslýchavost**

Převodní nedoslýchavost nazývána také conductiva. Konduktivní se projevuje překážkou ve středouší, která zabraňuje stimulaci sluchových buněk zvukem. Takovou překážkou může být například zvětšená nosní mandle, která způsobuje poruchu ventilace středouší přes Eustachovu trubici, nebo ucpání zvukovodu nahromaděním ušního mazu, který ztuhne v pevnou mazovou zátku. Dále se může jednat o opakované záněty středního ucha, otosklerózu a další (Horáková, 2012).

Percepční nedoslýchavost (perceptiva, sensorineurální) diagnostikujeme při poškození vnitřního ucha, sluchových buněk či sluchového nervu. Lavička a Šlapák (2002 in Horáková, 2012, s. 13) rozlišují tyto percepční vady: „*kochleární - porucha přeměny zvuku v elektrický signál ve vnitřním uchu a retrokochleární - porucha vedení*

*zvukového signálu VIII. Hlavovým nervem a sluchovou dráhou v mozkovém kmeni.*“ Výskyt percepčních poruch je čtenější než převodních poruch, také jejich diagnostika a léčba je náročnější. (Horáková, 2012)

O smíšení nedoslýchavosti (mixta) mluvíme, pokud se při jejím vzniku kombinují příčiny způsobující poruchu převodní a percepční (Herdová, 2004 in Horáková, 2012)

### **Centrální nedoslýchavost či hluchota**

Podle Valvody (2007) jsou centrální poruchy obvykle spojeny s poškozením podkorového a korového systému sluchových drah. Můžeme říci, že osoba je schopna zaznamenávat některé zvuky, ovšem při stejné intenzitě neslyší mluvenou řeč. (Langer, 2013a)

### **1.3.2 Klasifikace dle velikosti sluchové ztráty**

Z pohledu kvantity slyšeného zvuku se setkáváme s různými stupni sluchových poruch. Tyto stupně posuzujeme dle ztráty v decibelech, které jsou měřeny pomocí audiometrie. (Horáková, 2012)

normální stav sluchu	0 dB – 20 dB
lehká nedoslýchavost	20 dB – 40 dB
středně těžká nedoslýchavost	40 dB – 60 dB
těžká nedoslýchavost	60 dB – 80 dB
velmi těžká nedoslýchavost	80 dB – 90 dB
hluchota komunikační (praktická)	90 dB a více
hluchota úplná (totální)	bez audiometrické odpovědi

Tab. 1: Posouzení výsledků audiometrie podle ztráty v decibelech pro vzdušné vedení v oblasti řečových frekvencí (Lejska in Horáková, 2012, s. 14)

Normálním sluchem rozumíme slyšení i nejslabších zvuků, kdy člověk rozumí i šeptané řeči, tikotu hodinek apod. Lehká až středně těžká nedoslýchavost způsobuje obtíže v oblasti rozumění a komunikaci zejména v hlučném prostředí, v případě hovoru více lidí najednou, šumu apod. Těžká až velmi těžká nedoslýchavost vyžaduje kompenzační pomůcky, bez nich bychom nezaznamenali téměř žádnou reakci na mluvenou řeč i hlasitější zvuky. Praktická hluchota přesahuje ztráty 90 dB, člověk tedy neslyší velmi silné zvuky (hluk motoru, sekačky na trávu apod.). (Horáková, 2012)

Jednou z nejznámějších škál sluchových poruch dle kvantity sluchové ztráty je klasifikace dle Světové zdravotnické organizace (WHO) z roku 1980 (Langer, 2013a). Původní anglické znění této klasifikace viz příloha 1. Klasifikace dle WHO se srovnáním s českou vyhláškou MPSV č. 284/1995 Sb. viz tabulka 2.

Langer (2013a, s. 22) říká, že: „Znalost stupně poruchy sluchu je důležitá zejména proto, že je jedním ze zásadních faktorů ovlivňující způsob komunikace, a tedy i důležitým aspektem určujícím sociální závažnost vyvolaného sluchového postižení.“

Stupeň sluchové ztráty	Velikost ztráty sluchu podle WHO	Názvy sluchových ztrát	Kategorie podle vyhlášky MPSV č. 284/1995 Sb.
1.	0 – 25 dB	normální sluch	
2.	26 – 40 dB	lehká ztráta sluchu lehká nedoslýchavost	lehká nedoslýchavost (již od 20 dB)
3.	41 – 55 dB	střední ztráta sluchu střední nedoslýchavost	středně těžká nedoslýchavost
4.	56 – 70 dB	středně těžká ztráta sluchu	těžká nedoslýchavost
5.	71 – 90 dB	těžká ztráta sluchu těžké postižení	praktická hluchota
6.	91 dB a více (body v audiogramu i nad 1 kHz)	velmi těžká sluchová ztráta	hluchota
7.	91 dB a více (v audiogramu žádné body nad 1 kHz)	velmi těžká sluchová ztráta	úplná hluchota

Tab. 2: Klasifikace sluchových vad podle Světové zdravotnické organizace (WHO)

Zdroj: Unie neslyšících Brno [online]. [cit. 2014-06-14]. Dostupné z: <http://www.pomuckyproneslysici.cz/informace/klasifikace-sluchovych-vad-podle-who.html>

### 1.3.3. Klasifikace sluchových vad dle doby vzniku

Obecně sluchové vady rozlišujeme na vady, jež vznikly v prenatálním, perinatálním nebo postnatálním stádiu života člověka. Ovšem ze speciálně pedagogického hlediska je vhodnější způsob členění poruch sluchu na prelingvální sluchové vady nebo postlingvální sluchové vady (Langer, 2013a).

#### Prelingvální sluchové vady

Tyto vady vznikly před ukončením vývoje jazyka a řeči. Tudíž neumožňují nebo alespoň omezují přirozené osvojení jazyka a následně lidské řeči. Podstatné je včas zahájit surdopedickou a logopedickou péčí, aby nedošlo ke ztrátě dosud získaných jazykových a řečových dovedností (pokud nějaké existují). „*Přirozeným komunikačním prostředkem osob s prelingvální poruchou nebo vadou sluchu těžšího stupně je tak příslušný národní znakový jazyk, protože jeho spontánní osvojení není vázáno na sluchové funkce.*“ (Langer, 2013a, s. 23)

#### Postlingvální sluchové vady

Jedinci s postlingválně získanou vadou sluchu mají ukončen základní vývoj jazyka a řeči. Nedojde tedy k jejich úplné ztrátě a je možné tyto získané řečové dovednosti nadále rozvíjet. Dochází však k artikulačním a prozodickým změnám v mluveném projevu, díky absenci zpětné sluchové kontroly, je tedy opět velmi důležité zahájit včasnou surdopedickou a logopedickou péčí (Langer, 2013a).

### 1.3.4 Další klasifikace sluchových poruch

Potměšil (2003) uvádí, že v roce 1988 proběhl kongres v Rotterdamu, kde vystoupil Y. Andersson s příspěvkem týkajícím se kategorizace osob se sluchovým postižením. Uvedl, že ve Švédsku jsou klasifikováni sluchově postižení do dvou kategorií:

- barndomsdova (zahrnuje osoby ohluchlé v dětství)
- vuxendova (osoby ohluchlé v dospělosti)

V anglické a americké literatuře Potměšil (2003) uvádí například tyto termíny: prelingvální hluchota, postlingvální hluchota, hluchota, nedoslýchavost, hluchota před vstupem do povolání, hluchota po vstupu do povolání, ohluchlý, vrozená hluchota,

získaná hluchota, sluchové postižení, sluchová nedostatečnost, sociální hluchota, audiologická hluchota, hluchý a němý, hluchoněmý, člověk se zbytky sluchu.

*„Někteří autoři uvádějí ještě další klasifikace sluchových poruch a kategorizace osob se sluchovým postižením, které vycházejí zejména z jejich specifických komunikačních, rehabilitačních a vzdělávacích potřeb.“ (Langer, 2013a, s. 24)*

Uvádíme tedy další kategorie osob se sluchovým postižením:

- Osoby neslyšící – nemohou vnímat mluvenou řeč ani s největším zesílením, jsou odkázáni na vizuální příjem informací. (Souralová, 2010)
- Osoby nedoslýchavé – slyšení je omezeno jen částečně, pohybuje se v rozmezí minimálních ztrát sluchu (okolí si nemusí této poruchy všimnout) až po těžkou nedoslýchavost (vhodná kompenzace elektroakustickými kompenzačními pomůckami). (Souralová, 2010)
- Osoby ohluchlé – k sluchovému postižení došlo až po dokončení vývoje řeči. Pokud byla řeč alespoň částečně rozvinutá, bude mít postižený jedinec mnohem menší problémy při komunikaci se slyšícími, současně je mnohdy velice obtížné pro ohluchlou osobu trénovat odezírání, případně se naučit znakový jazyk (Hrubý, 1997)
- Osoby s kochleárním implantátem – jedná se o přístroj voperovaný do hlemýžďe vnitřního ucha, který umožňuje vnímat zvuky. (Souralová, 2010)
- Osoby se sluchovou a další přidruženou vadou

Souralová (2010, s. 5) uvádí: *„Specifickou skupinou jsou slyšící děti neslyšících rodičů, pro něž se používá označení CODA – Children of deaf adult. Vyrůstají v prostředí mezi dvěma jazyky (mluveným a znakovým) a mnohdy i mezi dvěma kulturami.“*

## **1.4 Etiologie**

Zjištění příčiny ztráty sluchu je důležité zejména pro další diagnostiku osoby se sluchovým postižením. Také se od příčiny odvíjí léčba, prevence a vhodný způsob komunikace. Sluchové poruchy členíme na hereditární a postnatální.

### 1.4.1 Hereditární vady sluchu

Zděděná nedoslýchavost nebo hluchota má řadu příčin. Poškozen bývá ganglion spirale, nervus cochlearis a Cortiho orgán. Nedoslýchavost se může nadále zhoršovat až do úplného ohluchnutí. Zbytky sluchu jsou zachovány, vestibulární ústrojí je nadále dráždivé. (Novák, 1994 in Pipeková, 2006)

Geneticky podmíněné sluchové vady se označují jako hereditární zátěž v rodině. Rozumíme tím, že existuje přibližně 30 genů, které mohou mít vliv na vrozený stav sluchu. Hereditární sluchové vady jsou děděny autosomálně recesivně. Typickým znakem je, že oba rodiče slyší (Horáková in Pipeková, 2006). Nesyndromové dědičné vady se často objevují s náhodným výskytem a rozličnými genetickými příčinami, jedná se o tzv. mutaci genu connexin 26 (Langer, 2013a). Langer (2013a, s. 24) uvádí, že „*sluchová porucha může být jedním ze symptomů vícečetných poruch nebo anomálií (např. Waardenburgův syndrom, Pendredův syndrom, Alportův syndrom, Usherův syndrom, syndrom CHARGE aj.)*“.

Kongenitálně získané vady sluchu mohou nastat v prenatálním období, zde řadíme nemoci matky v průběhu těhotenství (toxoplazmóza, spalničky), RTG záření, a v perinatálním období, kdy může být příčinou nízká porodní hmotnost dítěte, protahovaný porod, Rh – inkompatibilita, asfyxie, poporodní žloutenka, vlásečnicové krvácení do labyrintu (Lejska, 2003).

### 1.4.2 Postnatální vady sluchu

Tyto vady sluchu byly získány buď před samotnou fixací řeči do 6. roku života dítěte nebo po fixaci řeči, tj. od 6. roku života dítěte a v průběhu jeho života. Při prelingválních získaných vadách sluchu se řeč nevyvíjí a dochází tak k rozpadu získaných řečových stereotypů. Řadíme sem:

- infekční choroby (virového charakteru – zánět mozkových blan, meningoencefalitida, příušnice, spalničky, spála, zarděnky atd.)
- traumata, úrazy hlavy, poškození mozku mechanického charakteru
- onkologická onemocnění, ozařování, chemoterapie
- při infekcích horních cest dýchacích
- hnisavé záněty středního ucha

Vady sluchu získané postlingválně zahrnují (Horáková in Pipeková, 2006)

- presbyakuzie – s přibývajícím věkem odumírají člověku sluchové buňky, které nelze nahradit. Starší člověk proto hůře slyší. Při narušené komunikační schopnosti člověka se tento jev stává patologickým.
- dlouhodobé působení hluku, jedná se o tzv. zvukové konzervy, které nenávratně poškozují sluchové buňky (jde o zvuky od 85 dB výše)
- poranění v oblasti hlavy a ucha
- toxiny, jedy (ototoxicita)



## 2 Komunikace osob se sluchovým postižením

V této kapitole se budeme zabývat nejprve obecně pojmem komunikace, jejími složkami a nakonec se zaměříme především na komunikaci dětí se sluchovým postižením.

### 2.1 Vymezení pojmu komunikace

Pro plnou existenci společnosti, i pro její samotný vznik je komunikace základním procesem, protože každá činnost je založena na přenosu významu, aby mohl být sdílen. Člověk je společenský tvor, který je schopen komunikovat s ostatními lidmi několika způsoby. Přestože komunikovat nebo také sdělovat a přijímat různé informace potřebuje téměř každá živá bytost, člověk se přeci jen liší. Spojujeme jej totiž se sociální komunikací (Klenková, 2006). Dvořák (2007, s. 102) pojem komunikace vymezuje takto: *„komunikace, communicatio – přenos různých informačních obsahů pomocí různých komunikačních systémů zejména prostřednictvím jazyka, výměna informací, sdělování a dorozumívání, realizuje se ve třech hlavních formách: mluvené, psané, ukazované.“*

S termínem „komunikace“ se setkáváme v mnoha různých vědních disciplínách, uvádíme alespoň některé z nich: pedagogika, psychologie, lingvistika, sociologie, etika, antropologie. Podle Vybírala (2000) nemá pojem „komunikace“ jednotnou definici. Mnohé z uváděných definic přesahují do jiných oborů, často se setkáváme s prolínáním či souvislostí s pojmy jako je: interakce, chování, reakce, aktivita. Přesná definice mezilidského komunikování, která by zahrнула všechny její aspekty, všechny roviny jejího významu a dopadu zřejmě není možná. Mezi aspekty komunikace je vhodné uvést alespoň kognitivní, filozofické, sociální, lingvistické, kulturní.

*„Komunikace znamená obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Komunikace významně ovlivňuje rozvoj osobnosti, je důležitá v mezilidských vztazích, je prostředkem vzájemných vztahů.“* (Klenková, 2006, s. 25)

Základem komunikace jsou následující čtyři stavební prvky, které se navzájem ovlivňují. Jedná se o komunikátora, což je osoba/zdroj sdělující informace, dále komunikant, který informace přijímá a případně na ně reaguje, samotná nová informace se nazývá komuniké a předpokladem pro úspěšnou výměnu informace je předem dohodnutý kód, tzv. komunikační kanál (Klenková, 2006).

Lechta (in Klenková, 2006, s. 26) uvádí, že *„komunikační schopnost patří k nejdůležitějším lidským schopnostem. Schopnost řečové komunikace je schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech formách.“*

## **2.2 Komunikace verbální a neverbální**

Přestože je mluvený, tedy verbální projev nejběžnější způsob komunikace, nemusí při dorozumívání hrát hlavní roli. Dokážeme se dorozumívát i jinými prostředky, nazývanými jako neverbální komunikace. V sociální komunikaci rozlišujeme: verbální komunikaci, neverbální komunikaci a komunikaci činem, která byla z historického hlediska zřejmě prvotní (Mareš, Křivohlavý in Klenková, 2006).

Do skupiny verbální, tedy slovní, komunikace spadají veškeré komunikační procesy, realizovány mluvenou, případně psanou formou. *„Verbální komunikace má velkou sociální relevanci – inteligence člověka se manifestuje zejména ve slově a písmu“* (Braun in Klenková, 2006, s. 29).

Socializace dítěte je založena na komunikaci. Čím více je člověk nakloněn jazykové výměně, tedy rozhovoru, diskuzi, slovní hádce, tím větší má možnost seberealizace a sociální komunikace. Vztahy jsou na sociálním kontaktu založeny především (Klenková, 2006; Potměšil, 2007a).

Podle Kohoutka (1998) můžeme sociální komunikaci definovat jako sdílení a přijímání významů a sociálního chování v sociálním chování a vztazích mezi lidmi. Sociální komunikace v sobě zahrnuje verbální i neverbální složku komunikace. Schopnost sociální interakce, kterou Dvořák (2007, s. 94) vysvětluje jako *„vzájemné působení dvou i více činitelů“*, získává jedinec již v prenatálním období vývoje (Kohoutek in Bytešnicková, 2012).

Neverbální, též mimoslovní, nonverbální, neslovní, komunikace zahrnuje veškeré dorozumívací prostředky neslovní podstaty. Jak uvádí Klenková (2006, s. 29): *„je fylogeneticky i ontogeneticky starší, má vysokou výpovědní hodnotu a srozumitelnost.“* Neverbální komunikací navozujeme mezilidské vztahy. Zahrnuje širokou oblast toho, co signalizujeme beze slov, tedy používání gest, pohybů hlavou, pohybů těla, postojem, mimikou obličeje, očním kontaktem, prostorovými pozicemi, kontaktování dotykem, atd. Rozlišujeme vokální nebo paralingvistické fenomény, ty zahrnují kvalitu hlasu a způsob mluvení (hlasové a řečové prostředky jsou vytvořeny)

a nonvokální nebo extralingvistické fenomény, kde řadíme mimiku, gestiku, haptiku, držení těla a zrakový kontakt, tzn., že nejsou závislé na řeči a hlasu (Klenková, 2006). Neverbálním signálům lehce porozumíme, většina „znaků“ představuje ikonické znaky či symboly. Porozumění je ovšem podmíněno kulturou a prostředím. Nezasvěcený pozorovatel z vnější strany ho nemusí pochopit. Základním a významným rozdílem těchto dvou způsobů komunikace je ten, že „*verbální komunikace ve své ústní podobě je vždy doprovázena neverbální komunikací (je uplatňována v různé míře a závisí na mnoha subjektivních i objektivních faktorech), neverbální komunikace se může uskutečňovat samostatně, tj. bez verbální komunikace, kterou v tom okamžiku supluje (a to jak při náhradní, tak i při přirozené neverbální komunikaci)*“ (Klenková, 2006, s. 31).

### **2.3 Možnosti komunikace dětí se sluchovým postižením**

Obousměrná komunikace je důležitá v péči o dítě, zejména pro jeho správnou výchovu a vzdělání. Osoby s těžkým sluchovým postižením se vyjadřují jednoznačně, přímě, bez zbytečného vysvětlování. Často se jejich projev zdá být s negativním zabarvením, avšak je to dáno pouze jejich sluchovým postižením a tedy i omezením v oblasti mezilidské komunikace. Dětem, u nichž došlo ke ztrátě sluchu prelingválně, bývá diagnostikováno narušení přirozeného vývoje řeči. Komunikace neslyšících probíhá na intrakulturní úrovni nebo interkulturní úrovni. Intrakulturou myslíme dorozumívání se ve skupině neslyšících, tedy komunikaci mezi nejméně dvěma osobami se sluchovým postižením. Komunikace osoby se sluchovým postižením s osobou, jejíž sluch je v pořádku, se pak nazývá interkulturní úroveň komunikace.

Každá osoba je individuální a svébytná, proto mnozí autoři považují za chybné v dřívější péči o děti s postižením sluchu upřednostňovat pouze jeden univerzální způsob komunikace. Dnešním trendem je nevyhnutelně nabídnout dítěti (a jeho rodině) „*otevřený systém diferencovaných edukačních a rehabilitačních možností*“ (Mukšnáblová, 2014, s. 51). V současné době používáme nástroj komunikačních systémů: systém orální komunikace, simultánní komunikace, totální komunikace a bilingvální komunikace. Volbu komunikačního systému provádějí především rodiče dítěte se sluchovým postižením neboli zákonní zástupci. Předpokladem je doporučení odborníků ze speciálně pedagogického centra, středisek rané péče, učitelů žáků se sluchovým postižením. Není třeba zmiňovat, že správná volba komunikačního systému

má zásadní vliv na budoucí život dítěte (Muknišnáblová, 2014; Langer, 2013a; Potměšil, 2007b).

Langer (2013a, s. 45) rozlišuje podle formy existence tyto komunikační systémy verbální povahy:

1. Orální komunikační systémy:

- mluvená řeč
- čtení a psaní
- odezírání

2. Vizualně – motorické komunikační systémy:

- prstové abecedy
- umělé znakové systémy
- znakový jazyk

### **2.3.1 Orální komunikační systémy**

Systém orální komunikace se snaží zrakem a hmatem vytvořit mluvenou – orální řeč. Orální komunikace je ve zvukové i psané formě základním a nejdůležitějším prostředkem komunikace získávání informací, kdy je nezbytným předpokladem existence dostatečné komunikační a jazykové kompetence. Obsahem celého souboru jazykové a komunikační kompetence jsou především:

- jazykové znalosti (gramatika a lexikální zásoba daného jazyka)
- věcné znalosti (encyklopedické)
- interakční znalosti (znalost komunikačních norem, globálních textových struktur a metakomunikačních schopností)
- strategické znalosti (schopnost vybírat a použít vhodné jazykové prostředky)
- speciální znalosti (Hoffmanová in Langer, 2013a)

(Langer, 2013a, s. 45)

Krahulcová (2002 in Bytešníková, Horáková, Klenková, 2007, s. 103) „*považuje orální mluvenou řeč za velmi účinnou komunikační formu z hlediska stimulace pojmotvorného procesu, tvorby slovních forem jazyka a zvládnutí psané podoby mateřského jazyka. Rozvoj dovedností [...] musí být ale diferencován podle příčin, velikosti sluchových ztrát i schopností dítěte*“.

Od Milánského kongresu učitelů neslyšících v roce 1880 se až do 60. let 20. století v Evropě požívala téměř výhradně orální metoda vzdělávání neslyšících. V orální metodě jde pouze o to, aby se jedinec naučil mluvené řeči. A vše je tomuto cíli obětováno – tedy naučit dítě mluvit (Hrubý, 1999).

### **Mluvená řeč**

Vývoj mluvené řeči u dětí se sluchovým postižením obvykle do jisté míry opožděný. Vlivem typu a velikosti sluchového postižení je opoždění vývoje řeči variabilní. U nedoslýchavých dětí může jít o opožděný vývoj řeči, při ztrátě sluchu do určitého věku pak jde o přerušovaný vývoj řeči a u těžce sluchově postižených jedinců může jít o omezený vývoj řeči. Logopedická péče o děti se sluchovým postižením je základním přístupem ke vzdělávání orálního systému komunikace (Langer, 2013a).

### **Čtení a psaní**

V celé lidské společnosti jde o druhý nejrozšířenější způsob komunikace (Klenková, 2007). Přestože čtení a psaní není přímo odkázáno na využívání sluchu, důsledkem sluchového postižení mají tyto osoby omezenou funkční gramotnost (Langer, 2013a).

### **Odezírání**

Schopnost odezírat je někdy brána jako talent nebo dar, který můžeme tréninkem úspěšně rozvíjet. Mluvíme o primárním odezírání, lexikálním odezírání, integrálním odezíráním (Janotová, 1999; Hrubý 1999). Ve většině orálních komunikačních systémů je odezírání velmi důležitou schopností, bez níž by výchova, vzdělání ani samotná komunikace nebyla možná (Krahulcová, 2002).

Individuální logopedická péče má na základě speciálních metod založených na zrakovém a hmatovém vnímání za úkol co nejvyšší možný rozvoj srozumitelného projevu. V rámci orálního přístupu můžeme rozlišit:

- a) Metody unisenzorické (čistě orální) - využívají pouze sluch a zrak;
- b) Metody multisenzorické - využívají nejen sluch a zrak, ale také odezírání, psaný jazyk (čtení, psaní), v některých případech prstové abecedy (Hrubý, 1997)

Mezi další pomocné systémy při orální metodě podle Strnadové (2002) patří:

a) Cued speech (náznaková mluva) - standardní systém 12 poloh ruky naznačujících různé skupiny hlásek, používá se jedna ruka;

b) fonemické posunky - u nás používají někteří logopedové podobnou pomůcku ke znázornění hlásek, není ale vytvořen standardní systém

c) prstová abeceda (daktylotika) - využití jednoruční abecedy, na rozdíl od fonemických posunků není daktylotika znázorněním zvukové, ale psané podoby hlásek

Rozdělení a vůbec celý systém orální komunikační metody je velice členitý, každý autor se na něj dívá z jiného úhlu. Uvádím proto také orální komunikační systém z pohledu autorky M. Muknšnáblové. Dítě sleduje mluvčího očima a hmatá na jeho ústa a krk, vnímá změny při jednotlivých hláskách hmatem. Pro dovysvětlení se používá prstová abeceda, znakový jazyk a písmo, v případě malých dětí předškolního věku lze použít kresbu, fotografii nebo reálný předmět. Naučená artikulace lze dále využít pro daktylogii. Výhodou této komunikace je možnost dorozumění s širokou veřejností, nebo s velkou skupinou lidí. Jedinec ovládající orální komunikaci má pak mnohem větší možnosti v oblastech vzdělávání a využití psaného jazyka, přesto tato metoda není vhodná pro všechny (Muknšnáblová, 2014).

*„V současnosti rozlišujeme orální komunikační systémy: čistě orální monolingvální systémy, orální systémy doplněné vizuálně-motorickými markery slovní podstaty a orální systémy permanentně doplňované vizuálně-motorickými znaky (markery) neslovního typu, nejčastěji označované jako bimodální.“* (Muknšnáblová, 2014, s. 52).

Čistě orální monolingvální systémy jsou pomalejší a nejsou zcela dostatečné, protože dítě nevyužívá zrakového vjemu. Je tedy vhodné je aplikovat pouze u nedoslýchavých dětí s fonemickým sluchem. *„Systémy jsou často doplněné jednoruční, obouruční nebo smíšenou prstovou abecedou, psanou podobou jazyka, pomocnými artikulačními znaky či náznakovou řečí – Cued Speech.“* (Muknšnáblová, 2014, s. 52). Cued Speech můžeme přeložit jako naznačenou mluvu. Byl vypracován v roce 1966 R. O. Cornettem. Jeho podstata spočívá v tom, že v okolí mluvidel používáme symboly rukou, které znamenají určitou slabiku. Těchto pozic rukou je celkem dvanáct. Při Cued Speech se využívá jedné ruky, hřbet ruky je obrácen k posluchači. Vizually dobře rozlišitelné souhlásky mají obdobnou manuální nápovědu, kdežto souhlásky, které jsou si podobné, využívají odlišné nápovědy rukou. Rozlišuje se

postavení prstů u hrtanu, brady, úst a vedle obličeje (Krahulcová, 2002; Mukšnáblová, 2014; Langer, 2013a). „Protože fonemické znaky identifikují pouze skupiny hlásek, které jsou vizuálně kontrastní, není možné je dešifrovat samostatně bez současné artikulace.“ (Langer, 2013a).

Mund – hand systém (překlad ústa-ruka) je využíván v německých a severských zemích, byl vytvořen dánským ředitelem ústavu pro neslyšící G. Forchhammerem. Je též nazýván termíny: Forchhammerova metoda a systém Mouth – Hand. Zde prsty naznačují tu činnost mluvidel, která jsou pro náš zrak nepostřehnutelná. „Např. činnost hlasivek je znázorňována ohnutým zápěstím, oddálení nebo naopak přiblížení ruky k hrudníku naznačuje otevření nebo uzavření hlasové štěrbin, o poloze jazyka informuje zvednutí prstů atd.“ (Mukšnáblová, 2014, s. 52). Těchto specifických tvarů a pohybů ruky je celkem patnáct (Langer, 2013a; Mukšnáblová, 2014).

Další pomocnou technikou je tzv. choreografie (jiní odborníci uvádějí termín chirografie). V překladu znamená ruka-píše. Autorem je polský učitel neslyšících B. Szcapanokowski, který jej vytvořil rozpracováním a zjednodušením systému Cued Speech. Využívá osmi prstových poloh a čtyř lokací, které odpovídají osmi skupinám souhlásek a čtyřem párům samohlásek. Také znázorňuje slabiku - neutrální prstovou polohou. Poloha prstů se znázorňuje ve vztahu k obličeji.

### **2.3.2 Vizuelně – motorické komunikační systémy**

Vizuelně – motorické komunikační systémy využívané v komunikaci, výchově i vzdělávání rozlišujeme do dvou skupin, dle jejich přirozenosti. První skupinou jsou tedy přirozené jazykové systémy, jež mají svůj původ, určitou historii, skupinu uživatelů a svá pravidla. Patří sem především národní znakové jazyky osob se sluchovým postižením. Druhou skupinou jsou pak uměle vytvořené systémy, jež vycházejí z majoritně používaného jazyka (u nás českého jazyka). Do této skupiny řadíme například prstové abecedy, manuálně kódované mluvené jazyky a Gestuno (Langer, 2013a). Gestuno je nadnárodní znakový systém určen pro tlumočení oficiálních textů.

#### **Znakový jazyk**

Český znakový jazyk je přirozeným jazykem pro osoby se sluchovým postižením. Zákon o znakové řeči č. 155/1998 Sb. byl schválen Poslaneckou sněmovnou 21. 5. 1998. Jeho novelizace proběhla v roce 2008, jedná se o zákon č.384/2008 Sb. Zákon

o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob (Muknšnáblová, 2014). Muknšnáblová (2014, s. 60) shrnuje: „Znakový jazyk je tedy považován za základní a plnohodnotný dorozumívací prostředek“

Český znakový jazyk vykazuje základní atributy jazyka: znakovost, systémovost, členění, produktivitu, svébytnost historický rozměr, lingvistickou a gramatickou ustálenost.

„Český znakový jazyk je základním komunikačním systémem těch neslyšících osob v České Republice, které jej samy považují za hlavní formu své komunikace. Český znakový jazyk je přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohybem, mimikou, pozicemi hlavy a horní částí trupu. Český znakový jazyk má základní atributy jazyka, tj. znakovost, systémovost, dvojí členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr a je ustálen po stránce lexikální i gramatické“. (Zdroj: Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. [online]. © 2004 [citováno 5. 6. 2014]. Dostupné z WWW: <http://ruce.cz/clanky/506-zakon-o-komunikacnich-systemech-neslysicich-a-hluchoslepych-osob>)

## Znakovaný jazyk

Znakovaný jazyk, u nás znakovaná čeština, spadá do uměle vytvořených znakových systémů. Z lingvistického hlediska není znakovaná čeština přirozeným jazykem. Byla sestavena slyšícími lidmi, za účelem potřeby komunikace s lidmi se sluchovým postižením. Věta artikulovaná ve znakované češtině má gramatickou předlohu dle českého jazyka. „Znakovaná čeština je tedy tzv. pidginem – kombinací dvou na sobě nezávislých jazykových systémů“ (Langer, 2013a, s. 57).

Podle Růžičkové (1997) se znakovaná čeština většinou používá při úředním styku a při tlumočení odborných textů, někdy je možné ji spatřit při tlumočení televizních pořadů.

V zákoně č. 384/2008 Sb. je definován takto: „Znakovaná čeština využívá gramatické prostředky češtiny, která je současně hlasitě nebo bezhlasně artikulována. Spolu s jednotlivými českými slovy jsou pohybem a postavením rukou ukazovány odpovídající znaky českého znakovaného jazyka“ (Zdroj: Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. [online]. © 2004 [citováno 5. 6. 2014]. Dostupné z WWW: <http://ruce.cz/clanky/506-zakon-o-komunikacnich-systemech-neslysicich-a-hluchoslepych-osob>).



## **Prstové abecedy**

Také jsou nazývány jako daktylní abecedy, manuální abecedy, daktyl apod. Řadíme je mezi uměle vytvořené znakové kódy. „*Obecně jsou založeny na vizualizaci hlásek jako elementárních zvukových segmentů řeči*“ (Langer, 2013a, s. 58)

Prstová abeceda pomocí různých poloh a postavení prstů jedné či obou rukou představuje písmena mluveného jazyka. Používá se jako doplňková metoda, například při užívání nových pojmů, cizích slov. „*Zákon 155/1998 Sb. ji uznává za oficiální komunikační prostředek k výuce neslyšících*“ Neslyšící děti se ji mohou naučit velmi rychle a taktéž slyšící osoby. (Mukšnáblová, 2014, s. 54)

Prstovou abecedu dělíme na:

- **jednoruční** - je rychlejší, ale méně srozumitelná, používá se především při práci s malými dětmi, je podobná pomocným artikulačním znakům. Používá se také při nácvičce čtení (znaky jednoruční abecedy viz příloha 2)
- **obouruční** - je srozumitelnější i pro slyšící populaci, ovšem pomalejší. Využívají ji především dospělí, používá se také u českého znakového jazyka při hláskování slova, u kterého chybí znak (znaky obouruční abecedy viz příloha 3) (Langer, 2013a; Hrubý 1997; Krahulcová, 2002).

### **2.3.2 Komunikační přístupy v rámci vzdělávání žáků se sluchovým postižením**

Díky různorodosti sluchových vad rozdělujeme osoby se sluchovým postižením do několika skupin s charakteristickými těžkostmi při komunikaci. Komunikace patří k nejdůležitějším prvkům výchovy a vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením, je na ni proto kladen největší důraz. K podpoře komunikace jedinců, tedy i dětí se sluchovým postižením slouží různé kompenzační pomůcky a různé formy komunikace. Jedincům se sluchovým postižením zajišťuje právo na komunikaci a vzdělávání v jim zvolené formě zákon 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. Mezi nejvýznamnější směry v oblasti různých vzdělávacích metod žáků se sluchovým postižením patří orální metoda (popsána výše), totální komunikace, bilingvální přístup, simultánní komunikace (Hricová, 2011; Krahulcová, 2002).

## **Simultánní komunikace**

Krahulcová (2002) uvádí systém simultánní komunikace, pokud se používá většinového jazyka (národního) jisté oblasti (státu). Zároveň se však používá dalších komunikačních forem jako doplňujících prvků, jejichž úkolem je zpřesňovat výpověď, nejčastěji jde o vizuálně-motorické komunikační systémy. *„Simultánní komunikační systém reprezentuje pokus o vyrovnání orální a vizuálně motorické jazykové komunikační produkce“* (Krahulcová, 2002, s. 33).

## **Totální komunikace**

Vychází z předpokladů, že ne schopnost mluvy, nýbrž schopnost myšlení dělá člověka člověkem. Jean Piaget (švýcarský psycholog) dokázal, že myšlení není závislé na slovech. Zastánci totální komunikace vychází z předpokladu, že je nezbytné, aby si dítě do zhruba šesti let osvojilo jakýkoliv jazyk, ať už mluvený nebo znakový. Pokud tomu tak nebude, dítě je poznamenáno v oblasti sociální a emoční. Dále se naruší schopnost chápat syntax. Zároveň však nesmí dojít k drilu a nucenému osvojování si jazyka, především musíme dbát na osobnost dítěte (Hrubý in Hricová, 2011). Všechny formy komunikace (orální, vizuálně-motorickou komunikační dovednost), pokud se využívají, současně dávají dohromady totální komunikaci (Hricová, 2011)

Definovat totální komunikaci můžeme takto: *„Totální komunikace je spíše filosofií či náhledem na způsob vzdělávání žáků a studentů s vadami sluchu. Podle této filosofie by pedagogové měli při komunikaci se svými žáky a při jejich vzdělávání využívat všechny dostupné komunikační prostředky, a to podle individuálních potřeb konkrétního dítěte, zjištěných na základě důkladné diagnostiky. Mezi používané prostředky patří znakový jazyk, mluvený jazyk, psaný jazyk, prstová abeceda, pantomima apod.“* (Komorná, 2008a, s. 18)

### **Bilingvální přístup**

Je téměř shodný s prvky totální komunikace až na výjimku, kterou je *„důraz totální komunikace na použití znakových národních jazyků“* (Hricová, 2011, s. 39). Bilingvismus (dvojjazyčnost) vychází z předpokladu, že osoba se sluchovým postižením si vždy bude pohybovat ve společnosti dvou rozdílných světů, a to ve světě slyšících a ve světě neslyšících. A v obou těchto „světech“ se bude muset dorozumět na co nejvyšší úrovni. (Hricová, 2011; Hrubý 1997)

### **3 Výchova a vzdělávání žáků se sluchovým postižením**

V této kapitole se budeme zabývat legislativou spojenou se vzděláváním žáků se sluchovým postižením, systémy používaným při výchovné a vzdělávací péči o tyto žáky se zaměřením především na integrované vzdělávání žáků, a nakonec vzdělávacími přístupy k žákům se sluchovým postižením.

#### **3.1 Legislativní rámec pro vzdělávání žáků se sluchovým postižením**

Vzdělávání v České republice upravuje školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – po úpravě pozdějších předpisů v úplném znění ze dne 2. září 2008. V březnu roku 2009 vstoupil v platnost zákon č.49/2009 Sb. V rámci paragrafu 16 školského zákona je charakterizováno vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Hricová (2011, s. 43) dále uvádí: „*Vzdělávání je podle školského zákona založeno mimo jiné na zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce a na zásadách rovného přístupu bez jakékoli diskriminace*“.

Dítětem, žákem či studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je myšlena osoba se zdravotním postižením či zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. Mezi osoby se zdravotním postižením řadíme jedince s mentálním, tělesným, zrakovým či sluchovým postižením, s narušenou komunikační schopností, se souběžným postižením více vadami, autismem, specifickými poruchami učení či chování.

Dětem, žákům a studentům, kteří se nemohou dorozumívat mluvenou řečí, má být zajištěno vzdělávání prostřednictvím náhradních způsobů komunikace. Dětem, žákům a studentům, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, se má zajistit právo na bezplatné vzdělávání s využitím znakového jazyka a dalších komunikačních systémů. Mohou být zřizovány školy, třídy, oddělení či skupiny s upraveným vzdělávacím programem.

Od roku 2005 platí dvě vyhlášky, které jsou podstatné z hlediska speciálních vzdělávacích potřeb u dětí, žáků a studentů. Jde o vyhlášku č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, a vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Dalšími důležitými dokumenty pro školní kurikulum určují vzdělávací standarty:

- Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice z roku 2001
- Rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé stupně vzdělávání
- Školní vzdělávací program

(Hricová, 2011; Bartoňová, Vítková, 2007)

### **3.2 Systém výchovně–vzdělávací péče o žáky a studenty se sluchovým postižením**

Cílem komplexní péče o sluchově postižené je maximálně možný rozvoj všech stránek osobnosti jedinců se sluchovým postižením a jejich co nejsnazší socializace. V České republice je soustava specializovaných škol a školských zařízení pro sluchově postižené žáky (Langer, 2013a).

Preprimární stupeň vzdělávání zabezpečuje středisko rané péče, speciálně pedagogická centra a mateřské školy

Primární vzdělávání zajišťují základní školy pro sluchově postižené. Povinná školní docházka je devítiletá, může být prodloužena o přípravný ročník. Počet žáků v jedné třídě je omezen na minimálně čtyři a maximálně dvanáct žáků. V současné době máme v České republice třináct základních škol pro sluchově postižené:

- Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené – Plzeň
- Mateřská škola, Základní škola a Střední škola pro sluchově postižené České Budějovice
- Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Fakultní škola Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy (Praha – Radlice, Výmolova)
- Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené Holečkova (Praha – Smíchov)
- Gymnázium, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Ječná 27, Praha (Praha – Nové město)
- Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Liberec
- Střední škola, Základní škola a Mateřská škola, Hradec Králové, Štefánkova 549
- Mateřská škola a Základní škola, Brno, Novoměstská 21
- Mateřská škola a Základní škola, Kyjov, Školní 3208

- Mateřská škola, Základní škola a Dětský domov, Ivančice, Široká 42
- Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené, Kosmonautů 4, Olomouc
- Základní škola pro sluchově postižené a Mateřská škola pro sluchově postižené, Ostrava – Poruba
- Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí

(Hricová, 2011; Langer, 2013a)

V sekundárním vzdělávání mohou studenti pokračovat na některé ze středních škol. Jedná se o praktické školy, učiliště, odborná učiliště, střední odborná učiliště, střední odborné školy a gymnázium (Langer, 2013a).

Vysokoškolské vzdělání (terciární vzdělání) nabízí dva studijní programy, které jsou určeny především studentům se sluchovým postižením:

- bakalářský a navazující magisterský obor „čeština v komunikaci neslyšících“ na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze
- bakalářský obor „výchovná dramatika neslyšících“ na JAMU v Brně

(Langer, 2013a, s. 70)

Dalším možným způsobem vzdělávání žáků se sluchovým postižením je formou integrace.

### **3.2.1 Integrované vzdělávání žáků a studentů se sluchovým postižením**

Vyhláška č. 73/2003 definuje formy integrace. Jedná se o integraci individuální formou a skupinovou formou. Individuální vzdělávání formou integrace žáků se sluchovým postižením se provádí v běžné mateřské škole, základní, střední, nebo také vyšší odborné, či vysoké škole a ve speciální škole, která je zřízená pro žáky s jiným typem postižení (Komorná, 2008).

Podle Hudákové (in Komorná, 2008, s. 43) jsou různé formy integrovaného vzdělávání, např.:

- dítě s vadou sluchu má totožný rozvrh s rozvrhem ostatních dětí
- dítě má stejný rozvrh, ale na některé (případně na všechny) předměty má asistenta a/nebo tlumočnicka
- na některé předměty chodí k jinému (specializovanému) učiteli na individuální výuku

- v rámci některých předmětů chodí na výuku speciálně připravenou pro skupinu dětí s vadou sluchu z různých tříd
- dítě má navíc v rozvrhu speciální předměty: znakový jazyk, kulturu neslyšících, rytmickou a pohybovou výchovu nebo logopedii

Pokud se jedná o skupinovou integraci, jsou žáci vzděláváni ve speciální třídě při běžné škole. V určitých předmětech mohou být vzděláváni společně se slyšícími spolužáky. Okrouhlíková a Hudáková (2005 in Komorná 2008, s. 44) uvádí, že v současnosti takové studijní skupiny či speciální třídy pro děti s vadou sluchu neexistují, i přesto, že jejich největší výhodou je, že mohou vznikat v podstatě kdekoliv, jejich vznik často iniciují rodiče dětí se sluchovým postižením, kteří nechtějí posílat své děti do specializovaných škol (často z důvodu velké vzdálenosti a nutnosti umístit dítě do škol internátních i ve velmi nízkém věku). Michalík a Růžička, pak provedli šetření, z něž vyplynulo, že: „v roce 2002 bylo v České republice při běžných školách celkem 8 tříd pro žáky s vadami sluchu“ (Komorná, 2008b, s. 44).

Integrovanému žáku je přidělen individuální vzdělávací plán, který slouží všem těm, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. „*Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějící reedukaci, vedením školy, žákem a jeho rodiči, pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra*“ (Zelinková, 2003, s. 220).

Rodiče dětí s vadami sluchu zohledňují několik důvodů proč dát své dítě do běžné školy, tedy integrovat ho. Nejčastěji je rozhodující vzdálenost speciální školy, proto by dítě muselo dojíždět do vzdálenějších míst. S tím je spojena i nutnost navštěvovat internátní školu, a to i v případě, že se jedná o dítě mladšího školního věku. Díky tomu, by dítě se sluchovým postižením mohlo být vyčleněno ze sociálních vazeb s vrstevníky v místě bydliště dítěte. Pro rodiče dítěte se sluchovým postižením, kteří jsou sami slyšící, je těžké zvyknout si na to, že dítě se svým způsobem dostane do uzavřené skupiny neslyšících osob a ztrácí tak kontakt se širším okolím. Veřejnost se domnívá, že informace, které získá žáka speciální školy je výrazně nižší než v běžné škole (Komorná, 2008b).

Předpokladem pro úspěšnou integraci žáka s vadou sluchu je splnění vhodných podmínek na straně žáka i na straně školy, kam má být dítě integrováno. „*Záleží především na přístupu učitelů, kteří vyučují ve třídě, v níž se žák s vadou sluchu vzdělává*“ (Komorná, 2008b, s. 46).

Předpoklady úspěšné integrace z hlediska integrujícího školního zařízení:

- učitelé by měli k žákovi s vadou sluchu přistupovat stejně jako k ostatním žákům (tedy ostatním žákům vysvětlit, proč uplatňuje pedagog speciální přístup, předejde se tak pocitu nadržování u ostatních žáků)
- neustálý kontakt se všemi osobami, jež jsou zainteresováni do vzdělávání žáka se sluchovým postižením
- intenzivní komunikace s rodiči
- menší počet žáků ve třídě, pokud to situace dovolí
- využívání technických pomůcek, které žákovi usnadní vnímání daného tématu
- minimalizace všech rušivých zvuků (šum ve třídě, koberce, vrzání židlí)
- správný zasedací pořádek, tak aby měl žák co nejlepší rozhled do třídy
- žák se sluchovým postižením by měl mít možnost otáčet se v lavici na ostatní mluvící žáky
- pedagog nesmí mít světlo v zádech
- pedagog by si neměl zakrývat obličej, sklánět se k žákovi, chodit při výkladu po třídě a otáčet se k žákovi s vadou sluchu zády, zejména při psaní na tabuli
- učitel by měl mít klidný, srozumitelný mluvený projev a výraznou artikulaci
- vizualizace toho, co se probírá, psaní na tabuli, při změně činnosti je nutné žáka se sluchovým postižením upozornit na to, co se bude dít
- pomocí otázek by se měl učitel neustále přesvědčovat, zda žák rozumí

Předpoklady úspěšné integrace z hlediska potenciálně integrovaného žáka:

- školní zralost a připravenost dítěte na školu
- vstup do školy by měl být podmíněn docházkou do předškolního zařízení, kde je brán zřetel na reedukaci sluchu, rozvoj vnímání a mluvené řeči
- schopnost samostatně využívat sluchadlo, nebo jiné technické pomůcky, které dítěti usnadní vnímání mluveného projevu
- je vhodné, aby byl žák dostatečně vnímavý, sebevědomý, schopný se rychle zorientovat, měl by dokázat navazovat kontakty se slyšícími spolužáky a učiteli a také by měl být emočně a sociálně vyzrálý.

(Komorná 2008; Pulda 2000; Potměšil, 2007)

Integrace se i přes splnění většiny těchto předpokladů nemusí vydařit. Problémy vyplývají především z nefunkční komunikace mezi žákem s vadou sluchu a jeho pedagogy a spolužáky (Komorná, 2008b).

### **3.3 Přístupy k výchově a vzdělávání žáků a studentů se sluchovým postižením**

Řada odborníků se shoduje na tom, že v podstatě můžeme hovořit o dvou základních přístupech (Komorná, 2008b).

- přístup monolingvální (monokulturní)
- přístup bilingvální (bikulturní)

#### **3.3.1 Přístup monolingvální**

Přístup monolingvální, založený na principu mateřského jazyka dětí, vychází z toho, že mateřským jazykem dětí se sluchovým postižením je mluvený jazyk slyšící společnosti, ve které žijí. Předpokladem pro tento přístup je socializace a přizpůsobení se většinové společnosti. Často se jedná o děti slyšících rodičů, pro něž je přirozené, aby jejich dítě komunikovalo stejným jazykem jako oni samotní. Cílem je co nejvyšší možné začlenění do společnosti slyšící společnosti (Komorná, 2008b; Pulda 2002). Předpokládá se, že *„děti budou schopny mluvený jazyk využívat jednak jako jazyk myšlení, jednak jako oporu pro rozvíjení gramotnosti a pro přístup k dalším oblastem vzdělání“* (Watsonová in Komorná, 2008, s. 18)

Vyučovací metoda uplatňovaná v rámci monolingválního přístupu je označována jako metoda orální. Avšak nejde pouze o tuto jedinou metodu. Byly vyvinuty různé varianty v rámci orálního přístupu. Jmenujme alespoň metody unisenzorické (čistě orální) a metody multisenzorické (Hrubý, 1999). Více viz kapitola 2.3.1 Orální komunikační systémy.

#### **3.3.2 Přístup bilingvální**

Vychází především z respektování kulturních a jazykových specifik komunity neslyšících. Mateřským jazykem neslyšících je znakový jazyk. Je to tedy jazyk, který si dítě může osvojit přirozenou cestou. Jazyk většinové společnosti si dítě osvojuje jako druhý jazyk. Stejně tak je pro děti, u nichž se jedná o bilingvální přístup přirozená kultura neslyšících a až následně se seznamuje s kulturou většinové společnosti. Můžeme zde hovořit o tom, že dítě se stává bikulturní.

Vyučovací metoda je pak založena na užívání dvou jazyků, které existují ve dvou modech: *„jazyk znakový je jazykem vizuálně-motorickým, jazyk mluvený audio-orálním“* (Komorná, 2008b, s. 19).



Pickersgill (in Komorná, 2008b, s. 19) uvádí několik argumentů, které mluví pro zavádění bilingválně-bikulturních programů ve vzdělávání:

- znepokojení nad neuspokojivými výsledky absolventů škol s orálními programy
- relativní úspěch neslyšících dětí neslyšících rodičů
- znakové jazyky jsou brány za plnohodnotné
- problémy spojené s užíváním manuálně kódovaných mluvených jazyků ve výuce
- žáci ve Skandinávii dosahují vyšší úrovně ve znakově bilingválních programech

Vedle těchto dvou přístupů stojí přístup zvaný totální komunikace. Totální komunikace je spíše filozofií, kdy by měli pedagogové při komunikaci a vzdělávání sluchově postižených žáků využívat všechny dostupné komunikační prostředky, zohledněné dle individuálních potřeb dítěte (Potměšil, 2003).

## Praktická část

### 4 Analýza pedagogických přístupů učitelů žáků se sluchovým postižením

#### 4.1 Cíle výzkumného šetření, stanovení výzkumných otázek

Hlavním cílem výzkumu bylo pozorování pedagogického přístupu učitelů k žákům se sluchovým postižením na základních školách. Vybrali jsme tři základní školy pro žáky se sluchovým postižením a poprosili vyučující, zda by bylo možné pozorovat jejich práci v hodinách. Dále jsme navštívili pět běžných základních škol, kde byl žák se sluchovým postižením vzděláván formou integrace.

Prvním cílem výzkumu je vymezit specifické prvky a zásady důležité při výuce u učitele žáka se sluchovým postižením, a tím vytvořit základní metodické pokyny pro učitele žáků se sluchovým postižením. Na základě hodnocení těchto prvků je cílem výzkumu pozorovat a analyzovat pedagogické přístupy jednotlivých učitelů k žákům se sluchovým postižením, čímž vznikne zhodnocení jednotlivých přístupů. Dalším cílem je vzájemně porovnat pedagogické přístupy učitelů na základní škole pro neslyšící žáky a učitele v běžné základní škole, kde je takový žák vzděláván formou integrace.

Výzkum by měl svým vyhodnocením zodpovědět základní výzkumnou otázku, „jsou-li pedagogické přístupy učitelů žáků v běžných školách, kde je žák se sluchovým postižením vzděláván integrací, stejně vyhovující jako u učitelů ve školách pro sluchově postižené?“.

#### 4.2 Metodologie

Praktická část mé diplomové práce je založena na kvalitativním výzkumu, prováděném formou pozorování. *„Kvalitativní přístup je v psychologických vědách přístupem využívajících principů jedinečnosti a neopakovatelnosti, kontextuálnosti, procesuálnosti a dynamiky a v jeho rámci cíleně pracujeme s reflexivní povahou jakéhokoli psychologického zkoumání. Pro popis, analýzu a interpretaci nekvantifikovatelných či kvantifikovatelných vlastností zkoumaných psychologických fenoménů naší vnitřní a vnější reality využívá kvalitativních metod“* (Miovský, 2006, s. 18). Podstatou je rozsáhlý sběr dat, bez počátečního stanovení hypotézy, bez závislosti na teorii a statistice. Snaží se získat, během zkoumání daného jevu, maximálně možné

množství informací. Sběr a zpracování dat probíhá současně, výzkumník si vybere, co je pro něj podstatné a pokračuje se sběrem a zapracováním - jedná se o časově náročný a pružný plán výzkumu. Ty však není možné generalizovat, jsou platné pouze pro zkoumaný vzorek (Hendl, 2005; Švaříček, Šedřová, 2007).

Hendl (2005) uvádí tyto metody sběru dat u kvalitativního výzkumu:

Typ sběru dat	Volby	Výhody	Omezení
Pozorování	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Úplný participant</li> <li>• Pozorovatel jako participant</li> <li>• Participant jako pozorovatel</li> <li>• Úplný pozorovatel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Výzkumník má zkušenosti z první ruky.</li> <li>• Zaznamenává neobvyklé události.</li> <li>• Užitečné při explorování témat, které není vhodné zmiňovat v rozhovoru.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Výzkumník může ovlivňovat dění, o některých "soukromých" záležitostech nelze informovat.</li> <li>• Výzkumník nemusí být úspěšný, nemá dovednosti.</li> <li>• S určitým typem účastníků jsou potíže při navazování přístupu (děti).</li> </ul>
Interview	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interview s návodem</li> <li>• Narativní interview</li> <li>• Skupinové interview</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Užitečné, jestliže nelze pozorovat.</li> <li>• Dovoluje kontrolu situace sběru dat.</li> <li>• Lze zaznamenat i to, co bylo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nepřímá informace filtrována informantem.</li> <li>• Často v umělých podmínkách.</li> <li>• Přítomnost výzkumníka může vést ke zkreslení.</li> <li>• Lidé neumějí vyprávět.</li> </ul>
Dokumenty	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veřejné dokumenty</li> <li>• Soukromé dokumenty</li> <li>• E-diskuze</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Umožňuje analyzovat jazyk a slova.</li> <li>• Dosažitelný bez ohledu na dobu, neobtruzivní (nevtíravý).</li> <li>• Informace jsou pečlivě zpracované.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Může se jednat o chráněné informace.</li> <li>• Vyžaduje vyhledání informace.</li> <li>• Vyžaduje přepis nebo skenování do počítače.</li> <li>• Materiál může být nekompletní.</li> <li>• Materiál nemusí být přesný a autentický.</li> </ul>

Tab. 3: Metody sběru dat. Zdroj: Hendl, 2005, s. 162

#### 4.2.1 Sběr dat pomocí pozorování

Dle Švaříčka (In Švaříček, Šed'ová 2007) je pozorování velmi těžkou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu, má několik variant, přičemž tím nezákladnějším typem je zúčastněné pozorování. „*Zúčastněné pozorování můžeme definovat jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces*“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 143). „*Pozorovatel se dle Švaříčka do jisté míry účastní dané aktivity, ale je spíše tichým pozorovatelem. Pozorování je vhodné pro studium školní třídy, protože nijak zásadně nenarušuje schéma sociální interakce a edukačních procesů ve škole*“ (Hoodová in Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 143). Za výhodu v pozorování spatřuje Švaříček (In Švaříček, Šed'ová 2007) možnost pochopit danou situaci v kontextu a nespoléhat na popis daného jevu v teoretické rovině. Díky pozorování je vědec schopen zachytit běžné situace, které respondent v rozhovorech neuvede, navíc může dojít k objevení jevů, kterým se dosud nikdo nevěnoval. „*Pozorování slouží k popisu jednání aktérů, zatímco rozhovor dokáže zachytit to, co účastníci říkají, co si myslí, a dospět k pochopení jejich zkušeností*“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 144).

#### Typy pozorování

##### Zúčastněné a nezúčastněné pozorování

Dle Švaříčka (In Švaříček, Šed'ová, 2007) nelze vždy uplatnit zúčastněné pozorování, o kterém jsme již hovořili výše a jehož podstatou je interakce, ke které dochází mezi výzkumníkem a účastníky výzkumu, přestože badatel do výuky nezasahuje. Watzlavick (Švaříček In Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 144) poznamenal, že „*není možné nekomunikovat, neboť chování nemá protiklad.*“ V pedagogice, proto nejčastěji vědci přihlédnou k otevřenému zúčastněnému pozorování. Při nezúčastněném pozorování nás nesmí zkoumaní jedinci vidět, děje se tak, pomocí technických prostředků, což také omezuje kvalitu pozorování (Švaříček In Švaříček, Šed'ová, 2007).

##### Přímé a nepřímé pozorování

Základní rozdíl pramení z toho, že při přímém pozorování je badatel součástí zkoumaného jevu v čase jeho průběhu, při nepřímém pozorování sledujeme pouze záznam dané činnosti (Švaříček In Švaříček, Šed'ová, 2007).

## **Strukturované a nestrukturované pozorování**

Strukturované pozorování provádíme na základě předem vymezených a určených jevů, kdežto „*účelem nestrukturovaného pozorování začínáme se spíše vágně formulovaným seznamem otázek, které připouštějí otevřenost k neočekávaným situacím*“ (Švaříček In Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 145).

## **Otevřené a skryté pozorování**

Zastánci skrytého pozorování svou úlohu tají, protože dle nich lidé mohou jednat nepřirozeně, jsou – li pozorováni. Otevřené pozorování provádí výzkumník, který takto přímo vystupuje před účastníky výzkumu (Švaříček in Švaříček, Šed'ová, 2007).

## **4.3 Metodologie vlastního výzkumu**

Rozhodli jsme se provést kvalitativní výzkum formou pozorování. Pozorování bylo provedeno zúčastněnou, přímou, strukturovanou a otevřenou formou. Při sběru dat jsme se účastnili přímo vyučovací hodiny učitelů ve třídě žáků se sluchovým postižením. Nejprve jsme navštívili třídy s učiteli a žáky přímo ve školách pro sluchově postižené. Poté jsme pomocí speciálně pedagogického centra vyhledali integrované žáky v běžných školách a sledovali jejich učitele. Jsme si vědomi toho, že jsme jistým způsobem narušili vyučovací jednotku a tím i ovlivnili chování učitele v naší přítomnosti, avšak tato metoda je pro cíl našeho výzkumu nejvhodnější.

Na základě studia metodologie výzkumů jsme provedli výzkumná šetření pomocí zúčastněného pozorování. Nejprve jsme navštívili Střední školu, základní školu a mateřskou školu pro sluchově postižené, Olomouc. Zde jsme provedli tzv. předvýzkum pomocí nestrukturovaného pozorování. Cílem bylo, zapsat si průběh vyučování neslyšících dětí se zaměřením pozorování pedagoga, který je vede. Všimli jsme si specifických přístupů vyučujících - zejména vzhledu třídy, učitele a jeho mimiku, gestikulaci, artikulaci, úpravu, mluvený projev. Dále jakým způsobem pokládá otázky, vede vyučovací hodinu, z jakého postavení komunikuje s žáky atd. Následovala analýza jednotlivých prvků, které jsme prokonzultovali s vyučujícími a srovnání s některými doporučeními pro podporu integrace, na základě studia literatury. Jedná se zejména o autory: Miloš Pulda (Integrovaný žák se sluchovým postižením v základní škole, 2000), Janotová Naděžda (Kapitoly o integraci sluchově postižených dětí, 1996).

Z tohoto pozorování jsme si vymezili prvky, které nás budou nadále zajímat a vzniklo nám strukturované, zúčastněné pozorování, kterým jsme prováděli vlastní výzkum této diplomové práce. Prvky jsou zařazeny do dvou větších okruhů, jimiž jsou vybavenost třídy a vystupování učitele. Níže jsou jednotlivé hodnocené prvky (v textu zvýrazněny tučně) rozebrány a jejich volba odůvodněna.

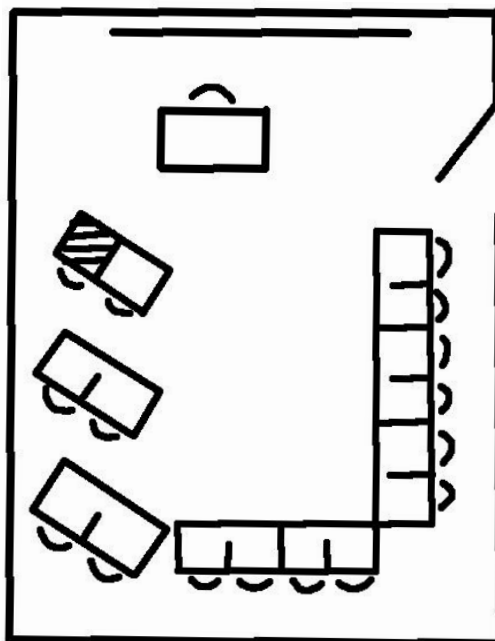
### **Vybavenost třídy**

Vhodný interiér třídy je zásadní pro eliminaci rušivých vlivů, rozptylujících sluchově postiženého žáka, čitelnost zadání, ulehčující soustředění vizuální kontakt s učitelem a spolužáky, který umožňuje odezírání a estetickou stránku, aby se žáci cítili příjemně. Optimálním řešením těchto principů je možné vytvořit třídu vybavenou tak, že sluchově postiženého žáka při výuce nijak neomezuje, naopak mu může pomoci zvládat školní látku jednodušeji.

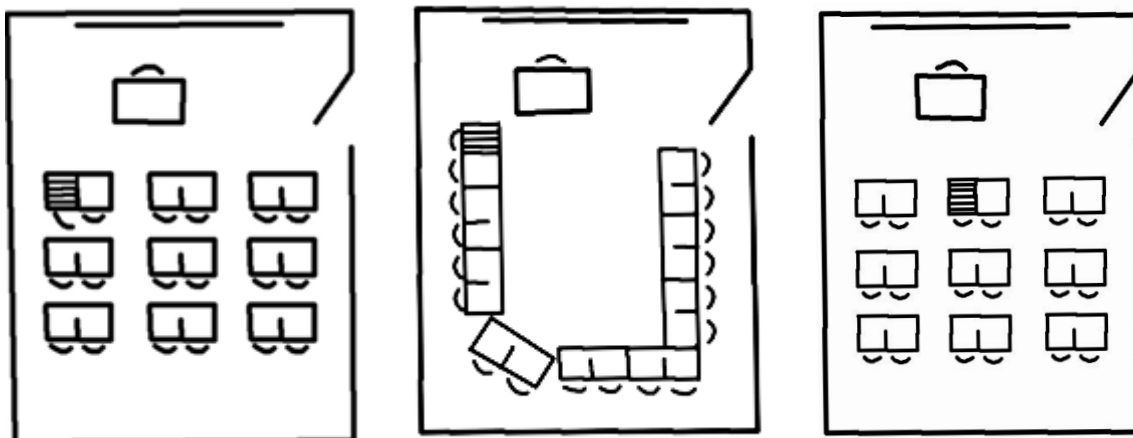
V prvním okruhu jsme se zajímali nejprve **zasedacím pořádkem**. Učitel si musí dobře rozmyslet, kde bude žák/žáci se sluchovým postižením sedět a tím vyřešit optimální zasedací pořádek ve třídě. Ve školách pro neslyšící děti je téměř samozřejmé mít lavice uspořádány do tvaru mírného oblouku, tak aby žáci viděli dobře na ústa vyučujícího, na tabuli a také na ostatní spolužáky, velký podíl na možnost tohoto uspořádání má malý počet dětí ve třídě. Podle Puldy (2000) není vhodné, aby žák se sluchovým postižením seděl v první řadě. Sice může dobře sledovat učitele, ale nemusí dobře rozumět svým spolužákům (často mluví tišším hlasem, je znemožněno odezírání). Švýcarský pedagog sluchově postižených Josef Weissen (1981 in Pulda, 2000) znázornil, podle jakých hledisek se má vybírat vhodné místo pro sluchově postiženého žáka. Optimální řešení zasedacího pořádku je uvedeno na obrázku 1 a další méně vhodné alternativy viz obrázky 2 – 4.

Dalším prvek je skutečnost, zdali je ve třídě **přítomen koberec**, který minimalizuje rušivé zvuky a šum, jež znesnadňuje dětem s naslouchadly či s jinou kompenzační pomůckou slyšet. Zároveň jeho přítomnost navozuje pocit útulnějšího a příjemnějšího prostředí.

Důležitá je také barva **tabule**. Pro psaní na tabuli, pokud je bílá, tedy tzv. „popisovací tabule“ neboli „whiteboard“, by měly být použity kontrastní, výrazné fixy, aby nebyl namáhán také zrak žáka. Na černou „křídovou“ tabuli, se doporučuje psát nejlépe bílou křídou (barevné křídý nejsou příliš kontrastní). Kontrastní barvy umožňují větší čitelnost textu, což ulehčuje jeho vnímání.



Obr. 1: Optimální zasedací pořádek ve třídě se sluchově postiženým žákem (Pulda, 2000, s. 58)



Obr. 2 - 4: Méně vhodná řešení zasedacího pořádku, především proto, že sluchově postižený žák nevidí na ústa svých spolužáků (Pulda, 2000, s. 58)

Pro dobrou estetiku a vzhled je dobré mít **třídu vyzdobenou** různými obrázky, výkresy, nástěnkami apod. Přičemž tyto prvky nám kromě estetické stránky zároveň odráží zvuk a tlumí nadbytečný šum či ozvěny. Kromě estetické a tlumivé stránky může výzdoba spolu s dalšími předměty sloužit jako pomůcka k výuce. **Pomůcky** je v průběhu vyučovací hodiny důležité používat, protože pomáhají snadněji pochopit látku.

## Vystupování učitele

Učitel by měl svým vystupováním žákům se sluchovým postižením co nejvíce ulehčit porozumění, měl by mít kontrolu nad třídou a správným způsobem reagovat na individuální potřeby jednotlivých žáků. Při dodržení všech níže uvedených prvků by nemělo dojít ze strany žáka k nepochopení či nedorozumění. Musíme si uvědomit, že sebemenším odpoutání pozornosti žáka se sluchovým postižením dojde k přerušení příjmu informací a žák se poté velmi těžce orientuje v tom, co právě pedagog vysvětluje.

Velmi důležitým prvkem vystupování učitele je **výrazná artikulace**, pro možnost odezírání žáků se sluchovým postižením.

Učitel by měl mluvit pomalejším tempem (ale ne příliš), jeho mluvený projev by měl disponovat **ustálenými výrazy, příkazy** (zadání nové práce, pokyny atd.) musí být jednoznačné.

Při vysvětlování, zejména nové látky, by měl své sdělení pro ulehčení porozumění formulovat do **jednoduchých** a hlavně **srozumitelných vět**.

Učitel by při výuce měl provádět **kontrolu porozumění žáka zadání, příkazům atd.**, aby se žák ve výuce „neztratil“.

S tím je spojena také **správná kontrola porozumění žáka**, kdy je nejvhodnější se zeptat: „Co jsi mi rozuměl?“. V případě, že se vyučující zeptá pouze: „Rozuměl jsi?“, nemá jistotu, zda dítě odpovědělo pravdivě.

Při nepochopení ze strany dítěte volíme **jednodušší formu výkladu**, kdy vybíráme pouze podstatné informace.

Pokud učitel mění činnost (například přechází od samostatné práce k práci ve skupině nebo při zadávání dalšího cvičení) měl by **upozornit žáka, že mluví druhá osoba** nebo mění činnost.

Učitel by měl neustále dbát na klid ve třídě, tzn. **minimalizovat rušivé zvuky, šumy, povídání si mezi žáky**, aby nedošlo k omezení nebo ztrátě pozornosti

**Při použití nových, cizích či složitých slov** je vhodné vždy **použití daktylu**, případně **napsání slova na tabuli**, aby došlo ke správnému zapamatování slova.

K dalším doporučením bychom přidali – **nesahat si na obličej**, protože spousta z nás si bezděčně v určitých situacích tře tváře, sahá si na čelo, nos, ústa, je to naprosto přirozené, ale v případě učitele žáka/žáků se sluchovým postižením zcela nevhodné – opět tím částečně znemožňuje správné odezírání.



**Nezakrývat si ústa**, pokud se nejedná o cvičení sluchu, se zdá být samozřejmým, přesto je nutné na to upozornit, může se nám stát, že při čtení z knížky, časopisu, pracovního sešitu a jiných papírů, si nechtěně přikryjeme ústa a dítěti tak ztížíme situaci.

Obdobné je to v případě **vlasů v obličejí**. Je vhodné zvolit takový účes, aby nám nezakrýval přehnaně velkou část obličeje.

Často si možná neuvědomujeme, jak je důležité **nemluvit zády k dětem**, například při psaní na tabuli a používání pomůcek. Pedagog se při psaní musí otáčet k žákům čelem, a teprve potom mluvit a vysvětlovat.

Všeobecně by **neměl učitel stát u okna** a mít tzv. „světlo v zádech“. Sluneční světlo oslňuje žáky a tím jim znemožňuje odezírání z úst, přečtení mimiky a gestikulace vyučujícího.

Ve školách pro žáky se sluchovým postižením **vyučující sedí naproti dítěti**. Učitel má svou židli nejen za svým stolem, ale navíc ještě před dětmi – pokud s dítětem pracuje individuálně, čte apod., přisune si židli naproti němu – dělá to z toho důvodu, aby byl k dítěti co nejbliže, tzv. „tváří v tvář“, usnadňuje si tím komunikaci a zajišťuje lepší podmínky pro odezírání. Není vhodné se nad dítětem pouze sklánět, ale být v jeho výškové úrovni.

**Oblečení tmavší barvy bez zbytečných doplňků**, zvolíme tehdy, jedná-li se o učitele, který při práci s žákem se sluchovým postižením, používá v určité míře znakový jazyk – znaky. Doplňky a výrazný oděv může žáka rozptylovat a tím odvádět jeho pozornost.

#### 4.4 Vyhodnocení výzkumu a diskuze

Na základě výše uvedené metodologie byl proveden výzkum formou strukturovaného pozorování na třech základních školách pro sluchově postižené a na pěti základních školách, kde je vzděláván žák se sluchovým postižením formou integrace. Výzkum byl prováděn průběžně v období od ledna do května. Rozbor výsledků výzkumu obou druhů škol je uveden dále a výsledky jednotlivých pozorování ve třídách jsou uvedeny v přílohách 4 – 18 podle stejného pořadí, v jakém jsou seřazeny při rozboru.

Z výsledků výzkumu vyplývá fakt, že všechny zkoumané třídy a jejich učitelé splnili kromě dvou případů více než polovinu z celkem 23 zkoumaných prvků.

#### 4.4.1 Vyhodnocení základních škol pro sluchově postižené

V rámci výzkumu jsme navštívili tři základní školy pro sluchově postižené, a to v Olomouci, Valašském Meziříčí a v Ostravě. Tyto školy byly z důvodů anonymizace výzkumu náhodně označeny ZŠ 1, ZŠ 2 a ZŠ 3, přičemž tato označení jsou nadále uváděna v celé práci. Ve školách pro sluchově postižené bylo zkoumáno celkem 10 učitelů a jejich tříd v rozmezí 1. až 7. třídy. V celkovém výsledku dopadly školy pro sluchově postižené velice dobře, průměrně vhodně splnili 19 z celkem 23 hodnocených prvků.

Třídy v základních školách pro sluchově postižené jsou kvůli své přímé specializaci většinou poměrně vhodně vybaveny. Zasedací pořádek byl kromě jedné počítačové učebny zhodnocen jako vhodný. Navíc v jedné třídě byl počet žáků minimálně čtyři a maximálně 12. Tento počet je pro výuku vhodný, protože přístup učitele může být individuální a tím je možné se přizpůsobovat potřebám jednotlivých žáků. Dalším hodnoceným prvkem byla tabule, přičemž vhodná tabule (buď černá, nebo bílá) s kontrastními psacími prostředky se nacházela ve všech zkoumaných třídách. V dvou třídách se nacházely dokonce oba druhy tabulí. Výzdoba třídy a pomůcky používané při výuce se vyskytovaly u většiny tříd a byly aktivně zapojovány do výuky.

Vystupování učitele bylo téměř ve všech případech a zkoumaných prvcích zhodnoceno jako vhodné. Například výrazná artikulace, ustálené mluvní výrazy a prvky spojené s umožněním vizuálního kontaktu žáka s obličejem učitele, důležité pro odezírání (nezakrývat ústa, nemluvit zády k žákům atd.) byly u všech deseti učitelů vyhodnoceny jako správně provedené. Mírné nedostatky byly zjištěny u prvku, kdy by měl učitel v případě nepochopení ze strany žáka použít jednodušší formy výkladu. Tento postup neprováděli tři z deseti učitelů. Kontrolu porozumění žáka zadání nebo příkazům provádělo osm z deseti učitelů. Avšak největší nedostatky z celého okruhu byly zjištěny u správného způsobu kontroly porozumění žáka, kdy pouze dva z deseti učitelů se žáka na porozumění dotazovali vhodně. Jde však o prvek, který je specifický a úzce vymezený, neřadí se tudíž mezi nejzásadnější prvky, přesto je jeho špatné provedení nedostatkem.

### **ZŠ 1 - 1. třída**

V této třídě je vybavenost poměrně vhodná, splňuje většinu prvků, především výzdoba třídy je výrazná. Jediné co by bylo možné vytknout je nepřítomnost koberce na celé ploše podlahy třídy. Koberec se vyskytuje pouze u okna a je určen k hraní si žáků o přestávce. Vystupování učitele můžeme ohodnotit jako vynikající. Učitel splňuje téměř všechny prvky, a to obzvláště vhodný způsob artikulace, kterou zaměřuje na každého žáka zvlášť. Učitel byl na výuku připraven předchystáním tabule, aby nedocházelo k otáčení se při výkladu k žákům zády.

### **ZŠ 1 - 2. třída**

Vybavenost třídy je vyhovující, pouze výzdoba je příliš strohá. Při vystupování je učitel výrazný a hlasitý. Často dbá na dovysvětlení nepochopené látky pomocí jednodušších výrazů. Vyučující se snaží usměrňovat žáky při výuce častým upozorňováním, tato snaha však nemá patřičný výsledek.

### **ZŠ 1 - 4. třída**

Vyučující má třídu vybavenou způsobem vyhovujícím všem hodnoceným prvkům, dokonce se zde nacházejí oba druhy tabulí (bílá a černá) s výraznými psacími prostředky. I vystupování učitele je možné ohodnotit jako velice vhodné. Jediným problémem je nedostatečná reakce na aktuální individuální potřeby žáků, kdy nedochází k vysvětlení nepochopené látky jednoduššími výrazy ani kontrole porozumění žáka zadání.

### **ZŠ 1 - 6. třída**

Výzkum v této třídě byl atypický, protože výuka probíhala v počítačové učebně, čemuž se musela přizpůsobit i výuka. Tato třída měla nevhodný zasedací pořádek, protože byla nevhodně dispozičně vyřešena, počítače byly rozmístěny po obvodu místnosti a žáci k nim byli usazeni čelem ke zdi, což znemožňovalo jednoduchý vizuální kontakt jak s vyučujícím, tak spolužáky a také možnost učitele sednout si naproti žákovi při vysvětlování. Na komunikaci však byli žáci vždy upozorněni dotykem a při nepochopení byla látka individuálně vysvětlena u tabule.

### **ZŠ 1 - 7. třída**

V této třídě vyučovala paní učitelka se sluchovou vadou, celá výuka tudíž probíhala pomocí znakového jazyka. Ve třídě sice chyběl koberec, ale za to zde byly oba druhy tabulí. Učitelka měla k žákům velice důkladný a individuální přístup, pouze nemohla ve třídě upozorovat, kvůli svému postižení hluk a vyrušování žáků, a proto tento jev nemohla ani minimalizovat.

### **ZŠ 2 - 2. třída**

Paní učitelka v této třídě vhodně splnila všechny hodnocené prvky, kromě absence černé tabule, kterou ale nahrazovala tabule bílá, což není možné považovat za nedostatek, jedná se tedy o ideální modelový příklad výuky. K vystupování učitelky je možné vyzdvihnout především způsob mluvy, která byla výrazná a používala často se opakující větná spojení a pro určité příkazy stejná slova. Učitelka dokonce správně kontrolovala porozumění žáků a speciálně se v této kontrole zaměřovala na žáka s kochleárním implantátem.

### **ZŠ 2 - 5. třída**

Tato třída byla vybavena vyhovujícím způsobem, pouze nebyly k výuce používány žádné pomůcky, celá výuka probíhala pouze výkladem a psaním na tabuli. Učitelka také neaplikovala individuální přístup k žákům. Velkým nedostatkem bylo, že při vysvětlování nového učiva nepoužívala jednoduchých výrazů a vysvětlování bylo obecně velice složité. Často byly využívány nové výrazy, které navíc nebyly vysvětleny použitím daktylu ani napsáním slova na tabuli. V jiných prvcích byla však výuka vyhovující.

### **ZŠ 2 - 7. třída**

Výuka v této třídě probíhala při výzkumu v počítačové učebně. V této učebně byl velice dobře vyřešen zasedací pořádek, počítače byly umístěny uprostřed třídy a uspořádány do kruhu. Přestože byla většina prvků splněna vhodně, není možné výsledky výzkumu v této třídě porovnávat příliš s ostatními, protože výuka zde probíhala formou samostatné práce na počítačích.

### **ZŠ 3 - 3. třída**

Vybavenost této třídy i vystupování vyučujícího bylo velice vyhovující. Paní učitelka vhodně splnila všechny hodnocené prvky, při výuce se vždy otočila k žákovi, se kterým mluvila, po celou hodinu seděla naproti žákům, u žáků s těžšími sluchovými vadami používala k vysvětlování znakového jazyka. Při výuce nijak nebránila vizuálnímu kontaktu pro odezírání, pouze při prováděném sluchovém cvičení si úmyslně zakryla ústa. Pouze při kontrole porozumění žáka zadání používala ne zcela vhodný dotaz: "Víš, co máš dělat?".

### **ZŠ 3 - 6. třída**

Výuka v této třídě byla na velmi dobré úrovni. Téměř všechny prvky byly splněny vhodně. Pouze při výuce nebyly používány žádné pomůcky a jednoduché a srozumitelné věty byly používány pouze při zadávání práce.

#### **4.4.2 Vyhodnocení základních škol s integrovaným žákem se sluchovým postižením**

Do výzkumu byly zařazeny také základní školy, kde je žák se sluchovým postižením vzděláván formou integrace do běžného kolektivu. S pomocí speciálně pedagogického centra bylo nalezeno a vyhodnoceno pět takovýchto škol, které se nacházejí v Olomouckém kraji, přičemž v každé škole je jedna třída s integrovaným žákem. Kvůli anonymizaci údajů o učitelích a žácích není možné uvést názvy těchto škol, proto je v práci zastupují označení ZŠ 4 až ZŠ 8. Vzorek obsahuje čtyřikrát třetí třídu a jednou je zastoupena třída šestá. V celkovém hodnocení vhodně splnili školy s integrovaným žákem se sluchovým postižením v průměru přibližně 12 prvků, což je s celkovým počtem 23 prvků zhruba polovina.

Běžné třídy základních škol, kam je žák se sluchovým postižením integrován, navštěvuje obvykle 20 – 31 žáků. Při takovémto počtu žáků není možné vyhovět všem individuálním potřebám žáků, což může být pro integrovaného žáka omezující. V třídách se občas nacházelo i více integrovaných žáků s různým postižením, jiným než sluchovým, což vynakládá velké nároky na vyučujícího. Ve třídách je obvykle klasický zasedací pořádek, kdy sedí žáci v lavicích v několika řadách za sebou. Integrovaní žáci jsou usazováni obvykle do první řady, aby se jim mohl učitel v případě potřeby věnovat. To však žáka omezuje, protože nemá přímý vizuální kontakt se svými spolužáky. Výzkumem bylo zjištěno, že ani v jedné z pěti tříd nebyl optimální zasedací pořádek.

Integrovaní žáci seděli v klasickém uspořádání v první lavici uprostřed, nebo u okna. Ani u některých dalších prvků nebyl zjištěn zcela optimální stav. Například ve všech pěti zkoumaných třídách chyběl koberec. Nejpoužívanější tabulí je černá, na kterou se píše bílou křídou, v jedné třídě však byla tabule s nevyhovujícími, nedostatečně kontrastními psacími potřebami. Třída však bývá obvykle vhodně vyzdobena a při výuce jsou běžně používány pomůcky, podle výzkumu nejčastěji pracovní listy.

Vystupování učitele je většinou poměrně vyhovující. Většina učitelů používala výraznou artikulaci i jednoznačné příkazy. Nepochopená látka byla žákovi často důkladně vysvětlena jednodušší formou i prostředky. Všichni učitelé věnovali velkou pozornost minimalizaci vyrušování ve třídě a vzájemné komunikace studentů. Přestože vhodné oblečení bez doplňků splnili všichni učitelé, není možné tento prvek hodnotit, protože je důležitý pouze v případě použití znakového jazyka, který však žádný z vyučujících nepoužíval. Jedním z největších nedostatků bylo používání bohaté slovní zásoby, která byla pro žáka velice obtížná k porozumění. Správný způsob kontroly porozumění žáka však neprokázal žádný z hodnocených učitelů. Silně nedostatečné je obecně také upozorňování žáka učitelem, že mluví druhá osoba. Žádný z učitelů také nepoužíval daktyl, ani nepsal nová nebo složitá slova na tabuli. Učitelé taky většinou nedávali pozor na to, aby nemluvili zády k žákům, což se dělo nejčastěji při psaní na tabuli. Při přímé komunikaci s žákem si žádný z učitelů nesedal naproti žákovi, ale mluvil shora, nebo z boku.

#### **ZŠ 4 - 3. třída, český jazyk**

Vybavenost třídy byla nedostačující. Žák neměl k výuce žádné pomůcky a třída byla obecně spíše stroze vybavena. Učitel se snažil usnadnit žákovi odezírání a pochopení látky, k čemuž používal výraznou artikulaci. Naopak nevhodná byla slovní zásoba, která byla pro pochopení příliš bohatá, což znesnadňovalo žákovi orientovat se především v zadávání úkolů.

#### **ZŠ 5 - 3. třída, český jazyk**

Jako pomůcky jsou při výuce používány pracovní listy. Nedostatkem v projevu je nevýrazná a nesrozumitelná mluva, vyučující ale využívá vhodné jednoduché a ustálené výrazy. Žák při výuce nedává příliš pozor, sleduje ostatní a otáčí se do třídy, aby věděl, kdo mluví a co má dělat, spíše opisuje. Vyučující je k žákovi celou vyučovací hodinu natočena bokem, mluví k němu zády.

### **ZŠ 6 - 3. třída, matematika**

Ve výbavě třídy je vyhovující výzdoba a vhodná černá tabule s bílou křídou, avšak při výuce nejsou používány žádné pomůcky. Učitelka používá velice vhodnou a srozumitelnou mluvu, dotazuje se žáka, zda rozumí způsobu probíraného počítání, nepochopené matematické pojmy důsledně vysvětluje jednodušším způsobem. Paní učitelka se však při projevu neustále dotýkala obličeje, často si zakrývala ústa a mluvila při psaní na tabuli zády k žákovi.

### **ZŠ 7 - 3. třída, český jazyk**

Ve třídě je tabule s nevhovujícími, málo kontrastními psacími prostředky. Vyučující doplňuje výuku pracovními listy a názornými ukázkami. Při projevu používá sice výraznou artikulaci, ale také bohatou slovní zásobu. Kontroluje porozumění žáka a při nepochopení vysvětluje jednodušším způsobem. Učitelka mluví zády k žákovi při psaní na tabuli a při chození mezi žáky po třídě. Při přímé komunikaci se k žákovi stoupla z boku a sklonila se.

### **ZŠ 8 - 6. třída, přírodopis**

Výzdoba třídy je vyhovující a nachází se zde bílá tabule s výrazným fixem. Jako pomůcky slouží pracovní listy a ukázky. Vyučující má výraznou artikulaci, ale nepoužívá ustálené mluvní výrazy, ani jednoduché a srozumitelné věty. Při nepochopení látky žákem se snaží o co nejsnazší vysvětlení. Vyučující upozorňuje žáka na to, že mluví druhá osoba. Při výkladu má však ústa často zakrytá učebnicí.

#### **4.4.3 Srovnání speciálních škol pro sluchově postižené a základních škol s žákem se sluchovým postižením vzdělávaným formou integrace**

Na základě výsledků výzkumu bylo provedeno srovnání obou typů škol, kde se vzdělávají žáci se sluchovým postižením. Speciální školy pro sluchově postižené splnili průměrně 19 prvků a školy s integrovaným žákem splnili vhodně průměrně 12 z těchto prvků. Vybavenost tříd ve školách specializovaných na sluchově postižené žáky byla právě kvůli jejich specializaci převážně vyhovující. Oproti běžným školám je zde mnohem nižší počet žáků a většinou i vhodný zasedací pořádek, což vytváří výrazně lepší prostředí pro výuku a především možnost individuálnějšího přístupu k žákům. Běžné školy s vyšším počtem studentů používají převážně klasický zasedací pořádek, který je pro žáka se sluchovým postižením méně vhodný.

Vystupování učitele bylo u speciálních škol zhodnoceno převážně jako vyhovující, některé prvky splňovalo všech deset hodnocených učitelů. U běžných škol s integrovaným žákem se sluchovým postižením nebyl výsledek natolik vyhovující. Problémem bylo především používání příliš bohaté slovní zásoby, neupozorňování žáka, že mluví druhá osoba, mluvení zády k žákovi a některé další prvky. Žádný z učitelů na běžných školách také neuměl daktyl, přičemž při vysvětlování nových slov nebyl tento způsob komunikace nahrazen napsáním slova na tabuli.

#### **4.4.4 Diskuze**

Provedený výzkum předkládá celkem 23 prvků, které jsou zásadní pro přístup k vystupování, výuce a vybavenosti třídy učitele žáka se sluchovým postižením. Prvky byly získány na základě studia odborné literatury a doplněny o prvky získané pomocí nestrukturovaného pozorování při provádění tzv. předvýzkumu ve škole pro sluchově postižené. V žádném případě nejde o vyčerpávající, natož úplný výčet důležitých prvků. Avšak tyto prvky jsou pro přístup učitele zásadní a většina z nich by neměla být za žádných okolností opomíjena. Výčet prvků tedy poskytuje základní orientační metodické pokyny pro učitele, jež nejsou s problematikou výuky žáků se sluchovým postižením důkladněji seznámeni, nebo pro učitele začínající s výukou žáků se sluchovým postižením.

Srovnáním obou druhů škol, ve kterých jsou vzdělávání žáci se sluchovým postižením, které je provedeno v předchozím úseku 4.4.3, je možné zodpovědět na základní výzkumnou otázku, „jsou-li pedagogické přístupy učitelů žáků v běžných školách, kde je žák se sluchovým postižením vzděláván integrací, stejně vyhovující jako u učitelů ve školách pro sluchově postižené?“. Odpověď je podle výsledků výzkumu negativní. Běžné školy s integrovaným žákem mají oproti speciálním školám nedostatky jak ve vybavenosti třídy, tak ve vystupování učitele. Tento jev je dán pravděpodobně právě odlišnou specializovaností učitelů přímo na sluchové postižení. Učitelé v běžných školách jsou s touto problematikou seznámeni v menší míře a navíc musejí pozornost rozkládat většinou mezi větší počet žáků. Tento jev by bylo možné změnit větší informovaností učitelů integrovaných žáků se sluchovým postižením. I přes tento výsledek má vzdělávání formou integrace mnoho jiných výhod. Avšak na základě hodnocených prvků se prokázalo jako méně vhodné.



## Závěr

Diplomová práce se zabývá problematikou specifických přístupů učitelů žáků se sluchovým postižením. Hlavním záměrem bylo získat jednak teoretické a hlavně praktické poznatky z této oblasti. V teoretické části práce jsou poskytnuty informace o sluchovém postižení obecně, se zaměřením na terminologii, poznatky o možnostech a způsobech komunikace osob se sluchovým postižením, protože se jedná o široké téma, je kapitola řešena spíše v obecné rovině, a nakonec je řešena výchova a vzdělávání žáků se sluchovým postižením.

Pro výzkum byl zvolen kvalitativní výzkum, konkrétně formou přímého strukturovaného pozorování ve vyučovací hodině. Výzkum probíhal na třech základních školách pro sluchově postižené žáky a na pěti základních školách běžného typu, kde je integrován žák se sluchovým postižením.

Vytyčené cíle práce byly splněny v plné míře. Na základě studia literatury a tzv. předvýzkumu bylo vymezeno celkem 23 prvků zásadních pro přístupy učitelů k výuce žáků se sluchovým postižením. Prvky jsou rozděleny do dvou okruhů, a to na vybavenost třídy a vystupování učitele. Prvky slouží jako základní rady pro přístup k žákovi se sluchovým postižením a proto mohou fungovat jako metodické pokyny především pro učitelé méně obeznámené s problematikou sluchového postižení. Tyto metodické pokyny by po úpravě a případném rozšíření mohly být použity v praxi pro lepší informovanost učitelů.

Pomocí vymezených prvků byl proveden samotný výzkum. Obecně je možné říci, že všechny zkoumané přístupy učitelů splnili kromě dvou případů více než polovinu z celkem 23 zkoumaných prvků.

Výsledky pozorování sloužili také ke srovnání přístupů ve speciálních školách pro sluchově postižené a v běžných školách s integrovaným žákem se sluchovým postižením, přičemž toto srovnání je i náplní základní výzkumné otázky. Výsledkem srovnání bylo zjištění, že přístupy učitelů na speciálních školách jsou podle hodnocených prvků vhodnější, než na běžných školách s integrovaným žákem, což znamená, že odpověď na základní výzkumnou otázku je negativní.

## Seznam použité literatury a internetových zdrojů

### Literatura

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. 2007. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-158-4.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Grada.

BYTEŠNÍKOVÁ, I., HORÁKOVÁ, R., KLENKOVÁ, J. 2007. *Logopedie a surdopedie*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-136-2.

DVOŘÁK, J. 2007. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 3., upr. a rozš. vyd., Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 248 s. ISBN 978-80-902536-6-7.

HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd., Praha: Portál, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

PIPEKOVÁ, J. (ed). 2006. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-120-0.

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

HRICOVÁ, L. 2011. *Analýza komunikačních kompetencí žáků a učitelů na základních školách pro žáky se sluchovým postižením v České republice a v Německu*. 1. vyd., Brno: Masarykova univerzita, 203 s. ISBN 978-80-210-5564-3.

HRUBÝ, J. 1997. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. Díl 1. 1. vyd., Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 235 s. ISBN 80-7216-006-0.

HRUBÝ, J. 1998. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. Díl 2. 1. vyd., Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených. ISBN 80-7216-075-3.

HRUBÝ, J. 1999. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 1. díl. 2., přeprac. a rozš. vyd., Praha: Septima, 395 s. ISBN 80-7216-096-6.

- JANOTOVÁ, N. 1996. *Reedukace sluchu sluchově postižených dětí v předškolním věku*. 1. vyd., Praha: Septima. ISBN 80-85801-90-6.
- JANOTOVÁ N. 1999. *Odezírání u sluchově postižených*. Praha, Septima.
- KLENKOVÁ, J. 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. 1. vyd., Praha: Grada, 224 s. ISBN 80-247-1110-9.
- KOMORNÁ, M. 2008a. *Psaná čeština českých neslyšících – čeština jako cizí jazyk*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka o. s. ISBN 978-80-87153-44-4.
- KOMORNÁ, M. 2008b. *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce*. Praha: ČKTZJ. ISBN 978-80-87153-60-4.
- KOSINOVÁ, B. 2008. *Neslyšící jako jazyková a kulturní menšina - kultura neslyšících*. 2., opr. vyd., Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 61 s. ISBN 978-80-87153-94-9.
- KOHOUTEK, R. 1998. *Základy sociální psychologie*. Brno: Cerm. ISBN 8072040642.
- KRAHULCOVÁ, B. 2002. *Komunikace sluchově postižených*. 2. vyd., Praha: Karolinum, 303 s. ISBN 80-246-0329-2.
- LANGER, J. 2013a. *Základy surdopedie*. 1. vyd., Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 109 s. ISBN 978-80-244-3702-6.
- LANGER, J. 2013b. *Special education for the people with hearing impairment*. 1. vyd., Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 97 s. ISBN 978-80-244-3749-1.
- LEJSKA, M. 2003. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-038-7.
- MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd., Praha: Grada, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- MUKNŠNÁBLOVÁ, M. 2014. *Péče o dítě s postižením sluchu*. 1. vyd., Praha: Grada, 128 s. ISBN 978-80-247-5034-7.

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

POTMĚŠIL, M. 2007a. *Projektování v surdopedii*. 1. vyd., Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 138 s. ISBN 978-80-244-1726-4.

POTMĚŠIL, M. 2007b. *Sluchové postižení a sebereflexe*. 1. vyd., Praha: Karolinum, 197 s. ISBN 978-80-246-1300-0.

PULDA, M. 2000. *Integrovaný žák se sluchovým postižením v základní škole*. 1. vyd., Brno: Masarykova univerzita, 69 s. ISBN 80-210-2481-X.

PULDA, M. 2002. *Včasná sluchově-řečová výchova malých sluchově postižených dětí*. 2. vyd., Brno: Masarykova univerzita, 57 s. ISBN 80-210-2799-1.

RŮŽIČKOVÁ, M. 1997. *Učíme se českou znakovou řeč*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-029-X.

SOURALOVÁ, E. 2012. *Základy surdopedie*. 1. vyd., Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2619-8.

STRNADOVÁ, V. 2002. *Úvod do surdopedie*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-564-8.

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEDO VÁ, K. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd., Praha: Portál, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

VYBÍRAL, Z. 2000. *Psychologie lidské komunikace*. 1. vyd., Praha: Portál, 263 s. ISBN 80-7178-291-2.

ZELINKOVÁ, O. 2003. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd., Praha: Portál, 263 s. ISBN 80-7178-800-7.

## **Internetové zdroje**

*Grades of hearing impairment*. World Health Organization [online]. [cit. 2014-06-14]. Dostupné z: [http://www.who.int/pbd/deafness/hearing\\_impairment\\_grades/en/](http://www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/).

*Klasifikace sluchových vad podle Světové zdravotnické organizace (WHO).* Unie neslyšících Brno [online]. [cit. 2014-06-14]. Dostupné z: <http://www.pomuckyproneslysici.cz/informace/klasifikace-sluchovych-vad-podle-who.html>.

*Komunikace.* Lorm: Společnost pro hluchoslepé. [online]. © 2004 [citováno 6. 6. 2014]. Dostupné z <http://www.lorm.cz/download/HMN2/obsahCD/neveslo/komunikace.html>.

VALVODA, J. 2007 *Nedoslýchavost.* In *Medicína Pro Praxi* [online] [cit. 2014-04-20]. Dostupné z: <http://www.solen.cz/pdfs/med/2007/12/07.pdf>.

*Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.* [online]. [citováno 4. 6. 2014]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>.

*Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí žáků a studentů mimořádně nadaných.* [online]. [citováno 6. 6. 2014]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>.

*Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob.* [online]. © 2004 [citováno 5. 6. 2014]. Dostupné z WWW: <http://ruce.cz/clanky/506-zakon-o-komunikacnich-systemech-neslysicich-a-hluchoslepych-osob>.

## **Seznam obrázků**

Obr. 1: Optimální zasedací pořádek ve třídě se sluchově postiženým žákem.

Obr. 2 - 4: Méně vhodná řešení zasedacího pořádku.

## **Seznam tabulek**

Tab. 1: Posouzení výsledků audiometrie podle ztráty v decibelech pro vzdušné vedení v oblasti řečových frekvencí.

Tab. 2: Klasifikace sluchových vad podle Světové zdravotnické organizace (WHO).

Tab. 3: Metody sběru dat.

## **Seznam příloh**

Příloha 1: Klasifikace sluchových poruch dle Světové zdravotnické organizace (WHO).

Příloha 2: Prstová abeceda pro jednu ruku.

Příloha 3: Prstová abeceda pro dvě ruce.

Přílohy 4 – 13: Výsledky pozorování ve školách pro žáky se sluchovým postižením.

Přílohy 14 – 18: Výsledky pozorování ve školách s integrovaným žákem se sluchovým postižením.

## Přílohy

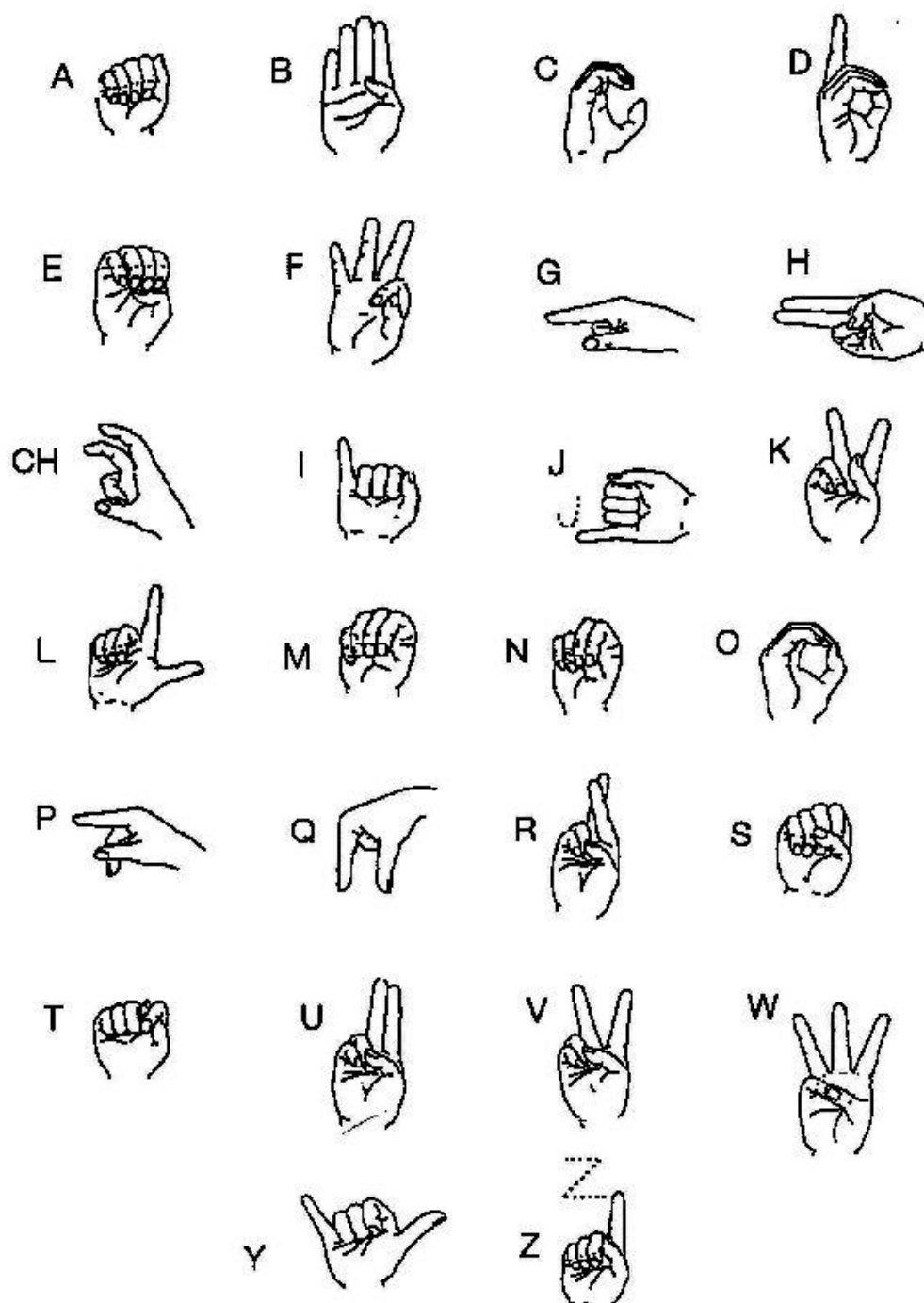
<b>Grade of impairment</b>	<b>Corresponding audiometric ISO value</b>	<b>Performance</b>	<b>Recommendations</b>
0 - No impairment	25 dB or better (better ear)	No or very slight hearing problems. Able to hear whispers.	
1 - Slight impairment	26-40 dB (better ear)	Able to hear and repeat words spoken in normal voice at 1 metre.	Counselling. Hearing aids may be needed.
2 - Moderate impairment	41-60 dB (better ear)	Able to hear and repeat words spoken in raised voice at 1 metre.	Hearing aids usually recommended.
3 - Severe impairment	61-80 dB (better ear)	Able to hear some words when shouted into better ear.	Hearing aids needed. If no hearing aids available, lip-reading and signing should be taught.
4 - Profound impairment including deafness	81 dB or greater (better ear)	Unable to hear and understand even a shouted voice.	Hearing aids may help understanding words. Additional rehabilitation needed. Lip-reading and sometimes signing essential.

Grades 2, 3 and 4 are classified as disabling hearing impairment.

The audiometric ISO values are averages of values at 500, 1000, 2000, 4000 Hz.

Příloha 1: Klasifikace dle Světové zdravotnické organizace (WHO). Zdroj: Grades of hearing impairment. World Health Organization [online]. [cit. 2014-06-14]. Dostupné z: [http://www.who.int/pbd/deafness/hearing\\_impairment\\_grades/en/](http://www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/)

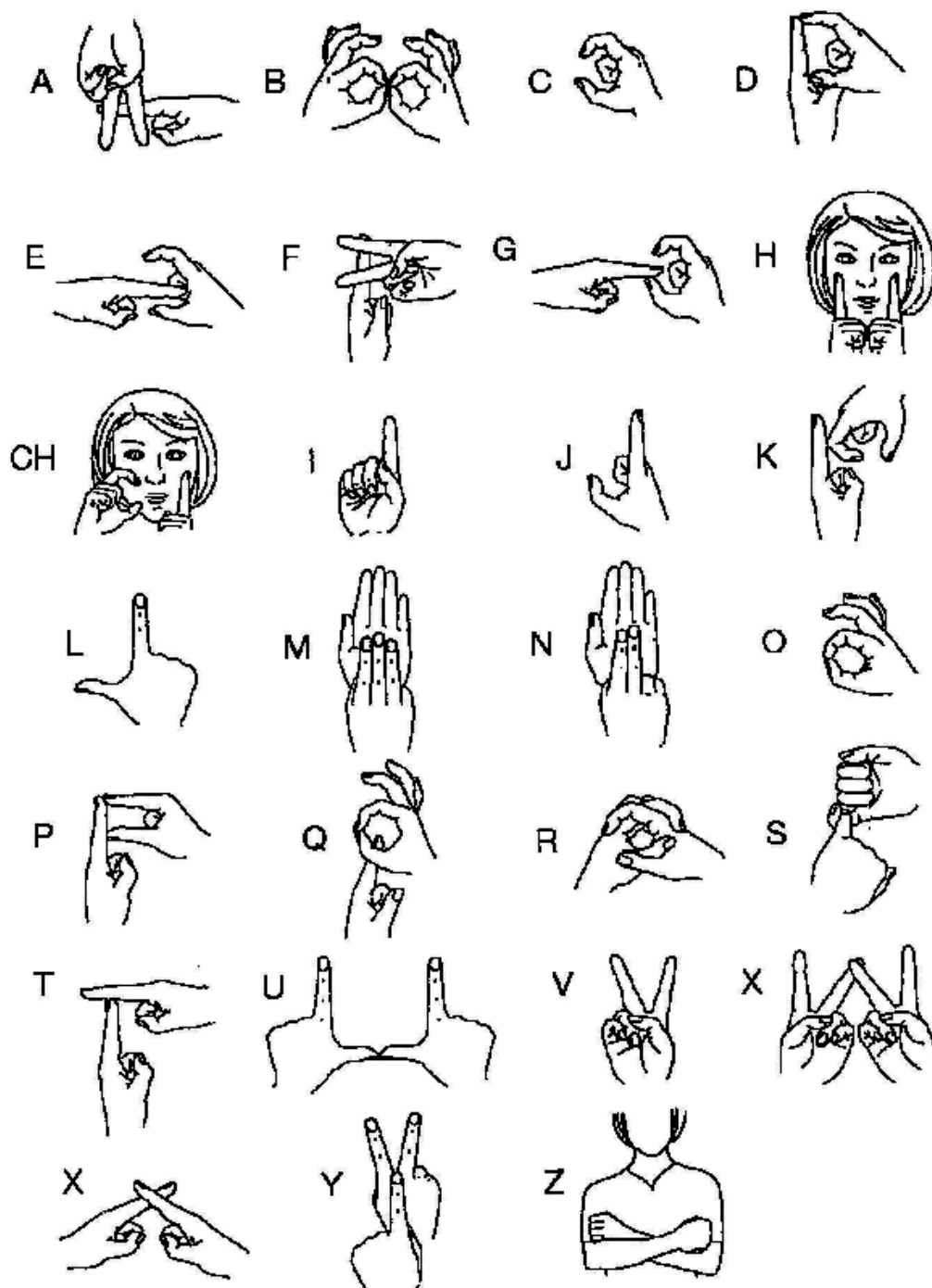
## Prstová abeceda pro jednu ruku



Příloha 2: Prstová abeceda pro jednu ruku. Zdroj: [online]. © 2004 [citováno 6. 6. 2014]  
Dostupné z <http://www.lorm.cz/download/HMN2/obsahCD/neveslo/komunikace.html>



### Prstová abeceda pro dvě ruce



Příloha 3: Prstová abeceda pro dvě ruce. Zdroj: [online]. © 2004 [citováno 6. 6. 2014]  
Dostupné z: <http://www.lorm.cz/download/HMN2/obsahCD/neveslo/komunikace.html>

<b>Škola pro žáky se sluchovým postižením</b>	<b>ZŠ 1 - 1. třída</b>
<b>Vybavenost třídy:</b>	
Zasedací pořádek	ano - mírný oblouk
Koberec	ne - pouze kousek u okna
Bílá tabule – výrazná fix	ne
Černá tabule – bílá křída	ano - výrazné kresby ke cvičením
Výzdoba třídy	ano - výrazná
Pomůcky k výuce	ano - pro každého žáka
<b>Vystupování učitele:</b>	
Výrazná artikulace	ano - navíc znakový jazyk, artikulace na každého žáka zvlášť
Ustálené mluvní výrazy	ano
Jednoznačné příkazy	ano
Jednoduché, srozumitelné věty	ano
Kontrola porozumění žáka zadání, příkazům atd.	ano - vždy
Správný způsob kontroly porozumění žáka	ne
Při nepochopení ze strany žáka použití jednodušší formy výkladu	ano - pouze u slabšího žáka
Pedagog upozorní žáky/a, že mluví druhá osoba	ano - vždy
Minimalizace rušivých zvuků, šumů, povídání mezi žáky	ano - neustále usměrňuje žáky, při zvýšeném šumu nemluví, ale čeká na pozornost žáků
Při složitých, cizích nebo nových slovech použití daktylu nebo napsání slova na tabuli	ano - pouze u slabšího žáka, novou látku pomocí daktylu nevysvětluje
Nesahat si na obličej	ano
Nezakrývat ústa	ano
Nemít vlasy v obličejí	ano
Nemluvit zády k žákům	ano - při psaní na tabuli se vždy otáčí ke třídě a teprve následně mluví, k tomuto účelů tabule předchystána
Nestát u okna (nemít světlo v zádech)	ano
Sednout si naproti dítěti	ano
Oblečení tmavší barvy bez zbytečných doplňků	ano

Příloha 4: Výsledek pozorování ve škole pro žáky se sluchovým postižením.

<b>Škola pro žáky se sluchovým postižením</b>	<b>ZŠ 1 - 2. třída</b>
<b>Vybavenost třídy:</b>	
Zasedací pořádek	ano
Koberec	ano
Bílá tabule – výrazná fix	ne
Černá tabule – bílá křída	ano
Výzdoba třídy	ne
Pomůcky k výuce	ano
<b>Vystupování učitele:</b>	
Výrazná artikulace	ano - velmi výrazná, hlasitá mluva
Ustálené mluvní výrazy	ano
Jednoznačné příkazy	ano
Jednoduché, srozumitelné věty	ano
Kontrola porozumění žáka zadání, příkazům atd.	ne
Správný způsob kontroly porozumění žáka	ne
Při nepochopení ze strany žáka použití jednodušší formy výkladu	ano - velmi často
Pedagog upozorní žáky/a, že mluví druhá osoba	ano
Minimalizace rušivých zvuků, šumů, povídání mezi žáky	ano - avšak bez úspěchu
Při složitých, cizích nebo nových slovech použití daktylu nebo napsání slova na tabuli	ano
Nesahat si na obličej	ano
Nezakrývat ústa	ano
Nemít vlasy v obličejí	ano
Nemluvit zády k žákům	ano
Nestát u okna (nemít světlo v zádech)	ano
Sednout si naproti dítěti	ano - používá židli, při práci na koberci klečí naproti žákovi
Oblečení tmavší barvy bez zbytečných doplňků	ano

Příloha 5: Výsledek pozorování ve škole pro žáky se sluchovým postižením.

<b>Škola pro žáky se sluchovým postižením</b>	<b>ZŠ 1 - 4. třída</b>
<b>Vybavenost třídy:</b>	
Zasedací pořádek	ano
Koberec	ano
Bílá tabule – výrazná fix	ano
Černá tabule – bílá křída	ano
Výzdoba třídy	ano
Pomůcky k výuce	ano
<b>Vystupování učitele:</b>	
Výrazná artikulace	ano
Ustálené mluvní výrazy	ano
Jednoznačné příkazy	ano - částečně, spíše kombinace
Jednoduché, srozumitelné věty	ano
Kontrola porozumění žáka zadání, příkazům atd.	ne - pouze někdy
Správný způsob kontroly porozumění žáka	ne
Při nepochopení ze strany žáka použití jednodušší formy výkladu	ne
Pedagog upozorní žáky/a, že mluví druhá osoba	ano
Minimalizace rušivých zvuků, šumů, povídání mezi žáky	ano
Při složitých, cizích nebo nových slovech použití daktylu nebo napsání slova na tabuli	ano
Nesahat si na obličej	ano
Nezakrývat ústa	ano
Nemít vlasy v obličejí	ano
Nemluvit zády k žákům	ano
Nestát u okna (nemít světlo v zádech)	ano
Sednout si naproti dítěti	ano
Oblečení tmavší barvy bez zbytečných doplňků	ano

Příloha 6: Výsledek pozorování ve škole pro žáky se sluchovým postižením.

<b>Škola pro žáky se sluchovým postižením</b>	<b>ZŠ 1 - 6. třída</b>
<b>Vybavenost třídy:</b>	
Zasedací pořádek	ne - žáci čelem ke zdi, rozmístění po obvodu místnosti
Koberec	ne
Bílá tabule – výrazná fix	ano
Černá tabule – bílá křída	ne
Výzdoba třídy	ne
Pomůcky k výuce	ano - počítače
<b>Vystupování učitele:</b>	
Výrazná artikulace	ano
Ustálené mluvní výrazy	ano
Jednoznačné příkazy	ano
Jednoduché, srozumitelné věty	ano
Kontrola porozumění žáka zadání, příkazům atd.	ano - znakování zadání
Správný způsob kontroly porozumění žáka	ne
Při nepochopení ze strany žáka použití jednodušší formy výkladu	ano - individuální přístup k žákovi vysvětlením u tabule
Pedagog upozorní žáky/a, že mluví druhá osoba	ano - ale pouze na vyučujícího
Minimalizace rušivých zvuků, šumů, povídání mezi žáky	ano
Při složitých, cizích nebo nových slovech použití daktylu nebo napsání slova na tabuli	ne
Nesahat si na obličej	ano
Nezakrývat ústa	ano
Nemít vlasy v obličejí	ano
Nemluvit zády k žákům	ano - žák vždy dotykem upozorněn na komunikaci
Nestát u okna (nemít světlo v zádech)	ano
Sednout si naproti dítěti	ne - znemožněno dispozicí třídy
Oblečení tmavší barvy bez zbytečných doplňků	ano
<b>Poznámky:</b>	výuka v počítačové učebně

Příloha 7: Výsledek pozorování ve škole pro žáky se sluchovým postižením.

<b>Škola pro žáky se sluchovým postižením</b>	<b>ZŠ 1 - 7. třída</b>
<b>Vybavenost třídy:</b>	
Zasedací pořádek	ano
Koberec	ne
Bílá tabule – výrazná fix	ano - kombinace s černou
Černá tabule – bílá křída	ano - kombinace s bílou
Výzdoba třídy	ano
Pomůcky k výuce	ano
<b>Vystupování učitele:</b>	
Výrazná artikulace	ano
Ustálené mluvní výrazy	ano
Jednoznačné příkazy	ano
Jednoduché, srozumitelné věty	ano - znakový jazyk
Kontrola porozumění žáka zadání, příkazům atd.	ano
Správný způsob kontroly porozumění žáka	ne
Při nepochopení ze strany žáka použití jednodušší formy výkladu	ano - velmi individuální přístup
Pedagog upozorní žáky/a, že mluví druhá osoba	ano
Minimalizace rušivých zvuků, šumů, povídání mezi žáky	ne - neslyšící učitelka
Při složitých, cizích nebo nových slovech použití daktylu nebo napsání slova na tabuli	ano
Nesahat si na obličej	ano
Nezakrývat ústa	ano
Nemít vlasy v obličejí	ano
Nemluvit zády k žákům	ano
Nestát u okna (nemít světlo v zádech)	ano
Sednout si naproti dítěti	ano
Oblečení tmavší barvy bez zbytečných doplňků	ano
<b>Poznámky:</b>	neslyšící učitelka

Příloha 8: Výsledek pozorování ve škole pro žáky se sluchovým postižením.

<b>Škola pro žáky se sluchovým postižením</b>	<b>ZŠ 2 - 2. třída</b>
<b>Vybavenost třídy:</b>	
Zasedací pořádek	ano
Koberec	ano
Bílá tabule – výrazná fix	ano
Černá tabule – bílá křída	ne
Výzdoba třídy	ano - ovšem ne ve velké míře
Pomůcky k výuce	ano
<b>Vystupování učitele:</b>	
Výrazná artikulace	ano
Ustálené mluvní výrazy	ano - často se opakující větná spojení, použití stejných slov pro určité příkazy
Jednoznačné příkazy	ano
Jednoduché, srozumitelné věty	ano
Kontrola porozumění žáka zadání, příkazům atd.	ano - pouze u slabších žáků, paní učitelka měla jistotu, že ostatní tématu rozumí
Správný způsob kontroly porozumění žáka	ano - speciálně u žáka s kochleárním implantátem
Při nepochopení ze strany žáka použití jednodušší formy výkladu	ano - vysvětlení jednoduššími slovními spojeními
Pedagog upozorní žáky/a, že mluví druhá osoba	ano
Minimalizace rušivých zvuků, šumů, povídání mezi žáky	ano
Při složitých, cizích nebo nových slovech použití daktylu nebo napsání slova na tabuli	ano
Nesahat si na obličej	ano
Nezakrývat ústa	ano
Nemít vlasy v obličejí	ano
Nemluvit zády k žákům	ano
Nestát u okna (nemít světlo v zádech)	ano
Sednout si naproti dítěti	ano
Oblečení tmavší barvy bez zbytečných doplňků	ano

Příloha 9: Výsledek pozorování ve škole pro žáky se sluchovým postižením.

<b>Škola pro žáky se sluchovým postižením</b>	<b>ZŠ 2 - 5. třída</b>
<b>Vybavenost třídy:</b>	
Zasedací pořádek	ano
Koberec	ano
Bílá tabule – výrazná fix	ano
Černá tabule – bílá křída	ne
Výzdoba třídy	ano
Pomůcky k výuce	ne - paní učitelka psala pouze na tabuli
<b>Vystupování učitele:</b>	
Výrazná artikulace	ano
Ustálené mluvní výrazy	ano
Jednoznačné příkazy	ne - při vysvětlování matematiky (nové učivo) používala nové výrazy, složité vysvětlování
Jednoduché, srozumitelné věty	ne - při vysvětlování učiva, avšak při zadávání práce ano
Kontrola porozumění žáka zadání, příkazům atd.	ano
Správný způsob kontroly porozumění žáka	ne
Při nepochopení ze strany žáka použití jednodušší formy výkladu	ne
Pedagog upozorní žáky/a, že mluví druhá osoba	ano
Minimalizace rušivých zvuků, šumů, povídání mezi žáky	ano
Při složitých, cizích nebo nových slovech použití daktylu nebo napsání slova na tabuli	ne
Nesahat si na obličej	ano
Nezakrývat ústa	ano
Nemít vlasy v obličejí	ano
Nemluvit zády k žákům	ano - otáčela se od tabule k žákům
Nestát u okna (nemít světlo v zádech)	ano
Sednout si naproti dítěti	ne - většinu vyučovací hodiny u tabule
Oblečení tmavší barvy bez zbytečných doplňků	ano

Příloha 10: Výsledek pozorování ve škole pro žáky se sluchovým postižením.



<b>Škola pro žáky se sluchovým postižením</b>	<b>ZŠ 2 - 7. třída</b>
<b>Vybavenost třídy:</b>	
Zasedací pořádek	ano - počítače uspořádány do kruhu, uprostřed třídy
Koberec	ne - jednalo se o počítačovou učebnu
Bílá tabule – výrazná fix	ano
Černá tabule – bílá křída	ne
Výzdoba třídy	ne
Pomůcky k výuce	ano - interaktivní tabule
<b>Vystupování učitele:</b>	
Výrazná artikulace	ano
Ustálené mluvní výrazy	ano
Jednoznačné příkazy	ano
Jednoduché, srozumitelné věty	ano
Kontrola porozumění žáka zadání, příkazům atd.	ano
Správný způsob kontroly porozumění žáka	ne
Při nepochopení ze strany žáka použití jednodušší formy výkladu	ano
Pedagog upozorní žáky/a, že mluví druhá osoba	ne - samostatná práce
Minimalizace rušivých zvuků, šumů, povídání mezi žáky	ano
Při složitých, cizích nebo nových slovech použití daktylu nebo napsání slova na tabuli	ano
Nesahat si na obličej	ano
Nezakrývat ústa	ano
Nemít vlasy v obličejí	ano
Nemluvit zády k žákům	ano
Nestát u okna (nemít světlo v zádech)	ne - paní učitelka seděla u okna, pouze párkrát obešla žáky
Sednout si naproti dítěti	ne
Oblečení tmavší barvy bez zbytečných doplňků	ano
<b>Poznámky:</b>	výuka v počítačové učebně

Příloha 11: Výsledek pozorování ve škole pro žáky se sluchovým postižením.

<b>Škola pro žáky se sluchovým postižením</b>	<b>ZŠ 3 - 3. třída</b>
<b>Vybavenost třídy:</b>	
Zasedací pořádek	ano
Koberec	ano
Bílá tabule – výrazná fix	ano
Černá tabule – bílá křída	ne
Výzdoba třídy	ano
Pomůcky k výuce	ano
<b>Vystupování učitele:</b>	
Výrazná artikulace	ano - paní učitelka se vždy otočila k žákovi, se kterým mluvila
Ustálené mluvní výrazy	ano
Jednoznačné příkazy	ano
Jednoduché, srozumitelné věty	ano
Kontrola porozumění žáka zadání, příkazům atd.	ano - pouze u některých žáků
Správný způsob kontroly porozumění žáka	ne - pouze dotaz: "Víš co máš dělat?"
Při nepochopení ze strany žáka použití jednodušší formy výkladu	ano - u těžších sluchových vad použití znakového jazyka
Pedagog upozorní žáky/a, že mluví druhá osoba	ano
Minimalizace rušivých zvuků, šumů, povídání mezi žáky	ano
Při složitých, cizích nebo nových slovech použití daktylu nebo napsání slova na tabuli	ano
Nesahat si na obličej	ano
Nezakrývat ústa	ano - s žáky prováděla sluchové cvičení, při kterém si ústa zakryla
Nemít vlasy v obličejí	ano
Nemluvit zády k žákům	ano
Nestát u okna (nemít světlo v zádech)	ano
Sednout si naproti dítěti	ano - po celou hodinu seděla naproti žákům, při práci s jedním žákem přisunula židli k dítěti
Oblečení tmavší barvy bez zbytečných doplňků	ano

Příloha 12: Výsledek pozorování ve škole pro žáky se sluchovým postižením.

<b>Škola pro žáky se sluchovým postižením</b>	<b>ZŠ 3 - 6. třída</b>
<b>Vybavenost třídy:</b>	
Zasedací pořádek	ano
Koberec	ano
Bílá tabule – výrazná fix	ano
Černá tabule – bílá křída	ne
Výzdoba třídy	ano
Pomůcky k výuce	ne
<b>Vystupování učitele:</b>	
Výrazná artikulace	ano
Ustálené mluvní výrazy	ano
Jednoznačné příkazy	ano
Jednoduché, srozumitelné věty	ano - pouze u zadávání práce
Kontrola porozumění žáka zadání, příkazům atd.	ano
Správný způsob kontroly porozumění žáka	ano
Při nepochopení ze strany žáka použití jednodušší formy výkladu	ne - paní učitelka používala stejný způsob pro vysvětlení
Pedagog upozorní žáky/a, že mluví druhá osoba	ano
Minimalizace rušivých zvuků, šumů, povídání mezi žáky	ano
Při složitých, cizích nebo nových slovech použití daktylu nebo napsání slova na tabuli	ano
Nesahat si na obličej	ano
Nezakrývat ústa	ano
Nemít vlasy v obličejí	ano
Nemluvit zády k žákům	ano
Nestát u okna (nemít světlo v zádech)	ano
Sednout si naproti dítěti	ano
Oblečení tmavší barvy bez zbytečných doplňků	ano

Příloha 13: Výsledek pozorování ve škole pro žáky se sluchovým postižením.

<b>Škola s integrovaným žákem se sluchovým postižením</b>	<b>ZŠ 4 - 3. třída, český jazyk</b>
<b>Vybavenost třídy:</b>	
Zasedací pořádek	ne - žák sedí v první lavici uprostřed
Koberec	ne
Bílá tabule – výrazná fix	ne
Černá tabule – bílá křída	ano
Výzdoba třídy	ne - spíše holé zdi
Pomůcky k výuce	ne
<b>Vystupování učitele:</b>	
Výrazná artikulace	ano
Ustálené mluvní výrazy	ne - používá bohatou slovní zásobu
Jednoznačné příkazy	ne
Jednoduché, srozumitelné věty	ano
Kontrola porozumění žáka zadání, příkazům atd.	ne
Správný způsob kontroly porozumění žáka	ne
Při nepochopení ze strany žáka použití jednodušší formy výkladu	ano
Pedagog upozorní žáky/a, že mluví druhá osoba	ne
Minimalizace rušivých zvuků, šumů, povídání mezi žáky	ano
Při složitých, cizích nebo nových slovech použití daktylu nebo napsání slova na tabuli	ne
Nesahat si na obličej	ano
Nezakrývat ústa	ano
Nemít vlasy v obličejí	ano
Nemluvit zády k žákům	ne - při psaní na tabuli, procházení mezi žáky
Nestát u okna (nemít světlo v zádech)	ne
Sednout si naproti dítěti	ne - mluví na žáka seshora, chybí oční kontakt
Oblečení tmavší barvy bez zbytečných doplňků	ano

Příloha 14: Výsledek pozorování ve škole s integrovaným žákem se sluchovým postižením.

<b>Škola s integrovaným žákem se sluchovým postižením</b>	<b>ZŠ 5 - 3. třída, český jazyk</b>
<b>Vybavenost třídy:</b>	
Zasedací pořádek	ne - žák sedí v první lavici u okna
Koberec	ne
Bílá tabule – výrazná fix	ne
Černá tabule – bílá křída	ano
Výzdoba třídy	ano
Pomůcky k výuce	ano - pracovní listy
<b>Vystupování učitele:</b>	
Výrazná artikulace	ne
Ustálené mluvní výrazy	ano
Jednoznačné příkazy	ano
Jednoduché, srozumitelné věty	ne
Kontrola porozumění žáka zadání, příkazům atd.	ne - žák pozoruje ostatní, co má dělat, spíše opisuje
Správný způsob kontroly porozumění žáka	ne
Při nepochopení ze strany žáka použití jednodušší formy výkladu	ne
Pedagog upozorní žáky/a, že mluví druhá osoba	ne
Minimalizace rušivých zvuků, šumů, povídání mezi žáky	ano
Při složitých, cizích nebo nových slovech použití daktylu nebo napsání slova na tabuli	ne
Nesahat si na obličej	ano
Nezakrývat ústa	ano
Nemít vlasy v obličejí	ano
Nemluvit zády k žákům	ne - mluví k žákovi zády, i v případě, že mluví přímo, je bokem a pohled směřuje do třídy
Nestát u okna (nemít světlo v zádech)	ano
Sednout si naproti dítěti	ne - k žákovi je celou vyučovací hodinu natočena bokem, mluví k němu zády
Oblečení tmavší barvy bez zbytečných doplňků	ano

Příloha 15: Výsledek pozorování ve škole s integrovaným žákem se sluchovým postižením.

<b>Škola s integrovaným žákem se sluchovým postižením</b>	<b>ZŠ 6 - 3. třída, matematika</b>
<b>Vybavenost třídy:</b>	
Zasedací pořádek	ne - žák sedí v první lavici u okna
Koberec	ne
Bílá tabule – výrazná fix	ne
Černá tabule – bílá křída	ano
Výzdoba třídy	ano
Pomůcky k výuce	ne
<b>Vystupování učitele:</b>	
Výrazná artikulace	ano
Ustálené mluvní výrazy	ano
Jednoznačné příkazy	ano
Jednoduché, srozumitelné věty	ano
Kontrola porozumění žáka zadání, příkazům atd.	ano - ptala se zda žák rozumí způsobu počítání
Správný způsob kontroly porozumění žáka	ne
Při nepochopení ze strany žáka použití jednodušší formy výkladu	ano - matematické pojmy
Pedagog upozorní žáky/a, že mluví druhá osoba	ne
Minimalizace rušivých zvuků, šumů, povídání mezi žáky	ano
Při složitých, cizích nebo nových slovech použití daktylu nebo napsání slova na tabuli	ne
Nesahat si na obličej	ne - paní učitelka se neustále dotýkala obličeje
Nezakrývat ústa	ne - při mluvení si často zakryla ústa
Nemít vlasy v obličejí	ano
Nemluvit zády k žákům	ne - při psaní na tabuli paní učitelka mluvila
Nestát u okna (nemít světlo v zádech)	ano
Sednout si naproti dítěti	ne
Oblečení tmavší barvy bez zbytečných doplňků	ano

Příloha 16: Výsledek pozorování ve škole s integrovaným žákem se sluchovým postižením.

<b>Škola s integrovaným žákem se sluchovým postižením</b>	<b>ZŠ 7 - 3. třída, český jazyk</b>
<b>Vybavenost třídy:</b>	
Zasedací pořádek	ne - žák sedí uprostřed v první lavici
Koberec	ne - nedostačující
Bílá tabule – výrazná fix	ne
Černá tabule – bílá křída	ne
Výzdoba třídy	ano
Pomůcky k výuce	ano - pracovní listy, názorné ukázky
<b>Vystupování učitele:</b>	
Výrazná artikulace	ano
Ustálené mluvní výrazy	ano
Jednoznačné příkazy	ano
Jednoduché, srozumitelné věty	ne - paní učitelka používala bohatou slovní zásobu
Kontrola porozumění žáka zadání, příkazům atd.	ano
Správný způsob kontroly porozumění žáka	ne
Při nepochopení ze strany žáka použití jednodušší formy výkladu	ano
Pedagog upozorní žáky/a, že mluví druhá osoba	ne
Minimalizace rušivých zvuků, šumů, povídání mezi žáky	ano
Při složitých, cizích nebo nových slovech použití daktylu nebo napsání slova na tabuli	ne
Nesahat si na obličej	ano
Nezakrývat ústa	ano
Nemít vlasy v obličejí	ano
Nemluvit zády k žákům	ne - při psaní na tabuli, chození mezi žáky
Nestát u okna (nemít světlo v zádech)	ano
Sednout si naproti dítěti	ne - paní učitelka si k žákovi stoupla z boku a sklonila se
Oblečení tmavší barvy bez zbytečných doplňků	ano

Příloha 17: Výsledek pozorování ve škole s integrovaným žákem se sluchovým postižením.

<b>Škola s integrovaným žákem se sluchovým postižením</b>	<b>ZŠ 8 - 6. třída, přírodopis</b>
<b>Vybavenost třídy:</b>	
Zasedací pořádek	ne - žák sedí v první lavici u okna
Koberec	ne
Bílá tabule – výrazná fix	ano
Černá tabule – bílá křída	ne
Výzdoba třídy	ano
Pomůcky k výuce	ano - pracovní listy, ukázky
<b>Vystupování učitele:</b>	
Výrazná artikulace	ano
Ustálené mluvní výrazy	ne
Jednoznačné příkazy	ano
Jednoduché, srozumitelné věty	ne
Kontrola porozumění žáka zadání, příkazům atd.	ano
Správný způsob kontroly porozumění žáka	ne
Při nepochopení ze strany žáka použití jednodušší formy výkladu	ano - při nepochopení snaha o co nejsnazší vysvětlení
Pedagog upozorní žáky/a, že mluví druhá osoba	ano
Minimalizace rušivých zvuků, šumů, povídání mezi žáky	ano
Při složitých, cizích nebo nových slovech použití daktylu nebo napsání slova na tabuli	ne
Nesahat si na obličej	ano
Nezakrývat ústa	ne - ústa často zakrytá učebnicí aj.
Nemít vlasy v obličejí	ano
Nemluvit zády k žákům	ano
Nestát u okna (nemít světlo v zádech)	ano
Sednout si naproti dítěti	ne - stojí naproti žákovi
Oblečení tmavší barvy bez zbytečných doplňků	ano

Příloha 18: Výsledek pozorování ve škole s integrovaným žákem se sluchovým postižením.



## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Barbora Bučková
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	doc. Mgr. Jiří Langer, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2014

<b>Název práce:</b>	Analýza pedagogických přístupů učitelů žáků se sluchovým postižením
<b>Název v angličtině:</b>	Analysis of pedagogical approaches of teachers of students with hearing impairment
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se zabývá pedagogickými přístupy učitelů žáků se sluchovým postižením, jak ve školách specializovaných na žáky se sluchovým postižením, tak v běžných školách, kde je žák se sluchovým postižením do výuky integrován. V praktické části jsou tyto přístupy analyzovány formou kvalitativního výzkumu ve formě přímého strukturovaného pozorování.
<b>Klíčová slova:</b>	Žáci se sluchovým postižením, komunikace osob se sluchovým postižením, vzdělávání žáků se sluchovým postižením, pedagogické přístupy učitelů.
<b>Anotace v angličtině:</b>	The diploma thesis deals with pedagogical approaches of teachers of students with hearing impairment, both in schools specializing in students with hearing impairment, and in regular schools, where students with hearing impairment are integrated into schooling. In the practical part of the thesis are these approaches analyzed by means of qualitative research in the form of direct structured observation.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Students with hearing impairment, communication of persons with hearing impairment, education of students with hearing impairment, pedagogical approaches of teachers.

<p><b>Přílohy vázané v práci:</b></p>	<p>Příloha 1: Klasifikace sluchových poruch dle Světové zdravotnické organizace (WHO).</p> <p>Příloha 2: Prstová abeceda pro jednu ruku.</p> <p>Příloha 3: Prstová abeceda pro dvě ruce.</p> <p>Přílohy 4 – 13: Výsledky pozorování ve školách pro žáky se sluchovým postižením.</p> <p>Přílohy 14 – 18: Výsledky pozorování ve školách s integrovaným žákem se sluchovým postižením.</p>
<p><b>Rozsah práce:</b></p>	<p>74</p>
<p><b>Jazyk práce:</b></p>	<p>český</p>