



UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Michaela Červenková

**Osoba se sluchovým postižením v pozici
učitele v základní škole speciální**

Bakalářská práce

Čestné prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně pod odborným vedením Mgr. Kateřiny Jeřábkové, Ph.D. Použila jsem pouze prameny uvedené v závěru práce. Souhlasím, aby práce byla použita pro další studijní účely.

V Olomouci dne _____

Michaela Červenková

Obsah

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 ZÁKLADNÍ ŠKOLA SPECIÁLNÍ.....	8
1.1 Vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami	8
1.2 Základní škola speciální	9
1.3 Organizace vzdělávání v základní škole speciální.....	9
1.4 Rámcový vzdělávací program základní školy speciální	10
1.5 Podmínky vzdělávání v ZŠ.....	15
1.6 Vyučovací metody na ZŠ.....	19
1.7 Shrnutí	23
2 Osoba se sluchovým postižením	24
2.1 Sluchové postižení.....	24
2.2 Komunikace osob se sluchovým postižením	26
2.3 Zaměstnávání osob se sluchovým postižením	34
2.4 Shrnutí	36
3 Výzkum	37
3.1 Specifikace výzkumného problému	37
3.2 Metody	38
3.3 Příprava na výzkum	39
3.4 Sběr dat	42
3.5 Zpracování dat.....	43
3.6 Výchozí informace pro výzkum	44
3.7 Zpracování výzkumných dat.....	45
3.8 Diskuse	59
3.9 Doporučení pro praxi	61
Závěr.....	63
Seznam použité literatury	64
Seznam tabulek.....	67
Seznam příloh.....	68
Přílohy	69
Příloha č. 1 – Dotazník podmínky práce Anny na ZŠ - vrianta pro ředitelku ZŠ	69
Příloha č. 2 – Dotazník podmínky práce Anny na ZŠ - vrianta pro Annu.....	72
Příloha č. 3 - Dotazník vyučovací metody	75
Příloha č. 4 - Dotazník podmínky práce Anny na ZŠ – Anna.....	76

Příloha č. 5 - Dotazník podmínky práce Anny na ZŠS – ředitelka	79
Příloha č. 6 – Rozhovor s Annou.....	82
Příloha č. 7 – Rozhovor s Janou.....	87
Příloha č. 8 – Rozhovor s Marií.....	93

ÚVOD

Mezi příbuznými mám několik lidí s různými stupni sluchového postižení, proto jsem se vždycky zajímala o znakový jazyk a komunitu neslyšících. Když jsem tedy při speciálněpedagogické praxi dostala nabídku nahlédnout do vyučování v ZŠ speciální vedené neslyšící paní učitelkou, okamžitě jsem souhlasila.

Anna, jak je pro účely této práce uváděna výše zmíněná učitelka, má závažné sluchové postižení a pracuje jako třídní učitelka na detašovaném pracovišti ZŠ. V této třídě jsou zařazeny děti s kombinovaným postižením, přitom jen některé z nich mají stejně jako Anna sluchové postižení. Najít neslyšící v takové pozici je unikátní, proto jsem se rozhodla zjistit o Anně a její práci víc.

V teoretické části své bakalářské práce mluvím o základní škole speciální – pro které žáky je určena, jaké jsou v ní zajištěny podmínky, metody a obsah učiva... Dále se zaměřuji na osoby se sluchovým postižením, jejich charakteristické rysy a uplatnění v zaměstnání. V praktické části se zajímám o specifické podmínky a metody práce Anny a také zvláštnosti komunikace v jejím pracovním prostředí. Tyto aspekty zkoumám na základě dotazníků a rozhovorů s Annou, jejími kolegy a ředitelkou školy.

Cílem práce je popsat specifika práce osoby se sluchovým postižením v pozici učitele základní školy speciální a porovnat je s prací intaktních osob ve stejné pozici. Můžeme se z jejich práce něčemu přiučit?

TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁKLADNÍ ŠKOLA SPECIÁLNÍ

Cílem této kapitoly je přiblížit prostředí základní školy speciální, její systém a fungování. Abychom tak mohli učinit, je však nejprve nutné v krátkosti popsat systém vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR.

1.1 Vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami

Vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen osob se SVP) je legislativně zakotveno v zákoně č. 561/2004 Sb., § 16, podle kterého se osobou se SVP rozumí „osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“¹ Podpůrnými opatřeními jsou míněny úpravy ve vzdělávání a školských službách, vyvozené ze zdravotního stavu a různých životních podmínkách dítěte.²

Podpůrná opatření jsou rozdělená do pěti stupňů. První stupeň zahrnuje pouze mírné úpravy v režimu školní výuky a domácí přípravy. Patří sem například zvolení takových metod práce, které podporují kvalitu poznávacích procesů žáka (myšlení, pozornost, paměť) a používání metod, které upevňují pracovní návyky žáka. Druhý až pátý stupeň zahrnuje finančně normovaná opatření, která mohou být přiznána pouze na základě doporučení školského poradenského zařízení. Sem řadíme používání speciálních a kompenzačních pomůcek, úpravu obsahu vyučování (vynechání obsahu, který žák kvůli svým speciálním vzdělávacím potřebám nemůže zvládnout), zajištění používání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob aj.³

Osobě s SVP mohou být podpůrná opatření poskytnuta v rámci docházky do běžného školského zařízení, nebo pro ně mohou být za jistých okolností zřízeny třídy, oddělní,

¹ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). § 16 odst. 1. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 16. 4. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

² tamtéž

³ příloha č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 16. 4. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

studijní skupiny nebo samostatné školy. Můžeme se tak setkat např. s logopedickými třídami, základní školou pro sluchově postižené aj.⁴

1.2 Základní škola speciální

Základní škola speciální spadá do systému škol a školských zařízení samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením a to na základě zákona č. 561/2004 Sb. § 16 odst. 9. Poskytuje základní vzdělávání pro žáky s takovým stupněm rozumových schopností, který jim neumožňuje zvládat požadavky běžného vzdělávání. Cílem vzdělávání v základní škole speciální je osvojit si základní vědomosti, dovednosti a návyky. Obsah vzdělávání je přizpůsoben stupni mentálního postižení žáků. Patří sem žáci se středně těžkým mentálním postižením, těžkým mentálním postižením, hlubokým mentálním postižením, autismem a souběžným postižením více vadami.⁵ Je důležité připomenout, že s žáky s mentálním postižením nesmí být vzdělávání žáci bez mentálního postižení.⁶

Pojem „základní škola speciální“ je často chybně zaměňován za školy speciálně zřízené pro žáky s určitým druhem postižení (např. základní škola pro žáky se sluchovým postižením, základní škola pro žáky s vadami řeči atd.). Tyto jsou zřízené na základě stejného zákona, avšak jsou určeny pro osoby bez mentálního postižení.

1.3 Organizace vzdělávání v základní škole speciální

Vzdělávání v základní škole speciální zahrnuje deset ročníků. Do prvního stupně počítáme ročník první až šestý, do druhého stupně pak ročník sedmý až desátý.⁷

Nástupu do základní školy speciální může předcházet přípravný stupeň základní školy speciální. Třídy přípravného stupně jsou určeny pro děti se středně těžkým nebo těžkým mentálním postižením, autismem a děti postižené souběžně více vadami od pěti let. Do

⁴ zákon č. 561/2004 Sb. Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) § 16 odst. 9. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 16. 4. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

⁵ RVP pro obor vzdělání základní škola speciální VÚP Praha 2008 str. 7

⁶ vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. § 19 In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 16. 4. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

⁷ RVP pro obor vzdělání základní škola speciální VÚP Praha 2008 str. 8

přípravného stupně mohou být zařazení do zahájení školní docházky, tedy nejdéle po dobu tří let.⁸

Nástup do prvního ročníku základní školy speciální se shoduje s nástupem do běžné základní školy. Může však být několikrát odložen. I v tomto případě však musí dítě zahájit docházku nejdéle v tom školním roce, ve kterém dovrší věk osmi let.⁹

Přestože je vzdělávání na základní škole speciální realizováno v rámci devítileté povinné školní docházky, počítá se s tím, že bude trvat déle. Už z počtu ročníků můžeme usoudit, že se počítá minimálně s desetiletou docházkou. Ta může být prodloužena, nejdéle však do roku, ve kterém žák dosáhne věku sedmnácti let. U žáků se zdravotním postižením může ředitel výjimečně povolit prodloužení docházky až do věku dvaceti let. Žáci s těžkým mentálním postižením, více vadami nebo autismem pak mohou dostat výjimku a vzdělávat se na základní škole speciální až do věku dvaceti šesti let.¹⁰

1.4 Rámcový vzdělávací program základní školy speciální

Zásadní pro vzdělávání v základní škole speciální je rámcový vzdělávací program (RVP). Pro tento obor vzdělávání se RVP dělí na dva díly. První díl je určen pro vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením, druhý díl pak pro žáky s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami. Požadavky na tyto dvě skupiny se liší podle jejich možností a schopností.¹¹

Pojďme si teď v krátkosti ukázat, v čem se liší prvním a druhým dílem RVP ZŠS. Zaměříme se na oblast **cílů, klíčových kompetencí a vzdělávacích oblastí**.¹²

⁸ zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) § 48a odst. 9. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 16. 4. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

⁹ RVP pro obor vzdělání základní škola speciální VÚP Praha 2008 str. 8

¹⁰ zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) Sb. § 36, § 55 odst. 1, 2. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 16. 4. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

¹¹ RVP pro obor vzdělání základní škola speciální VÚP Praha 2008 str. 7

¹² RVP pro obor vzdělání základní škola speciální VÚP Praha 2008 str. 3

1.4.1 Cíle základní školy speciální

Cíl můžeme definovat jako předpokládaný (ideální) výsledek.¹³ Z pohledu RVP pak můžeme cíle chápat jako ideální stav, kterého by měl žák dosáhnout při ukončení vzdělávání.

Díl I. RVP ZŠS si klade devět základních cílů:

- Vést žáky k všestranné a účinné komunikaci
- Pomáhat žákům, aby poznávali své schopnosti a možnosti a využívali je v osobním i pracovním životě
- Umožnit žákům osvojit si strategii učení a motivovat je k učení
- Podněcovat žáky k myšlení na podkladě názoru a k řešení problémů
- Rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- Přípravovat žáky k tomu, aby si uvědomovali svá práva a naplňovali své povinnosti
- Vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city, vhodné projevy v chování, jednání, prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, k okolnímu prostředí i k přírodě
- Učit žáky chránit vlastní zdraví i zdraví jiných
- Vést žáky k ohleduplnosti k jiným lidem a učit je žít společně s ostatními lidmi¹⁴

Díl II. si oproti tomu klad těchto osm cílů:

- Vést žáky k osvojení základních hygienických návyků a činností týkajících se sebeobsluhy

¹³ VALENTA, J. Didaktika osobnostní a sociální výchovy. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4473-5. str. 139

¹⁴ RVP pro obor vzdělání základní škola speciální VÚP Praha 2008 str. 12

- Rozvíjet pohyblivost žáků a snažit se o dosažení co nejvyšší možné míry jejich samostatnosti a orientace ve vztazích k okolí
- Vést žáky k rozvíjení komunikačních dovedností využíváním systémů alternativní a augmentativní komunikace
- Rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat s blízkými osobami a vykonávat jednoduché úkony
- Vést žáky k vytváření pozitivních vztahů ke spolužákům a k začlenění do kolektivu
- Připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako samostatné osobnosti
- Vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city
- Rozvíjet žákovu pozornost, vnímavost a poznání¹⁵

V rámci cílů prvního i druhého dílu můžeme sledovat společné rysy. Vidíme, že některé cíle se zaměřují na stejné oblasti, například na rozvoj komunikačních dovedností, spolupráce a projevování pozitivních citů. Mezi cíli v obou dílech jsou však jasně patrné rozdíly. V oblastech, na které se zaměřují oba díly, můžeme sledovat, že cíle druhého dílu jsou méně náročné, než cíle prvního dílu. Druhý díl navíc stanovuje cíle, kterých žáci pracující podle prvního dílu již dosáhli.

1.4.2 Klíčové kompetence

Pod pojmem klíčové kompetence se skrývají schopnosti, dovednosti, vědomosti, hodnoty a postoje, které jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého člověka.¹⁶ Typy klíčových kompetencí jsou u obou dílů RVP skoro stejné. Jde o kompetence k učení, řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální a pracovní. V prvním dílu je navíc zahrnuta i kompetence občanská.¹⁷ V následující pasáži uvádíme, jak se jednotlivé oblasti liší.

¹⁵ RVP pro obor vzdělání základní škola speciální VÚP Praha 2008 str. 72, 73

¹⁶ Belz, H. a M. Siegrist. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6. Str. 375

¹⁷ RVP pro obor vzdělání základní škola speciální VÚP Praha 2008 str. 13

V rámci **kompetence k učení** má druhý díl za cíl naučit žáky termíny, znaky a symboly a schopnost je rozlišovat, napodobovat.¹⁸ První díl naproti tomu už s termíny, znaky a symboly pracuje a snaží se jejich znalost uplatňovat v běžném životě.¹⁹ Na základě toho se děti pracující podle prvního dílu učí základy čtení, psaní a počítání, zatímco žáci s druhým dílem se učí vůbec rozlišit tiskací písmena.

Kompetence k řešení problémů jsou částečně podobné, protože obě skupiny se učí řešit známé situace prostřednictvím nápodoby a stereotypů. Zatímco se ale žáci pracující podle druhého dílu učí překonávat strach z problémů, žáci pracující podle prvního dílu se snaží nenechat se odradit nezdarem a najít pomoc s jeho řešením.²⁰ Druhý díl také intenzivně pracuje s orientací v časovém rozvrhu a známém prostoru.²¹

Komunikační kompetence je pro žáky pracující podle druhého dílu RVP ZŠS velmi náročná. Proto se učí využívat verbální i nonverbální komunikaci k vyjadřování svých potřeb, pocitů a nálad. Cílem je pro ně rozeznávat známé osoby, slyšet na své jméno a reagovat na jednoduché příkazy.²² První díl si klade vyšší cíle. Žáci pracující podle něj jsou vedeni ke korigování svého vyjadřování správným způsobem. Měli by být schopni porozumět krátkému textu a umět se krátce písemně vyjádřit. Snaží se komunikaci využít k vytváření sociálních vztahů.²³

Při rozvoji **sociálních a personálních kompetencí** mají žáci pracující podle druhého stupně za cíl uvědomovat si svou osobu, rozlišovat pohlaví, znát své nejbližší a spolupracovat s nimi, zatímco k cizím se mají chovat nedůvěřivě.²⁴ Žáci pracující podle prvního dílu už mají základní představu o vztazích, zapojují se do jednoduchých sociálních aktivit, osvojují si a uplatňují základní návyky slušného chování. Měli by ale být seznámeni i s rizikovým a nevhodným chováním a tím, jaké má důsledky. Také rozumí pojmu zneužívání vlastní osoby a vyhýbají se mu.²⁵

V oblasti **pracovní kompetence** se žáci pracující podle druhého dílu zaměřují na schopnost manipulovat s předměty, zvládnutí nejjednodušších úkolů sebeobsluhy, hygieny a používání předmětů denní potřeby. Žáci pracující podle prvního dílu si taktéž

¹⁸ RVP pro obor vzdělání základní škola speciální VÚP Praha 2008 str. 74

¹⁹ RVP pro obor vzdělání základní škola speciální VÚP Praha 2008 str. 13

²⁰ RVP pro obor vzdělání základní škola speciální VÚP Praha 2008 str. 13

²¹ RVP pro obor vzdělání základní škola speciální VÚP Praha 2008 str. 74

²² RVP pro obor vzdělání základní škola speciální VÚP Praha 2008 str. 75

²³ RVP pro obor vzdělání základní škola speciální VÚP Praha 2008 str. 14

²⁴ RVP pro obor vzdělání základní škola speciální VÚP Praha 2008 str. 75

²⁵ RVP pro obor vzdělání základní škola speciální VÚP Praha 2008 str. 14

osvojují základy sebeobsluhu a hygienické návyky.²⁶ Navíc se ale učí dodržovat jednoduché postupy nebo pokyny, pracovat ve skupině a posuzovat výsledek své práce. Další věc, kterou by si měli uvědomit, je bezpečnost práce, potřeba ochrany zdraví a životního prostředí tak, aby ho svou prací nepoškozovali.²⁷

První díl na rozdíl od druhého obsahuje **kompetence občanské**. Žáci by měli mít základní povědomí o právech a povinnostech občanů, společenských normách a pravidlech soužití.²⁸

1.4.3 Vzdělávací oblasti

Vzdělávací obsah pro základní školu speciální je rozdělen do vzdělávacích oblastí. I zde je rozdíl mezi prvním a druhým dílem, jelikož obsah v prvním díle je shodný se vzdělávacími oblastmi v RVP ZŠ, tj. obsahuje devět oblastí, zatímco ve druhém dílu je rozsah zkrácen na oblasti pět.²⁹

Pořadí vzdělávacích oblastí jsme schválně uspořádali tak, aby bylo vidět, že se některé z nich zdánlivě shodují. To ale neznamená, že by se první druhý díl RVP ZŠ lišil jen kvantitou vzdělávacích oblastí.³⁰

Vzdělávací oblasti díl I.	Vzdělávací oblasti díl II.
Člověk a jeho svět	Člověk a jeho svět
Umění a kultura	Umění a kultura
Člověk a zdraví	Člověk a zdraví
Člověk a svět práce	Člověk a svět práce
Jazyk a jazyková komunikace	Člověk a komunikace ³¹
Matematika a její aplikace	
Informační a komunikační technologie	
Člověk a společnost	
Člověk a příroda	

Tabulka 1 Vzdělávací oblasti

²⁶ RVP pro obor vzdělání základní škola speciální VÚP Praha 2008 str. 75

²⁷ RVP pro obor vzdělání základní škola speciální VÚP Praha 2008 str. 15

²⁸ RVP pro obor vzdělání základní škola speciální VÚP Praha 2008 str. 14

²⁹ RVP pro obor vzdělání základní škola speciální VÚP Praha 2008 str. 16

³⁰ RVP pro obor vzdělání základní škola speciální VÚP Praha 2008 str. 3

³¹ RVP pro obor vzdělání základní škola speciální VÚP Praha 2008 str. 16 a 76

Na tomto místě vyzdvihneme obsahové rozdíly mezi vzdělávacími oblastmi u obou dílů RVP ZŠ.

Oblast člověk a jeho svět v prvním díle zahrnuje základní poznatky o místě, kde jedinec bydlí, o lidech, zdraví a přírodě, stejnojmenná oblast v druhém díle představuje především smyslovou výchovu (rozvoj hmatu, sluchu, zraku...) a základní orientaci v čase a prostoru.³²

Podobně oblast umění a kultura je v prvním díle mnohem širší a snaží se o pochopení kultury jako součásti společnosti. Na druhou stranu druhý díl zůstává u rozvoje vlastních kreativních schopností a nápodoby.³³

V oblasti člověk a zdraví se první díl snaží dovést jedince k pochopení, jak funguje jeho tělo, pochopení zdravých životních návyků a upozornit na možná nebezpečí. I v tomto bodě zůstává druhý díl opět na úrovni rozvoje hybnosti, mechanického učení a opakovaného užívání zdravých životních návyků.³⁴

Rozdíl mezi oblastmi prvního a druhého dílu je nejméně zřetelný v oblasti člověk a svět práce, kde jsou cíle zhruba stejné (sebeobsluha, práce s drobným materiálem, práce s montáží a demontáží), ovšem rozsah těchto prací je v obou případech odlišný.³⁵

Poslední, na první pohled podobnou oblastí, je jazyk a jazyková komunikace, ve druhém díle nazývaná člověk a komunikace. Tyto se ovšem rozcházejí výrazně. Zatímco první díl obsahuje čtení, psaní a řečovou výchovu, druhý díl se snaží rozvíjet myšlení a řeč a to často prostřednictvím alternativní a augmentativní komunikace.³⁶

1.5 Podmínky vzdělávání v ZŠ

Důležitým faktorem ve vyučování, ať už dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nebo bez nich, jsou podmínky, za kterých vyučovací proces probíhá. Rozlišujeme šest okruhů podmínek vzdělávání a to: **prostorové a materiální podmínky, podmínky pro hygienické a bezpečné vzdělávání a život školy, psychosociální podmínky, personální podmínky, organizační podmínky a podmínky spolupráce školy a rodičů žáka.** Stejně jako vzdělávací oblasti i podmínky vzdělávání by měly být

³² RVP pro obor vzdělání základní škola speciální VÚP Praha 2008 str. 30 a 82

³³ RVP pro obor vzdělání základní škola speciální VÚP Praha 2008 str. 40 a 85

³⁴ RVP pro obor vzdělání základní škola speciální VÚP Praha 2008 str. 44 a 87

³⁵ RVP pro obor vzdělání základní škola speciální VÚP Praha 2008 str. 51 a 90

³⁶ RVP pro obor vzdělání základní škola speciální VÚP Praha 2008 str. 18 a 78

přizpůsobeny specifickým potřebám žáků, které vyplývají z jejich postižení. Zohledněny by ale měly být i potřeby učitele, protože právě učitel a jeho výuka jsou zásadní pro to, aby proces vyučování probíhal správně a efektivně.³⁷

Každá z výše uvedených kategorií podmínek vzdělávání zahrnuje mnoho prvků užitečných, nebo vyloženě nutných pro uskutečnění výuky. Zde si uvedeme jen některé z nich, které jsou pro ZŠS typické.

- Prostorové a materiální podmínky:
 - kmenové (univerzální) učebny vybavené víceúčelovým a funkčním zařízením;
 - učebny se speciálně upravenými židlemi a lavicemi, s ortopedickými vertikalizačními lavicemi a kompenzačními pomůckami k rozvíjení hybnosti žáků
 - speciální učebny a prostory
 - prostory pro osobní hygienu – WC a umývárny, vybavené dostatečným počtem hygienických zařízení odpovídajících fyziologickým potřebám daného věku a příslušným normám
 - prostory pro uložení pomůcek a přípravnou práci učitele (kabinety), vybavené odpovídajícím úložným nábytkem a pomůckami pro výuku v jednotlivých vzdělávacích oblastech a vhodným zařízením pro přípravu učitele a jeho odpočinek
 - prostory pro společné stravování k tomuto účelu náležitě vybavené a respektující hygienické normy, zdravotní a věkové zvláštnosti žáků
 - učebnice, didaktické pomůcky, informační a komunikační technika a další potřeby a pomůcky (např. pomůcky pro tělesnou výchovu, pracovní vyučování, hudební a výtvarnou výchovu) umožňující efektivní vyučování a podporující aktivitu a tvořivost žáků³⁸

³⁷RVP pro obor vzdělání základní škola speciální VÚP Praha 2008 str. 98

³⁸RVP pro obor vzdělání základní škola speciální VÚP Praha 2008 str. 98

- Podmínky pro hygienické a bezpečné vzdělávání a život školy:
 - vhodná struktura pracovního a odpočinkového režimu žáků a učitelů s dostatkem relaxace a aktivního pohybu
 - vhodný režim vyučování s ohledem na hygienu učení a věk žáků
 - zdravé prostředí učeben a ostatních prostorů školy – podle platných norem (odpovídající světlo, teplo, bezhlučnost, čistota, větrání, velikost sedacího a pracovního nábytku, hygienické vybavení prostorů)
 - výrazné označení všech nebezpečných předmětů a využívaných prostorů; pravidelná kontrola zařízení z hlediska jejich bezpečnosti
 - vhodně upravené prostory školy pro bezpečný pohyb žáků³⁹

- Psychosociální podmínky:
 - vytváření pohody prostředí, zdravého učení a otevřeného partnerství jak mezi žáky a učiteli, tak mezi učiteli a vedením školy
 - vzdělávání propojené se skutečným životem – osvojování si toho, co má pro žáky praktický smysl, co vede k praktické zkušenosti
 - věková přiměřenost a motivující hodnocení – respekt k individualitě žáků, hodnocení v souladu s individuálními možnostmi a pokrokem, dostatek zpětné vazby, tolerantnost k chybám a omylům
 - naplnění potřeb žáků – všestranný prospěch žáka je hlavním momentem v přípravě a realizaci vzdělávání
 - spoluúčast žáků na vzdělávání a životě školy, která přechází do modelu demokratického společenství, odpovědnosti, stability společných pravidel, spravedlnosti, spolupráce
 - respekt k potřebám jedince a jeho osobním problémům⁴⁰

³⁹ RVP pro obor vzdělání základní škola speciální VÚP Praha 2008 str. 99

⁴⁰ RVP pro obor vzdělání základní škola speciální VÚP Praha 2008 str. 99

- Personální podmínky:
 - pedagogičtí pracovníci – s předepsanou odbornou a pedagogickou způsobilostí, schopní podílet se i na dalších činnostech ve škole
 - pedagogičtí pracovníci s potřebnými profesními dovednostmi – komunikativní ve směru k žákům, jejich rodičům, ostatním pedagogům a odborníkům zajišťujícím pro školu speciální služby, schopní provádět pedagogickou diagnostiku a účinně ji využívat ve vzdělávání žáků, průběžně se vzdělávat, hodnotit a modifikovat svou činnost
 - nabídka odborné pomoci žákům a jejich rodičům – psycholog, asistent, SPC atd.
 - pedagogický sbor schopný týmové práce, vzájemně vstřícné komunikace a spolupráce⁴¹

- Organizační podmínky:
 - účast všech učitelů na přípravě a realizaci ŠVP
 - základní pravidla života školy (pro žáky, učitele, jiné uživatele školy), způsoby projednávání problémů se žáky a jejich rodiči
 - optimální režim života školy v souladu s potřebami žáků a jejich bezpečností (režim odpočinku, pohybový režim, stravovací a pitný režim, dodržování hygieny, zájmová činnost, mimořádné situace)
 - optimální režim výuky v souladu s věkovými možnostmi, speciálními potřebami žáků, zohledněním dojíždějících žáků ve shodě s obsahem vzdělávání a vhodnými způsoby učení⁴²

- Podmínky spolupráce školy a rodičů žáka
 - funkční a neustále aktualizovaný systém informací směrem k žákům, k učitelům, k vedení školy, k rodičům, partnerům školy a mezi jednotlivými aktéry vzdělávání navzájem

⁴¹ RVP pro obor vzdělání základní škola speciální VÚP Praha 2008 str. 99

⁴² RVP pro obor vzdělání základní škola speciální VÚP Praha 2008 str. 100

- styk s rodiči žáků a jinou veřejností (např. školskou radou) – seznamování se záměry školy, s cíli, způsoby výuky, hodnocením žáků, s pravidly života školy, společné hledání řešení problémů žáků
- vzdělávací strategie otevřená vůči rodičům
- prostor pro setkávání učitelů s rodiči
- poradní servis pro rodiče ve výchovných a vzdělávacích otázkách
- informace o jednotlivých žácích potřebné pro individuální formy vzdělávání
- možnost účasti rodičů ve výuce a na výchovných a vzdělávacích činnostech organizovaných školou⁴³

1.6 Vyučovací metody na ZŠS

Maňák popisuje vyučovací metodu jako cestu, kterou si žák za pomoci vyučujícího, osvojuje konkrétní výchovně vzdělávací obsah.⁴⁴ Právě vyučovací metody jsou další oblastí, kterou je žákům ZŠS nutné přizpůsobit. Podle možností, schopností a stupně postižení žáků může učitel zvážit využití **metod všeobecných** (tj. stejných metod jako u intaktních žáků), **modifikovaných** (tj. stejných metod jako u intaktních žáků přizpůsobených potřebám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami) a **speciálních** (využívané pouze u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami).⁴⁵

Při výběru vyučovacích metod je důležité zohlednit zákonitosti výukového procesu, cíle a úkoly výuky, obsah a metody daného oboru, úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků, zvláštnosti třídy, skupiny žáků, vnější podmínky výchovně-vzdělávací práce a osobnost učitele.⁴⁶

⁴³ RVP pro obor vzdělání základní škola speciální VÚP Praha 2008 str. 100

⁴⁴ MAŇÁK, J. a V. ŠVEC. Výukové metody. 1. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. str. 7

⁴⁵ Co jsou to vyučovací metody, jejich podstata a výběr. Školské poradenské zařízení SPC: portál speciální pedagogiky [online]. Fričova 199, 274 01 Slaný: Školské poradenské zařízení SPC, 2015, 9.10.2015 [cit. 2020-11-11]. Dostupné z: <https://www.specialni-pedagogika.cz/co-jsou-to-vyučovaci-metody-jejich-podstata-a-vyber/>

⁴⁶ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. Výukové metody. 1. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. str. 50.

1.6.1 Všeobecné vyučovací metody

Existuje mnoho vyučovacích metod a několik způsobů jejich dělení. Pro potřeby této bakalářské práce si uvedeme dělení podle Maňáka,⁴⁷ který rozlišuje vyučovací metody **klasické**, **aktivizující** a **komplexní**. Tyto skupiny Maňák dále člení na podkategorie. Pro přehlednost uvádíme výše tabulku dělení vyučovacích metod.⁴⁸

Klasické výukové metody	
1. Metody slovní	3. Metody dovednostně praktické
a. Vyprávění	a. Napodobování
b. Vysvětlování	b. Manipulování, laborování a experimentování
c. Přednáška	c. Vytváření dovedností
d. Práce s textem	d. Produkční metody
e. Rozhovor	
2. Metody názorně demonstrační	
a. Předvádění a pozorování	
b. Práce s obrazem	
c. Instruktaž	
Aktivizující metody	
1. Metody diskusní	
2. Metody heuristické, řešení problémů	
3. Metody situační	
4. Metody inscenační	
5. Didaktické hry	
Komplexní výukové metody	
1. Frontální výuka	8. Výuka dramatem
2. Skupinová a kooperativní výuka	9. Otevřené učení
3. Partnerská výuka	10. Učení v životních situacích
4. Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků	11. Televizní výuka
5. Kritické myšlení	12. Výuka podporovaná počítačem
6. Brainstorming	13. Sugestopedie a superlearning
7. Projektová výuka	14. Hypnopedie

Tabulka 2 Dělení vyučovacích metod podle Maňáka⁴⁹

⁴⁷ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. Výukové metody. 1. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. str. 49.

⁴⁸ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. Výukové metody. 1. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. str. 49.

⁴⁹ MAŇÁK, J. a V. ŠVEC. Výukové metody. 1. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. str. 49.

Využití některých běžných vyučovacích metod v ZŠS je samozřejmě omezené (např. využití frontální výuky u žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením). Jiné metody se kvůli své povaze nedají zařadit vůbec (např. žáci s kombinovaným mentálním postižením a těžce narušenou komunikační schopností nesplňují specifické nároky diskuse a tak je u nich metoda diskuse neefektivní)⁵⁰. Naopak využití jiných běžných vyučovacích metod může být praktické (např. práce s obrazem či napodobování může dětem s mentálním postižením vyhovovat).

1.6.2 Modifikované vyučovací metody

Mnohé všeobecné vyučovací metody je pro potřeby práce na ZŠS nutné přizpůsobit. Metody je třeba modifikovat vzhledem úkolům a cílům, ke kterým mají sloužit.⁵¹ Nutné je také brát v ohledu speciální vzdělávací potřeby žáka, jeho individuální možnosti a schopnosti a situaci,⁵² v které metodu využíváme.

Vyučovací metody můžeme modifikovat různým způsobem. Například u metody rozhovoru či vyprávění je u dětí s přidruženým sluchovým postižením nutné upravit formu (zvolit jiný komunikační systém než běžně užívanou orální řeč). Při využití metody práce s obrazem modifikujeme pomůcku, se kterou metoda pracuje. Může se setkat například s modifikacemi práce se schématem, s ilustrací, s piktogramy, grafem, nebo myšlenkovou mapou.⁵³ Pro žáky s mentálním postižením bude pravděpodobně vhodnější zvolit modifikaci práce s ilustrací, než práce se schématem či grafem, protože k práci s nimi jsou nutné vyšší myšlenkové operace.

1.6.3 Speciální vyučovací metody

Speciálních vyučovacích metod je mnoho a ne všechny jsou v odborné literatuře podrobně popsány. Pro potřeby této bakalářské práce si uvedeme výčet speciálních vyučovacích metod podle Vaška, Vančové a Hatose.⁵⁴

⁵⁰ GOLOCKEL, H. in MAŇÁK, J. a V. ŠVEC. *Výukové metody*. 1. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. str. 110, 111

⁵¹ MAŇÁK, J. a V. ŠVEC. *Výukové metody*. 1. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. str. 74

⁵² MAŇÁK, J. a V. ŠVEC. *Výukové metody*. 1. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. str. 14

⁵³ MAŇÁK, J. a V. ŠVEC. *Výukové metody*. 1. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. str. 85

⁵⁴ VAŠEK, Š., VANČOVÁ, A., HATOS, G. a kol., 1999. *Pedagogika viacnásobne postihnutých*. Bratislava: Sapiientia. ISBN 80-967180-4-5 str. 34, 35

- metoda vícenásobného opakování informace – vzhledem k problémům s kognitivními a paměťovými procesy pomáhá opakování informací ke správnému vštípení do paměti
- metoda nadměrného zvýraznění informace – aby žák na ZŠS správně pochopil, která informace je důležitá, je dobré informaci zdůrazňovat více než u intaktních žáků
- multisenzorické zprostředkování – čím větší je počet smyslů, kterými žák přijímá informaci, tím hlouběji se otiskne do paměti
- optimální kódování – používání takových znaků, grafém apod., které žák dobře rozliší a pozná
- metoda zprostředkování náhradními komunikačními systémy – při problémech s komunikací je pro přenos informací možné využívat alternativní a augmentativní komunikaci, nebo její prvky
- metoda modifikace kurikula – pro žáky ZŠS je často nutné upravit učivo a to po formální i obsahové stránce
- metoda intenzivní motivace – vyučující se snaží žáka co nejvíce motivovat, protože vnitřní motivace žáka k učení nemusí být příliš silná
- metoda algoritmizace kurikula – pro potřeby žáků je lepší rozdělit učivo do menších logických celků, které na sebe navazují
- metoda zprostředkování se zapojením kompenzačních prostředků – u některých druhů postižení je potřeba ke zprostředkování informací využívat kompenzační pomůcky (např. u nedoslýchavých osob se ke zprostředkování sluchového vjemu využívá sluchadel)
- metoda postupné symbolizace – aby si žák správně zafixoval pojmy, postupujeme od ukázky reálných předmětů, přes jejich zmenšené modely k obrazům a symbolům
- metoda zapojení náhradních kanálů – využíváme nejčastěji při smyslových vadách (např. při absenci vizuálního vjemu využíváme zvýšenou měrou vjemy taktilní)
- metoda pozitivní psychické tonizace – vytvoření takového prostředí, ve kterém je žák v psychické pohodě

- metoda používání kompenzačních prostředků
- metoda využívání instruktážních médií.⁵⁵

1.7 Shrnutí

ZŠS je určena žákům s takovým stupněm rozumových schopností, které neumožňují zvládat požadavky běžného vzdělávání. Patří sem žáci se středně těžkým mentálním postižením, těžkým mentálním postižením, hlubokým mentálním postižením, autismem a souběžným postižením více vadami.

ZŠS se řídí RVP pro obor vzdělání základní škola speciální, který je rozdělen na dva díly podle stupně postižení žáka. Zahrnuje specifické vzdělávací cíle, klíčové kompetence a vzdělávací oblasti.

Potřebám a schopnostem žáků ZŠS musí být přizpůsobené podmínky vzdělávání (ať už prostorové, materiální, personální aj.), ale i vyučovací metody.

⁵⁵ VAŠEK, Š., VANČOVÁ, A., HATOS, G. a kol., 1999. Pedagogika viacnásobne postihnutých. Bratislava: Sapientia. ISBN 80-967180-4-5 str. 34, 35

2 Osoba se sluchovým postižením

Tato kapitola se zabývá základními informacemi o sluchovém postižení, komunikaci osob se sluchovým postižením a jejich uplatněním na trhu práce.

2.1 Sluchové postižení

Pojem sluchové postižení zahrnuje různorodou skupinu sluchových vad a poruch slyšení, které mohou mít různou příčinu a stupeň.⁵⁶ Poruchy a vady sluchu bývají v některých případech používány jako synonyma. Při hlubším zkoumání se však můžeme setkat s rozlišením těchto pojmů. Například Skákalová⁵⁷ uvádí, že porucha sluchu označuje zhoršení sluchu, které se dá léčit či napravit, zatímco vadu sluchu vnímá jako trvalé poškození.

2.1.1 Dělení sluchových poruch a vad

Kromě rozdělení na sluchové poruchy a vady existují i mnohá jiná dělení, která nám přibližují specifika sluchového postižení. Níže uvádíme klasifikaci z hlediska velikosti ztráty sluchu, lokalizace vzniku sluchového postižení a doby vzniku sluchového postižení.

Sluchová ztráta bývá měřena v decibelech (dB) na základě audiometrického měření. Pro posouzení výsledků tohoto měření existují různé škály. Pro účely této práce uvádíme tabulku se škálou podle WHO tak, jak ji uvádí Horáková.⁵⁸

Název kategorie	Sluchová ztráta v dB
Normální sluch	0–25 dB
Lehké poškození sluchu	26–40 dB
Střední poškození sluchu	41–60 dB
Těžké poškození sluchu	61–80 dB
Velmi těžké poškození sluchu až hluchota	81 dB a více

Tabulka 3 Škála sluchové ztráty podle WHO

⁵⁶ HORÁKOVÁ, R. Sluchové postižení: úvod do surdopedie. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0. Str. 10

⁵⁷ SKÁKALOVÁ, T. Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-098-6. Str. 10

⁵⁸ HORÁKOVÁ, R. Sluchové postižení: úvod do surdopedie. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0. Str. 15

Podle lokalizace dělíme sluchové postižení na periferní nedoslýchavost či hluchotu a centrální nedoslýchavost či hluchotu. Periferní nedoslýchavost a hluchota se dále dělí na převodní vady a poruchy, při kterých dochází k překážce ve středouší či zvukovodu, percepční vady a poruchy, které jsou způsobeny poškozením vnitřního ucha, sluchových buněk nebo sluchového nervu, a smíšené vady a poruchy, při kterých se souběžně vyskytují problémy převodní i percepční. Centrální nedoslýchavost či hluchota mají základ v poškození korových a podkorových systémů.⁵⁹

Důležité je i dělení z hlediska doby vzniku sluchového postižení na sluchové postižení vrozené, získané a dědičné. To, kdy u jedince vznikne sluchové postižení je velice důležité pro jeho schopnost komunikovat. Proto hovoříme o sluchovém postižení vzniklém před ukončením základního vývoje řeči (tzv. prelingvální) a po ukončení základního vývoje řeči (tzv. postlingvální). Čím dříve jedinec přijde o sluch, tím náročnější pro něj je osvojit si orální řeč a správně ji využívat.⁶⁰

2.1.2 Etiologie sluchového postižení

Jak již bylo řečeno v předchozí části kapitoly, vady a poruchy sluchu mohou být vrozené nebo získané.⁶¹

Za vrozené považujeme například geneticky podmíněné sluchové vady a poruchy. Existuje celá řada genetických poruch, které jsou spojeny s vadami sluchu. Většina z nich má autozomálně recesivní formu.⁶² Ne vždy se sluchové vady a poruchy na genetickém základě u jedince projeví. V některých případech je také možné, že se projeví až později v průběhu života.⁶³ Mezi vrozené dále řadíme kongenitálně získané sluchové vady. Ty mohou vzniknout v prenatálním období v důsledku vystavení negativním vlivům (např. infekční onemocnění matky, zneužíváním návykových látek aj.), nebo perinatálně (např. v důsledku asfyxie, protahovaného porodu aj.).⁶⁴

⁵⁹ HORÁKOVÁ, R. Sluchové postižení: úvod do surdopedie. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0. Str. 13, 14

⁶⁰ SKÁKALOVÁ, T. Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-098-6. Str. 11, 12

⁶¹ SKÁKALOVÁ, T. Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-098-6. Str. 12

⁶² HORÁKOVÁ, R. Sluchové postižení: úvod do surdopedie. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0. Str. 19

⁶³ SKÁKALOVÁ, T. Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-098-6. Str. 15

⁶⁴ HORÁKOVÁ, R. Sluchové postižení: úvod do surdopedie. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0. Str. 20

Příčinou sluchových vad a poruch získaných může být infekční onemocnění a opakované hnisavé záněty středního ucha (časté zejména v dětském věku). Dále se může vyskytovat v důsledku trauma (např. úrazy hlavy, mechanické poškození mozku aj.), dlouhodobého vystavení hlukové zátěži, hormonálních či metabolických poruch či degenerativních onemocnění.⁶⁵

2.2 Komunikace osob se sluchovým postižením

Komunikace je sociální interakce, pomocí které sdělíme informace.⁶⁶ V souvislosti s osobami se sluchovým postižením bývá téma komunikace často rozebíráno, protože velká část komunikace zpravidla probíhá formou mluvené (orální) řeči a v důsledku toho vznikají u osob s vadami a poruchami sluchu komunikační obtíže.

Jak už bylo uvedeno na začátku této kapitoly, existuje mnoho druhů sluchového postižení různého stupně a doby nástupu. Z toho vyplývá, že i komunikace osob se sluchovým postižením se různí.⁶⁷ Zásadním je z tohoto pohledu doba nástupu sluchového postižení. Pokud jedinec přišel o sluch již v prelingválním období, pravděpodobně nebude příliš využívat orální řeč. Při ohluchnutí ve vyšším věku naopak jedinec může stavět na svých dosavadních znalostech orální řeči. Zásadní je i stupeň sluchového postižení. Pokud má jedinec lehké sluchové postižení nebo alespoň zbytky sluchu, může tyto sluchové vjemy při komunikaci využít.

Komunikaci může dále ovlivňovat například využití kompenzačních pomůcek. Osobám nedoslýchavým může komunikaci usnadňovat využití sluchadel. Jedná se o elektroakustický přístroj, který zachycuje zvuky z okolí a zesiluje je.⁶⁸ Pro osoby s těžkými vadami sluchu a zcela neslyšící může být přínosný kochleární implantát, který zachycuje zvuky z okolí a převádí je na elektrické impulsy, kterými stimuluje sluchový nerv.⁶⁹ I komunikace za pomoci kompenzačních pomůcek je však specifická a odlišná od běžné komunikace slyšících osob.

⁶⁵HORÁKOVÁ, R. Sluchové postižení: úvod do surdopedie. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0. Str. 20

⁶⁶SKÁKALOVÁ, T. Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-098-6. Str. 49

⁶⁷HORÁKOVÁ, R. Sluchové postižení: úvod do surdopedie. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0. Str. 49

⁶⁸HORÁKOVÁ, R. Sluchové postižení: úvod do surdopedie. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0. Str. 94

⁶⁹HORÁKOVÁ, R. Sluchové postižení: úvod do surdopedie. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0. Str. 100

2.2.1 Komunikační systémy využívané osobami se sluchovým postižením

Přestože nejčastější formou komunikace je mluvená řeč, existují i jiné komunikační systémy, které mohou osoby se sluchovým postižením využívat. Můžeme je dělit na auditivně-orální (např. mluvená řeč, čtení a psaní, odezírání) a vizuálně-motorické (např. znakový jazyk, umělé znakové systémy, prstová abeceda).⁷⁰ Všechny tyto komunikační systémy mají verbální povahu. Níže uvádíme základní charakteristiky některých komunikačních systémů a možnosti jejich využití osobami se sluchovým postižením.

A) MLUVENÁ ŘEČ

Mezi slyšícími je mluvená řeč nejčastější formou komunikace.⁷¹ U osob se sluchovým postižením je možnost ji využívat omezená.

Zásadní problémem pro osoby se sluchovým postižením je percepce mluvené řeči. Zda je osoba se sluchovým postižením schopná vnímat zvuk mluvené řeči je dané stupněm sluchové ztráty.⁷² I při využití kompenzačních pomůcek bývá zvuk zkreslený a percepce mluvené řeči může být pro osoby se sluchovým postižením vyčerpávající.

S dalšími obtížemi se osoby se sluchovým postižením setkávají v expresi mluvené řeči. Pokud se sluchové postižení objeví již v prelingválním období, nastávají problémy v samotném osvojení mluvené řeči.⁷³ U těžších vad a poruch sluchu je pro vyvození mluvené řeči nutná intenzivní logopedická intervence.⁷⁴

Řečová produkce osob se sluchovým postižením bývá téměř vždy do určité míry deformovaná. To můžeme sledovat zejména v respiraci, fonaci a artikulaci. Respirace bývá při řeči osob se sluchovým postižením neplynulá a špatně koordinovaná. Hlas bývá tvořen nesprávně a kvůli nedostatku zpětné sluchové

⁷⁰HORÁKOVÁ, R. Sluchové postižení: úvod do surdopedie. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0. Str. 50

⁷¹SKÁKALOVÁ, T. Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-098-6. Str. 51

⁷²SKÁKALOVÁ, T. Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-098-6. Str. 51

⁷³HORÁKOVÁ, R. Sluchové postižení: úvod do surdopedie. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0. Str. 50

⁷⁴SKÁKALOVÁ, T. Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-098-6. Str. 51

vazby bývá kolísavý v tónu i intenzitě. Hlázky bývají často artikulovány na špatném místě, nebo nepřesně.⁷⁵

Osvojit si mluvenou řeč bývá však pro mnoho osob se sluchovým postižením nutné, protože je podmínkou pro interakci se slyšícími.⁷⁶

B) ČTENÍ A PSANÍ

Přestože sluchové postižení nemá na první pohled na čtení a psaní vliv, jedná se o jinou formu mluvené řeči, která se navíc řídí mnoha dalšími pravidly, která mluvená řeč nemá. Pokud si jedinec neosvojí mluvenou řeč, je pro něj velmi náročné pochopit její psanou podobu.⁷⁷

I při osvojení schopnosti číst a psát záleží na stupni postižení. Největší problémy se objevují u osob neslyšících, které komunikují primárně pomocí znakového jazyka, a gramatika národního mluveného jazyka jim není přirozená. Při čtení se potýkají s problémy s pochopením, které mají základ v malé slovní zásobě, neznalosti ustálených slovních obrátů a jazykových prostředků. Proto se u mnohých osob s těžším stupněm sluchového postižení objevuje nechuť ke čtení.⁷⁸

C) ODEZÍRÁNÍ

Krahulcová charakterizuje odezírání jako „*přijímání informací zrakem a chápání jejich obsahu na základě pohybů mluvidel, mimiky obličeje, gestikulace rukou a celkových postojů těla, situačních faktorů a kontextu obsahu mluveného.*“⁷⁹Hlavním vodítkem při odezírání je pohyb mluvidel, podle kterého rozlišujeme jednotlivé kinémy. Jeden kiném však většinou odpovídá několika hláskám (např. hlázky „t“, „d“, a „n“ mají společný kiném) a proto není možné

⁷⁵HORÁKOVÁ, R. Sluchové postižení: úvod do surdopedie. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0. Str. 51

⁷⁶HORÁKOVÁ, R. Sluchové postižení: úvod do surdopedie. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0. Str. 50

⁷⁷KRAHULCOVÁ, B. Komunikace sluchově postižených. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2. Str. 211

⁷⁸KRAHULCOVÁ, B. Komunikace sluchově postižených. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2. Str. 216

⁷⁹KRAHULCOVÁ, B. Komunikace sluchově postižených. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2. Str. 193

zrakem rozeznat, která hláska byla vyslovena.⁸⁰ To je jedním z důvodů, proč bývá odezírání často nepřesné.

Odezírání využívají při komunikaci často i osoby slyšící, ale pouze jako podpůrný prostředek pro mluvenou řeč. Používat odezírání jako hlavní formu komunikace je velice náročné a nikdy nemůže plnohodnotně nahradit sluchové vnímání mluvené řeči.⁸¹ Úspěšnost odezírání určuje mnoho vnějších i vnitřních faktorů. O některých z nich píšeme v další části této kapitoly.

D) ZNAKOVÝ JAZYK

Znakový jazyk je plnohodnotný vizuálně-motorický komunikační systém, který využívá ke komunikaci tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu.⁸²

Nejmenší jednotkou přenášející význam je znak. Každý znak má dvě složky: manuální a nemanuální. Manuální složka zahrnuje místo, kde je znak ukazován, tvar ruky při ukazování znaku, vykonávaný pohyb, orientaci dlaně a prstů, vzájemnou polohu rukou a kontakt s dalšími částmi těla. Nemanuální složka znaku tvoří především mimika a gestikulace.⁸³

Znakový jazyk není univerzální ve všech zemích, dělí se na tzv. národní znakové jazyky. Na území České republiky se využívá český znakový jazyk. Český znakový jazyk není závislý na českém jazyce. Nejedná se tedy jen o soubor znaků, ale i o gramatickou strukturu.⁸⁴

Navíc má český znakový jazyk i charakteristické prvky, které orální jazyky nemají. Mezi ně patří například procesy inkorporace, při kterých dochází k pronikání

⁸⁰KRAHULCOVÁ, B. Komunikace sluchově postižených. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2. Str. 195

⁸¹STRNADOVÁ, V. Hádej, co říkám aneb Odezírání je nejisté umění. 1. Praha: Ministerstvo zdravotnictví ČR, 1998. ISBN 80-85047-17-9. Str. 10

⁸²Zákon č. 384/2008 Sb. in HORÁKOVÁ, R. Sluchové postižení: úvod do surdopedie. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0. Str. 55

⁸³HORÁKOVÁ, R. Sluchové postižení: úvod do surdopedie. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0. Str. 55, 56

⁸⁴KRAHULCOVÁ, B. Komunikace sluchově postižených. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2. Str. 64

několika znaků a jejich sloučení, nebo takzvané klasifikátory, což jsou znaky, které ve spojení s jiným znakem nabývají specifického významu.⁸⁵

Znakový jazyk používají nejčastěji osoby s těžkým sluchovým postižením a neslyšící.⁸⁶ Jeho nevýhodou je, že ho většina slyšících osob neovládá a proto je náročné dorozumět se jeho prostřednictvím s majoritní společností.

E) ZNAKOVANÁ ČEŠTINA

Znakovaná čeština využívá znaky českého znakového jazyka uspořádané podle gramatiky a syntaktických pravidel českého jazyka. Znakovaná čeština tedy každému slovu v mluvené řeči přiřazuje znak. Byla uměle vytvořena osobami slyšícími, které se chtěli dorozumět s uživateli znakového jazyka.⁸⁷

Pro uživatele českého znakového jazyka, kteří neovládají gramatiku českého jazyka, je však obtížná na pochopení. Rozumí sice jednotlivým znakům, ale větná stavba jim nedává smysl. Proto znakovanou češtinu většinou upřednostňují osoby se sluchovým postižením, které komunikují primárně pomocí orální řeči a odezírání.⁸⁸

F) PRSTOVÁ ABECEDA

Prstová abeceda je komunikační systém, který využívá polohy a tvaru prstů k vizualizaci jednotlivých hlásek.⁸⁹ Podle toho, zda využíváme jedné, nebo obou rukou, rozlišujeme prstovou abecedu jednoruční a dvouruční. Jednoruční prstovou abecedu využívají pro hláskování většinou osoby neslyšící, dvouruční prstovou abecedu často znají i slyšící.⁹⁰ Nevýhodou tohoto komunikačního systému je, že utvoření slova pomocí prstové abecedy trvá delší dobu. Proto je komunikace prstovou abecedou zdlouhavá. Mnoho osob se sluchovým postižením ji využívá zejména ke sdělení slov, pro která neznají znak, nebo při hláskování. Dále nachází

⁸⁵SKÁKALOVÁ, T. Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-098-6. Str. 50

⁸⁶KRAHULCOVÁ, B. Komunikace sluchově postižených. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2. Str. 64

⁸⁷HORÁKOVÁ, R. Sluchové postižení: úvod do surdopedie. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0. Str. 59

⁸⁸HORÁKOVÁ, R. Sluchové postižení: úvod do surdopedie. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0. Str. 62

⁸⁹KRAHULCOVÁ, B. Komunikace sluchově postižených. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2. Str. 217

⁹⁰SKÁKALOVÁ, T. Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-098-6. Str. 52

využití při výuce čtení a psaní osob se sluchovým postižením, kdy pomáhá pochopit, z jakých písmen se skládá slovo.⁹¹

2.2.2 Podmínky pro komunikaci s osobami se sluchovým postižením

Pro využití různých komunikačních systémů je třeba navodit různé podmínky.⁹² Osoby slyšící jsou schopny nepřesnost jednoho typu vjemu kompenzovat vjemem jiným (např. v hlučném prostředí jsou schopné vyvodit sdělovanou informaci z kontextu neverbálního chování). Osoby se sluchovým postižením se však potýkají s problémem, že sluchové vnímání je u nich nepřesné neustále, nebo dokonce úplně chybí. Proto je velmi důležité, aby jim v komunikaci nebránily další překážky.

Krahulcová⁹³ uvádí vnitřní a vnější podmínky, které je dobré nastolit při odezírání. Mnohé z nich je však dobré dodržovat i u dalších komunikačních systémů.

Mezi vnitřní podmínky patří dosažená úroveň vývoje řeči, slovní zásoba, znalost gramatiky, přesnost pojmového myšlení, emoce a stav organismu.⁹⁴ Strnadová popisuje vnitřní podmínky jako „*psychický stav ovlivněný např. momentálním zdravotním stavem, nemocí a bolestmi, ale i únavou, pozorností, emoční a motivační stránkou, mírou uspokojení potřeb apod.*“⁹⁵ Většinu vnitřních podmínek příliš nemůžeme ovlivnit, proto se zaměříme více na podmínky vnější.

Vzhledem k tomu, že velká část komunikace s osobami se sluchovým postižením probíhá na základě zrakového vnímání, je k plynulé komunikaci nutné dobré osvětlení. U odezírání je důležité zejména osvětlení obličeje komunikujících,⁹⁶ u využití znakového jazyka nebo znakované češtiny je pak nutné osvětlit celý znakovací prostor. Osvětlení by mělo být rovnoměrné, neoslňivé, nemělo by příliš tvořit stíny v obličeji a

⁹¹KRAHULCOVÁ, B. Komunikace sluchově postižených. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2. Str. 64, 65

⁹²SKÁKALOVÁ, T. Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-098-6. Str. 56

⁹³KRAHULCOVÁ, B. Komunikace sluchově postižených. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2. Str. 197

⁹⁴KRAHULCOVÁ, B. Komunikace sluchově postižených. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2. Str. 197

⁹⁵STRNADOVÁ V. in HORÁKOVÁ, R. Sluchové postižení: úvod do surdopedie. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0. Str. 53

⁹⁶SKÁKALOVÁ, T. Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-098-6. Str. 57

při tom dostatečně jasné k rozeznání mimik, artikulace, gest nebo znaků komunikačního partnera.⁹⁷

Důležitou roli při komunikaci hraje také vzdálenost komunikačních partnerů. Skákalová uvádí jako optimální vzdálenost mezi komunikačními partnery 0,5 až 2 metry,⁹⁸ Krahulcová prodlužuje maximální vzdálenost až na 4 metry. Ideální vzdálenost může být odlišná u různých komunikačních systémů. Komplikace mohou nastat, když je komunikační partner příliš daleko, v důsledku toho, že je náročné vnímat jeho vyjádření (ať pomocí orální řeči, nebo znaků). Problém bývá i při přehnané blízkosti komunikačního partnera. U vizuálně-motorických systémů se můžeme setkat například s problémem, kdy se znakovací prostor nevejde do vizuálního pole komunikačního partnera a v důsledku toho dochází k obtížím v percepci.

Mezi vnější podmínky komunikace můžeme řadit i dobrý zrakový kontakt, řeč (tempo, rytmus, výslovnost mluvícího)⁹⁹ a rovina očí (oči mluvčích by měly být zhruba ve stejné rovině).¹⁰⁰

Pro osoby se sluchovým postižením, které využívají ke komunikaci zbytky sluchu, jsou důležité akustické vlastnosti prostoru, ve kterém probíhá komunikace. Sluchovou percepci může komplikovat hluk, nežádoucí šum, ozvěna, nebo dozvuky. Tyto faktory stěžují osobám využívající zbytky sluchu percepci, takže je komunikace rychleji unaví, nebo jim komunikaci úplně znemožňují.¹⁰¹

⁹⁷KRAHULCOVÁ, B. Komunikace sluchově postižených. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2. Str. 197

⁹⁸SKÁKALOVÁ, T. Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-098-6. Str. 57

⁹⁹HORÁKOVÁ, R. Sluchové postižení: úvod do surdopedie. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0. Str. 53

¹⁰⁰KRAHULCOVÁ, B. Komunikace sluchově postižených. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2. Str. 198

¹⁰¹SKÁKALOVÁ, T. Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-098-6. Str. 57

2.2.3 Specifika komunikace osob se sluchovým postižením

Komunikaci osob se sluchovým postižením do značné míry ovlivňuje stupeň a doba vzniku sluchového postižení. Jinak komunikují osoby nedoslýchavé, neslyšící, nebo ohluchlé.¹⁰²

Kategorie osob nedoslýchavých zahrnuje různé stupně vad sluchu. Čím menší je sluchová ztráta, tím lépe se osoba s nedoslýchavostí orientuje ve světě slyšících. Většina osob v této kategorii využívá zbytků sluchu podpořených využitím sluchadel a odezíráním. Díky tomu zvládají komunikaci formou mluvené řeči, přestože jejich vlastní produkce řeči je kvůli nedostatku zpětné akustické vazby narušená. Tento způsob komunikace je však náročný a porozumění není stoprocentní. Proto osoby s nedoslýchavostí většinou nevyhledávají dlouhé rozhovory.¹⁰³

Osoby neslyšící nejčastěji preferují využití znakového jazyka nebo jiného vizuálně-motorického komunikačního systému.¹⁰⁴ Relativně jednoduchá je komunikace v rámci komunity Neslyšících, kde všichni členové ovládají použití těchto komunikačních systémů. Ze strany slyšících se však neslyšící často setkávají s neochotou se vizuálně-motorické komunikační systémy učit a tak vzniká komunikační bariéra.¹⁰⁵ Díky tomu může docházet k sekundární introverzi, kdy se osoba se sluchovým postižením cíleně uzavře a tím se chrání před náročným kontaktem.¹⁰⁶

Rodným jazykem osob ohluchlých bývá národní jazyk. Proto většinou preferují mluvenou formu jazyka. S produkcí mluvené řeči nemívají osoby ohluchlé problém, přestože její kvalita může být snížena. Problém nastává při vnímání řeči. Ne každý má předpoklady využívat odezírání a učit se národní znakový jazyk v pozdějším věku je náročné. Alternativou pro osoby ohluchlé je využít psanou formu národního jazyka.¹⁰⁷

¹⁰²SKÁKALOVÁ, T. Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-098-6. Str. 53

¹⁰³ SKÁKALOVÁ, T. Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-098-6. Str. 54

¹⁰⁴ SKÁKALOVÁ, T. Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-098-6. Str. 55

¹⁰⁵ VACULÍKOVÁ, Z. *Komunikační problémy majoritní společnosti se skupinou neslyšících* [online]. Praha, 2014 [cit. 2021-03-19]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/65927>.

Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Str. 69

¹⁰⁶ VÁGNEROVÁ, M., Z. HADJ-MOUSSOVÁ a S. ŠTECH. *Psychologie handicapu. 2.* Praha: Nakladatelství Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-929-4. Str. 71

¹⁰⁷ SKÁKALOVÁ, T. Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-098-6. Str. 55

Ať už komunikujeme pomocí jakéhokoli systému, je nutné se ujistit, že osoba se sluchovým postižením zaregistrovala informaci, kterou jsme chtěli předat, a správně ji pochopila.¹⁰⁸ Jak již bylo uvedeno v předchozím textu, ne všechny komunikační systémy jsou stoprocentně přesné. K chybě může dojít i ve chvíli, kdy účastníci komunikační situace ovládají sice stejný komunikační systém, ale každý na jiné úrovni.

Pro ujištění, zda osoba se sluchovým postižením porozuměla informaci, kterou chceme předat, je v průběhu rozhovoru pokládat kontrolní otázky. Vhodné je tyto otázky formulovat taktně a vyhýbat se formulacím jako „rozumíš?“. Pokud má osoba se sluchovým postižením problémy porozumět, pak je dobré informaci trpělivě zopakovat, přeformulovat, nebo převést do takové formy, která bude pro konkrétního jedince srozumitelná.¹⁰⁹

2.3 Zaměstnávání osob se sluchovým postižením

Z legislativního hlediska se zaměstnáváním osob se zdravotním postižením, kam jsou zahrnuty i osoby se sluchovým postižením, zabývá zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnávání ve znění pozdějších předpisů.

Podpora zaměstnávání osob se zdravotním postižením, a tím pádem i osob se sluchovým postižením, spočívá ve finanční podpoře chráněného trhu práce¹¹⁰, spolupráci na zřizování chráněných pracovních míst¹¹¹, uložení povinnosti zaměstnavatelům zaměstnávat určité procento zaměstnanců se zdravotním postižením¹¹² a právem na pracovní rehabilitaci.¹¹³

To, jaké příležitosti mají osoby se sluchovým postižením na trhu práce, je do značné míry ovlivněno stupněm sluchového postižení a komunikačním systémem, který

¹⁰⁸ HORÁKOVÁ, R. Sluchové postižení: úvod do surdopedie. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0. Str. 53

¹⁰⁹ HORÁKOVÁ, R. Sluchové postižení: úvod do surdopedie. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0. Str. 53

¹¹⁰ ČESKO. § 78a zákona č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 30. 4. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-435#p78a>

¹¹¹ ČESKO. fragment #f4443102 zákona č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 30. 4. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-435#f4443102>

¹¹² ČESKO. § 81 odst. 1 zákona č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 30. 4. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-435#p81-1>

¹¹³ ČESKO. § 69 zákona č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 30. 4. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-435#p69>

využívají. Osoby nedoslýchavé, které ovládají orální řeč, si hledají práci snáze, než osoby neslyšící, které komunikují primárně pomocí znakového jazyka.¹¹⁴

Dále bývá určujícím faktorem dosažené vzdělání. V současné době mají osoby se sluchovým postižením možnost absolvovat primární, sekundární i terciární vzdělávání. Po absolvování primárního stupně vzdělávání, které může být zajištěno na běžných základních školách nebo na základních školách pro sluchově postižené, mohou absolvovat sekundární vzdělávání ve školách praktických, na odborných učilištích, středních odborných školách a v gymnáziích. Horáková uvádí za nejčastější volbu osob se sluchovým postižením obory: „*strojní mechanik, malíř-lakýrník, krejčí, dámská krejčová, truhlář, kuchař, cukrář, elektrikář, zahradník, zámečnick, klempíř, čalouník, prodavač.*“¹¹⁵ V současné době stoupá i počet osob se sluchovým postižením studujících na vysokých školách. Kromě možnosti inkluzivního vzdělávání v rámci běžných oborů existují v současné době i speciální studijní obory pro studenty se sluchovým postižením, konkrétně obor Výchovná dramatika neslyšících (možno studovat na JAMU v Brně) a Čeština v komunikaci neslyšících (možno studovat na FF UK v Praze).¹¹⁶

Osoby se sluchovým postižením se při hledání zaměstnání setkávají s mnoha obtížemi, které vyplývají z jejich omezení. Skákalová¹¹⁷ dělí omezení v oblasti pracovního uplatnění vzniklá v důsledku sluchového postižení na objektivní a jiná. Objektivní omezení jsou taková, kterým navzdory snahám o kompenzaci nelze zamezit. Pokud má například jedinec v důsledku sluchového postižení problémy se stabilitou, bude omezená jeho možnost práce ve výškách. Mezi jiné omezení počítá Skákalová především omezení vzniklá z důvodu komunikační bariéry.¹¹⁸

¹¹⁴ HORÁKOVÁ, R. Sluchové postižení: úvod do surdopedie. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0. Str. 86

¹¹⁵ HORÁKOVÁ, R. Sluchové postižení: úvod do surdopedie. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0. Str. 84

¹¹⁶ HORÁKOVÁ, R. Sluchové postižení: úvod do surdopedie. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0. Str. 85

¹¹⁷ SKÁKALOVÁ, T. Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-098-6. Str. 73

¹¹⁸ SKÁKALOVÁ, T. Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-098-6. Str. 73

2.4 Shrnutí

Sluchové postižení zahrnuje vady a poruchy sluchu, které mohou mít různou příčinu, intenzitu a specifické vlastnosti. V širším pojetí rozlišujeme osoby nedoslýchavé, se zbytky sluchu a s úplnou hluchotou. I v rámci těchto skupin však nacházíme velmi rozdílné jedince.

Osoby se sluchovým postižením mohou využívat ke komunikaci orální (např. mluvená řeč, čtení a psaní, odezírání) nebo vizuálně-motorické (např. znakový jazyk, znakovaná čeština, prstová abeceda) systémy. Pro hladký průběh komunikace je nezbytné zajisti správné podmínky (např. dobré osvětlení, vzdálenost komunikačních partnerů, nebo akustické podmínky prostředí).

Jednou z oblastí, ve které se osoby se sluchovým postižením setkávají s problémy, je uplatnění na trhu práce. Na osoby se sluchovým postižením se vztahuje legislativní podpora pro osoby se zdravotním postižením. Navzdory tomu je zejména pro jedince s těžšími stupni sluchového postižení náročné najít práci a to především kvůli vzniklé komunikační bariéře.

3 Výzkum

3.1 Specifikace výzkumného problému

Ve výzkumu jsme se rozhodli zabývat se případem neslyšící paní učitelky (pro účel této práce ji uvádíme pod jménem Anna), která pracuje v základní škole speciální.

V české odborné literatuře se setkáváme s prací osob se sluchovým postižením v základních školách pouze ve spojitosti se vzděláváním dětí a mládeže se sluchovým postižením.¹¹⁹ To znamená, že sice pracují se slyšícími kolegy, ale vzhledem k žákům působí v rámci komunity neslyšících.

Oproti tomu Anna pracuje v základní škole speciální, kde se zaměřuje primárně na děti s mentálním postižením. Přestože některé děti v její třídě mají zároveň s mentálním postižením i postižení sluchové, nepatří do komunity neslyšících. Dominantní je u nich totiž nedostatek intelektových schopností, nikoliv smyslová porucha.

Jak jsme již uvedli v předchozí kapitole, osoby s těžšími stupni sluchového postižení (mezi které se Anna řadí) mívají často problém s komunikací s osobami slyšícími a proto kontakt s nimi příliš nevyhledávají. Proto je překvapující, že se Anna rozhodla pracovat mezi slyšícími kolegy a vyučovat slyšící děti. Vystavuje se tím mnoha komunikačním problémům. Její případ je tedy velmi zajímavý.

Vzhledem ke specifikům osob se sluchovým postižením vyvolává případ Anny hned několik otázek: Může být osoba se sluchovým postižením plnohodnotným učitelem slyšících dětí na základní škole speciální? Jakým způsobem pracuje učitel se sluchovým postižením na základní škole speciální? Co pro svou práci potřebuje? Jak učitel se sluchovým postižením komunikuje se svými kolegy, s dětmi a jejich rodinnými příslušníky? S jakými problémy se učitel se sluchovým postižením na základní škole speciální potýká?

¹¹⁹ Možné srovnat například s prací: PRZECZKOVÁ, T. Role neslyšícího asistenta a neslyšícího pedagoga na základní škole pro žáky se sluchovým postižením v hodinách českého jazyka [online]. Praha, 2016 [cit. 2021-03-23]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/145034>. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze.

Hlavním cílem výzkumu bylo popsat práci osoby se sluchovým postižením v pozici učitele na základní škole speciální. Na základě toho byly stanoveny tři dílčí cíle výzkumu:

1. Zjistit, jaké podmínky musí být zajištěny, aby osoba se sluchovým postižením mohla pracovat v pozici učitele na základní škole speciální.
2. Popsat, jaké vyučovací metody užívá osoba se sluchovým postižením při práci v pozici učitele na základní škole speciální.
3. Specifikovat, jak probíhá komunikace při práci osoby se sluchovým postižením v pozici učitele na základní škole speciální.

Naším záměrem bylo srovnat práci Anny jakožto učitele se sluchovým postižením s jejími slyšícími kolegy a určit, zda má sluchové postižení pro její práci nějaký zvláštní přínos.

3.2 Metody

Pro účely této bakalářské práce bylo použito kvalitativní šetření. Podle Creswella je kvalitativní výzkum „*proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“¹²⁰

Celý výzkum se formou přibližuje případové studii. Pro získání dat k první dílčí výzkumné otázce byla použita metoda dotazníku s otevřenými i uzavřenými otázkami. K prozkoumání druhé dílčí výzkumné otázky bylo v plánu využít metody rozhovoru a následně získané informace ověřit při pozorování. Bohužel dříve, než bylo možné výzkum zrealizovat, zasáhla Českou republiku pandemie COVID 19. Z tohoto důvodu bylo nutné původní plán přehodnotit. Data tedy byla získána za pomoci dotazníku s uzavřenými otázkami a rozhovorů uskutečněných formou videohovoru. Data ke třetí výzkumné otázce byla opět získána formou online rozhovoru.

V rámci výzkumu jsme oslovili samotnou Annu, abychom zjistili pohled osoby se sluchovým postižením na práci, kterou vykonává. Dále jsme oslovili dvě její kolegyně (pro účely výzkumu uvádím jména Marie a Jana), které s Annou blízce spolupracují, a

¹²⁰ Creswell in HENDL, J. Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2. str. 50

ředitelku základní školy speciální, ve které Anna pracuje. Díky tomu jsme získali informace o práci osoby se sluchovým postižením od intaktních spolupracovníků a to na stejné pozici, nebo z pozice vedoucího pracovníka.

3.3 Příprava na výzkum

Na případ Anny jsme narazili v průběhu působení v mateřské škole pro děti s kombinovaným postižením, která sídlí ve stejné budově s dětským domovem, speciálně pedagogickým centrem a detašované pracoviště základní školy speciální. Právě na tomto detašovaném pracovišti Anna působí.

Než padlo rozhodnutí začít na tomto výzkumu pracovat, snažili jsme najít jiné případy neslyšících, kteří by pracovali se slyšícími dětmi. V rámci České republiky se nám však nepodařilo najít žádný podobný případ.

Na základě toho byla stanovena základní otázka výzkumu: Jak může osoba se sluchovým postižením působit jako učitel na základní škole speciální?

V rámci dalších příprav jsme prostudovali publikaci Neslyšící jako jazyková a kulturní menšina – kultura neslyšících¹²¹ a bavili se o této problematice s několika neslyšícími. Na základě toho byly stanoveny tři oblasti, kterými se ve výzkumu zabýváme, a z nich vzešly následující dílčí výzkumné otázky: Jaké podmínky musí být zajištěny, aby osoba se sluchovým postižením mohla pracovat v pozici učitele na základní škole speciální? Jaké vyučovací metody užívá osoba se sluchovým postižením při práci v pozici učitele na základní škole speciální? Jak probíhá komunikace při práci osoby se sluchovým postižením v pozici učitele na základní škole speciální?

Ke každé dílčí výzkumné otázce byly navrženy metody, kterými ji budeme zkoumat a následně jsme hledali kritéria, která nás budou u jednotlivých dílčích výzkumných otázek zajímat.

¹²¹ KOSINOVÁ, B. Neslyšící jako jazyková a kulturní menšina – kultura neslyšících. 2. vydání. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87153-94-9. Str. 61

3.3.1 Jaké podmínky musí být zajištěny, aby osoba se sluchovým postižením mohla pracovat v pozici učitele na základní škole speciální?

Pro potřeby této výzkumné otázky jsme se v rámci přípravy na výzkum zabývali otázkou, jaké podmínky potřebuje pedagogický pracovník pro práci na základní škole speciální. Odborná literatura se však nezabývá podmínkami na ZŠS z pohledu toho, co pro svou práci potřebuje vyučující. V rámci výzkumu proto pracujeme s podmínkami, které musí splňovat vyučující, aby mohl pracovat na ZŠS, a podmínkami vyučování na ZŠS.

Podmínky, které musí splňovat vyučující na ZŠS, jsou stanoveny zákonem č. 563/2004 Sb. ve znění pozdějších novel¹²². Jedná se například o podmínky zdravotní, kvalifikační, podmínka znalosti českého jazyka aj.

Podmínky vyučování v ZŠS jsou uvedeny v RVP pro obor vzdělání na základní škole speciální a vcházejí především z různých potřeb žáka.¹²³

Podmínky stanovené zákonem č. 563/2004 Sb. jsou jasně dané a platí pro osoby se sluchovým postižením stejně, jako pro osoby slyšící. Proto se ve výzkumu více zajímáme o podmínky vyučování v ZŠS. Přestože ne všechny tyto podmínky jsou pro práci neslyšící osoby na základní škole speciální relevantní, poskytuje nám toto dělení dostačující základ pro výzkumnou práci.

Ve výzkumu se tedy zabýváme podmínkami prostorovými a materiálními, podmínkami pro hygienické a bezpečné vzdělávání a život školy, podmínkami psychosociálními, personálními podmínkami, organizačními podmínkami a podmínkami spolupráce školy a rodičů žáků.

Pro shromáždění dat pro tuto dílčí výzkumnou otázku byla využita metoda dotazníku s uzavřenými i polootevřenými otázkami. Tento dotazník byl zhotoven ve dvou verzích, jedna pro Annu, jedna pro paní ředitelku školy, ve které Anna pracuje. Úmyslem bylo zjistit, co si Anna myslí, že ke své práci potřebuje, a její názor porovnat s tím, jak to vnímá její zaměstnavatel.

¹²² Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 16. 4. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

¹²³RVP pro obor vzdělání základní škola speciální VÚP Praha 2008 str. 98 - 100

3.3.2 Jaké vyučovací metody užívá osoba se sluchovým postižením při práci v pozici učitele na základní škole speciální?

V rámci přípravy na výzkum k druhé dílčí výzkumné otázce jsme zkoumali možnosti třídění vyučovacích metod, ze kterého bychom mohli vycházet při zkoumání Aniny práce. V odborné literatuře se setkáváme s mnohým dělením.

Jako nejvhodnější se nám jevilo využít dělení vyučovacích metod podle Maňáka,¹²⁴ protože je velmi komplexní a přehledné. Maňák uvádí hned několik způsobů dělení vyučovacích metod. Pro účely výzkumu jsme využili dělení metod z hlediska pramene poznání a typu poznatků (tzv. didaktický aspekt). Toto dělení jsme zvolili kvůli jeho podrobnosti a proto, že dobře reflektuje možnosti vyučujícího i žáků.

Pro zkoumání vyučovacích metod Anny bylo v plánu využít metodu rozhovoru, který by se uskutečnil s Annou a jejími dvěma slyšícími kolegyněmi, a následnou kontrolu informací získaných během rozhovoru při pozorování. Kvůli bezpečnostním opatřením přijatým v souvislosti s pandemií COVID 19 ale nebylo možné uskutečnit ani osobní rozhovor, ani pozorování.

Ve finále jsme sbírali informace formou dotazníku s uzavřenými otázkami, ve kterém jsme se Anny a jejích kolegyně ptali na četnost využití určitého druhu metod Annou (možnosti odpovědí: používá(m) hodně/používá(m) málo/nepoužívá(m)) a následně formou polostrukturovaného rozhovoru. Dotazník měl za cíl, aby se dotazované zamyslely nad jednotlivými pojmy a ujasnily si, do jaké kategorie spadají vyučovací metody, které využívají. Cílem rozhovoru pak bylo informace ohledně konkrétního druhu vyučovacích metod rozvést.

3.3.3 Jak probíhá komunikace při práci osoby se sluchovým postižením v pozici učitele na základní škole speciální?

Třetí dílčí výzkumná otázka naráží na zásadní komplikaci, se kterou se potýkají osoby se sluchovým postižením – komunikační bariéru. Již před výzkumem jsme znali osoby s různými stupni sluchového postižení (osoby nedoslýchavé, ohluchlé a od narození neslyšící), které pracují s různými osobními kompenzačními pomůckami (sluchadlo, kochleární implantát). Příprava na výzkum tedy u této dílčí výzkumné otázky spočívala

¹²⁴Komplexní klasifikace základních skupin metod výuky (J. Maňák, 2001):
in MAŇÁK, J. a V. ŠVEC. Výukové metody. 1. vyd. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-731-5039-5.

především v dohledání odborných zdrojů, které dokládají a ověřují informace, které jsme již měli. Až ve finální fázi přípravy na výzkum jsme se setkali s několika informacemi, které pro nás byly nové.

Pro účely této práce vycházíme z podkladů od Langer a Kučery¹²⁵, kde autoři podrobně rozebírají problematiku komunikace osob se sluchovým postižením a různé komunikační systémy.

Ve výzkumu jsme se zajímali jak o orální komunikačními systémy (mluvená řeč, odezírání, čtení a psaní), tak vizuálně-motorické komunikačními systémy (především znakový jazyk, znakovaná čeština a znak do řeči). Dále bylo naším cílem prozkoumat percepce i expresi obou stran účastnících se komunikace (osoby slyšící i neslyšící).

Informace k této dílčí výzkumné otázce jsme získali metodou polostrukturovaného rozhovoru s Annou a jejími dvěma slyšícími spolupracovnicemi. Původně bylo v plánu uskutečnit rozhovory osobně. Z důvodu opatření zavedených kvůli pandemii COVID 19 jsme je však nakonec realizovali prostřednictvím videohovorů.

3.4 Sběr dat

Sběr dat probíhal v termínu od 22.10.2020 do 22.11.2020. První fáze sběru dat zahrnovala dotazník ohledně podmínek práce Anny na ZŠS. Tento dotazník byl odeslán Anně a paní ředitelce ZŠS v elektronické podobě prostřednictvím e-mailu. Paní ředitelka neměla s vyplněním dotazníku problém. Anna vyplnění dotazníku konzultovala se svými slyšícími kolegyněmi.

Druhá fáze sběru dat zahrnovala domluvení termínu rozhovorů a vyplnění dotazníku ohledně vyučovacích metod, které Anna používá. Jana a Marie vyplnily dotazník samostatně písemně. Po předchozí komplikaci, kterou pro Annu bylo vyplnění prvního dotazníku, jsme s Annou druhý dotazník vyplnily společně ústní formou.

V rámci třetí fáze sběru dat proběhly rozhovory. První se uskutečnil rozhovor s Marií, která působí v Anině třídě jako asistent pedagoga. Rozhovor se uskutečnil přes internet

¹²⁵LUDÍKOVÁ L. a Z. KOZÁKOVÁ. Specifika komunikace s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami [online]. Křížkovského 8, 771 47 Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012 [cit. 2020-09-01]. ISBN 978-80-244-3094-2. Dostupné z: <http://library.upol.cz/knihy/Ludikova,%20Kozakova%20a%20kolektiv%20-%20Specifika%20komunikace.pdf#page=37>

dne 27.10.2020. Druhý rozhovor byl s Annou a to 29.10.2020. Jako poslední proběhl rozhovor s Janou, učitelkou kooperativně vyučující s Annou, a to dne 4.11.2020.

Všechny rozhovory se uskutečnily v odpoledních hodinách a to prostřednictvím aplikace WhatsApp. Tato aplikace byla zvolena z důvodu, že ji všechny dotazované využívají a mají s ní zkušenosti.

Rozhovory s Marií a Janou probíhaly (kromě komplikací s technikou) bez problému. Rozhovor s Annou byl náročný kvůli nízké úrovni znalosti znakového jazyk tazatele. Většina rozhovoru probíhala pomocí orální řeči. Anna využívala zbytků sluchu (zvuk hovoru si zesílila) a odezírání. Občas bylo využito znaku do řeči, který Anně pomohl lépe se v konverzaci orientovat. Dalším problémem byla Anina nevýrazná výslovnost. V osobním rozhovoru by s řečovým projevem dotazované nebyl problém, ale deformace zvuku způsobená sníženou kvalitou mikrofonu na jejím zařízení zapříčinila špatnou srozumitelnost orální řeči.

Na základě podepsaného informovaného souhlasu byl pořízen audiozáznam všech tří rozhovorů, který byl po pořízení přepisu podle dohody smazán.

3.5 Zpracování dat

Data byla zpracována do tří okruhů podle výzkumných otázek, ke kterým se vztahují.

Zpracování dat získaných pomocí dotazníku, který se týkal podmínek práce Anny na ZŠS, zahrnovalo porovnání dat, která poskytly Anna a paní ředitelka ZŠS, ve které Anna pracuje. Porovnané výsledky jednotlivých otázek dotazníku pak byly opatřeny komentářem, a v některých případech dále porovnány s informacemi získanými během rozhovorů.

Data získaná od Anny, Marie a Jany z dotazníku, který se týkal využití vyučovacích metod, byla pro přehlednost uspořádána do tabulky a vzájemně porovnána. Tabulka byla následně opatřena komentářem a doplněna o některé informace získané během rozhovorů.

Informace zaznamenané pomocí přepisu audiozáznamu z rozhovorů s Annou, Marií a Janou byly tříděny do kategorií podle námětu, ke kterým se vztahují. Některé náměty byly předem určené připravenými otázkami tazatele, jiné vyplynuly ze samotných rozhovorů. Data setříděná podle námětů byla dále rozdělena podle toho, k jaké

výzkumné otázky se vztahují. Pokud se vztahovala k první a druhé výzkumné otázce, byla využita k doplnění dalších materiálů. Data vztahující se ke třetí výzkumné otázce byla porovnána a opatřena komentářem.

3.6 Výchozí informace pro výzkum

Pro správné pochopení dat, která byla získána prostřednictvím výše uvedených výzkumných metod, je důležité mít alespoň základní informace o dotazovaných.

3.6.1 Anna

Anně je 43 let. Narodila se slyšícím rodičům, ale už ve dvou letech jí byla diagnostikovaná oboustranná percepční vada sluchu. V současnosti má pouze zbytky sluchu - na jednom uchu má ztrátu 97,5 dB a na druhém 94 dB. Pro kompenzaci využívá Anna sluchadla na obou uších.

Pedagogiku Anna studovala nejdříve na střední škole v Hradci Králové, která se zaměřuje na osoby se sluchovým postižením. Následně pokračovala ve vzdělávání na Masarykově univerzitě v Brně. Nejdříve pracovala v MŠ speciální, která se zaměřuje na děti s kombinovaným postižením. Od roku 2004 pracuje jako učitelka na detašovaném pracovišti ZŠS, kam dochází děti s komunikačními obtížemi z dětského domova.

3.6.2 Jana

Janě je 38 let. Původně vystudovala sociální práci na VOŠ, následně si doplnila speciálně pedagogické vzdělání a pracovala v MŠ se zaměřením na děti s kombinovaným postižením. V té době se poprvé setkala s Annou, která pracovala ve stejné budově. V současnosti spolu už čtvrtým rokem pracují na detašovaném pracovišti ZŠS, kde kooperativně vyučují v jedné třídě.

3.6.3 Marie

Marii je 45 let. Pracuje jako asistentka pedagoga ve třídě Anny a v odpoledních hodinách jako asistentka ve školní družině na ZŠS. S Annou spolupracuje už sedmým rokem.

3.7 Zpracování výzkumných dat

Níže uvádíme data získaná během výzkumu uspořádaná do tří oblastí podle výzkumných otázek, ke kterým se váží.

3.7.1 Jaké podmínky musí být zajištěny, aby osoba se sluchovým postižením mohla pracovat v pozici učitele na základní škole speciální?

Otázky, tak jak jsou uvedeny níže, jsou formulovány pro p. ředitelku. Anna dostala stejné otázky naformulované trochu jinak, aby pro ni byly srozumitelnější. Oba dotazníky jsou uvedeny v příloze této práce.

1. Aby mohla Anna pracovat jako učitelka ve Vaší ZŠS, musela absolvovat vzdělání nad rámec toho, co požadujete od jejích slyšících kolegů?

Na tuto otázku obě dotazované odpověděly ne. Podmínkou pro Annu bylo tedy stejně jako pro další pracovníky školy vysokoškolské vzdělání v oboru speciální pedagogika.

2. Aby Anna mohla pracovat na pozici učitele ve Vaší ZŠS, musí umět:

	Musí umět dobře	Musí umět základy	Není podmínkou
Práce s běžným textem	Anna, p. ředitelka		
Práce s odborným textem		Anna, p. ředitelka	
Zvládnutí písemné komunikace (korespondence)	Anna, p. ředitelka		
Samostatné vyhledávání informací	Anna, p. ředitelka		
Plynulý psaný projev	Anna, p. ředitelka		
Zvládnutí řečového projevu (v českém jazyce)	Anna, p. ředitelka		
Správná artikulace	Anna, p. ředitelka		
Odezírat	Anna, p. ředitelka		
Zvládnutí znakového jazyka	Anna, p. ředitelka		
Zvládnutí znakové češtiny			Anna, p. ředitelka
Zvládnutí práce s technikou	Anna	p. ředitelka	

Tabulka 4 Schopnosti nutné pro práci - ředitelka

Na tom, do jaké míry musí Anna zvládnout jednotlivé činnosti, se Anna s paní ředitelkou skoro ve všem shodly. Aby Anna mohla být učitelkou na ZŠS, musí umět dobře pracovat s běžným textem, dobře ovládat písemnou komunikaci, umět dobře samostatně vyhledávat informace, mít dobrý písemný i řečový projev, dobře artikulovat, dobře odezírat a dobře zvládnout znakový jazyk. Anna dále musí zvládnout základy práce s odborným textem. Umět znakovanou češtinu na druhou stranu není podmínkou. Do jaké míry musí umět pracovat s technikou, se dotazované neshodly. Paní ředitelka požaduje pouze základy, zatímco Anna si myslí, že práci s technikou musí dobře ovládnout.

3. Bylo kvůli práci Anny třeba snížit počet žáků ve třídách, kde vyučuje?

Obě dotazované se shodly na tom, že kvůli Anně nebylo třeba snížit počet žáků. Je ale pravda, že už kvůli speciálním vzdělávacím potřebám žáků je počet dětí ve třídě snížený.

4. Setkali jste se se žáky, kteří nemohli být zařazeni do třídy Anny, protože by Anna měla kvůli svému sluchovému handicapu problém s jejich výukou? Pokud ano, napište, o jaké žáky šlo.

I na tuto otázku obě dotazované odpověděly záporně. Je ale třeba připomenout, že podmínkou pro to, aby dítě bylo zařazené do Anniny třídy, je, že se musí jednat o dítě z přílehlého dětského domova s komunikačními problémy. To velmi zužuje okruh dětí, které do této třídy nastoupí.

5. Aby žáci mohli být zařazeni do třídy Anny, musí umět znakovat (tj. znakový jazyk, znakovanou češtinu nebo jiné využití znaků v řeči)?

Anna i paní ředitelka se shodly, že znakování není podmínkou pro nástup dítěte do Anniny třídy.

Annina kolegyně Marie následně v rozhovoru uvedla toto: „*Takže znaky jako „záchod,“ „prosím“ a jejich oblíbené „hodný, hodný, hodný,“ to děti umí [už před příchodem do školy]. Ale že by měly nějakou slovní zásobu znaků... Jestli jich umí deset, tak je to moc.“*

6. Je pro práci Anny nutný tlumočník?

Obě dotazované zvolily variantu ne.

Marie se v našem rozhovoru zmínila, že se o této otázce s Annou bavily a následně citovala Annu: „*A ona [Anna] říkala, že jsou situace, kdy by vlastně toho tlumočnicka potřebovala. To je právě třeba na té pedagogické radě.*“ Dále uvedla, že často v roli tlumočnicka působí ony, jakožto Aniny slyšící kolegyně.

7. Je pro práci Anny nutný asistent pedagoga?

Dotazované shodně uvedly, že práce asistenta pedagoga není podmínkou pro to, aby mohla Anna pracovat na pozici učitele v ZŠS.

8. Je pro práci Anny nutný další učitel kooperativně vyučující ve stejné třídě?

Anna i paní ředitelka shodně uvedly, že další učitel nutný není. Přesto paní ředitelka do dotazníku dopsala poznámku, že v Annině třídě působí další učitelka. Není to však proto, že by ji Anna potřebovala kvůli svému handicapu.

9. Musí další pedagogičtí pracovníci (učitelé, asistenti pedagoga, paní ředitelka...), kteří pracují s Annou, ovládat znakový jazyk nebo znakovanou češtinu?

Dotazované se shodly na tom, že ovládnutí znakového jazyka ani znakované češtiny pro spolupráci s Annou není potřeba.

10. Je nějaká část práce učitele v ZŠS, kterou Anna samostatně nezvládá a potřebuje s ní pomoci?

U této otázky se odpovědi rozcházejí. Paní ředitelka si myslí, že Anna všechnu práci zvládne samostatně, bez pomoci ostatních. Anna připustila, že jsou činnosti, u kterých je lepší, když jí někdo pomůže. Příkladem je třeba vypracovávání IVP žáků. Na tomto procesu spolupracuje s druhou učitelkou (Janou), aby byl dokument formulován jasně a bez gramatických chyb.

**11. Je pro práci Anny nutné přizpůsobovat časové uspořádání vyučování?
(Např. dělat delší nebo častější přestávky, měnit pořadí vyučovacích
předmětů během dne...)**

Na tom, že Annina práce ve třídě nijak neovlivňuje časové uspořádání vyučování, se shodly obě dotazované.

12. Jsou předměty, které Anna nemůže vyučovat? Pokud ano, vypište které.

Odpovědi na tuto otázku se různí. Paní ředitelka uvedla, že Anna nemůže vyučovat hudební výchovu. Tento názor ale vyvrací odpovědi vyučujících z rozhovoru, kde Anna i Jana shodně uvedly, že Anna se hudební výchovy účastní, přestože její možnost pracovat s poslechem je omezená.

Annina kolegyně Jana k tomuto tématu v rozhovoru uvedla: „*Samozřejmě s námi úplně nebude zpívat písničky. Ale co se týče rytmizace a práce na rezonanční desce, to zvládá v pohodě.*“

Anna sama na tuto otázku v dotazníku odpověděla ne. V rámci následného rozhovoru ale zmínila několik činností v jednotlivých předmětech, které s dětmi nemůže dělat. Například učit číst slyšící děti je pro ni problém.

Anna řekla: „*Jinak čtení má třeba jiná kolegyně, tedy u slyšících dětí, protože já nemohu opravovat jejich výslovnost, protože jim nerozumím.*“

13. Zvládá Anna tyto formy vyučování?

	Zvládá a používá	Zvládá, ale nepoužívá	Nezvládá
Individuální vyučování (<i>práce s jednotlivými žáky</i>)	Anna, p. ředitelka		
Skupinové vyučování (<i>žáci jsou rozdělení do menších skupin, cílem je splnit úkol zadaný učitelem</i>)	Anna, p. ředitelka		
Hromadné vyučování (<i>práce s větší skupinou žáků</i>)	p. ředitelka		Anna
Kooperativní vyučování (<i>žáci jsou rozdělení do menších skupin, cílem je naučit je spolupracovat</i>)		p. ředitelka	Anna
Týmové vyučování (<i>vyučování vedou 2-4 učitelé, kteří spolupracují na vyučování jedné skupiny</i>)	Anna, p. ředitelka		

Tabulka 5 Zvládané vyučovací formy - ředitelka

Na tom, které formy vyučování Anna zvládá, nezvládá nebo je nepoužívá, se dotazované někdy shodly, někdy ne. Shodly se na tom, že Anna zvládá a používá formy individuálního vyučování, skupinového vyučování a týmového vyučování. U kooperativního vyučování si paní ředitelka myslí, že by Anna tuto formu vyučování zvládla, ale kvůli možnostem a schopnostem žáků ji nepoužívá. Anna uvedla, že by tuto formu nezvládla. Největší rozdíl je vidět u hromadného vyučování, kde paní ředitelka uvádí, že tuto formu Anna zvládá a používá. K tomuto bodu ale uvedla, že je to možné pouze díky sníženému počtu žáků ve třídě. Anna na druhou stranu opět uvedla, že tuto formu vyučování nezvládá.

14. Bylo třeba pořídit speciální nábytek, aby mohla Anna pracovat ve vaší ZŠS?

Obě dotazované uvedly odpověď ne. Tedy veškerý speciální nábytek ve třídě je pořízen pro potřeby žáků, nikoli Anny.

15. Je pro práci Anny potřeba dobré osvětlení? (Např. kvůli odezírání)

Anna i paní ředitelka se shodly na tom, že dobré osvětlení je jednou z podmínek pro to, aby Anna mohla úspěšně pracovat.

16. Potřebuje Anna k práci:

	Potřebuje a je to nutné	Nepotřebuje, ale pomáhá jí s to s prací	Nepotřebuje
Speciální učebnice			Anna, p. ředitelka
Speciální materiály nebo podklady k výuce			Anna, p. ředitelka
Speciální technické vybavení (např. zesilovač zvuku)			Anna, p. ředitelka
Speciální aplikace a programy			Anna, p. ředitelka
Osobní technická zařízení (např. sluchadlo, kochleární implantát...)	Anna		p. ředitelka
Pomůcky usnadňující komunikaci mezi Annou a žáky			Anna, p. ředitelka
Jiné speciální pomůcky			Anna, p. ředitelka

Tabulka 6 Pomůcky - ředitelka

U většiny uvedených pomůcek se dotazované shodly na tom, že je Anna nepotřebuje. Konkrétně nepotřebuje speciální učebnice, speciální materiály nebo podklady k výuce, speciální technické vybavení, speciální aplikace a programy, pomůcky usnadňující komunikaci s žáky a jiné speciální pomůcky.

Neshodly se na tom, zda Anna potřebuje osobní technické zařízení. Anna uvedla, že jsou tyto pomůcky k její práci nutné, zatímco paní ředitelka uvedla, že je Anna nepotřebuje.

3.7.2 Jaké vyučovací metody užívá osoba se sluchovým postižením při práci v pozici učitele na základní škole speciální?

Data získaná k této výzkumné otázce jsou dále uspořádána do čtyř tematických okruhů, ke kterým se informace vážou.

- **DRUHY POUŽÍVANÝCH VYUČOVACÍCH METOD**

Všechny dotazované se shodly na tom, že ve vyučování používají přibližně stejné vyučovací metody. Marie k tomu řekla: „*Jinak my máme metody nastavené v podstatě stejně, protože práce musí být stejná.*“

Jako zásadní obecné metody uváděly práci s didaktickou pomůckou (Anna, Marie), individuální přístup (Anna, Jana) a multisenzorický přístup (Jana). Také vysvětlily, že využívají metodu ranního kruhu (Anna, Jana), který uváděly jako jediný případ práce s metodou frontální výuky. Anna řekla: „*Vlastně jen při ranním kroužku děláme frontálně a jinak děláme individuálně, protože to jinak nejde.*“

Důvodem pro využívání těchto metod jsou specifické potřeby dětí docházejících do této třídy. Marie vysvětlila: „*My samozřejmě speciální metody máme, protože na děti, se kterými pracujeme, nejsou učebnice.*“

Z konkrétních vyučovacích metod zmiňovaly metodu globálního čtení, která převažuje nad metodou analyticko-syntetického čtení. (Anna, Jana, Marie).

- **ROZDÍLY VE VYUČOVACÍCH METODÁCH ANNY A JEJÍCH KOLEGYŇ**

Tabulka byla vyplněna na základě otázky: Které druhy metod používáte ve vyučování?

	Používám hodně	Používám málo	Nepoužívám
SLOVNÍ METODY			
Monologické metody (vysvětlování, výklad, přednáška, ...)		Jana, Marie	Anna
Dialogické metody (rozhovor, dialog, diskuse, ...)		Anna, Jana, Marie	
Metody písemných prací (písemná cvičení, kompozice, ...)		Anna, Jana	Marie
Metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem		Anna, Jana, Marie	
NÁZORNĚ DEMONSTRAČNÍ METODY			
Pozorování předmětů a jevů	Anna, Jana, Marie		
Předvádění (předmětů, činností, pokusů, modelů)	Anna, Jana, Marie		
Demonstrace statických obrazů	Anna, Marie		Jana
Projekce statická a dynamická		Marie, Anna	Jana
PRAKTICKÉ METODY			
Nácvik pohybových a pracovních dovedností	Anna, Jana, Marie		
Laboratorní činnost žáků			Anna, Jana, Marie
Pracovní činnost (v dílnách, na pozemku)		Anna, Marie	Jana
Grafické a výtvarné činnosti	Jana	Anna, Marie	

Tabulka 7 Druhy metod - srovnání

Z tabulky vyplývá, že slovní metody všechny pedagogické pracovnice ve třídě Anny používají málo, nebo vůbec. Toto tvrzení podporuje vyjádření Marie, která v rozhovoru řekla: „... s těmi našimi dětmi nějaké dlouhé povídání moc nejde.“ Jana k tomu dodala: „Opravdu nemůžeme mluvit o tom, že bychom vedli nějaký rozhovor, protože děti používají jen izolovaná slova.“

Názorně demonstrační metody oproti tomu mají na výuku v této třídě značný vliv. Pozorování a předvádění všechny tři pedagogické pracovnice využívají hojně. Anna v rozhovoru uvedla: „Často dětem třeba ukazují něco na tabletu, aby viděly reálné věci.“

Z praktických metod převažuje využití nácviku dovedností, zatímco například laboratorní činnost nevyužívají vůbec.

Navzdory tomu, že se všechny dotazované shodly na tom, že používají stejné vyučovací metody, s pokračováním rozhovoru se ukázalo, že se přeci jen některé odlišnosti ve vyučování slyšících a neslyšících učitelek najdou.

Rozdílu si slyšící kolegyně Anny všimají například v poměru využití orální řeči a znakových komunikačních systémů (Jana, Marie). Jana vysvětlila: „...*Anna samozřejmě vede rozhovor ve znakové řeči víc, než třeba já. A já zase vedu víc rozhovor v normální orální řeči, než Anna.*“

Příčinu tohoto rozdílu vidí Anniny kolegyně v tom, že mají jiný mateřský jazyk (český jazyk) než Anna (český znakový jazyk). Marie řekla: „*Teoreticky mluvíme stejně, ale je pravda, že každý má svou rodnou řeč, takže já víc mluvím, méně znakuji, ona víc znakuje a méně mluví.*“

• PŘÍNOS ANNY PRO VYUČOVÁNÍ NA ZŠS

Jana i Marie se shodly na tom, že sluchové postižení je pro Anninu práci částečně přínosem, a to díky tomu, že pracují s dětmi, které mají problémy s komunikací. Marie uvažovala takto: „*Ve třídě, ve které [Anna] je, je ale obrovským přínosem, protože ty děti naučí komunikaci.*“

Při práci s dětmi se sluchovým postižením se Annin handicap stává doslova výhodou. Anna rozumí jejich mentalitě, dobře ovládá jejich přirozený jazyk (český znakový jazyk) a sama se během svého života potýkala s podobnými problémy (potíže s porozuměním textu, orální řeči, komunikační blok...), takže dokáže dětem porozumět lépe, než slyšící vyučující. To potvrzuje Mariin výrok: „*Anna ho [neslyšící chlapec s MR] dokázala posunout dál, tam, kam bychom ho já, ani Jana nikdy neposunuly.*“

Přínosem je ale i pro slyšící děti ve třídě a to právě kvůli výše zmiňovaným komunikačním problémům žáků. Anna slyšícím dětem pomáhá v komunikaci využitím znaku v řeči. To může pomoci dětem lépe si zapamatovat pojmy (souběžné zapojení orální řeči i pohybu), nebo vyjádřit komunikační záměr, když je jejich orální řeč nesrozumitelná. Jana vyprávěla: „...*jedna dívka, která komunikuje orálně, tak jí ta podpora znakového jazyka strašně moc pomůže. Ona má problém s pamětí, se zapamatováním si věcí, a mnohem víc jí pomůže, když si to zapamatuje manuálně.*“

- **HUDEBNÍ VÝCHOVA**

Přestože hudební výchova a osoba se sluchovým postižením na první pohled nejdou dohromady, Anna tento předsudek úspěšně vyvrací. Hudební výchovu vyučuje ve spolupráci se svými kolegyněmi, i když pracují převážně individuálně.

Pracuje s rezonanční deskou (vnímání vibrací), Orffovými nástroji (rytmus, tempo) i s poslechem (vnímání rytmu, tempa, dynamiky). S dětmi dokonce i tančí na hudbu. Tímto způsobem může pracovat i s neslyšícími žáky (práce se zachováním zbytků sluchu) i se žáky slyšícími. Anna k tomu uvedla: „*Máme Orffovy nástroje, tak to zkoušíme, nebo máme rezonanční desku, tak tam posloucháme rytmus.*“ Jana tuto informaci potvrdila a rozvedla, když řekla: „*Takže ve chvíli, kdy rytmizujeme, děláme rozdíl „pomalů“ a „rychle,“ tak s námi může Anna úplně normálně pracovat.*“

3.7.3 Jak probíhá komunikace při práci osoby se sluchovým postižením v pozici učitele na základní škole speciální?

Data týkající se Anny a komunikace jsme pro potřeby tohoto výzkumu uspořádali do sedmi oblastí.

- **OSOBNÍ KOMUNIKACE S NEJBLIŽŠÍMI KOLEGYNĚMI**

Protože Anna, Jana a Marie pracují v rámci jedné třídy, musí úzce spolupracovat a to vyžaduje i značné množství komunikace. Při osobním kontaktu využívají prvky totální komunikace, konkrétně orální řeč (s důrazem na artikulaci) a znak do řeči (Anna, Jana, Marie). Jana to popsala slovy: „*My si samozřejmě úplně normálně povídáme, ale u toho znakujeme. ... jde o normální orální řeč a do toho znak.*“

Zatímco Marie si myslí, že Anna během komunikace využívá odezírání a řekla: „*Mluvím a při tom znakuji. Takže ona něco odezírá a vidí i znak,*“ Anna v rozhovoru uvedla, že odezírat neumí a do značné míry se spoléhá na zbytky sluchu. Vysvětlila: „*Já neumím ani odezírat, jsem na zvuku závislá.*“

- **PÍSEMNÁ KOMUNIKACE S NEJBLIŽŠÍMI KOLEGYNĚMI**

Pokud se Anna nevidí s kolegyněmi osobně, zvládá (relativně dobře) využívat i písemnou formu komunikace. Před uskutečněním rozhovoru jsme spolu komunikovaly

například prostřednictvím SMS, e-mailu a aplikace Whatsapp. Anna uvedla: „... *nemám problém se všema, psát SMS, videohovory. Nemám problém ani si psát zprávy.*“

Ani Anniny kolegyně nevidí v písemné komunikaci s ní problém, přestože upozorňují na to, že v písemné komunikaci dělá chyby. Jana o Annině psaném projevu řekla: „*Úroveň její češtiny je dobrá. A je pravda, že je od nás zvyklá, že když řekne nebo napíše něco, co není úplně v pořádku, tak ji opravujeme.*“

• KOMUNIKACE SE ŽÁKY

V Annině třídě jsou slyšící i neslyšící žáci. Z tohoto důvodu všechny tři pedagogické pracovnice využívají při komunikaci zároveň orální řeč i znak do řeči, a to jak v komunikaci se slyšícími žáky, tak i se žáky se sluchovým postižením. Dotazované uvedly, že pro neslyšící žáky je nepříjemné, když neví, co říkají slyšícím žákům a naopak (Anna, Jana). Anna popisuje situaci ve třídě takto: „... *máme ve třídě slyšící i neslyšící děti, tak pro slyšící je nepříjemné, když neví, o čem se bavíme [se neslyšícími]. Proto se většinou snažím mluvit, aby ostatní slyšeli, na čem s tím dítětem pracujeme.*“

Komunikace směrem k dětem Anně nedělá problém, protože ovládá jak znakový jazyk, tak orální řeč. Děti přijímají její řečový projev v podstatě stejně, jako od jejích slyšících kolegyní. Znevýhodněná je pouze při komunikaci se žákem s Downovým syndromem, který je citlivý na intonaci. Jana vysvětlila: „... *myslím si, že u něj [žáka s Downovým syndromem], asi u jediného z celé třídy, je hrozně znát, že dá na intonaci. ... A Anně tohle trošku dělá problémy.*“

Komunikace dětí směrem k pedagogickým pracovnícím ve třídě je náročná, protože děti se potýkají kromě mentálního postižení i s komunikačními problémy. Anna a její kolegyně se setkávají s neochotou komunikovat, neschopností využívat orální řeč, echoláliemi, nesrozumitelnou výslovností a špatnou pamětí, která brání žákovi zapamatovat si slova, nebo znaky. V důsledku toho velká část komunikace ze strany žáků zahrnuje jen jednoslovné odpovědi, nebo izolované znaky. Jana uvedla: „*Máme i jednu dívku, která i mluví, ta je v podstatě jediná, která je schopná nějaké orální komunikace. Pak tam máme tři kluky, kteří sice mluví, ale to jsou jen [jednotlivá] slova.*“

Protože porozumět žákům je někdy náročné i pro slyšící kolegyně, pro Annu je to někdy téměř nemožné. Problém pro ni je neartikulovaná řeč a situace, kdy dítě ukazuje

znakem něco jiného, než říká orální řečí (Anna, Jana, Marie). To potvrzuje vyjádření Marie: „...*když ta holčička zahuhňá, že chce na záchod, tak jí Anna nerozumí.*“

V takových případech Anně pomáhají slyšící kolegyně, které jí přetlumočí, co dítě řeklo, zda odpovědělo správně, nebo jestli něco potřebuje. Anna to popisuje takto: „*Někdy rozumím, ale někdy se zeptám: „co říká?“ a ona mi to potom [asistentka] řekne.*“

• **KOMUNIKACE S VYCHOVATELKAMI Z DĚTSKÉHO DOMOVA**

Komunikace s vychovatelkami z dětského domova je pro Annu náročná. Nemají slovní zásobu znaků, které by Anně mohly při komunikaci pomoci (znak do řeči). Komunikační problémy nastávají také na základě toho, že některé vychovatelky mluví na Annu příliš rychle, nebo komunikují s více osobami najednou a Anna nestíhá komunikaci sledovat. Anna vysvětluje: „... *kolegyně s nimi [vychovatelkami] mluví, protože některým vychovatelkám já třeba nerozumím. Zvlášť když je kolem víc lidí. Takže hlavně kolegyně komunikují.*“

Komunikace zpravidla probíhá za přítomnosti Anny i obou dvou jejích kolegyní. Pokud se v takovém případě stane, že Anna něčemu nerozumí, nebo nestíhá sledovat konverzaci, Marie s Janou jsou schopné informace jí přetlumočit. Tuto skutečnost zmínila Jana, když řekla: „*Většinou jsme u toho všechny tři, takže když Anna něčemu nerozumí, tak automaticky přebíráme pozici tlumočnicka.*“

Pro vychovatelky je samozřejmě jednodušší komunikovat se slyšící Janou a Marií, u kterých mají jistotu, že dostanou informaci, kterou potřebují předat. Marie vysvětluje: „*[Vychovatelky] raději půjdou za druhou učitelkou, než za Annou, protože mají strach, že se nedomluví.*“

Preference vychovatelek komunikovat se slyšící vyučující pak převládá i v neosobní komunikaci. Například v případě, že potřebují vyučující kontaktovat mimo pracovní dobu prostřednictvím telefonního hovoru nebo SMS a to navzdory tomu, že v písemné komunikaci by odpadly veškeré výše zmiňované problémy. O písemné a telefonické komunikaci s vychovatelkami Marie řekla: „... *většinou volají mně.*“

• KOMUNIKACE S OSTATNÍMI PRACOVNÍKY ŠKOLY

Annina třída je na detašovaném pracovišti, takže s ostatními učiteli a jinými pracovníky školy nepřichází tolik do kontaktu. Pokud se to ale stane, je komunikace náročná. Kromě Jany a Marie je ve škole, kde Anna pracuje, jen málo lidí, kteří by uměli znakovat. Když jsme se ptali na schopnost kolegyní znakovat Jany, řekla: „... *myslím si, že je pár lidí na hlavní budově, kteří prošli jiným vzděláním a i znakovou řeč umí.*“

Velký problém měla Anna na pedagogických radách. Marie vyprávěla: „*Tam [na pedagogické radě] je problém, že je tam spousta lidí, dav, teď to všechno hučí, teď lidi kecaj vedle sebe, protože už je to nebaví, nebo se jich to netýká.*“ Ve velkém množství lidí vzniká šum, kvůli kterému Anna nerozumí ani se sluchadly. Stejně tak je těžké sledovat, kdo zrovna mluví, a vzdálenost mluvčího často není ideální pro odezírání.

Tento problém se ale podařilo vyřešit díky vstřícnosti vedení školy. Protože ZŠS, na které Anna pracuje, zřizuje dvě odloučená pracoviště, umožnilo vedení školy vyučujícím těchto dvou pracovišť (tedy i Anně) chodit na samostatnou pedagogickou radu. Marie vysvětlila: „*Takže teď to máme domluvené tak, že když je pedagogická rada, tak na tu hromadnou pedagogickou radu nechodíme a protože jsme dvě odloučená oddělení, to znamená my a ještě jedni, tak jsme se domluvili, jestli bychom mohli chodit zvlášť.*“ Snížením počtu účastníků se výše zmiňované problémy eliminovaly na minimum.

• VYUŽITÍ ZNAKOVÁNÍ

V rozhovorech dotazované zmiňovaly znakový jazyk, znakovou řeč, znakovanou češtinu i využití znaku v řeči. Většinu doby ovšem používaly jen obecný pojem znakování, tedy jakýkoli způsob využití znaku pro komunikaci. Například Marie v rozhovoru řekla: „*Mně samotnou to [spolupráce s Annou] posunulo obrovsky ve znakování.*“

Jana uměla základy znakového jazyka ještě před tím, než se s Annou setkala. Marie se znakování naučila. Anna svým kolegyním pomáhá rozšířit si slovní zásobu znaků, správně znaky předvádět a používat. Jana vysvětlila: „... *na druhou stranu opravuje ona nás, když ukážeme něco špatně, nebo nějaký znak nevíme.*“

V tom, zda ve třídě učí žáky cíleně znakovat, se názory slyšících a neslyšících vyučujících liší. Marie řekla: „*Znakovat učíme všechny.*“ I Jana souhlasila, že všechny tři pedagogické pracovnice cíleně učí znakovat všechny děti ve třídě (slyšící i neslyšící).

Anna na druhou stranu řekla, že cíleně učí znakovat jen neslyšící děti. Na otázku, zda cíleně učí děti znakovat, Anna odpověděla: „*Ty co neslyší ano. A ty slyšící ne že bych vyloženě záměrně učila znakovat, ale prostě oni to vidí a snaží se to napodobovat.*“

• ANNA A ORÁLNÍ ŘEČ

Anna se orální řečí vyjadřuje plynule a srozumitelně. Přesto se jí občas stává, že se v její řeči vyskytnou agramatismy nebo chybná výslovnost (Anna, Jana, Marie). Anna přiznala: „*Někdy mi [kolegyně] řeknou na konci hodiny chybu, ale je to spíš problém s gramatikou, že něco řeknu blbě. Ale je to spíš tím, jak jsem nad tím přemýšlela.*“ V takových případech ji kolegyně upozorní a opraví.

Co se týče Annina porozumění orální řeči, zmiňovaly dotazované především dvě chyby: chyba v porozumění významu (Jana, Marie) a chyba v percepci (Anna, Jana, Marie). Mezi chybami porozumění významu uvedla Jana chyby v porozumění kontextu. Řekla: „*Spíš se stane, že nepochopí dobře kontext toho, co říkáme.*“ Dotazované také zmínily nepochopení přísloví, anebo jednotlivých neznámých slov.

Anna si u sebe všímá spíše chyb v percepci, kdy nepostřehne konkrétní slovo nebo jednoduše některým lidem nerozumí. Vysvětlila: „*Někdy rozumím, ale někdy se zeptám: „co říká?“ a ona mi to potom [asistentka] řekne.*“

V souvislosti s porozuměním orální řeči si Anniny slyšící kolegyně také všimly několika nežádoucích rysů, které komplikují komunikaci. Jedním z nich je neochota Anny opakovaně se ptát, pokud někomu nerozumí (Jana, Marie). Jana si postěžovala: „*... trošku problém obecně všech neslyšících je, že se neradi doptávají zpátky. Takže se někdy stane, že Anna kývne a my si nejsme jisté, jestli rozumí tak, jak bychom potřebovaly.*“

Dalším nežádoucím, byť přirozeným, rysem Anniny komunikace je neochota komunikovat orální řečí s cizími lidmi. Marie přiznala: „*Vždycky, když k nám přijde někdo na stáž podívat se do hodiny, tak Anna nechce mluvit.*“ Anna má v takových

případech tendenci nechávat komunikaci na slyšících kolegyních. Na druhou stranu slyšící kolegyně se snaží, aby za sebe komunikovala sama.

3.8 Diskuse

Navzdory sluchovému postižení je Anna plnohodnotnou učitelkou na ZŠS. Většina podmínek jí není třeba přizpůsobovat. To je do značné míry dáno charakterem jejího pracoviště. Třída, ve které Anna vyučuje, je přizpůsobena speciálním vzdělávacím potřebám žáků. Proto zde kromě Anny vyučuje ještě druhá učitelka (Jana) a asistentka pedagoga (Marie). Anna ani paní ředitelka ZŠS tyto pedagogické pracovnice nepovažují za nutné pro práci Anny v ZŠS, přesto ze získaných dat vyplývá, že Anna pomoc slyšících kolegyně hojně využívá. Podle získaných dat usuzujeme, že bez pomoci kolegyně (Jany a Marie) by pravděpodobně Anna musela v některých situacích využívat služby tlumočnicka.

V Annině třídě je snížený počet žáků a průběh i forma vyučování jsou přizpůsobeny potřebám dětí ve třídě. Anna se domnívá, že by některé vyučovací formy ani nezvládla využívat (hromadné vyučování, kooperativní vyučování), ale vzhledem ke speciálním vzdělávacím potřebám žáků to není nutné. Pro práci Anny jsou nutnými materiálními podmínkami dobré osvětlení a sluchadlo, z toho dobré osvětlení je opět zajištěno i pro potřeby žáků.

Zajímavé je porovnání těchto výsledků s výsledky výzkumu Moniky Liškové,¹²⁶ která se ve své diplomové práci zabývala mimo jiné i podmínkami, ve kterých jsou zaměstnávány osoby se sluchovým postižením v porovnání s intaktními kolegy. Naprostá většina zaměstnavatelů osob se sluchovým postižením uvedla, že žádným způsobem podmínky ani prostředí práce osobám se sluchovým postižením nepřizpůsobuje.

V této souvislosti se nabízí otázka, zda je správné, aby zaměstnavatelé pracovní podmínky a prostředí osobám se sluchovým postižením nepřizpůsobovali. Dokážou pak vykonávat práci kvalitně a jsou v ní spokojeni? Odpověď se samozřejmě může různit vzhledem ke konkrétní profesi a specifickým potřebám konkrétní osoby se sluchovým postižením. V případě Anny ale vidíme, že na jejím pracovišti stačilo relativně malé množství úprav a může odvádět kvalitní, uspokojující práci.

¹²⁶ LIŠKOVÁ, M. Problematika zaměstnávání osob se sluchovým postižením v Brně a Mladé Boleslavi [online]. Brno, 2010 [cit. 2021-5-3]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/pfdt5/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Str. 82

Anna i její kolegyně využívají nejvíce názorně demonstračních vyučovacích metod. To odpovídá tvrzení Valenty a Müllera, kteří se vyjadřují o metodách zprostředkovaného přenosu poznatků (kam názorně demonstrační metody patří) jako o „zvlášť přijatelných“ pro děti s mentálním postižením.¹²⁷ Jejich využití na ZŠS se tedy přirozeně nabízí. Během vyučování v Annině třídě je kladen důraz i na individuální a multisenzorický přístup.

Anna nepoužívá jiné metody, než slyšící učitelky v její třídě. Rozdíl mezi nimi je vidět pouze v poměru využití orální řeči (více u slyšících vyučujících) a znakových komunikačních systémů (více u neslyšící vyučující) při uplatnění konkrétních metod.

Z práce Radislavy Fantové vyplývá důležitost práce s didaktickými pomůckami na ZŠS.¹²⁸ To koresponduje s myšlenkou Anny a jejích kolegyní, které uvedly, že v jejich práci má zásadní roli využívání různých pomůcek.

Annino sluchové postižení jí dává výhodu v práci s dětmi, které mají těžké komunikační problémy. Rozumí jejich pocitům při problému s komunikací a přirozeně jim nabízí alternativní způsob komunikace (znaky).

Pro komunikaci se slyšícími osobami využívá Anna především zbytky sluchu a orální řeč. Přestože tvrdí, že odezírat neumí, podvědomě při komunikaci hraje roli i tento vizuální vjem.

S nejbližšími kolegyněmi komunikuje kombinací orální řeči a znakování. S vychovatelkami z dětského domova a dalšími slyšícími pracovníky komunikuje pouze orální řečí. Pro práci s Annou tedy není potřeba umět znakovat.

Přestože Anna ovládá orální komunikaci, dochází někdy ke komunikačním problémům. Dochází k nim vlivem nevhodných komunikačních podmínek, nebo vlivem špatného porozumění kontextu. Kvůli těmto obtížím někteří pracovníci školy preferují komunikaci s Anninými slyšícími kolegyněmi, nebo alespoň komunikaci s Annou za přítomnosti slyšících kolegyň. Podobný trend je možné pozorovat i u písemné komunikace.

¹²⁷ VALENTA, M. a O. MÜLLER. Psychopedie. 1. vyd. Praha: PARTA, s.r.o., 2003. ISBN 978-80-7320-099-2. Str. 271

¹²⁸ FANTOVÁ, R. Využití didaktických pomůcek na základní škole speciální [online]. Brno, 2011 [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/xqyji/Diplomova_prace.pdf. Diplomová práce. MASARYKOVA UNIVERZITA.

Annin mluvený i písemný projev je dobrý, pouze s občasnými odchylkami od správné gramatiky. Tyto odchylky jí pomáhají korigovat slyšící kolegyně.

Neslyšící děti ve své třídě učí Anna cíleně znakovat, slyšící děti se podle Anny znakování učí pozorováním. Většinu doby Anna na děti zároveň mluví orálně i znakuje s tím, že u neslyšících dětí klade důraz na znak, u slyšících dětí na orální řeč.

Mariana Ondrušová, která se ve své práci zabývá komunikací mezi učiteli a žáky na ZŠS, uvádí, že komunikace mezi učitelem a slyšícím žákem probíhala ze strany učitele především verbálně a prostřednictvím AAK, zatímco ze strany žáka převážně nonverbálně.¹²⁹ U Anny můžeme pozorovat podobný model, jen místo tradičních prostředků AAK využívá zjednodušený znakový jazyk, který přizpůsobuje potřebám dětí.

Ondrušová dále v závěru svého výzkumu vyzdvihuje důležitost AAK. Říká: „Právě nácvik alternativní komunikace byl pro vývoj interakce jedním ze stěžejních pilířů.“¹³⁰ I zde můžeme sledovat podobnost se třídou Anny, kde se místo tradičních prostředků AAK uplatňuje Annina zjednodušená verze znakového jazyka. Podle výpovědi Anniných kolegyň díky tomu lépe probíhá interakce se žáky a v některých případech pak využití znaků pomáhá dětem i v procesu zapamatování a osvojení nových poznatků.

V Annině komunikačním projevu v ZŠS lehce dominuje znakování nad orální řečí, zatímco u jejích slyšících kolegyň dominuje orální řeč nad znakováním.

3.9 Doporučení pro praxi

Jak jsem již dříve v této práci uvedla, pozice Anny, jakožto osoby se sluchovým postižením v pozici učitele na ZŠS, je jedinečná. Přesto se domnívám, že výsledky tohoto výzkumu mohou mít praktický význam.

Případ Anny je příkladem pro další osoby se sluchovým postižením, které by chtěly pracovat na ZŠS. Ilustruje, za jakých podmínek mohou tuto práci vykonávat a zároveň jaké nároky na ně pravděpodobně budou kladeny. Také jim může dávat představu o tom, do jakých komunikačních situací se pravděpodobně budou dostávat.

¹²⁹ ONDRUŠOVÁ, M. Komunikace mezi učitelem a žákem na základní škole speciální [online]. Brno, 2018 [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/bl9ju/BPfinalni.pdf>. Bakalářská práce. masarykova univerzita. Str. 41

¹³⁰ ONDRUŠOVÁ, M. Komunikace mezi učitelem a žákem na základní škole speciální [online]. Brno, 2018 [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/bl9ju/BPfinalni.pdf>. Bakalářská práce. masarykova univerzita. Str. 44

Výsledky výzkumu mohou být také zajímavé pro vedoucí pracovníky ZŠS, kteří uvažují o tom, že zaměstnají osoby se sluchovým postižením. Annin případ ilustruje, jaké podmínky by měly být zajištěny, aby práce osoby se sluchovým postižením mohla být kvalitní a přínosná. Zároveň ukazuje, jakou práci můžeme u osob se sluchovým postižením očekávat a s jakými obtížemi je třeba počítat.

Závěr

Ponořit se hlouběji do tematiky osoby se sluchovým postižením ve spojení s prací učitele na základní škole speciální pro mě bylo nesmírně zajímavé a to zejména proto, že jsem měla možnost porovnat získávané informace z odborné literatury a data z výzkumu s mou vlastní dlouholetou zkušeností s osobami se sluchovým postižením v mé rodině.

V teoretické části své bakalářské práce jsem se zabývala tím, jak funguje ZŠS, co zahrnuje RVP pro ZŠS, jaké jsou základní podmínky vzdělávání na ZŠS a jaké vyučovací metody se na ZŠS mohou využívat. Dále jsem se v práci zaměřila na osoby se sluchovým postižením a to jak z hlediska specifikace sluchového postižení, tak dále z pohledu možností komunikace uplatnění v zaměstnání.

Praktická část bakalářské práce se zabývala situací neslyšící paní učitelky Anny na základní škole speciální. Zaměřila jsem se na podmínky, které jsou potřeba pro její práci, metody vyučování, které využívá a v neposlední řadě na komunikaci v zaměstnání. Spolupráce se Annou a jejími kolegyněmi byla velice příjemná a dozvěděla jsem se zajímavosti, které jsem při přípravě na výzkum nepředvíдалa.

Hlavním cílem práce bylo popsat specifika práce osoby se sluchovým postižením v pozici učitele na základní škole speciální a porovnat je s prací intaktních osob ve stejné pozici. Tento cíl se podařilo naplnit popsáním práce Anny a porovnáním s prací jejích kolegyň.

Práce z velké části splnila má očekávání. Pouze při porovnání práce učitele se sluchovým postižením na ZŠS s prací intaktních vyučujících na stejné pozici jsem očekávala větší rozdíly, než ty, které odhalil výzkum.

Ve spojení s tématem této bakalářské práce se nabízí další oblasti ke zkoumání, kterými by bylo zajímavé se rozebírat. Zajímavé by mohlo být například zaměřit se na výsledky práce Anny v porovnání s výsledky intaktních učitelů ve třídě podobného charakteru (tzn. třída ZŠS s komunikačními problémy), nebo porovnat pozici neslyšícího učitel s neslyšícím asistentem pedagoga.

Seznam použité literatury

- BELZ, H. a M. SIEGRIST. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- Co jsou to vyučovací metody, jejich podstata a výběr. Školské poradenské zařízení SPC: portál speciální pedagogiky [online]. Fričova 199, 274 01 Slaný: Školské poradenské zařízení SPC, 2015, 9.10.2015 [cit. 2020-11-11]. Dostupné z: <https://www.specialni-pedagogika.cz/co-jsou-to-vyučovaci-metody-jejich-podstata-a-vyber/>
- CRESWELL in HENDL, J. Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- FANTOVÁ, R. Využití didaktických pomůcek na základní škole speciální [online]. Brno, 2011 [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/xqyji/Diplomova_prace.pdf. Diplomová práce. Masarykova univerzita.
- GOLOCKEL in MAŇÁK, J. a V. ŠVEC. Výukové metody. 1. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- HORÁKOVÁ, R. Sluchové postižení: úvod do surdopedie. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0.
- KOSINOVÁ, B. Neslyšící jako jazyková a kulturní menšina – kultura neslyšících. 2. vydání. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87153-94-9.
- KRAHULCOVÁ, B. Komunikace sluchově postižených. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2.
- LIŠKOVÁ, M. Problematika zaměstnávání osob se sluchovým postižením v Brně a Mladé Boleslavi [online]. Brno, 2010 [cit. 2021-5-3]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/pfdt5/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita

- LUDÍKOVÁ, L. a Z. KOZÁKOVÁ. Specifika komunikace s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami [online]. Křížkovského 8, 771 47 Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012 [cit. 2020-09-01]. ISBN 978-80-244-3094-2. Dostupné z:
<http://library.upol.cz/knihy/Ludikova,%20Kozakova%20a%20kolektiv%20-%20Specifika%20komunikace.pdf#page=37>
- MAŇÁK, J. a V. ŠVEC. Výukové metody. 1. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- ONDRUŠOVÁ, M. Komunikace mezi učitelem a žákem na základní škole speciální [online]. Brno, 2018 [cit. 2021-03-04]. Dostupné z:
<https://is.muni.cz/th/bl9ju/BPfinalni.pdf>. Bakalářská práce. Masarykova univerzita.
- PRZECZKOVÁ, T. Role neslyšícího asistenta a neslyšícího pedagoga na základní škole pro žáky se sluchovým postižením v hodinách českého jazyka [online]. Praha, 2016 [cit. 2021-03-23]. Dostupné z:
<https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/145034>. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze.
- RVP pro obor vzdělání základní škola speciální VÚP Praha 2008
- SKÁKALOVÁ, T. Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-098-6.
- STRNADOVÁ, V. Hádej, co říkám aneb Odezírání je nejisté umění. 1. Praha: Ministerstvo zdravotnictví ČR, 1998. ISBN 80-85047-17-9.
- ŠÍŠKA in BARTOŇOVÁ, M., J. PIPEKOVÁ a M. VÍTKOVÁ, ed. Integrace handicapovaných na trhu práce v mezinárodní dimenzi: sborník k projektu "Integrované poradenství pro znevýhodněné osoby na trhu práce v kontextu národní a evropské spolupráce", spolufinancovaný z Evropské unie a českého státního rozpočtu. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-31-4.
- VACULÍKOVÁ, Z. Komunikační problémy majoritní společnosti se skupinou neslyšících [online]. Praha, 2014 [cit. 2021-03-19]. Dostupné z:

<https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/65927>. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze.

- VÁGNEROVÁ, M., Z. HADJ-MOUSSOVÁ a S. ŠTECH. Psychologie handicapu. 2. Praha: Nakladatelství Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-929-4.
- VALENTA, J. Didaktika osobnostní a sociální výchovy. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4473-5.
- VALENTA, M. a MÜLLER, O. Psychopedie. 1. vyd. Praha: PARTA, s.r.o., 2003. ISBN 978-80-7320-099- 2.
- VAŠEK, Š., VANČOVÁ, A., HATOS, G. a kol., 1999. Pedagogika viacnásobne postihnutých. Bratislava: Sapientia. ISBN 80-967180-4-5
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: Zákony pro lidi.cz [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 16. 4. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>
- Zákon č. 384/2008 Sb. in HORÁKOVÁ, R. Sluchové postižení: úvod do surdopedie. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0.
- Zákon č. 561/2004 Sb. Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Zákony pro lidi.cz [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 16. 4. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
- Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: Zákony pro lidi.cz [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 16. 4. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Seznam tabulek

- Tabulka 8 Vzdělávací oblasti
- Tabulka 9 Dělení vyučovacích metod podle Maňáka
- Tabulka 10 Škála sluchové ztráty podle WHO
- Tabulka 11 Schopnosti nutné pro práci – ředitelka
- Tabulka 12 Zvládané vyučovací formy - ředitelka
- Tabulka 13 Pomůcky - ředitelka
- Tabulka 14 Druhy metod - srovnání

Seznam příloh

- Příloha č. 1 – Dotazník podmínky práce Anny na ZŠS - vrianta pro ředitelku ZŠS
- Příloha č. 2 – Dotazník podmínky práce Anny na ZŠS - vrianta pro Annu
- Příloha č. 3 - Dotazník vyučovací metody
- Příloha č. 4 - Dotazník podmínky práce Anny na ZŠS – Anna
- Příloha č. 5 - Dotazník podmínky práce Anny na ZŠS – ředitelka
- Příloha č. 6 – Rozhovor s Annou
- Příloha č. 7 – Rozhovor s Janou
- Příloha č. 8 – Rozhovor s Marií

Přílohy

Příloha č. 1 – Dotazník podmínky práce Anny na ZŠS - varianta pro ředitelku ZŠS

1. Aby mohla Anna pracovat jako učitelka ve Vaší ZŠS, musela absolvovat vzdělání nad rámec toho, co požadujete od jejích slyšících kolegů?

ANO

NEMUSELA, ale absolvovala a je to prospěšné

NE

2. Aby Anna mohla pracovat na pozici učitele ve Vaší ZŠS, musí umět:

	Musí umět dobře	Musí umět základy	Není podmínkou
Práce s běžným textem			
Práce s odborným textem			
Zvládnutí písemné komunikace (korespondence)			
Samostatné vyhledávání informací			
Plynulý psaný projev			
Zvládnutí řečového projevu (v českém jazyce)			
Správná artikulace			
Odezírat			
Zvládnutí znakového jazyka			
Zvládnutí znakové češtiny			
Zvládnutí práce s technikou			

3. Bylo kvůli práci Anny třeba snížit počet žáků ve třídách, kde vyučuje?

ANO/NE

4. Setkali jste se se žáky, kteří nemohli být zařazení do třídy Anny, protože by Anna měla kvůli svému sluchovému handicapu problém s jejich výukou? Pokud ano, napište, o jaké žáky šlo?

ANO/NE

5. Aby žáci mohli být zařazeni do třídy Anny, musí umět znakovat (tj. znakový jazyk, znakovanou češtinu nebo jiné využití znaků v řeči)?
ANO/NE
6. Je pro práci Anny nutný tlumočník?
ANO/NE
7. Je pro práci Anny nutný asistent pedagoga?
ANO/NE
8. Je pro práci Anny nutný další učitel kooperativě vyučující ve stejné třídě?
ANO/NE
9. Musí další pedagogičtí pracovníci (učitelé, asistenti pedagoga, paní ředitelka...), kteří pracují s Annou, ovládat znakový jazyk nebo znakovanou češtinu?
NE
ANO, znakovanou češtinu.
ANO, znakový jazyk.
10. Je nějaká část práce učitele v ZŠS, kterou Anna samostatně nezvládá a potřebuje s ní pomoci?
ANO/NE
11. Je pro práci Anny nutné přizpůsobovat časové uspořádání vyučování? (Např. dělat delší nebo častější přestávky, měnit pořadí vyučovacích předmětů během dne...)
ANO/NE
12. Jsou předměty, které Anna nemůže vyučovat? Pokud ano, vypište, které.
ANO/NE

13. Zvládá Anna tyto formy vyučování:

	Zvládám a používám	Zvládám, ale nepoužívám	Nezvládám
Individuální vyučování (<i>práce s jednotlivými žáky</i>)			
Skupinové vyučování (<i>žáci jsou rozdělení do menších skupin, cílem je splnit úkol zadaný učitelem</i>)			
Hromadné vyučování (<i>práce s větší skupinou žáků</i>)			
Kooperativní vyučování (<i>žáci jsou rozdělení do menších skupin, cílem je naučit je spolupracovat</i>)			
Týmové vyučování (<i>vyučování vedou 2-4 učitelé, kteří spolupracují na vyučování jedné skupiny</i>)			

14. Bylo třeba pořídit speciální nábytek, aby mohla Anna pracovat ve Vaší ZŠS?
ANO/NE

15. Je pro práci Anny potřeba dobrého osvětlení? (Např. kvůli odezírání)
ANO/NE

16. Potřebuje Anna k práci:

	Potřebuje a je to nutné	Nepotřebuje, ale pomáhá jí s to s prací	Nepotřebuje
Speciální učebnice			
Speciální materiály nebo podklady k výuce			
Speciální technické vybavení (např. zesilovač zvuku)			
Speciální aplikace a programy			
Osobní technická zařízení (např. sluchadlo, kochleární implantát...)			
Pomůcky usnadňující komunikaci mezi Annou a žáky			
Jiné speciální pomůcky			

Příloha č. 2 – Dotazník podmínky práce Anny na ZŠS - varianta pro Annu

1. Abyste mohla pracovat jako učitelka v ZŠS, musela jste absolvovat vzdělání, které Vaši kolegové/kolegyně absolvovat nepotřebovaly? (např. nějaký speciální kurz pro neslyšící učitele nebo něco takového)

ANO

NEMUSELA, ale absolvovala a je to prospěšné

NE

2. Abyste mohla pracovat v ZŠS, je potřeba, abyste dokázala:

	Musím umět dobře	Musím umět základy	Nemusím umět
Práce s běžným textem			
Práce s odborným textem			
Zvládnutí písemné komunikace (korespondence)			
Samostatné vyhledávání informací			
Plynulý psaný projev			
Zvládnutí řečového projevu (v českém jazyce)			
Správná artikulace			
Odezírání			
Zvládnutí znakového jazyka			
Zvládnutí znakované češtiny			
Zvládnutí práce s technikou (např. s počítačem, tabletem...)			

3. Je kvůli tomu, abyste mohla pracovat v ZŠS potřeba snížit počet žáků ve třídách, kde vyučujete?

ANO/NE

4. Setkala jste se se žáky, kteří nemohli být zařazení do Vaší třídy, protože byste měla kvůli sluchovému handicapu problém s jejich výukou? Pokud ano, napište, o jaké žáky šlo?

ANO/NE

5. Aby žáci mohli být zařazení do Vaší třídy, musí umět znakovat (tj. znakový jazyk, znakovanou češtinu nebo jiné využití znaků v řeči)?

ANO/NE

6. Je pro Vaši práci nutný tlumočník?
ANO/NE
7. Je pro Vaši práci nutný asistent pedagoga?
ANO/NE
8. Je pro Vaši práci nutný další učitel kooperativě vyučující ve stejné třídě?
ANO/NE
9. Musí další pedagogičtí pracovníci (učitelé, asistenti pedagoga, paní ředitelka...), kteří s Vámi spolupracují, ovládat znakový jazyk nebo znakovanou češtinu?
Ne
Ano, znakovanou češtinu.
Ano, znakový jazyk.
10. Je nějaká část práce učitele v ZŠS, kterou samostatně nezvládnete a potřebujete s ní pomoci?
ANO/NE
11. Je pro Vaši práci nutné přizpůsobovat časové uspořádání vyučování? (Např. dělat delší nebo častější přestávky, měnit pořadí vyučovacích předmětů během dne...)
ANO/NE
12. Jsou předměty, které nemůžete vyučovat? Pokud ano, vypište které.
ANO/NE
13. Zvládáte tyto formy vyučování:

	Zvládám a používám	Zvládám, ale nepoužívám	Nezvládám
Individuální vyučování (<i>práce s jednotlivými žáky</i>)			
Skupinové vyučování (<i>žáci jsou rozdělení do menších skupin, cílem je splnit úkol zadaný učitelem</i>)			
Hromadné vyučování (<i>práce s větší skupinou žáků</i>)			
Kooperativní vyučování (<i>žáci jsou rozdělení do menších skupin, cílem je naučit je spolupracovat</i>)			
Týmové vyučování (vyučování vedou 2-4 učitelé, kteří spolupracují na vyučování jedné skupiny)			

14. Bylo třeba pořídit speciální nábytek, abyste mohla pracovat v ZŠS?

ANO/NE

15. Je pro Vaši práci potřeba dobrého osvětlení? (Např. kvůli odezírání)

ANO/NE

16. Potřebujete k práci:

	Potřebuji a je to nutné	Nepotřebuji, ale pomáhá mi s to s prací	Nepotřebuji
Speciální učebnice			
Speciální materiály nebo podklady k výuce			
Speciální technické vybavení (např. zesilovač zvuku)			
Speciální aplikace a programy			
Osobní technická zařízení (např. sluchadlo, kochleární implantát...)			
Pomůcky usnadňující komunikaci mezi Vámi a žáky			
Jiné speciální pomůcky			

Příloha č. 3 - Dotazník vyučovací metody

- Označte, jaké vyučovací metody užíváte?

	Používá(m) hodně	Používá(m) málo	Nepoužívá(m)
Slovní metody			
Monologické metody (vysvětlování, výklad, přednáška, ...)			
Dialogické metody (rozhovor, dialog, diskuse, ...)			
Metody písemných prací (písemná cvičení, kompozice, ...)			
Metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem			
Názorně demonstrační metody			
Pozorování předmětů a jevů			
Předvádění (předmětů, činností, pokusů, modelů)			
Demonstrace statických obrazů			
Projekce statická a dynamická			
Praktické metody			
Nácvik pohybových a pracovních dovedností			
Laboratorní činnost žáků			
Pracovní činnost (v dílnách, na pozemku)			
Grafické a výtvarné činnosti			

Příloha č. 4 - Dotazník podmínky práce Anny na ZŠS – Anna

1. Abyste mohla pracovat jako učitelka v ZŠS, musela jste absolvovat vzdělání, které Vaši kolegové/kolegyně absolvovat nepotřebovaly? (např. nějaký speciální kurz pro neslyšící učitele nebo něco takového)

ANO

NEMUSELA, ale absolvovala a je to prospěšné

NE

2. Abyste mohla pracovat v ZŠS, je potřeba, abyste dokázala:

	Musím umět dobře	Musím umět základy	Nemusím umět
Práce s běžným textem	X		
Práce s odborným textem		X	
Zvládnutí písemné komunikace (korespondence)	X		
Samostatné vyhledávání informací	X		
Plynulý psaný projev	X		
Zvládnutí řečového projevu (v českém jazyce)	X		
Správná artikulace	X		
Odezírání	X		
Zvládnutí znakového jazyka	X		
Zvládnutí znakové češtiny			X
Zvládnutí práce s technikou (např. s počítačem, tabletem...)	X		

3. Je kvůli tomu, abyste mohla pracovat v ZŠS potřeba snížit počet žáků ve třídách, kde vyučujete?

ANO/NE

4. Setkala jste se se žáky, kteří nemohli být zařazení do Vaší třídy, protože byste měla kvůli sluchovému handicapu problém s jejich výukou? Pokud ano, napište, o jaké žáky šlo?

ANO/NE

5. Aby žáci mohli být zařazeni do Vaší třídy, musí umět znakovat (tj. znakový jazyk, znakovanou češtinu nebo jiné využití znaků v řeči)?
ANO/**NE**
6. Je pro Vaši práci nutný tlumočník?
ANO/**NE** *pozn. ale někdy bych ho asi potřebovala
7. Je pro Vaši práci nutný asistent pedagoga?
ANO/**NE**
8. Je pro Vaši práci nutný další učitel kooperativě vyučující ve stejné třídě?
ANO/**NE**
9. Musí další pedagogičtí pracovníci (učitelé, asistenti pedagoga, paní ředitelka...), kteří s Vámi spolupracují, ovládat znakový jazyk nebo znakovanou češtinu?
Ne
Ano, znakovanou češtinu.
Ano, znakový jazyk.
10. Je nějaká část práce učitele v ZŠS, kterou samostatně nezvládnete a potřebujete s ní pomoci?
ANO/NE
11. Je pro Vaši práci nutné přizpůsobovat časové uspořádání vyučování? (Např. dělat delší nebo častější přestávky, měnit pořadí vyučovacích předmětů během dne...)
ANO/**NE**
12. Jsou předměty, které nemůžete vyučovat? Pokud ano, vypište které.
ANO/**NE**
13. Zvládáte tyto formy vyučování:

	Zvládám a používám	Zvládám, ale nepoužívám	Nezvládám
Individuální vyučování(<i>práce s jednotlivými žáky</i>)	X		
Skupinové vyučování(<i>žáci jsou rozdělení do menších skupin, cílem je splnit úkol zadaný učitelem</i>)	X		
Hromadné vyučování(<i>práce s větší skupinou žáků</i>)			X
Kooperativní vyučování (<i>žáci jsou rozdělení do menších skupin, cílem je naučit je spolupracovat</i>)			X
Týmové vyučování (vyučování vedou 2-4 učitelé, kteří spolupracují na vyučování jedné skupiny)	X		

14. Bylo třeba pořídit speciální nábytek, abyste mohla pracovat v ZŠS?

ANO/NE

15. Je pro Vaši práci potřeba dobrého osvětlení? (Např. kvůli odezírání)

ANO/NE

16. Potřebujete k práci:

	Potřebuji a je to nutné	Nepotřebuji, ale pomáhá mi s to s prací	Nepotřebuji
Speciální učebnice			X
Speciální materiály nebo podklady k výuce			X
Speciální technické vybavení (např. zesilovač zvuku)			X
Speciální aplikace a programy			X
Osobní technická zařízení (např. sluchadlo, kochleární implantát...)	X		
Pomůcky usnadňující komunikaci mezi Vámi a žáky			X
Jiné speciální pomůcky			X

Příloha č. 5 - Dotazník podmínky práce Anny na ZŠS – ředitelka

1. Aby mohla Anna pracovat jako učitelka ve Vaší ZŠS, musela absolvovat vzdělání nad rámec toho, co požadujete od jejích slyšících kolegů?

ANO

NEMUSELA, ale absolvovala a je to prospěšné

NE

2. Aby Anna mohla pracovat na pozici učitele ve Vaší ZŠS, musí umět:

	Musí umět dobře	Musí umět základy	Není podmínkou
Práce s běžným textem	X		
Práce s odborným textem		X	
Zvládnutí písemné komunikace (korespondence)	X		
Samostatné vyhledávání informací	X		
Plynulý psaný projev	X		
Zvládnutí řečového projevu (v českém jazyce)	X		
Správná artikulace	X		
Odezírat	X		
Zvládnutí znakového jazyka	X		
Zvládnutí znakové češtiny			X
Zvládnutí práce s technikou		X	

3. Bylo kvůli práci Anny třeba snížit počet žáků ve třídách, kde vyučuje?

ANO/NE

4. Setkali jste se se žáky, kteří nemohli být zařazení do třídy Anny, protože by Anna měla kvůli svému sluchovému handicapu problém s jejich výukou? Pokud ano, napište, o jaké žáky šlo?

ANO/NE

5. Aby žáci mohli být zařazeni do třídy Anny, musí umět znakovat (tj. znakový jazyk, znakovanou češtinu nebo jiné využití znaků v řeči)?
ANO/NE
6. Je pro práci Anny nutný tlumočník?
ANO/NE
7. Je pro práci Anny nutný asistent pedagoga?
ANO/NE *pozn. ale přesto je ve třídě přítomen
8. Je pro práci Anny nutný další učitel kooperativě vyučující ve stejné třídě?
ANO/NE * pozn. ale přesto je ve třídě přítomen
9. Musí další pedagogičtí pracovníci (učitelé, asistenti pedagoga, paní ředitelka...), kteří pracují s Annou, ovládat znakový jazyk nebo znakovanou češtinu?
NE
ANO, znakovanou češtinu.
ANO, znakový jazyk.
10. Je nějaká část práce učitele v ZŠS, kterou Anna samostatně nezvládá a potřebuje s ní pomoci?
ANO/NE
11. Je pro práci Anny nutné přizpůsobovat časové uspořádání vyučování? (Např. dělat delší nebo častější přestávky, měnit pořadí vyučovacích předmětů během dne...)
ANO/NE
12. Jsou předměty, které Anna nemůže vyučovat? Pokud ano, vypište, které.
ANO/NE* pozn. hudební výchova

13. Zvládá Anna tyto formy vyučování:

	Zvládám a používám	Zvládám, ale nepoužívám	Nezvládám
Individuální vyučování (<i>práce s jednotlivými žáky</i>)	X		
Skupinové vyučování (<i>žáci jsou rozděleni do menších skupin, cílem je splnit úkol zadaný učitelem</i>)	X		
Hromadné vyučování (<i>práce s větší skupinou žáků</i>)	X		
Kooperativní vyučování (<i>žáci jsou rozděleni do menších skupin, cílem je naučit je spolupracovat</i>)		X	
Týmové vyučování (<i>vyučování vedou 2-4 učitelé, kteří spolupracují na vyučování jedné skupiny</i>)	X		

14. Bylo třeba pořídit speciální nábytek, aby mohla Anna pracovat ve Vaší ZŠS?
ANO/NE

15. Je pro práci Anny potřeba dobrého osvětlení? (Např. kvůli odezírání)
ANO/NE

16. Potřebuje Anna k práci:

	Potřebuje a je to nutné	Nepotřebuje, ale pomáhá jí s to s prací	Nepotřebuje
Speciální učebnice			X
Speciální materiály nebo podklady k výuce			X
Speciální technické vybavení (např. zesilovač zvuku)			X
Speciální aplikace a programy			X
Osobní technická zařízení (např. sluchadlo, kochleární implantát...)			X
Pomůcky usnadňující komunikaci mezi Annou a žáky			X
Jiné speciální pomůcky			X

Příloha č. 6 – Rozhovor s Annou

- TAZATEL: Děkuji, že jste si na mě udělala čas
- ANNA: V pohodě.
- TAZATEL: Nejdřív se chci zeptat, jak dlouho neslyšíte?
- ANNA: Jak dlouho neslyším? Já to mám od narození.
- TAZATEL: A jakou máte ztrátu sluchu?
- ANNA: Na levém uchu mám 97,5 dB a tady 94 dB.
- TAZATEL: To máte hodně.
- ANNA: Mám vlastně jen zbytky sluchu.
- TAZATEL: Vaše děti a manžel slyší, nebo ne?
- ANNA: Moji oba kluci slyší normálně a můj bývalý manžel byl slyšící. Teď jsem rozvedená, tak už manžela nemám.
- TAZATEL: Kde jste studovala pedagogiku?
- ANNA: Na Masarykově univerzitě v Brně.
- TAZATEL: A dobrý? Spokojená?
- ANNA: Já jsem spokojená, protože jsme měli tlumočnický a simultánní přepis, což mi pomohlo.
- TAZATEL: Ve škole, když učíte, jak se bavíte s kolegy?
- ANNA: Hlavně mluvenou řečí, i částečně znakovkou.
- TAZATEL: Trochu znakuje.
- ANNA: Hm, znakuje tak jako... Já třeba řeknu: „Marie, prosímte dost, teďka mě nech.“ (pozn. k přepisu: zároveň ukazuje znaky „Marie,“ „prosím,“ „dost“). Takže zároveň ukazují i mluvím, vlastně oboje. Tomu se vlastně říká totální komunikace.
- TAZATEL: A když mluvíte nahlas, rozumí vám kolegyně dobře?
- ANNA: Ano. Nepotkala jsem, že by mi někdo nerozuměl. Někdy mi řeknou na konci hodiny chybu, ale je to spíš problém s gramatikou, že něco řeknu blbě. Ale je to spíš tím, jak jsem nad tím přemýšlela. Ale aby mi nerozuměly, jak říkám, to ne. Spíš problémy s gramatikou.
- TAZATEL: A děti, které učíte, ty vám rozumí?
- ANNA: Jo.
- TAZATEL: Vaše kolegyně umí znakovat?
- ANNA: Naučily se díky mně.

TAZATEL: Předtím neuměly.

ANNA: Jedna učitelka trochu znakovala už dlouho a Marie, ta vlastně až při práci se mnou se naučila znakovat.

TAZATEL: A děti ve třídě učíte znakovat?

ANNA: Ty co neslyší ano. A ty slyšící ne že bych vyloženě záměrně učila znakovat, ale prostě oni to vidí a snaží se to napodobovat. Ale záměrně, to ne. Stačí, že na ně mluvím a oni to okoukají, takže taky znakují.

TAZATEL: Děti ve třídě jsou všechny z dětského domova?

ANNA: Ano, tam jsou všechny.

TAZATEL: Aha. Tak když komunikujete, mluvíte s vychovatelkami z domova, mluvíte s nimi vy, nebo kolegyně?

ANNA: Hlavně kolegyně. Protože kolegyně dřív dělala na městě, na městě dřív dělala s dětmi. Takže ona je s nimi hodně ve styku. Řeknu příklad. Já s nimi tak nemluví, kolegyně s nimi mluví, protože některým vychovatelkám já třeba nerozumím. Zvláště když je kolem víc lidí. Takže hlavně kolegyně komunikují.

TAZATEL: Máte raději psát e-mail, SMS, nebo raději druhého vidíte?

ANNA: Já nemám problém se všema, psát SMS, videohovory. Nemám problém ani si psát zprávy.

TAZATEL: Mě překvapilo, jak dobře, gramaticky správně píšete e-maily. Opravdu paráda!

ANNA: Děkuji. (pozn. k přepisu: paní se usmívá a uklání se)

TAZATEL: Jak dlouho učíte v B [název města]?

ANNA: Od roku 1998.

TAZATEL: To je skoro tak dlouho, jako jsem já naživu.

ANNA: Na začátku jsem dělala v mateřské školce, pak jsem šla na mateřskou dovolenou, vrátila jsem se do mateřské školky a pak jsem šla od roku 2004 dělat na základní školu speciální.

TAZATEL: A baví vás učit? Učíte ráda?

ANNA: Jako na začátku pro mě bylo hodně těžké, protože učit je číst, učit je psát, učit je počítat, to je pro mě strašně těžké. Museli jsme pořád hledat různé cesty, metody jak na ně. Bylo to pro mě hrozně těžké. Já měla vlastně i pocit, že nejsem dobrá učitelka, i když tomu rozumím. A kolegyně mi hodně oponovala, jako že ne. Tak jsme společně hledaly řešení problému, jak to udělat a pak už to nějak šlo, takže dobrý. A teď už vidím, že každé dítě je jiné. Některé je v pohodě, některé má problémy. Ale já jsem to zjišťovala, že na začátku je to dobré, ale jakmile se něco naučí, tak už se

potom nedostanou dál. Mají nějaký svůj strop a potom už je to taková forma „udržovacího“ učení. A pak jdou dolů a už je to horší. To prostě tak je. Už to nehrotím. Zkousím to dál, ale když to nejde, tak to nejde. Pak už nemá moc cenu se s tím prát.

TAZATEL: Máte nějakou metodu, která je speciálně vaše?

ANNA: Ne. Máme metody, které jsou naše. My to všechno děláme samy, vyrábíme, vymýšlíme si všechno, protože aby četli ze slabikáře, tomu oni nerozumí. Hlavně musí mít jenom velká tiskací písmena, jako globální čtení. Nemohou mít analyticko-syntetické čtení, protože tomu nerozumí. Musí mít globální čtení, protože jim to pomáhá.

TAZATEL: Takže čtení moc neděláte.

ANNA: Ne. A když tak jim všechno píšeme, vyrábíme samy.

TAZATEL: Dá se u takových dětí použít metoda výkladu, nebo přednášky?

ANNA: To asi ne. (Pozn. k přepisu: směje se)

TAZATEL: Používáte při práci obrázky?

ANNA: Hodně. Často dětem třeba ukazují něco na tabletu, aby viděli reálné věci. Nebo když jdeme ven, tak pozorujeme a ukazujeme si. Třeba když jim řeknu slovo „vítr,“ tak oni nevědí, o co jde. Tak je dobré mít příklad a pak to opakovat pořád dokolečka, aby pochopily.

TAZATEL: Je nějaká metoda, kterou nemůžete používat?

ANNA: Ani nevím. Jako třeba v prvouce jsou témata, která jsou pro nás zbytečná. Například Velikonoční svátky. Oni sami to moc nezažijí. Dělalí sice „hody, hody,“ ale k čemu to je, to oni moc nevědí. Vánoce, tam ještě ví, že dostanou dárky, tak to ještě jde. Ale třeba zvířata, tak oni to vidí na obrázku, ale dokud to nevidí skutečně, tak tomu nerozumí. Nebo zimní sporty – lyžování, bruslení – to oni kvůli svému handicapu asi nezažijí, tak je to pro ně celkem zbytečné téma. To je lepší dělat činnost, že se nasnídáš, že se oblékneš, tak to ano, ale je spousta věcí, které nepotřebují. Oni potřebují spíš naučit se každodenní potřeby, aby věděli, že se mají nějak oblékat, že si mají mýt ruce a obecně sebeobslužné činnosti, jak se o sebe postarat.

TAZATEL: Dobře. A myslíte, že ve škole víc ukazujete, nebo mluvíte?

ANNA: Jak to myslíte?

TAZATEL: Když pracujete, jestli na děti víc znakuje, nebo mluvíte?

ANNA: Na neslyšící jenom znakuji, vůbec nepoužívám hlas. Na slyšící hlavně mluvím. Když máme třeba autistu, tak na toho v podstatě jenom mluvím. Na neslyšící jenom ukazují, když mám nedoslýchavého tak i znakuji, i mluvím. Jinak tím, že máme ve třídě slyšící i neslyšící děti, tak pro

slyšící je nepříjemné, když neví, o čem se bavíme. Proto se většinou snažím mluvit, aby ostatní slyšeli, na čem s tím dítětem pracujeme.

TAZATEL: Kolik dětí ve třídě máte neslyšících?

ANNA: Teď momentálně máme tři neslyšící a čtyři slyšící.

TAZATEL: A děti, které učíte, si s vámi povídají, nebo spíš ne?

ANNA: Jedna holka tam je hodně ukecaná, i když já jí moc nerozumím. Obecně jde špatně rozumět její řeči. Když s ní mám hodinu, tak mi občas kolegyně musí tlumočit, ale oni s ní někdy také mají problémy. Je jí hodně špatně rozumět. Další kluk je autista, ten jenom opakuje některá slova. Jiný kluk, který je slyšící, ten vůbec nemluví a čtvrtý kluk, ten jen vydává zvuky, tomu vůbec není rozumět. Třeba řekne: „čé,“ a má to být čert. „Já kaky, já kaky,“ znamená „já taky,“ tak tomu třeba rozumím, ale jinak mluví špatně.

TAZATEL: Takže když děti mluví, potřebujete pomoc od kolegyně?

ANNA: Někdy ano. Třeba když máme matematiku, tak já jim nerozumím. U jedné holky si vždycky přizvu asistentku, protože ona řekne „jedna, dva, čtyři, tři,“ (pozn. k přepisu: ukazuje na prstech správně jeden, dva, tři, čtyři) a já potřebuji zjistit, jestli to říká správně. Takže potřebuji kolegyni, aby to mohla opravit. Jinak čtení má třeba jiná kolegyně, tedy u slyšících dětí, protože já nemohu opravovat jejich výslovnost, protože jim nerozumím. Takže to má kolegyně. Já mám zase na čtení čtyři děti, tři neslyšící a jednoho kluka, který nemluví. S tím jsme vlastně odmalička. On je teď v osmé třídě, tak už jsme spolu zvyklí spolupracovat. Ale ty tři slyšící, kteří by měli mluvit, tak ty má kolegyně, která s nimi čte, opravuje jim výslovnost a kolegyně s nimi prostě dělá. A při počtech je u mě asistentka, která mi někdy překládá. Někdy rozumím, ale někdy se zeptám: „co říká?“ a ona mi to potom řekne.

TAZATEL: Vy tedy učíte počítání a ještě něco jiného?

ANNA: Čtení, to učím neslyšící. Pak prvouku. Psaní dělá kolegyně, protože jí to hodně baví, tak jsem jí psaní nechala. Akorát se domlouváme, která slovíčka se mají učit. Spíš se domlouváme co a jak, a ona se pak věnuje dětem. Druhá učitelka pak dělá psaní slyšících. Dohromady pak děláme hudebku, ta je hromadně a co se týče hmatovky a zrakovky, tak to dělá hlavně kolegyně, ale v tom se střídáme. Když já dělám počty, tak kolegyně dělá zrakovku. Tyhle předměty nejdou frontálně. Vlastně jen při ranním kroužku děláme frontálně a jinak děláme individuálně, protože to jinak nejde. Jenom hudebku děláme frontálně a tělák, jinak všechno, všechny tři, děláme individuálně.

TAZATEL: A hudební výchovu děláte jak?

ANNA: Máme Orffovy nástroje, tak to zkusíme, nebo máme rezonanční desku, tak tam posloucháme rytmus. Nebo aby bylo potichu, nahlas, nebo

rychle, pomalu. Děláme i vizuální kontrolu. Prostě aby cítili vibraci, tak máme rezonanční desku. A nebo pouštíme hudbu a na ni tančíme. Já ještě trochu slyším, takže tančíme spolu. Nebo co udělá kolegyně, to napodobujeme. Je pravda, že neslyšící a hudebka, to je blbost. Ale snažíme se o rytmus. Oni mají problém udržet rytmus, tak mu ukazují: „Podívej, ty děláš rychle a já pomalu. Podívej se, musíme stejně.“

TAZATEL: Takže trochu slyšíte i hudbu.

ANNA: Já slyším, ale nerozumím. I takhle, když s vámi mluvím, tak slyším, že něco říkáte, ale nerozumím.

TAZATEL: A je pro vás lepší odezírat, nebo ukazovat?

ANNA: Když mám sluchadlo, tak jsem závislá na zvuku. A kdybych neměla sluchadlo tak „omlouvám se, pardon.“ Já neumím ani odezírat, jsem na zvuku závislá. Pro mě je to špatné, já vím. Říkali mi, že kdybych úplně ohluchla, tak bych musela jít na kochleár, protože já jsem úplně závislá na zvuku.

Příloha č. 7 – Rozhovor s Janou

- TAZATEL: Dobrý den, Jano. Vy pracujete jako druhá paní učitelka ve třídě Anny?
- JANA: Ano.
- TAZATEL: Jak dlouho pracujete s Annou?
- JANA: Teď v září jsem začala čtvrtý rok.
- TAZATEL: Vyhovuje vám ta spolupráce?
- JANA: Vyhovuje, protože jsem Annu znala už předtím, než jsme spolu začali pracovat. Původně jsme spolu pracovaly ještě ve školce, takže Annu znám už dlouho.
- TAZATEL: Takže jste předtím pracovala ve speciální školce, která je ve stejné budově, jako vaše třída?
- JANA: Ano. Tam vlastně začínala Anna taky před jedenácti, dvanácti lety.
- TAZATEL: Byla už jste někdy předtím v kontaktu s neslyšícím člověkem, nebo je Anna první neslyšící, se kterým jste se potkala?
- JANA: První neslyšící, se kterým jsem v kontaktu, vlastně nebyla Anna. První neslyšící byla ve speciálně pedagogickém centru Š. P., která se do centra zase vrátila. Takže to byla první neslyšící, se kterou jsem se potkala. Anna nebyla první.
- TAZATEL: Uměla jste znakovat ještě před tím, než jste s Annou začala pracovat?
- JANA: Já jsem vlastně prapůvodně sociální pracovnice a vystudovala jsem vyšší odbornou školu, takže jsem jako sociální pracovnice na vyšší odborné škole měla dva semestry znakový jazyk, takže jsem ho uměla ještě dřív, než jsem se setkala s Annou.
- TAZATEL: A jak s kolegyněmi ve třídě komunikujete?
- JANA: My si samozřejmě úplně normálně povídáme, ale u toho znakujeme. Takže i když si povídám s Annou, i když si povídám s Marií, tak jde o normální orální řeč a do toho znak. A vlastně už jsme s Marií s prominutím tak zblbě, že i když Anna není ve třídě, tak my kolikrát na sebe normálně mluvíme a znakujeme u toho a pak si vždycky řekneme: „Ježiš, vždyť to nemusíme.“ Ale už jsme tak navyklé, že komunikujeme takhle.
- TAZATEL: A jak komunikujete s dětmi?
- JANA: Úplně stejně. My máme ve třídě vlastně tři děti neslyšící a čtyři děti, které tedy normálně slyší, ale nekomunikují standardním způsobem, takže u nich stejně při komunikaci používáme znak do řeči. Tak, jako komunikujeme mezi sebou normálně, tak komunikujeme i s dětmi. S neslyšícími dětmi normálně komunikujeme i orálně a přidáváme

k tomu znak, aby nám rozuměly i děti, které jsou tam slyšící. Takže tenhle způsob komunikace používáme prakticky celý den.

TAZATEL: A odpovídají vám děti spíš znaky, nebo mluvenou řečí?

JANA: Samozřejmě jak které. Ty tři děti, které jsou neslyšící, odpovídají jenom znaky a pak ty děti, které jsou slyšící... Máme i jednu dívku, která i mluví, ta je v podstatě jediná, která je schopná nějaké orální komunikace. Pak tam máme tři kluky, kteří sice mluví, ale to jsou jenom slova. Dva kluci vlastně mluví, A. a O., to jsou vlastně jen jednotlivá slova a také používají znak. A S. vlastně nemluví vůbec, ten používá jenom znak. Ten se jinak nevyjádří.

TAZATEL: Říkala jste, že když na děti mluvíte, tak zároveň i znakuje. Je to tak, že děti znaky okoukávají, nebo je znakovou řeč cíleně učíte?

JANA: Učíme je cíleně znakovou řeč, ale problém je v jejich vlastním vyjádření. U většiny z nich je středně těžká mentální retardace, to znamená, že je tím komunikace hodně ovlivněná. Takže v komunikaci je zpětná vazba hrozně malá. Máme jedno dítě, které je vám schopné odpovědět na otázku. Když se na ranním kroužku ptáme, co je za den, co bylo včera, co bude zítra, tak ten jeden kluk je schopný na tyto otázky adekvátně odpovědět. Je schopný odpovědět i na otázku, co jsme dneska dělali. Ale u zbytku dětí žádná taková reakce není. Opravdu nemůžeme mluvit o tom, že bychom vedli nějaký rozhovor, protože děti používají jen izolovaná slova. A nebo u dětí, které se vůbec nevyjadřují verbálně, tak třeba u O. se objevuje echolálie, že opakuje pořád dokola svá oblíbená slova. Takže na úplně normální otázku je on schopný odpovědět například „šuplíky.“ Je to úplně mimo to, co bychom po něm chtěli.

TAZATEL: Myslíte si, že to, jestli děti reagují, ovlivňuje to, zda mluvíte vy jako slyšící, nebo Anna, jako neslyšící? Myslíte, že to děti rozlišují?

JANA: Já bych řekla, že třeba A. ano. A. je Down, kterého máme ve třídě, Downův syndrom, který je normálně slyšící, ale dorozumívá se díky znakovce. Komunikuje pomocí znaků a izolovaných slov, která jsou mu ale hrozně špatně rozumět. Opravdu u něj potřebujete ten znak mít, abyste porozuměli tomu izolovanému slovu, které řekne. A myslím si, že u něj, asi u jediného z celé třídy, je hrozně znát, že dá na intonaci. Musíte na něj mluvit mile, hezky, mít takový ten hezký tón, a on je pak schopný hezky spolupracovat. A Anně tohle trošku dělá problémy. Ale je to jediný případ v celé třídě. Anna si u něj musí opravdu dávat pozor, aby intonovala hezky, protože jinak se sekne a nikdo s ním už nic neudělá.

TAZATEL: To pro Annu může být náročné.

JANA: Ano, ale to je tak jediné, jinak komunikační problém tam v podstatě není. A když je, když Anna něčemu nerozumí, tak pak je tam Marie, která funguje trošku formou tlumočnicka. Když Anna něčemu dobře nerozumí, tak přijde Marie a spolupracují spolu. To se stává třeba u M. Protože děti

neotevívají dobře pusy a pro Annu je těžké odezírat, protože oni v podstatě neartikulují.

TAZATEL: To je potom náročné. Vy máte děti hlavně z dětského domova?

JANA: Ano, všechny děti jsou z dětského domova.

TAZATEL: Bylo to tak vždycky?

JANA: Vždycky. Proto to detašované pracoviště je v dětském domově, protože tam chodí děti jenom z dětského domova. A bylo to tak vždycky. Ta třída byla od začátku tak dělaná, aby tam mohly chodit děti z dětského domova.

TAZATEL: A když komunikujete s vychovatelkami v dětském domově, komunikujete s nimi spíš vy slyšící, nebo Anna?

JANA: To je složité. Záleží na tom, jak s kým. Je pravda, že asi komunikujeme víc my slyšící, protože s některými vychovatelkami má Anna problém se dorozumět. Některé mluví moc rychle a Anna to nestihne všechno pobrat. Je pravda, že by mohly někde zpomalit. Většinou jsme u toho všechny tři, takže když Anna něčemu nerozumí, tak automaticky přebíráme pozici tlumočnicka. Když za námi vychovatelka přijde a já vidím, že Anna něčemu nerozumí, tak tlumočím, aby tomu rozuměla i Anna a mohly jsme reagovat všechny tři.

TAZATEL: Je fajn, že jí s tím takhle pomáháte. A paní vychovatelky nebo jiné kolegyně ve škole umí znakovat?

JANA: Kolegyně ze školy, myslím si, že je pár lidí na hlavní budově, kteří prošli jiným vzděláváním a i znakovou řeč umí. Co se týče vychovatelek v dětském domově, tak pár z nich něco také umí. Myslím, že tam Anna dokonce loni nebo předloni vedla nějaké kurzy znakového jazyka, ale jsou to prostě základy.

TAZATEL: Jak vám vyhovuje písemná komunikace s Annou? SMS, maily...

JANA: V tomhle nemáme vůbec žádný problém. Myslím, že Anna na neslyšícího člověka píše velice dobře. Úroveň její češtiny je dobrá. A je pravda, že je od nás zvyklá, že když řekne nebo napíše něco, co není úplně v pořádku, tak ji opravujeme. Řekneme jí, jak je to správně. A na druhou stranu opravuje ona nás, když ukážeme něco špatně, nebo nějaký znak nevíme. Takže v tomhle si vycházíme krásně vstříc. Funguje to na obě strany, učíme se navzájem.

TAZATEL: To je výborné. A stává se vám, že by vám Anna nerozuměla? Tím myslím třeba nějaké pojmy.

JANA: Spíš se stane, že nepochopí dobře kontext toho, co říkáme. Ale Marie, protože spolu s Annou pracuje déle, než spolu pracujeme my, tak už to na Anně pozná. A myslím si, že trošku problém obecně všech neslyšících je, že se neradí doptávají zpátky. Takže se někdy stane, že Anna kývne a my

si nejsme jisté, jestli rozumí tak, jak bychom potřebovaly. Pak třeba dojdeme k tomu, že to pochopila trošičku jinak, ale všechno si vždycky vysvětlíme.

TAZATEL: V dotazníku, který jste vyplnila, jsem si všimla, že jste napsala, že všechny metody používáte stejnou měrou, jako Anna. Existují nějaké metody, které vy používáte a Anna ne?

JANA: Já si opravdu myslím, že používáme všechny metody úplně stejnou měrou. Myslím, že jsme na tom stejně. A beru to tak, že když jste psala metodu rozhovor, tak my máme žáky slyšící i neslyšící. A Anna samozřejmě vede rozhovor ve znakové řeči víc, než třeba já. A já zase vedu víc rozhovor v normální orální řeči, než Anna. Takže ta úroveň je stejná, i když vlastně způsob komunikace je jiný.

TAZATEL: Jasně. Pořád je to rozhovor, i když každý využíváte jiný prostředek. Je nějaká metoda, která je typická pro Annu?

JANA: Já si myslím, že Anna je úplně plnohodnotná učitelka, že tam není vůbec nic, čeho by nebyla schopná, nebo co by dělala jinak, než někdo jiný, tím myslím slyšící učitel. Takže myslím, že všechny ty metody jsou stejné, akorát má tu strašně velkou výhodu, že pro ty naše neslyšící děti ona používá jejich mateřštinu. Což já prostě úplně kvalifikovaně dělat nemůžu, protože nejsem neslyšící. I když znakovanou češtinu umím, tak je to úplně jiné, než s „rodilým mluvčím.“

TAZATEL: A myslíte, že to, že je Anna neslyšící, má nějakou výhodu i pro ty slyšící děti? Jestli do výuky přinese nějaký bonus.

JANA: Pro slyšící úplně nevím. Ale vzhledem k tomu, že ty naše slyšící děti stejně používají znak do řeči, tak určitě ano. Protože oni nejsou schopni to jinak odkomunikovat. Nebo jsme zjistili, že i ta jedna dívka, která komunikuje orálně, tak jí ta podpora znakového jazyka strašně moc pomůže. Ona má problém s pamětí, se zapamatováním si věcí, a mnohem víc jí pomůže, když si to zapamatuje manuálně. Takže když se učíme například dny v týdnu, tak ona má strašně velký problém s pojmy „pondělí“, „úterý“, „středa“, „čtvrtek“, „pátek.“ Ale když to vezmeme, tak „pondělí“, „úterý“, „středa“, „čtvrtek“, „pátek“ krásně umí (pozn. k přepisu: Jana ukazuje jednotlivé znaky). Takže když se jí zeptáme, co je za den, tak ona nám krásně ukáže „pondělí“, ale slovem třeba řekne „úterý“, protože má problém s pojmy, jejich zapamatováním a fixováním. Takže i pro ni je znakový jazyk bonusem, protože to vlastně řekne správně znakově, ale orálně už ne.

TAZATEL: Používáte někdy metodu frontální výuky, nebo spíš individuální?

JANA: Určitě individuální. Za mě jediná frontální výuka, kdy hovoříme ke všem dětem, je, když děláme hodnocení, nebo ranní kroužek. Ranní kroužek je veden tak, že pracují všechny děti, a to samé pak děláme na závěr dne, kdy děláme hodnocení toho dne. Takže se ptáme, co jsme dělali, říkáme,

jak kdo pracoval, a rozdáme odměnu za dobrou práci. To je jediný případ frontální výuky. Jinak pracujeme tak, že každá z nás si individuálně bere ke stolečku jedno dítě a s tím pracuje práci, kterou má, a za ten den si je vystřídáme.

TAZATEL: Při práci u stolečku každý z vás vyučuje jeden předmět?

JANA: Ano, přesně tak.

TAZATEL: Jak máte předměty rozdělené?

JANA: Teď doufám, že to řeknu správně. Anna učí všechnu rozumovou výchovu, to znamená čtení, psaní, počty a pojmy – to je v podstatě něco jako prvouka, učí se tam základní slovíčka k tématům. Tento měsíc máme třeba volně žijící zvířata. Marie učí psaní. A u třech dětí, učím čtení já, protože Anna by jim úplně dobře nerozuměla. A jeden kluk ještě navíc nemá globální čtení, ale začali jsme u něj analyticko-syntetickou metodu. Plus já mám zrakovou výchovu, sluchovou výchovu, hmatovou výchovu, Marie má prostorovou výchovu, já mám výtvarnou výchovu. A třeba na řečovou výchovu se s Annou dělíme, já mám ty děti, které trochu víc mluví a Anna má zbytek.

TAZATEL: A všechny ty předměty děláte individuálně?

JANA: Ano.

TAZATEL: To může být například u hudebky docela těžké, aniž byste tím rušili ostatní.

JANA: Hudebka je výborná v tom, že je to dvouhodinovka. Takže v tu chvíli to děláme všichni. Ta není úplně individuální. Samozřejmě někdy ano, například při práci s rezonanční deskou. S neslyšícími se pak pracuje trochu jinak, třeba právě s rezonanční deskou, a ostatní děti, i když úplně nezpívají, tak si třeba alespoň broukají. Takže práce je tam trochu individuální. Rozdělujeme se vlastně na ty dvě skupiny, ale snažíme se ji mít dohromady, protože to by jinak nešlo.

TAZATEL: To je pro mě zajímavá informace, že vlastně i Anna se do hudební výuky může zapojovat.

JANA: Určitě. Protože máme tu rezonanční desku. Máme ve třídě tři děti, které jsou neslyšící a jeden z nich je na tom sluchově ještě hůř, než Anna, tam je totální hluchota. A dvě děti jsou na tom se sluchovým postižením lépe, než Anna. Takže práci s rezonanční deskou může dělat úplně stejnou i Anna. Takže ve chvíli, kdy rytmizujeme, děláme rozdíl „pomalu“ a „rychle,“ tak s námi může Anna úplně normálně pracovat. Samozřejmě s námi úplně nebude zpívat písničky. Ale co se týče rytmizace a práce na rezonanční desce, to zvládá v pohodě. A co mě jako slyšícího překvapilo, je, že když máme poslech, tak Anna sice není schopná rozeznat slova, ale slyší rytmus. Takže i když něco pouštím dětem z rádia, tak ona pozná, jestli je to pomalé, nebo rychlé. Je schopná s námi i tančit.

TAZATEL: To je paráda! Ještě jsem se chtěla zeptat, máte nějakou metodu, kterou používáte cíleně?

JANA: Zaručeně individuální práce a multisenzorický přístup. To znamená, že se snažíme používat úplně všechno, abychom dětem dokázali předat nějaké informace a nějakým způsobem je vedli. Proto používáme i orální řeč, třeba i ten znak a snažíme se, aby všechny smysly fungovaly.

Příloha č. 8 – Rozhovor s Marií

TAZATEL: Dobrý den.

MARIE: Dobrý den.

TAZATEL: Děkuji, že jste si na mě udělala čas.

MARIE: Jasně. Teď si vás vybavuji. Já si nemohla uvědomit, která vy jste. Ráda vás vidím.

TAZATEL: Já Vás taky.

MARIE: Tak co by vás zajímalo?

TAZATEL: Nejdřív jsem se chtěla zeptat, jak dlouho pracujete s Annou?

MARIE: Já jsem to teď zrovna počítala a začaly jsme spolu sedmý rok.

TAZATEL: A před tím, než jste začala spolupracovat s Annou, byla jste někdy v kontaktu s neslyšícím člověkem?

MARIE: Ne, nikdy v životě ne.

TAZATEL: Ve svém výzkumu se zabývám metodami, jakými vy a Anna učíte. Používáte někdy monologické metody, jako vysvětlování, výklad, přednášku...?

MARIE: Jak jste se u nás byla podívat, tak víte, že s těmi našimi dětmi nějaké dlouhé povídání moc nejde. Samozřejmě snažíme se, na děti mluvíme, ale vzhledem k tomu, že práce s našimi dětmi není moc o předávání vědomostí, tak to nejde.

TAZATEL: A jak to máte s dialogickou formou, třeba rozhovor, dialog, diskuze?

MARIE: Ne. Vážně to nejde. Vlastně je tam jen jeden chlapeček s mentální poruchou, který je navíc neslyšící a s tím hodně komunikuje Anna, protože ho naučila spoustu znaků. My taky, ale řekněme si to upřímně, neslyšící si víc pokecá s neslyšícím, než se slyšícím, který nemá úplně zvládnutou znakovku. A ona ho ve třídě učí, vlastně i nás učí, a ne znakovanou češtinu, ale vyloženě znakový jazyk. Takže že by se tam vedly nějaké diskuze, to ne. Samozřejmě jsou tam děti, se kterými se bavíme, třeba co bylo o prázdninách, ale to oni neumí úplně říct. Je tam například jedna holčička, která odpověděla: „byla jsem v létě na táboře, byla jsem tam s tebou a s Janou...“ a když se jí zeptáte, jestli tam s námi byl Krakonoš a Rambo, tak řekne „jo.“ Takže je to taková nějaká fantazie, při tom my jsme spolu na prázdninách nikde nebyly. Takže když vám to dítě něco říká, tak víte, že si to utváří v hlavě, a nevíte, jestli je to pravda, nebo ne. Takže diskutování o tom, co jsme měli k obědu, nebo co budete dělat o prázdninách, kdy budou prázdniny, nebo jim vykládat něco, co teďko rozeslal ministr, jako o bezpečnosti tří R, to je v podstatě úplně mimo.

TAZATEL: Jak moc se dá pracovat písemně s těmahle dětma?

MARIE: Nijak. Já samozřejmě mám ve třídě na starosti psaní, učím psaní a čtení globální metodou, takže píšeme celá slova, ne jednotlivá písmena, takže dokážou napsat svoje jméno a třeba větu Fíla má míč. Ale to je tak všechno. Že byste jim třeba fixkou napsali, aby si něco přečetli a na základě toho pracovaly, to vůbec.

TAZATEL: Všimla jste si, že by Anna cíleně používala nějakou vyučovací metodu?

MARIE: My jsme velmi specifická třída a Anna je navíc neslyšící, takže je to velmi složité. Třeba i dotazník, který jste jí poslala, jsme jí trochu musely vysvětlit. Vy jste psala, že vás překvapilo, že ona jako neslyšící učí. Bylo by překvapující, kdyby učila na běžné škole. Ale tím, že my jsme na škole speciální, tak to zas takové překvapení není. My samozřejmě speciální metody máme, protože na děti, se kterými pracujeme, nejsou učebnice. Nekoupíte si učebnici, která je pro těžce mentálně postižené děti. Vesměs všechny ty pomůcky si vyrábíme. Metoda vyučování těchto dětí je metoda pokus omyl. To znamená, že vytvoříte doma nějakou pomůcku, ať už je to na hmatovou výchovu, na smyslovou výchovu a podobně, donesete to do práce a s těma dětma to zkoušíte. Naše zkušenost je taková, že čtyřicet, padesát, někdy až šedesát procent těch pomůcek nakonec dáte do šuplíku, protože jsou úplně na nic. A hledáte vlastně něco jiného, co by usnadnilo práci, aby to bylo pro pochopení dětí. U nás není důležitá kvantita, kolik toho do těch dětí nalijeme, protože mají speciální vzdělávací program, který je rozčleněný do deseti let, ale nás spíš zajímá ta kvalita. Když umí ukázat jedna, dva, tři, čtyři, pět, jestli rozumí, co to je. Pět bonbonů, čtyři bonbony... ukaž mi, co to je. Takže ano, Anna hodně pracuje se speciálními pomůckami. Ale my s nimi vesměs pracujeme všichni. Hledáme na internetu nápady, přemýšlíme, jak by se to dalo uplatnit, někdy pomůcku musíme zjednodušit pro naše děti.

TAZATEL: Jsou nějaké metody, které vy používáte a Anna ne?

MARIE: Pro mě je to mluvené slovo. Abychom si to trochu ujasnily, my se navzájem učíme – já se učím od Anny, ona se učí ode mě. Ona mě učí znakování, učí mě porozumět mentalitě neslyšících a podobně, protože naše začátky taky nebyly jednoduché. Já jí zase učím a musím jí pomáhat ve vyjádření slova. Někdy musím vysvětlit, co nějaké slovo znamená. Nebo se nám třeba stalo, že děti učila geometrii. Samozřejmě se snažila znakovat a použít u toho mluvenou řeč a teď jsem slyšela, jak říká „kruh“ (pozn. k přepisu: Výrazně akcentované H). Anna ví, že se to píše kruh, ale my slyšící to vyslovujeme „kruch“ a to už jí uteklo. Jinak mi máme metody nastavené v podstatě stejně, protože práce musí být stejná. Těm dětem nemůžete motat hlavu tím, že já bych je učila abecedu a ona je učila globálně číst. Tím ty děti akorát zmatete. Takže mají nastavené určité vyučovací metody a podle těch se v podstatě jednoduše jede. Ale já používám hodně pusu, ona používá hodně znaky.

- TAZATEL: Tím jste mi v podstatě odpověděla i na druhou otázku a to kdo ve třídě víc využívá mluvenou řeč.
- MARIE: (pozn. k přepisu: směje se). To se tak nedá říct. Děti u nás používají hodně znakování. Máme tam jedno dítě, které mluví docela kvalitně, ale mluví nesmysly. Jsou děti, které vůbec nemluví, ale mluvenému slovu rozumí. Teoreticky mluvíme stejně, ale je pravda, že každý máme svou rodnou řeč, takže já víc mluvím, méně znakuji, ona víc znakuje a méně mluví. Je pravda, že to není stejné, ale kdyby ta otázka byla postavená obráceně, kdo víc znakuje, tak bych z toho zase hůř vyšla já.
- TAZATEL: A je nějaká metoda, nějaká činnost ve vyučování, která je pro Annu typická?
- MARIE: Ne, asi není. Naše třída je hrozně atypická. My vlastně máme detašované pracoviště. Kdybychom byly na běžné základní škole speciální, tak by tam Anna mohla vést třeba kroužek znakového jazyka, ale tím, že jsme takhle utržení, jsme na detašovaném pracovišti a máme jen děti, které tam máme, tak tím všechno končí. Možná vám kolegyně Jana řekne něco jiného, ale já si moc nic neuvědomuji.
- TAZATEL: Myslíte, že to, že je Anna neslyšící, jí dává nějakou výhodu v práci, kterou dělá?
- MARIE: Já si myslím, že to pomáhá všem těm dětem, které nekomunikují. Mně asi ne, ale jim určitě jo. Abyste to pochopila, teď trochu odbočím. Když já jsem s ní začala pracovat, tak jsem se předtím v životě nesetkala s neslyšícím člověkem. Musela jsem se naučit spoustu nových věcí. Třeba když přijdeš ke slyšícímu a on nereaguje na oslovení, tak ho poklepeš na rameno. Pro ni to bylo strašný. Ona se lekla, protože mě neslyšela, neviděla. Takže jsem se od ní na začátku hodně učila, že prostě takhle ne. Že musí na začátku upoutat pozornost, ukázat se, že jsem tady, a teprve potom začít něco říkat. Mně samotnou to posunulo obrovsky ve znakování. Když se setkám s ostatními asistenty, tak mi říkají, že výborně znakuji, ale tak to vůbec není. Kdybych se dostala mezi neslyšící, tak jsem úplně v pytlí. Takže v tomhle mě to hodně posunulo. Řeknu to takhle. Anna má výhodu v téhle třídě, kde je. Kdyby byla v jiné třídě, u dětí, které víc komunikují a znakovat neumí, tak tam dělat nemůže. My jsme se o tom už s Annou bavily, takže tohle jsou její slova. Stalo se nám například, že naše děti odjely na pobyt s dětským domovem, nebo na školu v přírodě. Nás, protože jsme zůstaly bez dětí, přesunuli na supl za jiné učitele do hlavní budovy. V tu chvíli jsme si v podstatě vyměnily role a učila jsem já, protože ona by jim to neuměla mluveným slovem vysvětlit. Ještě k tomu děti drmolí a huhlají. Já z toho zachytím pár slov a pochopím, co mi to dítě chce říct, ale ona jim vůbec nerozumí. A tím, že v hlavní budově znakový jazyk nepoužívají, takže nikdo neznakuje, tak ona vůbec nerozuměla. Když jsme si o téhle návštěvě u relativně normálních dětí potom povídaly, tak ona sama říkala, že by tam nemohla pracovat. Přirovnám to ještě k jedné věci.

Vždycky, když k nám přijde někdo na stáž podívat se do hodiny, tak Anna nechce mluvit. Já jí ale říkám: „Ty jsi třídní učitelka, ty jim to tady budeš vykládat.“ A mě je zase blbý těm lidem říkat: „Podívejte, paní učitelka je neslyšící.“ Myslím si, že jsme v tu chvíli na stejné úrovni. Ona tu puslu má, tak by si to mohla říct sama. Samozřejmě když si představím, že já, jako slyšící, který umí nějaké znaky, vlezu mezi neslyšící, tak se mi znakování asi taky nebude chtít moc používat. Protože si budu říkat: teď na ně trochu zaznakuju a oni se na mě sesypou s tím, že jim rozumím a teď tam budu stát jako trouba. Navíc Anna má problém, když mluví dva tři lidi najednou, že se v tom ztrácí, protože má problém uhlídat to očima. Takže to ona nemá ráda. Takže vždycky chtěla po nás slyšících, abychom s dalšíma slyšícíma komunikovali my. Ve třídě, ve které je, je ale obrovským přínosem, protože ty děti naučí komunikaci. Máme třeba ve třídě kluka, který je neslyšící a nezdá se, že by byl těžce mentálně postižený. Anna ho dokázala posunout dál, tam, kam bychom ho já, ani Jana nikdy neposunuly.

TAZATEL: Ale nemáte všechny děti neslyšící, ne?

MARIE: Ne, jen jednoho. Jinak máme děti různě mentálně postižené a s vadami řeči. Problém je v tom, že jsou to děti, které nekomunikují. Ony třeba i pár znaků umí, ale nechtějí je používat. Místo toho, aby ukázaly znak „záchod“, tak dělají opičky a říkají „ňañaňa“ (pozn. k přepisu: ukazuje různé obličejy). Takže naším cílem je vůbec donutit je ke komunikaci. Až když ho do toho tlačíte, ukáže „můžu prosím záchod.“

TAZATEL: Jasně. Takže vy, když komunikujete s dětmi, tak mluvíte, i znakovate?

MARIE: Ano.

TAZATEL: A Anna to má stejně?

MARIE: Ano.

TAZATEL: Když děti přišly k vám do třídy, už uměly znakovat?

MARIE: V podstatě ne. My máme v tuhle chvíli prakticky všechny děti z dětského domova. Tam se samozřejmě vychovatelky snaží znakovat. Takže znaky jako „záchod“, „prosím“ a jejich oblíbené „hodný, hodný, hodný“, to děti umí. Ale že by měly nějakou slovní zásobu znaků... Jestli jich umí deset, tak je to moc. To, s čím přišly, bylo úplně primitivní. A vlastně i teď je komunikace z jejich strany primitivní. Až na toho jednoho kluka, který je neslyšící a znaky se docela dobře učí, nikdo aktivně znaky nepoužívá tak, že by si s námi pokecal. Jako nějaké „nemůžu mluvit, tak si pojďme znakovat“, to ne. Máme tam jednu holčičku, která je na tom trochu líp. Je sice slyšící, ale znaky používá taky. Znakovat učíme všechny. Je to vlastně i usnadnění pro Annu. Protože když ta holčička zahuhňá, že chce na záchod, tak jí Anna nerozumí. Takže k tomu použije znak záchod. Samozřejmě že znakování by pro děti mohlo být dobré i aby si povídaly navzájem, ale ony mezi sebou moc nekomunikují.

TAZATEL: Takže při komunikaci s dětmi musíte někdy Anně pomoci.

MARIE: Určitě. Když například Anna učí matematiku, tak ukazuje i mluví. A stává se, že dítě ukáže tři, ale řekne čtyři. A Anna si může myslet, že dítě ukazuje správně a že to říká, ale tou pusou jde něco úplně jiného. Tak jí musím říct: „Pozor! Ona neříká tři, ona říká čtyři.“ Nebo se nám stává, že si děti mumlají pro sebe. Máme ve třídě třeba autistu a ten neustále opakuje: „Marie tenisky, tenisky, tenisky, Marie tenisky,“ a přitom tam žádné tenisky nejsou. Pak se mě Anna ptá, co říká, tak jí říkám: „Zase tenisky.“ Takže někdy potřebuje pomoc.

TAZATEL: A když vy komunikujete s Annou, tak ona odezírá, nebo vy znakuje?

MARIE: Znakuji. Mluvím a při tom znakuji. Takže ona něco odezírá a vidí i znaky. Já už s ní pracuji tak dlouho, že jsem pochopila její uvažování. Dneska už na ní spoustu věcí poznám. Třeba když k ní přijde někdo cizí a mluví na ní, tak ona někdy začne jenom kývat hlavou a říkat „ano, ano.“ A já už vím, že ona vůbec nerozumí, co se tady děje. Třeba se nám stalo, že přišla paní ředitelka dětského domova a říkala, že holčičce z naší třídy evidentně není dobře. Neměla zrovna žádnou vychovatelku na patře, která by ji mohla hlídat a tak navrhla, že buď si holčičku můžeme i tak vzít do třídy, nebo může zůstat v posteli, ale někdo z nás by ji musel jít hlídat. Anna všechno odkývala, paní ředitelka odešla a asi půl hodiny nato se Anna ptala: „Tak oni nám tady tu Hanu nechaj, nebo co jako? To snad není možný.“ A já jí říkám: „Tak jestli ji tady nechceš, tak ji vezmi a běž s ní do pokoje.“ A Anna: „Cože?“ Tak jí povídám: „Vždyť si to tady paní ředitelce odkývala. Tak jestli ti tady Hana vadí, tak se nevztekej a běž s ní na pokoj.“ Anna: „Aha. A ona nám to paní ředitelka říkala? Aha.“ Takže zvlášť na začátku docházelo k takovým drobným konfliktům, kdy Anna něco odkývala, ale vlastně nevěděla co. Asi jí bylo trapně několikrát poprosit, aby to člověk zopakoval, že nerozuměla. Já jí říkám: „Nestyď se za to. I já jako slyšící, když půjdu třeba na úřad a tam bude sedět nějaká slepice, co rychle drmolí, tak jí řeknu, aby mi to zopakovala, že nerozumím. Na tom není nic špatného.“ Ale ona se nerada ptá. Takže já, když vidím, že je tady někdo cizí, tak koukám a už zasahuji: „Promiňte, ale já mám pocit, že vám Anna nerozumí.“ A nebo v průběhu toho rozhovoru se zeptám: „Rozumíš?“ a ona vrtí hlavou. A já: „No já to vidím, že nerozumíš.“

TAZATEL: Z toho, co říkáte, chápu, že vy, Jana a Anna umíte znakovat. A co vaše kolegyně?

MARIE: Nemůžu říct, že bych uměla znakovou řeč, ale znakuji, to je pravda. Kolegyně, pokud se ptáte na školu, tak ostatní učitele nebo paní ředitelka, ti neznakují vůbec. Neumí. Pokud se ptáte na vychovatelky z dětského domova, tak některé trošku umí a někteří umí prd. Ale i tam je většinou Anna s námi, abychom jí potom řekli, co vychovatelky říkaly. Na pedagogické radě... na tu sama jít nemůže. Tedy mohla by tam jít, ale celé by to tam odseděla a šla by zase domů.

TAZATEL: A používá Anna někdy v práci tlumočnicka?

MARIE: Ne.

TAZATEL: Takže na tlumočení má vás.

MARIE: Jo.

TAZATEL: Tak to je zase fajn, že jste ochotní jí pomoci.

MARIE: Vy jste tuhle otázku měla myslím i v dotazníku, co jste jí dala. A ona říkala, že jsou situace, kdy by vlastně toho tlumočnicka potřebovala. To je právě třeba na té pedagogické radě. Tam je problém, že je tam spousta lidí, dav, teď to všechno hučí, teď lidi kecají vedle sebe, protože už je to nebaví, nebo se jich to netýká. Ať jsme děti, nebo dospělí, stejně někdy prostě spíme nebo kecáme někde, kde bychom neměli. Takže teď to máme domluvené tak, že když je pedagogická rada, tak na tu hromadnou pedagogickou radu nechodíme a protože jsme dvě odloučená oddělení, to znamená my a ještě jedni, tak jsme se domluvili, jestli bychom mohli chodit zvlášť. Takže si myslím, že tam, kdyby zůstala sama, nebo kdyby si sama povídala s ředitelkou, nebo když si vy s ní budete takhle povídat, tak se domluvíte. Ale v davu prostě ne. Takže dřív to bylo sešit, tužka, psala jsem všechny zápisky, co tam říkaly, v průběhu toho jí kolegyně začala něco tlumočit. Ale stejně, protože nejsme profesionální tlumočníci, tak stejně nedotlumočíte všechno. Když nám tam říkali, co řekl pan ministr, nebo se bavili o dotacích, vyhláškách a podobně, tak to nešlo. Takže jsem si hodně psala a pak jsem jí to druhý den znovu přetlumočila v klidu. Co se říkalo, o co tam vlastně šlo, o čem se povídalo. Tam by toho tlumočnicka třeba potřebovala. Co se týče osobního kontaktu tak ne, ale tam jo.

TAZATEL: Jasný, tam je toho hodně. A vy jste říkala, že máte ve třídě jenom děti z dětského domova?

MARIE: Ano.

TAZATEL: A když komunikujete s vychovatelkami, komunikujete s nimi vy, nebo i Anna?

MARIE: I Anna. Takhle, to je těžká otázka. Já si myslím, že ty vychovatelky to mají nastavené úplně stejně, jako to máme my všichni, kdo nemáme postižení. Bojíte se zrakáčů, pokud jste se s tím nesetkala, bojíte se, když někdo nemá nohu, abyste se ho zeptala, jestli chce pomoc, aby vás nesekl holí, že nepotřebuje pomoci. A druhý vás zase sekne holí, že potřebuje pomoc a vy jste se na něj vykašlali. Takže ty vychovatelky to mají vesměs tak, že přijdou do třídy, když vědí, že tam jsme i my (pozn. k přepisu: slyšící). Když ví, že tam Anna není sama. Protože mají jistotu, že informace, kterou chtějí vědět, nebo kterou chtějí předat, se k nám skutečně dostane. Upřímně, když vychovatelky omlouvají děti, třeba večer zjistí, že ráno jdou na odběr krve, nebo něco potřebují od nás, tak většinou volají mně. Normálně vezmou telefon a zavolají mi: „Hele, my

jsme dneska zapomněli, že zítra nepřijdou nebo něco...“ A dobrý, já to vyřídím. Je tam ta komunikace hodně nastavená spíš na tu slyšící stranu. Raději půjdou za druhou učitelkou, než za Annou, protože mají strach, že se nedomluví. Ta komunikace je pro ně těžší, protože znakovat rozumně neumí a teď už mají také zkušenost, že něco řeknou a nejsou si úplně jisté, jestli jim Anna rozuměla, nebo nerozuměla. Takže raději komunikují s námi.

TAZATEL: Ještě jsem se chtěla zeptat, jak je to s písemnou komunikací s Annou?

MARIE: Myslíte jako, když si dopisujeme mezi sebou, nebo když píšeme IVP a jiné věci?

TAZATEL: Obecně, jak spolu komunikujete, když se nevidíte?

MARIE: Přes Whatsapp, tak, jak spolu teď komunikujeme my písemně. S tím že ona je samozřejmě neslyšící, ale já bych řekla, že mezi neslyšícími píše na jedničku s hvězdičkou podtrženou.

TAZATEL: Je pravda, že když jsem Anně psala mail, tak hezky odpověděla. Na neslyšící báječné!

MARIE: Tak. Přesně tak. Vážně na neslyšící jednička. Kdejaký neslyšící píše jako tatar. Je pravda, že když si píšeme mezi sebou, jako „jak je?“, „co děláš?“ tak tam občas použije takový „vietnamský stejnolog“: tobě malý, tobě velký, pro mě akorát. Já a syn včera byla...“ Takže občas si říkám: „Co tím jako myslíš? Co to jako je?“ Ale zase já, jak už jsem na ni sedm let zvyklá, tak už tam často ani nevnímám chyby. Dokonce jsem se přistihla u toho, že jsem jí taky napsala nějakou chybkou, jako „pro mě problém není,“ nebo něco takového. Použití správné češtiny bylo v tu chvíli někde úplně jinde (pozn. k přepisu: směje se). Co se týče psaní do třídnice, psaní IVP a tak podobně, my to děláme týmově. Je to týmová práce. Když píšeme IVP, tak kolegyně Jana, nebo já máme tužku a papír a to, co budeme potom psát do počítače, píšeme my, aby se to napsalo správně. Anna to potom přepisuje do počítače a i pak po ní chci, aby mi to poslala, abych si to po ní přečetla. Aby tam nebyla napsaná nějaká krávošina. Ale musím říct, že i tak velké překvapení. Ona píše fakt výborně. My jsme se o tom bavily, ona měla velkou výhodu ve své mámě, která po ní šlapala, dupala po ní úplně neskutečným způsobem, takže tohle zvládá v pohodě. Já jsem viděla, respektive ona mi ukazovala písemnou komunikaci mezi neslyšícími a to jsem vůbec nerozuměla, co tím chtěli říct. Tak jsem se ptala: „co vlastně chtěli napsat?“ Nějaké měkké, tvrdé y/i se vůbec neřeší a hlavně ten slovosled! My máme podstatné jméno, sloveso... něco prostě sdělujeme. Oni v podstatě píšou, jako by asi psali v tom svém znakovém jazyce. Když jsem se třeba Anny ptala, tak já bych ukázala třeba „auto jede do kopce.“ (pozn. k přepisu: znakuje). Oni udělají jenom: „bfirm!“ (pozn. k přepisu: zvláštní pohyb rukou nahoru). A já se ptám: „To je jako co?“ A ona: „No, jako že auto jede do kopce.“ Takže tímhle způsobem oni asi i píšou. Takže jo. Kontrolujeme po ní, jo.

Aby potom ten výstup, který odchází, protože se pod to podepisuje i druhá učitelka, tak aby to nějakým způsobem vypadalo. Často Anna říká nahlas, co tam bude, a my jí opravujeme třeba koncovky, aby tam nenapsala třeba „hrát s míčem.“ Správně je to „hra s míčem.“ Nebo tak. Ale jinak vážně, písemná komunikace, na to, že je neslyšící, klobouk dolů.

TAZATEL: Stane se vám někdy, že má Anna problém pochopit, co jí napíšete?

MARIE: Ano.

TAZATEL: Takže to je stejné jako v mluvené řeči.

MARIE: Já vám dám příklad. Teď přemyslím... Hodně má třeba problém porozumět příslovím. Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá. A ona mi napíše. Co kopá? Kdo co někde vykopal? A jak? A proč? Nebo jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá. To jsou prostě věci, kterým nerozumí. Nebo určitá slova. Třeba... potřebuje vysvětlit význam slova, co to znamená. Teď si úplně nevzpomenu. Ale tak v komunikaci to máte třeba i vy s vrstevníky, nebo my, že si něco řekneme a pak: „Co? Co to jako znamená?“ Dám příklad „příší mi štěstí.“ Tomuhle konkrétně třeba rozumí, ale jinak by koukla, jako „co?“ Takže ano, má občas problém, že to potřebuje vysvětlit. Nebo někdy už se hned zeptám: „rozumíš?“ protože je mi jasné, že asi nerozumí.

TAZATEL: Takže je to i hodně o tom, jak jste na sebe naladěné.

MARIE: Jo, myslím si, že jo. Ale taky jsem to tak ze začátku neměla. Spousta věcí pro mě byla tak automatická, že jsem to řekla a potom mi došlo, že tomu tedy asi nerozumí, musím se k tomu vracet zpátky. Přiznám se vám, že třeba někdy bylo hrozně těžké porozumět mentalitě těch neslyšících. Mentalita neslyšících je úplně jiná, než slyšících. My jsme se o tom myslím spolu i bavily. Komunikace jí jako neslyšící, pro mě byla neuvěřitelně drzá. Drzost největšího kalibru. Já vám dám třeba příklad. Já bych si například nikdy nedovolila přijít a říct: „Hale, ty jsi tlustá jako prase.“

TAZATEL: Jo, to přesně znám od dědy.

MARIE: Vy tedy máte někoho z rodiny neslyšícího?

TAZATEL: Ano. Z máminy strany vlastně babička i děda jsou ohluchlí a strejda je od narození neslyšící.

MARIE: Aha. Tak to jo. No pro mě bylo strašně těžké zvyknout si na tu mentalitu. Ona mi to tedy pak vysvětlila. Oni nemají takové ty omáčky okolo, že by řekli třeba „jo, vypadáš dobře, no, jo,“ a v duchu si mysleli „uf, no teda tohle!“ Ne, oni ti to řeknou takhle. A teď ty teda koukáš a říkáš si: „ta je nějaká drzá.“ Nahlas říkám: „To si ze mě děláš prdel!“ a ona: „Co? Co jsem jako udělala špatně?“ Pro ně je to úplně jiné, než pro nás. Oni mají prostě tu mentalitu úplně jinou.

- TAZATEL: Je to tak. Přesně s tímhle jsem se setkala u strejdy. A projevuje se to i v přístupu Anny k dětem, že byste ji museli nějak ukázněvat?
- MARIE: Musím říct, že Anna, jak má slyšící rodiče, vlastně měla slyšícího manžela, má slyšící děti, tak tohle nemá. Zaplat' pánbůh to tak nemá. Ale když jsem byla v létě na táboře, ne teď, jak je korona, ale vloni, tak tam měli kluka z Karlovy univerzity na brigádě a ten... To jsem teda koukala. Tam se opravdu projevovala mentalita toho neslyšícího. On opravdu nechápal souvislosti, když tam bylo dítě, která se kymácelo a on: „Nekymácej se! Nekymácej se jak blázen!“ (pozn. k přepisu: zakřičeno). A já mu říkala: „Ale ty ji takhle úplně rozhodíš. Takhle ona tu sebou akorát začne mlátit jako blázen.“ Tak na tom úplně byla vidět ta mentalita, kdy neslyšící člověk, který žije v neslyšící komunitě, tak tadyto nemá. Jestli je to tou rodinou, slyšící manžel, slyšící děti... ale Anna to tak naštěstí nemá.
- TAZATEL: Vím, že tady ty problémy někdy bývají. Takže to, že to tak Anna nemá, to je dobrý. Tak já vám moc děkuji za to, že jste mi věnovala čas.
- MARIE: Jasný. Kdybyste ještě něco potřebovala, dejte vědět.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Michaela Červenková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Kateřina Jeřábková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Osoba se sluchovým postižením v pozici učitele v základní škole speciální
Název v angličtině:	Person with hearing impairment as a teacher at elementary school for pupils with intellectual disability
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá možností práce osob se sluchovým postižením na základní škole speciální. Nejprve rozebírá samostatně témata základní škola speciální a osoby se sluchovým postižením. Následně se věnuje případu neslyšící učitelky pracující na základní škole speciální a to z pohledu podmínek její práce, vyučovacích metod, které používá, a komunikace v zaměstnání.
Klíčová slova:	sluchové postižení, základní škola speciální, podmínky práce, vyučovací metody, komunikace
Anotace v angličtině:	This Bachelor's thesis focuses on job opportunities for hearing impaired people as teachers at elementary schools for pupils with intellectual disabilities. At first the work analyses the subject of special elementary schools for pupils with intellectual disabilities and hearing impaired people. Next, the work analyses the real life example of a hearing impaired teacher at an elementary school for pupils with intellectual disabilities and focuses of her working conditions, teaching methods and communication within her job.
Klíčová slova v angličtině:	hearing impaired, elementary schools for pupils with intellectual disabilities, working conditions, teaching methods, communication
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – Dotazník podmínky práce Anny na ZŠS - vrianta pro ředitelku ZŠS Příloha č. 2 – Dotazník podmínky práce Anny na ZŠS - vrianta pro Annu Příloha č. 3 - Dotazník vyučovací metody Příloha č. 4 - Dotazník podmínky práce Anny na ZŠS – Anna Příloha č. 5 - Dotazník podmínky práce Anny na ZŠS – ředitelka Příloha č. 6 – Rozhovor s Annou Příloha č. 7 – Rozhovor s Janou Příloha č. 8 – Rozhovor s Marií
Rozsah práce:	93 312 znaků
Jazyk práce:	Český jazyk