

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Ústav speciálně-pedagogických studií

Zuzana Šimčíková
III. ročník – prezenční studium
Speciální pedagogika – komunikační techniky

PRSTOVÁ ABECEDA A JEJÍ ROLE VE VZDĚLÁVÁNÍ
ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM NA 1. STUPNI
ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Pavel Kučera

OLOMOUC 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Prstová abeceda a její role ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením na 1. stupni základní školy vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího bakalářské práce a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Boršicích u Blatnice

.....

Poděkování

Děkuji Mgr. Pavlu Kučerovi za odborné vedení bakalářské práce, poskytování rad a cenných připomínek. Dále děkuji všem pedagogickým pracovníkům v základních školách pro sluchově postižené, ve kterých jsem prováděla výzkum.

V Boršicích u Blatnice

.....

Obsah

Úvod.....	5
I Teoretická část.....	6
1 Jedinec se sluchovým postižením.....	6
1.1 Kategorie osob se sluchovým postižením.....	6
1.2 Osobnost jedince se sluchovým postižením.....	7
1.3 Formy komunikace osob se sluchovým postižením.....	8
2 Vzdělávání žáků se sluchovým postižením na 1. stupni základní školy.....	11
2.1 Dítě se sluchovým postižením v mladším školním věku.....	11
2.2 Specifika vzdělávání žáků se sluchovým postižením na 1. stupni základní školy..	14
2.3 Vzdělávací metody žáků se sluchovým postižením.....	17
3 Prstová abeceda.....	19
3.1 Prstová abeceda a její užití.....	19
3.2 Druhy prstové abecedy.....	21
3.3 Prstová abeceda v historii.....	23
3.4 Klady a zápory využívání prstové abecedy.....	25
3.5 Návčik prstové abecedy.....	26
II Praktická část.....	28
4 Prstová abeceda a její role ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením na 1. stupni základní školy.....	28
4.1 Cíle výzkumného šetření.....	28
4.2 Metody výzkumného šetření.....	29
4.3 Výzkumný vzorek.....	30
4.4 Výzkumné šetření.....	31
4.5 Rozbor závěrů výzkumného šetření.....	35
4.6 Shrnutí výzkumných závěrů.....	38
Závěr.....	40
Seznam použité literatury	
Seznam příloh	
Anotace	

Úvod

Téma své bakalářské práce „Prstová abeceda a její role ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením na 1. stupni základní školy“ jsem si zvolila proto, že mě celkově zajímá problematika osob se sluchovým postižením a znakový jazyk, jako forma komunikace a také specifika vzdělávání dětí se sluchovým postižením.

Prstová abeceda je součástí znakového jazyka. Zajímavostí je také to, že některé její druhy jsou všeobecně známé široké veřejnosti. Spousta lidí si jistě vybaví vzpomínky, kdy si se spolužáky na základní škole ve vyučování prostřednictvím dvouruční prstové abecedy posílali tajné vzkazy, či odpovědi k testům. A právě svou relativní jednoduchostí a dostupností se mi prstová abeceda jeví jako optimální prostředek pro komunikaci mezi člověkem se sluchovým postižením a člověkem slyšícím.

Míra provázanosti prstové abecedy se znakovým jazykem není přesně definovaná. Jistě však jde o komunikační prostředek neslyšících a má relativně velkou variabilitu využití. Pokud je používána ve vzdělávání dětí se sluchovým postižením, může to být velmi přínosné (bude-li např. dítě schopno pomocí prstové abecedy reprodukovat jednotlivá slova, můžeme očekávat i lepší výsledky při psaní). Avšak o tomto tvrzení autoři odborných knih stále vedou diskuze a objevují se různé názory a různá doporučení k četnosti používání prstové abecedy ve výuce na základní škole.

V teoretické části své bakalářské práce se v první řadě budu zabývat problematikou osob se sluchovým postižením ze speciálně pedagogického i psychologického pohledu. Následovat bude výčet a stručné definování forem komunikace osob se sluchovým postižením, mezi které patří právě i prstová abeceda. Dále bych chtěla uvést specifika osobnosti dítěte se sluchovým postižením v mladším školním věku, jakožto i jeho vzdělávání na základní škole pro sluchově postižené. Prstové abecedě se bude věnovat další kapitola, která obsahuje historii prstové abecedy, její druhy a nácvik a také zmínku o kladech a záporech používání prstové abecedy.

Praktickou část mé bakalářské práce založím na výzkumu, který se bude týkat role prstové abecedy ve vzdělávání na 1. stupni základních škol pro sluchově postižené na Moravě. Na základě výsledků bych se chtěla pokusit objasnit, který druh prstové abecedy je ve výuce na 1. stupni používán častěji, z jakých důvodů a v jakých případech. Dalším výzkumným cílem je otázka, jak jsou pedagogové základních škol kompetentní a vyškolení v používání prstové abecedy.

I Teoretická část

1 Jedinec se sluchovým postižením

1.1 Kategorie osob se sluchovým postižením

Sluchové vnímání je proces. Zvukový podnět přijme sluchový orgán tj. ucho, v mozkových centrech je provedeno jeho zpracování a nakonec dochází k jeho uvědomění. Následuje rozumové, emocionální hodnocení a popřípadě popud k vnější reakci. Každá porucha sluchu je příčinou nedokonalého vnímání řeči a v důsledku toho způsobuje komunikační obtíže, které v různé míře ovlivňují psychiku člověka a jeho socializaci.

Je nutné upozornit na rozdíl v pojetí významu termínů sluchová vada a sluchové postižení. Sluchová vada představuje poškození orgánu nebo jeho funkce, která způsobuje snížení kvality slyšení, kvantitu slyšení nebo kombinaci obojího. Sluchové postižení pak představuje širší termín, který zahrnuje i sociální důsledky sluchové vady. (Potměšil, 1999)

Kategorie osob se sluchovým postižením v sobě zahrnuje jedince s různým stupněm a druhem sluchového postižení.

Kategorizace osob se sluchovým postižením byla v průběhu historie často měněna. Souvisí to s úhlem pohledu, z něhož je na osoby se sluchovým postižením nahlíženo. Jedná-li se o oblast medicínskou, je pro vymezení podstatná kvantita a kvalita sluchového vjemu. Pohlíží-li na osobu se sluchovým postižením pedagog či psycholog, pak stěžejní klasifikací je míra komunikačních kompetencí. A jinak na sebe pohlížíjí sami sluchově postižení. Mnozí se za postižené nepovažují a cítí se spíše jako příslušníci jazykové a kulturní menšiny s označením Neslyšící s velkým „N“. (Hrubý, 1997)

Jacobo Rodrigues Pereira (1715 – 1780) rozděloval osoby se sluchovým postižením na:

- osoby absolutně hluché,

- osoby, které sluchem vnímají silné hřmoty, ale pro vnímání řeči jim sluchové zbytky nestačí,
- a neslyšící, kteří kromě hřmotů rozlišují i některé hlasové zvuky.

(Krahulcová, 2002)

Souralová (2005) uvádí tyto kategorie osob se sluchovým postižením:

- neslyšící, u nichž je slyšení poškozeno v takovém rozsahu, že ani s největším zesílením nemohou vnímat zvuky mluvené řeči,
- nedoslýchaví, u nichž je slyšení ztrátou sluchu omezeno jen částečně a lze je úspěšně kompenzovat elektroakustickými kompenzačními pomůckami,
- ohluchlí, u nichž ke ztrátě sluchu došlo v období dokončování vývoje řeči nebo po jeho ukončení.

1.2 Osobnost jedince se sluchovým postižením

Osobnost člověka, jako celek psychických jevů, je mnohonásobně podmíněna a utváří se v průběhu vývoje pod vnějšími a vnitřními faktory. (Hadj-Moussová in Vágnerová a kol., 1999)

Sluch je významnou součástí rozvoje osobnosti a základní podmínkou rozvoje mluvené řeči. Sluchové postižení znamená vždy omezení, deformaci nebo absenci akustických informací. Zrakové vnímání je omezeno zorným úhlem (nepodává informace o zvukovém pozadí) a proto není schopno tento nedostatek plně kompenzovat. Tím je zhoršena orientace v prostoru a snížen pocit bezpečnosti a sebejistoty.

Absence zvukových vjemů ovlivňuje život sluchově postižených hlavně proto, že způsobuje vážnou komunikační bariéru. Obtíže z tohoto vyplývající se potom můžou promítat do různých složek osobnosti především v kognitivní, psychosociální a emocionální oblasti.

Potíže při komunikaci např. neslyšícího dítěte se slyšícími rodiči mohou vést k poruchám citových vztahů, sníženému sebevědomí, pocitu méněcennosti, nebo ke vznětlivosti a agresivitě. (Pulda, 1992)

Postižení lidí běžně posuzujeme podle jeho viditelných důsledků. Lidé proto berou více ohledu např. na nevidomé. Důsledky sluchového postižení totiž nejsou až tak viditelné a i v důsledku malé informovanosti si je většina lidí ani neuvědomuje. Sami neslyšící žáci často velmi litují své nevidomé vrstevníky nebo známé a jsou rádi, že oni „jenom“ neslyší.

Každé postižení působí podle toho, jak postižený své postižení prožívá, jak toto prožívání na něj působí, jaké nachází způsoby řešení a jak tyto způsoby ovlivňují jeho osobnost. Postižení z hlediska prožívání jedince chápeme jako náročnou životní situaci, protože dlouhodobě působí zatěžujícím vlivem, zvyšuje stres, způsobuje konflikty a frustrace. Je sekundární, jakým typem a závažností postižení jedince trpí, protože v praxi často vidíme, že lehčí postižení může způsobovat těžší sekundární postižení psychiky, pokud se s ním jedinec hůře vyrovnává. (Hadj-Mousová in Vágnerová a kol., 1999)

Vzhledem k postojům společnosti je každý postižený vtlačován do role postiženého.

Sociokulturní pojetí sluchového postižení znamená, že na jedince se sluchovým postižením je nahlíženo jako na příslušníka kulturní menšiny Neslyšících. Pokud se jedinec se sluchovým postižením cítí být součástí menšiny Neslyšících, nepřijímá označení postižený. (Potměšil, 2007)

1.3 Formy komunikace osob se sluchovým postižením

Pulda (1992) definuje mezilidskou komunikaci jako složitý proces, kterým člověk přijímá, zpracovává, uchovává, vytváří si a vydává informace. Přijímání a předávání informací je nejen podmínkou společenského života, ale i biologickou potřebou jedince.

Komunikaci můžeme chápat jako sociální interakci. Předpokladem úspěšné komunikace je existence komunikační kompetence. Jedním z nástrojů komunikace je řeč, jejímiž prostředky mohou být mluvené nebo znakové jazyky. (Souralová, Langer, 2005)

Vytvořit funkční komunikaci patří mezi hlavní priority edukace dětí se sluchovým postižením. Aby bylo dosaženo funkční komunikace, je nutné, aby oba komunikační partneři zvolili způsob dorozumívání, který zajistí co nejvyšší míru pochopení a co nejmenší únik informací.

Souralová (2005) uvádí pro oblast vzdělávání jedinců se sluchovým postižením dva základní komunikační systémy:

- audioorální – reprezentovaný mluveným jazykem slyšící společnosti,
- vizuálněmotorický – zastoupený především znakovým jazykem, znakovanou češtinou a prstovými abecedami. Soubory vizuálněpohybových signálů, které jsou tvořeny pohyby jedné nebo obou rukou a tím ukazují, napodobují nebo symbolizují jednotlivé předměty, pojmy a činnosti.

Zde se zaměříme právě na vizuálněmotorické formy komunikace.

Český znakový jazyk

„Český znakový jazyk v užším slova významu je označení pro jazykový systém založený na vizuálně-motorické komunikaci pomocí symbolů. Znakový jazyk patří mezi přirozené jazyky a jeho gramatika je zcela nezávislá na jakémkoliv mluveném jazyce.“ (Krahulcová, 2002, s. 59)

Podle § 4 odst. 1 zákona 384/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob je český znakový jazyk základním komunikačním systémem těch neslyšících osob v České republice, které jej samy považují za hlavní formu své komunikace.

Skládá se z manuální složky – tvar ruky, orientace ruky, pohyb ruky, umístění v prostoru a nemanuální složky, kterou tvoří především mimika a gestikulace s dalšími nonverbálními prostředky. Má základní atributy jazyka, tj. znakovost, systémovost, dvojitý členění, produktivnost, svébytnost, historický rozměr a je ustálen po stránce lexikální i gramatické. (Souralová, 2005)

Znakový jazyk je odlišný v rámci cizích mluvených jazyků (znakový jazyk anglický, německý, španělský ale má i své různé dialekty v rámci jednoho jazyka (např. brněnský, olomoucký, pražský). Liší se i individuální projev jednotlivých uživatelů.

Znakovaná čeština

Jde o umělý jazykový systém, který využívá gramatické prostředky jazyka českého a znaky českého znakového jazyka. (Krahulcová, 2002)

Pulda (1992) znakovanou češtinu definuje také jako souhrn vizuálně kinetických výrazových prostředků, které jsou současně doprovázeny mluvenou řečí konkrétního národa – v našem případě českého.

Prstová abeceda

Prstová abeceda je vizuálně-motorická komunikační forma, při které se užívá různých poloh a postavení prstů k vyjádření písmen. Bývá nazývána také daktylní abeceda, daktylotika či prstnice. (Krahulcová, 2002)

„Prstovou abecedu řadíme mezi vizuální způsoby komunikace stejně jako znakový jazyk neslyšících.“ (Potměšil, 1992, s. 5) Ve srovnání se znakovým jazykem je prstová abeceda vhodná pro doslovné tlumočení textu.

Existuje prstová abeceda jednoruční a obouruční.

Prstovými abecedami se podrobněji zabýváme v kapitole č. 3.

Pomocné artikulační znaky

Jedná se o systém pomocných fonemických kódů, které převádějí – stejně jako prstová abeceda – mluvený jazyk (zde jednotlivé hlásky) do vizuálně-motorické podoby. Jde o specifickou českou (a slovenskou) vizuálně-motorickou pomůcku primárně sloužící k podpoře výuky výslovnosti. (Hudáková, 2008)

Určitá poloha, případně pohyb ruky je přiřazen každé české hlásce a upozorňuje mluvčího na správnou polohu mluvidel (jazyka, úst), specifika výdechového proudu, na chvění mluvidel při tvoření znělých souhlásek a podobně. (Krahulcová, 2002)

„Vlastní produkce mluvené řeči za pomoci pomocných artikulačních znaků probíhá tak, že dítě mluví nahlas česky a zároveň si postavením ruky, příp. jejím pohybem pomáhá uvědomit, jak má tu kterou hlásku vyslovit.“ (Hudáková, 2008, s. 103)

2 Vzdělávání žáků se sluchovým postižením na 1. stupni základní školy

2.1 Dítě se sluchovým postižením v mladším školním věku

Vývojová etapa mladšího školního věku začíná se vstupem dítěte do základní školy. Nástup do školy je důležitý sociální mezník – dítě získává novou roli a to roli žáka a školáka. Věkově toto období vymezujeme nejčastěji od 6 do 11 let.

Psychosomatické vývojové změny nejsou bouřlivé ani převratné, vývoj je spíše plynulý, s pokrokem ve všech oblastech. Nápadná je aktivita, snaživost a ochota spolupracovat. Dítě si výkonem dokazuje svou vlastní hodnotu, má smysl pro píli a pracovitost a v tomto směru má vliv jeho subjektivní zkušenost se školou.

Tělesný vývoj a rozvoj motoriky

Období mladšího školního věku ohraničuje první a druhá strukturální přeměna organismu. Po přechodné disharmonii nastupuje harmonický rozvoj. Biologický věk ne vždy souhlasí s kalendářním a velmi se liší individuální růstové i hmotnostní křivky. Zpočátku velmi rychlý růst těla se zpomaluje stejně jako přibývání váhy. Zvyšuje se odolnost organismu, zdokonaluje činnost svalů a pohyblivost kloubů. Motorika se celkově zklidňuje, ale dále trvá aktivita dítěte a radost z pohybu. Zlepšuje se jak jemná, tak hrubá motorika včetně vizuomotorické koordinace. (Šimíčková – Čížková, 2008)

Vývoj poznávacích procesů

Školákovi nevyhovuje pasivní přijímání informací – má potřebu se všeho aktivně účastnit. Poznávací procesy jsou stále úzce spjaty s city. Vnímání začíná být cílené, což souvisí s potřebou poznávání a objevování nových vztahů a souvislostí. Kolem 10. – 11. roku je vnímání zhruba stejně přesné jako v dospělosti. Představitost je na svém vrcholu, vlivem školní práce se rozvíjí úmyslná představitost. Dítě rozlišuje skutečnost od fantazie. Paměť převládá neúmyslná a mechanická ale velmi rychle dochází k jejímu zdokonalování. Krátkodobá a spontánní pozornost se rozvíjí a má pro školáka prvořadý význam pro školní úspěšnost či neúspěšnost. Rozvíjí se také schopnost logických myšlenkových operací. V tomto období by dítě mělo mít praktickou znalost mateřského jazyka a slovní zásobu 10 000 – 14 000 slov.

Emoce a socializace

Pro celkovou školní adaptaci je důležitá emocionální vyrovnanost a sociální obratnost. Ustupuje labilita a impulzivita, trvá citová ovlivnitelnost. Začínají se stabilizovat sociální normy morálního jednání. Morální vývoj ovlivňují výchovné postupy v rodině. Období mladšího školáka je obdobím extraverte, kolektivu a vztahů. Pro zdravý vývoj osobnosti je stále velmi důležitá hra, která ale v tomto období ustupuje důležitějším činnostem, mezi které patří učení, práce, plnění úkolů.

Pro správný vývoj dítěte je včasná diagnostika sluchových funkcí nezbytná. Mozková centra, která jsou vázána na fungující sluchovou percepci, se mají možnost rozvinout během prvních čtyř až šesti let života. Po promeškání tohoto poměrně krátkého období dochází k nenapravitelnému omezení jazykového vývoje dítěte a následně pak k závažným poruchám v rozvoji jeho komunikačních dovedností, které jsou důležité pro proces socializace. Odhalení vady sluchu v prvních měsících života umožňuje získat čas pro volbu vhodných lékařských, výchovných, vzdělávacích a rehabilitačních postupů nezbytných pro zajištění přirozeného vývoje.“ (Souralová, Langer, 2005, s. 15)

U neslyšících dětí dochází ke komunikační bariéře až blokadě se všemi specifickými důsledky. Výjimku tvoří neslyšící děti neslyšících rodičů, kteří v rodině komunikují znakovým jazykem a předpoklady pro vzdělávání narušeny nejsou.

Komunikační potíže a vývojové zvláštnosti v oblasti mezilidských vztahů

Mezi rodiči i ostatními lidmi v okolí a dítětem se sluchovým postižením nedochází k úplnému vzájemnému dorozumění, mnoho věcí a vztahů zůstává nevyjasněno. Míra nedorozumění závisí na míře sluchových ztrát (je rozdíl, jedná-li se o nedoslýchavost, nebo totální hluchotu). Problémy s komunikací mohou vést k narušení sociálních vztahů dítěte a nebo až k jeho izolaci. Je třeba děti vést, aby si uvědomovaly, že potíže v komunikaci nemají jen ony, ale také jejich komunikační partner. *„Jestliže dítě nenajde dostatečnou kompenzaci ve společnosti neslyšících vrstevníků, může to vést k hlubší poruše společenských vztahů – tedy k defektivitě.“ (Pulda, 1992, str. 64)*

Také v procesu výchovy a výuky ve škole nebývá komunikace mezi žáky a pedagogy vždy úspěšná, což je hlavní příčinou neuspokojivých výsledků.

Vývojové zvláštnosti v oblasti citů

Dítě s vrozenou hluchotou si svoji ztrátu neuvědomuje. Instinktivně však cítí, že vzhledem k ostatním má nedostatek. Informace bez zvukové složky, získávané především zrakem, jsou podstatně chudší než informace slyšícího dítěte. Dítě často přichází do situací, které není schopno řešit a to se stává zejména při pokusech o realizaci vrozené psychické potřeby komunikace s okolím. Je přirozené, že za situací, kdy nechápe, co se po něm žádá nebo není schopno vyjádřit své myšlenky tak, že ho komunikační partner plně pochopí, může docházet u dítěte k pocitům nejistoty, ohrožení, sníženého sebevědomí až komplexu méněcennosti, podezřívavosti a vztahovačnosti. Neúspěšné pokusy navázání komunikace vyvolávají zvýšenou dráždivost, negativismus, afekty a zlostné chování. Dítě se začne vyhýbat komunikaci, uzavírat se do sebe, může docházet k sebelitování. (Pulda, 1992)

Vývojové zvláštnosti v oblasti volní

Nezdary zvláště v komunikační oblasti mohou vést k pocitu marnosti vlastních snah a oslabení vůle a snahy. Takové rozpoložení potom velmi ztěžuje výchovně-vzdělávací práci jak pedagogům, tak rodičům dítěte. Dítě se podřídí vedení avšak úkoly plní pasivně, učí se mechanicky, chybí snaha o hlubší pochopení učiva a jakýkoliv zájem a nadšení pro získávání nových poznatků.

Vývojové zvláštnosti v rozvoji slovní řeči a slovního myšlení

Každá porucha sluchu má nepříznivý vliv na rozvoj mluvené řeči. Opožděným vývojem jazyka je ovlivněno i logické myšlení. U neslyšících dětí si slovo může dlouho zachovávat pouze nominativní charakter. Objevují se problémy se syntaktickým a sémantickým složením textu.

Školní prostředí je v životě dětí se sluchovým postižením možno považovat za nejdůležitější z hlediska jejich socializace. Převážná většina dětí, které navštěvují speciální školy pro sluchově postižené, využívá služeb internátního zařízení v průběhu vyučovacího týdne. Z hlediska vývoje psychiky, sociálních dovedností, výstavby hodnotového systému apod. musíme počítat s odchylkami v porovnání s dětmi slyšícími, které období mladšího školního věku stráví ve své rodině.

Děti, které byly zařazeny do integrace a navštěvují běžné školy, mají možnost účastnit se rodinného života. Podmínky integrace jsou však často nastaveny tak, že dítě je

vystavováno pocitům vlastní neúspěšnosti a to i při nejlepších rodinných i mimorodinných podmínkách. (Potměšil, 2007)

2.2 Specifika vzdělávání žáků se sluchovým postižením na 1. stupni základní školy

Do roku 1991 se základní školy pro sluchově postižené v České republice dělily podle typu sluchového postižení a to na Základní školy pro nedoslýchavé a Základní školy pro žáky se zbytky sluchu a neslyšící. Děti byly rozřazovány na základě výsledků audiogramu. (Komorná, 2008)

Vyhláškou MŠMT ČR ze dne 13. 9. 1991 č. 399/1991 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách byly názvy všech tří typů škol pro žáky s vadami sluchu změněny na mateřské, základní a střední školy pro sluchově postižené. Žáci začali být rozřazováni podle preferovaného způsobu komunikace. (Komorná, 2008)

Zařazení žáka do školy pro žáky se zdravotním (tedy i sluchovým) postižením je podle vyhlášky 147/2011 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných možné pouze na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení, po projednání se zákonným zástupcem žáka nebo se zletilým žákem a s informovaným souhlasem zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka.

Základní vzdělávání je povinné a navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu v rodině. Cílem je žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnou spolehlivý základ všeobecného vzdělávání. Vzdělávání na 1. stupni je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka, včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

V současné době platí, že základní školy mají povinnosti vytvořit si vlastní školní vzdělávací program (ŠVP), který vychází z **Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV)**. RVP ZV je kurikulární dokument, který svým pojetím navazuje na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) a je

východiskem pro Rámcový vzdělávací program pro střední vzdělávání. RVP ZV vymezuje vše, co je nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků, specifikuje klíčové kompetence, vymezuje vzdělávací obsah tj. očekávané výstupy a učivo, zařazuje průřezová témata, předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů a využívání podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků a umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

RVP ZV formuluje **klíčové kompetence**. Ty mají být východiskem, souhrnem vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj.

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní

Klíčové kompetence se prolínají, jsou multifunkční a k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah.

Obsah vzdělávání je v RVP ZV rozdělen do devíti povinných **vzdělávacích oblastí** a jednotlivé oblasti obsahují jeden nebo více obsahově blízkých oborů.

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)
- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)

Každá vzdělávací oblast má vymezený charakter, cíle a obsah, který je tvořen očekávanými výstupy a učivem.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje část D Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považováni žáci se zdravotním postižením (tj. i sluchovým), zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Vzdělávání žáků se sluchovým postižením se uskutečňuje ve školách samostatně zřízených pro tyto žáky (tj. školy pro sluchově postižené), v samostatných třídách, odděleních nebo studijních skupinách a nebo formou integrace. Ve všech formách je nutné vytvořit žákům podmínky pro úspěšné vzdělávání a uspokojování jejich speciálních vzdělávacích potřeb (např. uplatňovat ve výuce znakový jazyk, umožnit působení asistenta pedagoga, zabezpečit výuku předmětů speciálně pedagogické péče a provádět úpravy školního prostředí jako např. umístění lavic v půlkruhu, vybavení tříd zesilovači, správné osvětlení třídy, snížení počtu žáků ve třídě aj.). RVP ZV podmínky stanovuje a je východiskem pro tvorbu ŠVP.

Školní vzdělávací program (ŠVP) je školský dokument, který zpracovává každá škola, realizující základní vzdělávání (tj. i základní školy pro sluchově postižené). Přizpůsobuje a upravuje vzdělávací obsah základního vzdělávání pro žáky se sluchovým postižením. Zařazuje speciální vyučovací předměty (např. znakový jazyk) a předměty speciálně pedagogické péče (např. individuální logopedická péče). ŠVP také uvádí, jaké kompenzační a didaktické pomůcky jsou ve vzdělávání využívány. ŠVP je podkladem pro tvorbu individuálních vzdělávacích plánů.

ZŠ pro sluchově postižené v České republice požádaly o prodloužení základního vzdělávání z devíti na deset let – viz. sdělení MŠMT č.j. 8225/2006-24 k prodloužení základního vzdělávání žáků se zdravotním postižením na deset ročníků. (Komorná, 2008) Povinná školní docházka tedy začíná přípravným (nultým) ročníkem a následuje devět ročníků základní školy.

Přípravné třídy je možné podle § 47 školského zákona zřídit pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj. O zařazení žáků do přípravné třídy rozhoduje ředitel školy na základě žádosti zákonného zástupce a doporučení školského poradenského zařízení. V přípravné třídě má být nejméně 7 a nejvíce 15 dětí. Obsah vzdělávání se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a je součástí školního vzdělávacího programu.

2.3 Vzdělávací metody žáků se sluchovým postižením

Komunikace je alfou i omegou výchovy a vzdělávání. Komunikace znamená přísun informací a informace pak poskytují materiál pro rozvoj poznávacích procesů. Protože je sluchové postižení limitujícím faktorem mluvené řeči a příjmu akustických informací, je také východiskem pro výběr formy komunikace. (Krahulcová, 2002)

Komunikační systémy pro vzdělávání se v průběhu staletí vyvíjely a zdokonalovaly. Odborníci se nikdy neshodli, který ze systémů je pro vzdělávání žáků se sluchovým postižením nejvhodnější. V různých částech světa dochází k preferování různých metod a systémů.

Orální metoda

Orální přístup využívá zachovalých smyslů dítěte se sluchovým postižením – zraku a hmatu a zaměřuje se na zvládnutí mluveného jazyka. Nepoužívá znakový jazyk. Zastánci orálního přístupu zdůrazňují rozvoj mluveného jazyka proto, že jej zařazují mezi nejdůležitější způsob socializace sluchově postiženého jedince.

Vychází z bohatého smyslového zážitku, na který navazuje nové slovo. Žáci nové slovo odezírají, vyslovují, píšou.

Důraz se klade také na sluchovou výchovu, využití technických prostředků a to zejména elektroakustických zesilovacích a substitučních přístrojů. Ve prospěch orálních metod mluví jejich historicky dlouhá a propracovaná metodika i dosahované výsledky. Nedostatkem orálních přístupů bylo a je jejich celoplošné a univerzální využívání. (Krahulcová, 2002)

Totální komunikace

Systém totální komunikace v sobě spojuje všechny použitelné komunikační formy (akustické, vizuální, slovní i neslovní atd.). Dbá také na využití zbytků sluchu a na důkladné využívání mluvené (orální) řeči.

Totální komunikaci lze uplatňovat na všech stupních vzdělávání. Kritické tohoto systému nejčastěji upozorňují, že kompetence slyšících učitelů pro znakový jazyk jsou

nízké a tak učitelé používají spíše znakovanou češtinu, čímž je plnohodnotná komunikace porušena.

Bilingvální komunikace

System bilingvální komunikace má za cíl dosáhnout rozvoje jazyka a myšlení a to nezávisle na kvalitách mluvené řeči. Jde o přenos informací ve dvou jazykových kódech – jazyce znakovém a mluveném, ale nedochází k simultánnímu užívání. Učební látka je dětem nejprve zprostředkována ve znakovém jazyce (např. neslyšícím učitelem) a následně přeložena do psané podoby národního jazyka.

Cílem bilingvální komunikace není, na rozdíl od orální nebo totální komunikace, aktivní zvládnutí mluvené artikulované řeči, ale hlavně dokonalé osvojení její psané podoby.

3 Prstová abeceda

3.1 Prstová abeceda a její užití

Prstová abeceda je vizuálně-motorická komunikační forma, při které se užívá různých poloh a postavení prstů k vyjádření písmen. Bývá nazývána také daktylní abeceda, daktylotika či prstnice. (Krahulcová, 2002)

Pulda (1992) definuje prstovou abecedu jako daktylní formu řeči, která vychází z grafémů jednotlivých hlásek, tedy z písma. Tvary grafémů vyjadřuje takovým postavení prstů a ruky, které připomíná tvar grafému příslušné hlásky.

„Není to ustrnulá řeč obrazů jako posunek, ale písemné vyjádření řeči mluvené, konané prsty pravé nebo levé ruky ve vzduchu. Různé polohy prstů vyznačují jednotlivé hlásky. Polohy prstů jsou jen ve výjimečných případech do určité míry shodné s tvarem písmen.“ (Sovák, 1974, s. 249)

Zákon 384/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob řadí prstovou abecedu mezi komunikační systémy vycházející z českého jazyka. §6 odst. 3: *Prstová abeceda využívá formalizovaných a ustálených postavení prstů a dlaně jedné ruky nebo prstů a dlaní obou rukou k zobrazování jednotlivých písmen české abecedy. Prstová abeceda je využívána zejména k odhláskování cizích slov, odborných termínů, případně dalších pojmů.*

Na rozdíl od znakového jazyka je prstová abeceda závislá na mluveném jazyce – respektive na jeho psané podobě.

Prstovou abecedu mají jak jazyky používající pro písemný zápis mluveného slova latinku (prstová abeceda americká, britská, australská, skotská), tak i známe prstovou abecedu ruskou, arménskou, řeckou, čínskou, izraelskou, egyptskou, korejskou, filipínskou aj. Hudáková (2008) se dále zmiňuje, že naprostá většina států používá jednoruční prstovou abecedu. V České republice, Slovenské republice a Velké Británii je používána i prstová abeceda dvouruční.

Při užití prstové abecedy musíme stále sledovat komunikačního partnera, který čte a tempo daktylování podřizujeme jeho potřebám. Pokud my sami jsme příjemci informace, je třeba komunikačního partnera ihned usměrnit v tempu. (Potměšil, 1992)

Prstovou abecedu používáme v situacích, kdy nám jde o pochopení obsahu sdělení a zároveň o předání informace o podobě slova v psané češtině (tyto situace nastávají např. u lékaře, při vyučování nebo odborné přednášce). „*Lékař neslyšícímu pacientovi sdělí, že má mononukleózu. (...) Z ordinace by (pacient) měl odcházet se znalostí znaku i slova M-O-N-O-NU-K-L-E-Ó-Z-A. Znak potřebuje používat v intrakulturní komunikaci českým znakovým jazykem a slovo při interkulturní komunikaci mluveným nebo psaným českým jazykem (např. když si bude hledat informace o mononukleóze na internetu nebo když bude psát zprávu o nemoci svému zaměstnavateli).*“ (Hudáková, 2008, s. 84)

Prstovou abecedu využijeme také, když známe slovo mluveného jazyka, ale nevíme, jaký je přesně jeho význam a nebo neznáme příslušný znak a chceme se na něj doptat. V tom případě slovo hláskujeme prstovou abecedou. A stejně postupujeme i při ústním zkoušení a testování, kdy víme nebo předpokládáme, že by překlad slova do znakového jazyka zkoušené osobě napověděl. Ve výuce se s prstovou abecedou dále setkáváme, jestliže potřebujeme žáky informovat o přesné psané nebo mluvené podobě určitého sdělení či slova nebo o jeho tvarech (např. při výuce tvarosloví, při tvoření slov, při upozorňování na rozdíl mezi psanou a mluvenou podobou - tužka vs. [tuška], boot vs. [bu:t]), při vysvětlování chyb nebo zvláštností v určitém psaném nebo mluveném textu a také při vysvětlování frazeologismů. (Hudáková, 2008)

Nejčastější užití prstové abecedy

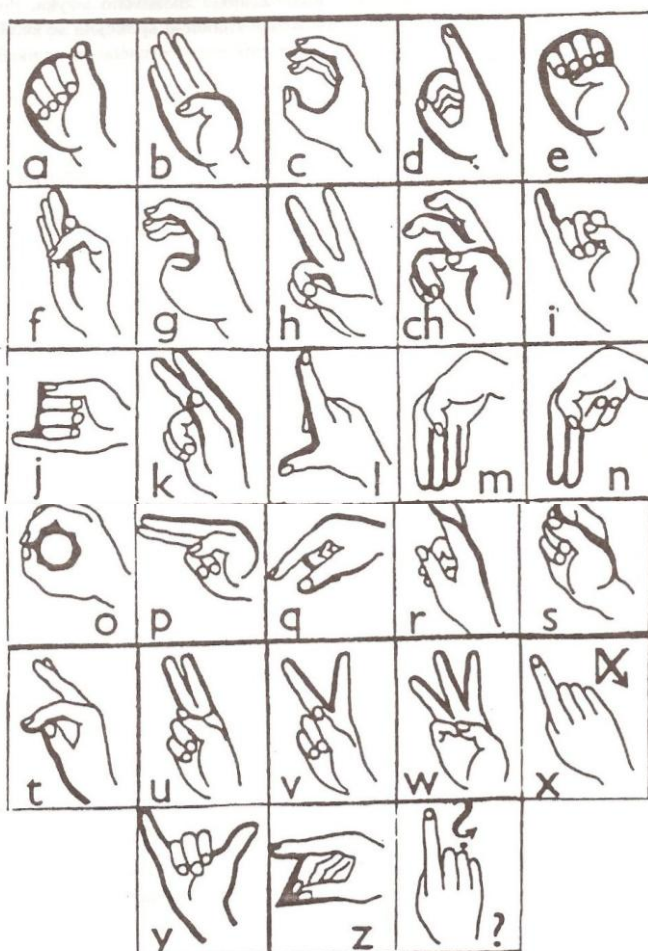
- pro ukázání slov, která neznáme, nebo pro která není znak (takové slovo většinou poprvé daktylujeme i artikuluje celé a při dalším použití daktylujeme první písmeno a celé artikuluje)
- názvy měst a obcí, která nemají znak
- geografické názvy (územní celky)
- jména a příjmení
- názvy uměleckých děl, obchodních řetězců, firemních značek, fyzikální jednotky, počítačové a další zkratky
- jako součást některých znaků (jogurt, WC, ještě)

3.2 Druhy prstové abecedy

Česká republika je jedna z mála zemí, kde existují a jsou využívány dva typy prstové abecedy – jednoruční a dvouruční.

Jednoruční abecedu podle Hudákové (2008) používá naprostá většina států a i ta česká má svůj základ v mezinárodní prstové abecedě, kdežto dvouruční prstová abeceda je rozšířena pouze v České republice, Slovenské republice a Velké Británii.

Jednoruční prstová abeceda (viz obr. 1) je prováděna jednou rukou – většinou jde o preferovanou ruku mluvčího. Její provádění vyžaduje dobrou jemnou motoriku ruky.



Obr. 1: Jednoruční prstová abeceda. (Potměšil, 1992, s. 11)

„Artikulující ruka (...) je zhruba v úrovni ramen, paže je ohnuta, loket směřuje k zemi. Při produkci se pohybují pouze prsty a příp. ruka v zápěstí. Tvary ruky zobrazují malá tiskací písmena české abecedy.“ (Hudáková, 2008, s. 56)

U **dvouruční** prstové abecedy tvary rukou poměrně věrně kopírují tvary velkých tiskacích písmen české abecedy a tím je produkce i percepce mnohem pohodlnější a jednodušší, než je tomu u prstové abecedy jednoruční. Neslyšící uživatelé oceňují také to, že dvouruční prstovou abecedu znají v různé míře i slyšící obyvatelé České republiky. Příčinou je zřejmě velká obliba skautingu, kde znalost prstové abecedy je součástí skautské zkoušky nebo splnění bobříka. (Hudáková, 2008)



Obr. 2: Dvouruční prstová abeceda. (www.ruce.cz)

Podstatný rozdíl mezi jednoruční a dvouruční prstovou abecedou je také, že zatímco u dvouruční prstové abecedy vidíme tvary písmen, jako kdybychom je četli, v jednoruční prstové abecedě jsou písmena různě natočena.

Jednoruční a dvouruční prstovou abecedu je nutné od sebe oddělovat. Nemělo by docházet k jejich míšení v jedné komunikační situaci nebo dokonce v jedné větě, či slově.

3.3 Prstová abeceda v historii

V této podkapitole nabízíme náhled do historie prstových abeced, která je důležitou součástí dějin neslyšících a týká se především jejich výchovy a vzdělávání.

Tvůrci prstové abecedy však nebyli neslyšící ani jejich učitelé, ale mniši, kteří se zavázali k věčnému mlčení nebo učenci, kteří si jejím prostřednictvím mezi sebou vyměňovali názory, aby je nemohlo sledovat nezasvěcené okolí. (Krahulcová, 2002)

První pojednání o prstové abecedě napsal už v 8. století anglický mnich, biskup Béda Ctihodný (672 – 735). Tento spis obsahuje zobrazení tvarů rukou pro číslice používané starými Římany a i zmínku, že pozice prstů mohou zobrazovat i písmena (viz příl. č. 1). (Hudáková, 2008)

V roce 1579 vyšla v Benátkách posmrtně kniha františkánského duchovního Cosmy Rosselia, která obsahovala pět tabulek s třemi odlišnými jednoručními abecedami. Tvarů ruky bylo celkem 52 a většina písmen byla ve třech variantách (viz příl. č. 2). Můžeme si všimnout, že některé ze zobrazených tvarů ruky můžeme najít i v současné jednoruční prstové abecedě. (Hudáková, 2008)

Roku 1593 vyšla prstová abeceda dalšího františkána, madridského mnicha Melchiora de Yebry (1526 – 1586) v knize *Refugium Informorum* (Průvodce zpovědí). Tato kniha přináší kresbu prstové abecedy (viz příl. č. 3), kterou mohli umírající lidé využít pro svou zpověď, v případě, že již nebyli schopni mluvit. (Hudáková, 2008)

Z Rosselinovy a Yebrovy prstové abecedy vycházel Španěl Juan Pablo Bonet (1579 – 1629), jemuž je připisováno autorství nejstarší dochované učebnice pro vyučování

neslyšících, vydané roku 1620. Juan Pablo Bonet se snažil naučit neslyšící žáky mluvit a prstová abeceda (viz příl. č. 4) mu sloužila jako podpora při odezírání.

Roku 1644 anglický lékař a antropolog John Bulwer (1614 – 1684) vydal knihu zabývající se vzděláváním neslyšících žáků *Chirolgia or the Natural Language of the Hand* (Chirolgie anebo Přirozená řeč rukou). Ta obsahovala kromě jiného také prstovou abecedu. Na rozdíl od pozdějších britských prstových abeced je jednoruční a zároveň se od výše zmíněných abeced jihoevropských velmi liší (viz příl. č. 5). (Hudáková, 2008)

Patrně nejstarší dochovanou dvouruční abecedu (viz příl. č. 6) publikoval roku 1652 John Wallis (1616 – 1703) ve svém spise *Didascalocophus or the Deaf and Dumb mans Tutor* (Didascalocophus aneb Učitel hluchoněmých). Tato prstová abeceda je z relativně velké části podobná na současnou britskou prstovou abecedu (viz příl. č. 7). (Hudáková, 2008)

Historická zobrazení svědčí o různorodosti prstových abeced. Například v roce 1680 zveřejnil Angličan George Dalgarno (1626 – 1687) svou prstovou abecedu, která je založena na podobném principu jako Lormova abeceda (srov. příl. č. 8 a příl. č. 9), kterou v současnosti používají ke komunikaci osoby s hluchoslepotou. Dalgarno také doporučoval, aby prstovou abecedu používala matka při rozhovorech s dítětem.

Roku 1698 vyšel spis *Digiti Lingua*, který obsahuje dvouruční prstovou abecedu. Tuto abecedu považuje Potměšil (1992) a další autoři (Evans, 1982, 2001, Carmel, 1975 - čerpáno z Hudáková, 2008) za nejstarší britskou dvouruční abecedu. Hudáková (2008) uvádí, že Potměšil (1992) vydává za prstovou abecedu z roku 1698 zobrazení abecedy, které můžeme vidět v příl. č. 7. Domnívá se však, že se jedná o omyl. Jako prstovou abecedu z roku 1698 označuje tu, kterou najdeme jako příl. č. 10.

Jacobo Rodrigues Pereira (1715 – 1780) používal při vyučování neslyšících písmo a přizpůsobený druh prstové abecedy, kterou pojmenoval daktylogie. Při ní byly polohami prstů vyjadřovány nejen jednotlivá písmena, ale i jejich výslovnost a místo tvoření. (Krahulcová, 2002) Pereira vycházel z Bonetovi verze prstové abecedy, ale upravil ji pro potřeby francouzské výuky, takže bylo možno pomocí prstové abecedy dosáhnout velmi přesných překladů do francouzštiny. (Potměšil, 1992)

Abbé Charles Michel de l'Épée (1712 – 1789), považovaný za zakladatele první veřejné školy pro neslyšící v Paříži, přisuzoval prstové abecedě důležitou a zásadní pozici při vzdělávání neslyšících. (Pulda, 1992) Seznámil se španělskou, asi sto padesát let starou verzí prstové abecedy, kterou doplnil a upravil.

Prstová abeceda měla významné místo v tzv. francouzské metodě, jejímž představitelem byl právě Abbé de l'Épée. „*Charakteristikou tzv. francouzské metody je vzdělávání neslyšících pomocí prstové abecedy, písma a uměle vytvořenými znaky.*“ (Krahulcová, 2002, s. 20)

Samuel Heinicke (1727 – 1790), pod jehož vedením se výrazněji formovala orální metoda, prstovou abecedu do vyučování zahrnoval, ale znakový jazyk považoval za metodu pouze doplňkovou. (Krahulcová, 2002)

Na americkém kontinentu v té době ještě nebyla škola pro neslyšící a američtí neslyšící museli jezdit studovat do Evropy. V roce 1816, žák a nástupce Abbého de l'Épée, Thomas Hopkins Gallaudet a absolvent pařížské školy pro neslyšící Laurent Clerk přivezli do Ameriky jak francouzskou metodu vzdělávání neslyšících, tak i francouzskou prstovou abecedu. První škola pro neslyšící byla v USA otevřena již v roce 1817 v Connecticutu a jejím ředitelem byl T. H. Gallaudet. (Hudáková, 2008)

Události, které následovaly, nebyly pro vývoj prstové abecedy příznivé. Na rozdíl od USA, kde se prstová abeceda těšila oblibě, bylo v Evropě Milánským kongresem roku 1880 rozhodnuto pro čistě orální metodu.

Podle Krahulcové (2002) se v našem školství pro děti se sluchovým postižením začala prstová abeceda používat v Praze v roce 1957. Pražští učitelé prstovou abecedu zřejmě převzali ze Sovětského svazu s její funkcí i formou – jednoruční.

Roku 1963 bylo na mezinárodním kongresu Světové federace neslyšících přijato usnesení, že americká prstová abeceda bude základem mezinárodní prstové abecedy (příl. č. 11). Tu pak mnoho zemí, včetně ČSSR přijalo za základ pro své národní prstové abecedy. (Potměšil, 1992)

3.4 Klady a zápory využívání prstové abecedy

Klady

- podporuje utváření slovní zásoby, zapamatování slov a jejich analýzu a syntézu, seznamuje s jednotlivými grafémy a tím pomáhá při počátečním čtení

- při správném nácviku usnadňuje rozvoj odezírání
- podporuje upevňování správné artikulace a brání vynechávání hlásek, koncovek
- je rychlejší než písmo
- je možné ji používat kdekoli a kdykoliv
- nevyžaduje použití žádných pomůcek
- je snadno naučitelná a snadno reprodukovatelná
- vyjádříme s její pomocí slovo, když pro něj neznáme nebo není znak

Zápory

- odvádí pozornost od odezírání, protože je čitelnější než pohyby úst
- vyžaduje znalost jazyka v psané podobě
- je pomalejší než mluvená řeč
- nevytváří slovo jako celek, vede k hláskování
- nabourává přirozené tempo řeči
- vyžaduje dobrou jemnou motoriku
- není trvalá – nadcházející hláska nahrazuje předchozí

3.5 Nácvik prstové abecedy

Potměšil (1992) z hlediska metodiky výuky doporučuje, aby tempo nácviku bylo vždy určováno úplným zvládnutím lekce a procvičením prostřednictvím cvičení a her a také v praxi s komunikačním partnerem. Pozor na nesprávně prováděný pohyb. Jeho odnaučení dá totiž více práce, než naučit se správnému pohybu hned napoprvé.

Pro snadnější procvičování je dobré se nejprve naučit samohlásky a tím mít ulehčen nácvik ve spojení se souhláskami ve slabikách a slovech. Pracujeme s obrázky prstové abecedy. Nejprve si prohlédneme polohy prstů a dlaně, následně si je vyzkoušíme před zrcadlem a poté můžeme přejít ke čtení prstové abecedy od komunikačního partnera. (Potměšil, 1992)

Daktylující ruka nesmí zakrývat obličej, ale musí být v zorném poli. Je nutné zachovávat plynulost daktylování, plynulost komunikace tedy souvislost a návaznost mezi písmeny. V začátcích se nedoporučuje příliš rychlé tempo. (Krahulcová, 2002)

Postup ncviku prstové abecedy u dětí uvádí Krahulcová (2002):

Na začátku provádíme **imitační cvičení**, do kterých zařazujeme prvky a později i jednotlivé znaky písmen. V začátcích znaky ještě nespojujeme s významem písmena. Tato cvičení mají děti připravit k daktylování a jsou nutná k tomu, aby si děti zvykly na zrakové vnímání znaků a rozvíčovaly motoriku rukou (například tůukání do stolu střídavě oběma rukama, ohýbání prstů, střídavé přikládání konečků prstů k palci).

V **reprodukčních cvičeních** se znaky spojují s písmeny. Děti daktylují krátká slova a spojují je s jejich psanou a reálnou formou.

Následuje **komunikační procvičování** nejlépe s komunikačním partnerem.

II Praktická část

4 Prstová abeceda a její role ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením na 1. stupni základní školy

4.1 Cíle výzkumného šetření

Výzkum je různými autory chápán a vymežován různě. Někdy jsou za výzkum pokládány veškeré systematicky prováděné aktivity vedoucí k získávání nových poznatků. Toto široké chápání výzkumu je v oblasti pedagogických věd poměrně časté. Výzkumem se potvrzují či vyvracejí dosavadní poznatky, nebo se získávají poznatky nové. (Chráška, 2006)

Cílem výzkumu mé bakalářské práce bylo zjistit, jakou roli má v současnosti prstová abeceda ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením na 1. stupni základních škol.

Cílem pozorování bylo zjistit

- který druh prstové abecedy pedagogové ve výuce užívají,
- zda jsou používány i pomocné artikulační znaky,
- četnost užití prstové abecedy,
- ve kterých případech je prstová abeceda používána.

Cílem rozhovorů s pedagogy bylo upřesnit

- jaký druh prstové abecedy používají a jestli souhlasí jejich tvrzení s výsledky pozorování,
- důvod, proč používají právě zvolený druh prstové abecedy,
- kde měli možnost se prstovou abecedu naučit,
- jestli jsou pedagogové seznámeni s pomocnými artikulačními znaky a zda je ve výuce používají.

4.2 Metody výzkumného šetření

Výzkumné šetření je založeno na vzájemném porovnání výsledků pozorování pedagogů při výuce a odpovědí pedagogů v rozhovoru.

Pro účely mé bakalářské práce jsem zvolila rozhovor, jako jednu z metod výzkumu. Jednalo se o přímý, řízený rozhovor, při kterém jsem ihned činila zápis odpovědí, v přítomnosti hovořícího.

Šlo o rozhovor s pedagogy základních škol pro sluchově postižené.

Jako ověřovací metodu výzkumu jsem zvolila pozorování, protože je vhodné ke zmapování role prstové abecedy na 1. stupni základních škol pro sluchově postižené. Tato metoda je také schopna odhalit jevy, které by prostřednictvím jiných metod mohly zůstat skryty.

Pozorováním jsem také chtěla ověřit tvrzení pedagogů, která jsem zaznamenala při rozhovoru.

„Metoda pozorování spočívá v záměrném a plánovitém vnímání, které je cílevědomě zaměřeno k dosažení určitého cíle.“ (Svoboda, 2009, s. 32)

Pozorování je dvojího druhu:

- Pozorování volné (orientační), kdy pozornost je upoutána nějakým jevem, nápadností apod., jde o bezděčné pozorování, nepodléhá pravidlům, nemá vymezen předmět.
- Pozorování zaměřené (systematické, kontrolované), které je řízeno stanoveným programem, plánem. Pozornost je soustředěna na výskyt jednotlivých hledisek a neregistrujeme údaje, které pro nás nejsou podstatné.

Z časového hlediska můžeme pozorování dělit na krátkodobé, které je omezené např. dobou návštěvy klienta v pracovně pedagogy, nebo délkou vyučovací hodiny a pozorování dlouhodobé, které se děje při opakovaných kontaktech, během hospitalizace apod.

Pro účely svého výzkumu jsem **zvolila zaměřené, krátkodobé pozorování**, které bylo realizováno mou osobní účastí ve výuce na 1. stupni základních škol pro sluchově postižené.

4.3 Výzkumný vzorek

Výzkumné šetření jsem realizovala v období listopad 2011 – březen 2012 na 1. stupni základních škol pro sluchově postižené na Moravě.

Základní školy, ve kterých byl proveden výzkum:

- **Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené, Kosmonautů 4, Olomouc**
- **Mateřská škola a Základní škola pro sluchově postižené, Novoměstská 21, Brno**
- **Mateřská škola a Základní škola, Školní 3208, Kyjov**
- **Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí, Vsetínská 454, Valašské Meziříčí**

Pozorování výuky bylo provedeno celkem ve 13 třídách na 1. stupni základních škol. Předem jsem byla domluvena jak s vedením školy, tak s pedagogy v konkrétních třídách. V celkovém počtu pozorovaných tříd byl zastoupen přípravný, 1., 2., 3. a 4. ročník. Pozorování bylo realizováno v předmětech Jazyk a jazyková komunikace, Český jazyk, Anglický jazyk, dále Matematika, Informatika, Vlastivěda a Přírodopis.

Při realizaci mého výzkumného šetření jsem se v jednom případě setkala s počátečním odmítavým postojem ze strany vedení školy. Po další domluvě mi však výzkumné šetření bylo umožněno bez větších problémů. V ostatních základních školách bylo vedení školy k mému výzkumu vstřícné, byla mi nabídnuta spolupráce a veškeré informace potřebné k realizování mého výzkumu.

Pedagogové v konkrétních třídách základních škol byli vždy velmi ochotní poskytnout mi potřebné informace. Bez problémů mi umožnili přímé pozorování výuky v jejich třídě

a ochotně souhlasili s poskytnutím rozhovoru. Z celkového počtu oslovených pedagogů souhlasili s výzkumným šetřením všichni. Jejich postoje a názory byly pro mou práci velmi přínosným a cenným materiálem.

4.4 Výzkumné šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno ve čtyřech základních školách pro sluchově postižené na Moravě. V této podkapitole zmiňujeme charakteristiku škol, průběh a závěry z výzkumného šetření v jednotlivých základních školách.

Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené, Kosmonautů 4, Olomouc

Žáci jsou vzděláváni podle Školního vzdělávacího programu, jehož náplň přihlíží k individuálním potřebám jednotlivců. Základní vyučovací metodou je **totální komunikace**. Při výchově a vzdělávání se upřednostňuje ta metoda, která odpovídá schopnostem a postižení žáka. Ve výuce je využíváno mnoho názorných a didaktických pomůcek.

Výzkumné šetření bylo provedeno ve čtyřech třídách.

- Pedagogové ve výuce používají **jednoruční** prstovou abecedu, což potvrzuje i pozorování. Jako důvod uváděli, že je **rychlejší, jednodušší** a **druhá ruka je volná pro ukazování** na tabuli, obrázek apod. Jednoruční prstovou abecedu po vzoru pedagogů používají také děti.
- Prstovou abecedu ve výuce využívají **často**, zejména v případech **nových slov, cizích slov**, pro **jména osob** a pro **zdůraznění konkrétního písmena** ve slově, při čtení. Pro názvy věcí, zvířat a míst využívají znaky znakového jazyka.

- Dva pedagogové se prstovou abecedu učili **při studiu** na vysoké škole, zbylí dva v praxi **při zaměstnání**.
- Pedagogové na otázku **pomocných artikulačních znaků** pedagogové uváděli, že je **znají** a ve výuce **využívají**, pokud děti nesprávně artikulují. Využívány jsou ale pouze **v nižších ročnících** (0. – 2. ročník). Pozorování ukázalo, že v některých případech docházelo k **míšení jednoruční prstové abecedy a pomocných artikulačních znaků** v jednom slově. Pomocné artikulační znaky jsou použity při obtížněji artikulovatelných hláskách a prstová abeceda u těch jednodušších nebo u těch, jejichž správnou artikulaci již děti mají zafixovanou.

Mateřská škola a Základní škola pro sluchově postižené, Novoměstská 21, Brno

V Základní škole pro sluchově postižené Brno jsou žáci vzděláváni podle učebních plánů a osnov pro sluchově postižené, ale i podle učebních plánů a osnov běžné základní školy. Školní vzdělávací program počítá s **bilingválním vzdělávacím přístupem**. Zařazen je také znakový jazyk jako samostatný předmět. Ve škole vyučují i učitelé se sluchovým postižením.

Výzkumné šetření zde bylo provedeno ve čtyřech třídách.

- Pedagogové v rozhovoru uváděli, že ve výuce je používána prstová abeceda **jednoruční i obouruční**. Druh prstové abecedy volí **podle věku dětí**. Jednoruční prstovou abecedu používají v nižších ročnících a převážně při čtení, obouruční naopak ve vyšších ročnících při vysvětlování nové látky. Pedagogové zmínili jako klad pro použití **obouruční prstové abecedy její dobrou čitelnost**. Pozorování naznačuje, že ve výuce dochází k **míšení obou druhů prstové abecedy** a to jak v nižších ročnících, tak ve vyšších a často v rámci jednoho slova. Při pozorování výuky v 1. ročníku jsem zaznamenala, že učitelka

používala dvouruční prstovou abecedu pro velká tiskací písmena a jednoruční prstovou abecedu pro malá psací písmena.

- Prstová abeceda je zde nejčastěji využívána pro **nová slova, jména osob, názvy věcí, zvířat, míst a cizí slova**. Také v případech, kdy dětem dělá **potíže odezírat** nějaké slovo, tak pedagog použije prstovou abecedu.
- Dva pedagogové se naučili prstovou abecedu během **praxe při zaměstnání**, zbylí dva **v rodině a mezi přáteli se sluchovým postižením**.
- Z rozhovorů vyplývá, že **pomocné artikulační znaky** pedagogové **znají** a vědí, k čemu jsou určeny. Ve výuce je používají pro **zdůraznění artikulace** hlásek a tím pro **lepší vyvozování** jednotlivých hlásek. Využívány jsou převážně **v nižších ročnících** (0. – 2. ročník). Pozorování ukazuje na **kombinování pomocných artikulačních znaků** s jednoruční nebo obouruční **prstovou abecedou**. Jde většinou způsob, kdy pro obtížněji artikulovatelné hlásky pedagog použije pomocné artikulační znaky a pro snadnější hlásky prstovou abecedu jednoruční, nebo obouruční.

Mateřská škola a Základní škola, Školní 3208, Kyjov

Základní škola přijímá děti se sluchovým postižením a narušenou komunikační schopností, dále také děti s poruchou autistického spektra. Výuka probíhá podle učebních plánů a osnov, které vycházejí z učebních plánů a učebních osnov běžné základní školy. Od školního roku 2007/2008 se zde vyučuje dle nového Školního vzdělávacího programu s názvem „Škola pro život“. Základní škola Kyjov vyučuje **orální metodou**.

Výzkumné šetření zde bylo provedeno ve dvou třídách.

- Výsledky pozorování se v tomto případě shodují s tvrzením pedagogů – prstová abeceda je ve výuce **užívána** jen velmi **výjimečně**. Používána je

dvouruční prstová abeceda, protože pedagogům nejvíce **vyhovuje**. Znalost znakového jazyka pedagogů není příliš dobrá.

- Pokud je prstová abeceda použita, tak je to při **psaní diktátů**. Děti ji používají také zřídka např. v případech, kdy se potřebují ujistit, že určitou hlásku správně odezřely.
- Znalost prstové abecedy pedagogové získali prostřednictvím **kurzu znakového jazyka** nebo **samostudiem z učebnice**.
- **Pomocné artikulační znaky** pedagogové **znají**, vědí, k čemu slouží. Ve výuce je **nepoužívají**.

Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí, Vsetínská 454, Valašské Meziříčí

Základní škola poskytuje komplexní péči dětem se sluchovým postižením v oblasti výchovy a vzdělání. Povinná školní docházka je desetiletá. Do první třídy jsou děti přijímány v šesti letech. Na škole jsou vzdělávány děti s různým stupněm sluchové vady, tj. od lehké ztráty sluchu, až po nejtěžší ztráty sluchu, děti s kochleárními implantáty, děti s kombinovanými vadami, vývojovými poruchami řeči a učení. Výuka je realizována podle školního vzdělávacího programu "Otevřeme se světu". Žáci jsou vzděláváni metodou **totální komunikace** s upřednostněním znakového jazyka, s důrazem na mluvenou řeč a odezírání, rozvoj myšlení a slovní zásobu.

Výzkumné šetření zde bylo provedeno ve třech třídách.

- **Prstová abeceda** ve výuce na 1. stupni **používána není**. Učitelé **používají pomocné artikulační znaky**, což naznačují i výsledky mého pozorování. K přechodu na prstovou abecedu dochází u dětí i pedagogů většinou na 2. stupni. Prstovou abecedu pedagogové ve výuce na 1. stupni nepoužívají, protože podle jejich slov **pomocné artikulační znaky prstovou abecedu plně**

zastoupí ve všech funkcích a **navíc** u dětí **upevňují správnou artikulaci**. Používání prstové abecedy i pomocných artikulačních znaků by bylo pro děti zbytečně zatěžující. Po vzoru pedagogů používají i děti pomocné artikulační znaky a tím si nevědomky v běžném hovoru stále vyvozují a obnovují správnou artikulaci hlásek.

- **Pomocné artikulační znaky** pedagogové využívají v případech **nových slov, jména osob, cizí slova** (tyto případy jsou shodné s použitím prstové abecedy ve výše uvedených školách).
- Prstovou abecedu se 2 pedagogové učili **při studiu** na vysoké škole a 1 v **praxi při zaměstnání**.

4.5 Rozbor závěrů výzkumného šetření

V této podkapitole se vyjadřujeme zvláště ke každé výzkumné otázce a uvádíme závěry z výzkumného šetření.

Který druh prstové abecedy je ve výuce nejpoužívanější a za jakého důvodu?

Výzkumné závěry naznačují, že **druh prstové abecedy se liší podle škol**.

Základní škola pro sluchově postižené Olomouc využívá jednoruční prstovou abecedu, Základní škola pro sluchově postižené Brno používá jednoruční i obouruční, Základní škola Kyjov prstovou abecedu nevyužívá a Základní škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí ve výuce používá pomocné artikulační znaky.

Děti ve výuce v drtivé většině případů používají stejný druh prstové abecedy jako pedagog. Z pozorování vyplývá, že volba druhu prstové abecedy je v některých školách určena jednotným systémem školy a v jiných jde pouze o ústní dohodu mezi pedagogy nebo individuální systém každého pedagoga.

Mezi důvody pro používání **jednoruční** prstové abecedy se nejčastěji objevovala její **rychlost** a **volná druhá ruka**, která v tomto případě může být použita pro ukazování na tabuli, obrázky apod.

Jako argument pro **dvouruční** prstovou abecedu byla zmíněna její dobrá **čitelnost** a také to, že pedagogům nejlépe **vyhovuje**.

Pedagogové v rozhovoru uváděli, že používají jednoruční nebo dvouruční prstovou abecedu. Pozorování však ukázalo, že spousta pedagogů **neužívá** zvolenou prstovou abecedu **v čisté formě, ale kombinuje** s jiným druhem. Zvláště pedagogové, kteří používali dvouruční prstovou abecedu, často některá písmena ukazovali jednoruční prstovou abecedou. A to i v rámci jednoho slova.

Také dochází k **míšení prstové abecedy s pomocnými artikulačními znaky**. V souvislosti s tímto závěrem chceme zmínit výzkum Najmanové M. z roku 2004, která zjistila, že učitelky ve svém projevu i v rámci jednoho slova často kombinovaly jednoruční a dvouruční prstovou abecedu a některé právě ještě pomocné artikulační znaky. Míchání těchto tří kódů je zcela nevhodné a pro děti, které ještě nemají zcela osvojené správné komunikační návyky, to platí dvojnásob. (Najmanová, 2004)

Jak často je ve výuce prstová abeceda užívána?

Z výzkumu je patrné, že **četnost používání prstové abecedy ve výuce se odvíjí od metody vzdělávání** a tím pádem se v rámci škol liší. Základní školy pro sluchově postižené v Olomouci, Brně a Valašském Meziříčí, které pracují metodou totální komunikace nebo bilingvální komunikace, využívají ve výuce prstovou abecedu velmi často. Naopak Základní škola pro sluchově postižené v Kyjově, v jejímž programu je jako vzdělávací přístup uvedena orální metoda, ve výuce žáků prstovou abecedu využívá jen výjimečně.

Četnost použití prstové abecedy na 1. stupni se také **liší v různých předmětech**. Pozorování ukázalo, že největší využití prstové abecedy nacházíme ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace tj. v předmětech Český jazyk, Cizí jazyk případně Znakový jazyk, menší uplatnění má v předmětech jako Přírodopis a Vlastivěda. Nejméně je pak zastoupena v Matematice a Informatice.

Ve kterých případech pedagogové použijí ve výuce prstovou abecedu?

Z výzkumu vyplývají případy nejčastějšího používání prstové abecedy. Mezi ně patří **nová slova**, pro která děti zatím neznají znak, **cizí slova a jména osob**, která znak nemají. Méně je prstová abeceda používána pro názvy věcí, zvířat a míst – pouze v případech, pokud je to pro děti nové slovo, nebo slovo, pro které neznají znak.

Prstová abeceda je také využívána, pokud pedagog potřebuje dítěti **zdůraznit určité písmeno** ve slově např. při změně rodu – velký X velká – pedagog ukáže znak velký a prstovou abecedou písmeno A pro určení ženského rodu.

Případy pro použití prstové abecedy jsou **odlišné také v souvislosti s věkem** dětí. V nižších ročnících, tj. přípravný, 1. a 2. ročník, je prstová abeceda používána nejčastěji při nácvičce čtení a psaní. Ve vyšších ročnících, tj. 3., 4. a 5. ročník, je prstová abeceda potřebná zejména v předmětu cizí jazyk, a v jiných předmětech pro ukázání odborných výrazů (např. informatika – hardware apod.).

Kde se pedagogové prstovou abecedou naučili?

Při rozhovorech 5 pedagogů uvedlo, že prstovou abecedou se naučili **v praxi při zaměstnání**, 4 **při studiu** na vysoké škole, 2 **v rodině** a **mezi přáteli** se sluchovým postižením, 1 pedagog **v kurzu** znakového jazyka a 1 samostudiem **z učebnice**.

Tento závěr naznačuje, že v oblasti vysokoškolského vzdělávání pedagogických pracovníků v oboru speciální pedagogika zřejmě nebyla formována globální a jednotná

výuka prstové abecedy tak, aby speciální pedagogové přicházeli do praxe s praktickou znalostí prstové abecedy a uměli ji v praxi správně používat. Tento závěr počítá s růzností věku pedagogů, kteří se účastnili výzkumu.

Znají pedagogové pomocné artikulační znaky a používají je ve výuce?

Rozhovory s pedagogy ukazují skutečnost, že pomocné artikulační znaky **znají** všichni pedagogové a **umějí je definovat**. Prakticky ve výuce jsou **používány** převážně v **nižších ročnících** tj. v přípravném ročníku, 1., 2 a méně také ve 3. ročníku. Ve vyšších ročnících se postupně přechází na prstovou abecedu. Po vzoru pedagogů také děti na 1. stupni umí používat pomocné artikulační znaky. Spontánně ve vyšších ročnících a se vstupem na 2. stupeň přechází postupně k prstové abecedě.

Základní školy, které vyučují orální metodou, pomocné artikulační znaky ve výuce zřejmě prakticky moc neuvžívají – stejně jako prstovou abecedu. Pomocné artikulační znaky jsou zde pouze součástí individuální logopedické péče.

4.6 Shrnutí výzkumných závěrů

Výzkumným cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, jakou roli má prstová abeceda ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením na 1. stupni základních škol.

Používání prstové abecedy ve výuce souvisí se vzdělávacím přístupem konkrétní základní školy.

V Základní škole Kyjov, která pracuje podle orální metody, je prstová abeceda využívána minimálně. Dle mého názoru to není vždy ku prospěchu. Prstová abeceda nebo pomocné artikulační znaky by mohly být přínosem. Především v případě, kdy se učitelka snažila dětem dlouhou dobu artikulovanou řečí zdůraznit rozdíl mezi slovy plody X ploty. Odežít tento distinktivní rys nebylo pro děti jednoduché a zabralo to také hodně času.

V základních školách pro sluchově postižené v Brně a Olomouci je prstová abeceda používána hodně a na místech, kde je to potřebné. U některých pedagogů však docházelo k míšení dvouruční a jednoruční prstové abecedy, případně jednoruční prstové abecedy a pomocných artikulačních znaků.

Základní škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí má dle mého názoru ze zkoumaných škol nejpropracovanější a nejucelenější systém užívání prstové abecedy. Podle tohoto systému pracují všichni pedagogové a tím je výuka jednotná.

Volba druhu prstové abecedy pak záleží na tom, jestli má škola určený jednotný systém, kterým se řídí celý pedagogický sbor, nebo volba je individuálně na každém pedagogu.

Z tohoto závěru vyplývá, že pedagogové by měli do praxe přicházet vybaveni takovou znalostí prstové abecedy, aby se mohli bez problémů přizpůsobit požadavkům konkrétní školy.

Závěr

Ve své bakalářské práci se zaměřuji na roli prstové abecedy ve výuce žáků se sluchovým postižením 1. stupni základních škol. Prstovou abecedu chápu jako velmi podstatnou a důležitou součást vzdělávacího procesu a bližší a důkladnější studium této problematiky mě v tomto názoru utvrzuje.

Osoby se sluchovým postižením, jejichž problematiku rozebírám v první kapitole, zaujímají v naší společnosti zajímavé místo. Myslím, že intaktní lidé je přijímají lépe, než osoby s postižením, které je viditelné na první pohled např. tělesným. Tento postoj ovšem přetrvává pouze do doby, než se slyšící člověk dostane do situace, kdy má začít s neslyšícím člověkem komunikovat. Ať už je to proto, že je to společensky vhodné, nebo nutné k vyřešení nějakého problému. V tomto bodě dochází většinou ke zlomu a slyšící člověk začne z této situace utíkat a do budoucna se dá očekávat, že se podobným, pro něho nepříjemným, příležitostí bude snažit co nejvíce vyhýbat. A tady začíná ona nepatrná a plíživě přicházející segregace. Formy komunikace osob se sluchovým postižením jsou bohužel dnes ještě natolik vzdálené většinové – slyšící společnosti, že podle mého názoru nemůžeme očekávat v nejbližších letech, že běžně uvidíme na ulici spolu komunikovat neslyšícího člověka se slyšícím, aniž by se jednalo o tlumočníka, rodinného příslušníka či studenta speciální pedagogiky. A to by ještě muselo jít o studenta, u kterého v popředí zájmu bude surdopedická oblast.

Jistý optimismu do předchozí skeptické části vnáší právě prstová abeceda. Jak ve své práci uvádím, dvouruční prstová abeceda je všeobecně známá. Nemyslím si, že se stane univerzálním prostředkem komunikace osob slyšících a neslyšících, ale mohlo by se jednat o jakési zatím křehké propojení těch to dvou světů. Jednoho, který je plný troubících aut, hudby a šumění moře a druhého, který zná ticho, či lidský hlas jakoby volající zdálky.

Prstová abeceda má mnoho kladů. Zápory, které jsou v literatuře uváděny, nejsou při správném používání prstové abecedy překážkou, nebo snad důvodem pro její vyčlenění z výuky dětí se sluchovým postižením.

Kapitola, zabývající se historií prstové abecedy, je důkazem, že prstová abeceda měla své bohaté využití. A na počátku vůbec nebyla určena pro osoby se sluchovým postižením. Časem se z ní stala neodmyslitelná součást vzdělávání neslyšících dětí a myslím, že i tento fakt potvrzuje její pevné místo ve výuce. To, že jisté přístupy ji odmítají, jako nepotřebnou, či nadbytečnou součást vzdělávání svědčí pouze o variabilitě lidských možností.

Díky realizovanému výzkumu, jehož cíle a závěry jsou popsány v praktické části mé bakalářské práce, jsem si potvrdila přesvědčení, že používání prstové abecedy ve výuce je prospěšné. Osobně jsem měla možnost srovnat výuku na několika školách, které měly ve svých vzdělávacích programech zakotveny odlišné vzdělávací přístupy. Díky této zkušenosti mohu říci, že absolutní vylučování prstové abecedy z výuky sice nemusí znamenat horší studijní výsledky dětí, ale v jistých ohledech to pedagogům ztěžuje výchovně vzdělávací proces.

Seznam použité literatury

HUDÁKOVÁ, A. *Prstová abeceda pro tlumočníky*. 2. opravené vydání. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka o. s., 2008. ISBN 978-80-87153-96-3.

HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu: 1. díl*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1997. ISBN 80-721-6006-0.

CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1367-1.

KOMORNÁ, M. *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-808-7218-181.

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

NAJMANOVÁ, M. *Variabilita komunikačních strategií učitelů v ZŠ pro SP, které se hlásí k filozofii totální komunikace*. Praha, 2004. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav českého jazyka a teorie komunikace. Vedoucí práce Mgr. Andrea Hudáková.

POTMĚŠIL, M. *Prstová abeceda*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1992.

POTMĚŠIL, M. *Úvodní stati k výchově a vzdělávání sluchově postižených*. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-716-8744-8.

POTMĚŠIL, M. *Sluchové postižení a sebereflexe*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-802-4613-000.

PULDA, M. *Surdopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1992. ISBN 80-706-7190-4.

PULDA, M. *Surdopedie se zaměřením na raný a předškolní věk*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1992. ISBN 80-210-0476-2.

SOURALOVÁ, E. *Surdopedie II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1008-7.

SOURALOVÁ, E a J. LANGER. *Surdopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1084-2.

SOVÁK, M. a KOL. *Logopedie*. Praha: SPN, 1974.

SVOBODA, M. a KOL. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 2. vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0

ŠIMÍČKOVÁ - ČÍŽKOVÁ, J. a KOL. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-802-4421-414.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, M. a KOL. *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-718-4929-4.

VÁGNEROVÁ, M. a L. VALENTOVÁ. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: Karolinum, 1991. ISBN 80-706-6384-7.

Legislativní dokumenty

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2012-03-18]. Dostupné z WWW:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

Vyhláška 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1>. 2005, roč. 2005, 11. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1>

Vyhláška 147/2011 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: 2011. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>

Zákon 384/2008 o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. In: www.mvcr.cz/soubor/sb124-08-pdf.aspx. 2008, roč. 2008, 124. Dostupné z: <http://www.teiresias.muni.cz/zakon155-1998.html>

Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: 561. 2004, roč. 2004, 190. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

Internetové zdroje

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

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

<http://www.sluch-ol.cz/>

<http://www.val-mez.cz/>

<http://www.zsspbrno.cz/index.html>

Seznam příloh

Příl. č. 1: Zobrazení tvarů rukou pro číslice používané starými Římany.

Příl. č. 2: Tabulka s třemi verzemi jednoruční prstové abecedy.

Příl. č. 3: Prstová abeceda Melchiora de Yebry.

Příl. č. 4: Prstová abeceda, kterou využíval Juan Pablo Bonet.

Příl. č. 5: Prstová abeceda, kterou obsahovala kniha Johna Bulwera.

Příl. č. 6: Nejstarší dochovaná dvouruční abeceda z roku 1652.

Příl. č. 7: Současná britská dvouruční prstová abeceda.

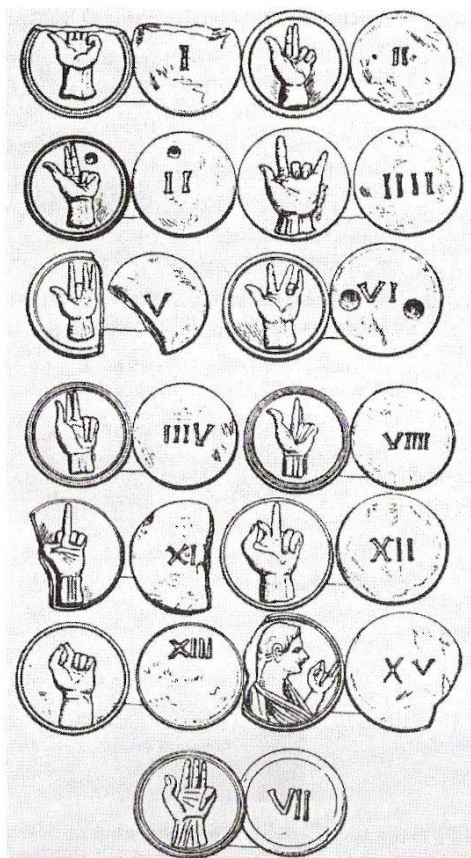
Příl. č. 8: Dalgarnova prstová abeceda z roku 1680.

Příl. č. 9: Lormova abeceda.

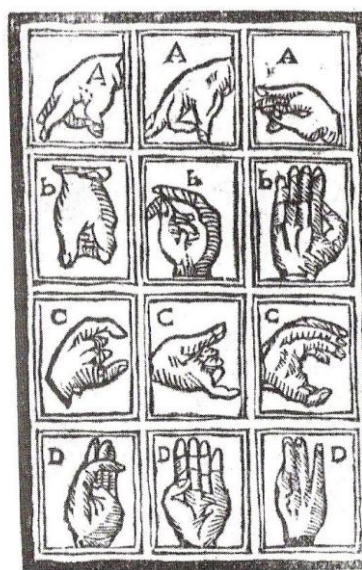
Příl. č. 10: Nejstarší zobrazení britské dvouruční abecedy.

Příl. č. 11: Mezinárodní prstová abeceda.

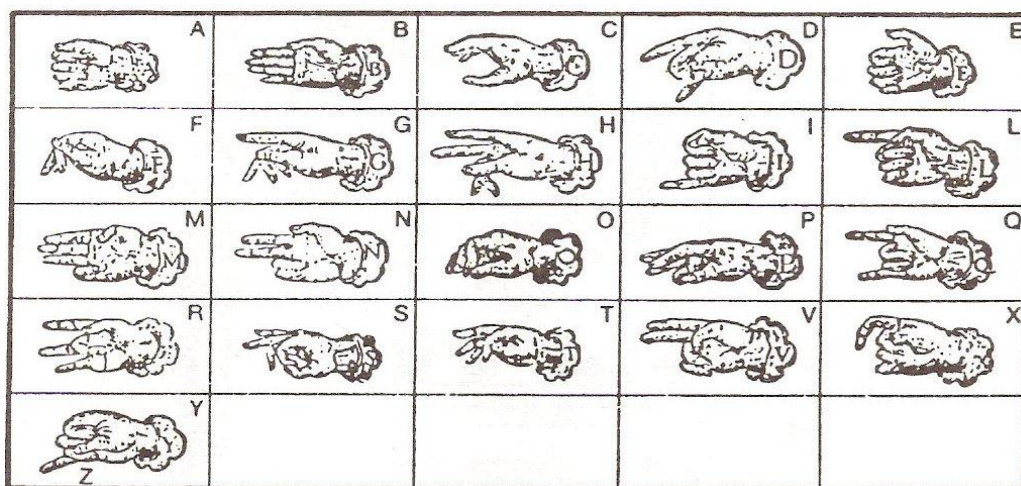
Příl. č. 1: Zobrazení tvarů rukou pro číslice používané starými Římany uveřejněné ve spisu anglického mnicha Bedy Ctihodného (672 – 735). (Hudáková, 2008, s. 20)



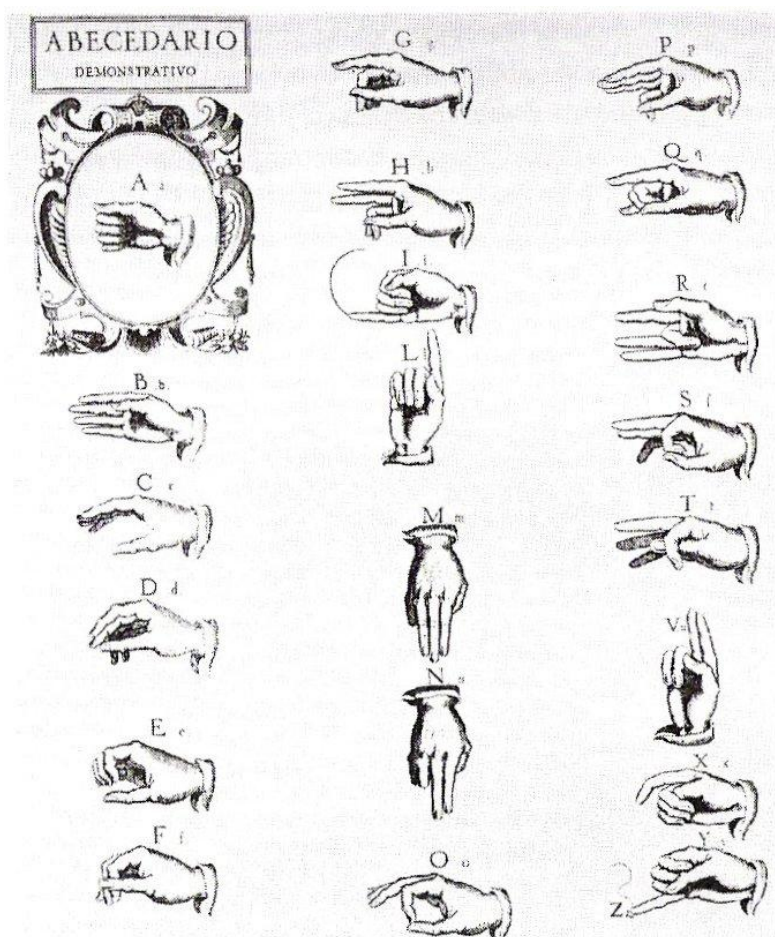
Příl. č. 2: Tabulka s třemi verzemi jednoruční prstové abecedy, která vyšla v knize Cosmy Rosselia roku 1579. (Hudáková, 2008, s. 21)



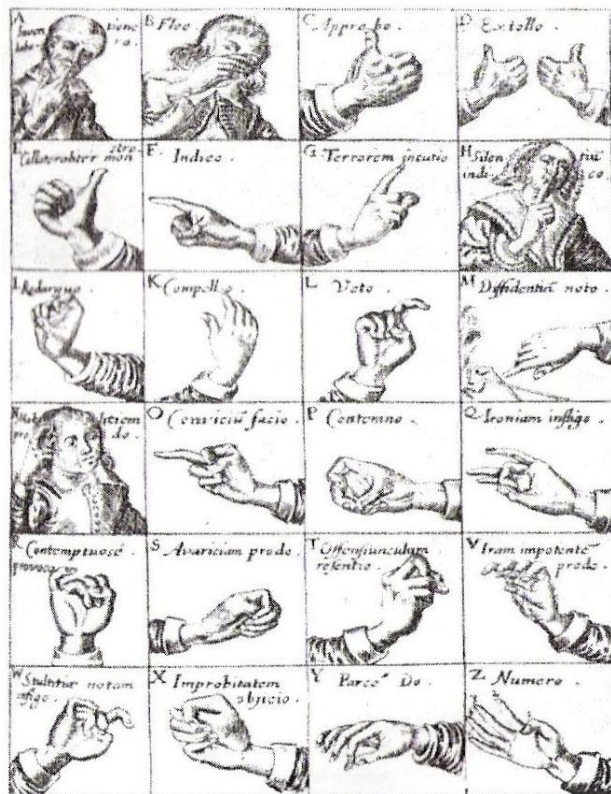
Příl. č. 3: Prstová abeceda Melchiora de Yebry (1526 – 1586), která vyšla v knize *Refugium Informorum* (Průvodce zpovědí) v roce 1593. (Potměšil 1992, s. 5)



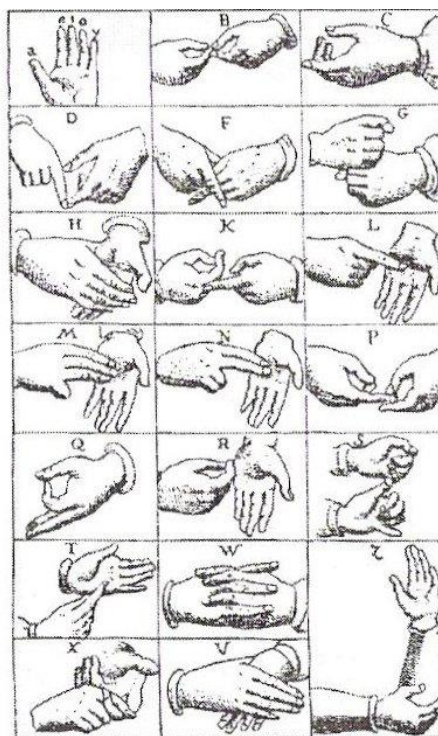
Příl. č. 4: Prstová abeceda, kterou využíval Juan Pablo Bonet. (1579 – 1629)
(Hudáková, 2008, s. 23)



Příl. č. 5: Prstová abeceda, kterou obsahovala kniha Johna Bulwera, vydaná roku 1644.
(Hudáková, 2008, s. 24)



Příl. č. 6: Patrně nejstarší dochovaná dvouruční abeceda publikovaná roku 1652 Johnem Wallisem (1616 – 1703). (Hudáková, 2008, s. 25)



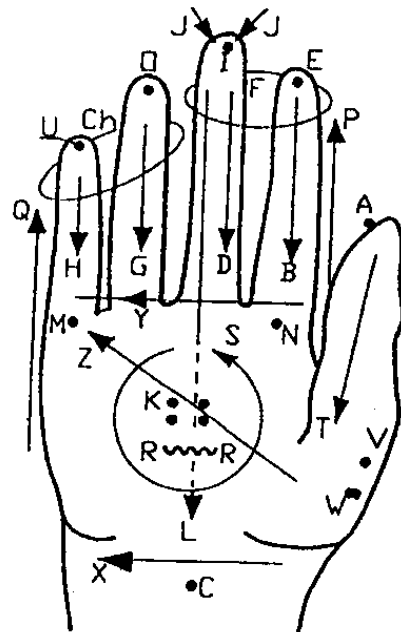
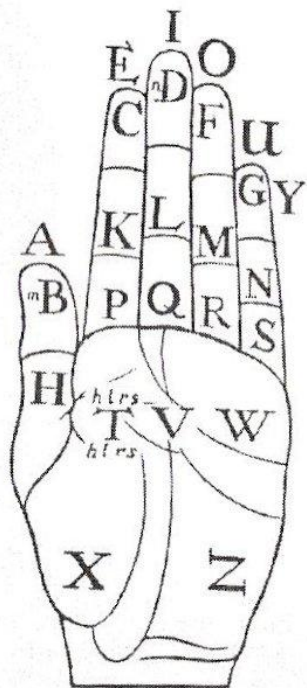
Příl. č. 7: Současná britská dvouruční prstová abeceda. (Hudáková, 2008, s. 35)



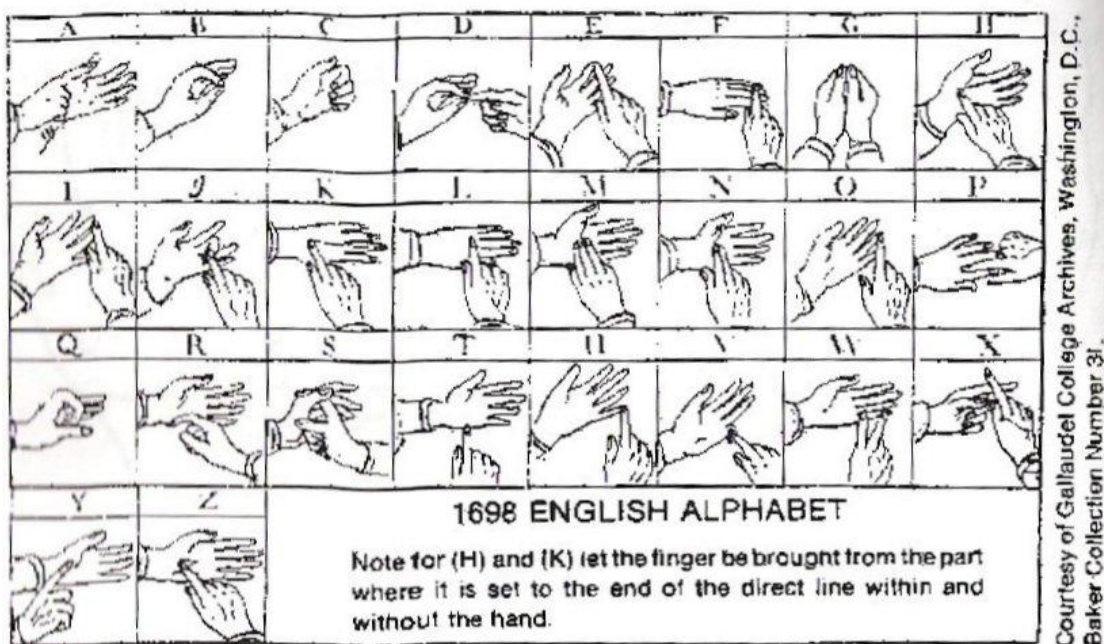
Příl. č. 8: Dalgarnova prstová abeceda

Příl. č. 9: Lormova abeceda (www.lorm.cz).

z roku 1680. (Hudáková, 2008, s. 26)

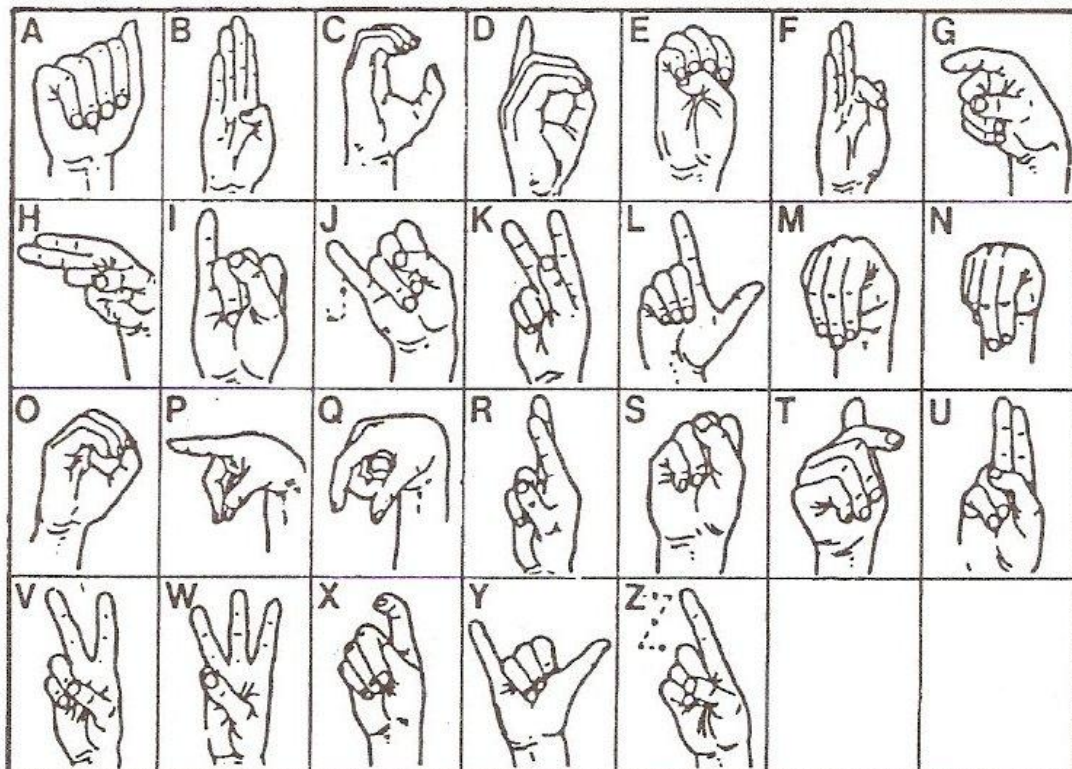


Příl. č. 10: Pravděpodobně nejstarší zobrazení britské dvouruční abecedy, uveřejněné roku 1698 ve spisu *Digiti Lingua*. (Hudáková, 2008, s. 28)



The chart above is probably the oldest British chart, from *Digiti Lingua*, London, 1698

Příl. č. 11: Mezinárodní prstová abeceda. (Potměšil, 1992, s. 8)



Anotace

Jméno a příjmení:	Zuzana Šimčíková
Katedra nebo ústav:	Speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Pavel Kučera
Rok obhajoby:	2012
Název práce:	Prstová abeceda a její role ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením na 1. stupni základní školy
Název v angličtině:	Fingeralphabet and its Role in Education of Pupil with Hearing Impairment of the First Stage of Primary School
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá rolí prstové abecedy ve vzdělávání žáků se sluchovým na 1. stupni základní školy. Teoretická část obsahuje kategorie osob se sluchovým postižením, specifika jejich osobnosti a formy komunikace, vzdělávání žáků se sluchovým postižením na 1. stupni základní školy a prstovou abecedu. Praktická část je založena na výzkumu formou pozorování a rozhovoru. Výzkum je zaměřen na praktické využívání prstové abecedy ve výuce na 1. stupni.
Klíčová slova:	osoby se sluchovým postižením, prstová abeceda, jednoruční prstová abeceda, dvouruční prstová abeceda, pomocné artikulační znaky, znakový jazyk, vzdělávání, základní škola
Anotace v angličtině:	Subject of this bachelor thesis is Fingeralphabet and its role in education of pupil with hearing impairment of the first stage of primary school. Theoretical part includes categories of people with hearing impairment, specifics their personality and forms communication, education of pupil with hearing impairment of the first stage of primary school and chapter, which describes fingeralphabeth. Practical part is based on research using observation and interviews. Research is focused to practical use fingeralphabeth in education of the first stage.
Klíčová slova v angličtině:	People with Hearing Impairment, Fingeralphabeth, Fingeralphabeth for one hand, Fingeralphabeth for two hands, Help Character for Articulation, Sign Language, Education, Primary School

Přílohy vázané v práci:	<p>Příl. č. 1: Zobrazení tvarů rukou pročíslice používané starými Římany</p> <p>Příl. č. 2: Tabulka s třemi verzemi jednoruční prstové abecedy</p> <p>Příl. č. 3: Prstová abeceda Melchiora de Yebry</p> <p>Příl. č. 4: Prstová abeceda, kterou využíval Juan Pablo Bonet</p> <p>Příl. č. 5: Prstová abeceda, kterou obsahovala kniha Johna Bulwera</p> <p>Příl. č. 6: Nejstarší dochovaná dvouruční abeceda z roku 1652</p> <p>Příl. č. 7: Současná britská dvouruční prstová abeceda</p> <p>Příl. č. 8: Dalgarnova prstová abeceda z roku 1680</p> <p>Příl. č. 9: Lormova abeceda</p> <p>Příl. č. 10: Nejstarší zobrazení britské dvouruční abecedy</p> <p>Příl. č. 11: Mezinárodní prstová abeceda</p>
Rozsah práce:	41
Jazyk práce:	český