

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Ústav speciálněpedagogických studií

**Totální komunikace v mateřských školách pro  
sluchově postižené**

Bakalářská práce

**Adéla Víchová**

**Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně pod odborným vedením Mgr. BcA. Pavla Kučery, Ph.D., a použila jen prameny uvedené v seznamu bibliografických citací.

V Jakubčovicích, 26. 4. 2020

Adéla Víchová

### **Poděkování**

Děkuji vedoucímu mé bakalářské práce Mgr. BcA. Pavlu Kučerovi, Ph.D., za odborné vedení, podporu a trpělivost. Dále bych velmi ráda poděkovala pedagogům a dětem z mateřských škol zapojených do výzkumného šetření za vstřícnost a ochotu spolupracovat.

## Obsah

Úvod .....	6
1 Charakteristika sluchového postižení .....	8
1.1 Klasifikace sluchových vad .....	8
1.2 Etiologie sluchových vad .....	10
2 Specifika vývoje dítěte se sluchovým postižením .....	12
2.1 Vývoj řeči u dítěte se sluchovým postižením .....	12
2.2 Vývoj osobnosti u dítěte se sluchovým postižením .....	14
3 Komunikace osob se sluchovým postižením .....	16
3.1 Orální komunikační systémy .....	16
3.1.1 Mluvená řeč .....	16
3.1.2 Písemná forma mluvené řeči .....	17
3.1.3 Odezírání .....	18
3.2 Vizually-motorické komunikační systémy .....	19
3.2.1 Znakový jazyk .....	19
3.2.2 Znakovaná čeština .....	20
3.2.3 Prstová abeceda .....	20
4 Vzdělávání osob se sluchovým postižením .....	22
4.1 Historie vzdělávání osob se sluchovým postižením .....	22
4.2 Současné vzdělávání osob se sluchovým postižením v předškolním věku .....	24
4.2.1 Mateřské školy pro sluchově postižené .....	24
4.2.2 Integrace v běžných mateřských školách .....	25
4.3 Přístupy ke vzdělávání osob se sluchovým postižením .....	25
4.3.1 Systém orální komunikace .....	26
4.3.2 Systém simultánní komunikace .....	26
4.3.3 Systém bilingvální komunikace .....	26
4.3.4 Systém totální komunikace .....	27

5	Totální komunikace v mateřských školách pro sluchově postižené.....	29
5.1	Cíl výzkumného šetření.....	29
5.2	Použité výzkumné techniky.....	30
5.2.1	Zúčastněné pozorování.....	30
5.2.2	Polostrukturovaný rozhovor .....	31
5.2.3	Mateřská škola č. 1.....	32
5.2.4	Mateřská škola č. 2.....	32
5.2.5	Mateřská škola č. 3.....	32
5.3	Analýza získaných dat.....	33
5.3.1	Pozorování, záznamové archy .....	33
5.3.2	Rozhovor .....	41
5.4	Diskuze.....	43
6	Závěr.....	45
	Seznam bibliografických citací.....	46
	Seznam použitých zkratk .....	49
	Seznam ilustrací a tabulek .....	50
	Seznam příloh.....	51

## Úvod

Tato bakalářská práce se zabývá systémem totální komunikace a jeho využitím ve třech mateřských školách pro sluchově postižené, v Ostravě, Olomouci a Valašském Meziříčí. Je koncipována do dvou částí – teoretické a praktické.

Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol, které se zabývají základní surdopedickou tematikou. Nejprve nastiňuje klasifikaci sluchového postižení a jeho etiologii, dále specifický vývoj dítěte v kontextu vady sluchu. Ve třetí kapitole popisuje nejčastější komunikační formy, které neslyšící využívají při komunikaci. Poslední část teorie rozebírá vzdělávání osob se sluchovým postižením z hlediska historie a současných trendů.

V praktické části srovnává použití totální komunikace v jednotlivých mateřských školách pro sluchově postižené pomocí metody pozorování a rozhovoru.

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jakým způsobem mateřské školy totální komunikaci používají. Zajímala mě četnost určitých složek totální komunikace, zda některé z nich převažují, a pokud ano, o jaké se jedná. Další otázkou byla preference některých složek při určitých činnostech. Zaměřila jsem se na komunikaci mezi dětmi, ale také mezi učitelkami navzájem – jakou složku totální komunikace upřednostňují.

Motivací pro vytvoření této bakalářské práce pro mě byl zájem o komunitu Neslyšících<sup>1</sup> a to zejména o děti předškolního věku se sluchovým postižením. Ráda bych jednou pracovala v mateřské škole pro sluchově postižené, nejlépe v Moravskoslezském kraji. Jediné takové zařízení je ale v Ostravě a vzdělává právě systémem totální komunikace. Ten však na mě působil velmi složitě. Nedokázala jsem si představit jeho praktické využití, kombinování více druhů komunikace zároveň. Jako nejlepší řešení, jak se více dozvědět o reálné funkčnosti totální komunikace, bylo tedy podívat se do mateřských škol, které vzdělávají tímto systémem, osobně. Zároveň se tak vyřešila i volba tématu mé bakalářské práce.

Práce může být přínosná především studentům pedagogických fakult, kterým přiblíží praktické využití výše zmíněného vzdělávacího systému a rovněž utvoří představu o tom, jak

---

<sup>1</sup> V textu budou používány pojmy neslyšící a Neslyšící, přičemž každý z nich má zčásti jiný význam. Neslyšícími s velkým „N“ máme na mysli příslušníky komunity Neslyšících, zatímco neslyšícími s malým „n“ míníme osoby s různým stupněm sluchové vady, které se mohou hlásit (ale nemusí) ke komunitě Neslyšících.

se může praxe v jednotlivých mateřských školách (vzdělávajících stejným vzdělávacím systémem) lišit. Mezi další okruh lidí, kterým by mohla být má práce užitečná, patří rodiče dětí se sluchovým postižením, kteří se rozhodují, do jaké mateřské školy své dítě zařadit, a pro které je totální komunikace velkým otazníkem.

# 1 Charakteristika sluchového postižení

Sluch je pokládán za jeden z nejdůležitějších smyslů, díky kterému poznáváme okolní prostředí. Jeho omezení nebo dokonce ztráta může při nedostatečné či nesprávné kompenzaci způsobovat problémy v orientaci v prostoru a komunikaci. To se odráží v celkové socializaci jedince, která má značný vliv na kvalitu života.

*„Za sluchové postižení považujeme sociální důsledek takové ztráty sluchu, kterou již není možné plně kompenzovat technickými pomůckami a která již tedy negativně ovlivňuje kvalitu života člověka. Ne tedy každá sluchová ztráta vyústí ve sluchové postižení. Na rozdíl od termínů sluchová porucha či sluchová vada, které vyjadřují určitou sluchovou nedostatečnost, je termín sluchové postižení sociálním důsledkem této nedostatečnosti.“*  
(Langer, 2013, s. 8)

Leonhardt (2001) uvádí čtyři základní faktory, které se podílí na potenciálním vzniku sluchového postižení:

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

Mezi další faktory, které ovlivňují vznik a důsledky sluchového postižení, můžeme zařadit dobu, kdy byla diagnóza stanovena, osobností vlastnosti jedince, úroveň jak sociální, tak lékařské péče, a v neposlední řadě také kvalitu speciálněpedagogické péče (Langer, 2013).

## 1.1 Klasifikace sluchových vad

*„Sluchové postižení lze se speciálněpedagogickým zřetelem dělit podle tří hledisek:*

- velikost sluchové ztráty;
- místo vzniku sluchové poruchy;
- doba vzniku sluchové poruchy.“

(Langer, 2014, s. 67)

Co se týká velikosti sluchové ztráty, častokrát se setkáváme s různými hodnotami, které vymezují jednotlivé stupně. Důvodem jsou odlišné účely stanovení kritérií, např. zda jsou určená pro pedagogickou nebo lékařskou praxi (Souralová, 2005). Stav sluchu je posuzován podle míry ztráty v decibelech, které měříme pomocí audiometrie (Horáková, 2010).



WHO stanovila roku 1980 tuto mezinárodní škálu stupňů sluchových poruch:

- lehká sluchová porucha (26-40 dB);
- střední sluchová porucha (41-55 dB);
- středně těžká sluchová porucha (56-70 dB);
- těžká sluchová porucha (71-91 dB);
- úplná ztráta sluchu.

(Souralová, 2005)

Dalším z hledisek, podle kterého dělíme sluchové vady, je místo vzniku sluchové poruchy, kdy se může jednat o změny v sluchových drahách nebo poruchy centrálních oblastí sluchového analyzátoru (Renotierová, Ludíková, 2003).

Rozlišujeme dva základní typy:

#### **Periferní hluchota či nedoslýchavost**

- Převodní vady – způsobují je různé překážky, které znemožňují mechanický převod zvukových vln od zvukovodu, do tekutin vnitřního ucha, zúžení nebo uzavření zvukovodu, perforace bubínku či porušení řetězce kůstek zánětem nebo poraněním. Tyto vady jsou vhodné k operaci, tím pádem i lépe řešitelné. Je pro ně charakteristická porucha kvantity (Šlapák, 1999).
- Percepční vady – vznikají porušením funkce vláskových buněk v Cortiho orgánu ve vnitřním uchu a nervové části sluchové dráhy. Charakteristikou je pro ně porucha kvantity i kvality, často vedou k úplné hluchotě (Renotierová, Ludíková, 2003).
- Smíšené vady – jedná se o kombinaci příčin způsobující poruchu převodní a percepční (Herdová, 2004).

#### **Centrální hluchota či nedoslýchavost**

- Zahrnuje komplikované defekty způsobené procesy, které postihují podkorový a korový systém sluchových drah. Zvukový signál není v mozku zpracován klasickým způsobem. Určení příčiny je často velmi složité a vyžaduje opakovaná vyšetření. Symptomy jsou velmi variabilní (Šlapák, 1999).

Z hlediska doby vzniku lze sluchové poruchy dále dělit na prelingvální a postlingvální. Tato klasifikace je velmi důležitá především z důvodu volby vhodného způsobu komunikace.

- Prelingvální poruchy – sluchové funkce byly poškozeny před ukončením základního vývoje jazyka a řeči, tj. mezi 4. – 7. rokem. Silně omezuje nebo dokonce znemožňuje spontánní osvojení mluveného jazyka. Pipeková (2010) navíc dodává, že dochází k rozpadu získaných řečových stereotypů.
- Postlingvální poruchy – vznikají po ukončení základního vývoje řeči, tj. přibližně po 6. roce. Mohou se objevovat obtíže ve všech jazykových rovinách (záleží na době vzniku).

(Langer, 2014)

Různé klasifikace jsou pro speciálněpedagogickou praxi velmi důležité. Ať už se jedná o jakoukoliv, vždy jsou užitečné při komunikaci s jedincem se sluchovým postižením, kompenzaci a reedukaci sluchové vady nebo při zjišťování její příčiny.

## 1.2 Etiologie sluchových vad

Příčiny sluchových vad jsou značně různorodé. Některé z nich působí již v rámci intrauterinního vývoje, zatímco některé náš sluch ovlivní až v průběhu života. Význam znalosti etiologie spatřujeme především při diagnostice, prevenci, léčbě a prognóze. (Langer, 2013)

Příčiny lze dělit dle několika hledisek, Langer (2013) uvádí toto rozdělení etiologie:

### 1. Hereditární (dědičné) poruchy sluchu

- geneticky podmíněné – přenášeny z generace na generaci;
- děděné autosomálně recesivně – vznikají při spojení poškozeného genu od obou rodičů;
- syndromové – porucha sluchu je symptomem vícečetné poruchy (např. Usherův syndrom);
- nesyndromové – vyskytují se náhodně a mají různé genetické příčiny.

### 2. Získané poruchy sluchu

- prenatální příčiny;
  - endogenní - dědičnost
  - exogenní - intoxikace, virové nebo infekční onemocnění matky, rentgenové záření
- perinatální příčiny – vlivy působící těsně před porodem, při porodu, nebo krátce po něm, např. protrahovaný porod, hypoxie, asfyxie, předčasný porod, nízká porodní váha;

- postnatální příčiny – vlivy působící v průběhu života, např. úrazy hlavy, opakované záněty středouší, poranění a onemocnění sluchového analyzátoru.

Velmi zajímavou a specifickou skupinou mezi postnatálními příčinami jsou ototoxicky působící léky, které způsobují jak reverzibilní, tak ireverzibilní postižení sluchu. Mezi tyto léky patří některá antibiotika, silně účinná diuretika, vyšší dávky analgetik-antypyretik, antiflogistika, některá antidepresiva a také cytostatika (Souralová, 2005).

Horáková (2010) uvádí na rozdíl od Langer (2013) prenatální a perinatální příčiny v hereditárních sluchových poruchách. Získané sluchové poruchy poté rozděluje na získané před fixací řeči (prelingválně, tj. do 6. roku života) a získané po fixaci řeči (postlingválně, tj. po 6. roce života a v průběhu života).

## 2 Specifika vývoje dítěte se sluchovým postižením

U osob se sluchovým postižením narážíme na problém odlišného vývoje nejen sluchu, ale celé osobnosti dítěte. Již od raného věku je pro ně soužití s intaktní společností mnohdy velmi obtížné, protože se mohou výrazně odlišovat, např. v komunikaci. Většinová společnost neovládá znakový jazyk a neví, že se může s osobami se sluchovým postižením domluvit mluvenou řečí. Objevují se zde zábrany ze strany osob se sluchovou vadou, které se obávají komunikace se slyšícími z důvodu odlišné výslovnosti a zvuku hlasu, což je dopadem sluchové vady (Svobodová in Chvátalová, 2012).

### 2.1 Vývoj řeči u dítěte se sluchovým postižením

Rozdíl mezi dítětem se sluchovým postižením a dítětem slyšícím nelze v prvním roce života téměř postřehnout. Sluchová vada se neprojevuje natolik, aby jasně signalizovala přítomnost smyslového defektu (Vágnerová in Horáková, 2012). I dítě s velmi těžkým sluchovým postižením může reagovat na silné zvukové podněty, jako je bouchnutí dveří nebo dupání. Nereaguje však na sluchový vjem, nýbrž na vibrace, které cítí. Na mluvené slovo nebo vysoké tóny (např. zvoneček) obvykle nereaguje vůbec (Horáková, 2012).

Herdová (2004, s. 212) upozorňuje na některé odlišnosti v reakcích dítěte v různých věkových obdobích, které by mohly rodiče přivést k podezření na poruchu sluchu:

*„Novorozenec a kojeneček*

- *nereaguje úlekem, pohybem, pláčem na neočekávané hlasité zvuky (houkačka, klíče, ...);*
- *neprobudí se, když je kolem hluk;*
- *nenapodobuje zvuky z okolí;*
- *neotáčí hlavu ve směru zvuku;*
- *plačící dítě nelze utišit pouhým hlasem.*

*Dítě v období 6–12 měsíců*

- *neukáže na známou osobu či věc;*
- *dítě nežvatlá nebo jeho předchozí žvatláání ustává;*
- *ani ve věku jednoho roku nereaguje na výzvu typu ‚udělej pa‘, nebo ‚paci paci‘, pokud mu pohyb nepředvedeme.*

*Dítě v období 12 měsíců až 2 roky*

- *neobrací se ve směru hlasu na zavolání;*
- *nevěnuje pozornost zvukům z okolí;*
- *nezačíná s napodobováním a s užíváním jednoduchých pojmenování pro známé osoby a věci, které jej obklopují;*
- *nereaguje úlekem, pohybem, pláčem na neočekávané hlasité zvuky (houkačka, klíče...);*
- *nemluví stejně jako ostatní děti;*
- *nesleduje televizi, pokud je puštěna na normální hlasitost;*
- *postupně se mu nezlepšuje porozumění řeči a nerozvíjí slovní zásoba.“*

Předřečový vývoj u dětí se sluchovým postižením není neobvyklý. Dítě brouká i žvatlá, protože se jedná o aktivitu reflexního charakteru. U dítěte s těžkým sluchovým postižením se tedy tyto aktivity objevují až do období napodobivého žvatlání, což je okolo 6. – 8. měsíce, kdy u něj mohou hlasové projevy ustávat z důvodu chybějící zpětné sluchové vazby. Stejně tak i proces sociální interakce bývá značně ovlivněn kvůli omezené funkci sluchového analyzátoru. To je dáno především tím, že dítě kolem prvního roku nezačíná rozumět obsahové a formální stránce jazyka, jako je tomu u slyšícího dítěte (Horáková, 2012).

U prelingválně neslyšícího dítěte se nevyvíjí spontánní mluvená řeč. Dítě nenapodobuje zvuky z okolí, rovněž chybí stimulace k činnosti obsahovými i významovými zvuky. Tyto děti mají odlišnou genezi vývoje mluvené řeči ve srovnání s dětmi slyšícími. Předverbální zvukové (křik, broukání, žvatlání) projevy jsou často deformované. Děje se tak z důvodu neschopnosti sluchové kontroly vlastního hlasového projevu. V průběhu prvního roku můžeme tedy pozorovat pouze nepatrné rozdíly mezi slyšícími a neslyšícími dětmi, které se však zvětšují s přibývajícím věkem (Krahulcová, 2014).

Sovák in Krahulcová (2014, s. 93) uvádí, že „*za upřené zrakové pozornosti dítě stačí postihnout z řeči pouze to, co lze postřehnout z výrazu obličeje, mimiky a gestikulace mluvící osoby, z kontextu celé situace, ve které se nachází.*“ To je pouze malá část ve srovnání s informacemi, které nám poskytne zvukový slovní podnět. Dítě po čase pochopí, že výraz obličeje má nějaký význam a začne se na něj zaměřovat. Z tohoto důvodu ale musí přerušovat hru nebo činnost, kterou právě vykonává – zaměřuje zrak i soustředění směrem k obličejí. Uniknou mu tak pohyby rukou a změny v okolí. Mnoho souvislostí tak pochopí nepřesně a dochází k nevyjasněným situacím a chaosu. To je důvod, proč neslyšící děti dozrávají

po emoční stránce opožděně, postrádají pocit bezpečí a sebejistoty a mají často sklon k afektivním reakcím.

S lepší prognózou se setkáváme u dětí, které získají sluchovou vadu postlingválně, tj. po sedmém roce života. Je zde dostatečně rozvinuta slovní zásoba, slovní formy myšlení a vnitřní řeč. Ani při absenci sluchové kontroly tyto dovednosti nezanikají. Změny se projevují především ve zvukových charakteristikách vlastního mluveného projevu a v obousměrné zvukové komunikaci (Krahulcová, 2014).

Dle Jugwirthové (2015) je vývoj mluvené řeči u dítěte ovlivněn mnoha faktory. Významnou roli hraje věk, ve kterém dítě dostane kompenzační pomůcku, a také věk, ve kterém byla zahájena raná péče. Mezi další činitele patří rozsah ztráty sluchu, neverbální inteligence či frekvence řeči rodičů, která bývá často omezená po zjištění sluchové vady dítěte.

Velký význam ve vývoji komunikace dítěte se sluchovým postižením se v dnešní době přikládá gestu. Jak mezi slyšícími, tak neslyšícími dětmi je gestikulace v raném věku důležitým činitelem při utváření jazyka. U intaktního dítěte je proces využívání gest stimulován slyšenou lidskou řečí, zatímco u neslyšícího dítěte nikoli. Nejpozději po 12. měsíci je nezbytné začít s posilováním a diferencováním gest (vytvářením dětského znakového jazyka) a s komplexní stimulací (sluchové hry, primární odezírání, rytmicko-pohybová výchova; Krahulcová, 2014).

## **2.2 Vývoj osobnosti u dítěte se sluchovým postižením**

Matka je většinou první osoba, se kterou dítě navazuje vztah. Již raná komunikace mezi slyšící matkou a dítětem s vadou sluchu je silně poznamenána nedostatečným příjmem informací. Je nutné vystavit fungující komunikaci, ale častokrát na to slyšící matky nejsou připraveny (Potměšil, 2015). Když dítě začíná chápat matku jako samostatnou bytost nespojenou s ostatními osobami, začíná přijímat i fakt, že i ono samo je jedinečnou bytostí (Vágnerová, 2012). Tento proces je opět založen na efektivní komunikaci mezi matkou a dítětem, u neslyšícího dítěte a slyšící matky je však nutno počítat s častým nepochopením a s následnými nejasnostmi. Je nutné tuto etapu chápat jako velmi významnou pro budování složek osobnosti v raném věku a následně dalších oblastí, například sebepojetí a sebereflexe (Potměšil, 2015).

Veškerý kontakt s dítětem, ať se jedná o manipulaci s vlastním tělem dítěte, tělem matky, nebo o jiný druh kontaktu, se odvíjí od úspěšné komunikace (Vágnerová, 2012). Sluchová vada je tedy významnou překážkou v rozvoji normální formy interakce dítě–matka.

U neslyšící matky a neslyšícího dítěte je přirozeným komunikačním kanálem znakový jazyk. Dítěti se tak dostávají zpětnovazebné informace, které jsou pro něj velmi důležité. Stejně tak zrakové vnímání bude v komunikaci u neslyšící matky v popředí, což vede k vyšší srozumitelnosti a efektivitě komunikace.<sup>2</sup> Podstatná je schopnost maminek pochopit stavy a pocity dítěte a také toto pochopení vyjádřit. Díky tomuto dochází u dítěte k sebeuvědomování (Potměšil, 2015).

Citový vývoj u dětí s postižením sluchu bývá často vážně ohrožen. Dle Vymlátilové (2003) k tomu dochází z těchto důvodů:

- trvale a dlouhodobě jsou vystaveny podnětové deprivaci;
- citová deprivace se objevuje častěji, vztah mezi rodiči a dítětem je podroben větší zátěži;
- mají vyšší počet perinatálních traumat a mozkových dysfunkcí;
- často a opakovaně prožívají zklamání ze strany učitelů a vychovatelů – nejsou schopny plnit vysoké nároky;
- odezírání a komunikace jsou pro ně stresující.

Z důvodu citového strádání a komunikační bariéry se mezi neslyšícími dětmi podstatně více objevují neurotické příznaky než mezi dětmi slyšícími. V předškolním věku jsou to především problémy s jídlom, spánkem, vyměšováním, agresivní chování a zvláštní rituály a návyky (Vymlátilová, 2003). Jedním z hlavních problémů při zjišťování takovýchto poruch u dětí se sluchovou vadou je nedostatek psychologů a psychiatrů, kteří by byli poučeni o problémech týkajících se sluchového postižení. (Vymlátilová, 2003).

Dle Mukšnáblové (2014) je vývoj osobnosti dítěte se sluchovým postižením závislý na věku, kdy došlo ke ztrátě sluchu, a na závažnosti vady. Mezi další činitele patří temperament dítěte, jeho zkušenosti, výchovné působení rodiny a dalších autorit. V neposlední řadě udává také vliv sociálního prostředí.

Mezi širokou veřejností se traduje, že neslyšící jsou impulzivní, sociálně a citově nezralí, sebestřední a infantilní. Velmi však záleží na individualitě jedince, jeho vlastnostech a schopnostech, stejně tak na kvalitě navštěvovaného školského zařízení, obětavosti rodiny a času zahájení rehabilitace. (Vymlátilová, 2003)

---

<sup>2</sup> Více o rozdílech v rané komunikaci mezi slyšícími a neslyšícími v publikaci: HRONOVÁ, Anna a Jitka MOTEJZÍKOVÁ. *Raná komunikace mezi matkou a dítětem: Neslyšící matka se svým sluchově postiženým dítětem. Slyšící matka se svým slyšícím dítětem*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 2002.

### **3 Komunikace osob se sluchovým postižením**

Jednou z hlavních priorit vzdělávání osob se sluchovým postižením je vytvoření funkčního dorozumívacího prostředku. Hledání vhodného komunikačního systému je po staletí problémem, který řešila řada odborníků s různou mírou úspěšnosti (Souralová, 2005). Lidé se sluchovou vadou tvoří různorodou skupinu, to je také důvod, proč se mohou vyhovující formy komunikace případ od případu lišit (Horáková, 2012).

*„Z pohledu teorie můžeme komunikaci chápat jako sociální interakci, v užším smyslu jako jazykové jednání. Společným jmenovatelem je zájem o zdroj informací, jejich mluvčího, způsobu přenosu informace i její přijetí adresátem. Předpokladem úspěšné komunikace je existence komunikační kompetence.“* (Langer, 2013, s. 43)

Komunikační kompetence jsou všechny znalosti funkcí jazyka (jedná se o to, jak prakticky využít jazyk v různých komunikačních situacích), které umožňují mluvčímu komunikaci v určitém kulturním prostředí (Langer, 2013).

Pro dosažení funkční komunikace je nutné zvolit takový způsob dorozumívání, který zajistí co nejvyšší pochopení a co nejmenší únik stěžejních informací. Nejčastěji je funkční komunikace ovlivněna osobou komunikujícího, používaným jazykem a schopností komunikujícího měnit způsob dorozumívání dle jazykové kompetence partnera (Souralová, 2005).

#### **3.1 Orální komunikační systémy**

Jedná se o základní prostředky komunikace a získávání informací v jejich zvukové i psané podobě (Langer, 2013). Dle Souralové (2005) je úroveň použití mluvené řeči u osob se sluchovým postižením rozhodující pro začlenění do slyšící společnosti.

##### **3.1.1 Mluvená řeč**

Nejen že nás sluch informuje o dění v našem okolí, ale také nám umožňuje kontrolu vlastního mluveného projevu. Chybějící zpětná sluchová vazba tak může zapříčinit odlišný sluchový projev neslyšících od intaktní populace (Horáková, 2012). Stejně tak znesnadňuje nabývání potřebné jazykové a komunikační kompetence v oblasti daného mluveného jazyka. Protože je ale mluvený jazyk primárním prostředkem komunikace slyšící společnosti, je jeho aktivní zvládnutí jedním z primárních cílů edukace jedinců se sluchovým postižením (Langer, 2013).

Individuální logopedická péče má za úkol vytvoření orální řeči. Absence sluchové vazby se však negativně projevuje v respirační, fonační a artikulační složce řeči. Logopedická



intervence se liší u osob nedoslýchavých, kde se upravuje předem výslovnost některých konsonant, dynamika řeči a tónová modulace, u osob s těžkým sluchovým postižením, kde se setkáváme s obtížemi již ve fázi fonace, následně také v artikulaci a dynamice, a také u osob postlingválně ohluchlých, kde může dojít k narušení dynamiky řeči a její intonaci a artikulaci (Souralová, 2005).

Existují dva přístupy k logopedické péči o neslyšící, které Lechta (2002) rozděluje na tradiční a moderní. Tradiční přístupy usměrňují vývoj mluvené řeči s použitím gramatické složky, sluchové složky, fonační složky apod. Co se týče moderních přístupů, byly vypracovány metody a postupy, které využívají poznatky z moderní techniky a medicíny (kochleární implantát, kompenzační pomůcky). Patří mezi ně reflexní metoda mateřské řeči,<sup>3</sup> verbotonální metoda<sup>4</sup> a auditivně-verbální přístup<sup>5</sup> (Lechta, 2002).

Svou časovou náročností a častokrát nízkou efektivitou vyvolává logopedická péče u osob se sluchovým postižením mnohé diskuze. Odborníci jsou rozděleni na dva tábory, z nichž jeden spatřuje mluvenou řeč jako nepostradatelnou i u neslyšících, a druhý upřednostňuje rozvoj komunikačních schopností neslyšících v přirozeném znakovém jazyce (Langer, 2013).

Poté co začne dítě s kompenzační pomůckou dobře slyšet, vyvíjí se řeč velmi podobně jako u slyšících dětí (jen s menším zpožděním). Nejprve se dítě učí zvuky detekovat (uvědomovat si, že něco slyší), poté následuje identifikace zvuků (přiřazení zvuků k jejich zdroji). Současně s identifikací také dochází k rozvoji porozumění slovům. Často se u dětí s vadou sluchu setkáváme nejprve s delším rozvojem pasivního porozumění řeči, který následují první aktivní slova. Při nástupu do školy by však již mělo být v aktivní i pasivní řeči na úrovni svých slyšících vrstevníků. Zásadní je kvalitní kompenzace sluchu, intelekt dítěte, nadání pro řeč a motivovaná rodina (Jungwirthová, 2015).

### **3.1.2 Písemná forma mluvené řeči**

Recepce a produkce písemné formy mluvené řeči není přímo závislá na využívání sluchu, i přesto činí osobám s vadou sluchu obtíže. Primární podmínkou pro užívání psané podoby jazyka je znalost tohoto jazyka. Osoby se sluchovým postižením jsou tak při čtení

---

<sup>3</sup> I přes diagnostiku sluchové vady rodiče s dítětem nepřestávají hovořit, dítě používá svůj hlas, orientuje se na tvář, uvědomuje si existenci zvuků (Lechta, 2008).

<sup>4</sup> Cílem je osvojení si zvukové (rytmus, intonace) a orální řeči. Mechanický zásah do úst je odmítán, pracuje se s 3D modely postavení mluvidel (Lechta, 2008).

<sup>5</sup> Osvojování řeči probíhá pouze při zapojení sluchového vnímání. Důležitá je kompenzace sluchadly či kochleárním implantátem (Lechta, 2008).

a psaní v nevýhodě, což vede k časté neochotě psanou formou jazyka komunikovat (Langer, 2013).

Souralová (2005) uvádí nejčastější faktory, které ovlivňují porozumění textu:

- sktruktura mentálního slovníku;
- morfologická a syntaktická stavba textů;
- pojmenování na základě vnější podobnosti nebo vnitřní spojitosti v textech;
- mezery v inferenčních procesech.

Neslyšící dítě je v kontaktu s psanou podobou jazyka již kolem třetího roku věku. Začíná si tedy nejprve osvojovat optickou formu jazyka. Již mnoho let odborníci řeší výuku čtení u neslyšící populace, bohužel s neuspokojivými výsledky (Souralová, 2002).

V důsledku rozvoje elektronických komunikačních technologií dochází k vizualizaci informací pomocí internetu, elektronické pošty a mobilní komunikace. To motivuje jedince se sluchovým postižením k používání psané komunikace (Langer, 2013).

### 3.1.3 Odezírání

Dle Krahulcové (2002, s. 193) „*lze odezírání chápat 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.*“

Zrakové vnímání faciálních obrazů (kinémů) jednotlivých hlásek je omezeno jejich vzájemnou podobností. Vizuelní obraz hlásek vyslovovaných izolovaně je navíc odlišný od hlásek vyslovovaných v kombinaci s ostatními hláskami ve slovech (Langer, 2013).

V široké veřejnosti se traduje mýtus, že každý neslyšící umí odezírat. Pravdou ale je, že k tomu jedinec potřebuje určitou kombinaci vloh, se kterými se narodí. Na základě těchto vloh a znalosti daného jazyka může pak odezírání rozvíjet. Stav lidského sluchu a jeho případná ztráta jsou tedy pouze důvodem, proč by se měl jedinec odezírání naučit, ne jeho podmíněním (Strnadová, 2001).

Většina dětí se sluchovou vadou je v odezírání průměrná, ale z důvodu chybějící části sluchových podnětů si začínají automaticky odezíráním vypomáhat, aniž by si toho muselo jejich okolí povšimnout. Děti s dobrou a včasnou kompenzací sluchu obvykle téměř neodezírají, protože to pro ně není potřebné a mohou se na svůj sluch odmalička spolehnout. Děti s těžkými ztrátami sluchu, které již nelze plně kompenzovat, většinou odezírají výborně, pokud ovšem nepatří do skupiny „nenadaných“ – tedy bez potřebných vloh. Pokud dítě

dostane sluchadla, obvykle postupně přestává odezírat, protože dokáže efektivně využívat sluch. Není nutné je tedy do odezírání nutit (Jungwirthová, 2015).

## 3.2 Vizuellně-motorické komunikační systémy

Jedná se o komunikaci založenou na přenosu informací pomocí vizuellně-pohybových prostředků (pozice a pohyby rukou, mimika apod.), které vnímáme zrakem. Jejich produkce a percepce tak není závislá na zvukovém kanále. (Langer, 2013)

### 3.2.1 Znakový jazyk

Jedná se o základní dorozumívací prostředek neslyšících po celém světě. Každá země má svůj vlastní znakový jazyk, který neustále prochází vývojem. V České republice se jedná o český znakový jazyk.

Dle zákona o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob (č. 155/1998 Sb.) je český znakový jazyk *„přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuellně-pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu. Český znakový jazyk má základní atributy jazyka, tj. znakovost, systémovost, dvojí členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr, a je ustálen po stránce lexikální i gramatické.“*

Nejmenší jednotka významu znakového jazyka je znak, jenž má manuální a nemanuální složku:

- Manuální složku tvoří místo znakování, tvar ruky, orientace a pohyb ruky.
- Nemanuální složku tvoří gesta, mimika a další nonverbální prostředky.

(Langer, 2013)

Do šedesátých let 20. století nebyl znakový jazyk uznáván jako plnohodnotný komunikační systém, který by byl přirozený. Na podkladě výzkumů v Česku i v zahraničí, na kterých se podíleli znakoví lingvisté, byl později přiznán znakovému jazyku atribut přirozeného a svébytného jazyka (Langer, 2013).

Osvojování znakového jazyka má svá stadia, stejně tak jako ontogeneze mluvené řeči. Výsledné zvládnutí znakového jazyka se liší u neslyšících dětí slyšících rodičů a neslyšících dětí neslyšících rodičů ve prospěch druhé skupiny. Pro dětský znakový jazyk je charakteristický zjednodušený projev a nižší znaková zásoba. Objevují se zde také znaky mazlivého zdrobnělého charakteru. Předběžná stadia vývoje znakového jazyka trvají do sedmi až osmi let. Poté nastávají počátky samotného vývoje znakového jazyka (Krahulcová, 2002).

V dnešní době je většina neslyšících dětí ve zcela jiné situaci. Obvykle dochází ke kompenzaci jejich sluchových vad sluchadly nebo kochleárním implantátem, takže slyší poměrně dobře. Díky tomu si mohou v průběhu dětství osvojit mluvenou řeč. Prvky znakového jazyka tak tyto rodiny používají pouze v prvních letech života, to znamená do té doby, než je sluchové vnímání na takové úrovni, že dítě začne rozumět mluvené řeči a samo ji používat (Jungwirthová, 2015).

Jungwirthová (2015, s. 39) uvádí, že *„pokud dítě dostatečně dobře slyší, vnímá současně slovo i znak a ve chvíli, kdy to úroveň jeho sluchového vnímání a vokalizace umožní, začne aktivně místo znaku používat mluvené slovo. Pokud ještě dítě nemá dostatečnou sluchovou zkušenost a začne se tedy komunikačně rozvíjet pomocí znaků, nedojde u něj k žádnému opoždění. Jakmile se dostane jeho sluch na vyšší úroveň, začne automaticky preferovat mluvenou řeč.“*

### 3.2.2 Znakovaná čeština

Oproti přirozeným komunikačním systémům vznikla znakovaná čeština cíleným a řízeným procesem – patří tak do skupiny umělých znakových systémů (Langer, 2013). Využívá gramatické prostředky českého jazyka a znaky přejímá z českého znakového jazyka (Vitásková, 2015).

Langer (2013) uvádí, že zvládnutí znakované češtiny je pro slyšící uživatele snadnější než osvojení českého znakového jazyka. To ale neplatí pro neslyšící. Přesto má znakovaná čeština své využití, například současná produkce mluvené věty a znaků z českého znakového jazyka výrazně usnadňuje odezírání.

### 3.2.3 Prstová abeceda

Daktylní abeceda využívá různé polohy postavení rukou a prstů k vyjádření písmen a tím slouží k interkulturní komunikaci mezi slyšícími a neslyšícími (Krahulcová, 2002). Využívá se především v situacích, kdy uživatel znakového jazyka potřebuje sdělit informaci, pro kterou nezná příslušný znak (např. jméno a příjmení, odborné termíny, cizí slova) (Langer, 2013).

Prstovou abecedu známe ve dvou ustálených formách:

- **Jednoruční prstová abeceda** je nejčastěji využívána ve školách pro sluchově postižené při nácvičce čtení v předškolním věku jako podpůrná metoda k analyticko-

syntetické metodě. Pomáhá při zapamatování slov, vyvozování hlásek a zrakové fixaci gramatiky českého jazyka.

- **Dvouruční prstová abeceda** je využívána především u dospělých neslyšících osob jako doplněk znakového jazyka nebo jako komunikační technika při kontaktu se slyšícími.

(Souralová, 2005)

## **4 Vzdělávání osob se sluchovým postižením**

Výchova a vzdělávání dětí se sluchovým postižením jsou specifické činnosti především z důvodu problémů v komunikaci. Téměř vždy se u neslyšících dětí projeví nedostatky v této oblasti. Protože sluchové postižení ovlivňuje celou osobnost jedince, objevují se zde i zvláštnosti psychického rázu (Dvořáčková, 2012).

### **4.1 Historie vzdělávání osob se sluchovým postižením**

Péče o osoby s postižením (zde konkrétně sluchovým postižením) se nejprve nezaměřovala na výchovu a vzdělávání, ale pouze na uspokojení základních fyzických potřeb. Setkáváme se však i s výjimkami, které v daleké historii měly snahu o edukaci těchto jedinců.

Ve starověku se vzdělávání přenechávalo na rodině, kdy děti napodobovaly aktivity dospělých. To platilo nejen u intaktní populace, ale také u osob s postižením, které se dožily vyššího věku. Dle Hrubého (1999) bylo totiž ve starověkém Řecku neslyšící dítě po šestém roce života odebráno a usmrceno. Děti se zjevným defektem byly usmrcovány ihned. Navíc díky Aristotelovým myšlenkám, které hlásaly, že neslyšící nejsou schopni myšlení, se až do 16. století o jejich vzdělávání málokdo pokoušel (Hrubý, 1999).

Aristotelovy myšlenky prolomil až Roelof Huysman, holandský učenec, který ve své knize *De Inventione Dialectica* píše o člověku, který od narození neslyšel, ale naučil se rozumět psanému slovu a vyjadřovat psaním také své myšlenky. Mezi průkopníky ve vzdělávání osob se sluchovým postižením můžeme zařadit Pedra Ponce de Leon, Manuela Ramireze de Carrión a Juana Pablo Bonet, španělské mnichy, kteří v bohatých rodinách vyučovali jedince s vadou sluchu. Takto se začalo individuální vzdělávání dětí se sluchovým postižením rozmáhat do dalších států Evropy (Hrubý, 1999).

První veřejnou vzdělávací instituci pro osoby se sluchovým postižením založil roku 1769/70 francouzský právník a kněz Charles-Michel de l'Épée, jednalo se o ústav pro hluchoněmé v Paříži. Základní metodou výuky a komunikačním prostředkem byl znakový jazyk. Protikladem byl druhý veřejný ústav pro sluchově postižené děti v Lipsku, který založil Samuel Heinicke, který odmítal znakový jazyk. Vyučování bylo postaveno na logopedické péči a mluvené řeči. Brzy nato podobné ústavy začínají vznikat po celé Evropě a rozmáhají se i do Ameriky. Profilují se dva základní přístupy: manuální, který primárně využívá znakový jazyk, a orální, jehož základem je mluvená řeč (Langer, 2013).

Kvůli sporům mezi zástupci orálního a manuálního přístupu byly svolány dva kongresy učitelů neslyšících v Paříži a v Miláně (r. 1878 a r. 1880). Milánský kongres nakonec rozhodl o upřednostnění orálního přístupu a znemožnil tak neslyšícím vzdělávání v jejich přirozeném (znakovém) jazyce (Hrubý, 1999).

V českých zemích se vzděláváním osob s postižením (tedy i sluchovým postižením) jako první zabývá Jan Amos Komenský. Ve svém díle Vševýchova zmiňuje i vzdělávání jedinců se zdravotním postižením. Hlavní myšlenkou Komenského je prvotní znalost věci a až po ní následující slovní pojmenování (Hrubý, 1999).

Nejstarším ústavem, založeným roku 1786 na území Čech a Moravy, se stal Pražský ústav pro hluchoněmé. Následoval Moravsko-slezský ústav pro hluchoněmé v Brně (r. 1829) a mnoho dalších. Vedle základních škol začaly vznikat i školy střední a mateřské (Hrubý, 1999). První zmínka o předškolním vzdělávání na území Česka se datuje do roku 1929, kdy byla zřízena třída pro 10 dětí ve škole pro neslyšící v Praze na Smíchově (Souralová, 2005). Od roku 1948 byly školy rozděleny dle stupně sluchového postižení, nikoli podle bydliště či přání rodičů. To se změnilo až roku 1991 (Langer, 2013).

Většina mateřských škol pro sluchově postižené byla zřízena v 50. a 60. letech minulého století. V současnosti jsou tyto školy součástí všech základních škol pro sluchově postižené (Souralová, 2005).

Od 80. let 20. století došlo k markantnímu technickému pokroku, kdy jednoduchá analogová sluchadla nahradila sluchadla digitální. Do této doby bylo možné sluchovou vadu kompenzovat pouze částečně, u lidí s velmi těžkou sluchovou vadou pak mnohokrát vůbec. Možnost, že si dítě s těžkou sluchovou vadou osvojí mluvenou řeč na úrovni svých vrstevníků, tak byla velmi nízká. Byly proto odkázány na použití znakového jazyka a vzdělávání ve speciálních školách často již v předškolním věku. Problémem způsobilo také nařízení vlády, které zakazovalo výuku ve znakovém jazyce. Jediná možnost porozumění se tedy vztahovala na odezírání (Jungwirthová, 2015).

Po pádu komunismu se začal vzdělávací systém měnit především na popud rodičů dětí se sluchovým postižením. Výuka ve znakovém jazyce se stala běžnou praxí. Objevil se také trend integrace, která byla zpočátku určena pouze dětem s menšími ztrátami sluchu. Později, po nástupu digitálních sluchadel a kochleárních implantátů, již bylo možné kompenzovat téměř každou ztrátu sluchu a dveře integrace se otevřely prakticky všem dětem. Z tohoto důvodu markantně narostl počet dětí se sluchovým postižením v běžných mateřských ale i základních školách. I přesto však školy pro sluchově postižené stále hrají důležitou roli ve vzdělávacím systému osob se sluchovým postižením (Jungwirthová, 2015).

## 4.2 Současné vzdělávání osob se sluchovým postižením v předškolním věku

V České republice mají rodiče dvě možnosti kam zapsat své dítě se sluchovou vadou k předškolnímu vzdělávání. První možností jsou mateřské školy pro sluchově postižené, které však nejsou vždy dostupné z hlediska vzdálenosti od bydliště rodiny. Mají však své výhody, např. v intenzivní logopedické péči. Druhou možností je integrace v běžné mateřské škole, ať už se jedná o individuální, nebo skupinovou formu. Obě verze zaštiťuje školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

### 4.2.1 Mateřské školy pro sluchově postižené

Jedná se o školy zřízené dle § 16, odstavce 9 školského zákona 561/2004 Sb., který uvádí: *„Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny.“* Aktuálně si mohou rodiče vybrat z několika mateřských škol, které jsou zřízeny dle výše zmíněného paragrafu. Bohužel nejsou rozmístěny ve všech regionech, což znemožňuje některým dětem dojíždět každý den (variantou je internát). To je jeden z důvodů, proč se častokrát rodiče brání vzdělávání v mateřských školách pro sluchově postižené a volí raději integraci v běžné škole (Jungwirthová, 2015).

Mateřské školy pro sluchově postižené se zabývají diagnostikou dětí, čímž upřesňují jejich možnosti a jsou tak schopny efektivně děti rozvíjet v rámci individuálního přístupu (Horáková, 2015). Souralová (2005) uvádí specifické aktivity, se kterými se můžeme v těchto mateřských školách setkat. Patří mezi ně jazyková a komunikační výchova, nácvik jednoruční abecedy, znakový jazyk, rozvoj orální řeči (na základě pravidelné logopedické péče), počáteční čtení globální metodou, odezírání a reedukace sluchu. Cíle dalších výchovně-vzdělávacích aktivit jsou v souladu s cíli běžné mateřské školy, které jsou stanoveny Rámcovým vzdělávacím programem pro mateřské školy (Horáková, 2012).

Rodiče často tápou, jakou možnost předškolního vzdělávání pro své dítě zvolit. Pokud se rozhodnou pro mateřskou školu pro sluchově postižené, může to být ovlivněno mnoha „výhodami“, které speciální školy přináší. Každodenní logopedická péče a menší počet dětí



jsou výrazným lákadlem, stejně tak výuka ve znakovém jazyce, na kterou kladou důraz především neslyšící rodiče. Spousta rodičů se také obává, že by dítě docházku do běžné mateřské školy nezvládlo z důvodu komunikační bariéry či dalšího přidruženého postižení (Jugwirthová, 2015).

#### **4.2.2 Integrace v běžných mateřských školách**

Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je zakotvena ve směrnici MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení č. j. 13 710/2001-24 z roku 2002. Dle Vítkové (2003, s. 15) se integrací rozumí *„realizace nutných opatření pro děti a mládež v obecném pedagogickém systému. Děti mají být v běžných vzdělávacích zařízeních adekvátně podporovány a tak mají být uchráněny před segregací.“*

V současnosti má rodina dítěte s postižením právo na zařazení potomka do spádové mateřské školy, tím pádem nemůže ředitel dítě odmítnout z důvodu jeho speciálních vzdělávacích potřeb. Vedení školy pak musí upravit podmínky vzdělávání dle potřeby (Jungwirthová, 2015).

Integrace dítěte do běžné mateřské školy může být velmi přínosná. Dochází zde k přirozené motivaci zdravými spolužáky a vyšší úrovni vzdělání, která odpovídá možnostem dítěte – dítě nestagnuje kvůli nižším schopnostem spolužáků. Jedním z přínosů je také působení dítěte s postižením na intaktní děti. Naučí se mu pomáhat a tolerovat odlišnosti (Mazánková, 2018).

Dle Horákové (2012) je úspěšnost integrace závislá na schopnosti dítěte efektivně využít sluchadlo či kochleární implantát, úrovni komunikačních schopností a také na míře vyrovnání se s postižením. Důležitou roli hraje samostatnost, adaptabilita, rozhodnost, schopnost přijímat kritiku a pozitivní vztah ke škole.

Velkou nevýhodou je absence speciální péče, např. logopedické, která výrazně zlepšuje či udržuje stav dítěte. Dále také přetrvává strach pedagogů z neznámé situace. Mnoho z nich nemá žádné zkušenosti s dětmi se sluchovým postižením a jejich negativní postoj může být přenesen na dítě (Mazánková, 2018).

#### **4.3 Přístupy ke vzdělávání osob se sluchovým postižením**

V souladu s počátky institucionalizované výchovně-vzdělávací péče o osoby se sluchovým postižením začínají vznikat první vzdělávací systémy. Ty se různě vyvíjí a zdokonalují až do dnešní podoby. Nelze však říci, který ze vzdělávacích přístupů

je nejvhodnější, protože ne všechny osoby se sluchovým postižením preferují stejný komunikační systém a tím pádem také metody a formy výuky (Langer, 2013).

### **4.3.1 Systém orální komunikace**

Cílem tohoto přístupu je osvojení si mluvené řeči za pomoci tzv. „čisté metody“, založené pouze na výstavbě jazyka, nebo formou „volnějších“ přístupů, kdy se osvojování jazyka podporuje vizuálně motorickými komunikačními systémy. Ve prospěch tohoto systému svědčí jeho historicky dlouhá a propracovaná metodika i výsledky, kterých je dosahováno u části populace se sluchovým postižením. Díky současným kompenzačním pomůckám, jako jsou kochleární implantáty či digitální sluchadla, je již možná kvalitní zpětná sluchová vazba, což opět podporuje osoby se sluchovým postižením k výběru této metody (Krahulcová, 2014).

Mezi základní složky orálního přístupu patří odezírání, co nejdokonalejší kompenzace sluchových vad, soustavná logopedická péče a sluchový trénink, který je dle Horákové (2012) stěžejní. Asi nejvýraznějším kladem tohoto systému je možnost naučit se komunikovat jazykem majoritní společnosti, což je však zároveň negativem. Pro dítě s postižením sluchu není český jazyk přirozeným jazykem a mnohokrát pro něj nemá dostatečné dispozice (Langer, 2013). Orální komunikace je tedy vhodná spíše pro děti s využitelnými zbytky sluchu, užívající sluchadla či kochleární implantáty (Horáková, 2012).

### **4.3.2 Systém simultánní komunikace**

Základem simultánní komunikace je národní mluvený jazyk, který se používá paralelně s dalšími doplňujícími komunikačními formami – jejich funkcí je zpřesnění výpovědi mluvčího a vizualizace většinového jazyka. Nejčastěji používané simultánní komunikační formy jsou prstová abeceda, národní znakový jazyk, pomocné artikulační znaky, psaná podoba jazyka, gesta apod. Klade se zde důraz na oboustrannou potřebu slyšících i neslyšících porozumět si (Krahulcová, 2014).

Dle Langer (2013) je již v současnosti tato metoda přežitá a nahradily ji systémy bilingvální nebo totální komunikace.

### **4.3.3 Systém bilingvální komunikace**

Základním rysem tohoto systému je respektování jazykových, ale i kulturních individualit neslyšících. Cílem je pak co největší osobnostní, sociální a kognitivní rozvoj dítěte (Komorná, 2008).

Principem bilingválního systému je přenos informace ve dvou jazykových kódech (znakový jazyk a většinový jazyk), které však nejsou používány simultánně a nejsou ani navzájem důsledně překládány. Větší důraz je kladen na přirozený jazyk neslyšících, tedy znakový jazyk, a to především v předškolním vzdělávání a na prvním stupni základní školy (Langer, 2013). Spolu s osvojováním jazyka komunity neslyšících se dítě seznamuje také s jejich kulturou. V zájmu socializace však dítě musí poznávat i kulturu slyšících, která je pro ně druhotnou (Komorná, 2008).

Dle Jabůrka (1998) jsou dodržovány mateřské metody výuky jazyka – neslyšící učitel vyučuje pouze znakovým jazykem, slyšící pedagog zase jazykem majority (mluveným či psaným). Slyšící učitel je vzorem pro osvojení si mluvené řeči, která má socializační a integrační funkci. Neslyšící učitel má za úkol rozvoj znakové jazyka, slovní zásoby a myšlení.

#### **4.3.4 Systém totální komunikace**

Již v 18. století Charles-Michel de l'Épée ve svých dílech zmiňuje vzdělávání za využití znakování, prstového hláskování a psaného jazyka spolu s řečí a odezíráním. Na něj pak navazuje Charles Baker, který ve výuce používá kombinace výše zmíněných komunikačních možností téměř do konce 19. století. V té době existují ve Spojených státech amerických dva proudy vzdělávacích přístupů osob se sluchovým postižením. Jeden zastává pouze orální výuku, druhý kombinaci orálního a manuálního kódování řeči. V Evropě, díky Milánskému kongresu, ustupuje znakový jazyk do pozadí (Evans, 2001).

Polovina 20. století přináší rozvoj v oblasti techniky – sluchadel. Vyučuje se stále především orálně, ale za využití zbytků sluchu, které jsou kompenzovány sluchadly, tzv. orálně/aurální metoda (Evans, 2001).

V 60. letech učitelka amerického gymnázia pro neslyšící Dorothy Shiffletová začíná při práci s dětmi se sluchovým postižením využívat kombinovaný přístup, kdy se děti učí orální řeč pomocí odezírání, psaní, sluchové kontroly, prstové abecedy a znaků. Své žáky navíc zařazuje do běžné školy na některé vyučovací hodiny. Objevují se zde tak rysy integrace a neomezované komunikace. Až Roy Holcomb, ředitel školy pro sluchově postižené, však upoutává více pozornosti zveřejnění prací o „totálním přístupu“. Ten se poté rozšíří po celé USA a dále do světa (Krauhlová, 2014). Shiffletovou a Holcoma lze tedy považovat za zakladatele totální komunikace, kteří si uvědomovali skutečnost, že klíčem k úspěšnému vzdělávání je plnohodnotná komunikace (Langer, 2013).

Totální komunikaci můžeme chápat jako „*filozofii spojující vhodné aurální, manuální a orální módy komunikace tak, aby se zajistila efektivní komunikace s a mezi sluchově postiženými*“ (Garretson in Evans, 2001, str. 13). Nejedná se o metodu, ale o filozofii přístupu v dané komunikační situaci, rozpoznání skutečnosti, který komunikační mód je pro daného jedince vhodný (Cokely in Evans, 2001). Důležitá je ochota a schopnost využít komunikaci jako takovou – dvoustrannou, kdy každá ze stran uznává prostředky a způsob vyjádření druhé strany (Potměšil, 2012).

Dle Langer (2013, s. 76) „*není totální komunikace pouze suma komunikačních forem, ale i jejich kombinování. Nejčastější složky jsou:*

- *přirozená gesta, gestikulace, mimika, pantomima;*
- *znakový jazyk;*
- *prstová abeceda a další systémy, které vizualizují mluvenou řeč;*
- *sluchová výchova a reedukace sluchu;*
- *odezírání;*
- *psaná forma majoritního jazyka (čtení, psaní);*
- *mluvená řeč.*“

Cílem totální komunikace je zvládnutí mluveného majoritního jazyka po stránce percepční a recepční. Hlavní předností je respekt individuality dítěte, která je však značnou komplikací při praktické realizaci – u každého dítěte se může lišit komunikační potřeba. Nároky na pedagoga jsou tak velmi vysoké (Langer, 2013).

Mezi plusy, které totální komunikace přináší, můžeme zařadit právo dítěte vyjadřovat se přirozeným způsobem, který jej motivuje k další komunikaci. Další výhodou je společný jazyk ve třídě, který nabízí funkční komunikaci slyšícím i neslyšícím. Významným přínosem je možnost rodičů komunikovat znakovým jazykem ve spojení s jazykem mluveným (Potměšil, 2012). Negativem totální komunikace je dle Potměšila (2012) překlad obou jazyků v takové formě, že ani jeden nerespektuje svou gramatiku, tudíž není přenos informací plnohodnotný jako při komunikaci pouze jedním z nich.

## **5 Totální komunikace v mateřských školách pro sluchově postižené**

Kapitola detailně popisuje výzkumné šetření provedené v rámci této bakalářské práce. V úvodu bude vymezen cíl výzkumu, následně metodologie použitých technik, kterými byly získávány informace. V třetí podkapitole nalezneme krátkou charakteristiku jednotlivých tříd, ve kterých byl výzkum realizován. Ke konci jsou analyzována data, která výzkumník sesbíral, a jejich vyhodnocení.

### **5.1 Cíl výzkumného šetření**

Cílem výzkumu této práce bylo zjistit:

- Jakým způsobem vybrané mateřské školy pro sluchově postižené používají při vzdělávání dětí systém totální komunikace, zda převažuje některá ze složek tohoto systému, nebo se používají všechny na stejné úrovni.
- Zda se u některých činností používá vždy pouze určitá složka totální komunikace.
- Jaký druh komunikace preferují děti mezi sebou navzájem, ale také pedagogové nebo personál při vzájemné komunikaci.

Na univerzitě pedagogického směru se vyučuje o filozofii totální komunikace, kdy pedagogové ve školách/školkách používají všechny dostupné způsoby komunikace, které se různě doplňují a střídají, čímž vycházejí vstříc individuálním potřebám dětí. Z teoretického hlediska by to tedy mohlo vypadat dvěma způsoby.

1. Pedagog zároveň mluví, znakuje a používá piktogramy.
2. Pedagog znakuje s jedním dítětem, následně sdělení druhému dítěti přeloží do mluvené češtiny, třetímu dítěti nalepí na komunikační pásku piktogramy atd.

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jak se používá totální komunikace v praxi. Zda se liší komunikace prostřednictvím tohoto systému v jednotlivých mateřských školách pro sluchově postižené, nebo je použití ve všech totožné.

## 5.2 Použité výzkumné techniky

### 5.2.1 Zúčastněné pozorování

V rámci výzkumného šetření byla použita technika zúčastněného pozorování po dobu jednoho týdne v každé mateřské škole.

Zúčastněným pozorováním je možné popsat, co se děje, kdo se účastní, kde a z jakého důvodu. Pozorovatel není pouze pasivní osobou sbírající data, zapojuje se rovněž do dění, v němž se projevuje zkoumaný jev.

V tomto procesu je nutno vykonat čtyři základní kroky:

1. navázat kontakt – často velmi časově náročný úkol, důležité je stát se členem skupiny, ale neovlivnit ji;
2. pozorovat – nejprve detailně popsat prostředí, lidi, události, následně se zaměřit na významné procesy a problémy, ke konci se ověřují hypotézy;
3. zaznamenat data – zaznamenání informací probíhá v průběhu výzkumného šetření nebo neprodleně poté;
4. zakončit pozorování – odpoutání od dané skupiny, rozloučení, které nenaruší vztahy ve skupině.

(Hendl, 2005)

Aby bylo možné zjistit, jaké komunikační prostředky (složky totální komunikace) se ve škole používají, byly v průběhu pozorování zaznamenávány četnosti jednotlivých komunikačních prostředků do záznamových archů. Ty jsou rozděleny na dva typy. První se zaměřuje na výše zmíněné četnosti složek totální komunikace v různých situacích. Druhý záznamových arch sleduje komunikaci mezi dětmi navzájem, mezi pedagogy navzájem a mezi dětmi a pedagogy – zaměřuje se na komunikační prostředky, které mezi sebou osoby při komunikaci používají.

#### **Záznamový arch – složky totální komunikace v různých situacích**

Při jedné činnosti byl záznam proveden u všech složek, které byly ve třídě při komunikaci použity, pouze jednou. Např. při řízené činnosti – učitelka vysvětluje, jak vybarvit obrázek, používá mluvenou řeč a znakovanou češtinu – byl proveden záznam do záznamového archu u použitých komunikačních prostředků. Pedagog přestane hovořit a rozdá dětem papíry, poté opět něco vysvětluje za pomoci mluvené řeči a znakované češtiny – záznam se nedělá. Pokud by však pedagog použil jiných komunikačních prostředků –

záznam se provede. Jakmile se změní činnost, např. svačina – pedagog komunikuje mluvenou řečí a znakovanou češtinou – provede se záznam.

### **Záznamový arch – komunikace mezi osobami**

Komunikace mezi dětmi navzájem je sledována především při spontánní činnosti. Záznam se provede u každé složky totální komunikace, která je použita při jednom komunikačním aktu (stejně děti, stejná situace). Např. dvě děti si hrají ráno po příchodu do třídy. Hovoří spolu znakovým jazykem – provede se záznam. Pokud opět použijí znakový jazyk – není proveden záznam. Jakmile použijí mluvenou řeč – provede se záznam. V případě komunikace mezi pedagogy jsou četnosti zapisovány stejným způsobem jako u komunikace mezi dětmi.

## **5.2.2 Polostrukturovaný rozhovor**

Vzhledem k příliš krátkému období, kdy bylo pozorování realizováno, byl v každé mateřské škole uskutečněn polostrukturovaný rozhovor s pedagogem zkoumané třídy. Jedná se o interview, které vychází z předem připravených otevřených otázek a témat, které mohou být upravovány a doplňovány dle potřeby. Výhodou rozhovoru oproti dotazníku je neovlivňování odpovědí respondenta výběrem z možností (Švaříček, 2007).

Na začátku rozhovoru je nutné „prolomit ledy“ a získat souhlas se záznamem (v tomto případě nahrání na diktafon). I zakončení rozhovoru je důležité, protože při loučení je možné dozvědět se některé podstatné informace. Po ukončení rozhovoru by měl tazatel nabídnout respondentovi možnost dodatečného kontaktu (Hendl, 2005).

Všechny rozhovory byly realizovány s pedagogy zkoumaných tříd, kteří byli před interview seznámeni s okruhy (údaje o pedagogovi, údaje o dětech, totální komunikace). Podepsali také informovaný souhlas (příloha č. 8), který umožňuje použití informací v této bakalářské práci. Veškeré rozhovory byly přepsány do elektronické podoby.

Výše zmíněné výzkumné techniky byly použity ve třech mateřských školách pro sluchově postižené (v Olomouci, Ostravě a Valašském Meziříčí), které vzdělávají pomocí systému totální komunikace (další najdeme např. v Liberci). Po dobu jednoho týdne byla pozorována vždy jedna třída z dané mateřské školy, a to v období 25. – 29. 11. 2019, 6. – 10. 1. 2020 a 13. – 17. 1. 2020. Pozorování bylo realizováno vždy v dopoledních hodinách, kdy probíhá nejobsáhlejší činnost dne. Rozhovory byly uskutečněny odpoledne.

### **5.2.3 Mateřská škola č. 1**

Výzkumné šetření bylo realizováno ve třídě pro děti s vícenásobným postižením (středně těžké sluchové postižení v kombinaci s tělesným postižením – mozková obrna, mentální retardace apod.) Jednalo se o třídu šesti dětí předškolního věku, tedy od 6 do 7 let. Vzdělávání zajišťovaly dvě pedagožky a jedna asistentka pedagoga.

Navázání kontaktu ve zdejší mateřské škole bylo složitější vzhledem k velkému počtu praktikantek. Na společnou činnost, kdy se spojují všechny třídy dohromady, bylo mnohokrát více pedagogů, asistentek pedagogů a praktikantek než dětí. I přesto, že ve třídě pro děti s kombinovanými vadami neměly děti jako primární sluchové postižení, byl sběr dat velmi zajímavý z důvodu používání odlišných způsobů komunikace než v ostatních mateřských školách zapojených do výzkumného šetření (VOKS<sup>6</sup>, komunikační deník<sup>7</sup>).

### **5.2.4 Mateřská škola č. 2**

Výzkum byl proveden ve třídě pro děti se sluchovými vadami předškolního věku, tedy od 6 do 7 let s těžkým nebo středně těžkým sluchovým postižením. Docházelo zde i jedno děvče ve věku 3,5 let s lehkou sluchovou vadou (nedoslýchavé). U jednoho dítěte se objevují prvky autismu, zatím však nepotvrzené psychiatrickým vyšetřením. Ve třídě bylo osm dětí, dvě pedagožky a jedna neslyšící asistentka pedagoga, která s dětmi komunikovala pouze znakovým jazykem.

Navázání kontaktu a další realizace výzkumného šetření ve zdejší třídě byly podstatně jednodušší než v předešlé třídě pro děti s kombinovanými vadami. Byla zde také lépe pozorovatelná interakce mezi dětmi, které při spontánních činnostech a hře často komunikovaly mezi sebou. Také jednání mezi pedagožkami probíhalo mnohokrát znakovou češtinou, aby jim mohla rozumět i neslyšící asistentka pedagoga.

### **5.2.5 Mateřská škola č. 3**

Výzkumné šetření bylo provedeno v surdopedické třídě, do níž docházelo 7 dětí ve věku od 4 do 7 let s různým stupněm sluchové vady kompenzované sluchadly či kochleárním implantátem. Jednalo se i o děti s kombinovaným postižením, a to konkrétně se syndromem CHARGE, PAS a rozštěpovými vadami. Vyučovaly zde dvě pedagožky za podpory asistentky pedagoga, která měla na starost především chlapce s PAS. Téměř každý

---

<sup>6</sup> The Picture Exchange Communication System, vizuální symboly jsou dětmi přinášeny komunikačnímu partnerovi, podporuje vývoj řeči, vyvinut pro děti s poruchami autistického spektra (Valenta, 2015).

<sup>7</sup> Deník/kniha, ve kterém jsou piktogramy, jimiž osoba komunikuje (Janovcová, 2003).



den do třídy docházela neslyšící asistentka, která s dětmi opakovala některé činnosti ve znakovém jazyce nebo dětem vyprávěla pohádky.

Realizace výzkumu ve zdejší třídě byla velmi odlišná od výše zmíněných škol, protože se zde objevovaly také prvky orální metody. Rodiče si zde mohou vybrat, jakým vzdělávacím systémem chtějí své děti vyučovat. Učitelky sice používaly znakový jazyk a znakovanou češtinu, ale velmi dbaly na vyvozování hlásek a mluvený jazyk.

### **5.3 Analýza získaných dat**

V následující kapitole budou podrobně rozebrána data získaná metodou pozorování a následným zápisem do záznamových archů i data z rozhovoru. Jelikož byl rozhovor pouze doplňující metodou, budou analyzovány výhradně ty informace, které pro nás byly v tomto výzkumném šetření podstatné.

#### **5.3.1 Pozorování, záznamové archy**

V každé mateřské škole probíhalo pozorování v rámci jednoho týdne vždy dopoledne, kdy se koná hlavní vzdělávací činnost. Záznamové archy jsou rozděleny dle denních činností z důvodu možnosti zjištění, zda jsou v některých činnostech preferovány určité složky totální komunikace.

Režim dne byl ve všech zkoumaných školách relativně podobný. Uvedeme zde pouze dopolední režim z důvodu nepřítomnosti při odpoledních aktivitách:

6:30 – 8:30    příchod dětí do MŠ, volná hra, ranní činnost;

8:30 – 8:45    hygiena, svačina;

8:45 – 10:30   komunitní kruh, řízená činnost;

10:30 – 11:45   pobyt venku;

11:45 – 12:15   oběd, hygiena;

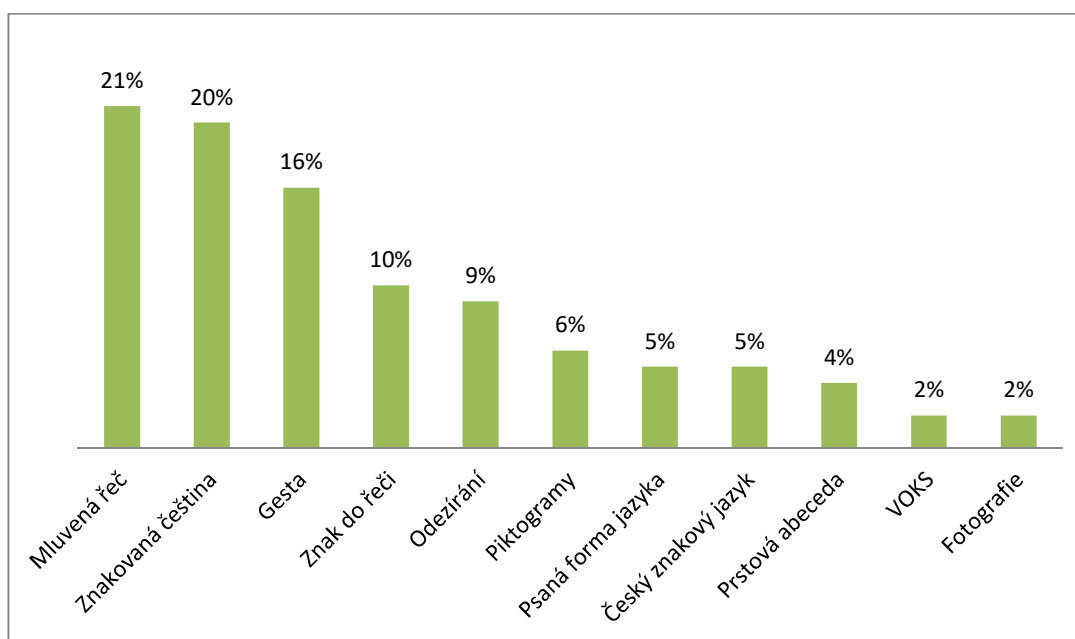
12:15 – 14:00   polední klid.

Co se týče četností jednotlivých složek totální komunikace, jsou procentuálně znázorněny v jednotlivých grafech dle mateřských škol. V některých grafech nejsou zaznamenány všechny složky totální komunikace, které najdeme v záznamových arších. Je to z toho důvodu, že nebyly v dané třídě vyzorovány. Záznamové archy nalezneme v přílohách č. 1, 2, 3, 4.

## Mateřská škola č. 1

Data získaná ve zdejší mateřské škole jsou specifická z důvodu realizace výzkumného šetření ve třídě pro děti s kombinovanými vadami. I zde však vzdělávání probíhalo systémem totální komunikace. I přesto, že část výuky probíhala společně s ostatními třídami, do nichž docházely děti s primárním sluchovým postižením, některé i bez přidruženého dalšího postižení, zaměřovali jsme se pouze na děti ze zkoumané třídy.

Specifickou činností, která se odehrávala v době výzkumného šetření pouze ve zdejší mateřské škole, byl nácvik vánoční besídky (všechny třídy společně). Oproti zbylým mateřským školám zde však nečetli pohádku před poledním odpočinkem.



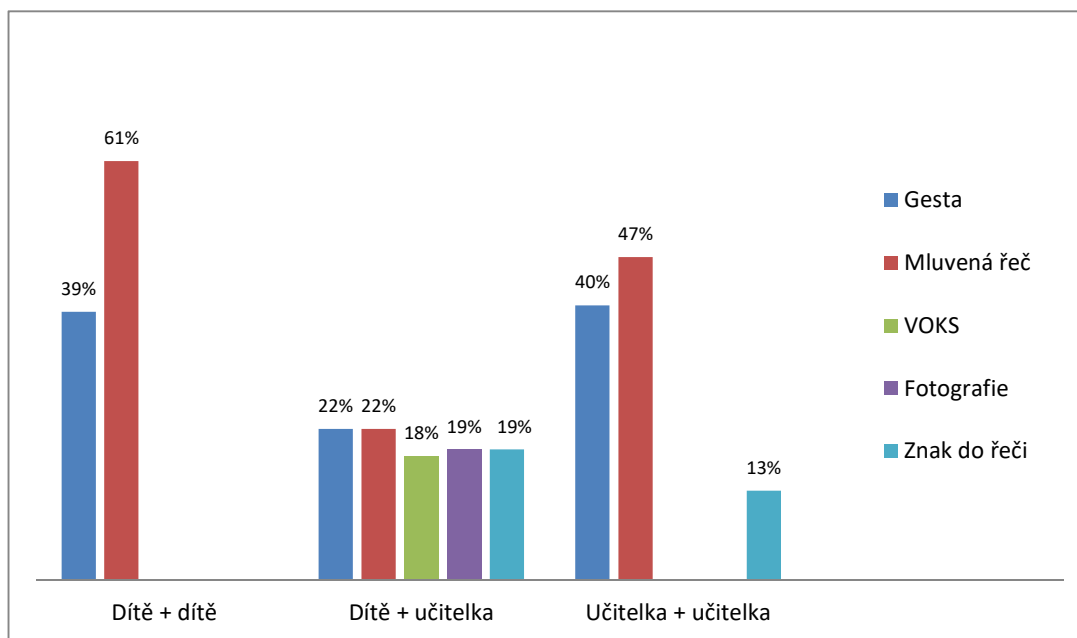
Obr. 1 Graf četnosti použití složek totální komunikace v MŠ č. 1

Jako nejvíce používaný komunikační prostředek ve zdejší třídě se jeví dle výsledků v grafu mluvená řeč. S velkou pravděpodobností je to z toho důvodu, že všechny děti měly kompenzovány své vady sluchadly a poutivě je nosily, takže sluch mohly aspoň z části používat.

Znakovaná čeština je hned na druhém místě. Veškeré básničky a písničky totiž pedagožky s dětmi přednášely znakovanou češtinou. I běžná komunikace probíhala často tímto komunikačním prostředkem nebo mluvenou češtinou.

Co se týká gest, je to jeden z nejjednodušších způsobů, jak dětem něco sdělit. Např. pokud pedagog chce, ať si dítě někde sedne, stačí ukázat na dané místo.

Zbylé komunikační prostředky se používaly pouze v některých situacích. Znak do řeči<sup>8</sup> pedagožky využily především na procházkách, např. když učitelka sděluje dětem, že na stromě sedí ptáček, ukáže znakem pouze strom a pták. Odezírání<sup>9</sup> našlo své využití u hláskování jmen, stejně tak prstová abeceda. Piktogramy byly označeny dveře, koupelna, toaleta apod., pedagožky je však aktivně nepoužívaly (neupozorňovaly na ně). Psaná forma českého jazyka byla používána při komunitním kruhu, kdy si děti opakovaly jména pedagogů, která byla pod jejich fotografiemi napsána. Při této činnosti tedy rovněž užily i fotografie. Velkým otazníkem, který byl jedním z důvodů, proč se zaměřit na téma totální komunikace, bylo i použití znakového jazyka. Vzhledem k tomu, že děti více reagovaly na mluvenou řeč, nenašel znakový jazyk ve zdejší třídě příliš silné zastoupení. Nahradila jej znakovaná čeština, případně se používaly pouze některé znaky fungující jako zdůraznění důležité informace ve větě (znak do řeči). Poslední ze složek totální komunikace v grafu je VOKS. Byl používán pouze u jednoho chlapce, a to maximálně jednou denně (chlapec na něj příliš nereagoval).



Obr. 2 Graf použití jednotlivých složek totální komunikace v komunikaci v MŠ č. 1

Mezi dětmi navzájem byla nejvíce využívána mluvená řeč. Jednalo se o děti s kombinovanými vadami, některé z nich neměly zatím vystavěnou komunikaci, takže

<sup>8</sup> Důležitou informaci ve větě podpoříme znakem z českého znakového jazyka.

<sup>9</sup> Odezíráním v této třídě je myšleno záměrné výrazné artikulování, kdy učitelka ještě upozorní dítě, kam má směřovat svůj zrak a na co se zaměřit.

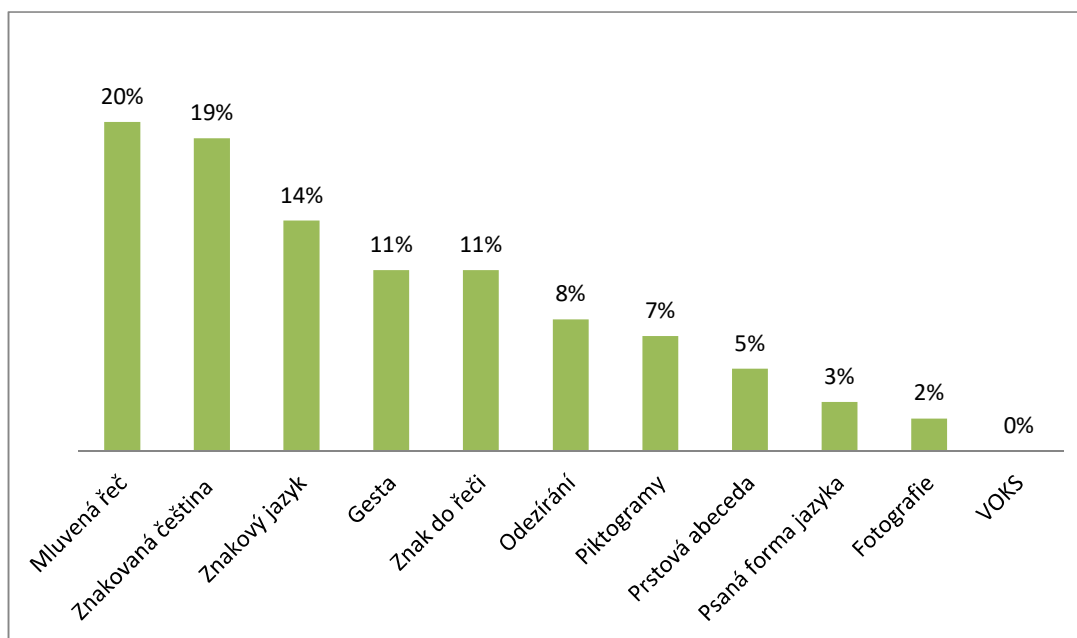
do vzájemné interakce nezabředaly. Děti, které však komunikovaly, výhradně používaly mluvenou řeč, popřípadě gesta, pokud chtěly něco podat či ukázat.

Interakce mezi dítětem a pedagožkou probíhala obdobně, především v mluvené řeči a gestech. Při komunitním kruhu děti využívaly již výše zmíněné fotografie, občas také znak do řeči. Zaznamenali jsme zde také VOKS, který používal pouze jeden chlapec velmi zřídka.

Pedagožky mezi sebou používaly nejvíce mluvenou řeč a gesta (ukazovací), což je u intaktní populace běžné. Vzhledem k tomu, že v mateřské škole pracoval i personál se sluchovou vadou, používaly pedagožky při komunikaci, např. s uklízečkou, znak do řeči.

### Mateřská škola č. 2

Získaná data jsou ze třídy pro děti se sluchovými vadami. I přesto zde děti měly i jiná postižení, např. PAS. Komunikace byla odlišná z důvodu přítomnosti neslyšící asistentky pedagoga, tudíž i pedagožky mezi sebou často využívaly znaky, aby jejich řeč byla pro asistentku srozumitelná. Docházely sem děti čistě se sluchovými vadami, které nepoužívaly mluvenou řeč, nebo pouze na vyzvání a to zcela výjimečně. Proto zde najdeme vyšší zastoupení znakových systémů než v mateřské škole č. 1.



Obr. 3 Graf četnosti použití složek totální komunikace v MŠ č. 2

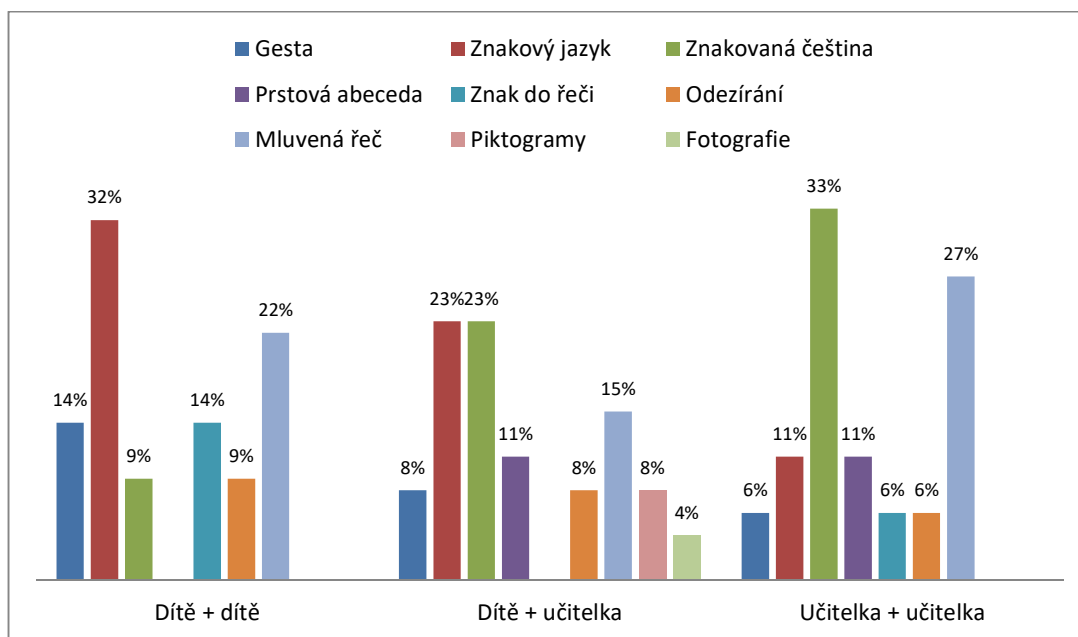
Vysoká převaha mluvené řeči je pravděpodobně dána kvalitní kompenzací sluchadly a kochleárními implantáty, které děti užívaly. Mluvená řeč je také primární a přirozenou

komunikací pedagogů a některých z rodičů, kteří k ní poté směřují své děti. Z toho důvodu získává v grafu první místo, jelikož byla využívána téměř ve všech činnostech.

Na dalším místě je znakovaná čeština, kterou pedagožky používaly téměř vždy, mnohokrát i mezi sebou. Využití našla při vysvětlování úkolů při řízených činnostech, při sdělování informací a učiva. Její používání se kryje s mluvenou řečí, protože znakovaná čeština byla doprovázena vždy mluvou.

Z důvodu přítomnosti neslyšící asistentky probíhala mnohá komunikace ve znakovém jazyce. Většina dětí jej ovládala na velmi dobré úrovni, jednalo se o (pro ně) přirozený jazyk (některé děti pocházely z neslyšících rodin).

Gesta byla využívána obvykle při ukazování a směřování dětí na určité místo. Znak do řeči byl uplatňován při pobytu venku. Pokud pedagožka např. chtěla po dítěti, aby přineslo míč, zavolala na něj pokyn mluvenou češtinou a znakem ukázala slovo míč. Odezírání a prstová abeceda našly své využití při hláskování jmen a některých slov. Co se týče piktogramů, používaly je pedagožky s chlapcem s PAS jako přípravu na komunikaci prostřednictvím metody VOKS. Ta prozatím neměla ve zdejší třídě zastoupení, jelikož jí žádné dítě nekomunikovalo. Psanou formu jazyka pedagožky využily při komunitním kruhu, kdy se děti učily hláskovat svá jména napsaná na kartičkách. Fotografie dětí sloužily také v této činnosti, děti je rozdělovaly na přítomné a nepřítomné děti.



Obr. 4 Graf použití jednotlivých složek totální komunikace v komunikaci v MŠ č. 2

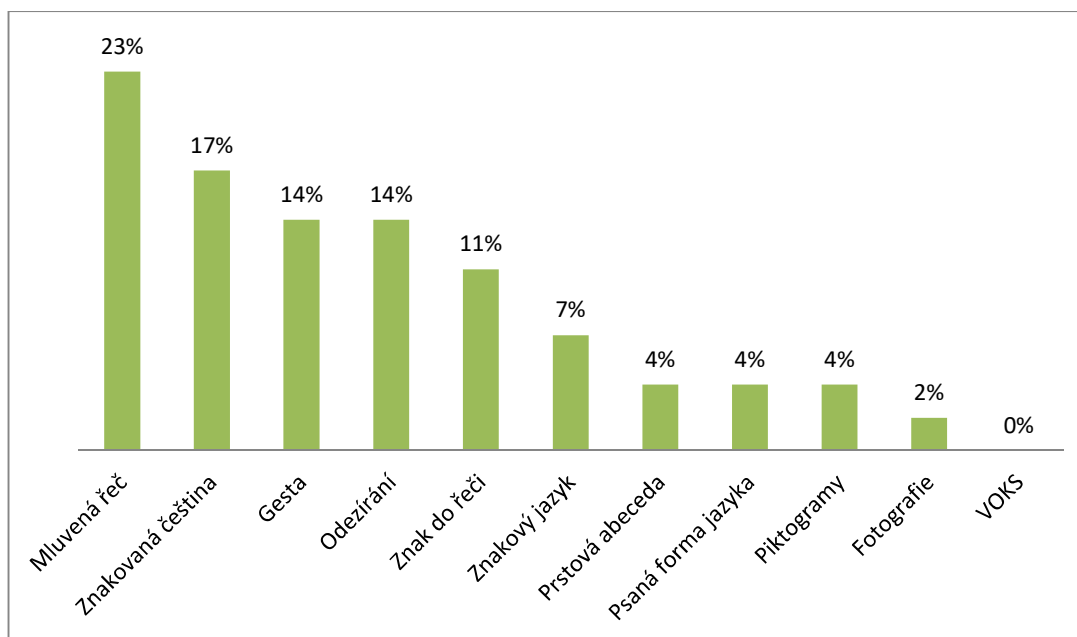
Nejvyšší zastoupení v komunikaci mezi dětmi má v grafu znakový jazyk. Důvodem je vysoký podíl neslyšících dětí neslyšících rodičů, které při hře téměř nepoužívaly mluvenou řeč. Ta je hned na druhém místě a používaly ji primárně děti, které byly ze slyšících rodin. Ty při komunikaci s dětmi, které neuzívaly mluvenou řeč, použily znak do řeči, znakovanou češtinu nebo pouhá gesta. Tímto způsobem se byly schopny velmi obstojně dorozumět. V některých případech děti z neslyšících rodin odezíraly.

Komunikace mezi dítětem a pedagogem byla silně ovlivněna přítomností neslyšící asistentky. S ní děti komunikovaly výhradně znakovým jazykem nebo znakovanou češtinou. Při interakci se slyšícími pedagožkami, některé děti používaly mluvenou řeč, děti z neslyšících rodin však obvykle znakový jazyk či znakovanou češtinu. Pokud některé děti chtěly sdělit cokoli o jiném dítěti, použily buď znak pro dané dítě, nebo je pedagožka vyzvala k daktylu (prstové abecedě). Gesta byla používána opět ukazovacím stylem. Odezírání probíhalo v momentě, kdy dítě používalo mluvenou češtinu na neslyšící asistentku. Piktogramy pak při přípravě chlapce s podezřením na PAS na VOKS (pokud dítě chtělo nějakou hračku, vybralo si piktogram a doneslo jej učitelce – obvykle místo toho používalo gesto). Fotografie našly své využití opět u chlapce s PAS. Pokud se chtěl zeptat, zda přijde některé z dětí, vzal fotografii a podal ji učitelce (vždy ráno po příchodu do třídy).

Mezi pedagožkami probíhala komunikace obvykle ve znakované češtině z důvodu srozumitelnosti obsahu i pro neslyšící asistentku. Pokud však byly pedagožky samy, komunikovaly obvykle mluvenou řečí. Při rozhovoru slyšící pedagožky s neslyšící asistentkou byl využíván znakový jazyk a prstová abeceda (slova, pro která neznaly znak). Gesta, znak do řeči či odezírání se objevovaly pouze občasně, a to v případě potřeby vyšší srozumitelnosti sdělované informace.

### Mateřská škola č. 3

Specifikem této MŠ je možnost volby vzdělávání mezi systémem orální a totální komunikace. Každé ráno probíhala skupinová logopedická cvičení, kdy byly vyvozovány hlásky pomocí různých básniček a říkanek. Velký důraz byl kladen na orofaciální cvičení,<sup>10</sup> především hybnost jazyka.



Obr. 5 Graf četnosti použití složek totální komunikace v MŠ č. 3

Jak již výše zmiňujeme, ve třídě se kombinovaly dva vzdělávací přístupy. Vliv orální metody způsobil vysoký podíl mluvené řeči na komunikaci ve třídě. Využití našla snad ve všech činnostech.

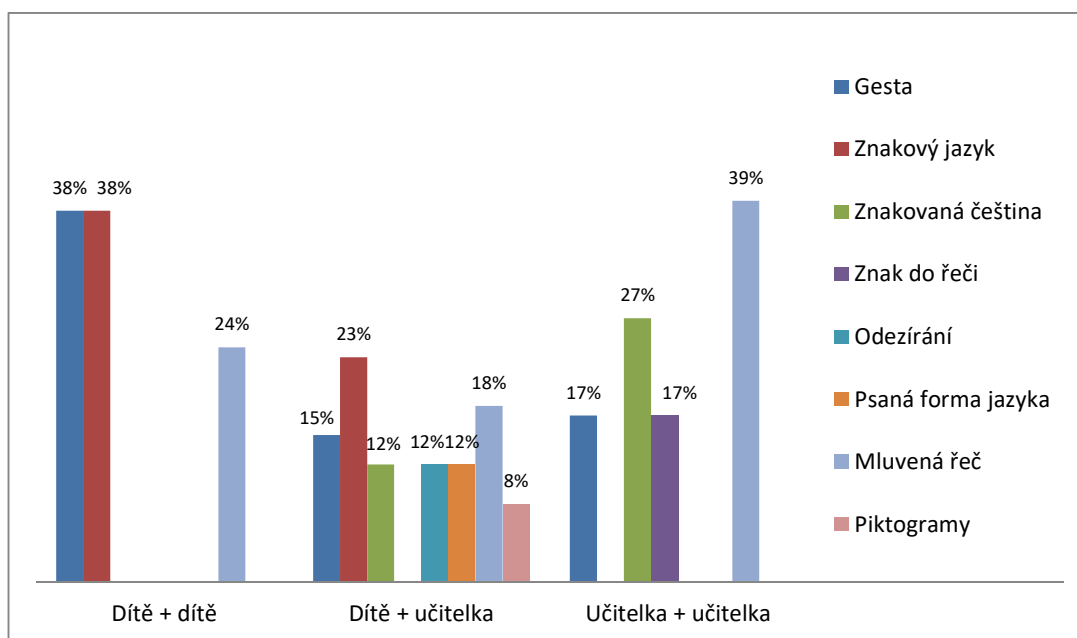
Na druhém místě je znakovaná čeština. Obdobně jako mluvená řeč se používala v mnoha činnostech, vždy doprovázena mluvenou řečí.

Třetí nejpoužívanější složkou totální komunikace byla gesta a odezírání. Gesta upřesňovala sdělení v mluvené řeči, opět se používala při směřování dětí na určité místo nebo poukázání na určitou věc. Odezírání používaly děti, které nedokázaly porozumět mluvené řeči, při komunikaci mluvenou češtinou. Zajímavostí bylo jedno neslyšící děvče, které mělo úplnou ztrátu sluchu. Dokázalo však skvěle odezírat a proto většinu úkolů, které pedagožky zadávaly mluvenou řečí, rozuměla.

Znakem do řeči byly často vyzdvíženy stěžejní informace, které pedagožky sdělovaly mluvenou češtinou (často při pobytu venku). Čistě znakový jazyk s jeho gramatikou

<sup>10</sup> Rozvoj svalové hybnosti v oblasti úst a obličeje.

a bez mluveného slova používala pouze neslyšící asistentka pedagoga. Docházela každý den, většinou pouze na půl hodiny, vyprávěla dětem pohádky nebo s nimi opakovala ve znakovém jazyce učivo, které probraly např. v komunitním kruhu. Prstová abeceda a psaná forma jazyka byly jako v mateřské škole č. 1 a 2 použity při hláskování jmen dětí. Fotografie dětí a pedagožek byly použity při sdělování, kdo chybí a kdo je přítomen. Piktogramy byly označeny různé místnosti a věci, např. koupelna či jídelna. Pedagožky je však aktivně nepoužívaly. VOKS má nulové zastoupení, ve zdejší třídě jej nikdo nepoužíval.



Obr. 6 Graf použití jednotlivých složek totální komunikace v komunikaci v MŠ č. 3

Z pozorování bylo možné zjistit, že děti ve zdejší třídě spolu příliš nekomunikují. V občasných případech užívaly gesta či znakový jazyk (především děvče s úplnou sluchovou ztrátou bylo komunikativní nejvíce s dospělými, ostatní děti znakům příliš nerozuměly). Mluvenou řeč zase používal chlapec s rozštěpovými vadami. Ostatní děti o komunikaci navzájem nejevily zájem.

Výsledky komunikace mezi dítětem a pedagogem jsou opět ovlivněny nekomunikativností dětí. Největší zastoupení má znakový jazyk, který používala již výše zmíněná holčička s úplnou sluchovou ztrátou. Na dalším místě je mluvená řeč, kterou hovořil především chlapeček s rozštěpovými vadami. Ten také na vyzvání ovládal znakovanou češtinu. Gesta užívaly ostatní děti, např. pokud chtěly něco podat. Odezírání využívala neslyšící asistentka, pokud s ní děti komunikovaly mluvenou řečí. Psaná forma jazyka byla využívána při řízené činnosti, kdy děti opisovaly slova a následně k nim měly přiřadit význam



(např. kočka – najít hračku kočky ve třídě, učitelky musely ukázat znak). Nejméně užívaným systémem byly piktogramy, které děti občas odlepily a hrály si s nimi. I když je nepoužívaly k funkční komunikaci, zmiňujeme je zde z toho důvodu, že o nějevily zájem a bylo by snad možné na nich vystavět komunikaci u nekomunikativních dětí.

Mezi pedagožkami byla nejvíce využívána mluvená řeč. Pokud byla přítomna neslyšící asistentka pedagoga, využily znakovanou češtinu, znak do řeči či gesta.

### 5.3.2 Rozhovor

Rozhovor byl realizován s pedagožkou z každé zkoumané třídy. Byl rozdělen na tři části: údaje o pedagogovi, údaje o dětech, třídě a totální komunikace. Druhý okruh je zahrnut v informacích o jednotlivých třídách, v prvním a posledním okruhu jsou otázky, které v této práci ještě nebyly zodpovězeny. Budou tedy rozebrány v následujících řádcích. Přepis celých rozhovorů nalezneme v přílohách č. 5, 6, 7.

	MŠ č. 1	MŠ č. 2	MŠ č. 3
<b>Vzdělání učitelek</b>	SŠ pedagogická, VŠ – speciální pedagogika	SŠ pedagogická, VŠ – speciální pedagogika, předškolní pedagogika	SŠ průmyslová, VŠ – speciální pedagogika
<b>Pracovní uplatnění před nástupem do zdejší MŠ</b>	Učitelka v běžné MŠ, vychovatelka v běžné ŠD	Vychovatelka v běžné ŠD	Vychovatelka na internátě
<b>Blízké osoby se sluchovým postižením</b>	Ne	Ano	Ne
<b>Znakový jazyk - úroveň</b>	Začátečník	Komunikační úroveň	Komunikační úroveň

Obr. 7 Tabulka odpovědí z rozhovoru týkajícího se údajů o pedagogovi

	MŠ č. 1	MŠ č. 2	MŠ č. 3
<b>Dítě preferuje určitou složku TK – používáte i další?</b>	Ano	Ano	Ne
<b>Práce s dětmi užívající jiný komunikační systém než ostatní (např. VOKS, komunikační kniha)</b>	Pokud je to možné, používají se stejné způsoby komunikace jako u ostatních dětí, pokud nerozumí, použije pro něj specifický způsob	Pracuje s ním především asistent	Pracuje s ním především asistent
<b>Komunikace mezi dětmi</b>	Gesta, mimika	Posunky, grimasy, znakový jazyk	Znakový jazyk, gesta, mluvená řeč
<b>Komunikace mezi rodiči a dětmi</b>	Mluvená řeč, komunikační kniha, piktogramy (obrázky), znaky	Posunky, učitelky vyrábí slovníky znakového jazyka pro rodiče	Neslyšící – moc s dětmi nekomunikují, pouze gesta, posunky Slyšící – používají TK
<b>Komunikace mezi pedagogy</b>	Mluvená řeč	Mluvená řeč, znakový jazyk	Mluvená řeč

<b>Komunikace nepedagogického personálu</b>	Znakový jazyk, mluvená řeč	Mluvená řeč, občasné znaky	Gesta
---	----------------------------	----------------------------	-------

*Obr. 8 Tabulka odpovědí z rozhovoru týkajícího se totální komunikace*

Odpovědi na otázku, zda mohou učitelky popsat systém totální komunikace vlastními slovy, se částečně lišily.

**MŠ č. 1:** „Komunikace, kdy využíváme mluvené řeči, znakového jazyka, gestikulace, mimiky, odezírání, daktyl.“

**MŠ č. 2:** „Komunikace, při které používáme různé metody, např. řeč, posunky, grimasy, obrázky, gesta, mimiku, daktyl, znakový jazyk. Využíváme cokoliv, abychom se s dítětem domluvili. Hledáme cestu k porozumění.“

**MŠ č. 3:** „Komunikace všemi dostupnými prostředky. Nabízíme dítěti volbu cesty, která mu bude v komunikaci vyhovovat. Patří zde počítačové programy, obrázky, gesta, mimika a další.“

Všechny zkoumané mateřské školy používají totální komunikaci téměř stejně (pouze mírné odchylky, které jsou zmíněné v textu), proto není toto shrnutí rozděleno dle jednotlivých mateřských škol.

Různé složky totální komunikace obvykle nejsou používány najednou, současně, pokud se ovšem nejedná o znakovanou češtinu, která je doprovázena mluvenou řečí. V různých činnostech a situacích jsou používány různé složky, nelze však vyzorovat pravidelnost (až na výjimky, např. v komunitním kruhu jsou vždy používány fotografie a psaná forma jazyka). Nejvíce pedagogové využívají mluvené řeči a znakované češtiny, ostatní složky totální komunikace jsou obvykle doplňující (výjimkou jsou děti, které používají specifický způsob komunikace – např. VOKS). Vše se odvíjí od složení třídy (věku dětí, druhu postižení, individualitě dětí). Vzdělávání tedy vypadá tak, že pedagog dětem vysvětluje určitou věc mluvenou řečí, která je doplněná o znaky, znakovanou češtinu. Popřípadě použije ostatní složky k dalšímu vysvětlení.

Ve všech mateřských školách jsou používány téměř stejné složky totální komunikace, pouze do některých tříd docházely děti komunikující jiným komunikačním systémem (např. VOKS, komunikační kniha). Pedagožky vzdělávaly komunikací společnou pro všechny a pouze při neporozumění použily komunikační systém specifický pro dané dítě. To se zčásti liší s odpověďmi v rozhovoru, v nichž učitelky uvedly, že při užívání odlišného komunikačního systému u jednoho dítěte pracuje s daným dítětem asistentka, aby mělo možnost pochopení úkolu specifickým komunikačním prostředkem.

Děti mezi sebou obvykle používají znakový jazyk. Potvrzuje se zde tedy, že je pro děti znakový jazyk jednodušší a přirozený. Pouze v mateřské škole č. 1, kam docházely děti s kombinovanými vadami, převládala mluvená řeč a gesto, jelikož jejich sluchové postižení bylo kvalitně kompenzováno sluchadly a mluvená řeč pro ně byla jednodušší. Dle rozhovoru s pedagožkou však mezi sebou děti preferovaly mimiku a gesta. Mé pozorování tedy bylo silně ovlivněno jedním chlapcem ze třídy, který byl velmi komunikativní (orálně). Z výsledků výzkumného šetření bych tedy řekla, že děti mezi sebou totální komunikaci nepoužívají, ale využívají pouze komunikační systém, který preferují. Děti při individuální konverzaci s pedagogy využívají znakový jazyk, stejně tak jako při komunikaci mezi sebou. Pokud je pedagog upozorní, použijí znakovou češtinu nebo mluvenou řeč. Při komunikaci s neslyšícími asistenty automaticky používají pouze znakový jazyk. Mezi pedagogy je využívána mluvená řeč, pokud je však přítomna neslyšící asistentka pedagoga nebo kdokoliv neslyšící, zapojuje se znakovaná čeština, znakový jazyk či znak do řeči. Komunikace mezi nepedagogickým personálem probíhá v mluvené češtině, pokud se nejedná o neslyšící. Využívají gesta a jednotlivých znaků, které potřebují při výkonu své profese a domluvě s dětmi (např. kuchařka – znak pro brambory).

## 5.4 Diskuze

Hlavním cílem praktické části této bakalářské práce bylo zjistit, jakým způsobem používají jednotlivé mateřské školy pro sluchově postižené totální komunikaci a zda se jejich pojetí tohoto systému liší. Zajímalo nás, zda využívají více způsobů komunikace, které se odvíjí od individuálních potřeb dětí, a pokud ano, jestli lze nalézt preferenci některých komunikačních prostředků v určitých činnostech. Poslední otázkou, která měla být zodpovězena výše popsaným výzkumným šetřením, je, zda děti při komunikaci mezi sebou také využívají totální komunikace, stejně jako pedagogové.

Analýzou získaných dat bylo zjištěno, že ve všech třech zkoumaných třídách probíhá vzdělávání systémem totální komunikace téměř stejně pouze s mírnými odchylkami, které jsou dány různým složením kolektivu dětí, které mají rozmanité stupně sluchových vad a také různorodá další postižení. Ve všech třídách se nejvíce využívá mluvené řeči a znakované češtiny, dále se nejčastěji objevují ostatní manuální komunikační systémy (znakový jazyk, gesta, znak do řeči).

Komunikace mezi dětmi probíhá ve znakovém jazyce, záleží však na druhu a stupni vady (v mateřské škole č. 1 převládá mluvená řeč, gesta, mimika). Mezi pedagogy rovněž nedochází k využití více komunikačních systémů. Vše se odvíjí od přítomnosti neslyšící

osoby. Pokud je do komunikace zapojena např. neslyšící asistentka, používají pedagožky znakovanou češtinu. Jindy pouze mluvenou řeč.

Tato práce může být přínosem pro studenty či rodiče, kteří si nedokáží představit použití systému totální komunikace v praxi. Rodiče mohou mít strach, zda dítě nebude zmatené z přehršle různých komunikačních prostředků používaných ve třídě, opak je ale pravdou. Není téměř možné, že by se dítě po absolvování takového vzdělávání nebylo schopné domluvit, protože učitelky velmi dbají na vystavění funkční komunikace s dětmi a nabízejí jim spoustu možností, ze kterých si dítě vybere ty, jež mu v konečném důsledku vyhovují.

Dle mého názoru je systém totální komunikace velmi přínosnou vzdělávací metodou v případě, že jsou učitelky ochotné dbát na individuální potřeby dětí a přizpůsobit tak komunikaci každému z nich „na míru“ – což je také oficiálním principem tohoto systému. Každá třída pojímá totální komunikaci z části jinak. To je však důkazem toho, že opravdu dbají na individualitu dětí a snaží se jim komunikaci co nejvíce přizpůsobit a zpříjemnit.

## 6 Závěr

Tato bakalářská práce se zabývala problematikou systému totální komunikace, užívané ve třech mateřských školách pro sluchově postižené.

V teoretické části, která tvoří první polovinu práce, bylo charakterizováno sluchové postižení, osobnost dítěte se sluchovou vadou, komunikační prostředky využívané osobami se sluchovým postižením, a také vzdělávání v průběhu historie a v současnosti.

Praktická část popisuje výzkumné šetření, které mělo za cíl zjistit, jakým způsobem používají mateřské školy pro sluchově postižené systém totální komunikace, a to za pomoci pozorování jednotlivých složek totální komunikace, které byly zaznamenávány do pozorovacích archů. Dále byla využita metoda rozhovoru s učitelkami zkoumaných tříd. Do výzkumného šetření byla zahrnuta také komunikace mezi dětmi navzájem a mezi učitelkami.

Výzkumné šetření ukázalo, že všechny zainteresované mateřské školy vzdělávají pomocí totální komunikace velmi podobně a to tak, že různé druhy komunikace nepoužívají současně (kromě mluvené řeči a znakované češtiny), ale dle potřeby v různých činnostech. Co se týče používaných složek v komunikaci, první místo obsadily mluvená řeč a znakovaná čeština. Silné zastoupení mají dále ostatní manuálně kódované komunikační prostředky jako znakový jazyk či znak do řeči. Jaký z komunikačních prostředků používají děti mezi sebou nejčastěji, nelze jednoznačně určit, protože se výsledky lišily v každé třídě dle stupně a druhu postižení. Naopak mezi učitelkami je vyhodnocení jednoznačné – převládá mluvená řeč.

V budoucnosti by bylo přínosné realizovat výzkumné šetření celoplošně, tj. ve všech mateřských školách v České republice vzdělávajících systémem totální komunikace, a to z důvodu větší komplexnosti, která by přispěla k vyšší míře přehlednosti způsobu využití tohoto systému.

## Seznam bibliografických citací

DVOŘÁČKOVÁ, Helena. Podmínky vzdělávání žáků se sluchovým postižením. POTMĚŠIL, Miloň. *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 29-39. ISBN 978-802-4433-103.

EVANS, Lionel. *Totální komunikace: struktura a strategie*. Přeložil Jan COMOREK, přeložil Miloň POTMĚŠIL. Hradec Králové: Pedagogické centrum, 2001. ISBN 80-238-7915-4.

HERDOVÁ, Stanislava. Vyšetřování sluchu u dětí. *Pediatric pro praxi*, 2004/4, s. 211-212, [cit. 20. února 2020]. Dostupné z World Wide Web: <http://www.solen.cz/pdfs/ped/2004/04/13.pdf>

HORÁKOVÁ, Radka. Uvedení do surdopedie. PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010, s. 127-142. ISBN 9788073151980.

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

HRUBÝ, Jaroslav. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1998. ISBN 80-721-6006-0.

CHVÁTALOVÁ, Helena. *Jak se žije dětem s postižením: problematika pěti typů zdravotních postižení*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0054-3.

JABŮREK, Josef. *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. Praha: Septima, 1998. ISBN 80-721-6052-4.

JANOVCOVÁ, Zora. *Alternativní a augmentativní komunikace: učební text*. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3204-9.

JUNGWIRTHOVÁ, Iva. *Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0944-7.

KOMORNÁ, Marie. *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, c2008. ISBN 978-80-87218-18-1.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikace sluchově postižených*. Vyd. 2. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2002. ISBN 8024603292.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikační systémy sluchově postižených*. Praha: Beakra, 2014. ISBN 978-80-903863-2-7.

LANGER, Jiří. *Základy surdopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3702-6.

- LANGER, Jiří. Speciální pedagogika osob se sluchovým postižením. VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014, s. 65-85. ISBN 978-80-262-0602-6.
- LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Přeložil Jana KRÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2002. ISBN 8071785725.
- LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Přeložil Jana KRÍŽOVÁ. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-433-5.
- LEONHARDT, Annette. *Úvod do pedagogiky sluchovo postihnutých*. Přeložil Ondrej MATUŠKA. Bratislava: Sapiientia, c1999. ISBN 8096718088.
- MAZÁNKOVÁ, Martina. *Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1365-9.
- MUKNŠNÁBLOVÁ, Martina. *Péče o dítě s postižením sluchu*. Praha: Grada Publishing, 2014. Sestra. ISBN 978-80-247-5034-7.
- POTMĚŠIL, Miloň. *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3310-3.
- POTMĚŠIL, Miloň. *Osobnost dítěte v kontextu vady sluchu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. Monografie. ISBN 978-80-244-4729-2.
- RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. Učebnice. ISBN 80-244-0646-2.
- SOURALOVÁ, Eva. *Čtení neslyšících*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0433-8.
- SOURALOVÁ, Eva a Jiří LANGER. *Surdopedie: studijní opora pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1084-2.
- SOURALOVÁ, Eva. *Surdopedie II: studijní opora pro kombinované studium: povinný studijní materiál pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1008-7.
- STRNADOVÁ, Věra. *Hádej, co říkám, aneb, Odezírání je nejisté umění*. 2., dopl. vyd. Praha: ASNEP, 2001. ISBN 8090303501.
- ŠLAPÁK, Ivo a Pavla FLORIÁNOVÁ. *Kapitoly z otorhinolaryngologie a foniatrie*. Brno: Paido, 1999. ISBN 8085931672.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788026202738.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.

VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Vybrané odchylky a narušení komunikační schopnosti se zaměřením na specifika logopedické a surdopedické diagnostiky a intervence*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. Monografie. ISBN 978-80-244-4908-1.

VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní školní (speciální) pedagogika*. Druhé. Brno: MSD, spol., 2003. ISBN 80-86633-22-5.

VYMLÁTILOVÁ, Eva. Vady sluchu z hlediska klinické psychologie. ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003, s. 463-488. ISBN 8071785466.

*Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. [online] 2005 [cit. 2020-02-25] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

*Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. [online] 2016 [cit. 2020-04-4] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

*Zákon č. 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob*. [online] 1998 [cit. 2020-03-22] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-155>

*Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. [online] 2004 [cit. 2020-03-28] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

*Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách*. [online] 2006 [cit. 2020-03-15] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>

*Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení č.j.: 13 710/2001-24*. [online] 2002 [cit. 2020-03-17] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/smernice-msmt-k-integraci-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-do-skol-a-skolskych-zarizeni?fbclid=IwAR1r82VqwmHJBAHeWUPPHb5ZtcY8jtDZzRIImnFDHa5A75qSwUuD>  
Do-k3qxU



## **Seznam použitých zkratk**

WHO – Světová zdravotnická organizace

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PAS – poruchy autistického spektra

MŠ – mateřská škola

SŠ – střední škola

VŠ – vysoká škola

ŠD – školní družina

TK – totální komunikace

neslyšící – v textu používané ve významu osob s různým stupněm sluchové postižení, nejedná se pouze o osoby s úplnou hluchotou

Neslyšící – v textu používané ve významu komunity osob se sluchovým postižením

## **Seznam ilustrací a tabulek**

Obr. 1 Graf četnosti použití složek totální komunikace v MŠ č. 1.....	34
Obr. 2 Graf použití jednotlivých složek totální komunikace v komunikaci v MŠ č. 1 .....	35
Obr. 3 Graf četnosti použití složek totální komunikace v MŠ č. 2.....	36
Obr. 4 Graf použití jednotlivých složek totální komunikace v komunikaci v MŠ č. 2 .....	37
Obr. 5 Graf četnosti použití složek totální komunikace v MŠ č. 3.....	39
Obr. 6 Graf použití jednotlivých složek totální komunikace v komunikaci v MŠ č. 3 .....	40
Obr. 7 Tabulka odpovědí z rozhovoru týkajícího se údajů o pedagogovi .....	41
Obr. 8 Tabulka odpovědí z rozhovoru týkajícího se totální komunikace .....	42

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Vzor záznamového archu – komunikace

Příloha č. 2: Vzor záznamového archu – sebeobsluha

Příloha č. 3: Vzor záznamového archu – řízená činnost

Příloha č. 4: Vzor záznamového archu – ostatní činnosti

Příloha č. 5: Rozhovor s respondentkou MŠ č. 1

Příloha č. 6: Rozhovor s respondentkou MŠ č. 2

Příloha č. 7: Rozhovor s respondentkou MŠ č. 3

Příloha č. 8: Vzor informovaného souhlasu

Příloha č. 9: Anotace

***Příloha č. 1: Vzor záznamového archu – komunikace***

Zpracovala:			
Datum:			
Zařízení:			
Počet žáků:			
	Dítě + dítě	Dítě + učitelka	Učitelka + učitelka
Gesta, gestikulace, mimika, pantomima			
Znakový jazyk			
Znakovaná čeština			
Prstová abeceda			
Znak do řeči			
Odezírání			
Psaná forma majoritního jazyka			
Mluvená řeč			
Piktogramy			
VOKS			
Fotografie			

## ***Příloha č. 2: Vzor záznamového archu – sebeobsluha***

Zpracovala:			
Datum:			
Zařízení:			
Počet žáků:			
	Oblékání	Hygiena	Svačina/oběd
Gesta, gestikulace, mimika, pantomima			
Znakový jazyk			
Znakovaná čeština			
Prstová abeceda			
Znak do řeči			
Odezírání			
Psaná forma majoritního jazyka			
Mluvená řeč			
Piktogramy			
VOKS			
Fotografie			

***Příloha č. 3: Vzor záznamového archu – řízená činnost***

Zpracovala:				
Datum:				
Zařízení:				
Počet žáků:				
	Výtvarná výchova	Tělesná výchova	Dramatická výchova	Hudební výchova
Gesta, gestikulace, mimika, pantomima				
Znakový jazyk				
Znakovaná čeština				
Prstová abeceda				
Znak do řeči				
Odezírání				

Psaná forma majoritního jazyka				
Mluvená řeč				
Piktogramy				
VOKS				
Fotografie				

***Příloha č. 4: Vzor záznamového archu – ostatní činnosti***

Zpracovala:

Datum:

Zařízení:

Počet žáků:

	Ostatní činnosti	Pobyt venku	Četba pohádky	Komunitní kruh
Gesta, gestikulace, mimika, pantomima				
Znakový jazyk				
Znakovaná čeština				
Prstová abeceda				
Znak do řeči				
Odezírání				



Psaná forma majoritního jazyka				
Mluvená řeč				
Piktogramy				
VOKS				
Fotografie				

## ***Příloha č. 5: Rozhovor s respondentkou MŠ č. 1***

*1. V prvním okruhu se budu ptát na otázky týkající se Vás. Kde jste studovala?*

Studovala jsem střední pedagogickou školu v Krnově a poté speciální pedagogiku pro druhý stupeň na pedagogické fakultě v Olomouci. Mám ukončené bakalářské studium a teď si dodělávám dálkově magisterské, také speciální pedagogiku.

*2. Jak dlouho již pracujete ve zdejší mateřské škole?*

Tři roky.

*3. A kde jste pracovala předtím?*

Předtím jsem pracovala na základní a mateřské škole v Daskabátu nejprve jako vychovatelka v družině a poté jako učitelka v mateřské škole.

*4. Pracovala jste do nástupu do zdejší mateřské školy s osobami se sluchovým postižením?*

Ne.

*5. A máte ve svém okolí nějaké blízké osoby, které by měly toto postižení?*

Mezi svými blízkými nikoliv, ale kolegyně v práci mají sluchové postižení, takže s těmi se setkávám.

*6. Jak jste se tedy dostala k práci v mateřské škole pro sluchově postižené? Zajímala vás vždycky problematika sluchového postižení?*

Na vysoké škole mě nejvíce ze všech „pedií“ zajímala právě surdopedie, tedy vzdělávání sluchově postižených. Bavil mě také znakový jazyk, takže když se objevila nabídka pracovat ve zdejší školce, neváhala jsem. Navíc jsem zde byla již za dob studií na praxi a velmi se mi tu líbilo.

*7. Kde jste se tedy naučila znakový jazyk?*

Základy jsem měla z vysoké školy a před nástupem do zdejší školky jsem navíc docházela na roční kurz. V rámci školky pak máme kurzy povinné.

*8. A na jaké úrovni byste řekla, že ovládáte znakový jazyk?*

Myslím, že jsem stále začátečník.

*9. Takže když přijdou neslyšící rodiče, jak s nimi komunikujete?*

Konkrétně v mé třídě je pouze jedna maminka se sluchovým postižením, která respektuje mou úroveň znakového jazyka, takže se s ní vždycky nějak domluví. Každopádně se nepotkáváme tak často, takže to není příliš velký problém.

*10. Vnímáte u dětí problém s variabilitou znaků? Například nářečí.*

Nevnímám to jako problém. Snažíme se děti naučit vždy všechny znaky, co pro daný objekt známe. Není pro nás problém, že děti použijí jiný znak, protože se jej naučíme my i ostatní děti.

*11. Další okruh se týká Vaší třídy. Kolik máte ve třídě dětí a v jakém věkovém rozmezí?*

V mé třídě je šest dětí od šesti do sedmi let. Takže všichni předškoláci.

*12. Jaké mají děti z Vaší třídy sluchové vady?*

Máme děti s kombinovanými vadami, které mají vždy středně těžké sluchové postižení.

*13. O jaké další vady se jedná?*

Jedná se o tělesné postižení a mentální retardaci.

*14. Kolik máte ve třídě pedagogických pracovníků?*

V naší třídě máme dvě učitelky a jednoho asistenta pedagoga.

*15. Ostatní třídy to mají jinak?*

Ano. Vždycky je jeden učitel a jeden asistent pedagoga až na naši třídu a ještě jednu, která letos nově vznikla. Jedná se také o třídu pro děti s kombinovanými vadami.

*16. Jakým způsobem si ve třídě rozdělujete práci?*

My, jako učitelky, si vedeme výchovně vzdělávací blok, staráme se o administrativu a dokumentaci. Asistentka pedagoga je nám vždy při ruce, chystá s námi pomůcky a občas vede výtvarné aktivity s dětmi.

*17. Jak je to s individuální prací s dětmi?*

Konkrétně v naší třídě máme výhodu, protože jsme dvě učitelky a ještě asistentka. Proto může jedna vést výchovně vzdělávací blok a druhá si vezme jedno dítě na individuální práci – logopedii. Asistentka zůstává u hromadné práce.

*18. Jakou formu komunikace upřednostňují děti ve vaší třídě? Verbální nebo neverbální?*

Spíše verbální, ale je to složitější, protože u nás děti moc nekomunikují, používají maximálně gesta, mimiku. Ve třídě máme pouze dvě komunikující děti.

*19. Dostáváme se k poslednímu okruhu a to je totální komunikace. Jak byste popsala totální komunikaci vlastními slovy?*

Komunikace, kdy využíváme mluvené řeči, znakového jazyka, gestikulace, mimiky, odezírání, daktyl.

*20. Jak používáte totální komunikaci u jednotlivců a jak u skupiny?*

U jednotlivců, tj. při individuální logopedii, více dbám na odezírání a znaky, protože mám více času. U skupiny zase více obrázky doplněné znaky a mluvenou řečí, to, čemu děti nejvíce rozumí, protože zde není tolik prostoru na každé dítě zvlášť.

*21. Jaký vidíte rozdíl v používání totální komunikace ve vaší třídě a ostatních třídách?*

Je zde velký rozdíl. Děti v ostatních třídách nemají tak těžké přidružené vady, tím pádem lépe chápou pojmy a mají rozvinutější pasivní slovní zásobu. Nejvíce se u nich používá znakový jazyk, odezírání a mluvená řeč. U nás často musíme použít reálné předměty, abychom dětem něco vysvětlili.

*22. Používá někdo ve třídě takový druh komunikace, jaký ostatní ne?*

Máme chlapce s komunikační knihou, ale neumí ji funkčně používat. Rozumí tomu, co s ní má dělat, ale sám si pro ni nepřijde. Je to tedy takové pasivní používání, protože jej musíme ke knize dovést. Knihu používáme hlavně ve chvíli, kdy se chlapec vzteká, že něco chce, ale neumí to vyjádřit. Poté přijdeme s knihou a on nám ukáže, co právě potřebuje.

*23. Pokud dítě preferuje určitou složku totální komunikace, používáte poté v komunikaci s ním i další složky?*

Ano, vždy doplňujeme i ostatními komunikačními prostředky.

*24. Říkala jste, že děti ve třídě spolu příliš nekomunikují. Dochází mezi nimi ke konfliktům?*

Konflikty jako takové mezi sebou děti nemají. Pouze chlapec, který komunikuje právě prostřednictvím komunikační knihy, se občas vzteká, protože nedokáže vyjádřit své potřeby. Není to ale přímá reakce na chování dětí v jeho okolí.

*25. Jaké používáte při komunikaci s dětmi pomůcky?*

Používáme mnoho obrázků a ve zmíněné komunikační knize fotografie předmětů, osob.

*26. Je příprava na výuku náročná?*

Pomůcky, které na hodinu chystáme, si rozdělujeme s kolegyněmi ze třídy mezi sebe. Takže ta příprava není až tak náročná, jako bych měla vše připravovat sama.

*27. Jakým způsobem komunikují děti doma s rodiči?*

Převážně všechny rodiny spolu komunikují mluvenou řečí nebo obrázky. Maminka zmíněného chlapce používá komunikační knihu právě v případech, kdy neví, co chlapec chce, a má vztek. Totální komunikaci doma nepoužívá nikdo.

*28. Mezi pedagogy používáte jaký komunikační systém?*

Používáme mezi sebou mluvenou řeč.

*29. Nepedagogický personál využívá systému totální komunikace?*

Neslyšící personál používá totální komunikaci s námi dospělými, protože odezírá, znakuje a snaží se mluvit. S dětmi používají znakový jazyk.

30. *Vidíte v používání totální komunikace nějaká rizika? Je vhodná pro všechny děti?*

Pokud mohu mluvit za svou třídu, tak je tento systém opravdu vhodný. Děti sdělované lépe pochopí, protože jej sdělujeme více způsoby dle jejich možností. Mají poté v budoucnu vyšší šanci se dorozumět s majoritní společností, protože budou znát více způsobů.

## ***Příloha č. 6: Rozhovor s respondentkou MŠ č. 2***

*1. První okruh se týká údajů o Vás. Kde jste studovala?*

Studovala jsem střední pedagogickou školu v Krnově a poté, po nástupu do zdejšího zařízení, speciální pedagogiku na Ostravské univerzitě na celoživotním vzdělávání. Aktuálně studuji předškolní pedagogiku a učitelství pro 1. stupeň.

*2. Jak jste se dostala k dětem se sluchovým postižením?*

Nejdříve jsem pracovala v běžné základní škole jako vychovatelka ve školní družině, kde mi kamarádka dala kontakt na zdejší mateřskou školu, protože zde pořádali konkurz na učitelku. Tak jsem to zkusila a pan ředitel mě vybral.

*3. A jak jste tady dlouho?*

Už je to 25 let.

*4. Máte ve svém okolí blízké osoby se sluchovým postižením?*

Ano mám. Dcera kamarádky má sluchové postižení, můj otec měl sluchové postižení, ale až ve stáří. Měl však sluchadla.

*5. Kde jste se naučila znakový jazyk?*

Když jsem zde nastoupila, znakový jazyk jsem neuměla, a nebyl ani potřebný. Těžké vady sluchu posílali do Olomouce nebo Valašského Meziříčí, tady byly pouze lehké vady sluchu. V pozdějším období jsem docházela na kurz tady ve školce, kde jsme dělali i zkoušky.

*6. Na jaké úrovni byste ohodnotila svou znalost znakového jazyka?*

Já bych řekla, že takový střed. Nedokázala bych tlumočit, ale domluví se s rodiči a při běžné konverzaci.

*7. A když používáte znaky mezi dětmi, vnímáte problémy s variabilitou znaku? Například nářečí?*

Velký problém je, že některé děti používají spíše posunky, protože jejich rodiče jsou slyšící a znakový jazyk neovládají. Znaky se teda učí až tady od nás. Ale problém například s nářečím nemáme.

*8. A kolegyně ze třídy používají stejné znaky jako vy?*

Mám teď novou kolegyni, která používá novější znaky, protože má za sebou i jiný kurz. Ty znaky se v průběhu let mění. Navíc její lektorka byla z Brna, takže jsou ty znaky odlišné i kvůli nářečí.

*9. Vy používáte jaké znaky?*

Regionální, znaky příslušné pro moravskoslezský kraj.

*10. V dalším okruhu se budu ptát na otázky ohledně Vaší třídy. Kolik zde máte dětí?*

V naší třídě máme osm dětí, dvě holčičky, šest chlapců. Jsou to děti předškolního věku, pouze jedna dívka má 3,5 roku. Jedná se o děti s těžkým sluchovým postižením a středně těžkým. Ta nejmenší holčička je nedoslýchavá.

*11. Jaká se u dětí objevují další postižení?*

U jednoho chlapce máme podezření na Aspergerův syndrom, rodiče však nechtějí jít na vyšetření k psychiatrovi, tak uvidíme, jak se to vyvine. Některé z dětí mají ADHD.

*12. Kolik je s Vámi ve třídě dalších pedagogických pracovníků?*

V celé naší školce máme tři třídy, kdy v každé jsou dvě učitelky a jedna asistentka pedagoga. Za asistentku jsem velmi ráda, protože když je ve třídě nějaký problém, může si vzít dítě do jiné místnosti a neruší to ostatní děti.

*13. Jak si rozdělujete práci?*

To se střídá každý týden. Vždy jedna učitelka vede vzdělávací blok a druhá si bere děti na individuální logopedickou péči.

*14. Jak je logopedická péče specifická vzhledem k totální komunikaci?*

Snažíme se děti učit, nebo spíš s nimi cvičit, různé druhy komunikace. Děti si při individuální logopedii procvičují gesta, mimiku, orální řeč, znakový jazyk, daktyl apod.

*15. Jakou formu komunikace děti ve třídě upřednostňují?*

To je dosti individuální. Ale já vždycky mluvím a do toho znakuju. Znakovat musím pro neslyšící děti, které ještě neumí odezírat.

*16. Vidíte na dětech velký posun po ukončení vzdělávání ve zdejší školce?*

Jak u koho. Velmi záleží na intelektu dítěte a nadání.

*17. Poslední okruh se zaměřuje na totální komunikaci. Jak byste popsala totální komunikaci vlastními slovy?*

Komunikace, při které používáme různé metody, např. řeč, posunky, grimasy, obrázky, gesta, mimiku, daktyl, znakový jazyk. Využíváme cokoliv, abychom se s dítětem domluvili. Hledáme cestu k porozumění.

*18. Jak vypadá použití totální komunikace v praxi?*

Když děti nastoupí do školky, musíme je první naučit pravidla, která zde platí. K tomu používám gesta, mimiku, poklepání na rameno, zvukové signály apod. Až později používáme u dětí mluvenou řeč a znakový jazyk jako primární prostředek komunikace.

*19. Jaký je rozdíl mezi použitím totální komunikace u jedinců a u skupiny?*

No například když chci děti upozornit, aby mě poslouchaly, je to jednodušší u skupiny. To zaklepu, zadupu, něčím trochu bouchnu a začnou mě vnímat všechny děti. Pokud chci ale upozornit jen jedno dítě, bouchnutím bych vyrušila všechny, takže k němu musím dojít a např. mu poklepat na rameno.

*20. Co když dítě preferuje pouze určitou složku totální komunikace? Používáte poté i další složky při komunikaci s ním?*

Určitě ano, je to důležité. Dítě musí vnímat mimiku, pohyby rukou, ústy. Je důležité, aby mělo možnost vnímat více prostředků.

*21. Jak pracujete s dítětem, které používá odlišný typ komunikace, než ostatní děti?*

Pokud tady takové dítě máme, pracuje s ním asistentka pedagoga. Zvláště jí připravuju materiály a práci.

*22. Jak děti komunikují mezi sebou?*

Když je pozoruju, většinou si všimnu nějakých posunků, znaků, grimas. Takže asi spíše manuálně.

*23. Jaké používáte při komunikaci pomůcky? Mám na mysli například piktogramy.*

Na suchých zipech máme třeba obrázky počasí, dny v týdnu apod. U všeho je z důvodu globálního čtení napsaný název. Nápisu používáme i při řízených činnostech, aby se děti učily psanou podobu věci.

*24. Je příprava na vzdělávání obtížná? Právě z důvodu chystání mnoha pomůcek?*

Příprava je velmi náročná. Musím mít všechno podchycené obrázkem pro zrakovou percepci, jinak si děti mnohdy neuvědomí, o čem mluvím.

*25. Stává se, že rodiče nejsou spokojeni se zdejším vzděláváním a děti odcházejí do jiných mateřských škol?*

Stává se, že děti integrují do běžných mateřských škol. Ale máme i případy, kdy byly děti integrovány a vrátily se sem zpět.

*26. Jak děti komunikují doma s rodiči?*

Myslím, že rodiče s dětmi komunikují velmi málo. Slyšící rodiče se s dětmi mnohdy nedomluví, protože děti už znají více znaků než rodiče. Takovým rodičům pak chystáme knihy, kde jsou jednotlivé znaky popsány a vysvětleny. Neslyšící rodiče s dětmi používají znakový jazyk a domluví se asi vcelku obstojně. Totální komunikaci jako takovou ale doma asi nepoužívá nikdo.

*27. Jaký komunikační systém využíváte mezi pedagogy?*

Používáme mluvenou řeč, v přítomnosti neslyšící asistentky pedagoga pak znakovanou češtinu.

*28. Používá totální komunikaci i nepedagogický personál mateřské školy?*

Ano, kuchařky a uklízečky neumí znakový jazyk, takže se s dětmi dorozumívají jinými komunikačními systémy. Především mluvenou řečí a znaky které odkoukají.

*29. Vidíte v používání totální komunikace nějaká rizika? Je vhodná pro všechny žáky?*

Myslím, že je pro všechny děti přínosná. Mohou se pak v budoucnu lépe domluvit např. v bance, protože budou umět použít různé komunikační prostředky.

## ***Příloha č. 7: Rozhovor s respondentkou MŠ č. 3***

*1. První okruh jsou údaje o Vás jako pedagogovi. Kde jste studovala?*

Studovala jsem v Kopřivnici strojní průmyslovku a poté na celoživotním vzdělávání na Ostravské univerzitě speciální pedagogiku. Dále jsem pokračovala do Prahy na bakalářský obor speciální pedagogika. Po nástupu do zdejší mateřské školy jsem navíc absolvovala kurz Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování, která vede k rozvoji kognitivních funkcí u dětí.

*2. Jak dlouho pracujete ve zdejší mateřské škole?*

V září to bude jedenáctý rok.

*3. Pracovala jste i v logopedické třídě, nebo pouze v surdopedické?*

Byla jsem vždycky v surdopedické třídě, jeden rok dokonce jako vedoucí učitelka, když se surdopedická třída rozdělila na dvě. Bylo hodně dětí – rozdělily se tedy na děti s kochleáry a sluchadly. To bylo však pouze jeden rok, obvykle je pouze jedna surdopedická třída.

*4. Kde jste pracovala před nástupem do zdejší mateřské školy?*

To bylo trochu složitější. Nejprve jsem pracovala jako vychovatelka na internátě na potravinářském učilišti, a po několika změnách jsem se našla v pedagogice ve zdejší školce.

*5. Máte ve svém okolí nějaké blízké osoby se sluchovým postižením? Myslím ti přátelé, rodinu.*

Ne, nemám vůbec nikoho. Sluchově postižení mají svou komunitu, takže vás k sobě těžko vtáhnou. I ve školce, rádi si s rodiči popovídáme, ale to je všechno. Najít si přátele mezi sluchově postiženými je složité.

*6. Takže když přijdou rodiče dětí se sluchovým postižením do mateřské školy, je zde znát i jiná než jazyková bariéra?*

Berou to jinak. Když vy chcete někomu říct něco špatného a máte ho ráda, tak mu to řeknete hezky, oklikou. Ve znakovém jazyce však musíte být striktní a sdělovat tak i negativní věci ohledně dětí. Rodiče si to však příliš neberou, protože jsou na toto zvyklí.

*7. Když mají potom rodiče např. výhrady k výuce, sdělují to také tak „tvrdě“?*

Ano. Ze začátku jsem z toho byla vykořeležená a dost jsem si to brala, ale teď už to respektuji.

*8. Jak je to u Vás se znakovým jazykem? Na jaké úrovni byste řekla, že jej ovládáte?*

Domluvím se a rozumím. Velmi mě baví znakovat, byl to jeden z důvodů, proč učit tady ve školce. Takže bych řekla, že jsem taková vyšší střední úroveň.

*9. Kde jste se naučila znakový jazyk?*

Chodila jsem do kurzů lektorky, která dříve učila tady ve škole. Velmi se mi to líbilo a začala jsem díky tomu studovat speciální pedagogiku, abych mohla učit ve zdejší školce.

*10. Vnímáte u dětí problém s variabilitou znaků? Tím myslím třeba nářečí a podobně.*

Já s tím problém nemám a myslím, že je to pro děti přínosné.

*11. S kolegyní máte také každá trochu jinou znakovou zásobu. Musíte se třeba předem domluvit, jaký znak budete používat?*

Musíme se vždy domluvit. Pokud chceme používat oba znaky, vysvětlíme dětem, že oba jsou správné. Jinak se domluvíme pouze na jeden znak.

*12. Další okruh jsou údaje o dětech a třídě, ve které pracujete. Kolik máte ve třídě dětí a v jakém věkovém rozmezí?*

Máme ve třídě 7 dětí, z toho 3 chlapce a 4 děvčátka, věkové rozmezí od 4 do 7 let.

*13. Jaké se u dětí objevují sluchové vady?*

Máme děti s kombinovanými vadami. Děvče s CHARGE syndromem, které má závěsná sluchadla. Dále chlapečka s PAS a sluchovou vadou, chlapce s voperovaným kardiostimulátorem, který má různé rozštěpy a těžkou sluchovou vadu. Dále chlapce, kterému byla diagnostikovaná vývojová dysfázie, ale později se přišlo na těžkou sluchovou vadu. Ostatní jsou děti pouze se sluchovou vadou.



*14. Jedná se spíše o děti slyšících nebo neslyšících rodičů?*

Je to kombinované, ale převažují slyšící rodiče.

*15. Kolik je ve Vaší třídě učitelek?*

V naší třídě jsme dvě učitelky, jedna na výchovy a druhá na logopedii. Poté je zde ještě asistentka pedagoga a neslyšící asistentka.

*16. Jakou formu komunikace děti upřednostňují? Verbální nebo neverbální? Tím myslím mezi sebou, ale i s vámi.*

Záleží na řečové úrovni. Pokud je to úplně neslyšící dítě, tak preferuje neverbální komunikaci, pokud je to dítě nedoslýchavé a víc rozumí mluvené řeči, tak preferuje verbální komunikaci. Často se to však kombinuje. Mezi sebou děti většinou znakují.

*17. Další okruh se už týká totální komunikace, která se ve zdejší mateřské škole využívá. Můžete ji popsat vlastními slovy?*

Komunikace všemi dostupnými prostředky. Nabízíme dítěti volbu cesty, která mu bude v komunikaci vyhovovat. Patří zde počítačové programy, obrázky, gesta, mimika a další.

*18. Jak vypadá použití v praxi?*

Pokud to jde, složky se používají najednou. Znakujeme a mluvíme dohromady, protože jsou děti, které preferují znak a děti, které preferují orální řeč. Takže aby dítě rozumělo a něco se naučilo, musíme používat více složek totální komunikace.

*19. Znakový jazyk má zcela odlišnou gramatiku než mluvená čeština. Jak to tedy používáte zároveň?*

Mluvíme spisovnou češtinou a do toho používáme jednotlivé znaky. Ale např. při besídce básničky znakujeme jako ve znakovém jazyce, což je dosti obtížné.

*20. Při běžných činnostech tedy využíváte znakovou češtinu, ale na vystoupení znakový jazyk?*

Ano. Na představení chodí i neslyšící rodiče, tak aby si neřekli, že to děti učíme špatně.

*21. Je nějaký rozdíl v použití totální komunikace u jedinců a u skupiny?*

Řekla bych, že ne.

*22. Používá ve třídě někdo takový druh komunikace, jaký ostatní ne?*

Ano, chlapec s PAS používá VOKS, ale zatím se nám to moc nedaří. Má denní režim v piktogramech, ale nekomunikuje skrz ně.

*23. Jak to tedy vypadá, když dětem něco vysvětlujete za přítomnosti chlapce?*

Chlapci se věnuje paní asistentka, takže já používám komunikační systém vhodný pro většinu, a asistentka to překládá chlapci do VOKS.

*24. Pokud dítě preferuje určitou složku totální komunikace, používáte s ním i ostatní složky?*

Ne. Pokud je již schopný komunikovat orální řečí, používáme pouze orální řeč. V případě potřeby doplníme znakem.

*25. Jaké používáte při komunikaci s dětmi pomůcky?*

Většinou obrazové materiály a technické pomůcky, jako počítačové programy.

*26. Jak náročná je jejich příprava, např. obrázků?*

Nyní už tolik ne, ale na začátku, když jsem zde začala pracovat, to bylo velmi náročné. Neměla jsem žádné pomůcky a materiály, takže jsem je musela vytvořit. Ale je pravda, že i teď nad tím strávím mnoho času, protože chci pro děti nové a hezké pomůcky, které jsou aktuální, např. podle pohádek, které se dětem zrovna líbí.

*27. Jak děti komunikují doma s rodiči?*

To by mě také zajímalo. Když k nám přijdou děti neslyšících rodičů, obvykle neumí téměř žádné znaky, pouze gesta. Netuším, jak se doma domlouvají, ale je to velká škoda. Vystavení komunikace nějakou dobu trvá a dítě by mohlo být už někde „jinde“.

28. *Jsou zde i rodiče, kteří používají totální komunikaci doma?*

Určitě. U chlapce, který měl mylně diagnostikovanou vývojovou dysfázii, doma na komunikaci hodně pracují a používají různé způsoby, jak mluvenou řeč, tak znaky či obrázky.

29. *Byli zde i rodiče (nebo jsou), kteří sem dali své dítě, ale zjistili, že jim systém totální komunikace nevyhovuje?*

Ano, to se občas stane. Rodiče však nezačnou své dítě posílat do jiné školky pro sluchově postižené, ale obvykle jej integrují v běžné školce.

30. *Mezi pedagogy používáte jaký komunikační systém?*

Mluvenou řeč.

31. *A nepedagogický personál používá totální komunikaci?*

Myslím, že ne. Nikdy jsem se na to nezaměřila. Pokud se chce kuchařka na něco zeptat, např. zda chce dítě brambory, obvykle ukáže.

32. *Vidíte v používání této metody nějaká rizika?*

Neřekla bych, že nějaká jsou. Dle mého je tento systém vhodný pro všechny děti s jakýmkoliv sluchovým postižením. Musí se však dbát na individualitu dítěte.

## ***Příloha č. 8: Vzor informovaného souhlasu***

### **Informovaný souhlas**

Níže podepsaný participant souhlasí s rozhovorem pro účely bakalářské práce Adély Vichové na téma Totální komunikace v mateřských školách pro sluchově postižené vedené na pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Všechna data budou citována anonymně, nebudou zneužita a poslouží pro účely bakalářské práce.

V.....

Dne.....

Podpis:

***Příloha č. 9: Anotace***

**ANOTACE**

Jméno a příjmení:	Adéla Víchová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. BcA. Pavel Kučera, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Totální komunikace v mateřských školách pro sluchově postižené
Název v angličtině:	Total communication in kindergarten for children with hearing impairment
Anotace práce:	Tato práce se zabývá vzdělávacím systémem totální komunikace v mateřských školách pro sluchově postižené. Dělí se na teoretickou a praktickou část. V teoretické části najdeme stručnou charakteristiku sluchového postižení, specifika vývoje, komunikační prostředky a systém vzdělávání osob se sluchovým postižením. Praktická část rozebírá výzkumné šetření, jehož cílem je charakterizovat použití systému totální komunikace ve třech mateřských školách za pomoci metody pozorování a rozhovoru.
Klíčová slova:	Sluchové postižení, totální komunikace, mateřská škola, vzdělávání, předškolní věk, komunikace

Anotace v angličtině:	This thesis focuses on ways of educating children with hearing impairment in kindergarten using the total communication technique. It is divided into two sections; theoretical and practical. The theoretical section consists of a brief definition of what hearing impairment is, information about child development, and ways of communication and education of pupils with hearing disability. The practical section contains a detailed analysis, which aims to examine the use of total communication technique in three different kindergartens, using the methods of observation and interview.
Klíčová slova v angličtině:	Hearing impairment, total communication, kindergarten, education, preschool age, communication
Přílohy vázané v práci:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vzory záznamových archů.</li> <li>- Přepisy rozhovorů se třemi pedagogy mateřských škol pro sluchově postižené.</li> <li>- Vzor informovaného souhlasu.</li> </ul>
Rozsah práce:	51
Jazyk práce:	Český