

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2017–2019

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Jana Nováková

Celoživotní vzdělávání sluchově postižených

Praha 2019

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Marie Vacínová, CSc.

JAN AMOS KOMENSKÝ UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED (PART TIME) STUDIES

2017–2019

DIPLOMA THESIS

Jana Nováková

Lifelong Learning of Hearing Impaired

Prague 2019

Diploma Thesis Work Supervisor: PhDr. Marie Vacínová, CSc.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 1. 3. 2019

Jana Nováková

Poděkování

Děkuji vedoucí mé diplomové práce paní PhDr. Marii Vacínové, CSc. za odborné vedení mé práce a cenné připomínky.

Anotace

Diplomová práce „Celoživotní vzdělávání sluchově postižených“ pojednává o sluchově postižených a jejich možnostech celoživotního vzdělávání. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část diplomové práce se zabývá vymezením základních pojmů sluchově postižených osob, klasifikací sluchových vad a také popisuje formy komunikace sluchově postižených. Druhá kapitola je věnována historii sluchově postižených, projdeme si začátky vzdělávání sluchově postižených. Ve třetí kapitole narazíme na oblasti vzdělávání dospělých, jejich komunikační přístupy a motivaci ke vzdělání. Čtvrtá kapitola se zaměřuje na volný čas a zájmové vzdělávání v organizacích pro sluchově postižené, které pořádají vzdělávací a volnočasové aktivity. Pátá kapitola se zabývá metodami, metodikou výzkumu a hypotézami. Výzkum probíhal kvantitativní metodou, formou dotazníku. Základním cílem výzkumu bylo hlavně zmapovat názory osob se sluchovým postižením na celoživotní vzdělávání a také dostupnost zájmových aktivit.

Klíčová slova

Historie, klasifikace, komunikace, motivace, osoba se sluchovým postižením, potřeby, volný čas, vzdělání, zaměstnatelnost, znakový jazyk.

Annotation

The thesis "Lifelong Learning of Hearing Impaired" focuses on hearing impaired people and their opportunities for lifelong learning. The thesis is divided into the theoretical and practical part. The theoretical part of the diploma thesis deals with definition of basic concepts of hearing impaired persons, classification of auditory defects and also describes forms of communication of hearing impaired. The second chapter is dedicated to adult education, their approaches to communication and motivation for education. The third chapter goes back to the background and beginnings of hearing-impaired education study. The fourth chapter focuses on free time and education in organizations for hearing impaired people who organize training courses. The fifth chapter deals with methods, research methodology and hypothesis. The research was done in the quantitative method in a form of questionnaire. The aim of this diploma thesis is to explain how hearing impaired look at lifelong learning and their possibilities to join activities.

Keywords

Classification, communication, education, employability, free time, history, motivation, needs, person with hearing disability, sign language.

OBSAH

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ.....	10
1.1 Stavba a funkce sluchu	12
1.2 Klasifikace sluchových vad	15
1.3 Komunikační systémy.....	18
2 HISTORIE VZDĚLÁVÁNÍ SLUCHOVĚ POSTIŽENÝCH.....	25
2.1 Novovek a začátky skutečného vzdělávání	26
2.2 Situace u nás	29
3 KONCEPT CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁNÍ.....	32
3.1 Vzdělávání u sluchově postižených.....	35
3.2 Klíčové kompetence	41
3.3 Moderní technologie ve vzdělání u sluchově postižených	45
3.4 Seznam vybraných škol pro sluchově postižené.....	49
4 VOLNOČASOVÉ A ZÁJMOVÉ AKTIVITY U SLUCHOVĚ POSTIŽENÝCH	51
4.1 Motivace, potřeby a bariéry	53
4.2 Zaměstnatelnost	57
4.3 Organizace pro sluchově postižené.....	58
4.4 Další vzdělání u sluchově postižených	60
4.5 Seznam vybraných organizací pro sluchově postižené.....	63

5 PRAKTICKÁ ČÁST	65
5.1 Cíle a metody výzkumu	65
5.2 Cíl výzkumu.....	66
5.3 Výzkumné otázky a hypotézy	66
5.4 Metoda sběru dat.....	67
5.5 Výzkumný soubor.....	70
5.6 Prezentace výsledků.....	73
5.7 Shrnutí výzkumné části.....	79
ZÁVĚR	84
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	86
SEZNAM ZKRATEK	96
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	98
SEZNAM PŘÍLOH.....	100

ÚVOD

Marně toužím

Říkali mi,

že tvůj hlas zní krásně

nevím –

marně toužím

zaslechnout tvůj smích a hlas

když šeptá milostné básně

o lásce co dříme v nás...

Eva Tesárková (in Holková, 1995, s. 53).

„Vždycky klidně přiznej, že neslyšíš. Každý rozumný člověk ti své sdělení zopakuje. Jen si dál zachovej duši, která slyší.“ (Strnadová, 2001) Tohle motto je ponaučení, které dal otec ohluchlé dceři. Úspěšné sluchově postižené básnířce Evě Tesárkové-Houdkové. Tenhle citát bude provázet celou diplomovou práci, která je na téma „Celoživotní vzdělávání sluchově postižených“. Téma této práce jsem si zvolila proto, že sama jsem sluchově postižená. O sluch jsem přišla kolem šesti let. Chodila jsem do mateřské školy pro slyšící a žádné rozdíly jsem ani v tom věku nevnímala. Vyrůstala jsem v rodině, kde oba rodiče byli neslyšící. Vím, jak velmi těžké je v běžné společnosti slyšících obstat, proto celoživotní vzdělávání je jedna z forem, které sluchově postižené provází celým životem. Nejprve si vymezíme základy sluchového postižení, poté komunikační přístupy sluchově postižených a zabrousíme i do historie jejich vzdělávání. Dozvíme se, jaké byly začátky a jak dlouho trvalo, než se skutečně sluchově postižení dočkali vzdělávání. Poté se z historie přesuneme do současnosti, které vévodí svět umělé inteligence a technické přístupy ve vzdělání. Také se dozvíme, jaké jsou možnosti vzdělávání v různých organizacích, které pořádají volnočasové aktivity a vzdělávací kurzy pro sluchově postižené. V praktické části se pak budeme zabývat kvantitativním výzkumem, který nebude o ničem jiném, než o tom, jaké možnosti vzdělávání a zájmových aktivit mají sluchově postižení.

TEORETICKÁ ČÁST

1 SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ

„V České republice je přibližně 500 tisíc lidí, kteří mají problémy se sluchem.“ (Helpnet.cz, online, cit. 2018-06-13). Do této kategorie spadají všechny skupiny jedinců se sluchovým postižením. Sluchové postižení se pak dělí do jednotlivých kategorií (nedoslýchaví, ohluchlí, neslyšící, hluchoslepí, uživatelé kochleárního implantátu). Každá skupina má jinou specifikaci, ale také různé specifické potřeby. Konkrétně neslyšících je v ČR zhruba 1,5 %, což představuje cca 15 000 jedinců. Evropská unie eviduje přibližně 51 milionů osob se sluchovým postižením. V celé Evropě je to už cca 119 milionů osob, které mají sluchové postižení.“ Světová federace neslyšících sdružuje 127 členských zemí, a zastupuje tak přibližně 70 milionů neslyšících na světě.

Disabilitou se rozumí omezení či neschopnost vykonávat funkci nebo aktivitu způsobem nebo v rozsahu považovaném za průměrný nebo akceptovatelný, jako důsledek postižení nebo snížení schopnosti, které může být buď trvalé, nebo dočasné (ČSN EN ISO 9999 (84 1001), článek 2.8.).

Naopak vada, porucha, defekt jsou narušení (abnormality) psychické, anatomické či fyziologické struktury nebo funkce (Slowík, 2007, s. 26). Dále podle Slowika (2007) je postižení omezení nebo ztráta možnosti dělat tytéž věci, které jsou pro člověka považované za normální.

„Hlavní význam pro sluchové vnímání a pro řízení veškerých sluchových reakcí má centrální část sluchového analyzátoru uložená v temporálním laloku mozkové kůry. Zde se děje na podkladě zákonitostí vyšší nervové činnosti veškerá analýza a syntéza přicházejících zvuků i zpracovávání základního zvukového materiálu řeči. Pochopení významu slyšené řeči je odrazem velmi složité korové činnosti probíhající na základě dočasných spojů, které byly vypracovány během individuálního života člověka, vyrůstajícího pod vlivem řeči ve společenském prostředí.“ (Mašura, 1983 in Valenta, 2003, s. 207)

Neslyšící

Bureau International d'Audiophonologie = Vrcholná mezinárodní společnost audiologů definuje neslyšícího, který má ztrátu 120 dB či více. Jde o člověka, který ani při největším zesílení nevnímá žádný zvuk. Tito lidé většinou s kompenzační pomůckou – se sluchadlem neslyší vůbec nic. Jedinou možností je pro ně kochleární implantát. (Hrubý, 2010 s. 112)

Podle Gannona (2011) jsou sluchově postižení minoritou, která žila s nálepkami společnosti a definicí, které je poškozovaly. Takovým lidem říkali: hluchoněmí, neslyšící a hloupí, invalidé, handicapovaní, sluchově poškození nebo postižení. Většina z nás – ale ne všichni – by preferovala, aby nás oslovovali tím, čím opravdu jsme – neslyšící!

„Neslyšící děti však mají v porovnání s nedoslýchavými a ohluchlými i několik závažných výhod. Nepostrádají zvuk, protože ho nikdy nepoznaly.“ (Gannon, 2010 s. 113) Neslyšící s velkým N jsou považováni podle kulturní definice za členy jazykové menšiny. Do této kategorie můžeme přiřadit neslyšící osoby, které uznávají znakový jazyk za svůj mateřský a považují ho za hlavní formu komunikace. (Hrubý, 1997)

Nedoslýchaví

Jsou to osoby, které mají zbytky sluchu. Nedoslýchavost se podle Hrubého (2010) dělí na lehkou nedoslýchavost až po velmi těžkou ztrátu sluchu. Tyto vady lze kompenzovat buď sluchadly či kochleárním implantátem. Většinou tyto osoby nemají větší problémy s porozuměním řeči a mluveným jazykem.

Ohluchlí

Ohluchlí je označení pro osoby, které přišly o sluch v pozdějším věku, až po rozvoji mluvené řeči. Popřípadě se jedná o jedince, kteří o sluch přijdou ve stáří. Většinou neumí znakový jazyk a nejsou součástí komunity Neslyšících.

Šelestáři

Ušní tinnitus je vadou sluchu, který vznikne spontánně a nedá se nijak ovlivnit. Těmto osobám může neustále „šumět“ v uších, dalšími formami jsou třeba i bolesti v uchu. Podle Hrubého je taková vada může dohnat až k sebevraždě. Rozdělujeme dvě příčiny,

a to objektivní a subjektivní. „*Šešest ušní je zvukový vjem vznikající bez zevního podnětu. Může mít různou lokalizaci, hlasitost, výšku i dobu trvání, různým způsobem může ovlivnit kvalitu života.*“ (Holcát, 1996, s. 15)

Hluchoslepí

Slovem hluchoslepí označujeme osoby, které mají kombinovanou vadu – postižení sluchu a zraku. Vždycky je jeden smysl hůře postižený než druhý, neexistuje, že by oba smysly měly stejnou úroveň postižení. Hodně záleží, jaký smysl je víc postižený, podle toho dotyčný člověk komunikuje. Jestli je hluchoslepý člověk od narození, komunikace s ním je velmi obtížná. U neslyšících se může projevit kombinovaná vada – Usherův syndrom. Znamená to, že neslyšící postupně přichází o zrak, zhoršuje se mu vidění (pigmentová degenerace oční sítnice). Usherův syndrom se dělí na tři kategorie, většinou postihuje osoby, které mají vrozenou hluchotu. Do kategorií se dělí podle toho, kdy zraková vada vypukne. U prvního typu Usherova syndromu to je cca kolem 10 let, u druhého typu přibližně po 20 letech života. Třetí typ se objevuje kolem puberty. Nejznámější osobnost s Usherovým syndromem je Američanka Helena Kellerová. Poškození obou smyslů lze redukovat pomocí kompenzačních pomůcek. Daný jedinec musí zároveň smysly rozvíjet pomocí sociální rehabilitace.

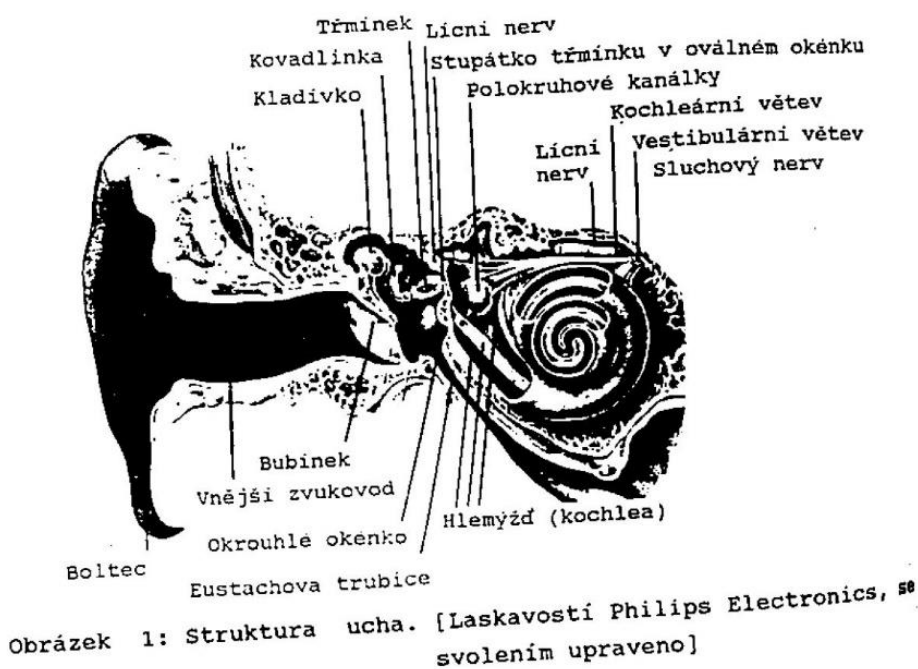
Dříve se lidé spadající do skupiny sluchově postižených nazývali hluchoněmými. Předpokládalo se tenkrát, že pokud někdo neslyší, je zároveň němý. Neslyšící mají ale jen sníženou schopnost osvojit si mluvenou řeč, která je pro ně velmi problematická. Proto většina z nich nepovažuje za svůj mateřský jazyk český jazyk, ale znakový jazyk, a ztotožňují se s kulturou Neslyšících. Jejich kultura je ovlivněna hlavně vizuálním vnímáním a vizuální organizací světa. To se projevuje ve všech oblastech života: jazyk, pravidla chování, zvyky a tradice, kultura v užším smyslu slova. (Hudáková & Motejzíkova, 2005)

1.1 Stavba a funkce sluchu

„*Sluchový orgán se skládá z vnějšího, středního a vnitřního ucha, sluchového nervu a složité neuronové sítě, které se říká sluchová dráha.*“ (Hrubý, 1993, s. 51)

Nervovými vlákny, která jsou umístěna v hlemýždi, začíná sluchová dráha, která končí sluchovým centrem. Vnější ucho má za funkci zachycovat mechanické zvukové vlnění, které jde do zvukovodu a přivádí ho do bubínku. Ve středním uchu se nachází kůstky, které se rozlišují na kladívko, kovadlinku a třmínek. (Hrubý, 2010, s. 35)

Obrázek 1: Struktura ucha



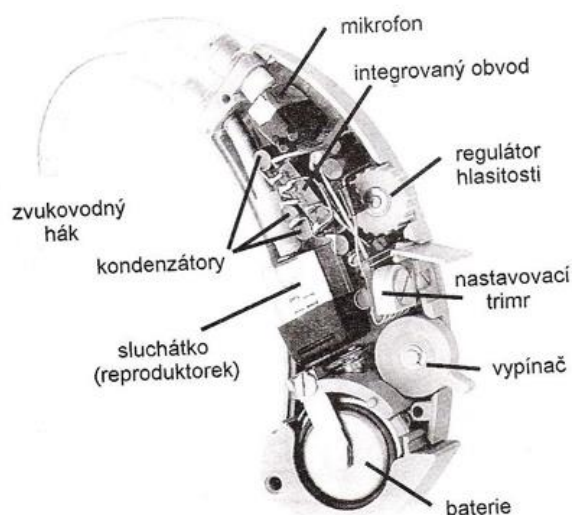
Zdroj: (Hrubý, 1991)

Sluchem se rozumí smysl, prostřednictvím kterého dochází ke vnímání záchvěvů těles pevných, plynných i tekutých. Organem k vnímání zvuku je ucho. Zvukovým pozadím můžeme pojmenovat prostředí, kde se vyskytují obvyklé zvuky, je to prostředí, kde žije člověk. Jiným způsobem jej vnímáme na venkově a jiným způsobem ve velkoměstě. Jedinci není vůbec vnímáno, protože se s ním sžili. Pokud chybí zvukové pozadí, mohou se kvůli tomuto tichu vyskytnout úzkosti, deprese či zmatenost. Tím trpí většinou ti, kteří přijdou o sluch během života. Dále se sluchová vada dělí na vrozenou a získanou. Pokud jde o získanou sluchovou vadu v době, kdy ještě nedošlo k ukončení základního vývoje mluvené řeči, hovoří se o prelingvální sluchové vadě. Tato vada se nijak spontánně nerozvíjí a vytvoření mluveného jazyka zaniká z důvodu, nedostatečné fixace řeči v korových oblastech mozku. Jeden z pěti lidských smyslů, který lidé ke svému životu potřebují, je právě sluch. Jestliže sluchové vnímání chybí, je nejlepší v brzkém věku u dětí provést kompenzaci sluchadlem nebo kochleárním implantátem. Kompenzací

rozumíme pomůcku, která umožní reedukaci sluchové vady. Nejvýznamnějšími pomůckami jsou sluchadla a kochleární implantát. Jen velmi málo sluchově postižených osob, zejména nedoslýchavých a ohluchlých, se bez nich obejde.

Sluchadlo

Obrázek 2: Pohled dovnitř závěsného sluchadla MM 25 PP Rexton

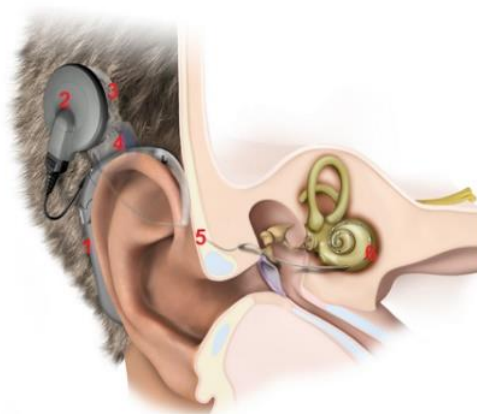


Zdroj: (Hrubý, 1998, s. 103)

Pro sluchově postižené, kteří mají zbytky sluchu, jsou sluchadla nejdůležitější kompenzační pomůckou. Dělí se podle zpracování signálu na analogová a digitální, pak na krabičková, brýlová, závěsná a sluchadla do zvukovodu. (Barešová & Hrubý, 1999) V dnešní době se spíše setkáme s digitálními sluchadly, která umožňují nastavovat zvuky podle potřeby sluchově postiženého. Podle Hrubého (1998) lze nasytit hladinu akustického tlaku sluchadla. Uvádí to na příkladu: „*Má-li sluchadlo na daném zkušebním kmitočtu zisk třeba 48 dB, pak při akustickém tlaku (hlasitosti) na mikrofonu 50 dB bude sluchátko vyvíjet akustický tlak $48 + 50 = 98$ dB. Při vstupní hlasitosti 70 dB to bude $48 + 78 = 118$ dB atd.*“ (Hrubý, 1998, s. 116)

Kochleární implantát

Obrázek 3: Kochleární implantát



Zdroj: (AudioNIKA, ©2019)

„Kochleární implantát je elektronická funkční smyslová náhrada, která zprostředkuje sluchové vjemy neslyšícím jedincům přímou elektrickou stimulací sluchového nervu uvnitř hlemýžďe vnitřního ucha.“ (CKID, 2010)

Za kompenzační pomůcky můžeme považovat sluchadla nebo kochleární implantát, ale i jiné pomůcky – zesilovače zvuku, indukční smyčky, světelná signalizace, vibrační budíky a mnoho dalších. Tyto pomůcky umožňují sluchově postiženým lépe se přizpůsobovat své životní situaci a pomáhají překonávat komunikační bariéru.

1.2 Klasifikace sluchových vad

Poruchy a vady sluchu dělíme

Tabulka 1: Dělení sluchových poruch a vad

Podle místa vzniku:	Podle doby vzniku:	Podle komunikačních důsledků:
a) poruchy převodní	a) vrozené	a) prelingvální
b) vady percepční	b) získané	b) postlingvální
c) vady kombinované	c) dědičné	

Zdroj: (Hrubý, 2010, s. 65)

Podle místa vzniku

- **Vady převodní** (conductiva): jedná se o poměrně časté vady. Jestliže dojde k porušení v mechanické části sluchové dráhy (vnější nebo střední ucho), je poškozen převod zvukových vibrací do hlemýždě. Nevedou k úplné hluchotě, můžou se odstranit operativně.
- **Vady percepční** (senzoneurální): došlo k poškození vnitřního ucha a narušení vnímání (percepce) zvuku. Tuto vadu nelze jinak vyléčit a způsobuje úplnou hluchotu.
- **Vady kombinované** (mixta): kombinace vady převodní a percepční. Za vady kombinované můžeme považovat i hluchoslepotu, kdy jsou postižené oba smyslové orgány – sluch a zrak.

Podle doby vzniku

- **Vrozené vady:** člověk se s vadou narodí, popřípadě ji ztratí během svého života.
- **Získané vady:** k těmto vadám dochází až po narození, často po nějaké nemoci, která ovlivní sluchový orgán natolik, že člověk ohluchne.
- **Dědičné vady:** tyto vady jsou poměrně časté, dědí se z generace na generaci nebo i ob generaci. Výjimečně se dědičnost může projevit až v několikáté generaci.

Podle komunikačních důsledků

- **Prelingvální hluchota:** tak označujeme lidi se sluchovou vadou, kteří se s ní přímo narodili, nebo ztratili sluch před vytvoření mluvy a mluveného jazyka.
- **Postlingvální hluchota:** tak označujeme lidi se sluchovou vadou, kteří ztratili sluch po spontánním vytvoření mluvy a mluveného jazyka.

Langer uvádí, že jako postlingvální sluchová vada se označuje stav, kdy došlo ke ztrátě sluchových funkcí až po ukončení základního vývoje mluvené řeči. „*Mluvená řeč je dostatečně fixovaná, řečové projevy nezanikají. Monotónnost mluveného projevu.*“ (Langer, 2006, s. 10). Jak bylo uvedeno výše, mezi příčiny sluchových vad patří vady vrozené, které se většinou projevují v prenatálním období, ve kterém mají matky sklony k různým onemocněním, infekcím či se projeví škodlivé účinky některých léků. Ke vzniku těchto získaných vad dochází v perinatálním období, při rizikovém porodu nebo

v případě, kdy dojde k přidušení při porodu, tzv. asfyxie, poté i při výskytu poporodní žloutenky. Vady podmíněné geneticky jsou zapříčiněné genetikou, je možné tedy uvést, že zde hraje důležitou roli dědičnost. Mezi syndromové příčiny patří např. Usherův syndrom. Poté máme i nesyndromové poruchy. Postnatálním vznikem se rozumí vada, která vznikla až v období po porodu. Příčinou vzniku mohou být různé infekce, traumata či léky. Jako příklad skupin léků můžeme uvést např. antibiotika či antidepresiva, kde může docházet i k vedlejším nežádoucím účinkům, které poté vyvolávají nenávratné, neboli ireverzibilní, či vratné, neboli reverzibilní, postižení sluchu. (Langer, 2006, s. 11).

Obrázek 4: Klasifikace ztráty sluchu

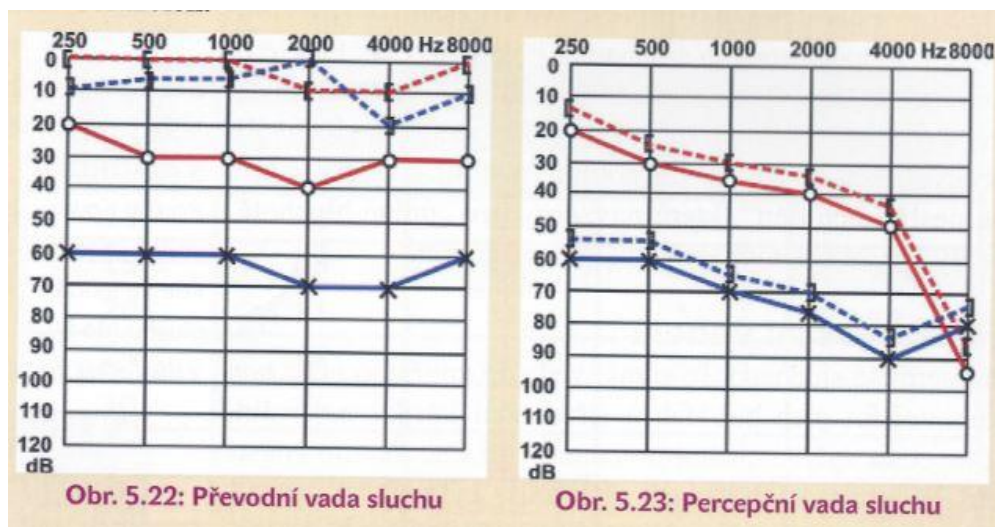
Rozsah (kategorie) ztráty sluchu	Název kategorie ztráty sluchu
0 až 20 dB	Normální sluch
21 až 40 dB	Lehká ztráta sluchu
41 až 70 dB	Střední ztráta sluchu (2 stupně)
71 až 90 dB	Těžká ztráta sluchu (2 stupně)
91 až 119 dB	Velmi těžká ztráta sluchu (3 stupně)
více než 120 dB	Úplná ztráta sluchu (nevnímá zvuk)

Zdroj: (Hrubý, 2010, s. 77)

Diagnostika vady sluchu

Hrubý uvádí diagnostiku sluchu se třemi základními kroky, a to: odhalení vady, zjištění velikosti vady a její příčiny. Nejčastěji se používá tónová audiometrie. Jde o grafické znázornění velikosti ztráty sluchu. Z grafu poznáme pravé ucho vyznačené kroužkem červeně, levé ucho je vyznačeno modře křížky. Přerušované čáry značí práh sluchu pro kostní vedení. Jak taková ztráta u jednotlivých vad vypadá, je znázorněno na obrázku:

Obrázek 5: Převodní a percepční vada sluchu



Zdroj: (Hrubý, 2010, s. 80)

Dalšími diagnostickými metodami jsou:

- **Slovní audiometrie:** je použití slovní sestavy, celkem se používá deset slov. Všechna slova jsou stejná a splňují přísná kritéria. Hodnotí se porozumění jednotlivým slovům. Jedno slovo se hodnotí na 10 %. Pokud sluchově postižený pozná sedm slov, míra jeho porozumění je 70 %.
- **Tympanometrie:** měří se akustická energie ve vnějším zvukovodu odražená od blanky bubínku.
- **BERA:** vyšetřují se kmenové evokované potenciály. Většinou se používá u lidí a dětí, kteří nejsou schopni vyšetření tónové audiometrie vyšetření. Hodnotí se stanovení sluchového prahu. Posuzují se funkce mozkového kmene. (Lejska, 2003)

1.3 Komunikační systémy

„Představme si že bychom měli žít ve světě, kde by významy nebyly neseny zvukem. Takový svět je pro slyšícího člověka představitelný jen velmi obtížně, anebo je úplně nepředstavitelný. Jsou ale lidé, kteří v takovém světě žít musí prostě proto, že neslyší.“
(Macurová, 2008, s. 11)

Nástrojem dorozumívání mezi lidmi je lidská řeč, která je založena na funkcích více smyslů. Jedná se o specificky lidskou vlastnost, která jednak ovlivňuje rozvoj poznávacích procesů včetně rozvoje myšlení, má však také významný vztah k socializaci člověka, tedy ke schopnosti utvářet a rozvíjet společenské vztahy. (Přinosilová, 2007)

Současný zákon (2008) o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob obsahuje části o znakovém jazyce a dalších „komunikačních systémech“, které si Neslyšící mohou svobodně zvolit (sekce 1(2)). Sekce 4 dále popisuje český znakový jazyk a uznává ho jako přirozený „komunikační systém“ s lingvistickými a gramatickými složkami. Samostatná sekce 6 obsahuje informace o komunikačních systémech, které vizualizují mluvenou češtinu, a zmiňuje způsob komunikace hluchoslepých osob. (Wheatly & Pabsch, 2012, s. 51)

„Neslyšící lidé volí způsob komunikace podle toho, s kým, kde, kdy, o čem a proč se v danou chvíli dorozumívají.“ (Strnadová, 1998, s. 127)

Zákon č. 384/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob

Zákon byl podepsán v roce 2008. Je to zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. Zdůrazňuje svobodnou volbu komunikačního prostředku, každý sluchově postižený člověk si může zvolit, který komunikační prostředek (znakový jazyk, znakovaná čeština, Lormova abeceda atd.) mu vyhovuje. Zákon také podává definici neslyšících a nedoslýchavých osob. *„Za neslyšící se pro účely tohoto zákona považují osoby, které neslyší od narození, nebo ztratily sluch před rozvinutím mluvené řeči, nebo osoby s úplnou či praktickou hluchotou, které ztratily sluch po rozvinutí mluvené řeči, a osoby těžce nedoslýchavé, u nichž rozsah a charakter sluchového postižení neumožňuje plnohodnotně porozumět mluvené řeči sluchem.“* (Ruce.cz, online, cit. 2019-02-13). Dále pak definuje hluchoslepe osoby, které mají souběžné postižení sluchu a zraku. *„Za hluchoslepe se pro účely tohoto zákona považují osoby se souběžným postižením sluchu a zraku různého stupně, typu a doby vzniku, u nichž rozsah a charakter souběžného sluchového a zrakového postižení neumožňuje plnohodnotný rozvoj mluvené řeči, nebo neumožňuje plnohodnotnou komunikaci mluvenou řečí.“* (Zákon o komunikačních systémech, 2008).

Komunikační systémy neslyšících a hluchoslepých osob podle Zákona č. 384/2008 Sb. ze dne 23. 9. 2008, kterým se změnil zákon č. 155/1998 Sb.

Český znakový jazyk

Je přirozený a plnohodnotný jazyk, základní komunikační systém neslyšících v ČR. Není závislý na českém jazyce – má vlastní gramatiku a slovní zásobu. Kromě znaků musíme brát důraz i na mimiku a pohyby těla, které ke znakovému jazyku patří. Znakový jazyk nemá psanou podobu. Hrubý (1997, s. 185) uvádí příklad překladu věty: „*Včera jsem byl v kině a za nic to nestálo.*“ Překlad do znakového jazyka bude: „*včera + kino + hotovo + grimasa vystihující kvality filmu.*“

Prstová abeceda

Používá postavení prstů a dlaně, jedné nebo dvou rukou. Ruce – prsty zobrazují jednotlivé hlásky abecedy. Dá se považovat za součást znakového jazyka, používá se zejména k odhláskování těžkých nebo cizích slov a jmen.

Vizualizace mluvené češtiny

Člověk artikuluje ústy, aby mohl neslyšící dobře odezírat, co přesně bylo řečeno.

Písemný záznam mluvené řeči

Jinak také simultánní přepis, jde o písemný převod toho, co mluvčí říká tady a teď v reálné podobě.

Lormova abeceda

Je dotyková abeceda, která se hláskuje na dlaň ruky. Prsty musí být vztyčené a roztažené. Lormovu abecedu používají hluchoslepi. V České republice není tak běžně používána jako v sousedním Německu. Tato dotyková abeceda se podobně jako znakový jazyk u různých států liší. Základ zůstává vesměs stejný, a to zejména u samohlásek A, E, I, O, U. Písmeno A naklikáme na špičce palce. Podobně u ostatních písmenek – E je bod na špičce ukazováku. I bod na špičce prostředníku, O bod na špičce prsteníčku a nakonec U bod na špičce malíčku. Další písmenka naklikáme třeba přejetím čáry po prostředníčku od špičky prstu přes dlaň k zápěstí – L. Lormova abeceda využívá celou dlaň – písmeno

S znázorníme ukazováčkem kruhu na celé dlaní. Kromě jednotlivých písmenek můžeme také vyjádřit, že dotyčnému nerozumíme – zavřeme dlaň.

Daktylografika

Za daktylografiku se podle zákona považuje „*vpisování velkých tiskacích písmen*“ do dlaně ruky.

Braillovo písmo

Zákon říká, že Braillovo písmo se v této komunikaci používá zobrazení písmen taktilní (hmatovou) formou na dlaň ruky.

Taktilní znakový jazyk a odezíraní

Znakový jazyk v taktilní formě je komunikační prostředek hluchoslepých, kde se používá znakový jazyk či znakovaná čeština. Hovořící osoba si stoupne čelem k hluchoslepému, vezme do ruky obě ruce a začne znakovat. Hluchoslepá osoba vnímá jednotlivé znaky hmatem a nechá se vest.

Vibrační metoda Tadoma

Je to metoda, při které si dotyčný pomáhá dotykovým ohmatáváním vibrací hlasivek, dolní čelisti či rtů na tváři mluvčího.

Za základní systém se považuje komunikační přístup ve vzdělávání sluchově postižených. Tyto přístupy ovlivňují kvalitu života sluchově postižených v dospělosti. Často záleží, v jakém prostředí sluchově postižený jedinec vyrůstal. Zda se naučil odezírat, mluvit před ztrátou sluchové vady, nebo až po ní a v poslední řadě, zda ovládá znakový jazyk.

Mezinárodní znakový systém

Znakový jazyk není mezinárodní, jak si mnozí lidé domýšlejí. Každý stát má svůj znakový jazyk, mezi sebou se liší. Způsob použití a existence jsou u znakových jazyků podobné, jde o vizuálně-motorický jev a gramatiku. (Tetauerová, 2008 s. 7)

Dle definice Mezinárodního znakového systému je znakový jazyk „*vizuálně-motorický komunikační systém, který je užíván mezi neslyšícími různých znakových jazyků po dobu*

nejméně 150 let.“ (Webb & Supalla, 1994) Tetauerová (2008, s. 16) dále uvádí, že mezinárodní znakový jazyk se rozvinul přirozeně, na rozdíl od Gestuna.

Komunikace a kultura

Komunikace je složitý proces výměny informací a podle Klenkové (2006) ji tvoří čtyři základní stavební prvky:

- komunikátor (osoba sdělující, zdroj informace),
- komunikant (příjemce informace),
- komuniké (nová informace),
- komunikační kanál (způsob předávání, prostor a čas, důležitá podmínka pro úspěšné výměny informace).

Základní komunikačními přístupy ve vzdělání u sluchově postižených jsou zejména

Monolingvální a monokulturní

Výuka probíhá v českém jazyce, nikoliv ve znakovém jazyce. V tomto komunikačním přístupu nejsou využité žádné možnosti vizualizace mluveného jazyka.

Bilingvální a bikulturní

Za bilingvální a bikulturní komunikaci považujeme metodu, kde se učí jak mateřský jazyk, tak i cizí jazyk. Většina Neslyšící považuje za svůj mateřský jazyk znakový jazyk. Český jazyk berou jako cizí jazyk.

Totální komunikace

Hrubý zmiňuje, že neslyšící má právo naučit se používat všechny dostupné komunikační prostředky, které mu umožní získat jazykovou kompetenci. To znamená, že každý neslyšící by měl mít možnost naučit se jak orální, tak manuální komunikační dovednosti, které by měly zahrnovat mluvu, znaky, přirozené posunky, řeč těla, prstovou abecedu, odezírání, čtení a psaní.

Za sociální komunikaci (spojení) se považují faktory sdělování určitých významů v procesu přímého nebo nepřímého sociálního kontaktu. Komunikace pak umožňuje

činnost sociálních skupin. V rámci každé kultury se vytváří referenční systém (mateřský jazyk dané skupiny), tj. systém, na jehož základě se uskuteční sdělování a sdílení určitých obsahů (někde znamená ano, někde ne). U sluchově postižených jedinců je komunikačním prostředkem většinou znakový jazyk, znakovaná čeština. To, co dělá z neslyšících lidí jazykovou a kulturní menšinu, není postižení sluchu, ale společný komunikační kód – znakový jazyk. (Bímová, 2005)

Tlumočnický znakového jazyka

„Tlumočnický je mostem nejen mezi jazyky, ale i mezi setkávajícími se kulturami.“
(Hudáková, 2005, s. 38)

Tlumočnický znakového jazyka pomáhá zejména neslyšícím a těm, co umí znakový jazyk, se v dané situaci porozumět. Tlumočnický překládá v reálném čase to, co bylo mluvením řečeno, do znakového jazyka. Musí znát a dodržovat etický kodex. Je takovým mostem v komunikaci mezi světy neslyšících a slyšících. Pomáhá odbourávat komunikační bariéru, neslyšící dostává zcela přesné informace. Pokud neslyšící navštíví nějaké instituce zcela sám, velmi často se stává, že mu slyšící člověk sdělí méně informací nebo pokud se snaží odezírat, mohou být informace zkreslené.

Simultánní přepis

Simultánní přepis je poměrně nová služba, která zahájila svoji činnost v roce 2010. Předtím sluchově postižení museli spoléhat na tlumočení do znakového jazyka. Vzhledem k tomu, že sluchové postižení zahrnuje několik specifických skupin, je služba simultánního přepisu vhodná spíše pro ohluchlé či nedoslýchavé, kteří ovládají český jazyk. Podle České unie neslyšících, která tuto službu poskytuje, je simultánní přepis služba, kdy je mluvená řeč převáděna do písemné podoby v reálném čase. Přepisovatel píše na vlastním notebooku a klient „poslouchá očima“, co je v tu chvíli řečeno. Čtení přepisovaného textu lze uskutečnit na tabletu, plátnu, monitoru, či dokonce on-line. Záleží na situaci, kde konkrétně přepis probíhá, podle toho se volí i technické možnosti. Přepisovatel musí splňovat daná kritéria, a to zejména 400 úhozů za 1 minutu, aby byl schopen vše v rychlosti přepsat (Novák, 2010).

Etický kodex tlumočnicků do znakového jazyka a přepisovatelů

Etickým kodexem se rozumí soubor pravidel, kterými se pak daná profese musí řídit.

Existují různé etické kodexy, každá organizace si může vytvořit svůj kodex, kterým se zaměstnanci musí řídit. Tohle platí jak u tlumočnicků znakového jazyka, tak u simultánních přepisovatelů. Řecké slovo ethos znamená v češtině zvyk, mrav či obyčej. Z toho slova se vlastně odvíjí český překlad – etika. Jde o nauku, která se zabývá obvyklým jednáním v lidské společnosti.

„Etika je důležitá a zároveň jako by se o ní nedalo nic říct. Je jako vzduch. Člověk si jí všimne tehdy, když chybí.“ (Baštecká, 2001)

Etický kodex tlumočnicka podle CKTZJ zahrnuje tyto principy chování:

- Tlumočnick je osoba, která v rámci své profese převádí za úplatu smysl sdělení z výchozího jazyka do jazyka cílového. Je prostředníkem mezi dvěma osobami, které by se bez něj nedorozuměly. Tlumočnick se nesnaží být aktivním účastníkem komunikace.
- Tlumočnick přizpůsobuje své chování a oděv situaci, v jejímž rámci tlumočí.
- Tlumočnick je vázán mlčenlivostí, která se týká všeho, co se dozví během tlumočení a přípravy na ně, včetně identity svých klientů. (*Etický kodex*, ©2019)

Etický kodex simultánních přepisovatelů:

- Přepisovatel je mostem v komunikaci mezi osobou slyšící a sluchově postiženou. Sám nic nevysvětluje, nepřidává ani neubírá. Přepisovatel se nesnaží být aktivním účastníkem komunikace. Při přepisu nesmí psát v první osobě, za sebe, nesmí vyjadřovat svůj názor.
- Přepisovatel přijímá jen takové závazky, které odpovídají jeho schopnostem, kvalifikaci a přípravě. Nese plnou zodpovědnost za kvalitu své práce.
- Přepisovatel je povinen přijít na přepis včas a má se podle možností připravit na to, co bude přepisovat (vyžádá si od mluvčích či organizátorů podklady či alespoň jména, cizí slova, složité odborné výrazy, které zazní v jejich projevu). (Novák, 2010)

2 HISTORIE VZDĚLÁVÁNÍ SLUCHOVĚ POSTIŽENÝCH

Sluchové postižení se vyskytovalo pochopitelně ve všech historických obdobích, není to žádný problém moderní doby. Snahy o výchovu a vzdělávání neslyšících dětí jsou stejně staré jako samotný výskyt sluchově postižených. První zmínky o sluchově postižených najdeme již v Bibli ve Starém zákoně. Aristoteles (384–322 př. n. l.) ve starověku považoval sluchově postižené za neschopné vzdělávat se. Způsobil tak neslyšícím největší škodu, byť nechtěnou. Aristoteles totiž napsal, že „ti, kdo neslyší od narození, nebudou mít rovněž řeči – hlas jim určitě nechybí, nemají však řeči.“ Jelikož byly výroky Aristotela často považovány za výroky, o nichž není nutné pochybovat, nikdo se nepokusil až do 16. století o vzdělávání neslyšících. Aristoteles byl tedy pravděpodobně vůbec prvním člověkem v historii, jenž se vůbec zajímal o problematiku hluchoněmoty (Hrubý 1998, s. 44). V tomto názoru pokračoval i katolický biskup svatý Augustin (354–430 n. l.).

„Neslyšící nemohou dospět k víře v Boha (a tedy ani nemohou být spaseni), protože k víře se dochází prostřednictvím kázání, tj. mluveného slova.“ (Hrubý, 2005).

Pro nejstarší dějinné úseky a pro období starověku je typický represivní přístup k osobám s jakýmkoliv zdravotním postižením, tzn. také k osobám sluchově postiženým. Represe znamenala v této době jak segregaci postižených jedinců, tak také jejich perzekuci nebo dokonce přímou fyzickou likvidaci. Postižená osoba byla brána jako ta, která by mohla ohrozit a oslabit celou společnost, z tohoto důvodu byla tedy v zájmu celé skupiny ze skupiny vyloučena (Hampl, 2013). Nemluvící a neslyšící jedinec byl vždy společensky nápadný. Ve starověkém Římě ani v Řecku se nepočítalo ve veřejném životě s neslyšícími – neslyšící tedy žili po dlouhou dobu na okraji společnosti a jakékoli pokusy o jejich výchovu či vzdělávání byly pouze výjimečné, obvykle se týkaly spíše pouze bohatých dětí ze šlechtických rodin (Poul, 1996). Názor Aristotela prolomil renesanční učenec Roelof Huysman, který napsal, že viděl od narození neslyšícího člověka, který uměl písemně vyjádřit své myšlenky tak, jakoby mohl používat slova (Hrubý, 1998, s. 44).

2.1 Novověk a začátky skutečného vzdělávání

Pokusy o výchovu a vzdělávání neslyšících byly do 16. století spíše výjimečné, a pokud byly, byly značně nesystematické. Počátkem skutečného vzdělávání neslyšících lze označit vznik několika evropských škol – španělské, anglické, francouzské a německé (Hampl, 2013).

Španělská škola

Prvním opravdovým učitelem neslyšících byl benediktinský mnich a šlechtic Pedro Ponce de Leon (1520–1584). Byl prvním zakladatelem školy pro neslyšící ve Španělsku, škola sídlila v klášteře svatého Salvátora. Učil pouze děti, které pocházely výhradně z bohatých šlechtických rodin. Mezi dalšími učiteli můžeme jmenovat: Ramíreze de Carrióna (1579–1652) a Juana Martina Pabla Boneta (1579–1633). Jejich žáci, kteří byli vyučováni soukromými učiteli přímo v rodinách. Tito vyučující kladli důraz na orální metodu a využívali i prstové abecedy. V roce 1620 vydal Juan Martin Pablo Bonet knihu s názvem „Převedení slov v jejich jednoduché prvky a umění, jak učit hluché mluvit.“ Tato kniha se stala prvním skutečným průlomem v oblasti výchovy a vzdělávání neslyšících osob (Hampl, 2013).

Anglická škola

Anglická škola byla velmi ovlivněna španělskou školou a v mnohém na ni rovněž navazovala. Mezi nejvýznamnější osobnosti této školy patřili John Bulwer, John Wallis a William Holder (Hampl, 2013). Anglický lékař John Bulwer se zasloužil o zdokonalení a rozšíření prstové abecedy. Zastával totiž názor, že využití prstové abecedy by mohlo vést ke zdokonalení artikulace. V roce 1648 vydal knihu *Philocophus aneb přítel hluchoněmého*, jež je považována za průlomové dílo, jelikož se jedná o první práci systematicky se zabývající odezíráním (tamtéž, 2013). William Holder kladl důraz na odezírání a na výuku odezírání. Věnoval se především analýze hlásek. Wallis se zabýval artikulací, ale rovněž fonací. Neustále zdůrazňoval, že neslyšící jedinci jsou schopni učit se nápodobou (tamtéž, 2013).

Francouzská škola

Jedním z nejvýznamnějších osob francouzské školy byl Jacobo Rodríguez Pereira (1715–1780), který uzpůsobil Bonetovu španělskou jednoruční abecedu pro francouzštinu a pojmenoval ji jako daktylogii. V této abecedě neodpovídaly jednotlivé znaky písmenům, ale tzv. fonémům (Hampl, 2013). Pereira se jako první pokusil o systematické rozdělení sluchově postižených osob (Hrubý, 1998). Významným představitelem francouzské školy byl také Charles Michel de l'Épée (1712–1789), který v roce 1770 založil první školu pro neslyšící v Paříži. Tato škola byla posléze přejmenována na Národní institut pro neslyšící. Vzdělávání v této škole bylo bezplatné, tudíž mohl de l'Épée vzdělávat velký počet neslyšících. Kromě tohoto byl de l'Épée považován za průkopníka v oblasti užití znakového jazyka a zasloužil se o uznání znakového jazyka jakožto přirozeného jazyka neslyšících (Hampl, 2013). Po jeho smrti se stal ředitelem Národního institutu pro neslyšící Roch Ambrosie Cucurron Sicard, jenž vydal první slovník znakového jazyka. Jedním z žáků de l'Épéeho byl Friedrich Stork, který založil Ústav pro neslyšící ve Vídni. Stork jako první zavedl odborné zkoušky pro učitele neslyšících. Hrubý uvádí, že tam zkoušku vykonal také Josef Berger, který byl v roce 1786 zakladatelem Ústavu pro hluchoněmé v Praze. Této zkoušky se zúčastnil i samotný císař Josef II. (Hrubý, 1998).

Obrázek: 6 Prstová abeceda z roku 1872

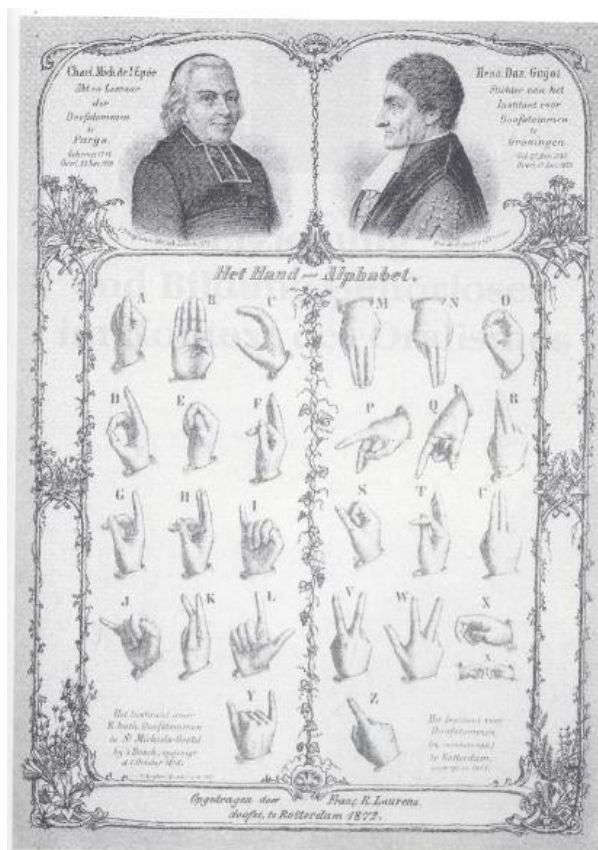


Abb. 60: Ein Fingeralphabet-Schaubild von 1872, ausgeführt von F.R. Laurens, „Taubstummer in Rotterdam“. Dieses Schaubild wurde 1990 aus Anlaß der Zweihundertjahrfeier des Gehörloseninstituts in Groningen/Haren als Poster wiederaufgelegt.

Zdroj: (Blick & Zurück, 1993)

Německá škola

Hlavním představitelem německé školy byl Samuel Heinicke (1727–1790), jenž se při vzdělávání neslyšících inspiroval francouzskou školou a využíval při výuce prstovou abecedu. Pedagogicky se mu bohužel příliš nevedlo, a tak začal využívat psanou formu jazyka a postupně kladl důraz na výuku výhradně mluvené řeči. (Potměšil, 2003). Dalším představitelem německé školy je Johann Conrad Amman (1669–1724). Názorově se shodoval s Heinickem. V letech 1692 a 1700 vydal knihy, v nichž popisuje své postupy artikulačních metod. Pro každou hlásku vytvořil metodu jejího vyvozování. Jako první popsal využití logopedického zrcadla a je také považován za zakladatele oralismu. (Hrubý, 1998)

Americká škola

První vysoká škola pro neslyšící datuje svůj vznik v roce 1864 ve Washingtonu. Na Gallaudetovou universitu se přejmenovala v roce 1988. Škola, jejíž jmenovec byl duchovní, který chtěl pomoci dívce, která neslyšela. Odhodlal se odcestovat do Evropy, kde chtěl načerpat zkušenosti s výukou neslyšících. Potkal se v Anglii s vyučujícím, který učil na Francouzské škole a který ho pozval do Francie. Z Francie se vracel i s neslyšícím učitelem z Pařížské školy, který mu předal zkušenosti a pomohl s výukou neslyšících v USA. (Hrubý, 1998)

Milánský kongres

Dne 6. 9. 1880 byl zahájen Milánský kongres učitelů neslyšících. Jednalo se o zlomovou událost v historii výchovy a vzdělávání osob se sluchovým postižením, neboť do této doby existovaly vedle sebe dvě metody – francouzská metoda využívající ve výchově a vzdělávání neslyšících znakový jazyk a prstovou abecedu a německá metoda, která viděla jediný možný přístup ke vzdělávání sluchově postižených v mluvené řeči (Hampl, 2013). Podle Hrubého bylo předneseno celkem 9 příspěvků a jenom E. M. Gallaudet (prezident Gallaudetovy College ve Washingtonu) bránil znakový jazyk. Prezidentem Milánského kongresu byl Abba Guilio Tara (1832–1889) z Itálie a chtěl, aby účastníci kongresu přijali rezoluci, která umožňovala, aby byla orální metoda ve vzdělání neslyšících preferovaná nad znakovým jazykem. Situace u sluchově postižených se po kongresu radikálně změnila, neboť kongres přijal rezoluci, kdy účastníci kongresu prohlásili, že orální metoda musí být ve výchově a vzdělávání hluchoněmých preferována nad znaky (Tamtéž, 1998, s. 57). Pro neslyšící tak začalo nesnadné období temna, které trvalo téměř sto let.

2.2 Situace u nás

Oblast výchovy a vzdělávání sluchově postižených byla v Čechách a na Moravě v podstatě totožná s vývojem probíhajícím ve světě. První významnou osobností českých dějin, jež se zajímala o sluchově postižené, byl Jan Ámos Komenský, který ve vzdělávání

nedělal rozdíly mezi zdravými a postiženými lidmi a prosazoval zásadu vzdělávání pro všechny. (Hrubý, 1998, s. 48). Komenský se zabývá i vzděláním zdravotně postižených.

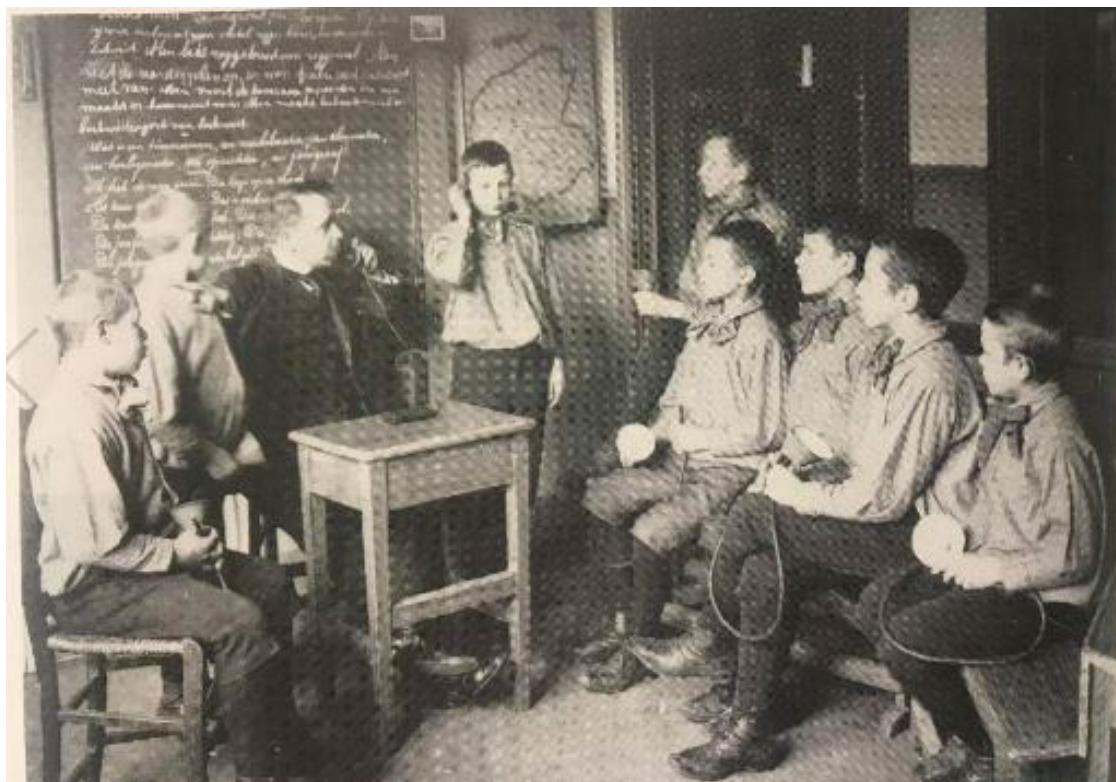
Nejstarší ústav u nás byl Pražský ústav pro hluchoněmé z roku 1786. Jedná se o pátý nejstarší ústav v Evropě určený pro hluchoněmé. Josef II. chtěl, aby byl ústav věnován hluchoněmým, takže se Pražská zednářská lože rozhodla, že ústav bude založen při jeho návštěvě v Praze. Na začátku měl ústav šest chovanců a byl umístěn v domě naproti Novoměstské radnici. Jeho prvním ředitelem se stal páter Karel Berger. V tomto ústavu působil také páter Václav Frost, který stál v čele ústavu od roku 1841. Frost uznával a propagoval znakový jazyk a také sestavil příručku, která se zabývala vzděláváním osob se sluchovým postižením; tato metodika se nazývá „*Frostova kombinovaná metoda*“ (Hampl, 2013).

Jeho metoda je bilingválním vzděláváním neslyšících, jejímž principem je, že v některých předmětech se vyučuje bez mluvení ve znakovém jazyce a v jiných předmětech se mluví bez ukazování, přičemž se vychází z toho, že neslyšící musejí umět žít jak ve světě slyšících, tak ve světě neslyšících. Po založení tohoto ústavu v Praze byly zakládány ústavy také v jiných městech, např. v Brně v roce 1829, v Litoměřicích v roce 1858, v Českých Budějovicích roku 1871, v Lipníku nad Bečvou roku 1894 a v Olomouci roku 1907 (Ústav pro německé děti v Olomouci) (Hampl, 2013). Dalším významným ředitelem v Praze, který nastoupil po páteru Frostovi, je Karel M. Kmoch (1839-1913). Kmoch byl zastáncem orální metody. Nechtěl, aby se vyučoval znakový jazyk. Když byl ředitelem, škola se stěhovala do nové budovy na Smíchov. V Holečkově ulici dnes najdeme školu mateřskou, základní i střední pro sluchově postižené. V roce 1932 se stává ředitelem Alois Novák a rovnou zakazuje používat znakový jazyk ve škole. V době komunismu převzala školu správa Ústředního národního výboru hlavního města Prahy.

Roku 1916 je v Praze založena další škola pro neslyšící děti, a tu zakládá ušní lékař Karel Výmola. Byl také zastáncem „orální metody“. Měl dobré známosti na Ministerstvu školství. Učitelé v jeho škole měli mimořádné výhody. Tyto výhody mohli využívat školy pro neslyšící, kde byl znakový jazyk zakázán. V 70. letech soudruh Josef Visarionovič Stalin považoval znakový jazyk za méněcennou formu komunikace. Obyvatelé Prahy 5, kde byly dvě školy a odborné učiliště pro sluchově postižené, chtěli, aby bylo zakázáno

používat znakový jazyk ve stanici metra Moskevská – dnešní stanice Anděl. Jiný způsob komunikace neslyšících, kteří používali znakový jazyk a „mávali kolem sebe“, slyšící kolemjdoucí velmi urážel. (Hrubý, 1998)

Obrázek 1: Výuka ve škole pro neslyšící v Groningenu – Holandsku 1912



Zdroj: (Blick & Zurück, 1993)

3 KONCEPT CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁNÍ

„Andragogiku považujeme za vědu o vzdělávání dospělých, výchově a péči o dospělé, respektující všestranné zvláštnosti dospělé populace a zabývající se jejich rozvojem ve všech fázích jeho životní dráhy.“ (Palán & Langer, 2008).

Celoživotní učení je v současném globalizovaném a přetechnizovaném světě nutností. Rozvoj informačních a komunikačních technologií, automatizace a robotizace výrobních provozů, neustálé a rychlé změny ve společnosti v rámci ČR, Evropy i celého světa jdou velmi rychle dopředu. Vyžadují, aby se lidé neustále vzdělávali, chtěli-li na současném pracovním trhu a v dnešní společnosti uspět. Žijeme v moderní době a jsme nuceni neustále se přizpůsobovat novým podmínkám.

Někdo se rychle učí a studium mu jde samo, další je naopak zručný manuálně. Nikdo z nás neumí všechno, ale každý máme nějaké nadání, vlohy pro nějakou činnost, a proto bychom měli zjistit, v čem jsme dobří, a co nás baví a tyto vlohy a zájmy bychom měli celoživotně rozvíjet, neustále se učit novým věcem, jít s dobou a s technickým pokrokem. Jsme zahlcováni nepřehledným množstvím informací (informačním šumem). Dnes je mnoho různých možností studia a vzdělávání, proto všichni musíme reagovat svým způsobem na probíhající změny, a to nejen na trhu práce, ale i v dalších oblastech života.

Není důležité mít nabiflováno v hlavě to, co nás učili – znát přesně vzorce, data událostí, odříkávání frází bez hlubšího pochopení souvislostí atd.

Důležitější je, abychom uměli tyto informace používat v životě, dokázat si vytvořit názor a co nejlépe využili vlastních schopností. Škola by nás měla připravovat na praktický vstup do samostatného života a vysvětlit nám, že celoživotní učení nás bude provázet po celý život. Filozofií celoživotního učení může být buď filozofie procesu vzdělávání anebo filozofie oboru vzdělávání. (Frankena & Raybeck & Burbules, 2002)

V současnosti jsou na nás kladeny vysoké nároky, a to nejen v profesním, ale také v soukromém životě. Většina z nás si přeje mít dobrou práci, spokojenou rodinu, ale každý pro to musíme něco ve svém životě udělat. Celoživotní učení je v současné době vnímáno jako nezbytný proces, který vede k aktivní zaměstnanosti a k uplatnění jedince na pracovním trhu. Všechny členské státy EU včetně ČR se tímto klíčovým faktorem

zabývají, určují efektivní rámce na podporu strukturálních forem, a to ekonomických, školských i sociálních. Zásady celoživotního učení je možné přirovnat k rovině politické. Každý člověk by měl mít přístup jak k základnímu vzdělání, tak k dalšímu doplňujícímu vzdělávání, ale také i k celoživotnímu učení, k čemuž jsou přijímána politická opatření. (Veteška a kol, 2008, s. 14)

Školství a vzdělávání prošlo v posledních desetiletích mnoha změnami, nutností bylo reagovat na potřeby pracovního trhu (Keller & Tvrký 2008).

Filozofickými studii výchovy, jejími problémy a metodami se zabývá filozofie vzdělávání. (Noddings & Nel, 1995).

Nikomu nic automaticky nepadne do klína. Celoživotní učení nám v životě může hodně pomoci posunout se, naučit se novým věcem. Způsoby učení, které se používaly před lety, jsou v současné době již překonané a neefektivní a s tím, jak se mění společnost, se mění také formy vzdělávání. V dnešní době se v rámci celoživotního učení a dalšího vzdělávání využívají různé studie, které jsou užívané v praxi (např. výzkumy kognitivní psychologie, trénink paměti atd.). (Brown a kol., 2017, s. 9–11)

Vzdělání a vzdělávání jsou nedílnou součástí života člověka, učíme se celý život, celý život nabíráme nové znalosti, zkušenosti a dovednosti. Na proces vzdělávání můžeme pohlížet dle věku vzdělávaných osob, tedy dětí, mládeže i dospělých, nebo členit vzdělávání ve vztahu k profesi. Při vzdělávacím procesu působí vzdělavatel, učitel, a učící se, žák, student. Vzdělávání a učení má sociální kontext, je dáno povahou společnosti, její typologií, vzdělávací politikou státu. (Thelenová & Siegrist, 2014, s. 40–45)

Vědeckou disciplínu, která se zabývá vyučovacím procesem ve vzdělávání dospělých, nazýváme didaktika. Vzdělávání můžeme rozdělit na občanské vzdělávání, rodinné vzdělávání, vzdělávání seniorů a další. Ke vzdělávání musí být dostatečná motivace, někdy se mohou v této oblasti objevit různé bariéry. Vzdělávání je přístupné také osobám zdravotně postiženým, či osobám sociálně znevýhodněným, nezaměstnaným. Významnou úlohu ve vzdělávacím procesu zastává učitel, jeho vyučovací styl, model výuky. (Zormanová & Siegrist, 2017, s. 25–29)

Jedním z nejpřirozenějších aspektů učení je mezigeneračnost, která provází člověka v průběhu celého života. Je zvykem, že mezi učícím se a vyučujícím je výraznější věkový rozdíl. Předpokládá se, že tento rozdíl zajišťuje dostatečné množství informací, zkušeností a podnětů, kterými může vyučující učícího se obohatit. Při celoživotním učení se setkávají lidé odlišných generací, dochází k různorodým učebním situacím a příležitostem k nim, dochází k různorodosti obsahu učení, zájmů jednotlivců při učení. (Rabušicová a kol., 2016, s. 111) Vzdělávání dospělých a celoživotní učení prošlo a stále prochází svým vývojem, tak jako procházejí vývojem i teorie a praxe vzdělávání dospělých, a to nejen v tuzemském, ale také v zahraničním kontextu. Vzdělávání dospělých je aplikované do oblasti rozvoje a řízení lidských zdrojů v rámci podnikového či firemního vzdělávání, a to na základě platné legislativy v oblasti vzdělávání dospělých. (Veteška a kol., 2016, s. 97–99)

K základním myšlenkám komplexní strategie celoživotního učení v EU podle memoranda (*Národní vzdělávací fond*) patří:

Získávání a obnovování dovedností:

- zvýšení úrovně investic do lidských zdrojů,
- rozvoj efektivních metod vyučování a učení,
- zlepšení způsobů pojmání a hodnocení účasti na vzdělávání a jeho výsledků,
- kvalitní informace a poradenství,
- poskytování příležitostí k celoživotnímu učení co nejbližší lidem,
- budování společnosti poskytující rovné příležitosti přístupu ke kvalitnímu učení v průběhu celého života všem lidem,
- přizpůsobení nabídky vzdělávání,
- dosažení vyšší celkové úrovně vzdělávání a kvalifikací ve všech odvětvích,
- podněcování a uzpůsobení lidí k aktivnějšímu podílu na všech sférách moderního veřejného života, především na sociálním a politickém životě na evropské úrovni.

Z hlediska účelové učební činnosti existují tři základní faktory, a to: formální učení (probíhá ve vzdělávacích institucích, vede k získávání uznávaných certifikátů a kvalifikací), neformální učení (probíhá mimo hlavní vzdělávací programy, je poskytováno většinou na pracovištích prostřednictvím organizací anebo služeb

zaměřených na doplňování formálních systémů vzdělávání, tj. sportovní aktivity, výtvarné a hudební aktivity a další), informální učení (doprovodný znak každodenního života, nemusí jít o učení záměrné, ale přispívá k rozvoji vědomostí a dovedností).

3.1 Vzdělávání u sluchově postižených

Až příliš mnoho lidí věří tomu, že všechno, co potřebujete naučit neslyšící děti, je mluvit a odezírat, a tím je jejich problém vyřešen. Život není a nikdy nebyl tak jednoduchý. Co neslyšící lidé potřebují ze všeho nejvíce, je nejlepší možné vzdělání, nácvik práce a stejné příležitosti, které jsou dostupné ostatním. Mluvení a odezíráni, i když jde o cennou dovednost, by nikdy nemělo stát nad vzděláním samotným (Gannon, 2010). Vzdělání u sluchově postižených hraje významnou roli již od útlého dětství. Zaleží, jakým komunikačním systémem byl dospělý jedinec dosud vzděláván, od toho se odvíjí další možnost jeho zájmového vzdělávání v dospělosti. Dřívější nesprávný způsob vzdělávání sluchově postižených dětí má dnes velmi negativní důsledky na život dospělých. S tím souvisí nutnost zdokonalovat se v českém jazyce a získávat informace. V podstatě se jedná o celoživotní vzdělávání. Je nutné v dospělosti dohánět to, co kdysi bylo zanedbáno. Sluchově postižený člověk je vlastně „cizinec ve vlastní zemi“. Český jazyk, jak bylo zmíněno v předchozí kapitole, je pro ně velmi problematický a těžký. Je to dáno tím, že znakový jazyk má úplně jinou strukturu. Za komunismu byly pro neslyšící možnosti se vzdělávat velmi omezené a ztížené. Speciální školy byly pouze ve větších městech. Hodně dětí muselo tak být na internátě, protože jejich rodiče neměli jinou možnost, než je dát do speciální školy pro sluchově postižené. Základních škol bylo trochu více, než středních odborných učilišť. Tenkrát se sluchově postižení sjížděli do Prahy, aby absolvovali vzdělání a vyučili se nějakému řemeslu. Na výběr měli více kluci než dívky. Kluci si mohli vybrat, zda se z nich stanou malíři, čalouníci, zámečníci, obuvníci či pánští krejčí. U dívek byl výběr pouze ze dvou možností, a to dámská a pánská krejčovná či zámečnická. Obor zámečnický si vybrala jen hrstka z nich, a to z nouze. Pokud chtěl neslyšící absolvovat jiný obor, musel zkusit školu pro slyšící a integrovat se. Nedoslyšaví mohli po základní škole jít na Gymnázium v Ječné ulici a pak se mohli přihlásit na vysokou školu. Takových sluchově postižených bylo tak málo, že bychom

je mohli spočítat na prstech. V dnešní době je nabídka velmi pestrá a sluchově postižení si tak mohou vybrat, jakou školu by chtěli absolvovat, a hlavně se mohou také zaměřit na to, co je baví, a rozvíjet svůj talent.

Zákon č. 561/2004 Sb. upravuje od roku 2005 vzdělávání v ČR. Znění pozdějších předpisů pojednává o vzdělávání předškolním, základním, také středním, vyšším odborném i o vzdělání jiném, na což rovněž navazují jednotlivé vyhlášky. Máme na mysli vyhlášky č. 48/2005 Sb., o vzdělání základním a o některých příslušenstvích vykonávání povinné školní docházky, dále č. 72/2005 Sb., o poskytování služeb poradenských ve školských poradenských zařízeních a ve školách, dále č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů, kteří mají speciální vzdělávací potřeby a také dětí, žáků a studentů, kteří jsou mimořádně nadaní. Jak říká Bazalová (2006), vzdělávání dětí a mládeže se speciálními vzdělávacími potřebami se řídí podle zásady „*vykonávat vzdělávání postižených běžným způsobem, když to je možné, speciálním, když to je nutné.*“

„Systém speciálních škol je určen jako alternativa těm žákům, kteří se pro své zdravotní postižení nemohou vzdělávat v běžném vzdělávacím proudu nebo pro ty žáky, kterým z nějakého důvodu vzdělávání v běžném vzdělávacím proudu nevyhovuje.“ (Bazalová, 2006, s. 10)

Mateřské školy a SPC

Raná péče stojí v popředí systémů poradenství ohledně surdopedie. Je to soubor služeb, které jsou poskytovány rodinám s dětmi, u kterých se vyskytlo postižení již v raném věku. Potměšilem (2003) je uváděno, že do poskytovaných služeb rané péče jsou zahrnovány i děti, u kterých může dojít k ohrožení jejich zdravého vývoje sociálního, zdravotního nebo vlivem prostředí. U rané péče se jedná zejména o charakter preventivní, kdy se snaží, aby bylo minimalizováno působení prvotního postižení a současně aby nedocházelo k druhotnému postižení – tím máme na mysli zanedbání fungování postiženého orgánu nebo sociálních vazeb. V České republice není raná péče zastřešena resortem ani legislativou, nejsou u ní striktně ohraničená zodpovědnost a kompetence a rovněž neexistuje české vymezení pojmu raná péče. K vedení péče dochází za pomoci nejrůznějších institucí a organizací, jako příklad můžeme uvést centra rané péče, speciálně-pedagogická centra, rovněž nadace, neziskové organizace nebo centra

mateřská. Potměšilem (2003) je klient rané péče definován jako dítě, u kterého došlo ke zjištění rizika, které ohrožuje jeho sociální nebo zdravotní vývoj a současně jeho rodinu. Počátek poskytování rané péče je v období, kdy je klient do péče přijat a její ukončení je zpravidla v době, kdy dítě nastoupí do další instituce nebo zařízení. Takovými institucemi jsou předškolní zařízení a speciálně pedagogická centra, kam dítě přestupuje ve věku 4 let, pokud se jedná o postižení kombinované, tak k tomu dochází ve věku 7 let. Rozhodujícím obdobím, aby došlo ke správnému vývoji dítěte, je doba do 3 let jeho věku, kdy je možné ještě využít kompenzačních schopností organismu a obrovské pružnosti mozku. Cílem rané péče je předání dostatečných informací rodičům, aby byli schopni snížit rizika vlivů, které na dítě působí, dále aby byli orientováni v problematice ohledně postižení jejich dítěte a orientováni v problematice sociální sféry. Mezi další cíle patří pomoc s integrováním dítěte do normálního sociálního prostředí nebo do instituce vzdělávání. Raná péče je dobrovolná služba pro klienty, kdy je jen na nich, zda tuto přijmou a budou spolupracovat. Institucí rané péče musí být respektovány požadavky a přání rodičů, protože ke konečnému rozhodnutí jsou kompetentní právě oni. Ranou péčí by neměla být rodina narušována jako celek, jejich národnostní, náboženské a kulturní zvláštnosti. (Potměšil, 2003) Raná péče má za povinnost řídit se primárními právními ustanoveními, jedná se zejména o ochranu osobních dat (Zákon 101/2000 Sb.) a současně zásady mlčenlivosti a profesionální etiky. V rané péči je i multidisciplinární přístup, čímž se myslí seskupení pracovníků, kteří pokrývají celé spektrum možných potřeb. Se získáváním odborníků z kooperujících oborů by rovněž neměl být problém. Přínosem pro postižené dítě i jeho rodinu je, když pracovník rané péče dojíždí přímo k nim domů, protože tam se dítě cítí uvolněnější. Dále je zapotřebí zajištění kontinuity a psychologické podpory. Z hlediska surdopedického je raná výchova významná hlavně ve sféře vybírání vhodné protetiky, její dostupnosti v současné době a výběru komunikačních technik a metod. Rovněž je zapotřebí pracovat se zbývajícím sluchem dítěte a také s jeho jazykovými možnostmi.

Speciálně-pedagogická centra (SPC) centra jsou ukotvena ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů, kteří mají speciální vzdělávací potřeby a kteří jsou mimořádně nadaní. Speciálně-pedagogická centra (SPC) se řadí mezi vzdělávací zařízení účelová, která jsou zaměřena především na děti a žáky, kteří jsou v předškolním a základním školním vzdělávání, dále pak na děti a žáky, kteří jsou integrováni do

školských zařízení a do škol. Speciálně-pedagogická centra se rovněž zaměřují na pomoc učitelům s technikou vyučování sloučených žáků, zapůjčení různých kompenzačních pomůcek, jakými jsou třeba sluchátkové soupravy atd. Zaměstnanci center se současně účastní na tvoření individuálního vzdělávacího plánu (IVP) žáků, kteří mají sluchové postižení. Ke zřizování většiny speciálně-pedagogických center dochází při speciálních školách určených sluchově postiženým. Základní tým SPC tvoří speciální pedagog, sociální pracovník a psycholog, kdy týmy mohou být doplňovány o další pracovníky, kteří mají odbornou způsobilost na jednotlivé postižení klientů, jako například etoped, logoped, fyzioterapeut, psychoterapeut, neurolog, psychiatr, pediatr a další. Provoz SPC je ambulantní, eventuálně může zaměstnanec centra navštěvovat dítě se sluchovým postižením a jeho rodinu v jeho přirozeném prostředí, kterým je například škola, kde je integrován, nebo se vytváří plány na různé, delší dobu trvající, kolektivní pobyty. Dále se centra zabývají vyřizováním zařazení dětí do jednotlivých vzdělávacích zařízení. Houdkovou (2005) je vymezován obsah činnosti speciálně-pedagogických center jako zajištění psychologické, speciálně pedagogické a další podpůrné péče pro děti, které mají zdravotní postižení, a také pro jejich zákonné zástupce a pomoc v procesu sociální a vzdělávací integrace. SPC má prvotní úkol vyhledat klienty, kteří mají zdravotní postižení a nacházejí se ve spádové oblasti centra, takzvaná depistáž, a vést jejich evidenci. Zároveň dělají diagnostiku, metodické, poradenské, terapeutické a konzultační činnosti. Dále se účastní produkce individuálních programů určených pro integrované žáky a vykonávají předprofesní poradenství a přípravu. Nejčastěji dochází ke zřizování mateřských škol pro sluchově postižené při školách základních určených pro děti se sluchovým postižením a kromě obecných funkcí a cílů by měly být plněny rovněž i další specifické úkoly. Mateřské školy pro sluchově postižené navštěvují děti v rozmezí věku od 3 do 6–8 let. Někdy je nutné u dětí se sluchovou vadou počítat s odkladem povinné školní docházky, proto se stává, že nastoupí do první třídy v pozdějším věku než jejich vrstevníci. Rovněž je nejdůležitější spolupráce s rodinou a speciálně-pedagogickým centrem. Pro dítě se sluchovým postižením je speciální mateřská škola výhodná především v tom, že dochází k rozvíjení specifických schopností a možností v době před nastoupením dítěte do základní školy (Horáková, 2007, s. 112). Sobotková (in Horáková, 2007) formuluje konkrétní úkoly mateřských škol, jako jsou tvoření a podporování hlasového projevu, navazování komunikace, rozvíjení zrakových percepce, jako například

příprava na odezírání, rozvíjení hmatu, hrubé a jemné motoriky, poté rovněž problematika řeči a sluchu, počáteční čtení za pomoci globální metody a rovněž i komunikace a její verbální a nonverbální složka. Záměry předškolního vzdělávání určené pro děti se sluchovým postižením jsou charakterizovány Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání vydané v roce 2001, díky kterému má dojít k dosažení přiměřené psychické, fyzické a sociální samostatnosti, získání kompetencí pro další vzdělávání a rozvoj, získání zdravého sebevědomí a dosažení schopnosti přizpůsobit se v sociální oblasti. Veškeré aktivity vyjmenované výše by měly být na úrovni dítěte předškolního věku, jeho možností a schopností. Ve školském zákoně jsou popsány obecné cíle vzdělávání, na které navazují cíle vzdělávání předškolního, kterým připisuje Potměšil (2007) funkci rozvíjení dítěte a jeho schopnost se učit. Dochází k osvojování hodnot, k získávání komunikačních schopností (jazykových a řečových), k získávání samostatnosti, rovněž dochází k osvojování dovedností, které se týkají psané formy jazyka (psaní, čtení), k získávání poučení týkajících se sluchové hygieny a zajišťování vhodných kompenzačních prostředků nebo pomoci při nacházení vhodného komunikačního systému. Odborníky je docházka do speciální mateřské školy považována za vhodnou především z důvodu připravenosti na zařazení do navazujícího typu speciální školy.

Základní školy a střední školy pro sluchově postižené

Školy určené sluchově postiženým byly v dřívější době rozlišovány podle stupně postižení, to znamená základní školy určené pro neslyšící, nedoslýchavé a poté pro žáky, kteří mají ještě zbytky sluchu. V těchto školách (kromě základních škol určených pro nedoslýchavé) byly zejména velice zredukovány osnovy a učební plány.

V běžných školách oproti tomu měly děti o hodně více vyučovacích hodin s mateřským jazykem a k tomu ještě předmět s individuální logopedickou péčí. V roce 1991 byl vyhláškou č. 399 Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR zaveden nový, shrnující název, a to škola pro sluchově postižené. Horáková (2007) uvádí, že osnovy jednotlivých škol se odvíjely od klasifikace sluchového postižení. Vzdělávací program v současné době je zcela v pravomoci ředitele konkrétní školy, kdy tento je vytváří na podkladě osnov Rámcového vzdělávacího programu. Každou školou je volena komunikační metoda, na základě které se bude vyučovat, jedná se buď o metodu

bilingvální, orální nebo o totální komunikaci. Záměry a cíle vzdělávání na jednotlivých základních školách jsou upravovány Rámcovým vzdělávacím programem určeným pro základní vzdělávání, kdy tento může být upravován podle podmínek daných škol. Plány vzdělávání určené pro předškolní a základní vzdělávání tvoří podmínky pro vyučování projektové, kdy mezi zásadní podmínky patří efektivní komunikace. Ve třídě na základní škole určené pro sluchově postižené může být maximálně 8 žáků, kdy tito používají speciální učebnice a individuální protetiku, třída disponuje speciálním vybavením. Učitel musí mít vzdělání se zaměřením na speciální pedagogiku. Žáci speciálních škol, kteří jsou nedoslýchaví, se učí podle osnov, které jsou na běžných školách, ale většinou mají o rok prodlouženou docházku (kdy učivo pro první 2 ročníky je rozčleněno na 3 roky). Ve spojení se středním stupněm vzdělávání uvádí Horáková (2007) různé druhy škol, které mají širokou škálu profesního zaměření. Zejména se jedná o střední a odborná učiliště, kde máme na mysli obory jako například truhlář, strojní mechanik, cukrář, kuchař, zahradník, elektrikář. Je rovněž možné, aby si zvolili i obor, který je zakončený maturitní zkouškou.

Vysoké školy a možnosti integrace sluchově postižených

V posledních letech se stále častěji objevují možnosti studia pro sluchově postižené na vysokých školách. Sluchově postižení si mohou vybrat vhodný typ studia určený přesně pro ně, a to ve dvou bakalářských oborech – na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze obor Čeština v komunikaci neslyšících a na JAMU v Brně, přičemž u obou těchto oborů sedá ve studiu pokračovat až k dosažení magisterského titulu. Mezi další možnosti patří integrace do oborů nedotčených společností. Sluchově postižení mají v tomto ohledu podporu především u Středisek určených pro pomoc studentům, kteří mají specifické nároky, kde jsou schopni jim zajistit zapisovatele, přepisovatele nebo tlumočníky. Rozdíl mezi zapisovatelem a přepisovatelem je takový, že zapisovatel zapisuje pouze poznámky z přednášky, kdežto přepisovatel přepisuje doslovně vše, co bylo na přednášce řečeno. Záleží na studentovi, co mu více vyhovuje.

3.2 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence jsou souborem znalostí, dovedností a postojů přesahujících konkrétní odborné znalosti, které umožňují jejich efektivní využití, jsou požadované pro velké množství různých pracovních zařazení a funkcí. Jde zejména o komunikaci, spolupráci, řešení problémů, tvořivost, samostatnost, odpovědnost, spolehlivost, myšlení, učení a zdůvodňování.

V dnešní době rychlého rozvoje vědy a techniky jsou kladeny stále větší nároky na odborné a etické profesní standardy a kompetence napříč všemi obory. Kvalifikace se stává primárním předpokladem konkurenceschopnosti jednotlivce na pracovním trhu. (Zormanová & Siegrist, 2017, s. 69)

Mezi klíčové kompetence patří:

- *rozvoj schopnosti myšlení,*
- *ukotvení studijních dovedností,*
- *vyučování občanství,*
- *vytvoření skutečné nezávislosti.*

Koncepce andragogiky a pedagogiky se vzájemně propojují. Kompetence jsou předmětem různých vědních oborů, jejich rozvoj je cílem vzdělávací, sociální a hospodářské politiky a rozvoje lidských zdrojů v organizacích. V analytické rovině jsou kompetence určeny různými disciplínami rozdílně, pro praktické a politické účely jsou pak vymezeny zejména normativně, jsou chápány jako záruka úspěšného jednání při konkrétních situacích, jsou tedy jedinečné a individuální. Z praktického hlediska je nutné vytvářet obecné modely a kritéria. Kompetence zahrnují také postoje a motivaci svých nositelů, na rozdíl od vzdělávání anebo kvalifikace. (Veteška a kol, 2008, s. 26)

Výukové metody a aktivity by měly mít všestranné využití, vyučující by měl různé výukové metody v praxi správně používat, a to moderním způsobem, tedy z hlediska efektivního vyučování. (Čapek a kol, 2015, s. 88)

V současné pedagogice a didaktice se používají moderní metody a psychologická východiska. Jedinci musí být k celoživotnímu učení motivováni. Metody učení jsou

analyzované a shledávají se jejich přednosti i nevýhody v konkrétních situacích. Používají se také mnohé učební pomůcky (např. plakáty, videoprojekce atd.). Na vyučování musí být vyučující náležitě připravený. (Petty a kol, 2013, s. 103)

V 70. letech 20. století byly kompetence zaměřené spíše na oblast dalšího profesního vzdělávání a na rekvalifikaci, poté na manažerských postech na jejich vzdělávání a rozvoj, později pak také na zaměstnance. Nejlepším výstupem by měl být spokojený a úspěšný jedinec. Ke kompetencím lze dojít různými způsoby a cestami učení. Kompetence se staly významnou součástí vzdělávací strategie ČR i celé EU, kdy se vzdělávací politika ČR ztotožnila s evropskou myšlenkou, se společnými zájmy a představami o vytváření a rozvoji vědění, které jsou v moderní demokratické společnosti výrazným faktorem hospodářským a sociálním. (Veteška a kol, 2008, s. 13)

Obecný rámec vzdělávání, který stanovuje základní obsah výuky a vzdělávací kompetence, tvoří rámcové vzdělávací programy. Vlastní náplň vzdělávání, způsoby a formy předkládání učiva jsou ponechány na vyučujícím. Jednou z metod aktivního učení je spolupráce žáků či studentů ve skupinách (např. brainstorming, hraní rolí, případové studie, mentální mapování a další). (Sitná a kol, 2013, s. 25)

DIDAKTIKA

Didaktiku jako vědu rozvíjel např. J. A. Komenský, který didaktiku chápal jako vědu zabývající se celou oblastí pedagogiky, jako teorii vzdělávání a vyučování, jako problematiku učebních obsahů a zároveň jako učební proces. (Belz & Siegrist, 2015, s. 15)

Didaktiku lze tedy definovat jako „základní pedagogickou disciplínu zabývající se cílem výuky, učebním obsahem, výukovými metodami, organizačními formami výuky a principy procesu vyučování a učení.“ Didaktika usiluje o vědeckou reflexi a o analýzu procesů vyučování a učení, podmínek a aspektů vyučování na všech stupních a ve všech formách vzdělávání, přispívá k jejich zkvalitňování. (Zormanová & Siegrist, 2017, s. 69).

Ve 20. století didaktiku výrazně ovlivnila reformní pedagogika, která přinesla nové výukové metody, organizační formy výuky a inovaci v hodnocení výsledků výuky. V současné době vznikají dílčí disciplíny a didaktiky speciální, např. didaktika

předmětová, která se zabývá specifickými problémy výuky. Někdy se také hovoří o didaktice mezioborové či didaktice obecné oborové. (Belz & Siegrist, 2015, s. 15)

Jak jsem uvedla výše, chce-li člověk v současné době uspět na trhu práce, ale také v osobním životě, musí na sobě neustále pracovat a vzdělávat se. Dnešní společnost se mění velmi rychle, úspěšní lidé jsou vždy o krok napřed před ostatními. Máme možnost pracovat nejen v tuzemsku, ale také v zahraničí. Pro určitou práci jsou požadované určité znalosti a schopnosti, vzdělání i osobnostní předpoklady.

Jedinec, který chce obstát v globalizujícím se světě, při změnách, které postihují nejen vzdělávací proces, ale všechny oblasti života společnosti, který chce být úspěšným a spokojeným člověkem, musí být nejen profesně a odborně zdatný, ale musí mít také schopnost úspěšně jednat, komunikovat, rozvíjet svůj potenciál určitými kompetencemi. (Veteška a kol., 2008, s. 12–14)

V posledních letech je důraz kladený zejména na to, co se učíme a vyučujeme, než na to, jak se učíme a vyučujeme. Výuka a celoživotní učení se zaměřuje na úspěšnost učících se, učitel má mnoho možností, jak rozvíjet styl výuky, jak profesionálně učit tak, aby výuka byla pestrá a zajímavá. K nejsnadnějšímu zlepšení výuky dochází v případě, kdy se prolíná praxe s teorií. V rámci celoživotního učení existují různé styly učení, je tedy nutné stimulovat kreativitu vyučujícího, udělat výuku zvláštní, zaujmout nadané jedince. (Ginnis a kol., 2017)

V dnešním globalizovaném světě má celoživotní učení evropský rozměr. EU by měla jít příkladem světu, měla by dosahovat hospodářského růstu a posilovat sociální soudržnost. Lidské zdroje jsou největším bohatstvím EU, celoživotní učení je základní nástroj rozvoje občanství, sociální soudržnosti a zaměstnanosti.

Vůdčími aktéry celoživotního učení jsou sami lidé, jejich schopnosti, znalosti a dovednosti. Musí jít o vzdělávání od dětství až po dospělost, tedy „od kolébky do hrobu“, je nutné naučit se učit, získat k učení pozitivní postoj. Podstatou je zvýšení poptávky po učení i jeho nabídky, a to i pro ty jedince, kteří dosud neměli ze vzdělávání žádný prospěch. (NVF: *Národní vzdělávací fond*, ©2011)

Z hlediska účelové učební činnosti existují tři základní faktory, a to:

- **formální učení** (probíhá ve vzdělávacích institucích, vede k získávání uznávaných certifikátů a kvalifikací),
- **neformální učení** (probíhá mimo hlavní vzdělávací programy, je poskytováno většinou na pracovištích prostřednictvím organizací anebo služeb zaměřených na doplňování formálních systémů vzdělávání, tj. sportovní aktivity, výtvarné a hudební aktivity a další),
- **informální učení** (doprovodný znak každodenního života, nemusí jít o učení záměrné, ale přispívá k rozvoji vědomostí a dovedností).

Cílem celoživotního učení v evropském kontextu je zlepšení zaměstnatelnosti s ohledem na vysokou úroveň strukturální nezaměstnanosti, které postihuje nejvíce osoby s nízkou kvalifikací. Nelze se spoléhat na jedince nově vstupující na pracovní trh, protože populace stárne. Je příliš málo mladých lidí a je příliš velké tempo technických změn. Celoživotní učení se stává prostředkem snižování sociálního vyloučení některých osob, zaměstnatelnost však není klíčovým výsledkem úspěšného učení, a sociální začlenění není jen v získání placeného zaměstnání. Učení přispívá k budování spokojeného a produktivního života nezávislého na zaměstnaneckém statusu a na vyhlídkách každého jedince.

Mezi hlavní cíle vzdělávání v evropském kontextu patří:

- *efektivní spolupráce všech členských států z hlediska celoživotního učení,*
- *zavádění vizí postupného propojování struktur vzdělávání,*
- *investování do lidských zdrojů z hlediska celoživotního učení a vzdělávání,*
- *zavádění zkrácených pracovních úvazků z rodinných důvodů (péče o dítě a další),*
- *spolufinancování učení pro zaměstnance a flexibilnější organizace práce,*
- *vyvíjení účinných metod vyučování a učení pro celoživotní učení,*
- *učení založené na informačních a komunikačních technologiích,*
- *inovativní formy hodnocení,*
- *poradenství v rámci celoživotního učení (EURES),*
- *stanovení minimálních standardů kvality a definice sféry jejich působnosti,*
- *zavádění učebních středisek s co největší přístupností k dalšímu vzdělávání,*

- *mobilizace zdrojů ve prospěch celoživotního učení,*
- *efektivní vzdělávací politika jednotlivých členských států EU i EU jako celku,*
- *zvýšení digitální gramotnosti (e-learning),*
- *podpora strukturálních reforem,*
- *stanovení cílů a monitorování pokroku a další.*

3.3 Moderní technologie ve vzdělání u sluchově postižených

V současné digitální době je velké množství technologií použitelných pro celoživotní učení. Zaměřila jsem se na takové technologie, které lze využít pro potřeby neslyšících. Po celém světě žije početná menšina neslyšících občanů, kteří komunikují v lokálních znakových jazycích. Existuje umělý mezinárodní znakový jazyk, jehož masivní využití v celém světě je zatím diskutabilní. S tímto problémem by neslyšícím mohla pomoci umělá inteligence – AI; níže uvádím jednu oblast využití AI.

Využití umělé inteligence – virtuální mentor „Avatar“

Máme zde potenciál umělé inteligence, která by se mohla přizpůsobit možnosti neformálního učení neslyšících dospělých po celý průběh jejich života. Byla by k dispozici kdekoliv, kdykoliv a po neomezenou dobu. Rostoucí rozšíření a využívání rozsáhlých otevřených on-line kurzů a dalších platform, které lze využít k učení, by vedlo k většímu zaměření na potenciál internetu podporovat učení po celý život. Zvláště by měla být věnována velká pozornost tomu, zda a jakým způsobem může použití těchto platform zlepšit životní příležitosti pro jednotlivce poté, co opustili formální vzdělání. Nicméně málo se zaměřuje na potenciál umělé inteligence přizpůsobit tyto možnosti neformálního učení individuálním potřebám, to znamená umožnit s pomocí umělé inteligence komunikaci i v lokálním znakovém jazyce. Bude potřeba analyzovat směr cesty stávajících vzdělávacích aplikací založených na AI s využitím kritické perspektivy vzdělávání, s cílem zjistit potenciál těchto inovací a zlepšit personalizované vzdělávací příležitosti pro dospělé po celou dobu života. Představme si, že veškerá výše popsaná personalizace a pomoc poskytnutá prostřednictvím odpovědného znakového asistenta (Avatara ovládajícího znakový jazyk), který s každým zaměstnancem komunikuje v jeho

mateřském znakovém jazyce a učí ho co nejučinnějším způsobem na základě jeho osobnosti, zájmů a potřeb v oblasti výcviku. Efektivita učení by se pomocí Avatara ovládajícího znakový jazyk pravděpodobně výrazně zvýšila. Studenti se tedy brzy setkají s asistentem AI, který bude součástí různých e-learningových platforem jako například coursera.org, seduo.cz či edx.org, které rozpoznávají a reagují ve znakovém jazyce tak, že vytvářejí proaktivní přizpůsobené návrhy a autonomně nabízejí poradenství, vedení a koučování. V budoucnu budou virtuální trenéři s AI lépe schopni porozumět různým lidským znakům, hlasům a tónům, a tak dokážou rozpoznat náznaky frustrace nebo vzrušení, což umožní, aby programy vzdělávání a rozvoje byly ještě více optimalizovány podle potřeb a schopností jednotlivců. Již dnes jsou díky vývojářům k dispozici softwarové nástroje umožňující vícejazyčné překlady nejen do mluveného či psaného textu, ale i do znakového jazyka.

SiMAX – The Sign Language Avatar

Rakouský SME Signtime zkombinoval své odborné znalosti v oblasti překladů znakové řeči a vývoje nástrojů informačních a komunikačních technologií a přinesl SiMAX, inovativní překladatelský „stroj“, který je snadno použitelný. Překladatelský personál pouze potřebuje přizpůsobit překlady navržené inteligentními algoritmy na „učební“ databázi. Výsledkem je video s podpisem avatara. Tento proces je flexibilní pro budoucí úpravy, méně časově a nákladově náročnější než klasická překladová videa vyrobená ve studiu s podpisem překladatelů. Ve srovnání s jinými přístupy k převádění akademických znakových jazyků je SiMAX nejbližší trhu a jediný, který zatím dosáhl proveditelné kvality výrazů obličejů nezbytných pro pochopení gramatických významů ve znakových jazycích. Obchodní příležitosti jsou spojené se zpřístupněním informací pro neslyšící komunitu: jakýkoli digitální obsah (pro publikování na internetu nebo pro jiné účely), televizi, film. Regulace dostupnosti podporují růst a poptávku na trhu. Během projektu bude společnost SiMAX přizpůsobena TRL 9, která bude pracovat jako cloud (cloud je obecný pojem pro cokoliv, kde jde o poskytování pronajímaných služeb přes Internet. Slovo samotné znamená anglicky mrak a pochází ze zvyku kreslit ve schematických obrázcích komunikaci přes Internet jako obrázek mraku) a bude vyladěna pro hromadnou výrobu. Pilotní překlady informací občanů a spotřebitelů (pro veřejné orgány a společnosti) budou prováděny v Německu, Velké Británii, Francii a Polsku společně s překladateli, další významnou skupinou zákazníků/partnerů. I nadále bude věnovat

maximální pozornost překladům SiMAX v neslyšící komunitě a bude informovat klíčové zúčastněné strany a potenciální zákazníky o SiMAX a jejich přidané hodnotě, kterou pro ně budou mít. V rámci projektu bude připravena a vyhodnocena strategie komercializace pro vstup na trh v rámci EU. Projekt odpovídá požadavkům této výzvy pro MSP a přidává zcela nové řešení pro změnu trhu. SiMAX poskytuje našim firmám významné možnosti růstu a dokonale odpovídá naší celkové strategii. Společensky může v zásadě přispět ke zvýšení dostupnosti informační společnosti pro neslyšící, čímž přispěje k začlenění a sociální soudržnosti v EU.

Projekt Zero

SiMAX je softwarový systém, který kombinuje několik vysoce sofistikovaných ICT technologií: 3D-engine v reálném čase, exportér animací/klipů, tvorba animací, „učební“ databáze, databáze klipů, databanka značek, překladový stroj založený na statistických metodách, překladatelské rozhraní, emoční editor a video konvertor. Cílem projektu je vyvinout rychlejší a cenově dostupné řešení pro překlad do znakové řeči pomocí animovaného avataru. Celý svět informací – zprávy, internet, filmy atd. - bude konečně přístupný neslyšícím a sluchově postiženým osobám.

„SiMAX changes the world of deaf people by making information accessible to them.“

(Georg TSCHARE CEO, signtime)

„SiMAX mění svět neslyšících tím, že jim zpřístupní informace.“

(Georg TSCHARE CEO, signtime)

V současné době většina informací – psaných i ústních – není přístupná mnoha neslyšícím. SiMAX je schopen překládat velké množství informací do znakového jazyka rychleji než běžné video produkce, a proto je také nákladově efektivnější. Očekáváme tedy vysokou poptávku zejména od veřejných orgánů. SiMAX je poloautomatický systém určený k překladu textu do znakového jazyka kombinací technologií z animačních obrazů, počítačového herního průmyslu a překladatelských služeb podporovaných počítačem. Vzhledem k tomu, že plně automatický překlad není možný, proces překladu je řízen neslyšícím, který je kvalifikovaný tlumočník nebo má vynikající znalost znakového jazyka. Tento systém vytváří také vysoce kvalitní pracovní místa pro

neslyšící. Proces překladu provádí osoba, která má znalost znakového jazyka, zahrnuje osoby se sluchovým postižením a jako takový také vytváří vysoce kvalitní pracovní místa pro tuto skupinu. Existují však výjimky, jako jsou standardizované texty, které se používají pro oznámení o službách v systémech veřejné dopravy. SiMAX může být použit pro překlad těchto oznámení do veřejných prostor, včetně bezpečnostních výstrah. Systém se řídí přirozenými principy gramatiky při vývoji avatarového znakového jazyka. Mimika má ve znakovém jazyce gramatickou funkci (např. zvednutí obočí symbolizuje otázku), které je avatar schopen zobrazovat. Obrázek ukazuje emoce a může plynule pohybovat hlavou a horní část těla. Avatar je vyměnitelný podle cílové skupiny, například pro dětské vysílání má avatar vzhled dítěte. Do systému je integrován „učební stroj“, který zkoumá všechny dříve provedené překlady a připravuje je jako návrhy pro budoucí překlady.

SiMAX začne překladem televizního a internetového obsahu na velkých trzích, jakými jsou USA a Německo. Po založení se rozšíří také na menší trhy, jakými jsou Švýcarsko a Portugalsko, poté bude nabízet i speciální aplikace, jako je například překlad letáků s léky. Pro neslyšící bude systém k dispozici zdarma jako webová aplikace, která bude použita jako další komunikační nástroj pro soukromé účely.

Obrázek 8: Avatar SiMAX



Zdroj: (SiMAX, ©2019)

3.4 Seznam vybraných škol pro sluchově postižené

MŠ, ZŠ, SPC pro sluchově postižené v Brně

- Mateřská škola, základní škola, speciální pedagogické centrum

SŠ, SOU pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v Brně

- Střední škola (maturitní zkouška)
Učební obory: informační technologie
- Střední odborné učiliště (výuční list)

Učební obory: operátor skladování, podlahářské práce, prodavačské práce

MŠ, ZŠ, SŠ, VOŠ, SPC pro sluchově postižené Hradec Králové

- Mateřská škola, Základní škola, Speciální pedagogické centrum
- Střední škola (maturitní zkouška)
Učební obory: předškolní a mimoškolní pedagogika, reprodukční grafik pro média
- Střední odborné učiliště (výuční list, nástavbové studium)
Učební obory: truhlář, umělecký truhlář a řezbář, truhlářská a čalounická výroba, kuchař-číšník, stravovací a ubytovací služby, potravinářská výroba, cukrář, nábytkářská a dřevařská výroba (nástavbové studium), podnikání (nástavbové studium)
- Vyšší odborná škola Tlumočnictví českého znakového jazyka (studium je určeno pro slyšící budoucí tlumočnický znakového jazyka).

MŠ, ZŠ, SŠ, SPC pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí

- Mateřská škola, Základní škola, Speciální pedagogické centrum
- Střední průmyslová škola elektrotechnická (maturitní zkouška)
Učební obory: počítačové systémy a aplikovaná elektronika.
- Střední odborné učiliště (výuční list, nástavbové studium)

Učební obory: elektrikář, elektrotechnické a strojně montážní práce, mechanik elektrotechnik (nástavbové studium), zahradnické práce, zahradník, zahradnictví (maturitní obor).

MŠ, ZŠ, SŠ, SPC pro sluchově postižené České Budějovice

- Mateřská škola, Základní škola, Speciální pedagogické centrum
- Odborné učiliště (výuční list)
Učební obor: sklenářské práce
- Praktická škola dvouletá (vysvědčení o závěrečné zkoušce)
- Praktická škola jednoletá (vysvědčení o závěrečné zkoušce)

MŠ, ZŠ, SŠ, SPC pro sluchově postižené, Výmolova, Praha 5

- Mateřská škola, Základní škola, Speciální pedagogické centrum
- Střední škola (maturita 5 let)
Učební obor: asistent zubního technika

MŠ, ZŠ, SŠ a SPC pro sluchově postižené, Ječná, Praha 2

- Mateřská škola, Základní škola, Speciální pedagogické centrum
- Střední škola (maturita)
- Gymnázium

MŠ, ZŠ, SŠ, SOU, OU a SPC pro sluchově postižené, Holečkova, Praha 5

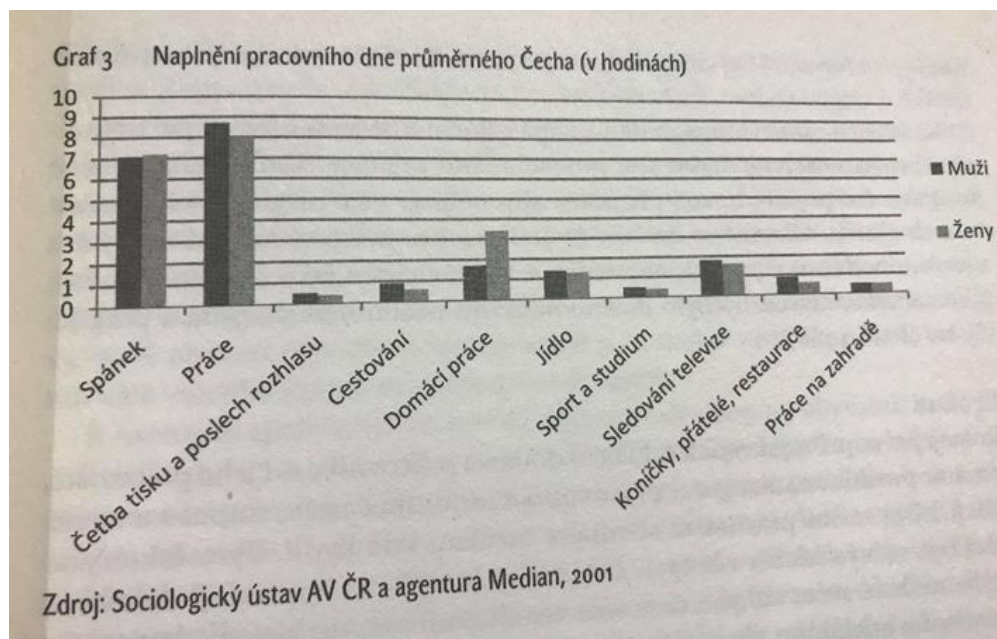
- Mateřská škola, Základní škola, Speciální pedagogické centrum
- Střední odborná škola (maturita)
Učební obor: hotelnictví
- Střední odborné učiliště (výuční list, maturita)
Učební obory: malíř a lakýrník, cukrář, čalouník, kuchař-číšník, strojní mechanik, pekař.
Učební obory: gastronomie a podnikání (nástavbové studium).
- Odborné učiliště (výuční list)
Učební obory: cukrářské práce, kuchařské práce, čalounické práce, malířské a natěračské práce, šití oděvů.

4 VOLNOČASOVÉ A ZÁJMOVÉ AKTIVITY U SLUCHOVĚ POSTIŽENÝCH

Definici pojmu volnočasových aktivit najdeme mnoho. Pávková (1999, s. 15) označuje za volný čas „opak nutné práce a povinností, doba, kdy si své činnosti můžeme svobodně vybrat, děláme je dobrovolně a rádi.“

Za volný čas považujeme většinou odpočinek, zájmové činnosti, dobrovolné vzdělání či rozvíjení osobnosti. Je faktem, že u každého člověka tento pojem může mít jiný význam. Avšak pravidelné střídání aktivity a odpočinku je nutností. Je to součástí biologického rytmu všech živočichů a nabylo u člověka podoby střídání práce a volného času. (Kučerová, 1994). Volný čas by měl zahrnovat: zábavu, odpočinek a vlastní rozvoj osobnosti člověka. Jde podle Hradečné o tři základní funkce, které má volný čas plnit. Největší myslitel antického světa, který se zajímal o přírodu a svými názory ovlivnil všechny klasické koncepty volného času až do současnosti, Aristoteles, chápal volný čas jako to nejhlavnější v lidském životě, bylo to spojené se svobodou a štěstím. (Šerák, 2009)

Obrázek 9: Naplnění pracovního dne



Zdroj: (Šerák, 2009)

Podle znázorněného grafu: Naplnění pracovního dne průměrného Čecha v hodinách, je vidět, že většina tráví čas prací a spánkem. Běžná slyšící populace má možnosti se přihlásit na jakékoliv volnočasové aktivity, které jsou běžné dostupné. U sluchově postižených je výběr značně omezený. Jsou nuceni si vybrat mezi organizacemi, které se sluchově postiženým věnují. V dalším případě vyhledávají takové instituce, kde je možné zajistit tlumočení do znakového jazyka nebo kde je možné zajistit simultánní přepis. Pokud sluchově postižený má vybranou aktivitu mezi slyšícími, hrozí mu rizikové faktory. Tlumočnicků do znakového jazyka je velmi málo a jsou velmi časově vytíženi. Tlumočení do znakového jazyka a simultánní přepis je poskytován většinou v režimu sociální služby, někdy v režimu fakultativní služby – záleží na tom, zda se u klienta objevuje nepříznivá sociální situace. Sluchově postižený jedinec je vystaven bezvýhodné situaci. Než aby měl řešit svoji komunikační bariéru, raději se do zájmového vzdělávacího kurzu nepřihlásí. Osoby se sluchovým postižením jsou ovlivněné vizuálním vnímáním, což se projevuje ve všech oblastech jejich života. Kultura sluchově postižených osob zahrnuje vlastní jazyk, pravidla, tradice, ale i chování. U osob se sluchovým postižením dochází velice často ke sdružování se do skupin, spolků či stacionářů. Převážně starší neslyšící osoby se mezi sebou znají napříč republikou. Je to zapříčiněno tím, že tenkrát bylo velmi málo škol. Například neslyšící, co bydleli v Ostravě, chodili na učiliště do Prahy v Holečkově ulici. V dnešní době je nabídka škol, jak jsme měli možnost vidět v předchozích kapitolách, rozšířenější. Osoby se sluchovým postižením se společně scházejí proto, aby si vzájemně vyměnili zkušenosti a pobavili se mezi sebou. Je to dáno tím, že většina komunikuje znakovým jazykem a prostředí, kde se scházejí, je pro ně komunikačně bezbariérové. Mezi nejčastější volnočasové a společenské akce osob se sluchovým postižením patří zejména vánoční, mikulášské či velikonoční besídky, jak pro seniory, tak i pro děti. Je obecně známo, že osoby se sluchovým postižením rády tancují a navštěvují tak plesy či jiné taneční zábavy, přičemž se tato skupina osob schází ze všech koutů naší republiky. Na plese většinou hraje i živá hudba, většinou jsou umístěné cedulky s nápisy – valčík, polka atd. Hodně často se stává, že hudba přestane hrát a neslyšící dál mezi sebou tancují. Osoby se sluchovým postižením také tráví svůj volný čas v rámci různých sportovních aktivit a k velké oblibě patří i závody a utkání na národní i mezinárodní úrovni. Vrcholem celého sportovního klání pro osoby se sluchovým postižením jsou letní a zimní Deaflympiády pořádané ve

čtyřletých cyklech. Toto sportovní utkání je známé po celém světě. Dalo by se říct, že skupina osob se sluchovým postižením tvoří jakousi komunitu, přičemž je tato komunita malá a uzavřená. (Hudáková, 2005, s. 24)

4.1 Motivace, potřeby a bariéry

Motivace

Je definována jako „*všeobecné a obsáhlé označení pro všechny proměnné, které nelze bezprostředně odvodit z vnějších podnětů, které ovlivňují, popřípadě kontrolují chování ohledně intenzity a směru*“. (Deiblová, 2005, s. 11)

Vágnerová (1999) popisuje procesy motivace jako dynamický systém osobnosti, který slouží k uspokojování potřeb člověka, ať vrozených či získaných, které tak tvoří základní součást celého systému. Jesenský (2000) říká, že motivace je velmi důležitou složku osobnosti, která činí chování člověka srozumitelným, vysvětluje, proč se člověk chová právě tak, jak se chová.

„Motivace zahrnuje celek těch vědomých a nevědomých faktorů, na jejichž základě se uskutečňuje naše chtění a jednání. Podkladem vzniku motivace je úsilí o rovnováhu s prostředím“. (Jesenský, 2000, s. 87)

Jesenský (2000) popisuje o dvě základní složky procesu motivace: složka dynamogenní (aktivizující, mobilizující jedince), složka instrumentální (zaměřující činnost a tendence jedince k určitému cíli). Chování jedince utváří to, co je hodnotné a hodnotou je to, co vede k uspokojování potřeby. Základními motivy chování jsou tedy potřeby (Vágnerová, 1999) tyto jsou pak doplňovány zájmy a ideály, které mohou přerůstat v ideologii (Jesenský, 2000).

„Potřeby jsou složitými psychickými stavy, které souvisejí s biologii organismu, ale také se společensko-kulturní a pracovní existencí člověka. Člověk má oproti zvířatům množství potřeb vyplývajících z kulturního prostředí, jež vytvořil a v němž žije, i z podmínek jeho individuální existence“. (Jesenský, 2000, s. 87)

A. H. Maslow sestavil pět hlavních kategorií potřeb

Obrázek 10: Maslowa pyramida potřeb



Zdroj: (Deiblová, 2005)

- Potřeby fyziologické, potřeby základní, nejnižší – potřeba spánku, kyslíku, potravy, vody, sexu.
- Potřeba bezpečí a jistoty – ochrana proti nebezpečí a nedostatku uspokojování fyziologických potřeb, vystupující v situacích ztráty životní jistoty, ekonomického a pracovního selhání.
- Potřeby sociální – potřeba sounáležitosti, mezilidských vztahů, lásky a přátelství
- Potřeba uznání – potřeba být obdivován a uznáván, mít kompetenci a respekt
- Potřeba seberealizace, sebeaktualizace, sebenaplnění – potřeba realizovat svou individualitu, tj. své schopnosti, dovednosti a záměry, rozvoj osobnosti. (Jesenský, 2000, s .88; Deiblová, 2005, s. 26).

Bariéry

Můžeme je rozdělit na fyzické a psychické. Mezi fyzické bariéry můžeme řadit ty bariéry, které omezují jakýmkoliv způsobem osoby v běžném prostředí, ve kterém žijí. Jedná se o bariéry, které komplikují či znemožňují pohyb osob s postižením, a kterými jsou především; výškové rozdíly, velké podélné sklony, nedostatečný průjezd či průchod nebo manipulační prostor. Psychické bariéry jsou na obou stranách, jak u osob, které jsou zdravé, tak i u postižených. Zdraví mnohdy nevědí, jak s postiženými osobami jednat a postižení se mnohdy stydí nebo nechtějí být na obtíž. Fyzické bariéry jim situaci ještě ztěžují. (Filipiová, 1998, s. 38)

Osoby se sluchovým postižením bývají odjakživa vyloučené z různých denních aktivit a zpravidla se jedná o nejrozšířenější handicap. Jak zmiňuje hluchoslepá Helena Kellerová: „*Slepotu odděluje člověka od věcí – hluchota od lidí.*“ (Hrubý, 1998, s. 11) Tento fakt může být způsobem nedostatečnou informovaností široké veřejnosti o tomto druhu postižení. Je běžně známé, že mezi těmito skupinami existují bariéry, především co se týká komunikace. Kromě komunikačních bariér se osoby se sluchovým postižením setkávají ve svém životě i nedostatečným sociálním a ekonomickým oceněním, potýkají se s problémy v rámci partnerských vztahů, při zakládání rodiny a neodpovídající životní perspektivy. (Langer, 2013, s. 40)

Kulichová (2006) zmiňuje několik forem komunikačních bariér, které se zároveň člení na dvě základní skupiny, a to na skupinu, která je tvořena bariérami, které vyplývají ze sluchového postižení a druhou skupinu, kdy jsou tyto bariéry umělé vytvořené. Pro představu – do druhé skupiny komunikačních bariér můžeme zmínit například zákaz používání znakového jazyka neslyšícím osobám, jako to bylo mnohokrát v minulosti, a využívání orálních metod v rámci vzdělávání na školách pro osoby se sluchovým postižením. Již delší dobu je orální metoda považována za nedokonalý dorozumívací se prostředek mezi neslyšícími. Všeobecně můžeme mezi slyšící společností a osobami sluchově postiženými vymezit pět základních bariér, které se vyskytují v rámci jejich vzájemné komunikace. Tyto bariéry jsou vymezené jako bariéry technické, jazykové, psychogenní, legislativní a informační (Kulichová, 2006).

Bariéry technické

Představují informace, které jsou přenášeny způsobem, kdy je tento způsob přenosu poněkud nedostupný či nedostačující pro samotného příjemce. Řadí se sem informace, které jsou přenášeny prostřednictvím rozhlasu či optické překážky při vzájemném odezírání ze rtů.

Jazyková bariéra

Je zapříčiněná nedostatečnou znalostí českého jazyka u osob se sluchovým postižením, především se jedná o osoby, které se s tímto sluchovým postižením narodily nebo o svůj sluch přišly ještě před samotným osvojením řeči. Aby k této bariéře nedocházelo, je

nutné, aby těmto osobám se sluchovým postižením bylo umožněno odpovídající vzdělávání, což v minulosti bylo téměř nemožné.

Psychogenní bariéry

Jedná se bariéry postojové, jsou vytvořeny postojem majoritní slyšící společnosti vůči osobám se sluchovým postižením. V dnešní společnosti se stále více vyskytují případy, kdy majoritní slyšící společnost odmítá komunikovat jiným způsobem než orální řečí. Ovšem tento postoj způsobuje, že osoby se sluchovým postižením jsou majoritní slyšící společností neustále podceňovány.

Legislativní bariéry

Jsou nesprávným vymezením a formulací právních paragrafů, které se týkají osob se sluchovým postižením. Důležitým dokumentem s ohledem na sluchově postižené, byl již Zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči, později novela Zákona č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. Valným shromážděním OSN byla dne 13. prosince 2006 přijata Úmluva o právech osob se zdravotním postižením. Česká republika tuto Úmluvu podepsala 30. března 2007. (Kulichová, 2006)

Bariéry informační

Tyto bariéry jsou způsobeny problematickým získáváním informací osob se sluchovým postižením, jelikož slyšící společnost má ten pocit, že osoby se sluchovým postižením získávají důležité informace čtením. Ovšem tato společnost si není vědoma toho, že aby tyto tištěné informace mohla osoba se sluchovým postižením přečíst a zpracovat, potřebuje k tomu znát český jazyk. Jak již bylo zmíněno výše, český jazyk některé osoby se sluchovým postižením neznají dostatečně a mají v něm velké mezery. Procházková (2007) poukazuje na to, že osoby se sluchovým postižením není vhodné nutit učit český jazyk stejně, jako se ho učí slyšící společnost. Potřebou pro osoby se sluchovým postižením je učit se češtinu stejným způsobem a ve stejných intervalech, jako se slyšící společnost učí cizí jazyk, což stále dnešní vzdělávací systém tuto potřebu osob se sluchovým postižením nerespektuje (Procházková, 2007, s. 21).

4.2 Zaměstnavatelnost

Ze sociologického průzkumu vyplývá, že osoby se sluchovým postižením dosahují zpravidla nižšího vzdělání a je u nich vyšší procento nezaměstnanosti, a to z toho důvodu, že je v dnešní době silná neochota ze strany zaměstnavatelů přijmout osoby s jakýmkoliv sluchovým postižením. Přijmout totiž osobu se sluchovým postižením znamená investovat finanční náklady pro úpravu pracoviště nebo aspoň pořídit kompenzační pomůcky, které jsou nákladné. Celkově mají osoby se sluchovým postižením v důsledku svého postižení nižší pracovní pozice, které jsou spojeny i s nižším pracovním ohodnocením. (Doležalová, 2009, s. 12)

Každá osoba má právo na to, aby byla zaměstnána a žádný handicap, ať je vrozený či způsoben v průběhu života, nemůže člověka zbavit tohoto práva nebo toto právo zpochybnit. Ovšem v dnešní době a společnosti existují v rámci zaměstnávání předsudky. Odlišnost je stále příčinou vyloučení osob s postižením do chráněného zaměstnání či do zaměstnání, které ne zcela odpovídá kvalifikaci osob se zdravotním postižením. Aby alespoň zčásti docházelo k předcházení těmto situacím, je nutné posílit terciární vzdělávání osob s postižením, čímž by došlo ke zvýšení jejich možnosti uplatnit se na trhu práce (Slavík, a kol., 2012, s. 124).

Osoby se sluchovým postižením mají možnost uplatnit se na chráněném trhu práce, ale také na otevřeném trhu práce (Opatřilová & Procházková, 2011, s. 45).

Chráněný trh práce se dříve zaměřoval pouze na chráněná pracovní místa a chráněné pracovní dílny. Až vznikem novely Zákona č. 367/2011 Sb. došlo ke změnám Zákona č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti. Změny v zákoně sjednotily tato dvě pracoviště a pojem chráněná pracovní dílna již zcela zanikl. Chráněné pracovní místo je zákonem definováno, jako „*pracovní místo zřízené zaměstnavatelem pro osobu se zdravotním postižením na základně písemné dohody s Úřadem práce. Na zřízení chráněného pracovního místa poskytuje Úřad práce zaměstnavateli příspěvek. Chráněné pracovní místo musí být obsazeno po dobu 3 let.*“ (Zákon č. 435/2004 Sb)

Volbu povolání a pomoc při hledání vhodného zaměstnání u osob se sluchovým postižením by měly zaštitit úřady práce, nebo organizace, které sluchově postiženým

pomáhají nalézt vhodné zaměstnaní. Najít zaměstnaní pro osobu se sluchovou vadou je jako hledání jehly v kupce sena. Jedná se o náročný a zdoluhavý, často i velmi nepříjemný proces. Největší bariérou, kterou sluchově postižený musí projít, je komunikace. Ne vždy se na pohovor podaří domluvit tlumočnicka znakového jazyka, popřípadě přepis. Jakmile personalista zjistí, že se jedná o osobu, která má komunikační omezení, značně si vymýšlet důvody proč ji nemůžou vzít. I když má sluchově postižený odpovídající kvalifikaci, je na něj pohlíženo jinak. Další bariérou pro nepřijetí je v důsledku nemožnosti používat komunikační prostředky či užívat běžné telekomunikační služby.

Dle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, je možnost využívat tlumočnické služby, které zprostředkovávají kontakt s okolním prostředím, přičemž hlavním úkolem tlumočnicka je tlumočit ze znakového jazyka do mluveného slova a naopak. Tlumočnick v rámci těchto služeb musí provádět přesný překlad obsahu sdělení a nesmí nic přidávat či ubírat z celé komunikace (Opatřilová & Procházková, 2011, s. 79).

4.3 Organizace pro sluchově postižené

Dle historie víme, že nevznikaly pouze školy pro sluchově postižené, ale i spolky, které se zabývaly volným časem sluchově postižených. Takových spolků vznikalo po celém světě postupně mnoho. Podle tabulky č. 10 první spolek u nás vznikl už v roce 1921. Úplně první takové sdružení pro neslyšící vzniklo v Polsku v roce 1876. Postupně takhle vznikaly i další organizace pro neslyšící po celém světě. Světová federace neslyšících, která jednotlivé státy sdružuje, vznikla v roce 1951. Během dalších let postupně přibývaly další organizace: Spojené státy americké (1880), Velká Británie (1890), Francie (1893) atd.

V českých zemích byl prvním spolkem Spolek hluchoněmých sv. Františka Saleského v Praze. Byla zde snaha, aby se sluchově postižení sdružovali, měli kulturní vyžití a spolek je též finančně podporoval v nezaměstnanosti a v případě nemoci. Chtěli tak prolomit bariéry, které tenkrát ve slyšící společnosti panovaly.

Obrázek 11: Early National Organizations of Deaf People

Early National Organizations of Deaf People			
1876 POLAND The first organization folded; the current Polish Association of the Deaf (Polski Związek Głuchych) was founded in 1946.	1919 ROMANIA (Romania became independent in 1878, under Soviet rule starting in 1947).	1929 UZBEKISTAN Uzbek Society of the Deaf (Uzbekistan gained independence in 1991).	1938 LITHUANIA Lithuanian Deaf Association, (Lithuania annexed by USSR in 1940, independence in 1991).
1880 UNITED STATES OF AMERICA National Association of the Deaf.	1920 LATVIA (Latvia gained independence in 1991).	1929 SOUTH AFRICA Deaf Federation of South Africa.	1940 CANADA Canadian Association of the Deaf.
1890 UNITED KINGDOM British Deaf and Dumb Association, now the British Deaf Association.	1921 CZECH REPUBLIC Union of the Deaf and Hard of Hearing in Czech Republic (The Czech Republic became independent in 1989).	1931 BYELORUSSIAN Byelorussian Society of the Deaf (declared independence as Republic of Belarus, 1991).	1940 REPUBLIC OF MOLDOVA (Moldavia declared independence in 1991).
1893 FRANCE Federation of French Societies of Deaf-Mutes, now the National Federation of the Deaf, (<i>Fédération Nationale des Sourds de France</i>).	1921 CROATIA Croatian Association of the Deaf and Hard of Hearing (formerly part of the Austro-Hungarian Empire and Yugoslavia 1929–1991).	1931 NETHERLANDS The Dutch Federation of Deaf Societies (NBDV), (<i>Dovenschap</i>).	1941 TAJIKISTAN Tajik Organization of the Deaf, (Tajikistan became independent in 1991).
1903 AUSTRALIA Australasian Deaf and Dumb Association.	1922 SWEDEN Swedish National Association for the Deaf (<i>Sveriges Dövas Riksförbund</i>).	1932 ITALY Italian National Association of Deaf-Mutes, later Italian National Association of the Deaf (<i>Ente Nazionale Sordomuti, ENS</i>).	1944 ISRAEL The Association of the Deaf in Israel.
1905 FINLAND Finnish Association of the Deaf (Finland became independent in 1917).	1922 ESTONIA Estonian Association of the Deaf (<i>Eesti Kurlide Liit</i>), (Estonia gained independence in 1918, taken into the USSR in 1940, independence in 1991).	1933 ARMENIA Armenian Deaf Society (Armenia gained independence in 1991).	1946 REPUBLIC OF KOREA Korean Association of the Deaf.
1907 HUNGARY Hungarian National Association of the Deaf and Hard of Hearing (<i>Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége</i>) (formerly part of the Austro-Hungarian Empire; Hungary gained independence in 1918, remaining under USSR rule following WWII).	1926 PHILIPPINES Philippines Association of the Deaf, Inc. (Philippines gained independence in 1935).	1933 UKRAINE Ukrainian Society of the Deaf (Ukraine became independent in 1991).	1947 SWITZERLAND Swiss Federation of the Deaf.
1913 AUSTRIA Austrian Deaf Association, (<i>Österreichischer Gehörlosenbund</i>).	1926 CHILE Chilean Association of the Deaf (<i>Asociación de Sordos de Chile</i>).	1934 BULGARIA Union of the Deaf in Bulgaria (Bulgaria gained independence in 1990).	1947 BOSNIA-HERZEGOVINA (former Yugoslavia, independence in 1995).
1914 BANGLADESH Bangladesh National Federation of the Deaf, (Bangladesh became independent in 1971).	1926 RUSSIA All Russian Federation of the Deaf (former USSR, in 1991 became Russia and 14 independent republics).	1935 DENMARK Danish Federation of Deaf Mutes, now the Danish Deaf Association (<i>Danske Døves Landsforbund</i>).	1948 MACEDONIA Association of the Deaf and Hard of Hearing Persons of the Republic of Macedonia, (former Yugoslavia, independence in 1991).
1918 NORWAY National Federation of Deaf-Mutes, (<i>Norges Døveforbund</i>).	1928 URUGUAY Uruguay Association of the Deaf (<i>Asociación de Sordomudos del Uruguay</i>).	1936 SPAIN Federation of Deafmutes of Spain.	1950 GERMANY Federal Republic of Germany, (<i>Deutscher Gehörlosen Bund</i>).
	1929 AZERBAIJAN Azerbaijan Society of the Deaf (Azerbaijan became independent in 1991).	1936 BELGIUM National Federation of Catholic Deaf (Flemish).	1951 FOUNDING OF THE WORLD FEDERATION OF THE DEAF
		1937 KAZAKHSTAN (Kazakhstan became independent in 1991).	

Zdroj: (World Federation of the Deaf a history, Gannon, 2011 s. XXVII.)

V současné době u nás funguje pestrá škála organizací pro sluchově postižené, které působí po celé republice. Nabízí bezbariérové kurzy, které jsou buď tlumočené do znakového jazyka, simultánní přepis nebo kurzy, které vedou neslyšící lektoři. Výběr je však omezený. Větší dostupnost kurzů mají jedinci se sluchovou vadou, kteří bydlí v Praze. Ti, kteří bydlí na vesnicích, příliš možností nemají, neboť za nimi musí dojíždět do větších měst. Kurzy, které se konají přímo v organizacích, zlepšují sociální situaci sluchově postižených, neboť tak mají možnost potkat se se stejně postiženými jedinci,

řeší společně podobné situace, problémy a vyměňují si mezi sebou zkušenosti. Komunikace probíhá bezbariérově, obvykle ve znakovém jazyce (neslyšící), nebo mluvenou řečí, odezírání (ohluchlí), či taktilním znakovým jazykem (hluchoslepí). O sluchově postižených jedincích, konkrétně o neslyšících a nedoslýchavých, je známo, že se většinou mezi sebou znají. Pravidelným setkáváním se tak zlepšuje jejich socializace.

4.4 Další vzdělání u sluchově postižených

Jak už jsem se zmínila v předchozích kapitolách, jen hrstka sluchově postižených navštíví běžný kurz pro slyšící. Sehnat totiž tlumočnicka do znakového jazyka a simultánního přepisovatele pro pravidelné návštěvy je obtížné. Může se stát, že tlumočnick či přepisovatel nebudou moci přijít, a kurz přesto proběhne, ale sluchově postižený nebude mít zajištěný komunikační kanál. Proto je dobře, že existují organizace, které nabízí prostor pro kulturní vyžití a volnočasové aktivity pro sluchově postižené. Tyto organizace jim poskytují i pomoc při prosazování práv a potřeb během jejich života v majoritní slyšící společnosti. Neslyšící a osoby se sluchovým postižením z důvodů komunikačních bariér nemají možnost využít běžná kulturní centra či kluby v okolí svého bydliště, proto je důležité vytvořit jim zázemí a prostor, kde se mohou pravidelně scházet se svými přáteli a zde jim zároveň nabízet individuální či skupinové sociální služby a volnočasové aktivity, které odpovídají jejich aktuálním potřebám.

Sluchově postižení, zejména neslyšící, mají velké problémy s českým jazykem. Bariérou může být především omezená slovní zásoba českého jazyka (jako cizího jazyka) nebo absence sluchu, která neumožňuje plnohodnotnou audio-orální komunikaci. Proto by se měli celoživotně vzdělávat v této oblasti. Existují organizace, které nabízejí kurzy Českého jazyka pro neslyšící. Výhodou těchto kurzů je, že jsou komunikačně bezbariérové. Lektor bývá i sám sluchově postižený, většinou jde o vystudovaného pedagoga, který ovládá znakový jazyk. Sluchově postižení účastníci kurzu se tak cítí v jeho přítomnosti lépe a jsou otevřenější, než kdyby navštěvovali běžný kurz pro slyšící populaci.

Dle Macurové (2007) čeština, kterou píší neslyšící, může slyšící jedince velmi překvapit. Český jazyk, který používají, je odlišný, je to dáno tím, že neslyšící mají omezené kompetence v psané češtině. Naučit neslyšící plné funkční gramotnosti a psanou češtinu stejně tak jako u slyšících vrstevníků je nejtěžší úkol pedagogů. Příklad toho jak popisuje neslyšící svoje rodiče a místo kde bydlí:

„Pokoj je hezký. Pokoj stěna je bílá. Maminka je ošklivá. Má zelené šaty. Ona je těhotná. Má velká hlava a boty. Ona má tenký vlasy. Má kulatý oči. Má povislý prsa. Má dlouhý ruky. Kluk má červená hlava. Je zlý. Má velký nos. Má bílý svetr a zelený kraťasy. Má červený boty. Tatínek je tlustý a ošklivý. Má kratký vlasy a černý vlasy. Má červený hlava. Má kulaté oči. Má velký nos a červený nos. Má vole. Má bílé tričko a čárka červená. Má modrý kalhoty a červený pantofle. Kočka je hubená. Kočka má bílá a šedá. Kočka má dlouhý ocas. Má krátký nohy. Skříň je velký a hnědý. Má stojí knihy. Skříň má televize a šuplíky. Stojící lampa má bílá a čárka červená. Obraz má kaktus a slunce. Svíčku je bílá. Zásuvka je hnědá. Koberec je zelený. Stolečka je malá. Stolečka má víno a cigaretu. Stolečka je kulatý.“ (Macurová, 2007, s. 179)

Dále Macurová (2007) zdůrazňuje, že nejdůležitější je zohlednit jazykovou a komunikační situaci slyšících, kteří před tím, než se naučí psanou formu češtiny, zvládají její formu mluvenou. Tohle se týká i nedoslýchavých či ohluchlých, kteří nějakým způsobem přístup k mluvené formě získali. Neslyšící, kteří neměli přístup k mluvené formě češtiny, vstupují do světa psané češtiny za těžkých podmínek. Proto spousta neslyšících považuje český jazyk za svůj druhý/cizí jazyk. Za svůj mateřský jazyk považují znakový jazyk. Znakový jazyk N/neslyšících, který je přirozený, má svoji historii i vývoj. Znakový jazyk má vlastní gramatiku a svoje pravidla. Znaková čeština je uměle vytvořený komunikační systém (není to přirozený jazyk). Používá gramatiku českého jazyka. Znakovaná čeština vyhovuje např. nedoslýchavým nebo ohluchlým lidem. (Pevnost, ©2019).

Díky tomu, že si mnoho pedagogů uvědomuje, že jde o zásadní problém, vznikají učebnice, které jsou „ušité na míru“ přímo sluchově postiženým. Jeden takový příklad uvedu na obrázcích z učebnice pro neslyšící – Rozumíme česky. Učebnice uvádí cvičení s předložkami a pády. Výhodou učebnice je, že je plná obrázků – neslyšící se tak mohou lépe vizuálně orientovat v různých příkladech.

Obrázek 12: Předložky

předložky **nad, pod, za, před, mezi**

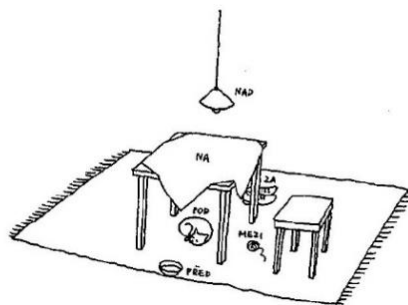
se **4. pádem**
(otázka **KAM?**)

KAM?
nad stůl
pod stůl
za stůl
před stůl
mezi stůl a židli

a

se **7. pádem**
(otázka **KDE?**)

KDE?
nad stolem
pod stolem
za stolem
před stolem
mezi stolem a židli



CVIČENÍ 5

- a) Vypište z TEXTU výrazy vyznačené kurzívou. Vypsané výrazy odpovídají na otázku **KAM?**
b) Odpovězte na otázky **KDE?**

Příklad:

klademe na stůl talíře (KAM?)

1.
2.
3.
4.
5.

KDE jsou talíře?

Kde je hluboký talíř?

Kde leží lžice?

Kde stojí sklenice?

Kde je kompotová miska?

Kde je salát?

ODPOVĚD:

Na stole.

-
.....
.....
.....
.....

Zdroj: (Macurová, Hudáková, Othová, 2003)

„V tom, jak promyšleně se soustřeďuje na rozvíjení funkční gramotnosti českých neslyšících, je učebnice *Rozumíme česky bezesporu průkopnická*. Průkopnická je podle mého názoru i v tom, že svého adresáta, neslyšícího studenta, nepodceňuje – ani výběrem textů, ani tím, jaké operace s texty od něj očekává – a ani typy cvičení. Promyšleně tak směřuje k rozvíjení produkčních a recepčních kompetencí neslyšících v psané češtině na úrovni srovnatelné s úrovní jejich slyšících vrstevníků. A do třetice: za průkopnické – a velmi užitečné – považuji i to, že zvládnutí psané češtiny zde není cílem samo o sobě: učebnice celým svým zaměřením poukazuje k „služebnosti“ jazyka jako nástroje, který člověku pomáhá vyznat se ve světě a obstát v něm, který mu slouží k řešení problému nebo úkolu nejrůznějšího druhu a který mu umožňuje tyto problémy a úkoly sdílet s ostatními příslušníky lidského rodu – a bez bariér s nimi psaným jazykem, komunikovat.“ (Kučera, 2003)

4.5 Seznam vybraných organizací pro sluchově postižené

Znakovárna – komunitní centrum

Komunitní centrum pro sluchově postižené, kde se zejména neslyšící mohou vzdělávat a rozvíjet sami sebe skrze svůj přirozený jazyk – český znakový jazyk – formou vzdělávacích seminářů a interaktivních přednášek. Znakovárna je určena i slyšícím zájemcům o jazyk a kulturu neslyšících; prolíná světy slyšících a neslyšících, poskytuje integraci, názory, brainstorming, workshopy, hry, informace, diskuse, objevování, poznání, smysl, zajímavé hosty a zajímavá témata. (*Znakovárna*, ©2018)

Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel (ASNEP)

Tato organizace vznikla roku 1992 a posláním této asociace je umožnit kontakt zástupcům subjektů, které pracují ve prospěch osob se sluchovým postižením, s institucemi, jakými jsou Parlament České republiky a jednotlivá ministerstva. Tato spolupráce je realizována především při připomínkování předpisů, které pomohou ovlivnit život osob se sluchovým postižením. (*ASNEP.cz*, ©2019)

Česká unie neslyšících (ČUN)

Česká unie neslyšících vznikla v roce 1990. V současnosti má ČUN pět oblastních organizací – Brno, Kroměříž, Liberec, Ostrava a Praha. Sociální služby zahrnují: sociálně aktivizační službu, tlumočnické služby do znakového jazyka a simultánní přepis mluveného slova. V rámci sociálně aktivizačních služeb poskytují sociální poradenství, kde je sluchově postižením zprostředkovaný kontakt se společenským prostředím, přičemž tento kontakt je zprostředkován za pomoci sociálně-terapeutické činnosti (kurzy odezírání, kurz IT, klub matek atd.). Posláním sociálně-terapeutické činnosti je rozvíjet osobnostní a sociální schopnosti a dovednosti neslyšících, pomáhat při uplatňování jejich práv a oprávněných zájmů, či napomáhat při obstarávání jejich osobních záležitostí. Je také vydavatelem časopisu UNIE. V jejich prostorách sídlí také pobočný spolky ČMUN. (*Cun.cz*, ©2019)

Českomoravská jednota neslyšících (ČMJN)

Tato organizace vznikla v Brně v roce 1998 a sdružuje organizace po celé ČR. Aktivita a činnost Českomoravské jednoty neslyšících spočívá v odstranění jazykové bariéry ve světě osob se sluchovým postižením; disponují vlastními projekty, kterými jsou provozování poradenských a sociálních služeb, kurzy znakového jazyka, podpora telefonní operátorské služby pro neslyšící, zvyšování průčeschnosti osob se sluchovým postižením a vytváření pozitivního sociálního legislativního prostředí pro tyto osoby. (*Cmjn.cz: Českomoravská jednota neslyšících*)

Svaz neslyšících a nedoslýchavých v České republice (SNN)

Tento svaz vznikl v roce 1990 po rozpadu Svazu invalidů. Tato organizace má na starost informační a vzdělávací aktivity, kdy také pořádá společenské a kulturní akce, jakými jsou například Miss neslyšících Světa, Miss neslyšících ČR. Sdružuje ve svých 55 pobočných spolcích cca 4 000 členů s různým sluchovým postižením. Má celkem 6 poradenských center s registrovanými sociálními službami. Čtyři krajské organizace (Vysočina, Středočeský kraj, Olomoucký kraj, Ústecký kraj). (*Snn-cr.cz, ©2019*)

Český svaz neslyšících sportovců (ČSNS)

Český svaz neslyšících sportovců pořádá různé sportovní aktivity pro osoby se sluchovým postižením, přičemž pořádá mistrovství České republiky, župní přebory a reprezentují na Deaflympiádách, mistrovstvích světa, a mistrovstvích Evropy. (*Csns-sport.cz, ©2018*)

5 PRAKTICKÁ ČÁST

Ve výše uvedené části byla mapována dostupná teoretická východiska, která se zaměřila zejména na aktuální zdroje v oblasti sluchově postižených jedinců a na jejich základní kategorizaci. Součástí teoretické části bylo nejen vymezení pojmu sluchové postižení, ale rovněž také stavba a funkce sluchu či klasifikace sluchových vad. Právě z důvodu sluchové vady je celoživotní vzdělávání osob s touto vadou velmi specifické. Jedná se tak o propracovaný systém speciálních vzdělávacích metod a postupů. Je nutné sluchově postižené vzdělávat již od útlého dětství a pokračovat v tom v průběhu celého života. To samé je nutné provádět i s kompenzační pomůckou – sluchadly či kochleárním implantátem. V rámci České republiky existuje celá řada škol a propracovaný systém školství, jenž se zaměřuje na vzdělávání sluchově postižených osob. Důležitou součástí je ovšem také samotná motivace ke vzdělávání.

Na tuto část navazuje praktická část práce, která bude doplňovat získaná teoretická východiska o praktická zjištění. Potřebná data budou získávána prostřednictvím dotazníkového šetření zaměřeného na osoby se sluchovým postižením.

5.1 Cíle a metody výzkumu

Ihned v úvodu praktické části bude vymezen cíl výzkumu a také výzkumné otázky. Součástí kapitoly bude nejen vymezení cílů, výzkumných otázek a rovněž hypotéz, ale také charakteristika výzkumného vzorku, výzkumné strategie a rovněž metody výzkumu. Plán výzkumu by měl být sestaven profesionálně. Ještě před schválením plánu výzkumu bylo nutné znát odhad nákladů na jeho realizaci (rozpočet) a harmonogram (časové vymezení výzkumu). Důvodem je zpravidla velká finanční náročnost výzkumu a vzhledem k velké dynamice sociální reality je nutné minimalizovat dobu, ve které jsou získávány odpovědi respondentů (Nový, 1997).

5.2 Cíl výzkumu

Z výše uvedených teoretických východisek byl sestaven hlavní cíl výzkumu. Cílem výzkumu je zmapovat, jaký je zájem o celoživotní zájmové vzdělání u osob sluchově postižených a také zjistit názor na to, zda považují znakový jazyk za svůj mateřský jazyk.

Z takto nastaveného cíle výzkumu, vyplývají dílčí cíle zkoumání, které jsou následující:

- Zjistit zájem respondentů o celoživotní vzdělávání.
- Zmapovat jejich názor na znakový jazyk.
- Zmapovat názor respondentů na koncept celoživotního vzdělávání v rámci České republiky.

5.3 Výzkumné otázky a hypotézy

Výzkumné otázky

Předpokladem úspěchu výzkumu je správné vymezení základní otázky a nalezení objektivní metody pro sběr a analýzu informací. Většina výzkumů pracuje s hypotézami, což jsou teoreticky podložené výchozí předpoklady, které musejí být formulovány tak, aby umožňovaly sběr dat a jejich analýzu (Buriánek, 2001).

Ze stanoveného cíle a také dílčích cílů byly vymezeny následující výzkumné otázky. Na tyto otázky pak navazovaly příslušné hypotézy.

Výzkumné otázky zní:

- Jaký je Váš názor na celoživotní zájmové vzdělávání?
- Považujete znakový jazyk na svůj mateřský jazyk?
- Co si myslíte o systému celoživotního vzdělávání v oblasti sluchového postižení v rámci České republiky?
- Jsou pro Vás zájmové kurzy pro sluchově postižené dostupné?
- Jste ochotni navštěvovat zájmové kurzy mezi slyšícími s komunikační podporou či naopak bez ní?

- Jaká zájmová činnost je pro Vás prioritní a máte zájem se jí věnovat?

Hypotézy

Správné stanovení hypotézy je nejdůležitějším krokem pro proces poznávání během celého výzkumu. (Bártlová-Hnilicová, 2000)

Z výše uvedených cílů a výzkumných otázek jsou stanoveny následující hypotézy, které budou v rámci výzkumného šetření ověřovány. Hypotézy jsou následující:

- **Hypotéza č. 1:** Více než polovina osob se sluchovým postižením sama hodnotí, že špatně rozumí, či vůbec nerozumí českému jazyku.
- **Hypotéza č. 2:** Nejvíce respondentů se sluchovým postižením, kteří používají sluchadlo jako komunikační prostředek, volí znakový jazyk.
- **Hypotéza č. 3:** Sluchově postižení dosahují zpravidla nižšího vzdělání, než jaký je průměr vzdělanosti v populaci v ČR.
- **Hypotéza č. 4:** Sluchově postižení bydlící ve městě mají možnost vybírat z větší nabídky volnočasových aktivit než lidé bydlící na vesnici.
- **Hypotéza č. 5:** Sluchově postižení navštěvují běžné kurzy pro slyšící.

5.4 Metoda sběru dat

Jako metoda byl zvolen kvantitativní výzkum. K zajištění potřebných dat a jejich následné analýzy byla zvolena metoda standardizovaného dotazníku. Tímto způsobem bude zajištěn nejen dostatečný počet dat, ale také budou zmapovány názory širokého vzorku respondentů v relativně krátkém čase.

Dotazníkové šetření

Standardizovaný dotazník je považován za velmi efektivní způsob, kterým je možné v poměrně krátkém čase získat informace od početného vzorku respondentů. Získávání dat je tedy velmi rychlé, efektivní, avšak analýza získaných dat je pak mnohem náročnější. Dle Dismana (2011) je právě kvantitativní dotazník strategie, kterou je možné získat informace o různých problémech pomocí správně zvolených cílených otázek, a to

od většího počtu jedinců. Výhodou tohoto dotazníku je, že bude anonymní, čímž se zvyšuje jeho pravdivost a upřímnost odpovědí týkajících se citlivých informací.

Chráška (2016, s. 163) uvádí definici metody standardizovaného dotazníku jako: „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí, samotný dotazník je pak soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny.*“

Samozřejmě i tato metoda kvantitativního zkoumání má svá negativa. Získaná data jsou z velké části ovlivněna zejména charakterem a také povahou respondentů. V tomto případě se jedná zejména o pohlaví, věk, nejvyšší dosažené vzdělání respondentů, jejich míru postižení a také jejich zařazení do skupiny postižení. Respondent rovněž nemusí odpovědět na všechny dotazy a tím se snižuje počet získaných odpovědí, se kterými se v rámci výzkumu dále pracuje. Při zvoleném způsobu šetření je rovněž důležitá vysoká návratnost dotazníků. Pro dosažení vysoké návratnosti dotazníků existuje tzv. přímý způsob. Jedná se o způsob, během kterého se vyplňování dotazníků účastní nejen dotazovaný, ale také samotný tazatel. V rámci tohoto způsobu může tazatel dotazovému poradit a také jej navést na možnosti, jak odpovědět. Rovněž si také vyplněný dotazník ihned převezme, zajistí si tak vysokou návratnost. (Disman, 2011)

Příslušné dotazníkové šetření bylo vytvořeno na základě vlastní iniciativy výzkumníka, která vycházela nejen z dostupných zdrojů a aktuálních teoretických východisek, ale také ze stanovených cílů a výzkumných otázek. Veškerá teoretická východiska v předchozí části práce vedla výzkumníka k sestavení základních otázek dotazníku a tím bez mapování potřebných dat a názorů respondentů. Dotazník byl tak koncipován velmi jednoduše. Veškeré dotazníky byly předány v elektronické podobě vybraným respondentům. S ohledem na specifické zaměření samotného dotazníku byli respondenti osloveni osobně, aby byla zajištěna vysoká návratnost vyplněných dotazníků.

Předložený dotazník obsahoval celkem 14 otázek. Prvních pět otázek sloužilo zejména k demografickému zmapování vybraného vzorku respondentů. Tyto otázky se zaměřovaly na pohlaví, věk, nejvyšší dosažené vzdělání respondentů, jejich míru postižení a také jejich zařazení do skupiny postižení. Téměř všechny otázky jsou uzavřeného charakteru. Otázky jsou sestaveny tak, aby respondenti mohli odpovídat dle

své potřeby, jejich názorů a osobních zkušeností. Otázky zjišťovaly názory sluchově postižených na koncept celoživotního vzdělávání a také na dostupnost služeb v rámci zájmových a vzdělávacích aktivit s ohledem na jejich osobní zkušenosti.

V rámci předložení výzkumné části proběhlo kvantitativní šetření na základě dotazování dotazníkem. Vyžadované informace jsou získávány v přímé interakci s respondentem, respondent odpovídal na dotazník, který byl umístěn na webových stránkách, konkrétně u prohlížeče Google – dotazníky. Při dotazování bylo nutné brát v úvahu komunikační prostředek neslyšících, tím je znakový jazyk. Takže současně byl dotazník zveřejněn jak v písemné formě, tak i ve znakovém jazyce pomocí videí. Google dotazníky umožňují umístit jak psaný text dotazníků, tak i video ve znakovém jazyce. Tímto byl dotazník srozuměný pro obě skupiny sluchově postižených.

Návratnost dotazníků

Návratnost rozesílaného dotazníku zvyšuje "follow-up", což znamená, že po určitém počtu dnů, obvykle po 14 dnech, se respondenti, kteří dotazník vyplněný nevrátili, urgují. Příznivý dojem u dotazovaného navozuje i grafická úprava dotazníku (Bártlová-Hnilicová, 2000; Disman, 2002).

Tabulka 2: Návratnost dotazníků

Celkový počet	35
Počet vyplněných dotazníků	23
Počet nevyplněných dotazníků	5
Počet chybně vyplněných dotazníků	3
Počet neúplně vyplněných dotazníků	4

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky č. 1 vyplývá, že bylo osloveno celkem 35 respondentů. Z toho nebylo vyplněno 5 dotazníků. 3 dotazníky byly vyplněny chybně a 4 neúplně. Celkem se tedy pracovalo s 23 úplně vyplněnými dotazníky.

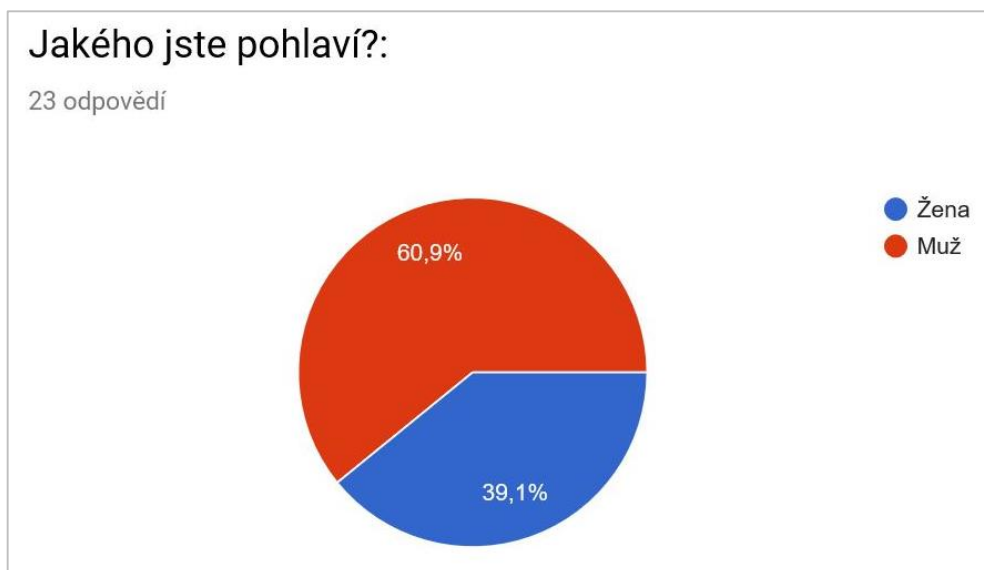
5.5 Výzkumný soubor

S ohledem na stanovení cíle výzkumné části byl rovněž zvolen adekvátní vzorek respondentů. Základním cílem bylo zmapovat názory osob se sluchovým postižením na celoživotní vzdělávání a také dostupnost zájmových aktivit. Bylo potřeba zajistit takový vzorek respondentů, který dokáže odpovědět na stanovené otázky v rámci dotazníkového šetření a získat potřebné informace, jež vedly k naplnění stanovených cílů a hypotéz. Jako výzkumný vzorek respondentů byly zvoleny osoby se sluchovou vadou. Tato skupina je rozdělaná do několika kategorií: neslyšící, nedoslýchaví, ohluchlí, uživatelé kochleárního implantátu. Mezi oslovenými osobami se sluchovým postižením byli respondenti různého věku, pohlaví, nejvyššího dosaženého vzdělání a také osoby s různou mírou postižení. Šetření se zúčastnilo celkem 23 respondentů se sluchovým postižením ze spolku Českomoravská unie neslyšících, z.s. Jak bylo uvedeno v teoretické části, jedná se o spolek, kde se pravidelně scházejí neslyšící.

I přesto, že bylo vyplnění dotazníku zcela anonymní, mohli respondenti konzultovat nejasnosti se mnou, jakožto s výzkumníkem. Tímto byla zajištěna vysoká návratnost dotazníků. Za celou dobu však nedošlo k větším nedorozuměním či nejasnostem při vyplnění předloženého dotazníku. Respondenti byli různého pohlaví a věku, což v tomto případě však nebylo podstatné.

Rozložení respondentů dle vybraných kategorií

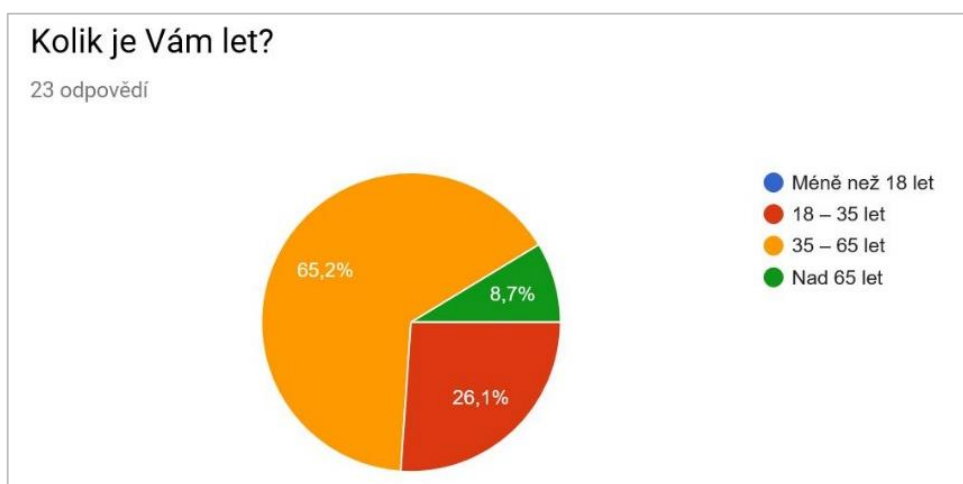
Graf 1: Pohlaví respondentů



Zdroj: Vlastní zpracování

První otázka byla zaměřena na pohlaví respondentů. Dle grafu č. 1 bylo celkem 60,9 % odpovědí ze strany mužů. Pouze 39,1 % žen bylo součástí vybraného souboru respondentů.

Graf 2: Věk respondentů

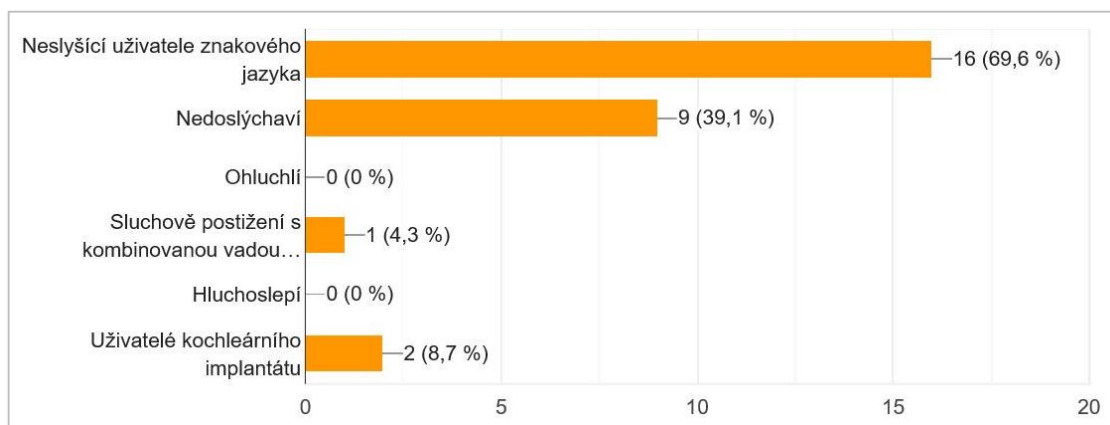


Zdroj: Vlastní zpracování

Další otázka se zaměřovala na věk sluchově postižených osob. Podle grafu č. 2 lze usoudit, že nejvíce respondentů bylo mezi 35-65 lety (celkem 65,2 %). Dále odpovídali

na dotazník sluchově postižení ve věku 18-35 let (celkem 26,1 %). Nejmenší skupinu tvořili senioři nad 65 let, celkem se jednalo o 8,7 % z celkového počtu 23 respondentů.

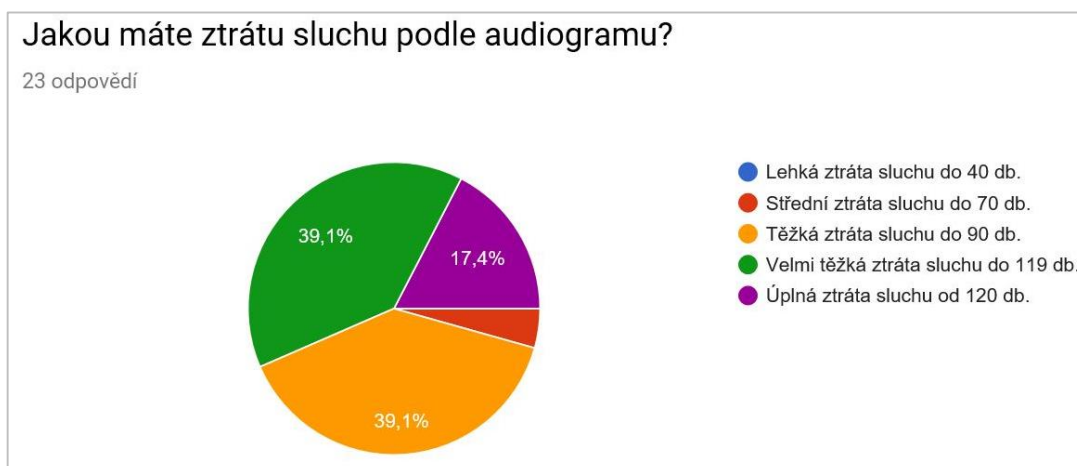
Graf 3: Typ postižení



Zdroj: Vlastní zpracování

Z grafu č. 3 lze vyčíst, do jaké skupiny sluchově postižených daný respondent spadá. Z grafu č. 3 vyplývá, že nejvíce zastoupenou skupinou respondentů jsou osoby neslyšící využívající znakový jazyk. Jedná se o 69,9 % respondentů. Druhou skupinou respondentů jsou ti, již jsou nedoslýchaví. Jedná se o 39,1 % dotazovaných. Pouze jeden respondent je sluchově postižený s vadou kombinovanou. Dva respondenti jsou uživatelé kochleárního implantátu a jedná se 8,7 % z celkového počtu 23 dotazovaných.

Graf 4: Míra postižení



Zdroj: Vlastní zpracování

Z grafu č. 4 vyplývá míra postižení respondentů. Z celkem 23 respondentů, kteří na dotazník odpověděli, měli buď těžkou, nebo velmi těžkou ztrátu sluchu. Celkem 39,1 % dotazovaných má těžkou ztrátu sluchu. Stejný počet má pak velmi těžkou ztrátu sluchu. S úplnou ztrátou sluchu se potýkalo celkem 17,4 % dotázaných. Nikdo z respondentů neměl lehkou ztrátu sluchu.

Graf 5: Nejvyšší dosažené vzdělání



Zdroj: Vlastní zpracování

Na otázku „Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?“ bylo z celkových 23 odpovědí patrné, že nejvíce dotazovaných má Střední odborné učiliště s výučním listem. Jedná se o 47,8 %, tedy téměř o polovinu všech respondentů. Vysokoškolské vzdělání mělo celkem 30,4 % respondentů. Zbývající skupinu tvořili ti respondenti, již mají středoškolské vzdělání s maturitou. Celkem se jednalo o 21,7 %.

5.6 Prezentace výsledků

Jak již bylo uvedeno výše, výzkumný soubor tvoří celkem 23 respondentů se sluchovou vadou, kteří na dotazník odpovídali. Z dotazníků je zřejmé, kdo má jakou vadu a do jaké kategorie patří. Tohle je nejdůležitější, protože každá daná skupina má specifické potřeby. Rozložení respondentů dle demografických otázek bylo již uvedeno výše. Nyní budou prezentovány další otázky z dotazníku. Veškeré získané informace jsou prezentované graficky a jsou doplněné slovním komentářem.

Graf 6: Problémy s porozuměním čteného textu



Zdroj: Vlastní zpracování

Z grafu č. 6 vyplývá, jaké problémy mají respondenti s porozuměním čteného textu. Celkem z 23 dotazovaných respondentů, 69,6 % odpovědělo, že má problém s porozuměním čteného textu v českém jazyce. Jen 30,4 % respondentů odpovědělo, že problémy se čteným textem nemají. Všeobecně se dá říct, že většina neslyšících má problémy s českým jazykem jako takovým.

Graf 7: Znakový jazyk jako mateřský jazyk



Zdroj: Vlastní zpracování

Z grafu č. 7 vyplývá, že více než polovina respondentů (73,9 %) považuje znakový jazyk za svůj mateřský jazyk. Pouze 26,1 % dotazovaných naopak tvrdí, že znakový jazyk nepovažuje za mateřský jazyk.

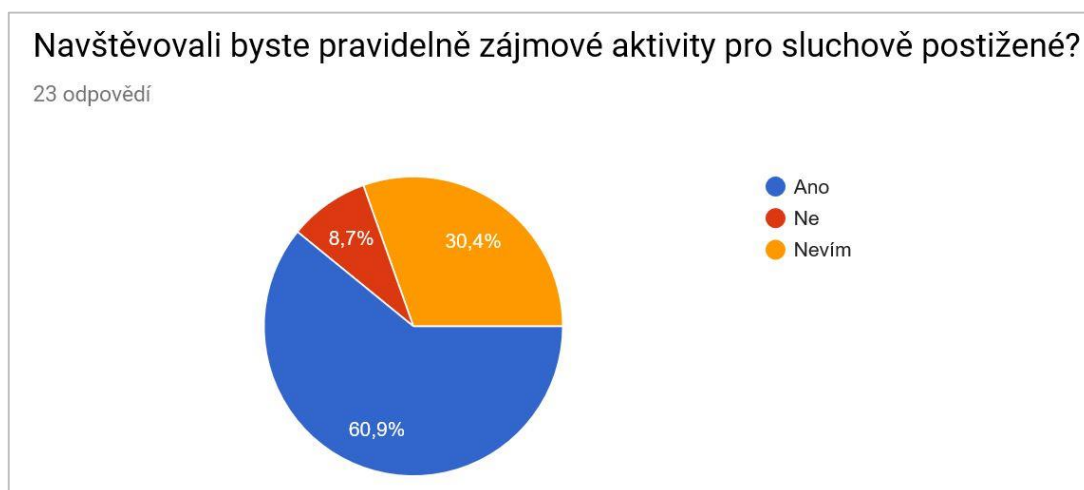
Graf 8: Využívaná kompenzační pomůcka



Zdroj: Vlastní zpracování

Z grafu č. 8 vyplývá, že kompenzační pomůcka sluchově postiženého hraje v jeho životě velkou roli. Téměř polovina respondentů odpověděla, že využívají ve svém životě sluchadla. Jedná se o 47,8 % dotazovaných. Stejný počet respondentů nevyužívá žádnou pomůcku. Jen velmi malý počet respondentů využívá kochleární implantát.

Graf 9: Zájem o zájmové aktivity pro sluchově postižené

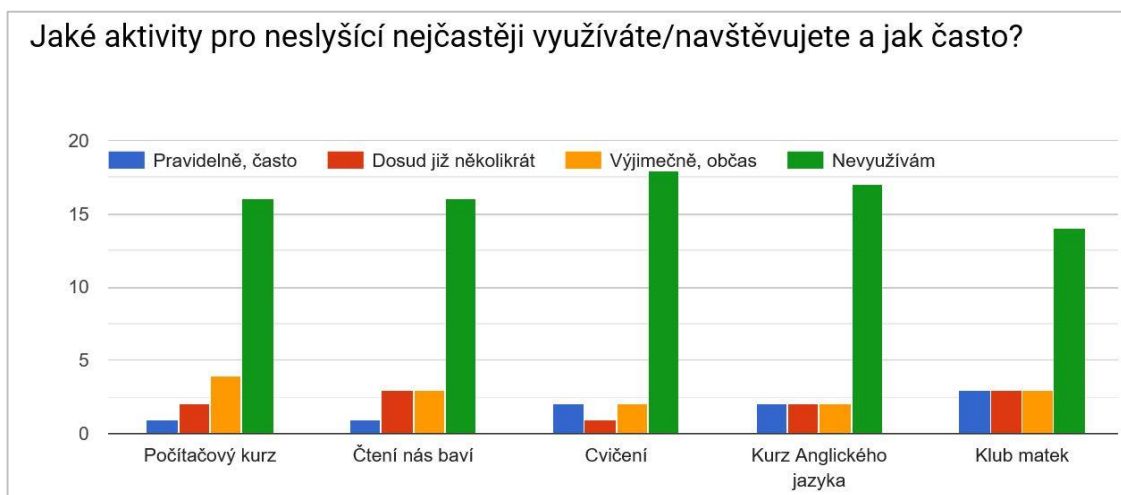


Zdroj: Vlastní zpracování

Zájmové aktivity v životě sluchově postižených jsou velmi důležité. Schází se společně a mohou si vyměňovat zkušenosti a dělat to, co je baví. Z grafu č. 9 je zřejmé, že 60,9 % dotazovaných by rádo navštěvovalo zájmové aktivity pro sluchově postižené. Pouze

30,4 % dotazovaných neví, zda by o tyto aktivity mělo zájem. Celkem 8,7 % respondentů uvedlo, že by zájmové činnosti nenavštěvovali a nemají o ně zájem.

Graf 10: Nejčastěji navštěvované aktivity



Zdroj: Vlastní zpracování

Z grafu č. 10 vyplývá, jaké aktivity neslyšící využívají a jak často. Počítačový kurz navštěvují ve velmi omezené míře. Více než 15 respondentů uvedlo, že tento kurz nevyužívá. Méně než 5 respondentů jen velmi výjimečně. Méně než dva respondenti využili počítačový kurz několikrát. A pouze 1 z respondentů jej navštěvuje často. Kurz „Čtení nás baví“ respondenti rovněž nenavštěvují. Pouze 3 respondenti uvedli, že jej občas navštívili a rovněž 3 dotazovaní uvedli, že jej dosud navštívili několikrát. Pouze 1 respondent navštěvuje kurz „Čtení nás baví“ pravidelně. Cvičení navštěvuje rovněž malá část respondentů. Většina respondentů tento kurz nevyužívá. Pouze 3 respondenti uvedli, že jej navštěvují výjimečně či pravidelně. Pouze 1 dotazovaný uvedl, že tuto aktivitu několikrát navštívil. Kurz anglického jazyka navštěvuje opět velmi málo respondentů. Pouze po dvou respondentech u každé odpovědi uvedlo, že tento kurz občas navštívili, dosud několikrát navštívili či jej pravidelně absolvují. Klub matek navštěvuje nejvíce respondentů, ovšem jedná se stále o méně než 15 dotazovaných. Více než 3 respondenti uvedli, že navštěvují tento kurz výjimečně, několikrát se jej účastnili či tento kurz pravidelně navštěvují. Tento graf se týká zájmových aktivit, které organizuje Česká unie neslyšících, z.ú. Je zajímavé porovnání s grafem č. 9, kde respondenti zmiňují, že by na zájmové aktivity pro sluchově postižené chodili pravidelně. Graf č. 10 nám ukazuje, že většina z dotazovaných na zájmové kurzy nechodí.

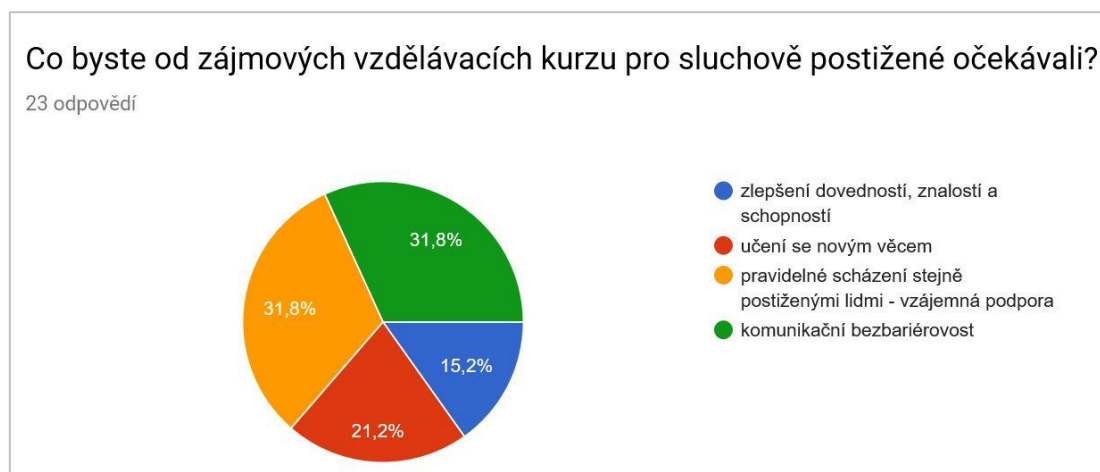
Graf 11: Dostupnost zájmových kurzů v místě bydliště



Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 11 se týkala zejména toho, zda mají sluchově postižení dostupné zájmové kurzy v místě bydliště nebo zda musí na zájmové kurzy dojíždět. Celkem 82,6 % uvedlo, že bydlí ve městě, kde je organizace pro sluchově postižené a mohou se tak účastnit zájmových kurzů. Pouze 17,4 % respondentů uvedlo, že bydlí v menší vesnici či městě, kde se žádná organizace pro sluchově postižené nenachází, tudíž za zájmovými aktivitami musí dojíždět.

Graf 12: Očekávání od zájmových vzdělávacích kurzů



Zdroj: Vlastní zpracování

Z grafu č. 12 vyplývá, že jsou data rovnoměrně rozložena. Nejvíce jsou zastoupeny 2 kategorie. Celkem 31,8 % dotazovaných uvedlo, že zejména vzájemnou podporu a také pravidelné scházení se stejně postiženými jedinci. Stejný počet respondentů uvedl, že od vzdělávacích kurzů očekávají komunikační bezbariérovost. Celkem 21,2 %

dotazovaných uvedlo, že by očekávali, že se naučí nové věci. Pouze 15,2 % respondentů si myslí, že by vzdělávací kurzy pro sluchově postižené měly nabízet zlepšení dovedností, znalostí a také schopností.

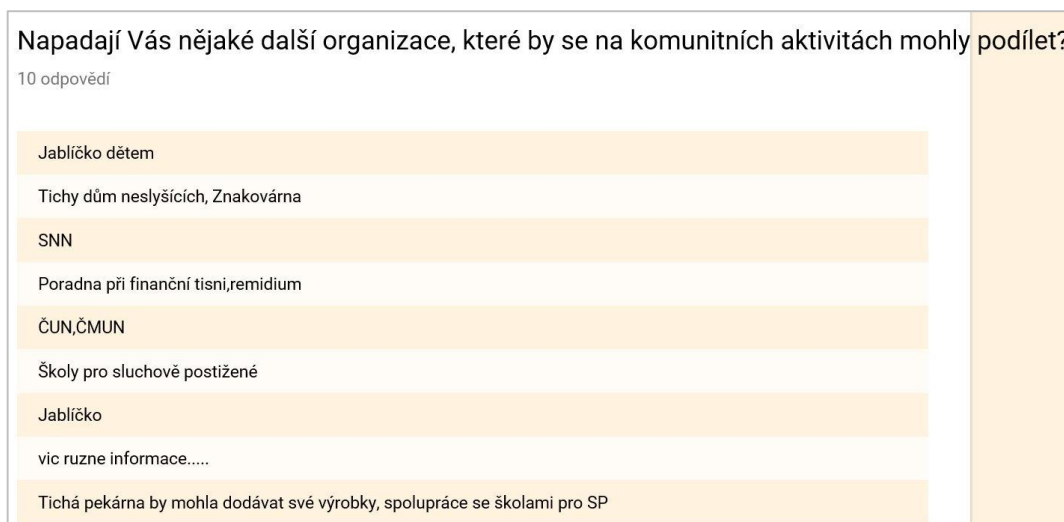
Graf 13: Absolvování zájmových kurzů pro slyšící



Zdroj: Vlastní zpracování

Předposlední otázka byla zaměřena na to, zda respondenti navštěvují zájmové kurzy pro běžnou společnost. Více než polovina z nich odpověděla, že nikdy na zájmovém kurzu mezi slyšícími nebyli. Jedná se o 56,5 % dotazovaných. Celkem 17,4 % dotazovaných odpovědělo, že kurz pro slyšící navštívili, ale za doprovodu tlumočnicka či přepisovatele. Stejně procento odpovědí může značit to, že na zájmovém kurzu byl přítomen jak tlumočnick do znakového jazyka, tak i přepisovatel. Pouze minimum dotazovaných odpovědělo, že bylo na kurzu spolu se simultánním přepisovatelem.

Graf 14: Další organizace podílející se na komunitních aktivitách



Zdroj: Vlastní zpracování

Vzhledem k tomu, že většina respondentů je členem Českomoravské unie neslyšících, z.s., byla tato otázka zaměřená na to, zda ví o dalších organizacích, které by se na zájmových aktivitách mohli podílet. Na otázku odpovídalo celkem 10 respondentů, a to tím způsobem, že napsali název organizace do kolonky. Je zřejmé, že otázce nebylo moc porozuměno. Dokládá to třeba poslední odpověď: Tichá pekárna, by mohla dodávat své výrobky, spolupráce se školami pro SP. Další odpověď je: víc různé informace či poradna při finanční tíseň, Remedium.

5.7 Shrnutí výzkumné části

Hlavní cíl výzkumné části vycházel z teoretických východisek, která byla uvedena k teoretické části práce. Cílem výzkumné části bylo zmapovat, jaký je zájem o celoživotní zájmové vzdělání u osob sluchově postižených a také zjistit názor na to, zda považují znakový jazyk za svůj mateřský jazyk. Z tohoto hlavního cíle byly rovněž nastaveny dílčí cíle, a to:

- Zjistit zájem respondentů o celoživotní vzdělávání.
- Zmapovat jejich názor na znakový jazyk.

- Zmapovat názor respondentů na koncept celoživotního vzdělávání v rámci České republiky.

Ze stanoveného cíle a také dílčích cílů vyly vymezeny následující výzkumné otázky. Na tyto otázky pak navazovaly příslušné hypotézy.

Výzkumné otázky zní:

- Jaký je Váš názor na celoživotní zájmové vzdělávání?
- Považujete znakový jazyk na svůj mateřský jazyk?
- Co si myslíte o systému celoživotního vzdělávání v oblasti sluchového postižení v rámci České republiky?
- Jsou pro Vás zájmové kurzy pro sluchově postižené dostupné?
- Jste ochotni navštěvovat zájmové kurzy mezi slyšícími s komunikační podporou či naopak bez ní?
- Jaká zájmová činnost je pro Vás prioritní a máte zájem se jí věnovat?

S ohledem na stanovený cíl výzkumné části, byl rovněž zvolen adekvátní vzorek respondentů. Výzkumné šetření bylo zaměřeno zejména na neslyšící osoby, které dochází do spolku Českomoravská unie neslyšících, z. s., pobočný spolek Praha. Tato skupina byla rozdělaná do několika kategorií: neslyšící, nedoslýchaví, ohluchlí, uživatelé kochleárního implantátu. Mezi oslovenými osobami se sluchovým postižením byli respondenti různého věku, pohlaví, nejvyššího dosaženého vzdělání a také osoby s různou mírou postižení. Šetření se zúčastnilo celkem 23 respondentů. Jako metoda bylo zvoleno dotazníkové šetření, které obsahovalo celkem 14 otázek. Prvních 5 otázek bylo zaměřeno na demografické údaje, zbylé otázky sloužily ke zmapování názorů respondentů s ohledem na stanovené cíle. Otázky zjišťovaly názory sluchově postižených na koncept celoživotního vzdělávání a také na dostupnost služeb v rámci zájmových a vzdělávacích aktivit s ohledem na jejich osobní zkušenosti. Při dotazování bylo nutné brát v úvahu komunikační prostředek neslyšících, tím je znakový jazyk. Takže současně byl dotazník zveřejněn jak v písemné formě, tak i ve znakovém jazyce pomocí videí.

Ze získaných údajů bylo zjištěno, že většina respondentů má problémy s čteným textem v českém jazyce a je jim tímto velmi vzdálený. Všeobecně se dá říct, že většina neslyšících má problémy s českým jazykem jako takovým. Z toho vyplývá následující

zjištění, a to, že většina respondentů považuje znakový jazyk za svůj mateřský jazyk. Dále bylo zjištěno, že bezmála polovina respondentů nevyužívá žádnou pomůcku, která by jim pomáhala s jejich postižením, druhá téměř polovina respondentů sluchadla. Ovšem jen velmi malý počet respondentů využívá kochleární implantát.

Co se týče odpovědí na zájem a účast na zájmových aktivitách, jsou velmi rozporuplné. Bylo zjištěno, že více než polovina respondentů má zájem se dále vzdělávat a navštěvují příslušné zájmové aktivity, ovšem při mapování druhů zájmových aktivit bylo zjištěno, že vybraní respondenti téměř nenavštěvují žádnou z uvedených činností. Z toho vyplývá, že respondenti navštěvují jiné zájmové aktivity, než které byly uvedeny, či znění otázek nepochopili. Většina respondentů uvedla, že jsou v jejich okolí zájmové aktivity dostupné, jelikož žijí ve větších městech, pouze v malých městech a vesnicích nejsou dostupné žádné příslušné organizace, jež by tyto aktivity organizovaly, tudíž musí dojíždět do nejbližšího většího města. Pozornost byla zaměřena rovněž na vzdělávací kurzy a názor respondentů. Oslovení respondenti očekávají od vzdělávacích kurzů něco odlišného. Někteří respondenti uváděli, že by vzdělávací kurzy měly podporovat lidi s postižením a vytvářet komunitu osob se sluchovým postižením. Jiní respondenti uvedli, že by měla být hlavním cílem vzdělávacích kurzů komunikační bezbariérovost, což velmi úzce souvisí s již výše uvedeným smyslem, a to se snahou lidí se sluchovým postižením se sdružovat. Až další v pořadí bylo vzdělávat se a učit se novým věcem a zlepšení nových dovedností, zkušeností a také vědomostí. Ze získaných odpovědí bylo dále zjištěno, že více než polovina respondentů nenavštívila zájmové kurzy pro slyšící. Pokud jej respondenti navštívili, tak jediné s tlumočnickem do znakového jazyka. Ovšem stejná část respondentů uvedla, že absolvovala kurz sama bez tlumočnicka či jiné pomoci. Poslední otázka se zaměřila na znalost respondentů o jiných organizacích, které poskytují osobám se sluchovým postižením podporu a pomoc. Respondenti uváděli zejména: Jablíčko dětem, Tichý dům neslyšících, Znakovárna, SNN, Poradna při finanční tísní či Remedium, které bylo uvedeno víckrát.

Z výše nastavených cílů byly sestaveny následující hypotézy. Tyto hypotézy byly ověřovány prostřednictvím získaných informací prostřednictvím dotazníkového šetření.

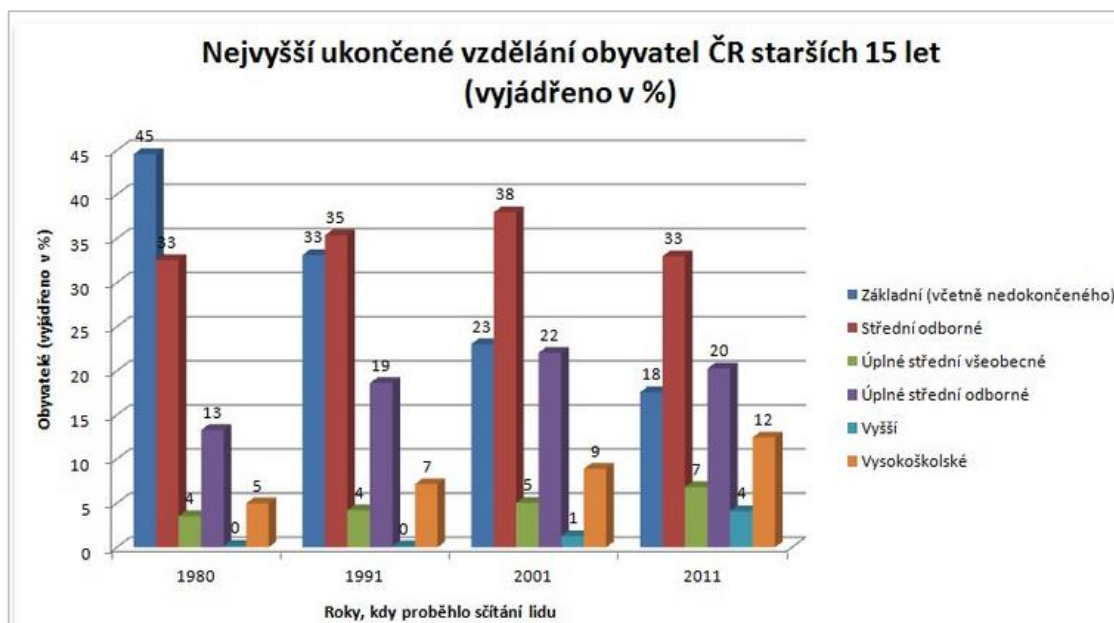
První hypotéza zněla: ***Více než polovina osob se sluchovým postižením sama hodnotí, že špatně rozumí, nebo vůbec nerozumí českému jazyku.*** Z grafu č. 6 vyplývá, že většina

respondentů má problém s porozuměním čteného jazyka a z grafu č. 7 je zřejmé, že většina respondentů považuje za svůj rodný jazyk znakovou řeč, nikoliv český jazyk. **Tímto je hypotéza č. 1 potvrzena.**

Druhá hypotéza zněla: *Nejvíce respondentů se sluchovým postižením, kteří používají sluchadlo, volí jako komunikační prostředek znakový jazyk.* Z grafu č. 8 je zřejmé, že téměř polovina respondentů používá jako kompenzační pomůcky sluchadlo. Z grafu č. 7 vyplývá, že většina respondentů považuje za svůj mateřský jazyk znakový jazyk. Ze získaných údajů vyplývá, že většina respondentů se sluchadlem považuje za svůj mateřský jazyk, znakový jazyk. **Tímto je hypotéza potvrzena.**

Třetí hypotéza zněla: *Sluchově postižení dosahují zpravidla nižšího vzdělání, než jaký je průměr vzdělanosti v populaci v ČR.* Z grafu č. 3 vyplývá, že téměř polovina respondentů má Střední odborné učiliště s výučním listem. Ovšem vysokoškolské vzdělání má téměř třetina respondentů. Středoškolské vzdělání ukončené maturitou má 21,7 % respondentů. Dle údajů z České statistického úřadu je zřejmé, že osob se středním odborným vzděláním je 33 % z celé populace. Vysokoškolské vzdělání má téměř 12 % osob z populace. Ukončené středoškolské vzdělání mělo v roce 2011 celkem 27 % dotazovaných. Ze získaných údajů vyplývá, že průměr vzdělanosti u osob se sluchovým postižením není nižší, než je tomu u populace v České republice z dostupných statistik z roku 2011. **Tímto je hypotéza vyvrácena.**

Graf 15: Úroveň vzdělání v ČR v letech 1980 až 2011



Zdroj: Český statistický úřad

Předposlední hypotéza zní: *Sluchově postižení bydlící ve městě mají možnost vybírat z větší nabídky volnočasových aktivit než lidé bydlící na vesnici.* Tato hypotéza vyplývá z grafu č. 11, který znázorňuje dostupnost volnočasových aktivit v místě bydliště. U respondentů žijících ve městě je tato nabídka vysoká. U respondentů, kteří bydlí v malém městě, je nedostatek vzdělávacích či zájmových aktivit a musí dojíždět do většího města. **Tímto je hypotéza potvrzena.**

Poslední hypotéza byla sestavena následovně: *Sluchově postižení navštěvují běžné kurzy pro slyšící.* Z grafu č. 13 vyplývá, že více než polovina respondentů nenavštěvuje běžné kurzy pro neslyšící. Pokud je navštěvují, pak s tlumočnickem či zcela samostatně. **Tímto je poslední hypotéza vyvrácena.**

Z výše uvedených informací vyplývá, že byl hlavní cíl výzkumné části zcela naplněn. Rovněž tak byly naplněny dílčí cíle a zodpovězeny výzkumné otázky. Ze získaných údajů bylo zmapováno, jaký je názor respondentů na celoživotní vzdělávání s ohledem na oblast sluchového postižení a jaký je jejich názor na koncept celoživotního vzdělávání, tedy na možnosti vzdělávacích a zájmových aktivit.

ZÁVĚR

Cílem předložené práce na téma: „Celoživotní vzdělání sluchově postižených“ bylo zmapovat problematiku sluchově postižených osob a jejich vzdělávání od dětství až po jejich vzdělávání v rámci konceptu celoživotního učení. Předložený text byl rozdělen na dvě základní části, a to část teoretickou a část praktickou. Teoretická část práce vycházela z dostupných zdrojů a aktuálních teoretických východisek v rámci problematiky sluchového postižení a dostupných možností vzdělávání; byla rozdělena na čtyři stěžejní kapitoly. První kapitola se zabývala sluchovým postižením, stavbou a funkcí sluchu, klasifikací sluchových vad a také komunikačními systémy. Součástí této kapitoly jsou také příslušné zákony zabývající se problematikou sluchového postižení, rovněž je zde uveden etický kodex tlumočnicka znakového jazyka a simultánního přepisovatele.

Druhá kapitola této části se zaměřovala na historii celoživotního vzdělávání sluchově postižených osob. Sluchové postižení se vyskytovalo pochopitelně ve všech historických obdobích, nejedná se o žádný problém moderní doby. Snahy o výchovu a vzdělávání neslyšících dětí jsou stejně staré jako samotný výskyt sluchově postižených. První zmínky o sluchově postižených najdeme již v Bibli ve Starém zákoně. Vzdělávání sluchově postižených osob se neustále v průběhu let vyvíjelo, vždy s ohledem na stav společnosti a také na aktuální dobu.

Třetí kapitola vymezovala koncept celoživotního učení. V této kapitole je definován koncept celoživotního učení a rovněž vzdělávání sluchově postižených jedinců. Jako věda o vzdělávání dospělých, výchově a péči o dospělé byla vymezena andragogika, která respektuje všestranné zvláštnosti dospělé populace a zabývá se jejich rozvojem ve všech fázích životní dráhy jedince. Rovněž bylo uvedeno, že vzdělávání dospělých a celoživotní učení prošlo a stále prochází svým vývojem, tak jako procházejí moderním vývojem i teorie a praxe vzdělávání dospělých, a to nejen v tuzemském, ale také v zahraničním kontextu. Dále jsou zde zmíněné klíčové kompetence a didaktika. Vzdělání u sluchově postižených hraje významnou roli již od útlého dětství. Záleží, jakým komunikačním systémem byl dospělý jedinec dosud vzděláván a od toho se odvíjí další možnost jeho zájmového vzdělávání v dospělosti. Součástí kapitoly byl rovněž seznam dostupných škol pro sluchově postižené žáky a také dospělé jedince v rámci

vybraných měst. V kapitole bylo také vymezeno další vzdělávání sluchově postižených osob a dále motivace, potřeby a případné bariéry k dalšímu vzdělávání. V kapitole jsem také uvedla míru zaměstnanosti u osob se sluchovým postižením.

Poslední kapitola charakterizuje volnočasové aktivity sluchově postižených osob a také organizace a spolky, které tyto aktivity poskytují.

Na teoretickou část práce navazovala část výzkumná, která doplňovala získaná teoretická východiska o praktická zjištění. Potřebná data byla získávána prostřednictvím dotazníkového šetření zaměřeného na osoby se sluchovým postižením. Cílem výzkumu bylo zmapovat, jaký je zájem o celoživotní zájmové vzdělání u osob sluchově postižených a také zjistit názor na to, zda považují znakový jazyk za svůj mateřský jazyk. Ze získaných dat bylo zjištěno, že většina oslovených sluchově postižených osob má problémy s čteným textem v českém jazyce a je jim tímto velmi vzdálený. Osoby se sluchovým postižením mnohdy využívají kompenzační pomůcky, ovšem ne vždy tomu tak je, což velmi úzce souvisí s jejich postižením. Dále bylo zjištěno, že zájem a účast na zájmových aktivitách jsou u osob se sluchovým postižením velmi rozporuplné. Osoby se sluchovým postižením uváděly, že se jich rádi účastní, ovšem z vybraných zájmových aktivit si již žádnou nevybrali, a tudíž pravidelně žádnou z nich nenavštěvují. Pozornost byla zaměřena rovněž na názor respondentů na vzdělávací kurzy. Oslovené osoby se sluchovým postižením očekávají od vzdělávacích kurzů něco odlišného. Některé osoby se sluchovým postižením uváděly, že by vzdělávací kurzy měly podporovat lidi s postižením a vytvářet komunitu osob se sluchovým postižením či by měla být hlavním cílem vzdělávacích kurzů komunikační bezbariérovost, což velmi úzce souvisí s již výše uvedeným smyslem snahy lidí se sluchovým postižením se sdružovat.

Ze získaných údajů vyplývá, že cíl práce byl zcela naplněn. Nejen že byla zmapována problematika vzdělávání osob se sluchovým postižením, ale rovněž koncepce celoživotního vzdělávání těchto osob, což bylo doplněno o názory samotných osob se sluchovým postižením na jejich zkušenosti se vzděláváním. Předložený text by měl sloužit jako podklad pro další zkoumání a představuje pouze pilotáž na malém vzorku respondentů doplněnou o základní teoretická východiska.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

- BAZALOVÁ, B., 2006. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3971-X.
- BÁRTLOVÁ, S., HNILICOVÁ, H., 2000. *Vybrané metody a techniky výzkumu*. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví. ISBN 80-7013-311-2.
- BELZ, H., SIEGRIST, S., 2015. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-802-6208-464.
- BÍMOVÁ, P., 2005. Znakový jazyk jako základní atribut komunity Neslyšících. *IN FENCLOVÁ, J. Ve světě sluchového postižení*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených – Středisko rané péče Tamtam pro rodiny dětí se sluchovým nebo kombinovaným postižením. ISBN 80-86792-27-7.
- BURIÁNEK, J., 2001. *Sociologie*. 2. vyd. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-754-5.
- BROWN, P. C., L ROEDIGER, H., MCDANIEL, M., NOVOTNÝ, P., PEVNÁ, K., VAŘEJKOVÁ, Z., 2017. *Nauč se to!: jak se s pomocí vědy efektivněji učit a více si pamatovat*. Vyd. 3. V Brně: Jan Melvil Publishing. Žádná velká věda. ISBN 978-80-7555-030-9.
- ČAPEK, L., ROEDIGER, H., A MCDANIEL, M., NOVOTNÝ, P., PEVNÁ, K., VAŘEJKOVÁ, Z., 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Vyd. 2. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4734-507.
- DISMAN, M., 2002. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 3. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80246-0139-7.

DOLEŽALOVÁ, L., 2009. *Analýza postojů vysokoškolských učitelů k terciárnímu vzdělávání studentů se sluchovým postižením*. Brno. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

FILIPIOVÁ, D., 1998. *Život bez bariér: projekty a rekonstrukce*. Praha: Grada. Profi & hobby. ISBN 80-7169-233-6.

GAVORA, P., 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.

GINNIS, L., ROEDIGER, H., A. MCDANIEL, M., NOVOTNÝ, P., PEVNÁ, K., VAŘEJKOVÁ, Z., 2017. *Efektivní výukové nástroje pro učitele: strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka = The teacher's toolkit : raise classroom achievement with strategies for every learner*. Vyd. 2. Praha: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá, vydala Edukační Laboratoř. Žádná velká věda. ISBN 978-809-0608-269.

HAMPL, I., 2013. *Surdopedie: Studijní opora k inovovanému předmětu: Základy surdopedie (SSURD)*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7464-3279.

HOLKOVÁ, M. a kol. *Tichý přístav duše*. 1.vyd. Brno: B press, 1995. 79s. ISBN 80-901574-3-2

HOUDKOVÁ, Z., 2005. *Sluchové postižení u dětí – komplexní péče*. Praha : TRITON. ISBN 80-7254-623-6.

HOLCÁT. M.,1996. *Ušní šelest: Seriál článků*. Gong. č.1 – s.15, č.3 – s.63.

HUDÁKOVÁ, A., 2005. *Ve světě sluchového postižení: informační a vzdělávací publikace (nejen) pro zdravotnický personál o životě a potřebách neslyšících, nedoslýchavých a ohluchlých lidí a lidí s kochleárním implantátem*. Praha: FRPS – Středisko rané péče Tamtam pro rodiny dětí se sluchovým nebo kombinovaným postižením. ISBN 80-86792-27-7.

HRUBÝ, J., 1999. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu (I. díl)*. Praha: FRPSP. ISBN 80-7216-096-6.

HRUBÝ, J., 1998. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu (II. díl)*. Praha: FRPSP. ISBN 80-7216-075-3.

HRUBÝ, J., HRUBÁ, I., 2005. *Neslyšící v dějinách*. Velký ilustrovaný příběh o cestě neslyšících od vysmívání k plnému a rovnoprávnému uplatnění ve společnosti. Praha: FRPSP, (CD-ROM).

HRUBÝ, J., 2011. *Úvod do výchovy a vzdělávání sluchově postižených: Část I*. Praha: Tiché učení. ISBN 978-80-904786-1-9.

HORÁKOVÁ, R., 2006. *Uvedení do surdopedie*. In: PIPEKOVÁ, J. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno: Paido. ISBN 80-85931-65-6.

JESENSKÝ, J. (ed.), 1998. *Integrace - znamení doby : sborník z odborné konference na počest 50. výročí Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a 50. výročí vysokoškolské přípravy speciálních pedagogů*. 1. vyd. Praha : Karolinum-nakladatelství Univerzity Karlovy. 214 s. ISBN 80-7184-691-0.

JESENSKÝ, J. 2000. *Andragogika a gerontogogika handicapovaných*. 1. vyd. Praha : Karolinum. 354 s. ISBN 80-7184-823-9.

KELLER, J., TVRDÝ, L., 2008. *Vzdělanostní společnost?: chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-86429-78-6.

KLENKOVÁ, J, 2006. *Logopedie*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1110-9.

KULICHOVÁ, Radka, 2006. *Zásady správné komunikace s osobami se sluchovým postižením*. [CD-ROM] Brno: Unie neslyšících.

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

LANGER, J., SOURALOVÁ, E., 2006. *Surdopedie - Andragogika*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 53 s. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1206-3.

- MACUROVÁ, A., 2008. *Slovní zásoba a terminologie českého znakového jazyka*. In Speciální pedagogika, roč. 18.
- MACUROVÁ, A., 2011. *Chyby v psané češtině českých neslyšících*. In Speciální pedagogika, roč. 21.
- MACUROVÁ, A., HUDÁKOVÁ, A., 2003. *Rozumíme česky učebnice pro neslyšící*. Praha. ISBN: 80-86450-24-4.
- NOVÝ, I. a kol., 1997. *Sociologie pro ekonomy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 807169-433-9.
- OPATŘILOVÁ, D., PROCHÁZKOVÁ, L., 2011. *Předprofesní a profesní příprava jedinců se zdravotním postižením*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 9788021055360.
- PALÁN, Z., LANGER, T., 2008. *Základy andragogiky*. Univerzita J. A. Komenského Praha. ISBN 9788086723587.
- PŘINOSILOVÁ, D., 2007. *Diagnostika ve speciální pedagogice*. Brno: Paido. ISBN: 978-807315-157-7.
- POTMĚŠIL, M., 2003. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého Olomouci. ISBN 80-244-0766-3.
- POTMĚŠIL, M., 2007. *Projektování v surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého Olomouci. ISBN 978-80-244-1726-4.
- POTMĚŠIL, M., 2007. *Sluchové postižení a sebereflexe*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum. ISBN 978-80-246-1300-0.
- POUL, J., 1996. *Nástin vývoje vyučování neslyšících*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1479-2.
- PROCHÁZKOVÁ, V., VYSUČEK, P., 2007. *Jak komunikovat s neslyšícím klientem?* Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. ISBN 978-80-86991-18-4.

PETTY, G. L., ROEDIGER, H. A., MCDANIEL, M., NOVOTNÝ, P., PEVNÁ, K., VAŘEJKOVÁ, Z., 2013. *Moderní vyučování: jak se s pomocí vědy efektivněji učit a více si pamatovat*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. Žádná velká věda. ISBN 978-802-6203-674.

RABUŠICOVÁ, M., BRÜCKNEROVÁ, K., KAMANOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., PEVNÁ, K., VAŘEJKOVÁ, Z., 2016. *Mezigenerační učení: teorie, výzkum, praxe*. Vyd. 3. Brno: Masarykova univerzita. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-1084-605.

SLAVÍK, M. a kol., 2012. *Vysokoškolská pedagogika: Pro odborné vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 9788024780740.

STRNADOVÁ, V., 2008. *Hluchota a jazyková komunikace: Současné problémy české komunity neslyšících*: I. Díl. FFUK Praha. ISBN: 80-85899-45-0.

STRNADOVÁ, V., 2001. *Jak se úspěšně vyrovnávat se ztrátou sluchu I.díl*. Náhlá ztráta sluchu. ISBN: 80-903035-2-8.

STRNADOVÁ, V., 2001. *Hádej co říkám aneb odezírání je nejisté umění*. ISBN: 80-903035-0-1.

STRNADOVÁ, V., 2008. *Hluchota a jazyková komunikace: Současné problémy české komunity neslyšících*: I. Díl. FFUK Praha. ISBN: 80-85899-45-0.

SKÁKALOVÁ, T., 2011. *Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus. 94 s. ISBN 978-80-74350-986.

SITNÁ, D. L., ROEDIGER, A., MCDANIEL, M., NOVOTNÝ, P., PEVNÁ, K., VAŘEJKOVÁ, Z., 2013. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál. Žádná velká věda. ISBN 978-802-6204-046.

SLOWÍK, J., 2007. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha : Grada. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha, Česká republika: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

- ŠERÁK, M., 2009. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha. Portál. ISBN: 978-807367-551-6.
- TETAUEROVÁ, I., 2008. *Mezinárodní znakový systém*. ČKTZJ. ISBN: 978-80-87218-25-9.
- THELENOVÁ, K., SIEGRIST, M., 2014. *Sociologie, andragogika a teorie učení Petera Jarvise: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 3. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-802-4443-096.
- VÁGNEROVÁ, M., 2004. *Základy psychologie*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum. ISBN 80-246-0841-3.
- VALENTA, M. a kol., 2003. *Přehled speciální pedagogiky a školské integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0698-5.
- VÁŽANSKÝ, M., 2001. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Print-Typia. ISBN 81-86384-00-4.
- VETEŠKA, J., BRÜCKNEROVÁ, K., KAMANOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., PEVNÁ, K., VAŘEJKOVÁ, Z., 2016. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Vyd. 3. Praha: Portál. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-6210-269.
- VALENTA, M. a kol., 2003. *Přehled speciální pedagogiky a školské integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0698-5.
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M., KAMANOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., PEVNÁ, L., VAŘEJKOVÁ, Z., 2008. *Kompetence ve vzdělávání: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Vyd. 3. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.

Seznam norem

ČSN EN ISO 9999 (84 1001) článek 2.8. *Pomůcky pro osoby se zdravotním postižením*. Praha: Český normalizační institut, 2015.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

BOWLES, S., HERBER, G., 2011. *Schooling In Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Haymarket Books. ISBN 978-1-60846-131-8.

FRANKEN, W. K.; RAYBECK, N.; BURBULES, N., 2002. "Philosophy of Education". In Guthrie, J. W., *Encyclopedia of Education*, 2nd edition. New York, NY: Macmillan Reference. ISBN 978-0-02-865594-9.

FISHER, R., HARLAN, L., 1993. *Blick zurück*. ISBN: 3-927731-47-1.

GANNON, J., 2011. *World Federation of the Deaf a history*, ISBN: 978-0913072967

NOGGIGS, N., 1995. *Philosophy of Education*. Boulder, CO: Westview Press. p. 1. ISBN 978-0-8133-8429-0.

PABSH, A., 2014 *Unrcpd Implematmentation in Europe – A Deaf perspective*.

WHEATLEY, M., PABSCH, A., 2012. *Sing Language legislation in the European union, Edition II*.

Seznam použitých internetových zdrojů

ASNEP.cz [online]. ©2019 [cit. 2019-02-13]. Dostupné z: <http://www.asnep.cz/>.

AudioNIKA: služby pro sluchově postižené, © 2019. [online]. [cit. 2019-02-28]. Dostupné z: <http://www.audionika.cz/>.

Centra kochleární implantace, ©2019. *Otolaryngologie.cz* [online]. [cit. 2019-02-28]. Dostupné z: <http://www.otolaryngologie.cz/Kochlearni-implantace/>.

Cmjn.cz: Českomoravská jednota Neslyšících [online]. [cit. 2019-02-13]. Dostupné z: <https://cmjn.cz/>.

Csns-sport.cz: Český svaz neslyšících sportovců [online]. ©2018 [cit. 2019-02-13].

Dostupné z: <http://csns-sport.cz/>.

DVOŘÁKOVÁ, Zdeňka. Kultura Neslyšících a její zprostředkování žákům se sluchovým postižením na základní škole. *Masarykova univerzita: Ukázka vytvořeného učebního materiálu - Kultura Neslyšících a její zprostředkování žákům se sluchovým postižením na základní škole) 1 / 89* [online]. [cit. 2019-02-28].

Dostupné z: https://is.muni.cz/th/zj5j3/Ukazka_vytvoreneho_ucebniho_materialu_-_Kultura_Neslysicich_a_jeji_zprostredkovani_zakum_se_sluchovym_postizenim_na_zakladni_skole.pdf.

Etický kodex, ©2019. *Cktzj.com: Česká komora tlumočnicku znakového jazyka* [online]. [cit. 2019-02-28]. Dostupné z: <http://www.cktzj.com/o-komore/eticky-kodex/>.

Gymnázium, Střední odborná škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Praha 2, Ječná 27: Připravit žáky pro život tak, aby se stali nezávislými a úspěšnými lidmi, ©2019. *Jecna27.cz* [online]. [cit. 2019-02-28]. Dostupné z: <http://www.jecna27.cz/>.

Informační portál pro osoby se specifickými potřebami, ©2019. *Helpnet.cz* [online]. [cit. 2019-02-28]. Dostupné z: <http://www.helpnet.cz/>.

Innovative Practices 2016 on Education and ICT The Sign Language Avatar Project. *Zero Project* [online]. [cit. 2019-02-28]. Dostupné z: <https://zeroproject.org/practice/austria-signtime/>.

Komunikace: Jak komunikovat s hluchoslepu osobou. *Lorm.cz* [online]. [cit. 2019-02-28]. Dostupné z: <http://www.lorm.cz/download/HMN/obsahCD/komunikace.html>.

Mateřská škola a základní škola pro sluchově postižené: 638 00 Brno, Šrámkova 419/1., ©2019. *Zsspbrno.cz* [online]. [cit. 2019-02-28]. Dostupné z: <http://zsspbrno.cz/>.

MEMORANDUM O CELOŽIVOTNÍM UČENÍ, 2000. *old.nvf.cz* [online]. [cit. 2018-12-26]. Dostupné z: <http://old.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>.

MŠ, ZŠ a SŠ pro sluchově postižené České Budějovice, Riegrova 1., ©2012. *Sluchpostcb.cz* [online]. [cit. 2019-02-28]. Dostupné z: <http://www.sluchpostcb.cz/>.

MŠ, ZŠ a SŠ pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí, © 2017. [online]. [cit. 2019-02-28]. Dostupné z: <http://www.val-mez.cz/>.

NOVÁK, Martin, 2010. Kodex přepisovatelů ČUN. *Cun.cz: Česká unie neslyšících* [online]. [cit. 2019-02-28]. Dostupné z: <https://www.cun.cz/o-nas/dokumenty-ceske-unie-neslysicich-z-u/kodex-prepisovatelu/>.

NVF: Národní vzdělávací fond [online]. ©2011 [cit. 2018-12-26]. Dostupné z: <http://www.nvf.cz>.

Pevnost [online]. ©2019 [cit. 2019-02-13]. Dostupné z: <http://www.pevnost.cz/>.

POMOZME TAK, ABY TO DOKÁZALI SAMI, ©2016. *Školavymolovo.cz* [online]. [cit. 2019-02-28]. Dostupné z: <http://www.vymolova.cz/>.

Snnr.cz: SVAZ NESLYŠÍCÍCH A NEDOSLYCHAVÝCH OSOB V ČR, ©2019 [online]. [cit. 2019-02-28]. Dostupné z: <http://www.snnr.cz/>.

Stručná historie vzdělanosti Neslyšících, 2010. *Znakovyjazyk.webnode.cz* [online]. [cit. 2019-02-28]. Dostupné z: <https://znakovyjazyk.webnode.cz/news/strucna-historie-vzdelanosti-neslysicich1/>.

Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené, Olomouc, Kosmonautů 4: Fakultní škola Pedagogické fakulty a Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci, ©2019. *OLOMOUC* [online]. [cit. 2019-02-28]. Dostupné z: <https://www.sluch-ol.cz/>.

Střední škola, základní škola, mateřská škola pro sluchově postižené Holečkova, ©2019. [online]. [cit. 2019-02-28]. Dostupné z: <https://www.skolaholeckova.cz/index.php?type=Blog&id=78&ids=44>.

Svět neslyšících část I.: Slepota odděluje člověka od věcí, hluchota od lidí, 2006. *Ruce.cz* [online]. [cit. 2019-02-28]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/1-svet-neslysicich>.

Terminologie: základní terminologie, 2011. *Ruce.cz* [online]. [cit. 2019-02-28]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/2-terminologie>.

Úvod, ©2019. *Cun.cz: Česká unie neslyšících* [online]. [cit. 2019-02-28]. Dostupné z: <https://www.cun.cz/?clanek=8%3E>.

Vyšší odborná škola, Střední škola, Základní škola a Mateřská škola: neslyšící studenti s logopedickou vadou [online]. [cit. 2019-02-28]. Dostupné z: <https://neslhc.com/>.

Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob platné znění ze dne 20.10.2008., 2008. *Ruce.cz* [online]. [cit. 2019-02-28]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/506-zakon-o-komunikacnich-systemech-neslysicich-a-hluchoslepych-osob>.

Znakovárna, ©2018. *Znakovarna.cz* [online]. [cit. 2019-02-28]. Dostupné z: <http://kurzy.znakovarna.cz/znakovarna/>.

SEZNAM ZKRATEK

3D – Trojrozměrný svět

AI – Umělá inteligence

ASNEP – Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel, z.s.

BERA – Sluchové kmenové potenciály

CKID – Centrum kochleární implantací

CLOUD - poskytování pronajímaných služeb přes Internet

ČR – Česká republika

ČMJ – Českomoravská jednota neslyšících, z.s.

ČSN EN ISO – Česká technická norma

ČSNS – Český svaz neslyšících sportovců, z.s.

ČUN – Česká unie neslyšících, z.ú.

EU – Evropská unie

ICT – Informační technologie

JAMU – Janáčkova akademie múzických umění

MŠ – Mateřská škola

OU – Odborné učiliště

OSN – Organizace spojených národů

TRL 9 – Technologie v konečné podobě je připravena pro komerční nasazení

SiMAX – Avatar znakového jazyka

SNN – Svaz neslyšících a nedoslýchavých, z.s.

SPC – Speciálně pedagogické centrum

SOU – Střední odborné učiliště

SŠ – Střední škola

VOŠ – Vyšší odborná škola

ZŠ – Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam obrázků

Obrázek 1: Struktura ucha.....	13
Obrázek 2: Pohled dovnitř závěsného sluchadla MM 25 PP Rexton.....	14
Obrázek 3: Kochleární implantát.....	15
Obrázek 4: Klasifikace ztráty sluchu.....	17
Obrázek 5: Převodní a percepční vada sluchu.....	18
Obrázek 6: Prstová abeceda z roku 1872.....	28
Obrázek 7: Výuka ve škole pro neslyšící v Groningenu – Holandsku 1912.....	31
Obrázek 8: Avatar SiMax.....	48
Obrázek 9: Naplnění pracovního dne.....	51
Obrázek 10: Maslowa pyramida potřeb.....	54
Obrázek 11: Early National Organizations of Deaf People.....	59
Obrázek 12: Předložky.....	62

Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví respondentů	71
Graf 2: Věk respondentů.....	71
Graf 3: Typ postižení	72
Graf 4: Míra postižení.....	72
Graf 5: Nejvyšší dosažené vzdělání.....	73
Graf 6: Problémy s porozuměním čteného textu	74
Graf 7: Znakový jazyk jako mateřský jazyk.....	74
Graf 8: Využívaná kompenzační pomůcka.....	75
Graf 9: Zájem o zájmové aktivity pro sluchově postižené	75
Graf 10: Nejčastěji navštěvované aktivity	76
Graf 11: Dostupnost zájmových kurzů v místě bydliště.....	77
Graf 12: Očekávání od zájmových vzdělávacích kurzů	77
Graf 13: Absolvování zájmových kurzů pro slyšící	78
Graf 14: Další organizace podílející se na komunitních aktivitách	79
Graf 15: Úroveň vzdělání v ČR v letech 1980 až 2011	83

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Dotazník.....	I
----------------------------------	----------

Příloha A - Dotazník

Jsem studentka 2. ročníku Mgr. studia oboru Andragogika. Chtěla bych Vás požádat o spolupráci při psaní diplomové práce na téma: Celoživotní vzdělávání sluchově postižených. Veškeré údaje získané z tohoto dotazníku jsou anonymní a budou použity pouze pro moji diplomovou práci.

1) Jakého jste pohlaví?

- a) Žena
- b) Muž

2) Kolik je Vám let?

- a) Méně než 18 let
- b) 18–35 let
- c) 35–65 let
- d) Nad 65 let

3) Do jaké kategorie patříte?

- a) Neslyšící uživatelé znakového jazyka
- b) Nedoslychaví
- c) Ohluchlí
- d) Sluchově postižení s kombinovanou vadou
- e) Hluchoslepí
- f) Uživatelé kochleárního implantátu

4) Jakou máte ztrátu sluchu podle audiogramu?

- a) Lehká ztráta sluchu do 40 dB.
- b) Střední ztráta sluchu do 70 dB.
- c) Těžká ztráta sluchu do 90 dB.
- d) Velmi těžká ztráta sluchu do 119 dB.
- e) Úplná ztráta sluchu od 120 dB.

- 5) Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?**
- a) Základní vzdělání
 - b) Střední odborné učiliště s výučním listem
 - c) Střední vzdělání s maturitou
 - d) Vysokoškolské vzdělání
- 6) Máte problémy s porozumění čteného textu v českém jazyce?**
- a) Ano, mám problémy s porozuměním čteného textu v ČJ.
 - b) Nemám problém s porozuměním čteného textu v ČJ.
- 7) Považujete znakový jazyk za svůj mateřský jazyk?**
- a) ANO
 - b) NE
- 8) Jakou kompenzační pomůcku pro sluchově postižené používáte?**
- a) Sluchadla
 - b) Kochleární implantát
 - c) Žádnou
- 9) Navštěvovali byste pravidelně zájmové aktivity pro sluchově postižené?**
- a) ANO
 - b) NE
 - c) NEVÍM
- 10) Jaké aktivity pro neslyšící nejčastěji využíváte/navštěvujete a jak často?**
- a) Počítačový kurz
 - b) Čtení nás baví
 - c) Cvičení
 - d) Kurz anglického jazyka
 - e) Klub matek

11) Máte možnost navštěvovat zájmové kurzy pro sluchově postižené v místě vašeho bydliště?

- a) Bydlím ve městě, kde je organizace pro sluchově postižené a pořádá zájmové kurzy.
- b) Bydlím v menším městě či na vesnici, kde žádná organizace pro sluchově postižené není. Za zájmovým kurzem bych musel dojíždět.

12) Co byste od zájmových vzdělávacích kurzů pro sluchově postižené očekávali?

- a) Zlepšení dovednosti, znalostí a schopností.
- b) Učení se novým věcem.
- c) Pravidelné scházení se stejně postiženými lidmi – vzájemná podpora.
- d) Komunikační bezbariérovost.

13) Navštěvujete nebo jste někdy v minulosti navštívili nějaké zájmové kurzy pro slyšící?

- a) Ano, na zájmovém kurzu jsem sám/a mezi slyšícími.
- b) Ano, na zájmovém kurzu jsem byl/a s tlumočnickem znakového jazyka.
- c) Ano, na zájmovém kurzu jsem byl/a se simultánním přepisovatelem.
- d) Ne, nikdy jsem zájmový kurz mezi slyšícími nenavštívil.

14) Napadají Vás nějaké další organizace, které by se na komunitních aktivitách mohly podílet?

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Jana Nováková

Obor: Andragogika

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Celoživotní vzdělání sluchově postižených

Rok: 2019

Počet stran textu bez příloh: 76

Celkový počet stran příloh: 3

Počet titulů českých použitých zdrojů: 61

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 7

Počet internetových zdrojů: 29

Vedoucí práce: PhDr. Marie Vacínová, CSc.