

**MASARYKOVA UNIVERZITA**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**  
**KATEDRA SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY**

**Komunikační kompetence žáků a učitelů**  
**na základních školách pro sluchově postižené**

**Disertační práce**

**Brno 2011**

**Autor: PhDr. Lenka Hricová**  
**Školitel: doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.**

*Na tomto místě bych chtěla velmi poděkovat své školitelce, doc. PaedDr. Jiřině Klenkové, Ph.D., za odborné vedení, rady a připomínky, ale především za lidský a povzbudivý přístup.*

*Dále děkuji všem, kteří mi vyšli vstříc při sběru dat pro výzkum a umožnili mi tak sestavit tuto disertační práci.*

*V neposlední řadě bych ze srdce ráda poděkovala zejména svým rodičům za to, jak mne vedli a všemi způsoby motivovali ke vzdělávání a jim i všem svým blízkým vyjadřuji velký dík za veškerou podporu.*

*Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.*

*Souhlasím, aby práce byla uložena na Masarykově univerzitě v knihovně Pedagogické fakulty a byla zpřístupněna pro studijní účely.*

.....  
*Lenka Hricová*

# Obsah

<b>Úvod.....</b>	<b>6</b>
<b>1 Teoretická východiska .....</b>	<b>9</b>
1.1 Východiska metodologická.....	9
1.2 Terminologie a klasifikace sluchových vad.....	11
1.3 Historiografická a filozofická východiska .....	16
1.4 Okruh osob se sluchovým postižením.....	21
1.5 Psychologické a sociologické aspekty sluchového postižení.....	28
<b>2 Zvláštnosti v komunikaci osob se sluchovým postižením .....</b>	<b>34</b>
2.1 Vymezení termínu komunikace .....	34
2.2 Prostředky k podpoře komunikace osob se sluchovým postižením.....	37
2.3 Formy komunikace osob se sluchovým postižením.....	48
2.4 Komunikace osob se sluchovým postižením v české legislativě.....	54
2.5 Komunikační přístupy ke vzdělávání osob se sluchovým postižením.....	58
<b>3 Specifika ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením v České republice .....</b>	<b>62</b>
3.1 Legislativní rámec pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami .....	62
3.2 Rámcové podmínky pro vzdělávání žáků se sluchovým postižením.....	64
3.3 Pedagogicko-psychologické poradenské služby pro děti a žáky se sluchovým postižením.....	65
3.4 Komunikační kompetence jako součást Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.....	68
3.5 Podpora komunikačních kompetencí žáků se sluchovým postižením ve školním vzdělávacím programu .....	71
<b>4 Přístupy ke vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením v Německu .....</b>	<b>78</b>
4.1 Raná péče a úkoly poradenství v raném věku .....	79
4.2 Předškolní příprava na základní školu .....	81
4.3 Základní vzdělávání žáků se sluchovým postižením .....	83
4.4 Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí a žáků se sluchovým postižením ..	87
4.5 Komparace přístupů ke vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením v České republice a v Německu .....	92

<b>5 Žáci na základních školách pro sluchově postižené v Německu a v České republice a jejich komunikační kompetence .....</b>	<b>96</b>
5.1 Cíle a metodologie výzkumného projektu .....	97
5.2 Komunikační dovednosti žáků základních škol pro sluchově postižené v Německu .....	106
5.3 Komunikační dovednosti žáků základních škol pro sluchově postižené v České republice .....	127
5.4 Závěry šetření a ověřování hypotéz .....	147
<b>6 Komunikační kompetence žáků a učitelů na základních školách pro sluchově postižené v České republice a v Německu .....</b>	<b>165</b>
6.1 Metodologie výzkumného šetření a formulace hypotéz .....	165
6.2 Komunikační kompetence pedagogů na základních školách pro sluchově postižené v České republice a v Německu .....	168
6.3 Ověřování hypotéz .....	186
6.4 Diskuse a doporučení pro pedagogickou praxi .....	189
<b>Závěr .....</b>	<b>197</b>
<b>Shrnutí.....</b>	<b>202</b>
<b>Zusammenfassung.....</b>	<b>204</b>
<b>Summary.....</b>	<b>206</b>
<b>Literatura.....</b>	<b>208</b>
<b>Seznam tabulek a grafů .....</b>	<b>224</b>
<b>Seznam příloh .....</b>	<b>229</b>
<b>Přílohy .....</b>	<b>230</b>

## Úvod

Tématem disertační práce jsou komunikační kompetence žáků a učitelů na základních školách pro sluchově postižené v České republice a v Německu, respektive v německé spolkové zemi Baden-Württemberg. Komunikační kompetence jsou součástí aktuálně řešených klíčových kompetencí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání u nás a i v Německu se nově vznikající vzdělávací plány orientují na tvorbu a rozvoj tzv. „Kernkompetenzen“, což je v podstatě synonymum pro kompetence klíčové. S rozvojem komunikačních dovedností začínáme u všech dětí v co nejranějším věku. Čím dříve se s jejich rozvíjením začne, tím lépe, a čím širší je spektrum komunikačních kompetencí, kterými člověk disponuje, tím lepší je kvalita jeho života. V disertační práci se konkrétně jedná o komunikační kompetence žáků mladšího školního věku – žáků na 1. stupni základních škol pro sluchově postižené v České republice a v Německu (Baden-Württemberg). U dětí a žáků se sluchovým postižením je naprosto nezbytné pečlivě dbát na cílený rozvoj jejich komunikace, jelikož k jejímu plnohodnotnému rozvoji nemůže ve většině případů docházet přirozenou cestou a samovolně. Komunikační kompetence žáků se sluchovým postižením se na základě přítomnosti sluchové vady, kdy velkou roli hraje také její druh a stupeň, nemohou rozvíjet přirozeně díky nápodobě odposlouchávaných mluvních vzorů a na základě vzájemné interakce s těmito vzory. Z toho důvodu je nutné se na jejich rozvoj uměle a programově zaměřit. Je velmi důležité vybudovat u dětí komunikační kompetence na co nevyšší úrovni a neustále dále podporovat jejich rozvoj.

Cílem disertační práce je analýza komunikačních kompetencí žáků a učitelů na základních školách pro sluchově postižené v České republice a v německé spolkové zemi Baden-Württemberg, zhodnocení stavu a úrovně komunikačních kompetencí žáků 1. stupně těchto základních škol z pohledu třídních učitelů včetně zhodnocení komunikačních kompetencí v jednotlivých formách komunikace jedinců se sluchovým postižením, zhodnocení stavu a úrovně komunikačních kompetencí žáků z pohledu výzkumníka a analýza stavu a úrovně komunikačních kompetencí učitelů na základních školách pro sluchově postižené z jejich vlastního pohledu.

Disertační práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část a je členěna celkem do šesti kapitol, z nichž čtyři jsou teoretické a dvě empirické.

První kapitola obsahuje teoretická východiska problematiky surdopedie. Jsou v ní uvedena východiska metodologická, dále je rozebrána terminologie oboru

a klasifikace sluchových vad, následují východiska historiografická a filozofická. Další podkapitola je věnována okruhu osob se sluchovým postižením a poslední subkapitola rozebírá psychologické a sociologické aspekty sluchového postižení.

Ve druhé kapitole jsou těžištěm zvláštnosti v komunikaci osob se sluchovým postižením. Jednotlivé podkapitoly se zabývají obecným vymezením termínu komunikace, dále prostředky k podpoře komunikace osob se sluchovým postižením a formami komunikace jedinců se sluchovým postižením, vymezením komunikačních forem osob se sluchovým postižením v české legislativě a komunikačními přístupy ke vzdělávání osob se sluchovým postižením.

Obsahem kapitoly třetí jsou specifika ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením v České republice. Je zde popsán legislativní rámec pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, rámcové podmínky pro vzdělávání žáků se sluchovým postižením, systém pedagogicko-psychologických poradenských služeb pro děti a žáky se sluchovým postižením, dále komunikační kompetence jako součást Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a podpora komunikačních kompetencí žáků se sluchovým postižením ve školním vzdělávacím programu.

Čtvrtá kapitola nastiňuje problematiku přístupů ke vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením v Německu, zabývá se systémem rané péče a úkoly poradenství v raném věku, zmiňuje se o předškolní přípravě dětí na základní školu, dále se věnuje základnímu vzdělávání žáků se sluchovým postižením a rozvoji komunikačních kompetencí u dětí a žáků se sluchovým postižením, a také se dotýká srovnání přístupů ke vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením v České republice a v Německu.

Pátá kapitola je první kapitolou výzkumnou. Zabývá se žáky na základních školách pro sluchově postižené v Německu (německé spolkové zemi Baden-Württemberg) a v České republice a jejich komunikačními kompetencemi. Jsou zde vymezeny jednotlivé fáze výzkumu, přičemž v dané kapitole jsou interpretovány výsledky první až páté fáze výzkumného šetření. Využita je monografická procedura, která je doplňována procedurou statistickou. Jedná se o smíšený výzkum, při kterém je využito kvantitativní i kvalitativní metody, dominující výzkumnou technikou je dotazování – využito bylo strukturovaného rozhovoru a dotazníku. Dalšími výzkumnými technikami byly pozorování, obsahová analýza, analýza dokumentů, analýza výsledků činnosti a kazuistika. Při zpracovávání dat a interpretaci výsledků byla využita univariační a bivariační analýza. Výsledky jsou interpretovány pomocí

deskriptivní statistiky v grafech a popisují zvláště situaci v České republice a v Německu. Následuje komparativní diskuse a ověřování stanovených hypotéz.

Druhá empirická kapitola, tedy kapitola šestá a závěrečná, se zabývá komunikačními kompetencemi žáků a učitelů na základních školách pro sluchově postižené v České republice a v Německu (Baden-Württemberg). V kapitole jsou interpretovány výsledky výzkumného šetření, které proběhlo v šesté fázi výzkumu a má návaznost na výzkum v předchozí kapitole. Výzkumný projekt se zabývá komunikačními kompetencemi pedagogů na základních školách pro sluchově postižené v České republice a v Německu a po metodologické stránce jde o kvantitativní výzkum, kde byla použita technika dotazníku. Výsledky získané v rámci dotazníkového šetření jsou za pomoci popisné statistiky prezentovány zvláště u učitelů v České republice a u učitelů v Německu. Následuje ověřování stanovených hypotéz a v závěru kapitoly, respektive v poslední podkapitole, je rozvedena diskuse k celému výzkumu k disertační práci, která propojuje šestou kapitolu s kapitolou pátou, a na základě provedených výzkumů jsou zde vyvozena a formulována doporučení pro (speciálně) pedagogickou praxi.

Disertační práce je doplněna přílohami.



# 1 Teoretická východiska

## 1.1 Východiska metodologická

P. Gavora (2000, s. 11) definuje výzkum volně podle P. D. Leedyho (1985) jako „*systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkumem se potvrzují či vyvracejí dosavadní poznatky, anebo se získávají nové poznatky.*“ Výzkum je podle něj především způsobem myšlení a v empirickém výzkumu se jedná především o práci s fakty. J. Hendl (2005, s. 30) uvádí, že „*výzkum znamená proces vytváření nových poznatků. Jedná se o systematickou a pečlivě naplánovanou činnost, která je vedena snahou zodpovědět kladené výzkumné otázky a přispět k rozvoji daného oboru.*“ Přitom přírodní a sociální vědy kladou při získávání poznatků velký důraz na empirická data. P. Gavora (2000) dodává, že empirický výzkum má několik etap, které na sebe pozvolna navazují. Mezi tyto etapy se řadí vymezení výzkumného problému (tedy toho, co, kdo, kdy a v jakých situacích má být zkoumáno), teoretická příprava výzkumu (studium odborné literatury a informačních zdrojů, ze kterých bude výzkum vycházet), plánování výzkumu, příprava výzkumných metod (výběr a tvorba výzkumných nástrojů), výběr zkoumaného vzorku, sběr a vyhodnocování údajů a následná interpretace údajů (psaní výzkumné zprávy).

Co se týče metodologie, při výzkumu a při řešení výzkumných otázek se používají dvě hlavní obecné metody, které jsou dány dvojicí analýza a syntéza a dvojicí induktivní postup a deduktivní postup. Analýza spočívá v rozdělení celku na části a zkoumání těchto částí samostatně. Syntéza představuje složení částí do celku a popis celku v závislosti na jeho částech. Dedukce spočívá v logickém odvození závěru z různých pravdivých tvrzení – premis. Indukce vychází z poznatku, že pozorované instance určité jevové kategorie mají jistou vlastnost, z toho plyne úvaha, že i další instance této kategorie budou mít danou vlastnost (Hendl, J. 2005).

Existují tři typy výzkumných problémů – deskriptivní čili popisné, které obecně hledají odpověď na otázku „*jaké to je?*“, relační či vztahové, jež dávají do vztahu jevy nebo činitele, a kauzální výzkumné problémy, které mají za úkol zjišťovat příčinné vztahy (příčiny vedoucí k nějakým důsledkům) (Gavora, P. 2000).

J. Hendl (2005) uvádí, že kvantitativní i kvalitativní výzkum každý po svém přispívají k rozšiřování znalostí o lidech a jejich sociálním světě a že výsledky získané z obou výzkumných strategií se doplňují. Proto dochází ke stále častějšímu kombinování obou metod výzkumníky. Kromě kvantitativního a kvalitativního výzkumu tedy existuje také výzkum smíšený, který je definován jako obecný přístup kombinující kvalitativní i kvantitativní metody v rámci jedné studie. Smíšené výzkumy se v praxi používaly již dávno. P. Gavora (2000) píše, že umírnění výzkumníci doporučují využití obou výzkumných orientací k vyvážení jejich silných a slabých stránek. Při výzkumech v rámci speciální pedagogiky, a tedy i její části – pedagogiky osob se sluchovým postižením (surdopedie), se použití smíšeného výzkumu jeví jako výhodné. Podle R. Švaříčka (in Švaříček, R., Šed'ová, K. a kol. 2007) nejsou kvalitativní a kvantitativní výzkum soupeřícími paradigmaty, ale současný rozvíjející se proud pedagogického výzkumu se naopak snaží oba přístupy kombinovat – s cílem maximálního využití silných stránek obou výzkumných metod.

J. Maňák a V. Švec (2004), M. Chráska (2007), M. Disman (2008), P. Gavora (2000) a J. Hendl (2005) se věnují pedagogickému výzkumu a publikují o něm, každý pak trochu z jiného pohledu. Někteří se věnují pedagogickému výzkumu obecně, jmenují rozdíly a výhody i nevýhody kvantitativní i kvalitativní výzkumné metody, jiní se přímo zaměřují na určitou metodu – na kvalitativní či kvantitativní výzkum. Samozřejmě uvádí a definují rovněž různé výzkumné techniky. Pro výzkumné šetření v rámci doktorského výzkumu byla využita především technika strukturovaného rozhovoru a dotazníku.

M. Chráska (2007) uvádí ke strukturovanému rozhovoru následující: „*Vyznačuje se tím, že při něm tazatel postupuje podle přesně připraveného textu, jsou přesně určeny formulace otázek i jejich pořadí. Tazatel k otázkám nepřidává vlastní komentář, pouze čte otázky a zaznamenává odpovědi respondenta. Důsledně strukturované interview se přibližuje dotazníku, od kterého se liší jen tím, že záznam údajů provádí tazatel.*“ Podle J. Hendla (2005) je strukturovaný otevřený rozhovor definován jako řada pečlivě formulovaných otázek, P. Gavora (2000) uvádí, že u strukturovaného interview je pevně dána struktura otázek. M. Disman (2008) nazývá techniky, které používají jednotné podněty, standardizovanými technikami. Technika dotazníku v pedagogickém výzkumu je podle P. Gavory (2000 in Chráska, M. 2007, s. 163) charakterizována jako „způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí“. Pro rozhovor a dotazník jako dvě základní formy se někdy používá i širšího pojmu – tzv. „dotazování“.

## 1.2 Terminologie a klasifikace sluchových vad

J. Hrubý (1997) uvádí, že v české terminologii v oblasti sluchového postižení se již odedávna setkáváme s terminologickými nejednotnostmi či dokonce záměnami, ze kterých plyne spousta nedorozumění a sporů. Také v německé terminologii panuje do značné míry nejednotnost v užívání odborných pojmů. Vedle odborného výrazu „*Hörschaden*“ jsou běžné také pojmy „*Hörbeeinträchtigung*“, „*Hörbehinderung*“, „*Hördefekt*“, „*Hörleiden*“, „*Hörminderung*“, „*Hörschädigung*“, „*Hörstörung*“, méně často se setkáme se slovem „*Gehörschaden*“, případně „*Gehörschädigung*“. Dokonce i v užívání pojmů mezi odborníky se tato označení objevují převážně v synonymním významu a definicemi jsou přísně rozlišeny a vymezeny pouze pro případ potřeby v zájmu jednoznačné a přesné odborné komunikace (Große, K.-D. 2001). Jako obecný termín, který označuje všechny osoby se ztrátou sluchu, avšak s její různou velikostí, se používá pojem „*Menschen mit Hörbehinderung*“ či „*Menschen mit Hörschädigung*“ – „*lidé se sluchovým postižením*“ (Hrubý, J. 1997).

Sluchové postižení je zapříčiněné přítomností sluchové vady, která může ovlivňovat aktivity a participaci osoby s tímto postižením. Termín „*sluchová vada*“, v němčině „*Hörschaden*“, „*Hörschädigung*“ či „*Hörstörung*“ (spíše sluchová porucha), označuje poškození periferní a/či centrální části sluchového orgánu včetně omezení sluchu různého stupně plynoucích z tohoto poškození. Funkční omezení mohou sahát od minimální nedoslýchavosti až po úplnou, totální hluchotu (Große, K.-D. 2001).

Existují rozličné poruchy sluchového analyzátoru. Mimo to prakticky každý jedinec se sluchovým postižením vykazuje s ohledem na svou sluchovou vadu a svou komunikační situaci individuální rozlišnosti a nápadnosti (Leonhardt, A. 1999, 2002). Za osoby se sluchovým postižením jsou označováni lidé, kteří úplně nebo částečně ztratili schopnost vnímat řeč či zvuky na obou nebo na jednom uchu. Praktická klasifikace vychází ze stupně sluchové vady, z období jejího vzniku a ze způsobu komunikace osoby s postižením. V sociální definici sluchové vady u malých dětí se běžně užívá následující dělení: ***Nedoslýchaví*** mohou rozumět mluvním obsahům za pomoci svého sluchu a jejich řeč se rozvíjí na základě sluchového vnímání. ***Prelingválně neslyšící*** resp. ***neslyšící*** v užším slova smyslu jsou osoby, které od svého narození nedisponovaly schopností slyšet anebo tuto schopnost ztratily ještě před osvojením mluvené řeči. Zcela přirozeně si osvojují určitý národní znakový jazyk

v dialozích a interakcích, které mohou být ve znakovém jazyce vedeny. Osoby se sluchovým postižením, u kterých je diagnostikováno **souběžné postižení více vadami**, mají vedle postižení sluchového ještě další vážné postižení – např. vadu zraku či poruchu kognitivních funkcí aj. Souběžné postižení více vadami se u lidí se sluchovým postižením objevuje asi ve 30 % (Poussu-Olli, H.-S. in Horsch, U., Bischoff, S. 2008).

J. Klozar (2005) uvádí nejčastější příčiny jednotlivých poruch sluchu, které můžeme dělit z různých hledisek, a to: podle doby vzniku, dle lokalizace poruchy ve sluchovém analyzátoru a dle jejich stupně. **Sluchové poruchy** mohou vyústit ve **sluchové vady** a narozdíl od sluchové poruchy, která představuje přechodný stav, je pak sluchová vada stavem trvalým, který se již nedá odstranit léčbou (Bulová, A. in Pipeková, J. 1998).

### **Rozdělení sluchových vad dle příčin a doby vzniku**

Podle doby vzniku se sluchové vady dělí na *vady vrozené* (jejich příčiny spadají do *prenatálního období* – období před narozením) a *vady získané* (příčiny těchto vad sluchu se objevují v období *perinatálním* – v průběhu porodu či krátce po něm, či *postnatálním* – po narození) (Klozar, J. 2005). S vrozenou vadou se dítě již narodí, vznikla v důsledku dědičnosti či poškozením plodu v době jeho zrání. Je ale důležité si uvědomit, že termíny *dědičná* a *vrozená* vada nelze používat jako synonyma – dědičnost totiž nutně neznamená, že se dítě musí se sluchovou vadou narodit, nýbrž některé dědičné sluchové vady se mohou projevit až v dospělosti, jsou takto geneticky zakódovány. Vady získané oproti tomu vznikají v průběhu porodu nebo až po narození, záleží pak na tom, jestli ke ztrátě došlo před vývojem mluvené řeči (zde hovoříme o *vadách prelingválních*) nebo až po něm (jedná se o *vady postlingvální*) (Hrubý, J. 1998). Příčinou vrozených sluchových vad mohou být kromě dědičnosti např. prodělané infekční nemoci matky v časných měsících těhotenství či ozáření rentgenem, podání některých léků nebo rozdílný Rh faktor krve matky a krve dítěte. Jako příčiny získaných vad sluchu jsou uváděny protražované a komplikované porody s následným krvácením do mozku nebo do hlemýžďe ve vnitřním uchu, v pozdějším věku pak infekční onemocnění, záněty mozkových blan, úrazy hlavy, opakované či chronické záněty středního ucha, užívání ototoxických léků (Bulová, A. in Pipeková, J. 1998).

## **Rozdělení sluchových vad dle lokalizace**

Dle lokalizace poruchy ve sluchovém orgánu dělíme vady sluchu na *vady periferní*, kdy je vada lokalizována v periferní části analyzátoru, tedy až po jádra sluchového nervu, a *vady centrální*, kdy se příčina nachází v oblasti II. a V. neuronu sluchové dráhy. Periferní vady se dále dělí na *vady převodní*, způsobené překážkou v oblasti vnějšího či středního ucha, a *vady percepční (senzoryneurální)*, lokalizované v oblasti vnitřního ucha či sluchového nervu (Klozar, J. 2005).

U převodních vad je na základě poškození mechanické části sluchové dráhy narušen převod zvukových vibrací do hlemýždě. Příčinou mohou být ucpaní vnějšího zvukovodu ušním mazem či převážně u dětí různými předměty, deformity, malformace či absence vnějšího či středního ucha, záněty vnějšího zvukovodu, záněty středního ucha (otitidy), narušení středoušních kůstek, otoskleróza neboli znehybnění ploténky třmínku nárůstem kostní tkáně v oblasti oválného okénka a cysty nejčastěji ve středním uchu. U vad percepčních je narušena percepce čili vnímání zvuku z důvodu poškození ve vnitřním uchu nebo ve vyšších stupních sluchové dráhy (Hrubý, J. 1998). Percepční vady dle tohoto kritéria dělíme na *vady kochleární* v oblasti vnitřního ucha a *vady retrokochleární* v oblasti sluchového nervu a sluchových jader (Klozar, J. 2005). Příčinami mohou být ototoxické látky v užívaných lécích, přidušení dítěte (asfyxie) v průběhu porodu v důsledku velké citlivosti vnitřního ucha na dobré zásobování kyslíkem, infekce jako toxoplazmóza či zarděnky, inkompatibilita Rh faktoru, meningitida (hnisavý zánět mozkových blan), úrazy hlavy a další rozličné příčiny. Možný je i výskyt *kombinovaných (smíšených) vad* sluchu, kde je narušen jak převod zvukových vibrací, tak samotné sluchové vnímání (Hrubý, J. 1998). J. Klozar (2005) uvádí, že smíšené vady mají převodní i percepční složku.

### ***Podle stupně postižení dělíme sluchové vady na:***

lehkou nedoslýchavost	26 – 40 dB,
středně těžkou nedoslýchavost	41 – 55 dB,
těžkou nedoslýchavost	56 – 70 dB,
praktickou hluchotu	71 – 90 dB,
a úplnou hluchotu	více než 90 dB.

Číselné údaje odpovídají sluchovým ztrátám podle WHO – v jednotkách decibel (Horáková, R. in Pipeková, J. 2006).

V roce 1991 byla Světovou zdravotnickou organizací (World Health Organization) v Ženevě aktualizována Mezinárodní klasifikace sluchových poruch či vad z roku 1980, která je zobrazena v následující tabulce 1.

<b>Stupeň sluchové poruchy či vady</b>	<b>Odpovídající audiometrická hodnota ISO (na lepším uchu)</b>	<b>Výkonnost</b>	<b>Doporučení</b>
0 – žádná porucha či vada	0 – 25 dB	Žádné nebo velmi lehké sluchové problémy. Schopnost vnímat sluchem šeptání.	
1 – lehká porucha či vada	26 – 40 dB	Schopnost slyšet a opakovat slova pronesená normálním hlasem ze vzdálenosti 1 metru.	Poradenství. Mohou být užitečná sluchadla.
2 – střední porucha či vada	41 – 60 dB	Schopnost slyšet a opakovat slova pronesená zesíleným hlasem ze vzdálenosti 1 metru.	Obvykle doporučena sluchadla.
3 – těžká porucha či vada	61 – 80 dB	Schopnost vnímat sluchem některá slova křičená v bezprostřední blízkosti lepšího ucha.	Sluchadla jsou potřebná. Pokud nejsou k dispozici, měl by následovat nácvik odezírání a komunikace prostřednictvím znakového jazyka.
4 – velmi těžká porucha či vada, zahrnující hluchotu	81 dB a více	Neschopnost vnímat sluchem velmi silný hlas a neschopnost křičenému rozumět.	Sluchadla mohou pomoci porozumění slovům. Je vyžadována další rehabilitace. Odezírání a užívání znakového jazyka je nezbytné.

Tab. 1: Mezinárodní klasifikace sluchových poruch či vad dle WHO

Stupně 2, 3 a 4 jsou klasifikovány jako omezující sluchová porucha či vada (disabling hearing impairment). Audiometrické hodnoty ISO jsou průměry hodnot na 500, 1000, 2000, 4000 Hz ([www.who.int](http://www.who.int)).

Údaje o sluchových ztrátách v decibelech odpovídající danému stupni postižení se v odborné literatuře různí, v zahraničí bývá spodní hranice lehké nedoslýchavosti často udávána již od 15 dB.

Tabulka 2 je příkladem tohoto rozdělení. Jedná se o klasifikaci podpůrné společnosti Gutes Hören (Fördergemeinschaft Gutes Hören) z dubna roku 1995 (Kießling, J., Kollmeier, B., Diller, G. 1997).

Sluchová ztráta	Sluchová vada	Důsledky	Opatření
$\leq 15$ dB	žádná	žádné	pravidelná preventivní vyšetření sluchu
15 – 35 dB	lehký stupeň	možné problémy v obtížnějších sluchových situacích (skupiny, rušivé zvuky nebo tzv. efekt koktejlového večírku („Coctailparty-Effekt“ – označovaný jako selektivní slyšení)	pravidelná preventivní vyšetření sluchu, možná sluchový trénink
35 – 65 dB	střední	pravidelné problémy, hovory musí být vedeny hlasitou řečí, často špatné rozumění slovům, nutnými se stávají vizuální opory, problémy při skupinové konverzaci	nutná sluchadla
65 – 95 dB	těžká	chybí porozumění řeči, řeč se zhoršuje, vizuální pomůcky jsou nezbytné, snížený práh bolesti ucha	nutná sluchadla, sluchový trénink, hlasová a řečová terapie – logopedie
$\geq 95$ dB	téměř úplná ztráta sluchu	případné slyšení hlasitých zvuků, spíše vnímání vibrací, nejdůležitější komunikační kanál je zrak, řeč se může zhoršovat	sluchadla resp. kochleární implantát – za pomoci sluchadel možné už jen obecné vnímání zvuků

Tab. 2: Sluchová ztráta – její důsledky – soubor opatření (Fördergemeinschaft Gutes Hören, 1995)

V níže uvedené tabulce 3 je vyobrazena audiometrická klasifikace sluchových ztrát podle mezinárodního audiofonologického úřadu BIAP (Bureau International d'AudioPhonologie) z měsíce května roku 1997 (www.biap.org).

	<b>Oblast střední sluchové ztráty pro tóny</b>	<b>Sluchové vnímání</b>
I. normální, téměř normální sluch	0 – 20 dB	Eventuelně lehké omezení sluchu bez vlivu na socializaci.
II. lehká ztráta sluchu	21 – 40 dB	Problémy se slyšením ztišeného či vzdáleného hlasu. Vnímání většiny obvyklých zvuků.
III. středně těžká ztráta sluchu	1. stupně: 41 – 55 dB 2. stupně: 56 – 70 dB	Porozumění hlasu při zvýšené hlasitosti. Lepší porozumění za pomoci odezírání. Stále ještě vnímání většiny zvuků.
IV. těžká ztráta sluchu	1. stupně: 71 – 80 dB 2. stupně: 81 – 90 dB	Vnímání hlasité řeči těsně u ucha. Vnímání silného hluku.
V. velmi těžká ztráta sluchu	1. stupně: 91 – 100 dB 2. stupně: 101 – 110 dB 3. stupně: 111 – 119 dB	Vnímání mluvené řeči chybí. Pouhé vnímání velmi silného hluku.
VI. úplná ztráta sluchu, hluchota	120 dB	Žádné vnímání sluchem.

Tab. 3: Audiometrická klasifikace sluchových ztrát dle BIAP (1997)

Kromě udaných příkladů existuje ještě řada dalších klasifikací, se kterými se můžeme v odborné literatuře setkat. Ani v tomto ohledu tedy mezi odborníky v dané problematice nepanuje názorová jednotnost.

### 1.3 Historiografická a filozofická východiska

Dějiny péče o jedince se sluchovým postižením jsou velmi bohaté. V této kapitole je nastíněn pouze jejich stručný přehled, a to převážně se zaměřením na obě země, kterým se věnuje celá disertační práce – tedy na Českou republiku a Německo. Vzhledem k tomu, že v průběhu dějin se měnilo názvosloví oboru surdopedie a některé termíny není dnes již zcela správné používat, pokud je nepoužíváme právě v souvislosti s historií, jsou v textu této podkapitoly zvýrazněny kurzívou a současným uvedením do uvozovek (např. „*hluší*“, „*němí*“, „*hluchoněmí*“). Tyto pojmy je vhodné užívat pouze tehdy, jsou-li zasazeny do kontextu historických událostí, kdy byly běžně užívány. S ohledem na pozdější poznatky disciplíny surdopedie jsou to z odborného pohledu již



termíny překonané a patřící historii, i když mezi laickou veřejností jsou stále rozšířené. Také právě proto jsou zde zvýrazněny, aby bylo jasné, o které pojmy se jedná.

L. Monatová (1998) zmiňuje, že historie péče o osoby se sluchovým postižením měla zajímavý vývoj. Již v letech 460-377 před naším letopočtem se Hippokrates v souvislosti s nedostatky v artikulaci zabýval fyziologií sluchu. Přesto je obor zabývající se výchovou a vzděláváním jedinců se sluchovým postižením – označovaný termínem *surdopedie* – poměrně mladým vědním oborem, který se velmi dlouho vyvíjel a šel v podstatě od svých počátků ruku v ruce společně s další dílčí oblastí speciální pedagogiky – s logopedií. A. Bulová (in Pipeková, J. 1998) a R. Horáková (in Pipeková, J. 2006) uvádějí, že se od logopedie oddělil až v roce 1983 a dále šel svou vlastní cestou jako samostatná vědní disciplína. Cílem oboru *surdopedie* je komplexní péče o jedince se sluchovým postižením, a to v současné době již nejen v době dětství a dospívání, ale ve všech obdobích jeho života.

H.-U. Feige (1999) píše, že po mnohá staletí, v podstatě až do konce raného novověku, se v dochovaných pramenech setkáme s osobou se sluchovým postižením pouze jako s objektem sociální péče společnosti či úvah různých učenců a specialistů. Nápisy v chrámech řeckého boha Asklépia dosvědčují podivuhodné uzdravování „*hluchých*“ a „*němých*“, Platón popsal znakový jazyk neslyšících v antických Aténách, římscí právníci císařské doby diskutovali v rámci silně formalizovaného osobního práva o obtížnosti společenského kontaktu s „*muti*“ („*němými*“), „*surdi*“ („*hluchými*“) a „*natitive surdus mutusque*“ („*od narození hluchoněmými*“). Katoličtí teologové dokládali důvody, proč by neslyšící měli být vyloučeni ze společenského života a proč by jim nemělo být dovoleno osvobození od hříchů. Lékaři ve středověku a raném novověku referovali o svých „*úspěších*“ při přestřihování uzdičky jazyka a propichování bubínků „*němých*“ a „*hluchých*“ spoluobčanů. Osvícení mniši a učitelé, faráři a filosofové sepisovali knihy o svých snahách vzdělávat jednotlivé neslyšící v náboženství, čtení, psaní a počítání, a zpřístupnit jim jako komunikační prostředek orální řeč. J. Brauer (2001) dodává, že se většinou v rámci těchto snah jednalo pouze o jednotlivé osoby, které byly se svými metodami více či méně úspěšné a tyto je také zpočátku vůbec nezprostředkovávaly dále. Tito lidé také často během svého života vyučovali jen jednoho či dva neslyšící a pouze zřídka o tom zanechali nějaké spolehlivé záznamy.

Obecně panoval až hluboko do středověku názor, že mluvená řeč představuje primární vyjadřovací prostředek myšlenek i vzdělávání. Z toho byl dále vytvořen apriori

předpoklad, že lidé, kteří neslyší, se následkem toho nemohou nic naučit. Církev, která po dlouhá staletí určovala celkový řád světského života, nesla tyto představy dále. Tvrdila, že neslyšící nemohou přijmout slovo boží. Neslyšící tedy nebyli považováni pouze za nevzdělavatelné, nýbrž také za nevěřící. I proto se pokusy o jejich vzdělávání objevovaly tak zřídka (Brauer, J. 2001). Jedny z prvních pokusů v Německu jsou datovány do 15. století, další pak byly podniknuty v 16. a 17. století. L. Monatová (1998) uvádí, že ve Španělsku je počátek vyučování „*hluchoněmých*“ (pojem u nás užívaný do roku 1961) datován do 16. století, kdy již byla vyvinuta systematická metoda vyučování neslyšících. Začátky jsou spojovány se jmény Pedro Ponce de Leon (1510-1584), Manuel Ramírez de Carrión (1579-1652) a Juan Pablo Bonet (1579-1633). V jiných evropských zemích – v Anglii, Francii a Nizozemsku – se koncem 17. století objevily teoretické koncepty pro vyučování neslyšících, které se opíraly o španělskou metodu. V Nizozemí se neslyšícími zabýval např. lékař Jan Konrad Amman (1669-1724). Ve Francii s vyučováním neslyšících začal jako první Jacob Rodriguez Pereira (1715-1780), který se opíral o výukové metody popsané Pablem Bonetem. Ačkoli sám ovládal znakový jazyk, upřednostňoval vyučování prostřednictvím orální řeči, přestože Francie byla dále zejména díky abbému de l'Épée považována za zastávce využívání znakového jazyka. Na německém území se v 18. století začalo o vzdělávání neslyšících zajímat stále více osob, které se pokoušely nejen o vyučování jednotlivců, ale také o publikování spisů a zveřejňování výukových metod (Brauer, J. 2001).

### **Počátky systematického vzdělávání neslyšících**

První škola pro „*hluchoněmé*“ byla založena v roce 1771 abbém Michelelem de l'Épéem v Paříži a hned druhá Samuelem Heinickem v Německu – v Lipsku v roce 1778. Založení obou těchto institutů přispělo rozhodujícím způsobem k tomu, že výchova a vzdělávání „*hluchoněmých*“ přestaly být pouhou iniciativou jednotlivců, ale byl probuzen zájem společnosti a její pedagogická zodpovědnost v nejširším smyslu (Hartmann-Börner, C. in BDT 1894 – BHD 1994, 1994). K.-D. Große (2003) řadí k prvním školám pro „*hluchoněmé*“, které měly budoucnost, ještě ústav v Edinburghu, jehož vznik datuje dokonce již do roku 1760. Původně se při vzdělávání „*hluchoněmých*“ vycházelo z toho, že „*hluchý*“ nemůže vnímat mluvenou řeč a rozumět jí a nemůže tedy ani mluvit a osvojit si vyjadřování mluvenou řečí, což vedlo k vytvoření dvou protichůdných základních přístupů k podpoře komunikace a jazyka neslyšících: *francouzské metody*, spojované se jménem de l'Épée, a *německé metody*,

spojované se jménem Heinicke (Große, K.-D. 2003). Je zásluhou obou těchto mužů, že jejich teoretické a praktické dílo dalo vzniknout základním koncepcím pro výchovu a vzdělávání neslyšících, i když jejich výchovné a vzdělávací programy byly naprosto odlišné (Hartmann-Börner, C. in BDT 1894 – BHD 1994, 1994).

Francouzská metoda obsahovala zprostředkovávání znakového systému a psané podoby jazyka (v podstatě jde tedy o princip dnešního bilingvního přístupu ke vzdělávání jedinců se sluchovým postižením), orální řeč ve své mluvené podobě přitom zůstala zcela bez povšimnutí. Německá metoda obsahovala zprostředkovávání orální řeči v mluvené i psané podobě (dnešní monolingvní přístup) (Große, K.-D. 2003). K. Schulte (1974), uvádí, že na německém území je orální řeč od časů Samuela Heinickeho (1729-1790) vyučovacím principem a hlavním vzdělávacím cílem, vlastně až do dnešní doby (tradice orální metody). Oralismus byl v souvislosti s dalším historickým vývojem upřednostňován v podstatě celoplošně (viz kapitola 2.5 této práce).

Vznikaly další ústavy pro „*hluchoněmé*“, ústav v Praze z roku 1786 byl pátým v Evropě a jeho prvním ředitelem byl páter Karel Berger. Dosavadní vývoj vzdělávání jedinců se sluchovým postižením byl tedy organizován těmito zřízenými privátními ústavami a jejich úspěchy v oblasti surdopedie byly důkazem toho, že systematické a komplexní vzdělávání „*hluchoněmých*“ dětí a mladistvých je možné. Začátkem 19. století začaly fungující ústavy přecházet do kompetence státu. J. Brauer (2001) se zabývá podrobně vývojem vzdělávání osob se sluchovým postižením na území Pruska v období mezi roky 1788 a 1911.

### **Další vývoj vzdělávání neslyšících na českém a německém území**

Na našem území byla orální metoda učitelů „*hluchoněmých*“ zavedena v druhé polovině 19. století. Realizovalo se množství výzkumů souvisejících s vadami sluchu a začala se objevovat a přibývat literatura týkající se oboru surdopedie. Jedna z prvních prací s názvem *O hluchoněmotě* vzešla od J. Staňka v roce 1846. Koncem 19. století dále rostla potřeba zřizování škol a v Českých zemích bylo v krátké době založeno devět ústavů, kde se u neslyšících žáků tvořila a rozvíjela mluvená řeč. Vadami sluchu se zabývalo mnoho lékařů, a to jak v Německu, tak v Čechách (a samozřejmě i v jiných zemích). Významnou českou osobností se stal Miloslav Seeman (1892-1975). Zaměřil se na lékařský obor foniatrie (zabývající se sluchem, hlasem a řečí člověka) a publikoval množství studií. Založil také mateřskou školu pro „*hluchoněmé*“, jelikož zdůrazňoval

včasnost řečové výchovy, a později také mateřskou školu pro nedoslýchavé. Ve středu zájmu totiž stály původně pouze neslyšící děti a děti nedoslýchavé byly podle A. Bulové (1998) často nesprávně řazeny ke skupině dětí s mentálním postižením. První třída pro nedoslýchavé v Německu vznikla v roce 1902 v Berlíně, ze které se postupně rozrostla škola. Péčí o nedoslýchavé se poté zabývala řada učitelů. První škola pro nedoslýchavé na našem území byla založena dvěma třídami při Pražském ústavu pro „hluchoněmé“ v roce 1933 (Monatová, L. 1998).

V poválečném období byly postupně řešeny hmotné problémy, školské zákony sjednocovaly metodiku speciálního vyučování a speciální výchovy, na základě kvalitnější diagnostiky probíhala lepší diferenciaci sluchových postižení a také diferenciaci surdopedických zařízení, docházelo ke zkvalitňování technické základny. Začátkem 80. let 20. století se začaly projevovat snahy o rozvoj autentických osobností, pracovalo se důsledně na zlepšování pedagogického procesu. Postupně se začalo pracovat i na zavedení znakového jazyka do vyučovacího procesu (Jůva, V. 1995, Poul, J. 1996 in Bulová, A. 1998). Legislativní zlom v zavedení znakového jazyka do českých škol pak představuje zejména schválení zákona 155/1998 Sb., o znakové řeči na samém sklonku 20. století.

A. Löwe a P. Billich (1979) uvádějí, že koncem 70. let 20. století bylo ve speciálních školách pro sluchově postižené v Německu (označování škol pro sluchově postižené je rozvedeno dále) vzděláváno anebo při vzdělávání na běžných školách (v integraci) speciálně pedagogicky podporováno okolo 10 000 neslyšících a nedoslýchavých dětí a mladistvých. Ostatní děti se sluchovým postižením, které nevyužívaly speciálně pedagogickou podporu, byly vybaveny kvalitními technickými pomůckami, které snížily potřebu takové specializované péče. Jak u nás, tak i v Německu byly školy pro žáky se sluchovým postižením dříve dělené dle stupně postižení zvláště na školy pro nedoslýchavé a školy pro neslyšící, na každé se pak uplatňovaly jiné metody vyučování. Dnes jsou na těchto specializovaných školách společně vzděláváni žáci s různým stupněm sluchového postižení a školy nesou obecný název „školy pro sluchově postižené“.

Školy pro sluchově postižené v České republice i v Německu měnily a mění v průběhu času názvy podle aktuálního názvosloví a terminologie v oblasti sluchového postižení, neboť označení osob se sluchovým postižením doznává v průběhu času různých změn. Tak se postupně jednalo o hluchoněmé („*Taubstumme*“), hluché („*Taube*“), nedoslýchavé („*Schwerhörige*“), sluchově postižené („*Hörgeschädigte*“),

sluchově postižené osoby („*hörgeschädigte Personen*“), lidi se sluchovým postižením („*Menschen mit einer Hörschädigung*“) a osoby se speciálními potřebami v podpoře komunikace („*Menschen mit besonderem Bedarf an Kommunikationsförderung*“) (Fengler, J. in Jann, P.A., Kaul, T. 2005).

V německé ústavě (ve třetím odstavci třetího článku) se píše, že nikdo nesmí být kvůli svému pohlaví, původu, rase, jazyku, vlasti, smýšlení a svému náboženskému i politickému přesvědčení zanedbáván či upřednostňován. Tento právní výrok vyžaduje od společnosti slyšících, aby přijali neslyšící (užívající jiné formy komunikace) pozitivně v jejich odlišnosti a akceptovali je jako samostatnou jazykovou komunitu či společenskou menšinu. Integrace se nemá dít ve smyslu přizpůsobování se lidí se sluchovým postižením normě, ale tak, že celá skupina osob se sluchovým postižením bude integrována do většinové společnosti (Brauer, J. 2001). Zlepšování audiometrických postupů umožňuje u neslyšících stále jistější včasné diagnostikování zbytků sluchu – pouze okolo 2 % neslyšících jsou totálně neslyšící. Díky pokrokům techniky mohou být děti se sluchovým postižením zabezpečovány stále výkonnějšími technickými sluchovými pomůckami (dále rozvedeno v kapitole 2.2 této práce), a tak mohou být i minimální sluchové zbytky využity a podporovány. V současné době vzrůstá také počet dětí s poměrně novými protetickými pomůckami – kochleárními implantáty. Tím se i dětem s postižením sluchu vysokého stupně, kdy sluchové zbytky ani s použitím sluchadel nedostačují pro rozvoj orální řeči, a dětem totálně neslyšícím otevírá možnost k osvojování mluvené řeči auditivní cestou (Große, K.-D. 2003).

Mezi mnohé odborníky, kteří se zabývali či zabývají problematikou sluchového postižení v Německu, patří např. K. Schulte, H. Breiner, K.-D. Große, A. Leonhardt, U. Horsch a jiní, u nás jsou to např. J. Hrubý, B. Krahulcová, E. Suralová, M. Potměšil, R. Horáková, J. Langer a další.

## **1.4 Okruh osob se sluchovým postižením**

A. Leonhardt (2002), která se ve své publikaci *Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik* podrobněji věnuje rozčlenění skupiny jedinců se sluchovým postižením, uvádí, že obraz osob se sluchovým postižením a jejich psychosociální situace vykazuje velmi široké spektrum. A to v důsledku velkého množství faktorů,

kteře se podílejí na vzniku sluchového postižení, a v důsledku velmi různé intenzity a doby trvání, se kterou daní činitele působí. Lze pozorovat řadu faktorů, které jsou společné pro určité skupiny, jednoznačné přiřazení je však obtížné, neboť působení omezení či ztráty sluchu je individuálně velmi rozdílné a sotva srovnatelné. Z pedagogického hlediska je vytvoření skupin dle specifik daných speciálními potřebami smysluplné a kritériem přiřazení k určitým skupinám je přednostně zbývající kapacita sluchu a schopnost verbální komunikace. J. Hrubý (1997) uvádí, že je velmi důležité uvědomovat si, že pojmy nedoslýchavost, ohluchnutí a prelingvální hluchota (vrozená nebo časně získaná) označují tři zcela rozdílná postižení s naprosto odlišnými, velice často dokonce vzájemně zcela protichůdnými potřebami příslušníků skupin s těmito různými postiženími.

### **Nedoslýchaví**

Pojem „*nedoslýchaví*“ zahrnuje osoby, jejichž sluchovou ztrátu lze do jisté míry kompenzovat elektronickými sluchadly. V němčině se pro ně užívá termín „*Schwerhörige*“. Podle J. Hrubého (1997, s. 33) jsou to „*všichni ti, kteří se sluchadlem alespoň v tiché místnosti rozumějí mluvené řeči i bez odezírání.*“ Jejich podstatnou část tvoří starší lidé, neboť přirozeným důsledkem stárnutí bývá zvýšení sluchového prahu. Patří sem ale i nedoslýchavé děti, které jsou největší motivací pro vývoj a zlepšování sluchadel. Je tomu tak proto, že pokud jsou tyto děti již v nízkém věku vybaveny kvalitními sluchadly, mohou na dobré úrovni rozvinout mluvenou řeč a začlenit se tak mnohem lépe do slyšící společnosti.

A. Leonhardt (2002) uvádí, že všem nedoslýchavým je společná odchylka v auditivní percepci. Z pedagogického pohledu jsou za nedoslýchavé označovány osoby, u nichž poškození sluchového orgánu omezuje vnímání akustických podnětů tak, že za pomoci individuálních sluchadel vnímají mluvenou řeč a pomocí auditivní zpětné vazby mohou vlastní řeč kontrolovat, i když jen v omezené míře. Velký význam pro působení nedoslýchavosti na vývoj lidí s tímto postižením a pro odborné pedagogické posouzení nedoslýchavých mají časové faktory a spontánně působící podmínky sociálního vývoje, takže jejich psychosociální situace a klinický obraz může být velmi diferencovaný. Nedoslýchavost může nastoupit v kterémkoli časovém období, není jako hluchota vázána na prelingvální vývojovou etapu. Relativně vysoký rozsah kolísání v percepci řeči a řečovém vývoji ztěžuje popis nedoslýchavosti a dává podnět

k upozorňování na jevy, které se v některých jednotlivých případech mohou, ale nemusí vyskytnout.

Skupina nedoslýchavých je velmi heterogenní, okruh osob sahá od „téměř normálně slyšících“ až k audiogramu neslyšícího člověka, který disponuje dobrými řečovými kompetencemi a může se orientovat auditivně. I u srovnatelných sluchových vad, co se jejich druhu a rozsahu týče, je individuální působení nanejvýš rozdílné a jen v omezené míře vzájemně srovnatelné. U nedoslýchavých, jejichž sluchové postižení vzniklo prelingválně (ať už v období pre-, peri- či postnatálním), se objevují více či méně rozsáhlé nápadnosti v řečovém vývoji. Pro nedoslýchavé, jejichž sluchové postižení nastoupilo postlingválně – v mládí, dospělosti nebo až ve vyšším věku, spočívá hlavní problém ve zvládnutí nezřídka náhle změněné sociálně komunikativní situace. Zde jde především o naplnění hlavního cíle, kterým je udržení dosavadních komunikačních kompetencí.

Řečové nápadnosti nedoslýchavých dětí je třeba chápat z hlediska charakteristiky potřeby podpory. Jejich řečový vývoj je intenzivně ovlivňován včasnou a plynulou ranou intervencí, její kvalitou a zejména sociálním prostředím dítěte. Pokud není přítomno žádné další postižení, např. zrakové, mentální, tělesné, specifické poruchy učení či chování a jiné, a pokud jsou zajištěny vyvážené sociální podmínky, které celkově podporují vývoj, mohou se kognitivní funkce i sociální chování nedoslýchavého dítěte při existující řečové a komunikační kompetenci dobře rozvíjet (Leonhardt, A. 2002).

Artikulace osob s převodní nedoslýchavostí nebývá zvlášť postižena. Někdy je pozměněn přízvuk v řeči, melodie a dynamika. Převodní nedoslýchavost může být operativně řešena a pokud nemůže, bývá relativně dobře kompenzována sluchadly a nedojde-li ke komplikacím, nemá nedoslýchavý žádné zvláštní nároky na speciálně pedagogickou péči. Percepční nedoslýchavost způsobuje především kvalitativní změny auditivního vnímání, dochází k deformaci slyšených hlásek a ztížení porozumění řeči. Nepoužití sluchadel může vést až k úplnému neporozumění řeči. Lidé s takovým postižením často popisují, že sice slyší, ale slyšenému nerozumí. Zvýšené nároky na schopnost diferenciací klade hlučné prostředí, kde je poslech dále ztížen. Při současné převodní a percepční nedoslýchavosti se jedná o kombinovanou nedoslýchavost čili nedoslýchavost středního a vnitřního ucha. Člověk pak slyší méně a zároveň i deformovaně. Dominantní působení je určeno komponenty zvukového vjemu, takže důsledek je podobný jako u percepční nedoslýchavosti (Leonhardt, A. 1999).

## Neslyšící

Osoby se sluchovými ztrátami blízkými 100 %, označujeme jako „*neslyšící*“, v němčině „*Gehörlose*“. Pojem „*(prelingválně) neslyšící*“ signalizuje absenci sluchu již před začátkem rozvoje mluvené řeči (zde se odborná literatura opět různí – někdy se uvádí: před ukončením rozvoje mluvené řeči). Podle Světové zdravotnické organizace (WHO) jsou jako neslyšící definováni lidé, kteří ani s největším zesílením nejsou schopni vnímat sluchem zvuk. Nepomáhají jim sebelepší sluchadla a kochleární implantáty (KI) jim mohou pomoci pouze tehdy, jsou-li voperovány před druhým rokem života. Později totiž dochází v mozku k atrofii sluchového centra. Neslyšících je mezi lidmi se sluchovým postižením velmi málo.<sup>1</sup> V dětství jsou neslyšící osoby zbaveny všech možností náhodného učení. V případě, že se naučí mluvit, zní jejich řeč nepřírozeně a širokou veřejností je často zaměňována s řečí osob s mentálním postižením, za které jsou tak často neprávem považováni. Velké problémy mívají v osvojování dovednosti čtení. Je bezpodmínečně nutné, aby se tyto jedinci učili komunikovat pomocí znakového jazyka, a to co nejdříve, aby se mohl vytvořit prostor pro náhodné učení a plnohodnotnou komunikaci již v nejcitlivějším období dětského věku, v kritickém období pro tvorbu řeči, v tzv. senzitivní vývojové periodě (Hrubý, J. 1997).

A. Leonhardt (2002) označuje za neslyšícího člověka, u kterého se v raném věku (v pre-, peri- či postnatálním období) před ukončením vývoje řeči (tedy prelingválně) vyskytlo tak těžké poškození sluchu, že jeho funkční zdatnost je vysoce postižena, téměř až k totálnímu omezení. V důsledku toho se řeč nemůže vyvíjet přirozeně cestou nápodoby. Přesto jsou neslyšící schopni si mluvenou řeč osvojit a komunikovat jejím prostřednictvím. Při pochopení řeči hraje dominantní roli zrakový (vizuální) analyzátor, který je více či méně podporován analyzátozem sluchovým (auditivním). Bez specifické pedagogické podpory se orální řeč u těchto dětí nevyvíjí (odtud také pramení zastaralý pojem „*hluchoněmí*“) a je tedy nutně zapotřebí speciálně pedagogické podpory.

Způsob řeči neslyšících bývá vždy nápadný, neboť jsou jim uzavřeny možnosti sluchové kontroly. Neslyšící mají těžkosti v oblasti rytmicko-dynamické (používání akcentu, důrazu, přízvuku) a melodické. Některým neslyšícím se však podaří dosáhnout dobré srozumitelnosti řeči. Osvojování a stálé rozšiřování slovní zásoby a gramaticko-

---

<sup>1</sup> J. Hrubý (1998 in Horáková, R. 2006) uvádí v České republice tyto počty: lidé se sluchovým postižením: 500 000, z toho lidé s praktickou hluchotou: 3 900, lidé s totální hluchotou: 3 700, uživatelé českého znakového jazyka: 7 300.



syntaktické roviny řeči je úkol speciální podpory. Dosažená úroveň mluvních kompetencí, stupeň srozumitelnosti řeči, rozsah slovní zásoby a formální stránka řeči neslyšícího a ovládnutí mluvy neslyšícím k aktivnímu a pasivnímu použití závisí také na endogenních faktorech (např. citu pro řeč). Pro motivování neslyšícího dítěte k osvojování mluvené řeči jsou důležité zážitky úspěchu při komunikaci a pozitivní zkušenost, že mluvená řeč naučená při podpurných situacích a ve vyučování napomáhá k dorozumění se slyšícími lidmi a vytváření kontaktu s nimi.

Důležité je také zmínit pojem „*Neslyšící*“ (s velkým počátečním písmenem), používaný v kulturním kontextu. Jeho význam určuje tzv. kulturní definice hluchoty. J. Hrubý (1997, s. 38) v tomto kontextu o lidech se sluchovým postižením píše, že „*uživatelé znakového jazyka chtějí být označováni za Neslyšící (s velkým písmenem), protože se považují za jazykovou a kulturní menšinu. Jazykovou a kulturní menšinu z nich dělá existence znakového jazyka, podobné osudy a problémy, historie a často i společní vnější nepřátelé. Neslyšící jsou navíc jednou z nejsoudržnějších menšin vůbec, protože ji stmeluje velmi snadná vzájemná komunikace a naopak velmi nesnadná komunikace a tisíce každodenních nedorozumění s vnějším světem.*“ Neslyšící jako uživatelé znakového jazyka tedy spontánně vytvářejí většinou velmi soudržná společenství, podobně jako jiné jazykové menšiny. Členy těchto společenství jsou však nejen neslyšící (dle audiologické/lékařské definice hluchoty lidé s určitým stupněm sluchové vady), ale i nedoslýchaví, ohluchlí a dokonce i někteří slyšící, kteří užívají znakový jazyk a ztotožňují se s názory této menšiny. Bývají jimi např. slyšící děti neslyšících rodičů.<sup>2</sup>

## **Ohluchlí**

Lidé, kteří ke své sluchové ztrátě přišli až v průběhu svého života po osvojení mluvené řeči, se nazývají „*ohluchlí*“ – „*Ertaubte*“. Tuto skupinu tvoří lidé, u kterých dojde k ohluchnutí již po alespoň částečném rozvoji mluvené řeči. To může být sice již ve věku dvou či čtyř let, ale i takto raně ohluchlí mají pak v životě zpravidla menší problémy s komunikací než ti, kteří se přímo narodili jako neslyšící nebo ohluchli v nejranějším věku ještě před rozvojem mluvené řeči. Existují u nich sice tendence k rozpadu mluvy, ale s pomocí logopeda a slyšícího okolí je možné udržení dobře

---

<sup>2</sup> Slyšící potomci neslyšících rodičů bývají označováni termínem CODA, což je zkratka přejatá z anglického „Children of Deaf Adults“. Tento termín je často zaměňován s pojmem KODA („Kids of Deaf Adults“), který označuje mladé slyšící potomky z neslyšících rodin pod věkovou hranicí 18 let. Existují rovněž organizace CODA i KODA (Horáková, R. 2008 in Vránek, R. 2010).

srozumitelné řeči. Nepotýkají se dokonce ani s takovými problémy se čtením jako skupina prelingválně neslyšících. Hlavní problém této skupiny osob však spočívá v psychologické stránce – a to vyrovnání se ztrátou poznaného smyslu (Hrubý, J. 1997).

A. Leonhardt (2002) označuje jako ohluchlé ty jedince, u nichž se po ukončení přirozeného vývoje osvojení řeči (postlingválně) vyskytla totální či praktická hluchota, nemohou tedy dále vnímat řeč auditivní (sluchovou) cestou. Narozdíl od prelingválně neslyšících si ale mluvenou řeč ještě osvojili přirozenou cestou nápodoby. Pro skupinu ohluchlých dnes představuje velmi výraznou možnost pomoci kochleární implantát. Jsou-li jím v případě, že proti tomu nehovoří medicínská indikace, zaopatřeni pokud možno velmi brzy po ohluchnutí (nejdříve však za půl roku po něm), mohou tak opět alespoň částečně vkročit do slyšícího světa a účastnit se jej s využíváním svých sluchových center. Dolní věková hranice ztráty sluchu pro charakterizování jedince jako „ohluchlého s osvojenými řečovými kompetencemi“, bývá zpravidla 3./4. rok života. Vývoj orální řeči je v této době relativně ukončen, takže je možné přeorientovat se na její vizuální percepci, dosud získané řečové dovednosti si udržet a pokračovat ve výstavbě dalších. Speciálně pedagogická podpora k zachování řeči a výcvik v odezírání musí začít bezprostředně po ohluchnutí, jakmile to dovolí zdravotní stav ohluchlého člověka.

Ohluchlost – úplná funkční hluchota auditivního analyzátoru – se vyskytne většinou náhle jako důsledek onemocnění nebo úrazu, může k ní ale také postupem času dojít u progredující nedoslýchavosti, která v ohluchlost vyústí. V obou případech podmiňuje ohluchnutí úplnou neschopnost auditivního vnímání a nutnost orientace na vizuální percepci řeči – odezírání. Ohluchlý člověk není schopen ani auditivní kontroly a regulace vlastní orální řeči. Dá se předpokládat, že čím později se ohluchlost vyskytne, tím lépe ovládá daný jedinec svou řeč. K dispozici je mu množství akustických představ. Po delší době od ohluchnutí se často deformuje artikulace, která však zůstává srozumitelná. Melodie řeči a tempo řeči zůstávají většinou zachovány. Někdy se dá pozorovat řeč příliš tichá nebo příliš hlasitá. Včasným pedagogickým vlivem se dá zmírnit další negativní vývoj ohluchlého dítěte. Počet ohluchlých dětí s osvojenou řečí je velmi malý a vlastní vzdělávací zařízení pro ohluchlé žáky se nevyplatí. Vzhledem k řečovým kompetencím se nejčastěji doporučuje vzdělávání podobné jako u nedoslýchavých žáků, i když to není ideální. Podle audiogramu jsou ohluchlé děti ve své podstatě neslyšící. Jejich řeč se však do doby ohluchnutí fyziologicky vyvíjela a mají tedy rozsáhlé řečové kompetence. Jako nedoslýchaví žáci

nemohou ovšem profitovat z funkce elektroakustických protetických pomůcek – sluchadel – a nestíhají sledovat výuku realizovanou orálně a postavenou na auditivním vnímání. S možnostmi kochleárního implantátu se situace ohluchlých žáků podstatně mění.

### **Jedinci s kochleárním implantátem**

Skupina „*jedinců s kochleárním implantátem*“ je poněkud specifická. Kochleární implantace se začaly provádět na začátku 80. let 20. století, nejdříve pouze u dospělých. Od konce 80. let se začaly kochleární implantáty přidělovat a voperovávat i prelingválně neslyšícím dětem. Zvětšoval se tak okruh osob, které přicházely pro operaci v úvahu a počet osob s kochleárním implantátem narůstal. Při pedagogickém působení je důležité mít na paměti, že je potřeba rozlišovat mezi skupinou ohluchlých uživatelů kochleárního implantátu a skupinou prelingválně neslyšících uživatelů kochleárního implantátu.

U osob ohluchlých se stále zkracuje doba hluchoty a pokud hluchota trvala jen krátce, může pak člověk příznivěji navázat na dřívější sluchové zkušenosti, což platí zejména pro rozumění řeči. Po implantaci nějakou dobu trvá, než jedinec nové sluchové vjemy diferencovaně vnímá a zužitkovává. Přitom se pokouší spojit nové vjemy s těmi zažitými. I děti ohluchlé po osvojení řeči si přináší dobré předpoklady pro vnímání s implantátem. Je nutné si ale uvědomit, že i přes opětné „nabytí“ sluchové schopnosti mají jedinci opatření kochleárním implantátem stále sluchové postižení.

Ve skupině prelingválně neslyšících s kochleárním implantátem rozlišujeme děti, u nichž proběhla implantace brzy (v méně než dvou až čtyřech letech) a děti a mladistvé, u nichž implantace proběhla až ve škole. Dosavadní zkušenosti ukazují, že včasná implantace poskytuje prelingválně neslyšícím dětem nejlepší šanci naučit se auditivně vnímat a vyvinout vlastní orální řeč. Velká část dětí s kochleárním implantátem navštěvuje běžné mateřské školy. Tyto děti se mohou dobře orientovat sluchem a vykazují dobrou úroveň mluvené řeči. Nemusí tomu tak samozřejmě být ve všech případech, neboť individuální možnosti a dispozice jsou velmi různé. Jinak se chovají neslyšící děti opatřené kochleárním implantátem až ve školním věku. Ty se při použití kochleárního implantátu musí učit vyvíjet strategie ke slyšení. Navíc zažily léta strávená ve skupině neslyšících. Starší děti jsou často nuceny samy se rozhodnout pro či proti implantátu. Zkušenosti ukazují, že u starších dětí a mládeže je kochleární implantát

smysluplný pouze tehdy, když už předtím fungovala orientace sluchem za pomoci sluchadel (Leonhardt, A. 1999).

Do skupiny osob se sluchovým postižením řadíme také jedince, kteří mají problémy s tzv. tinnitem, tedy ušními šelesty. Tato skupina ale nevyžaduje specifický přístup z hlediska vzdělávání a komunikačního přístupu, proto jí zde není věnováno více času. Tinnitus aurium se může vyskytovat i u jedinců výše jmenovaných skupin.

Potřeby osob patřících do jednotlivých výše uvedených skupin se různí, jak již bylo zmíněno, ale u všech jedinců se sluchovým postižením můžeme nalézt také potřeby i charakteristiky, které sdílejí. Další kapitola se z psychologického a sociologického hlediska zaměřuje na často společné vlastnosti osob se sluchovým postižením, kterými se tyto osoby odlišují od skupiny slyšících.

## **1.5 Psychologické a sociologické aspekty sluchového postižení**

Význam slyšení bývá slyšícími velmi často podceňován. Sotva si někdo spontánně připouští míru, v jaké je poškozen vztah mezi jedincem a okolním světem, pokud je slyšení možné jen v omezené míře či dokonce zcela nemožné. Mezilidský kontakt však zažívá podstatné újmy – komunikace s ostatními lidmi nemůže probíhat bez překážek. Pro slyšícího člověka je zpravidla samozřejmé, že může rozumět řeči ostatních lidí, slyšet a kontrolovat svou vlastní řeč i zpěv a kdykoli vnímat nepřeborné množství zvuků, tónů a šumů. Význam slyšení pro člověka pozná člověk sám vlastně až tehdy, když je funkční výkonnost sluchového orgánu snížena nebo když je orgán zcela nefunkční.

V dnešní době se v běžném životě již poměrně často setkáváme s jedinci se sluchovým postižením, s jedinci, kteří mají potíže s porozuměním mluvené řeči. Někteří jsou nápadní nepřiměřeně hlasitou či špatně srozumitelnou mluvou, někteří z nich nosí sluchadla a někteří se dorozumívají pomocí znakového jazyka. Co však znamená omezení nebo neschopnost slyšení pro osoby s tímto postižením ve skutečnosti a jak tato změněná schopnost ovlivňuje jejich život, nám sotva vypoví vnější nápadnosti či znaky. Povšimneme si jen symptomů. Vlastní postižení však spočívá ve vnitřních psychologických podmínkách. Vyplývá ze značně změněných, omezených a částečně narušených mezilidských kontaktů a vztahů. Obecně známý je výrok pravděpodobně

nejznámější ženy s časně získanou hluchoslepotou velmi těžkého stupně – Američanky Heleny Kellerové (1880-1968): „Slepota odděluje od věcí, hluchota od lidí.“ Zejména mezilidský kontakt totiž podléhá v souvislosti se sluchovým postižením podstatným změnám a omezením (Leonhardt, A. 1999).

**Hluchota a těžká nedoslýchavost** mají pro jedince se sluchovým postižením značné a komplexní důsledky v komunikační, kognitivní a psychosociální oblasti, které mohou silně ovlivnit jejich osobnost a omezit jejich účast na společenském životě. Aby se podařila společenská integrace, jsou od samotných osob se sluchovým postižením, ale i od osob slyšících vyžadovány značné snahy (Musseleck, D. J., Musseleck, F. J. 2000). Osobnost je celek prchavých a také obzvláště stabilních zvláštností a osobitostí v prožívání a chování. Není možné obecně vymezit jedince či osobnost jedince se sluchovým postižením. Jde především o to, pochopit jedinečnost osoby s postižením (Fengler, J. in Jann, P. A., Kaul, T. 2005).

**Těžká sluchová vada** může často vést k podnětové deprivaci osobnosti jedince se sluchovým postižením, omezení či úplné absenci zvukových podnětů, s čímž souvisí zúžení variability zkušeností, tedy narušení rozvoje některých kompetencí. Jedinec s těžkým sluchovým postižením je omezen nejen v oblasti vnímání řeči, ale také v oblasti (sluchové) orientace v prostředí a prostoru mimo jeho zorný úhel. Míra odlišnosti v psychologické oblasti závisí na závažnosti, době vzniku sluchového postižení, včasnosti diagnostikování sluchové vady a na specializované komplexní péči, která je prevencí různých odchylek (Vágnerová, M. 2004).

Snížená schopnost recepce mluvené řeči a omezené řečové kompetence mohou u osob se sluchovým postižením vést nejen ke značným dorozumívacím problémům, ale i k narušení osvojování řeči, což navíc dále omezuje **komunikační kompetence** a zpomaluje kromě toho vývoj **kognitivních schopností** – vnímání, chápání, paměti, utváření vlastních názorů, myšlení a učení. Komunikační a kognitivní problémy tohoto okruhu osob ztěžují rovněž jejich sociální integraci do světa slyšících, což může znesnadnit i jejich společenské začlenění, pokud se na obou stranách neobjevuje dostatek porozumění a trpělivosti ve vzájemném kontaktu (Musseleck, D. J., Musseleck, F. J. 2000).

Psychické zvláštnosti či nápadnosti osob se sluchovým postižením se podle lékařské, psychiatrické a psychologické diagnostiky dají nezdědka vysvětlit situacemi, které jedince chronicky přetěžují. Tzv. **syndrom přetížení** se může projevit převážně psychosomatickými symptomy, depresivními stavy, poruchami chování s poruchou

pozornosti, koncentrace, sebekontroly, s potížemi v mezilidských vztazích, disociálním vývojem, převažujícími agresivními náladami, závislostním chováním nebo může v extrémních případech vyústit v psychózu. Syndrom přetížení spočívá ve velmi komplexní souhře genetických, tělesných, psychických, psychosociálních a sociokulturních vlivů. Jedinci se sluchovým postižením jsou zde obzvlášť vystaveni nebezpečí, neboť jejich postižení není viditelné (Richter, I. in BDT 1894 – BHD 1994, 1994). S tím souvisí i to, že spousta lidí si díky této „neviditelnosti“ sluchového postižení znevýhodnění a problémy osob se sluchovým postižením nejen neuvědomuje, ale často ani nechce připustit.

Při postlingválním vzniku sluchové vady nejsou sice poškozeny jazykové kompetence a kognitivní funkce, o to podstatněji se však problémy s recepcí mluvené řeči projevují na poli psychosociálním (Musseleck, D. J., Musseleck, F. J. 2000).

Řeč otevírá rozmanité možnosti ke střetávání se svou vlastní osobou a s živoucím světem materiálním i sociálním, a stává se tak rozhodujícím médiem k nalézání vlastní **identity** (Schuck, D. in Ahrbeck, B. 1992). Identita je představa člověka o sobě samém, opírající se o ústřední hodnoty a přesvědčení, vlastnosti, zařazení a členství. K identitě osob se sluchovým postižením patří v jejich pojetí sebe sama zpravidla diferencované přiřazení k určité skupině osob s podobnou sluchovou vadou, které jim umožňuje odlišení se od skupin jedinců s jinou sluchovou vadou a podává informaci o příslušnosti k jisté podskupině a o šancích na účasti ve společnosti. Osoby se sluchovým postižením o sobě tvrdí, že žijí a musí žít ve dvou světech, ve světě slyšících a ve světě sobě rovných – světě jedinců se sluchovým postižením. Ve druhém z těchto světů získávají často zkušenost větší bezpečnosti a lepší možnosti dorozumění. Svět slyšících jim často nabízí ambivalentní pocity – na jedné straně přání zapojit se, ale na druhé straně i pocit zaostalosti. Osoby se sluchovým postižením trpí často tím, že se jim nedostává důvěry. Potíže v komunikaci ale neznamenají, že jejich inteligence se vyvíjí pomaleji a hůře, pouze se rozvíjí jiným způsobem (Fengler, J. in Jann, P. A. Kaul, T. 2005). Neslyšícím a těžce nedoslýchavým dětem chybí buď úplně či z větší části bezprostřední zkušenost akustických řečových dojmů a nedostává se jim s tím spojených pozitivních emocionálních zážitků. Pozornost pro tyto podněty, která je k dispozici slyšícím, se u nich ztrácí. Akustické vnímání pomocí zbytků sluchu, orální řeč a komunikace pomocí orální řeči se nerozvíjí, pokud nejsou systematicky podporovány technickými sluchovými pomůckami a uplatněním pedagogických konceptů. Sluchová a řečová výchova by měly začít v nejranějším

dětství a měly by zahrnout a zapojit všechny důležité partnery interakce – rodiče, vychovatele, sourozence, učitele atd. (Musseleck, D. J., Musseleck, F. J. 2000).

Osoby se sluchovým postižením disponují plně funkčními mluvnými orgány a tedy potencionální možností osvojit si mluvenou řeč. Na těchto poznacích a na faktu, že velká většina neslyšících dětí disponuje využitelnými zbytky sluchu, je postaveno vytváření řeči auditivní cestou. Cílem je otevřít dětem se sluchovým postižením možnost přijímat a osvojit si orální řeč přirozenou, napodobující cestou pomocí slyšení, je-li to jen trochu možné (Leonhardt, A. 2002).

Na základě potíží v komunikaci mívají jedinci se sluchovým postižením problém s **empatií** – vcítěním se do jiných osob, do svých komunikačních partnerů. V tomto ohledu se jako prospěšné prokázaly nejrůznější rolové hry (Remplein-Keller, H. in Hintermair, M. 1996). Průměrné jazykové kompetence jedinců se sluchovým postižením se velmi často ukazují jako nedostačující pro komunikativní prosazení se mimo známé sociální prostředí, jakým jsou například domov či škola. Často se jim tohoto prosazení ani nepodaří dosáhnout (Ahrbeck, B. 1992).

Jedinci se sluchovým postižením mohou být velmi **nedůvěřiví**. Mají strach, že se o nich mluví a roznáší se o nich informace. Jsou často na základě zkušeností z internátů velmi citliví na pomluvy. Pojem „osobní“ má pro ně rozhodující význam (Remplein-Keller, H. in Hintermair, M. 1996). V rámci pedagogiky se připisuje velká role nalezení identity. K tomu má přispět národní znakový jazyk a dopomoci tak k účasti ve vlastní jazykové a kulturní komunitě. Znakový jazyk otvírá mnoha neslyšícím možnost komunikovat mezi sebou uvolněně a bez překážky (Leonhardt, A. 2002).

Co se týče **tělesných pocitů**, události v těle neslyšícího se zpočátku neliší od událostí v těle slyšícího člověka. Výpadek sluchu však ztěžuje neslyšícímu celý život, jelikož vyjadřování okolí může vnímat pouze namáhavou cestou pomocí odezírání nebo pomocí sluchových protetických pomůcek (pokud velká část jeho okolí nekomunikuje ve znakovém jazyce). Odezírání vyžaduje koncentrovanou účast a neobejde se nikdy bez pocitu nejistoty a obav ze špatného porozumění. Tato nejistota při přijímání nějaké úlohy nedává neslyšícímu také vždy jistotu, že vykonal svůj úkol správně. Často se mu potvrzení, že rozuměl a jednal správně, dostane teprve díky mimice komunikačního partnera. Čím samostatněji stojí neslyšící v životě, tím více má ztíženou situaci a tím více je pod tíhou neustále nezbytné pozornosti, která zapříčiňuje trvalou psychickou únavu (Bosshard, P. 1972). U nedoslýchavých se také ve větší míře projevovaly

podobné psychické poruchy jako u neslyšících – vztahovačnost, impulsivnost, nedůtklivost v reakcích na své okolí – ke zlepšení došlo se zřizováním ústavů a zaváděním technických pomůcek k podpoře sluchu (Bulová, A. 1998).

Při výpovědích o psyché<sup>3</sup> osob se sluchovým postižením je třeba mít na paměti, že se nemůže a nesmí jednat o absolutní stanovení vlastností. Psychické zvláštnosti lidí se sluchovým postižením jsou zčásti podmíněny tím, že vzdělávání v nejširším smyslu neprobíhá pouze komunikativně. Jejich psychické zvláštnosti jsou následkem nastalé situace, ne její příčinou. Při rozvíjení komunikačních kompetencí u neslyšících dětí jde nejdříve o to, nabídnout jim typické komunikační vzory pro oblast života dítěte (Jann, P. 1979), které jsou tak důležité. Také jde o to, nabídnout a zprostředkovat dětem vhodné komunikační formy.

### *Shrnutí*

*Po ojedinělých pokusech o výchovu a vzdělávání jedinců se sluchovým postižením bylo v roce 1771 zahájeno jejich organizované vzdělávání v první škole ve Francii. Tehdy byli tito jedinci ještě nesprávně nazýváni jako „hluchoněmi“. Postupem času se však ukázalo, že přítomnost sluchové vady, a to dokonce ani totální hluchoty, nemusí nutně znamenat nemožnost osvojení komunikačních kompetencí. A sice ani kompetencí v komunikační formě mluvené řeči. Existence různých typů a stupňů sluchových vad rozděluje jedince a tedy i žáky se sluchovým postižením do různých skupin s charakteristickými těžkostmi při komunikaci. Lidé neslyšící, nedoslýchaví i ohluchlí a také jedinci s kochleárním implantátem se v komunikačních situacích v životě potýkají s různými omezeními a může je to poznamenávat po psychické i sociální stránce, což poté více či méně ovlivňuje rozvoj jejich komunikačních schopností. Ty jsou většinou poznamenány nejen v souvislosti s pragmatickou jazykovou rovinou, ale ve všech rovinách mluveného jazyka. I jedinci s totální hluchotou jsou však za správného vedení*

---

<sup>3</sup> „Psyché“ znamená v řečtině duši a „logos“ slovo či nauku. Psychologie označuje nauku o duši a duševních procesech, nauku o lidském prožívání a chování. Dělíme ji na obecnou psychologii, která se zabývá základními stavebními kameny lidského prožívání, tedy vnímáním, myšlením, motivací, vývojem, osobností, interakcí a skupinou; a na aplikovanou psychologii, která se věnuje člověku v jeho určitých kontextech (např. v procesu vyučování a učení – pedagogická psychologie; v interakci s lidmi – sociální psychologie atp.). K pochopení užité psychologie (psychologie v praxi) je nutné znát a chápat pojmy psychologie obecné (Fengler, J. in Jann, P. A., Kaul, T. 2005).



*schopni naučit se komunikovat na různé úrovni mluvenou řečí, a proto se také dnes již nepoužívá starý termín „hluchoněmi“, který byl nahrazen termínem „neslyšící“. Tito lidé totiž pouze nedisponují schopností slyšení, orální řeč však mohou při komunikaci užívat. A znalost mluveného jazyka a jeho uchopení – místo formy auditivně orální eventuálně prostřednictvím jiných forem komunikace (odezírání, psaná podoba, prstová abeceda apod.) – jim může být velmi ku prospěchu. Zejména při interakci se slyšící většinou společností.*

## 2 Zvláštnosti v komunikaci osob se sluchovým postižením

### 2.1 Vymezení termínu komunikace

Pojem „komunikace“ se objevuje v mnoha vědních disciplínách – pedagogice, psychologii, lingvistice, sociologii, antropologii a dalších jiných vědách. Nemá jednotnou ani ustálenou definici, definic existuje velké množství. Je tomu tak zřejmě proto, že vytvoření definice, která by vyčerpávajícím způsobem zahrnula všechny aspekty lidského komunikování, není vůbec možné. Samotný pojem vychází z latinského termínu „*communicare*“, což znamená informovat, oznamovat, radit se s někým. Tři hlavní pilíře, které nesou vymezení komunikace, jsou dorozumívání, sdělování a výměna informací mezi lidmi (Gavora, P. 2005). Podle Z. Houdkové (2005) představuje komunikace sdělení určité zprávy jedním jedincem jinému a přijetí zprávy tímto druhým jedincem. Záleží rovněž na způsobu komunikace, na jejím kanálu. Akustickým kanálem například vnímá člověk 60 % všech informací a je-li sluch u daného jedince aktivní, je aktivní trvale. Instinkt ke komunikaci je dle Z. Houdkové (2005) vrozený a spontánně se manifestuje u každého dítěte. A je v podstatě jedno, jakým způsobem – zda cestou orální či cestou znakovou.

Mezilidská komunikace je jedním z nejsložitějších jevů a jedním z nejdůležitějších faktorů lidského života vůbec. Je jeho naprosto nezbytnou součástí a obklopuje nás ze všech stran v každém okamžiku našeho života. Bez komunikace nelze existovat. J. Klenková (2006, s. 25) ke komunikaci uvádí: „*Komunikace (z lat. communicatio, které lze chápat ve významu spojování, sdělování, ale také přenos, společenství, participace) znamená obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Komunikace významně ovlivňuje rozvoj osobnosti, je důležitá v mezilidských vztazích, je prostředkem vzájemných vztahů.*“ P. Gavora (2005) uvádí, že komunikace se vyskytuje v nejrůznějších situacích, je velmi různorodá a probíhá v podstatě všude. Velmi důležité je uvědomit si její význam, všim, co děláme, totiž komunikujeme, od pohybů, pohledů, doteků, po samotné nicnedělání – to vše je jistou formou komunikace (Jussen, H., Krüger, M. 1975).

Komunikace má dvě složky – verbální a neverbální, která je fylogeneticky i ontogeneticky starší a v převážné míře se uplatňuje především v nejranějším věku dítěte. Podle J. Klenkové (2006, s. 29) spadají do skupiny verbální (pojmové) komunikace „*všechny komunikační procesy, které se realizují za pomoci mluvené nebo psané řeči*“. K tomu je třeba podotknout, že při mluvené řeči hovoříme o komunikaci verbálně vokální a u psané řeči o komunikaci verbálně nevokální. Do skupiny verbálně nevokálních komunikačních forem spadají i národní znakové jazyky. Nonverbální složka komunikace v sobě dle J. Klenkové (2006) zahrnuje veškeré dorozumívací prostředky neslovní (resp. nepojmové) podstaty. Neverbální chování podléhá společenskému kodexu konkrétní společnosti a vykazuje značné individuální interkulturní odlišnosti. I neverbální komunikace má vokální a nevokální složku.

Komunikaci může ovlivňovat spousta faktorů a sluchové postižení se taktéž řadí mezi ně. Ovlivňuje komunikaci dokonce velkou měrou. Odjakživa se na celém světě tam, kde není z nejrůznějších důvodů možné se dorozumět mluvenou řečí, používají posunky, gesta a mimika. Především jsou to ale přirozené komunikační prostředky neslyšících. Přesto se ve vyučování na německých (a nejen německých) školách používaly jen omezeně (po tzv. Milánském kongresu v roce 1880 pak vůbec – viz kapitola 2.5), neboť pedagogové i jiní odborníci měli obavy z toho, že pokud se ve výuce budou používat manuální znaky, ohrozí to rozvoj verbální řeči u žáků, sníží se schopnost neslyšících komunikovat pomocí hlasu a ztíží se tak zároveň jejich sociální začlenění do společnosti slyšících (Jussen, H., Krüger, M. 1975).

*„V nejširším slova smyslu lze komunikaci chápat jako symbolický výraz interakce, tj. vzájemné a oboustranné ovlivňování mezi dvěma nebo více systémy. Znamená současně i přenos informací, které jsou prostředkem ovlivňování subjektů na komunikaci se podílejících. Komunikaci, neboli dorozumívání, lze v obecné rovině chápat jako složitý proces výměny informací.“* (Klenková, J. 2006, s. 25).

Interakce vzniká mezi lidmi při rozhovoru člověka s člověkem, a to v podstatě kdekoli. Komunikace má vliv na proces socializace, proces emocionalizace, rozvoj správné hodnotové orientace, řízení sebe sama, rozvoj tvořivosti, motivace a na poznávací procesy (Zelinová, M. 2007). Interakce je pojem, který je v souvislosti s komunikací uváděn velmi často. „*Komunikace je nástrojem realizace interakce, umožňuje interakci.*“ (Janoušek, J. 1984, s. 23 in Gavora, P. 2005, s. 9). „*Komunikace je vlastně interakce pomocí symbolů.*“ (Vybíral, 2000, s. 19 in Gavora, P. 2005, s. 9).

„Kdyby lidé nemohli vzájemně komunikovat, nemohli by na sebe ani efektivně působit a ovlivňovat se.“ (Gavora, P. 2005, s. 10).

Základní stavební prvky komunikace, které se vzájemně ovlivňují, jsou *komunikátor* (zdroj informace, osoba sdělující), *komunikant* (příjemce sdělení, který na dané sdělení určitým způsobem reaguje), *komuniké* (informace či obsah sdělení) a *komunikační kanál* (cesta sloužící k předávání informací, nezbytná podmínka k výměně informace). Pro úspěšnou komunikaci platí, že komunikační kanál, kterým putuje komuniké, musí být pro oba účastníky komunikace – komunikátora a komunikanta – shodný, aby si mohli porozumět. Předpokladem je použití předem dohodnutého kódu (Klenková, J. 2006).

Podle P. Gavory (2005) je komunikace sociálně informační činnost, která se realizuje za pomoci jazykových a nejjazykových prostředků. Existuje teorie sociální komunikace, která zkoumá komunikaci mezi lidmi (interpersonální komunikaci). Při sociální komunikaci je důležitá kvalitativní stránka informace, tedy to, jaký je její vliv na člověka, jeho vědomosti, názory, postoje, motivy, potřeby, očekávání, konání a chování. Informace odráží vztahové prvky. P. Gavora (2005, s. 14) dále tvrdí, že „komunikace dítěte s dospělým je nástrojem socializace člověka, jeho přeměny z biologického jedince v kulturní bytost.“ Od narození se postupně během celého života komunikační prostředky zdokonalují, stávají se pružnějšími a mnohostrannějšími. Řeč je při tom pouze jedním z nástrojů komunikace a termín „komunikace“ je širším pojmem (Houdková, Z. 2005).

M. Vágnerová (2008, s. 214) uvádí, že nejvýznamnějším důsledkem sluchového postižení je „odlišnost komunikačních kompetencí, resp. způsobu komunikace“. Na základě toho se objevují těžkosti v komunikaci lidí se sluchovým postižením s většinovou společností a komunikační komplikace bývají často i nejvýraznějším subjektivně vnímaným problémem plynoucím ze sluchového postižení. Těmito faktory ovlivněný a zesílený důraz na komunikaci s lidmi se stejným či podobným postižením pak posiluje sociální izolaci v rámci menšinové skupiny osob se sluchovým postižením (Vágnerová, M. 2008).

Vzhledem k důležitosti výše uvedených funkcí komunikace v životě člověka, jakož i k odlišnostem komunikace osob se sluchovým postižením je podstatné zaměřovat se systematicky na rozvoj komunikačních kompetencí u těchto jedinců.

## 2.2 Prostředky k podpoře komunikace osob se sluchovým postižením

K podpoře komunikace osob se sluchovým postižením slouží různé kompenzační pomůcky. Jde o nejrůznější elektronická zařízení, která zesilují zvuk anebo hledají jiné cesty pro přenos zvukového signálu. Používají se ke zlepšování či nahrazení sluchového smyslu. Možnostmi využití technických pomůcek v oblasti slyšení se zabývá sluchová protetika, jejíž úroveň se díky technickému vývoji neustále zvyšuje. V principu se elektronické sluchové pomůcky skládají ze čtyř funkčních jednotek: mikrofonu, zesilovače, regulátoru a sluchátka. *Mikrofon* přijímá akustický signál a přeměňuje jej na elektrické vibrace. Elektrické vibrace čili elektrický signál jsou zesilovány *zesilovačem*, který čerpá potřebnou energii ze zdroje elektrického proudu (elektrická síť, baterie, akumulátor). K regulaci síly elektrického signálu slouží *regulátor* a pro příjem sluchovým orgánem jedince se sluchovým postižením jsou elektrické vibrace znovu přeměněny na zvukové vlny *sluchátkem* (Leonhardt, A. 1999, 2002).

U sluchových pomůcek se nabízí následující techniky zpracování akustického signálu: klasické analogové zpracování – tato technika spočívá v převedení akustické energie na elektrickou, která je v zesilovači zesílena a v zesílené podobě převedena zpět na energii akustickou; druhá – moderní technika zpracování využívá digitální počítačové technologie, která převádí zvuk na digitální systém jedniček a nul a ten je pak matematicky modulován (Lejska, M. 2003). Prostřednictvím sluchových protetických pomůcek je jedincům se sluchovým postižením umožněno lepší auditivní vnímání a tedy jejich lepší komunikace prostřednictvím mluvené řeči, ale také její rozvíjení – tvorba i rozšiřování komunikačních kompetencí.

### Individuální sluchadla

Sluchadla jsou elektroakustické přístroje, které jsou po různých vyšetřeních sluchu individuálně přidělovány jednotlivcům se sluchovým postižením. Rozdělujeme je do různých skupin podle několika kritérií a jsou stanovena určitá pravidla pro přispívání zdravotních pojišťoven na tyto pomůcky (Klozar, J. 2005). Informace o poskytování příspěvků zdravotních pojišťoven na jednotlivé pomůcky můžeme najít např. na webových stránkách Centra denních služeb pro sluchově postižené, Vodova 35,

Brno ([www.neslysici-brno.estranky.cz](http://www.neslysici-brno.estranky.cz)) či v některých číslech časopisů Gong a Unie ([www.ruce.cz](http://www.ruce.cz)).

### ***Dělení sluchadel podle způsobu zpracování akustického signálu***

#### *Analogová sluchadla*

Signály jsou zpracovávány analogově; tzn. zesilovány jsou všechny příchozí signály (Hildmann, A. in Leonhardt, A. 1998). Podle M. Lejsky (2003) jsou dosud nejobvyklejším typem sluchadel. Jejich výhodou je dobré technické zpracování, které vychází z mnohaletých zkušeností a možnost použití velkých a silných součástek, což umožňuje jednoduché nastavení, tzv. fitting. Nevýhodou těchto sluchadel jsou mírné, ale zřetelné deformace výstupního zvuku, vznikající jako šum při zpracování zvuku ve sluchadle. Další nevýhodou je menší akustická flexibilita.

#### *Digitálně analogová sluchadla*

Parametry nastavení jsou programovány digitálně a příchozí signály zpracovávány analogově (Hildmann, A. in Leonhardt, A. 1998).

#### *Digitální sluchadla*

Neobsahují klasický zesilovač, ale mikročip. Všechny modulace zvuku musí být naprogramovány a jsou pak sluchadlem plněny. Výhodou sluchadel je podstatně čistší výstupní zvuk, který zapříčiňuje lepší srozumitelnost. Nevýhodou je nezbytnost speciálního technického zařízení k programování a nastavování sluchadel. Rozdíl je také v ceně, která je u těchto sluchadel vyšší (Lejska, M. 2003). Příchozí signály jsou napřed zesilovány (předzesilovány), digitalizovány a zpracovávány v signálním procesoru. Signální zpracování přes mikročipy dovoluje neustálou kontrolu vstupního signálu. Analogicky zpětně přeměněné signály pak dosahují sluchátka.

Přednosti digitálních sluchadel spočívají v tom, že lépe využívají ohraničenou dynamickou oblast (recruitment). Díky tomu je srozumitelnost řeči v rušivém, hlučném prostředí lepší a tiché zvuky jsou vnímány zřetelněji a dříve. Osoby, které dříve dobře slyšely, mluví v této souvislosti o přirozeném zvukovém obrazu, jehož význam je neocenitelný zejména u velmi malých dětí, které se teprve musí naučit slyšet. Pro ně je osvojení přirozeného zvukového obrazu velice prospěšné.

Akustická reprodukce je závislá nejen na výšce a průběhu frekvencí na akustické křivce, ovlivňuje ji také druh akustického prostředí. Z toho plyne, že čistá převodní

nedoslýchavost nevyžaduje digitální sluchadlo (nevyskytuje se zde žádná dynamická oblast, žádná diskriminační ztráta, neobjevují se problémy v hlučném prostředí a není třeba hledat vyvážený zvukový obraz). Tato situace vzniká při zvukovodových atréziích a čistých středoušních nedoslýchavostech (velkých a malých malformacích či chronických poruchách průchodnosti Eustachovy trubice nebo chronických, operativně neovlivnitelných výpotcích bubínku).

U většiny pacientů je však nedoslýchavost komplexnější. Je třeba dále vzít v úvahu tyto aspekty: průběh křivky sluchové vady je nerovnoměrný; nedoslýchavost může být progredientní; může být přítomna nebo může vzniknout nadměrná citlivost na hlasitost; schopnost rozlišení rušivých a užitečných zvuků může být omezena; může být přítomna únava sluchu; další onemocnění ve středouší nebo neurologická onemocnění mohou různě omezovat příjem zvuků či jejich převádění ke zpracování. Všechny tyto faktory představují někdy u staršího dítěte a výpovědi schopného dospělého značné problémy při nastavení sluchadel. Mnohem obtížnější je však rozeznání těchto komplexních obrazů sluchových vad u kojence. Zpravidla se obraz poruchy dá definovat teprve v průběhu měsíců a roků. Podle těchto úvah jsou zapotřebí variabilní sluchadla (Hildmann, A. in Leonhardt, A. 1998).

### ***Dělení sluchadel podle způsobu přenosu akustického signálu***

#### *Sluchadla pro vzdušné vedení*

Podle M. Lejsky (2003) patří do této skupiny většina individuálních sluchadel kapesních i závěsných. J. Klozar (2005) ke sluchadlům pro vzdušné vedení uvádí, že přeměňují zvuk přijatý pomocí mikrofonu na elektrický signál, zesilují a modulují ho a zesílený výstupní elektrický signál pak díky reproduktoru převádí na zvuk vedený za pomoci koncovky sluchadla do zvukovodu. Zde se pak tento zvuk dostává vzdušným vedením dále ke střednímu uchu.

#### *Sluchadla pro kostní vedení*

Sluchadla tohoto druhu se používají jen u těžkých převodních poruch sluchu. Akustický signál se totiž ve výjimečných případech (např. při vrozeném chybění vnějšího zvukovodu) nemůže přivádět do ucha vzdušnou cestou, využívá se tedy náhradní cesta kostního vedení. Nejčastěji se na kabel kapesního sluchadla připojí místo sluchátka tzv. vibrátor, který převádí zvuk na vibrace. V oblasti planum mastoideum je upevněn buď vnějšími držáky: pružinou, brýlovou obrubou atd. nebo moderně čepy,

trvale operačně všroubovanými do kosti této oblasti (kosti skalní) – takové sluchadlo se nazývá BAHA (Lejska, M. 2003).

Nemůže-li být zvuk z důvodu deformací ušních boltců a zvukovodů (většinou oboustranné atrézie) veden přes střední ucho, přenáší se zvuk přes spánkovou kost (mastoid – bradavkovitý výběžek spánkové kosti). Ve sluchadle pro kostní vedení jsou mikrofon, zesilovač a baterie i sluchátko rozdělené. U malých dětí jsou tyto všité do čelenky. Sluchátko pro kostní vedení odpovídá svou funkcí sluchátku audiometru. Oboustranná atrézie je vždy zabezpečena sluchadly na obou stranách (Hildmann, A. in Leonhardt, A. 1998). Použití sluchadel na obou uších se nazývá binaurální korekce (Keller, F. 1990). „*Výrazně zvyšuje účinnost korekce a to asi čtyřnásobně. Vliv na tomto efektu mají centrální mechanismy umožňující přísun informací ze dvou zdrojů a jejich vzájemné porovnání tzv. binaurální centrální sumace. Porovnání informací z obou uší dále umožňuje směrové slyšení a prostorovou akustickou orientaci. Proto u dětí standardně používáme binaurální korekci, a to i tam, kde je jedno ucho výrazně lepší než ucho druhé.*“ (Lejska, M. 2003, s. 74).

### ***Dělení sluchadel podle tvaru***

#### ***Kapesní sluchadla***

Kapesní či kapsičková nebo krabičková sluchadla jsou nejstarší formou elektronických sluchadel. Mikrofon a zesilovací zapojení jsou se všemi ovládacími prvky uloženy v jednom pouzdře, které se nosí na těle nebo v kapse. Kapesní sluchadla umožňují velmi vysoký výkon zesílení a jsou tedy dobře využitelná při velkých sluchových ztrátách. Výhodou je také dostatečná velikost jejich ovládacích prvků. Je tak zabezpečena jednoduchá ovladatelnost a dobrá kontrolovatelnost okem. Mezi mikrofonem a sluchátkem v uchu existuje ve srovnání s jinými typy sluchadel velká vzdálenost, nedochází tedy k projevům zpětné akustické vazby. Použitím ypsilonové šňůry lze kapesní sluchadlo nastavit na obě uši. Není však možné směrové a stereo slyšení, neboť mikrofon se u těchto sluchadel nosí v přístroji na těle a ne na hlavě. Nevýhodou jsou velké rozměry a poměrně velká hmotnost sluchadel. Přístroj je jedním nebo dvěma kabely spojen se zásuvnými sluchátky. Jeho tření o oděv způsobuje různé šumy a šustivé zvuky, které působí rušivě. Dají se eliminovat nošením přístroje přímo na těle. Také je možné jej při vyučování postavit na stolek.

Podíl kapesních sluchadel na celkovém trhu se sluchadly stále klesá (0,8 % všech druhů sluchadel), existují však případy, kdy je využití kapesních sluchadel



výhodnější než jiné formy – např. u kojenců s velmi těžkým postižením a s potvrzenou, ale ne jasně diagnostikovatelnou sluchovou ztrátou. Dostane se jim tak kus akustického impulsu k vývoji vlastní stimulace a pozornosti. Kapesní sluchadla se nasazují při následujících indikacích: statomotorická postižení, hyperkinetický syndrom, hypotonie a těžké záchvaty. Podle zdravotních a pomůčkových směrnic v Německu přichází kapesní sluchadlo v úvahu pouze jako zvláštní opatření při zmíněných souběžných postiženích více vadami, při nutnosti mimořádně vysokého zesílení nebo při problémech v zacházení s přístrojem apod. (Leonhardt, A. 1999, 2002). R. Havlík (2008, s. 31) uvádí, že i u nás jde dnes již o zcela výjimečnou indikaci těchto sluchadel a zmiňuje, že využity mohou být především v kombinaci s kostním vibrátorem u osob s chronickým zánětem středouší a u osob s atrézií zvukovodů. K tomu dále dodává: *„Dříve se kapesní sluchadla používala u dětí do dvou let věku, avšak v současné době je nutno tuto indikaci považovat za zcela obsoletní.“*

#### *Závěsná sluchadla*

V současné době jsou nejpoužívanější sluchovou pomůčkou (78,4 % všech druhů konstrukcí sluchadel). Mají zahnutou formu, která odpovídá tvaru ušního boltce, M. Lejska (2003, s. 71) zmiňuje tvar *„půlměsíce či háčku“*. Nosí se zavěšená za boltcem, proto se také označují jako závěsná. Jejich velikost se běžně pohybuje mezi třemi a půl až šesti centimetry. Velmi malá závěsná sluchadla se nazývají mini sluchadla. Závěsná sluchadla jsou druhem konstrukce s největším počtem možností, co se týče velikosti, zesílení, výběru zvuku, napojení na přídavná zařízení a vybavení se speciálními prvky pro určité vady sluchu. Disponují relativně dobrým standardem a mohou být utvořena tak, že je možno dosáhnout uspokojivého frekvenčního průběhu na všech frekvencích důležitých pro vnímání lidské řeči. V případě potřeby se dají do závěsných sluchadel vestavět různá speciální zařízení k zachycení akustických signálů navzdory nevýhodným individuálním podmínkám. Používaná označení pocházejí z angličtiny a většinou se užívají jejich zkratky.

Můžeme např. stanovit hranici pro maximální výchozí sluchový dojem, tzn. že odřízneme všechny vrcholy, které vznikají příliš velkou intenzitou zvuku (např. při křiku, bouchání dveří apod.). Tomu říkáme „peak clipping“ (PC). Při omezeném dynamickém rozsahu ucha se dají komprimovat čili stlačovat data. Jako dynamické pásmo označujeme oblast hladiny zvuku, která je lidským uchem zpracovávána.

Závěsná sluchadla jsou krátkou plastovou hadičkou spojena s individuálně zhotovenou tvarovkou (otoplastikou). Existují rovněž předvyrobené otoplastiky (olivka nebo houba), které se ale používají mnohem méně. Je to hlavně z toho důvodu, že hůře těsní a tím, že dobře neuzavírají zvukovod, pak často dochází k pískání – akustické zpětné vazbě. Individuálně vyrobená tvarovka může akustiku ve zvukovodu zlepšit a pískání zpětné vazby zamezit.

Co se týče směrového slyšení, může člověk se sluchovým postižením snadněji lokalizovat zdroj zvuku v případě, má-li k dispozici dvě sluchadla. Už při použití pouze jednoho sluchadla lze ale pomocí otočení hlavy docílit jisté směrovosti, což může jeho nositeli přispět ke zlepšení orientace v prostoru. Ve vyučování se pak využívají tzv. audio porty, které umožňují přímé napojení na třídní osobní zesilovače. Poměr užitečných a rušivých zvuků tak může být díky komunikaci přes blízký mikrofon lepší ve srovnání se slyšením ve volném zvukovém poli s běžným sluchadlem (Leonhardt, A. 1999, 2002).

#### *Zvukovodová sluchadla*

Technický vývoj umožnil stále zmenšování stavebních dílů sluchadel a konstruování sluchadel zvukovodových s technickými parametry podobnými jako u závěsných sluchadel. Hlavní součástí zvukovodového sluchadla je individuální tvarovka s veškerou elektronikou. Přístroje musí být umístěny ve zvukovodu zvukotěsně. V jiném případě vzniká na základě bezprostřední blízkosti mikrofonu a sluchátka akustická zpětná vazba. Nositelé všech typů těchto sluchadel musí disponovat dostatečnou manuální zručností, nezbytně nutnou při jejich nasazování i vyjímání a při vyměňování baterií. Přes velmi malé rozměry těchto sluchadel je jejich obsluha ještě relativně dobře možná. Mimo to byla vyvinuta dálková ovládání, která obsluhu usnadňují především osobám s omezenou jemnou motorikou (např. starším nedoslýchavým lidem). U přístrojů bez dálkového ovládání je nutné malinké ovládací elementy zvládnout nahmatat a ovládat je v podstatě poslepu.

Ve srovnání se sluchadly závěsnými je sluchový dojem u zvukovodových sluchadel přirozenější, neboť mikrofon se nachází přímo v místě přirozeného příjmu zvuku. Tím se zlepšuje směrové slyšení a porozumění řeči v rušivých zvukových podmínkách vzrůstá. Sluchadla mají zvláště dobrou zvukovou kvalitu. Nepříznivě se projevuje pouze zmíněná akustická zpětná vazba, a to nepříjemným pískáním (tzv. zpětnovazebným pískáním). Ani zesílení není tak velké jako u závěsných

sluchadel, proto nejsou vhodná k využití při větších sluchových ztrátách (Leonhardt, A. 1999, 2002). Mezi typy těchto sluchadel patří podle M. Lejsky (2003, s. 71) tzv. „boltcová sluchadla“, která jako otoplastiky vyplňují vnější zvukovod (korýtko boltce) a dosahují do vchodu vnitřního zvukovodu („Concha-Geräte“), dále „kanálová sluchadla“, která jsou umístěna pouze ve vnitřním zvukovodu („Kanal-Geräte“) a „zvukovodová sluchadla, která jsou vkládána až do vchodu zvukovodu.“

### *Brýlová sluchadla*

První brýlová sluchadla čili kombinace brýlí a závěsných sluchadel byla vyrobena na počátku 50. let 20. století. Nabízejí se dvě možnosti jejich provedení: buď je v každé brýlové nožičce zabudováno sluchadlo (ústí mikrofonu se nachází v závěsu za uchem – čím více vpředu se otvor mikrofonu nachází, tím menší je nebezpečí zpětné vazby, směrové slyšení se tím však zhoršuje), anebo je na každou brýlovou nožičku nasunuto závěsné sluchadlo, tzn. hotový přístroj se prostřednictvím brýlového adapteru upevní na brýlovou nožičku. R. Havlík (2008) uvádí, že brýlová sluchadla existují v provedení se vzdušným i s kostním přenosem zvuku.

*CROS* – Speciální formou jsou tzv. brýlová sluchadla *CROS*. *CROS* je zkratka pro „*Contralateral Routing Of Signals*“ a znamená „převod zvukového signálu na protilehlou stranu hlavy“. Toto opatření je využíváno zvláště tehdy, když konkrétní jedinec se sluchovým postižením slyší na jedno ucho podstatně hůře než na druhé. Při opatření *CROS* se zvuk přijatý mikrofonem na „horší“ straně převádí pomocí drátku či bezdrátově k lépe slyšícímu uchu. To může jistým způsobem zužitkovat také zvukové události z druhé strany, což vytváří zdánlivý prostorový efekt. *BiCROS* – O opatření *BiCROS* mluvíme tehdy, když je mikrofon umístěn jak na straně mnohem hůře slyšícího ucha, tak na straně druhé. Zvuk je pak přijímán dvěma mikrofony a přenášen ke sluchadlu na straně s lépe slyšícím uchem.

Nevýhoda brýlových sluchadel spočívá v tom, že funkce sluchadla je vázána na dobu nošení brýlí. Vyskytne-li se např. nějaká porucha a je potřebná její oprava, musí se uživatel brýlových sluchadel obejít zároveň bez obou protetických pomůcek. V důsledku malého podílu na trhu (mluvíme o 1,3 % brýlových sluchadel (*CROS*) ze všech druhů sluchadel, přičemž je třeba podotknout, že opatření závěsných sluchadel k brýlím prostřednictvím brýlového adapteru se statisticky řadí k závěsným sluchadlům) se do brýlových sluchadel investuje jen malý vývojový potenciál výrobních firem. To je

důvodem toho, že brýlová sluchadla se tolik nevyvíjí a nedisponují tak nejnovějšími technologiemi. Jsou tedy na ústupu (Leonhardt, A. 1999, 2002).

#### *Sluchadla zabudovaná v kosti – BAHA sluchadla*

Děti s vrozeným chyběním, vrozenou atrézií (neprůchodností) či deformací zvukovodu, u kterých se nepodaří operativní náprava ve formě vytvoření či upravení zvukovodu v předškolním věku, mohou být od desátého roku života zabezpečeny sluchadly zabudovanými v kosti. Sluchadlo se titanovými šrouby upevní k lebeční kosti za uchem. To zaručuje stabilnější přenos zvuku na kost než u *sluchadel pro kostní vedení*, která se také jako možnost řešení v této situaci nabízejí. Také zvuk je vnímán jako příjemnější. U velmi malých dětí se tato sluchadla použít nedají, protože lebeční kost je příliš tenká. S dosavadní technikou se proto takto dají zabezpečit pouze děti starší. Děti však mohou být zatěžovány lokálními komplikacemi jako jsou záněty, granulace (tvorba zrnité povrchové struktury) a zarůstání vlasů, neboť titanové šrouby prostupují skrz kůži a v tomto místě vzniká otevřená rána. Nezbytně nutná je svědomitá péče (Hildmann, A. in Leonhardt, A. 1998).

#### **Kochleární implantáty, implantáty mozkového kmene**

Sluchadla mohou pomoci pouze tehdy, jsou-li v hlemýždi aktivní sluchové (vláskové) buňky. Jejich činnost nemohou sluchadla nahradit. Ti, kteří se sluchadly rozumí mluvené řeči, jsou označováni jako nedoslýchaví. Pokud ale se sluchadly nerozeznávají zvuky ani mluvenou řeč, mluvíme o neslyšících. Je-li postižena funkce většiny vláskových buněk a sluchadla nepřináší žádný užitek, může být aktivován přímo sluchový nerv, a to pomocí tzv. **kochleárního implantátu**, který se snaží nahradit funkci kochley (hlemýždě). Díky kochleárnímu implantátu bylo dosaženo významných výsledků především u dospělých jedinců s postlingválním sluchovým postižením. Mnozí z nich by bez pomoci této protetické pomůcky nebyli schopni vnímat mluvenou řeč (Diller, G. in Kießling, J., Kollmeier, B., Diller, G. 1997). Pokud jsou dodrženy určité podmínky, dá se při tomto druhu rehabilitace ohluchlých a neslyšících osob, který ve svém jedinečném vývoji otevírá široké interdisciplinární pole působnosti, docílit obdivuhodných výsledků (Kießling, J. in Kießling, J., Kollmeier, B., Diller, G. 1997). V České republice byla v roce 2009 vydána nová publikace kolektivu autorů s názvem *Kochleární implantáty: rady a zkušenosti*, která se podrobně a komplexně zabývá

problematikou kochleárních implantátů ze všech možných pohledů (Kolektiv autorů 2009).

První výzkumy v oblasti dráždění sluchového nervu neslyšících proběhly koncem 50. let 20. století ve Francii a první operace u člověka pak byla provedena v 70. letech. V průběhu 80. let 20. století se kochleární implantáty rozšířily jako běžná metoda léčby a rehabilitace hluchoty, a to především z toho důvodu, že hluchota je jedním z nejzávažnějších postižení lidského druhu, neboť výrazně ztěžuje mezilidskou komunikaci (Klozar, J. 2005) a postihuje celou osobnost jedince.

Brzké rozpoznání dětských sluchových vad nutí odborníky již u kojenců, kterým nepomáhají sluchadla, přemýšlet zavčas o kochleární implantaci. Kochleární implantát je elektronická neuroprotéza vnitřního ucha, podle Z. Houdkové (2005, s. 53) „elektronická funkční smyslová náhrada“, která má nahrazovat funkci hlemýždě a tím otevřít možnost vnímat šumy a tóny. Dítě tak získá předpoklady pro pozdější osvojení řeči. Podle Z. Kabelky (in Kolektiv autorů 2009) má implantační systém dvě základní soustavy, z nichž jedna se ukládá na kost pod kůži a druhá se nosí za uchem – část této soustavy tvoří vysílací cívka v podobě kolečka přidržívaná pomocí magnetu či šroubu ve správné poloze na hlavě. Základem implantátu, kterého se týká operace, je zapouzdřený přijímač-vysílač (v podstatě malý počítač) s přijímací cívkou a svazkem elektrod. Část přijímače-vysílače je zanořena do kosti. Svazek elektrod se zavádí do hlemýždě vnitřního ucha, kde dráždí elektrickými signály přímo sluchový nerv. Operace se provádí, pokud jsou splněny všechny anatomické předpoklady pro operaci a pokud zkušební nastavení sluchadel neukázalo po půl roce žádný zisk. Zásah se provádí v narkóze a trvá za normálních podmínek hodinu až dvě. Běžný průběh pooperační rehabilitace zahrnuje zpočátku asi pět dní pobytu na klinice. Péče o dětské uživatele kochleárního implantátu následně odpovídá péči o těžce nedoslýchavé malé děti. K tomu se přidružuje technické zaopatření inženýrem a chirurgická a pooperační péče operatérem, kteří rozšiřují rehabilitační tým (Hildmann, A. in Leonhardt, A. 1998).

Pro realizaci kochleární implantace existují různé podmínky. Jedním z kritérií výběru kandidáta pro implantaci je závažnost sluchového postižení na obou stranách. Operace je určena zejména dospělým ohluchlým (v průběhu vývoje byli dospělí jedinci po ohluchnutí původní cílovou skupinou), dětem ohluchlým po zánětu centrální nervové soustavy a dětem narozeným s těžkým poškozením sluchu. Nejvhodnější dobou pro její provedení je 2. až 4. rok věku. V zemích, kde je zaveden plošný screening a sluchové vady jsou tedy obecně u dětí odhalovány v nižším věku, se však k operaci často

přistupuje i mnohem dříve (i do 1. roku věku dítěte). Úspěšnost implantace závisí na jejím včasném provedení, na inteligenci dítěte, jeho nadání pro řeč, dále na přítomnosti jiného postižení, na péči rodičů a v neposlední řadě také na prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Výsledky je nutné posuzovat individuálně a z dlouhodobého hlediska (Houdková, Z. 2005).

Předpokladem pro voperování kochleárního implantátu je řádná činnost sluchového nervu a centrálního sluchového systému (Leonhardt, A. 2002). Existují ale neslyšící, kterým kochleární implantát pomoci nemůže. Jedná se o případy, kdy nedochází k přenosu stimulace z hlemýždě do sluchových jader. Možné je však dráždit sluchovou dráhu přímo ve sluchových jádrech, tedy na nejbližší vyšší úrovni (Klozar, J. 2005). Pro osoby, u kterých není funkční ani sluchový nerv, byl vyvinut **implantát mozkového kmene** (ABI – auditory brainstem implant – sluchová kmenová neuroprotéza). V případě, že sluchový nerv nepracuje, musí být dráždivá elektroda umístěna více centrálně přímo na mozkovém kmeni, aby mohla vyvolat sluchové dojmy. Implantát mozkového kmene přichází v úvahu tehdy, když je oboustranně narušen sluchový nerv, ale centrální sluchový systém je schopen funkce (Leonhardt, A. 2002). S výjimkou aktivních elektrod umístěných na malé destičce ve třech řadách blízko sluchových jader je implantát mozkového kmene analogický implantátu kochleárnímu (Klozar, J. 2005). Pooperační péče a sluchová výchova u osob s implantáty mozkového kmene probíhá podobně jako u nositelů kochleárních implantátů, je však podstatně intenzivnější a náročnější na čas. Sluchová informace vede zpravidla k akustické orientaci v prostředí a omezenému porozumění řeči (Leonhardt, A. 2002). Implantovaní jedinci mají z kmenové neuroprotézy poněkud nižší zisk než neslyšící s kochleární neuroprotézou, což je zřejmě způsobeno méně specifickou elektrickou stimulací sluchových struktur v mozkovém kmeni než k jaké dochází v hlemýždi (Klozar, J. 2005).

### **Kolektivní aparatury**

Individuální sluchové protetické pomůcky byly vyvinuty z toho důvodu, aby byly svému nositeli stále a všude k dispozici a aby tak mohlo být nepřetržitě zajištěno a zachováno jeho přímé dorozumívání s okolím. Jejich přednost spočívá v tom, že jsou malé a lehké, tedy dobře nositelné. Kromě sluchových pomůcek pro jednotlivce existují rovněž skupinové sluchové pomůcky, které jsou určeny jako podpůrné prostředky komunikace pro větší množství posluchačů se sluchovým postižením. Jde o sluchová

zařízení jako *indukční smyčky* nebo *osobní zesilovače* (Leonhardt, A. 1999, 2002). Ve školách pro sluchově postižené bývají osobní zesilovače využívány ke zlepšení komunikace při výuce. Žákovské lavice jsou většinou sestaveny do půlkruhu, aby na sebe všichni žáci dobře viděli. Osobní zesilovače se rozlišují podle toho, jsou-li do lavic zabudované napevno anebo se dají použít mobilně. U stacionárních zařízení vázaných na drát existuje tzv. učitelské místo, ze kterého pedagog hovoří do mikrofonu přímo napojeného na zesilovací zařízení. Pracovní stůl učitele má kompaktní správní jednotku s obslužnými prvky, řídicí ukazatel, zdířku na učitelskou sestavu sluchátek a možnosti připojení externích zvukových nosičů. Každý žák má svůj stacionární mikrofon umístěný na lavici a jeden audio výstup. Na ten se žáci mohou přímo napojit buď přes audio vstup závěsného sluchadla nebo přes náhlavní soupravu – sluchátka. Do lavic je zabudován také zásuvný díl s ovladačem, který umožňuje individuální nastavení pro obě uši s odlišným nastavením zesílení a zvuku (Leonhardt, A. 1999, 2002).

Osobní zesilovače vyrábí různé firmy. Jsou to poměrně nákladná zařízení, která ale – pokud si je školy mohou dovolit – respektují individualitu žáků a napomáhají při výuce zlepšit funkčnost komunikace ve třídě. Osobní zesilovače mají možnost naladit se na kanály různých frekvencí. V každé třídě jsou instalační firmou naladěny na jinou frekvenci, aby se tak jednotlivé třídy navzájem nerušily. Žáci se pak mohou naladit na učitele či též na spolužáky, aby se slyšeli všichni a dalo se pracovat kolektivně. S náhlavní částí se dá zpravidla slyšet zhruba v dosahu do 50 až 100 metrů, taktéž venku či při pohybu po budově školy (toto mají děti obzvlášť rády). Učitel má vysílač – mikrofon připojený rovnou na sluchátka. Některé děti využívají speciální sluchátka, jiné možnost napojení přímo na vlastní sluchadla či řečový procesor kochleárního implantátu. Využití kolektivních aparatur je ve škole možné každodenně (Leonhardt, A. 1999, 2002). Technickou pomůckou, která sice stojí trochu mimo všechny výše jmenované, ale rovněž přináší informace hromadně pro všechny žáky, je *světelná signalizace* ve školách, která se využívá pro informování žáků o struktuře průběhu školního dne, přestávkách a vyučovacích jednotkách. Žáci (především neslyšící) se tak mohou učit samostatnější orientaci v čase.

## 2.3 Formy komunikace osob se sluchovým postižením

Mezi možnosti komunikace osob se sluchovým postižením patří formy komunikace založené na slovní podstatě, kam zahrnujeme mluvenou hláskovou řeč, odezírání, psaný projev a vizuálně pohybové prostředky založené na slovním základě, jako jsou pomocné artikulační znaky, prstová abeceda, znakované národní jazyky, náznakový systém a chirografické systémy; dále sem řadíme komunikační systémy neslovní podstaty jako jsou mimika, gestika, dramatizace, pantomimika a národní znakové jazyky. Kromě obecného dělení komunikace na verbální a neverbální a dělení komunikačních forem založených na slovní a neslovní podstatě dle B. Krahulcové (2002) existuje ještě řada dalších klasifikací, podle kterých je možné komunikaci jedinců se sluchovým postižením a její formy různě třídit. Např. dělení na auditivně orální a vizuálně motorické komunikační formy, formy komunikace dle novelizovaného zákona č. 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob (ve znění pozdějších předpisů č. 384/2008 Sb. a č. 423/2008 Sb.).

*Mluvená hlásková řeč* je nejčastěji využívaným komunikačním prostředkem ve výchovně vzdělávacím procesu osob se sluchovým postižením. Díky sluchovým protetickým pomůckám jsou nedoslýchaví, jedinci se zbytky sluchu a i někteří neslyšící (po kochleární implantaci) schopni mluvenou řeč vnímat a navzdory sluchové vadě se mohou naučit mluvenou řečí i vyjadřovat. Orální řeč se pak stává velmi důležitým mostem k překlenutí komunikační bariéry mezi nimi a slyšícími, a to i přesto, že řeč všech osob se sluchovým postižením má nějaké nedostatky, a to většinou ve všech čtyřech jazykových rovinách – foneticko-fonologické, morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické i pragmatické. Na vzniku různých dysgramatismů se podílí více faktorů, z nichž hlavní je absence sluchové kontroly nad vlastním řečovým projevem (Sobotková, A. in Vítková, M. 2004).

*Odezírání* popisuje J. Hrubý (1997, s. 190) jako „*odhadování vyslovovaných slov z pohybu mluvidel – rtů, zubů, jazyka, lícních svalů. Již z principu není možné odezírat vše. Dvojice znělých a neznělých hlásek se artikuluje stejně a hlásky se dají rozpoznat pouze podle toho, zda současně kmitají hlasivky. To neslyšící (pokud se nedotýká rukou krku mluvčího) prostě poznat nemůže. Odezírat také nelze intonaci.*



Z téhož důvodu „orální“ neslyšící vůbec nerozumějí např. ironii. Obvykle se uvádí, že odezřít lze v nejlepším asi 30 % fonemické informace řeči.“ Je to „schopnost, kterou lze pouze rozvinout, ale nikoliv naučit“. Odezírání je velice namáhavé, psychicky náročné a vyčerpávající, vyžaduje velkou míru soustředění. Není v lidských silách odezírat déle než asi půl hodiny bez přestávky.

**Psaná forma řeči** je zvláštní řečová funkce, která se svou stavbou i způsobem fungování liší od mluvené formy řeči. Je mnohem abstraktnější než mluvená řeč. Osvojit si její podobu znamená naučit se rozumět psanému textu – získat dovednost čtení s porozuměním a dovednost psaní – vyjadřování svých myšlenek písemnou formou. Nestačí však ovládat pouze techniku čtení a psaní, aby si dítě se sluchovým postižením osvojilo psanou podobu jazyka. I slyšící děti mají problémy s rozdíly mezi zvukovou a písemnou stránkou jazykového projevu (Sobotková, A. in Vítková, M. 2004). Primární formou jazyka je jazyk mluvený, který existoval dávno před psaním. Mnoho jazyků dokonce ani nemá psanou podobu a mezi ně patří i jazyky znakové (Harding-Esch, E., Riley, P. 2008), pokud tedy nebudeme brát v úvahu tzv. SignWriting (v češtině „znakopis“, v němčině „GebärdenSchrift“), který se dle S. Wöhrmanna (2005) dá jako psaná podoba znakového jazyka vnímat. Mnozí lidé si dovednost čtení a psaní nikdy neosvojí (Harding-Esch, E., Riley, P. 2008) a děti se sluchovým postižením je potřeba k těmto činnostem velmi silně motivovat.

Pod pojmem „**systemy manuální komunikace**“ (vizuálně pohybové prostředky) rozumíme všechny komunikační systémy, které byly vyvinuty se záměrem představit obsahy se sémantickou funkcí za pomoci znaků, příp. za doplnění gestikou. Manuální systémy mohou být vázané na strukturu mluvené řeči nebo mohou mít svá vlastní pravidla (Jussen, H., Krüger, M. 1975).

V prvním případě mluvíme o umělých znakových systémech, mezi něž řadíme pomocné artikulační znaky (PAZ), prstovou abecedu, fonemické posunkové kódy a znakované národní jazyky (Hrubý, J. 1997). Manuální systémy znaků orientující se podle mluvené řeči jsou v němčině označovány jako „*Fingerzeichensysteme*“. Spadají sem i systémy, které se orientují podle psané řeči (psané řeči jako formy mluvené řeči). Obecně tyto systémy představují gramatické a lexikální prostředky mluvené řeči pomocí manuálních znamení a mohou být určené grafémem, kinémem nebo fonémem (Jussen, H., Krüger, M. 1975). V Německu se používají především dva ruční systémy:

prstová abeceda, označovaná též jako manuální systém určený grafémem (GMS – „*Graphembestimmtes Manualsystem*“), a manuální systém určený fonémem (PMS – „*Phonembestimmtes Manualsystem*“ – čili v podstatě naše pomocné artikulační znaky. Z historického hlediska by se dal zmínit ještě Mund-Hand či Hand-Mund systém, který ale v současnosti (alespoň v Německu a u nás) nenachází uplatnění (Leonhardt, A. 1999, 2002).

***Prstová abeceda (daktylotika) – manuální systém určený grafémem (GMS)*** využívá formalizovaných a ustálených postavení prstů a dlaně jedné ruky nebo prstů a dlaní obou rukou k zobrazování jednotlivých písmen abecedy. V taktilní formě může být prstová abeceda využívána jako komunikační systém osob s hluchoslepotou (Zákon č. 384/2008 Sb.). Má svůj znak pro každé písmeno, tedy pro každý grafém. Znaky se provádějí jednou rukou ve výši hlavy (většinou na jedné straně u hlavy ve výši úst). Prstová abeceda se orientuje podle psané a ne mluvené řeči, to znamená, že odpovídá pravopisu slova a neshoduje se tedy s hláskami řeči. Naučit se jednotlivé znaky je relativně jednoduché, obzvláště tehdy, když si v nich pomocí fantazie zkusíme najít a rozpoznat psanou formu daného písmene (srov. C, L, M, N, O, T, U, V, W). Když ovládneme prstovou abecedu, můžeme plynule v rytmu mluvené řeči „znakovat“ slova. Prstová abeceda se používá k zprostředkování těžko srozumitelných, neznámých, nových slov nebo vlastních jmen a cizích slov, která se dají špatně odezřít (Leonhardt, A. 1999, 2002). Prstová abeceda je celosvětově rozšířená (ne však mezinárodní) komunikační pomůcka jedinců se sluchovým postižením a jak uvádí A. Hudáková (2008), existují dva druhy – jednoruční, kterou používá naprostá většina států včetně Německa, a dvouruční, kterou upřednostňují jedinci se sluchovým postižením v České republice. V odborné literatuře se setkáme i s uvedením prstové abecedy smíšené, která však vzniká pouze následkem nesprávného míchání obou výše uvedených forem. Ve školách pro sluchově postižené se i u nás využívá spíše jednoruční prstová abeceda. Existují různé odchylky znaků prstových abeced a u jedinců se sluchovým postižením, kteří mají navíc souběžnou vadu zraku, se užívá prstová abeceda v taktilní formě či forma dlaňového daktylu – prstové abecedy do dlaně.

***PAZ (pomocné artikulační znaky), PMS (Phonembestimmtes Manualsystem) – manuální systém určený fonémem*** se vztahuje k mluvené řeči. V Německu takový systém vyvinul profesor Klaus Schulte (Heidelberg), který podává ve své publikaci

*Phonembestimmtes Manualsystem (PMS): Forschungsergebnisse und Konsequenzen für die Artikulation hörgeschädigter Kinder* podrobný výklad výsledků o PMS, získaných při svých rozsáhlých výzkumech (Schulte, K. 1974). Manuální systém určený fonémem se orientuje podle mluvené řeči. Pro každou vyslovenou hlásku existuje jeden znak, tzv. artikulační znak („*Lautgebärde*“). Pomocné artikulační znaky mají podávat informaci o tom, jak se jednotlivé hlásky a hlásková spojení tvoří. Opět existují odchylky a některé jsou značné – jednotný systém pomocných artikulačních znaků neexistuje (jednotlivé školy si vytvořily odlišné systémy) (Krahulcová, B. 2003).

***Manuální systém doplňující odezírání – příklad fonemického posunkového kódu*** – na počátku 20. století vyvinul Georg Forchhammer (1861-1938, dánský učitel neslyšících) systém Hand-Mund, který se skládal z patnácti znaků. V roce 1923 byl tento systém přizpůsoben německé orální řeči. Znaky se provádějí pod bradou, asi ve výši kravaty. Mají v podstatě zviditelnit podíly artikulace, které není možné vidět a umožnit tak jejich snadnější odezírání. Tento systém se prý ještě dnes hojně užívá ve skandinávských zemích (Leonhardt, A. 1999, 2002).

***Znakované národní jazyky*** podle A. Sobotkové (in Vítková, M. 2004, s. 145) „*téměř doslovně překládají mluvené jazyky. Jsou mezistupněm mezi znakovým jazykem a mluveným jazykem. Redukují gramatické rysy mluvených jazyků (flexi), bývají doprovázeny daktylem nebo artikulací. Nejsou mateřským jazykem žádného z uživatelů.*“ Jsou to uměle vytvořené komunikační systémy. V případě znakovaných jazyků lze hovořit o tzv. pidžinu, což je dle R. L. Traska (1997 in Tetauerová, I. 2008) primitivní a těžkopádný systém komunikace, který má nezřetelnou gramatiku spojující v sobě prvky dvou či více přirozených jazyků. Pidžin je užíván lidmi, kteří nemají společný jazyk. Za určitých okolností, kdy jej určitá skupina mluvčích začne využívat jako jazyk mateřský, se pidžin stává tzv. kreolštinou.

***Vizuálně motorické komunikační prostředky***, které mají svá vlastní pravidla, jsou přirozené systémy, které začali primárně využívat sami jedinci se sluchovým postižením. Patří sem především mimika, gestika, pantomimika, posunky a také národní znakové jazyky.

***Národní znakové jazyky*** (vlastní znakové jazyky neslyšících, přirozené jazyky) jsou verbálně nevakální systémy posunků, které si během svého vývoje vyvinuly svůj

vlastní systém pravidel, která se naprosto liší od pravidel mluvené řeči formálně obsahovým použitím manuálních nositelů informace. V tomto smyslu jsou znakové jazyky definovány jako systémy znaků – pevně stanovených pohybů těla, obzvláště paží a rukou, které nesou určité významy. Mímika a pantomimika v tomto smyslu nevystupují jako soběstačné samostatné prostředky znakového jazyka, ale představují jeho nedílnou součást, jeho nemanuální složku (Jussen, H. Krüger, M. 1975).

V Německu se běžně užívá německý znakový jazyk – „*Deutsche Gebärdensprache*“ (DGS) – přirozený znakový jazyk neslyšících a znaky doprovázející mluvenou řeč – „*Lautsprachbegleitende Gebärdensprache*“/„*Lautsprachbegleitende Gebärden*“ (LBG) (Musseleck, D. J., Musseleck, F. J. 2000). K tomu K. Schulte (1989, s. 253 in Ahrbeck, B. 1992, s. 77) dodává, že „*‘Lautsprachbegleitende Gebärden’* znakují německý jazyk, jsou principiálně používány k mluvené či psané řeči, jsou v principu znakovanou němčinou (*gebärdetes Deutsch*)““. Jedná se o znaky, které mluvenou řeč doprovází či podporují, jsou na ní zcela závislé a nemají svou vlastní gramatiku, netvoří tedy svébytný jazyk (Rien, O. 2007), narozdíl od německého znakového jazyka (DGS).

V České republice hovoříme o *českém znakovém jazyce* a o *znakované češtině*. Zákon č. 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, ve znění pozdějších předpisů (zákona č. 384/2008 Sb. a zákona č. 423/2008 Sb.), říká, že „*český znakový jazyk je přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mímikou, pozicemi hlavy a horní části trupu. Český znakový jazyk má základní atributy jazyka, tj. znakovost, systémovost, dvojí členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr, a je ustálen po stránce lexikální i gramatické.*“ Zákon dále říká, že „*znakovaná čeština využívá gramatické prostředky češtiny, která je současně hlasitě nebo bezhlasně artikulována. Spolu s jednotlivými českými slovy jsou pohybem a postavením rukou ukazovány jednotlivé znaky, převzaté z českého znakového jazyka. Znakovaná čeština v taktilní formě může být využívána jako komunikační systém hluchoslepých osob, které ovládají český jazyk.*“

Znakovaná čeština a znakovaná němčina jsou užívány především nedoslýchavými a ohluchlými, neslyšící při komunikaci užívají hlavně národní znakové jazyky (ČZJ a DGS), jejichž gramatika je založena také na vizuálním vnímání, ale hlavně na vnímání a využívání prostoru. Jednotlivé znaky znakových jazyků se od sebe liší tvarem ruky, postavením ruky a pohybem ruky i místem realizace znaku.

Při srovnání s mluvenou řečí je nejpodstatnější rozdíl v tom, že znakový jazyk může být realizován prostorově: osoby a místa mohou být během rozhovoru umístěny takřkajíc ve vzduchu a podle směru pohybu znaků mezi těmito body v prostoru se mění jejich význam (Rien, O. 2007).

K.-B. Günther (in Borchert, J. 2007) uvádí tyto varianty znakované němčiny: znaky podporující mluvenou řeč – „*Lautsprachunterstützende Gebärden*“ (LUG), kdy jsou jako podpora mluvené řeči použity jen některé znaky (tato forma komunikace by se spíše dala přirovnat k formě znaku do řeči); znaky doprovázející mluvenou řeč – „*Lautsprachbegleitende Gebärden*“ (LBG), kdy je každému slovu německé věty přiřazen jeden znak; a znaky doprovázející mluvenou řeč s dodatečným znázorněním flexe – „*Lautsprachbegleitende Gebärden mit zusätzlichen Handzeichen für Flexionen*“ (LBG+), kdy jsou navíc prstovou abecedou zdůrazněny koncovky slov, jejich ohýbání.

**Mimika a gestikulace** (komunikace gesty a mimikou, v německých zdrojích se hovoří též o „*gemice*“) jsou komunikační formou, která je přirozená také u slyšících (i když v menší míře) a u každého dítěte se sluchovým postižením se v přirozeném prostředí výchovy utváří a nahrazuje při dorozumívání s nejbližšími lidmi hovorovou řeč. Mimika a gestikulace je velmi individuální a nemůže tedy sloužit k dorozumívání s neznámými lidmi či dětmi v novém kolektivu. Výrazově a významově je chudá a v procesu předškolní výchovy se postupně nahrazuje kvalitativně vyššími a obecnými formami komunikace (Sobotková, A. in Vítková, M. 2004).

G. Doherty-Sneddon (2003) ve své publikaci o neverbální komunikaci dětí dokládá silnou vrozenou potřebu člověka komunikovat, jak vyplývá z literatury a výzkumů o dětské komunikaci. I za nepříznivých podmínek si komunikace najde svou cestu. Důkazem jsou případy neslyšících dětí narozených do slyšících rodin, kdy děti neslyší mluvenou řeč kolem sebe a jejich okolí nezná a nemůže jim tak zprostředkovat znakový jazyk. S. Goldin-Meadow (1999 in Doherty-Sneddon, G. 2003) zjistila ve svých výzkumech, že děti si v takových podmínkách utváří vlastní znaky a pomocí nich komunikují s okolím. Jimi utvořená neformální soustava znaků se liší od gestikulace slyšících, a to tím, že jednotlivé znaky jsou spojovány do řetězců, které připomínají věty. Připomíná tedy spíše řeč než pouhá gesta. „*Tato proměna „gest v řeč“ nastává tehdy, když soustava gest musí nést veškerou komunikaci a stává se primárním způsobem komunikace.*“ (Goldin-Meadow, S. 1999 in Doherty-Sneddon, G. 2003, s. 62). Nemají-li přístup k mluvené řeči, zůstávají neslyšící děti slyšících rodičů

u soustavy gest. Dokonce i slyšící děti se v situacích, kdy jsou nedostačující jejich jazykové kompetence, do jisté míry spoléhají na komunikaci gestikulováním.

Jistým způsobem specifická je skupina neslyšících dětí, které se narodí neslyšícím rodičům. U těch zaujme roli mateřského jazyka verbální vizuálně motorická forma komunikace – znakový jazyk. Komunikační kompetence ve znakovém jazyce se rozvíjí samovolně nápodobou na základě přirozené komunikace mezi rodiči a dětmi, a to srovnatelně s vývojem mluvních komunikačních kompetencí slyšících dětí ve slyšících rodinách (vývoj probíhá ve stejných fázích).

## 2.4 Komunikace osob se sluchovým postižením v české legislativě

V české legislativě byl v roce 2008 novelizován zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči, který upravoval používání znakové řeči jako dorozumívacího prostředku neslyšících. Potřeba novelizace vzešla mimo jiné přímo od jedinců se sluchovým postižením a jedinců s duálním sluchovým a zrakovým postižením – uživatelů různých komunikačních forem. Jedním z hlavních důvodů bylo např. používání zavádějícího termínu „znaková řeč“, který se objevoval již v samotném názvu předpisu a v rámci zákona pod sebe shrnoval dvě naprosto odlišné komunikační formy – český znakový jazyk a znakovanou češtinu, které byly pro účely tohoto zákona dále definovány. Tento termín byl ze zákona odstraněn. Dalšími cíli novelizace, ke které došlo schválením a přijetím zákona č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, bylo zakotvení osob s hluchoslepotou do zákona a jejich definování, rovněž pak zakotvení přednostně jimi využívaných komunikačních forem a právo všech na vlastní volbu komunikačního systému odpovídajícího potřebám jedinců neslyšících či jedinců s hluchoslepotou. Plné znění novelizovaného zákona č. 155/1998 Sb. je uvedeno v zákoně č. 423/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. Novelizovaný zákon nese nový, přiléhavější název – **Zákon č. 155/1998 Sb., zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, ve znění pozdějších předpisů (zákon č. 384/2008 Sb. a zákona č. 423/2008 Sb.)**.

Pro účely zákona se za **neslyšící** 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“.* Osoby **hluchoslepé** jsou definovány jako „*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 č. 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, ve znění pozdějších předpisů).

Komunikační systémy neslyšících a hluchoslepých osob jsou v rámci zákona děleny na český znakový jazyk (základní komunikační systém neslyšících osob v České republice, které jej samy považují za hlavní formu své komunikace, jako komunikační systém u osob s hluchoslepotou může být využíván v jeho taktilní formě), a komunikační systémy vycházející z českého jazyka, mezi něž patří znakovaná čeština, prstová abeceda, vizualizace mluvené češtiny, písemný záznam mluvené řeči, Lormova abeceda, daktylografika, Braillovo písmo s využitím taktilní formy, taktilní odezírání a vibrační metoda Tadoma. Posledních pět jmenovaných forem je primárně určeno osobám s hluchoslepotou.

**Vizualizace mluvené češtiny** je zřetelná artikulace jednotlivých českých slov ústy tak, aby bylo umožněno nebo usnadněno odezírání mluveného projevu osobami, které ovládají český jazyk a odezírání preferují jako prostředek své komunikace. V rámci *Certifikačního vzdělávacího programu České komory tlumočnicků znakového jazyka* jsou kromě tlumočnicků znakového jazyka a transliterátorů znakované češtiny vzdělávání rovněž tzv. vizualizátoři mluvené češtiny, dříve označováni jako artikulační tlumočníci ([www.cktzj.com](http://www.cktzj.com)).

**Písemný záznam mluvené řeči** je převod mluvené řeči do písemné podoby v reálném čase. Pro potřeby osob s hluchoslepotou se písemný záznam provádí zvětšeným písmem a se zvýrazněným kontrastem barev nebo Braillovým písmem (Zákon č. 155/1998 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Tato komunikační forma, která je přínosná pro osoby s jakýmkoli sluchovým postižením, je středem zájmu organizace Česká unie neslyšících (dále ČUN). Česká unie neslyšících, oblastní organizace Praha, realizovala v letech 2008 a 2009 projekt s názvem *Simultánní přepis mluvené řeči*, jehož cílem bylo vytvořit podmínky pro postupné odstraňování komunikační a informační bariéry u jedinců se sluchovým postižením za použití informačních technologií. V současné době se ČUN podílí na projektu s názvem *Odstraňování diskriminace osob*

se sluchovým postižením při soudním řízení, v jehož rámci již proběhlo několik seminářů k dané problematice ([www.prepis.cun.cz](http://www.prepis.cun.cz)). V roce 2010 bylo Ministerstvem práce a sociálních věcí zaregistrováno *Centrum zprostředkování simultánního přepisu ČUN* ([www.eprepis.cz](http://www.eprepis.cz)). V rámci rozvoje techniky se písemným přepisem mluvené řeči zabývají i některé společnosti zaměřené na vývoj počítačových programů – např. NEWTON Technologies, a.s. ([www.diktovani.cz](http://www.diktovani.cz)). Jako nejspolehlivější se ale jeví lidský faktor, jelikož technika zde má spoustu nedostatků. Využívají se služby přepisovatelů a rozvíjí se i přepisovatelská služba online. Zapisovatelé nacházejí uplatnění např. i v rámci vysokoškolských středisek pro pomoc studentům se speciálními potřebami ([www.teiresias.muni.cz](http://www.teiresias.muni.cz)).

Neslyšící osoby a osoby s hluchoslepotou mají podle zákona o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob právo na používání vybraných komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, na vzdělávání s využitím těchto komunikačních systémů, které si sami zvolí a na výuku daných komunikačních systémů. Při návštěvě lékaře, vyřizování úředních záležitostí a zajišťování dalších nezbytných potřeb mají neslyšící osoby a osoby s hluchoslepotou právo na tlumočnické služby, které jim zajistí tlumočení v jimi zvoleném komunikačním systému z nabídky tohoto zákona. Podmínky poskytování tlumočnických služeb jsou jako podmínky sociálních služeb stanoveny v jiném odpovídajícím zákonu – zákonu č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.

O tom, jaké možnosti poskytování tlumočnických služeb se nabízejí neslyšícím v České republice, publikuje M. Kronusová (2008a). Problematiku tlumočení pro neslyšící v České republice a související legislativu podrobně rozebírá V. Toráčová (2008) – nutno podotknout, že některé informace nejsou vzhledem k legislativním změnám aktuální (novelizace zákona č. 155/1998 Sb., o znakové řeči proběhla v roce 2008). Podle M. Kronusové (2008b) existují v České republice tři profesní organizace tlumočnicků do a z českého znakového jazyka. Jsou jimi Česká komora tlumočnicků znakového jazyka (ČKTZJ), Česká společnost tlumočnicků znakového jazyka (ČSTZJ) a Organizace tlumočnicků znakového jazyka (OTZJ). V Německu je činná profesní tlumočnická organizace Bundesverband der Gebärdensprachdolmetscher – Innen Deutschlands e. V. (BGSD). Z mezinárodních zastřešujících organizací uvádí M. Kronusová (2008b) dvě nejvlivnější, a to The World Association of Sign Language Interpreters (WASLI) a European Forum of Sign Language Interpreters (EFSLI). Pod hlavičkou české organizace ASNEP – Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých



a jejich přátel (která sdružuje všechny organizace osob a pro osoby se sluchovým postižením) je provozováno Centrum zprostředkování tlumočnicků pro neslyšící (CTZN), kde jsou nastolena určitá pravidla pro využívání tlumočnických služeb ([www.asnep.cz](http://www.asnep.cz)). Analýzou tlumočnických služeb se ve své disertační práci podrobně zabývá R. Horáková (2006).

V souvislosti s kompetencemi žáků a problematikou tlumočení v kontextu základních škol pro sluchově postižené v České republice je důležité zmínit projekt České komory tlumočnicků znakového jazyka s názvem *Tlumočnická očima neslyšícího dítěte (T. O. N. D. neboli TONDa)*, který vznikl na základě zjištění, že neslyšícím dětem i dospívajícím chybí zkušenost s tlumočením. Podle R. Myslivečkové ([www.ruce.cz](http://www.ruce.cz)) ukázaly výsledky průzkumu České komory tlumočnicků znakového jazyka z roku 2003, že „*neslyšící děti, respektive dospívající mladí lidé na konci základní školy (tj. ve věku 16 i více let) mají minimální nebo velmi zkreslenou představu o práci tlumočnicka a o využívání tlumočnických služeb*“. Někteří mladí neslyšící se o tlumočení dozvídají až na střední škole nebo ještě později při nástupu na vysokou školu či do zaměstnání. Projekt *TONDa* je od roku 2003 realizován ve školách pro sluchově postižené a jeho cílem je seznámit neslyšící žáky všech škol pro sluchově postižené s odlišnostmi slyšících a neslyšících a s informacemi o tlumočnických službách, které jsou důležité pro jejich život ve slyšící společnosti. Slyšící žáky na běžných základních školách (kde jsou integrováni žáci se sluchovým postižením) chce projekt seznámit s jinakostí světa neslyšících, dát jim příležitost poznat potřeby neslyšících a naučit je bezproblémově s nimi vycházet v každodenních situacích. V průběhu realizace projektu navštívila Česká komora tlumočnicků znakového jazyka vybrané školy po celé České republice, např. i školu ve Valašském Meziříčí, kde byl také realizován výzkum ([www.cktj.com](http://www.cktj.com)).

Jednotlivé výše popsané formy komunikace se využívají v komunikaci při vzdělávání žáků na základních školách pro sluchově postižené a v rámci různých přístupů ke vzdělávání, které budou definovány dále, jsou využívány v různých kombinacích.

## 2.5 Komunikační přístupy ke vzdělávání osob se sluchovým postižením

Ve vzdělávání jedinců se sluchovým postižením se uplatňuje více vzdělávacích metod a přístupů, které se od sebe principiálně odlišují. Některé byly v historii tvrdě potlačované, jiné striktně upřednostňované či přímo nařizované, v současné době záleží víceméně na výběru ředitele konkrétní školy pro sluchově postižené, pro využívání kterého z nich se rozhodne. Existuje množství různých vzdělávacích metod, ze kterých nejvýznačnější jsou dnes tyto tři směry: *orální metoda*, *totální komunikace* a *bilingvální přístup* ke vzdělávání. B. Krahulcová (2003, s. 33) uvádí navíc systém **simultánní komunikace**, „*kdy se používá většinového jazyka (mluveného národního jazyka) dané oblasti, státu, ovšem paralelně s ním i nejrůznějších dalších doplňujících komunikačních forem. Jejich funkcí je zpřesňování výpovědi a jsou nejčastěji vizuálně motorické. Simultánní komunikační systém reprezentuje pokus o vyrovnání orální a vizuálně motorické jazykové komunikační produkce.*“ Jde o schéma překladu a převodu mluveného jazyka do znakového jazyka neslyšících a obráceně při komunikaci ve formálním projevu.

**Orální metoda** (monolingvální přístup) se orientuje na rozvíjení mluvené řeči a vzdělávací proces probíhá jejím prostřednictvím. K orální metodě uvádí J. Hrubý (1997, s. 199): „*Orální metoda považuje za vůbec nejdůležitější charakteristiku člověka jeho schopnost ovládnutí mluvené řeči. Všechno musí být obětováno jednomu jedinému cíli – naučit neslyšící dítě mluvit. Mluva je dokonce považována za mnohem důležitější než vzdělání!*“ V rámci orální metody lze rozlišit dvě její podskupiny. Přívrženci se dělí na akupedisty zastávající unisenzorický čili auditivně verbální přístup a zastánce multisenzorického, aurálně orálního přístupu. První, přísnější podskupina se mylně domnívá, že každé neslyšící dítě má vždy zachovány nějaké zbytky sluchu, které lze rozvinout tréninkem. Tvrdí, že zrakové podněty odvádějí pozornost od podnětů sluchových, a proto zavrhnou možnost odezírání, které by podle nich mohlo negativně ovlivnit rozvoj sluchu. Druhá podskupina odezírání připouští. Za zakladatele oralismu je považován Němec Samuel Heinicke, orální metoda je proto také nazývána metodou německou. Zastánce orální metody nazýváme oralisty (Hrubý, J. 1997).

V Německu byla dříve rozšířená čistě orální metoda vyučování zkušebně obohacena o prstovou abecedu teprve až na základě dlouholetých pozitivních zkušeností s jejím používáním v zahraničí (Jussen, H., Krüger, M. 1975).

Oralisté nepřipouštěli používání žádných znaků, znakování bylo ještě donedávna zakazované. *„Skutečným důvodem je pohrdání neslyšícími ... proklamovaným argumentem však je spíše ‚jakmile se dítě naučí ukazovat, nebude mít zájem mluvit‘.“* Dítě prý je nutné od znakování naprosto izolovat. *„Znakový jazyk se nesmí používat ani o přestávkách, ani na internátu.“* (Hrubý, J. 1997, s. 201).

Dlouhá léta se táhnul spor propagátorů orální (tzv. německé) a zastánců posunkové (tzv. francouzské) metody – až do roku 1880, kdy byl v italském Miláně završen usnesením tzv. Milánského kongresu. K němu uvádí J. Poul (1996, s. 27): *„Kongres je přesvědčen o nepopíratelné převaze mluvené řeči nad řečí posunkovou, neboť mluvená řeč vrací hluchoněmé do společnosti slyšících a umožňuje jim hlouběji pronikat do ducha jazyka. Proto kongres prohlašuje, že je třeba ve vyučování a ve výchově hluchoněmých dát přednost mluvené řeči před posunkovou. Když kongres uvážil, že současným užíváním posunkové řeči a mluveného slova se působí újma mluvení, odezírání ze rtů a jasnosti pojmů, je toho názoru, aby byla dávána přednost čisté artikulační metodě.“* Nastolená situace trvala v Německu i u nás zhruba sto let.

Překonat téměř absolutní postavení orálního systému bylo velice obtížné. Až v 70. letech 20. století se objevila filozofie tzv. totální komunikace. Za zakladatele bývá považován dr. Roy Holcomb ze školy v Santa Anna v Kalifornii a o její další rozšíření se zasloužil dr. David Denton ze školy pro neslyšící v Marylandu.

**Totální komunikace** vychází z předpokladů, které připomínají, že ne schopnost mluvy, nýbrž schopnost myšlení dělá člověka člověkem. Fakt, že myšlení není závislé na slovech, dokázal švýcarský psycholog Jean Piaget. Pokud dítě nezíská dostatek podnětů ve svém nejcitlivějším věku zhruba do šesti let – ve svém kritickém období, bude tím navždy poznamenáno ve svém citovém a sociálním vývoji. Je nezbytně nutné, aby si v tomto období osvojilo jakýkoli jazyk, ať už mluvený či znakový. V jiném případě se totiž navždy naruší schopnost chápat syntax a dítě nebude nikdy umět dobře číst. Nesmí se však přistoupit k žádnému drilu, je žádoucí respektovat osobnost dítěte, kterému v jeho dětském věku přísluší hlavně hra a citové prožívání. Dítěti se musíme snažit zajistit šťastné dětství (Hrubý, J. 1997).

Jako další předpoklad J. Hrubý (1997, s. 203) uvádí: *„Neslyšící dítě má právo naučit se používat všechny dostupné komunikační prostředky, které mu umožní získat jazykovou kompetenci. To znamená, že každé neslyšící dítě by mělo dostat příležitost naučit se jak orální, tak manuální komunikační dovednosti, které by měly zahrnovat mluvu, znaky, přirozené posunky, řeč těla, prstovou abecedu, odezírání, čtení a psaní,*

*stejně jako by se mu mělo dostat maximálního rozvoje všech využitelných zbytků sluchu.*“ Všechny tyto formy komunikace, za předpokladu, že se využívají současně, dávají v podstatě dohromady totální komunikaci, která vlastně ze škol vyloučila národní znakové jazyky tím, že umožnila pedagogické využití umělým znakovým systémům, především pak znakovým národním jazykům.

Třetím z výchovně vzdělávacích přístupů v surdopedii je **bilingvální přístup** ke vzdělávání, který ponechává v platnosti všechny argumenty výchozí pro totální komunikaci, až na jednu jedinou výjimku, kterou je důraz totální komunikace na použití znakových národních jazyků. Většina předmětů se totiž vyučuje v národním znakovém jazyce, při jehož realizaci nelze současně používat mluvenou řeč. Bilingvismus (v překladu dvojjazyčnost) vychází z úvahy, že neslyšící se s největší pravděpodobností budou vždy muset pohybovat ve dvou rozdílných světech, ve světě slyšících a ve světě neslyšících. V každém z těchto světů by měli být schopni se domluvit, a to na co nejvyšší kulturní úrovni. Roli zde hraje také respekt ke znakovému jazyku jako ke zcela rovnoprávnému prostředku komunikace. Národnímu jazyku mluvenému (příp. převážně v jeho psané formě) se žáci učí v samostatných vyučovacích jednotkách, podobně jako se slyšící žáci učí cizí jazyk. Osvojují si i dovednost překladu z jednoho jazyka do druhého. J. Hrubý (1997, s. 204) dále podotýká: *„Bilingvální vzdělávání však nebylo objeveno ve Skandinávii, ale v Praze ředitelem Pražského ústavu pro hluchoněmé Václavem Frostem. Tzv. Frostova nebo Pražská nebo Kombinovaná metoda ze 40. let minulého století není nic jiného než bilingvální vzdělávání neslyšících.“*

Důležité je si uvědomit, že v případě nedoslýchavých žáků není řešení otázky vzdělávacích přístupů nezbytně nutné. Při včasné vybavení sluchadly či dalšími pomůckami není důvod, aby tito žáci byli vzděláváni jinak než orálně. Měli by být vzděláváni pokud možno běžným způsobem. Diskutabilní je pouze to, je-li vhodnější umístit nedoslýchavé žáky do škol běžného typu (integrovat je) hned od začátku povinné školní docházky nebo až později a do té doby je vzdělávat ve školách pro sluchově postižené. V běžné škole potřebují nedoslýchaví žáci speciální pomoc. Jedná se poskytnutí technických i netechnických prostředků, to je především úkolem speciálně pedagogického centra. Je nutné zajistit těmto žákům logopedickou péči i různé technické pomůcky. Z důvodu rozšíření budoucího profesního i společenského uplatnění by se však nedoslýchaví žáci měli přesto zároveň učit znakový jazyk. V rámci

zkvalitňování integrace je také dobré zajistit těmto žákům připravenost ze strany učitelů na specifika komunikace jedinců se sluchovým postižením.

### *Shrnutí*

*Komunikace patří k nejdůležitějším bodům výchovy a vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením a na její budování a rozvoj je kladen největší důraz. K podpoře komunikace jedinců, tedy i dětí a žáků se sluchovým postižením slouží a jsou neustále vyvíjeny a zlepšovány různé technické kompenzační pomůcky, a to pomůcky individuální i skupinové. Mimo to se nabízí různé formy komunikace a jedincům se sluchovým postižením je zajištěno právo na komunikaci i vzdělávání v jimi zvolené formě, která nejlépe odpovídá jejich potřebám a možnostem. V legislativě České republiky je určující zákon č. 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, ve znění pozdějších předpisů (zákona č. 384/2008 Sb. a zákona č. 423/2008 Sb.). V rámci vzdělávání žáků se sluchovým postižením na základních školách pro sluchově postižené se uplatňují tři hlavní komunikační přístupy, z nichž každý klade důraz na jiné formy komunikace. Jedná se o monolingvální a bilingvální komunikační přístup ke vzdělávání a o tzv. totální komunikaci.*

## **3 Specifika ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením v České republice**

V této kapitole bude pozornost věnována legislativě ošetřující vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a konkrétně žáků se sluchovým postižením, dále systému poradenství v oblasti sluchového postižení, komunikačním kompetencím na základních školách a podpoře komunikačních kompetencí na základních školách pro sluchově postižené.

### **3.1 Legislativní rámec pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**

Vzdělávání v České republice upravuje nový školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – po úpravě pozdějších předpisů v úplném znění ze dne 2. září 2008. Od března roku 2009 je v platnosti zákon č. 49/2009 Sb., kterým se dále mění zákon č. 561/2004 Sb. ([www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)). Vzdělávání je podle školského zákona založeno mimo jiné na zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce a zásadách rovného přístupu bez jakékoli diskriminace. V rámci paragrafu 16 školského zákona je charakterizováno vzdělávání *děti, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami*.

Jako dítě, žák či student se speciálními vzdělávacími potřebami je definována osoba se zdravotním postižením či zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. Mezi osoby se zdravotním postižením řadíme osoby s mentálním, tělesným, zrakovým či *sluchovým postižením*, s narušenou komunikační schopností, se souběžným postižením více vadami, autismem, specifickými poruchami učení či poruchami chování. Mezi osoby se zdravotním znevýhodněním řadíme zdravotně oslabené, dlouhodobě nemocné nebo osoby s lehčími zdravotními poruchami, a mezi osoby se sociálním znevýhodněním řadíme osoby z rodinného prostředí s nízkým sociokulturním statutem, ohrožené sociálně patologickými jevy, osoby s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou či azylanty a žadatele o azyl na území České republiky (Zákon č. 561/2004 Sb.; Bartoňová, M., Vítková, M. 2007).

Školský zákon stanovuje dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody jsou odpovídající jejich potřebám. Tito jedinci mají právo na pomoc škol a školských poradenských zařízení, na bezplatné užívání speciálních učebnic a didaktických i kompenzačních učebních pomůcek, které má poskytovat škola. Základní vzdělávání žáků se zdravotním postižením na školách pro určitý typ postižení může trvat deset ročníků, první stupeň je tvořen prvním až šestým ročníkem a druhý stupeň sedmým až desátým ročníkem (paragraf 46). Žákovi se zdravotním postižením může být ve výjimečných případech povoleno pokračování v základním vzdělávání do konce roku, kdy žák dosáhne dvacátého roku věku (paragraf 55).

Dětem, žákům a studentům, kteří se nemohou dorozumívat mluvenou řečí, má být zajištěno vzdělávání prostřednictvím náhradních způsobů dorozumívání. Dětem, žákům a studentům, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, se má zajistit právo na bezplatné vzdělávání prostřednictvím „*znakové řeči*“ (nevhodný termín – viz kapitola 2.4) – dle aktuálně platného znění zákona č. 155/1998 Sb. a platné terminologie má být těmto žákům zajištěno spíše právo na vzdělávání *s využitím znakového jazyka a dalších komunikačních systémů*. Pokud to vyžaduje zdravotní postižení, mají být zřizovány školy, popř. třídy, oddělení či skupiny s upravenými vzdělávacími programy. V běžných školách mají ředitelé možnost zřídit funkci asistenta pedagoga ve třídách, kde jsou vzděláváni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistenta pedagoga, stejně jako učitele, vychovatele, speciálního pedagoga, psychologa, pedagoga volného času, trenéra a vedoucího pedagogického pracovníka, se legislativně dotýká zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, a také vyhláška č. 73/2005 Sb. V případě dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami je nutná spolupráce škol se školskými poradenskými zařízeními (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Od roku 2005 navazují na školský zákon dvě důležité vyhlášky z hlediska speciálních vzdělávacích potřeb u dětí, žáků a studentů: vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, a vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (Bartoňová, M., Vítková, M. 2007).

### 3.2 Rámcové podmínky pro vzdělávání žáků se sluchovým postižením

M. Vágnerová (2008, s. 212) zmiňuje, že „v oblasti sluchové percepce lze rozlišovat několik funkcí, např. schopnost vnímat a diferencovat zvuky určité hlasitosti, rozlišovat různé tóny, melodii, porozumět obsahu a významu určitého zvukového komplexu. V závislosti na příčině, tj. způsobu postižení sluchového aparátu, nemusí být poškozeny všechny funkce, resp. nejsou narušeny ve stejné míře.“ V závislosti na postižení sluchového orgánu jsou nasazeny různé protetické pomůcky a také různé vzdělávací přístupy a metody.

M. Bartoňová a M. Vítková (2007, s. 108) uvádějí, že „edukace žáků se sluchovým postižením probíhá ve školách pro žáky se sluchovým postižením a na běžných základních školách za předpokladu, že pro jejich vzdělávání jsou vytvořeny nezbytné podmínky, které musí odpovídat stupni a druhu jejich postižení“.

Podle vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných se vzdělávání žáků se sluchovým postižením zajišťuje buď formou individuální či skupinové integrace, nebo ve školách samostatně zřízených pro žáky se sluchovým postižením, přičemž dovolí-li to možnosti žáka i školy, upřednostňuje se forma individuální integrace v zařízení běžného vzdělávacího proudu. Mezi typy škol zřizovaných speciálně pro děti, žáky a studenty se sluchovým postižením patří mateřská škola pro sluchově postižené, základní škola pro sluchově postižené a střední škola pro sluchově postižené (střední odborné učiliště pro sluchově postižené, odborné učiliště pro sluchově postižené, praktická škola pro sluchově postižené, gymnázium pro sluchově postižené, střední odborná škola pro sluchově postižené). Do vyhlášky č. 73/2005 Sb. je mezi jiným dále zařazen i individuální vzdělávací plán (v paragrafu 6), který se dle potřeby sestavuje převážně u individuálně integrovaných žáků se sluchovým postižením, a jsou tu také upraveny počty žáků ve třídách škol pro sluchově postižené, a to obecně na počet od minimálně 6 do maximálně 14 žáků s výjimkami v případě těžkého zdravotního postižení – např. u souběžného postižení více vadami, kdy je počet žáků ve třídě vymezen rozmezím 4 až 6 (paragraf 10).

O jednotlivých typech škol pro sluchově postižené pojednává R. Horáková (in Bytešníková, I., Horáková, R., Klenková, J. 2007). M. Bartoňová a M. Vítková



(2007) popisují podrobně situaci speciálního školství v České republice, uvádějí jeho aktuální legislativní podmínky a soustavu současně platných kurikulárních dokumentů.

Systém kurikulárních dokumentů v České republice udává vzdělávací standardy pro školní kurikulum, které jsou závazné pro všechny školy příslušného typu. Kurikulární dokumenty jsou v České republice tvořeny na dvou úrovních – úrovni státní a úrovni školní. Státní úroveň představuje Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha (2001), a Rámcové vzdělávací programy (RVP), které vymezují závazné rámce pro jednotlivé fáze vzdělávání. Jedná se o Rámcové vzdělávací programy pro předškolní, základní, gymnaziální a střední odborné vzdělávání. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání má speciální přílohu upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Školní úroveň kurikulárních dokumentů představují Školní vzdělávací programy (ŠVP), podle kterých se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách a které si tvoří všechny školy individuálně (Bartoňová, M., Vítková, M. 2007).

Školní vzdělávací programy vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro určitý stupeň vzdělávání a podle možností a potřeb mohou být přizpůsobeny speciálním vzdělávacím potřebám žáků se sluchovým postižením. Za tvorbu Školního vzdělávacího programu zodpovídá ředitel školy.

### **3.3 Pedagogicko-psychologické poradenské služby pro děti a žáky se sluchovým postižením**

Při vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením je nezbytně nutné pedagogicko-psychologické poradenství a pedagogicko-psychologická podpora. K výraznému rozvoji pedagogicko-psychologických služeb v České republice došlo v průběhu posledních let a hlavním cílem v současné době je optimalizace sítě poradenských zařízení a zajištění funkčního propojení těchto zařízení navzájem i se zařízeními vzdělávacími. Vznik *pedagogicko-psychologických poraden* (PPP) se datuje do 70. let 20. století a po roce 1990 začaly vznikat nové typy poradenských zařízení – speciálně pedagogická centra (SPC) určená pro žáky se zdravotním postižením, ale také soukromá poradenská zařízení a nestátní neziskové organizace poskytující poradenství. M. Bartoňová a M. Vítková (2007, s. 52) uvádějí, že „systém pedagogicko-

*psychologického poradenství představuje v České republice propracovanou síť poradenských služeb určených dětem, mládeži a jejich rodičům, učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům.*“ Legislativně upravuje tento systém vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Podle této vyhlášky má poradenské služby ve škole poskytovat **výchovný poradce** a **školní metodik prevence**, nebo také **školní psycholog** či **školní speciální pedagog**. Úkoly osob v těchto funkcích jsou popsány v příloze č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb. V rámci přílohy č. 2 dané vyhlášky je udána speciální činnost speciálně pedagogických center zaměřených na jednotlivé druhy postižení (sluchové, zrakové aj.). Činnost školských poradenských zařízení obecně definuje paragraf 116 školského zákona č. 561/2004 Sb.

Z. Houdková (2005) uvádí, že **speciálně pedagogická centra** pro žáky se sluchovým postižením jsou školská zařízení, jejichž základní tým je tvořen speciálním pedagogem, psychologem a sociálním pracovníkem, a může být ještě doplněn dalšími odborníky. Obsahem činnosti je zajišťování speciálně pedagogické, psychologické a další podpůrné péče dětem se sluchovým postižením a jejich rodinám. Činnost speciálně pedagogických center je financována Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a zabývá se vzdělávací péčí o jedince se sluchovým postižením od 3 let (ale i mladší) do 19 let věku. Současně se speciálně pedagogickým centrem může dítě raného věku se sluchovým postižením navštěvovat **středisko rané péče** (SRP). Činnosti obou zařízení se mohou prolínat a doplňovat, instituce se mohou vzájemně doporučit a navázat i vzájemnou spolupráci.

Ranou péčí se odborníci v České republice začali více zabývat až v posledních letech. Jedná se o jednu ze sociálních služeb, legislativně ukotvených v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Tento zákon upravuje podmínky poskytování pomoci a podpory fyzickým osobám v nepříznivé sociální situaci (prostřednictvím sociálních služeb a příspěvku na péči) a předpoklady pro výkon povolání sociálního pracovníka v různých oblastech. Podle zákona o sociálních službách má na poskytnutí základního sociálního poradenství o možnostech řešení nepříznivé sociální situace nárok každá osoba, a to bezplatně. Sociální službou se rozumí činnost nebo soubor činností zajišťující pomoc a podporu osobám za účelem sociálního začlenění či prevence sociálního vyloučení. Jednotlivé sociální služby jsou definovány ve třetí části tohoto zákona. Zahrnují sociální poradenství, služby sociální péče a služby sociální prevence a poskytují se jako služby pobytové, ambulantní nebo terénní. Raná péče je

charakterizována v paragrafu 54 jako „*terénní, popřípadě ambulantní služba poskytovaná dítěti ve věku do 7 let, které je zdravotně postižené, nebo jehož vývoj je ohrožen v důsledku nepříznivé sociální situace. Služba je zaměřena na podporu rodiny a podporu vývoje dítěte s ohledem na jeho specifické potřeby.*“ Raná péče patří mezi služby poskytované bez úhrady nákladů a zahrnuje výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti, zprostředkování kontaktu se společenským prostředím, sociálně terapeutické činnosti a pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí (Zákon č. 108/2006 Sb.). O rané péči se zmiňuje také Z. Houdková (2005).

Ačkoli v legislativě České republiky se raná péče objevila až v roce 2006, funguje pro děti se sluchovým postižením již od roku 2001, kdy bylo založeno první středisko rané péče. V naší republice zatím existují dvě taková střediska (někdy se uvádí jedno, které má dvě oddělená pracoviště). Obě jsou registrovanými poskytovateli bezplatné sociální služby, byla založena občanským sdružením Federace rodičů a přátel sluchově postižených a nesou název Středisko rané péče Tamtam. První ze středisek sídlí v Holečkově ulici v Praze a svou činnost zahájilo v roce 2001, druhé pracuje od roku 2005 a sídlí v Jungmannově ulici v Olomouci.

Kromě vedení tvoří tým pracovníků poradci rané péče, většinou speciální pedagogové, psychologové a sociální pracovníci, kteří absolvují akreditovaný rekvalifikační kurz, pořádaný Společností pro ranou péči ve spolupráci s Asociací pracovníků v rané péči. V rámci koordinace ambulantních služeb, lektorství znakového jazyka a logopedie probíhá spolupráce s externími pracovníky. Obě zařízení spolu vzájemně kooperují, další spolupráce probíhá se speciálně pedagogickými centry, s otorinolaryngology, foniatry, pediatry. V rámci depistáže rozváží pracovníci informační materiály s nabídkou svých služeb do ordinací lékařů a poté čekají na kontaktování ze strany rodičů dětí se sluchovým postižením, kteří se musí ozvat a přihlásit o pomoc a poradenství sami. Střediska sama nesmějí při depistáži přímo oslovit rodinu, mohou pouze poskytovat informace o svých službách a své služby nabízet rodinám, které o ně samy projeví zájem. Každé středisko odpovídá za určitý region, o který pečuje (SRP Tamtam Praha – kraje v Čechách; SRP Tamtam Olomouc – Jihomoravský, Moravsko-slezský, Olomoucký, část kraje Vysočina).

Klienty středisek rané péče jsou děti se sluchovým postižením či souběžným postižením více vadami a jejich rodiny, děti se závažným postižením vývoje řeči a rodiče se sluchovým postižením se svými slyšícími dětmi či dětmi s vadou sluchu ([www.tamtam-praha.cz](http://www.tamtam-praha.cz), [www.tamtam-olomouc.cz](http://www.tamtam-olomouc.cz)).

Náplň práce tedy představují depistáž, plánování a supervize, zpracovávání dokumentace a příprava na ambulantní konzultace s rodiči i výjezdy do rodin (každá sociální pracovnice vykoná zhruba tři výjezdy za týden a při vstupních konzultacích vždy bývá přítomna i vedoucí střediska), diagnostika, individuální rozvoj komunikačních kompetencí dětí se sluchovým postižením i jejich slyšících rodičů (výuka českého znakového jazyka), realizace videotréninku atd.

Financování středisek rané péče – na rozdíl od speciálně pedagogických center – zajišťuje Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky. Hradí tak služby poskytované v rámci sociální služby – ambulantní a terénní (podíl terénních služeb a ambulantních služeb je v poměru tři ku jedné). Pro získání prostředků na pokrytí výdajů za poskytování fakultativních služeb, které Střediska rané péče Tamtam nabízí (např. kurzy českého znakového jazyka, organizace programu pro děti a rodiče atp.), jsou pak podávány různé projekty.

### **3.4 Komunikační kompetence jako součást Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání**

Nejdůležitějším úkolem pro pedagogy žáků se sluchovým postižením je tvorba a podpora rozvoje komunikačních kompetencí, nalézání vhodných způsobů a strategií k jejich dosažení a jejich uplatnění ve vyučovací praxi. Zprostředkování komunikačních kompetencí žákům se sluchovým postižením se vztahuje na dvě dílčí kompetence: na zprostředkování mluvní kompetence, která zahrnuje oblasti artikulace, sémantiky a syntaxe, a na zprostředkování pragmatické kompetence, která zahrnuje dovednosti a techniky využití jazykové komunikace (Jann, P. 1979).

Pedagogové se zaměřují na didaktický aspekt komunikace, v průběhu školní docházky se u žáků realizuje individualizace a také školská socializace, žáci si osvojují sociální hodnoty a normy školy jako vzdělávací instituce. Významným faktorem, který ovlivňuje jejich komunikaci a komunikační možnosti, je také fyzické prostředí, ve škole hrají významnou roli rozměry a vybavení třídy, rozmístění žáků atd. (Gavora, P. 2005).

## Vymezení termínu komunikační kompetence

Pojmem komunikační kompetence v souvislosti s jedinci se sluchovým postižením resp. s jedinci neslyšícími se podrobně zabývá P. Jann (1979) ve své publikaci *Kommunikative Kompetenzen für Gehörlose*. Uvádí, že komunikační kompetence přesahují rámec jazykové vědy. Z psychologického pohledu předpokládají dobrou úroveň v emocionální a kognitivní oblasti, z hlediska sociologického schopnost vystavět a kontrolovat sociální vztahy s komunikačními partnery, a z lingvistického úhlu dovednost produkovat věty jazyka artikulačně srozumitelné a obsahově i gramaticky správné. To je u jedinců se sluchovým postižením problematická stránka, a proto se musí přistoupit k cílené výstavbě řeči.

„Komunikační kompetence“ jsou dnes centrálním klíčovým pojmem a již téměř mýtem naší společnosti. Ten, kdo jimi nedisponuje, těžko zvládá požadavky všedního dne a má především malé šance v oblasti zaměstnání a profesního uplatnění. Toto platí pro osoby s postižením i bez postižení bez rozdílu. Pojem komunikační kompetence patří k pojmům, které jsou sice hojně používány, ale zřídka kdy definovány. Je to termín, který zahrnuje rozličné schopnosti. Centrální význam má přitom „mluvní“ komunikační schopnost, resp. schopnost rozhovoru (Becker, C. in Jann, P. A. Kaul, T. 2005).

Komunikační kompetence podle D. Wunderlicha (in Jann, P. 1979) obsahují tyto dílčí dovednosti: existenci povědomí o realitě a z ní odvozených světů, vytvoření a kontrolu kontaktu, schopnost vnímání, vybavování a anticipace (předvídání), sebevědomí, utváření sociálních vztahů, umění metakomunikace (komunikace o komunikačním procesu), lingvistické kompetence a použití paralingvistických i mimomluvních komunikačních prostředků a jejich pochopení.

Komunikační kompetence hrají v životě velmi důležitou roli. A to samozřejmě i v životě osob se sluchovým postižením. Každá ze skupin lidí se sluchovým postižením – ať už se jedná o neslyšící, nedoslýchavé či ohluchlé anebo jedince s kochleárním implantátem – využívá jinou kombinaci komunikačních prostředků. Pro výstavbu orální řeči, rozvoj komunikace na vysokou úroveň a pro její zachování, pro abstraktní povědomí a myšlení – pro to vše je zapotřebí sluchu, aby se tyto funkce mohly vyvinout. Sluch je jedním z nejdůležitějších smyslových kanálů pro osvojení dovednosti řeči a udržení na ní vystavěné dovednosti komunikační. Rozličné části a činitele sluchového systému se projevují v tom, jak je řeč zachycována sluchem, vnímána, diferencována, jak je porozuměno hláskám, a tím je vytvořen předpoklad pro biologický vývoj a zrání. Vývoj mluvních dovedností řeči a komunikace není úkolem jen pro dítě,

ale také pro jeho rodiče a okolí. Základ tohoto vývoje tvoří rozvoj nervových spojení a fyziologický vývoj, takže při poruchách v tomto procesu mohou vzniknout problémy v interakci mezi dítětem a rodiči, jako dále také potíže při jednání s okolím. Za normálních okolností komunikují rodiče se svým dítětem intuitivně přiměřeným způsobem. Interakce je tak samozřejmá, že si vůbec neuvědomujeme její jednotlivé stavební prvky. Teprve když komunikace nefunguje, může člověk přesněji promýšlet její faktory a společně s rodiči a dětmi hledat řešení ke zlepšení situace. V komunikačních situacích nabývají ovládnutí jazyka a schopnost řeči zvláštního významu pro sociální interakci, neboť řeč je mezi všemi přímými komunikačními systémy ten nejdůležitější nástroj (Poussu-Olli, H.-S. in Horsch, U., Bischoff, S. 2008). Nutno zde podotknout, že řeči může být označována i konkrétní promluva ve znakovém jazyce, tedy jedinečné vyjádření neslyšícího člověka ve svém přirozeném jazyce. I ovládnutí znakového jazyka je velmi významné pro sociální interakci, i když v menší sociální skupině (komunitě Neslyšících) anebo pak za pomoci tlumočnicka i v komunikaci se slyšícími. I znaková řeč (toto označení je v tomto kontextu užito ve významu konkrétního sdělení ve znakovém jazyce – a v daném významu je tento termín užívaný správně) je tedy důležitým nástrojem pro rozvoj sociálních vztahů.

H.-S. Poussu-Olli (in Horsch, U., Bischoff, S. 2008) však upozorňuje na to, že pro mezilidskou komunikaci je za nejdůležitější smyslový orgán považován stále sluch, dokonce se mu přikládá větší důležitosti než zrakovému smyslu. Světoznámá osobnost (s velmi časně získanou hluchoslepotou těžkého stupně) Helena Kellerová byla jednou dotázána, který z obou chybějících smyslových orgánů by si přála znovu nabýt, kdyby si mohla sama vybrat, zda zrak či sluch. Odpověděla prý bez zaváhání, že by si přála slyšet. Tento pohled však samozřejmě nelze považovat za zcela směřodatný a jednoznačný.

### **Komunikační kompetence jako součást Rámcového vzdělávacího programu**

V České republice jsou komunikační kompetence v současné době součástí stále řešené problematiky klíčových kompetencí *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*. Mezi šest klíčových kompetencí patří kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. V rámci komunikačních kompetencí má žák na konci základního vzdělávání zvládnout formulaci vlastních myšlenek, má se výstižně vyjadřovat v písemné i ústní formě projevu, má získat

schopnost naslouchat druhým lidem, rozumět a vhodně reagovat, zapojovat se do diskuse a vyjadřovat a obhajovat vhodnou argumentací své názory. Během vzdělávání se žáci učí rozumět různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků a tvořivě je využívat ke svému rozvoji a aktivnímu zapojení do společenského dění a pro účinnou komunikaci s okolním světem. Získané komunikativní dovednosti mají pak využívat k vytváření vztahů, jež jsou potřebné k plnohodnotnému soužití a ke kvalitní spolupráci s ostatními lidmi. Klíčové kompetence byly do základních škol v České republice zavedeny v září roku 2007 jako součást *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* a nadále se ve všech školách intenzivně pracuje na tvorbě školních vzdělávacích programů, které mají vycházet právě z Rámcových vzdělávacích programů pro určitý stupeň vzdělávání (RVP ZV, 2004).

Podporované klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a návyků, které děti získávají i v průběhu dlouhodobé docházky do školní družiny. Prolínají se ve všech činnostech zájmového vzdělávání. Komunikační kompetence jsou vymezeny tak, že žák ovládá řeč dle svých schopností, vyjadřuje sdělení, myšlenky, otázky, odpovědi vhodně formulovanými větami, komunikuje bez ostychu a kultivovaně se svými vrstevníky i s dospělými. Žáci se sluchovým postižením používají k dorozumívání také odezírání a národní znakový jazyk (Zelinová, M. 2007) a další dostupné formy komunikace.

V *Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání* jsou komunikační kompetence rozpracovány dle věku dítěte a doby docházky do mateřské školy. Cíle předškolního vzdělávání jsou vymezeny v paragrafu 33 a cíle základního vzdělávání v paragrafu 44 školského zákona č. 561/2004 Sb.

### **3.5 Podpora komunikačních kompetencí žáků se sluchovým postižením ve školním vzdělávacím programu**

Na základě dokumentu *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* se na všech základních školách realizuje tvorba školních vzdělávacích programů, které jsou upravené podle jejich konkrétních potřeb. I základní školy pro sluchově postižené vytváří vlastní školní vzdělávací programy, podle kterých se pak orientují při

vzdělávání svých žáků. Ve školním vzdělávacím programu jsou zohledněny konkrétní potřeby a jsou tu upraveny jak obsahy učiva, tak i očekávané výstupy.

*Výchovné a vzdělávací strategie* udávají podporu rozvoje jednotlivých klíčových kompetencí, tedy i kompetencí komunikačních. Následně je pro ilustraci uveden příklad školního vzdělávacího programu základní školy pro sluchově postižené v Plzni, jedné ze škol, kde bylo realizováno výzkumné šetření k tématu disertační práce. Uvedené údaje se týkají komunikačních kompetencí žáků prvního stupně základní školy. Ve školním vzdělávacím programu se informace ke komunikačním kompetencím velmi prolínají. Podrobnosti ke komunikačním kompetencím jsou uvedeny ke každému předmětu zvlášť.

Vzdělávací oblast *Komunikační dovednosti* se realizuje ve vzdělávacích oborech Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Znakový jazyk. Oblast komunikačních dovedností má komplexní charakter, ve výuce se obsah jednotlivých oborů vzájemně prostupuje. Cílem předmětu je rozvíjet komunikační dovednosti a rozumovou i emocionální stránku osobnosti žáků s těžkým sluchovým postižením. Žáci si mají osvojit vhodný způsob komunikace a plnohodnotně se zapojit do společnosti.

Časové vymezení předmětů *Český jazyk a Znakový jazyk* je pro 1. a 2. ročník 11 hodin a pro 3. ročník 9 hodin týdně. *Cizí jazyk* přistupuje ve 4. ročníku a celková časová dotace všech těchto předmětů je pak 13 hodin týdně. Obsahové vymezení předmětu *Český jazyk a literatura*, který je úzce spjat s ostatními vyučovacími předměty, je následující. Jednou ze složek předmětu je komunikační a slohová výchova, jejíž obsah se vzájemně prolíná s ostatními složkami – literární a jazykovou výchovou. V komunikační a slohové výchově se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit s přihlédnutím ke stupni sluchového, příp. řečového postižení. V jazykové výchově získávají dovednosti a vědomosti potřebné k osvojování spisovné podoby českého jazyka. Jazyková výchova vede žáky ke srozumitelnému vyjadřování. V literární výchově poznávají žáci prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky a schopnosti interpretace a reprodukce literárního textu.

V rámci *komunikační a slohové výchovy* si žáci osvojují čtení, naslouchání a mluvený i písemný projev. Zaměřují se na nácvik správné techniky čtení, poznávání písmen tiskací abecedy, skládání a čtení slabik a slov, vyhledávání písmen v textu



a pozorné a plynulé čtení. Čtení se stává zdrojem informací. Dále se žáci zaměřují na zdvořilé naslouchání, vyjádření kontaktu s partnerem, pozorné, soustředěné a aktivní naslouchání s cílem zaznamenat slyšené a vhodně reagovat, a v neposlední řadě na nácvik základních technik mluveného projevu. Cvičí tedy správné dýchání, tvoření hlasu, průběžně nacvičují správnou výslovnost, formulaci otázek a odpovědí a dodržování základních komunikačních pravidel (oslovení, prosba, pozdrav, omluva, střídání role mluvčího a posluchače).

Při psaném projevu je důležité osvojit si základní hygienické návyky (jako jsou sezení, držení psacího náčiní, hygiena zraku), nacvičit správně techniku psaní – uvolnění zápěstí ruky, orientaci v liniatuře, úhledný a čitelný rukopis, psaní psacích písmen velké a malé abecedy, slabik, slov, přiřazování správného psacího písmena k tiskacímu písmenu. Komunikační a slohová výchova je zaměřena na budování slovní zásoby tj. osvojování nových pojmů a jejich aktivní užívání ve větách, na tvoření otázek a odpovědí k danému tématu. Opakováním a užíváním názorných pomůcek jsou děti vedeny k porozumění pojmům i větným celkům, k orientaci v textu – ke čtení s porozuměním. Žáci jsou postupně vedeni k samostatnému vypravování, dle individuálních možností žáka ve znakovém jazyce, orální řeči, písemné formě. Nedílnou součástí je nácvik a osvojování správné techniky psaní, jehož cílem je kultivovaný písemný projev žáků.

V rámci *jazykové výchovy* probíhají – co se týče zvukové stránky jazyka – přípravná zraková a sluchová cvičení, sluchové rozlišování hlásek, nácvik fonemického sluchu, výslovnost samohlásek, souhlásek a souhláskových skupin, modulace souvislé řeči (používání správného tempa, intonace, přízvuku). Co se týče slovní zásoby, osvojují se nová slova a pojmy, vysvětlují se významy slov, rozšiřuje se slovní zásoba žáků. Jazyková výchova se zaměřuje na získávání vědomostí a dovedností potřebných k osvojování spisovné podoby českého jazyka. Žáci si osvojují gramatické jevy na základě rozlišování, třídění, přiřazování, užívání pojmů.

*Literární výchova* učí žáky prostřednictvím čtení s porozuměním rozvíjet vlastní chápání okolního světa, rozvíjet schopnost dávat si získané informace do souvislostí. Žáci jsou vedeni k utváření a formulování vlastních názorů o přečteném textu. Pomocí četby se seznamují se základními literárními druhy a učí se je rozlišovat i charakterizovat.

V průřezovém tématu ***Osobnostní a sociální výchova*** (OSV), které je začleněno do předmětů Hudebně dramatická výchova, Český jazyk, Pracovní výchova a do oblasti

Komunikační dovednosti, se osvojování komunikačních kompetencí děje prostřednictvím zaměření se na pozorování a naslouchání, komunikaci v různých situacích. Žáci se učí porozumět různým textům a záznamům, a tím si zvyšují schopnost aktivní komunikace s okolním světem. Žáci se učí podle svých komunikačních schopností formulovat a vyjadřovat způsobem jim blízkým své myšlenky a názory v logickém sledu, učí se vzájemnému naslouchání, jsou připravováni na zvládnutí komunikace s jinými lidmi, na komunikaci v obtížných a ohrožujících situacích. Žáci jsou učitelem vedeni ke komunikativnosti, kultivovanému vyjadřování, ke schopnosti respektovat názory druhých lidí, ale také k dosažení dovednosti obhájit své vlastní názory. Jako v každém předmětu jsou i zde určeny konkrétní výstupy.

V předmětu *Hudebně dramatická výchova* je v rámci rozvoje komunikačních kompetencí podporováno využívání informačních a komunikačních prostředků a technologií a žáci se učí vyjadřovat své emoce prostřednictvím umění.

V tabulkách školního vzdělávacího programu jsou k jednotlivým předmětům uvedeny obsahy učiva a *očekávané výstupy*, dále je uveden příklad.

Konkrétní *očekávané výstupy z komunikační a slohové výchovy* jsou porozumění jednoduchým písemným, mluveným a „znakovaným“ pojmům, volba vhodných komunikačních prostředků v běžných školních i mimoškolních situacích, vedení jednoduchého rozhovoru, používání prstové abecedy, porozumění jednoduchým pojmům a schopnost na ně reagovat, čtení textů přiměřeného obsahu a náročnosti s porozuměním, „odznakování“ jednoduchých textů, spojování textů s obrázkem, vytváření jednoduchých odpovědí na dané otázky, řazení ilustrací podle dějové posloupnosti a snaha vyprávět podle nich jednoduchý příběh přiměřené náročnosti ve znakovém jazyce. Obsahem učiva je budování slovní zásoby, tvoření jednoduchých vět, otázek a odpovědí, zásoba pojmů pro nejjednodušší komunikaci, která vyjadřuje pojmy, přání, pocity a myšlenky; základní společenské fráze, pozdravy; užití znaků a vět dle tématických okruhů, vyprávění jednoduchých zážitků, jednoruční prstová abeceda, rozvoj komunikace na základě přirozených posunků a neverbální komunikace; formou nápodoby další rozšiřování a obohacování jazyka; různá cvičení na udržení zrakového kontaktu, přípravná zraková a sluchová cvičení; osvojování techniky praktického čtení; poznávání a čtení malých a velkých písmen, slov, vět; věcné čtení jako zdroj informací, práce s obrázky; přiřazování jednoduchých vět k obrázkům.

*Očekávané výstupy z jazykové výchovy* zahrnují rozlišování zvukové a grafické podoby slova, odlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování slovních druhů

v základním tvaru – podstatných jmen, sloves, a jejich užívání ve stavbě věty, psaní velkých písmen na začátku věty a v typických případech vlastních jmen osob, porozumění písemným pokynům přiměřené složitosti, artikulace hlásek přiměřeně vlastním možností, zvládnutí základních hygienických návyků spojených s psaním, správné psaní tvarů písmen a číslic, správné spojování písmen do slabik i slov. Obsahem učiva je poznávání artikulace krátkých a dlouhých samohlásek, třídění slov pomocí otázek a barev; řazení slov v jednoduchých větách, psaní vět; psaní vlastních jmen osob, čtení písemných pokynů učitele, dechová, hlasová, artikulační cvičení – práce s učitelem v hodinách individuální logopedické péče, hygienické návyky: správné sezení, držení psacího náčiní, hygiena zraku, technika psaní; opis, přepis, diktát písmen, slabik, slov a jednoduchých vět.

*Očekávané výstupy z literární výchovy* jsou čtení literárních textů přiměřených věku s porozuměním, vyjadřování vlastních pocitů z přečteného textu, tvořivá práce s literárním textem podle pokynů učitele a podle vlastních schopností. Obsah učiva je čtení krátkých textů s porozuměním; tlumočení textů do národního znakového jazyka nebo znakového národního jazyka, vyjadřování se ve znakovém jazyce nebo pomocí ilustrace, orientace v textu; dramatizace textu, ilustrace k textu.

V předmětu **Znakový jazyk** je cílem rozvíjení přirozené komunikace žáků s těžkým sluchovým postižením ve znakovém jazyce a utváření osobnosti žáka, obohacování znakové zásoby, vyjadřování pocitů, myšlenek i názorů a osvojování si základních společenských frází. Cílem je prohlubovat a zkvalitňovat komunikaci s žáky podle jejich individuálních možností a schopností. Znakový jazyk se vyučuje jako samostatný předmět v 1. a 2. ročníku 11 hodin týdně, ve 3. ročníku 9 hodin týdně. Ve 4. ročníku pak 13 hodin týdně. Žák se vzdělává ve znakovém jazyce.

Od 4. ročníku je součástí oblasti Komunikační dovednosti předmět **Cizí jazyk** – německý jazyk. Žák si v něm osvojuje a získává základní jazykové dovednosti.

V rámci předmětu **Matematika** se komunikační kompetence rozvíjí tak, že se žák učí rozumět různým textům a záznamům, obrazovým materiálům a jiným informačním prostředkům a využívá je k účinné komunikaci. Žáci jsou vedeni k tomu, aby se nebáli zapojit do diskuse při řešení problémů a obhajovat své názory logickými argumenty.

Komunikační dovednosti v rámci **Prvouky** si žáci osvojují rovněž tak, že jsou vedeni k porozumění různým textům a záznamům, obrazovým materiálům a jiným informačním a komunikačním prostředkům. Klade se důraz na podporu týmové

spolupráce, upevňování příjemné atmosféry v týmu a na dobré mezilidské vztahy. Od žáků je vyžadováno dodržování pravidel uvedených ve školním řádu. Žáci se učí naslouchat druhým, neboť naslouchání je nezbytným prvkem komunikace.

V *Tělesné výchově* je podporována přátelská komunikace mezi žáky z různých tříd, ročníků a věkových kategorií, žáci jsou vedeni k naslouchání pokynům druhých lidí, ke snaze jim porozumět a vhodně na ně reagovat. *Výtvarná výchova* vede žáky prostřednictvím výtvarných činností k porozumění různým obecným materiálům z oblasti výtvarného umění. Informace získané prostřednictvím umění jsou využívány ke komunikaci s okolním světem. *Pracovní výchova* v souvislosti s komunikačními kompetencemi vede žáky k porozumění různým komunikačním prostředkům v oblasti lidské práce a tvořivosti. Využívány jsou různé komunikační prostředky a technologie ke komunikaci a interakci s okolním světem.

Vyučovací předmět *Logopedie* má na prvním stupni rozsah dvě hodiny týdně a obsahové vymezení tohoto předmětu zahrnuje správné dýchání, správné postavení mluvidel, vyvozování artikulace a úpravu srozumitelnosti artikulace a tempa řeči, odezírání, reedukaci sluchu, rozvoj mluvené formy řeči v běžných situacích. Logopedie prostupuje všemi vyučovacími předměty a je velmi těsně spjata s předměty Český jazyk a Znakový jazyk. Logopedická péče respektuje míru postižení a individuální schopnosti žáků. Jednotlivé hlásky a průpravná cvičení k nim se nacvičují v pořadí podle obtížnosti tvoření hlásek. Toto pořadí může být u jednotlivých dětí rozdílné.

Celkově jsou žáci při osvojování komunikačních kompetencí vedeni k formulaci a vyjadřování myšlenek a názorů v logickém sledu, učí se v rámci svých možností srozumitelně a kultivovaně vyjadřovat v ústním a nejen ústním projevu. Pro účinnou komunikaci s okolním světem je podporováno využívání nejrůznějších informačních a komunikačních prostředků a technologií (ŠVP ZV Základní školy pro sluchově postižené, Plzeň, 2008).

Ve školním vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání pro děti se sluchovým postižením – ve škole pro sluchově postižené v Plzni, jsou údaje ke komunikačním kompetencím rozpracovány takto: ve věku šesti let se dítě domlouvá gesty, znaky i jednoduchými slovy, rozlišuje některé symboly. Zpřesňuje si dovednosti, které předcházejí dovednostem čtení a psaní, jež si dítě následně bude osvojovat na základní škole. Dítě průběžně rozlišuje svou slovní zásobu a snaží se o dokonalejší komunikaci s okolím, která se neustále posunuje kupředu.

## *Shrnutí*

*Vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením v České republice je legislativně upraveno školským zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, a navazující vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, jako vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Realizace základního vzdělávání je možná formou individuální či skupinové integrace na základních školách hlavního vzdělávacího proudu anebo specializovaně na základních školách určených přímo pro žáky se sluchovým postižením – na základních školách pro sluchově postižené. Pro vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením je důležitý i systém poradenství, který je legislativně zakotvený ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, a v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Důležitými dokumenty, které určují vzdělávací standardy pro školní kurikulum v České republice, jsou Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (2001), Rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé stupně vzdělávání, které vymezují závazné rámce pro dané fáze vzdělávání, a Školní vzdělávací programy, které si tvoří každá škola sama. Součástí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání je skupina šesti klíčových kompetencí, mezi které se řadí rovněž kompetence komunikační.*

## 4 Přístupy ke vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením v Německu

Ve Spolkové republice Německo funguje systém školství tak, že každá spolková země má vlastní školský zákon, který upravuje oblast výchovy a vzdělávání dětí, žáků a studentů. Z toho důvodu pojednává tato kapitola nejen obecně o Německu, ale více se zaměřuje na spolkovou zemi Baden-Württemberg, kde byly realizovány výzkumy k disertační práci.

V Německu se podle A. Leonhardt (1999, 2002) dá současný vzdělávací systém pro jedince se sluchovým postižením z časového hlediska rozdělit na oblast rané péče (0-3 roky), oblast základní (3-6 let), oblast školní (6-15, příp. 18 let), oblast přípravy na povolání a vzdělávání dospělých (od 15, příp. 18 let) a různé stupně. Stupeň „*Grundschule*“ (v českém doslovném překladu základní škola, ale takto se překládat nedá) trvá v Německu čtyři roky. Docházka je povinná pro všechny žáky. Dále učitelé na základě známek rozhodnou, ve které škole budou jednotliví žáci ve svém vzdělávání pokračovat. Nabízí se možnosti „*Hauptschule*“ (jakoby druhý stupeň základní školy u nás – pětileté vzdělávání), „*Realschule*“ (střední škola, reálka – šestileté vzdělávání) a „*Gymnasium*“ (gymnázium – osmi až devítileté vzdělávání). Školní dráha žáků není tímto rozhodnutím dána definitivně, úspěšní žáci mohou přejít z „*Realschule*“ na „*Gymnasium*“, z „*Hauptschule*“ na „*Realschule*“, někdy dokonce z „*Hauptschule*“ na „*Gymnasium*“. A samozřejmě i naopak, systém je tedy propustný. Po ukončení „*Hauptschule*“ nebo „*Realschule*“ je možné pokračovat na další škole až k dosažení všeobecné maturity („*Hochschulreife*“) (jazykový kurz rakouské organizace Aktion v Českých Budějovicích, 9/2005).

Školní stupně odpovídají členění vzdělávacích cest do na sebe navazujících období („*Primarstufe*“, „*Sekundarstufe I mit Orientierungsstufe*“ a „*Sekundarstufe II*“), která jsou dána strukturou školství a vyplývají z přizpůsobení se vývoji žáků podle věku. Na jejich konci se dá zpravidla dokázat dosažení určitých vzdělávacích cílů (Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) in der Fassung vom 1. 8. 1983 (GB1. S. 397; K.u.U. S. 584)). O struktuře systému školství v Německu se ve svém stejnojmenném článku rozepisuje E. Walterová, jejíž článek je uveden v přílohách disertační práce.

Hlavní zásada vzdělávací politiky ve spolkové zemi Baden-Württemberg je taková, že není zakončení bez možnosti navázání. Tím je míněno, že doporučení „*Grundschule*“ nemůže v žádném případě rozhodnout o profesním vývoji dítěte, neboť školský systém v této spolkové zemi nabízí v každém okamžiku možnosti dalšího postupu a odborného vzestupu. Školský systém je strukturován tak, že změna je možná kdykoli a nabízí se různé šance (Winkler, F. 2006).

Různé výzkumy v oblasti speciálního školství zaměřeného na jedince se sluchovým postižením v Německu provedl a ve své knize *Das Bildungswesen für Hörbehinderte in der Bundesrepublik Deutschland – Daten und Fakten zu Realitäten und Erfordernissen* publikoval K.-D. Große (2003). V přílohách disertační práce je zařazen přehled škol pro sluchově postižené v německé spolkové zemi Baden-Württemberg a rovněž přehled škol pro sluchově postižené v České republice.

#### **4.1 Raná péče a úkoly poradenství v raném věku**

Velmi důležitou součástí výchovy a vzdělávání osob se sluchovým postižením, na něž má podle ústavy spolkové země Baden-Württemberg právo každý člověk, je raná péče (Diehl, U., Diehl, K. 2006).

Raná péče stojí ve středu zájmu ve výchově dětí se sluchovým postižením a specializují se na ni surdopedagogové pro předškolní výchovu. Realizována je v období života, kdy se člověk učí nejrychleji a nejintenzivněji a ztělesňuje tak důležitý předpoklad pro vývoj učebního procesu. Děti mají v tomto období vedle výkonného mozku také zvýšenou schopnost diferencovaně vnímat své hlásky a hlásky lidí mluvících v okolí. Např. v Hamburgu se díky intenzivní rané péči podařilo snížit podíl dětí se sluchovým postižením, které musely k zajištění komunikace často používat znaky ze 33 % (2000/2001) na 7 % (2003/2004) (Hartmann, H., Hartmann, K. 2006). Raná péče má velký vliv na komunikační kompetence dětí se sluchovým postižením již od brzkého věku a je velice důležitou oblastí podněcující jejich rozvoj. Poskytování rané péče dětem se sluchovým postižením bývá v Německu často v kompetenci školských zařízení pro sluchově postižené či v kompetenci *dětských audiologických poraden* (DAP), které se primárně zabývají audiologií a poskytováním poradenských služeb dětem se sluchovým postižením, jejich rodinám, učitelům i vychovatelům.

Pracují – ambulantně i v podobě výjezdů do rodin – v otorinolaryngologických klinikách při odděleních foniatrie a dětské audiologie nebo jako samostatná oddělení škol pro sluchově postižené. První dětskou audiologickou poradnu pro rodiče dětí se sluchovým postižením na území Německa zřídil v roce 1959 Armin Löwe v Heidelbergu a následně vznikaly poradny další. V současnosti pokrývá plochu německého území celá jejich síť (Leonhardt, A. 1999, 2002). Poradny většinou disponují prostorovým, materiálním i technickým vybavením vysoké úrovně. Speciálně vytvořené a upravené zvukotěsné místnosti pro audiometrii umožňují vyšetřování sluchu u různě starých dětí od nejnižšího věku. Tým odborníků dětské audiologické poradny tvoří speciální pedagogové se vzděláním v oboru surdopedie, někdy také psycholog. Dětské audiologické poradny se zabývají diagnostikou, poradenstvím a realizací včasné intervence u dětí se sluchovým postižením, někdy také u dětí bez sluchové vady – pouze s podezřením na ni či se zcela jiným problémem.

Pro realizaci rané péče bývá většinou vyhrazen hračkami a podpůrnými předměty velmi dobře vybavený prostor, kde probíhá individuální péče či skupinová péče v menších skupinkách. Jinak děti navštěvují běžné mateřské školy v místě svého bydliště. U dětí, které přicházejí do běžné školy vybavené protetickou pomůckou typu sluchadla, se raná péče velice osvědčila. Osvědčila se i u dětí s kochleárnými implantáty. Poznatky z dlouhodobé rané péče jsou takové, že některé děti mají velké nadání, talent a předpoklady pro osvojení mluvené řeči, chybí jim však sluchové podněty důležité pro vývoj řeči, které by jim implantát mohl zprostředkovat. Podle logopedů by tak mohly být s implantátem daleko úspěšnější. Počáteční skepse v přístupu k této protetické pomůcce se u německých surdopedů postupem času změnila v zastání pro operaci, zvláště pak u kojenců. Čím dříve totiž operace proběhne, tím lepší má dítě šance rozvinout sluch i řeč, neboť senzitivní fáze pro vývoj řeči (*senzitivní vývojová perioda*) trvá u dětí do sedmi let věku (někdy se v odborné literatuře uvádí i daleko nižší věk – okolo dvou či dvou a půl let). Nejlepších výsledků v oblasti komunikace mluvenou řečí se dosahuje právě tehdy, když dítě dostane kochleární implantát již v této fázi. Některé děti pak prý dokonce mluví srovnatelně se svými slyšícími vrstevníky. Na budování a rozvíjení komunikace se klade největší důraz, tak aby absence komunikace neuzavřela vzájemnou přístupovou cestu dětí se sluchovým postižením k jejich okolí a naopak cestu okolního světa k dětem se sluchovým postižením a neznemožnila tak utváření dobrých mezilidských vztahů.



Důležité je sledovat chování a vyjadřování dítěte, rozvíjet odezírání a držet se norem odpovídajících správné výslovnosti. Sluchová výchova se děje prostřednictvím mluvené řeči a mimomluvních zvukových dějů (Breiner, H. 1974). A. Löwe (1992) uvádí, že raná sluchově řečová výchova je významným předpokladem pro eventuální pozdější návštěvu běžné mateřské a poté i běžné základní školy (pro školskou integraci).

Neopomenutelným pojmem, který úzce souvisí s diagnostikou a následným včasným poskytnutím rané péče dětem se sluchovým postižením, je pojem „*screening*“, kterým je označován výběr těch dětí z celé skupiny dětí, které mají být podrobeny diagnostice. Použití screeningové metody může přinést jen binární výsledek, tzn. „negativní“ či „pozitivní“ – poukazující na přítomnost či nepřítomnost sluchové vady. Kvalita screeningové metody je definována na jedné straně svou reliabilitou – tzn. spolehlivostí výsledku, která se dá dokázat opakovaným dosažením stejného výsledku, na straně druhé svou validitou neboli platností výsledku (Giebel, A. in Leonhardt, A. 1998). V Německu funguje povinný celoplošný screening sluchových vad od začátku roku 2009 a v České republice nadále zatím pouze pokračují snahy odborníků o jeho povinné zavedení.

## **4.2 Předškolní příprava na základní školu**

W. Wiechmann (1971) uvádí, že dokud ještě není dítě připraveno na činnost ve skupině, je u něj nutná individuální péče. Ta spočívá především v individuální rodičovské péči s pravidelnými návštěvami speciálního pedagoga. Stacionární sluchová a řečová výchova se děje během periodicky se opakujících pobytů ve skupině (většinou rodičů s dětmi) v rámci rané péče. Pobyt slouží následně jmenovaným účelům. Mají zabránit u dětí izolaci a podpořit u nich společenské cítění ve skupině a touhu po pocitu sounáležitosti; mají napomoci diferenciaci dětí a rozhodování o jejich další péči a podpoře; mají poskytnout pomoc při nastavování sluchadel a při sluchové výchově. Jakmile je dítě schopno samostatného kontaktu, nastupuje u něj péče skupinová. V mezičase mezi jednotlivými návštěvami ve skupině se pokračuje i v individuální rané péči.

H. Breiner (1974) vysvětluje význam ambulantních řečových skupin pro matky s dětmi ve speciální mateřské škole, jímž je doplnění domácí rané péče a výchovy v různých ohledech. Matka poznává prostředky práce odborného pedagoga a získává podněty pro jednání s dítětem, překonávání izolace, učení se životu ve skupině. Odborný pedagog získává možnost posoudit a ovlivnit proces socializace dítěte, najevo vychází i domácí výchovná situace. Projeví se rozmazlování, zanedbávání apod. Dítě zažívá atmosféru speciální mateřské školy (a případně i internátu) nejdříve s maminkou, což usnadňuje jeho pozdější vstup do školy. Speciální pedagog má příležitost doplnit si diagnostické nálezy obzvláště v pedagogickém, psychologickém a audiologickém ohledu a tyto již časně pozitivně ovlivňovat. W. Wiechmann (1971) píše, že vstup do mateřské školy, příp. do mateřské školy při zařízení pro sluchově postižené by měl následovat s dosažením třetího roku věku dítěte.

Předškolní třída (3. třída mateřské školy – tzv. „*Vorschulklasse*“) se doporučuje u všech dětí. Její význam a účel spočívá v tom, že pedagog – ve speciálních školách speciální pedagog – dostává příležitost připravit dítě na systém, který ho čeká ve škole. Může mu pomoci zvyknout si na školu a učení. Taková příprava je nesmírně důležitá zejména pro děti se sluchovým postižením. Individuální rozlišnosti školních a zvláště řečových schopností jsou značné. Cílem předškolních tříd musí být tedy vytvoření jisté homogenity ve skupině. Toho se dá dosáhnout diferenciálními opatřeními nebo selektivní podporou jednotlivých dětí ve zvláštních hodinách (Breiner, H. 1974).

**Speciální mateřská škola** („*Sonderkindergarten*“) přijímá děti se sluchovým postižením nejlépe od tří let. Rozděluje je do skupin podle věku, který odpovídá vývojovému stádiu dítěte, a také většinou podle stupně sluchového postižení (dnes nemusí být pravidlem). Ve speciální mateřské škole se rozlišují tři skupiny: herní skupina („*Spielgruppe*“), řečově herní skupina („*Sprachspielgruppe*“), řečová skupina = přípravná třída („*Sprachgruppe*“ = „*Vorklasse*“) – děti patřící do této skupiny by měly navštěvovat speciální mateřskou školu při zařízení, kam mají posléze nastoupit do základní školy, zvláště pokud bude nutná internátní návštěva (Wiechmann, W. 1971).

Úkoly speciální mateřské školy jsou především oromotorická cvičení, samostatná hra, cvičení jemné motoriky, herní cvičení podporující řeč, přiřazovací cvičení, rytmická cvičení. Důležité je pozorovat chování dítěte, rozvíjet odezírání a držet se výslovnosti odpovídající normám. Provádí se jednoduchá hmatová cvičení, sluchová výchova prostřednictvím mluvené řeči a mimomluvních zvukových dějů. A. Löwe (1992) uvádí, že raná sluchově řečová výchova je předpokladem pro

eventuální pozdější návštěvu běžné školy. Rozvíjí se hrubá motorika dítěte atd., poskytuje se poradenství rodičům, odborné, ale i obecné týkající se výchovy dítěte se sluchovým postižením. Dítě je zhruba od věku tří let uváděno do tajů písma a raného čtení (s využitím globální metody čtení vycházející z celostního vnímání a tvarové psychologie – Gestaltpsychologie), systematicky nacvičuje artikulaci, podporuje se u něj produkce mluvené řeči. Dále se cvičí percepce vibrací, kontakt se slyšícími dětmi. Učí se manuální systém, znaky, podporuje se spontánní používání řeči. Dobré je podporovat rozvoj matematického myšlení, pracovního chování a sociálního zařazení – integrace. I tělocvik a výchova ke zdraví zastávají důležité místo (Breiner, H. 1974).

### **4.3 Základní vzdělávání žáků se sluchovým postižením**

Děti, které z důvodu přítomnosti nějakého postižení nemohou být při svém vzdělávání v Německu dostatečně podporovány v běžném typu školy, navštěvují většinou školy speciální – „*Sonderschulen*“. Ty se vyznačují praxí učitelů se speciálním vzděláním, malými třídami a zvláštními formami péče a podpory. Již více než 25 let se však učitelé i rodiče dětí s postižením zasazují o vyučování těchto dětí společně s dětmi intaktními – formou integrace. V celém Německu fungují v současnosti integrované třídy, v první řadě na stupni „*Grundschule*“ (termín se nedá doslova překládat jako základní škola, jelikož zhruba odpovídá pouze našemu 1. stupni základní školy, jedná se běžně o 1. až 4. třídu). Asi 10 % všech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se vzdělává v běžných školách, které by měly se speciálními školami co možná nejvíce spolupracovat (Diehl, U., Diehl, K. 2006).

V oblasti sluchového postižení navštěvuje běžnou školu okolo 75 % všech nedoslýchavých. Existuje více důvodů, proč dnes již tak velké množství dětí se sluchovým postižením může být za speciálně pedagogického doprovodu úspěšně vyučováno v běžných školách. Nejdůležitější je jejich zabezpečení sluchovými protetickými pomůckami již v kojeneckém věku a začátek sluchově řečové výchovy ještě před dosažením prvního roku života (Löwe, A. 1992). Dále také samozřejmě komplexní včasná intervence čili již zmiňovaná raná péče. Speciální školy jsou však stále důležité. V rámci Německa se systém školství, tedy i speciálního školství, různí v závislosti na školských zákonech jednotlivých spolkových zemí. Ve spolkové

zemi Baden-Württemberg, kde byly prováděny výzkumy k disertační práci, dělíme speciální školy podle typu postižení. V kontextu této práce nás budou zajímat především speciální školy pro sluchově postižené – „*Sonderschulen für Hörgeschädigte*“ (www.schule-bw.de). B. Ahrbeck (1992) uvádí, že ve školách pro sluchově postižené bývá počet dětí ve třídě více omezen než ve třídách slyšících dětí. Při podpoře dětí se sluchovým postižením stojí prakticky vždy ve středu zájmu schopnosti a dovednosti komunikace pomocí a prostřednictvím orální řeči a jejich rozvoj (Gelter, I. in Hintermair, M. 1996). Přeci jen se jedná o formu komunikace většinové společnosti, bez jejíhož zvládnutí se člověk neobejde bez různých omezení.

Počáteční vzdělávání jedinců se sluchovým postižením probíhá na stupni „*Grundschule*“ – v rámci integrace v běžném vzdělávacím proudu nebo na tzv. „*Sonderschule*“, jak plyne ze školského zákona pro Baden-Württemberg – Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) in der Fassung vom 1. 8. 1983 (GB1. S. 397; K.u.U. S. 584) (www.kultus-und-unterricht.de). Tradovaná vzdělávací zařízení pro žáky se sluchovým postižením jsou škola pro neslyšící a škola pro nedoslýchavé. Oba typy škol mohou zahrnovat dětskou audiologickou poradnu („*Pädaudiologische Beratungsstelle*“ či „*Frühförderungsberatungsstelle*“) s kompetencí pro ranou péči („*Frühförderung*“), předškolní zařízení (nesoucí v závislosti na spolkové zemi různá označení: „*Sonderkindergarten*“, „*Schulsonderkindergarten*“, „*schulvorbereitende Klasse*“, „*Vorklasse*“, „*Vorschulteil*“ apod.), první stupeň základní školy („*Grundschule*“), druhý stupeň základní školy („*Hauptschule*“), střední školu či gymnázium a také třídy pro slabší žáky, často se souběžným postižením více vadami („*Förderklassen*“). Někdy k těmto školám patří i učňovské třídy nebo třídy odborné školy. Většina škol má také zařízení, která nabízí péči a podporu žákům se sluchovým postižením, kteří navštěvují běžné školy. Také zde se označení v jednotlivých spolkových zemích liší, např. v Bavorsku se užívá termínu „*mobile Hörgeschädigtenhilfe*“ nebo v Hesensku „*ambulante Förderung*“. V zemi Baden-Württemberg se užívá např. pojem „*Sonderpädagogischer Dienst*“ či „*Sonderpädagogisches Zentrum*“. Funkce a význam těchto zařízení v podstatě odpovídá funkci speciálně pedagogických center v České republice. Součástí většiny zařízení pro jedince se sluchovým postižením jsou rovněž internáty, zvláště pokud sběrná oblast školy zahrnuje rozsáhlejší regiony dané spolkové země. V současnosti se zřizuje stále více hrazených jízdních provozů, neboť trend směřuje od internátního

ubytování k externímu docházení do zařízení. Přesto v určitých regionech zůstávají internáty z teritoriálních důvodů nezbytností (Fischer, B. 1982).

K.-D. Große (2003) uvádí, že co se týče kurikulárních podkladů, je principiálně platná orientace podle učebních osnov či plánů vzdělávacího proudu běžné základní školy („*Regelschule*“). Při diagnostikování specifických poruch učení či mentální retardace ve spojení se sluchovou vadou je případně možno užít jiných učebních osnov, určených pro žáky s tímto typem postižení. Ve většině spolkových zemí neexistují speciální vzdělávací plány pro školy pro sluchově postižené, řada škol však přesto disponuje speciálně upravenými interními plány. V současnosti probíhají podobně jako u nás obecné změny týkající se učebních plánů a obsahů, neustále se jedná o nových vzdělávacích plánech, které již provizorně na školách fungují. Jejich součástí jsou různé vzdělávací oblasti a jsou tu definované i dovednosti, které si mají žáci osvojit. V centru zájmu stojí tvorba vztahů a komunikace a další na ně navazující oblasti. Pro žáky se sluchovým postižením se vzdělávací plán rovněž upravuje podle konkrétních potřeb žáků, vycházejících z přítomnosti sluchové vady a obtížnějších podmínek pro komunikaci. Dříve se, jak uvádí B. Fischer (1982), ve školách pro sluchově postižené vyučovalo podle speciálních učebních plánů, které se ale opíraly o učební osnovy běžných škol. Respektování speciálních vzdělávacích potřeb žáků se sluchovým postižením vyžaduje promyšlený výběr učebních cílů a zvláštní rozložení učební látky. Kromě toho jsou navíc k dispozici stanovené speciální vyučovací předměty (např. rytmicko-hudební výchova) a různá podpurná opatření (např. sluchová výchova, nasazení vizuálně motorických komunikačních prostředků).

Doba povinné školní docházky je oproti běžné škole o jeden rok prodloužena. Ve všech spolkových zemích jsou výuka a podpora výchovy a vzdělávání žáků se sluchovým postižením řízeny dle regulí v příslušných, současně platných školských zákonech. Zvláštní pozornost si v rámci aktuálního vývoje struktury školství pro jedince se sluchovým postižením zaslouží zákonné řízení školské integrace (respektive stále více řešené školské inkluze) čili společného vyučování žáků se sluchovým postižením a žáků slyšících (Große, K.-D. 2003).

V prvních ročnících speciální školy pro sluchově postižené se často vyučuje podle zvláštního učebního plánu předmět německý jazyk. Délka stupně „*Grundschule*“ bývá o jeden rok prodloužena, takže stejný učební plán je zpracováván v o rok delším časovém rozmezí. Speciální pedagog volí na základě svých speciálních znalostí odpovídající učební cíle a odpovídající metody a postupy. Přitom musí dávat pozor, aby

žáci se sluchovým postižením nebyli přetěžováni, neboť osvojování komunikačních kompetencí (včetně řečové a jazykové kompetence i odezírání) vyžaduje mnoho času. Popřípadě jsou stanovené speciální vyučovací předměty a další podpůrná opatření (Leonhardt, A. 1999, 2002). Podle B. Fischera (1982) musí jazykové vyučování žákům se sluchovým postižením neustále nabízet řečové podněty, které jsou cíleně a účinně konstruovány jako učební pole pro ústní a písemnou komunikaci, písemné produkce textů a nejrůznější úvahy. Chápeme-li přitom řeč jako prostředek sociální komunikace, pak jsou to převážně sociálně situační zkušenostní pole, která je třeba vyhledávat, abychom na nich mohli přenášet nezbytné základní struktury do vědomí žáka, který si je má uchovat.

T. Kaul a C. Becker (1999) uvádějí, že školy pro sluchově postižené v Německu se ocitají v napjatém poli diskotování o zařazení německého znakového jazyka (DGS – Deutsche Gebärdensprache) do výuky, v přívalu mnoha diskusí o bilingválním vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Při tom všem musí navíc praktikovat pedagogiku, tzn. adekvátně vychovávat, vzdělávat a vyučovat neslyšící a nedoslýchavé na pozadí proměňujícího se školního prostředí.

Velmi často řešeným problémem jsou na školách pro sluchově postižené v Německu děti a mladiství z rodin migrantů. Žáci a žákyně z rodin cizojazyčných migrantů stále více ovlivňují obraz německých škol, a to nejen škol pro sluchově postižené. Byly provedeny výzkumy a z dotazování na všech vzdělávacích zařízeních pro sluchově postižené vyplynulo, že celkový podíl žáků se sluchovým postižením z rodin migrantů je zhruba 12 %. V současné době se dá vycházet z toho, že bychom těžko hledali školu pro sluchově postižené, na které by nebylo vzděláváno dítě z přistěhovalecké rodiny. Naopak, v mnohých třídách jsou vzdělávány výhradně děti se sluchovým postižením různých národností a etnického původu. Přitom dominující zemí je Turecko, které je dále následováno zeměmi bývalého Sovětského svazu a bývalé Jugoslávie. Mnozí rodiče z přistěhovaleckých rodin a rovněž jejich děti nemají dostatek jazykových znalostí v německém jazyce. Postupně se vyvinulo odvětví pedagogiky, které se zabývá otázkami vzdělávání žáků ve školském systému, kde se objevuje národní a etnická heterogenita. Označení této disciplíny je tzv. ***cizinecká, interkulturní či multikulturní pedagogika*** (Große, K.-D. in Jann, P. A., Kaul, T. 2005).

H. Jussen a M. Kröhnert (1982, s. 119 in Große, K.-D. in Jann, P. A., Kaul, T. 2005) uvádějí, že problémy plynoucí z této situace vznikají již v oblasti rané intervence z důvodu podstatně ztížené životní situace rodin žijících v cizí zemi. Rodiny migrantů

se často potýkají s nepříznivými socioekonomickými podmínkami, nemají odpovídající jazykové dovednosti a neorientují se ani v podmínkách pro speciální podporu vývoje a rozvoje komunikace jejich dítěte s postižením. Pokud ani jeden z rodičů neovládá německý jazyk bezchybně, a to v žádné z jazykových rovin, mohou z toho dokonce i pro slyšící děti vyplynout různé problémy. Ty sice v takovém případě nesouvisí se sluchovou vadou, ale i v podobných situacích může být pro dítě někdy nejlepším řešením zařazení do školy se specializovanou péčí a individuálnější přístupem, s plánovanou následnou integrací. Vezměme pak v úvahu děti, které mají sluchovou vadu a potřebují včasnou specializovanou a zaměřenou péči svých rodičů velmi nezbytně. Rodiče jim ji však nemohou poskytnout, ani kdyby chtěli sebevíc. Doma komunikují s dětmi v mnoha případech v jiném mluveném jazyce, vzniká tu tedy další faktor, který může působit potíže, a tím je bilingvní výchova. Opět musíme poznamenat, že bilingvní výchova může přinášet komplikace i slyšícím dětem, natož pak dětem se sluchovým postižením (v tomto kontextu není míněna bilingvální výchova, kde jedním z jazyků je jazyk znakový). O této problematice píše ve své publikaci *Bilingvní rodina* E. Harding-Esch a P. Riley (2008). Specializovaná péče zaměřená na rozvoj komunikačních kompetencí v německém jazyce pak závisí především na učiteli a škole.

#### **4.4 Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí a žáků se sluchovým postižením**

Jedním z centrálních požadavků surdopedie je komunikace a podpora rozvoje komunikačních kompetencí žáků se sluchovým postižením (Fengler, J. in Jann, P. A., Kaul, T. 2005). P. Gavora (2005, s. 25) uvádí, že *„komunikace je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáků. Komunikace je nevyhnutelnou podmínkou vyučování. Bez komunikace by se výchova a vzdělávání nemohly uskutečňovat.“*

Podkapitola o rozvoji komunikačních kompetencí není pojata čistě z německého pohledu, ale obecně se zaměřením na žáky se sluchovým postižením, neboť jde o zásady a fakta nezávislé na zemi, ve které je žák v komunikaci rozvíjen.

Všichni lidé se v životě neustále prezentují v různých životních rolích, a proto by se měli učit, jak je co nejlépe ztvárňovat. Neměli by se spokojit pouze s rolí diváka, ale snažit se o to, aby každá pozitivní role v jejich životě byla účinně naplněna. „*Nejpřirozenějším způsobem, jak se učit životní role, je pro děti pozorování a napodobování běžných životních situací.*“ (Zelinová, M. 2007, s. 73). Děti by proto měly dostat často příležitost k hraní. Jejich každodenní život a konkrétní zkušenosti vytvářejí dostatek podnětů pro rolové hry, ze kterých mohou dále čerpat. J. Roučková (2006) doporučuje při komunikaci s dítětem se sluchovým postižením raného věku použít slovo i znak, neboť v tomto období jde především o navázání fungující komunikace a o vzájemné dorozumění, ne o dokonalé uplatnění některého ze vzdělávacích přístupů. Dítě se má učit poznávat svět všemi smysly, je tedy dobré využívat je souhrnně jako přístupové cesty pro dorozumění. Dosažení vzájemného porozumění pak může pomoci předejít nežádoucím situacím, kdy dítě přepadá záchvat vzteku, když nerozumí anebo se mu nedaří srozumitelně se vyjádřit.

Raná komunikace a její rozvoj u dětí se sluchovým postižením představuje velmi důležité téma. V co nejranějším věku začínáme schopnost komunikovat rozvíjet u všech dětí, aby se jejich komunikační kompetence mohly rozvinout na co nejvyšší možnou úroveň. Neboť čím lepšími komunikačními kompetencemi člověk disponuje, tím lepší je kvalita jeho života. Především u dětí se sluchovým postižením je nezbytné na rozvoj komunikačních dovedností pečlivě dbát, protože k němu mnohdy nemůže docházet samovolně, jako je tomu u slyšících dětí. U nich se komunikační kompetence rozvíjí přirozenou cestou podle nápodoby mluvních vzorů a ve vzájemné interakci s těmito mluvními vzory. Z. Houdková (2005, s. 18) uvádí, že „*u dítěte se sluchovým postižením je však nutné aktivně rozvíjet komunikační dovednosti a zabránit tak opoždění v oblasti osvojování jazyka, které může být příčinou zaostávání poznávacího, sociálního a intelektuálního vývoje.*“ U jedinců se sluchovým postižením je rozvoj komunikačních kompetencí determinován sluchovou vadou a velkou roli v jejich kognitivním a potažmo osobnostním rozvoji hraje zejména její druh a stupeň. V důsledku chybění mluvních vzorů je nutné se na rozvíjení komunikačních kompetencí zaměřit uměle a cíleně. Je velmi důležité dosáhnout co nevyšší úrovně a také co nejširších komunikačních kompetencí u dětí a žáků se sluchovým postižením.

Prvotní komunikace dítěte se rozvíjí především v jeho rodině. U nejmladších slyšících dětí i dětí se sluchovým postižením je významné společné čtení knížek, které podporuje rozvíjení jejich jazykových a mluvních kompetencí, jak se o tom rozepisuje



T. Kaul (in Jann, P. A., Kaul, T. 2005). Centrální úloha jazykové a komunikační podpory dětí se sluchovým postižením je podle něj úzce spjata právě se čtením a psaním. Podpora čtení má ve výchově jedinců se sluchovým postižením tak významnou roli proto, že kompetence a zejména vztah ke čtení může pozitivně ovlivnit mluvní (jazykovou) kompetenci (osvojení jazyka). Z toho důvodu je tak důležitá časná „*čtenářská socializace*“. A také proto, že už zde jsou položeny základy pro zacházení s knihami a literaturou. Nejdříve může chuť ke čtení v dítěti rozdmýchat jeho rodina, a to především společným čtením obrázkových knih a pohádek. V České republice v současné době běží projekt s názvem *Celé Česko čte dětem*, jehož cílem je podpora emocionálního, psychického, myšlenkového a morálního zdraví dětí a mládeže. Projekt vychází z předpokladu, že čtenářem se nikdo nenarodí, ale že čtenáři je nutno ukázat cestu. Zásada je číst dítěti každý den. Pravidelné čtení totiž vytváří pevné pouto mezi rodičem a dítětem, podílí se na jeho emočním rozvoji, učí dítě morálním hodnotám, napomáhá při výchově, rozvíjí jazyk, paměť i představivost a pomáhá rozvíjet myšlení. Dále formuje čtecí návyky a podporuje získávání vědomostí po celý život; rozšiřuje znalosti, zlepšuje soustředění, usnadňuje učení. Pravidelné čtení je tou nejlepší investicí do úspěšné budoucnosti dítěte ([www.celeceskocotedetem](http://www.celeceskocotedetem)). Pokud jde o dítě se sluchovým postižením, má motivace ke čtení ještě podstatnější význam, neboť převážně u těžších stupňů postižení se čtení stává jedním z nejdůležitějších prostředků nejen k přísunu informací, ale rovněž k neustálému vývoji jazykové a tedy komunikační kompetence. Rovněž velmi významné je u dětí se sluchovým postižením vedení osobních deníků o prožitých událostech a vlastních pocitech. Dobrou inspirací pro tvorbu deníků může být např. publikace *Tvořivý deník pro děti* autorky L. Capacchione (1982).

Rozvíjení komunikačních kompetencí nejmladších dětí pokračuje v mateřských školách běžného typu či mateřských školách pro sluchově postižené, a poté na základních školách pro sluchově postižené či v rámci integrace na běžných základních školách. Kromě toho je rovněž důležité zaměřit se na podporu a rozvoj komunikačních kompetencí žáka ve volném čase, tedy především při zájmovém vzdělávání žáka ve školní družině a v různých „kroužcích“. M. Zelinová (2007) uvádí, že po rodině a škole jsou nejdůležitějším sociálním prostředím dítěte školního věku právě mimoškolní zařízení, kde děti mezi svými vrstevníky získávají nejvíce zkušeností. Mimo jiné je cílem socializace a komunikace v systému tvořivé a humanistické výchovy naučit se

účinně komunikovat a na základě fungující komunikace vytvářet pozitivní mezilidské vztahy ve škole i mimo ni.

P. Gavora (2005) pojednává ve své publikaci *Učitel a žáci v komunikaci* o komunikačním procesu mezi žákem a pedagogem. V komunikaci mezi učiteli a žáky se sluchovým postižením i ve vzájemné komunikaci samotných žáků se sluchovým postižením převládá národní jazyk v orální podobě, s jistým odstupem následují vizuálně motorické formy komunikace – národní znakové a znakované národní jazyky či podpůrné doprovodné znaky. V případě Německa učitelé udávají významný fakt, že i pro zhruba 43 % dětí z přistěhovaleckých rodin je okruh kamarádů čistě německého původu, takže mluvená němčina je pro pěstování sociálních kontaktů velmi podstatná (Große, K.-D. in Jann, P. A., Kaul, T. 2005).

Vzájemná komunikace neslyšících mezi sebou ve srovnání s jejich komunikací se slyšícími probíhá relativně bez potíží. Komunita Neslyšících představuje místo, kde se neslyšící mohou cítit jako doma. Mají svůj vlastní jazyk, který jim umožňuje víceméně bezproblémovou komunikaci a nabízí jim různé (a v podstatě nekonečné) možnosti osobního vyjádření. Mizí zde komunikační bariéry. Vzájemná komunikace neslyšících je však také do určité míry omezena, a to tím, že ne všichni neslyšící ovládají znakový jazyk na vynikající či dobré úrovni. Existují také různé znaky, které nejsou standardizované, a objevují se regionální i jiné odchylky a rozdílnosti, např. genderové. P. Slánská-Bímová a L. Okrouhlíková (2008) píše, že ve znakovém jazyce existují regionální variety, což je přirozeným jevem, který nijak nesnižuje jeho hodnotu, a standardizaci jakéhokoli jazyka je nutno chápat jako přirozený a dlouhodobý proces. Omezené komunikační kompetence mnohých neslyšících ve znakovém jazyce jsou závislé také na převládajících pedagogických konceptech a pedagogické praxi, která si ne vždy klade za cíl podporu vývoje národního znakového jazyka. Podstatný je také fakt, že zkušenosti s komunikací ve znakovém jazyce musí být předávány z osoby na osobu, neboť nemohou být zaznamenány písemně (i když existují různé možnosti zápisů a pak jsou také k dispozici moderní technické možnosti záznamů znakového jazyka). Dalším problémem na poli komunikace může být i to, že neslyšící mají málo kontaktu se slyšícími a tím se u nich projeví různé zkušenostní deficity (Ahrbeck, B. 1992).

T. Kaul a C. Becker (1999) uvádějí, že naprosto patrná je nutnost lepších a zlepšujících se kompetencí ve znakovém jazyce ze strany vyučujících, a to především tehdy, když ve škole náhle pracují kolegové a kolegyně, kteří disponují odpovídajícími

znakovými dovednostmi. Jiná komunikační rovina, kterou mohou tito učitelé vytvořit a vystavět směrem k žákům, je zřejmě již také pro skeptické osoby dostatečnou pohnutkou k tomu, aby i ony pracovaly na zlepšování svých znakových komunikačních kompetencí. Tak v současné době existuje množství zařízení, která pro své zaměstnance organizují kurzy znakového jazyka. Toto platí v obou zemích.

V literatuře se často odkazuje na to, že neslyšící děti neslyšících rodičů se vyvíjejí obecně lépe než neslyšící děti slyšících rodičů. Jako vysvětlení jsou udávány různé podmínky, především výhodnější komunikační situace. Neslyšící rodiče znají dobře znakový jazyk a tak jím mohou víceméně bez potíží s dítětem komunikovat. Kromě toho mají neslyšící rodiče často menší problém s akceptací sluchového postižení u svého dítěte. Mohou tak dítěti poskytnout emocionálně stabilnější zázemí (Ahrbeck, B. 1992) než rodiče slyšící, kteří zejména v prvních fázích po diagnostikování vady mají co dělat se svými pocity a emocemi. M. Vágnerová (2008) uvádí, že prožívání i chování rodičů po narození dítěte s postižením prochází pěti typickými fázemi – fází šoku a popření, která představuje první reakci na novou subjektivně nepřijatelnou skutečnost, fází bezmocnosti, fází postupné adaptace a vyrovnávání s problémem, fází smlouvání a fází realistického postoje, kdy rodiče přijímají dítě takové, jaké je, a jejich chování je přiměřené situaci. K poslední fázi nemusí rodiče dospět ve všech případech. M. Zelinová (2007, s. 69) uvádí, že každý člověk by se měl snažit o to, aby se stal profesionálem v oblasti komunikace – zejména pak pokud se jedná o učitele a vychovatele. *„Vhodně použitým slovem můžeme povzbudit, potěšit, ale i ranit a znechutit.“* Nejenom prostřednictvím slov probíhá komunikace, ale i pohledy, postoji, mimikou, gesty – tyto neverbální projevy často daleko výrazněji odkrývají emocionální stavy komunikujících jedinců. Bez komunikace by nebylo mezilidských vztahů. Schopnost komunikovat se u člověka rozvíjí po celý jeho život a *„jednou z nejdůležitějších podmínek účinné komunikace je umění naslouchat.“*

Velmi důležitá pro rozvoj komunikace u dětí a žáků se sluchovým postižením je i proto podpora sluchových protetických pomůcek. Ve školách pro sluchově postižené také obecně stoupá počet dětí se souběžným postižením více vadami, v Německu navíc roste podíl žáků z rodin cizinců (Kaul, T., Becker, C. 1999). Je tedy potřeba se více zaměřit i na konkrétní potřeby žáků vyplývající z těchto změněných podmínek.

## 4.5 Komparace přístupů ke vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením v České republice a v Německu

Stejně tak jako u nás má i v Německu každý člověk bez ohledu na původ a ekonomickou situaci právo na výchovu a vzdělávání odpovídající jeho nadání, jak plyne z ústavního zákona České republiky (Ústavní zákon č. 2/1993 Sb. ve znění ústavního zákona č. 162/1998 Sb.) – Listiny základních práv a svobod (Hlava čtvrtá, článek 33) a ústavy spolkové země Baden-Württemberg (Landesverfassung Baden-Württemberg) ([www.psp.cz](http://www.psp.cz), [www.km-bw.de](http://www.km-bw.de)).

Systém školství v Německu se liší od systému školství v České republice již ve skutečnosti, že každá spolková země má svůj vlastní školský zákon („*Schulgesetz*“). Vedle sebe tu tedy v podstatě existuje šestnáct školských zákonů, které se od sebe různě odlišují. Tento fakt sice velmi znesnadňuje přechody žáků, ale i učitelů ze školy na školu mimo rámec spolkové země, k vytvoření jednotného školského zákona však přesto stále nedochází. Znění školského zákona pro spolkovou zemi Baden-Württemberg (kde byly provedeny výzkumy k disertační práci) z roku 1983 bylo naposledy pozměněno v roce 2005. Systém speciálního školství se v obou zemích – v České republice i v Německu – odvíjí od platných školských zákonů. Zároveň je trendem současné doby v obou zemích prosazování integrativního resp. inkluzivního vzdělávání žáků s postižením.

Podle J. R. A. Williamse (2009 in Vaňurová, H., Pančocha, K. 2010) je inkluzivní vzdělávání nepřetržitý proces, který se zaměřuje na poskytování kvalitního vzdělávání všem a který respektuje odlišnosti žáků. Nezbytný pro úspěch inkluzivního vzdělávání je pozitivní přístup ke všem žákům, závislý na zkušenostech učitelů, ale i dostupnosti personální a materiální podpory, celkovém zatížení učitelů a v neposlední řadě na jejich kompetencích (UNESCO, 2009 in Vaňurová, H., Pančocha, K. 2010). L. Hricová a J. Klenková (in Vítková, M., Havel, J. 2010) nastolují diskusi o tom, že v ohledu na komunikační kompetence a inkluzi žáků se sluchovým postižením by pak bylo vhodné, aby každý učitel disponoval komunikačními kompetencemi v různých formách komunikace jedinců se sluchovým postižením, které by mohl svým žákům nabídnout. T. Booth a M. Ainscow (2002 in Pančocha, K., Vaňurová, H. 2010) uvádějí, že všechny přístupy k inkluzivnímu vzdělávání zdůrazňují úlohu školy v budování komunity a v rozvoji hodnot, usilují o zapojení všech

zaměstnanců školy, rodiny a dalších členů komunity a upevňování vztahu mezi školou a komunitou. V neposlední řadě pak také vnímají inkluzi ve vzdělávání jako jeden aspekt inkluzivní společnosti. V celém Německu se v běžných zařízeních, která spolupracují se speciálními školami, vzdělává zhruba 10 % všech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitelé a rodiče se o integraci, která je chápána jako předstupeň inkluze a podle P. Farrella (2004 in Pančocha, K., Vaňurová, H. 2010) definována jako první impuls k prolomení segregace ve speciálním vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zařazování do hlavního vzdělávacího proudu, zasazují již více než 25 let (Diehl, U., Diehl, K. 2006). U nás je tato doba o něco málo kratší.

V Německu i v naší republice se velká důležitost připisuje systému a zkvalitňování systému poradenských služeb pro jedince se sluchovým postižením, a to již od nejranějšího věku. V souvislosti s tím je stále více kladen důraz na co nejčasnější odhalení sluchové vady a přesné zjištění jejího rozsahu – tedy na včasnou diagnostiku, na základě které může docházet k optimalizaci situace jedince se sluchovou vadou. Právě z tohoto důvodu existují v České republice neustále snahy odborníků o zavedení tzv. **celoplošného screeningu sluchových vad u novorozenců**, tedy preventivního vyšetřování sluchu u všech narozených dětí objektivní vyšetřovací metodou detekce otoakustických emisí (tzv. OAE). V Německu byl povinný plošný screening na celém území („*Neugeborenen-Hör-Screening*“ – NHS) zaveden na samém počátku roku 2009, v České republice zatím funguje pouze v některých regionech – při velkých ORL a foniatrických pracovištích vznikají centra, které se v provádění screeningu lokálně angažují. Jejich statistiky prý potvrzují výskyt těžké sluchové vady v počtu 1 – 2 na 1000 novorozenců (Kabelka, Z. 2008).

Na zjištění přítomnosti sluchové vady navazuje činnost středisek rané péče, která je velmi významnou součástí výchovy a vzdělávání dětí se sluchovým postižením. Je určena dětem od nejnižšího věku, kdy je u nich díky poskytování služby rané péče možno pozorovat velké pokroky. Cílem rané péče je rozvíjení komunikačních kompetencí a celkový rozvoj osobnosti jedince se sluchovým postižením, popř. slyšícího dítěte rodičů se sluchovým postižením či sourozence dítěte se sluchovým postižením, a to v nejvyšší možné míře odpovídající věku. Cílem rané péče je také podpora dětí k dosažení co nejlepší a nejúspěšnější možné integrace při nástupu do mateřské a základní školy. U nás zatím raná péče o děti se sluchovým postižením nemá ve srovnání s Německem tak dlouhou tradici a není tak rozšířená. V Německu se

poradenská síť v oblasti rané intervence tvoří již půl století, Česká republika se rané péči o děti se sluchovým postižením více věnuje až v posledních několika letech – první středisko rané péče vzniklo v roce 2001. Rovněž speciálně pedagogická centra u nás začala vznikat až po roce 1990.

Raná péče u nás probíhá především v podobě výjezdů do rodin, tedy jako terénní činnost, kdežto v Německu jsou více nabízeny také ambulantní služby – funguje činnost skupin dětí se sluchovým postižením či skupin rodičů s dětmi, a také individuální ambulantní činnost. Výjezdy jsou samozřejmě organizovány taktéž.

Předškolní vzdělávání je v České republice i v Německu zabezpečováno v mateřských školách, které děti navštěvují zpravidla ve věku od tří do šesti let. Mohou navštěvovat běžné mateřské školy, mateřské školy při školách pro sluchově postižené, anebo kombinovat obojí. Cílem předškolního vzdělávání ve speciálních mateřských školách je připravit děti se sluchovým postižením na vstup do základní školy, zprostředkovat jim nové formy komunikace a seznámit je s počáteční metodou globálního čtení, která jim bude hodně nápomocna.

V rámci 1. stupně základního vzdělávání mají žáci se sluchovým postižením v Německu i u nás možnost využít vzdělávání opět formou integrace v běžných základních školách, v Německu v tzv. „*Grundschulen*“, nebo na zařízeních pro sluchově postižené. Doporučení dávají rodičům poradenská zařízení a konečné rozhodnutí závisí na rozhodnutí rodičů. Integrace nemusí být v případě sluchového postižení vždy zrovna ideálním řešením pro žáka, je vždy nutné zohledňovat možnosti daného konkrétního jedince, a to podmínky vyplývající z rozsahu sluchové vady a využitelnosti sluchových pomůcek žákem, ale také z povahy žáka a jeho psychického rozpoložení.

V Německu i v České republice jsou na školách pro sluchově postižené snižené počty žáků ve třídách. Doba povinné školní docházky může být u žáků se sluchovým postižením na školách pro sluchově postižené prodloužena o jeden rok. Školy většinou vlastní internáty, často se jedná o ucelené komplexy více zařízení – mateřské školy, základní školy, poradenského pracoviště, střední školy a internátu. Tendence od internátní výchovy pokud možno ustupovat jsou znatelné v obou zemích. Dřívější rozdělení škol pro žáky podle stupně sluchové vady bylo v obou zemích nahrazeno společným vzděláváním žáků s různým typem sluchového postižení. Změny v surdopedickém názvosloví se postupně promítaly i do názvů škol. Co se týče přístupu ke vzdělávání, v Německu se asi nejvíce používá totální komunikace s důrazem na orální řeč (pod vlivem historických tradic i vlivem nárůstu počtu žáků s kochleárnými

implantáty). Vždy se vychází z možností jednotlivých žáků. Hodně se také zkoumá a rozvíjí metoda bilingválního vzdělávání. V České republice převažuje také filozofie totální komunikace. Některé školy ovšem dodnes upřednostňují oralismus. Bilingvální metoda se pomalu začíná objevovat a prosazovat také, ale zatím ne příliš mnoho, spíše se ve vzdělávacím procesu často jedná o její prvky.

V České republice se na školách pro sluchově postižené vyučuje podle školních vzdělávacích programů, při jejichž tvorbě školy vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. V Německu v současnosti probíhají podobné změny týkající se učebních plánů a obsahů, učivo je členěno do oblastí a stanovují se různé kompetence, které si má žák během vzdělávání zvládnout osvojit. I zde je patrná podobnost se situací v České republice.

#### *Shrnutí*

*V Německu je v rámci výchovně vzdělávacího procesu u dětí a žáků se sluchovým postižením kladen velký důraz na rané poradenství a ranou péči, která se částečně překrývá s předškolním vzděláváním a zároveň v něj následně přechází. Poté následuje plynulý přechod k základnímu vzdělávání, které se přednostně realizuje v rámci integrace na běžných základních školách, pokud to samozřejmě dovolí možnosti žáka se sluchovým postižením. V jiném případě je základní vzdělávání realizováno na zařízeních speciálně zřízených pro žáky se sluchovým postižením. I při základním vzdělávání je podobně jako v České republice nadále kladen důraz na tvorbu a budování komunikačních kompetencí. Jejich rozvíjení je u žáků se sluchovým postižením neustále hlavním výchovně vzdělávacím cílem pedagogů základních škol pro sluchově postižené. Komunikační dovednosti žáků jsou většinou rozvíjeny v celém spektru komunikačních forem.*

## **5 Žáci na základních školách pro sluchově postižené v Německu a v České republice a jejich komunikační kompetence**

Obsahem empirické kapitoly je výzkumné šetření, jehož část byla obhájena jako součást tezí k disertační práci v rámci rigorózního řízení na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v dubnu roku 2010 (Hricová, L. 2010). Některé uvedené výsledky se z části překrývají, neboť v průběhu další etapy šetření zahrnutého do této kapitoly došlo k navýšení výzkumného vzorku, a to zejména tak, aby došlo k vyrovnání poměru české a německé části vzorku. Použitá metodologie, která se osvědčila, se tedy od předchozího zkoumání příliš neliší a je popsána dále. Velikost výzkumného vzorku byla dorovnáována u české části vzorku a především zde se proto v rámci zpracování univariační analýzy jedná o výsledky nové. Z tohoto důvodu je také nejdříve zařazena analýza situace v oblasti komunikačních kompetencí žáků základních škol pro sluchově postižené v Německu a poté až analýza situace v České republice. Dále následuje komparativní diskuse.

Výzkumné šetření se zabývá problematikou komunikačních kompetencí u žáků základních škol pro sluchově postižené v České republice a v Německu, respektive v německé spolkové zemi Baden-Württemberg. Výzkum se zaměřuje na zkoumání stavu a úrovně komunikačních kompetencí u žáků na 1. stupni základních škol pro sluchově postižené v obou zemích, středem zájmu jsou tedy čeští a němečtí žáci mladšího školního věku. Východiskem pro daný výzkum je diplomová práce autorky (Hricová, L. 2007), která je zaměřena na oblast výchovy a vzdělávání jedinců se sluchovým postižením v České republice a v Německu (spolkové zemi Baden-Württemberg) a na kterou bylo dále navázáno.

Předmětem zkoumání disertační práce je komunikace jako jeden z nejdůležitějších cílů výchovně vzdělávacího procesu u jedinců se sluchovým postižením. Šetření v rámci doktorské práce probíhalo v několika etapách. Nejdříve ze zkoumání v závěrečné práci magisterského studia vyplynul nový výzkumný problém, dále byly stanoveny výzkumné otázky a poté již následovaly vlastní etapy výzkumného šetření. Nejdříve byly vytvořeny výzkumné instrumenty, na které následovala realizace



předvýzkumu v České republice, dále byly prováděny výzkumy na školách v Německu a poté další výzkumy v České republice.

## 5.1 Cíle a metodologie výzkumného projektu

**Cílem** výzkumného šetření je posouzení stavu a úrovně stávajících komunikačních kompetencí u jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami, respektive u žáků mladšího školního věku na základních školách pro sluchově postižené v České republice a v německé spolkové zemi Baden-Württemberg. Náplň výzkumu představuje průzkum situace v oblasti komunikačních kompetencí u těchto žáků. Pro splnění cíle bylo za tímto účelem vybráno několik zařízení v České republice a v Německu, se kterými byla v rámci výzkumu navázána spolupráce.

**Hlavní cíl** představuje *analýza komunikačních kompetencí žáků* 1. stupně základních škol pro sluchově postižené v České republice a v Německu. Cílem je získat přehled o hodnocení komunikace těchto žáků z pohledu třídních učitelů a analyzovat dále jejich dosaženou úroveň v jednotlivých formách komunikace jedinců se sluchovým postižením při jejich přímém testování, tedy z pohledu výzkumníka. Analýza komunikačních kompetencí žáků probíhá v celém spektru, posuzovány jsou jak auditivně orální, tak i vizuálně motorické formy komunikace jedinců se sluchovým postižením. Při výzkumném šetření je kladen důraz na jednotlivé formy komunikace, které jsou používány ve škole i doma, v komunikaci mezi žáky a učiteli a žáky a rodiči i sourozenci. Pozornost je věnována i komunikačním dovednostem žáků z cizojazyčného domácího prostředí.

**Díličí cíle** výzkumu tvoří *analýza faktorů ovlivňujících komunikační kompetence žáků* a také *analýza komunikačních kompetencí třídních učitelů žáků*. Analyzovány jsou nejrůznější vnitřní i vnější vlivy, které se podílí na působení na stav a rozvoj komunikačních dovedností žáků škol pro sluchově postižené. Mezi tyto vlivy patří například přítomnost sluchové vady, její typ a stupeň, využívání sluchových kompenzačních pomůcek, podnětnost či nepodnětnost rodinného prostředí žáků, úroveň komunikačních kompetencí rodičů a jejich ovládnutí různých komunikačních forem jedinců se sluchovým postižením, spektrum komunikačních forem využívaných v rodině žáka, docházka do mateřských škol, návštěva různých poradenských zařízení

apod. Komunikační kompetence učitelů, na 1. stupni především třídních učitelů, rovněž velmi úzce souvisí s komunikačními dovednostmi žáků, kterým učitelé své dovednosti a zkušenosti s komunikací předávají.

Jako základní výchozí body pro realizaci konkrétního výzkumného šetření byly formulovány tyto výzkumné teze a výzkumné otázky:

- *Spektrum komunikačních kompetencí žáků škol pro sluchově postižené souvisí s komunikačním přístupem ke vzdělávání na školách pro sluchově postižené, kde jsou tito žáci vzděláváni.*
- *Které komunikační formy jedinců se sluchovým postižením nabízí žákům škola?*
- *Rozsah a úroveň komunikačních kompetencí třídních učitelů souvisí s rozsahem a úrovní komunikačních kompetencí žáků, které ve svých třídách vzdělávají.*
- *Které formy komunikace jedinců se sluchovým postižením nabízí žákům třídní učitel?*
- *Komunikační kompetence žáků škol pro sluchově postižené souvisí s komunikačními kompetencemi jejich rodičů.*
- *Které komunikační formy jedinců se sluchovým postižením nabízí žákům rodiče?*
- *Vzdělávání žáků se sluchovým postižením spolu s žáky bez sluchového postižení souvisí s kvalitou rozvoje komunikačních kompetencí žáků se sluchovým postižením i žáků bez sluchového postižení.*
- *Kvalitní sluchová protetika u žáků se sluchovým postižením souvisí s výškou úrovně jejich komunikačních kompetencí.*

**Cílem** doktorského výzkumu **není** primárně provést **srovnání komunikačních kompetencí** žáků základních škol pro sluchově postižené v České republice a žáků základních škol pro sluchově postižené v Německu. Komparace komunikačních kompetencí žáků dvou zemí je velice složitá záležitost, jelikož daná problematika je velmi specifická a na stav a úroveň komunikačních kompetencí má vliv velké množství různých faktorů, které se v daných zemích samozřejmě mohou lišit. Příkladem může být už jen využívání jiných protetických pomůcek anebo velký podíl žáků z cizojazyčného domácího prostředí atd. Obecně existuje celá řada faktorů – vnitřních i vnějších, které ovlivňují stav, úroveň i rozvoj komunikačních kompetencí žáků základních škol pro sluchově postižené. Tyto faktory se od sebe nedají dost dobře oddělit, proto není možné přesně určit, do jaké míry má ten který faktor na komunikační kompetence žáka vliv.

Každý žák je jiný, má jiné předpoklady a jiné vlohy, jinou povahu a jiné vnímání. Má také jiné sluchové postižení, rozdílný je i jeho stupeň a v souvislosti s tím i kompenzační pomůcky. Každý žák žije v jiném prostředí a působí na něj rozdílné vnější vlivy okolí. Každý žák je individualitou, která vyžaduje jiné přístupy a která ve svém vývoji dosáhne jiného stupně. I ve vývoji komunikačních kompetencí. Je důležité si uvědomit, že porovnávat bychom mohli situaci žáků, u kterých by byly všechny jmenované podmínky stejné, což v tomto případě není možné.

**Cílem** disertační práce je proto spíše poskytnout obraz situace v oblasti komunikačních kompetencí v obou zemích, tedy v České republice a spolkové zemi Německa Baden-Württemberg, který však samozřejmě bude doplněn diskusí s komparativními prvky. Z výše uvedených důvodů je v rámci této kapitoly věnována jedna subkapitola komunikačním kompetencím žáků pro sluchově postižené na základních školách v Německu, jedna subkapitola komunikačním kompetencím žáků pro sluchově postižené na základních školách v České republice a v další subkapitole je vymezen prostor pro komparativní diskusi a ověřování stanovených hypotéz.

V rámci výzkumu jde o korelační studii, která získává a podává informace o souvislostech. Příčinné vztahy by mohl odhalit a působení jen některého z vlivů by mohl vyčlenit pouze experiment, který však nebyl součástí tohoto výzkumu.

## **Metodologie výzkumu**

Při přípravě a zpracovávání teoretické části disertační práce byla studována odborná speciálně pedagogická i jiná literatura k tématu komunikačních kompetencí a různých oblastí problematiky sluchového postižení. Jsou využity domácí i zahraniční zdroje, převážně pak je čerpáno z německy psaných pramenů. Studium cizojazyčných publikací bylo umožněno především díky fondu knihovny Pedagogické vysoké školy v Heidelbergu (Pädagogische Hochschule Heidelberg) a pro práci jsou použity vlastní překlady. Bylo provedeno množství rešerší a mimo odborných zdrojů v tištěné literatuře byly rešerše realizovány rovněž na různých internetových stránkách a portálech. Problematika komunikačních kompetencí je zkoumána z různých úhlů pohledu, jde tedy o *monografickou proceduru*.

*Monografická procedura* je využita i v rámci výzkumného šetření, kdy je při zpracovávání výsledků do grafů doplňována *procedurou statistickou*. Pokud jde o použité výzkumné metody, jedná se o *smíšený výzkum*, kde je využito jak *kvantitativní metody*, tak *metody kvalitativní*. Výzkumnými technikami se staly

především techniky dotazování – dotazníky a rozhovory. V empirické části práce dochází ke kombinování kvalitativní a kvantitativní metody zejména při aplikování techniky strukturovaného rozhovoru, který je používán ruku v ruce s technikou pozorování. Při konečném zpracování výsledků výzkumného šetření do grafů bylo využito univariační analýzy a bivariační analýzy při ověřování hypotéz.

Ve výzkumném šetření je za *hlavní výzkumnou techniku* zvolen **strukturovaný rozhovor** se žáky škol pro sluchově postižené, další výzkumnou technikou jsou **dotazníky** pro jejich třídní učitele a jako doplňkové výzkumné techniky sloužily tyto následující: **pozorování** (rovněž aktivní a participační pozorování), **volné rozhovory** s pedagogickými pracovníky škol, **obsahová analýza**, **analýza dokumentů**, **analýza výsledků činnosti a kazuistika**.

### Formulace hypotéz

Stanoveny byly následující hypotézy:

- **Hypotéza H 1:** *Celkové hodnocení komunikačních kompetencí žáků z pohledu třídních učitelů je lepší u žáků vyššího než u žáků nižšího věku.*
- **Hypotéza H 2:** *Komunikační kompetence jsou celkově na vyšší úrovni u žáků, kteří využívali poradenských služeb v oblasti rané péče než u žáků, kteří těchto služeb nevyužívali.*
- **Hypotéza H 3:** *Komunikační kompetence jsou celkově na nižší úrovni u žáků z nepodnětného rodinného prostředí než u žáků z rodinného prostředí podnětného.*
- **Hypotéza H 4:** *Celkově je úroveň komunikačních kompetencí nižší u žáků se souběžným postižením více vadami než u žáků bez přidruženého postižení.*
- **Hypotéza H 5:** *Vizuálně motorické formy komunikace upřednostňují častěji neslyšící žáci než žáci nedoslýchaví.*
- **Hypotéza H 6:** *Vizuálně motorické formy komunikace upřednostňují častěji žáci se sluchadly než žáci s kochleárními implantáty.*

- ***Hypotéza H 7:** Méně rozvinuté komunikační kompetence v psané podobě jazyka mají žáci, u nichž v rodinné komunikaci převládají vizuálně motorické komunikační formy, než žáci, u nichž v rodině převládají auditivně orální formy komunikace.*
- ***Hypotéza H 8:** Dvouruční prstovou abecedu ovládají častěji žáci základních škol pro sluchově postižené v České republice než žáci základních škol pro sluchově postižené v Německu.*

### **Fáze výzkumu**

Realizace výzkumu proběhla v šesti fázích. V **první fázi** byly zkonstruovány výzkumné nástroje zkoumající komunikační kompetence žáků a jejich třídních učitelů a byl proveden předvýzkum na zařízení Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené – Plzeň. Předvýzkum byl realizován v květnu roku 2008 a měl za úkol vyzkoušet použitelnost zvolených výzkumných technik a ověřit validitu a reliabilitu vytvořených výzkumných instrumentů. Platnost výzkumných nástrojů byla prokázána a tím se předvýzkum stal zároveň i první částí vlastního výzkumu.

Ve **druhé fázi** výzkumu byly výzkumné instrumenty přeloženy a odpovídajícím způsobem převedeny do německého jazyka. Za použití německé verze výzkumných nástrojů bylo v září a říjnu roku 2008 provedeno šetření na německém zařízení Lindenparkschule Heilbronn, Staatliche Schule für Hörgeschädigte und Sprachbehinderte mit Internat und Beratungszentrum a v červnu a červenci roku 2009 další šetření na zařízení Hör-Sprachzentrum Heidelberg/Neckargemünd, Staatliche Schule für Gehörlose, Schwerhörige und Sprachbehinderte, taktéž v německé spolkové zemi Baden-Württemberg. Realizace výzkumu na tomto zařízení spadá do **třetí fáze** výzkumného projektu, která byla zakončena průběžným vyhodnocením získaných dat pomocí univariační analýzy. V této fázi byly v rámci rigorózního řízení v dubnu roku 2010 obhájeny teze k disertační práci. Výzkumný vzorek byl složen ze 79 žáků základních škol pro sluchově postižené, z toho bylo 59 německých žáků a 20 českých žáků. Ve všech třech fázích výzkumného šetření byla, jak již bylo zmíněno, věnována pozornost také třídním učitelům zkoumaných žáků, u kterých byly z jejich vlastního pohledu hodnoceny komunikační kompetence v různých formách komunikace jedinců se sluchovým postižením.

**Čtvrtá fáze** sledovala potřebu doplnění české části výzkumného vzorku, v červnu roku 2010 tedy proběhlo další šetření na zařízení Mateřská škola a základní škola pro sluchově postižené, Brno v České republice, ve **fázi páté** pak výzkumné šetření v září roku 2010 pokračovalo na zařízení Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí. Těmito výzkumy bylo dosaženo vyrovnání počtu českých a německých žáků ve výzkumném vzorku, a to v poměru 57 ku 59. S **celkovým počtem 116 žáků ve zkoumaném souboru** byla pomocí univariační analýzy sestavena popisná statistika situace v obou zemích, doplněna následnou diskusí s komparativními prvky, a pomocí bivariační analýzy bylo realizováno ověřování hypotéz.

Souběžně se čtvrtou a pátou fází výzkumu probíhala ještě další výzkumná etapa, která je jako samostatný projekt zpracována v rámci druhé empirické kapitoly disertační práce, tedy v rámci kapitoly poslední. V **šesté fázi** jsme se ve výzkumu zaměřili na zjištění stavu a úrovně komunikačních kompetencí pedagogů na základních školách pro sluchově postižené v České republice a v Německu (Baden-Württemberg).

### **Charakteristika výzkumného souboru**

Analytickou jednotku výzkumu představuje žák 1. stupně základní školy pro sluchově postižené, resp. žák 1. až 3. ročníku základní školy pro sluchově postižené v České republice či v Německu (německé spolkové zemi Baden-Württemberg). Analytickou jednotkou v rámci dílčích cílů je rovněž třídní učitel a nepřímou také blízký rodinný příslušník žáka.

Zkoumaný vzorek je tvořen celkem 116 žáky – z toho 57 žáky v českých základních školách pro sluchově postižené a 59 žáky v německých základních školách pro sluchově postižené. Výzkumný vzorek byl vytvořen z žáků 1. až 3. ročníků základních škol při dvou surdopedických zařízeních v Německu a při třech surdopedických zařízeních v České republice, se kterými byla navázána spolupráce.

Konkrétně se jedná o tato zařízení (jsou seřazena postupně podle jednotlivých fází výzkumného šetření, tedy dle časového sledu realizace výzkumu):

- ***Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené – Plzeň***
- ***Lindenparkschule Heilbronn, Staatliche Schule für Hörgeschädigte und Sprachbehinderte mit Internat und Beratungszentrum (Státní škola s internátem a poradenským centrem pro sluchově postižené a pro jedince s narušenou komunikační schopností)***

- *Hör-Sprachzentrum Heidelberg/Neckargemünd, Staatliches Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum für Gehörlose, Schwerhörige und Sprachbehinderte mit Internat (Státní speciálně pedagogické vzdělávací a poradenské centrum s internátem pro neslyšící, nedoslýchavé a pro jedince s narušenou komunikační schopností)*
- *Mateřská škola a Základní škola pro sluchově postižené, Brno*
- *Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí*

Výzkum je zaměřen především na analýzu komunikačních kompetencí žáků daných základních škol pro sluchově postižené a pro jeho realizaci byly vytvořeny již výše zmíněné vlastní výzkumné instrumenty, které jsou dále podrobně rozebrány.

### **Výzkumné instrumenty**

Cílem *strukturovaného rozhovoru se žáky* bylo prozkoumat jejich komunikační kompetence v různých základních komunikačních formách jedinců se sluchovým postižením. Nástroj byl koncipován jako nenásilné povídání se žáky a měl u nich zkoumat stav kompetencí v jednotlivých formách komunikace jedinců se sluchovým postižením. Rozhovor byl rozdělen na deset částí, z nichž každá se zaměřila na zkoumání úrovně komunikačních kompetencí v jiné formě komunikace. Nedílnou součástí bylo pečlivé pozorování žáka. Rozhovor byl strukturován takto:

*Část a)* probíhala za použití kombinace různých forem komunikace podle individuální potřeby žáka a byla určena k navození pozitivní atmosféry mezi tazatelem a žákem. Tazateli sloužila také k počátečnímu zjištění, na které formy komunikace žák reaguje a na které ne, a ukázala také, jak je žák na rozhovor připraven a jakým způsobem je třeba k němu přistoupit.

*Část b)* se zaměřila na zkoumání orální řeči spolu s možností odezírání, v případě potřeby také s doplněním znaky, zejména při rozhovorech s neslyšícími žáky. Tato část zjišťovala porozumění jednoduchým otázkám, týkajících se přímo žáka, jeho rodiny a různých konkrétních situací. Měla prokázat schopnost žáka porozumět a reagovat v komunikačních situacích a orientovat se v sociálním kontaktu.

*Část c)* byla zaměřena na vnímání a porozumění mluvené řeči bez možnosti odezírání, která byla znemožněna nenápadným zakrytím úst či odvrácením hlavy od žáka směrem k oknu (otázky souvisely s počasím či venkovními aktivitami).

*Část d)* se soustředila na vnímání mluvy pouze pomocí odezírání. Tazatel tedy artikuloval mluvidly bezhlasně. V této části bylo zahrnuto odezírání s udáním oblasti, ze které slovo pochází, a odezírání s oporou obrázků nebo obrázků i popisků, ze kterých žák mohl vybrat to, co bylo artikulováno.

*Část e)* se zabývala zkoumáním porozumění psané podobě jazyka a vyjadřováním se psanou formou, a to pokud možno co nejvíce samostatně. Otázky a úkoly byly opět voleny jednoduše a tak, aby souvisely přímo s žákem. V případě, že žák nebyl schopen sám číst s porozuměním, byla mu přesto dána možnost psanou formou se alespoň k otázce vyjádřit, daná otázka mu byla interpretována.

*Část f)* se věnovala zjišťování komunikačních kompetencí ve znakovém jazyce (vizuálně motorické formě komunikace).

*Část g)* testovala třemi různými způsoby znalost jednoruční prstové abecedy.

*Část h)* ověřovala opět různými formami znalost dvouruční prstové abecedy.

*Část i)* dala žákům možnost vyjádřit se zcela volně k obrázku, který jim byl nabídnut. Zkoumán byl projev žáka.

*Část j)* byla na závěr věnována pouze poděkování za rozhovor, získání zpětné vazby od žáka, motivačnímu pochválení za spolupráci a předání odměny žákovi v podobě malé sladkosti nebo obrázku.

Při rozhovoru byla pozornost výzkumníka věnována celkové komunikaci a jejím jednotlivým prvkům, důležitým pro pozdější vyhodnocení výzkumu. Vše bylo podrobně zaznamenáváno do formuláře rozhovoru.

***Dotazníky pro třídní učitele***, vztahující se vždy jednotlivě ke každému žákovi a zjišťující všechny základní informace o něm, byly poměrně zatěžující technikou pro třídní učitele vybraných ročníků, na které byly kladeny poměrně velké časové nároky. Někteří učitelé vyplňovali dotazníky samostatně, s jinými byl veden rozhovor a výzkumník si do formuláře zaznamenával odpovědi sám. Třídní učitel v nich ze svého pohledu hodnotil úroveň celkové komunikace i komunikační kompetence v jednotlivých komunikačních formách, a také uváděl důležité vlivy na komunikaci a rozvoj komunikace žáka.

Další ***dotazník pro třídní učitele*** žáků ze zkoumaných ročníků základních škol pro sluchově postižené zjišťoval úroveň jejich vlastních komunikačních kompetencí v jednotlivých formách komunikace jedinců se sluchovým postižením. Učitelé sami ze svého pohledu hodnotili své komunikační kompetence v různých nabízejících se formách.



Všechny uvedené výzkumné instrumenty, které byly vytvořeny a využity pro konkrétní výzkumné šetření v rámci doktorského výzkumu, jsou k nalezení v přílohách disertační práce, spolu s obrázky využívanými při rozhovoru s žáky.

Po vytvoření výzkumných instrumentů byl nejprve proveden sběr dat a informací a poté byla na základě sesbíraných dat vytvořena kritéria pro jejich třídění. Dále proběhla realizace třídění a výsledná data byla pomocí programu Microsoft Excel zpracována do grafů. Následovala strukturace dat a informací.

### **Metodika výzkumu**

Před vlastní realizací rozhovorů s žáky bylo zařazeno aktivní pozorování žáků při vyučování ve zvolených třídách, a to zejména proto, aby se žáci seznámili s výzkumníkem a následný rozhovor mohl probíhat beze strachu a bez ostychu v příjemné, uvolněné atmosféře. Rozhovory byly následně realizovány s každým žákem individuálně. Probíhaly v tiché místnosti a jejich délka se pohybovala v rozmezí 20 až 50 minut (průměrná délka rozhovoru byla okolo půl hodiny). Bylo tedy zapotřebí žáky zaujmout a motivovat, a to především žáky prvních ročníků.

### **Možné zdroje zkreslení a limitace výzkumu**

Komunikační kompetence žáků i učitelů jsou zkoumány z pohledu samotných učitelů, nelze tedy zabránit subjektivnímu vnímání jednotlivých pedagogů, které může být navzájem odlišné a tím může zkreslovat výsledky. Komunikační kompetence žáků byly posuzovány též z pohledu výzkumníka a ačkoli byla vyvinuta maximální snaha o vytvoření objektivních podmínek, ani subjektivní stanovisko výzkumníka nelze zcela vyloučit, ale pouze minimalizovat. I zde je tedy možný zdroj zkreslení výzkumu. Snaha o zvýšení jeho objektivity je však v tom, že výzkumné šetření se zaměřilo na analýzu situace z více pohledů. Výzkum je limitován velikostí výzkumného vzorku a jeho výsledky není možné zcela zobecňovat na celou Českou republiku ani na spolkovou zemi Baden-Württemberg, natož na celé Německo.

## **5.2 Komunikační dovednosti žáků základních škol pro sluchově postižené v Německu**

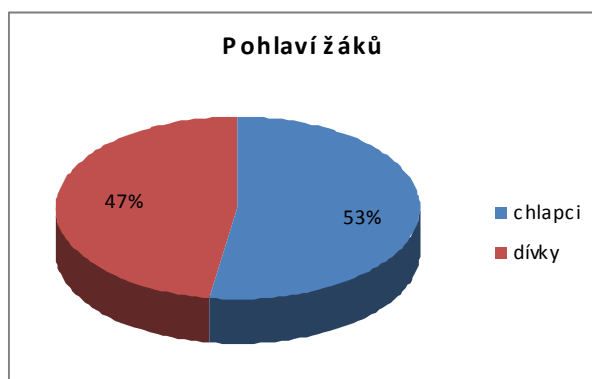
Podkapitola je věnována stavu komunikačních kompetencí žáků základních škol pro sluchově postižené v německé spolkové zemi Baden-Württemberg. Výsledky zpracování dat získaných od německé části výzkumného vzorku jsou uvedeny v grafech a slovně okomentovány. Grafy jsou rozčleněny do tří oblastí, které popisují. Nejdříve je pomocí obecnějších informací vykreslen obraz žáků škol pro sluchově postižené v Německu, poté je uveden přehled vlivů na komunikační kompetence a nakonec je popsána celková úroveň komunikačních kompetencí žáků i jejich úroveň v jednotlivých formách komunikace.

V zařízení Lindenparkschule Heilbronn byl výzkum proveden v 1., 2. a 3. ročníku „Grundschule“ (1. stupně základní školy) a v 1. ročníku tzv. „Förderschule“ (podpůrné školy). V zařízení Hör-Sprachzentrum Heidelberg/Neckargemünd byl výzkum proveden v 1., 2. a 3. ročníku „Grundschule“ a u několika žáků odpovídajících ročníků z tzv. „Förderklassen“ (podpůrných tříd). V úvahu je třeba brát fakt, že v Heilbronně byly výzkumy prováděny na začátku školního roku, kdežto v Heidelbergu až na jeho konci, mezi žáky byl tedy více než půlroční věkový, ale hlavně také zkušenostní rozdíl.

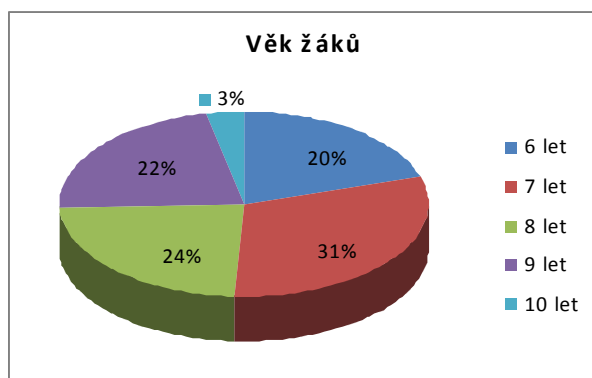
V následujících grafech jsou prezentovány výsledky dotazníkového šetření, popisující komunikační kompetence žáků z pohledu třídních učitelů, a výsledky šetření s využitím výzkumné techniky strukturovaného rozhovoru, popisující komunikační kompetence žáků z pohledu výzkumníka.

### **Žáci základních škol pro sluchově postižené v Německu**

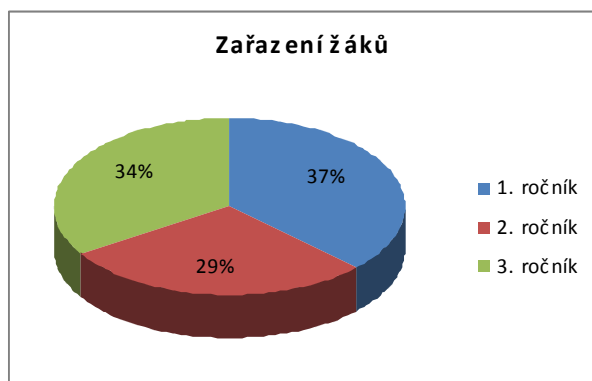
Část výzkumného vzorku v Německu je tvořena 59 žáky – z toho 31 chlapci a 28 dívkami ze dvou základních škol pro sluchově postižené v německé spolkové zemi Baden-Württemberg. Žáci se pohybují ve věkovém rozmezí od 6 do 10 let a jsou zařazeni do 1., 2. a 3. ročníků základních škol. Procentuální rozložení pohlaví, věku i zařazení v ročnících je patrné z níže uvedených grafů 1, 2 a 3.



Graf 1: Pohlaví německých žáků

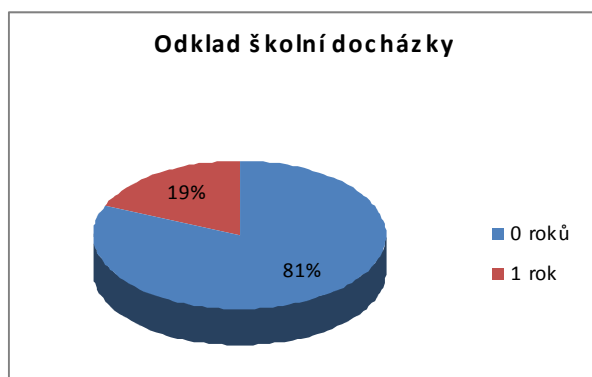


Graf 2: Věkové zastoupení německých žáků

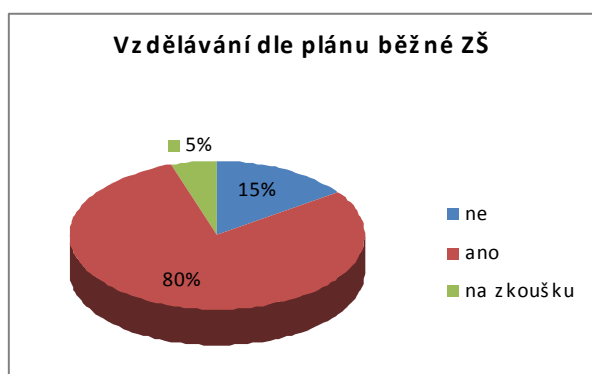


Graf 3: Zařazení německých žáků v ročnících

V grafu 4 si můžeme všimnout, že 19 % žáků bylo do školy zařazeno s ročním odkladem, zatímco 81 % začalo povinnou školní docházku plnit v odpovídajícím roce věku. Graf 5 ukazuje, že velká část žáků se vzdělává podle vzdělávacího plánu běžné základní školy. Jedná se o 85 % žáků, přičemž 5 % z nich se takto vzdělává zatím pouze na zkoušku. Zbýlých 15 % žáků je vzděláváno v tzv. „Förderklassen“ (podpůrných třídách), o kterých již padla zmínka výše, a ve svém vzdělávání postupují podle plánu tzv. „Förderschule“ (podpůrné školy).

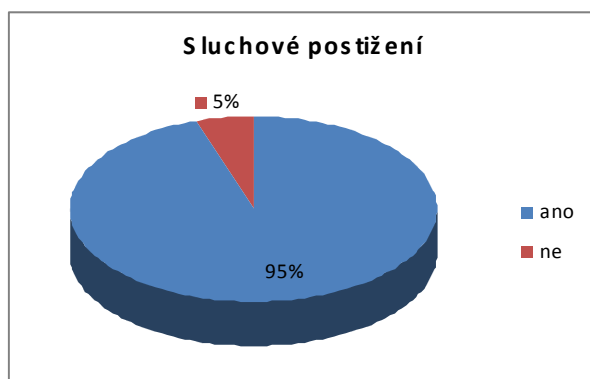


Graf 4: Odklad školní docházky u německých žáků



Graf 5: Vzdelávání německých žáků dle osnov běžné ZŠ

Na základních školách pro sluchově postižené v Německu se vzdělávají nejen žáci se sluchovým postižením, ale rovněž žáci s narušenou komunikační schopností bez sluchové vady. Bývají většinou vzděláváni ve speciálních třídách při zařízeních pro sluchově postižené a jedince s narušenou komunikační schopností, přesto se občas mohou objevit i ve třídách mezi žáky se sluchovým postižením. Cílem u žáků s narušenou komunikační schopností je však co nejrychlejší odstranění či alespoň maximální zmírnění symptomů tak, aby po splnění 5. ročníku základní školy pro sluchově postižené byla u všech jedinců s narušenou komunikační schopností docílena jejich následná integrace do hlavního vzdělávacího proudu. Jedinci s narušenou komunikační schopností ve spolkové zemi Baden-Württemberg nemohou dle pedagogů po absolvování „Grundschule“ pro sluchově postižené dále užívat podpory škol pro sluchově postižené na dalším stupni vzdělávání. Přestup na školy běžného vzdělávacího proudu je zde nutností. Z 56 žáků – 95 % (jak je patrné z grafu 6), u kterých bylo uvedeno sluchové postižení, se u 39 žáků jedná o prelingvální a u 3 žáků o postlingvální sluchové postižení. Ve 14 případech nebylo sluchové postižení blíže specifikováno.



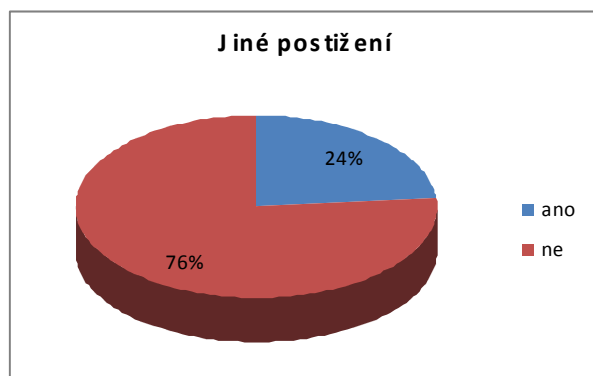
Graf 6: Přítomnost sluchového postižení u německých žáků

Níže uvedené grafy 7 a 8 informují o zastoupení jiného typu postižení u žáků a o tom, u jakého procenta žáků se sluchovým postižením se jedná o souběžné postižení více vadami. V případech přítomnosti jiného postižení byly udávány tyto handicapy: „Lernbehinderung“ (specifické poruchy učení), „Sehbehinderung“ (zrakové postižení), „leichte Körperbehinderung“ (lehké tělesné postižení), DMO a také „Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung (AVWS)“.

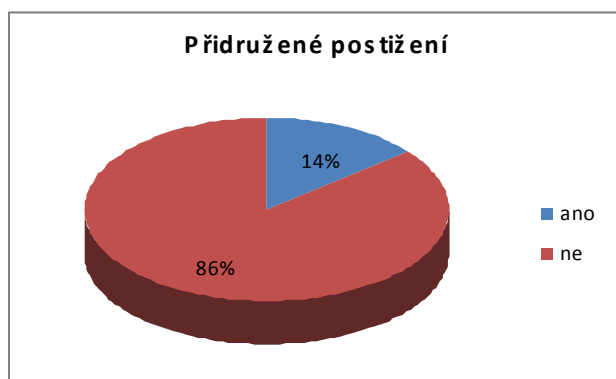
Postižení „Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung“ – v německé odborné literatuře nazýváno také jako „Zentrale Störung der auditiven Sprachwahrnehmung“, „Zentrale Hörwahrnehmungsstörung“, „Zentrale Hörstörung“, „Auditive Wahrnehmungsstörung“, „Zentrale Fehlhörigkeit“, „Zentral-auditive Verarbeitungsstörung“, „Zentrale Hörverarbeitungsstörung“, „ZAVWS: Zentral-auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung“, „ZAWS: Zentral auditive Wahrnehmungsstörung“, „Auditive Verarbeitungsstörung“, „Zentrale Schwerhörigkeit“ nebo „Rezeptive Hörstörung“ – je auditivní porucha či vada vnímání a zpracování akustických signálů a objevuje se tehdy, jsou-li narušeny centrální procesy slyšení. Mezi centrální dílčí funkce sluchu patří „Verarbeitung“ čili zpracování, tedy předzpracování a filtrování signálů v centrální sluchové dráze, a „Wahrnehmung“ čili vnímání, tedy vědomé vyhodnocení příchozích informací ve sluchových centrech mozku. Sluchové analyzátory dítěte s narušeným auditivním zpracováním (AVWS) tedy vnímají tak dobře jako sluchové analyzátory každého slyšícího dítěte, sluchové vjemy však nemohou být v mozku tohoto dítěte tak dobře zpracovány. U jedinců s narušeným auditivním zpracováním je vada či porucha lokalizována mezi vnitřním uchem a mozkiem. Za výskyt narušeného vnímání („Wahrnehmung“) jsou zodpovědné převážně poruchy či vady auditivního zpracování („Verarbeitung“) v systému sluchových drah, které jsou většinou také audiologicky měřitelné. Centrální auditivní

poruchy či vady vnímání vedou k různým poruchám či vadám řeči (k narušení komunikační schopnosti). Primárními symptomy bývají vždy opožděný vývoj řeči s poruchami artikulace a gramatické stránky a také dyslexie, jelikož při čtení je kvůli zhoršené schopnosti rozpoznávat slova sníženo smyslové vnímání. Dále je výrazně redukována aktivní i pasivní slovní zásoba. Udává se, že u dětí se toto postižení objevuje zhruba s četností 2 – 3 %, přičemž se ale vychází z toho, že jeho prevalence je pravděpodobně podstatně vyšší (Müller, S. in [www.schwerhoerigenforum.de](http://www.schwerhoerigenforum.de)).

Je zajímavé, že učitelé zařadili narušené centrální auditivní zpracování a vnímání mezi jiná postižení, když se jedná o centrální postižení sluchu. Dle učitelů prý termín „AVWS“ nahrazuje pojem „*Sprachbehinderte*“, označující jedince s narušenou komunikační schopností, kteří by nemohli po „Grundschule“ pokračovat ve speciálním vzdělávacím proudu pro sluchově postižené, ale s tímto označením je jim to umožněno. Ve všech 5 % případech žáků, u kterých německými učiteli nebylo uvedeno sluchové postižení, bylo jako jiné postižení uvedeno narušené centrální auditivní zpracování a vnímání. V podstatě se tedy v celé německé části výzkumného vzorku jedná o jedince se sluchovým postižením (v 95 % s periferním a v 5 % s centrálním sluchovým postižením). V grafu 8 je postižení „AVWS“ zahrnuto mezi postižení sluchu a není proto vnímáno jako přidružené.



Graf 7: Přítomnost jiného či dalšího přidruženého postižení u německých žáků

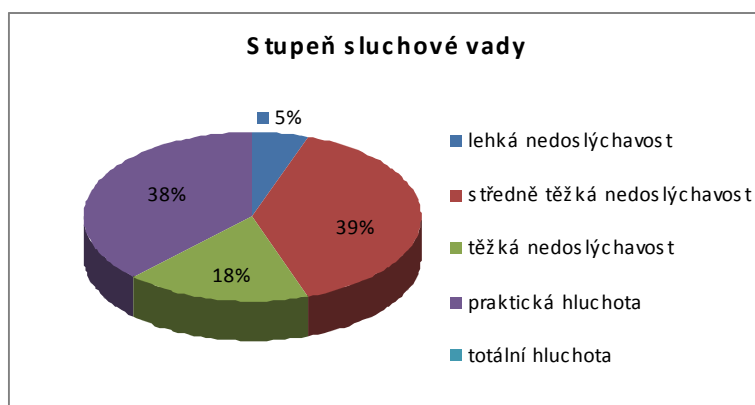


Graf 8: Souběžné postižení více vadami u německých žáků se sluchovým postižením

### Faktory ovlivňující komunikační kompetence žáků

V následujících grafech jsou zobrazeny různé vnitřní i vnější faktory, které se spolupodílejí na ovlivňování stavu, úrovně a rozvoje komunikačních kompetencí žáků škol pro sluchově postižené. Působení těchto faktorů s komunikačními kompetencemi žáků souvisí velmi úzce. Různé vlivy se však hodně prolínají a nelze tedy přesně určit, do jaké míry na žáka působí vybraný konkrétní faktor. Vždy se jedná o kombinaci různých vlivů na každého jednotlivého žáka a jeho komunikaci.

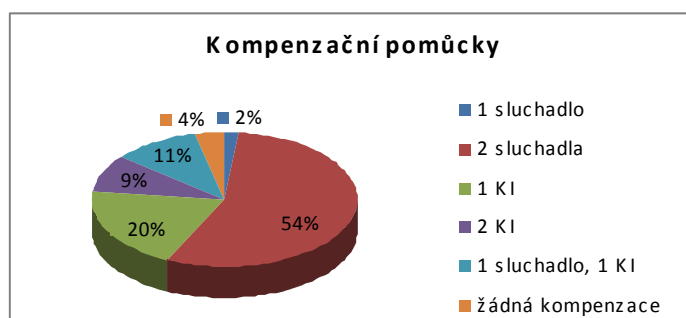
Graf 9 ukazuje četnost zastoupení různých stupňů sluchových vad u žáků se sluchovým postižením. V 62 % se vyskytuje nedoslýchavost – lehká (v 5 %), středně těžká (v 39 %) i těžká (v 18 %), v 38 % praktická hluchota. Totální hluchota se u žáků neobjevila ani v jednom případě.



Graf 9: Výskyt stupňů sluchových vad u německých žáků se sluchovým postižením

Se stupněm sluchového postižení souvisí možnosti nabízející se kompenzace. Jak je možné vidět v grafu 10, u žáků se sluchovým postižením jsou téměř vždy (v 96 %) využity nějaké sluchové kompenzační pomůcky. Nejvíce jsou využita

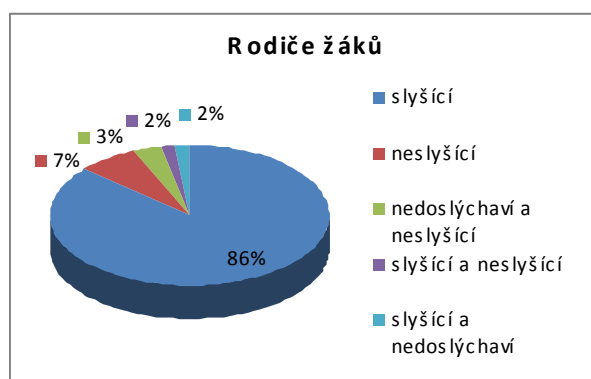
sluchadla – ve 2 % korekce monoaurálně a v 54 % binaurálně, po nich kochleární implantát – ve 20 % jednostranně a v 9 % oboustranně, poté je v 11 % využita kombinace protetických pomůcek – kochleárního implantátu a sluchadla. Ve zbylých 4 % případech není nasazena žádná kompenzační pomůcka.



Graf 10: Využití kompenzačních pomůcek u německých žáků se sluchovým postižením

Na to, jaké komunikační formy žák upřednostňuje a do jaké míry je sám ovládá, má velký vliv nejen škola, předcházející předškolní příprava a návštěva různých poradenských zařízení, ale především také rodina žáka. Z tohoto důvodu bylo zkoumáno, jaké komunikační formy a na jaké úrovni jsou využívány a jaké jsou upřednostňovány v rodinách žáků. Úzká souvislost existuje mezi využíváním různých komunikačních forem v rodině a tím, zda rodiče nebo také prarodiče a hlavně sourozenci žáka jsou slyšící či neslyšící, nedoslýchaví, případně ohluchlí.

Z grafu 11 lze vyčíst, že rodiče zkoumaných žáků v německé části výzkumného vzorku jsou z velké části – z 86 % slyšící. Neslyšící rodiče má pouze 7 % žáků a 3 % žáků mají jednoho rodiče neslyšícího a druhého rodiče nedoslýchavého. Ostatní 4 % žáků mají jednoho rodiče slyšícího a druhého rodiče se sluchovou vadou – neslyšícího nebo nedoslýchavého.



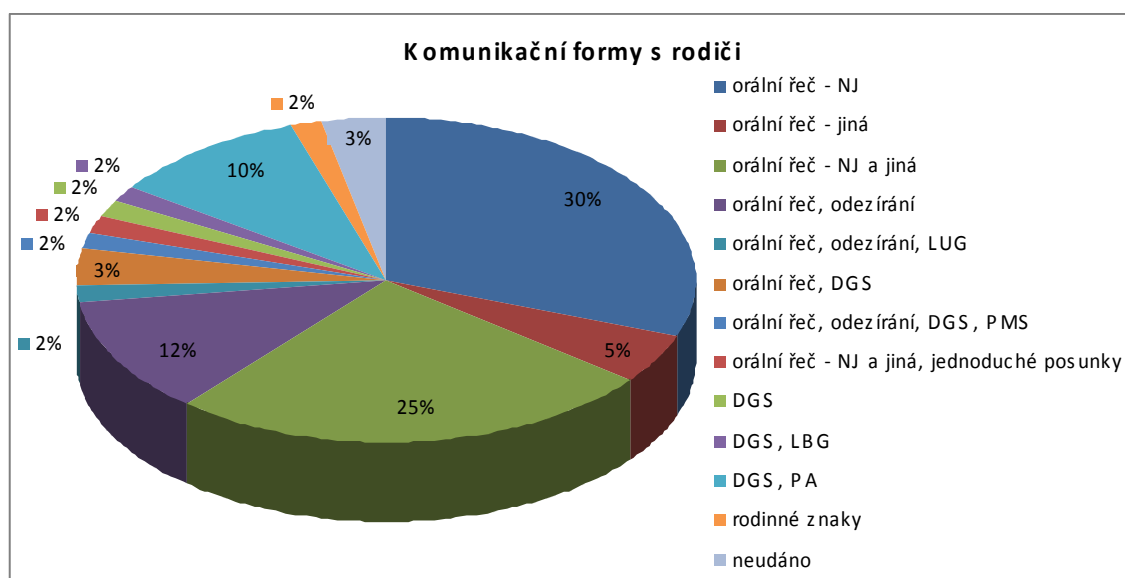
Graf 11: Přítomnost sluchového postižení u rodičů německých žáků



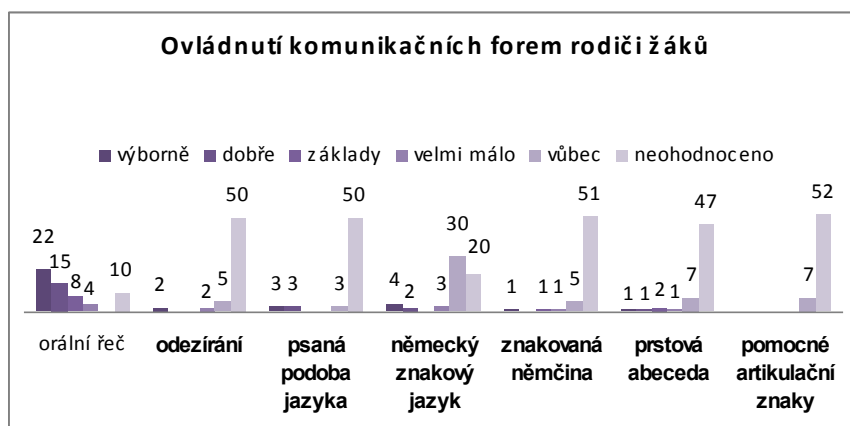
Co se týče komunikace žáků základních škol pro sluchově postižené se svými rodiči, existuje řada kombinací komunikačních forem, které jsou v rámci této interakce využívány.

Graf 12 upozorňuje, že nadpoloviční většina (60 %) žáků komunikuje s rodiči pouze prostřednictvím mluvené řeči. V polovině případů přítom komunikace probíhá v německém jazyce, v druhé polovině v jiném domácím jazyce (jedná se o cizojazyčné či smíšené rodiny) nebo v kombinaci obou mluvených jazyků. O tom, o které jazyky se jedná, informuje níže v textu uvedený graf 26. Ve 21 % případů žáci s rodiči komunikují mluvenou řečí (pouze německy či německým a zároveň jiným jazykem) a dalšími komunikačními formami – odezíráním; odezíráním a znaky podporujícími mluvenou řeč; německým znakovým jazykem; odezíráním, německým znakovým jazykem a pomocnými artikulačními znaky; jednoduchými posunků. Ve 14 % využívají žáci při komunikaci s rodiči zejména německý znakový jazyk – přitom ve 2 % spolu se znakovanou němčinu a v 10 % s prstovou abecedou. 2 % žáků komunikují se svými rodiči pomocí interních rodinných znaků a ve 3 % nebyly komunikační formy využívané žáky doma s rodiči zaznamenány.

V grafu 13 je z pohledu třídních učitelů žáků základních škol pro sluchově postižené hodnocena úroveň komunikace jejich rodičů v jednotlivých komunikačních formách jedinců se sluchovým postižením.

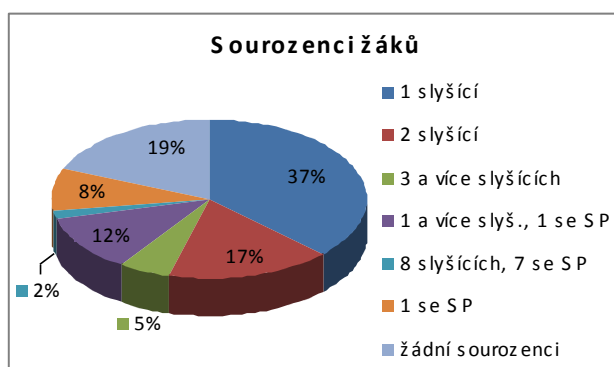


Graf 12: Spektrum komunikačních forem využívaných německými žáky doma s rodiči



Graf 13: Ovládnutí jednotlivých kom. forem rodiči německých žáků z pohledu třídních učitelů

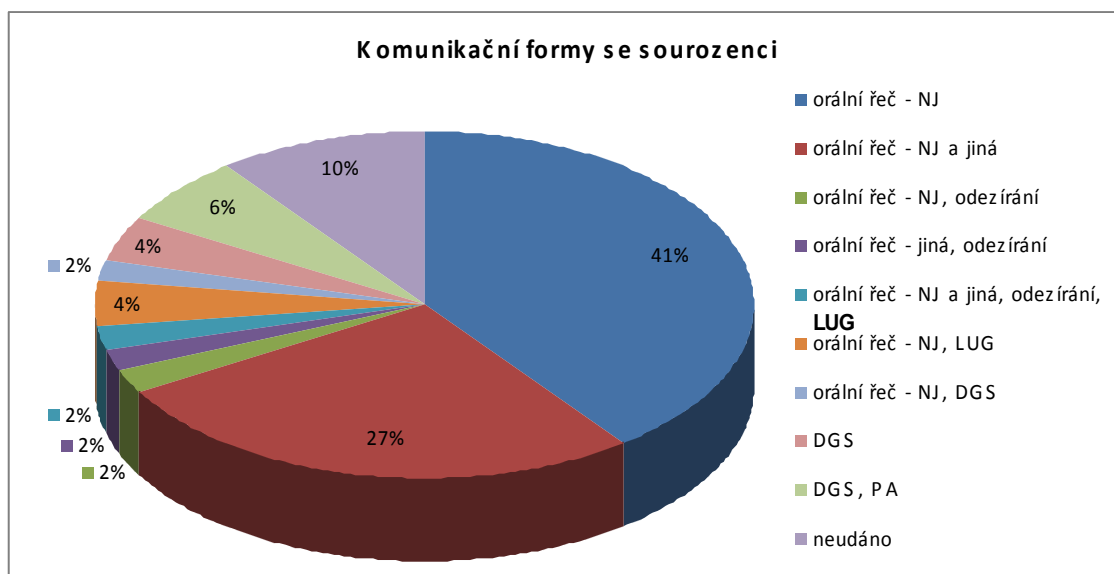
Graf 14 přináší informace o sourozencích žáků škol pro sluchově postižené. Celých 19 % žáků žádné sourozence nemá, jsou jedináčky. Pouze slyšící sourozence má 59 % žáků – jedná se nejčastěji o jednoho či dva, ale žáci mají i tři a více slyšících sourozenců. Slyšící sourozence i sourozence se sluchovým postižením má 14 % žáků. Zbývajících 8 % žáků má jednoho sourozence se sluchovým postižením.



Graf 14: Přítomnost sluchového postižení u sourozenců německých žáků

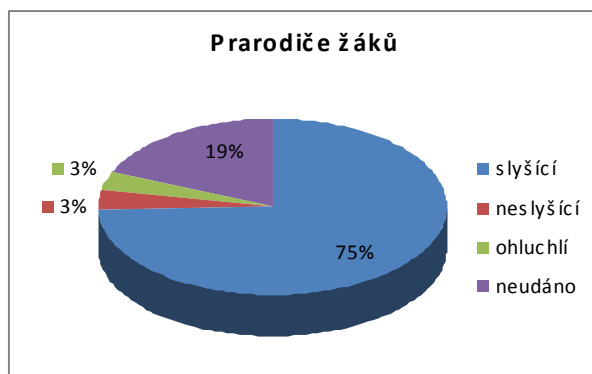
Žáci základních škol pro sluchově postižené komunikují se svými sourozenci různě. Jednotlivé kombinace ve vzájemné interakci sourozenců využívaných komunikačních forem jsou znázorněny v grafu 15. Orální řeč, ať už jde o jazyk německý či jiný, je využívána v naprosté převaze, a to v 72 %. Z těchto 72 % pouze 4 % žáků využívají navíc také odezírání. V dalších 6 % případů je orální řeč využívána rovněž, avšak se znaky podporujícími mluvenou řeč či také se současnou podporou odezírání. 2 % žáků kombinují v komunikaci se sourozenci orální řeč a německý znakový jazyk. U 10 % žáků je komunikační formou se sourozenci německý znakový

jazyk, ve více případech spolu s prstovou abecedou. U 10 % žáků nebyly komunikační formy využívané žáky v kontaktu se sourozenci udány.



Graf 15: Spektrum forem komunikace využívaných německými žáky v komunikaci se sourozenci

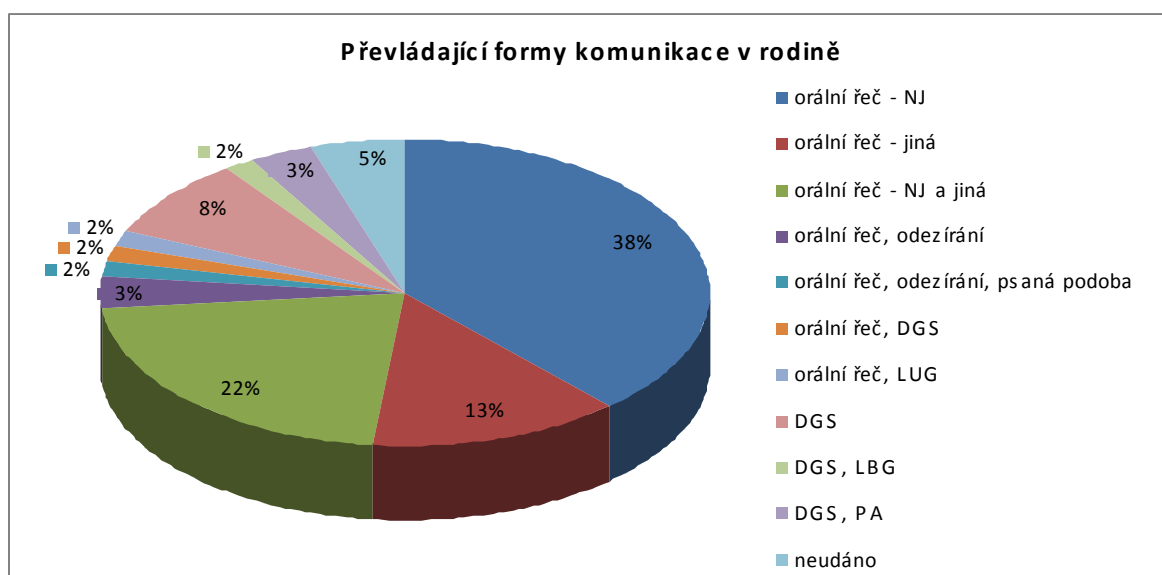
Pokud jde o prarodiče žáků, celé tři čtvrtiny jsou slyšící. Ve 3 % případů se u prarodičů vyskytuje hluchota, v dalších 3 % případů pak ohluchlost. V 19 % případů nebyl stav sluchu u prarodičů žáků specifikován. Data jsou zobrazena v grafu 16.



Graf 16: Přítomnost sluchového postižení u prarodičů německých žáků

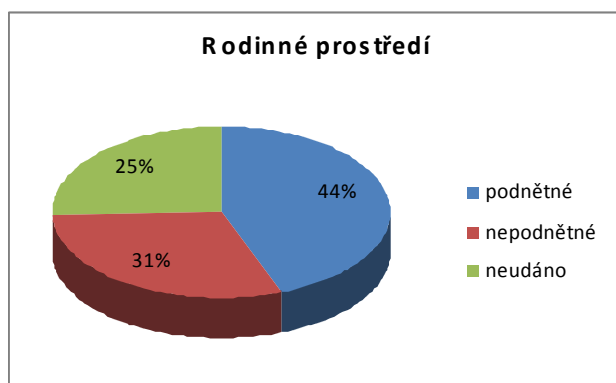
Graf 17 ukazuje, jaké komunikační formy převládají v rodinách žáků základních škol pro sluchově postižené. Orální řeč se jako jediná převládající forma komunikace v rodinách žáků objevuje v 73 % (zhruba v polovině jde o němčinu, v druhé polovině buď o jiný domácí jazyk či kombinaci obou jazyků). Spolu s jinými komunikačními

formami se orální řeč objevuje jako převládající komunikační forma v rodině u 9 % žáků, a to spolu s odezíráním; s odezíráním a psanou podobou jazyka; s německým znakovým jazykem; se znaky podporujícími mluvenou řeč. Vizuálně motorické formy převládají v rodinné komunikaci ve 13 % případů žáků – zde je převládající komunikační formou německý znakový jazyk, častěji spolu s prstovou abecedou či znakovanou němčinou. V 5 % případů nebyly převládající komunikační formy u žáků udány.



Graf 17: Spektrum převládajících komunikačních forem v rodinách německých žáků

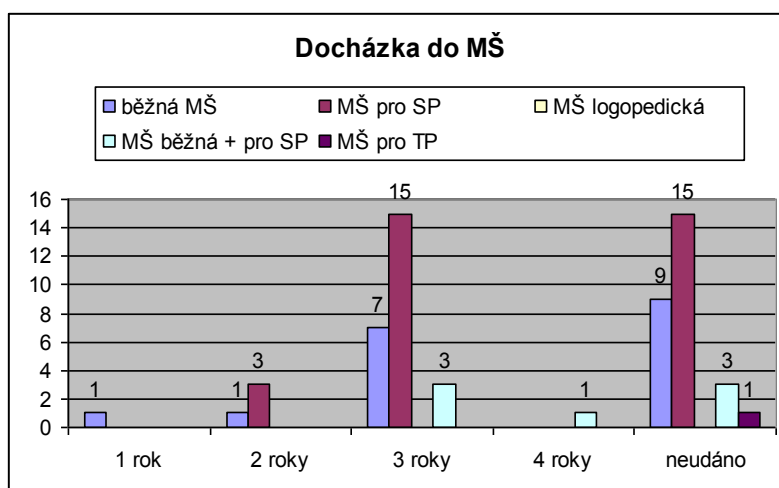
Dalším důležitým vlivem působícím na komunikační kompetence žáků základních škol pro sluchově postižené je rodinná situace. Poměr podnětnosti či nepodnětnosti rodinného prostředí je vyobrazen v grafu 18. Jako podnětné bylo rodinné prostředí žáků hodnoceno třídními učiteli víceméně pouze ve 44 % případů rodin. U 31 % žáků bylo rodinné prostředí hodnocené jako nepodnětné a u 25 % žáků nebyla podnětnost či nepodnětnost prostředí z nějakého důvodu udána.



Graf 18: Pozitivní působení rodinného prostředí na německé žáky

V níže uvedených grafech 19 a 20 je u žáků základních škol pro sluchově postižené zobrazen přehled o předchozí docházce do mateřských škol a jejich navštěvování různých typů poradenských zařízení společně s rodiči, které hraje také velkou roli v působení na komunikační kompetence žáků.

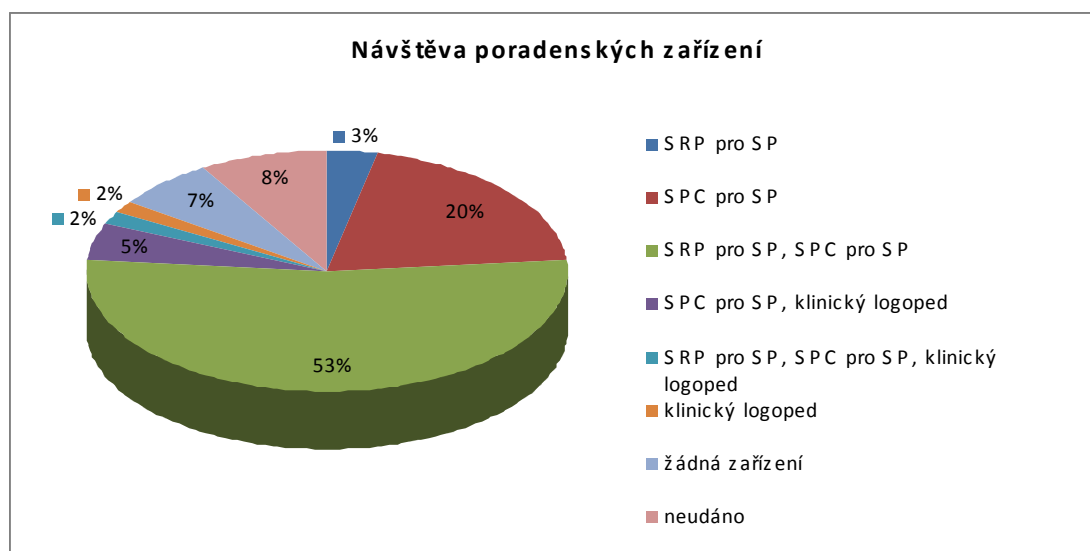
Graf 19 ukazuje, že nejčastěji uváděná doba docházky do mateřské školy byla tři roky, pokud byla blíže udána. Nejvíce žáků navštěvovalo mateřskou školu pro sluchově postižené, a to téměř dvakrát tolik, než kolik navštěvovalo mateřskou školu běžného typu, poté následovala běžná mateřská škola a v některých případech byly oba typy mateřských škol kombinovány. V jednom případě se jednalo o mateřskou školu pro tělesně postižené.



Graf 19: Přehled docházky do mateřských škol u německých žáků před zahájením školní docházky

Na grafu 20 je možné vidět, že z poradenských služeb, které žáci a jejich rodiče využívali, je nefrekventovaněji navštěvované speciálně pedagogické centrum pro děti a žáky se sluchovým postižením (80 % žáků) a raná péče pro děti se sluchovým

postižením – v grafu označena jako SRP (58 % žáků), dále jsou také využívány služby klinických logopedů (9 % žáků). Vůbec žádná poradenská zařízení nenavštěvovalo 7 % žáků a údaj nebyl uveden u 8 % žáků a rodičů. Lze si povšimnout, že součet procentuálních údajů zde přesahuje 100 % – je to z toho důvodu, že v grafu jsou uvedeny přímo kombinace všech poradenských zařízení, která žáci se svými rodiči navštěvovali. Procentuální údaje přímo ke kombinacím lze podrobně vyčíst z grafu uvedeného níže.

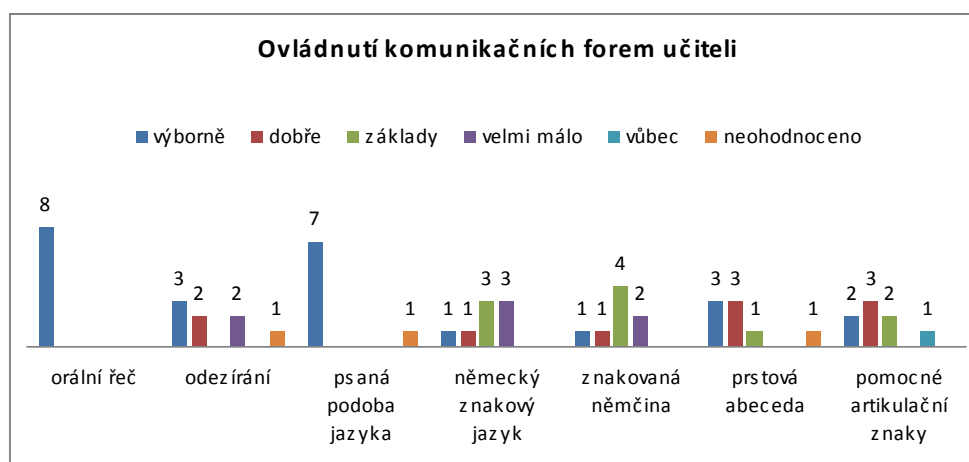


Graf 20: Přehled navštěvovaných poradenských zařízení německými žáky a jejich rodiči

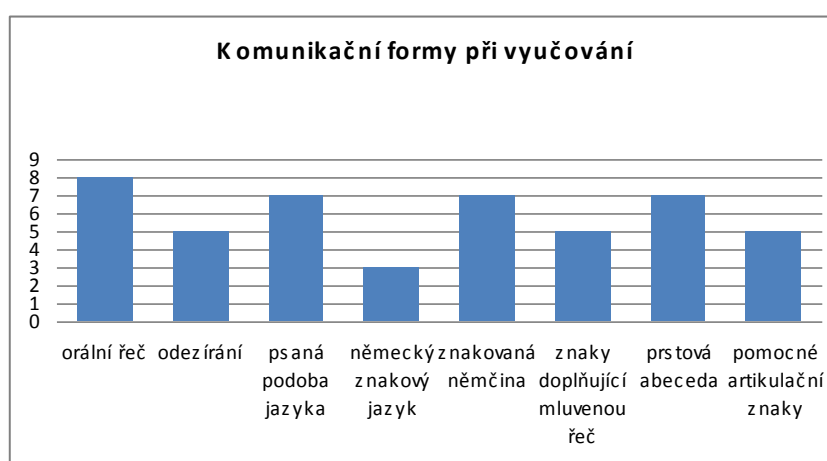
Dalšími vlivy na úroveň a spektrum komunikačních kompetencí žáků jsou úroveň komunikačních kompetencí učitelů v jednotlivých formách komunikace, na kterou poukazuje graf 21, a to z pohledu samotných třídních učitelů, a spektrum komunikačních forem využívaných učiteli ve výuce, které je zobrazeno v grafu 22. V Německu byly dotazovány čtyři třídní učitelky v Heilbronnu a čtyři třídní učitelky v Heidelbergu. Všech osm učitelek má vysokoškolské vzdělání v oboru speciální pedagogika – ve specializaci „Hörgeschädigtenpädagogik“ (surdopedie) a doba jejich praxe v daném oboru je různá (nejkratší 2 roky, nejdelší 15 let).

Přirozeně nejlépe se učitelky sebehodnotí v komunikačních formách orální řeč a její psaná podoba, sebehodnocení ostatních komunikačních forem je spíše průměrné, většinou ale téměř všechny učitelky znají alespoň základy komunikačních forem. Četnost využívání jednotlivých komunikačních forem třídními učiteli při vyučování je patrná z grafu 22. V komunikaci s žáky a při jejich vzdělávání jsou tyto formy

komunikace využívány v různých kombinacích dle individuálních potřeb jednotlivých žáků.



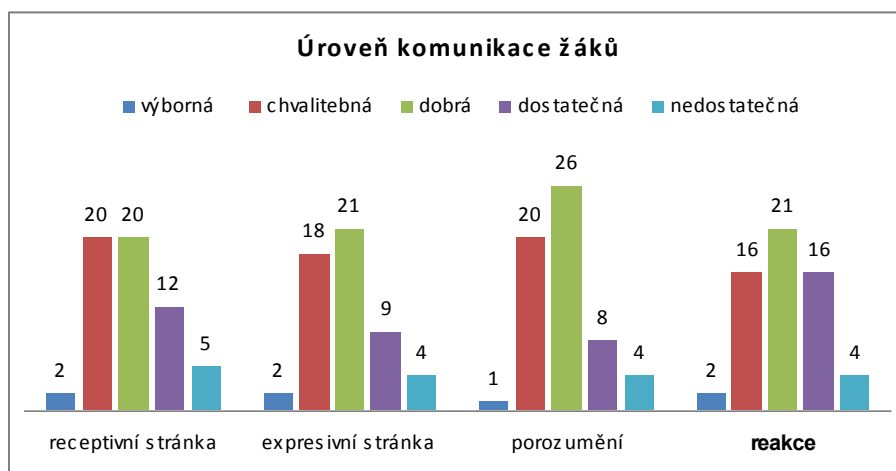
Graf 21: Subjektivní sebehodnocení jednotlivých forem komunikace u německých třídních učitelů



Graf 22: Formy komunikace s žáky využívané německými třídními učitelí při vyučování

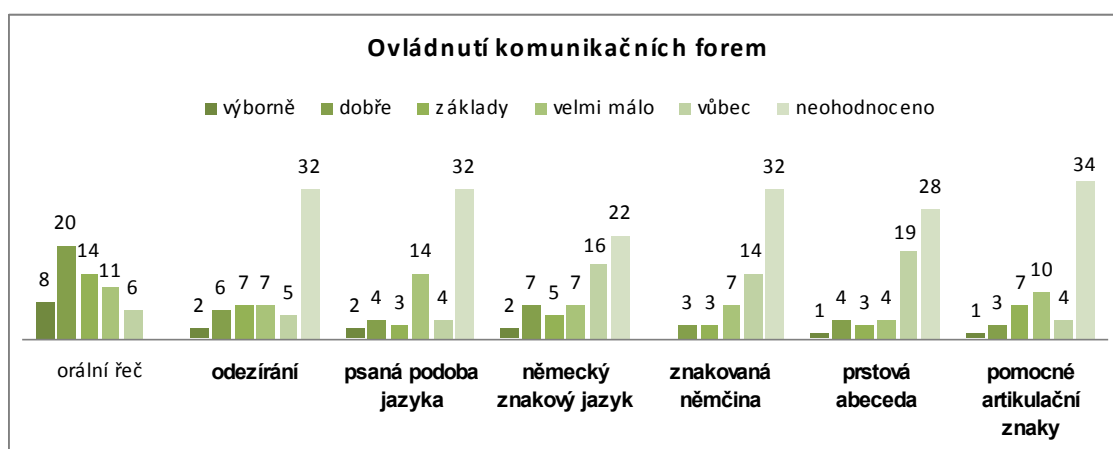
### Komunikační kompetence žáků

Celkové hodnocení komunikace žáků z pohledu třídních učitelů je přesně znázorněné v grafu 23. Je nutné si uvědomit, že jde o komunikaci jako celek a není rozlišováno mezi jednotlivými komunikačními formami jedinců se sluchovým postižením. Třídní učitelé hodnotí komunikaci žáků ze čtyř hledisek – z hlediska recepce a exprese, z hlediska porozumění a reakcí. V průměru je komunikace žáků ze všech čtyř hledisek hodnocena jako dobrá, tedy průměrná. Komunikace některých žáků byla hodnocena jako výborná, komunikace jiných však jako nedostatečná (více žáků). Celkově se hodnocení různých stránek komunikace žáků drží přibližně Gaussovy křivky.



Graf 23: Hodnocení celkové úrovně komunikace německých žáků z pohledu třídních učitelů

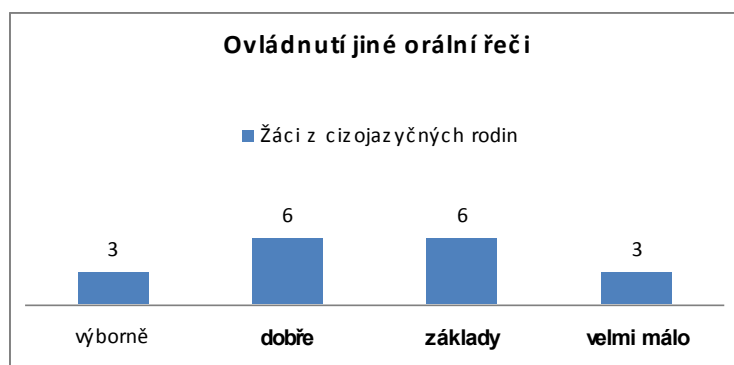
Jednotlivé komunikační formy a jejich zvládnutí hodnotí třídní učitelé u svých žáků různě. Výsledky jsou patrné z níže uvedeného grafu 24, kde je hodnocena každá komunikační forma jedinců se sluchovým postižením zvláště. Nejlépe je hodnocena orální řeč. Její psaná podoba je oproti tomu hodnocena poměrně špatně a i vizuálně motorické formy komunikace zaostávají ve svém hodnocení daleko za orální řečí. Přitom znaky podporující mluvenou řeč („Lautsprachunterstützende Gebärden“ – LUG), které v grafu nejsou uvedeny, byly hodnoceny velmi podobně jako znakovaná němčina („Lautsprachbegleitende Gebärden“ – LBG). Prstovou abecedu dle hodnocení třídních učitelů ovládá pouze malá část výzkumného vzorku. Přitom u žáků z Heilbronnu bylo často uváděno hodnocení „vůbec neovládá“ a v Heidelbergu často nebyla tato komunikační forma ohodnocena, i když se jí prý učí povinně všichni žáci. Prstová abeceda bude dále rozebrána ještě zvláště ve své jednoruční a dvouruční verzi.



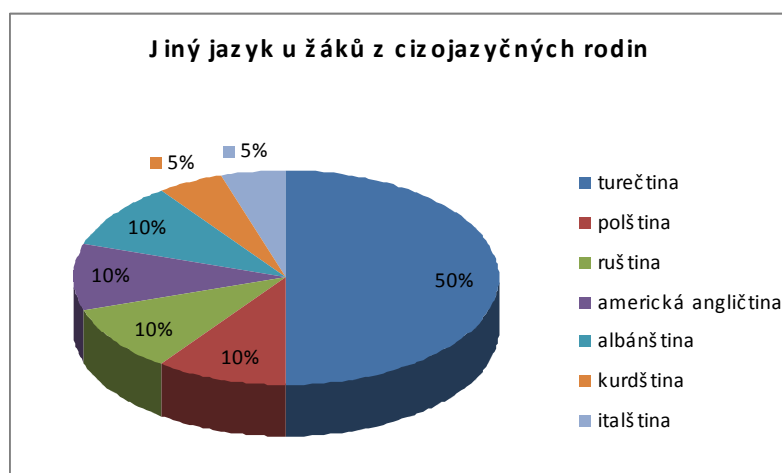
Graf 24: Ovládnutí jednotlivých komunikačních forem německými žáky z pohledu třídních učitelů



Jelikož na základních školách pro sluchově postižené v Německu je mezi zaškolenými žáky velké množství žáků z cizojazyčných rodin (z rodin migrantů či ze smíšených rodin), kteří jsou často zvyklí doma používat jiný jazyk (jazyk rodičů), byla hodnocena i úroveň jejich komunikačních kompetencí v tomto jazyce. V německé části výzkumného vzorku se jednalo o 20 německých žáků z cizojazyčných rodin, což je více než jedna třetina z nich, tedy poměrně velké procento. Hodnocení jiné orální řeči u těchto žáků jejich třídními učiteli je zobrazeno v grafu 25. Výskyt jednotlivých jazyků u žáků z cizojazyčných rodin je pak uveden v níže zobrazeném grafu 26. Jedná se o jazyk turecký, který je nejvíce zastoupený, jazyk polský, ruský, anglický, kurdský, italský a albánský.



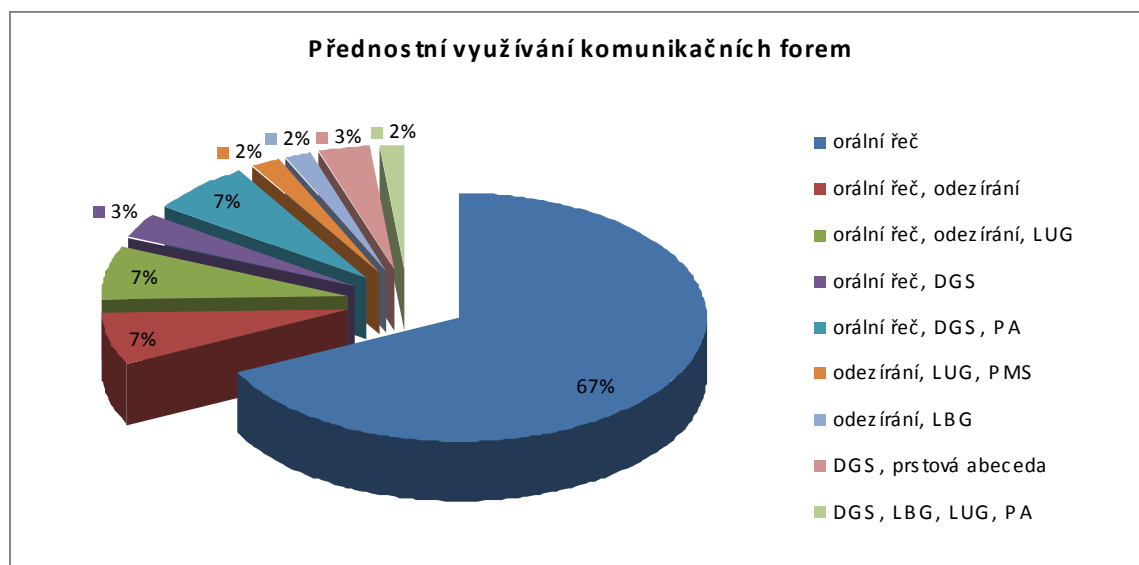
Graf 25: Ovládnutí jiné orální řeči u německých žáků z cizojazyčných rodin



Graf 26: Zastoupení jazyků u německých žáků z cizojazyčného rodinného prostředí

Graf 27 jasně ukazuje, že přednostně využívanou komunikační formou žáků je v 74 % orální řeč, ať už jde o němčinu či jiné jazyky u žáků z cizojazyčných rodin. V několika případech ji žáci upřednostňují spolu s odezíráním. Orální řeči doplněné

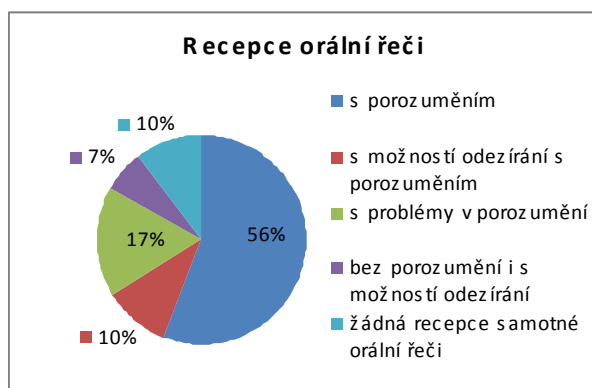
odezíráním a znaky dává v komunikaci přednost 7 % žáků a zejména orální řeč spolu s vizuálně motorickými formami komunikace využívá 10 % žáků. Pro 4 % žáků je dominantní komunikační formou odezírání doplněné buď podpurnými znaky a pomocnými artikulačními znaky či znakovanou němčinou. Zbýlých 5 % žáků upřednostňuje německý znakový jazyk v kombinaci s dalšími vizuálně motorickými komunikačními formami.



Graf 27: Přednostně využívané kombinace komunikačních forem u německých žáků

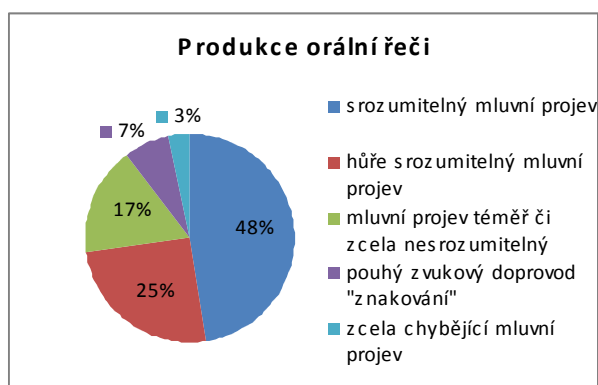
V následujících grafech jsou prezentovány výsledky vyhodnocení rozhovorů, které byly s žáky vedeny v různých komunikačních formách jedinců se sluchovým postižením. Jde o prezentaci analýzy komunikačních kompetencí v jednotlivých formách komunikace z pohledu výzkumníka. Receptivní a expresivní dovednosti v komunikačních formách jsou většinou hodnoceny zvlášť.

Graf 28 vyobrazuje situaci v oblasti recepce orální řeči. Z žáků v německé části výzkumného vzorku vnímá mluvenou řeč auditivně s porozuměním 56 % žáků, auditivně s podporou odezírání ji vnímá s porozuměním 10 % z nich. U 17 % žáků se vyskytují problémy v porozumění, a to i za podpory odezírání. 7 % žáků vnímá auditivně nedostatečně a ani s podporou odezírání neporozumí promluvě a u 10 % žáků auditivní vnímání mluvené řeči chybí. Těmto žákům nepomáhá ani odezírání a při komunikaci potřebují využívat znaky.



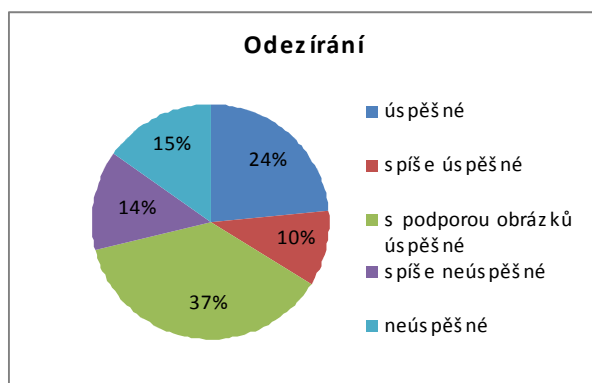
Graf 28: Úroveň auditivního vnímání orální řeči u německých žáků

Co se týče mluvního projevu žáků, který je znázorněn v grafu 29, srozumitelně se vyjadřuje 48 % žáků, hůře srozumitelně pak 25 % žáků. U 17 % žáků je produkovaná orální řeč téměř či zcela nesrozumitelná a 7 % žáků pouze orálně doprovází své vizuálně motorické vyjádření, a to většinou nesrozumitelnými zvuky. U zbývajících 3 % pak nedochází k žádné produkci mluvené řeči.



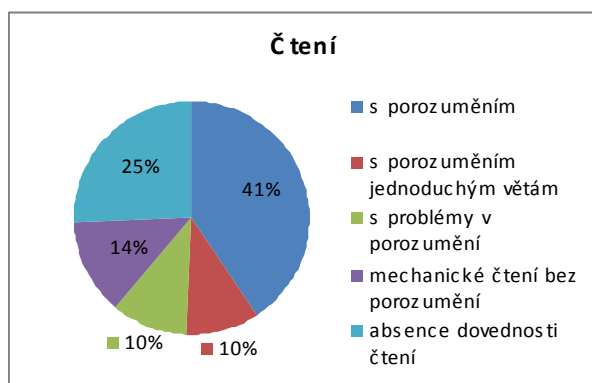
Graf 29: Úroveň exprese v orální řeči u německých žáků

Graf 30 podává informace o stavu a úrovni odezírání u žáků základních škol pro sluchově postižené. Úspěšně odezírá 24 % žáků a spíše úspěšně 10 % žáků. S podporou obrázků je odezírání úspěšné u 37 % žáků a spíše neúspěšných je při odezírání 14 % žáků. Těch, kterým se odezírat nedaří, je 15 %.



Graf 30: Úroveň komunikační formy odezírání u německých žáků

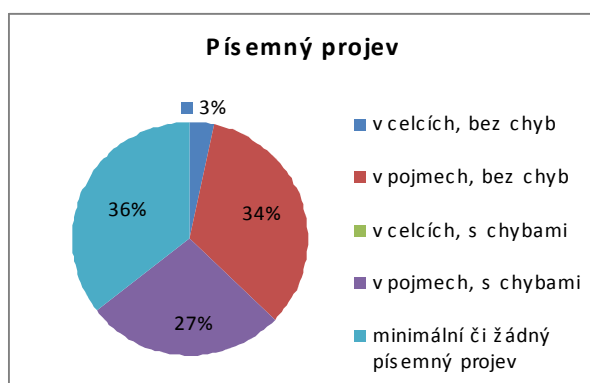
Číst písemný záznam s porozuměním je schopno 41 % žáků německé části výzkumného vzorku a 10 % těchto žáků je schopno číst s porozuměním pouze jednodušší věty. U dalších 10 % žáků se objevují problémy v porozumění čtenému textu – žáci sice znají většinu písmen, při čtení hláskují nebo slabikují, ale nejsou schopni dát dohromady celou větu. Většinou dovedou přečíst s porozuměním jen některá slova a další význam věty si domýšlí. 14 % žáků dokáže více či méně správně mechanicky číst, ale neporozumí významu přečteného. Někteří z těchto žáků (většinou neslyšící) případně místo hlasitého čtení ukazují znaky prstové abecedy či pomocné artikulační znaky. Žáků, kteří neumí číst vůbec, je 25 %, jak je zřejmé z grafu 31.



Graf 31: Úroveň recepce psané formy řeči u německých žáků – úroveň čtení

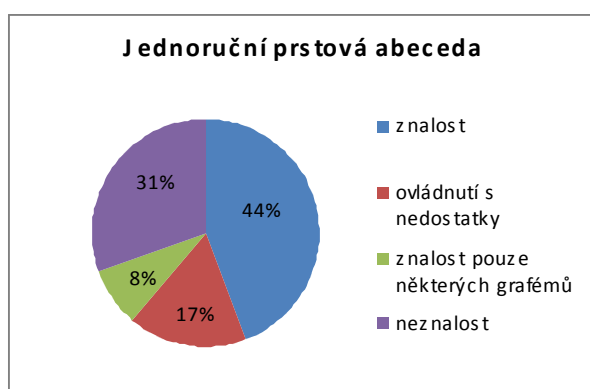
Schopnost exprese žáků v grafické formě řeči, která byla zkoumána při písemném zodpovídání několika jednoduchých otázek, je ukázána na grafu 32. Pouze ve 3 % případech se žáci písemně vyjadřovali bezchybně a zároveň v celcích (odpovídali na otázku celou větou či slovním spojením), ve 34 % zodpovídali žáci dotazy písemnou formou bezchybně v pojmech (odpovídali na otázky jedním slovem). Nikdo z žáků se

nevyjadřoval v celcích s chybami. U 27 % žáků se v písemném projevu v pojmech objevovaly chyby a u 36 % žáků byl psaný projev minimální či vůbec žádný.



Graf 32: Úroveň exprese v psané formě řeči u německých žáků

V grafu 33 jsou prezentovány výsledky vyplývající ze zkoumání jednoruční prstové abecedy. Zná ji 44 % žáků základních škol pro sluchově postižené. 17 % žáků ji ovládá s nedostatky a 8 % žáků zná pouze několik jejích znaků pro grafémy. Pro 31 % žáků německé části zkoumaného souboru je jednoruční prstová abeceda neznámá.



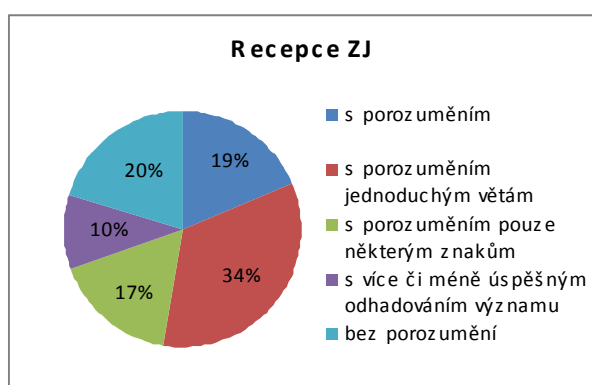
Graf 33: Znalost jednoruční prstové abecedy německými žáky

Co se týče znalosti dvouruční prstové abecedy, informace podává graf 34. Nikdo z žáků nazná a neovládá dvouruční prstovou abecedu ani s nedostatky. 39 % žáků je schopno odhadovat a domýšlet si písmena podle tvaru rukou při artikulaci jednotlivých grafémů, zbylých 61 % dvouruční daktylotiku neovládá.



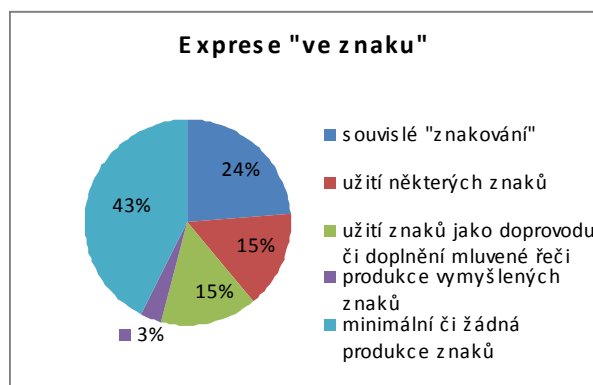
Graf 34: Znalost dvouruční prstové abecedy německými žáky

V části strukturovaného rozhovoru s žáky, která se věnovala vizuálně motorické formě komunikace – znakovému jazyku, bylo podle reakcí a odpovědí na jednoduché otázky zkoumáno porozumění žáků znakovému projevu. Nutno podotknout, že kvůli neznalosti německého znakového jazyka byly v kladení otázek použity principy českého znakového jazyka i pro rozhovor s německými žáky. Integrovány byly znaky německého znakového jazyka, které byly předem zjištěny či odpozorovány. I přesto mohl mít tento faktor vliv na rozložení úrovně porozumění ve výsledném grafu. Především žáci z rodin neslyšících rodičů však většinou reagovali i na občas použité české znaky. Otázkám ve znakovém jazyce rozumělo 53 % žáků, okolo dvou třetin z nich pouze jednodušším dotazům. 17 % žáků rozumělo pouze některým znakům, na jejichž základě si pak domýšleli význam otázek. Znakový jazyk neznalo a otázkám proto nerozumělo 30 % žáků, z toho 10 % žáků pouze více či méně úspěšně odhadovalo význam otázek. Informuje o tom graf 35.



Graf 35: Úroveň recepce znakového jazyka německými žáky

Co se týče vyjadřování žáků škol pro sluchově postižené ve vizuálně motorické formě „znakování“, souvislý srozumitelný projev bylo schopno produkovat 24 % žáků. Pouze některé znaky užívalo 15 % žáků a znaků jako doprovodu či doplnění mluvené řeči využívalo rovněž 15 % žáků. 3 % žáků si pro komunikaci „ve znaku“ vymýšlela vlastní znaky a minimální či žádnou produkci „ve znaku“ bylo či spíše nebylo možno pozorovat u 43 % žáků, jak ukazuje graf 36.



Graf 36: Úroveň exprese německých žáků prostřednictvím „znakování“

### 5.3 Komunikační dovednosti žáků základních škol pro sluchově postižené v České republice

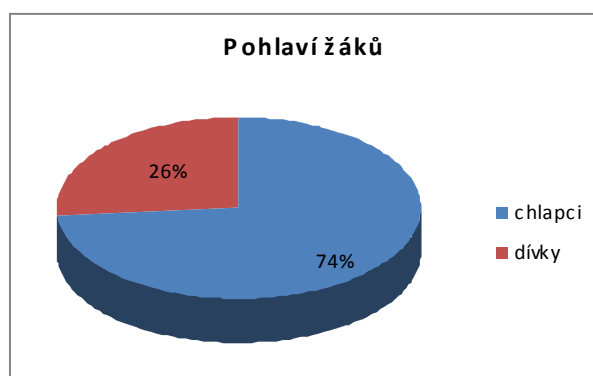
Obsahem subkapitoly jsou komunikační kompetence žáků základních škol pro sluchově postižené v České republice. Data získaná od české části výzkumného vzorku jsou vyhodnocena a uvedena v grafech se slovním komentářem. Grafy jsou stejně jako v předchozí podkapitole rozděleny do tří oblastí – obraz žáků škol pro sluchově postižené v České republice, přehled vlivů na komunikační kompetence žáků a celková úroveň komunikace žáků i jednotlivých jejích forem.

Ve všech třech zařízeních v České republice (Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené – Plzeň; Mateřská škola a Základní škola pro sluchově postižené, Brno; Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí) byly výzkumy provedeny v 1., 2. a 3. ročníku základní školy. Přitom je nutno zohlednit, že v Plzni a Brně byly výzkumy prováděny ke konci školního roku, kdežto ve Valašském Meziříčí na začátku roku, a mezi žáky byl tedy v podstatě roční věkový, ale hlavně také zkušenostní rozdíl.

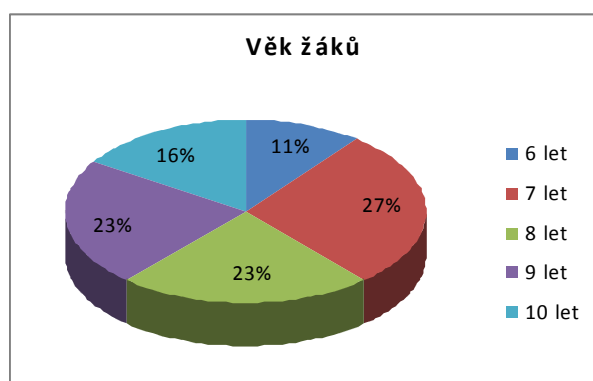
V následujících grafech jsou prezentovány výsledky dotazníkového šetření popisující komunikační kompetence žáků z pohledu jejich třídních učitelů a poté výsledky šetření provedeného prostřednictvím výzkumné techniky strukturovaného rozhovoru, popisující komunikační kompetence žáků z pohledu výzkumníka.

### **Žáci základních škol pro sluchově postižené v České republice**

Část výzkumného souboru v České republice tvoří celkem 57 žáků mladšího školního věku – z toho 42 chlapců a 15 dívek ze tří základních škol pro sluchově postižené na území České republiky. Žáci jsou ve věkovém rozmezí od 6 do 10 let a jsou zařazeni do 1., 2. a 3. ročníků základních škol. Procentuální zastoupení pohlaví, věku a zařazení v ročnících je patrné z níže uvedených grafů 37, 38 a 39.

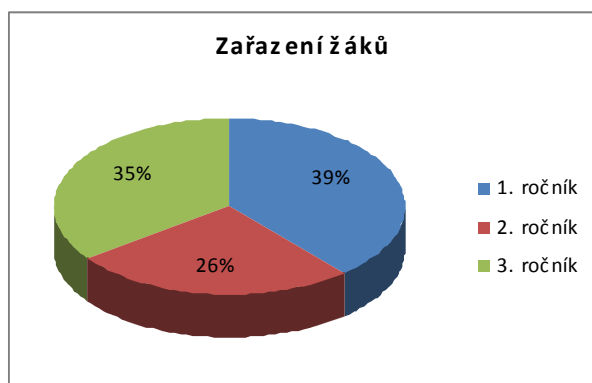


Graf 37: Pohlaví českých žáků



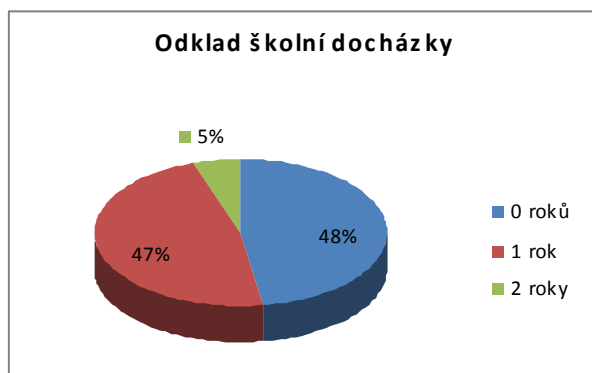
Graf 38: Věkové zastoupení českých žáků



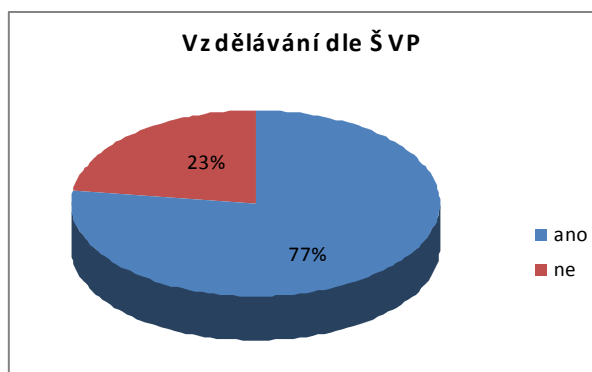


Graf 39: Zařazení českých žáků v ročnících

Z grafu 40 je možné vyčíst, že více než polovina české části výzkumného vzorku – 52 % žáků – měla při vstupu do základní školy odklad školní docházky. Z toho 47 % žáků zahájilo povinnou školní docházku o rok později, 5 % žáků o dva roky později. Zbylých 48 % žáků nastoupilo do školy v době odpovídající jejich fyzickému věku. Graf 41 zobrazuje, že 77 % žáků se vzdělává podle nově zavedených školních vzdělávacích programů.

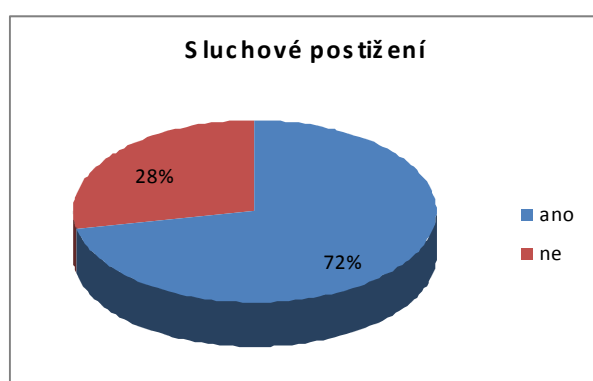


Graf 40: Odklad školní docházky u českých žáků



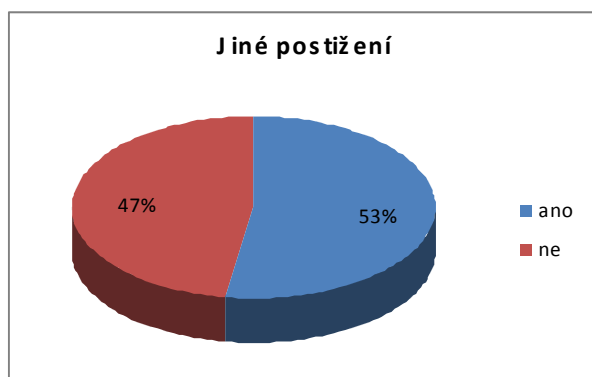
Graf 41: Vzdělávání českých žáků dle ŠVP či osnov běžné ZŠ

Na základních školách pro sluchově postižené v České republice se kromě žáků se sluchovým postižením vzdělávají také žáci s narušenou komunikační schopností, kteří žádnou sluchovou vadu nemají. Někdy bývají zařazeni přímo ve třídách pro žáky s narušenou komunikační schopností, často však se vzdělávají spolu s žáky se sluchovým postižením. Z grafu 42 je patrné, že žáci bez sluchového postižení zaujímají téměř třetinu české části výzkumného vzorku – je jich 28 %. Zbývajících 72 % sluchovou vadu má. U těchto 41 žáků se ve 40 případech jedná o sluchové postižení vzniklé prelingválně (s mnohem větším dopadem na komunikační kompetence a na jejich rozvoj) a pouze v jednom případě o postižení postlingvální.

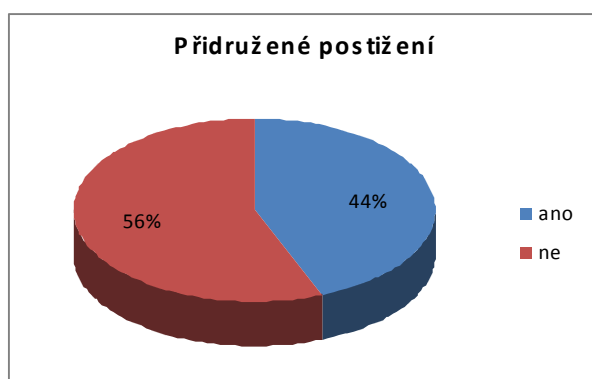


Graf 42: Přítomnost sluchového postižení u českých žáků

V grafech 43 a 44 uvedených níže pod textem jsou podány informace o přítomnosti jiného typu postižení u žáků a o tom, zda a u jakého procenta žáků se sluchovým postižením se jedná o souběžné postižení více vadami. U žáků byla uváděna celá řada dalších postižení, v některých případech dokonce v různých kombinacích: narušená komunikační schopnost (NKS) – př. dyslalia multiplex, neobratnost mluvidel, nesprávná výslovnost na základě špatného mluvního vzoru, dysartrie, dysfázie, opožděný vývoj řeči (OVŘ) s dysfatickou složkou; zrakové postižení – př. nystagmus, strabismus; dětská mozková obrna (DMO); lehká mozková dysfunkce (LMD); porucha aktivity a pozornosti s hyperaktivitou (ADHD); mentální postižení – př. podprůměrná inteligence, verbální myšlení na úrovni lehké mentální retardace, lehká mentální retardace (LMR); atypický autismus; tělesné postižení – př. po úraze (žák na vozíku), vada močového ústrojí, opožděný motorický vývoj; chronická onemocnění – př. velmi častá nemocnost, astma, oslabený imunitní systém; specifické poruchy učení (SPU); psychiatrická onemocnění; Usherův syndrom (příčina duálního sensorického postižení – hluchoslepoty).



Graf 43: Přítomnost jiného či dalšího přidruženého postižení u českých žáků

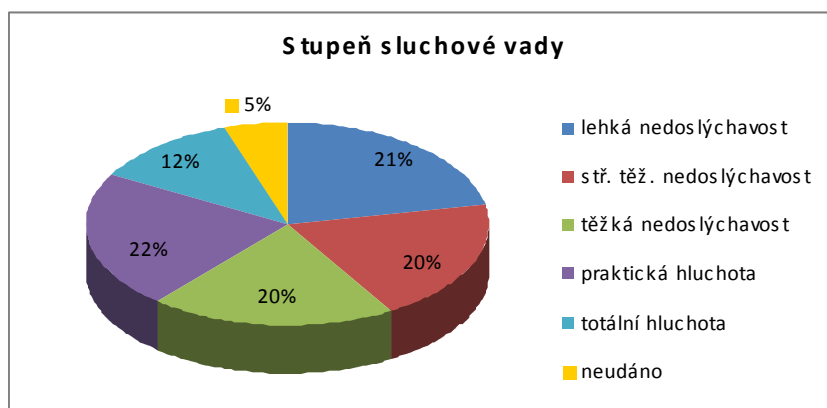


Graf 44: Souběžné postižení více vadami u českých žáků se sluchovým postižením

### Faktory ovlivňující komunikační kompetence žáků

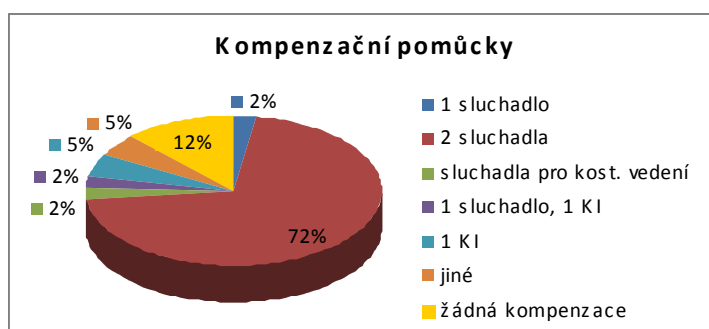
Následující grafy poukazují na působení nejrůznějších endogenních i exogenních faktorů ovlivňujících komunikační kompetence žáků. Působení vlivů je velmi provázané a není tedy možné přesně určit, do jaké míry na žáka působí ten který faktor. Pokaždé se jedná o kombinaci všech možných vlivů na jednotlivého žáka a stav, úroveň a rozvoj jeho komunikace.

V grafu 45 je viditelné rozložení jednotlivých stupňů sluchových vad u žáků se sluchovým postižením. V 61 % je u nich zastoupena nedoslýchavost – ve 21 % lehká, ve 20 % středně těžká a ve 20 % těžká, ve 34 % pak hluchota – ve 22 % praktická a ve 12 % úplná. V 5 % případů nebyl stupeň sluchové vady specifikován.



Graf 45: Výskyt stupňů sluchových vad u českých žáků se sluchovým postižením

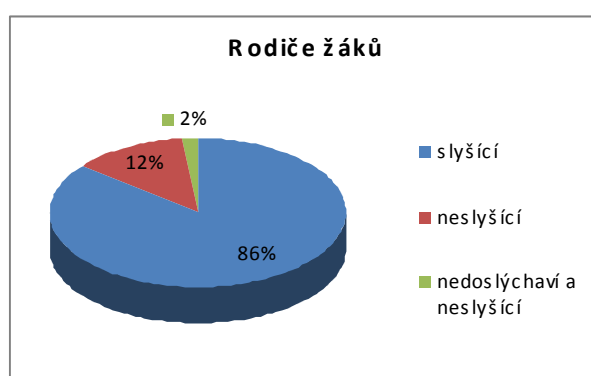
Kompenzačním pomůckám, které souvisejí se stupněm sluchové vady, se věnuje graf 46, podle kterého jsou nejvíce využívanými sluchovými protetickými pomůckami u žáků se sluchovým postižením sluchadla. Využívá je 76 % žáků se sluchovým postižením z české části výzkumného vzorku – přitom v naprosté převaze binaurálně (72 %), monoaurálně pak ve 2 % a 2 % žáků využívají sluchadla pro kostní vedení. Kochleární implantát má jednostranně voperováno 7 % žáků a 2 % z nich jej využívají v kombinaci se sluchadlem. 5 % žáků využívá jiné kompenzační pomůcky. V případě dvou žáků byly uvedeny tzv. „trubičky v uších“ – jde o drenáž středouší stipulami resp. tzv. grometami, jež se v celkové narkóze zavádějí do ušních bubínků, kde se až rok mohou ponechat. Jedná se o standardní ošetření při opakovaných zánětech středouší, jehož cílem je zabránit dalším paracentézám ušního bubínku, překlenout rizikové období častých onemocnění u dítěte a eliminovat stresující ošetření v podobě propichování bubínku. Musí s tím však být spojena další celková léčba, příp. odstranění nosní mandle apod. (Rozsival, T. in [www.iporadna.cz](http://www.iporadna.cz)). U 12 % žáků se sluchovým postižením není využita žádná protetika.



Graf 46: Využití kompenzačních pomůcek u českých žáků se sluchovým postižením

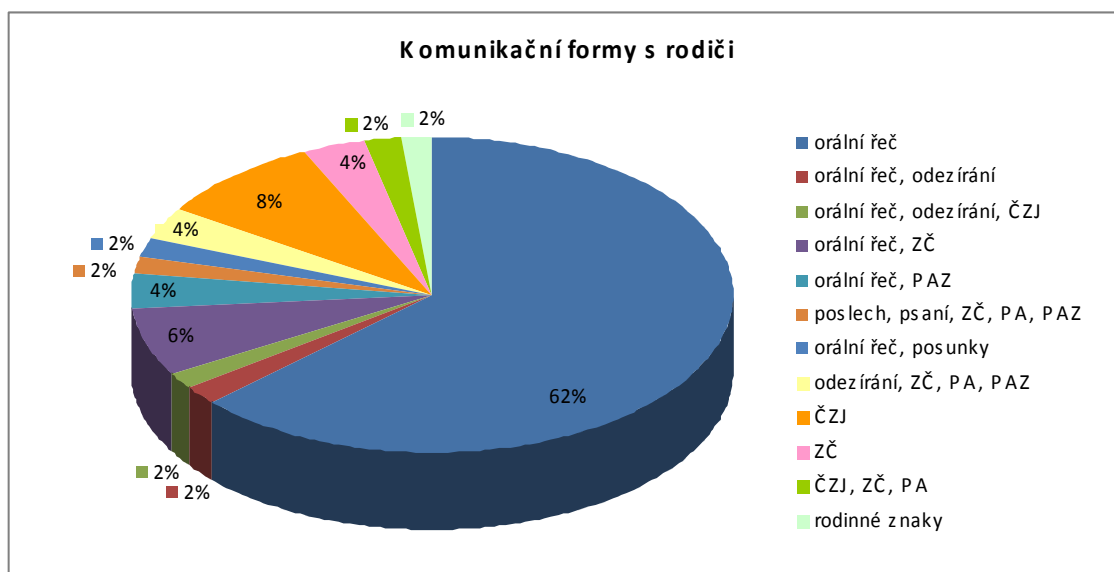
Na to, jaké komunikační formy žák upřednostňuje a do jaké míry je sám ovládá, má velký vliv nejen škola, předcházející předškolní příprava a návštěva různých poradenských zařízení, ale především také rodina žáka. Z tohoto důvodu bylo zkoumáno, jaké komunikační formy a na jaké úrovni jsou využívány a jaké jsou upřednostňovány v rodinách žáků. Úzká souvislost existuje mezi využíváním různých komunikačních forem v rodině a tím, zda rodiče nebo také prarodiče a hlavně sourozenci žáka jsou slyšící či neslyšící, nedoslýchaví, případně ohluchlí.

Graf 47 ukazuje, že 86 % žáků má slyšící rodiče, 12 % žáků má rodiče neslyšící a ve 2 % je jeden z rodičů žáků neslyšící a jeden nedoslýchavý.

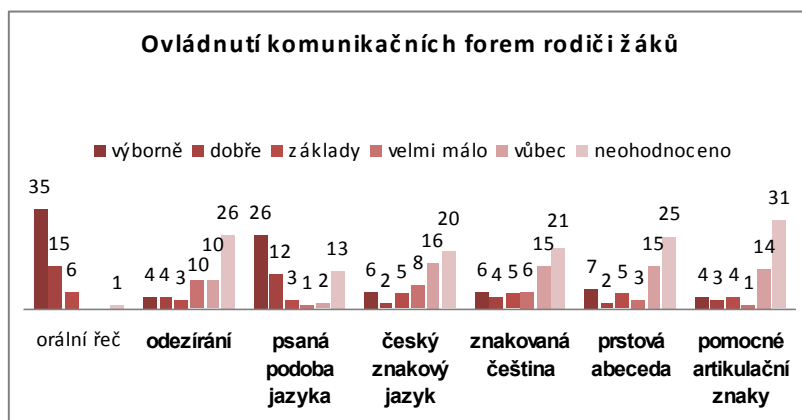


Graf 47: Přítomnost sluchového postižení u rodičů českých žáků

Se svými rodiči komunikuje 62 % žáků pouze orální řečí, 16 % žáků využívá mluvenou řeč spolu s jinými formami komunikace – odezíráním; odezíráním a českým znakovým jazykem; znakovanou češtinou; pomocnými artikulačními znaky; posunky. Ve 2 % se jedná o komunikaci s rodiči prostřednictvím orální řeči (ze strany žáka jde však pouze o její percepci bez jakéhokoli mluvního projevu), její psané podoby, znakované češtiny, prstové abecedy a pomocných artikulačních znaků. 4 % žáků komunikují s rodiči prostřednictvím odezírání, znakované češtiny, prstové abecedy a pomocných artikulačních znaků. Zbývajících 16 % žáků komunikuje se svými rodiči pouze pomocí vizuálně motorických komunikačních forem – českého znakového jazyka (8 %); znakované češtiny (4 %); českého znakového jazyka, znakované češtiny a prstové abecedy (2 %); vlastních v rodině vytvořených znaků (2 %). Informace o tom, jaké spektrum komunikačních forem je využíváno v rodinách žáků škol pro sluchově postižené, podává graf 48. V grafu 49 je pak prezentováno hodnocení úrovně komunikace rodičů žáků v jednotlivých formách komunikace jedinců se sluchovým postižením z pohledu třídních učitelů.

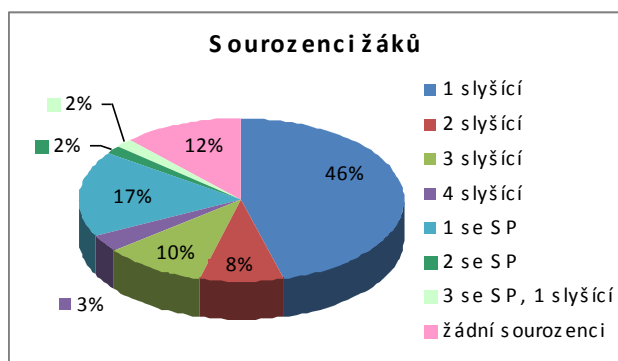


Graf 48: Spektrum komunikačních forem využívaných českými žáky doma s rodiči



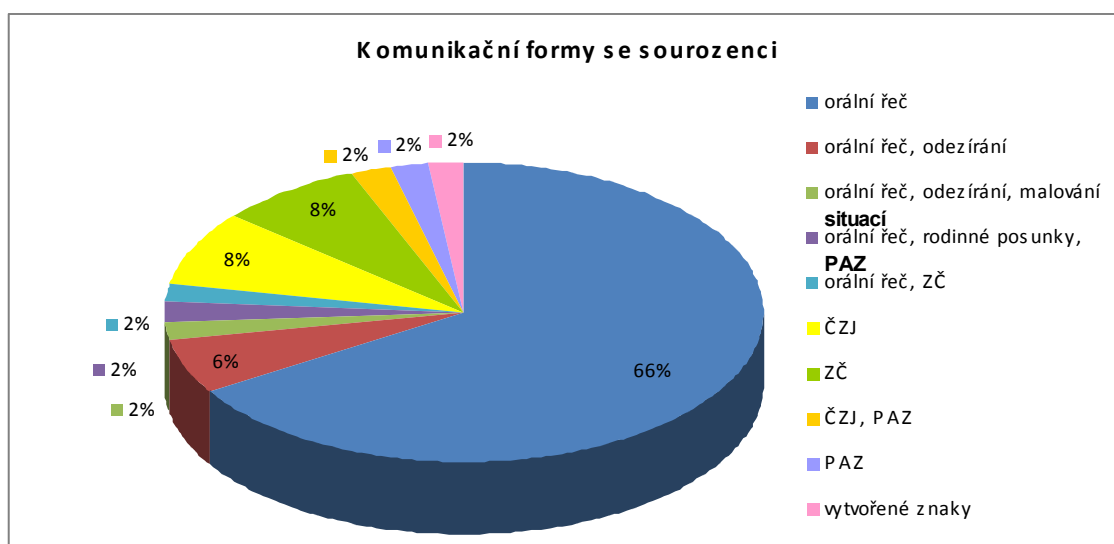
Graf 49: Ovládnutí jednotlivých kom. forem rodiči českých žáků z pohledu třídních učitelů

V grafu 50 je znázorněna situace sluchového vnímání u sourozenců žáků škol pro sluchově postižené. 12 % žáků je jedináčky a žádné sourozence nemá. Sourozenci (jeden i více) 67 % žáků jsou slyšící a sourozenci (jeden či dva) 19 % žáků mají sluchové postižení. Ve 2 % případech u se žáků jedná o více slyšících sourozenců a jednoho sourozence se sluchovou vadou.



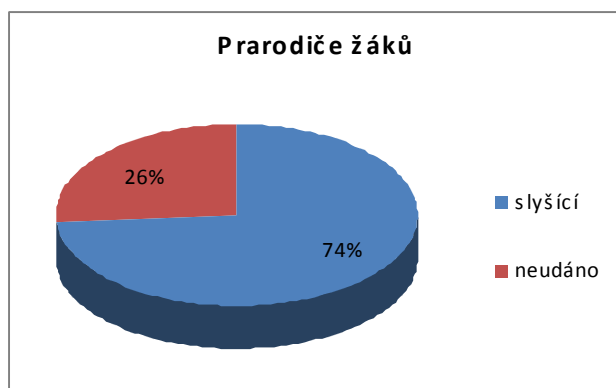
Graf 50: Přítomnost sluchového postižení u sourozenců českých žáků

V komunikaci se svými sourozenci používá převážná většina žáků orální řeč. Jedná se o 72 %, přičemž jedna dvanáctina z tohoto počtu využívá navíc ještě odezírání. 2 % žáků využívají mluvenou řeč i odezírání v komunikaci se sourozenci také, ale s podporou malování různých situací. Další 2 % komunikují orální řečí spolu s pomocnými artikulačními znaky a vlastními interními posunky a jiná 2 % doplňují komunikaci mluvenou řečí znaky – užívají i znakovanou češtinu. 22 % žáků komunikuje se svými sourozenci prostřednictvím vizuálně motorických komunikačních forem – českého znakového jazyka (8 %); znakované češtiny (8 %); českého znakového jazyka a pomocných artikulačních znaků (2 %); pomocných artikulačních znaků (2 %); vlastních vytvořených znaků (2 %). Podrobné informace o komunikaci žáků se sourozenci je možné nalézt v grafu 51.



Graf 51: Spektrum forem komunikace využívaných českými žáky v komunikaci se sourozenci

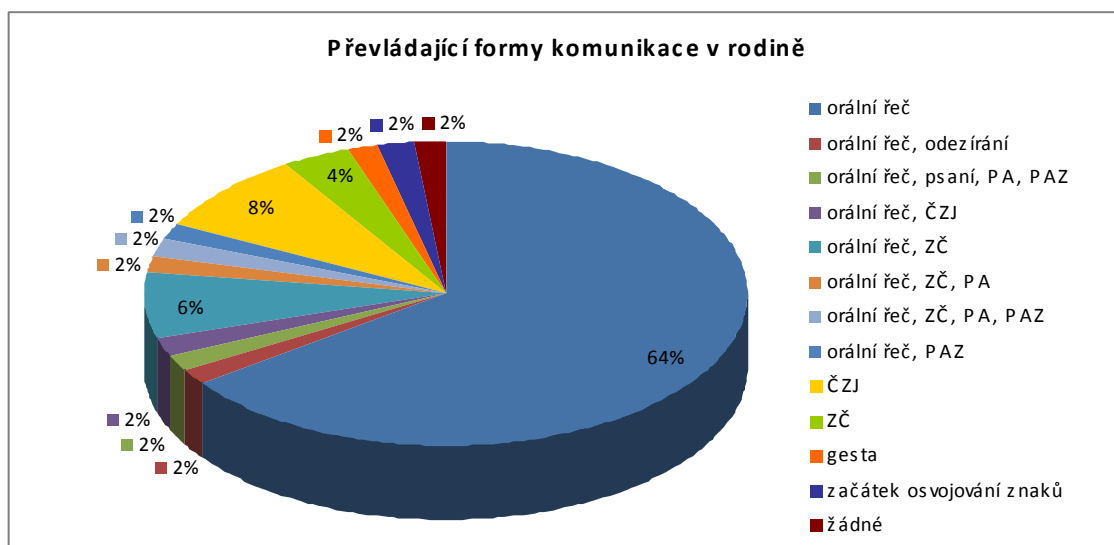
V grafu 52 vidíme, že necelé tři čtvrtiny – 74 % – prarodičů žáků škol pro sluchově postižené jsou slyšící. U ostatních 26 % prarodičů nebyla informace udána.



Graf 52: Přítomnost sluchového postižení u prarodičů českých žáků

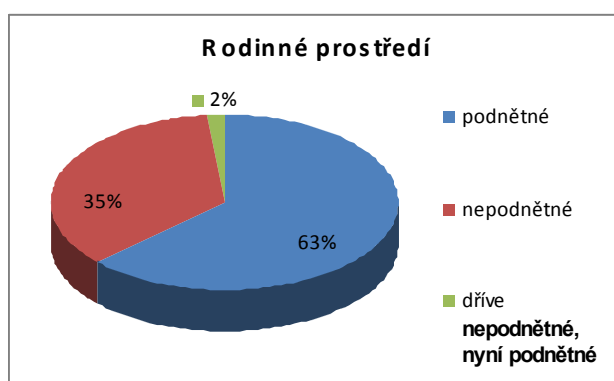
Graf 53 poukazuje na dominanci některých komunikačních forem v rodinách žáků škol pro sluchově postižené. Orální řeč se jako jediná dominující komunikační forma v rodině vyskytuje u 66 % žáků, z toho u 2 % za současného využívání odezírání. U 16 % žáků se orální řeč objevuje jako převládající forma komunikace v rodině spolu s dalšími komunikačními formami – psanou podobou, prstovou abecedou a pomocnými artikulačními znaky (2 %); českým znakovým jazykem (2 %); znakovanou češtinou (6 %); znakovanou češtinou a prstovou abecedou (2 %); znakovanou češtinou, daktylotikou a pomocnými artikulačními znaky (2 %); pomocnými artikulačními znaky (2 %). V rodinách 8 % žáků dominuje v komunikaci český znakový jazyk a v rodinách 4 % žáků dominuje znakovaná čeština. Ve 2 % rodin převažují v komunikaci gesta, ve 2 % se v rodině začíná s osvojováním znaků a ve 2 % rodin prý nejsou využívány žádné formy komunikace.





Graf 53: Spektrum převládajících komunikačních forem v rodinách českých žáků

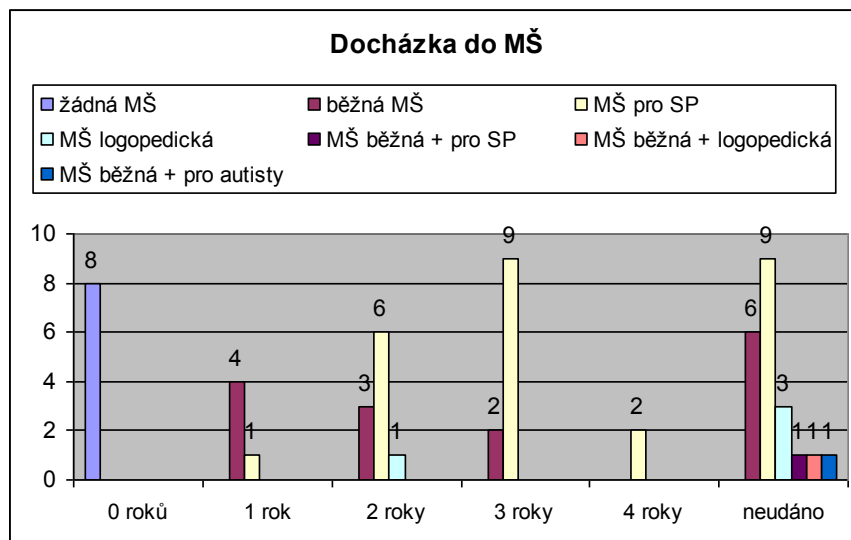
Dalším velmi důležitým faktorem působícím na rozvoj komunikačních kompetencí žáků škol pro sluchově postižené je podnětnost či nepodnětnost jejich rodinného prostředí. Z údajů v grafu 54 plyne, že 63 % žáků žije v podnětném rodinném prostředí, u 2 % žáků se původně nepříznivá rodinná situace změnila v příznivou a zbývajících 35 % žáků žije v nepodnětném rodinném prostředí.



Graf 54: Pozitivní působení rodinného prostředí na české žáky

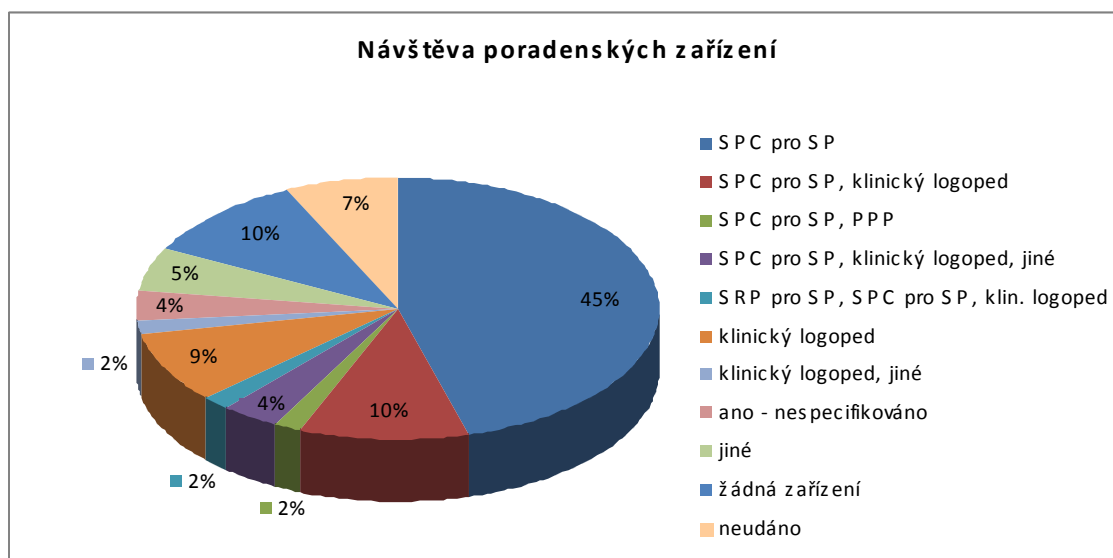
Velký vliv na komunikaci žáků má také působení mateřských škol a poskytování poradenských služeb. Niže uvedené grafy 55 a 56 zobrazují přehled o předchozí docházce žáků základních škol pro sluchově postižené do mateřských škol a navštěvování různých poradenských zařízení společně s rodiči. Graf 55 informuje, že nejdelší doba docházky do mateřské školy byla tři a dva roky, pokud byla specifikována. Nejvíce žáků navštěvovalo mateřskou školu pro sluchově postižené a poté mateřskou školu běžného typu, méně žáků mateřskou školu logopedickou.

Poměrně nezanedbatelná část žáků (14 %) nenavštěvovala žádnou mateřskou školu. Ostatní možnosti, které byly uváděny minimálně (kombinace běžné a jiné mateřské školy), jsou znázorněny v grafu 55.



Graf 55: Přehled docházky do mateřských škol u českých žáků před zahájením školní docházky

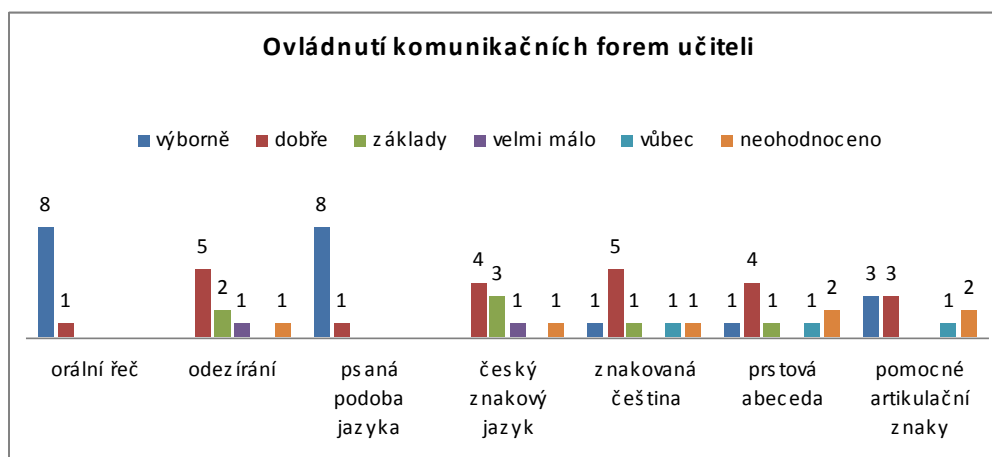
V grafu 56 je zaznačeno využívání poradenských služeb žáky škol pro sluchově postižené a jejich rodiči. Nejvíce navštěvovaná jsou speciálně pedagogická centra pro děti a žáky se sluchovým postižením (53 % žáků) a poté využívány služby klinického logopeda (27 % žáků). Návštěva středisek rané péče byla udána pouze ve 2 % případů. Navštěvování jiných poradenských zařízení bylo udáno ve 13 % případů. 10 % žáků s rodiči žádná poradenská zařízení nenavštěvovala a u 7 % žáků tento údaj chyběl. 4 % žáků sice poradenské služby využívala, ale nebylo uvedeno, jaké. V komentáři si lze povšimnout, že součet procentuálních údajů přesahuje 100 %. Je tomu tak z toho důvodu, že poradenská zařízení byla navštěvována v různých kombinacích. Tyto jsou podrobně uvedeny v níže uvedeném grafu 56.



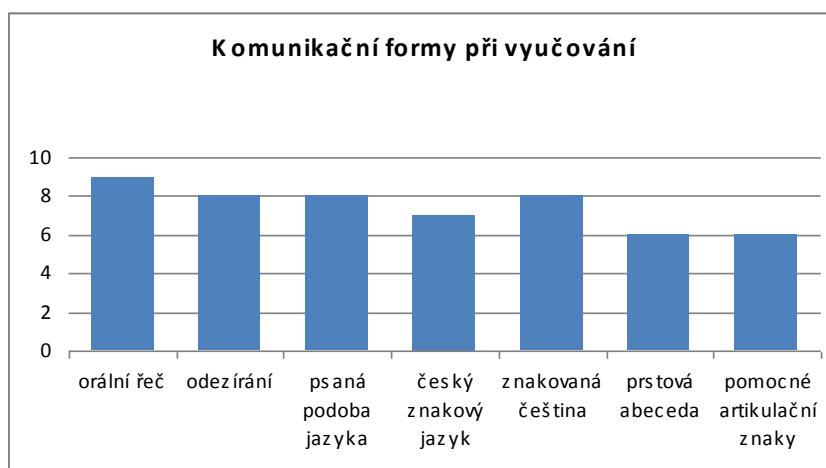
Graf 56: Přehled navštěvovaných poradenských zařízení českými žáky a jejich rodiči

Dalšími vlivy na úroveň a spektrum komunikačních kompetencí žáků jsou úroveň komunikačních kompetencí učitelů v jednotlivých formách komunikace, na kterou poukazuje graf 57, a to z pohledu samotných třídních učitelů, a spektrum komunikačních forem využívaných učiteli ve výuce, které je zobrazeno v grafu 58. V České republice byly dotazovány tři třídní učitelky v Plzni, tři v Brně, dvě učitelky a jeden třídní učitel ve Valašském Meziříčí. Osm učitelů z devíti má vysokoškolské vzdělání v oboru speciální pedagogika – šest z nich ve specializaci surdopedie. Jedna učitelka má středoškolské vzdělání v oboru speciální pedagogika pro vychovatele. Všichni třídní učitelé mají dlouholetou praxi v oboru (nejkratší 8 let a nejdelší 36 let).

Přirozeně nejlépe se učitelé sebehodnotí v komunikačních formách orální řeč a její psaná podoba, poté ve znakované češtině a pomocných artikulačních znacích. Necelá polovina učitelů uvádí dobrou znalost českého znakového jazyka a prstové abecedy. Sebehodnocení učitelů v jednotlivých komunikačních formách je podrobně uvedené v grafu 57. Četnost využívání jednotlivých forem komunikace třídními učiteli při vyučování je zřejmá z grafu 58. V jednom případě byla navíc uvedena forma Lormovy dlaňové abecedy. V komunikaci s žáky a při jejich vzdělávání jsou tyto formy využívány v různých kombinacích dle potřeb žáků.



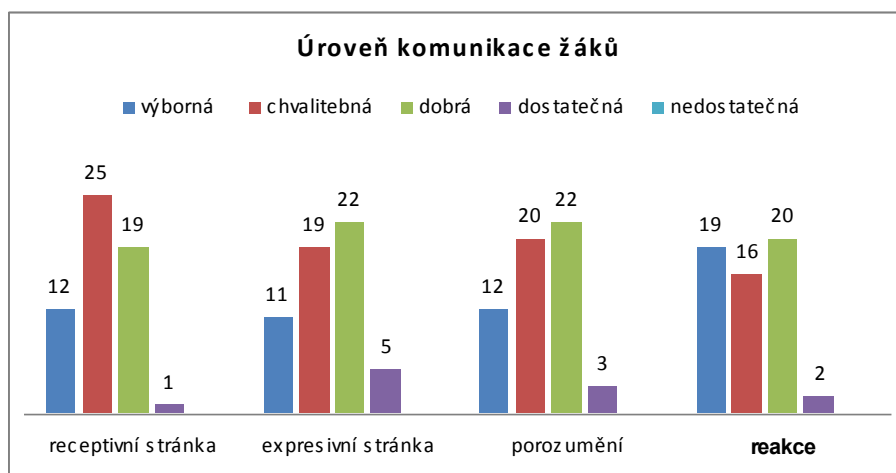
Graf 57: Subjektivní sebehodnocení jednotlivých komunikačních forem u českých třídních učitelů



Graf 58: Formy komunikace s žáky využívané českými třídními učiteli při vyučování

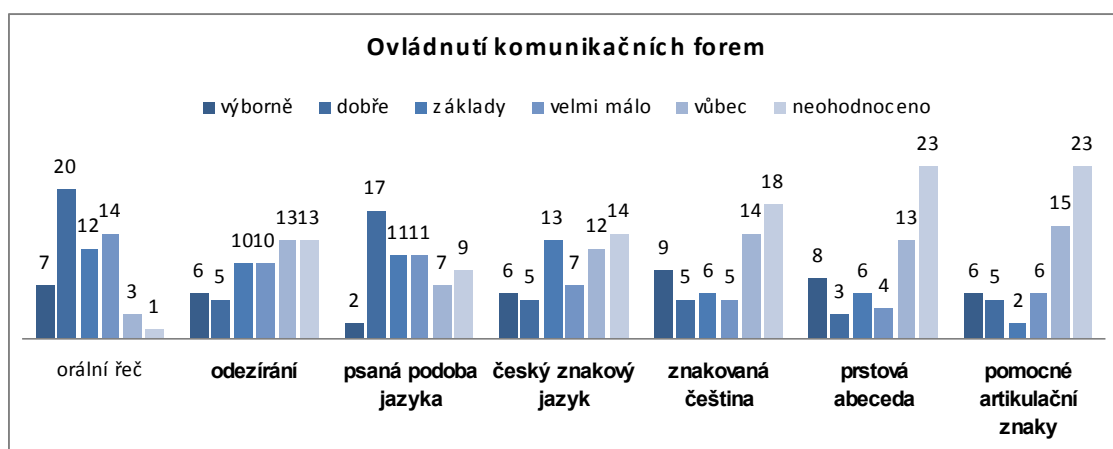
### Komunikační kompetence žáků

Podle třídních učitelů jsou celková receptivní a expresivní stránka komunikace, porozumění při komunikaci a reakce při komunikaci u většiny žáků na dobré úrovni. Jak vyplývá z uvedeného grafu 59, převážná většina žáků se pohybuje v průměru či dokonce v lepším pásmu hodnocení. Žádný z žáků nebyl hodnocen nedostatečně. Musíme vzít v úvahu fakt, že hodnocena byla komunikace jako celek a výsledky se konkrétně nevztahují na jednotlivé komunikační formy.



Graf 59: Hodnocení celkové úrovně komunikace českých žáků z pohledu třídních učitelů

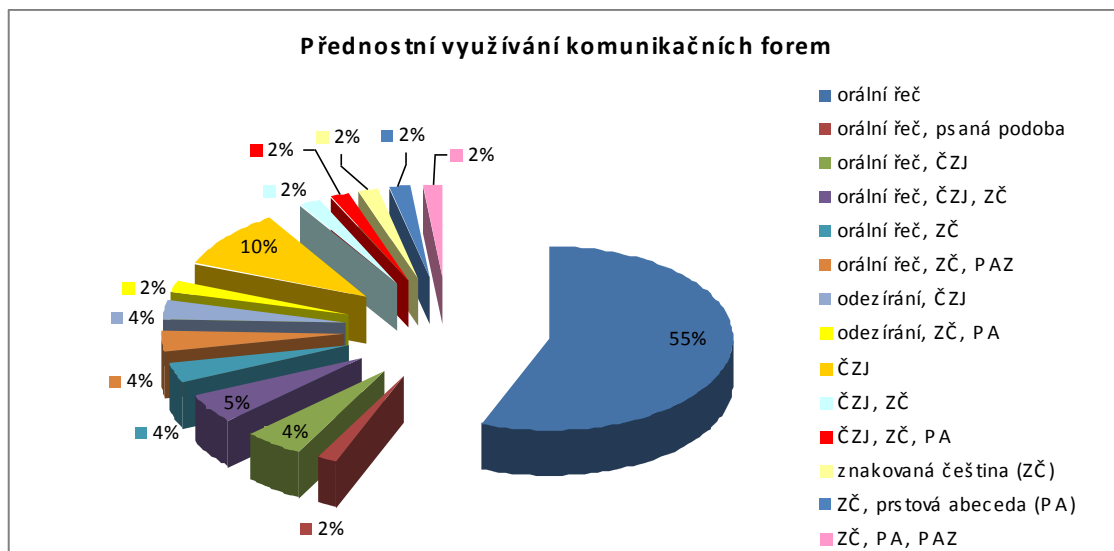
Hodnocení jednotlivých forem komunikace jedinců se sluchovým postižením u žáků třídními učiteli je graficky podrobně znázorněno v grafu 60. Nejlépe je hodnocena mluvená řeč a její psaná podoba. Z jiných forem komunikace byla v jednom případě uvedena Lormova abeceda, jejíž zvládnutí bylo hodnoceno jako dobré. Mnohokrát nebylo hodnocení uvedeno, tato data tedy nemůžeme brát v úvahu.



Graf 60: Ovládnutí jednotlivých komunikačních forem českými žáky z pohledu třídních učitelů

Z grafu 61 je patrné, že orální řeč je samostatně upřednostňovanou komunikační formou v 55 %. Tato forma komunikace je upřednostňována i v dalších 19 %, avšak v kombinaci s jinými formami komunikace jedinců se sluchovým postižením. Pokud mluvíme o orální řeči, u 3 žáků z celkového počtu 57 byl vedle češtiny uveden i jiný jazyk – v jednom případě angličtina a ve zbylých dvou romština. Komunikaci prostřednictvím odezírání a českého znakového jazyka, anebo odezírání, znakované češtiny a daktylotiky dává přednost 6 % žáků. Vizualně motorické formy komunikace

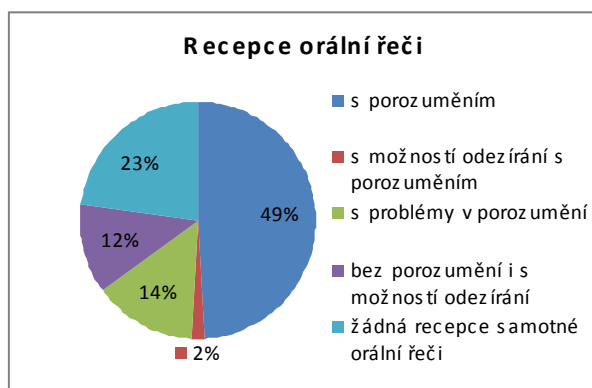
jsou bližší pro 20 % žáků – 10 % z nich má jako přednostní formu komunikace český znakový jazyk a ostatních 10 % různé kombinace, jejichž přehled je uveden v níže zobrazeném grafu.



Graf 61: Přednostně využívané kombinace komunikačních forem u českých u žáků

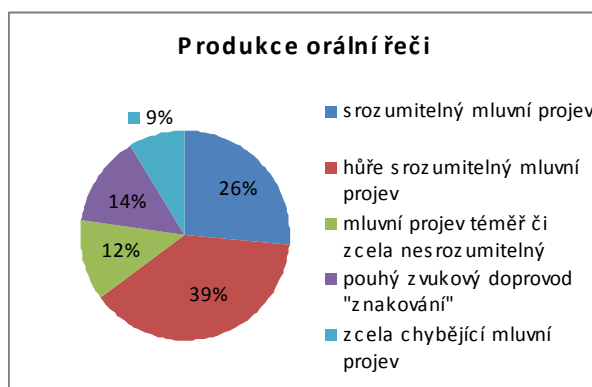
Následující grafy prezentují data získaná při realizaci strukturovaných rozhovorů se žáky. Jedná se o analýzu komunikačních kompetencí žáků v jednotlivých komunikačních formách jedinců se sluchovým postižením. Receptivní a expresivní dovednosti v komunikačních formách jsou většinou hodnoceny zvlášť.

Graf 62 ukazuje, že 49 % žáků je schopno bez problémů vnímat auditivně orální řeč (v tichém prostředí a za použití vlastních kompenzačních pomůcek) a zároveň porozumět mluvenému obsahu. 2 % žáků vnímají mluvenou řeč s porozuměním za podpory odezírání. Dalších 14 % žáků má při auditivním vnímání mluvené řeči problémy v porozumění, a to bez možnosti i s možností odezírání jako podpory. 12 % žáků sice mluvenou řeč zachytí, ale bez porozumění promluvě. Zbývajících 23 % žáků mluvenou řeč auditivně nevnímá a vůbec na ni nereaguje.



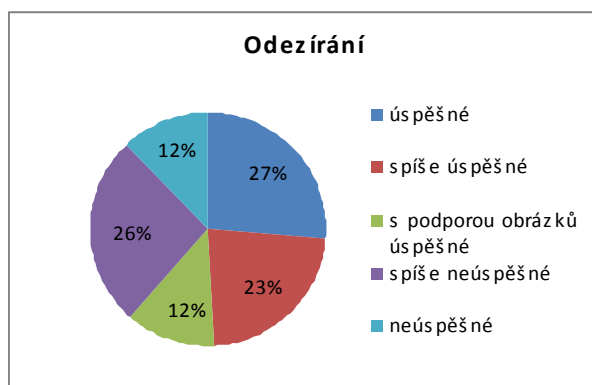
Graf 62: Úroveň auditivního vnímání orální řeči u českých žáků

Graf 63 znázorňuje situaci v oblasti exprese mluvené řeči. 26 % žáků se orálně vyjadřuje srozumitelně – v jejich projevu se případně objevují dysgramatismy a/či (audiogenní) dyslálie. 39 % žáků se orálně vyjadřuje hůře srozumitelně, ale jejich promluva je ještě čitelná, i přes špatnou výslovnost a vícečetné dyslálie. U 12 % žáků je mluvní projev téměř či zcela nesrozumitelný a u dalších 14 % je orální vyjadřování pouze nesrozumitelným zvukovým doprovodem projevu vizuálně motorického. U zbývajících 9 % žáků jakékoli vyjadřování pomocí orální řeči chybí.



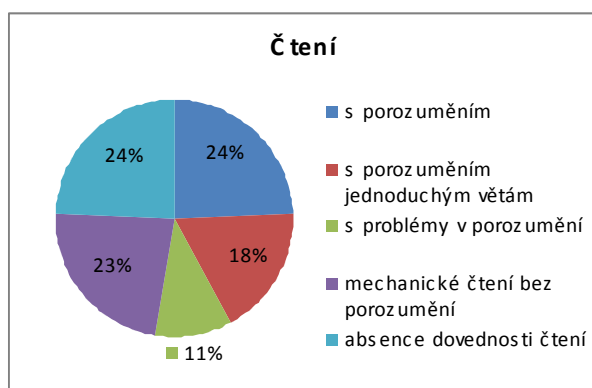
Graf 63: Úroveň exprese v orální řeči u českých žáků

Situace v oblasti odezírání je vyobrazena v grafu 64. Lze z něj vyčíst, že úspěšně odezírá 27 % žáků a spíše úspěšně odezírá 23 % žáků. S podporou obrázků je odezírání úspěšné u 12 % žáků. Při odezírání je spíše neúspěšných 26 % žáků a zcela neúspěšných je 12 % žáků.



Graf 64: Úroveň komunikační formy odezírání u českých žáků

V grafu 65 je vidět, že 24 % žáků je schopno číst písemný záznam s porozuměním a 18 % žáků je schopno číst s porozuměním pouze jednodušší věty. 11 % žáků má s porozuměním čtenému textu problémy – žáci znají většinu písmen, při čtení hláskují či slabikují, ale nejsou schopni dát dohromady celou větu. Dovedou často přečíst s porozuměním jen některá slova a další význam věty si domýšlejí. 23 % žáků dokáže více či méně správně číst jen mechanicky. Zejména neslyšící pak často místo hlasitého čtení daktylují či ukazují pomocné artikulační znaky, neporozumí však významu přečteného. Žáků, kteří neumí číst vůbec, je v České republice 24 %.

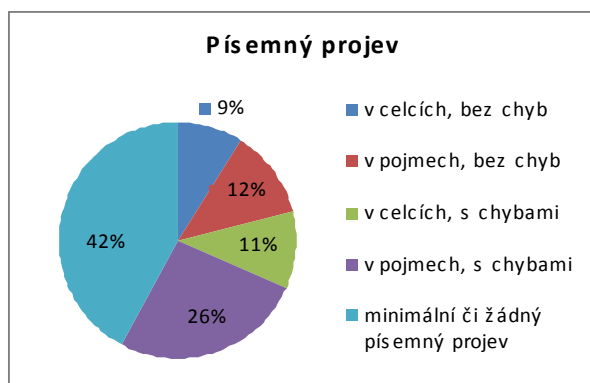


Graf 65: Úroveň recepce psané formy řeči u českých žáků – úroveň čtení

Co se týče exprese žáků v psané formě řeči, byla zkoumána prostřednictvím písemného zodpovídání několika jednoduchých otázek a výsledky jsou zpracovány v grafu 66. Žáci zodpovídali dané otázky bezchybně v celcích v 9 % případů, bezchybně v pojmech ve 12 % případů, v celcích s chybami v 11 % případů a v pojmech s chybami ve 26 % případů. U 42 % žáků písemný projev zcela chyběl nebo byl naprosto

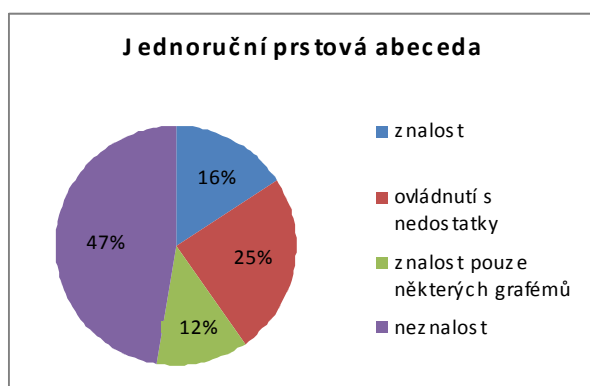


minimální. Žáci dokázali napsat své jméno nebo eventuelně opisovali některá jednotlivá písmena.



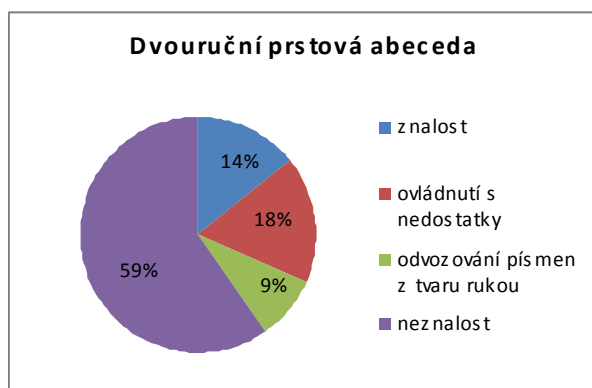
Graf 66: Úroveň exprese v psané formě řeči u českých žáků

Graf 67 znázorňuje ovládnutí jednoruční prstové abecedy žáky základních škol pro sluchově postižené. Dobře ji zná 16 % žáků, s nedostatky ji ovládá 25 % žáků. 12 % žáků je známo pouze několik znaků pro grafémy a zbylým 47 % žáků znalost jednoruční prstové abecedy chybí.



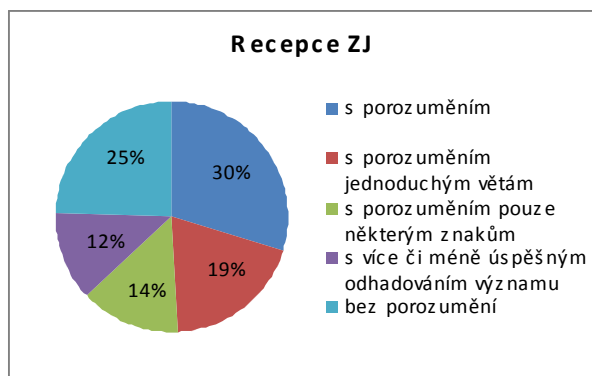
Graf 67: Znalost jednoruční prstové abecedy českými žáky

Graf 68 se zabývá znalostí dvouruční prstové abecedy u žáků základních škol pro sluchově postižené. 59 % žáků dvouruční daktylotiku vůbec neovládá, 9 % žáků pouze odhaduje písmena dle tvaru ruky a význam znaků pro grafémy si domýšlí. 32 % žáků dvouruční prstovou abecedu ovládá, z toho 18 % z nich s nedostatky.



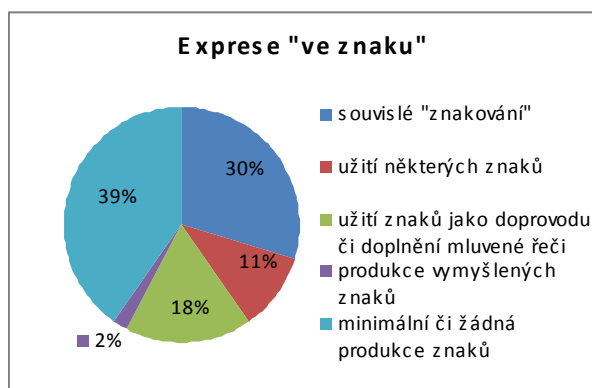
Graf 68: Znalost dvouruční prstové abecedy českými žáky

Výsledky z části strukturovaného rozhovoru s žáky, která se věnovala vizuálně motorické formě komunikace – znakovému jazyku, jsou zobrazeny v grafu 69. Otázkám v českém znakovém jazyce rozumělo 49 % žáků, přitom 19 % z nich rozumělo pouze jednodušším vyjádřením. 14 % žáků vnímá s porozuměním pouze některé jednotlivé znaky a význam otázek si eventuelně domýšlí. 37 % žáků otázkám v českém znakovém jazyce nerozumí, 12 % z nich se pouze více či méně úspěšně snaží odhadovat význam otázek.



Graf 69: Úroveň recepce znakového jazyka českými žáky

Graf 70 poukazuje na úroveň vyjadřování žáků prostřednictvím vizuálně motorické komunikační formy – „znakování“. Souvislý srozumitelný projev pouze „ve znaku“ bylo schopno produkovat 30 % žáků. 11 % žáků užívá jen některé znaky. Znaků jako doprovodu či doplnění mluvené řeči užívá 18 % žáků a 2 % žáků si vymýšlí vlastní znaky. Minimálně či vůbec produkovalo, resp. neprodukovalo „znakovou řeč“ (ve významu promluvy) 39 % žáků.



Graf 70: Úroveň exprese českých žáků prostřednictvím „znakování“

## 5.4 Závěry šetření a ověřování hypotéz

Kompetence dětí, žáků či studentů (u nás tzv. „klíčové kompetence“, v Německu tzv. „Kernkompetenzen“), jejich budování a rozvíjení i podpora jsou tím, na co se v současné době snaží zaměřovat a orientovat pedagogové v rámci své výchovné a vzdělávací úlohy ve všech školách v České republice i v německé spolkové zemi Baden-Württemberg. Týká se to rovněž všech stupňů škol – mateřských škol, základních škol, středních škol i vysokých škol. Klíčové kompetence, mezi které patří i **komunikační kompetence** tvořící střed zájmu této disertační práce, jsou důležité získané dovednosti žáků potřebné pro různé oblasti v osobním a společenském životě. U žáků mateřských a základních škol pro sluchově postižené a především u jedinců se sluchovým postižením nabývá osvojování zejména komunikačních kompetencí velkého významu. Je to z toho důvodu, že u těchto jedinců je velmi ztížena přirozená komunikace, hlavně pokud se jedná o komunikaci s většinovou populací, tedy se slyšícími lidmi. Stejně tak ztížený je i její rozvoj, na který je třeba se cíleně a programově zaměřit. Proto se právě na komunikaci, tvorbu komunikačních kompetencí i jejich další rozvoj a podporu klade u dětí a žáků se sluchovým postižením takový důraz.

Cílem realizace výzkumného projektu byla **analýza situace v oblasti komunikačních kompetencí žáků mladšího školního věku na základních školách pro sluchově postižené** v České republice a v německé spolkové zemi Baden-Württemberg. Výzkumný vzorek byl tvořen žáky 1. až 3. ročníků základních škol pro sluchově postižené v České republice a v Německu. Výzkum byl realizován na dvou

surdopedických zařízeních v Německu a na třech surdopedických zařízeních v České republice. Celkem se ve výzkumném souboru jednalo o **116 žáků**, přitom o 57 žáků z českých základních škol pro sluchově postižené a o 59 žáků z německých základních škol pro sluchově postižené. Komunikační kompetence žáků byly analyzovány ze dvou různých úhlů pohledu – z pohledu jejich třídních učitelů a z pohledu výzkumníka. V souvislosti se stavem a úrovní komunikačních kompetencí byly také analyzovány různé vnější a vnitřní faktory, ovlivňující komunikační kompetence žáků i jejich rozvoj, a to v rámci dílčích cílů. Mezi dílčí cíle patřila také **analýza komunikačních kompetencí třídních učitelů** a okrajově též rodičů žáků těchto vybraných ročníků. Vzhledem k počtu informantů v německé i české části zkoumaného souboru je nutné poznamenat, že situaci v oblasti komunikačních kompetencí, analyzovanou v rámci výzkumu, **nelze jednoduše zobecnit** na celou Českou republiku a celou spolkovou zemi Baden-Württemberg, natož na celé Německo. Pro zobecnění by bylo nutno výzkum dále rozšířit na více surdopedických zařízení v obou daných zemích.

Zde nastává prostor pro **komparativní diskusi** k situaci v oblasti komunikačních kompetencí v České republice a v Německu. Českou část výzkumného vzorku tvořilo 42 chlapců a 15 dívek ze tří základních škol pro sluchově postižené – v Plzni, v Brně a ve Valašském Meziříčí, německou část tvořilo 31 chlapců a 28 dívek ze dvou základních škol pro sluchově postižené – v Heilbronnu a v Heidelbergu. V Německu tedy byl vyváženější poměr zastoupení pohlaví. Věkově byla o něco málo starší skupina českých žáků. Zařazení žáků v ročnících bylo v obou zemích srovnatelné. V obou zemích je možné setkat se s tím, že pokud je nedostatek žáků, mohou se v rámci jedné třídy společně vzdělávat žáci více ročníků. V české části vzorku bylo možné se s tímto setkat, u německé části byl žáků v jednotlivých ročnících dostatek, často dokonce nadbytek. Na základní škole v Plzni byli žáci rozdělováni do tříd podle toho, zda se jednalo o neslyšící, nedoslýchavé či jedince s narušenou komunikační schopností bez sluchové vady. V Německu byli někteří žáci zařazeni do tzv. „Förderklassen“ – podpůrných tříd, a to v případě, že se jednalo o žáky se specifickými poruchami učení či s lehkým mentálním postižením apod. Zařazení žáka do ročníku určuje jeho vzdělávací plán. Ty jsou na základě zásadních změn v obou zemích přetvářeny a orientovány na osvojování klíčových kompetencí – v České republice se jedná o školní vzdělávací programy a v německé spolkové zemi Baden-Württemberg o nové vzdělávací plány s důrazem na tzv. „Kernkompetenzen“. Přitom v některých třídách dobíhá vzdělávání

dle starých osnov. V České republice podle nových školních vzdělávacích programů postupovalo 77 % žáků.

V Německu byl u 19 % žáků zaznamenán **odklad školní docházky**, kdežto v České republice se jednalo o 52 % žáků, kteří nastoupili do školy s odkladem. 5 % z nich se dvěma odklady. V Německu je odklad školní docházky spíše výjimkou. V základních školách pro sluchově postižené v České republice i v Německu dochází stále více k nárůstu počtu žáků s jiným postižením, přibývá **žáků se souběžným postižením více vadami**.

**Obraz sluchového postižení** jako vnitřního faktoru působícího na komunikační kompetence žáků se v obou zemích liší tím, že v České republice je ve 12 % zastoupena totální hluchota, která v Německu zastoupena není. V oblasti nedoslýchavosti zde však převažuje středně těžký stupeň, zatímco u českých žáků je středně těžký stupeň vyvážený s lehkým. Jinak je procentuální zastoupení stupňů sluchových vad srovnatelné. Pozitivní vliv na komunikační kompetence mají také **individuální protetické sluchové pomůcky**, které do jisté míry kompenzují sluchovou vadu žáka. Co se týče kompenzačních pomůcek, porovnáme-li pouhou četnost využití kochleárních implantátů v České republice a v Německu, dojdeme k údaji, že u českých žáků je kochleární implantát využit v 7 % případů a u německých žáků ve 40 % případů, ačkoli u českých žáků byla častěji zaznamenána totální hluchota. Sluchadla jsou v České republice využita u 78 % žáků a v Německu u 67 % žáků se sluchovým postižením.

V Německu se **kochleární implantace** provádějí déle a jsou více rozšířené. Podle K. Kratochvílové (2007) je Německo považováno za velmoc v této oblasti. Bylo zde provedeno již přes deset tisíc operací, především v největším světovém centru kochleárních implantací v Hannoveru. Trendem je bilaterální operace, a to zejména u dětí. Schválení druhého kochleárního implantátu pojišťovnou je prý v Německu zhruba tak problematické jako schválení prvního kochleárního implantátu v České republice. V České republice se podle P. Nypla (2008) provádí velmi málo kochleárních implantací, méně než např. v Albánii. Příčinou může být nedostatečná informovanost nebo obava z rizika operace. Podle L. Křesťanové (www.gong.cz) je průměrný počet implantací za rok v západní Evropě, kam spadá i Německo, 105 implantací na 10 miliónů obyvatel. U nás je ročně implantováno okolo 45 dětí a dospělých kandidátů (všichni přihlášení). V roce 2009 byl u nás dosažen počet 500 uživatelů (z toho 365 dětí) kochleárního implantátu Nukleus. Počet dětí s kochleárními implantáty jak u nás, tak v Německu, stále roste. V roce 2006 byl vydán manifest (některých)

Neslyšících proti kochleárním implantátům, kde jsou uváděny různé argumenty odpůrců této kompenzační pomůcky – např. násilné odejmutí identity dítěti; nepřírozený zásah do organismu; lidé s kochleárním implantátem jsou v podstatě roboti; kochleární implantáty nezachraňují život a jde tedy o plýtvání peněz, které by se měly využít jinde; v případě dětí jde o cizí rozhodnutí, což představuje závažný etický problém; problematické je zařazení osob s kochleárním implantátem apod. (redakce časopisu Gong 2006).

Jedním z nejdůležitějších faktorů působících na komunikační kompetence žáka a jejich výběr je bezesporu jeho **rodina**. Při výzkumu byl u české i německé části výzkumného vzorku potvrzen obecně známý fakt, že až 90 % dětí se sluchovým postižením se rodí slyšícím rodičům. V České republice i v Německu mělo slyšící rodiče 86 % žáků. 7 % žáků v Německu a 12 % žáků v České republice mělo neslyšící rodiče. U ostatních žáků se jednalo o kombinaci rodiče neslyšícího a nedoslýchavého či neslyšícího a slyšícího. V **komunikaci s rodiči** využívá srovnatelné procento žáků v obou zemích (60 % německých žáků a 62 % českých žáků) pouze formu mluvené řeči. V Německu přitom polovina žáků hovoří s rodiči v jiném jazyce než v němčině. Jsou to žáci z cizojazyčných rodin či rodin migrantů, kteří jsou rovněž často v nevýhodné sociální situaci. Z různých jazyků převažuje turečtina. V České republice byl cizí jazyk v domácím prostředí uveden jen ve třech případech. Jednalo se o angličtinu a u dvou žáků o romštinu. 21 % žáků v Německu a 16 % žáků v České republice doplňuje využíván mluvené řeč dalšími jinými formami komunikace jedinců se sluchovým postižením. Pouze vizuálně motorické komunikační formy využívá při komunikaci s rodiči 14 % německých a 16 % českých žáků. Znakové jazyky jsou přitom využívány ve všech 14 % případech v Německu a v 10 % případech v České republice. Většina rodičů žáků přirozeně nejlépe ovládá mluvenou řeč. Úroveň **ovládání různých komunikačních forem rodiči žáka** také ovlivňuje úroveň komunikačních kompetencí žáka v různých formách komunikace. Třídní učitelé hodnotili ze svého pohledu hlavně úroveň ovládnutí mluvené řeči, ostatní formy byly více hodnoceny v České republice a v Německu byly hodnoceny velmi málo. Můžeme se domnívat, že neohodnocení konkrétní komunikační formy znamená její nevyužívání či neznalost – toto však samozřejmě nelze tvrdit.

Pokud žáci z výzkumného vzorku mají **sourozence**, pak jsou to většinou sourozenci slyšící. I toto je důležitý faktor, který má vliv na komunikační kompetence žáků základních škol pro sluchově postižené. V komunikaci žáků se sourozenci je

podobně jako v komunikaci žáků s rodiči nejvíce využívanou komunikační formou orální řeč, popřípadě v některých případech opět spolu s dalšími komunikačními formami. Vizuálně motorické komunikační formy v procentuálním zastoupení ustupují spíše do pozadí, ale přesto jsou využívány, někdy právě jako komunikační forma využívaná vedle orální řeči. Je potřeba si uvědomit, že i když orální řeč je převládající komunikační formou v rodinách žáků, vizuálně motorické formy komunikace jsou přesto neopomenutelné, ať už jsou upřednostňované samostatně či v kombinaci s mluvenou řečí. Převážná většina žáků z výzkumného vzorku má slyšící **prarodiče**, kteří rovněž upřednostňují zejména komunikaci prostřednictvím mluvené řeči. Všechny tyto faktory mají velký vliv na dominující postavení jednotlivých komunikačních forem v rodinách žáků a jejich působení ovlivňuje velkou měrou komunikaci žáka. To, co může působit v oblasti komunikace žáků velmi negativně, je nepodnětnost jejich rodinného prostředí, která je bohužel u žáků z výzkumného vzorku poměrně častá. V obou zemích byla udávána ve srovnatelném procentuálním zastoupení – u 31 % německých a u 35 % českých žáků.

Kladně naopak působí **navštěvování mateřských škol**, kde mohou být pozitivně ovlivněny komunikační kompetence žáků ještě před vstupem do základní školy, a **využívání různých poradenských služeb** žáky a jejich rodiči, které jsou také velkou pomůckou v rozvíjení komunikačních kompetencí žáků. Většina žáků z výzkumného vzorku docházela do mateřských škol a využila také nabídku poradenských zařízení – převážně zaměřených na problematiku sluchového postižení. Nejvíce navštěvovaná jsou dle výsledků výzkumu speciálně pedagogická centra pro děti a žáky se sluchovým postižením – v Německu u 80 % žáků a v České republice u 53 % žáků. Služby klinických logopedů byly využívány u 9 % německých žáků a u 27 % českých žáků. Co se týče oblasti rané péče, v Německu jí prošlo 58 % žáků, v České republice ji využila pouze 2 % žáků. Je tomu tak zřejmě i proto, že v Německu existuje dlouhá tradice poskytování služeb rané péče, kdežto u nás nejsou služby středisek rané péče zatím poskytovány tak dlouhou dobu a stále se rozvíjí.

**Třídní učitelé**, kteří jsou vedle rodičů žáka jedním z nejpodstatnějších vnějších faktorů ovlivňujících komunikační kompetence žáka, měli v Německu všichni vysokoškolské vzdělání v oboru surdopedie. V České republice mělo vysokoškolské vzdělání v oboru surdopedie šest z devíti třídních učitelů. Hodnocení úrovně ovládnutí jednotlivých komunikačních forem se u jednotlivých třídních učitelů různí. Výborně byly zhodnoceny většinou pouze kompetence v orální řeči a její psané podobě, další

hodnocení bylo spíše slabší (u některých forem komunikace byla učiteli uváděna neznalost), přičemž lépe se subjektivně hodnotili učitelé v České republice. Různí učitelé využívají dle individuálních potřeb svých žáků ve výuce různé komunikační formy, v každé třídě tak existuje spektrum komunikačních forem, které učitel používá. Z toho, jaké formy komunikace uváděli učitelé jako využívané ve výuce, se dá odvodit, že komunikačním přístupem ke vzdělávání je na školách převážně totální komunikace.

**Celková úroveň komunikačních kompetencí** – receptivní i expresivní stránky komunikace, porozumění a reakcí žáků při komunikaci z pohledu třídních učitelů byla hodnocena jako průměrná, blíží se spíše lepšímu průměru. **Hodnocení komunikačních kompetencí žáků v jednotlivých komunikačních formách** jedinců se sluchovým postižením z pohledu třídních učitelů bylo různé, nejlépe hodnocena však byla orální řeč a u českých žáků také její psaná podoba a případně český znakový jazyk a odezírání. Poměrně velké procento německých žáků z výzkumného vzorku také ovládá jinou orální řeč než němčinu, neboť se jedná o žáky pocházející z cizojazyčného domácího prostředí. Význam mateřského jazyka je pro tyto žáky velký a může mít vliv i na osvojování komunikačních kompetencí v němčině. Vizualně motorické komunikační formy byly hodnoceny spíše hůře, zejména u německých žáků. Obecně bylo hodnocení českých žáků českými třídními učiteli lepší než hodnocení německých žáků německými třídními učiteli. Prstovou abecedu ovládá dle hodnocení třídních učitelů v obou zemích pouze malá část výzkumného vzorku. Přitom nebyla tato komunikační forma vícekrát ohodnocena, např. v Heidelbergu, kde se ji však prý učí všichni žáci povinně. Z nabídky komunikačních forem jedinců se sluchovým postižením je u žáků v převážné většině případů upřednostňována orální řeč, a to jak v České republice, tak i v Německu. Většinou se jedná o upřednostňování samotné orální řeči, někdy je však orální řeč upřednostňovanou komunikační formou taktéž, ale spolu s jinou či jinými dalšími komunikačními formami. Přesto i vizualně motorické formy komunikace jsou v nezanedbatelném procentuálním zastoupení upřednostňovanou komunikační formou žáků základních škol pro sluchově postižené, nelze na ně tedy zapomínat.

**Stav či úroveň komunikačních kompetencí v jednotlivých komunikačních formách** byly zjišťovány v přímé komunikaci s žáky a je nutno si uvědomit, že šlo o základní komunikaci odpovídající věku žáka a týkající se tedy přímo žáka a jeho dosavadních znalostí, zkušeností a kontaktů. U okolo dvou třetin německých a poloviny českých žáků probíhala recepce **orální řeči** s porozuměním, někteří žáci čeští i němečtí



měli v porozumění problémy, necelá jedna čtvrtina německých žáků a více než čtvrtina českých žáků však vůbec mluvené řeči neporozuměla. Kolem 30 % žáků v České republice i v Německu není schopno se srozumitelně pomocí mluvené řeči vyjádřit. **Odezírání** jako forma komunikace může některým žákům napomoci při vnímání mluvené řeči a jejímu pochopení, ale zhruba jedna třetina německých i českých žáků odezírání neovládala, a zejména v Německu jej velká část žáků ovládala pouze s podporou. U českých žáků byla situace o něco lepší a odezírat zvládala zhruba polovina žáků, i když ne vždy zcela úspěšně. Na grafech uvedených k odezírání by se dal potvrdit obecný fakt, že ne všichni jedinci se sluchovým postižením mají vrozenou či vyvinutou lepší schopnost odezírání, ale že odezírání je věcí talentu či předpokladu pro tuto činnost. V české skupině žáků bylo více žáků s narušenou komunikační schopností bez sluchové vady a ačkoli nejsou na odezírání zvyklí, dařilo se jim odezírat obdobně jako žákům se sluchovým postižením. Co se týče **psané formy** řeči, při čtení má v mladším školním věku zhruba polovina žáků problémy, a to buď s porozuměním anebo se čtením vůbec. Písemného projevu není v České republice ani v Německu schopna více než jedna třetina žáků. Zde je však nutno dodat, že někteří žáci byli v době výzkumu na začátku 1. ročníku vzdělávání. **Jednoruční prstovou abecedu** většina českých žáků – necelé dvě třetiny – neovládá, v Německu žáci ovládají jednoruční prstovou abecedu častěji – zhruba ve dvou třetinách případů. **Dvouruční prstovou abecedu** v České republice ani v Německu většina žáků neovládá, v Německu ji přitom neovládá nikdo z žáků, zatímco v České republice ji necelá jedna třetina žáků ovládá, i když z poloviny s nedostatky. Stav ovládnutí jednoruční prstové abecedy je každopádně lepší než stav ovládnutí prstové abecedy dvouruční, a to u žáků v obou zemích. Může to být zapříčiněno, a pravděpodobně i je, tím, že v Německu se dvouruční prstová abeceda téměř nevyužívá. **Znakový jazyk** neznalo v České republice 37 % a v Německu 30 % žáků, s porozuměním jej vnímalo 49 % žáků v České republice a 53 % žáků v Německu, i když v některých případech s porozuměním pouze jednodušším větám. Vyjadřování pomocí „znakování“ či znaků bylo schopno 41 % žáků v České republice a 39 % žáků v Německu. Někteří žáci doprovázeli znaky svůj mluvní projev a okolo 40 % žáků v obou zemích se prostřednictvím znakování nevyjadřovalo. Nutno poznamenat, že při hodnocení „znakování“ žáků nebyla hodnocena správnost projevu ve znakovém jazyce, ale především jeho srozumitelnost. U mnohých žáků se totiž nejednalo o čistý znakový jazyk, ale o kombinaci znakového a znakovaného jazyka dané země, o znakovaný jazyk či pouhý doprovod mluvené řeči některými znaky. Proto je v grafech

uvedeno označení *'exprese „ve znaku“'*. Situace v obou zemích je v tomto ohledu velmi dobře srovnatelná. Ačkoli znakový jazyk není ve všech zemích stejný, není mezinárodní, má jakýsi „mezinárodní“ aspekt. Porozumění na bázi základní komunikace může mezi uživateli jednotlivých národních znakových jazyků fungovat více či méně bez problémů (narozdíl od národních mluvených jazyků). Co se týče **volného projevu žáků**, většina z nich se nevyjadřovala plynule o obrázku, který jim byl nabídnut. Často žáci pouze označovali jednotlivé věci, které na obrázku vidí. Šlo tedy spíše o výčet nakresleného, mnohdy navíc neúplný. Bylo také možno pozorovat to, že si žáci nepamatují, co již řekli, neboť některé věci jednou i vícekrát opakovali. Někteří žáci plynule vyprávěli a zapojili i fantazii, tvořili pak různé příběhy. Někteří žáci k obrázku „znakovali“ a zároveň ukazovali prstem na obrázek.

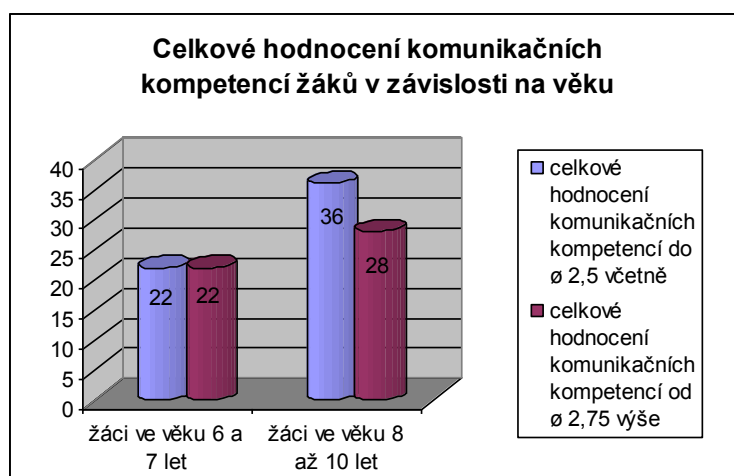
V přílohách disertační práce je k nahlédnutí přepis volného projevu žáků základních škol pro sluchově postižené k předloženému obrázku a dále také ukázky písemného projevu některých žáků. Součástí příloh jsou rovněž vybrané případové studie.

### **Ověřování hypotéz**

Při ověřování hypotéz nebyly mnohdy zjišťovány statisticky významné rozdíly v hypotézách, proto výsledky nejsou zcela průkazné.

V následujících čtyřech hypotézách bylo **celkové hodnocení komunikace žáka** vyjádřeno průměrem čtyř údajů zadaných třídním učitelem žáka – průměrem známek udaných při hodnocení receptivní a expresivní stránky komunikace, úrovně porozumění a reakcí žáka při komunikaci. Hodnoty průměru v rozmezí 1 až 2,5 byly stanoveny jako odpovídající vyšší celkové úrovni a hodnoty průměru v rozmezí 2,75 až 5 jako odpovídající nižší celkové úrovni komunikačních kompetencí žáka. Při ověřování platnosti těchto hypotéz bylo z výzkumného vzorku vyřazeno 8 žáků z důvodu neohodnocení všech čtyř oblastí komunikace třídními učiteli. Vyřazení byli mladší žáci ve věku 6 až 7 let, kde si někteří učitelé nemuseli být ještě hodnocením jisti, zejména také z důvodu, že některé výzkumy probíhaly začátkem školního roku.

*Hypotéza H 1: Celkové hodnocení komunikačních kompetencí žáků z pohledu třídních učitelů je lepší u žáků vyššího než u žáků nižšího věku.*

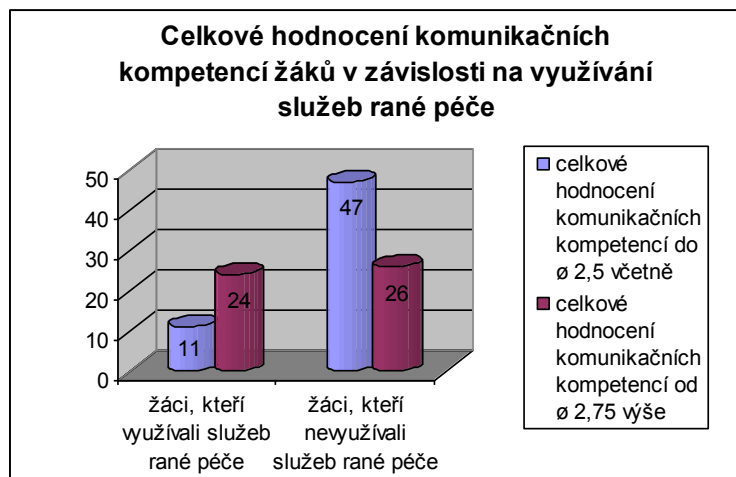


Graf 71: Celkové hodnocení komunikačních kompetencí žáků učiteli v závislosti na věku

Obecně se dá předpokládat, že s přibývajícím věkem a nabíráním zkušeností se budou komunikační kompetence žáků zlepšovat. Ve skupině mladších žáků bylo celkové hodnocení komunikačních kompetencí v 50 % případů na vyšší úrovni a v 50 % případů na úrovni nižší. Ve skupině starších žáků bylo lepší hodnocení zaznamenáno v 56 % případů, zatímco horší hodnocení celkových komunikačních kompetencí ve 44 % případů. Nejedná se sice o velký rozdíl, ale přesto je u starších žáků celkové hodnocení komunikace ze strany učitelů lepší. Žáci jsou ve škole (a nejen ve škole) systematicky vedeni ke zlepšování komunikačních kompetencí a čím více péče se jim v tomto ohledu dostane, tím lépe. Jejich kompetence se zlepšují.

**Hypotéza H 1 byla potvrzena.**

**Hypotéza H 2:** *Komunikační kompetence jsou celkově na vyšší úrovni u žáků, kteří využívali poradenských služeb v oblasti rané péče než u žáků, kteří těchto služeb nevyužívali.*

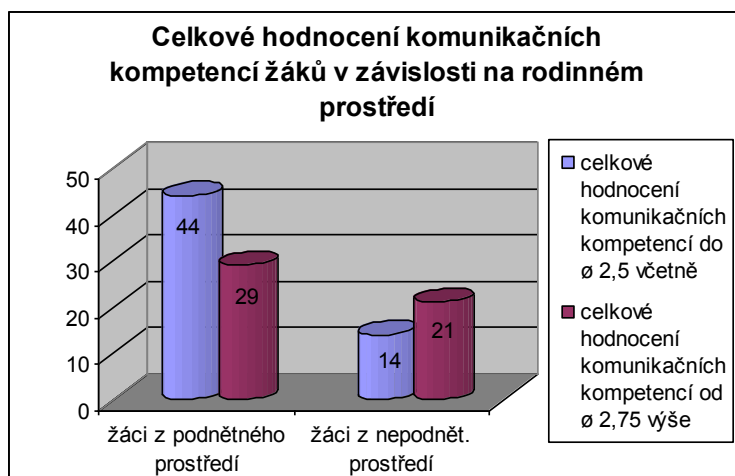


Graf 72: Celkové hodnocení komunikace žáků v závislosti na využívání služeb rané péče

Předpoklad byl takový, že žáci, kterým se v raném věku dostalo odborných služeb rané péče (a rovněž odborného poradenství jejich rodičům), mají rozvinutější komunikační kompetence než žáci ostatní. Ve skupině žáků, kteří využívali poradenských služeb v oblasti rané péče, má 31 % žáků komunikační kompetence celkově na vyšší úrovni a 69 % žáků na nižší úrovni. Ve skupině žáků, kteří poradenských služeb v oblasti rané péče nevyužívali, má 64 % žáků celkové komunikační kompetence na vyšší úrovni a 36 % žáků na nižší úrovni. Celkově lépe hodnoceny jsou tedy komunikační kompetence žáků, kteří nevyužívali služeb rané péče. Může to být i proto, že se u nich z důvodu méně narušené komunikační schopnosti nevyskytovala taková potřeba těchto služeb. Naopak se jeví jako očekávatelné, že rodiče dětí s problematičtější rozvojem komunikačních kompetencí mají vyšší motivaci navštívit středisko rané péče či dětskou audiologickou poradnu.

**Hypotéza H 2 nebyla potvrzena.**

**Hypotéza H 3:** Komunikační kompetence jsou celkově na nižší úrovni u žáků z nepodnětného rodinného prostředí než u žáků z rodinného prostředí podnětného.

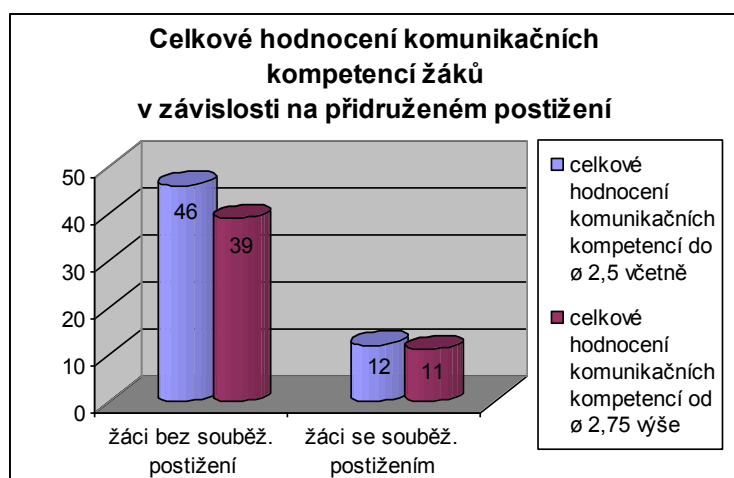


Graf 73: Celkové hodnocení komunikace žáků v závislosti na rodinném prostředí

V situaci, kdy je rodinné prostředí žáka nepodnětné, se dá očekávat, že podpora rozvoje jeho komunikačních kompetencí nebude optimální a komunikační kompetence žáka se proto nebudou rozvíjet ideálním způsobem. U žáků z podnětného rodinného prostředí bylo v 60 % případů učiteli uvedeno lepší celkové hodnocení komunikačních kompetencí a ve 40 % případů hodnocení horší. U žáků z nepodnětného rodinného prostředí bylo lepší celkové hodnocení komunikačních kompetencí uvedeno ve 40 % případů a horší hodnocení v 60 % případů. Celková úroveň komunikačních kompetencí je tedy jasně vyšší u žáků z podnětného rodinného prostředí. Tam, kde se rodiče zapojí do rozvíjení komunikačních kompetencí svého dítěte, mohou při vzájemné interakci vytvářet fungující komunikaci. Ta je zpětně důležitá pro další rozvoj komunikačních kompetencí dítěte. U dětí se sluchovým postižením je o to důležitější komplexní systematická péče a podpora komunikačních kompetencí, na které by se rodiče měli podílet.

**Hypotéza H 3 byla potvrzena.**

*Hypotéza H 4: Celkově je úroveň komunikačních kompetencí nižší u žáků se souběžným postižením více vadami než u žáků bez přidruženého postižení.*



Graf 74: Celkové hodnocení komunikace žáků v závislosti na přidruženém postižení

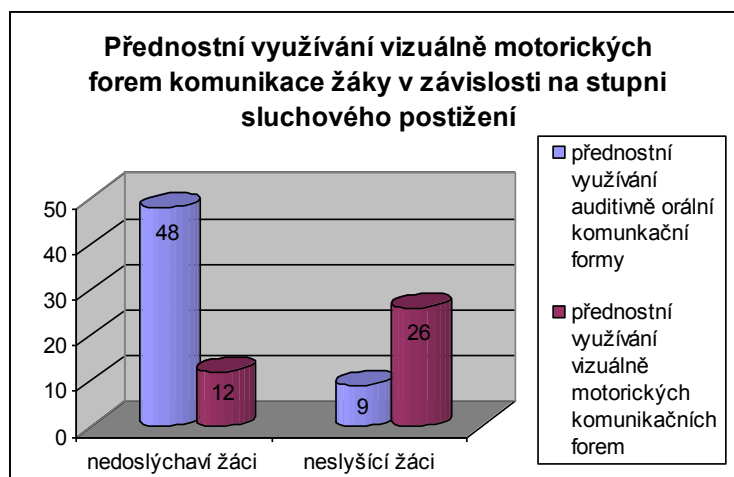
Celková nižší úroveň komunikačních kompetencí byla očekávaná spíše u žáků se souběžným postižením více vadami než u žáků s „pouhým“ sluchovým postižením. Ve skupině žáků bez souběžného postižení více vadami je celková úroveň komunikačních kompetencí vyšší v 54 % případů a nižší ve 46 % případů. Ve skupině žáků se souběžným postižením více vadami je celkové hodnocení komunikačních kompetencí z pohledu třídních učitelů lepší u 52 % žáků a horší u 48 % žáků. Rozdíl v procentuálním rozložení mezi oběma skupinami žáků je velmi malý, přesto však lepší komunikační kompetence mají dle hodnocení třídních učitelů žáci bez souběžného postižení více vadami. Malý rozdíl je možné si vysvětlit tím, že žáci se souběžným postižením více vadami jsou možná při komunikaci a jejím rozvoji podporováni více než žáci ostatní a tím pádem jsou jejich komunikační kompetence srovnatelné s kompetencemi žáků bez přidruženého postižení.

**Hypotéza H 4 nebyla potvrzena.**

Při ověřování platnosti následujících dvou hypotéz byla situace v případě, že učitelé uváděli u žáků jako upřednostňované komunikační formy orální řeč, odezírání, psanou formu a pomocné artikulační znaky či eventuelně i prstovou abecedu, chápána jako upřednostňování auditivně orálních komunikačních forem. V případě, že byly učiteli jako žáky upřednostňované formy komunikace uváděny znakové či

znakované jazyky a další formy komunikace, byla situace chápána tak, že žák upřednostňuje vizuálně motorické formy komunikace.

*Hypotéza H 5: Vizuálně motorické formy komunikace upřednostňují častěji neslyšící žáci než žáci nedoslýchaví.*

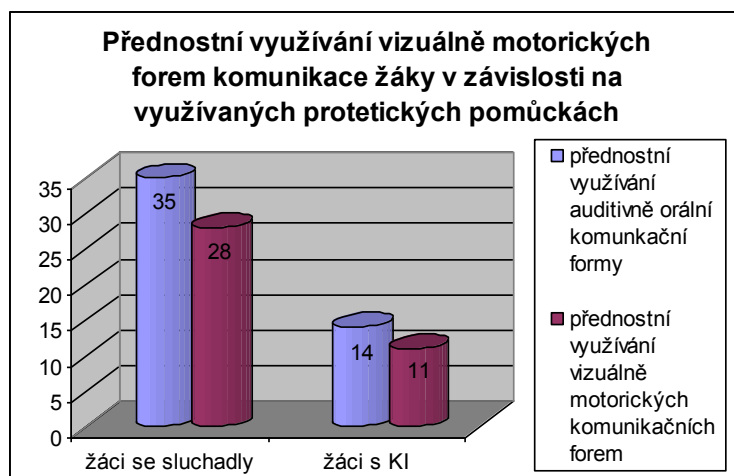


Graf 75: Přednostní využívání komunikačních forem žáky v závislosti na stupni postižení

Tím, že neslyšící mají velmi malé či žádné zbytky sluchu oproti nedoslýchavým je pravděpodobné, že budou využívat častěji vizuálně motorické formy komunikace než žáci, kteří mají dobrý zisk ze sluchadel. Z tohoto předpokladu vyplynula hypotéza H 5. Při ověřování této hypotézy bylo vyřazeno 21 žáků buď bez sluchového postižení či bez jeho specifikace. Ve skupině nedoslýchavých žáků jich 80 % upřednostňuje auditivně orální formy komunikace a 20 % vizuálně motorické formy komunikace. Ve skupině neslyšících jsou auditivně orální komunikační formy upřednostňovány ve 26 % případů a vizuálně motorické komunikační formy jsou upřednostňovány v 74 % případů. Využívání vizuálně motorických forem komunikace upřednostňují častěji neslyšící žáci. Neslyšící jsou častěji odkázáni na vizuální vnímání světa a přednostně tedy využívají odpovídající formy komunikace.

**Hypotéza H 5 byla potvrzena.**

**Hypotéza H 6:** *Vizuálně motorické formy komunikace upřednostňují častěji žáci se sluchadly než žáci s kochleárními implantáty.*



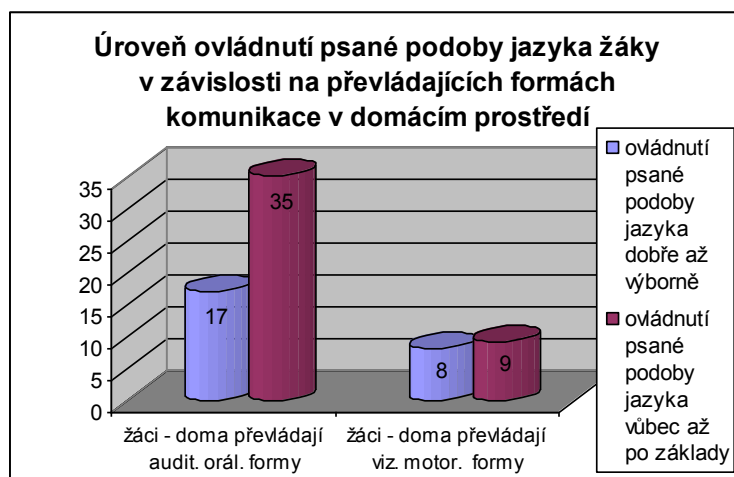
Graf 76: Přednostní využívání komunikačních forem žáky v závislosti na pomůckách

Předpokladem pro tuto hypotézu je to, že uživatelům kochleárních implantátů je nabídnuta cesta k auditivnímu vnímání mluvené řeči, na kterou když si navyknou, nebudou muset tolik využívat alternativu vizuálně motorických forem komunikace. Při ověřování platnosti této hypotézy bylo vyřazeno 28 žáků, a to buď bez protetiky z důvodu absence sluchového postižení anebo prostě z důvodu nevyužívání protetiky, či s jinou protetikou. Ve skupině žáků, užívajících jako protetické pomůcky sluchadla, jsou vizuálně motorické formy komunikace přednostně využívány u 44 % žáků a auditivně orální formy komunikace u 56 % žáků. Ve skupině žáků, kteří jsou uživateli kochleárního implantátu, jsou vizuálně motorické formy komunikace přednostně využívány rovněž ve 44 % případů a formy auditivně orální taktéž v 56 % případů. Situace v obou skupinách je tedy srovnatelná. Dalo by se tedy uvažovat o tom, že užívání sluchadel či kochleárních implantátů nemá na upřednostňování vizuálně motorické či auditivní formy komunikace takový vliv.

**Hypotéza H 6 nebyla potvrzena.**



**Hypotéza H 7:** Méně rozvinuté komunikační kompetence v psané podobě jazyka mají žáci, u nichž v rodinné komunikaci převládají vizuálně motorické komunikační formy, než žáci, u nichž v rodině převládají auditivně orální formy komunikace.



Graf 77: Úroveň ovládnutí psané podoby jazyka žáky v závislosti na kom. formách doma

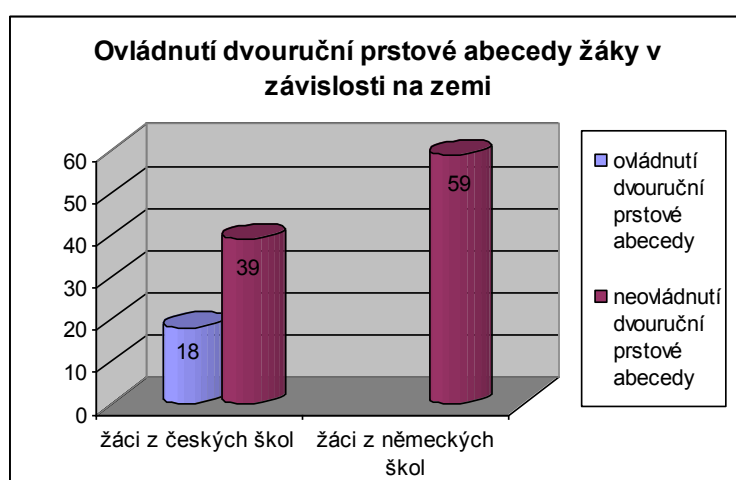
Při ověřování platnosti této hypotézy bylo vyřazeno celkem 47 žáků – u 7 žáků nebyly udané upřednostňované formy komunikace v rodině žáka, u dalších 40 žáků nebylo učiteli ohodnoceno ovládnutí psané podoby jazyka. Z žáků, u nichž v rodinné komunikaci převládají auditivně orální formy komunikace, má hodnocení psané formy jazyka lepší 33 % a horší 67 %. Z žáků, u nichž v rodinné komunikaci převládají vizuálně motorické formy komunikace, má lepší hodnocení psané formy jazyka 47 % a horší hodnocení 53 % žáků. Lepší hodnocení ovládnutí psané formy jazyka mají tedy žáci z rodin, kde převládají vizuálně motorické formy komunikace.

Platnost hypotézy byla ověřována ještě z pohledu výzkumníka. Zde bylo vyřazeno 7 žáků, u kterých nebyly zadané převládající formy komunikace v rodině. Z žáků, u nichž v rodinné komunikaci převládají auditivně orální formy komunikace, má lepší hodnocení psané formy jazyka 46 % žáků a horší 54 %. Z žáků, u nichž v rodinné komunikaci převládají vizuálně motorické formy komunikace, má lepší hodnocení psané formy jazyka 50 % a hodnocení horší rovněž 50 % žáků. Lepší hodnocení psané formy jazyka dostali tedy žáci z rodin, kde převládají vizuálně motorické formy komunikace. Hodnocení vybrané komunikační formy z pohledu učitele a výzkumníka bylo přitom shodné v 77 % případů. Je pravděpodobné, že tento výsledek souvisí s rozvojem vnitřní řeči žáků, tedy s myšlením, které může být na vyšší úrovni u žáků, u kterých v rodinné komunikaci převládají vizuálně motorické formy

komunikace. Žáci mají buď přístup přímo ke znakovému jazyku anebo k vizuálně motorické formě jazyka mluveného, jejich myšlení má lepší možnosti rozvoje a tedy i osvojování psané formy jazyka může být potom snazší.

**Hypotéza H 7 nebyla potvrzena.**

*Hypotéza H 8: Dvouruční prstovou abecedu ovládají častěji žáci základních škol pro sluchově postižené v České republice než žáci základních škol pro sluchově postižené v Německu.*



Graf 78: Ovládnutí dvouruční prstové abecedy žáky v závislosti na zemi

Předpokladem pro vyslovení této hypotézy je fakt, že v České republice se oproti jiným zemím využívá více dvouruční formy prstové abecedy než její formy jednoruční. Ze skupiny českých žáků ovládá dvouruční prstovou abecedu 32 % a neovládá ji 68 % žáků. Ze skupiny německých žáků (Baden-Württemberg) jich dvouruční prstovou abecedu 100 % neovládá. Tím, že v Německu je obecně více využívána jednoruční prstová abeceda, je pravděpodobně více využívána i ve vyučování. Pro dvouruční formu nezbývá ve výuce prostor, a proto ji žáci neznají.

**Hypotéza H 8 byla potvrzena.**

## *Shrnutí*

*Hlavním cílem prvotního výzkumu bylo analyzovat stávající komunikační kompetence žáků na 1. stupni základních škol pro sluchově postižené v České republice a v německé spolkové zemi Baden-Württemberg. Dílčími cíli bylo analyzovat faktory, které ovlivňují komunikační kompetence daných žáků, a komunikační kompetence třídních učitelů zkoumaných žáků. Výzkumný vzorek byl tvořen 116 žáky 1. až 3. ročníků základních škol při dvou surdopedických zařízeních v České republice a třech surdopedických zařízeních v německé spolkové zemi Baden-Württemberg. Komunikační kompetence vybraných žáků byly analyzovány ze dvou různých pohledů – z pohledu jejich třídních učitelů a z pohledu výzkumníka. Při výzkumu byly stav a úroveň komunikačních kompetencí žáků zjišťovány v jednotlivých komunikačních formách jedinců se sluchovým postižením. Aby byla popsána situace v obou zemích, kde byl výzkum realizován, jsou výsledky výzkumu prezentovány samostatně u německé části a samostatně u české části výzkumného souboru. Poté následuje komparativní diskuse a také ověřování stanovených hypotéz. Z hlediska třídních učitelů byla celková úroveň komunikačních kompetencí žáků hodnocena jako průměrná, spíše se blíží lepšímu průměru. Z jednotlivých komunikačních forem byla nejlépe hodnocena orální řeč a u českých žáků také její psaná podoba a odezírání. Mnoho německých žáků ovládá také jinou orální řeč než němčinu. Jedná se o žáky z cizojazyčného domácího prostředí, kterých je na německých školách obecně velmi mnoho. Ovládnutí vizuálně motorických komunikačních forem žáky bylo z pohledu jejich třídních učitelů hodnoceno spíše hůře. Z nabídky komunikačních forem byla u žáků v obou zemích v převážné většině případů upřednostňována orální řeč, případně orální řeč spolu s dalšími formami komunikace. Přesto však je role ostatních komunikačních forem velmi významná. Ačkoli převážná většina rodičů, sourozenců i prarodičů žáků je slyšící a využívá v komunikaci se žáky základních škol pro sluchově postižené nejvíce mluvenou řeč, jsou neopomenutelné právě vizuálně motorické formy komunikace. Jako velký problém při rozvoji komunikačních kompetencí žáků základních škol pro sluchově postižené v České republice i v německé spolkové zemi Baden-Württemberg se jeví nepodnětnost rodinného prostředí žáků. V obou zemích byla poměrně často udávaným faktorem působícím na komunikaci žáků a její rozvoj. Kromě tohoto faktoru mají na komunikační kompetence žáků vliv i další faktory. U většiny žáků dochází k využívání služeb poradenských zařízení a k navštěvování mateřských škol, rozdílly jsou ve výběru zařízení. Dalším faktorem je zabezpečení protetickými pomůckami. V české a německé*

*části výzkumného vzorku se různí rozložení druhů kompenzačních pomůcek. Z výzkumu vyplynulo, že dominantní roli ve školách pro sluchově postižené hraje orální řeč, která díky využití kvalitních protetických pomůcek u mnohých žáků postačuje jako jediná forma komunikace. Množství žáků ale upřednostňuje zároveň další komunikační formy a nemálo z nich uplatňuje pouze tyto alternativní formy komunikace. Proto je důležité, aby učitelé na základních školách měli dostatečné znalosti a kompetence ve všech komunikačních formách jedinců se sluchovým postižením, aby je svým žákům mohli nabídnout a zprostředkovat. Často jsou totiž jedni z mála odborníků, kteří mohou dítě a také jeho rodiče navést při volbě komunikačního systému a vytváření spektra komunikačních forem u žáka. Výsledky výzkumného šetření daly podnět pro plánování a řešení dalšího výzkumného projektu, který se týká učitelů na základních školách pro sluchově postižené v České republice a v německé spolkové zemi Baden-Württemberg a jejich komunikačních kompetencí, které jsou podmínkou pro kvalitní připravenost pedagogů na vzdělávání jedinců se sluchovým postižením.*

## **6 Komunikační kompetence žáků a učitelů na základních školách pro sluchově postižené v České republice a v Německu**

### **6.1 Metodologie výzkumného šetření a formulace hypotéz**

Jak již bylo zmíněno v páté kapitole, souběžně se čtvrtou a pátou fází výzkumného šetření k problematice komunikačních kompetencí žáků základních škol pro sluchově postižené v České republice a v Německu probíhala ještě další **šestá etapa výzkumu**, která je jako samostatný projekt zpracována v rámci této empirické kapitoly a týká se komunikačních kompetencí učitelů na základních školách pro sluchově postižené v České republice a v Německu. Východiskem pro tento dodatečný výzkumný projekt byly výsledky analýzy jednoho z kritérií nezanedbatelně ovlivňujícího komunikační kompetence žáků škol pro sluchově postižené a jejich rozvoj, a tím kritériem byly stav a úroveň komunikačních kompetencí třídních učitelů žáků z výzkumného vzorku a také to, jaké komunikační formy jedinců se sluchovým postižením využívají tito učitelé ve svém vyučování. Toto vše bylo v rámci předchozího výzkumu zkoumáno u třídních učitelů vybraných žáků. Počet učitelů byl však velmi nízký, a proto vznikl nápad na rozšíření tohoto výzkumu obecně na pedagogy na základních školách pro sluchově postižené v České republice a v Německu, respektive na pedagogy pracující na prvním stupni těchto základních škol.

Realizováno bylo dotazníkové šetření a výzkum měl čistě kvantitativní charakter. Do výzkumu byly zahrnuty všechny základní školy pro sluchově postižené v České republice a všechny základní školy pro sluchově postižené v německé spolkové zemi Baden-Württemberg. S některými školami byl navázán osobní kontakt a některé školy byly obeslány emailovou poštou s prosbou o spolupráci v rámci tohoto výzkumu, který jim byl blíže popsán a osvětlen. Navazování kontaktu se školami probíhalo opakovaně v minimálně třech cyklech. Některé školy byly nuceny spolupráci zamítnout kvůli vysokému počtu požadavků na kooperaci při výzkumech k diplomovým a bakalářským pracím, některé školy zřejmě z podobného důvodu na žádost nereagovaly a na některých školách se podařilo spolupráci navázat. Po vzájemné domluvě byl pak

poštou odeslán zástupci škol požadovaný počet dotazníků pro učitele. Sběr dat tímto způsobem probíhal do ledna roku 2011, kdy se tyto dotazníky navrátily vyplněné do rukou výzkumníka, kde byly dále zpracovány do tabulek a grafů pomocí univariační a bivariační analýzy.

### **Výzkumné cíle**

*Cílem výzkumu* bylo zmapovat oblast komunikačních kompetencí učitelů na všech základních školách pro sluchově postižené v České republice a v německé spolkové zemi Baden-Württemberg. Kvůli výše zmíněným důvodům však došlo ke zúžení výzkumu pouze na několik vybraných zařízení, se kterými se podařilo navázat spolupráci. Za *hlavní cíl* výzkumu byla zvolena analýza komunikačních kompetencí učitelů na základních školách pro sluchově postižené v České republice a v Německu (Baden-Württemberg) a analýza obecných předpokladů těchto pedagogů ke vzdělávání žáků se sluchovým postižením, např. vzdělání a přehledu v oblasti surdopedie a komunikačních forem jedinců se sluchovým postižením.

*Dílčím cílem* bylo ověřit platnost stanovených hypotéz.

### **Zkoumaný soubor**

Výzkumný vzorek byl tvořen celkem **74 učiteli ze základních škol**, resp. z prvního stupně základních škol pro sluchově postižené. Jednalo se tedy o učitele pracující s žáky mladšího školního věku, kteří byli zkoumáni v rámci předchozího šetření. Z celkového počtu 74 učitelů se jednalo o 24 učitelů ze základních škol pro sluchově postižené v České republice a o 50 učitelů ze základních škol pro sluchově postižené v německé spolkové zemi Baden-Württemberg.

#### **Česká republika**

- *Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené – Plzeň*
- *Mateřská škola, Základní škola a Střední škola pro sluchově postižené, České Budějovice*
- *Mateřská škola a Základní škola, Brno, Novoměstská 21*
- *Mateřská škola, Základní škola a Dětský domov, Ivančice, Široká 42*
- *Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí*

## **Baden-Württemberg**

- *Immenhoferschule – Schule für Hörgeschädigte (Stuttgart)*
- *Johannes-Wagner-Schule Nürtingen – Staatliche Schule für Hörgeschädigte und Sprachbehinderte mit Internat*
- *Lindenparkschule Heilbronn – Staatliche Schule für Hörgeschädigte und Sprachbehinderte mit Internat und Beratungszentrum*
- *Erich Kästner Schule – Schule für Hörgeschädigte und Sprachbehinderte (Karlsruhe)*
- *Hör-Sprachzentrum Heidelberg/Neckargemünd – Staatliches Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum für Gehörlose, Schwerhörige und Sprachbehinderte mit Internat*
- *Förderzentrum Hören und Sprechen – Stiftung St. Franziskus Heiligenbronn*

### **Formulace hypotéz**

- ***Hypotéza H 1:** Učitelé s kratší praxí v oboru surdopedie hodnotí své komunikační kompetence ve znakovém jazyce pozitivněji než učitelé s delší praxí v daném oboru.*
- ***Hypotéza H 2:** Učitelé, kteří považují znakový jazyk za žáky upřednostňovanou komunikační formu, ji ve své výuce využívají častěji než učitelé, kteří znakový jazyk za žáky upřednostňovanou formu komunikace nepovažují.*
- ***Hypotéza H 3:** Čeští učitelé využívají ve vyučování komunikační formu znakového jazyka více než učitelé němečtí.*

## 6.2 Komunikační kompetence pedagogů na základních školách pro sluchově postižené v České republice a v Německu

V rámci podkapitoly jsou deskriptivní statistikou v grafech zpracovaných pomocí univariační analýzy interpretovány výsledky empirického šetření realizovaného mezi pedagogy na 1. stupni základních škol pro sluchově postižené v České republice a v německé spolkové zemi Baden-Württemberg. Nejdříve je samostatně vykreslena situace na českých a poté na německých základních školách.

### Česká republika

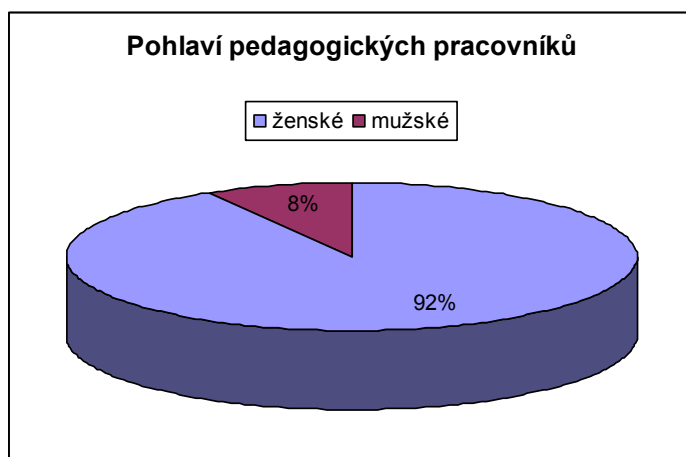
V tabulce 4 je zobrazeno, kolik učitelů bylo zastoupeno ve výzkumu na jednotlivých českých školách, kde proběhlo výzkumné dotazníkové šetření.

Název školy	Počet učitelů ve výzkumu
ZŠ a MŠ pro sluchově postižené – Plzeň	9
MŠ a ZŠ, Brno, Novoměstská 21	3
MŠ, ZŠ a SŠ pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí	6
MŠ, ZŠ a SŠ pro sluchově postižené, České Budějovice	4
MŠ, ZŠ a Dětský domov, Ivančice	2

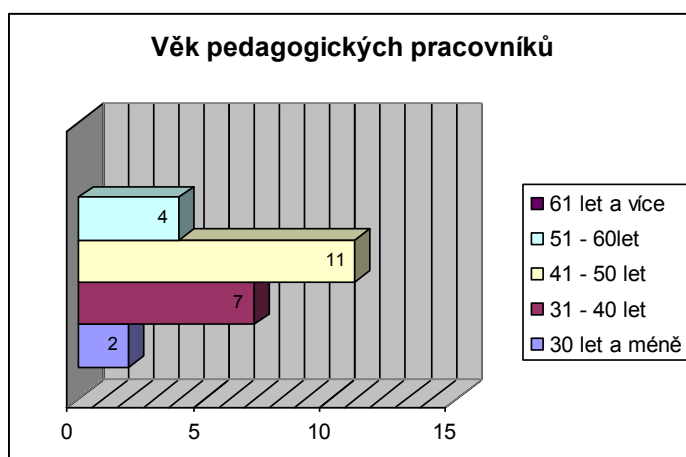
Tab. 4: Počty na výzkumu zúčastněných učitelů z jednotlivých českých základních škol

Graf 79 ukazuje, že většinový podíl české části výzkumného vzorku byl tvořen ženami, kterých bylo 92 % – 22 učitelek. Muži tvořili pouze 8 % české části vzorku, jednalo se o 2 učitele. Pedagogové byli nejvíce zastoupeni ve věkové skupině od 41 do 50 let (46 %) a od 31 do 40 let (29 %), poté ve věkové skupině od 51 do 60 let (17 %). Mladých pedagogů po škole ve věku do 30 let bylo mezi českými učiteli nejméně (8 %) a ve věkové skupině nad 61 let nebyl zastoupen žádný pedagog, jak ukazuje graf 80.



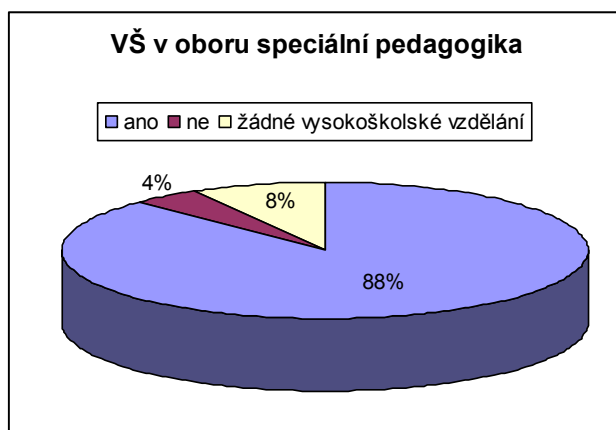


Graf 79: Pohlaví českých pedagogů



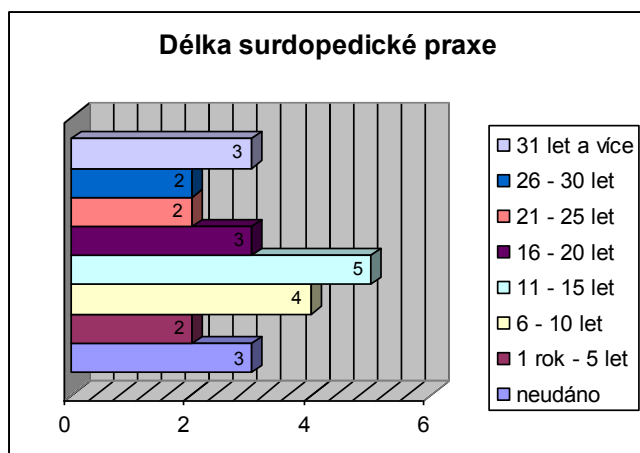
Graf 80: Věkové rozložení českých pedagogů

Vysokoškolské vzdělání v oboru speciální pedagogika má 88 % českých pedagogů (graf 81). Z těchto 21 učitelů má jeden ve speciální pedagogice rozšiřující vzdělání. Ze zbývajících tří učitelů má jeden vysokoškolské vzdělání obecně pedagogické a dva vysokou školu nevystudovali – v jednom případě se jedná o střední pedagogické vzdělání a ve druhém o střední vzdělání v oblasti sociální práce. Z vystudovaných speciálních pedagogů jich má 16 specializaci surdopedie, přitom 11 v kombinaci s logopedií.



Graf 81: Vysokoškolské vzdělání českých pedagogů v oboru speciální pedagogika

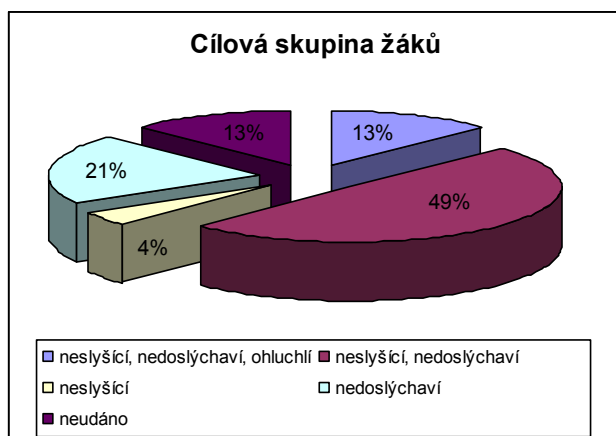
Graf 82 poukazuje na délku praxe v oboru surdopedie u českých učitelů. Nejvíce učitelů je v praxi mezi 11 a 15 lety (20 %) a 6 a 10 lety (17 %), 13 % učitelů je v praxi 16 až 20 let a 13 % učitelů 31 let a více. Nejméně učitelů má praxi do 5 let a mezi 21 – 25 a 26 – 30 lety (tři skupiny po 8 %). Průměrná délka surdopedické praxe u českých učitelů na základních školách pro sluchově postižené je 18 let.



Graf 82: Délka surdopedické praxe u českých pedagogů

V grafu 83 je znázorněno, se kterými žáky učitelé pracují. 49 % učitelů udávalo, že vzdělávají žáky neslyšící a nedoslýchavé, 21 % učitelů pracuje pouze s nedoslýchavými a 13 % učitelů s neslyšícími, nedoslýchavými i ohluchlými žáky. Další 4 % učitelů uvedla, že pracují jen s neslyšícími a 13 % učitelů údaj nevedlo. Učitelé dále uvádějí, že pracují i s žáky s jiným typem postižení, které může být buď souběžně se sluchovým postižením anebo může být přítomno i bez postižení sluchu.

Učitelé udávali žáky s různým typem postižení, se kterými se ve svém vyučování setkávají. Údaje o tom přináší tabulka 5.



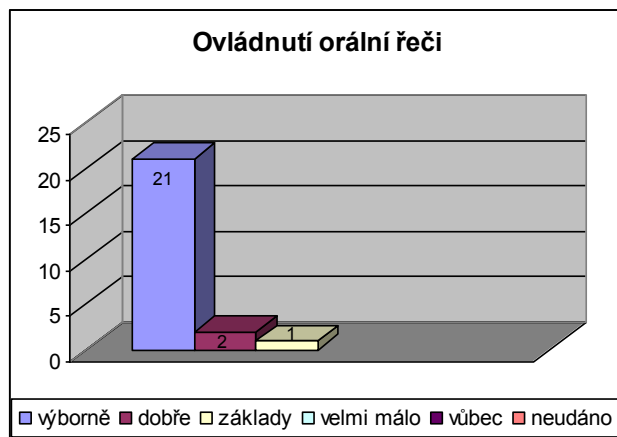
Graf 83: Pedagogická práce s žáky se sluchovým postižením udaná českými pedagogy

Vzdělávání žáků s jiným postižením	Počet uvedení daného postižení učiteli
Žáci s narušenou komunikační schopností	16
Žáci s mentálním postižením	6
Žáci se specifickými poruchami učení	4
Žáci s ADHD	4
Žáci s tělesným postižením	2
Žáci s LMD	1
Žáci se zrakovým postižením	1
Žáci bez postižení	3
Žáci z cizojazyčného rodinného prostředí	1

Tab. 5: Vzdělávání žáků s jiným postižením z pohledu českých pedagogů

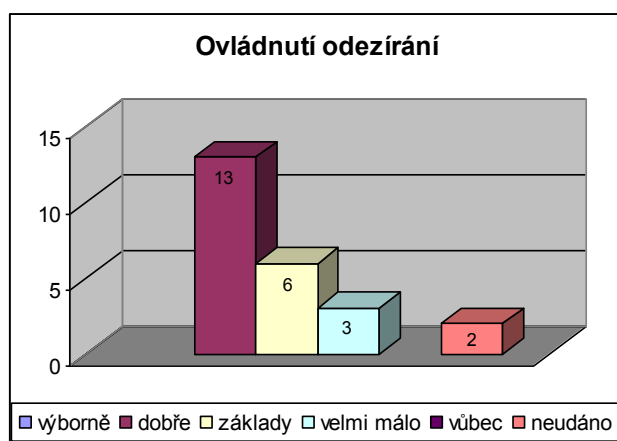
Následující grafy týkající se úrovně mluvené řeči, odezírání a psané podoby jazyka u učitelů základních škol pro sluchově postižené, jsou zařazeny z několika důvodů. Prvním z nich je to, že mezi učiteli se mohou vyskytovat rovněž učitelé se sluchovou vadou, u kterých nemusí být ovládnutí mluvené řeči ani její psané podoby stoprocentní. Dále byla otázka týkající se orální řeči zařazena také proto, že učitelé měli možnost uvádět svou jazykovou kompetenci v cizích jazycích, čehož však zvláště v České republice příliš nevyužívali. Třetím důvodem pro zařazení těchto otázek byla možnost kontroly vnímání hodnotící škály učiteli. Toto považujeme za důležité pro srovnání s hodnocením úrovně komunikačních kompetencí v ostatních komunikačních formách.

V převážné většině případů – v 88 % – hodnotí čeští učitelé svou úroveň ovládnutí orální řeči jako výbornou a v 8 % ji hodnotí jako dobrou. Ve 4 % případů je ovládnutí mluvené řeči u učitelů na základní úrovni (graf 84).



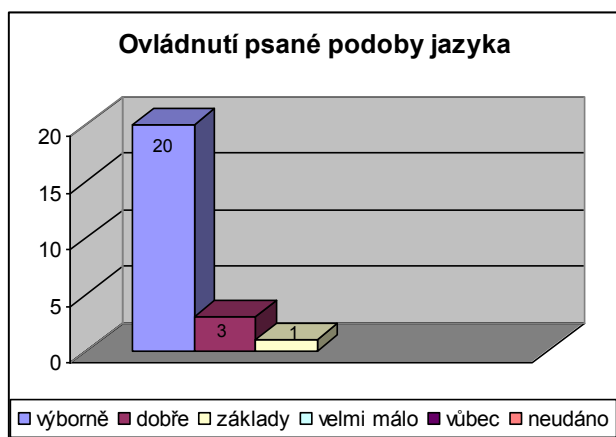
Graf 84: Ovládnutí orální řeči českými pedagogy

54 % českých učitelů tvrdí, že jejich schopnost odezírání je na dobré úrovni, 25 % má základní dovednost odezírání a 13 % učitelů udává, že odezírání umí jen velmi málo. 8 % učitelů se v komunikační formě odezírání neohodnotilo (graf 85).



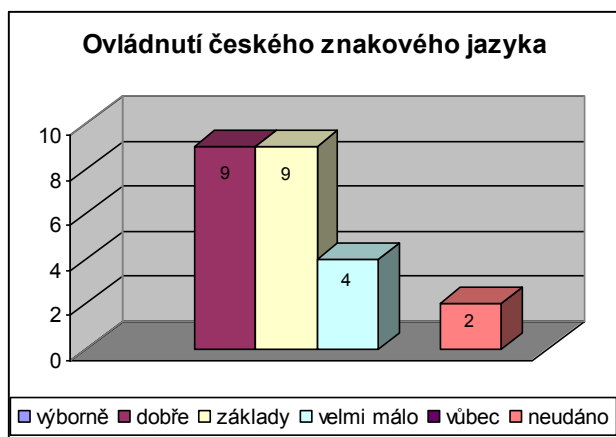
Graf 85: Ovládnutí odezírání českými pedagogy

Psanou podobu jazyka zvládá na výborné úrovni 83 % českých učitelů. 13 % jich tuto formu komunikace ovládá dobře a 4 % mají základní dovednost (graf 86).



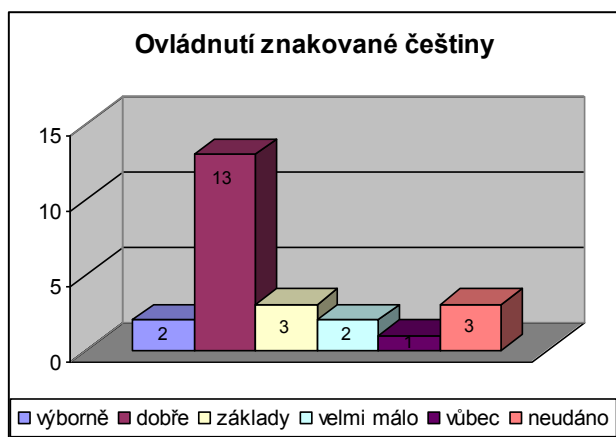
Graf 86: Ovládnutí psané podoby jazyka českými pedagogy

Co se týče vizuálně motorické komunikační formy znakového jazyka, výbornou úroveň ovládnutí této formy komunikace nevedl žádný z českých pedagogů. Dobrou znalost českého znakového jazyka uvedlo 37 % a ovládnutí základů rovněž 37 % učitelů. Velmi málo ovládá český znakový jazyk 18 % pedagogů a 8 % se k otázce nevyjádřilo (graf 87).



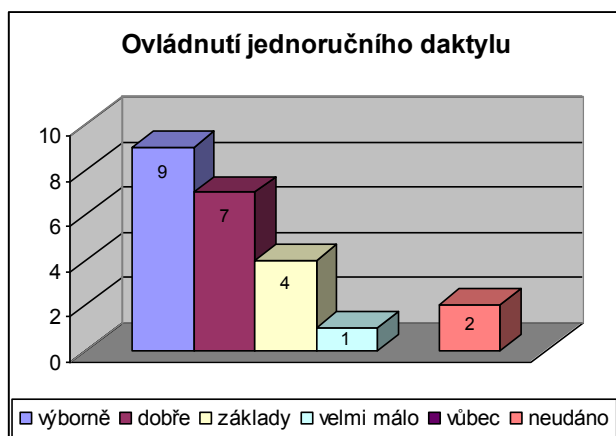
Graf 87: Ovládnutí českého znakového jazyka pedagogy

Vizuálně motorickou formu komunikace – znakovanou češtinu – podle vlastního hodnocení učitelů ovládá výborně 8 % z nich, dobře 54 % z nich a základy má osvojené 13 % z českých učitelů. Velmi málo znakovanou češtinu ovládá 8 % učitelů, vůbec ji neovládají 4% učitelů a 13 % učitelů sebehodnocení v této formě komunikace nevedlo (graf 88).



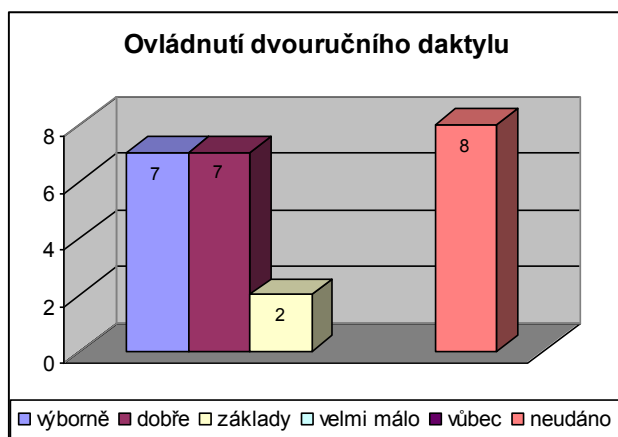
Graf 88: Ovládnutí znakové češtiny pedagogy

Jednoruční daktylotiku výborně zná 40 % českých učitelů, dobře ji zná 30 % učitelů a základy této komunikační formy ovládá 17 % učitelů. 4 % pedagogů ovládají jednoruční formu daktylu jen velmi málo. 9 % učitelů odpověď na otázku týkající se úrovně zvládnutí jednoručního daktylu nevedlo (graf 89).



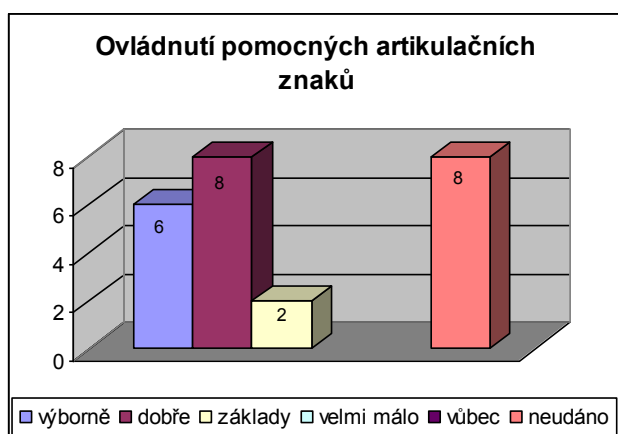
Graf 89: Ovládnutí jednoručního daktylu českými pedagogy

Co se týče dvouruční formy daktylu, výborně ji ovládá 29 % z českých učitelů, dobře také 29 % z nich a 8 % pedagogů ovládá pouze základy této komunikační formy. Ve 34 % případech se učitelé v této formě komunikace neohodnotili (graf 90).



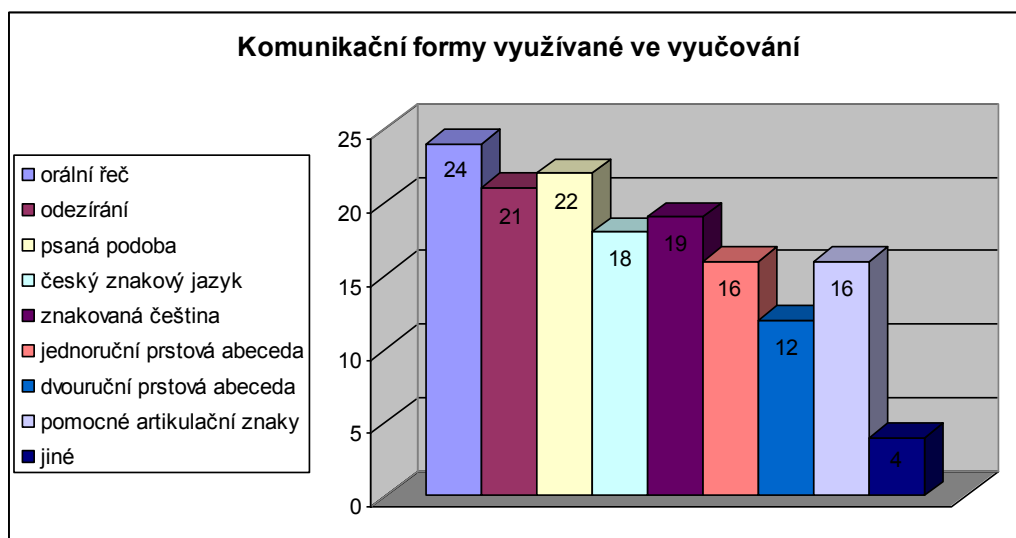
Graf 90: Ovládnutí dvouručního daktylu českými pedagogy

25 % českých učitelů ovládá výborně pomocné artikulační znaky a 33 % z nich je ovládá na dobré úrovni. 9 % učitelů má osvojené základy pomocných artikulačních znaků a 33 % učitelů na otázku neodpovědělo (graf 91).



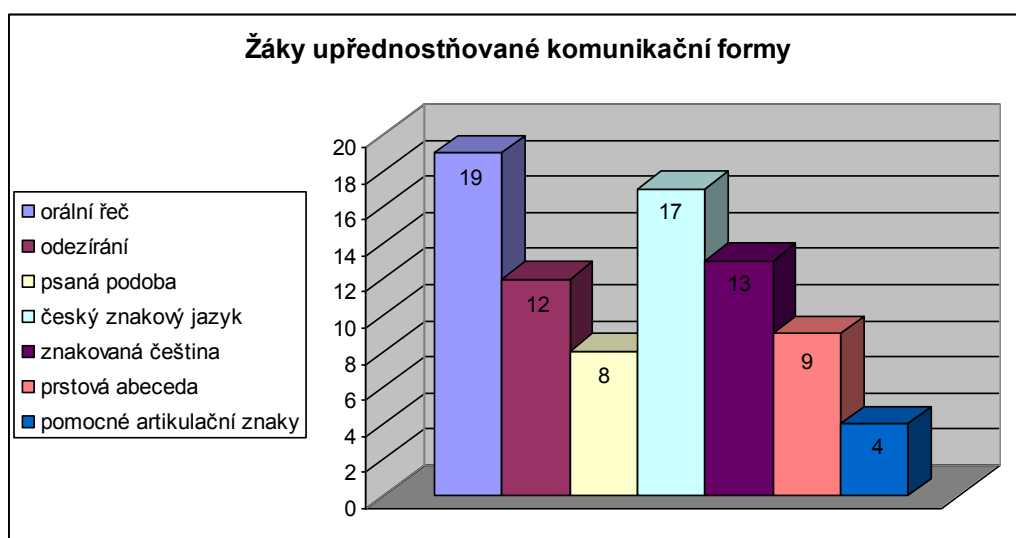
Graf 91: Ovládnutí pomocných artikulačních znaků českými pedagogy

Co se týče komunikačních forem jedinců se sluchovým postižením využívaných učiteli ve vyučování, učitelé nejvíce uváděli orální řeč a její psanou podobu, odezírání, dále znakovanou češtinu a český znakový jazyk, jednoruční prstovou abecedu a pomocné artikulační znaky, méně prstovou abecedu dvouruční a minimálně jiné formy komunikace, jak je zřejmé z níže uvedeného grafu 92. Mezi jinými formami byly uvedeny tyto následující: taktilní znakový jazyk, Lormova abeceda, gestikulace, pantomima, kreslení obrázků. Ze spektra uváděných forem komunikace je možné odvodit, že na školách se většinou uplatňuje filozofie totální komunikace v přístupu ke vzdělávání žáků škol pro sluchově postižené.



Graf 92: Komunikační formy využívané českými pedagogy ve vyučování

Co se týče komunikačních forem, které jsou přednostně využívány žáky základních škol pro sluchově postižené v České republice, učitelé uváděli nejvíce orální řeč a hned poté český znakový jazyk. Dále pak znakovanou češtinu, odezírání, prstovou abecedu a nakonec pomocné artikulační znaky, které se využívají buď v logopedii anebo ještě přetrvávají jako forma komunikace osvojená v mateřské škole. Informace o přednostním využívání komunikačních forem žáky jsou znázorněny v grafu 93. Ze srovnatelného upřednostňování češtiny a znakového jazyka ze strany žáků by se dalo uvažovat nad ideálností uplatňování bilingválního komunikačního přístupu ke vzdělávání na základních školách pro sluchově postižené.



Graf 93: Komunikační formy upřednostňované žáky z pohledu českých pedagogů



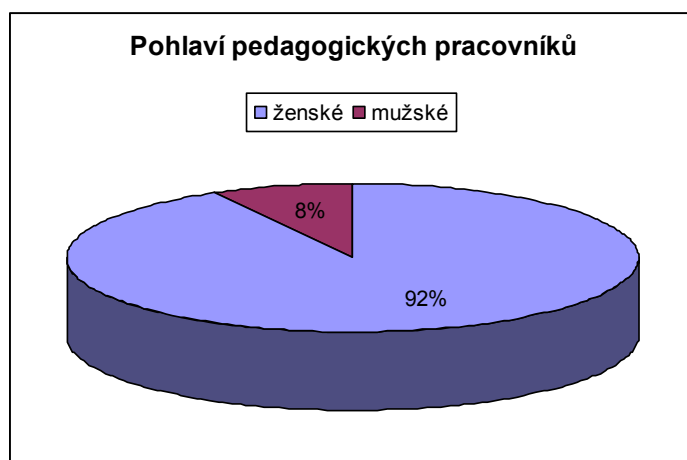
## Německo – Baden-Württemberg

V tabulce 6 je zobrazeno, kolik učitelů bylo zastoupeno ve výzkumu na jednotlivých německých školách, kde proběhlo výzkumné dotazníkové šetření.

Název školy	Počet učitelů ve výzkumu
Lindenparkschule Heilbronn	10
Hör-Sprachzentrum Heidelberg/Neckargemünd	10
Immenhoferschule Stuttgart	5
Johannes-Wagner-Schule Nürtingen	8
Erich Kästner Schule Karlsruhe	13
Förderzentrum Hören und Sprechen Heiligenbronn	4

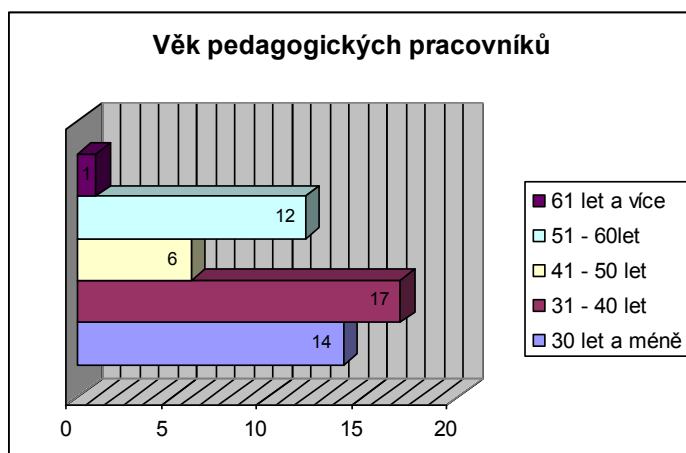
Tab. 6: Počty na výzkumu zúčastněných učitelů z jednotlivých českých základních škol

Graf 94 ukazuje, že většinový podíl německé části výzkumného vzorku byl opět tvořen ženami, kterých bylo stejně jako u českých učitelů 92 %. Muži tvořili pouze 8 % německé části vzorku, jednalo se o 4 učitele.



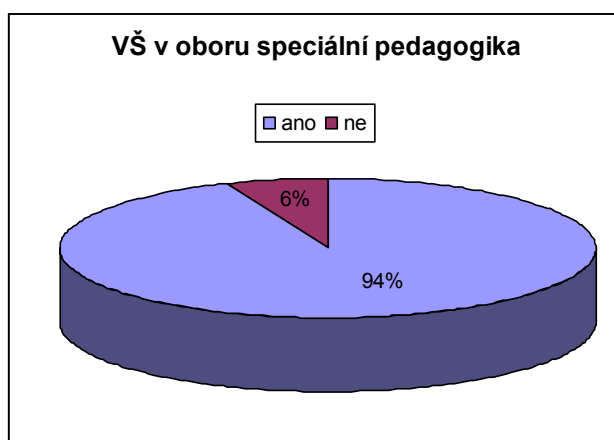
Graf 94: Pohlaví německých pedagogů

Pedagogové byli nejvíce zastoupeni ve věkové skupině od 31 do 40 let (34 %) a ve věku do 30 let (28 %), poté ve věkové skupině od 51 do 60 let (24 %). 12 % pedagogů bylo ve věku od 41 do 50 let a 2 % měla nad 61 let, jak ukazuje graf 95.



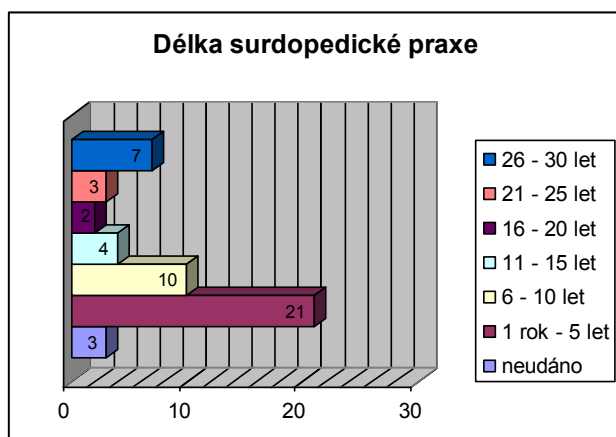
Graf 95: Věkové rozložení německých pedagogů

Vysokoškolské vzdělání v oboru speciální pedagogika má 94 % německých učitelů. Zbylých 6 % jsou odborní učitelé („Fachlehrer“) (graf 96). Ze 47 učitelů se vzděláním ve speciální pedagogice uvedlo 33 studium ve specializaci surdopedie, v 11 případech v kombinaci s logopedií. Naprostá většina pedagogů (35) studovala speciální pedagogiku na pedagogické vysoké škole v Heidelbergu (PH Heidelberg).



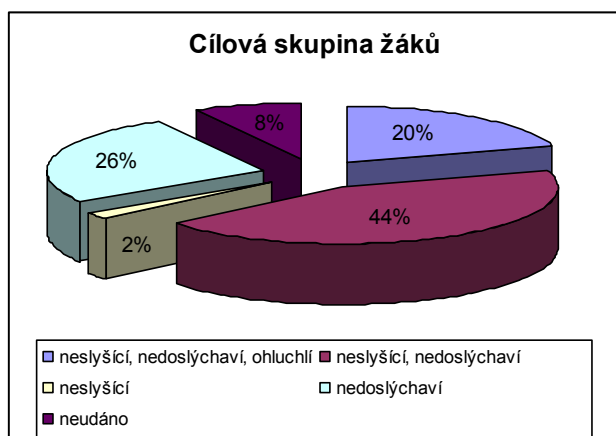
Graf 96: Vysokoškolské vzdělání německých pedagogů v oboru speciální pedagogika

Nejvíce německých speciálních pedagogů má praxi v oboru surdopedie v délce do 5 let (42 %) a s velkým odstupem od 6 do 10 let (20 %). 14 % učitelů má praxi v rozmezí 26 a 30 let, 8 % v rozmezí 11 a 15 let, 6 % od 21 a 25 let a 4 % učitelů v rozmezí 16 a 20 let (graf 97). Průměrná délka surdopedické praxe u německých učitelů na základních školách („Grundschule“) pro sluchově postižené je 11 let.



Graf 97: Délka surdopedické praxe u německých pedagogů

Němečtí učitelé uváděli ve 44 % případů, že pracují s neslyšícími a nedoslýchavými žáky, ve 26 % s žáky nedoslýchavými a ve 20 % případů s neslyšícími, nedoslýchavými i ohluchlými. Práci pouze s neslyšícími uvedla 2 % pedagogů, jak je patrné z grafu 98. Zbývajících 8 % učitelů otázku nezodpovědělo.



Graf 98: Pedagogická práce s žáky se sluchovým postižením udaná německými pedagogy

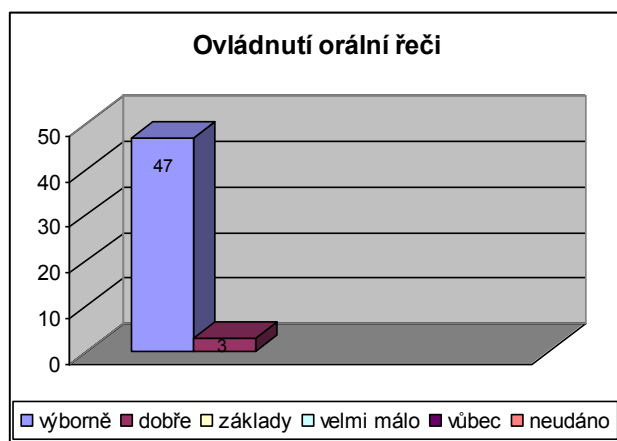
Němečtí učitelé na základních školách pro sluchově postižené dále uvádějí, že pracují i s žáky s jiným typem postižení, které může být buď souběžné se sluchovým postižením anebo může být přítomno i bez postižení sluchu. V některých případech se jedná i o žáky bez postižení, pouze např. s problémy pramenícími z původu žáka v cizojazyčném domácím prostředí. Učitelé udávali žáky s různým typem postižení, se kterými se ve svém vyučování setkávají. Údaje o tom přináší tabulka 7.

Vzdělávání žáků s jiným postižením	Počet uvedení daného postižení učiteli
Žáci s narušenou komunikační schopností	19
Žáci s AVWS (centrální sluchová vada)	6
Žáci s tělesným postižením	5
Žáci se specifickými poruchami učení	3
Žáci se zrakovým postižením	3
Žáci s ADHD	2
Žáci s mentálním postižením	1
Žáci bez postižení z cizojazyčného prostředí	1

Tab. 7: Vzdělávání žáků s jiným postižením z pohledu německých pedagogů

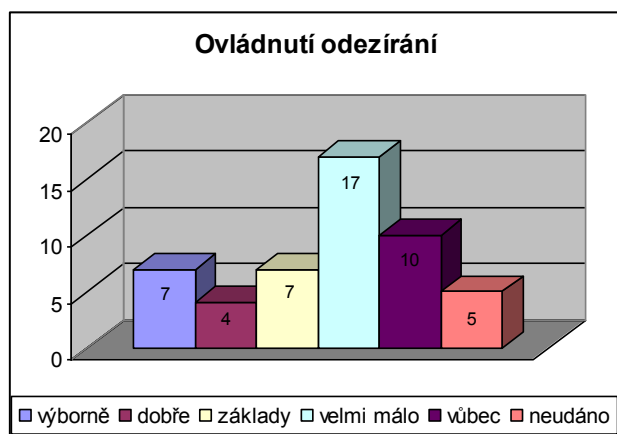
Následující grafy týkající se úrovně mluvené řeči, odezírání a psané podoby jazyka u učitelů základních škol pro sluchově postižené, jsou zařazeny z několika důvodů. Prvním z nich je to, že mezi učiteli se mohou vyskytovat rovněž učitelé se sluchovou vadou, u kterých nemusí být ovládnutí mluvené řeči ani její psané podoby stoprocentní. Dále byla otázka týkající se orální řeči zařazena také proto, že učitelé měli možnost uvádět svou jazykovou kompetenci v cizích jazycích, čehož však zvláště v České republice příliš nevyužívali. Třetím důvodem pro zařazení těchto otázek byla možnost kontroly vnímání hodnotící škály učiteli. Toto považujeme za důležité pro srovnání s hodnocením úrovně komunikačních kompetencí v ostatních komunikačních formách.

Němečtí učitelé hodnotí úroveň svého ovládnutí orální řeči z 94 % jako výbornou a ze 6 % jako dobrou (graf 99). Mnoho německých učitelů také uvádělo výbornou a dobrou úroveň a ovládnutí základů i několika cizích jazyků (nejvíce angličtiny a francouzštiny).



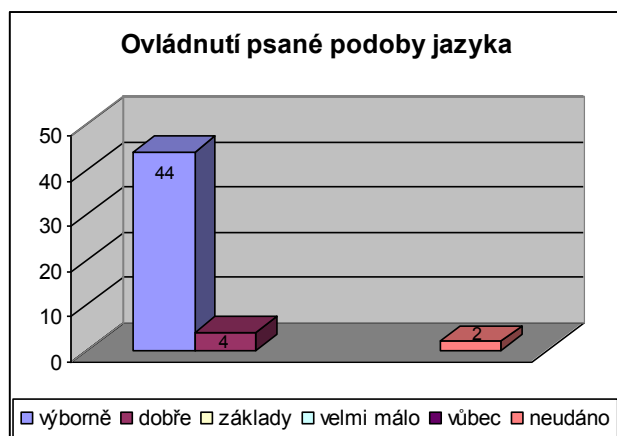
Graf 99: Ovládnutí orální řeči německými pedagogy

Většina německých pedagogů (34 %) označila svou schopnost odezírání jako velmi malou a dalších 20 % učitelů uvedlo, že odezírání vůbec nezvládají. Pouze 14 % pedagogů u sebe uvedlo výbornou úroveň odezírání, 8 % pedagogů dobrou úroveň a dalších 14 % pedagogů uvedlo, že jejich schopnost odezírání je pouze na úrovni zvládnutí základů. V 10 % případech nebylo hodnocení uvedeno (graf 100).



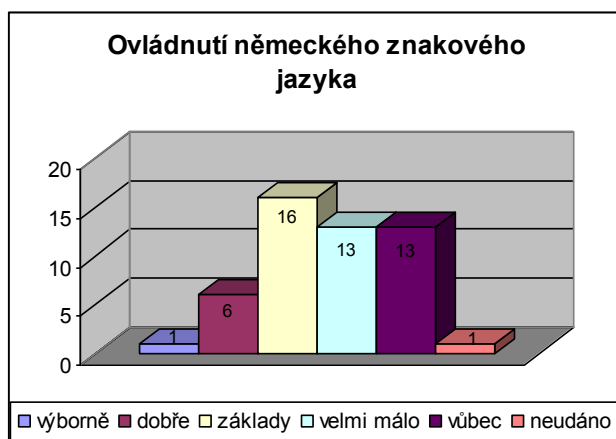
Graf 100: Ovládnutí odezírání německými pedagogy

V ovládnutí psané podoby jazyka se 88 % německých pedagogů hodnotilo výborně a 8 % dobře. Otázku nezodpověděla 4 % německých učitelů (graf 101).



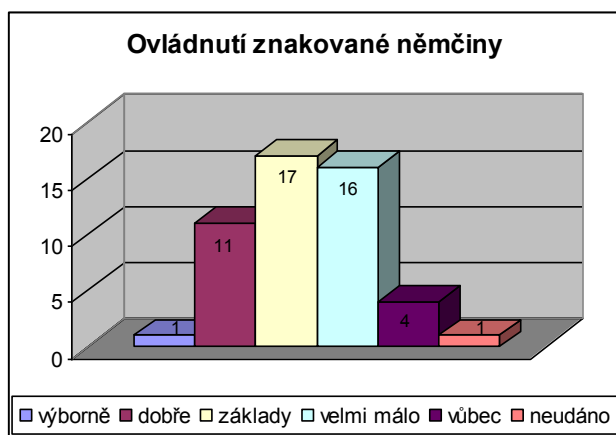
Graf 101: Ovládnutí psané podoby jazyka německými pedagogy

Vizuálně motorickou formu komunikace – německý znakový jazyk – dle svého vlastního posouzení ovládají výborně pouze 2 % německých učitelů. 12 % pedagogů ovládá tuto formu komunikace dobře a 32 % učitelů ovládá její základy. Velmi málo ovládá německý znakový jazyk 26 % učitelů a vůbec tuto komunikační formu neovládá dalších 26 % z nich. U 2 % německých učitelů nebyl údaj zadán (graf 102).



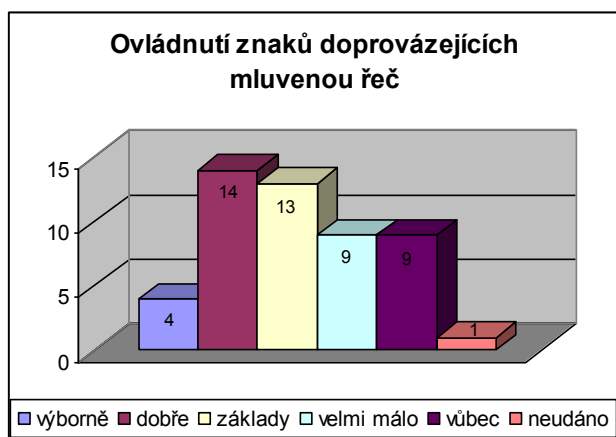
Graf 102: Ovládnutí německého znakového jazyka pedagogy

V případě znakované němčiny vypadá situace o něco lépe. Výborně ovládají tuto vizuálně motorickou formu komunikace také pouze 2 % učitelů, dobře ji však ovládá již 22 % učitelů a základy má osvojené 34 % německých učitelů. Dalších 32 % pedagogů ovládá znakovanou němčinu velmi málo a 8 % pedagogů ji neovládá vůbec. 2 % učitelů se v této komunikační formě neohodnotila (graf 103).



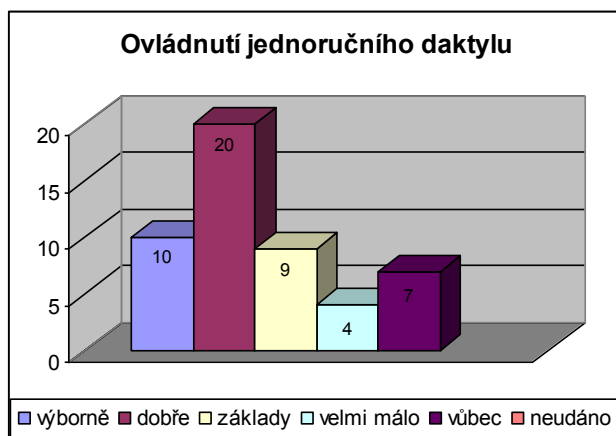
Graf 103: Ovládnutí znakované němčiny pedagogy

„LUG“ čili znaky doprovázející mluvenou řeč (jakoby znak do řeči) ovládá výborně 8 % pedagogů, dobře 28 % pedagogů a základy zvládá 26 % německých pedagogů. Velmi málo tuto formu komunikace ovládá 18 % učitelů a dalších 18 % učitelů ji neovládá vůbec. Ve 2 % případech nebyla odpověď uvedena (graf 104).



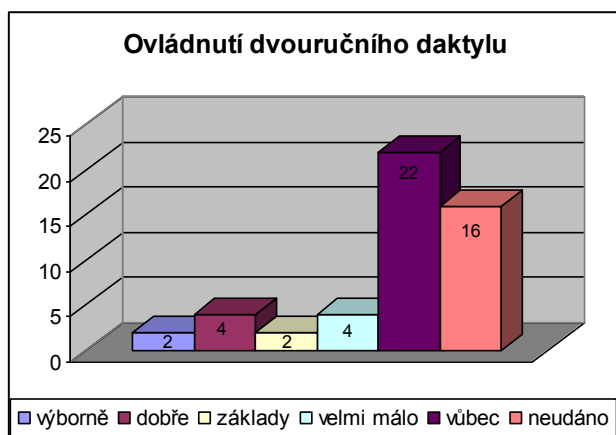
Graf 104: Ovládnutí znaků doprovázejících řeč německými pedagogy

Jednoruční prstová abeceda je německými učiteli zvládnuta ve 20 % na výborné úrovni, ve 40 % na dobré úrovni a v 18 % na základní úrovni. 8 % učitelů jednoruční daktylní abecedu ovládá velmi málo a 14 % učitelů ji neovládá vůbec (graf 105).



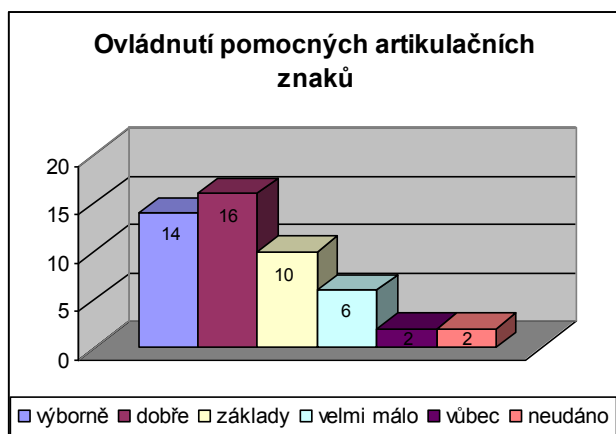
Graf 105: Ovládnutí jednoručního daktylu německými pedagogy

Dvouruční daktylotika je u německých učitelů zvládnuta na výborné úrovni ve 4 % případů, na dobré úrovni v 8 % případů a základy ovládají 4 % učitelů. Velmi málo zná dvouruční daktyl 8 % učitelů a vůbec jej neovládá převážná většina učitelů – 44 %. Ve 32 % případů nebyl údaj vůbec zadán (graf 106).



Graf 106: Ovládnutí dvouručního daktylu německými pedagogy

„PMS“ čili v podstatě pomocné artikulační znaky ovládá výborně 28 % německých učitelů, dobře 32 % učitelů a základní znalost má 20 % učitelů. 12 % pedagogů ovládá pomocné artikulační znaky velmi málo a 4 % pedagogů je neovládají vůbec. V 4 % případech nebylo vlastní hodnocení uvedeno (graf 107).



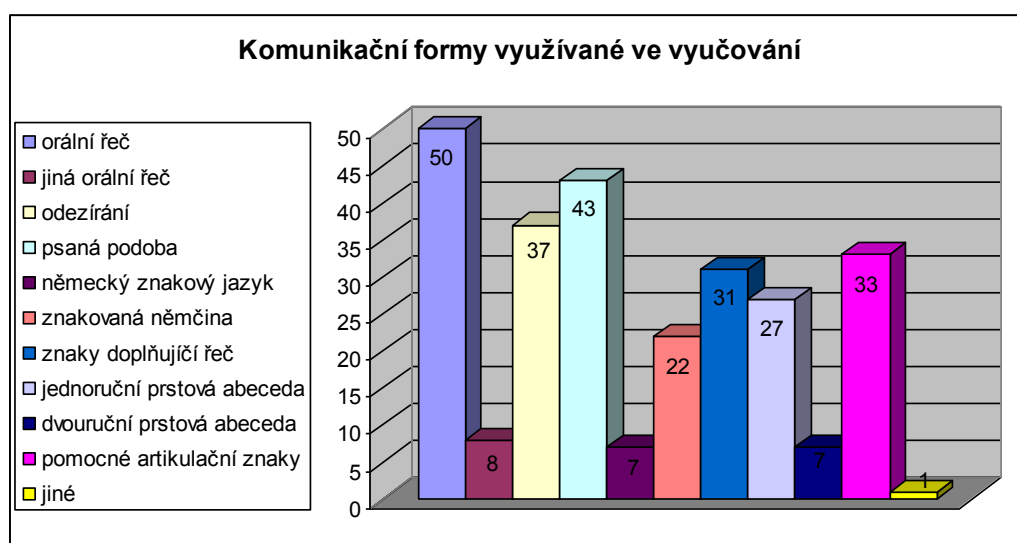
Graf 107: Ovládnutí pomocných artikulačních znaků německými pedagogy

Co se týče forem komunikace, které němečtí učitelé využívají ve své výuce, nejvíce byla uváděna mluvená řeč (v několika případech vedle němčiny i angličtina), její psaná podoba a odezírání. S odstupem dále byly hodně využívané pomocné artikulační znaky a prstové abecedy, z vizuálně motorických komunikačních forem také znaky doplňující mluvenou řeč a znakovaná němčina. Téměř nejméně ze všech komunikačních forem využívají němečtí učitelé německý znakový jazyk, jak je jasně patrné z grafu 108. Mezi jinými formami komunikace bylo uvedeno kreslení obrázků.

Níže uvedený graf 108 tedy v podstatě dokládá, že se na německých základních školách pro sluchově postižené jedná nejvíce o komunikační přístup totální komunikace

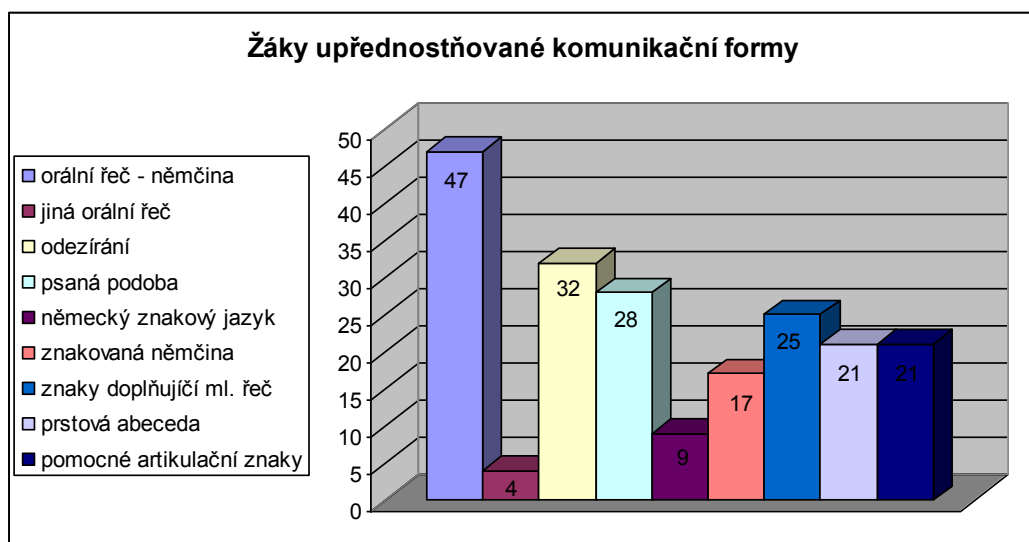


s důrazem na mluvenou řeč a její podporu. Otázka přístupů ke komunikaci není zcela jednoduchá a zcela jednoznačná, jak uvedli někteří ze speciálních pedagogů zaměřených na surdopedii v Německu. Často jde o tzv. „Mischung von Methoden“, kdy se nejedná o čistě orální, bilingvní či totální přístup, ale spíše o prolínající se prvky jednotlivých přístupů. Důkazem toho může být i to, že ve výzkumu většina učitelů stejných škol uváděla jiný či jiné přístupy ke komunikaci při vzdělávání svých žáků. Často se vychází z individuálních potřeb žáků a ze zkušeností pedagoga. Každý pedagog má navíc zřejmě individuální vnímání principů jednotlivých přístupů.



Graf 108: Komunikační formy využívané německými pedagogy ve vyučování

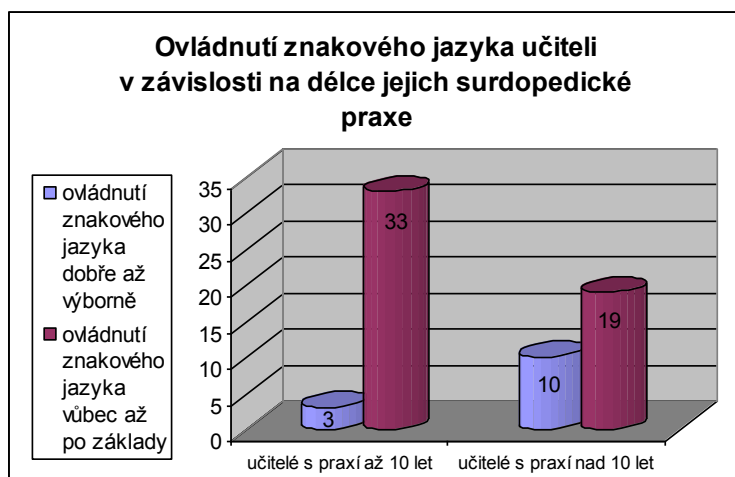
Pokud jde o komunikační formy, které byly učiteli udávány jako žáky upřednostňované, v popředí naprosto zřejmě dominuje orální řeč. Psaná forma řeči a odezírání s odstupem následují, podle učitelů jsou dále žáky upřednostňované znaky doplňující mluvenou řeč, prstová abeceda s pomocnými artikulačními znaky a znakovaná němčina. Německý znakový jazyk je německými pedagogy vnímán jako žáky nejméně upřednostňovaná komunikační forma.



Graf 109: Komunikační formy upřednostňované žáky z pohledu německých pedagogů

### 6.3 Ověřování hypotéz

*Hypotéza H 1: Učitelé s kratší praxí v oboru surdopedie hodnotí své komunikační kompetence ve znakovém jazyce pozitivněji než učitelé s delší praxí v daném oboru.*



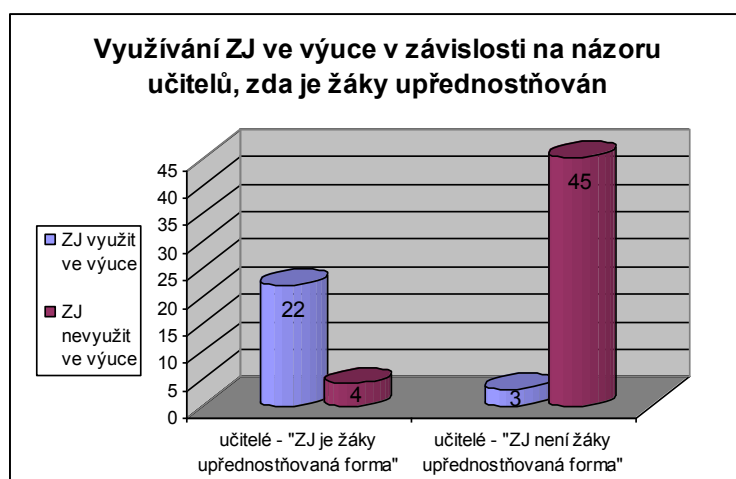
Graf 110: Ovládnutí znakového jazyka učiteli v závislosti na délce surdopedické praxe

Při ověřování platnosti této hypotézy bylo vyřazeno 6 učitelů, kteří neuvedli délku své praxe v oboru surdopedie, a 3 učitelé, kteří neohodnotili úroveň svých komunikačních kompetencí ve znakovém jazyce, celkem tedy bylo vyřazeno 9 učitelů.

Ve skupině učitelů s kratší praxí (do 10 let včetně) své kompetence ve znakovém jazyce hodnotilo lépe 8 % z nich, hůře pak naprostá většina – 92 % učitelů. Ve skupině učitelů s delší surdopedickou praxí (nad 10 let) své ovládnutí znakového jazyka lépe hodnotilo 34 % a hůře 66 % učitelů. Skupina učitelů s delší praxí tedy své komunikační kompetence ve znakovém jazyce hodnotí pozitivněji. Hypotéza vycházela z předpokladu, že učitelé, kteří studovali obor surdopedie v době, kdy znakový jazyk je uzákoněným a uznávaným komunikačním prostředkem osob se sluchovým postižením, jsou lépe vybaveni komunikačními dovednostmi ve znakovém jazyce než učitelé s praxí delší než 10 let, kdy se dá předpokládat, že na vizuálně motorické formy komunikace a jejich využívání ve výchovně vzdělávacím procesu nebyl kladen takový důraz. A tedy v rámci přípravy na povolání v oblasti surdopedie nebyl zdůrazňován význam osvojování znakového jazyka. Ukázalo se však, že situace je opačná a že subjektivně lepší dovednosti v komunikaci prostřednictvím znakového jazyka uvádějí učitelé s delší praxí. Je to zřejmě proto, že jsou v každodenním kontaktu se znakovým jazykem svých neslyšících žáků a mají už za dobu své praxe více zkušeností s touto vizuálně motorickou formou komunikace.

**Hypotéza H 1 nebyla potvrzena.**

*Hypotéza H 2: Učitelé, kteří považují znakový jazyk za žáky upřednostňovanou komunikační formu, ji ve své výuce využívají častěji než učitelé, kteří znakový jazyk za žáky upřednostňovanou formu komunikace nepovažují.*

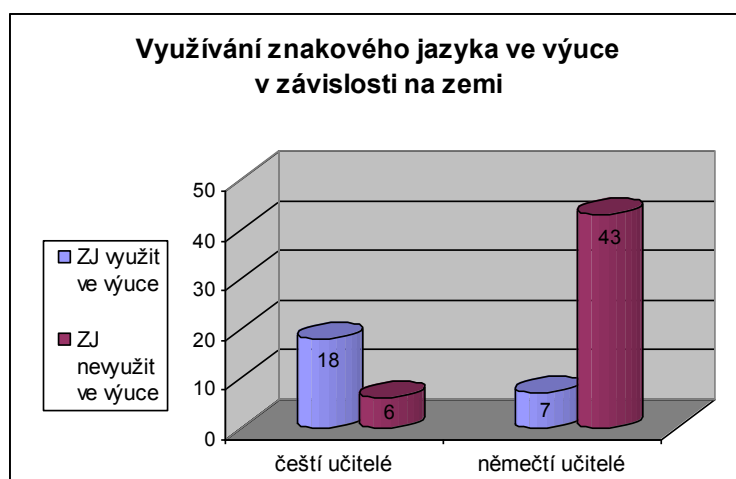


Graf 111: Využívání znak. jazyka ve výuce v závislosti na názoru o upřednostňování žáky

Z těch učitelů, kteří vnímají znakový jazyk jako formu komunikace upřednostňovanou žáky základních škol pro sluchově postižené, tuto komunikační formu ve své výuce využívá 85 % a nevyužívá 15 % z nich. Ze skupiny učitelů, kteří znakový jazyk za komunikační formu upřednostňovanou žáky nepovažují, ji ve vyučování využívá 6 % a nevyužívá 94 % učitelů. Znakový jazyk je tedy častěji využíván učiteli, kteří na znakový jazyk nahlížejí jako na formu komunikace, která je žáky základních škol pro sluchově postižené upřednostňována.

**Hypotéza H 2 byla potvrzena.**

*Hypotéza H 3: Čeští učitelé využívají ve vyučování komunikační formu znakového jazyka více než učitelé němečtí.*



Graf 112: Využívání znakového jazyka na školách pro sluch. postižené v závislosti na zemi

Předpokladem pro vyslovení této hypotézy je dlouhá tradice orálního přístupu ke komunikaci ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením v německých zemích a naopak to, že do českých zemí se ještě před Milánským kongresem dostala tzv. francouzská znaková metoda. Českými učiteli je znakový jazyk ve vyučování používán v 75 % případů. Nevyužívá jej 15 % českých učitelů. Mezi německými učiteli je využívání znakového jazyka uplatňováno ve 14 % případů a 86 % německých učitelů na základních školách pro sluchově postižené znakový jazyk ve výuce nevyužívá. Častěji je komunikační forma znakového jazyka opravdu využívána ve výuce českými učiteli.

**Hypotéza H 3 byla potvrzena.**

## 6.4 Diskuse a doporučení pro pedagogickou praxi

Z předchozího výzkumného šetření vyplynulo, že **celkové hodnocení komunikačních kompetencí žáků** základních škol pro sluchově postižené z pohledu třídních učitelů je lepší u žáků vyššího než u žáků nižšího věku. To znamená, že komunikační kompetence žáků se postupem času zlepšují v souvislosti s více faktory – s rodinnou péčí, se školní podporou atp. To, že komunikační kompetence jsou celkově na vyšší úrovni u žáků, kteří využívali poradenských služeb v oblasti rané péče, než u žáků, kteří těchto služeb nevyužívali, se nepotvrdilo. Předpokladem pro tuto skutečnost může být fakt, že poradenských služeb v oblasti rané péče spíše využívali žáci, kteří na tom byli celkově hůře než žáci ostatní, co se týče sluchové či eventuelně další jiné vady apod. Ve výzkumu se ale prokázalo, že komunikační kompetence jsou na vyšší úrovni u žáků, kteří pocházejí z podnětného rodinného prostředí než u žáků z rodinného prostředí, které se učitelům jeví jako nepodnětné. To prokazuje velký význam vlivu rodiny žáka na jeho komunikační kompetence, jejich stav a úroveň a jejich další rozvíjení. Výzkum také podpořil tvrzení, i když s velmi malým procentuálním rozdílem, že nižší úroveň komunikačních kompetencí je možné pozorovat u žáků, kteří mají souběžné postižení více vadami. Malý rozdíl je možné si vysvětlit tím, že žáci se souběžným postižením více vadami jsou možná při komunikaci a jejím rozvoji podporováni více než žáci ostatní a tím pádem jsou jejich komunikační kompetence srovnatelné s kompetencemi žáků bez přidruženého postižení. Dále bylo ve výzkumu prokázáno, že neslyšící žáci častěji než žáci nedoslýchaví přednostně využívají vizuálně motorické formy komunikace, nepotvrdilo se však to, že by vizuálně motorické komunikační formy častěji využívali žáci se sluchadly než žáci s kochleárními implantáty. Žáci, u nichž vizuálně motorické formy komunikace převládají v rodinné komunikaci, mají více rozvinuté komunikační kompetence v psané formě jazyka. Tato skutečnost vyplynula z ověřování platnosti jedné z hypotéz. Znamená to, že žáci, kteří mají lepší možnosti rozvoje vnitřní řeči čili myšlení díky využívání alternativních či doplňkových forem k formě auditivně orální, si mohou daleko lépe osvojit mluvený jazyk v jeho psané podobě. Vizuálně motorická komunikační forma prstové abecedy byla častěji ovládnuta žáky v České republice než žáky v Německu. Souvisí to velmi pravděpodobně i s preferencí jednoruční formy v německých zemích.

**Komunikační kompetence pedagogů** na základních školách pro sluchově postižené a jejich stav i úroveň jsou velmi důležité, protože učitelé přímo ovlivňují a formují komunikační kompetence žáků základních škol pro sluchově postižené. Ve většině případů se na těchto školách vzdělávají žáci se sluchovým postižením, kteří často vyžadují speciální komunikační přístupy a rozvoj komunikačních dovedností u nich probíhá jinak než u žáků slyšících. Žáci se často nespokojí pouze s mluvenou formou řeči, neboť nemají dostatečnou schopnost slyšení pro její auditivní vnímání, které je podmínkou pro její přirozené osvojení. V mnoha případech je nutné využití různých vizuálně motorických forem komunikace, které mluvenou řeč buď podpoří anebo u některých žáků nahradí. Nezbytné je u žáků rozvíjet schopnost komunikace jakoukoli cestou a pomocí jakéhokoli jazyka, kterým může být jazyk mluvený či jazyk znakový. Důležitým cílem je prostřednictvím jazyka budovat a podporovat rozvoj vnitřní řeči, tedy myšlení. Učitelé v základních školách pro sluchově postižené se zaměřují na plnění tohoto cíle.

Cílem empirického výzkumu, který navazoval na výzkum prezentovaný v páté kapitole, týkající se komunikačních kompetencí žáků škol pro sluchově postižené v České republice a v německé spolkové zemi Baden-Württemberg, je **analýza komunikačních kompetencí pedagogů** na 1. stupni základních škol pro sluchově postižené v České republice a v německé spolkové zemi Baden-Württemberg a také **analýza obecných kompetencí pro vzdělávání žáků se sluchovým postižením** u učitelů žáků mladšího školního věku. Komunikační, a nejen komunikační, kompetence těchto pracovníků významně ovlivňují rozvoj komunikačních kompetencí dětí a žáků se sluchovým postižením

Výzkum byl realizován prostřednictvím dotazníkového šetření na pěti základních školách pro sluchově postižené v České republice a na šesti základních školách pro sluchově postižené v Německu (Baden-Württemberg). **Výzkumný soubor** byl celkem tvořen **74 učiteli** z obou zemí, přičemž 24 učitelů bylo ze surdopedických zařízení u nás a 50 učitelů ze surdopedických zařízení v Německu. V obou zemích byl srovnatelný poměr mužů a žen ve prospěch žen, které tvořily 92 % české i německé části výzkumného vzorku. V německé části výzkumného vzorku byla velká část pedagogů (62 %) ve věku do 40 let a v české části byla větší část pedagogů (75 %) ve věku od 31 do 50 let. Skupina českých pedagogů byla tedy vyššího věku. Téměř všichni, ale ne zcela všichni, pedagogové v obou zemích měli vysokoškolské vzdělání v oboru speciální pedagogika, velká část přímo ve specializaci surdopedie (často pak

v kombinaci s logopedií). Průměrná délka praxe u českých pedagogů je 18 let a průměrná délka surdopedické praxe u německých pedagogů je 11 let.

**Komunikační kompetence v jednotlivých formách komunikace jedinců se sluchovým postižením** byly zkoumány **z pohledu samotných učitelů**, kteří v dotaznících uváděli vlastní hodnocení úrovně v jednotlivých komunikačních formách jedinců se sluchovým postižením. Přirozeně nejlépe se učitelé hodnotili v komunikační formě orální řeči a její psané podobě. Co se týče odezírání, hodnocení bylo poměrně dobré u českých učitelů, u německé části vzorku byla situace hodnocena spíše hůře. Hodnocení vizuálně motorických komunikačních forem národního znakového jazyka a znakového národního jazyka je spíše průměrné, přičemž čeští učitelé se hodnotí lépe než učitelé němečtí. Část učitelů tyto formy komunikace neovládá. Ani prstovou abecedu neovládají všichni z učitelů. Hodnocení vlastní úrovně zvládnutí prstových abeced učitelé je lepší v České republice než v Německu, přičemž v Německu je daleko hůře hodnocena dvouruční prstová abeceda, která je i ve vyučování využívána podstatně menší částí německých učitelů. Pomocné artikulační znaky zná velká část českých i německých učitelů na základních školách pro sluchově postižené, ale opět je neovládají všichni z učitelů.

Co se týče **využívání jednotlivých komunikačních forem učitelé ve vyučování**, je situace v České republice a v Německu odlišná v tom, že čeští učitelé daleko více využívají ve vyučování znakový jazyk než učitelé němečtí. Z výzkumu vyplynulo, že tuto komunikační formu ovládají dle jejich vlastního subjektivního hodnocení lépe učitelé s delší pedagogickou praxí na surdopedických zařízeních než učitelé s kratší pedagogickou praxí v oboru surdopedie. Předpoklad před výzkumným šetřením byl opačný, neboť byl brán v úvahu fakt, že v současné době je znakový jazyk mnohem uznávanější komunikační formou než před několika lety, a proto je i součástí přípravy na povolání v oblasti surdopedie. Předpoklad byl takový, že mladší učitelé, kteří přišli na školy po uzákonění znakového jazyka u nás, budou mít lepší znalosti a dovednosti v této komunikační formě než učitelé s delší než desetiletou praxí, u kterých nebyl na tuto formu komunikace a její osvojování kladen takový důraz. Ve výzkumu se ale ukázalo, že učitelé s delší surdopedickou praxí mají dovednosti ve znakovém jazyce na vyšší úrovni, a to zřejmě proto, že se delší dobu pravidelně s touto formou komunikace setkávají v rámci svého každodenního pohybu ve společnosti žáků se sluchovým postižením, pro které je tato komunikační forma přirozenou formou komunikace, jelikož se z důvodu chybějící či nedostačující sluchové kontroly více

zaměřují na vizuální cestu vnímání. Výzkum také potvrdil, že učitelé, kteří vnímají formu znakového jazyka jako formu komunikace, která je žáky škol pro sluchově postižené upřednostňována, ji také častěji využívají při své výuce těchto žáků.

**Z uvedených výsledků vyplývá**, že hlavní roli ve školách pro sluchově postižené dnes hraje orální řeč, která u mnoha žáků postačuje jako jediná forma komunikace. Neustále se rozvíjí technika a žáci se sluchovým postižením jsou ve většině případů zajištěni kvalitními sluchadly či kochleárními implantáty, ve školách se využívají různé kolektivní aparatury (v tomto ohledu jsou na tom německé školy o něco lépe než školy české, neboť je jim k dispozici více finančních prostředků na technické vybavení) a i toto přispívá k využívání orální řeči a její dominanci mezi ostatními formami komunikace u žáků se sluchovým postižením. Existuje ale také množství žáků, pro které je zároveň další upřednostňovanou komunikační formou ještě jiná forma komunikace jedinců se sluchovým postižením. Jedná se především o žáky neslyšící, kteří se mohou objevit ve třídě každého učitele. 66 % německých učitelů uvedlo, že se ve své pedagogické praxi setkávají s neslyšícími žáky a u českých pedagogů to bylo rovněž 66 %. Neslyšícímu žákovi nebude prosté využití orální řeči v komunikaci dostačovat. To prokazuje, že je nezbytně nutné, aby učitelé byli připraveni na komunikaci prostřednictvím vizuálně motorických komunikačních forem jedinců se sluchovým postižením. Také je dobré připomenout, že ne ve všech situacích fungují technické kompenzační pomůcky, a pokud se žák ocitne v podobné situaci, je náhle bez komunikačního prostředku. I pouhé znakové národní jazyky mohou být pomůckou, i když někteří z učitelů uváděli, že znakový jazyk by se vlastně neměl používat. Toto však není zcela jednoznačné. Jsou žáci, kterým bude znakový jazyk vyhovovat více než jazyk znakový, například ohluchlým žákům či žákům nedoslýchavým. Je potřeba, aby učitelé základních škol pro sluchově postižené ovládali pokud možno všechny komunikační formy jedinců se sluchovým postižením, aby podle individuálních potřeb žáků mohli citlivě zvolit soubor komunikačních forem, které budou pro každého jednotlivého žáka ideální.

Jelikož **rodiče žáků** jsou často slyšící a nemají se sluchovým postižením a ani s komunikací s lidmi se sluchovým postižením žádné zkušenosti či příliš mnoho zkušeností, může být učitel často jedním z mála odborníků, který velkou měrou ovlivní celkově a komplexně komunikační kompetence žáka nejen momentálně, ale i do jeho další budoucnosti a do jeho dalšího života ve společnosti. Je velice potřebná jeho role rádce, kterou může zastávat směrem k rodičům. **Učitel** by se měl snažit o to,



aby **podpořil žáka v komunikaci do té nejvyšší možné míry**, a proto je důležitá jeho vysoká kvalifikace v oboru. Sem patří rovněž zvládnutí všech komunikačních forem jedinců se sluchovým postižením. Je tedy velmi důležité, aby všichni učitelé na školách pro sluchově postižené znali a uměli používat všechny komunikační formy co nejlépe, aby se s nimi v ideálním případě seznamovali již při přípravě na budoucí povolání na vysoké škole a ne teprve až v následné praxi. Jejich vliv na komunikační kompetence žáků je neopomenutelný. Nejen pro žáky neslyšící, ale i pro žáky nedoslýchavé může být **zapojení vizuálně motorických komunikačních forem** v komunikačním procesu velmi užitečné, také už při samotném kontaktu s neslyšícími spolužáky. I přirozeným způsobem dochází mezi žáky s různým typem postižení při vzájemné komunikaci ke konfrontaci a k osvojování různých komunikačních forem, což je pro ně dobré. Vzájemně se tak motivují a podporují při rozvoji svých komunikačních kompetencí. V souvislosti se vzděláváním žáků se sluchovým postižením na základních školách pro sluchově postižené by se dalo transformovat přísloví „kolik řečí umíš, tolikrát jsi člověkem“ na klíčové heslo „**kolik komunikačních forem ovládáš, tolikrát jsi člověkem**“. Neboť čím více komunikačních forem budou žáci škol pro sluchově postižené ovládat, tím snadnější pro ně bude zapojení do společnosti, a to do společnosti slyšících i společnosti osob se sluchovým postižením, ať už osob neslyšících, nedoslýchavých či ohluchlých.

Pro lepší znalost a další zlepšování komunikačních dovedností ve vizuálně motorických formách komunikace jedinců se sluchovým postižením ze strany pedagogů na základních školách pro sluchově postižené je určitě dobré, aby se učitelé sami dále zdokonalovali v různých **kurzech znakového jazyka**. Spousta škol pořádá pro učitele své vlastní kurzy, které například vedou neslyšící členové učitelského sboru či neslyšící asistenti pedagoga působící na škole. Dále se nabízí možnosti návštěvy kurzů, kde jsou lektory neslyšící rodilí mluvčí znakového jazyka. Důležitý je také **kontakt učitelů s dospělými neslyšícími lidmi** a pohybování se v komunitě Neslyšících, a to především z důvodu pochopení jiné kultury a jiného myšlení osob se sluchovým postižením, které upřednostňují komunikaci prostřednictvím znakového jazyka. I toto je totiž velmi důležité pro kontakt s dětmi se sluchovým postižením na základní škole pro sluchově postižené. Nenahraditelný je také **jazykový vzor pedagogů či asistentů pedagoga se sluchovým postižením** ve vyučování. Ti jsou pro žáky velmi často rovněž vzorem i velkou motivací po společenské stránce.

Ve výchovně vzdělávacím procesu žáků se sluchovým postižením by měli být zapojeni jak slyšící pedagogové, tak i pedagogové se sluchovým postižením. Jelikož znakový jazyk zastává velmi důležitou roli ve vzdělávacím procesu žáků se sluchovým postižením, je dobré **využívání různých videonahrávek a jiných materiálů**, kde se znakový jazyk třeba i propojuje s mluveným jazykem v jeho psané podobě. Na přípravě těchto materiálů by se mělo dále pracovat a učitelé by si měli zvykat je používat ve výuce. V tomto ohledu je invence potřebná zejména od neslyšících učitelů či jazykových lektorů, kteří jsou rodilými mluvčími znakového jazyka. Využívat se dají také **internetové odkazy**, např. česká internetová televize pro děti a mládež Weblík (<http://weblík.cktzj.com>). Významnou roli kromě různých videozáznamů projevů ve znakovém jazyce může ve výuce zastat také mezinárodně rozšířený (a v České republice bohužel zatím velmi málo využívaný) moderní systém zápisu znakových jazyků **SignWriting** ([www.signwriting.org](http://www.signwriting.org)), který je založený na notaci znaků pomocí symbolů a obrázků. Výhodou tohoto systému je, že na rozdíl od jiných tradičních notačních zápisů (které jsou velmi složité a často nepřehledné) kopíruje simultánnost znakových jazyků. Sám sebe v podstatě prezentuje jako písemnou formu znakového jazyka, ve které je možné se i primárně vyjadřovat (napsat dopis, zapsat scénář ve znakovém jazyce apod.). Je to v principu jednoduchý systém, s jehož pomocí lze jakýkoliv znakový jazyk zapisovat ručně i na počítači pomocí speciálního programu. Opět hodně závisí na samotných neslyšících, jak se k tomuto systému postaví a jakou roli bude dále hrát. Jeho výhodou však může být lepší zpřístupnění znakového jazyka žákům, v jejichž rodinách se znakový jazyk nevyužívá, a právě i jejich rodičům, kteří se po osvojení principů čtení tohoto zápisu mohou lépe v komunikační formě znakového jazyka začít orientovat. Význam SignWritingu je možné spatřovat také v tom, že může napomoci pochopení smyslu písemné formy jazyka neslyšícím žákům, kteří používají převážně znakový jazyk, a může jim také usnadnit přístup k písemné podobě mluveného jazyka.

V oblasti komunikačních kompetencí žáků i učitelů na základních školách pro sluchově postižené hrají důležitou roli také **cizí jazyky**, které souvisí s dalšími klíčovými kompetencemi žáků a které jsou i u žáků se sluchovým postižením součástí vzdělávacího procesu. V tomto výzkumu byly zkoumány pouze okrajově a u žáků, ale ani zejména u českých učitelů nebyly většinou komunikační dovednosti v cizích jazycích udány. Výuka cizího jazyka však je a bude pevným článkem ve vyučování na základních školách pro sluchově postižené. V prosinci roku 2010 se na Katedře

speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Komenského v Bratislavě konal workshop k tomuto tématu s názvem Cudzí jazyk a žiaci so sluchovým postihnutím, kde vznikla pracovní skupina pro řešení této problematiky. Snahy o překonávání komunikačních bariér se zkrátka na základních školách pro sluchově postižené objevují ve více různých dimenzích. Některé české a německé školy pro sluchově postižené mají uzavřená i vzájemná **mezinárodní partnerství**, z nichž některá byla dokonce oceněna. Jejich význam je však nedocenitelný.

### *Shrnutí*

*Na kompetence žáků se v současné době snaží zaměřovat pedagogové ve všech školách v České republice i v Německu a termínem klíčové kompetence („Kernkompetenzen“) jsou označovány dovednosti žáků potřebné pro různé oblasti v osobním a společenském životě. U jedinců se sluchovým postižením nabývají velkého významu zejména kompetence komunikační, proto se u dětí a žáků se sluchovým postižením klade velký důraz právě na jejich tvorbu a celkově na rozvoj komunikace. Hlavním cílem následného výzkumného šetření bylo analyzovat komunikační kompetence pedagogů základních škol pro sluchově postižené v České republice a v Německu (Baden-Württemberg), které s komunikačními kompetencemi žáků velmi úzce souvisí. Komunikační kompetence pedagogů byly zkoumány z jejich vlastního pohledu, učitelé sami hodnotili úroveň svého ovládnutí jednotlivých komunikačních forem jedinců se sluchovým postižením. Z výzkumu vyplynulo, že ne všichni učitelé mají dostatečné znalosti komunikačních forem a nedostatečné komunikační dovednosti se vyskytovaly především u vizuálně motorických forem komunikace. Je nutné, aby učitelé škol pro sluchově postižené ovládali pokud možno všechny komunikační formy jedinců se sluchovým postižením, aby podle individuálních potřeb žáků mohli citlivě zvolit soubor komunikačních forem, který bude pro žáka vyhovující. Je také důležité, aby jejich dovednosti komunikace v jednotlivých komunikačních formách byly na co nejvyšší úrovni. Bylo již zmíněno, že rodiče žáků jsou často slyšící a nemají se sluchovým postižením a ani s komunikací s lidmi se sluchovým postižením příliš mnoho zkušeností. Učitel se tak často stává osobou, která velkou měrou ovlivní komunikační kompetence žáka pro jeho další životní cesty. Proto je tak důležité, aby všichni učitelé na školách*

*pro sluchově postižené znali a uměli používat všechny komunikační formy co nejlépe. Je důležité si také uvědomit, že zapojení vizuálně motorických komunikačních forem v komunikačním procesu může být velmi užitečné nejen pro žáky neslyšící. Pro vzdělávání na školách pro žáky se sluchovým postižením by se dalo transformovat přísloví „kolik řečí umíš, tolikrát jsi člověkem“ na klíčové heslo „kolik komunikačních forem ovládáš, tolikrát jsi člověkem“. Neboť čím více komunikačních forem budou žáci škol pro sluchově postižené ovládat, tím snadnější pro ně bude zapojení do společnosti, a to do společnosti slyšících i do společnosti lidí se sluchovým postižením, ať už společnosti neslyšících, nedoslýchavých či ohluchlých.*

## Závěr

Po ojedinělých pokusech o výchovu a vzdělávání jedinců se sluchovým postižením bylo v roce 1771 zahájeno jejich organizované vzdělávání v první škole ve Francii. Tehdy byli tito jedinci ještě nesprávně nazýváni jako „hluchoněmí“. Postupem času se však ukázalo, že přítomnost sluchové vady, a to dokonce ani totální hluchoty, nemusí nutně znamenat nemožnost osvojení komunikačních kompetencí. A sice ani kompetencí v komunikační formě mluvené řeči. Existence různých typů a stupňů sluchových vad rozděluje jedince a tedy i žáky se sluchovým postižením do různých skupin s charakteristickými těžkostmi při komunikaci. Lidé neslyšící, nedoslýchaví i ohluchlí a také jedinci s kochleárním implantátem se v komunikačních situacích v životě potýkají s různými omezeními a může je to poznamenávat po psychické i sociální stránce, což poté více či méně ovlivňuje rozvoj jejich komunikačních schopností. Ty jsou většinou poznamenány nejen v souvislosti s pragmatickou jazykovou rovinou, ale ve všech rovinách mluveného jazyka. I jedinci s totální hluchotou jsou však za správného vedení schopni naučit se komunikovat na různé úrovni mluvenou řečí, a proto se také dnes již nepoužívá starý termín „hluchoněmí“, který byl nahrazen termínem „neslyšící“. Tito lidé totiž pouze nedisponují schopností slyšení, orální řeč však mohou při komunikaci užívat. A znalost mluveného jazyka a jeho uchopení – místo formy auditivně orální eventuelně prostřednictvím jiných forem komunikace (odezírání, psaná podoba, prstová abeceda apod.) – jim může být velmi ku prospěchu. Zejména při interakci se slyšící většinovou společností.

Komunikace patří k nejdůležitějším bodům výchovy a vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením a na její budování a rozvoj je kladen největší důraz. K podpoře komunikace jedinců, tedy i dětí a žáků, se sluchovým postižením slouží a jsou neustále vyvíjeny a zlepšovány různé technické kompenzační pomůcky, a to pomůcky individuální i skupinové. Mimo to se nabízí různé formy komunikace a jedincům se sluchovým postižením je zajištěno právo na komunikaci i vzdělávání v jimi zvolené formě, která nejlépe odpovídá jejich potřebám a možnostem. V legislativě České republiky je určující zákon č. 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, ve znění pozdějších předpisů (zákona č. 384/2008 Sb. a zákona č. 423/2008 Sb.). V rámci vzdělávání žáků se sluchovým postižením na základních školách pro sluchově postižené se uplatňují tři hlavní komunikační přístupy, z nichž

každý klade důraz na jiné formy komunikace. Jedná se o monolingvální a bilingvální komunikační přístup ke vzdělávání a o tzv. totální komunikaci.

Vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením v České republice je legislativně upraveno školským zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, a navazující vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, jako vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Realizace základního vzdělávání je možná formou individuální či skupinové integrace na základních školách hlavního vzdělávacího proudu anebo specializovaně na základních školách určených přímo pro žáky se sluchovým postižením – na základních školách pro sluchově postižené. Pro vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením je důležitý i systém poradenství, který je legislativně zakotvený ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, a v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Důležitými dokumenty, které určují vzdělávací standardy pro školní kurikulum v České republice, jsou Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé stupně vzdělávání, které vymezují závazné rámce pro dané fáze vzdělávání, a Školní vzdělávací programy, které si tvoří každá škola sama. Součástí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání je skupina šesti klíčových kompetencí, mezi které se řadí rovněž kompetence komunikační.

V Německu je v rámci výchovně vzdělávacího procesu u dětí a žáků se sluchovým postižením kladen velký důraz na rané poradenství a ranou péči, která se částečně překrývá s předškolním vzděláváním a zároveň v něj následně přechází. Poté následuje plynulý přechod k základnímu vzdělávání, které se přednostně realizuje v rámci integrace na běžných základních školách, pokud to samozřejmě dovolí možnosti žáka se sluchovým postižením. V jiném případě je základní vzdělávání realizováno na zařízeních speciálně zřizovaných pro žáky se sluchovým postižením. I při základním vzdělávání je podobně jako v České republice nadále kladen důraz na tvorbu a budování komunikačních kompetencí. Jejich rozvíjení je u žáků se sluchovým postižením neustále hlavním výchovně vzdělávacím cílem pedagogů základních škol pro sluchově postižené. Komunikační dovednosti žáků jsou většinou rozvíjeny v celém spektru komunikačních forem.

Hlavním cílem prvotního výzkumu bylo analyzovat stávající komunikační kompetence žáků na 1. stupni základních škol pro sluchově postižené v České republice a v německé spolkové zemi Baden-Württemberg. Dílčími cíli bylo analyzovat faktory, které ovlivňují komunikační kompetence daných žáků, a komunikační kompetence třídních učitelů zkoumaných žáků. Výzkumný vzorek byl tvořen 116 žáky 1. až 3. ročníků základních škol při dvou surdopedických zařízeních v České republice a třech surdopedických zařízeních v německé spolkové zemi Baden-Württemberg. Komunikační kompetence vybraných žáků byly analyzovány ze dvou různých pohledů – z pohledu jejich třídních učitelů a z pohledu výzkumníka.

Při výzkumu byly stav a úroveň komunikačních kompetencí žáků zjišťovány v jednotlivých komunikačních formách jedinců se sluchovým postižením. Aby byla popsána situace v obou zemích, kde byl výzkum realizován, jsou výsledky výzkumu prezentovány samostatně u německé části a samostatně u české části výzkumného souboru. Poté následuje komparativní diskuse a také ověřování stanovených hypotéz. Z hlediska třídních učitelů byla celková úroveň komunikačních kompetencí žáků hodnocena jako průměrná, spíše se blíží lepšímu průměru. Z jednotlivých komunikačních forem byla nejlépe hodnocena orální řeč a u českých žáků také její psaná podoba a odezírání. Mnoho německých žáků ovládá také jinou orální řeč než němčinu. Jedná se o žáky z cizojazyčného domácího prostředí, kterých je na německých školách obecně velmi mnoho. Ovládnutí vizuálně motorických komunikačních forem žáky bylo z pohledu jejich třídních učitelů hodnoceno spíše hůře. Z nabídky komunikačních forem byla u žáků v obou zemích v převážné většině případů upřednostňována orální řeč, případně orální řeč spolu s dalšími formami komunikace. Přesto však je role ostatních komunikačních forem velmi významná.

Ačkoli převážná většina rodičů, sourozenců i prarodičů žáků je slyšící a využívá v komunikaci se žáky základních škol pro sluchově postižené nejvíce mluvenou řeč, jsou neopomenutelné právě vizuálně motorické formy komunikace. Jako velký problém při rozvoji komunikačních kompetencí žáků základních škol pro sluchově postižené v České republice i v německé spolkové zemi Baden-Württemberg se jeví nepodnětnost rodinného prostředí žáků. V obou zemích byla poměrně často udávaným faktorem působícím na komunikaci žáků a její rozvoj. Kromě tohoto faktoru mají na komunikační kompetence žáků vliv i další faktory. U většiny žáků dochází k využívání služeb poradenských zařízení a k navštěvování mateřských škol, rozdílů jsou ve výběru zařízení. Dalším faktorem je zabezpečení protetickými pomůckami. V české a německé

části výzkumného vzorku se různí rozložení druhů kompenzačních pomůcek. Z výzkumu vyplynulo, že dominantní roli ve školách pro sluchově postižené hraje orální řeč, která díky využití kvalitních protetických pomůcek u mnohých žáků postačuje jako jediná forma komunikace.

Množství žáků ale upřednostňuje zároveň další komunikační formy a nemálo z nich uplatňuje pouze tyto alternativní formy komunikace. Proto je důležité, aby učitelé na základních školách měli dostatečné znalosti a kompetence ve všech komunikačních formách jedinců se sluchovým postižením, aby je svým žákům mohli nabídnout a zprostředkovat. Často jsou totiž jedni z mála odborníků, kteří mohou dítě a také jeho rodiče navést při volbě komunikačního systému a vytváření spektra komunikačních forem u žáka. Výsledky výzkumného šetření daly podnět pro plánování a řešení dalšího výzkumného projektu, který se týká učitelů na základních školách pro sluchově postižené v České republice a v německé spolkové zemi Baden-Württemberg a jejich komunikačních kompetencí, které jsou podmínkou pro kvalitní připravenost pedagogů na vzdělávání jedinců se sluchovým postižením.

Na kompetence žáků se v současné době snaží zaměřovat pedagogové ve všech školách v České republice i v Německu a termínem klíčové kompetence („Kernkompetenzen“) jsou označovány dovednosti žáků potřebné pro různé oblasti v osobním a společenském životě. U jedinců se sluchovým postižením nabývají velkého významu zejména kompetence komunikační, proto se u dětí a žáků se sluchovým postižením klade velký důraz právě na jejich tvorbu a celkově na rozvoj komunikace. Hlavním cílem následného výzkumného šetření bylo analyzovat komunikační kompetence pedagogů základních škol pro sluchově postižené v České republice a v Německu (Baden-Württemberg), které s komunikačními kompetencemi žáků velmi úzce souvisí. Komunikační kompetence pedagogů byly zkoumány z jejich vlastního pohledu, učitelé sami hodnotili úroveň svého ovládnutí jednotlivých komunikačních forem jedinců se sluchovým postižením. Z výzkumu vyplynulo, že ne všichni učitelé mají dostatečné znalosti komunikačních forem a nedostatečné komunikační dovednosti se vyskytovaly především u vizuálně motorických forem komunikace. Je nutné, aby učitelé škol pro sluchově postižené ovládali pokud možno všechny komunikační formy jedinců se sluchovým postižením, aby podle individuálních potřeb žáků mohli citlivě zvolit soubor komunikačních forem, který bude pro žáka vyhovující. Je také důležité, aby jejich dovednosti komunikace v jednotlivých komunikačních formách byly na co nejvyšší úrovni. Bylo již zmíněno, že rodiče žáků jsou často slyšící a nemají se



sluchovým postižením a ani s komunikací s lidmi se sluchovým postižením příliš mnoho zkušeností. Učitel se tak často stává osobou, která velkou měrou ovlivní komunikační kompetence žáka pro jeho další životní cesty. Proto je tak důležité, aby všichni učitelé na školách pro sluchově postižené znali a uměli používat všechny komunikační formy co nejlépe. Je důležité si také uvědomit, že zapojení vizuálně motorických komunikačních forem v komunikačním procesu může být velmi užitečné nejen pro žáky neslyšící. Pro vzdělávání na školách pro žáky se sluchovým postižením by se dalo transformovat přísloví „kolik řečí umíš, tolikrát jsi člověkem“ na klíčové heslo „kolik komunikačních forem ovládáš, tolikrát jsi člověkem“. Neboť čím více komunikačních forem budou žáci škol pro sluchově postižené ovládat, tím snadnější pro ně bude zapojení do společnosti, a to do společnosti slyšících i do společnosti lidí se sluchovým postižením, ať už společnosti neslyšících, nedoslýchavých či ohluchlých.

Navíc nezapomínejme, že komunikační kompetence, kterých se týká výzkum disertační práce, hrají důležitou roli nejen v životě osob se sluchovým postižením, ale v životě nás všech. Proto je důležité, abychom je rozvíjeli společně.

## Shrnutí

Tématem předkládané disertační práce je problematika komunikačních kompetencí, které jsou v rámci klíčových kompetencí aktuálně řešenou oblastí na všech školách v České republice i v Německu. V práci se jedná konkrétně o klíčové kompetence na základních školách pro sluchově postižené v České republice a v německé spolkové zemi Baden-Württemberg.

Cílem disertační práce je analýza komunikačních kompetencí žáků a učitelů na 1. stupni základních škol pro sluchově postižené v České republice a v německé spolkové zemi Baden-Württemberg, zhodnocení stavu a úrovně komunikačních kompetencí žáků mladšího školního věku z pohledu třídních učitelů včetně zhodnocení komunikačních kompetencí v jednotlivých formách komunikace jedinců se sluchovým postižením, zhodnocení stavu a úrovně komunikačních kompetencí těchto žáků z pohledu výzkumníka a analýza stavu a úrovně komunikačních kompetencí pedagogů na 1. stupni základních škol pro sluchově postižené z jejich vlastního pohledu.

Disertační práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část a je členěna celkem do šesti kapitol, z nichž čtyři jsou teoretické a dvě empirické. První kapitola obsahuje teoretická východiska problematiky surdopedie. Jsou v ní uvedena metodologická východiska, je vymezena terminologie oboru a klasifikace sluchových vad, následují východiska historiografická a filozofická. Další podkapitola je věnována okruhu osob se sluchovým postižením a poslední subkapitola rozebírá psychologické a sociologické aspekty sluchového postižení. Ve druhé kapitole jsou těžištěm zvláštnosti v komunikaci osob se sluchovým postižením. Jednotlivé podkapitoly se zabývají obecným vymezením termínu komunikace, dále prostředky k podpoře komunikace osob se sluchovým postižením a formami komunikace jedinců se sluchovým postižením, vymezením komunikačních forem osob se sluchovým postižením v české legislativě a komunikačními přístupy ke vzdělávání osob se sluchovým postižením. Obsahem kapitoly třetí jsou specifika ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením v České republice. Je zde popsán legislativní rámec pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, rámcové podmínky pro vzdělávání žáků se sluchovým postižením, systém pedagogicko-psychologických poradenských služeb pro děti a žáky se sluchovým postižením, dále komunikační kompetence jako součást Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a podpora komunikačních kompetencí žáků se sluchovým postižením ve školním vzdělávacím programu. Čtvrtá kapitola

nastiňuje problematiku přístupů ke vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením v Německu, zabývá se systémem rané péče a úkoly poradenství v raném věku, zmiňuje se o předškolní přípravě dětí na základní školu, dále se věnuje základnímu vzdělávání žáků se sluchovým postižením a rozvoji komunikačních kompetencí u dětí a žáků se sluchovým postižením, a také se dotýká srovnání přístupů ke vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením v České republice a v Německu.

Pátá kapitola je první kapitolou výzkumnou. Zabývá se žáky na základních školách pro sluchově postižené v Německu (německé spolkové zemi Baden-Württemberg) a v České republice a jejich komunikačními kompetencemi. Je zde vymezeno všech šest fází výzkumu, přičemž v dané kapitole jsou interpretovány výsledky první až páté etapy výzkumného šetření. Výsledky jsou interpretovány pomocí deskriptivní statistiky v grafech a popisují zvláště situaci v České republice a v Německu. Následuje komparativní diskuse a ověřování stanovených hypotéz. Druhá empirická kapitola čili kapitola šestá a zároveň závěrečná se zabývá komunikačními kompetencemi žáků a učitelů na základních školách pro sluchově postižené v České republice a v Německu (Baden-Württemberg). V kapitole jsou prezentovány výsledky výzkumného šetření, které proběhlo v šesté fázi výzkumu a má návaznost na výzkum v předchozí kapitole. Výzkumný projekt se zabývá komunikačními kompetencemi pedagogů na základních školách pro sluchově postižené v České republice a v Německu. Výsledky získané v rámci dotazníkového šetření jsou za pomoci popisné statistiky prezentovány zvláště u učitelů v České republice a u učitelů v Německu a v poslední podkapitole je rozvedena diskuse k celému doktorskému výzkumu, která propojuje šestou kapitolu s kapitolou pátou. Na základě provedených výzkumů jsou vyvozena a formulována doporučení pro (speciálně) pedagogickou praxi. Disertační práce je doplněna přílohami.

## **Zusammenfassung**

Die vorgelegte Dissertation beschäftigt sich mit der Problematik der Kommunikationskompetenzen, die im Rahmen der Schlüsselkompetenzen ein aktuell behandeltes Thema auf allen Schulen in der Tschechischen Republik und in Deutschland sind. In dieser Arbeit handelt es sich konkret um Schlüsselkompetenzen der Schüler und der Lehrer in den Sonderschulen für Hörgeschädigte in der Tschechischen Republik und im deutschen Bundesland Baden-Württemberg.

Das Ziel der Dissertation ist die Analyse der Kommunikationskompetenzen der Schüler und der Pädagogen in den Grundschulen für Hörgeschädigte in der Tschechischen Republik und in Baden-Württemberg und die Bewertung des Niveaus der Kommunikationskompetenzen der Schüler aus der Sicht ihrer Klassenlehrer. Die Dissertation befasst sich ebenfalls mit der Bewertung der Kommunikationskompetenzen in den einzelnen Formen der Kommunikation der Personen mit Hörschädigung, mit der Bewertung des Standes und des Niveaus der Kommunikationskompetenzen dieser Schüler aus der Sicht des Forschers sowie mit der Analyse der Kommunikationskompetenzen der Pädagogen in den Grundschulen für Hörgeschädigte aus ihrer eigenen Sicht.

Die Dissertation ist in einen theoretischen und einen praktischen Teil und insgesamt in sechs Kapitel gegliedert. Davon sind vier Kapitel theoretisch und zwei Kapitel praktisch orientiert. Das erste Kapitel befasst sich mit der theoretischen Ausgangslage der Hörgeschädigtenproblematik. Es beinhaltet methodologische Schwerpunkte, die Fachterminologie und die Klassifikation der Hörschäden, anschließend folgen die historiographischen und philosophischen Schwerpunkte. Das nächste Subkapitel ist dem Kreis der Personen mit Hörbehinderung gewidmet, das letzte dann den psychologischen und soziologischen Aspekten der Hörbehinderung. Im zweiten Kapitel werden die Besonderheiten der Kommunikation der Personen mit Hörbehinderung dargestellt. Die einzelnen Subkapitel befassen sich mit dem allgemeinen Definieren des Begriffes Kommunikation, den Hilfsmitteln zur Unterstützung der Kommunikation der Personen mit Hörschädigung, mit der Vorstellung der Kommunikationsformen der Personen mit Hörbehinderung in der tschechischen Legislative sowie mit den Zugängen zur Kommunikation in der Bildung. Den Inhalt des dritten Kapitels bilden die spezifischen Aspekte der Bildung der Schüler mit Hörschädigung in der Tschechischen Republik, das vierte Kapitel widmet sich der

Problematik der Zugänge zur Bildung der Kinder und Schüler mit Hörbehinderung in Deutschland.

Im fünften Kapitel beginnt der empirische Teil der Arbeit. Es orientiert sich an die Schüler in den Schulen für Hörgeschädigte in Deutschland (Baden-Württemberg) und in der Tschechischen Republik. Als erstes werden alle Phasen der Untersuchung definiert, im fünften Kapitel werden die Ergebnisse der ersten bis fünften Phase präsentiert. Die Ergebnisse werden mit Hilfe der deskriptiven Statistik interpretiert und beschreiben graphisch dargestellt die Situation in der Tschechischen Republik und in Deutschland, für jedes Land getrennt. Es folgt die komparative Diskussion und die Verifizierung der im Voraus formulierten Hypothesen. Das zweite empirische Kapitel, das sechste Kapitel, befasst sich mit den Kommunikationskompetenzen der Schüler und der Lehrer in den Grundschulen für Hörgeschädigte in beiden Ländern. Hier werden die Ergebnisse jener Forschung präsentiert, die in der sechsten Phase der Untersuchung umgesetzt wurde und die Anknüpfung an die vorigen Phasen der Untersuchung hat. Das Forschungsprojekt beschäftigt sich mit den Kommunikationskompetenzen der Pädagogen in den Grundschulen für Hörgeschädigte in der Tschechischen Republik und in Deutschland (Baden-Württemberg). Die Ergebnisse werden mit Hilfe der deskriptiven Statistik präsentiert – zuerst bei den tschechischen, dann bei den deutschen Lehrern. In dem letzten Subkapitel befindet sich die Diskussion zu der gesamten Untersuchung, die das sechste Kapitel mit dem fünften verbindet. Anhand der umgesetzten Untersuchungen werden die Schlussfolgerungen sowie die Empfehlungen für die (Sonder)pädagogische Praxis formuliert.

Die Arbeit wird mit einem Anhang ergänzt.

## Summary

The dissertation thesis focuses on the topic of communication competences. As a part of key competences, communication competences have become a topical issue in schools in the Czech Republic as well as Germany. The work analyses competences of students and teachers at primary schools for hearing impaired in the Czech Republic and Baden-Württemberg in Germany.

The aims of the work are as follows: an analysis of communication competences of students and teachers at lower primary schools for hearing impaired in the Czech Republic and Baden-Württemberg in Germany; an assessment of the current level and quality of communication competences of younger school age pupils from the point of view of form teachers, including assessment of the hearing impaired students' communication competences in various communication forms; an assessment of the level and quality of communication competences of teachers at lower primary schools for hearing impaired from the point of view of the researcher; and an analysis of the level and quality of communication competences of teachers at lower primary schools for hearing impaired from their own perspective.

The dissertation thesis is divided into theoretical and practical part and further structured into six chapters, four of which are theoretical and two practical ones. The first chapter includes theoretical background of the field of education of students with hearing impairment. It presents methodological background, terminology and classification of hearing impairment. Furthermore, it presents history and philosophy of the field. One subchapter deals with persons with hearing impairment. The final subchapter analyses psychological and social aspects of hearing impairment. The second chapter focuses on specific features in the communication of persons with hearing impairment. Subchapters present wide definition of communication, means designed to support communication of persons with hearing impairment, definitions of particular forms of communication of persons with hearing impairment in the Czech law and communication approaches to education of persons with hearing impairment. The third chapter presents specific features in education of pupils with hearing impairment in the Czech Republic. It outlines the Czech law governing the area of education of students with special educational needs in the Czech Republic, conditions for education of students with hearing impairment, the system of counselling services

for children and students with hearing impairment. Furthermore, it introduces communication competences as a part of the Framework Educational Programme for Primary Education and mentions forms of support of communication competences in students with hearing impairment in School Educational Programmes. The fourth chapter outlines the topic of approaches to education of pupils with hearing impairment in Germany. It analyses the system of early intervention and objectives of counselling services in early development. Furthermore, it describes pre-school preparation of children for compulsory education, primary education of pupils with hearing impairment. To conclude, it offers a comparison of approaches to education of pupils with hearing impairment in the Czech Republic and Germany.

The fifth chapter is empirical. It focuses on pupils with hearing impairment in Germany (Baden-Württemberg) and in the Czech Republic and their communication competences. It offers a description of the whole research divided into six phases. Consequently, the chapter presents and analyses outcomes of the first five phases. The outcomes are analysed through descriptive statistical procedures and presented in graphs. The situation in the Czech Republic and Germany is described separately. These outcomes are then discussed and compared. We also verified our hypotheses. The second research chapter focuses on communication competences of pupils and teachers at primary schools for hearing impaired in the Czech Republic and Germany. The chapter presents outcomes of a research carried out as a continuation of the first five research phases presented in the previous chapter. The research focuses on communication competences of pupils and teachers at primary schools for hearing impaired in the Czech Republic and Germany. We used the method of questionnaires. The outcomes are in the form of descriptive statistics and presented separately for teachers in the Czech Republic and Germany. The concluding subchapter discusses the whole research and thus links the fifth and sixth chapter. Based on our research outcomes we also offer recommendation for (special needs) approaches to education.

The dissertation thesis contains supplements.

## Literatura

- AHRBECK, B. *Gehörlosigkeit und Identität. Probleme der Identitätsbildung Gehörloser im Lichte soziologischer und psychoanalytischer Theorien.* Hamburg : Signum Verlag, 1992. ISBN 3-927731-37-4.
- BAREŠOVÁ, J., HRUBÝ, J. *Didaktické a technické pomůcky pro sluchově postižené v MŠ a ZŠ.* Praha : Septima, 1999. ISBN 80-7216-105-9.
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.* Brno : Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy. Inclusive Education in Current Czech School.* Brno : Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.
- BÖHME, G., WELZL-MÜLLER, K. *Audiometrie : Hörprüfungen im Erwachsenen- und Kindesalter.* Bern : Hans Huber Verlag, 1998. ISBN 3-456-82972-8.
- BOLLAG, F. *Das Mädchen, das aus der Stille kam.* Regensburg : Ehrenwirth, 2006. ISBN 978-3-431-03685-6.
- BORCHERT, J. (Hrsg.) *Einführung in die Sonderpädagogik.* München : Oldenbourg Wissenschaftsverlag, 2007. ISBN 978-3-486-58212-3.
- BOSSHARD, P. *Der Taubstumme.* Neuburgweier : Schindele Verlag, 1972.
- BRAUER, J. *Zwischen Bildungsauftrag und Standesinteresse. Eine bildungshistorische Studie über die Institutionalisierung der Taubstummensbildung und die Professionalisierung der Taubstummlehrer in Preußen von 1788 bis 1911.* Potsdam : Fachhochschule, Fachbereich Sozialwesen, 2001. ISBN 3-9805516-7-9.
- BREINER, H. *Vorschulische Betreuung hörgeschädigter Kinder in Deutschland.* Berlin : Marhold, 1974. ISBN 3-7864-0567-0.
- BULOVÁ, A. Uvedení do surdopedie. In PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* Brno : Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.
- BYTEŠNÍKOVÁ, I., HORÁKOVÁ, R., KLEKOVÁ, J. *Logopedie a surdopedie. Texty k distančnímu vzdělávání.* Brno : Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-136.
- CAPACCHIONE, L. *Tvořivý deník pro děti. Společník pro rodiče, učitele a vychovatele.* Praha : PRAGMA, 1982. ISBN 80-7205-912-2.
- ČERVENKOVÁ, A. a kol. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem.* Praha : Prospektrum, 1999. Federace rodičů a přátel sluchově postižených Praha.



- DIEHL, U., DIEHL, K. *Elternratgeber Vor- und Grundschule : Tipps und Hilfen zum Schulalltag*. Osnabrück : Duden, 2006.
- DILLER, G. *Kommunikation, Gehörlosigkeit, Kognition : Beziehungen zwischen Kommunikationssystemen u. geistigen Operationen unter Berücks. cerebraler Funktionen*. Frankfurt a. M. , 1987. Dissertation. J. W. v. Goethe Universität.
- DILLER, G., GRASER, P., SCHMALBROCK, C. *Hörgerichtete Frühförderung hochgradig hörgeschädigter Kleinkinder*. Heidelberg : Universitätsverlag, 2000. ISBN 3-8253-8283-4.
- DING, H. *Der Fonator im Artikulationsunterricht Hörgeschädigter*. Neuburgweier : G. Schindele Verlag, 1972.
- DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost : Příručka pro uživatele*. Praha : Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0139-7.
- DOHERTY-SNEDDON, G. *Neverbální komunikace dětí : Jak porozumět dítěti z jeho gest a mimiky*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-043-7.
- FEIGE, H.-U. „Denn taube Personen folgen ihren thierischen Trieben ...“ (Samuel Heinicke). *Gehörlosen-Biografien aus dem 18. und 19. Jahrhundert*. Leipzig : Gutenberg Verlag, 1999. ISBN 3-934340-00-8.
- FISCHER, B. *Hilfe für hörgeschädigte Kinder*. Stuttgart : Klett-Cotta, 1977. ISBN 3-12-929930-0.
- FISCHER, B. *Gehörlosenunterricht : Beiträge zur Didaktik eines lautsprachlich orientierten Unterrichts an Gehörlosenschulen*. Heidelberg : Schindele Verlag, 1982. ISBN 3-88070-360-4.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno : Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- GROHNFELDT, M. *Hörgeschädigte im sozialen Umfeld : Empirische Untersuchungen zum Persönlichkeitsbild hörgeschädigter Schüler aus der Sicht der Eltern und Lehrer*. Neuburgweier : Schindele Verlag, 1975.
- GROßE, K.-D. *Systemisch-handlungsorientierte Pädagogik für Hörbehinderte : Theorie und Methodik der Förderung*. Berlin : Luchterhand, 2001. ISBN 3-472-04543-4.
- GROßE, K.-D. *Das Bildungswesen für Hörbehinderte in der Bundesrepublik Deutschland*. Heidelberg : Edition S, 2003. ISBN 3-8253-8312-1.

- HARDING-ESCH, E., RILEY, P. *Bilingvní rodina*. Brno : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-358-1.
- HARTMANN, H., HARTMANN, K. (Hrsg.) „Früh“erkennung? *Memorandum zum Stand der Erkennung und Förderung hörgeschädigter Kleinkinder in der Bundesrepublik Deutschland*. Hamburg : Bundesgemeinschaft der Eltern und Freunde hörgeschädigter Kinder e.V., 2006. ISBN 3-924612-31-5.
- HARTMANN, N. *Die Früherziehung des hörgeschädigten Kindes*. Rheinstetten : Schindele Verlag, 1969. ISBN 3-880 70-248-9.
- HAVEL, J., FILOVÁ, H., et al. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole. Inclusive Education in Primary School*. Brno : Paido, 2010, s. 233-248. ISBN 978-80-7315-202-4.
- HAVLÍK, R. *Sluchadlová propedeutika*. Brno : Národní centrum ošetrovatelství a nelékařských zdravotnických oborů v Brně, 2008. ISBN 978-80-7013-458-0.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum : Základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HINTERMAIR, M. (Hrsg.) *Psychologische Beiträge zur Erziehung, Förderung, Bildung und Therapie hörgeschädigter Menschen*. Heidelberg : Julius Groos Verlag, 1996. ISBN 3-87276-757-7.
- HINTERMAIR, M., LEHMANN-TREMMEL, G. *Wider die Sprachlosigkeit*. Hamburg : Signum Verlag, 2003. ISBN 3-927731-95-1.
- HOCHMANOVÁ, S. *Využití znaku do řeči u dětí s mentálním postižením*. Brno , 2008. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- HOLMANOVÁ, J. *Raná péče o dítě se sluchovým postižením*. Praha : Septima, 2005. ISBN 80-7216-213-6.
- HORÁKOVÁ, R. *Analýza tlumočnických služeb pro sluchově postižené*. Brno , 2006. Disertační práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta.
- HORÁKOVÁ, R. Specifika vývoje a včasná pedagogická intervence dětí se sluchovým postižením. In OPATŘILOVÁ, D. (ed.) *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno : MU, 2006, s. 243-281. ISBN 80-210-3977-9.
- HORÁKOVÁ, R. Uvedení do surdopedie. In PIPEKOVÁ, J. (ed.) *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno : Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- HORSCH, U. *Kommunikative Erziehung. Zur Früherziehung Behinderter, erörtert am Beispiel hörgeschädigter Kinder*. Heidelberg : Groos, 1982. ISBN 3-87276-273-7.

- HORSCH, U., BISCHOFF, S. (Hrsg.) *Bildung im Dialog*. Heidelberg : Median-Verlag, 2008. ISBN 978-3-922766-96-4.
- HOUDKOVÁ, Z. *Sluchové postižení u dětí – komplexní péče*. Praha : Triton, 2005. ISBN 80-7254-623-6.
- HOVEN, M., LÖWE, A., SPETH, L. *Die Erziehung hörgeschädigter Kinder in Familie, Schule und Heim*. Heidelberg : Groos Verlag, 1980. ISBN 3-87276-235-4.
- HRICOVÁ, L. *Komparace výchovně vzdělávací péče o sluchově postižené v Německu a v ČR*. Brno , 2007. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- HRICOVÁ, L. Poskytování sociální služby rané péče v Německu a v ČR. In MÜHLPACHR, P. (ed.) *Sociální inkluze v prostředí biodromální speciální pedagogiky*. Brno : MU, 2009, s. 86 – 95, 10 s. ISBN 978-80-210-4951-2.
- HRICOVÁ, L. *Komunikační kompetence žáků základních škol pro sluchově postižené v České republice a v Německu*. Brno , 2010. Rigorózní práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- HRICOVÁ, L. Žáci základních škol pro sluchově postižené v České republice a v německé spolkové zemi Baden-Württemberg a jejich komunikační kompetence. In PANČOCHA, K. (ed.) *Životní dráha jedince v inkluzivním prostředí*. Brno : MU, 2010, s. 59-69. ISBN 978-80-210-5340-3.
- HRICOVÁ, L., KLENKOVÁ, J. Komunikační kompetence žáků 1. stupně základních škol pro sluchově postižené v německé spolkové republice Baden-Württemberg. In HAVEL, J., FILOVÁ, H., et al. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole. Inclusive Education in Primary School*. Brno : Paido, 2010, s. 233-248. ISBN 978-80-7315-202-4.
- HRICOVÁ, L., KLENKOVÁ, J. Komunikační kompetence žáků 1. stupně ZŠ pro sluchově postižené. In VÍTKOVÁ, M., HAVEL, J. (eds.) *Inkluzivní vzdělávání v primární škole, Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Sborník z konference s mezinárodní účastí. Brno : Paido, 2010, s. 36-36. ISBN 978-80-7315-199-7.
- HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. Praha : Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1997. ISBN 80-7216-006-0.
- HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu: 2. díl*. Praha : Septima, 1998. ISBN 80-7216-075-3.

- HUDÁKOVÁ, A. *Prstová abeceda pro tlumočníky*. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87153-96-3.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JANN, P. *Kommunikative Kompetenz für Gehörlose : Theoretische Begründung eines interaktional – kommunikativen Sprachaufbaus*. Rheinstetten : Schindele Verlag, 1979. ISBN 3-88070-300-0.
- JANN, P. A., KAUL, T. (Hrsg.) *Kommunikation und Behinderung. Festschrift zum 80. Geburtstag von Univ.-Prof. Dr. Phil. Heribert Jussen*. Villigen-Schwenningen : Neckar-Verlag, 2005. ISBN 3-7883-0294-1.
- JANOTOVÁ, N. *Kapitoly o integraci sluchově postižených dětí*. Praha : Septima, 1996. ISBN 80-85801-81-7.
- JANOTOVÁ, N. *Rozvíjení zrakového vnímání a odezírání sluchově postižených dětí*. Praha : Septima, 1996. ISBN 80-85801-84-1.
- JANOTOVÁ, N. *Odezírání u sluchově postižených*. Praha : Septima, 1999. ISBN 80-7216-82-6.
- JELÍNEK, J., ZICHÁČEK, V. *Biologie : pro střední školy gymnaziálního typu*. Olomouc : FIN Publishing, 1996. ISBN 80-86002-01-2.
- JUSSEN, H., KRÜGER, M. (Hrsg.). *Manuelle Kommunikationshilfen bei Gehörlosen : Das Fingeralphabet*. Berlin : Marhold, 1975. ISBN 3-7864-1836-5.
- KAŠPAR, Z. *Technické kompenzační pomůcky pro osoby se sluchovým postižením*. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87218-15-0.
- KAUL, T., BECKER, C. *Gebärdensprache in Erziehung und Unterricht*. Hamburg : Verlag hörgeschädigte kinder gGmbH, 1999. ISBN 3-924055-23-8.
- KELLER, F. *Stichwort des Monats aus Akustik, Audiologie und Hörgeräte-Kunde*. Heidelberg : Median-Verlag, 1990.
- KIEßLING, J., KOLLMEIER, B., DILLER, G. *Versorgung und Rehabilitation mit Hörgeräten*. Stuttgart : Georg Thieme Verlag, 1997. ISBN 3-13-106821-3.
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
- KLOZAR, J. et al. *Speciální otorinolaryngologie*. Praha : UK, Karolinum, Nakladatelství Galén, 2005. ISBN 80-7262-346-X.

- KOLEKTIV AUTORŮ. *Kochleární implantáty: rady a zkušenosti*. Praha : FEDERACE RODIČŮ A PŘÁTEL SLUCHOVĚ POSTIŽENÝCH, 2009. ISBN 978-80-86792-23-1.
- KOSINOVÁ, B. *Neslyšící jako jazyková a kulturní menšina – kultura neslyšících*. Praha : ČKTZJ, 2008. ISBN 978-80-87153-94-9.
- KOŠŮT, J., KOŠŮTOVÁ, M., TARCSIOVÁ, D. *Rukoväť tlmočníkov posunkovej reči III*. Bratislava : ATLPRENES, 2005. ISBN 80-969113-9-2.
- KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených*. Praha : Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2.
- KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených*. Praha : Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0329-2.
- KRÖHNERT, O. *Die sprachliche Bildung des Gehörlosen : Geschichtliche Entwicklunb und gegenwärtige Problematik*. Weinheim : Beltz Verlag, 1966.
- KRONUSOVÁ, M. *Možnosti poskytování tlumočnických služeb pro neslyšící*. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008a. ISBN 978-80-87218-12-9.
- KRONUSOVÁ, M. *Organizace tlumočnicků v ČR a v zahraničí*. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008b. ISBN 978-80-87218-22-8.
- KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L. (ed.) *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-063-8.
- LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-433-5.
- LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno : Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.
- LEONHARDT, A. (Hrsg.) unter Mitwirkung von Theodor Hellbrügge. *Ausbildung des Hörens – Erlernen des Sprechens : Frühe Hilfen für hörgeschädigte Kinder*. Berlin : Luchterhand, 1998. ISBN 3-472-03628-1.
- LEONHARDT, A. (Hrsg.) *Mehrfachbehinderte mit Hörschäden*. Berlin : Luchterhand, 1998. ISBN 3-472-03011-9.
- LEONHARDT, A. *Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik*. Basel : E. Reinhardt, 1999. ISBN 3-497-01506-7.
- LEONHARDT, A. *Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik*. 2. Auflage. Basel : E. Reinhardt, 2002. ISBN 3-8252-2104-0.

- LÖWE, A. (Hrsg.) *Die pädagogische Förderung hörgeschädigter Kinder in Elternhaus und Schule*. Berlin-Charlottenburg : Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, 1974. ISBN 3-7864-0803-3.
- LÖWE, A. *Früherfassung, Früherkennung, Früherziehung hörgeschädigter Kinder*. Berlin : Marhold, 1992. ISBN 3-89166-138-X.
- LÖWE, A., BILLICH, P. *Hörhilfen für hörgeschädigte Kinder. Informationen für Eltern, Erzieher, Gehörlosen- und Schwerhörigenlehrer, Hörgeräte-Akustiker, Logopäden, Pädoaudiologen und Sozialarbeiter*. Berlin : Marhold, 1979. ISBN 3-7864-2344-X.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
- MONATOVÁ, L. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. Brno : Paido, 1998. ISBN 80-85931-60-5.
- MÜHLPACHR, P. (ed.) *Sociální inkluze v prostředí biodromální speciální pedagogiky*. Brno : MU, 2009, s. 86 – 95, 10 s. ISBN 978-80-210-4951-2.
- MUSSELECK, D. J., MUSSELECK, F. J. *Betriebliche Eingliederung Gehörloser und Schwerhöriger*. Berlin : Marhold, 2000. ISBN 3-89166-989-5.
- NEUERT, G. *Das Taubstummensein in Baden, seine Entwicklung und sein heutiger Stand*. Heidelberg : Median-Verlag, 2002. ISBN 3-922766-77-3.
- OPATŘILOVÁ, D. (ed.) *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno : Masarykova univerzita, 2006, s. 243-281. ISBN 80-210-3977-9.
- PANČOCHA, K. (ed.) *Životní dráha jedince v inkluzivním prostředí*. Brno : Masarykova univerzita, 2010, s. 59-69. ISBN 978-80-210-5340-3.
- PANČOCHA, K., VAĐUROVÁ, H. *Analýza inkluzivního prostředí v základních školách prostřednictvím indexu inkluze*. In BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy. Inclusive Education in Current Czech School*. Brno : MU, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.
- PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno : Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.
- PIPEKOVÁ, J. (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno : Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- POTMĚŠIL, M. *Projektování v surdopedii*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1726-4.

- POUL, J. *Nástin vývoje vyučování neslyšících*. Brno : Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 1996. ISBN 80-210-1479-2.
- PŘINOSILOVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno : Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-142-3.
- REDLICH, K. *CODA – slyšící děti neslyšících rodičů*. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87153-97-0.
- RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0646-2.
- RIEN, O. *Behinderungsspezifisches Training zur Förderung von Kompetenzen bei hörgeschädigten Regelschülern. Darstellung eines Übungsprogramms zum bewussteren Umgang mit der eigenen Hörschädigung*. Hamburg : Verlag Dr. Kovač, 2007. ISBN 978-3-8300-2724-9.
- ROSYPAL, S. a kol. *Přehled biologie*. Praha : Scientia, 1998. ISBN 80-7183-110-7.
- ROUČKOVÁ, J. *Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením : Praktické návody a důležité informace*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-158-1.
- RÜGER, C., STÖGBAUER, D. *Deutsche Gebärdensprache : Lehrer-Lexikon 1 und 2*. Heidelberg : 2004.
- SCHIRMER, B. R. *Psychological, Social, and Educational Dimensions of Deafness*. Needham Heights : Allyn and Bacon, 2001. ISBN 0-205-17513-9.
- SCHLENKER-SCHULTE, Ch. (Hrsg.). *Wissenschaft hilft Kommunikationsbarrieren überwinden : Dokumentation des FST-FORUMS zu 40 Jahren Rehabilitationsforschung der FST (Forschungsstelle zur Rehabilitation von Menschen mit kommunikativer Behinderung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)*. Villingen-Schwenningen : Neckar-Verlag GmbH, 2006. ISBN 3-7889-0295-X.
- SCHMALBROCK, C. *Verstehen und Verständigung. Zur Entwicklung und Frühförderung von Kindern mit Hörschädigung*. Butzbach-Griedel : Afra Verlag, 2002. ISBN 3-932079-67-1.
- SCHULTE, K. *Phonembestimmtes Manualsystem (PMS) : Forschungsergebnisse und Konsequenzen für die Artikulation hörgeschädigter Kinder*. Stuttgart : Neckar Verlag, 1974. ISBN 3-7883-0231-8.
- SLÁNSKÁ-BÍMOVÁ, P., OKROUHLÍKOVÁ, L. *Rysy přirozených jazyků*. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87153-91-8.

- SOURALOVÁ, E. Speciální pedagogika osob s postižením sluchu. In RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0646-2.
- STRIXNER, S., WOLF, S. *Kleines Wörterbuch der Gebärdensprache*. Wiesbaden : Marix Verlag, 2004. ISBN 3-937715-02-9.
- STRNADOVÁ, V. *Odezírání jako schopnost*. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87218-05-1.
- STRNADOVÁ, V. *Specifické neverbální projevy neslyšících lidí*. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87218-28-0.
- ŠEDIVÁ, Z. *Rozvíjení sociálních dovedností sluchově postižených 2 : Nácvik sociálních interakcí*. Praha : Septima, 1998. ISBN 80-7216-048-6.
- ŠLAPÁK, I., FLORIÁNOVÁ, P. *Kapitoly z otorinolaryngologie a foniatrie*. Brno : Paido, 1999. ISBN 80-85931-67-2.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TARCSIOVÁ, D. a kol. *Sluchové postihnutie vo vyššom veku*. Nitra : Effeta, 2005. ISBN 80-969113-8-4.
- TETAUEROVÁ, I. *Mezinárodní znakový systém*. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87918-25-9.
- TORÁČOVÁ, V. *Tlumočení pro neslyšící a související legislativa*. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87218-31-0.
- VAĐUROVÁ, H., PANČOCHA, K. Přípravenost na inkluzivní vzdělávání z pohledu pedagogických pracovníků. In BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy. Inclusive Education in Current Czech School*. Brno : MU, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese. Rozšířené a přepracované vydání*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.
- VALVODA, M. *Šelesty ušní – Tinnitus atrium : příručka pro občany postižené ušním šelestem*. Praha : Gong-Press, 1992. Český tinnitus klub.
- VANĚČKOVÁ, V. *Příprava na čtení sluchově postižených dětí v předškolním věku*. Praha : Septima, 1996. ISBN 80-85801-82-5.



- VANĚČKOVÁ, V. *Výchova řeči sluchově postižených dětí v předškolním věku*. Praha : Septima, 1996. ISBN 80-85801-83-3.
- VÍTKOVÁ, M. (ed.). *Integrativní speciální pedagogika : Integrace školní a sociální*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
- VÍTKOVÁ, M., HAVEL, J. (eds.) *Inkluzivní vzdělávání v primární škole, Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Sborník z konference s mezinárodní účastí. Brno : Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-199-7.
- VRÁNEK, R. *Slyšící potomci neslyšících rodičů jako tlumočníci*. Brno , 2010. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- VYSUČEK, P. *Specifické znaky v českém znakovém jazyce*. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87218-24-2.
- WIECHMANN, W. *Die Wechselgruppe : Eine Form stationärer Untersuchung und Erziehung hörgeschädigter Kleinkinder*. Berlin : Marhold, 1971. ISBN 3 7864 5042 0.
- WIRTH, W. (Hrsg.) *Trauma und Hörbehinderung*. Hamburg : Signum Verlag, 2003. ISBN 3-927731-92-7.
- WÖHRMANN, S. *Handbuch zur Gebärdenschrift*. Hamburg : Verlag Birgit Jacobsen, 2005. ISBN 3-9809004-2-8.
- ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace : Koncepce a model tvořivě-humanistické výchovy*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-197-6.

### **Jiné zdroje**

- BDT 1894 – BDH 1994 : Leipzig 12. – 14. Mai 1994. Von der Taubstummensbildung zur Hörgeschädigtenpädagogik – Erziehung zur Sprache im Wandel*. Frankenthal : Pfalzinstitut für Hörsprachbehinderte, 1994.
- Bildung in Baden-Württemberg. Magazin Schule*. Nürnberg : Willmy PrintMedia GmbH. Vychází dvakrát ročně. ISSN 1438-8766.
- Cochlea-Implantate verstehen*. Medel, Medial electronics.
- Časopis sluchově postižených GONG*. Praha : ASNEP – Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel, ISSN 0323-0732.
- HörgeschädigtenPädagogig*. Heidelberg : Berufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen (BDH), ISSN 0324-4898.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004.

- Konzept der Pädoaudiologischen Beratungsstelle, Hör-Sprachzentrum Heidelberg/Neckargemünd, 2009.
- Konzept der Grundschule für Hörgeschädigte, Hör-Sprachzentrum Heidelberg/Neckargemünd, 2009.
- KRATOCHVÍLOVÁ, K. Neslyšící v Německu. *Gong*, 9-10/2007, roč. XXXVI, s. 12-13.
- Kurz kommunikace se sluchově postiženými*. Brno : Masarykova univerzita – Teiresiás, 2010.
- MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha*. Praha : Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- NYPL, P. Můj kochleární implantát. *Gong*, 7-8/2008, s. 22-23.
- Staatliche Schule für Gehörlose, Schwerhörige und Sprachbehinderte Heidelberg/Neckargemünd*, Jahresbericht 1996 – 1998.
- Staatliche Schule für Gehörlose, Schwerhörige und Sprachbehinderte Heidelberg/Neckargemünd*, Festschrift 1902 – 2002.
- STECHER, M., ERDMANN-BAROCKA, F., KLONK, W., LÖSCHMANN, M.-E., RAU, M. *Konstruktionsmerkmale des neuen Bildungsplans für hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler* (internes Material – Präsentation – Heilbronn), 2008.
- Školní vzdělávací program Základní a mateřské školy pro sluchově postižené – Plzeň, 2008.
- Redakce časopisu *Gong*. Kochleární implantát – naděje nebo prokletí (2). *Gong*, 11/2006, s. 12.
- UNESCO. *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris : UNESCO, 2009.
- WER? WO? WAS? in der Hörgeschädigtenpädagogik 2000*. Heidelberg : Berufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen, Median-Verlag, 2000.
- WINKLER, F. Von der Hauptschule zur Hochschule. *Bildung in Baden-Württemberg. Magazin Schule*, Herbst/Winter 2006, Nr. 19, S. 44-45.

### **Hypertextové odkazy**

- ASNEP. Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel* [online]. [cit. 12. ledna 2011]. Dostupné na World Wide Web: [www.asnep.cz](http://www.asnep.cz).
- AVWS. Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung* [online]. [cit. 5. února 2011]. Dostupné na World Wide Web: [www.avws.de](http://www.avws.de).

- BIAP (Büro International d'Audiophonologie). Klassifikation in der Audiometrie* [online]. [cit. 15. ledna 2010]. Dostupné na World Wide Web: [www.biap.org/biapallemand/Rec02all.htm](http://www.biap.org/biapallemand/Rec02all.htm).
- BOOTH, T., AINSCOW, M. *Index for Inclusion* [online]. 2002. [cit. 21. března 2008]. Dostupné na World Wide Web: [www.eenet.org.uk/resources/resource\\_search.php?theme=indx&date=0&author=0&publisher=0&type=0&country=0](http://www.eenet.org.uk/resources/resource_search.php?theme=indx&date=0&author=0&publisher=0&type=0&country=0).
- Bundesverband der GebärdensprachdolmetscherInnen Deutschlands e.V.* [online]. [cit. 10. února 2011]. [online]. Dostupné na World Wide Web: [www.bgsd.de](http://www.bgsd.de).
- Celé Česko čte dětem* [online]. [cit. 10. října 2009]. Dostupné na World Wide Web: [www.celeceskoctedetem.cz](http://www.celeceskoctedetem.cz).
- Centrum denních služeb pro sluchově postižené, Vodova 35, Brno* [online]. [cit. 28. ledna 2011]. Dostupné na World Wide Web: [www.neslysici-brno.estranky.cz/clanky/pujcovna-kompenzacnich-pomucek---widex--/kompenzacni-pomucky---prispevky.html](http://www.neslysici-brno.estranky.cz/clanky/pujcovna-kompenzacnich-pomucek---widex--/kompenzacni-pomucky---prispevky.html).
- Centrum zprostředkování písemného přepisu* [online]. [cit. 8. února 2011]. Dostupné na World Wide Web: [www.eprepis.cz](http://www.eprepis.cz).
- Centrum zprostředkování tlumočnicků pro neslyšící* [online]. [cit. 6. prosince 2010]. Dostupné na World Wide Web: [www.asnep.cz/tlumoceni/index.htm](http://www.asnep.cz/tlumoceni/index.htm).
- EFSLI. European Forum of Sign Language Interpreters* [online]. [cit. 10. února 2011]. Dostupné na World Wide Web: [www.efsl.org](http://www.efsl.org).
- FARRELL, P. Making Inclusion Reality for All. *School Psychology International* [online]. 2004, vol. 25, no. 1, p. 5-19. [cit. 4. února 2010]. Dostupné na World Wide Web: <http://spi.sagepub.com/content/25/1/5.full.pdf>.
- Federace rodičů a přátel sluchově postižených, o.s.* [online]. [cit. 1. ledna 2011]. Dostupné na World Wide Web: [www.frpsp.cz](http://www.frpsp.cz).
- Hlasové technologie* [online]. [cit. 8. února 2011]. Dostupné na World Wide Web: [www.diktovani.cz](http://www.diktovani.cz).
- Hör-Sprachzentrum Heidelberg/Neckargemünd* [online]. [cit. 10. února 2011]. Dostupné na World Wide Web: [www.hsz-hdn.de/index.php/startseite](http://www.hsz-hdn.de/index.php/startseite).
- Informační portál a databáze sociální prevence pro osoby ohrožené sociálním vyloučením. Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách* [online]. [cit. 28. října 2010]. Dostupné na World Wide Web: [https://sluzbyprevence.mpsv.cz/dok/zakon-108\\_2006.pdf](https://sluzbyprevence.mpsv.cz/dok/zakon-108_2006.pdf).

- KABELKA, Z. Screening sluchu – podkladové materiály pro jednání o možnostech podpory screeningu sluchu. *Česká společnost otorhinolaryngologie a chirurgie hlavy a krku* [online]. 2006 [cit. 29. ledna 2011]. Dostupné na World Wide Web: <http://otolaryngologie.cz/screening-sluchu-podkladove-materialy-pro-jednani-o-moznostech-podpory-screeningu-sluchu-2/>.
- KŘEŠŤANOVÁ, L. Lepší je postupná cesta. *Gong – časopis sluchově postižených* [online]. [cit. 2. dubna 2010]. Dostupné na World Wide Web: [www.gong.cz/clanky.php?c=114](http://www.gong.cz/clanky.php?c=114).
- Kultus und Unterricht*. Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) in der Fassung vom 1. 8. 1983 (GB1. S. 397; K.u.U. S. 584) [online]. [cit. 18. prosince 2006]. Dostupné na World Wide Web: [www.kultus-und-unterricht.de/ausgaben/vorschriftenverzeichnis/schulgesetz.html](http://www.kultus-und-unterricht.de/ausgaben/vorschriftenverzeichnis/schulgesetz.html).
- Kultus und Unterricht* [online]. [cit. 20. prosince 2006]. Dostupné na World Wide Web: [www.kultus-und-unterricht.de](http://www.kultus-und-unterricht.de).
- Kurz komunikace se sluchově postiženými. *Teiresiás* [online]. 2010. [cit. 10. února 2011]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.teiresias.muni.cz/download/komunikace-sluchove-postizeni.pdf>.
- Landesverfassung Baden-Württemberg. *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg* [online]. [cit. 6. prosince 2006]. Dostupné na World Wide Web: [www.km-bw.de](http://www.km-bw.de).
- Lindenparkschule Heilbronn* [online]. [cit. 10. listopadu 2010]. Dostupné na World Wide Web: [www.lindenparkschule.de](http://www.lindenparkschule.de).
- Listina základních práv a svobod. *Parlament České republiky. Poslanecká sněmovna* [online]. [cit. 29. ledna 2011]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>.
- Mateřská škola a Základní škola pro sluchově postižené – Brno* [online]. [cit. 10. února 2011]. Dostupné na World Wide Web: [www.sssbrno.cz/zsdeafbrno/sabl.html](http://www.sssbrno.cz/zsdeafbrno/sabl.html).
- Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí Brno* [online]. [cit. 10. února 2011]. Dostupné na World Wide Web: [www.val-mez.cz](http://www.val-mez.cz).
- MEDEL. Media electronics* [online]. [cit. 5. března 2008]. Dostupné na World Wide Web: [www.medel.com](http://www.medel.com).

- MÜLLER, S. *Schwerhoerigenforum.de für Eltern und Betroffene* [online]. [cit. 5. února 2011]. Dostupné na World Wide Web: [www.schwerhoerigenforum.de/faq/kapitel\\_avws.html](http://www.schwerhoerigenforum.de/faq/kapitel_avws.html).
- MYSLIVEČKOVÁ, R. *RUCE.CZ* [online]. [cit. 7. února 2011]. Dostupné na World Wide Web: <http://ruce.cz/clanky/287-tlumocnicka-profese-a-neslysici-deti>.
- Pädagogische Hochschule Heidelberg* [online]. [cit. 15. ledna 2011]. Dostupné na World Wide Web: [www.ph-heidelberg.de](http://www.ph-heidelberg.de).
- Pädagogische Hochschule Heidelberg. Bibliothek* [online]. [cit. 15. ledna 2011]. Dostupné na World Wide Web: [www.ph-heidelberg.de/org/phb/index.shtml](http://www.ph-heidelberg.de/org/phb/index.shtml).
- Pevnost. České centrum znakového jazyka* [online]. [cit. 10. února 2011]. Dostupné na World Wide Web: [www.pevnost.com](http://www.pevnost.com).
- PŘEPIS. Simultánní přepis mluvené řeči* [online]. [cit. 8. února 2011]. Dostupné na World Wide Web: [http://prepis.cun.cz/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1&Itemid=2](http://prepis.cun.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=1&Itemid=2).
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007). *Výzkumný ústav pedagogický* [online]. Praha : VÚP, 2007. [cit. 2. února 2011]. Dostupné na World Wide Web: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf).
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. *Výzkumný ústav pedagogický* [online]. Praha : VÚP, 2005. [cit. 2. února 2011]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/rvpzv-lmp.pdf>.
- ROZSÍVAL, T. *InternetPoradna* [online]. [cit. 5. února 2011]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.iporadna.cz/duch/odpovediod.php?user%5Buserid%5D=255&answers%5Boffset%5D=40>.
- RUCE.CZ* [online]. [cit. 28. ledna 2011]. Dostupné na World Wide Web: <http://ruce.cz/clanky/144-seznam-kompenzacnich-pomucek-pro-sp>.
- Schulen für Hörgeschädigte in Baden-Württemberg. *Landesbildungsserver Baden-Württemberg* [online]. 9/2010. [cit. 10. února 2011]. Dostupné na World Wide Web: [www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/sonderschultypen/hoergesch/medienpaket/linklisteneu.html](http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/sonderschultypen/hoergesch/medienpaket/linklisteneu.html).

- SignWriting.Site* [cit. 17. února 2011]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.signwriting.org/> nebo <http://www.signwriting.com/>.
- Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě. Česká republika [online]. 2009/10. [cit. 10. února 2011]. Dostupné na World Wide Web: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041\\_CZ\\_CS.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_CZ_CS.pdf).
- Středisko rané péče Tamtam Olomouc* [online]. [cit. 5. srpna 2010]. Dostupné na World Wide Web: [www.tamtam-olomouc.cz](http://www.tamtam-olomouc.cz).
- Středisko rané péče Tamtam Praha* [online]. [cit. 6. května 2009]. Dostupné na World Wide Web: [www.tamtam-praha.cz](http://www.tamtam-praha.cz).
- Teiresias. Středisko pro pomoc studentům se specifickými nároky* [online]. [cit. 28. ledna 2011]. Dostupné na World Wide Web: [www.teiresias.muni.cz](http://www.teiresias.muni.cz) a [www.teiresias.muni.cz/comin/kurzy-komunikace](http://www.teiresias.muni.cz/comin/kurzy-komunikace).
- Trojrozměr. Brněnské centrum českého znakového jazyka, o.s.* [online]. [cit. 10. února 2011]. Dostupné na World Wide Web: [www.trojrozmer.cz](http://www.trojrozmer.cz).
- Ústava České republiky. *Parlament České republiky. Poslanecká sněmovna* [online]. [cit. 29. ledna 2011]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.psp.cz/docs/laws/constitution.html>.
- Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. *MŠMT* [online]. [cit. 8. června 2009]. Dostupné na World Wide Web: [www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1](http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1).
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. *MŠMT* [online]. [cit. 9. června 2009]. Dostupné na World Wide Web: [www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1](http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1).
- WALTEROVÁ, E. Struktura vzdělávacího systému v Německu. *Výzkumný ústav pedagogický* [online]. [cit. 5. února 2011]. Dostupné na: <http://old.vuppraha.cz/clanek/376> nebo <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/510/STRUKTURA-VZDELAVACIHO-SYSTEMU-V-NEMECKU.html/>.
- WASLI. World Association of Sign Language Interpreters* [online]. [cit. 10. února 2011]. Dostupné na World Wide Web: [www.wasli.org](http://www.wasli.org).
- Weblík* [online]. [cit. 17. února 2011]. Dostupné na World Wide Web: <http://weblík.cktjz.com/>.

- WHO. *Prevention of blindness and deafness. Grades od hearing impairment* [online]. [cit. 16. února 2010]. Dostupné na World Wide Web: [www.who.int/pbd/deafness/hearing\\_impairment\\_grades/en/index.html](http://www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/index.html).
- WILLIAMS, J. R. A. *Experience on Inclusive Education in European Countries* [online]. 2009. [cit. 23. března 2010]. Dostupné na World Wide Web: [www.csie.org.uk/publications/KosovoPresentation.doc](http://www.csie.org.uk/publications/KosovoPresentation.doc).
- Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené – Plzeň* [online]. Dostupné na World Wide Web: [www.sluchpost-plzen.cz](http://www.sluchpost-plzen.cz). *Česká komora tlumočnicků znakového jazyka* [online]. [cit. 9. února 2011]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.cktjz.com/aktivity> a <http://www.cktjz.com/vzdelavani#cvp>.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *MŠMT* [online]. [cit. 1. června 2009]. Dostupné na World Wide Web: [www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/Uplne\\_zneni\\_SZ\\_317\\_08.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/Uplne_zneni_SZ_317_08.pdf).
- Zákon č. 49/2009 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. *MŠMT* [online]. [cit. 2. února 2010]. Dostupné na World Wide Web: [http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/Novela\\_SZ\\_49\\_2009.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/Novela_SZ_49_2009.pdf).

## Seznam tabulek a grafů

### Seznam tabulek

Tab. 1: Mezinárodní klasifikace sluchových poruch či vad dle WHO .....	14
Tab. 2: Sluchová ztráta – její důsledky – soubor opatření (Fördergemeinschaft Gutes Hören, 1995) .....	15
Tab. 3: Audiometrická klasifikace sluchových ztrát dle BIAP (1997) .....	16
Tab. 4: Počty na výzkumu zúčastněných učitelů z jednotlivých českých základních škol .....	168
Tab. 5: Vzdělávání žáků s jiným postižením z pohledu českých pedagogů .....	171
Tab. 6: Počty na výzkumu zúčastněných učitelů z jednotlivých českých základních škol .....	177
Tab. 7: Vzdělávání žáků s jiným postižením z pohledu německých pedagogů.....	180

### Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví německých žáků .....	107
Graf 2: Věkové zastoupení německých žáků .....	107
Graf 3: Zařazení německých žáků v ročnících.....	107
Graf 4: Odklad školní docházky u německých žáků.....	108
Graf 5: Vzdělávání německých žáků dle osnov běžné ZŠ.....	108
Graf 6: Přítomnost sluchového postižení u německých žáků .....	109
Graf 7: Přítomnost jiného či dalšího přidruženého postižení u německých žáků .....	110
Graf 8: Souběžné postižení více vadami u německých žáků se sluchovým postižením .....	111
Graf 9: Výskyt stupňů sluchových vad u německých žáků se sluchovým postižením .	111
Graf 10: Využití kompenzačních pomůcek u německých žáků se sluchovým postižením .....	112
Graf 11: Přítomnost sluchového postižení u rodičů německých žáků .....	112
Graf 12: Spektrum komunikačních forem využívaných německými žáky doma s rodiči .....	113
Graf 13: Ovládnutí jednotlivých kom. forem rodiči německých žáků z pohledu třídních učitelů.....	114
Graf 14: Přítomnost sluchového postižení u sourozenců německých žáků .....	114
Graf 15: Spektrum forem komunikace využívaných německými žáky v komunikaci se sourozenci .....	115



Graf 16: Přítomnost sluchového postižení u prarodičů německých žáků.....	115
Graf 17: Spektrum převládajících komunikačních forem v rodinách německých žáků	116
Graf 18: Pozitivní působení rodinného prostředí na německé žáky .....	117
Graf 19: Přehled docházky do mateřských škol u německých žáků před zahájením školní docházky .....	117
Graf 20: Přehled navštěvovaných poradenských zařízení německými žáky a jejich rodiči .....	118
Graf 21: Subjektivní sebehodnocení jednotlivých forem komunikace u německých třídních učitelů .....	119
Graf 22: Formy komunikace s žáky využívané německými třídními učiteli při vyučování.....	119
Graf 23: Hodnocení celkové úrovně komunikace německých žáků z pohledu třídních učitelů.....	120
Graf 24: Ovládnutí jednotlivých komunikačních forem německými žáky z pohledu třídních učitelů .....	120
Graf 25: Ovládnutí jiné orální řeči u německých žáků z cizojazyčných rodin .....	121
Graf 26: Zastoupení jazyků u německých žáků z cizojazyčného rodinného prostředí .	121
Graf 27: Přednostně využívané kombinace komunikačních forem u německých žáků	122
Graf 28: Úroveň auditivního vnímání orální řeči u německých žáků.....	123
Graf 29: Úroveň exprese v orální řeči u německých žáků.....	123
Graf 30: Úroveň komunikační formy odezírání u německých žáků .....	124
Graf 31: Úroveň recepce psané formy řeči u německých žáků – úroveň čtení.....	124
Graf 32: Úroveň exprese v psané formě řeči u německých žáků.....	125
Graf 33: Znalost jednoruční prstové abecedy německými žáky .....	125
Graf 34: Znalost dvouruční prstové abecedy německými žáky .....	126
Graf 35: Úroveň recepce znakového jazyka německými žáky .....	126
Graf 36: Úroveň exprese německých žáků prostřednictvím „znakování“ .....	127
Graf 37: Pohlaví českých žáků.....	128
Graf 38: Věkové zastoupení českých žáků .....	128
Graf 39: Zařazení českých žáků v ročnících .....	129
Graf 40: Odklad školní docházky u českých žáků .....	129
Graf 41: Vzdělávání českých žáků dle ŠVP či osnov běžné ZŠ .....	129
Graf 42: Přítomnost sluchového postižení u českých žáků.....	130
Graf 43: Přítomnost jiného či dalšího přidruženého postižení u českých žáků .....	131
Graf 44: Souběžné postižení více vadami u českých žáků se sluchovým postižením..	131
Graf 45: Výskyt stupňů sluchových vad u českých žáků se sluchovým postižením ....	132

Graf 46: Využití kompenzačních pomůcek u českých žáků se sluchovým postižením	132
Graf 47: Přítomnost sluchového postižení u rodičů českých žáků .....	133
Graf 48: Spektrum komunikačních forem využívaných českými žáky doma s rodiči .	134
Graf 49: Ovládnutí jednotlivých kom. forem rodiči českých žáků z pohledu třídních učitelů.....	134
Graf 50: Přítomnost sluchového postižení u sourozenců českých žáků .....	135
Graf 51: Spektrum forem komunikace využívaných českými žáky v komunikaci se sourozenci .....	135
Graf 52: Přítomnost sluchového postižení u prarodičů českých žáků .....	136
Graf 53: Spektrum převládajících komunikačních forem v rodinách českých žáků ....	137
Graf 54: Pozitivní působení rodinného prostředí na české žáky .....	137
Graf 55: Přehled docházky do mateřských škol u českých žáků před zahájením školní docházky .....	138
Graf 56: Přehled navštěvovaných poradenských zařízení českými žáky a jejich rodiči .....	139
Graf 57: Subjektivní sebehodnocení jednotlivých komunikačních forem u českých třídních učitelů .....	140
Graf 58: Formy komunikace s žáky využívané českými třídními učiteli při vyučování .....	140
Graf 59: Hodnocení celkové úrovně komunikace českých žáků z pohledu třídních učitelů.....	141
Graf 60: Ovládnutí jednotlivých komunikačních forem českými žáky z pohledu třídních učitelů.....	141
Graf 61: Přednostně využívané kombinace komunikačních forem u českých u žáků..	142
Graf 62: Úroveň auditivního vnímání orální řeči u českých žáků .....	143
Graf 63: Úroveň exprese v orální řeči u českých žáků .....	143
Graf 64: Úroveň komunikační formy odezírání u českých žáků .....	144
Graf 65: Úroveň recepce psané formy řeči u českých žáků – úroveň čtení.....	144
Graf 66: Úroveň exprese v psané formě řeči u českých žáků .....	145
Graf 67: Znalost jednoruční prstové abecedy českými žáky .....	145
Graf 68: Znalost dvouruční prstové abecedy českými žáky .....	146
Graf 69: Úroveň recepce znakového jazyka českými žáky .....	146
Graf 70: Úroveň exprese českých žáků prostřednictvím „znakování“ .....	147
Graf 71: Celkové hodnocení komunikačních kompetencí žáků učiteli v závislosti na věku.....	155

Graf 72: Celkové hodnocení komunikace žáků v závislosti na využívání služeb rané péče .....	156
Graf 73: Celkové hodnocení komunikace žáků v závislosti na rodinném prostředí .....	157
Graf 74: Celkové hodnocení komunikace žáků v závislosti na přidruženém postižení .....	158
Graf 75: Přednostní využívání komunikačních forem žáky v závislosti na stupni postižení .....	159
Graf 76: Přednostní využívání komunikačních forem žáky v závislosti na pomůckách .....	160
Graf 77: Úroveň ovládnutí psané podoby jazyka žáky v závislosti na kom. formách doma .....	161
Graf 78: Ovládnutí dvouruční prstové abecedy žáky v závislosti na zemi .....	162
Graf 79: Pohlaví českých pedagogů .....	169
Graf 80: Věkové rozložení českých pedagogů .....	169
Graf 81: Vysokoškolské vzdělání českých pedagogů v oboru speciální pedagogika .....	170
Graf 82: Délka surdopedické praxe u českých pedagogů .....	170
Graf 83: Pedagogická práce s žáky se sluchovým postižením udaná českými pedagogy .....	171
Graf 84: Ovládnutí orální řeči českými pedagogy .....	172
Graf 85: Ovládnutí odezírání českými pedagogy .....	172
Graf 86: Ovládnutí psané podoby jazyka českými pedagogy .....	173
Graf 87: Ovládnutí českého znakového jazyka pedagogy .....	173
Graf 88: Ovládnutí znakované češtiny pedagogy .....	174
Graf 89: Ovládnutí jednoručního daktylu českými pedagogy .....	174
Graf 90: Ovládnutí dvouručního daktylu českými pedagogy .....	175
Graf 91: Ovládnutí pomocných artikulačních znaků českými pedagogy .....	175
Graf 92: Komunikační formy využívané českými pedagogy ve vyučování .....	176
Graf 93: Komunikační formy upřednostňované žáky z pohledu českých pedagogů .....	176
Graf 94: Pohlaví německých pedagogů .....	177
Graf 95: Věkové rozložení německých pedagogů .....	178
Graf 96: Vysokoškolské vzdělání německých pedagogů v oboru speciální pedagogika .....	178
Graf 97: Délka surdopedické praxe u německých pedagogů .....	179
Graf 98: Pedagogická práce s žáky se sluchovým postižením udaná německými pedagogy .....	179
Graf 99: Ovládnutí orální řeči německými pedagogy .....	180
Graf 100: Ovládnutí odezírání německými pedagogy .....	181

Graf 101: Ovládnutí psané podoby jazyka německými pedagogy.....	181
Graf 102: Ovládnutí německého znakového jazyka pedagogy .....	182
Graf 103: Ovládnutí znakované němčiny pedagogy .....	182
Graf 104: Ovládnutí znaků doprovázejících řeč německými pedagogy .....	183
Graf 105: Ovládnutí jednoručního daktylu německými pedagogy .....	183
Graf 106: Ovládnutí dvouručního daktylu německými pedagogy .....	184
Graf 107: Ovládnutí pomocných artikulačních znaků německými pedagogy .....	184
Graf 108: Komunikační formy využívané německými pedagogy ve vyučování.....	185
Graf 109: Komunikační formy upřednostňované žáky z pohledu německých pedagogů .....	186
Graf 110: Ovládnutí znakového jazyka učiteli v závislosti na délce surdopedické praxe .....	186
Graf 111: Využívání znak. jazyka ve výuce v závislosti na názoru o upřednostňování žáky.....	187
Graf 112: Využívání znakového jazyka na školách pro sluch. postižené v závislosti na zemi .....	188

## Seznam příloh

Příloha 1: Podpora disertační práce projekty .....	(1 strana)
Příloha 2: Výzkumné instrumenty .....	(19 stran)
Příloha 3: Kritéria třídění k strukturovanému rozhovoru se žáky .....	(2 strany)
Příloha 4: Volný projev žáků – vyprávění k obrázku .....	(10 stran)
Příloha 5: Struktura vzdělávacího systému v Německu – článek E. Walterové ( <a href="http://old.vuppraha.cz/">http://old.vuppraha.cz/</a> ) .....	(5 stran)
Příloha 6: Přehled základních škol pro sluchově postižené v České republice....	(1 strana)
Příloha 7: Přehled základních škol pro sluchově postižené v německé spolkové zemi Baden-Württemberg .....	(2 strany)
Příloha 8: Příklady kazuistik .....	(7 stran)
Příloha 9: Vysvětlivky ke zkratkám používaným v grafech .....	(1 strana)
Příloha 10: Německá prstová abeceda .....	(2 strany)
Příloha 11: Phonembestimmtes Manualsystem (PMS) – německé pomocné artikulační znaky .....	(4 strany)
Příloha 12: Příklad písemného projevu žáků 2. ročníku základní školy pro sluchově postižené .....	(4 strany)
Příloha 13: Příklad písemného projevu žáků 3. ročníku základní školy pro sluchově postižené .....	(5 stran)

## **Přílohy**

## **Příloha 1: Podpora disertační práce projekty (1 strana)**

Tvorba disertační práce byla podpořena realizací fakultního výzkumného projektu PdF MU s názvem *Komunikační kompetence žáků ZŠ pro sluchově postižené v Německu a v ČR* a číslem MUNI/41/039/2008 – zakázka č. 3038.

Tvorba disertační práce byla dále podpořena realizací navazujícího fakultního výzkumného projektu s názvem *Rozvoj komunikačních kompetencí žáků ZŠ pro sluchově postižené v Německu a v ČR* a číslem MUNI/41/038/2009 – zakázka č. 3037.

Tvorba disertační práce byla zejména při vzniku teoretické podkapitoly *4.1 Raná péče a úkoly poradenství v raném věku* podpořena realizací projektu č. 55 „*Podpora internacionalizace doktorského studia a zahraničních zkušeností mladých pracovníků bezprostředně po získání Ph.D.*“ řešeného na PdF MU v rámci rozvojového programu MŠMT pro VVŠ pro rok 2008.

## Příloha 2: Výzkumné instrumenty (19 stran)

### Dotazník pro učitele k vlastním komunikačním kompetencím: (hodící se zakroužkujte, v případě potřeby dopište)

- 1) Pohlaví: a) muž  
b) žena
- 2) Věk: a) 30 let a méně  
b) 31 – 40 let  
c) 41 – 50 let  
d) 51 – 60 let  
e) 61 let a více
- 3) Střední vzdělání: a) všeobecné  
b) pedagogické  
c) jiné – jaké?.....
- 4) Vysokoškolské vzdělání: a) pedagogické  
b) jiné – jaké? .....  
c) žádné
- 5) Vysokoškolské vzdělání v oboru speciální pedagogika:
- a) ano – jaké? ..... Program: A) bakalářský  
B) magisterský  
C) doktorský
- ..... Specializace surdopedie: A) ano – v kombinaci s:  
.....  
B) ne
- b) ne
- 6) Délka surdopedické praxe:..... let
- 7) Pracujete s žáky/děťmi: a) se sluchovým postižením – žáky:  
A) neslyšícími  
B) nedoslýchavými  
C) ohluchlými  
b) s narušenou komunikační schopností  
c) bez postižení, z cizojazyčných rodin  
d) s jiným postižením – jakým? .....  
e) jinými – jakými? .....
- 8) Počet dětí ve třídách/skupinách se pohybuje od: ..... do ..... dětí
- 9) Na škole se uplatňuje komunikační přístup: a) orální  
b) totální komunikace  
c) bilingvální



10) Ohodnořte, do jaké míry ovládáte tyto formy komunikace:

(0 = vřbec, 1 = velmi málo, 2 = základy dobře, 3 = dobře, 4 = výborně)

- orální řeč:
  - čeština 0 1 2 3 4
  - jiná – jaká?..... 0 1 2 3 4
  - ..... 0 1 2 3 4
- odezírání: 0 1 2 3 4
- psaná podoba jazyka 0 1 2 3 4
- český znakový jazyk: 0 1 2 3 4
- znakovaná čeština: 0 1 2 3 4
- prstová abeceda
  - o jednoruční: 0 1 2 3 4
  - o dvouruční: 0 1 2 3 4
- pomocné artikulační znaky: 0 1 2 3 4
- jiné – jaké? ..... 0 1 2 3 4
- ..... 0 1 2 3 4

11) Které komunikační formy využíváte při komunikaci s dětmi?

- a) orální řeč: A) čeština  
B) jiná – jaká? .....
- b) odezírání
- c) psaná podoba jazyka
- d) český znakový jazyk
- e) znakovaná čeština
- f) prstová abeceda (zakrouřkujte)
  - jednoruční
  - dvouruční
- g) pomocné artikulační znaky
- h) jiné – jaké? .....

12) Které komunikační formy děti upřednostřují?

- a) orální řeč: A) čeština  
B) jiná – jaká? .....
- b) odezírání
- c) psaná podoba jazyka
- d) český znakový jazyk
- e) znakovaná čeština
- f) prstová abeceda (zakrouřkujte)
  - jednoruční
  - dvouruční
- g) pomocné artikulační znaky
- h) jiné – jaké? .....

**Dotazník pro učitele zjišťující komunikační kompetence žáka:**  
***(hodící se zakroužkujte, v případě potřeby dopište)***

1) Pohlaví žáka: a) chlapec  
c) dívka

2) Měsíc/rok narození: ...../.....

3) Věk žáka: ..... let

4) Ročník, který žák navštěvuje:

5) Kolikátým rokem navštěvuje žák školu? ..... rokem

6) Vzdělávání dle ŠVP: a) ano  
b) ne

7) Odklad školní docházky: a) ano – kolik let? A) 1 rok  
B) 2 roky  
b) ne

8) Návštěva MŠ: a) ano – jaká MŠ? A) běžná MŠ  
B) MŠ pro SP při zařízení  
C) jiná – jaká? .....  
Kolik let? ..... rok/roky  
b) ne

9) Návštěva poradenských zařízení: a) ano – jakých? A) SRP pro SP  
B) SPC pro SP  
C) klinický logoped  
D) jiných – jakých? .....  
b) ne

10) Jiné přidružené postižení: a) ano – jaké? .....  
b) ne

11) Sluchové postižení: a) ano – jaké? A) prelingvální (vzniklé před 6. rokem)  
B) postlingvální (získané po 6. roce věku)

Sluchová vada: **Zakroužkujte hodící se:**  
*Levé ucho; Pravé ucho*

- nedoslýchavost:
  - o lehká L P
  - o středně těžká L P
  - o těžká L P
- hluchota:
  - o praktická L P
  - o totální L P

b) ne

- 12) Sluchová protetika: a) ano – jaká? **Zakroužkujte hodící se:**  
*Levé ucho; Pravé ucho*
- |                              |   |   |
|------------------------------|---|---|
| - sluchadlo:                 | L | P |
| - KI – kochleární implantát: | L | P |
| - jiná – <u>jaká?</u> .....  |   |   |
- b) ne

13) Do jaké míry žák ovládá tyto komunikační formy?  
 (0 = vůbec, 1 = velmi málo, 2 = základy dobře, 3 = dobře, 4 = výborně)

- orální řeč:
  - o čeština: 0 1 2 3 4
  - o jiná – jaká?..... 0 1 2 3 4
  - ..... 0 1 2 3 4
- odezírání: 0 1 2 3 4
- psaná podoba jazyka 0 1 2 3 4
- český znakový jazyk: 0 1 2 3 4
- znakovaná čeština: 0 1 2 3 4
- prstová abeceda
  - o jednoruční: 0 1 2 3 4
  - o dvouruční: 0 1 2 3 4
- pomocné artikulační znaky: 0 1 2 3 4
- jiné – jaké? ..... 0 1 2 3 4
- ..... 0 1 2 3 4

14) Které z komunikačních forem používá žák přednostně?

- a) orální řeč: A) čeština  
 B) jiná – jaká? .....
- b) odezírání
- c) psaná podoba jazyka
- d) český znakový jazyk
- e) znakovaná čeština
- f) prstová abeceda (zakroužkujte)
  - jednoruční
  - dvouruční
- g) pomocné artikulační znaky
- h) jiné – jaké? .....

15) Jak hodnotíte receptivní stránku komunikace žáka? 1 2 3 4 5 (známkovací škála)

16) Jak hodnotíte úroveň porozumění při komunikaci? 1 2 3 4 5 (známkovací škála)

17) Jak hodnotíte expresivní stránku komunikace žáka? 1 2 3 4 5 (známkovací škála)

18) Jak hodnotíte reakce žáka při komunikaci? 1 2 3 4 5 (známkovací škála)

19) Rodinné prostředí žáka je: a) podnětné  
 b) nepodnětné



25) Které komunikační formy je žák zvyklý používat doma se sourozenci?

- a) orální řeč:     A) čeština  
                      B) jiná – jaká? .....
- b) odezírání
- c) psaná podoba jazyka
- d) český znakový jazyk
- e) znakovaná čeština
- f) prstová abeceda (zakroužkujte)
  - jednoruční
  - dvouruční
- g) pomocné artikulační znaky
- h) jiné – jaké? .....

26) Které formy komunikace s dítětem převládají v rodině?

- a) orální řeč:     A) čeština  
                      B) jiná – jaká? .....
- b) odezírání
- c) psaná podoba jazyka
- d) český znakový jazyk
- e) znakovaná čeština
- f) prstová abeceda (zakroužkujte)
  - jednoruční
  - dvouruční
- g) pomocné artikulační znaky
- h) jiné – jaké? .....

**Strukturovaný rozhovor (zkoumající komunikační kompetence žáka):**

*Koncipován jako nenásilné povídání s žákem. Instrukce podávány tak, aby byly pochopeny.*

---

1) Iniciály:	Začátek:
2) Ročník:	Konec:
3) Místo průběhu:	Délka trvání:
4) Protetika: ano x ne	

---

**a) KK – metoda totální komunikace**

- 1) pozdrav – „Ahoj!“  
- odpověď: ..... (kom. forma: .....)
- 2) reakce na jednoduché pokyny  
- pojď za mnou, posaď se, můžeme si spolu chvíli povídat?

**b) KK – orální řeč spolu s odezíráním (u neslyšících příp. s pomocí znaků: ano x ne)**

- 1) Jak se jmenuješ?
- 2) Do které třídy chodíš?
- 3) Kolik máš roků?
- 4) Máš bratra?
- 5) Co je dnes za den?
  
- 6) Jakou barvu má tráva?
- 7) Jakou barvu máš rád?
- 8) Jaká jídla jíš během dne?
- 9) Kdy snídáš?
- 10) Co máš teď na sobě za oblečení?

**c) KK – orální řeč bez možnosti odezírání (s odvrácením hlavy k oknu..)**

- 1) Jak je dneska venku?
- 2) Je tam hezky?/Neprší tam?
- 3) Chodíš rád na procházky?

**d) KK – odezírání bez hlasité artikulace (příp. výběr z obrázků)**

- 1) Teď budu povídat potichu, poznáš, co řeknu za zvíře?  
KOČKA x ŽIRAFKA x KŮŇ
- 2) Teď budu povídat potichu, poznáš, co řeknu za osobu?  
MÁMA x PÁN x BABIČKA
- 3) Teď budu povídat potichu, poznáš, co řeknu za jídlo?  
ČOKOLÁDA x MASO x SÝR

e) KK – psaná podoba jazyka (ted' budeš číst a psát, ano?)

- 1) Napiš své jméno:
- 2) Kde chodíš do školy?
- 3) Jak se jmenuje máma?
- 4) Nakresli jablko:
- 5) Vezmi do ruky červenou pastelku a napiš, jak se máš.
- 6) Co je sladké? A co ještě? Nakresli ...

f) KK – český znakový jazyk

- 1) Jaká je to barva? hnědá, modrá, žlutá, zelená, černá
- 2) Co je bílé? ..... Co je šedé? .....
- 3) Kolik máš očí? ..... Kolik máš prstů na ruce? .....
- 4) Co je kyselé?
- 5) Jaké znáš ovoce?
- 6) Jakou znáš zeleninu?
- 7) Kdo bydlí doma?
- 8) Máš sestru?
- 9) Kdy si čistíš zuby?

g) KK – daktylotika jednoruční (bez artikulace)

- 1) Ukaž prstovou abecedou svoje jméno:
- 2) Napiš: AUTOBUS DŮM KRÁVA
- 3) Přičiřad' k obrázku: MÍČ RYBA HRNEČEK

h) KK – daktylotika obouruční

- 1) Nakresli: DEŠTNÍK HRUŠKA PES
- 2) Najdi na obrázku a ukaž: STROM KVĚTINA HOUBA
- 3) Přičiřad' k psanému obrazu: BLESK STROM ZAHRADA

i) vlastní rozprava o obrázku

j) poděkování za rozhovor, líbilo x nelíbilo, odměna, rozloučení..





9) In wie weit beherrschen Sie diese Kommunikationsformen?

(0 = gar nicht, 1 = gering, 2 = Grundlagen gut, 3 = gut, 4 = ausgezeichnet)

- Lautsprache:
  - o Deutsch 0 1 2 3 4
  - o andere – welche?: ..... 0 1 2 3 4
  - ..... 0 1 2 3 4
- Absehen: 0 1 2 3 4
- Geschriebene Sprache: 0 1 2 3 4
- DGS (Deutsche Gebärdensprache): 0 1 2 3 4
- LBG (Lautsprachbegleitende Gebärden): 0 1 2 3 4
- LUG (Lautsprachunterstützende Gebärden): 0 1 2 3 4
- Fingeralphabet
  - o einhändiges: 0 1 2 3 4
  - o beidhändiges: 0 1 2 3 4
- PMS (Phonembestimmtes Manualseystem): 0 1 2 3 4
- andere – welche?: ..... 0 1 2 3 4
- ..... 0 1 2 3 4

10) Welche Kommunikationsformen nutzen Sie im Unterricht aus?

- a) Lautsprachen: A) Deutsch  
B) andere – welche?: .....
- b) Absehen
- c) Geschriebene Sprache
- d) DGS (Deutsche Gebärdensprache)
- e) LBG (Lautsprachbegleitende Gebärden)
- f) LUG (Lautsprachunterstützende Gebärden)
- g) Fingeralphabet
  - einhändiges
  - beidhändiges
- h) PMS (Phonembestimmtes Manualseystem)
- i) andere – welche?: .....

11) Welche Kommunikationsformen ziehen die Kinder vor?

- a) Lautsprachen: A) Deutsch  
B) andere – welche?: .....
- b) Absehen
- c) Geschriebene Sprache
- d) DGS (Deutsche Gebärdensprache)
- e) LBG (Lautsprachbegleitende Gebärden)
- f) LUG (Lautsprachunterstützende Gebärden)
- g) Fingeralphabet
  - einhändiges
  - beidhändiges
- h) PMS (Phonembestimmtes Manualseystem)
- i) andere – welche?: .....

**Fragebogen für die Lehrer zu den Kommunikationskompetenzen des Schülers:**  
**(kreisen Sie das Passende ein; wenn nötig, schreiben Sie ein)**

1) Geschlecht des Schülers: a) Junge  
b) Mädchen

2) Geburtsdatum (Monat/Jahr): ...../.....

3) Alter des Schülers:

4) Jahrgang des Schülers:

5) Wie viele Jahre besucht der Schüler die Schule? ..... Jahre

6) Ausbildung nach dem Bildungsplan der Regelschule: a) ja  
b) nein

7) Rückstellung: a) ja – wie lange? ..... Jahre  
b) nein

8) Besuch des Kindergartens:  
a) ja - ? A) Regelkindergarten  
B) Hörgeschädigtenkindergarten  
C) anders - ?:  
..... Wie lange? ..... Jahre  
b) nein

9) Besuch der Beratungseinrichtungen:  
a) ja - ? A) Sonderpädagogische Beratungsstelle für Hörgeschädigte  
B) Frühförderung  
C) ambulante Logopädie  
D) andere – welche? .....  
b) nein

10) Andere zusätzliche Behinderung: a) ja – welche? .....  
b) nein

11) Hörschädigung: a) ja - ?:  
A) vor dem Spracherwerb  
B) nach dem Spracherwerb

Hörschaden:

**kreisen Sie ein:**  
*rechtes Ohr; linkes Ohr*

- Schwerhörigkeit:
  - leichtgradige R L
  - mittelgradige R L
  - hochgradige R L
- Gehörlosigkeit:
  - an Taubheit grenzende R L
  - totale R L

b) nein



17) Mit welcher Note bewerten Sie den expressiven Teil der Kommunikation des Schülers?

18) Mit welcher Note bewerten Sie die Reaktionen des Schülers bei der Kommunikation?

19) Familienumgebung des Schülers ist: a) befruchtend  
b) nicht befruchtend

20) Wie viele Geschwister hat der Schüler?

Der Schüler hat insgesamt ..... Geschwister, davon ..... mit Hörbehinderung.

Welche Hörschäden haben die Geschwister? .....

21) Die Eltern des Schülers sind: a) hörend  
b) gehörlos  
c) schwerhörig  
d) ertaubt

22) Die Großeltern des Schülers sind: a) hörend  
b) gehörlos  
c) schwerhörig  
d) ertaubt

23) Welche Kommunikationsformen benutzt der Schüler zu Hause mit den Eltern?

- a) Lautsprache: A) Deutsch  
B) andere – welche? .....
- b) Absehen
- c) Geschriebene Sprache
- d) DGS (Deutsche Gebärdensprache)
- e) LBG (Lautsprachbegleitende Gebärden)
- f) LUG (Lautsprachunterstützende Gebärden)
- g) Fingeralphabet
  - einhändiges
  - beidhändiges
- h) PMS (Phonembestimmtes Manualsystem)
- i) andere – welche? .....

24) In wie weit beherrschen die Eltern des Schülers diese Kommunikationsformen:

(0 = gar nicht, 1 = gering, 2 = Grundlagen gut, 3 = gut, 4 = ausgezeichnet)

- Lautsprache:
  - o Deutsch 0 1 2 3 4
  - o andere – welche? ..... 0 1 2 3 4
  - ..... 0 1 2 3 4
- Absehen: 0 1 2 3 4
- Geschriebene Sprache: 0 1 2 3 4
- DGS (Deutsche Gebärdensprache): 0 1 2 3 4
- LBG (Lautsprachbegleitende Gebärden): 0 1 2 3 4
- LUG (Lautsprachunterstützende Gebärden): 0 1 2 3 4
- Fingeralphabet
  - o einhändiges: 0 1 2 3 4
  - o beidhändiges: 0 1 2 3 4
- PMS (Phonembestimmtes Manualsegment): 0 1 2 3 4
- andere – welche? ..... 0 1 2 3 4
- ..... 0 1 2 3 4

25) Welche Kommunikationsformen benutzt der Schüler mit den Geschwistern?

- a) Lautsprache: A) Deutsch  
B) andere – welche? .....
- b) Absehen
- c) Geschriebene Sprache
- d) DGS (Deutsche Gebärdensprache)
- e) LBG (Lautsprachbegleitende Gebärden)
- f) LUG (Lautsprachunterstützende Gebärden)
- g) Fingeralphabet
  - einhändiges
  - beidhändiges
- h) PMS (Phonembestimmtes Manualsegment)
- i) andere – welche? .....

26) Welche Kommunikationsformen werden in der Familie vorrangig benutzt?

- a) Lautsprache: A) Deutsch  
B) andere – welche? .....
- b) Absehen
- c) Geschriebene Sprache
- d) DGS (Deutsche Gebärdensprache)
- e) LBG (Lautsprachbegleitende Gebärden)
- f) LUG (Lautsprachunterstützende Gebärden)
- g) Fingeralphabet
  - einhändiges
  - beidhändiges
- h) PMS (Phonembestimmtes Manualsegment)
- i) andere – welche? .....

**Strukturiertes Gespräch (mit den Schülern):**

*Als möglichst natürliches Gespräch mit dem Kind konzipiert. Instruktionen – wenn gebraucht – werden verschieden erklärt, damit das Kind die Aufgabe richtig versteht.*

---

- |                               |            |
|-------------------------------|------------|
| 1) Initialen:                 | Anfang:    |
| 2) Jahrgang:                  | Ende:      |
| 3) Verlaufsart:               | Zeitdauer: |
| 4) Hörhilfen dabei: ja x nein |            |
- 

**a) KK – Methode TK (totale Kommunikation)**

- 1) Gruß – „Hallo!“
  - Antwort: ..... (Kommunikationsform: .....)
- 2) Einführung
  - Komm zu mir, setzt dich hier ... :)
  - Können wir uns ein bisschen unterhalten?

**b) KK – Lautsprache mit Absehmöglichkeit (bei den Gehörlosen kann gebärdet werden)**

- 1) Wie heißt du?
- 2) In welcher Klasse bist du?
- 3) Wie alt bist du?
- 4) Hast du einen Bruder?
- 5) Was für einen Tag haben wir heute?
  
- 6) Welche Farbe hat das Gras?
- 7) Welche Farbe magst du?
- 8) Welche Speisen isst du am Tag?
- 9) Wann frühstückst du?
- 10) Was hast du jetzt an?

**c) KK – Lautsprache ohne Absehmöglichkeit (ich schaue aus dem Fenster weg..)**

- 1) Wie ist das Wetter heute?
- 2) Ist es draußen schön?/Regnet es nicht?
- 3) Gehst du gerne spazieren?

**d) KK – Absehen ohne Lautsprache (bzw. von den Bildern auswählen)**

- 1) Ich spreche jetzt ohne Stimme und du schaust genau, welches Tier ich nenne, ok?  
KATZE x GIRAFFE x PFERD
- 2) Ich spreche jetzt ohne Stimme und du schaust genau, welche Person ich nenne, ok?  
MAMI x HERR x OMA
- 3) Ich spreche jetzt ohne Stimme und du schaust genau, welches Essen ich nenne, ok?  
SCHOKOLADE x FLEISCH x KÄSE

e) KK – Schriftsprache (jetzt wirst du lesen und schreiben, ja?)

- 1) Schreib deinen Namen:
- 2) Wo gehst du in die Schule?
- 3) Wie heißt deine Mama?
- 4) Zeichne einen Apfel:
- 5) Nimm den roten Stift in die Hand und schreibe, wie es dir geht.
- 6) Was ist süß? Und was noch? Zeichne auf ...

f) KK – Gebärden

- 1) Welche Farbe ist das? braun, blau, gelb, grün, schwarz
- 2) Was ist weiß? ..... Was ist grau? .....
- 3) Wie viele Augen hast du? .... Wie viele Finger hast du an einer Hand? ....
- 4) Was ist sauer?
- 5) Welche Obstarten kennst du?
- 6) Welche Gemüsearten kennst du?
- 7) Wer wohnt bei dir zu Hause?
- 8) Hast du eine Schwester?
- 9) Wann putzt du dir die Zähne?

g) KK – Fingeralphabet einhändig (ohne Artikulation)

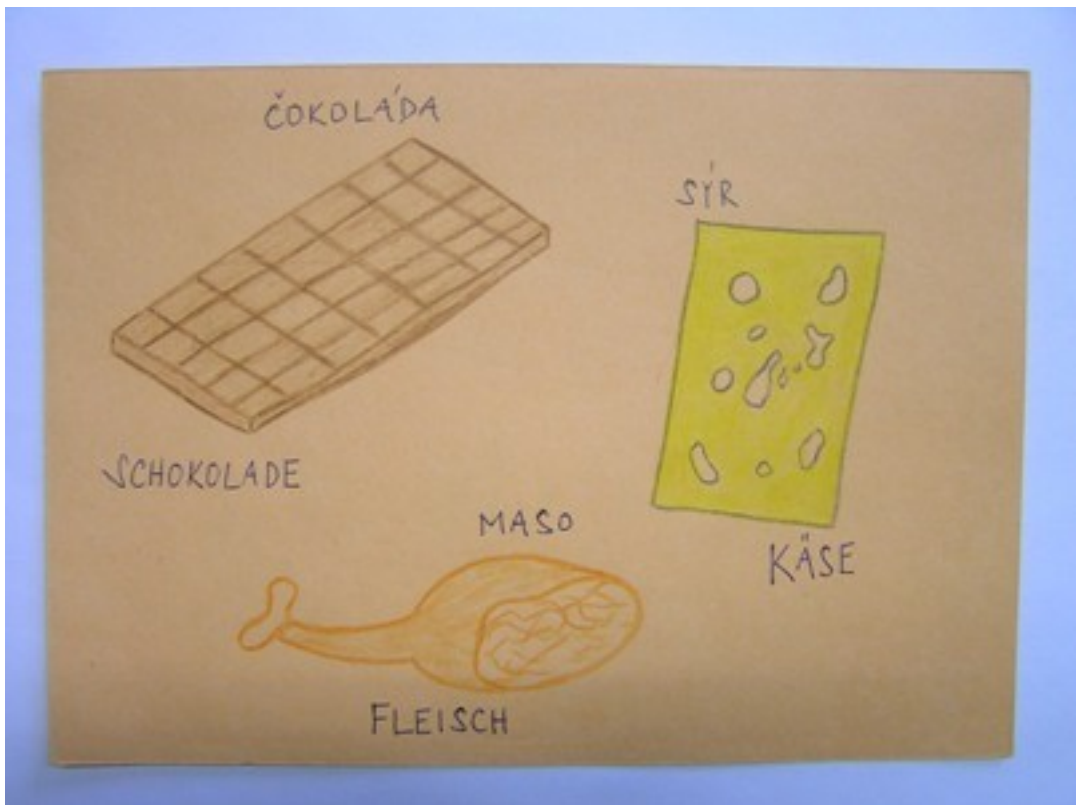
- 1) Zeige mit dem Fingeralphabet deinen Namen:
- 2) Schreib: AUTOBUS HAUS KÜHE
- 3) Ordne dem Bild zu: BALL FISCH TASSE

h) KK – Fingeralphabet zweihändig

- 1) Zeichne auf: SCHIRM BIRNE HUND
- 2) Finde auf dem Bild und zeige: BAUM BLUME PILZ
- 3) Ordne dem Schriftbild zu: BLITZ GARTEN BAUM

i) Freies Sprechen über das Bild:

j) Danke für das Gespräch, gefallen x nicht gefallen, Belohnung, Verabschieden..







BLESK

STROM

ZAHRADA

BLITZ  
Blitz

BAUM  
Baum

GARTEN  
Garten

### **Příloha 3: Kritéria třídění k strukturovanému rozhovoru se žáky (2 strany)**

#### ***Škálování komunikačních kompetencí žáků v jednotlivých formách komunikace - dle strukturovaného rozhovoru a pozorování z pohledu výzkumníka***

##### **Orální řeč**

###### *recepce*

- 1 – s porozuměním
- 2 – k porozumění potřeba možnost odezírání
- 3 – s problémy v porozumění
- 4 – bez porozumění i s možností odezírání
- 5 – samotnou mluvenou řeč nevnímá, potřebuje znaky

###### *exprese*

- 1 – srozumitelný mluvní projev (příp. dysgramatismy, dyslalie)
- 2 – přes špatnou výslovnost srozumitelný (vícečetná dyslalie)
- 3 – vyjadřuje se z větší části či zcela nesrozumitelně
- 4 – pouze zvuky, které doprovází znaky
- 5 – mluvní projev úplně chybí

##### **Odezírání**

- 1 – úspěšné
- 2 – spíše úspěšné
- 3 – úspěšné s podporou obrázků
- 4 – spíše neúspěšné
- 5 – nespěšné

##### **Psaná podoba jazyka**

###### *recepce (čtení)*

- 1 – s porozuměním
- 2 – s porozuměním jednoduchým větám
- 3 – s problémy v porozumění, rozumí jen některým slovům a domýšlí si význam
- 4 – čte mechanicky, bez porozumění (eventuelně místo čtení ukazuje PAZ)
- 5 – nečte

*exprese (psaní)*

- 1 – správně, v celcích
- 2 – správně, v pojmech
- 3 – s chybami, v celcích
- 4 – s chybami, v pojmech
- 5 – nepíše (event. jen přepisuje jednotlivá písmena, své jméno)

### **Jednoruční prstová abeceda**

- 1 – ovládá
- 2 – ovládá s nedostatky
- 3 – zná pouze některá písmena
- 4 – neovládá

### **Dvouruční prstová abeceda**

- 1 – ovládá
- 2 – ovládá s chybami
- 3 – odhaduje dle podobnosti písmen
- 4 – neovládá

### **Znakování**

*recepce*

- rozumí
- rozumí jednodušším vyjádřením
- rozumí pouze některým znakům
- snaží se více či méně úspěšně odhadovat
- nerozumí

*exprese*

- znakuje
- užívá správně některé jednotlivé znaky
- doplňuje znaky mluvenou řeč
- vymýšlí si znaky
- neznakuje

**Příloha 4: Volný projev žáků – vyprávění k obrázku (10 stran)**



## VLASTNÍ ROZPRAVA O OBRÁZKU

---

### Čeští žáci

Artikuluje některá slova – barvy. Odpovídá na otázky.

---

Vypráví hodně – daktyluje jednotlivá slova a jmenuje tak věci na obrázku, na které ukazuje.

---

Vypráví ve znakovém jazyce, reaguje na hodně podnětů z obrázku.

---

Ve znacích odpovídá na otázky.

---

Vypráví ve znakovém jazyce a ukazuje i na obrázku.

---

Pejsek je přivázaný, má boudu, domeček má komín, z toho kouří, okno, dveře, kytička, zahrada, stromeček, houba, husy.

---

Dům, strom, zahrada, houba, bouda, kytky, labuť, voda, pes, řetěz, dveře, okno, komín, dřevo, tráva.

---

Já vidím na obrázku dům, strom, přivázanýho vlčáka, kačenu, jak plave... už nevím.  
(s narušenou artikulací, velmi slabá)

---

Kachna je u vody, plave s kačenkama. Dům kouří, nebo dům hoří. Kytka roste, už dál nic nevím.

---

Dům, tam je kačenka, strom, houba, bouda.

---

Strom losce na tláve. Kytka losce na tlávě. Houba losce na tvave. Pes venku je hlídá. Tachy plavou do vodě.

---

Na vobrázku je dům – em, na vobrázku je pes zavázaný tou, s boudou – mm – kachny plavají ve vodě – mm – na vobrázku roste houba. Na vobrázku je strom. Na vobrázku roste kytky.

---

Třeba – mm- je tady dům a vedle něho je strom. Maproti baráku je potok. Plavou tam kachny a vedle stromu roste houba. A vedle houby je pes, na řetězu. Sedí tam. A vedle baráku je kytky. A z komína se kouří.

---

Kašenky plavou ve vodě. Pes lídá dům. Houba losce na távě. Strom losce na zahade. Dům je na dvože. Kytišky lostou na tlávě.

---

Dům .... strom .... kytky .... hřib .... bouda, pes, labuť, voda, komín, okno, dveře .... eště tůto ..

---

Husa plave ve vodě a má mlád'átka. Pes je u boudy a sedí. Velkej strom je u plotu a vedle něj je houba. Vedle domu je kytky a z domu se kouří.

---

Bouda je tady a pes má tady ten jak se to tůto menuje? .... a tůto je jako řemínek. Ten strom je větší než ten bavák, potože ten strom je takhle úplně takhle. Ten pes musí do boudy. A tady by měly bejt dvě kytky na vokně. Tady je plot a tady je kytky. To jsou dveře vod domu. To jsou tři kachny. Ta houba je menší než ten strom. Na bžíze ostou houby.

---

Pes má boudu a je přivázaný. Vedle boudy je a vedle .... vedle kytička. Před domken je rybník a jsou tam kachna a kachňátka. Z domku se kouří.

---

Pes kouří? No tady to vypadá.. Kachny plave v řece? V potůčku. U stromu tam roste houba. Kytka. Kouří tam komín. Nový plot. Nevím.

---

Huca. Kytičky. Dům. Pec. (výzva, aby tvořil celé věty) Pec hlídá ... Pán bydlí dům. ... Houba je hřib. ... Huca plave. .... Plot je dřevo. Strom jsou jablíčky. Komín kouří. Kytka roste. Střecha se červený.

---

Mmm... Pes čeká u boudy. Kachny plavou. S komína se kouří. Verostla houba. .... a dál nevím.

---

Dům. Houba. Táva. Voda. Kachna. Pes. Stlom. Dům. Komín. Květina. Dveze. Okno. Bána. Všechno. Jo a ještě meak nebo suničko. (ukazuje na papíře).

---

Znaky a artikulace s výraznou mimikou:

Dům, voda kachna, pes, strom, plot, květina, houba, bouda, hotovo, střecha, komín, kouř, okno, dveře, zavřené, hotovo.

---

Znaky: dům, strom, pes, bouda, kytka, houba, plot od domu ke stromu, všechno.

---

Houba, pes na řetízku, dům, květina, dvě malé kachny, strom. Plot, zahrada, z komína se kouří.

---

Ukazuje na obr. a říká: dům, voda, květina, komín, kouř, strom, pes, houba, kačeny, plot ze dřeva, kmen, okno, dveře, dům pro psa, střecha, komín, všechno.

---

Znaky a mluví: dům, ..., ukazuje na plot, že neví, uba (houba), vet, les, les, les, vet, a tětina, voda, ukazuje ptáka, hotovo.

---

Ketina, dům, botaska, bodu tašenka cikár, pes, houba, stlom, dům.

---

Zblízka si obrázek prohlíží. Nevím! Kou, dům, strom, pak bouda, dům, kachna, kytička, pes, komín, dveře, okno, - střídá znakování a mluvení (své názorné znaky).

---

Mů (dům), to (strom), kytka ... houba, pipi, pes, bobivý.

---

Byl jeden pes a ten byl uhazanej. Kášatka, kašatko, pipinky, kašeny so ve vodě, kytička je tady, tak!

---

Bůb (dům), byka, voda, pipi, Bobeši, pe, pole, óby, oko, bebe (dveře), džeov. (ukazuje prstem – výslovnost setřena).

---

Pat (+ znak), kašena, lom (strom), ževo tam, oheň (znak), jako hoří, kykta, dům (jen znak), okno, veže, máy dům ..., voda, ... .. už hotovo, ty vidíš? A ja nevím, šo je tohle... (houba).

---

Důb, květi, vodu, gaga, peš, doma pss, hoba, ploš, tlop (strom), hotovo. (všechno se znaky a ukazováním na papíře).

---

Dům, pece foukáš, husa pes štlom huba domečku, bodná, kouna, koženy, tohe (plot), pětinu, vítká, keš, těžký a lídá, hafá, sedí leží kašena. Houpá, létá, suničko, tlávu, uši oko pusa oca nocha, nochy luka, čtyři nochy, bicho, hlava, nos, záda, am..., počkej... benky (brouci), much, datel, plší, padá šních, bouška, am..., léto, počki, tačí?

---

Znakuje a doplňuje občas zvuky: doma, peš, (znak pro kačenu), hoba, tlom, (znak pro květinu), boda, dům a, veze, okno, kouží, bopa (plot), (znak pro strom a kořeny hluboko do země, uvázání psa), pákyky, uba móó (moc hub), doma babička děda asi muž táta? Domů se važí, na stromě jablka, hrušky, švestky, tráva, peko (procházka), pes honí, jelen, prase, moc motýlů, ještě kůň kousek dál, ještě áto, vitr, hotovo – moc!

---

(ukazuje i na obrázku) Tady je okno. A tady sou dveze. A tady je stecha, tady je komín, to je dům, to je kytička, to sou kačenky, ony mají tady lybník, tady je bouda, tady je stlóm. Tady je plot. A tady sou kačenky. Tady kytička. Tady je pejsek. A tady bouda. My jsme nepostavili Benymu tu boudu, on bydlí někde jinde, on bývá znovu vzdycky když jedem. Dveze. Okno. Kytička. Stlóm. Listí, lybník.

---

(ukazuje na obrázku) Domeček. Kytičky. Stlóm. Peš. Kačena. Hžibek. Okno. Voda. To nevim (plot). To je domešek pejška. Kláva. O dveže. Toto (komín). Eště .... Už je to šekno.

---

Kdo to kreslil? ..... (kouká na obrázek a přemýšlí) ..... (prohlíží obrázek) ..... Ták ..... a kdo to kreslil? Umiš to? Tak vem papír a nakresli to. Ale moje mamka žikala, že ... še ... še jak je kotila nebo číp anebo tak, hehehe. Domeček, (ukazuje a neví – strom), pes, želička, kytička, ovevže, cinkat, kačenka, voda, i slonky, ovocit, tak je to barák tak. Na.

---

(ukazuje na obrázku a občas i znaky) Domeček, zahád, ló (strom), pes, domeč, káč, voda, kytka, hřob, káč. Volky, baly, voda, je umim pavat, velkej bú, já ču pavám dívám se lybu. Eště. Domeček tady, vedže. Zatrát, pes, utíká utíká utíká, com kyka, voda, káč, malý, velký, domeček. Úč to mám.

---

(ukazuje na obrázku a k tomu znaky) Jeata, ta (zvířátko). Uťka (ukazuje na rybník). Učka (kytka). Einka (ukazuje dům). U dá? Ehka (plot), ká (strom), pipi (+ znak pro ptáka).

---

Květiny, dům, tlóm, pes, úta, ohno, pače, nevim obu, voda, ovy, šecha.

---

Domeček. Štrom. Kachny v rybníku. Kykka. Pjot, houba, peš pšivážanej k boudě. Už tam je šechno. Dívejte!

---

Domů! Domečet. Pejset. Plavat tam to ptačet. Květinty. Už, už, teto!

---

Tam kytička, dům, plot, strom, bouda a pes. Rybník s kačenkami. A ještě tohle a ještě houba.

---

(Nechce vyprávět)

---

(ukazuje pouze na obrázku a občas znaky) Dům, strom s jablky k jídlu, květina, plot (plaňky). Hotovo.

---

(ukazuje na obrázku) Eeem ... dům, ééé .... pes .... eh .... lec ... á .. dům, pec.

---

(mluví a do toho znakuje) Moje dům mám rádo dobré teplé doma, ale ve škole je zima. Doma teplo, venku zima, protože dům dobré, výbor, teplé je porád dolu. Venku bylo prší, já bylo venku si oblékl svetr, potom sepise, rukavice, kalhoty, bunda. Kočka si venku hraje s mysí, pije mleko jako já. Radost, už porodila čtyři kočka, bylo se honit. Domů zima a panenka hrát spolu, dobrý. Když léto pudeme moře, ale myslím spadne strom, paní povídala ne, plavu, umí se potápět. Moc mi to baví. Konec!

---

Jak se kačeny koupají v rybníku. A jak peš je zavázaný u svému domečku a sedí. .... Štrom .. štrom jak je ú .. co to je .. ú hřibu! A jak je ještě u brány a u domečku. A jak z domečku se kouří. A u domečku je ještě květina. ....

---

Pejchek. Dům. Poudu. Větínu. Tom. Houbu. Lot. A vona, a cheá.

---

Dům. Pes. Bouda. Houba. Strom. Kačenky. Rybník. Květina.

---



(stručně a věcně vypráví ve ZJ, krátce)

---

Pejsek hlídá. Kytička roste. Labutě plavají na kaluži. S komínu se kouří může být? Blízko boudy loste žib. Vedle žibu vyrůstá strom. A plot. Dveže, okna. A sčecha. Komín? Máme tam kytku? A plot? Travu? Jakoby lístečky od toho? Řetěz. Tay obojek takovy. Už nic.

---

(ukazuje na obrázku) Eeee ... pec, dům .... lec .... kyka, čecha.

---

Čtlom. Bouda. Pač. Touží se s tomína. Plenta. Žib. Domačet. Kytička. Voda. Tačeny. Čacha. Otno. Dveze. Tomín. Už nic.

---

Pejsek, domu pejsek, stromu, domu, a kačín, toto, a kytku a stoma, a žiby. A voda, de plavat. Nevim už.

---

### Němečtí žáci

Ukazuje na věci na obrázku a ukazuje k nim znaky: dům – dům, bouda pro psa – psi bouda, pes – běhat, kachny – plavat, komín – komín a kouř, květina – květina; projev doprovází nesrozumitelnou mluvou.

---

Haus (s ukazováním na obrázku), Blume, Wolke, Dach, Ding, damit nich die Leute rein kommen, Baum, Hund, gefhrlí Hund, und Pilzen und Ente. Und deshier ... keine Ahnung. ... Wiese und und Afelbau. Ich seh gar nit mehr. Alles war

---

Eňťe, (ukazuje na kouř). Balon, Un (Hund) waf (ukazuje). Pí pí pí, Eňťe, Un. Zon (Zaun). Projev doprovází ukazováním na papíře a jednotlivými slovy, ale nesrozumitelně.

---

Maau nmau. Dále pouze bez doprovodu hlasu i znaků ukazuje na různé věci na obrázku.

---

Haus (šeptem) ha Baum. (smích, šeptání do ucha) Ente. Ente Ente Ente. Schuss. Ente. Ein Wau wau wau ... wau! Ein Ofen, Kamin. (chytá se za hlavu) Ein kleines Haus fü den Hund. Eine Blume. Baby-Ente.

---

Haus, Baum, Wolf, Blume. Und Ente, das weiß ich jetzt nit, was is das? Das weiß i a net. Ferti.

---

Ich hab ein Haus, Zaun, Blume, Baum, waš išt das? Weißt du das? ... Hundehütte hab ich, See hab ich auch. Waš išt das? Hund glaub ich ... und schon nichts mehr.

---

Haus, Baum, Hunt, Enke, Plume, ....., ferti.

---

Ich hab kein Hund, ich hab kein Wasser, ich hab viele Häuser so, ich bin Nummer drei. Hier war ein Auto, hier war Auto und hier kannte fahren und parken. Was ist das? ... Das ist ein Zaun im Garten. Bei mir so ....

---

Hout dem lage ... ein Ente ... u ei fliege auf ein Haus. Und Hunt belle auf ein dem fliege auch ein Baum. Und dann die Ente bin bi Frater Enten. (Snaží se o příběh s dějovou linkou.)

---

Eine Blume ist dadrauf, ein Baum, ein Haus, ein Ententeich, ee, ein Hund, ein Gartenzaun. Und dann noch die kleine Hütte würde ich sagen mal. Und da ist ein Pilz.

Nix mehr. Das hast du alles mit Kulli aufgemalt? Zu Hause? Ganz schön viele Fragen.. (ukazuje na rozhovorový formulář).

---

Im Haus, da machen die ein Feuer im Ofen. Eine Blume steht. Drei Enten schwimmen auf dem Teich. O, was ist das, eine Zigarette? Ah, Kette! Der Hund ist gefesselt, nö, an der Kette angebunden. Und ein Baum und ein Pilz und eine Hundehütte. Und ein Zaun.

---

Haus. Zaun. Was is denn des? Wasser. Hund, Blume. (vždy ukazuje na papíře) Pilz. Baum. Kamin. Türe. Fenster. Schwäne. Das war fertig.

---

Ich sehe ein Haus und eine Blume und den Baum und ein Zaun, ein Pilz, ein Hund, ein See. Mit Enten drin und eine Hundehütte. Und Grass. Mehr nicht. Ich finde es schön.

---

Ok. Also in dem Bild war ein Haus und ein Zaun und ein Rauch. Und da war eine Blume gewachsen, weil es Frühling war. Und da ist ein Pilz gewachsen. Und da war der Hund draußen und hat gespielt. Aber der konnte nicht spielen. Weil er befestigt wurde. Er wollte die Eichhörnchen jagen, aber es komnten doch keine. Und da waren noch Schwäne im See un die zwei Kinderlein... und fertig, oo nein nein. Da ist noch das Haus von dem Hund. Und da kommt Rauch aus dem Haus. Und fertig.

---

Da ist ein Haus, ein Pilz. Der Hund ist angebunden, ein Baum. Und ein Zaun, und 'ne Blume und die Enten schwimmen. Und 'ne Hundehütte. .... Und noch Gras. Und sonst nix.

---

Eine Haus und eine Hunde... Pilz und eine Baun und Ente und Baby. Ein Wasser und eine grote Blume und Hunt, ein Hunt. Die Baby Gan hat schwimmen. Und Hunt immer schreien hu hu wau wau! Und klein Pilz, groter Baun. Und eine Haustüre. Fertig? Ich habe so viel erzählt.

---

Ich sehe eine Ente, viele Enten, einen Hund, Baum, Pilz, ein See, Haus, Kamin, Blume, Zaun, Hundehütte, Wiese, Rauch, 'ne Tür, Fenster. Mehr nicht.

---

Haus. Saun. Teich. Pils. Plume. Hund. Heute (Ente). Baum, Wiesi (Wiese). Tor (Tür). Dach. Wand. Fernseher. Hondhaus. Fertig. Nix. Ooh, der Baumstamm.

---

Hausch, Blume, Baum und Entet. Ein Undeaus und ein Bilz. Fertich.

---

Erstmal brauch, ... der Hund, der war bei mir in Familie unerwünscht, und ein Teich, vielleicht kommt mal hin, aber wir kriegen auch keinen Zaun und 'ne Schaukel habe wir schon, Kletterleiter habe wir schon. Eins, zwei, drei, vier... Keller, Obergeschoss. Überm Keller, überm Geschoss ist Dachboden. Wir haben ein Familienhaus, kein Zweifamilienhaus und genauso wie es da gemalt ist. Und ich hab 'ne Schwester. Wir haben 'ne Banane im Zimmer. Das ist ein Satteldach – weißt woher ich das weiß? Von meinem Papa. Vielleicht ....

---

Aaahm, Pilz! ... hmm is möchte ... Baum (+ ukazuje). Hundehausch. Pilume. Entsch, Pilz. Unt mmm aus. Wassar mmm no ummm ... Plume, Tua, Woleke, Wolken (také ukazuje), ei Dach. Unmmm.. ferti. Ja.

---

Hmm Baum. Enkel. Hausch. Blume. Kühe (Tür). Eine Hunthausch, Wassa ... ich bin müde ... weisch nich wie da ... hm. (krčí rameny). Ich bi ferti.

---

So, diese Blume wächst immer. Das Haus hat langer Zeit gebaut. Gewerden. Das Baum war lenger Zeit. Das Baum war neu, jetzt ist das Baum alt. Das Chunt hat was gesucht

und gefragt und die Enten haben gefrage, welche Spur du suchst. Un das Chunt sagt: "Ich suche ein Bärenspur. Er ist mein Freund – der Bär." Un die Enten haben gefragt: "Du muss da lang gehen, du musst ein Huntmeister fragen, er müsste gehen. Wen der Huntmeister ja sagt, kann er gehen, und das Hunt hat gefragt und der Hundmeister hat ja gesagt. Und die Geschichte war zu Ende.

---

Die Blume ist eingepflanzt und die Enten schwimmen auf der See, so kleiner See. Und der Hund ist angebunden. Un der Pilz un der Baum is bischen schief un der Baum is ganz viel Äste un keiner möchte rein in das Haus un da raucht. Und... der Garten isch klein un das Haus is nicht richtig zugeklebt. Und die Dachfläche hat neu gekauft. Un das runde Ding da kann man da Hund festmache, da haut er nicht ab. Und die Enten schwimmen ganz geruhe. Und der Rauch kommt immer mehr. Un du macht, der Hund macht Sitz. Un das Zaun. Und der Baum der Zaun macht den bisschen kleiner. Und ganz viele Blätter ist auf dem Baum. Und der Pilz hat ganz viele Punkte. Und das Gras wachst. Und die Blume is ganz viel Gras wachst da. Da frag ich mich, ich bin fertig, oder?

---

Haus (+ ukazuje). Bau. Stei. Pilze, Ente, Blume un Türen unt Pilschen Eñte un Hunt un ein Stallhunt. Unt noch – i bin fertig.

---

Haus, Baum, Kua Kwua so (napodobuje rukama zobák). I Hund so Hause. Kleine, Blume. Hund i Haus i kleie i Foto i kleie i Haus i setzt die Hunt. Bau, Wasster und Hund Blume. Haus, so ..... Haus, Kua Kua, u die Blum.

---

Ein Hund. Ein Ente. Eine Blume (se znakem). Ein Haus, ein Baun. Was is denn das da? Ich weiß genau nicht – ein Pilz. Und Tür. Hast du den Hund gemalt? ... Eine Blüüme (se znakem). Ein Fluss ... ein Dach. Mein Haus hat auch ein Dach. Ein Hundehüttchen. Hast du das überaus gemalt. Schneller? Wenn wir fertig sin mit dem Schreiben, dann? Dann kriege ich eine Süßigkeit ....

---

Ich habe Haut. Kamin ein Bäun, Blumen, Wassa hab ich nich und Bäun hab i nich. Der Hunt hab ich und kein Pilz hab i. Und da hab i die abgeholt ....

---

Ukazuje na věci na obrázku, napodobuje či hbitě ukazuje znaky (dobře). Doplní puze štěkot psa: Waa waa.

---

Haus, Baum, Bume, Wasse, Hum, Hunt,Hau, Pil, Ente, Hauchen, Boalken. (+ znaky) Fertig.

---

Am – ü –baa – waa – amao – ee – Bam – gün – baa – bah – jah – Blune –aah – baa – waa – eeh – ooh – feh (znakuje k tomu jednotlivé znaky, ale jen květinu, plot, kachny, přivázaného psa, nebo ukazuje na obrázek).

---

Eis zwei drei vier fünf sechs sieben acht neun zehn, elf, fölf, dreizehn, dreisehn? (přitom postupně ukazuje na věci na obrázku). Hau un eine Ente un Bume Baum. Aber da weisch i net Name.

---

Hausch .... Baum .... Maner, Zaun, Ente, Blume, Hunt, Pilt, nit meer.

---

Ukazuje na psa – Ich mag den Hund, die Enten, das Wasser, das Baum, de Sau, da Bume, das Haus, das Pils, das Gras, das Hundehütte, die Blätter, das is alles fertig.

---

Haus, Baum, un ein Hundhaus, und See, und Enten, Blume, Pilze, un ein Saun, ich bin schon alles fertig. Un ein Hund, un eine Tür, un eine Fenster, un Rauch un Wiese. Schon fertig un noch ein Holz (přitom ukazuje na obrázek).

---

Znakuje červenou a ukazuje na střechu. Dále ukazuje prstem na předměty a znakuje k nich barvy, které si domýšlí, ojediněle znaky k předmětům. Ukazuje: strom, kmen, bouda, střecha, houba, plot, dům, okno, dveře, voda, kachny. Nakonec znak pro hotovo.

---

Hote ... Papa ... Haui ... Baui ... Ente ... Konne ... Hoehun ... Chae ... Tote ... Iaa, eehSpeals, gü ... aju schpuu maal .. bah, Mama, Schafe, i of, Schpicle, male, Papige (stále ukazuje zárveň znaky anebo na obrázku..)

---

Die Enten schwimmen im See. .... Un der Hund ist festgekettet. .... Da wächst ein Pilz. .... Und eine Blume. .... Der Faustan raucht ... weiß nicht.

---

Hunt, Baum, Eñte, Wassa, Blume, Haus, Rauch, Wassa, fertig, ee Saun, Dach, ehe so klaune Loch ... eeh fertik .... oo nein. So Gras, fertig.

---

Jen ukazuje, po pobídce k mluvení ukazuje i mluví. Ukáže na psa, na kytku, na husu ... Pilz, Dach, Blume, Gras, Enten, Haus, Baum, Hunt, Tschur, Wasser... was ist das? ... Saun, Hundhaus, Grasss ... und das hier ist es ein eehm ... weiß nicht, wa das ist, fertig.

---

Haus, Fensta, Tür, Baum, Hunt, Ente, Wasser, Blumen, Blätter, mmm .. hab ich noch das vergessen ... was ist das? ... ein Pilze. Un das? ... Zau, das is Hausluf ummm ... fertig.

---

Ein Hund ist raus mit ein kleinem Haus. Und di da hat da fest wenn man das wegmacht, dann ist sie abgehauen. Famile traurig. Un da is ein Teich. Und da sind zwei kleinen Entenbabys un eine große Mutterente. Un ein schöne Blume. Un da ist ein Baum un ein Haus. Fertig.

---

Haus, Bume, Hunt, Baum, Saun, Fenster, Tür, Rauch, kleiner Baun oder was das sein soll. Enten un Teisch. Das da is ... mmm ... Kamin. Rasen. Nixmehr.

---

Vždy ukáže na obrázku a odznakuje věc, na kterou ukazuje: voda, strom, pes, bouda, strom, plot, dům, dveře, kouř, kytka, tráva, houba, husa, tráva, mladé kachny.

---

Ein Ente, Hau, ... , Blume, Schlamm schau, Hunhausch, Pil, Wasche, Schür, Fenschta, Feuer, Steine, Raas, Woltsche, ein .. in Blatt. Mmm .. aa, Holt, das sa Holt, Hausch. Ab ferti.

---

Ok. Das war ein ganz schöner Tag. Da ist ein Hund un er ist gefesselt. Er wollte spazieren gehen. Aber ihre Familie möchte nicht. Un da ist ein Haus. Ist jemand zu Hause, nein niemand zu Hause. Un was is denn das – ein Teich, und kleine Enten und eine große. Was is das für eine Blume. Vielleicht eine Sonnenblume. Ah, ein Baum, ein ganz kleiner Baum.. un noch ein Baum, oh nein, das ist ein Pilz. Hehe, und da rauch es im Hause. Weiß man nicht. Und da ist ein Zaun, der ist nicht gestrichen.

---

Die Enten schwimmen im See und die Blumen sind so groß ungefähr. Und der Zaun ist relativ klein. Un der Rauch ist aus dem Kamin, kommt der Rauch. Un die Bäume sind so fertig gewachsen. Un der Hund ist angeleint an seiner Hütte. Fertig.

---

Es war einmal ein Haus in einer Stadt. Da blühte eine Blume, ein Hund ist zu sehen auf einem Holzstand gefesselt. Ein Pilz ist da, der ist sehr giftig. Das Haus sieht so aus, das

ist ein Schornstein, und zehn Dachriegeln und ein Teich ist zu sehen, mit Enten. Das war die Geschichte vom Haus.

---

Himmel, Wolke, Haus, Rauch, Baum, Pinse, Haushund, nur, Ente, Kinderente, See, Blume, Wiese, Ta, Fenster, Dak, Stür, Wiese, Vierecke, Stock. Ferti. (ukazuje i znaky).

---

Es war einmal ein Haus, viele Enten fimmen im See. Un der Hunt ist in der Leine festgebunden. Der Saun nimm den Haus un Baum. Der Mais Schlamsem im Boden. Der Pilz steht im Erde Auf dem Boden. Fertig.

---

Da sind Dachriegel. Da ist ein was ist da? Schomschein, Schornstein, da ist ein Fenster, drin im Haus. Da ist eine Wolke gelaufen. Hast du das gemalt? Wau ist das schön. Frauen können schöner malen. Ei Tür was man aufmachen kann un des. Das is ein Hunde-Haus. Das ist der Hunde angebunden. Und da is die Pilze. Da ist eine Blume, an dem Haus, eine große Blume un da sind Gartenzaun. Un Zaun Garten Zaun. ... un un un un da ist ein Baum, hat große Wurzeln. Da ist er dünner, un das is ein Teich oder See, wo die Enten oder Gänse schwimmen – die machen ga ga ga ... noch etwas?

---

Ein Hau un ei Tam u ei Bau un ei Peliz u ei Blume u ei Wote un ei Schwa Mama u Kin kin, un ei undt angeut, u ei Haus u ei Dak u ei Rau u ei Tur u ei Feter ein Ol u ei As u ei ü u ei Ras bus u ei Raue ferti. (stále na všechno ukazuje a doplňuje znaky).

---

Em. Da sind Haus und da wohnen da können wir kochen un da gib Bam un da gib Pilz, da sin Saun und da sind manchmal ein Ferd oder so. Un da sind Hundhaus und da gib Schnur, da, damit Hunt nicht abhauen kann. Und is Wiese, Blume, Sonne. Wenn Sonne scheint, kann man baden. Zu Hause kann machen egal.

---

Die Ente sind im Wasser und Hund der hat am Mund hat und ein Haus. Die Wolken sind da und das Haus steht. Un nebendran ist der Zaun und ne Blume un das Baum auch.

---

Em. Die Enten schwimmen auf dem Wasser. Und das Haus steht neben dem Zaun. Und der Hund sitzt auf dem Boden. Und die Blume wächst. Und die Wolken bleiben über dem Haus. Der Hund ist abgesperrt so. Dass sie nicht weggehen kann. Und die Pilz wächst neben dem Baum. Fertig.

---

Haus, Baum, ein Bach und eine Ente un eine Blum. Un ein Zaun, und ein Hundhaus, Hundeleine un ein Hund, Rauch und Dach. Dann Fenster, dann ein Tier. Und fertig. Ja, da finde ich kein mehr. Und dem Pilz.

---

Hier ist ein Baum und über dem Baum ist ein Zaun und oben am Himel sind Wolken. Und da oben am Haus ist Kamin. Und am Haus ist ein Tür und eine Fenster. Un da ist ein Teich, und im Teich sind Enten, zwei Kinder und eine Mama. Und da ist ein Herd, ein Grill und eine Blume. Und neben dem Grill ist noch ein Hundehaus. Und da ist noch ein Hund. Und an der Blume ist so wie ein Gras, also viel Gras. Fertig.

---

Da ist ein Haus ... un da ist ein Hund für Haus. Un da ist ein Baum. ... da is ein Blumen. Und eine Tschür un noch einen Fenster. Ein Zau, ein zwei dre ... sieben. Und da sin drei Ente un die sind beim Wasser. Un da is ein Pilz. Un heiß is da ich hab vergessen da is oben Wolke is heiß. Heißt denn das? Das ist ein Hund, das ist wie eine Kette, das is wie eine Seile. Das ist ein schweres Wort. Un da sind Wiese. Wiese, fertig.

---

**Příloha 5: Struktura vzdělávacího systému v Německu – článek E. Walterové**  
(<http://old.vuppraha.cz/>) (5 stran)

### **Struktura vzdělávacího systému v Německu**

*I když je Německo naším bezprostředním sousedem a naše vzájemné dějiny jsou provázány více, než s kterýmkoli jiným státem, odlišnost našich vzdělávacích systémů je výrazná. Německé školství je řízeno na úrovni jednotlivých spolkových zemí, přičemž je logicky každý jednotlivý vzdělávací systém ovlivněn historickými, společenskými a politickými specifiky dané oblasti. Tak se v „jednotném“ Německu setkáváme s velice „nejednotným“ a různorodým školským systémem.*

Německá spolková republika patří k zakládajícím členům Evropských společenství a od poloviny minulého století je jedním z vůdčích aktérů evropské integrace. Po obtížném období poválečné rekonstrukce se západní Německo stalo prosperující zemí a silným partnerem ve skupině nejrozvinutějších zemí světa. Významnou úlohu sehrálo vzdělávání a výchova, podporující smíření německého národa s národy Evropy a světa, pochopení mírového soužití, spolupráce a nových povinností občanů. Zatímco tyto cíle vzdělávání a výchovy byly naplňovány, zájem o změnu struktury a kvality německého vzdělávacího systému byl méně výrazný a nestal se ohniskem vzdělávací politiky.

Zásadní diskuse o vzdělávání, zahájená na přelomu milénia, reflektovala nejen nepříliš lichotivé výsledky německých žáků v mezinárodních srovnávacích výzkumech, ale i širší vnitřní problémy vzdělávání, které souvisejí s důsledky sjednocení Německa, s narůstající multikulturalitou společnosti, s nerovnostmi ve využívání vzdělávacích příležitostí, s důsledky ekonomickými a se vzrůstající nezaměstnaností.

V této souvislosti se selektivní vzdělávací systém s konzervativní strukturou a škola jako klíčová instituce dostává do centra politického zájmu s určitým zpožděním, avšak s výraznou razancí, co se týče přijatých opatření a pozitivních očekávání.

### **Obecné charakteristiky německého vzdělávacího systému**

Německo nemá jednotný školský systém. Ve státě existuje šestnáct vzdělávacích systémů v jednotlivých spolkových zemích. Nové spolkové země (z bývalé NDR) použily po znovusjednocení Německa (1990) řady prvků západoněmeckých školských systémů. Centrální řízení federální vládou je omezeno na regulaci a koordinaci profesní přípravy, vědeckého výzkumu, podporu rozvoje vysokých škol a stipendií. Školství řídí zemské orgány a úřady, federální vláda jejich činnost koordinuje a vytváří společný rámec. Pod dohledem státu je školství jako celek, jeho správa přísluší ministerstvům kultu zemských vlád. Koordinačním grémiem je **Konference ministrů kultu** (*Kultusministerkonferenz*). Za předškolní zařízení odpovídají zemská ministerstva sociálních věcí nebo kultu, jejich správa je věcí místních úřadů pro mládež. Paralelně existuje síť škol soukromých a církevních. Jednotlivé země ve skutečnosti utvářejí vlastní školství při respektování společného spolkového rámce. Společné pro všechny spolkové země jsou: délka povinné školní docházky, zajišťování návaznosti

vzdělávacích stupňů, označování vzdělávacích zařízení, vzájemné uznávání vysvědčení, systém známkování. Spolková vláda může zasahovat také do podpory vzdělávání a vědeckého výzkumu, regulace mimoškolní a profesní přípravy, řízení zásad vysokého školství, výstavby a rozvoje vysokých škol, úpravy podpor pro žáky a stipendií pro studenty v době studia.

Společným úkolem je posilování integrace Německa do evropských struktur, která byla započata již v 50. letech minulého století. Německo je považováno za jednoho z hlavních aktérů evropského sjednocování. SRN patřila k zakladatelům Evropského hospodářského společenství, je členem NATO, G7 (skupina nejrozvinutějších a nejmocnějších zemí světa), řadí se mezi nejvyspělejší státy světa. V současné době prochází složitým vývojem, způsobeným jednak připojením méně rozvinutých východních zemí, jednak ekonomickými problémy a vysokou nezaměstnaností a současně také důsledky početných vln novodobých imigrantů, kteří tvoří nejsilnější minoritu mezi německým obyvatelstvem vedle méně početných tradičních menšin Frísů, Dánů a Lužických Srbů (nejpočetnější menšina žijící na území bývalé NDR).

Na financování školství se podílejí obce a stát. Obce hradí věcné náklady, stát náklady personální a poskytuje příspěvky na stavební práce a další investice. Státní finanční podporu získávají i základní a střední soukromé školy.

### **Struktura školského systému**

Jak již bylo uvedeno, školský systém v Německu má nejednotnou strukturu, odlišnou v jednotlivých spolkových zemích.

Předškolní výchova je dobrovolná. Mateřská škola (Kindergarten) je určena pro děti ve věku 3 – 6 let. Tzv. předtřídy (Vorklassen) zajišťují mimořádnou přípravu na základní školu, zejména dětem neprokazujícím dostatečnou školní zralost.

**Povinná školní docházka** začíná po dovršení šesti let věku dítěte. Zpravidla trvá 9 – 10 let jako plná povinná docházka, další tři roky jako částečná pro učně, celkem tedy 12 let. Žáci mají možnost navštěvovat dobrovolně navíc jeden rok školy, jehož absolvování je opravňuje k dokončení úplného středního vzdělání. Bývalé východní země si ponechaly kratší školní docházku a zavedly nová označení.

První stupeň (primární vzdělávání) je tradičně čtyřletý. **Věk 10 let je klíčový** pro volbu další vzdělávací dráhy. Soustavu sekundárního vzdělávání tvoří tři proudy:

- hlavní škola – Hauptschule (5 – 6 let);
- reálná škola – Realschule (6 let);
- gymnázium – (9 let).

V sekundárním cyklu vznikl také nový netradiční, nepříliš rozšířený typ integrované školy, tzv. souhrnná škola (Gesamtschule). Tento nepříliš rozšířený typ střední školy (cca 6 % žáků) sjednocuje všechny tři předchozí typy, je vnitřně diferencovaný s rozdílnými výstupy žáků. Rozhodování o vzdělávací dráze se v tomto typu školy posunuje do vyššího věku. Výskyt tohoto typu školy se výrazně liší

v jednotlivých spolkových zemích (v Berlíně ji navštěvuje čtvrtina celkového počtu žáků, zatímco v Bavorsku a Bádensku-Württembersku jen 0,5 % žáků).

**Hlavní škola** poskytuje všeobecné vzdělání a umožňuje přístup k přípravě na povolání i na další vzdělávání, patří k méně využívanému typu škol. Tento typ školy je považován za školu pro méně nadané děti, bývá též nazýván „zbytkovou školou“ (Restschule), je podrobován silící kritice. V některých lokalitách se v těchto školách učí převážně nebo výhradně děti imigrantů, jejichž mateřským jazykem není němčina, což je velký problém. Odlišné kulturní a náboženské prostředí rodin žáků navíc přináší další závažné problémy.

**Reálná škola** je ve své typické podobě šestiletá, existují i kratší formy, navazující na hlavní školu, z níž přicházejí žáci po ukončení šestého nebo sedmého ročníku.

**Gymnázium** je zpravidla 5. – 13. ročník, v několika případech existují nástavby po 7. ročníku hlavní školy a pro mimořádně nadané absolventy reálek, kteří na gymnáziu mohou skládat maturitu, která jediná umožňuje vstup na všechny typy vysokých škol.

Obecně lze konstatovat, že německé školství odolávalo všem trendům vedoucím k vytvoření sjednocené školy a patří ve své struktuře k nejkonzervativnějším školským systémům. I když je přechod z primární do sekundární školy plynulejší, byly zrušeny zkoušky a zavedeny orientační ročníky s možností korekce volby vzdělávací dráhy, je raná selekce žáků zřetelná. Trend k vnitřnímu sjednocování sekundární školy po faktickém odmítnutí školy souhrnné, zamýšlené původně jako hlavní proud středního vzdělávání, se projevil uvnitř rozličné struktury vytvářením standardů a posilováním studijních příležitostí na reálkách a gymnáziích. Pro srovnání: ještě v 60. letech byla hlavní škola rozhodujícím typem sekundárního vzdělávání pro většinu žáků, dnes ji navštěvuje jen asi 15 % příslušné populace, většinou ti žáci, kteří neuspěli na jiné střední škole (proto se také nazývá „zbytkovou“). Naproti tomu gymnázium zaznamenalo doslova expanzi, maturitu na ni skládá více než čtvrtina školní populace. To je ovšem jen část těch, kteří využívají široké nabídky a variant středního vzdělávání, střední školu nedokončí nebo maturitu neskládají. Kromě studia povinných předmětů mají žáci možnost rozsáhlé volby a nabídky v různých směrech (skupinách předmětů), vyučování je členěno dle rozsahu, obtížnosti a výkonu žáka.

Kvalitní středoškolské vzdělávání akademického typu nabízí gymnázium, které vrcholí po třinácti letech školní docházky maturitou. Na gymnázium mohou v 16 letech přestoupit úspěšní studenti z reálné školy po absolvování vyrovnávacího programu. Z ostatních typů středního vzdělání přestoupit nelze.

**Maturita** (Abitur) v Německu na gymnáziu je prestižní zkouška. Je nejen vyvrcholením předchozí vzdělávací dráhy, ale také zkouškou tzv. **všeobecné vysokoškolské zralosti**. Neexistují sice státní maturity, ale požadovaná úroveň vědomostí je značná. Požadovány jsou čtyři předměty, studenti však volí zpravidla několik dalších, poněvadž celkový výsledek může ovlivnit přijetí či nepřijetí na vysokou školu. Studenti se na maturitu připravují poslední tři roky studia na gymnáziu, celkem ze čtyř předmětů. Dva jsou na základní (Grund) a dva na pokročilé (Leistung) úrovni. Maturitu mohou skládat pouze ti studenti, kteří nejméně dva roky souvisle studovali



následující předměty: německý jazyk, cizí jazyk, matematiku. Z jednoho předmětu může být vykonána ústní zkouška místo písemné. Variant je mnoho, uveďme alespoň dva příklady:

**Příklad 1.:** Matematika a němčina na pokročilé úrovni, angličtina a chemie základní úroveň (chemie ústní).

**Příklad 2.:** Němčina a fyzika na pokročilé úrovni, matematika a dějepis na základní úrovni (matematika ústní).

Do výsledného stavu maturitní zkoušky se započítávají výsledky zkoušek i známky z maturitních předmětů, které měl student na vysvědčení v průběhu celého posledního tříletého cyklu studia.

Maturitní vysvědčení je pak to jediné, co vyžadují vysoké školy při přijímání studentů (doplňující podmínky se vztahují k výjimečným a žádaným oborům jako medicína, veterinární medicína, farmacie, práva, výpočetní technika a statistika).

Odpovědnost za maturitní zkoušky je tradičně v Německu záležitostí středních škol. Pouze principiální otázky řeší Konference ministrů kultu. Zemské vlády (ministerstva) stanovují konkrétní požadavky na maturitní zkoušky výjimečně (např. v Bavorsku a Bádensku-Württembersku). V ostatních spolkových zemích jsou rozhodující požadavky škol. Skupiny učitelů formulují otázky, ministerstvo provádí pouze dohled, zkušební komise na škole řídí organizaci a průběh maturit. Jejimi členy jsou ředitel nebo jeho zástupce, zkoušející (není to studentův učitel!) učitel z jiné školy a tajemník. O výsledku se zpravidla hlasuje. Do výsledku se započítávají výsledky zkoušek a známky z maturitních předmětů, které měl student na vysvědčení v průběhu posledních tří let studia.

Učitelé všech stupňů škol, kromě předškolní výchovy a učňovských zařízení, se vzdělávají na vysokých školách. Německo má tradičně zavedený tzv. konsekutivní model, studium rozdělené na dvě fáze: odborné, tj. vzdělávání v oblasti výchovné, společenskovední a v předmětech aprobace, včetně oborové didaktiky a školní praxe; studium se uzavírá první státní zkouškou. Druhá fáze, tzv. přípravná služba, zahrnuje pedagogickou činnost na školách a doplňující vzdělávání ve studijním semináři; studium končí druhou státní zkouškou. Délka první fáze je 3 – 5 let, pro gymnázium nejméně 4 roky, přípravná služba trvá 18 – 24 měsíců. **Další vzdělávání učitelů** je povinné, má dvě formy – další vzdělávání v jednom oboru a získávání doplňkové kvalifikace. Předmětem dalšího vzdělávání může být pedagogika, sociologie nebo předmětová didaktika, dalšími obory jsou např. ekologická či mediální výchova, informatika. Kratší formy vzdělávání probíhají jako odpolední či večerní kurzy.

*Školství současného Německa v sobě spojuje dva původně především ideologicky velmi odlišné systémy vzdělávání. Vzdělávací systém bývalého východního Německa se v podstatě rozplynul v systému bývalého západního Německa a nikoliv naopak! Přesto sjednocené německé školství převzalo po roce 1989 některé prvky z NDR jako kupř. složení maturity po 12 letech studia. Zda spojení těchto dvou odlišných školských systémů nějakým způsobem prospělo celkovému stavu vzdělanosti v Německu, může být předmětem průzkumů v následujících letech.*

**Internetové odkazy:**

- Konference ministrů kultu (*Kultusministerkonferenz*): [www.kmk.org/index1.shtml](http://www.kmk.org/index1.shtml)
- Spolkové ministerstvo pro vzdělávání a vědu (*Bundesministerium für Bildung und Forschung*): [www.bmbf.de](http://www.bmbf.de)

## **Příloha 6: Přehled základních škol pro sluchově postižené v České republice (1 strana)**

### **Čechy**

- Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené – Plzeň;  
<http://www.sluchpost-plzen.cz/>
- Mateřská škola, Základní škola a Střední škola pro sluchově postižené, České Budějovice; <http://www.sluchpostcb.cz>
- Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Fakultní škola Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy (Praha-Radlice, Výmolova);  
<http://www.sksp.org/>
- Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené Holečkova (Praha-Smíchov); <http://www.skolaholeckova.cz/>
- Gymnázium, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Ječná 27, Praha (Praha-Nové Město); <http://www.jecna27.cz>
- Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Liberec;  
<http://www.ssplbc.cz/>
- Střední škola, Základní škola a Mateřská škola, Hradec Králové, Štefánkova 549; [www.neslhk.com](http://www.neslhk.com)

### **Morava**

- Mateřská škola a Základní škola, Brno, Novoměstská 21;  
<http://www.sssbrno.cz/zsdeafbrno/>
- Mateřská škola a Základní škola, Kyjov, Školní 3208; <http://www.mszskyjov.cz/>
- Mateřská škola, Základní škola a Dětský domov, Ivančice, Široká 42;  
<http://www.neslysici-ivancice.info/>
- Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené, Kosmonautů 4, Olomouc; <http://www.sluch-ol.cz/>
- Základní škola pro sluchově postižené a Mateřská škola pro sluchově postižené, Ostrava – Poruba; <http://www.deaf-ostrava.cz/>
- Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí; <http://www.val-mez.cz/>

**(aktuální stav: 10. února 2011)**

## **Příloha 7: Přehled základních škol pro sluchově postižené v německé spolkové zemi Baden-Württemberg (2 strany)**

### **Regierungspräsidium Stuttgart**

- Immenhoferschule – Schule für Hörgeschädigte (Stuttgart); <http://www.immenhoferschule.s.schule-bw.de>
- Johannes-Wagner-Schule Nürtingen – Staatliche Schule für Hörgeschädigte und Sprachbehinderte mit Internat; <http://www.johannes-wagner-schule.de>
- Lindenparkschule Heilbronn – Staatliche Schule für Hörgeschädigte und Sprachbehinderte mit Internat und Beratungszentrum; <http://www.Lindenparkschule.de>
- (Private) Schule für Hörgeschädigte St. Josef (Schwäbisch Gmünd); <http://www.st-josef-gd.de/>
- Paulinenpflege Winnenden – (Privates) Berufsbildungswerk für Gehörlose, Schwerhörige und Sprachbehinderte; <http://www.paulinenpflege.de/bbw/index.htm>

### **Regierungspräsidium Karlsruhe**

- Erich Kästner Schule – Schule für Hörgeschädigte und Sprachbehinderte (Karlsruhe); <http://www.eks-ka.de/>
- Hör-Sprachzentrum Heidelberg/Neckargemünd – Staatliches Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum für Gehörlose, Schwerhörige und Sprachbehinderte mit Internat; <http://www.hsz-hdn.de/index.php/startseite>
- Hermann-Gutzmann-Schule – Schule für Schwerhörige und Sprachbehinderte mit Schulkindergarten; <http://www.gutzmann-schule.de/>

### **Regierungspräsidium Freiburg**

- Bildungs- und Beratungszentrum für Hörgeschädigte Stegen – Staatliche Schule mit Internat (HSS); <http://www.bbzstegen.de/>
- Förderzentrum Hören und Sprechen – Stiftung St. Franziskus Heiligenbronn; <http://www.stiftung-st-franziskus.de/fz-hoeren/>

### **Regierungspräsidium Tübingen**

- Hör-Sprachzentrum Altshausen (mit Internat) –Zieglersche Anstalten Hör-Sprachzentrum gemeinnützige GmbH; <http://www.zieglersche.de/hoer-sprachzentrum/sprachstoerungen/schulen.html>

- Hör-Sprachzentrum Wilhelmsdorf (mit Internat) – Hör-Sprachzentrum gemeinnützige GmbH Zieglersche Anstalten; <http://www.zieglersche.de/hoer-sprachzentrum/sprachstoerungen/schulen.html>

**(aktuální stav: 10. února 2011)**

## **Příloha 8: Příklady kazuistik (7 stran)**

### **Kazuistika 1**

- věk žáka: 10 let; 2. ročník
- sluchové postižení prelingvální – oboustranná praktická hluchota; DMO
- protetika: sluchadla binaurálně
- odklad školní docházky o 2 roky
- vzdělávání podle starých osnov
- návštěva MŠ pro SP – 2 roky; návštěva poradenských zařízení – SPC pro SP
- po celou dobu výuky doporučena účast asistenta pedagoga

Zvládnutí komunikačních forem:

orální řeč – velmi málo; odezírání – výborně; psaná podoba jazyka – dobře; ZJ – dobře; ZČ – výborně; jednoruční prstová abeceda – výborně; PAZ – výborně

Přednostně žák využívá tyto komunikační formy: ZJ, ZČ, PA

Receptivní stránku komunikace žáka hodnotí třídní učitelka jedničkou na známkovací škále, úroveň porozumění při komunikaci dvojkou, expresivní stránku komunikace dvojkou a reakce žáka při komunikaci jedničkou.

Rodiče i prarodič žáka jsou slyšící. Rodinné prostředí je podnětné. Žák nemá sourozence.

Doma s rodiči je žák zvyklý využívat tyto komunikační formy: odezírání, ZČ, PA jednoruční, PAZ. V komunikaci s žákem v rodině převládají tyto formy: orální řeč, ZČ, PA jednoruční, PAZ.

Rodiče žáka ovládají z pohledu třídní učitelky výborně orální řeč, psanou podobu jazyka a jednoruční prstovou abecedu, dobře znakovanou češtinu a základy znakového jazyka.

### **Analýza průběhu rozhovoru – 40 minut**

Při rozhovoru má žák protetiku. Při začátku rozhovoru žák odpoví na pozdrav a reaguje na jednoduché pokyny. Při komunikaci orální řečí podporovanou odezíráním a doplňovanou znaky odpovídá správně a pohotově, na otázku jídel během dne jmenuje rohlík, sýr, jablko, sladký koláč, pouze na otázku oblečení odpovídá s pomocí či nápovědou. Na orální řeči samotnou vůbec nereaguje. V odezírání si vede velmi dobře, při podpoře obrázků udělá jen jednu malou chybičku, bez podpory obrázků pozná bezpečně slovo máma, ostatní ne. Čte s pomocí a píše sám velkým tiskacím písmem. Odpovídá na první tři otázky. Místo jablka kreslí strom a domeček, kreslí jednoduché linie, barevně. S delším úkolem má problém. Ve znakovém jazyce probíhá komunikace dobře, pohotově a bez problémů. Správně pojmenuje všechny barvy, přiřadí k barvám příklady, správně odpovídá i na otázky počtu. Občas potřebuje drobnou pomoc. Na otázku jaké zná ovoce, odpovídá červené, zelený. Kdo si splete s kde, na otázku s kdy

odpovídá s nápomocí. Prstovou abecedou jednoruční ukáže své jméno. Rozpozná a napíše dvě slova ze tří. Písmo je neúhledné, roztřesené (DMO), chybí diakritika, ale slova jsou napsána správně. Prstovou abecedu jednoruční čte a přiřazuje pojmy správně k obrázkům. Dvouruční daktylotika je pro něj těžká, přesto několik pojmů přiřadí k obrázkům i k napsaným slovům. Jde ale spíše o tipování a dedukování dle některých písmen. Obrázek: Artikuluje některá slova (barvy), ačkoli je obrázek jednobarevný, vypráví hlavně o barvách. Odpovídá na otázky, většinou dobře. Velmi se snaží, artikulace je ztížená kvůli přítomnosti DMO, žák je velmi šikovný.

## Kazuistika 2

- věk žáka: 10 let, 2. ročník
- sluchové postižení prelingvální – oboustranná lehká nedoslýchavost; atypický autismus, expresivní porucha řeči, aktivity a pozornosti
- protetika: sluchadla na obě uši
- odklad školní docházky o dva roky
- vzdělávání podle starých osnov
- návštěva MŠ pro SP – tři roky; návštěva poradenských zařízení – SPC pro SP, poradenské centrum pro autisty

Zvládnutí komunikačních forem:

orální řeč – vůbec; odezírání – základy dobře; psaná podoba jazyka – dobře; ZJ – základy dobře; ZČ – dobře; jednoruční prstová abeceda – dobře; dvouruční prstová abeceda – vůbec; PAZ – dobře

Přednostně žák využívá tyto komunikační formy: ZČ, PA jednoruční, PAZ.

Receptivní stránku komunikace žáka hodnotí třídní učitelka dvojkou na známkovací škále; úroveň porozumění při komunikaci dvojkou, expresivní stránku komunikace dvojkou a reakce žáka při komunikaci dvojkou.

Rodiče i prarodiče žáka jsou slyšící. Rodinné prostředí není podnětné. Žák má jednoho bratra, který je nedoslýchavý. Doma s rodiči je žák zvyklý využívat tyto komunikační formy: orální řeč – příjem, psaná podoba jazyka, ZČ, PA jednoruční, PAZ. V komunikaci s žákem v rodině převládají tyto formy: orální řeč, psaná podoba jazyka, PA jednoruční, PAZ.

Rodiče žáka ovládají z pohledu učitelky výborně orální řeč a psanou podobu jazyka, dobře pomocné artikulační znaky a základy znakového jazyka, znakované češtiny a jednoruční prstové abecedy. Velmi málo jsou schopni odezírání.

## Analýza průběhu rozhovoru – 20 minut

Při rozhovoru má žák protetiku. Při začátku rozhovoru neodpoví na pozdrav. Na úvodní jednoduché pokyny reaguje, na otázku, zda si spolu můžeme chvíli povídat,

odpovídá znakem ano. Při komunikaci orální řeči podporovanou odezíráním odpovídá nejistě a stydlivě, ale správně. Neodpovídá mluvenou řečí (nemluví vůbec), ale ve znaku, v případě potřeby také daktylem (jméno) nebo jen ukazuje prstem. Na samotnou orální řeč reaguje pohotově, stručně. V odezírání si vede velmi dobře, při podpoře obrázky je bezchybný, bez podpory obrázků pozná bezpečně slovo máma, ostatní ne. Při čtení moc nerozumí, co čte, nečte nahlas, jen ukazuje daktylem, resp. jej plete s pomocnými artikulačními znaky. Z důvodu nedostatku času jsme většinu vět vynechali. Na třetí otázku ohledně jména mámy odpovídá úhledným psacím písmem „Máma“. Ve znakovém jazyce komunikace probíhá dobře, pohotově, bez problémů. Správně pojmenuje všechny barvy, s pomocí přiřadí k barvám příklady, po zopakování otázky správně odpovídá i na otázky počtu. Občas potřebuje drobnou pomoc. Na otázku co je kyselé odpovídá žlutý, pochopil ji jinak – jakou barvu má citron. Na otázky jaké zná ovoce a zeleninu, nereaguje. Odpovídá nesprávně, že má sestru, má ale bratra. Odpovídá dobře i na otázku, kdy si čistí zuby. Prstovou abecedou jednoruční ukáže své jméno. Rozpozná z daktylu a napíše jedno slovo, ale nesprávně, vynechá, zamění i přidá některá písmena. Prstovou abecedu jednoruční čte a k obrázkům přiřazuje pojmy správně. Dvouruční abeceda je pro něj těžká, nepřidá většinu slov. Obrázek: hodně daktyluje, pojmenovává jednotlivé věci.

### **Kazuistika 3**

- věk: 7 let; 1. ročník
- sluchové postižení prelingvální - oboustranná praktická hluchota
- protetika: sluchadla binaurálně
- vzdělávání podle ŠVP
- návštěva MŠ pro SP – tři roky; návštěva poradenských zařízení – ano

Zvládnutí komunikačních forem:

- odezírání – základy dobře; psaná podoba jazyka – základy dobře; ZJ – výborně; ZČ – výborně; jednoruční prstová abeceda – výborně; PAZ – dobře

Přednostně žák využívá tyto komunikační formy: ZJ, ZČ.

Receptivní stránku komunikace žáka hodnotí třídní učitelka jedničkou na známkovací škále, úroveň porozumění jedničkou, expresivní stránku komunikace dvojkou a reakce žáka při komunikaci dvojkou.

Rodiče jsou neslyšící. Prarodiče jsou slyšící. Rodinné prostředí je podnětné. Žák má jednu sestru, rovněž s praktickou hluchotou. Doma s rodiči je žák zvyklý využívat tyto komunikační formy: ZJ. V komunikaci s žákem v rodině převládají tyto formy: ZJ.

Rodiče žáka ovládají z pohledu třídní učitelky výborně psanou podobu jazyka, znakový jazyk a znakovanou češtinu i prstovou abecedu jednoruční, dobře odezírání a základy orální řeči.



### Analyza průběhu rozhovoru – 30 minut

Při rozhovoru má žák protetiku. Při začátku rozhovoru žák odpoví na pozdrav a je velice rychle připravený na rozhovor. Při komunikaci orální řeči podporovanou odezíráním a doplněnou znaky odpovídá rychle a správně. Odpovídá ve znakovém jazyce. U oblečení uvádí barvy, které má na sobě, části oblečení popisuje s nápovědou. Na orální řeč samotnou vůbec nereaguje, reaguje s artikulačním obrazem. V odezírání při podpoře obrázků jsou občas chyby, bez podpory obrázků pozná žák pouze slovo máma. Při čtení nerozumí obsahu, po pomoci znakem se snaží plnit úkoly, které ale plní špatně, opisuje otázku – jednotlivá písmena – psacím písmem. Při třetí otázce už nemá trpělivost, pouze odpovídá, nechce už psát. S nápovědou znakem nakreslí červenou barvou obrys jablka. Ve znakovém jazyce probíhá komunikace výborně. Žák správně pojmenuje všechny barvy, s pomocí přiřadí k barvám příklady, ukazuje na barvy. Správně odpovídá na otázky počtu. Na otázku co je kyselé odpovídá, že zelí. Odpovídá správně i na otázku jaké zná ovoce, na zeleninu reaguje tím, že zelená je hruška. Má problém s porozuměním pojmu kdo. Odpovídá pohotově na otázku, kdy si čistí zuby. Prstovou abecedou jednoruční ukáže své jméno. Rozpozná z daktylu a napíše dvě slova, ale s chybou, bez interpunkce a psacím písmem, které na sebe nenavazuje – píše jednotlivá písmena zvlášť, dodržuje pomyslný řádek. Prstovou abecedu jednoruční čte a k obrázkům přiřazuje pojmy správně. Dvouruční daktylotice nerozumí, ale odvozuje z tvarů ruky. O obrázku vypráví ve znakovém jazyce. Velice dobře reaguje, rozumí, se znaky téměř vždy. Psanému textu téměř nerozumí. Má celkově rychlé reakce.

### Kazuistika 4

- věk žáka: 7 let; 2. ročník
- sluchové postižení – oboustranná praktická hluchota
- protetika: KI vlevo
- vzdělávání podle vzdělávacího plánu základní školy
- návštěva MŠ pro SP; návštěva poradenských zařízení – SPC pro SP, raná péče

Zvládnutí komunikačních forem:

orální řeč – němčina – výborně; odezírání – dobře; psaná podoba jazyka – dobře; ZJ – dobře; ZN – dobře; LUG – vůbec; jednoruční prstová abeceda – základy; PAZ – dobře

Přednostně žák využívá tyto komunikační formy: orální řeč – němčinu.

Receptivní stránku komunikace žáka hodnotí třídní učitelka dvojkou na známkovací škále, úroveň porozumění při komunikaci dvojkou, expresivní stránku komunikace dvojkou a reakce žáka při komunikaci dvojkou.

Jeden z rodičů je neslyšící, jeden nedoslýchavý. Žák má jednoho slyšícího sourozence. Doma s rodiči je žák zvyklý využívat tyto komunikační formy: orální řeč – němčinu,

DGS. V komunikaci s žákem v rodině převládají tyto formy: orální řeč – němčina, DGS.

Rodiče žáka ovládají z pohledu třídní učitelky výborně orální řeč – němčinu a DGS.

#### Analyza průběhu rozhovoru – 35 minut

Při rozhovoru má žák protetiku, na začátku odpoví napodruhé na pozdrav. Při komunikaci orální řečí podporovanou odezíráním reaguje dobře, je komunikativní, když něco nechápe, požádá hned o vysvětlení. Na orální řeč samotnou reaguje okamžitě, má tendenci rozvyprávět se. V odezírání si vede velmi dobře, s podporou obrázku si je naprosto jistý. Čte si sám pro sebe potichu a zadané úkoly plní sám. Několikrát se ujistí ve správnosti svého konání. Píše úhledně, v psaní se u těžších slov odráží špatný sluch, píše slova tak, jak je slyší. Místy žádá o pomoc. Všechny úkoly ale splní samostatně. Znakovému jazyku se snaží rozumět, v odpovědích užívá znaky, nemluví. Pouze když si není jist, začíná i mluvit, ale spolu se znaky. Porozumět se mu vždy nedaří. Prstovou abecedu jednoruční ovládá, ukáže své jméno, zvládá přiřazovat správně slova k obrázkům, napíše správně i diktovaná slova. Dvouruční daktyl nezvládá, občas dobře odhadne dle tvaru. Obrázek: vypráví sám, zpočátku tvoří výborné věty, které spolu ale navzájem příliš nesouvisí. Vyjadřuje vše, co ho právě napadá. Komunikuje sám se sebou. Ke konci už jen jmenuje, co na obrázku ještě je. Vše je naprosto srozumitelné, pěkná artikulace. Žák většinou rozumí velmi dobře, někdy nezná slovní spojení. Reakce jsou velmi dobré, pohotové, ptá se, pokud je třeba něco vysvětlit. Vyjadřuje se v celých větách. Při rozhovoru si hraje s pastelkami. Hlas má spíše slabší, trošku chraptivý. Postavení mluvidel je většinou správné. Jde o velmi šikovného chlapce, který přemýšlí, umí vyvozovat závěry a v komunikaci je aktivní.

#### Kazuistika 5

- věk žáka: 8 let; 3. ročník
- sluchové postižení – oboustranná těžká nedoslýchavost
- protetika: KI oboustranně
- vzdělávání podle vzdělávacího plánu základní školy
- návštěva MŠ pro SP

Zvládnutí komunikačních forem:

orální řeč – němčina – dobře; psaná podoba jazyka – výborně

Přednostně žák využívá tyto komunikační formy: orální řeč – němčinu a DGS.

Receptivní stránku komunikace žáka hodnotí třídní učitelka dvojkou na známkovací škále, úroveň porozumění při komunikaci hodnotí učitelka dvojkou, expresivní stránku komunikace trojkou a reakce žáka při komunikaci jedničkou.

Rodiče žáka jsou neslyšící. Prarodiče jsou slyšící. Rodinné prostředí je podnětné. Žák má jednoho sourozence se sluchovým postižením. Doma s rodiči je žák zvyklý využívat tyto komunikační formy: DGS. V komunikaci s žákem v rodině převládají tyto formy: DGS.

Rodiče žáka ovládají z pohledu třídní učitelky výborně odezírání a DGS, dobře orální řeč – němčinu, i psanou podobu.

### Analyza průběhu rozhovoru – 30 minut

Při rozhovoru má žák protetiku, na začátku odpoví na pozdrav. Zpočátku je trochu nervózní, má z komunikace obavy. Při komunikaci orální řeči podporovanou odezíráním reaguje dobře, někdy je třeba mu otázku zopakovat. Na orální řeči samotnou reaguje, někdy se přeslechne, odpovídá na něco jiného, co si domyslí ze situace. Odezírání mu příliš nejde. Obrázky mu pomáhají, ale i tak málokdy rozumí. Čte pomalu, hláskuje, dobře si pamatuje, kde má pokračovat, orientuje se, má dobrou paměť. Některá písmena čte se špatnou výslovností (ü – u), německé ostré es nepozná. Textu většinou rozumí, jen v jednom případě potřebuje poradit s významem. O správném pochopení úkolu se raději ujišťuje. Píše tiskacím písmem, víceméně správně, v zápisu se pouze projevuje špatná schopnost slyšet. Na otázku, jak se má, kreslí smějící se obličej. Znakovému jazyku nerozumí, pouze občas zná či pochopí nějaký znak, který jakoby přeloží. Neznakuje vůbec, pouze mluví. Prstovou abecedu neovládá. Obrázek – vypráví sám, jmenuje jednotlivé výrazy odpovídající věcem na obrázku, na otázky reaguje nejistě. Žákova recepce je dobrá, zároveň pokud nerozumí, ptá se. Často se přibližuje k mluvící osobě, ke zdroji zvuku. Reakce jsou velmi dobré. Jde o milého chlapce, neustále se usmívá, ale je trochu nejistý. Vyjadřování je dobré a srozumitelné. Mimiku a gestiku využívá, má slabší hlas, nejistý a trochu nosový. Artikulace je dobrá, polyká koncovky. Užívá někdy nesprávné členy. Šikovní a chytrý chlapec.

### Kazuistika 6

- věk žákyně: 7 let; 2. ročník
- sluchové postižení – oboustranná praktická hluchota
- protetika: sluchadlo na pravém uchu, na levém uchu KI
- vzdělávání podle vzdělávacího plánu základní školy
- návštěva MŠ pro SP; návštěva poradenských zařízení – SPC pro SP, raná péče

Zvládnutí komunikačních forem:

orální řeč – němčina – výborně; odezírání – výborně; psaná podoba jazyka – výborně; ZJ – základy; ZČ – základy; LUG – vůbec; jednoruční prstová abeceda – velmi málo; PAZ – výborně

Přednostně žákyně využívá tyto komunikační formy: orální řeč – němčinu.

Receptivní stránku komunikace žákyně hodnotí třídní učitelka dvojkou na známkovací škále, úroveň porozumění při komunikaci dvojkou, expresivní stránku komunikace dvojkou a reakce žáka při komunikaci dvojkou.

Rodiče žákyně jsou slyšící. Žákyně má jednoho slyšícího sourozence. Doma s rodiči je zvyklá využívat tyto komunikační formy: orální řeč – němčinu. V komunikaci s žákyní v rodině převládají tyto formy: orální řeč – němčina.

Rodiče žáka ovládají z pohledu třídní učitelky výborně orální řeč – němčinu. Ostatní formy nebyly ohodnoceny.

#### Analyza průběhu rozhovoru – 30 minut

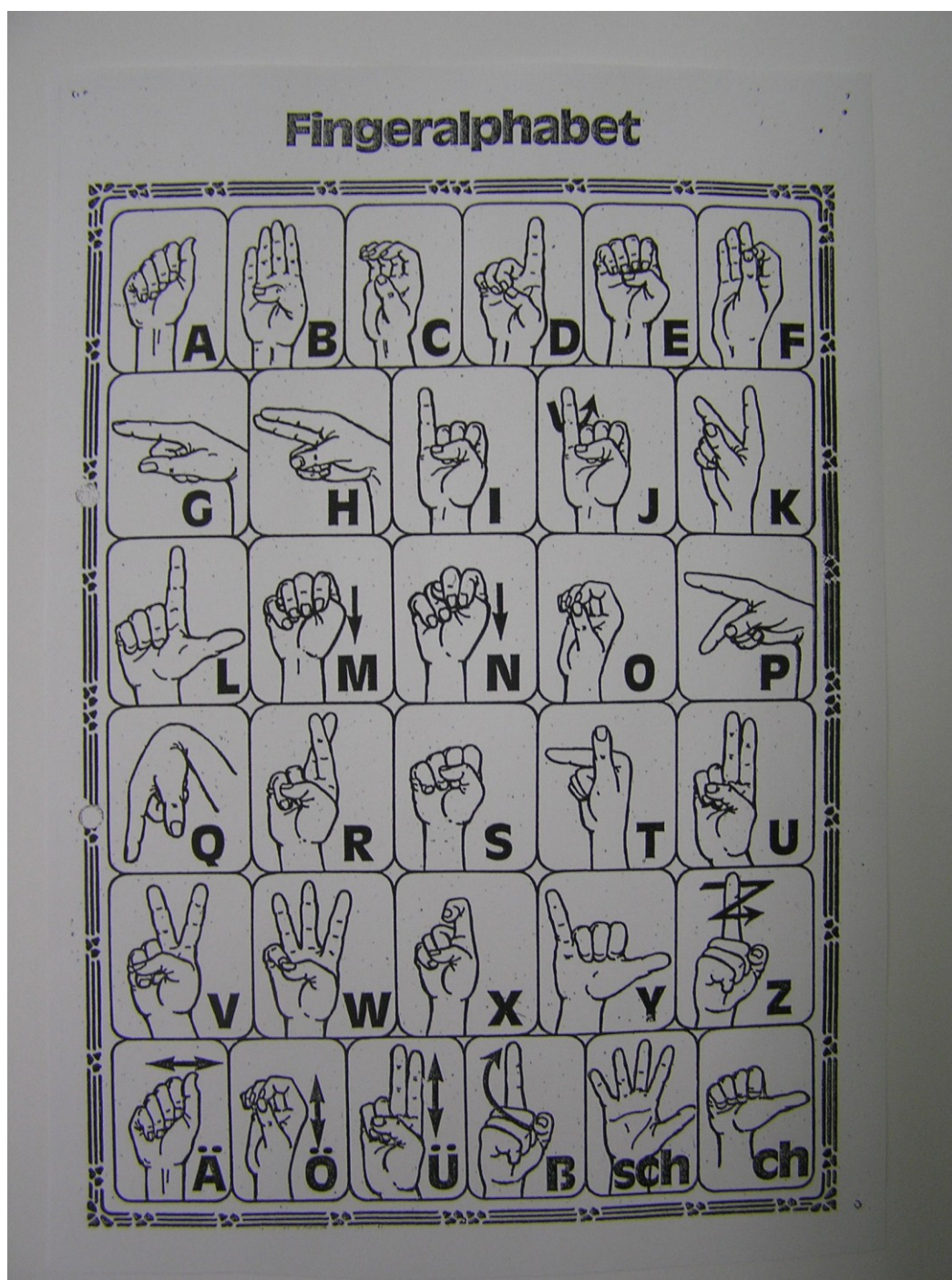
Při rozhovoru má žákyně protetiku, na začátku odpoví na pozdrav. Při komunikaci orální řečí podporovanou odezíráním reaguje výborně, je přemýšlivá, rozvážná. Užívá i gesta a výraznou mimiku. Na orální řeč samotnou reaguje poprvé s přeslechem. Vypráví. V odezírání si vede velmi dobře, hlavně s podporou obrázků. Je to velice samostatná dívka, čte nahlas, krásně a rychle, naprosto bez chyb. Pokud jí něco není jasné, ptá se. Rozumí naprosto správně všem úkolům, plní je bez pomoci. Píše rovněž bez chyb, úhledně tiskacím písmem, kreslí barevně, pěkně. Ve znakovém jazyce je pohotová, většinou otázek porozumí, odpovídá orálně, ale někdy i znaky (např. barvy). Zajímá se o význam znaků, které jí nejsou jasné. Prstovou abecedu jednoruční zvládá bez problémů, dokonce zapíše diktovaná slova. Dvouruční abecedu nezná, ale dobře odvozuje podle podobnosti psaného obrazu. Obrázek: vypráví sama, uvede větu a pak jmenuje jednotlivé věci na obrázku. Tvoří i věty. Ptá se k obrázku. Žákyně je velmi šikovná. Velice dobře vnímá a rozumí, rychle chápe, i ve znacích, i když ne úplně vždy. Má výborné reakce, rychlé, pohotové, přiměřené situaci. Vyjadřuje se krásně ve větách i souvětích. Artikulace je většinou správná. Je to velmi milá a komunikativní dívka.

## **Příloha 9: Vysvětlivky ke zkratkám používaným v grafech (1 strana)**

### **Seznam zkratek v grafech**

ČZJ	český znakový jazyk
DGS	Deutsche Gebärdensprache (německý znakový jazyk)
KI	kochleární implantát
LBG	Lautsprachbegleitende Gebärden (znakovaná němčina)
LUG	Lautsprachunterstützende Gebärden (znaky doplňující mluvenou řeč)
MŠ	mateřská škola
NJ	německý jazyk
PA	prstová abeceda
PAZ	pomocné artikulační znaky
PMS	Phonembestimmtes Manualsystem (pomocné artikulační znaky)
PPP	pedagogicko psychologická poradna
SP	sluchové postižení, osoby se sluchovým postižením
SPC	speciálně pedagogické centrum
SRP	středisko rané péče
TP	tělesné postižení
ZČ	znakovaná čeština

Příloha 10: Německá prstová abeceda (2 strany)



DAS DEUTSCHE FINGERALPHABET

 a	 b	 c	 d	 e
 f	 g	 h	 i	 j
 k	 l	 m	 n	 o
 p	 q	 r	 s	 t
 u	 v	 w	 x	 y
 z	 ä	 ö	 ü	 sch
 ß	 oder mm			

**Příloha 11: Phonembestimmtes Manualsystem (PMS) – německé pomocné artikulační znaky (4 strany)**

**Übers. 7 Phonembestimmtes Manualsystem PMS**

**Gerundete Velarvokale**

[a]	[o]	[u]

**Ungerundete Palatallvokale**

[i]	[e]	[ɛ]

**Gerundete Palatallvokale**

[y]	[ø]	[ɔ]

**Fester und gehauchter Stimmansatz**

[p]	[t]

<b>PMS</b>			<b>NASALE</b>				<b>LIQUID</b>
Stimmlose und stimmhafte	[k]	[g]		[ŋ]	[f]	[v]	[l]
<b>PLOSIVE</b>						<b>TREMULANT</b>	
	[t]	[d]	[n]	[s]	[z]		
						<b>LIQUID</b>	
	[p]	[b]	[m]	[ʃ]	[ʒ]		[r]
				<b>Stimmlose und stimmhafte FRIKATIVE</b>			



# Vokale



a A



o O



u U



ä Ä



e E



e



i I



ü Ü



ö Ö

# Konsonanten



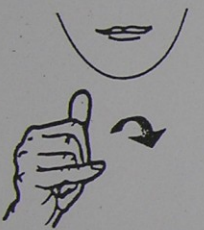
p P



t T



k K



b B



d D



g G



m M



n N



ng

# Konsonanten



f F



s S



ch Ch



sch  
Sch



w W



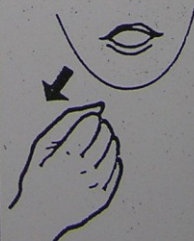
j J



r R



l L










h H










h H

**Příloha 12: Příklad písemného projevu žáků 2. ročníku základní školy pro sluchově postižené (4 strany)**








Kontrollblatt: Au

	Ma u f w a d Haus
	M a u s
	P a u l i
	M e L o N e
	S O F A
	S a u
	R M o R e m e








Kontrollblatt: T

	T t T a b e l
	T e T e l e f o n
	L i L a d e r
	O m T o m a t e
	A u T o u
	A u t o A u t o
	A p T a p e t e








Kontrollblatt: T

	T F A L T a b e l
	T e f o T e l e f o n
	L S T L a d e r
	O T M S T o m a t e
	T o u T o u
	a u t o A u t o
	T a p e t e T a p e t e








Kontrollblatt: Au

	<del>X</del> M a u Haus
	M s M a u s
	P a u l i P a u l i
	M e L o M e L o n e
	S F t S o f a
	S a u S a u
	R - o R e m e








Kontrollblatt: L

	LVL
	AUL
	ULI
	Lala
	OLE
	LOL
	








Kontrollblatt: Au

	Mauer
	Maus
	PAULI
	Melone
	
	
	








Kontrollblatt: T

	Tafel ✓
	Telefon ✓
	Leiter ✓
	<sup>1. Tomate</sup> Tomate ✓
	Seil ✓
	Auto ✓
	Tafte






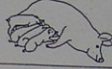

Kontrollblatt: Ei

	Seil
	Eimer
	Eis
	Leiter
	Ameise
	Reifen
	Seife








Kontrollblatt: M

	Dina
	Mama
	Mimi
	Ole
	Lilo
	Ali
	Lulu








Kontrollblatt: Au

	Mauerwerk
	Maus
	Louli
	Melone
	Sofa
	Sau
	Pemmo








Kontrollblatt: Ei

	Seil ✓
	Eimer ✓
	Eis ✓
	Leiter ✓
	Ameise ✓
	Reifen ✓
	Seife ✓






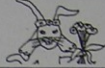

Kontrollblatt: H

	Hase ✓
	Hose ✓
	Hut ✓
	Nase ✓
	Hase ✓
	Leni ✓
	Heini ✓







Kontrollblatt: Ei

	Sa <u>il</u> Se <u>il</u>
	Eimer ✓
	Eis ✓
	Le <u>it</u> er Le <u>it</u> er
	Ama <u>is</u> e Ame <u>is</u> e
	Re <u>if</u> e Re <u>if</u> e
	Sa <u>l</u> te Sa <u>l</u> te






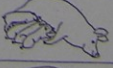

Kontrollblatt: H

	Ha <u>s</u> e ✓
	Ho <u>s</u> e ✓
	Ha <u>t</u> ✓
	Na <u>s</u> e ✓
	Ha <u>u</u> s ✓
	Le <u>n</u> i ✓
	Ha <u>n</u> i He <u>n</u> i

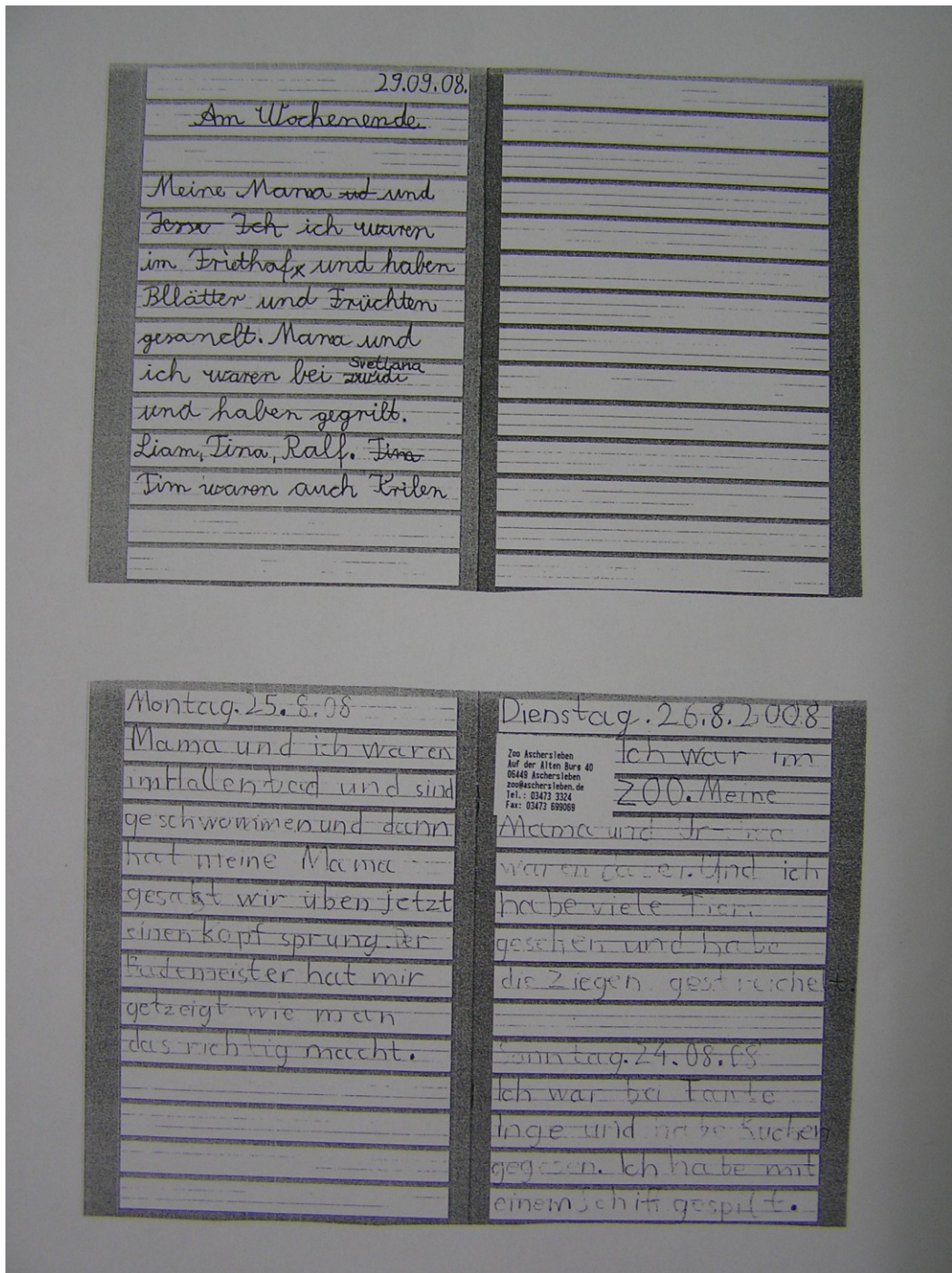
Prüförter: N

	MELO <u>N</u> E
	RO <u>S</u> E
	LA <u>M</u> A
	Ma <u>M</u> a
	Pa <u>P</u> a
	Ne <u>T</u> o
	Gi <u>V</u> a

Kontrollblatt: Au

	Ma <u>u</u> er
	MO <u>U</u> s
	PA <u>U</u> li
	MELO <u>U</u> E
	SO <u>F</u> A
	SA <u>U</u>
	PI <u>U</u>

**Příloha 13: Příklad písemného projevu žáků 3. ročníku základní školy pro sluchově postižené (5 stran)**





Österreich, Österreich

Wochenende 22.09.08

am Samstag. Ben ich  
hat mich Jessica und  
Eileen abgeholt.

Dann sind wir in die

Stadt ~~gegangen~~ Stadt gegangen

Und haben Spiele ~~gegangen~~

waren im Kinder tag

und haben gespielt

Und haben gebipelt

am Sonntag

haben halt

29.09.08

am Wochenende

Über Barten ~~am~~ in zwei

am Samstag sind

wir zum Meckdorn

gefahren und ich hab

ein Kamliker und

Börnes Bomes gegessen

Dann sind wir in die

Stadt gegangen ~~am~~ gefahren

am ~~Sonntag~~ Sonntag

Sonntag: waren wir ~~am~~

auf ~~zu~~ zwei

Festern gewesen.

14.07.08

Am Wochenende

Ich war in Stadt und in H&M.

Ich war in tis gegessen.

Ich habe Pizza gegessen.

Ich war in Auto unten in Katze gehen

Ich war in Dinen.

Ich war gehen Hose.

Ich war in eigaußen.

Ich habe meine bruda ~~g~~ gespielt

Ich war in gehen Hand.

Ich war in Mäler. und ich habe geg

Ich habe gehen bögen.

~~Ich~~ Ich habe Fekseighen geschaut.

Ich habe Cobuter gespielt.

Ich habe Haus Musik hört.

Ich habe geburst.

Die Sommerferien

Ich war in Stadt in Ein gegessen.

Ich war in Amso hunder auf Handelshof

Ich war in Müller.

Ich war in gesen gestern in dem Wagen. huna

Ich meine Schwester hader gebesag die.

Ich meine Schwur in gehen schwur und

Ich war chause gespielt.

Ich habe meine bruder ~~ra~~ mia. Baby gespielt

Ich habe in einem Wagen einen Hund

gesehen.

Meine Schwester Clara hatte Geburtstag

Ich habe einen G Chihuahua

gestrichelt.

Ich habe zu Hause gespielt. Das war

langweilig Ich habe mit meinem

Bruder Barbie gespielt.

Am Wochenende 15.08.08

Ich war im J

Ich war am 5. Samstag im Handelshof

Ich war im Jek.

Ich habe Jesschuh geschaut.

Ich habe Musik geht gong hört.

Ich habe Barbie gespielt.

Ich habe Traget ge. essen.

Ich habe Jossen hat geschaut.

Ich habe Musik

28.09.08

Am Wochenende

Ich war am Sonntag in der Zoo Stadt

hadt Eis essen.

Ich war am Samstag in H. Zoo bei

Mc Donalds. Ich war im Handelshof

Die Sommerferien Bibersee Biberzeme  
Ich war im Bibersee im Urlaub. Dort konnten wir im Meer schwimmen. Ich  
habe Eis und Eis gegessen. Ich habe ein Fußballshirt gekauft. Im Wald habe  
ich Mr. Bean angeschaut.  
Die Sommerferien  
Ich war im Bibersee im Urlaub. Dort konnten wir im Meer schwimmen. Ich  
habe Eis und Eis gegessen. Ich habe ein Fußballshirt gekauft. Im Wald habe  
ich Mr. Bean angeschaut.

Die Sommerferien

Ich war im Bibersee im Urlaub. Dort konnten wir im Meer schwimmen. Ich  
habe Eis und Eis gegessen. Ich habe ein Fußballshirt gekauft. Im Wald habe  
ich Mr. Bean angeschaut.

Die Sommerferien Ich war im Bibersee  
in Urlaub. Dort konnten wir im  
Meer schwimmen. Ich habe Eis  
und Eis gegessen. Ich habe ein  
Fußballshirt gekauft. Im Wald

15.09.08  
am Wochenende  
Opa Geburtstag. Opa und  
Utta und Julia Anna Alina.  
Kessera. Ulli. Ulli. Ulli. Ulli.  
Kessera. Ulli. Ulli. Ulli. Ulli.  
am Wochenende  
Mein Papa hat Geburtstag. Ulli und  
Julia Anna und Alina haben im Wald  
einen großen Biber gefunden. Später  
haben wir im Garten gegrillt.

am Wochenende  
Mein Papa hat Geburtstag. Ulli und  
Julia Anna und Alina haben im Wald  
einen großen Biber gefunden. Später  
haben wir im Garten gegrillt.

Ich habe von Oma ein Kuscheltier  
geschenkt bekommen.

29.09.09  
am Wochenende  
am Wochenende  
Bibi Valeri. ? ? ? ? ? ? ? ?  
McDonalds. Forman. Abi. Jochen  
Musik und sehr. Jochen  
ich habe ? ? ? ? ? ? ? ?  
Opa Ende. Ende. Ende.

am Wochenende  
am Wochenende  
Bibi Valeri. ? ? ? ? ? ? ? ?  
McDonalds. Forman. Abi. Jochen  
Musik und sehr. Jochen  
ich habe ? ? ? ? ? ? ? ?  
Opa Ende. Ende. Ende.

am Wochenende  
am Wochenende  
Bibi Valeri. ? ? ? ? ? ? ? ?  
McDonalds. Forman. Abi. Jochen  
Musik und sehr. Jochen  
ich habe ? ? ? ? ? ? ? ?  
Opa Ende. Ende. Ende.

am Wochenende  
am Wochenende  
Bibi Valeri. ? ? ? ? ? ? ? ?  
McDonalds. Forman. Abi. Jochen  
Musik und sehr. Jochen  
ich habe ? ? ? ? ? ? ? ?  
Opa Ende. Ende. Ende.

