MASARYKOVA UNIVERZITA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Rigorózní práce

Brno 2010

Mgr. Lenka Hricová

MASARYKOVA UNIVERZITA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Komunikační kompetence žáků základních škol pro sluchově postižené v České republice a v Německu

Rigorózní práce

Brno 2010

Mgr. Lenka Hricová

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci zpracovala samostatně, a to za použití pramenů uvedených v seznamu literatury.

Souhlasím, aby práce byla uložena na Masarykově univerzitě v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

.....

Lenka Hricová

Obsah

Autoreferát 6

Úvod 19

1 Teoretická východiska 21

1.1 Historiografická východiska 21

1.2 Klasifikace sluchových vad 24

1.3 Okruh osob se sluchovým postižením 29

1.4 Psychologické a sociologické aspekty sluchového postižení 34

1.5 Metodologická východiska 38

2 Komunikace osob se sluchovým postižením 41

2.1 Vymezení pojmu komunikace 41

2.2 Formy komunikace osob se sluchovým postižením 43

2.3 Komunikační formy v české legislativě 48

2.4 Komunikační přístupy ke vzdělávání osob se sluchovým postižením 49

2.5 Prostředky k podpoře komunikace osob se sluchovým postižením 52

3 Specifika ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením v České republice 63

3.1 Legislativní rámec pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami 63

3.2 Rámcové podmínky pro vzdělávání žáků se sluchovým postižením 64

3.3 Komunikační kompetence jako součást RVP ZV 65

3.4 Podpora komunikačních kompetencí žáků se sluchovým postižením ve školním vzdělávacím programu 68

3.5 Pedagogicko-psychologické poradenské služby pro děti a žáky se sluchovým postižením 73

4 Přístupy ke vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením v Německu 77
4.1 Raná péče a úkoly poradenství v raném věku 77
4.2 Předškolní příprava na základní školu 79
4.3 Základní vzdělávání žáků se sluchovým postižením 80
4.4 Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí a žáků se sluchovým postižením 84
4.5 Komparace přístupů ke vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením v České republice a v Německu 88

5 Komunikační kompetence žáků základních škol pro sluchově postižené v České republice a v Německu 91
5.1 Cíle výzkumného projektu a zkoumaný vzorek 91
5.2 Metodologie výzkumu 98
5.3 Vlastní šetření 101
5.4 Závěry šetření 125

Závěr 132
Shrnutí 135
Zusammenfassung 136
Seznam literatury 137
Seznam tabulek a grafů 145
Seznam příloh 147
Přílohy

Autoreferát

1. Aktuální stav řešené problematiky

Mezilidská komunikace je jedním z nejsložitějších jevů, jedním z nejdůležitějších faktorů lidského života vůbec. Je jeho naprosto nezbytnou součástí, komunikace nás obklopuje ze všech stran v každém okamžiku našeho života, bez komunikace nelze existovat. P. Gavora (2005) uvádí, že se vyskytuje v nejrůznějších situacích, je velmi různorodá a probíhá v podstatě všude. Velmi důležité je uvědomit si její význam, vším, co děláme, totiž komunikujeme, od pohybů, pohledů, doteků, po samotné nicnedělání – to vše je jistou formou komunikace (Jussen, H., Krüger, M. 1975). Komunikace patří k nejdůležitějším bodům výchovy a vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením, na její rozvoj je kladen největší důraz.

Nabízí se různé formy komunikace a jedincům se sluchovým postižením je zajištěno právo na komunikaci v jimi zvolené formě, která nejlépe odpovídá jejich možnostem. V legislativě České republiky je určující zákon č. 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, ve znění pozdějších předpisů z roku 2008 (384/2008 Sb., 423/2008 Sb.). V rámci vzdělávání žáků se sluchovým postižením na školách pro sluchově postižené se uplatňují tři hlavní komunikační přístupy, z nichž každý klade důraz na jiné formy komunikace. Jedná se o metodu orální, bilingvální přístup ke vzdělávání a totální komunikaci. K podpoře rozvoje komunikace a komunikačních kompetencí jedinců – dětí a žáků se sluchovým postižením slouží a jsou neustále vyvíjeny a zlepšovány různé sluchové protetické pomůcky, a to jak individuální, tak skupinové.

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 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). V Německu se v současné době taktéž ve školách soustředí na nový systém klíčových kompetencí, které má škola svým žákům nabízet ve vzdělávacím procesu.

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 (Zelinová, M. 2007). I v *Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání* jsou komunikační kompetence rozpracovány, podle věku dítěte a doby docházky do MŠ.

2. Cíle rigorózní práce

Cílem rigorózní práce bylo analyzovat stávající komunikační kompetence jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami – konkrétně stav komunikačních kompetencí žáků mladšího školního věku na základních školách pro sluchově postižené v České republice a v německé spolkové zemi Baden-Württemberg (dále také BW). Náplň výzkumu představovalo prozkoumání situace v oblasti komunikačních kompetencí u těchto žáků. Původním zamýšleným cílem práce bylo zmapovat oblast komunikačních kompetencí na všech základních školách pro sluchově postižené v České republice a v německé spolkové zemi Baden-Württemberg. Tento výzkum by však byl příliš široký a jen jeho realizace by zabrala mnoho let. Proto došlo k zúžení výzkumu pouze na několik vybraných zařízení.

Původně byly pro výzkum vybrány dvě dvojice škol (vždy jedna česká a jedna německá škola ve dvojici), které mezi sebou mají uzavřené partnerství a spolupracují v oboru praktické surdopedie. První dvojici představují konkrétně tato zařízení: *Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené – Plzeň, Mohylová*

90 a *Lindenparkschule Heilbronn, Staatliche Schule für Hörgeschädigte und Sprachbehinderte mit Internat und Beratungszentrum* (Státní škola pro sluchově postižené a pro jedince s narušenou komunikační schopností s internátem a poradenským centrem) – Lachmannstraße 2, 1274076 Heilbronn. Dalším zařízením, kde byl prováděn výzkum, bylo zařízení pro jedince se sluchovým postižením *Hör-Sprachzentrum Heidelberg/Neckargemünd, Staatliche Schule für Gehörlose, Schwerhörige und Sprachbehinderte* (Státní škola pro neslyšící, nedoslýchavé a pro jedince s narušenou komunikační schopností). S českou partnerskou školou tohoto zařízení se nepodařilo navázat spolupráci.

Za ***hlavní cíl*** byla zvolena **analýza komunikačních kompetencí žáků** – hodnocení komunikace žáků z pohledu třídních učitelů a analýza úrovně jejich komunikačních kompetencí v jednotlivých komunikačních formách jedinců se sluchovým postižením, zjištěná při jejich testování. Zkoumány byly komunikační kompetence auditivně orální i vizuálně motorické, tedy komunikační kompetence v celém spektru. Pozornost byla věnována jednotlivým komunikačním formám využívaným na školách při vyučování, při komunikaci mezi spolužáky, mezi žáky a učiteli, mezi žáky a rodiči, a také komunikačním dovednostem žáků z cizojazyčných rodin. Jedním z ***dílčích cílů*** bylo analyzování stavu nejrůznějších vnitřních i vnějších faktorů ovlivňujících komunikační dovednosti a jejich rozvoj u žáků škol pro sluchově postižené, jako jsou přítomnost sluchové vady, stupeň sluchové vady, podnětnost či nepodnětnost rodinného prostředí, úroveň komunikačních kompetencí rodičů, komunikační formy využívané v rodině, návštěva poradenských zařízení atd.

Další z ***dílčích cílů*** představovala analýza komunikačních kompetencí třídních učitelů zkoumaných žáků, které s komunikačními kompetencemi dětí velmi úzce souvisí, a analýza obecných kompetencí učitelů ke vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Z tohoto bodu vyplynul další předmět zkoumání a cíl pro disertační práci, a sice analýza komunikačních kompetencí a obecných předpokladů pro vzdělávání žáků se sluchovým postižením u všech učitelů, kteří mají co do činění s žáky mladšího školního věku, rovněž u učitelů a vychovatelů v mateřských školách při daných zařízeních a u pracovníků rané péče při zařízeních v Německu. Toto zkoumání je stanoveno jako jeden z hlavních cílů výzkumu k disertační práci, neboť komunikační – a nejen komunikační – kompetence těchto pracovníků významně ovlivňují rozvoj komunikačních kompetencí dětí a žáků se sluchovým postižením.

Základním východiskem pro výzkum se staly tyto výzkumné teze:

- *„spektrum komunikačních kompetencí žáků se sluchovým postižením se odvíjí od typu komunikačního přístupu ke vzdělávání na školách pro sluchově postižené, kde se děti vzdělávají“ (které komunikační formy nabízí žákům škola?)*
- *„rozsah a úroveň komunikačních kompetencí třídních učitelů ovlivňuje přímo rozsah a úroveň komunikačních kompetencí žáků se sluchovým postižením, které ve svých třídách vzdělávají“*
- *„komunikační kompetence žáků se sluchovým postižením přímo závisí na komunikačních kompetencích jejich rodičů“ (které komunikační formy nabízí žákům rodiče?)*
- *„vzdělávání žáků se sluchovým postižením spolu s žáky bez sluchového postižení má pozitivní vliv na rozvoj komunikačních kompetencí žáků se sluchovým postižením a naopak“*
- *„kvalitní sluchová protetika u žáků se sluchovým postižením má pozitivní vliv na úroveň jejich komunikačních kompetencí“*

Charakteristika zkoumaného vzorku

Analytickou jednotkou výzkumu byl žák 1. stupně základní školy pro sluchově postižené. Výzkumný soubor byl tvořen žáky 1., 2. a 3. ročníků základních škol pro sluchově postižené v České republice a v německé spolkové zemi Baden-Württemberg, a to základních škol při dvou surdopedických zařízeních německých a jednom českém. Na základě tohoto rozdílu došlo z již výše zmíněných důvodů ke vzniku větší nesourodosti v početnosti obou skupin – české a německé. Výzkumný vzorek byl dohromady tvořen 20 českými žáky a 59 německými žáky.

Analytickou jednotkou v rámci dílčích cílů byl rovněž třídní učitel a nepřímo také blízký rodinný příslušník žáka.

3. Metodologie výzkumu

Zpracování teoretické části rigorózní práce vyžadovalo provedení množství rešerší, studium odborné literatury k tématu komunikačních kompetencí a různých

oblastí problematiky sluchového postižení. Čerpáno bylo z odborné literatury domácí i zahraniční. Cizojazyčné – německé – publikace byly využity především z fondu knihovny pedagogické vysoké školy v Heidelbergu a byly použity vlastní překlady.

Ve výzkumném šetření byla využita ***monografická procedura***, problematika komunikačních kompetencí byla zkoumána z různých úhlů pohledu. Za výzkumnou metodu byla zvolena ***metoda kvalitativní***. Přesto v empirické části rigorózní práce došlo ke kombinaci *kvalitativních* a ***kvantitativních*** postupů, například při využití výzkumné techniky dotazníku či konečném zpracování výsledků šetření do grafů pomocí ***statistické procedury***. Jednalo se tedy o ***smíšený výzkum***. Z výzkumných technik byly použity tyto: jako hlavní technika *standardizovaný rozhovor* s žáky, volné rozhovory s pedagogickými pracovníky škol, *dotazníky* pro třídní učitele, dále *pozorování* (rovněž pozorování participační), *obsahová analýza*, *analýza dokumentů*, *analýza výsledků činnosti* a *kazuistika*.

Realizace výzkumu k rigorózní práci byla rozdělena do několika fází. V **první fázi** byl proveden předvýzkum s žáky na plzeňské základní škole pro sluchově postižené, který ověřil a prokázal použitelnost zvolených výzkumných technik a vytvořených výzkumných instrumentů. Předvýzkum byl realizován v květnu 2008 a stal se zároveň první částí vlastního výzkumu. **Druhá fáze** výzkumu, které předcházel převod všech výzkumných instrumentů do německého jazyka, proběhla v září a říjnu 2008 na německé škole pro sluchově postižené v Heilbronnu a **třetí fáze** pak v červnu a červenci 2009 na základní škole pro sluchově postižené v německém Heidelbergu.

Před vlastní realizaci rozhovorů s žáky bylo zařazeno aktivní pozorování žáků zvolených ročníků při vyučování ve vybraných třídách, zároveň z toho důvodu, aby se žáci seznámili s výzkumníkem a následný rozhovor mohl probíhat pokud možno beze strachu a bez ostychu v příjemné, uvolněné atmosféře. Rozhovory byly následně realizovány jednotlivě s každým žákem zvlášť. Probíhaly v tiché místnosti a jejich délka se pohybovala v rozmezí 20 až 50 minut (průměrná délka rozhovoru byla okolo půl hodiny), bylo tedy třeba žáky zaujmout a motivovat, a to především žáky prvních ročníků.

Na tomto místě přichází osvětlení základních ***výzkumných instrumentů***, které byly vytvořeny na základě výběru výzkumných technik.

Standardizovaný rozhovor se žáky měl za cíl prozkoumat jejich komunikační kompetence v různých základních komunikačních formách jedinců se sluchovým

postižením. Byl koncipován jako nenásilné povídání s žáky a měl zkoumat stav kompetencí v jednotlivých komunikačních formách u žáků. Rozhovor byl rozdělen na deset částí, z nichž každá se zaměřila na zkoumání úrovně komunikačních kompetencí v jiné formě komunikace. 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 odvrácením hlavy od žáka směrem k oknu (otázky souvisely s počasím či venkovními aktivitami) či zakrytím úst. *Část d)* se zaměřila na vnímání mluvy pouze odezíráním. Tazatel tedy artikuloval mluvidly bezhlasně. V této části bylo zahrnuto odezírání s podporou obrázků nebo obrázků a popisků, ze kterých žák mohl vybrat, co bylo artikulováno, či odezírání s podporou udání oblasti, ze které slovo pochází (osoby). Další část, *část e)*, se zabývala zkoumáním porozumění psané podobě jazyka a vyjadřováním se psanou formou, 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 přečtena. *Část f)* se věnovala zjišťování komunikačních kompetencí ve znakovém jazyce (vizuálně motorických formách komunikace), *část g)* testovala třemi různými způsoby znalost jednoruční prstové abecedy, *část h)* opět různými formami znalost daktylotiky dvouruční. Předposlední část rozhovoru, *část i)*, dala žákům možnost vyjádřit se zcela volně o obrázku, který jim byl nabídnut. Závěrečná *část j)* byla již věnována pouze poděkování za rozhovor, získání zpětné vazby od žáka, motivačnímu pochválení žáka za spolupráci a předání odměny v podobě malé sladkosti a obrázku. Při rozhovoru byla pozornost výzkumníka věnována celkové komunikaci a jejím

jednotlivým prvkům, důležitým pro pozdější vyhodnocení výzkumu. Vše bylo zaznamenáváno do formuláře rozhovoru.

Dalším instrumentem výzkumného šetření byly ***dotazníky*** pro třídní učitele vybraných tříd, které se vztahovaly k jednotlivým žákům a zjišťovaly základní informace o každém žáku zvlášť. Zároveň zde také třídní učitel ze svého pohledu různě hodnotil komunikační kompetence jednotlivých žáků.

Posledním vytvořeným instrumentem pro výzkum byl ***dotazník*** pro třídní učitele vybraných tříd, kde učitelé sami hodnotili své komunikační kompetence v různých formách komunikace jedinců se sluchovým postižením a udávali informace k obecným kompetencím pro vzdělávání žáků se sluchovým postižením.

Vlastní ***výzkumné instrumenty***, které byly vytvořeny a využity pro výzkumné šetření, jsou k nahlédnutí v přílohách rigorózní práce. V přílohách jsou zařazeny také obrázky využívané při rozhovoru, dále přepis volného projevu žáků k předloženému obrázku a některé jiné práce žáků, které posloužily k analýze výsledků činnosti. Součástí příloh jsou rovněž některé vybrané případové studie.

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

4. Výsledky práce

Při výzkumu byly stav či úroveň komunikačních kompetencí u žáků zjišťovány v jednotlivých komunikačních formách, a to jak v přímé komunikaci, tak i od třídních učitelů. Podle nich byla celková úroveň komunikačních kompetencí hodnocena jako průměrná, spíše se blížící 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. Vizuálně motorické komunikační formy byly z pohledu učitelů hodnoceny spíše hůře. Z nabídky komunikačních forem byla u žáků v obou v převážné většině případů upřednostňována orální řeč, případně orální řeč spolu s dalšími formami.

Přestože převážná většina rodičů i prarodičů a sourozenců žáků je slyšící a využívá v komunikaci s nimi nejvíce mluvenou řeč, jsou vizuálně motorické formy

komunikace neopomenutelné. Velkým problémem při rozvoji komunikačních kompetencí u žáků může být nepodnětnost jejich rodinného prostředí, která byla bohužel u žáků z výzkumného vzorku v obou zemích poměrně často udávaným negativním faktorem působícím na komunikaci. Pozitivním faktorem je navštěvování poradenských zařízení a mateřských škol, ke kterému u většiny žáků dochází, rozdíly jsou ve výběru zařízení. Dalším pozitivním faktorem je zabezpečení protetickými pomůckami, druh pomůcek se ve výzkumném souboru českých a německých žáků liší. Z výzkumu vyplynulo, že hlavní 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. 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.

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. Je velmi 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.

Co se týče třídních učitelů, v Německu měli všichni vysokoškolské vzdělání v oboru surdopedie, v České republice měla odpovídající vzdělání v oboru surdopedie pouze jedna z třídních učitelek. Hodnocení úrovně ovládnutí jednotlivých komunikačních forem se u jednotlivých učitelek různí. Výborně byly zhodnoceny pouze kompetence v orální řeči a její psané podobě, další hodnocení bylo spíše slabší. U některých forem dokonce učitelky uváděly, že danou komunikační formu neovládají vůbec. Pro školy 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 sluchově postižených, ať už neslyšících, nedoslýchavých či ohluchlých.

5. Shrnutí

Tématem předkládané rigorózní 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 žáků základních škol pro sluchově postižené v České republice a v německé spolkové zemi Baden-Württemberg, ještě konkrétněji o komunikační kompetence žáků mladšího školního věku na těchto školách.

Hlavním cílem práce byla analýza komunikačních kompetencí těchto žáků, tedy zhodnocení komunikace žáků z pohledu třídních učitelů a zhodnocení úrovně jejich komunikačních kompetencí v jednotlivých komunikačních formách jedinců se sluchovým postižením, zjištěná při jejich testování. Dílčí cíle zahrnovaly analýzu vnitřních i vnějších faktorů ovlivňujících komunikační dovednosti a analýzu komunikačních kompetencí třídních učitelů zkoumaných žáků.

Rigorózní práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část a celkem je členěna do pěti kapitol. První kapitola obsahuje teoretická východiska dané problematiky – jsou v ní uvedena východiska historiografická, klasifikace sluchových vad a okruh osob se sluchovým postižením, psychologické a sociologické aspekty sluchového postižení a východiska metodologická. Obsahem druhé kapitoly je obecně komunikace a prostředky k podpoře komunikace u osob se sluchovým postižením, komunikační formy osob se sluchovým postižením a komunikační přístupy k jejich vzdělávání a v neposlední řadě také komunikace v souvislosti s českou legislativou. Kapitola třetí se zabývá specifiky ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením v České republice a kapitola čtvrtá nastiňuje problematiku přístupů ke vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením v Německu. Závěrečná pátá kapitola je kapitolou výzkumnou. Zabývá se stavem komunikačních kompetencí žáků základních škol pro sluchově postižené v České republice a v Německu. Práce je doplněna přílohami.

Výzkumné šetření bylo kvalitativního charakteru s využitím kvantitativních postupů, jednalo se tedy o smíšený výzkum, při kterém byly použity tyto výzkumné techniky: rozhovor, dotazník, pozorování, obsahová analýza, analýza dokumentů, analýza výsledků činnosti a kazuistika. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaký je stav a úroveň komunikačních kompetencí žáků na školách pro sluchově postižené v České republice a v Německu.

6. Zusammenfassung

Das Thema der vorliegenden rigorosen Arbeit ist die Problematik der Kommunikationskompetenzen, die im Rahmen der Schlüsselkompetenzen ein aktuell gelöstes Gebiet auf allen Schulen in der Tschechischen Republik und in Deutschland sind. In der Arbeit handelt es sich konkret um Schlüsselkompetenzen der Grundschulschüler in den Sonderschulen für Hörgeschädigte in der Tschechischen Republik und im deutschen Bundesland Baden-Württemberg.

Das Hauptziel der Arbeit war die Analyse der Kommunikationskompetenzen dieser Schüler, also Evalution der Kommunikation der Schüler aus der Sicht ihrer Klassenlehrer und Evalution des Niveaus ihrer Kommunikationskompetenzen in verschiedenen Kommunikationsformen der Hörgeschädigten beim Testverfahren. Die partiellen Ziele haben in sich Analyse der Innen- und Aussenfaktoren umfasst, die die Kommunikationsfertigkeiten beeinflussen, und Analyse der Kommunikationskompetenzen der Klassenlehrer der untersuchten Schüler.

Die rigorose Arbeit ist in einen theoretischen und praktischen Teil eingeteilt und insgesamt in fünf Kapitel aufgegliedert. Das erste Kapitel beinhaltet theoretische Ausgangspunkte der gegebenen Problematik – historiographische Auswege, Klassifikation der Hörschäden und den Kreis der Personen mit Hörbehinderung, psychologische und soziologische Aspekte der Hörbehinderung und methodologische Auswege. Der Inhalt des zweiten Kapitels ist die Kommunikation allgemein und die Hilfsmittel zur Kommunikation der Hörgeschädigten, Kommunikationsformen der Personen mit Hörbehinderung und Kommunikationsmethoden bei ihrer Bildung, auch die Kommunikation im Zusammenhang mit der tschechischen Legislative. Das dritte Kapitel befasst sich mit den Spezifiken in der Bildung der Hörgeschädigten in der Tschechischen Republik und das vierte Kapitel widmet sich der Problematik der Zugänge zur Bildung der Kinder und Schüler mit Hörbehinderung in Deutschland. Das anschließende Kapitel ist das Forschungskapitel. Es befasst sich mit dem Stand der Kommunikationskompetenzen der Grundschulschüler in Sonderschulen für Hörgeschädigte. Die Arbeit ist mit einem Anhang ergänzt. Das Forschungsverfahren war qualitativ mit quantitativen Elementen, es handelte sich um gemischte Untersuchungen mit diesen Techniken: Geschpräch, Fragebogen, Beobachtung, Analyse und Kasuistik. Ziel der Forschung war die Analyse der

Kommunikationskompetenzen der Grundschulschüler auf Sonderschulen für Hörgeschädigte.

7. Zkrácený seznam literatury

AHRBECK, B. *Gehörlosigkeit und Identität. Probleme der Identitätsbildung Gehörloser im Lichte soziologischer und psychoanalytischer Theorien.* Hamburg: Signum Verlag, 1992. ISBN 3-927731-37-4.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.* Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.

BÖHME, G., WELZL-MÜLLER, K. *Audiometrie: Hörprüfungen im Erwachsenen- und Kindesalter.* Bern: Hans Huber Verlag, 1998. ISBN 3-456-82972-8.

BRAUER, J. *Zwischen Bildungsauftrag und Standesinteresse. Eine bildungshistorische Studie über die Institutionalisierung der Taubstummenbildung und die Professionalisierung der Taubstummenlehrer 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.

BYTEŠNÍKOVÁ, I., HORÁKOVÁ, R., KLEKOVÁ, J. *Logopedie a surdopedie. Texty k distančnímu vzdělávání.* Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-136.

ČERVENKOVÁ, A. a kol. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem.* Praha: Prospektrum, 1999. FRPSP Praha.

DOHERTY-SNEDDON, G. *Neverbální komunikace dětí: Jak porozumět dítěti z jeho gest a mimiky.* Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-043-7.

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.

GROβE, 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.

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.

HOLMANOVÁ, J. *Raná péče o dítě se sluchovým postižením.* Praha: Septima, 2005. ISBN 80-7216-213-6.

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.

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.

HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu.* Praha: FRPSP, 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.

JANN, P. *Kommunikative Kompetenz für Gehörlose: Theoretische Begründung eines interaktional – kommunikativen Sprachaufbaus.* Rheinstetten: Schindele Verlag, 1979. ISBN 3-88070-300-0.

JUSSEN, H., KRÜGER, M. (Hrsg.). *Manuelle Kommunikationshilfen bei Gehörlosen: Das Fingeralphabet.* Berlin: Marhold, 1975. ISBN 3-7864-1836-5.

KAUL, T., BECKER, C. *Gebärdensprache in Erziehung und Unterricht.* Hamburg: Verlag hörgeschädigte kinder gGmbH, 1999. ISBN 3-924055-23-8.

KIEβLING, J., KOLLMEIER, B., DILLER, G. *Versorgung und Rehabilitation mit Hörgeräten.* Stuttgart: Georg Thieme Verlag, 1997. ISBN 3-13-106821-3.

KLOZAR, J. et al. *Speciální otorinolaryngologie.* Praha: UK, Karolinum, Nakladatelství Galén, 2005. ISBN 80-7262-346-X.

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

KRÖHNERT, O. *Die sprachliche Bildung des Gehörlosen: Geschichtliche Entwicklubg und gegenwärtige Problematik.* Weinheim: Beltz Verlag, 1966.

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.

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.

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.

ROUČKOVÁ, J. *Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením: Praktické návody a důležité informace.* Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-158-1.

SCHULTE, K. *Phonembestimmtes Manualsystem (PMS): Forschungsergebnisse und Konsequenzen für die Artikulation hörgeschädigter Kinder.* Stuttgart: Neckar Verlag, 1974. ISBN 3-7883-0231-8.

SOURALOVÁ, E. Speciální pedagogika osob s postižením sluchu. In RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. *Speciální pedagogika.* Olomouc: UP, 2003. ISBN 80-244-0646-2.

ŠLAPÁK, I., FLORIÁNOVÁ, P. *Kapitoly z otorinolaryngologie a foniatrie.* Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-67-2.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese.* Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

WIRTH, W. (Hrsg.) *Trauma und Hörbehinderung.* Hamburg: Signum Verlag, 2003. ISBN 3-927731-92-7.

Úvod

U všech dětí začínáme v co nejranějším věku s rozvojem komunikačních schopností. Čím dříve začneme, tím lépe. A čím širší je spektrum komunikačních dovedností, kterými člověk disponuje, tím lepší je kvalita jeho života. Jelikož u dětí se sluchovým postižením nemůže ve většině případů docházet k plnohodnotnému rozvoji komunikačních dovedností samovolně a přirozenou cestou, je naprosto nezbytné pečlivě dbát na jejich cílený rozvoj. Jejich komunikační kompetence se na základě přítomnosti sluchové vady, kdy velkou roli hraje také její druh a stupeň, nemohou v komunikaci rozvíjet přirozeně podle odposlouchávaných mluvních vzorů a ve vzájemné interakci s těmito vzory. Proto je nutné se na rozvoj komunikačních kompetencí zaměřit uměle a programově. Je velmi důležité dosáhnout u dětí co nevyšší úrovně komunikačních schopností a dovedností a neustále je rozvíjet.

Tématem předkládané rigorózní práce jsou právě komunikační kompetence, které jsou v rámci klíčových kompetencí aktuálně řešenou oblastí na všech školách v České republice i v Německu. V práci se konkrétně jedná o klíčové kompetence žáků mladšího školního věku na základních školách pro sluchově postižené v České republice a v Německu. Hlavním cílem práce je analýza komunikačních kompetencí těchto žáků – zhodnocení komunikace žáků z pohledu třídních učitelů a zhodnocení úrovně jejich komunikačních kompetencí v jednotlivých komunikačních formách sluchově postižených z pohledu výzkumníka. Dílčí cíle zahrnují analýzu vnitřních i vnějších faktorů, které ovlivňují komunikační dovednosti a analýzu komunikačních kompetencí třídních učitelů zkoumaných žáků.

Rigorózní práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část a celkem je členěna do pěti kapitol.

V první kapitole jsou obsažena teoretická východiska dané problematiky – jsou v ní uvedena východiska historiografická, klasifikace sluchových vad a okruh osob se sluchovým postižením, psychologické a sociologické aspekty sluchového postižení a východiska metodologická.

Obsahem druhé kapitoly je obecně komunikace a prostředky k podpoře komunikace u osob se sluchovým postižením, komunikační formy osob se sluchovým postižením a komunikační přístupy k jejich vzdělávání a v neposlední řadě také komunikace v souvislosti s českou legislativou.

Kapitola třetí se zabývá specifiky ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením v České republice, popisuje legislativní rámec pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, rámcové podmínky pro vzdělávání žáků se sluchovým postižením a komunikační kompetence jako součást Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, zabývá se podporou komunikačních kompetencí žáků se sluchovým postižením ve školním vzdělávacím programu a pedagogicko-psychologickými poradenskými službami pro děti a žáky se sluchovým postižením.

Čtvrtá kapitola nastiňuje problematiku přístupů ke vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením v Německu, systém rané péče a úkoly poradenství v raném věku, zmiňuje předškolní příprava na základní školu, věnuje se základnímu vzdělávání žáků se sluchovým postižením a rozvoji komunikačních kompetencí u dětí a žáků se sluchovým postižením. Také se zlehka dotýká srovnání přístupů ke vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením v České republice a v Německu.

Závěrečná kapitola je kapitolou výzkumnou. Zabývá se komunikačními kompetencemi žáků základních škol pro sluchově postižené v České republice a v Německu. Výzkumné šetření bylo kvalitativního charakteru s využitím kvantitativních postupů, jednalo se o smíšený výzkum, při kterém byly použity tyto výzkumné rozhovor, dotazník, pozorování, obsahová analýza, analýza dokumentů, analýza výsledků činnosti a kazuistika. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaký je stav a úroveň komunikačních kompetencí žáků na školách pro sluchově postižené v České republice a v Německu.

V závěru rigorózní práce jsou uvedeny návrhy pro speciálně pedagogickou praxi surdopedickou a celá práce je doplněna přílohami.

1 Teoretická východiska

1.1 Historiografická východiska

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 surdopedie poměrně mladý vědní obor, který se velmi dlouho vyvíjel společně s dalším dílčím oborem speciální pedagogiky – s logopedií. A. Bulová (in Pipeková, J. 1998) a R. Horáková (in Pipeková, J. 2006) uvádí, že se z logopedie vydělil v roce 1983 a dále šel svou vlastní cestou jako samostatná disciplína. Cílem tohoto oboru je komplexní péče o jedince se sluchovým postižením 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, římští 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 vyučovat jednotlivé neslyšící v náboženství, čtení, psaní a počítání, a zpřístupnit jim jako komunikační prostředek orální řeč. J. Brauer (2001) dodává, že většinou se jednalo pouze o jednotlivé osoby, které byly se svými metodami více či méně úspěšné a tyto je také zpočátku vůbec nezprostředkovávaly dále. Tito lidé často během svého života vyučovali jen jednoho či dva neslyšící a pouze zřídka o tom zanechali spolehlivé záznamy .

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

předpoklad, že lidé, kteří neslyší, se následkem toho nemohou nic naučit. Církev, která dlouhá století určovala celkový světský život, nesla tyto představy dále. Tvrdila, že neslyšící nemohou přijmout slovo boží. Neslyšící tedy nebyli považováni pouze za nevzdělavatelné, nýbrž také za nevěřící. 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 vyučování „*hluchoněmých*“ (pojem užívaný do roku 1961) datováno do 16. století, kdy již byla vyvinuta systematická metoda vyučování neslyšících. Začátky jsou spojovány se jmény Pedro Ponce de Leon (1510-1584), 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). Na německém území se v 18. století začalo o vzdělávání neslyšících zajímat stále více osob, které se pokoušely nejen o vzdělávání jednotlivců, ale také o publikování spisů a zveřejňování vyučovacích metod (Brauer, J. 2001).

První škola pro hluchoněmé byla založena v roce 1771 abbém Michelem de l´Epéem 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 in BDT 1894 – BHD 1994, 1994). K.-D. Groβe (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, což vedlo k vytvoření dvou protichůdných základních přístupů k podpoře komunikace a jazyka neslyšících: francouzské metody, spojované se jménem de l´Epée, a německé metody, spojované se jménem Heinicke (Groβe, 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 in BDT 1894 – BHD 1994, 1994).

Francouzská metoda obsahovala zprostředkovávání znakového systému a psané podoby jazyka, orální řeč ve své mluvené podobě přitom zůstala zcela bez

povšimnutí. Německá metoda obsahovala zprostředkovávání orální řeči v mluvené i psané podobě (Groβe, K.-D. 2003). K. Schulte (1974), uvádí, že na německém území je orální řeč od časů Samuela Heinicke (1729-1790) vyučovacím principem a hlavním vzdělávacím cílem, vlastně až do dnešní doby.

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 sluchově postižených byl tedy organizován těmito privátními ústavy a jejich úspěchy v oblasti surdopedie byly důkazem toho, že systematické a komplexní vzdělávání „*hluchoněmých*“ dětí je možné. Začátkem 19. století začaly tyto ústavy přecházet do kompetence státu. J. Brauer (2001) se zabývá podrobně vývojem vzdělávání sluchově postižených na území Pruska v období mezi roky 1788 a 1911.

U nás byla orální metoda učiteli „*hluchoněmých*“ zavedena v druhé polovině 19. st. Realizovalo se množství výzkumů souvisejících s vadami sluchu a začala se objevovat a přibývat literatura týkající se oboru. Jedna z prvních prací s názvem *O hluchoněmotě* vzešla od J. Staňka v roce 1846. Koncem 19. st. rostla potřeba zřizování škol a v Českých zemích bylo v krátké době založeno devět ústavů, kde se u neslyšících žáků tvořila mluvená řeč. Vadami sluchu se zabývalo mnoho lékařů, jak v Německu, tak v Čechách. Významnou českou osobností se stal Miloslav Seeman (1892-1975). Zaměřil se na foniatrii 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 stáli původně pouze neslyšící – nedoslýchavé děti byly podle A. Bulové (1998) často řazeny k mentálně postiženým). 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 roku 1933 (Monatová, L. 1998).

V poválečném období byly postupně řešeny hmotné problémy, školské zákony sjednocovaly metodiku speciálního vyučování a výchovy, na základě kvalitnější diagnostiky probíhala diferenciace sluchových postižení a surdopedických zařízení, docházelo ke zkvalitňování technické základny. Začátkem 80. let se začaly projevovat snahy o rozvoj autentických osobností, pracovalo se na zlepšování pedagogického procesu. Začalo se pracovat i na zavedení znaku do vyučovacího procesu (Jůva, V. 1995, Poul, J. 1996 in Bulová, A. 1998).

A. Löwe a P. Billich (1979) uvádí, že koncem 70. let bylo ve speciálních školách v Německu vzděláváno anebo při vzdělávání na běžných školách 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 na školy pro nedoslýchavé a školy pro neslyšící, na každé se pak uplatňovaly jiné metody vyučování. Dnes jsou na těchto speciálních školách společně vzděláváni žáci s různým stupněm sluchového postižení a školy nesou obecný název „*školy pro sluchově postižené*“. 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 pozitivně přijali neslyšící v jejich odlišnosti a akceptovali je jako samostatnou jazykovou společnost či společenskou menšinu. Integrace se nemá dít ve smyslu přizpůsobování se sluchově postižených normě, ale tak, že celá komunita neslyšících bude integrována do většinové společnosti (Brauer, J. 2001). Zlepšování audiometrických postupů umožňuje u neslyšících stále jistější včasné diagnostikování zbytků sluchu, zhruba pouze 2 % neslyšících jsou totálně neslyšící. Díky pokrokům techniky mohou být děti se sluchovým postižením zabezpečovány stále výkonnějšími technickými sluchovými pomůckami, a tak mohou být i minimální sluchové zbytky využity a podporovány. Roste také počet dětí s 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 (Groβe, K.-D. 2003).

Mezi odborníky, kteří se zabývali či zabývají oborem surdopedie v Německu, patří např. K. Schulte, H. Breiner, K.-D. Groβe, A. Leonhardt, U. Horsch, u nás jsou to J. Hrubý, E. Souralová, M. Potměšil, R. Horáková, J. Langer a další.

1.2 Klasifikace sluchových vad

J. Hrubý (1997) uvádí, že v terminologii 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 užití mezi odborníky se tato označení objevují převážně v synonymním významu a pouze pro případ potřeby v zájmu jednoznačné a přesné odborné komunikace jsou přísně rozlišeny a vymezeny definicemi (Groβe, K.-D. 2001). Jako obecný termín, který označuje všechny osoby se ztrátou sluchu, avšak s její různou velikostí, se používá pojem „*Hörbehinderte*“ či „*Hörgeschädigte*“ – „*sluchově postižení*“ (Hrubý, J. 1997).

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

Existují rozličné poruchy sluchového orgánu. Mimo to prakticky každý sluchově postižený vykazuje s ohledem na svou sluchovou vadu a svou komunikační situaci individuální rozlišnosti a nápadnosti (Leonhardt, A. 1999, 2002). Za sluchově postižené 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 vzniku vady a ze způsobu komunikace postižené osoby. 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* jsou osoby, které od svého narození nedisponovaly schopností slyšet anebo tuto schopnost ztratily před osvojením mluvené řeči. Zcela přirozeně si osvojují znakový jazyk v dialozích a interakcích, které mohou být ve znakovém jazyce vedeny. *Sluchově postižení se souběžným postižením* mají vedle sluchového další vážné postižení – např. vadu zraku či poruchu kognitivních funkcí. Souběžné postižení více vadami se u sluchově postižených 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: podle doby vzniku, dle lokalizace poruchy ve sluchovém analyzátoru a dle stupně. Sluchové poruchy mohou vyústit ve sluchové vady a narozdíl od sluchové poruchy je pak sluchová vada trvalým stavem, který se nedá odstranit léčbou (Bulová, A. in Pipeková, J. 1998).

Podle doby vzniku se sluchové vady dělí na *vady vrozené (prenatální)* a *vady získané (perinatální a postnatální)* (Klozar, J. 2005). S vrozenou vadou se dítě již narodí, vznikla v důsledku dědičnosti či poškozením plodu v době jeho zrání. (Dědičnost ale nutně neznamená, že se dítě se sluchovou vadou musí narodit, některé dědičné sluchové vady se mohou projevit až v dospělosti.) Vady získané oproti tomu vznikají v průběhu porodu nebo až po narození, záleží pak na tom, jestli ke ztrátě došlo před vývojem mluvené řeči (*vady prelingvální*) nebo až po něm (*vady postlingvální*) (Hrubý, J. 1998). Příčinou vrozených sluchových vad mohou být kromě dědičnosti např. prodělané nemoci matky v časných měsících těhotenství (zarděnky) či ozáření rentgenem, podání některých léků nebo rozdílný Rh faktor krve matky a dítěte. Jako příčiny získaných vad sluchu jsou uváděny protrahované a komplikované porody s následným krvácením do mozku nebo do hlemýždě, v pozdějším věku infekční onemocnění, úrazy hlavy, užívání ototoxických léků, záněty mozkových blan, opakované či chronické záněty středního ucha (Bulová, A. in Pipeková, J. 1998).

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 (senzorineurální)*, 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 ucpání vnějšího zvukovodu ušním mazem, deformity, malformace či absence vnějšího či středního ucha, záněty vnějšího zvukovodu, záněty středního ucha, 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 tak 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 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 příčiny. Možný je i výskyt kombinovaných (smíšených) vad sluchu, kde je narušen jak převod zvukových vibrací, tak 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). 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 15 dB.

Tab. č. 1: Audiometrická klasifikace sluchových ztrát dle BIAP (1997)

	Oblast střední sluchové ztráty pro tóny	Sluchové vnímání
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.

Na předchozí straně je vyobrazena audiometrická klasifikace sluchových ztrát podle mezinárodního audiofonologického úřadu BIAP (Bureau International d'AudioPhonologie) z května 1997 (www.biap.org).

V roce 1991 byla v Ženevě Světovou zdravotnickou organizací (WHO) aktualizována mezinárodní klasifikace sluchových poruch či vad z roku 1980, zobrazená v následující tabulce.

Tab. č. 2: Mezinárodní klasifikace sluchových poruch či vad dle WHO

Stupeň sluchové poruchy či vady	Odpovídající audiometrická hodnota ISO (na lepším uchu)	Výkonnost	Doporučení
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 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 pomoct porozumění slovům. Je vyžadována další rehabilitace. Odezírání a užívání znakového jazyka je nezbytné.

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

1.3 Okruh osob se sluchovým postižením

A. Leonhardt (2002), která se ve své publikaci 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, které se podílejí na vzniku sluchového postižení, a v důsledku velmi různé intenzity a doby trvání, se kterou 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 postiženími.

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 je 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 integrovat se tím 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 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 postižených a pro odborně 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 a řečovém vývoji ztěžuje její popis 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 (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 o 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 sociálním prostředím dítěte. Pokud není přítomno žádné další postižení, např. zrakové, mentální, poruchy učení či chování, a pokud jsou vyvážené sociální podmínky a 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. Postižení často popisují, že sice slyší, ale slyšenému nerozumí. Zvýšené nároky na schopnost diferenciace 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. Postižený slyší méně i deformovaně. Dominantní působení je určeno komponenty zvukového vjemu, takže důsledek je podobný jako u percepční nedoslýchavosti (Leonhardt, A. 1999).

Osoby se sluchovými ztrátami blízkými 100 %, označujeme jako „***neslyšící***“, v němčině „*Gehörlose*“. Pojem „*prelingválně neslyšící*“ signalizuje absenci sluchu již před začátkem 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 (dále i KI) mohou pomoci pouze tehdy, jsou-li voperovány před druhým rokem života. Později totiž dochází v mozku k atrofii sluchového centra. Neslyšících je mezi sluchově postiženými velmi málo. V dětství jsou tyto osoby zbaveny všech možností náhodného učení. V případě, že se naučí mluvit, zní jejich řeč nepřirozeně a širokou veřejností je často zaměňována s řečí mentálně postižených, za které jsou tak často neprávem považováni. Velké problémy mají v osvojování dovednosti čtení. Je bezpodmínečně nutné, aby se tito 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 období (v pre-, peri- či postnatálním věku) 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 jí. Při pochopení řeči hraje dominantní roli zrakový (vizuální) analyzátor a je podporován analyzátorem sluchovým (auditivním). Bez specifické pedagogické podpory se orální řeč u těchto dětí nevyvíjí (odtud také pramení zastaralý pojem „*hluchoněmý*“), je třeba 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-syntaktické formy 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 osvojení mluvené řeči jsou důležité úspěšné zážitky

při komunikaci a zkušenost, že mluvená řeč naučená při podpůrných situacích a ve vyučování napomáhá k dorozumění se slyšícími lidmi a vytvoření 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) píše, že „*sluchově postižení 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 spontánně vytvářejí většinou velmi soudržná společenství, podobně jako jiné jazykové menšiny. Členy těchto společenství jsou však nejen neslyšící (dle audiologické – lékařské – definice hluchoty), 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.

Lidé, kteří ke své sluchové ztrátě přišli až během 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 srozumitelné řeči. Nepotýkají se dokonce ani s takovými problémy se čtením jako prelingválně neslyšící. Hlavní problém této skupiny osob spočívá v psychologické stránce – 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 sluchovou cestou. Narozdíl od prelingválně neslyšících si přirozenou cestou nápodoby osvojili mluvenou řeč. Pro ohluchlé dnes představuje velmi podstatnou pomoc kochleární implantát. Jsou-li jím pokud možno velmi brzy po ohluchnutí zaopatřeni (jestliže proti tomu nehovoří medicínská indikace), mohou tak opět alespoň částečně dosáhnout napojení na slyšící svět. Dolní časová hranice ztráty sluchu pro charakterizování jedince jako

„ohluchlého ve vlastnictví řečových kompetencí“, bývá zpravidla 3./4. rok věku. Vývoj orální řeči je v této době relativně ukončen, takže je možné přeorientování na vizuální percepci orální řeči, udržení dosud získaných řečových kompetencí a výstavba dalších. Speciálně pedagogická podpora k udržení řeči a výcvik v odezírání musí začít bezprostředně po ohluchnutí, jakmile to zdravotní stav ohluchlého dovolí.

Ohluchnutí – úplná funkční hluchota auditivního analyzátoru – se vyskytuje většinou náhle jako důsledek onemocnění nebo úrazu, může k ní ale také dojít u progredující nedoslýchavosti. V obou případech podmiňuje úplnou neschopnost auditivního vnímání a nutnost orientace na vizuální percepci řeči – odezírání. Ohluchlý není schopen ani auditivní kontroly a regulace vlastní řeči. Čím později se ohluchlost vyskytne, tím lépe ovládá postižený svou řeč. K dispozici je množství akustických představ. Po delší době od ohluchnutí se často deformuje artikulace, zůstává však srozumitelná. Melodie řeči a tempo řeči zůstávají většinou zachovány. Někdy se dá pozorovat řeč příliš tichá nebo hlasitá. Rychlým pedagogickým vlivem se dá další vývoj ohluchlého dítěte zmírnit. 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 společně s nedoslýchavými žáky, i když to není ideální. Podle audiogramu jsou ohluchlé děti v podstatě neslyšící. Jejich řeč se však do doby ohluchnutí fyziologicky vyvíjela, mají tedy rozsáhlé řečové kompetence. Nemohou však jako nedoslýchaví žáci profitovat z funkce protetických pomůcek a nestíhají sledovat výuku realizovanou auditivně. S možnostmi kochleárního implantátu se situace ohluchlých žáků podstatně mění.

Skupina ***jedinců s kochleárním implantátem*** je specifická. Kochleární implantace se začaly provádět na začátku 80. let, nejdříve pouze u dospělých. Od konce 80. let se začali operovat i prelingválně neslyšící. Zvětšoval se okruh osob, které přicházely pro operaci v úvahu a počet osob s kochleárním implantátem narůstal. Je třeba rozlišovat mezi skupinou ohluchlých a skupinou neslyšících s kochleárním implantátem. U osob ohluchlých se stále zkracuje doba hluchoty a pokud hluchota trvala jen krátce, může postižený 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. Přes opětné nabytí sluchové schopnosti mají jedinci opatřeni kochleárním implantátem sluchové postižení.

Ve skupině neslyšících s kochleárním implantátem rozlišujeme děti, u nichž proběhla implantace brzy (méně než dva až čtyři roky) a děti a mladistvé, u nichž 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 mluvenou řeč, není tomu tak však 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 nuceny rozhodnout se 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).

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

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*“), osoby 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).

1.4 Psychologické a sociologické aspekty sluchového postižení

Význam schopnosti 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. Mezilidský kontakt však zažívá podstatné újmy – komunikace s ostatními lidmi nemůže probíhat bez překážek. Pro slyšícího je zpravidla samozřejmé, že může rozumět řeči ostatních lidí, slyšet a kontrolovat svou vlastní řeč i zpěv a kdykoli vnímat množství zvuků, tónů a šumů. Význam slyšení pro člověka pozná člověk 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 postižené osoby 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 psychických podmínkách. Vyplývá ze značně změněných, omezených a částečně narušených mezilidských kontaktů a vztahů. Obecně známý je výrok jedné pravděpodobně nejznámější hluchoslepé ženy – Heleny Kellerové: „Slepota odděluje od věcí, hluchota od lidí.“ Zejména mezilidský kontakt podléhá v souvislosti se sluchovým postižením podstatným změnám a omezením (Leonhardt, A. 1999).

„*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). K pochopení užité psychologie (v praxi) je nutné znát a chápat pojmy psychologie obecné (Fengler, J. in Jann, P. A., Kaul, T. 2005). 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 postižených, ale i od slyšících osob 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. Když se člověk zamyslí, člověk či osobnost se

sluchovým postižením vlastně neexistuje. Jde především o to, pochopit jedinečnost postižených osob (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 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 nezřídka 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).

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

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 znakový jazyk a dopomoci tak k účasti ve vlastní řečové a kulturní komunitě. Znakový jazyk otvírá mnoha neslyšícím možnost komunikovat mezi sebou uvolněně a bez překážky (Leonhardt, A. 2002).

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, stejně postižených jedinců. Ve druhém z těchto světů získávají často zkušenost větší

bezpečnosti a lepší možnosti dorozumění. Svět slyšících jim často nabízí ambivalentní pocity – přání zapojit se, ale 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).

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. 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 dostane potvrzení, zda rozuměl a jednal správně, 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 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 osob se sluchovým postižením je třeba mít na paměti, že se nemůže a nesmí jednat o absolutní stanovení vlastností. Psychické zvláštnosti sluchově postižených jsou zčásti podmíněny tím, že vzdělávání v nejširším smyslu neprobíhá pouze komunikativně. Jsou následkem situace, ne příčinou. Při rozvíjení komunikačních kompetencí u neslyšících dětí jde nejdříve o to, nabídnout jim typické komunikační vzory pro oblast života dítěte (Jann, P. 1979).

1.5 Metodologická východiska

P. Gavora (2000, s. 11) definuje výzkum volně podle 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 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 existuje také výzkum smíšený, který je definován jako obecný přístup kombinující kvalitativní i kvantitativní metody v rámci jedné studie. Smíšené výzkumy se v praxi používali 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 pedagogiky sluchově postižených považuji použití smíšeného výzkumu za výhodné.

Po ojedinělých pokusech o vzdělávání jedinců se sluchovým postižením se v roce 1771 začalo jejich organizované vzdělávání v první škole ve Francii. Tehdy ještě byli nesprávně nazýváni jako „hluchoněmí“. Postupem času se však ukázalo, že přítomnost sluchové vady – dokonce ani totální hluchoty – nemusí nutně znamenat nemožnost osvojení komunikační schopnosti mluvenou řečí. Existence různých typů a stupňů sluchových vad rozděluje jedince a žáky se sluchovým postižením do různých charakteristických skupin s různými těžkostmi při komunikaci. Neslyšící, nedoslýchaví, ohluchlí, i jedinci s kochleárním implantátem se v komunikačních situacích v životě potýkají s různými omezeními a může je to poznamenávat po psychické a sociální stránce, což poté více či méně ovlivňuje rozvoj jejich komunikačních schopností, nejen v souvislosti s pragmatickou rovinou jazyka. I jedinci s totální hluchotou jsou za správného vedení schopni naučit se komunikovat na různé úrovni mluvenou řečí, proto se dnes nepoužívá starý termín „hluchoněmí“, ale byl nahrazen termínem „neslyšící“, neboť tito pouze nedisponují schopností slyšet, orální řeč však mohou užívat při komunikaci.

2 Komunikace osob se sluchovým postižením

2.1 Vymezení pojmu komunikace

Pojem „*komunikace*“ se objevuje v mnoha vědních disciplínách – pedagogice, psychologii, lingvistice, sociologii, antropologii a dalších jiných. Nemá jednotnou, ustálenou definici, existuje jich velké množství. 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 vymezení komunikace jsou dorozumívání, sdělování, výměna informací mezi lidmi (Gavora, P. 2005). Podle Z. Houdkové (2005) představuje komunikace sdělení určité zprávy jedním jedincem jinému a přijetí této zprávy druhým jedincem. Instinkt ke komunikaci je vrozený a spontánně se manifestuje u každého dítěte. Akustickým kanálem vnímá člověk 60 % všech informací a je-li sluch aktivní, je aktivní trvale.

Mezilidská komunikace je jedním z nejsložitějších jevů, jedním z nejdůležitějších faktorů lidského života vůbec. Je jeho naprosto nezbytnou součástí, komunikace nás obklopuje ze všech stran v každém okamžiku našeho života, bez komunikace nelze existovat. P. Gavora (2005) uvádí, že se vyskytuje v nejrůznějších situacích, je velmi různorodá a probíhá v podstatě všude. Velmi důležité je uvědomit si její význam, vším, co děláme, totiž komunikujeme, od pohybů, pohledů, doteků, po samotné nicnedělání – to vše je jistou formou komunikace (Jussen, H., Krüger, M. 1975).

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.*“

Komunikaci může ovlivňovat spousta faktorů a sluchové postižení se taktéž řadí mezi ně. Odjakživa se na celém světě tam, kde není z nejrůznějších důvodů možné se dorozumět mluvenou řečí, používají posunky, gesta a mimika (gemika). Především jsou to ale přirozené komunikační prostředky neslyšících. Přesto se ve

vyučování na německých školách používaly jen omezeně, neboť pedagogové měli obavy z toho, že pokud nasadí ve výuce manuální znaky, ohrozí to rozvoj verbální řeči, sníží schopnost neslyšících komunikovat pomocí hlasu a ztíží 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, v podstatě kdekoli. Komunikací jsou ovlivňovány proces socializace, proces emocionalizace, rozvoj správné hodnotové orientace, řízení sebe sama, rozvoj tvořivosti, motivace a poznávací procesy (Zelinová, M. 2007). Interakce je pojem, který je v souvislosti s komunikací uváděn 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).

Komunikace je sociálně informační činnost, která se realizuje za pomoci jazykových a nejazykových 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, chování. Informace odráží vztahové prvky (Gavora, P. 2005).

Komunikace má dvě složky – verbální a neverbální, která se v převážné míře uplatňuje především v nejranějším věku dítěte. Komunikace je širším pojmem než řeč, řeč je pouze jedním z nástrojů komunikace (Houdková, Z. 2005).

„*Komunikace dítěte s dospělým je nástrojem socializace člověka, jeho přeměny z biologického jedince v kulturní bytost.*“ (Gavora, P. 2005, s. 14). Od narození se postupně během celého života komunikační prostředky zdokonalují, stávají se pružnějšími a mnohostrannějšími.

2.2 Formy komunikace osob se sluchovým postižením

Mezi možnosti komunikace osob se sluchovým postižením patří systémy 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 jazyky, náznakový systém a chirografické systémy; dále sem řadíme komunikační systémy neslovní podstaty jako jsou mimika, gestika, dramatizace, pantomimika a znakové jazyky.

Mluvená hlásková řeč je hlavním komunikačním prostředkem ve výchovně vzdělávacím procesu osob se sluchovým postižením. Díky sluchovým pomůckám jsou nedoslýchaví, osoby se zbytky sluchu i někteří neslyšící (po kochleární implantaci) schopni mluvenou řeč vnímat a navzdory sluchové vadě se mohou naučit mluvenou řečí vyjadřovat. Orální řeč se pak stává velmi důležitým mostem k překlenutí komunikační bariéry mezi nimi a slyšícími, a to i přes to, že u všech osob se sluchovým postižením má jejich řeč nějaké nedostatky. Na vzniku 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 artikulují 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 % fonematické 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 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 (patří mezi ně i jazyky znakové). Mnozí lidé si nikdy dovednost čtení a psaní neosvojí (Harding-Esch, E., Riley, P. 2008). Děti se sluchovým postižením je potřeba ke čtení a psaní velmi silně motivovat.

Pod pojmem ***„systémy manuální komunikace“*** (vizuálně pohybové prostředky) rozumíme všechny komunikační systémy, které byly vyvinuty se záměrem představit obsahy se sémantickou funkcí za pomoci posunků, 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 posunkových systémech, mezi něž řadíme pomocné artikulační znaky (PAZ), prstovou abecedu, fonemické posunkové kódy a znakované 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 jako formy mluvené řeči. 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 hluchoslepých osob (Zákon 384/2008 Sb.). Má svůj znak pro každé písmeno, tedy pro každý grafém. Znaky se provádějí jednou rukou ve výši hlavy (většinou na straně hlavy ve výši úst). Prstová abeceda se orientuje podle psané řeči, tzn. že odpovídá pravopisu slova, ne mluvené řeči. 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 písmene (srov. C, L, M, N, O, T, U, V, W). Když ovládáme 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 komunikační pomůcka jedinců se sluchovým postižením. Existují tři druhy – jednoruční, dvouruční a smíšená. V Německu se užívá více jednoruční, v ČR dvouruční prstová abeceda, ve školách pro sluchově postižené pak spíše jednoruční. Existují různé odchylky.

PAZ (pomocné artikulační znaky), PMS (Phonembestimmtes Manualsystem) – manuální systém určený fonémem se vztahuje na mluvenou řeč. V Německu takový systém vyvinul profesor Klaus Schulte (Heidelberg), který podává ve své publikaci 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*"). Artikulační znaky mají podávat informaci o tom, jak se jednotlivé hlásky a hlásková spojení tvoří. Existují odchylky.

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 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 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.

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 znakové jazyky.

Znakové jazyky (vlastní znakové jazyky neslyšících, přirozené jazyky) jsou 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. Mimika 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 (přirozený znakový jazyk neslyšících) – „*Deutsche Gebärdensprache*“ (*DGS*) 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): „‘*Lautsprachbegleitende Gebärden‘ znakují německý jazyk, jsou principielně 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).

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 (384/2008 Sb., 423/2008 Sb.), 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 užívají hlavně národní znakové jazyky, které jsou založeny na vizuálním vnímání. Jednotlivé znaky se od sebe liší tvarem ruky,

postavením ruky a pohybem ruky i místem realizace znaku. Nejpodstatnější rozdíl od mluvené řeči je ten, že znakový jazyk může být realizován prostorově: osoby a místa mohou být během rozhovoru umístěny takříkajíc 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 – „*Lautsprachunterstützendes Gebärden*“ (*LUG*), kdy jsou jako podpora mluvené řeči použity jen některé znaky; 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 – „*Lautsprachbegleitendes Gebärden 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. Goldin-Meadow (1999 in Doherty-Sneddon, 2003, s. 62) zjistila ve svých výzkumech, že děti si v takových podmínkách utvoří 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*“. Nemají-li přístup k mluvené řeči, zůstávají neslyšící děti slyšících rodičů u soustavy gest. Dokonce i

slyšící děti se spoléhají do jisté míry na komunikaci gestikulováním – v situacích, kdy jsou nedostačující jejich jazykové kompetence.

Jistým způsobem specifická je skupina neslyšících, kteří se narodí neslyšícím rodičům. Pro ty se pak stává znakový jazyk jazykem mateřským a komunikační kompetence se rozvíjí na základě přirozené komunikace mezi rodiči a dětmi.

3.3 Komunikační formy 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 hluchoslepotou – uživatelů různých komunikačních forem. Jedním z hlavních důvodů bylo např. používání zavádějícího termínu „*znaková řeč*“, který se objevoval již v samotném názvu a v rámci zákona pod sebe shrnoval dvě naprosto odlišné komunikační formy – český znakový jazyk a znakovanou češtinu, které byly pro účely zákona definovány. Dalším cílem novelizace (Zákon 384/2008 Sb.) bylo například zakotvení hluchoslepých osob do zákona, rovněž komunikačních forem využívaných přednostně jimi a právo na vlastní volbu komunikačního systému odpovídajícího jejich potřebám. 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 o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob***.

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 děleny na český znakový jazyk (základní komunikační systémem neslyšících osob v České republice, které jej samy považují za hlavní formu své komunikace, jako komunikační systém hluchoslepých může být využíván osob v 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.

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. *Písemný záznam mluvené řeči* je převod mluvené řeči do písemné podoby v reálném čase. Pro potřeby hluchoslepých se písemný záznam provádí zvětšeným písmem nebo Braillovým písmem (Zákon č. 155/1998 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Neslyšící a hluchoslepé osoby 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 a hluchoslepé osoby právo na tlumočnické služby, které jim zajistí tlumočení v jimi vybraném komunikačním systému z nabídky tohoto zákona. Podmínky poskytování tlumočnických služeb jsou jako podmínky sociální služby stanoveny v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.

2.4 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 principielně 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.

Důležité je si uvědomit, že v případě nedoslýchavých žáků není řešení otázky vzdělávacích přístupů nezbytně nutné. Při včasném vybavení sluchadly či dalšími pomůckami není důvod, aby tito žáci byli vzděláváni jinak než orálně. Měli by být vzděláváni pokud možno běžným způsobem. Diskutabilní pouze je, 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.

Orální metoda 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 zavrhují možnost odezírání, které by 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, dosažených 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 musí být od znakové řeči naprosto izolováno. Znakový jazyk se nesmí používat ani o přestávkách, ani na internátu.*“ (Hrubý, J. 1997, s. 201).

Dlouhá léta se táhnul spor propagátorů orální 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. st. 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 nedostane 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 posunkovým systémům, především pak znakovaným národním mluveným jazykům.

Třetím z výchovně vzdělávacích přístupů neslyšících je ***bilingvální přístup ke vzdělávání***, která ponechává v platnosti všechny argumenty výchozí pro totální komunikaci, až na jednu jedinou výjimku, kterou je důraz totální komunikace na použití znakovaných národních jazyků. Většina předmětů se vyučuje ve znakovém jazyce, při němž nelze současně mluvit. Bilingvismus (v překladu dvojjazyčnost) vychází z úvahy, že neslyšící se budou vždy muset pohybovat ve dvou rozdílných světech, ve světě slyšících a ve světě neslyšících. V každém z těchto světů budou muset 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.*“

2.5 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 sluchově postiženého 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 umožněno lepší vnímání a tedy lepší komunikace sluchově postižených, 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 určena pravidla pro přispívání zdravotních pojišťoven na tyto pomůcky (Klozar, J. 2005).

Dělení 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 sluchátko.

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, který je nepodcenitelně prospěšný pro velmi malé děti, které se teprve musí naučit slyšet. Pro ně má osvojení přirozeného zvukového obrazu velký význam.

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 výpotků bubínku).

U většiny pacientů je však nedoslýchavost komplexnější. Je třeba dál 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 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. Je v oblasti planum mastoideum 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 obě uši 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 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 sluchátky v uchu existuje ve srovnání s jinými typy sluchadel velká vzdálenost, nedochází tedy k projevům zpětné 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 velmi těžce postižených kojenců s potvrzenou a 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 pomůckových směrnic přichází kapesní sluchadlo v úvahu pouze jako zvláštní opatření při uvedených kombinovaných postiženích, při nutnosti mimořádně vysokého zesílení nebo při problémech v zacházení s přístrojem apod. (Leonhardt, A. 1999, 2002).

Závěsná sluchadla

V současné době jsou nejpoužívanější sluchovou pomůckou (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 závěsná 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, většinou se užívají 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 pásmu ucha se dají komprimovat čili stlačovat data. Jako dynamické pásmo označujeme oblast hladiny zvuku, která je zpracovávána lidským uchem.

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 často dobře neuzavírají zvukovod, pak dochází k pískání. Individuálně vyrobená tvarovka může akustiku ve zvukovodu zlepšit.

Jsou-li sluchově postiženému k dispozici dvě sluchadla, může snadněji lokalizovat zdroj zvuku. Ale už i při použití pouze jednoho sluchadla lze 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 užitkových 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 stálé zmenšování stavebních dílů sluchadel a konstruování sluchadel zvukovodových s technickými parametry jako u závěsných sluchadel. Hlavní součástí je individuální tvarovka s veškerou elektronikou. Přístroje musí být umístěny ve zvukovodu zvukotěsně, jinak 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, vyjímání a 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). 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 padesátých let 20. století. Nabízejí se dvě možnosti 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.

CROS – Speciální formou jsou tzv. brýlová sluchadla CROS. CROS je zkratka pro „*Contralateral Routing Of Signals*“ a znamená „převedení zvukového signálu na protilehlou stranu hlavy“. Toto opatření je využíváno zvláště tehdy, když konkrétní sluchově postižený 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, 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. Je-li např. potřebná nějaká oprava, musí se sluchově postižený obejít bez sluchadla a zároveň bez brýlí. 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 prostřednictvím brýlového adapteru se statisticky řadí k závěsným sluchadlům) se do brýlových sluchadel investuje jen malý vývojový potenciál výrobních firem. To je důvod, proč brýlová sluchadla nedisponují nejnovějšími technologiemi (Leonhardt, A. 1999, 2002).

Sluchadla zabudovaná v kosti – BAHA sluchadla

Děti s vrozeným chyběním či s vrozenou 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 sluchadla pro kostní vedení. 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 jsou však zatěžovány lokálními komplikacemi jako záněty, granulací (tvorbou zrnité povrchové struktury) a zarůstáním 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, když jsou v hlemýždi aktivní 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. Díky kochleárnímu implantátu bylo dosaženo podstatných

výsledků především u postlingválně sluchově postižených dospělých. Mnozí z nich by bez jeho pomoci nebyli schopni vnímat mluvenou řeč (Diller, G. in Kieβling, J., Kollmeier, B., Diller, G. 1997). Pokud se dodržují určité předpoklady, dá se při tomto druhu rehabilitace ohluchlých a neslyšících osob, která ve svém jedinečném vývoji otevírá široké interdisciplinární pole působnosti, docílit obdivuhodných výsledků (Kieβling, J. in Kieβling, J., Kollmeier, B., Diller, G. 1997). První výzkumy s drážděním sluchového nervu neslyšících proběhly koncem 50. let 20. století ve Francii a první operace u člověka byla provedena v 70. letech. V průběhu 80. let 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).

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. 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. Normální průběh pooperační rehabilitace zahrnuje asi pět dní pobytu na klinice. Péče o tyto pacienty následně odpovídá péči o těžce nedoslýchavé malé děti. K tomu se přidružuje technické zaopatření inženýrem a chirurgická a pooperační péče operatérem, kteří rehabilitační tým rozšiřují (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, dětem ohluchlým po zánětu centrální nervové soustavy a dětem narozeným s těžkým poškozením sluchu. Nejvhodnější dobou pro provedení operace je 2. až 4. rok věku. Její úspěšnost závisí na včasném provedení implantace, na inteligenci dítěte, nadání pro řeč, přítomnosti jiného postižení, na péči rodičů a 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 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 pacienti 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 v hlemýždi (Klozar, J. 2005).

Kolektivní aparatury

Individuální sluchové protetické pomůcky byly vyvinuty z toho důvodu, aby byly svému nositeli k dispozici stále a všude a 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 sluchově postižených posluchačů. 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 napevno zabudované nebo se dají použít mobilně. U stacionárních zařízení vázaných na drát existuje tzv. učitelské místo, ze kterého učitel hovoří do mikrofonu přímo napojeného na zesilovací zařízení. Pracovní stůl učitele má kompaktní správní jednotku s obslužnými prvky, řídící 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 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, 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 zlepšit funkčnost komunikace ve třídě při výuce. Osobní zesilovače mají možnost naladit se na kanály různých frekvencí. V každé třídě jsou instalační firmou naladěny na jinou frekvenci, aby se tak 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. Učitel má vysílač – mikrofon připojený rovnou na sluchátka. Některé děti využívají speciální sluchátka, jiné rovnou možnost napojení na vlastní sluchadla či řečový procesor kochleárního implantátu. Využití ve škole je možné každodenně (Leonhardt, 1999, 2002). Technickou pomůckou, která sice stojí trochu mimo, 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 se tak mohou učit samostatnější orientaci v čase.

Komunikace patří k nejdůležitějším bodům výchovy a vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením, na její rozvoj je kladen největší důraz. Nabízí se různé formy komunikace a jedincům se sluchovým postižením je zajištěno právo na komunikaci v jimi zvolené formě, která nejlépe odpovídá jejich možnostem. V legislativě České republiky je určující zákon č. 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, ve znění pozdějších předpisů. V rámci vzdělávání žáků se sluchovým postižením na školách pro sluchově postižené se uplatňují tři hlavní komunikační přístupy, z nichž každý klade důraz na jiné formy komunikace. Jedná se o orální metodu, bilingvální přístup ke vzdělávání a totální komunikaci. K podpoře komunikace jedinců – dětí a žáků se sluchovým postižením slouží a jsou neustále vyvíjeny a zlepšovány různé sluchové protetické pomůcky, a to jak individuální, tak skupinové.

3 Specifika ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením v České republice

3.1 Legislativní rámec pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Vzdělávání v České republice upravuje 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 2009 je v platnosti zákon 49/2009 Sb., kterým se dále mění zákon 561/2004 Sb. (www.msmt.cz). Vzdělávání je podle školského zákona založeno mimo jiné na zásadách rovného přístupu bez jakékoli diskriminace a zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce. V rámci paragrafu 16 školského zákona je charakterizováno vzdělávání ***dětí, 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 vadami řeči, se souběžným postižením více vadami, autismem, vývojovými poruchami učení či 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 statusem, ohrožené sociálně patologickými jevy, osoby s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou či azylanty a žadatele o azyl na území České republiky (561/2004 Sb.; Bartoňová, M., Vítková, M. 2007).

Školský zákon stanovuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody jsou odpovídající jejich potřebám. Tito žáci mají právo na pomoc škol a školských poradenských zařízení, na bezplatné užívání speciálních učebnic a didaktických i kompenzačních učebních pomůcek, které má poskytovat škola. Žákům, kteří se nemohou dorozumívat mluvenou řečí, má být zajištěno vzdělávání prostřednictvím náhradních způsobů dorozumívání. Žákům, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, se má zajistit právo na bezplatné vzdělávání prostřednictvím „*znakové řeči*“. 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 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, a také vyhláška č. 73/2005 Sb. V případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je nutná spolupráce škol se školskými poradenskými zařízeními (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 (2004, 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 metody.

M. Bartoňová a M. Vítková (2007, s. 108) uvádí, 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. se speciální 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 běžné škole. Mezi typy škol zřizovaných speciálně pro sluchově postižené 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 73/2005 Sb. je mezi jiným dále zařazen individuální vzdělávací plán, 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 na počet od minimálně 6 do maximálně 14 žáků.

O jednotlivých typech škol pro sluchově postižené pojednává I. Bytešníková, R. Horáková a J. Klenková (2007). M. Bartoňová a M. Vítková (2007) píší podrobně o situaci speciálního školství v České republice, uvádí platnou legislativu 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 RVP pro předškolní, základní, gymnaziální a střední odborné vzdělávání. Školní úroveň představují Školní vzdělávací programy (ŠVP), podle kterých se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách (Bartoňová, M., Vítková, M. 2007).

Školní vzdělávací program vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro určitý stupeň vzdělávání a podle možností a potřeb může být přizpůsoben speciálním vzdělávacím potřebám žáků se sluchovým postižením. Za tvorbu Školního vzdělávacího programu odpovídá ředitel školy.

3.3 Komunikační kompetence jako součást RVP ZV

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 dílčí oblasti – artikulaci, sémantiku a syntax, 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).

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. Toto platí stejně pro osoby s postižením i bez postižení. Komunikační kompetence patří k pojmům, které jsou sice hojně používány, ale zřídkakdy definovány. Je to termín, který zahrnuje různé schopnosti. Centrální význam má přitom „*mluvní*“ komunikační schopnost, resp. schopnost rozhovoru (Becker in Jann, P. A. Kaul, T. 2005).

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

Sluch je jedním z nejdůležitějších smyslových kanálů pro osvojení dovednosti řeči a udržení na ní vystavěné dovednosti komunikační. Rozličné části a činitelé 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 mluvní dovednosti 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 postiženými rodiči a dětmi hledat řešení ke zlepšení situace (Poussu-Olli in Horsch, U., Bischoff, S. 2008).

Komunikační kompetence hrají nejen v životě osob se sluchovým postižením důležitou roli. Každá ze skupin sluchového postižení (ať už se jedná o neslyšící, nedoslýchavé či ohluchlé) využívá jinou kombinaci komunikačních prostředků.

Sluch je považován za nejdůležitější smyslový orgán pro mezilidskou komunikaci, dokonce se mu přikládá větší důležitosti než zrakovému smyslu. Pro výstavbu řeči, rozvoj komunikace na vysokou úroveň a její zachování, pro abstraktní povědomí a myšlení je zapotřebí sluchu, aby se tyto funkce mohly vyvinout. V komunikačních situacích nabývají jazyk a schopnost řeči zvláštního významu pro sociální interakci, neboť řeč je mezi všemi přímými komunikačními systémy ten nejdůležitější nástroj. Světoznámá hluchoslepá osobnost Helena Kellerová byla jednou dotázána, který z obou chybějících smyslových orgánů by si přála, kdyby si mohla vybrat, zda zrak či sluch. Odpověděla prý bez zaváhání, že by si přála slyšet (Poussu-Olli in Horsch, U., Bischoff, S. 2008).

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 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. Komunikativní 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 používají k dorozumívání také odezírání a znakový jazyk (Zelinová, M. 2007).

V *Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání* jsou komunikační kompetence rozpracovány dle věku dítěte a doby docházky do MŠ.

3.4 Podpora komunikačních kompetencí žáků se sluchovým postižením ve školním vzdělávacím programu

Na základě dokumentu *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* se na školách realizuje tvorba školních vzdělávacích programů, které jsou upravené podle potřeb konkrétních základních škol. 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 očekávané výstupy.

Výchovné a vzdělávací strategie udávají rovněž podporu rozvoje jednotlivých klíčových kompetencí, tedy i kompetencí komunikačních. Následně je pro ilustraci uveden příklad ze školního vzdělávacího programu základní školy pro sluchově postižené v Plzni, na které byl proveden předvýzkum ke komunikačním kompetencím žáků mladšího školního věku. 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 prolíná. Cílem předmětu je rozvíjet komunikační dovednosti a rozumovou i emocionální stránku osobnosti žáků s těžkým sluchovým postižením. Žáci si mají osvojit vhodný způsob 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 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, 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, pozorné a plynulé čtení, vyhledávání písmen v textu, čtení se stává zdrojem informací, dále se 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 tj. správného dýchání, tvoření hlasu, průběžné nacvičování správné výslovnosti, 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, orientaci v textu – 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, 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, učí se je rozlišovat a 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, vzájemnému naslouchání, jsou připravováni na zvládnutí komunikace s jinými lidmi, komunikaci v obtížných a ohrožujících situacích. Žáci jsou učitelem vedeni ke komunikativnosti, kultivovanému vyjadřování, ke schopnosti respektovat názory druhých lidí, ale také 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 neverbálním 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 možnostem, zvládání 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 s porozuměním krátkých textů; tlumočení textu do znakového jazyka nebo znakované češtiny, 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. Podporuje se týmová spolupráce a upevňuje se příjemná atmosféra v týmu a dobré mezilidské vztahy. Od žáků je vyžadováno dodržování pravidel ve školním řádu. Žáci se učí naslouchat druhým, 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 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 s okolním světem.

Vyučovací předmět ***Logopedie*** má na prvním stupni rozsah dvě hodiny týdně a obsahové vymezení 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 Českým a Znakovým jazykem. 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 (RVP 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.

3.5 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 vznikaly nové typy poradenských zařízení – speciálně pedagogická centra (SPC) určená pro žáky se zdravotním postižením, ale také soukromá poradenská zařízení a poradenství poskytované nestátními neziskovými organizacemi. M. Bartoňová a M. Vítková (2007, s. 52) uvádí, 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 k vyhlášce č. 72/2005 Sb. V rámci přílohy č. 2 dané vyhlášky je udána speciální činnost speciálně pedagogických center pro jednotlivá postižení.

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 dále doplněn dalšími odborníky. Obsahem činnosti je zajišťování speciálně pedagogické, psychologické a další podpůrné péče dětem se sluchovým postižením a jejich rodinám. Jejich činnost je financována Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a zabývá se vzdělávací péčí o jedince se sluchovým postižením od 3 (ale i méně) do 19 let věku. Současně s SPC může dítě raného věku se sluchovým postižením navštěvovat ***středisko rané péče*** (SRP). Činnosti obou zařízení se mohou doplňovat, zařízení se mohou vzájemně doporučit a navázat 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 tohoto zákona 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 zajišťujících pomoc a podporu osobám za účelem sociálního začlenění či prevence sociálního vyloučení. 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 §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 od roku 2001, kdy bylo založeno první středisko rané péče. V republice zatím existují dvě, obě nesou název Středisko rané péče Tamtam a obě byla založena občanským sdružením Federace rodičů a přátel sluchově postižených. 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. Tým pracovníků tvoří 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. Klienty jsou děti se sluchovým či souběžným postižením více vadami a jejich rodiny, děti se závažným postižením vývoje řeči a sluchově postižení rodiče se svými dětmi s vadou sluchu či bez ní (www.tamtam-praha.cz).

Středisko rané péče Tamtam v České republice (Olomouc) je registrovaným poskytovatelem bezplatné sociální služby. Kromě vedoucí jsou členy interního pracovního týmu další dvě sociální pracovnice a jedna koordinátorka. Středisko má i tým externích pracovníků zaměstnávaných na dohody o provedení práce, který je tvořen logopedkou, lektorkou znakového jazyka a koordinátorkou studentů, kteří pomáhají se zajišťováním hlídání dětí rodičům se sluchovým postižením při odpoledních setkáních a podobně. Středisko rané péče spolupracuje se střediskem v Praze, které má podobné podmínky k práci, se speciálně pedagogickými centry, otorinolaryngology, foniatry, pediatry. V rámci depistáže rozváží informační materiály s nabídkou svých služeb do ordinací a poté čeká na kontaktování ze strany rodičů dětí s postižením sluchu, kteří se musí ozvat a přihlásit o pomoc a poradenství sami. Středisko nesmí při depistáži rodinu přímo oslovit, může jen poskytovat

informace o svých službách, své služby nabízet. 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).

Co se týče prostor a vybavení pracoviště SRP Tamtam v Olomouci, pracovnice mají k dispozici jednu společnou místnost, která slouží k plánování (mají zde kalendář, plán práce i mapu s vyznačením místa bydliště klientů každé pracovnice), dále k supervizím, zpracovávání dokumentace a přípravě na výjezdy do rodin, ale i k ambulantním konzultacím s rodiči. Mají zde i hračky, zvukové kufříky apod. Druhá místnost, která je k dispozici, je určena pro individuální rozvoj komunikačních kompetencí nebo pro mimořádné potřeby pracovnic (konzultace, diagnostika, individuální práci s dětmi, natáčení dětí s rodiči pro realizaci videotréninku u miminek atd.). Na chodbě jsou vestavěné skříně s úložnými prostory pro hračky a knihy. Všechny pracovnice mají k dispozici dvě služební vozidla, která jsou určena pro realizaci výjezdů do rodin. Pracovnice mají dané výjezdní dny, kdy je jim k dispozici auto, během dne si jej podle potřeby i střídají. Při vstupní konzultaci vždy bývá s příslušnou pracovnicí přítomna i vedoucí střediska. Každá sociální pracovnice vykoná zhruba tři výjezdy za týden. Další činností je zpracovávání úkolů od rodin, dohledávání materiálů, příprava na konzultace, zpracovávání dokumentace a depistáž.

Financování středisek rané péče zajišťuje Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky. Hradí tak služby poskytované v rámci sociální služby, služby ambulantní a služby terénní (ze tří čtvrtin). Pro získání prostředků na poskytování fakultativních služeb, které Středisko rané péče Tamtam nabízí, podává různé projekty. Mezi fakultativní služby patří např. výuka znakového jazyka.

Vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením v České republice je legislativně upraveno školským zákonem č. 561/2004 Sb. a navazující vyhláškou č. 73/2005 Sb. jako vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Jeho realizace je možná integrovaně v běžném vzdělávacím proudu anebo na školách pro sluchově postižené. Důležitými dokumenty určujícími vzdělávací standardy pro školní kurikulum jsou Bílá kniha a Rámcové a Školní vzdělávací programy, jejichž součástí jsou klíčové kompetence, zahrnující kompetence komunikační. Pro vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením je důležitý i systém poradenství, legislativně zakotvený ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. a zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.

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

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) a oblast povolání a vzdělávání dospělých (od 15, příp. 18 let). Různé výzkumy v oblasti školství pro sluchově postižené 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. Groβe (2003).

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 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 pro jejich rozvoj.

Poskytování rané péče dětem se sluchovým postižením bývá v Německu často v kompetenci školských zařízení pro sluchově postižené či ***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). Většinou disponují vybavením vysoké úrovně – prostorovým, materiálním i technickým. Speciálně vytvořené a upravené zvukotěsné místnosti pro audiometrii umožňují vyšetřování sluchu u různě starých dětí od nejnižšího věku. Tým odborníků dětské audiologické poradny tvoří pedagožky 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 i dětí bez sluchové vady, pouze s podezřením na ni či 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 přicházejících se sluchadlem do běžné školy se raná péče velice osvědčila. Osvědčila se i u dětí s kochleárními implantáty, poznatky z rané péče jsou takové, že některé děti mají velké nadání, talent a předpoklady pro řeč, ale chybí jim 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 trvá do sedmi let věku a nejlepších výsledků 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 komunikace se klade největší důraz, tak aby absence komunikace neuzavřela vzájemnou přístupovou cestu dětí se sluchovým postižením a jejich okolí a neznemožnila utváření dobrých 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 předpokladem pro eventuální pozdější návštěvu běžné školy, mateřské a poté i základní.

Důležitým pojmem, který 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“. 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).

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 v individuální rodičovské péči s pravidelnými návštěvami speciálního pedagoga. Stacionární sluchová a řečová výchova se děje během periodicky se opakujících pobytů ve skupině v rámci rané péče. Pobyty slouží následně jmenovaným účelům. Mají zabránit u dětí izolaci a podpořit u nich ve skupině společenské cítění; mají napomoci diferenciaci dětí a rozhodování o jejich další péči a podpoře; mají poskytnout pomoc při nastavování sluchadel a sluchové výchově. Jakmile je dítě schopné kontaktu, nastupuje u něj péče skupinová. V mezičase mezi jednotlivými návštěvami ve skupině se pokračuje v ambulantní 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 internátu a speciální mateřské školy nejdříve s maminkou, což usnadňuje 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 speciální mateřské školy při zařízení pro sluchově postižené by měl následovat s dosažením třetího roku věku dítěte.

Předškolní třída (3. třída MŠ, „*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 v zvláštních hodinách (Breiner, H. 1974).

Speciální mateřská škola 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. Rozlišují se 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 škole, kam mají nastoupit, zvláště pokud je nutná internátní návštěva (Wiechmann, W. 1971).

Úkoly speciální mateřské školy jsou především oromotorická cvičení, samostatná hra, cvičení jemné motoriky, hrací 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, poskytuje se poradenství rodičům, odborné, ale i obecné týkající se výchovy sluchově postiženého dítěte. Dítě je uváděno do tajů písma a raného čtení (globální metoda), systematicky nacvičuje artikulaci, podporuje se 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 péče o 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 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 25 let se však učitelé a rodiče zasazují o společné vyučování dětí s postižením a dětí intaktních. V celém Německu fungují v současnosti integrované třídy – v prvé řadě na stupni

„*Grundschulen*“ (odpovídá zhruba našemu 1. stupni ZŠ). 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 zabezpečení sluchových protetických pomůcek již v kojeneckém věku a začátek sluchově řečové výchovy ještě před dosažením prvního roku života dítěte (Löwe, A. 1992). A samozřejmě také komplexní včasná intervence, čili již zmiňovaná raná péče. Speciální školy jsou však stále důležité. Speciální školy dělíme ve spolkové zemi Baden-Württemberg podle typu postižení. Nás budou zajímat speciální školy pro sluchově postižené – „*Sonderschulen für Hörgeschädigte*“ (www.schule-bw.de, 2006). B. Ahrbeck (1992) uvádí, že ve školách pro sluchově postižené bývá počet dětí ve třídě omezenější než u slyšících dětí. Při podpoře dětí se sluchovým postižením stojí prakticky vždy ve středu zájmu schopnosti a dovednosti komunikace orální řečí a jejich rozvoj a i vliv sluchového postižení na něj (Gelter in Hintermair, M. 1996).

Počáteční vzdělávání jedinců se sluchovým postižením probíhá na stupni „*Grundschule*“ – v rámci integrace v běžném vzdělávacím proudu nebo na tzv. „*Sonderschule*“ (Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) in der Fassung vom 1. 8. 1983 (GB1. S. 397; K.u.U. S. 584) on www.kultus-und-unterricht.de, 2006). Tradovaná vzdělávací zařízení pro žáky se sluchovým postižením jsou škola pro neslyšící a škola pro nedoslýchavé. Oba typy škol mohou zahrnovat dětskou audiologickou poradnu („*Pädoaudiologische Beratungsstelle*“) s kompetencí pro ranou výchovu („*Frühförderung*“), předškolní zařízení (nesoucí v závislosti na spolkové zemi různá označení: „*Sonderkindergarten*“, „*Schulsonderkindergarten*“, „*schulvorbereitende Klasse*“, „*Vorklasse*“, „*Vorschulteil*“ apod.), první stupeň ZŠ („*Grundschule*“), druhý stupeň ZŠ („*Hauptschule*“), střední školu či gymnázium a také třídy pro žáky se sluchovým a dalším přidruženým postižením. Někdy k těmto školám patří také učňovské třídy nebo třídy odborné školy. Většina škol nabízí zároveň také péči a podporu žákům se sluchovým postižením, kteří navštěvují běžné školy. Také zde se označení v jednotlivých spolkových zemí liší, např. v Bavorsku se užívá termínu „*mobile Hörgeschädigtenhilfe*“ nebo v Hesensku „*ambulante Förderung*“. V Baden-Württemberg se užívá např. pojem „*Sonderpädagogicher*

Dienst“ či „*Sonderpädagogisches Zentrum*“). Funkce a význam v podstatě odpovídá funkci speciálně pedagogických center v České republice. Součástí většiny zařízení pro sluchově postižené jsou internáty, zvláště pokud sběrná oblast zahrnuje větší regiony dané spolkové země. V současnosti se zřizuje stále více jízdních provozů, trend směřuje od internátního navštěvování zařízení k externímu. Přesto v určitých regionech zůstávají internáty z teritoriálních důvodů nezbytností (Fischer, B. 1982).

K.-D. Groβe (2003) uvádí, že co se týče kurikulárních podkladů, je principielně platná orientace podle učeních osnov či plánů vzdělávacího proudu běžné základní školy („*Regelschule*“). Při diagnostikování poruch učení či mentální retardace spojených 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 obtížnější komunikace s těmito žáky. 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 specifických potřeb žáků se sluchovým postižením vyžaduje výběr učebních cílů a tím zvláštní rozložení učební látky. Kromě toho jsou navíc určené speciální vyučovací předměty (např. rytmicko-hudební výchova) a podpůrná opatření (např. sluchová výchova, nasazení manuálních 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 sluchově postižené zaslouží zákonné řízení školské integrace čili společného vyučování žáků se sluchovým postižením a žáků slyšících (Groβe, K.-D. 2003).

V prvních ročnících speciální školy se často vyučuje podle zvláštního učebního plánu předmět německý jazyk. Délka stupně „*Grundschule*“ bývá o jeden

rok prodloužena, takže je zpracováván stejný učební plán v o rok delším časovém rozmezí. Speciální pedagog volí na základě svých speciálních znalostí odpovídající učební cíle. Přitom musí dávat pozor, aby žáci se sluchovým postižením nebyli přetěžováni, protože osvojení si komunikativní kompetence (včetně řečové a jazykové kompetence i odezírání) vyžaduje více času. Popřípadě jsou stanovené speciální vyučovací předměty a 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 k úvahám. 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) uvádí, že školy pro sluchově postižené se ocitají v napjatém poli diskutování o zařazení znakového jazyka do výuky, diskusí o bilingválním vzdělávání žáků se sluchovým postižením, a musí navíc praktikovat pedagogiku, tzn. adekvátně vychovávat, vzdělávat a vyučovat neslyšící a nedoslýchavé na pozadí proměňujícího se školního prostředí.

V Německu se na školách pro sluchově postižené často setkáme i s termínem „*Zentral-Auditiv-Wahrnehmungsgestörte*“ (ZAW) – jedinci s centrální auditivní poruchou vnímání. Toto označení v podstatě nahrazuje pojem „*Sprachbehinderte*“ (jedinci s vadami řeči). Takto jsou označováni zejména z toho důvodu, že by jako jedinci s narušenou komunikační schopností nemohli v Baden-Württemberg po absolvování „*Grundschule*“ užívat podpory škol pro sluchově postižené, ale museli by přestoupit do běžného vzdělávacího proudu. Cílem u žáků s narušenou komunikační schopností je totiž co nejrychlejší odstranění vad a následná integrace, která by po splnění 5. třídy měla být docílena u všech. S označením ZAW se nabízí možnost pokračovat na škole pro sluchově postižené.

Dalším řešeným problémem, který je na školách pro sluchově postižené v Německu velmi častý, jsou děti a mladiství z rodin migrantů. Žáci a žákyně z rodin migrantů stále více ovlivňují obraz škol. Z dotazování na všech vzdělávacích zařízeních pro sluchově postižené vyplynulo, že 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 jako země původu dominuje Turecko, následováno zeměmi bývalého Sovětského svazu a Jugoslávie. Mnozí rodiče 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 cizinecká pedagogika, interkulturní či multikulturní pedagogika (Groβe, K.-D. in Jann, P. A., Kaul, T. 2005).

H. Jussen a M. Kröhnert (1982, s. 119, in Groβe, K.-D. in Jann, P. A., Kaul, T. 2005) uvádí, že problémy vznikají již v oblasti rané intervence z důvodu podstatně ztížené životní situace rodin v cizí zemi s nepříznivými socioekonomickými podmínkami, bez odpovídajících jazykových znalostí a bez znalostí podmínek pro zvláštní podporu komunikace a vývoje jejich postiženého dítěte. Pokud ani jeden z rodičů německý jazyk neovládá úplně bezchybně, a to v žádné z jazykových rovin, mohou z toho plynout různé problémy dokonce i pro slyšící děti, které sice nesouvisí se sluchovou vadou, ale i v takových případech může být někdy nejlepším řešením pro dítě zařazení do školy se specializovanou péčí a individuálnějším přístupem a s plánovanou následnou integrací. Vezměme pak v úvahu děti, které sluchovou vadu mají a potřebují specializovanou a včasnou zaměřenou péči svých rodičů, kteří jim ji však nemohou poskytnout, ani kdyby chtěli. Doma komunikují s dítětem v jiném jazyce, vzniká tedy další faktor, který může působit potíže, a tím je bilingvní výchova. O této problematice píší ve své publikaci 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

V pedagogické práci se všemi jedinci se sluchovým postižením je jedním z centrálních požadavků komunikace a podpora rozvoje komunikačních kompetencí žáků se sluchovým postižením (Fengler, J. in Jann, P. A., Kaul, T. 2005). P. Gavora (2005, s. 25) navíc také 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 uspokojit 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 pro rolové hry dostatek podnětů. 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, o vzájemné dorozumění, ne o dokonalé uplatnění některé ze vzdělávacích metod. Dítě se má učit poznávat svět všemi smysly, je tedy dobré využívat je všechny 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 úroveň. Čím lepšími komunikačními kompetencemi totiž člověk disponuje, tím lepší je kvalita jeho života. Především u dětí se sluchovým postižením je nezbytné dbát pečlivě na rozvoj těchto komunikačních dovedností, neboť k němu mnohdy nemůže docházet samovolně, jako tomu je u slyšících dětí. Jejich komunikační kompetence se rozvíjí přirozeně podle 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 zde hraje zejména druh a stupeň sluchové vady. V důsledku chybění mluvních vzorů je nutné se na rozvoj komunikačních kompetencí zaměřit uměle, 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, významné je u slyšících i neslyšících dětí společné čtení knížek, které podporuje rozvíjení jazykových a mluvních kompetencí nejmladších dětí, jak se o tom rozepisuje T. Kaul (in Jann, P. A., Kaul, T. 2005). Centrální úloha jazykové komunikační podpory dětí se sluchovým postižením je podle něj úzce spjata se čtením a psaním. Podpora čtení má ve výchově jedinců se sluchovým postižením tak významnou roli proto, že kompetence ke čtení může pozitivně ovlivnit mluvní (jazykovou) kompetenci (osvojení jazyka). Z toho důvodu je tak důležitá časná „čtenářská“ socializace. A také proto, že jsou zde 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. 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. Vychází z předpokladu, že čtenářem se nikdo nenarodí, 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 učí 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.celeceskoctedetem). Pokud jde o dítě se sluchovým postižením, má motivace ke čtení ještě podstatnější význam, neboť převážně u těžších 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 u dětí se sluchovým postižením je 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 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 stejnojmenné publikaci o komunikaci mezi učitelem a žáky. V komunikaci mezi učiteli a žáky i ve vzájemné komunikaci žáků převládá národní jazyk v orální podobě, s jistým odstupem následují znakové systémy – znakové a znakované jazyky či podpůrné znaky. Němečtí učitelé udávají významný fakt, že i pro zhruba 43 % dětí z přistěhovaleckých rodin je okruh kamarádů čistě německého původu, takže mluvená němčina je značně významná pro pěstování sociálních kontaktů (Groβe, 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 vlastní jazyk, který jim umožňuje víceméně bezproblémovou komunikaci a nabízí jim různé možnosti osobního vyjádření. Mizí zde komunikační bariéry. Omezena je vzájemná komunikace neslyšících do té míry, že ne všichni neslyšící ovládají znakový jazyk na dobré úrovni. Existují také různé znaky, které nejsou standardizované, a objevují se regionální i jiné odchylky a rozdílnosti. Omezené komunikační kompetence mnohých neslyšících ve znakovém jazyce jsou přitom závislé také na převládajících pedagogických konceptech a pedagogické praxi, která si vždy neklade za cíl podporu vývoje znakového jazyka. Podstatné je také to, 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 znakového jazyka – pozn. autora). Dalším problémem 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) uvádí, že 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 vyvíjí 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 svého dítěte. Mohou tak dítěti poskytnout emocionálně stabilnější zázemí (Ahrbeck, B. 1992). 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 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 zaměřit se více i na konkrétní potřeby vyplývající i z těchto 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 mladý člověk bez ohledu na původ a hospodářskou situaci právo na výchovu a vzdělání odpovídající jeho nadání (Landesverfassung Baden-Württemberg on www.km-bw.de, 2006). Systém školství v Německu se liší od systému školství v České republice již ve skutečnosti, že každá německá 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 z roku 1983 pro spolkovou zemi Baden-Württemberg, kde byl prováděn výzkum, bylo naposledy pozměněno v roce 2005. Systém speciálního školství se v obou zemích odvíjí od školského zákona. Zároveň

v obou zemích je trendem současné doby intergrativní, či stále více inkluzivní vzdělávání žáků s postižením. 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 zasazují již 25 let (Diehl, U., Diehl, K. 2006). U nás je tato doba o něco málo kratší.

Velká důležitost se v Německu i u nás připisuje systému poradenských služeb pro jedince se sluchovým postižením, a to již od raného věku. V souvislosti s tím se stále více klade důraz na co nejčasnější odhalení sluchové vady a zjištění jejího rozsahu, tedy na včasnou diagnostiku, na základě které může dojít k optimalizaci situace jedince se sluchovou vadou. Proto existují neustálé snahy o zavedení tzv. plošného screeningu, tedy vyšetřování sluchu všech narozených dětí – metodou otoakustických emisí (OAE). V Německu byl plošný screening zaveden od ledna 2009, v České republice zatím funguje pouze v některých regionech.

Na zjištění přítomnosti sluchové vady navazuje raná 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 rané péče možno pozorovat velké pokroky. Cílem rané péče je rozvoj komunikačních kompetencí a celkový rozvoj osobnosti jedince se sluchovým postižením, popř. slyšícího dítěte sluchově postižených rodičů či dítěte se sourozencem se sluchovým postižením, a to v nejvyšší možné míře odpovídající věku. Cílem rané péče je také podpora dětí k dosažení co nejlepší 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 tvoří již půl století, v České republice se rané péči o děti se sluchovým postižením více věnujeme až posledních pár let (Středisko rané péče Tamtam v Praze 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 činnost. Výjezdy jsou 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 školy, zprostředkovat jim nové formy komunikace a seznámit je s počáteční metodou globálního čtení.

V rámci 1. stupně základního vzdělávání mají žáci se sluchovým postižením v Německu i u nás opět možnost vzdělávání formou integrace v běžných základních školách, v Německu tzv. „*Grundschulen*“, nebo na školách pro sluchově postižené. Doporučení dávají poradenská zařízení a rozhodnutí závisí na rodičích. Integrace nemusí být v případě sluchového postižení vždy ideálním řešením pro žáka, je nutné zohledňovat možnosti 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 snížené počty žáků ve třídách. Doba povinné školní docházky je u žáků se sluchovým postižením na školách pro sluchově postižené prodloužena o jeden rok. Školy vlastní internáty. Tendence jsou shodné, pokud možno ustupovat od internátní výchovy. 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 do názvů škol. Co se týče přístupů ke vzdělávání, v Německu se používá totální komunikace s důrazem na orální řeč (pod vlivem narůstu žáků s kochleárními implantáty), vychází se z možností jednotlivých žáků. Hodně se také rozvíjí metoda bilingválního vzdělávání. V České republice převažuje také totální komunikace, některé školy upřednostňují dodnes oralismus. Bilingvální metoda se také objevuje, ale ne mnoho.

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, jsou členěny do oblastí a stanovují různé kompetence, je zde patrná podobnost s Rámcovým vzdělávacím programem a školními vzdělávacími programy.

V Německu je v rámci vzdělávání v oblasti sluchového postižení kladen velký důraz na rané poradenství a ranou péči, která se částečně překrývá či následně přechází v předškolní a poté základní vzdělávání, a to přednostně v rámci integrace, pokud to možnosti žáka se sluchovým postižením dovolí, anebo na speciálních zařízeních pro sluchově postižené. Zde je při vzdělávací cestě neustále hlavním cílem rozvíjení komunikačních dovedností žáků se sluchovým postižením v celém spektru forem.

5 Komunikační kompetence žáků základních škol pro sluchově postižené v České republice a v Německu

Empirická část předkládané rigorózní práce se zabývá výzkumem problematiky komunikačních kompetencí a stavu komunikačních kompetencí u žáků základních škol pro sluchově postižené v České republice a v Německu, respektive u žáků mladšího školního věku. Výchozím bodem pro tento výzkum se stala vlastní diplomová práce autorky, zaměřená na oblast výchovy a vzdělávání jedinců se sluchovým postižením v obou jmenovaných zemích (v Německu ve spolkové zemi Baden-Württemberg). Předmětem výzkumu je komunikace jako jeden z nejdůležitějších cílů vzdělávacího procesu u jedinců se sluchovým postižením.

5.1 Cíle výzkumného projektu a zkoumaný vzorek

Cílem výzkumného projektu bylo analyzovat stávající komunikační kompetence jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami – konkrétně stav komunikačních kompetencí žáků mladšího školního věku na základních školách pro sluchově postižené v České republice a v německé spolkové zemi Baden-Württemberg (dále také BW). Náplň výzkumu představovalo prozkoumání situace v oblasti komunikačních kompetencí u těchto žáků. Původním zamýšleným cílem práce bylo zmapovat oblast komunikačních kompetencí na všech základních školách pro sluchově postižené v České republice a v německé spolkové zemi Baden-Württemberg. Tento výzkum by však byl příliš široký a jen jeho realizace by zabrala mnoho let. Proto došlo k zúžení výzkumu pouze na několik vybraných zařízení.

Původně byly pro výzkum vybrány dvě dvojice škol (vždy jedna česká a jedna německá škola ve dvojici), které mezi sebou mají uzavřené partnerství a spolupracují v oboru praktické surdopedie. První dvojici představují konkrétně tato zařízení: *Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené – Plzeň, Mohylová 90* a *Lindenparkschule Heilbronn, Staatliche Schule für Hörgeschädigte und Sprachbehinderte mit Internat und Beratungszentrum* (Státní škola pro sluchově postižené a pro jedince s narušenou komunikační schopností s internátem a poradenským centrem) – Lachmannstraße 2, 1274076 Heilbronn. Dalším zařízením, kde byl prováděn výzkum, bylo zařízení pro jedince se sluchovým postižením *Hör-*

Sprachzentrum Heidelberg/Neckargemünd, Staatliche Schule für Gehörlose, Schwerhörige und Sprachbehinderte (Státní škola pro neslyšící, nedoslýchavé a pro jedince s narušenou komunikační schopností). S českou partnerskou školou tohoto zařízení se nepodařilo navázat spolupráci.

Za ***hlavní cíl*** byla zvolena **analýza komunikačních kompetencí žáků** – hodnocení komunikace žáků z pohledu třídních učitelů a analýza úrovně jejich komunikačních kompetencí v jednotlivých komunikačních formách jedinců se sluchovým postižením, zjištěná při jejich testování. Zkoumány byly komunikační kompetence mluvní i vizuálně motorické, tedy komunikační kompetence v celém spektru. Pozornost byla věnována jednotlivým komunikačním formám využívaným na školách při vyučování, při komunikaci mezi spolužáky, mezi žáky a učiteli, mezi žáky a rodiči, a také komunikačním dovednostem žáků z cizojazyčných rodin.

Jedním z ***dílčích cílů*** bylo analyzování stavu nejrůznějších vnitřních i vnějších faktorů ovlivňujících komunikační dovednosti a jejich rozvoj u žáků škol pro sluchově postižené, jako jsou přítomnost sluchové vady, stupeň sluchové vady, podnětnost či nepodnětnost rodinného prostředí, úroveň komunikačních kompetencí rodičů, komunikační formy využívané v rodině, návštěva poradenských zařízení atd.

Další z ***dílčích cílů*** představovala analýza komunikačních kompetencí třídních učitelů zkoumaných žáků, které s komunikačními kompetencemi dětí velmi úzce souvisí, a analýza obecných kompetencí učitelů ke vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Z tohoto bodu vyplynul další předmět zkoumání a cíl pro disertační práci, a sice analýza komunikačních kompetencí a obecných předpokladů pro vzdělávání žáků se sluchovým postižením u všech učitelů, kteří mají co do činění s žáky mladšího školního věku, rovněž u učitelů a vychovatelů v mateřských školách při daných zařízeních a u pracovníků rané péče při zařízeních v Německu. Toto zkoumání je stanoveno jako jeden z hlavních cílů výzkumu k disertační práci, neboť komunikační – a nejen komunikační – kompetence těchto pracovníků významně ovlivňují rozvoj komunikačních kompetencí dětí a žáků se sluchovým postižením.

Základním východiskem pro výzkum se staly tyto výzkumné teze:

- *„spektrum komunikačních kompetencí žáků se sluchovým postižením se odvíjí od typu komunikačního přístupu ke vzdělávání na školách pro*

sluchově postižené, kde se děti vzdělávají“ (které komunikační formy nabízí žákům škola?)

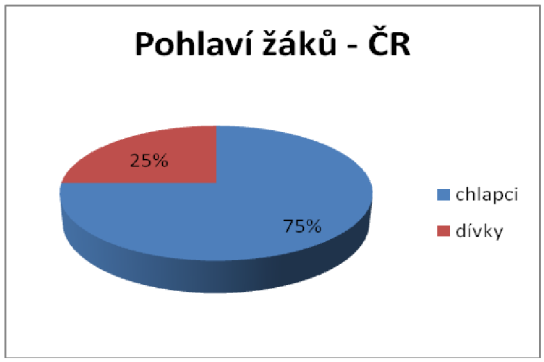
- *„rozsah a úroveň komunikačních kompetencí třídních učitelů ovlivňuje přímo rozsah a úroveň komunikačních kompetencí žáků se sluchovým postižením, které ve svých třídách vzdělávají“*
- *„komunikační kompetence žáků se sluchovým postižením přímo závisí na komunikačních kompetencích jejich rodičů“ (které komunikační formy nabízí žákům rodiče?)*
- *„vzdělávání žáků se sluchovým postižením spolu s žáky bez sluchového postižení má pozitivní vliv na rozvoj komunikačních kompetencí žáků se sluchovým postižením a naopak“*
- *„kvalitní sluchová protetika u žáků se sluchovým postižením má pozitivní vliv na úroveň jejich komunikačních kompetencí“*

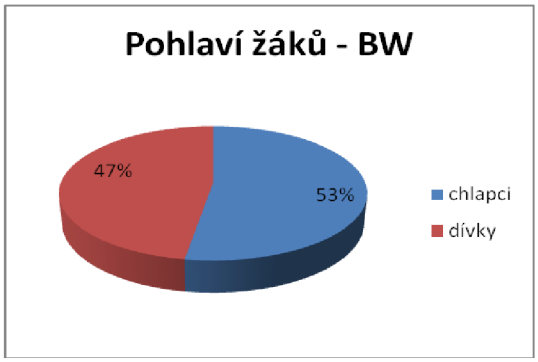
Charakteristika zkoumaného vzorku

Analytickou jednotkou výzkumu byl žák 1. stupně základní školy pro sluchově postižené. Výzkumný soubor byl tvořen žáky 1., 2. a 3. ročníků základních škol pro sluchově postižené v České republice a v německé spolkové zemi Baden-Württemberg, a to základních škol při dvou surdopedických zařízeních německých a jednom českém. Na základě tohoto rozdílu došlo z již výše zmíněných důvodů ke vzniku větší nesourodosti v početnosti obou skupin – české a německé. Výzkumný vzorek byl dohromady tvořen 20 českými žáky a 59 německými žáky.

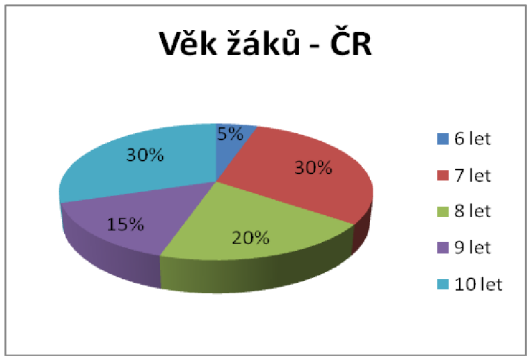
V předložené rigorózní práci nejde přímo o komparaci komunikačních kompetencí žáků ve dvou zemích, která by byla velice složitá, nejen kvůli nestejnému počtu žáků, ale také kvůli specifičnosti problematiky komunikačních kompetencí. Spíše jde o představení situace na škole v České republice a situace na zkoumaných školách v Baden-Württemberg. Proto budou uváděny vždy dva grafy pod stejným číslem, kdy přívlastek „a“ bude odpovídat situaci v České republice, „b“ pak situaci v Německu.

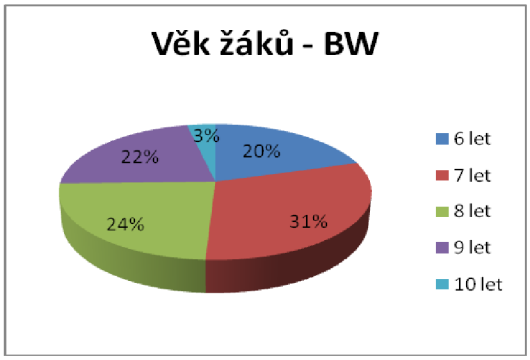
Grafy č. 1a, 1b: Pohlaví žáků z výzkumného vzorku





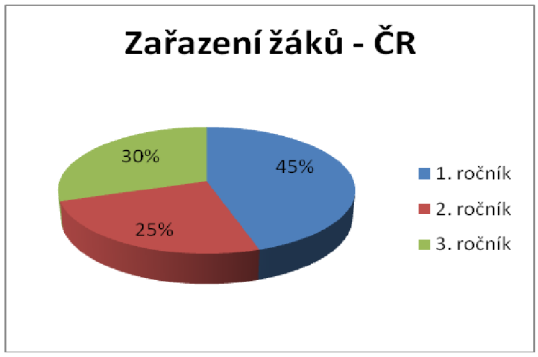
Grafy č. 2a, 2b: Věkové zastoupení žáků z výzkumného vzorku

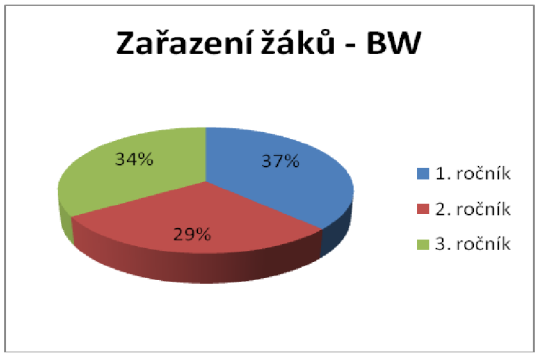




Výzkumný vzorek v České republice tvořilo 15 chlapců a 5 dívek ve věku od 6 do 10 let, zařazených do 1., 2. a 3. ročníku základní školy pro sluchově postižené. Výzkumný vzorek v Německu tvořilo 31 chlapců a 28 dívek ze dvou základních škol pro sluchově postižené v německé spolkové zemi Baden-Württemberg, zařazených taktéž do 1., 2. a 3. ročníků, v tomtéž věkovém rozmezí – od 6 do 10 let.

Grafy č. 3a, 3b: Zařazení žáků z výzkumného vzorku v ročnících

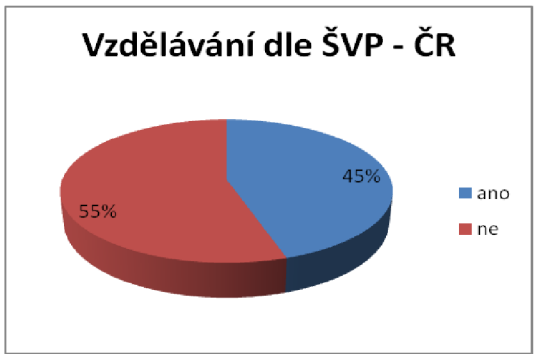


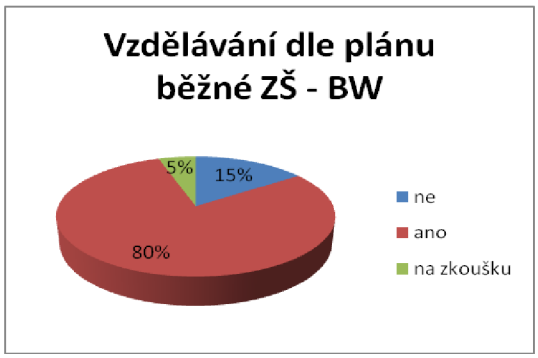


Je důležité podotknout, že v plzeňské škole neodpovídá zařazení žáků do ročníků umístění žáků ve třídách. V jednotlivých třídách se mohou vzdělávat žáci

více ročníků. Je tomu tak především kvůli menšímu počtu zaškolených žáků. V Německu se s tímto můžeme setkat rovněž, v daných třídách však byl žáků dostatek, v 1. ročnících pak spíše nadbytek ve srovnání s průměrným počtem žáků ve třídách. V Plzni jsou také zvlášť ve třídách vzděláváni žáci neslyšící a žáci nedoslýchaví či žáci s narušenou komunikační schopností. V Heilbronnu ani v Heidelbergu žáci podle stupně postižení rozřazeni nebyli. Někteří žáci, ti se specifickými poruchami učení („mit Lernbehinderung“), byli pouze zařazeni v podpůrných třídách („Förderklassen“). Zařazení žáka do ročníku určuje jeho vzdělávací plán. Jak již bylo zmíněno v teoretické části práce, v České republice i v Německu dochází k zásadním změnám ve vzdělávacích strategiích (v České republice zavedení školních vzdělávacích programů a v Německu taktéž vzdělávacích plánů orientovaných na klíčové kompetence („Kernkompetenzen“)).

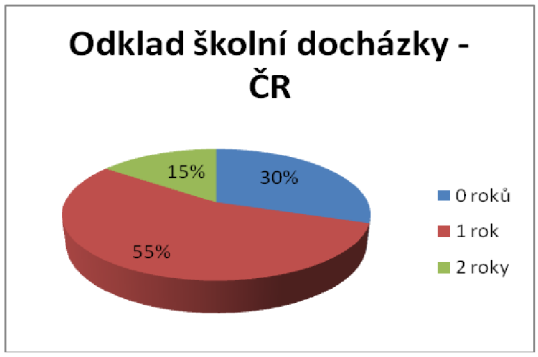
Grafy č. 4a, 4b: Vzdělávání žáků z výzkumného vzorku dle ŠVP či osnov běžné ZŠ

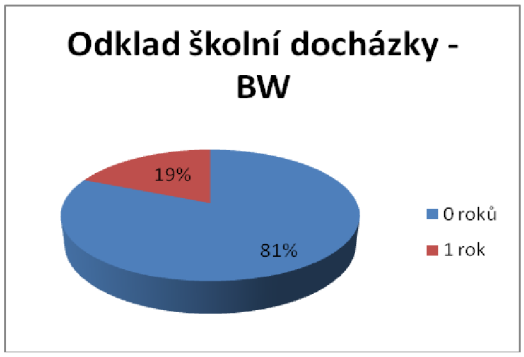




Na prvním stupni základní školy pro sluchově postižené v Plzni byl v době předvýzkumu v roce 2008 zaveden školní vzdělávací program zatím pouze v prvním ročníku, vzdělávání podle něj tedy probíhalo pouze u části žáků zařazených do 1. ročníku, ostatní postupovali a postupují ještě podle starých osnov základní školy. V Německu se velká část žáků vzdělává podle vzdělávacího plánu běžné základní školy. Někteří žáci jsou však vzděláváni v tzv. „Förderklassen“ (podpůrné třídy), jak již bylo zmíněno výše, a postupují podle plánu tzv. „Förderschule“ (podpůrná škola).

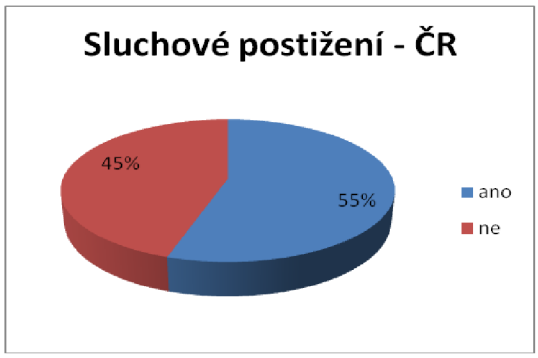
Grafy č. 5a, 5b: Odklad školní docházky u žáků z výzkumného vzorku

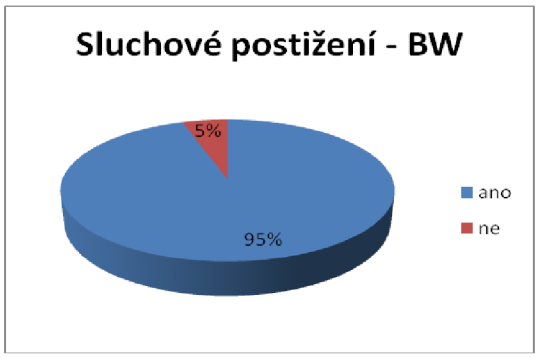




Zajímavé je, že nadpoloviční většina českých žáků z výzkumného vzorku zahájila povinnou školní docházku o jeden, případně dokonce o dva roky později. Oproti tomu v Německu je odklad školní docházky spíše výjimkou, převážná většina dětí přišla do školy ihned po dosažení věku potřebného pro zaškolení.

Grafy č. 6a, 6b: Přítomnost sluchového postižení u žáků z výzkumného vzorku

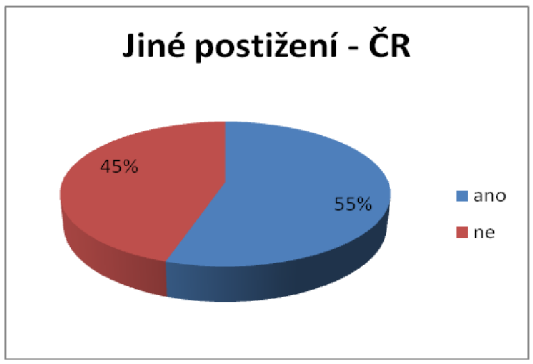


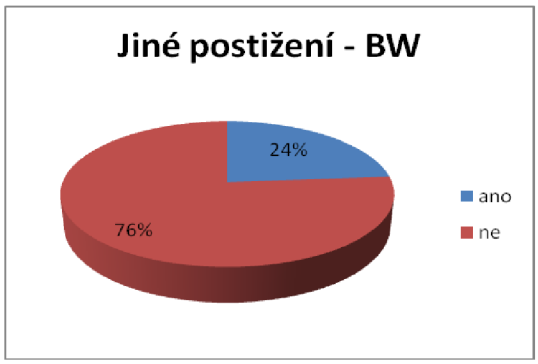


Název rigorózní práce zní *Komunikační kompetence žáků základních škol pro sluchově postižené v České republice a v Německu*. Jelikož se na základních školách pro sluchově postižené v obou zemích vzdělávají rovněž žáci s narušenou komunikační schopností bez sluchové vady, je nutno poukázat na absenci sluchového postižení u žáků z výzkumného vzorku. Z grafů je patrné, že v plzeňské škole tvoří žáci bez sluchového postižení téměř polovinu výzkumného vzorku. V Německu bývají žáci s narušenou komunikační schopností vzděláváni ve speciálních třídách při zařízeních pro sluchově postižené a jedince s narušenou komunikační schopností, přesto se však vyskytují i ve třídách mezi sluchově postiženými. Často jsou pak označováni termínem „Zentral-Auditiv-Wahrnehmungsgestörte“ (jedinci s centrální auditivní poruchou vnímání) – (všech 5 % žáků bez sluchového postižení výzkumného vzorku), jak již bylo popsáno v teoretické části práce. U všech žáků se

sluchovým postižením z výzkumného vzorku v České republice se jedná o sluchové postižení vzniklé prelingválně, jde tedy o postižení s mnohem větším dopadem na komunikační kompetence těchto žáků a na jejich rozvoj. V Německu se o prelingvální postižení jedná u 39 žáků, o postlingvální postižení u 3 žáků, a ve 14 případech nebylo sluchové postižení blíže specifikováno.

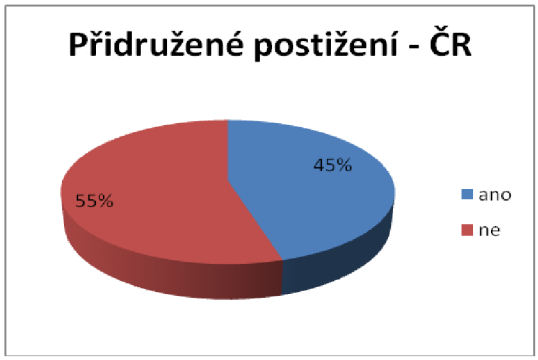
Grafy č. 7a, 7b: Přítomnost jiného či dalšího přidruženého postižení u žáků z výzkumného vzorku

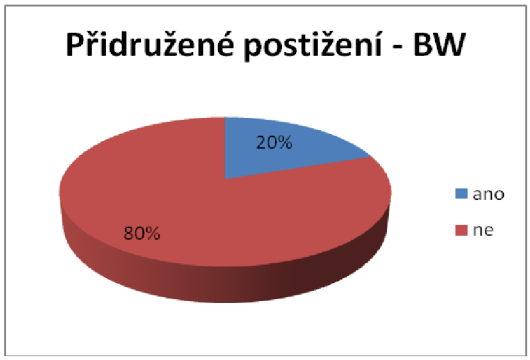




V základních školách pro sluchově postižené v České republice i v Německu dochází stále více k nárůstu zaškolených žáků s jiným postižením či sluchově postižených žáků s dalším přidruženým postižením. Výše uvedené grafy informují o četnosti přítomnosti jiného typu postižení u zkoumaných žáků. U českých žáků byly uváděny tyto handicapy, v některých případech dokonce v různých kombinacích: narušená komunikační schopnost (NKS), dyslalia multiplex, neobratnost mluvidel, nesprávná výslovnost na základě špatného mluvního vzoru, dysartrie, dysfázie, opožděný vývoj řeči (OVŘ) s dysfatickou složkou, zrakové postižení, dětská mozková obrna (DMO), lehká mozková dysfunkce (LMD), porucha aktivity a pozornosti (ADHD), podprůměrná inteligence, verbální myšlení na úrovni lehké mentální retardace, lehká mentální retardace (LMR), atypický autismus, tělesné postižení po úraze (žák na vozíku), velmi častá nemocnost, specifické poruchy učení (SPU). U německých žáků se objevovaly tyto handicapy: „Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung“ (auditivní porucha zpracování a vnímání), „Lernbehinderung“ (specifické poruchy učení), „Sehbehinderung“ (zrakové postižení), „leichte Körperbehinderung“ (lehké tělesné postižení), DMO. Níže uvedený graf pak přináší informace o tom, u jakého procenta zkoumaných žáků se sluchovým postižením se jedná o přidruženou vadu.

Grafy č. 8a, 8b: Souběžné postižení více vadami u žáků se sluchovým postižením





Tímto je uzavřena charakteristika výzkumného vzorku, která má napomoci vytvořit si přesnější představu o jeho složení. Některé z uvedených informací by se již samozřejmě daly zahrnout rovněž do faktorů, které ovlivňují komunikační kompetence žáků, stav komunikačních kompetencí a jejich rozvoj.

Analytickou jednotkou v rámci dílčích cílů byl rovněž třídní učitel a nepřímo také blízký rodinný příslušník žáka.

5.2 Metodologie výzkumu

Zpracování teoretické části rigorózní práce vyžadovalo provedení množství rešerší, studium odborné literatury k tématu komunikačních kompetencí a různých oblastí problematiky sluchového postižení. Čerpáno bylo z odborné literatury domácí i zahraniční. Cizojazyčné – německé – publikace byly využity především z fondu knihovny pedagogické vysoké školy v Heidelbergu a byly použity vlastní překlady.

Ve výzkumném šetření byla využita ***monografická procedura***, problematika komunikačních kompetencí byla zkoumána z různých úhlů pohledu. Za výzkumnou metodu byla zvolena ***metoda kvalitativní***. Přesto v empirické části rigorózní práce došlo ke kombinaci *kvalitativních* a ***kvantitativních*** postupů, například při využití výzkumné techniky dotazníku či konečném zpracování výsledků šetření do grafů pomocí ***statistické procedury***. Jednalo se tedy o ***smíšený výzkum***. Z výzkumných technik byly použity tyto: jako hlavní technika *standardizovaný rozhovor* s žáky, volné rozhovory s pedagogickými pracovníky škol, *dotazníky* pro třídní učitele, dále *pozorování* (rovněž pozorování participační), *obsahová analýza*, *analýza dokumentů*, *analýza výsledků činnosti* a *kazuistika*.

Realizace výzkumu k rigorózní práci byla rozdělena do několika fází. V **první fázi** byl proveden předvýzkum s žáky na plzeňské základní škole pro sluchově postižené, který ověřil a prokázal použitelnost zvolených výzkumných technik a vytvořených výzkumných instrumentů. Předvýzkum byl realizován v květnu 2008 a stal se zároveň první částí vlastního výzkumu. **Druhá fáze** výzkumu, které předcházel převod všech výzkumných instrumentů do německého jazyka, proběhla v září a říjnu 2008 na německé škole pro sluchově postižené v Heilbronnu a **třetí fáze** pak v červnu a červenci 2009 na základní škole pro sluchově postižené v německém Heidelbergu.

Před vlastní realizaci rozhovorů s žáky bylo zařazeno aktivní pozorování žáků zvolených ročníků při vyučování ve vybraných třídách, zároveň z toho důvodu, aby se žáci seznámili s výzkumníkem a následný rozhovor mohl probíhat pokud možno beze strachu a bez ostychu v příjemné, uvolněné atmosféře. Rozhovory byly následně realizovány jednotlivě s každým žákem zvlášť. Probíhaly v tiché místnosti a jejich délka se pohybovala v rozmezí 20 až 50 minut (průměrná délka rozhovoru byla okolo půl hodiny), bylo tedy třeba žáky zaujmout a motivovat, a to především žáky prvních ročníků.

Na tomto místě přichází osvětlení základních ***výzkumných instrumentů***, které byly vytvořeny na základě výběru výzkumných technik.

Standardizovaný rozhovor se žáky měl za cíl prozkoumat jejich komunikační kompetence v různých základních komunikačních formách jedinců se sluchovým postižením. Byl koncipován jako nenásilné povídání s žáky a měl zkoumat stav kompetencí v jednotlivých komunikačních formách u žáků. Rozhovor byl rozdělen na deset částí, z nichž každá se zaměřila na zkoumání úrovně komunikačních kompetencí v jiné formě komunikace. 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 odvrácením hlavy od žáka směrem k oknu (otázky souvisely s počasím či venkovními aktivitami) či zakrytím úst. *Část d)* se zaměřila na vnímání mluvy pouze odezíráním. Tazatel tedy artikuloval mluvidly bezhlasně. V této části bylo zahrnuto odezírání s podporou obrázků nebo obrázků a popisků, ze kterých žák mohl vybrat, co bylo artikulováno, či odezírání s podporou udání oblasti, ze které slovo pochází (osoby). Další část, *část e)*, se zabývala zkoumáním porozumění psané podobě jazyka a vyjadřováním se psanou formou, 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 přečtena. *Část f)* se věnovala zjišťování komunikačních kompetencí ve znakovém jazyce (vizuálně motorických formách komunikace), *část g)* testovala třemi různými způsoby znalost jednoruční prstové abecedy, *část h)* opět různými formami znalost daktylotiky dvouruční. Předposlední část rozhovoru, *část i)*, dala žákům možnost vyjádřit se zcela volně o obrázku, který jim byl nabídnut. Závěrečná *část j)* byla již věnována pouze poděkování za rozhovor, získání zpětné vazby od žáka, motivačnímu pochválení žáka za spolupráci a předání odměny v podobě malé sladkosti a obrázku. Při rozhovoru byla pozornost výzkumníka věnována celkové komunikaci a jejím jednotlivým prvkům, důležitým pro pozdější vyhodnocení výzkumu. Vše bylo zaznamenáváno do formuláře rozhovoru.

Dalším instrumentem výzkumného šetření byly ***dotazníky*** pro třídní učitele vybraných tříd, které se vztahovaly k jednotlivým žákům a zjišťovaly základní informace o každém žáku zvlášť. Zároveň zde také třídní učitel ze svého pohledu různě hodnotil komunikační kompetence jednotlivých žáků.

Posledním vytvořeným instrumentem pro výzkum byl ***dotazník*** pro třídní učitele vybraných tříd, kde učitelé sami hodnotili své komunikační kompetence v různých formách komunikace jedinců se sluchovým postižením a udávali informace k obecným kompetencím pro vzdělávání žáků se sluchovým postižením.

Vlastní ***výzkumné instrumenty***, které byly vytvořeny a využity pro výzkumné šetření, jsou k nahlédnutí v přílohách rigorózní práce. V přílohách jsou zařazeny také obrázky využívané při rozhovoru, dále přepis volného projevu žáků k předloženému

obrázku a některé jiné práce žáků, které posloužily k analýze výsledků činnosti. Součástí příloh jsou rovněž některé vybrané případové studie.

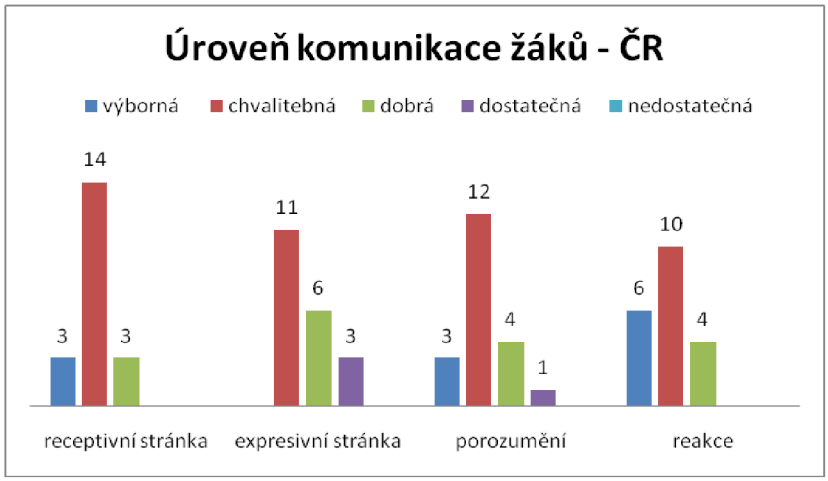
Po vytvoření výzkumných instrumentů byl nejprve proveden sběr dat a informací, poté byla na základě sesbíraných dat vytvořena kritéria pro jejich třídění, proběhla realizace třídění a výsledná data byla pomocí programu Microsoft Excel zpracována do grafů. Následovala strukturace dat a informací v grafech.

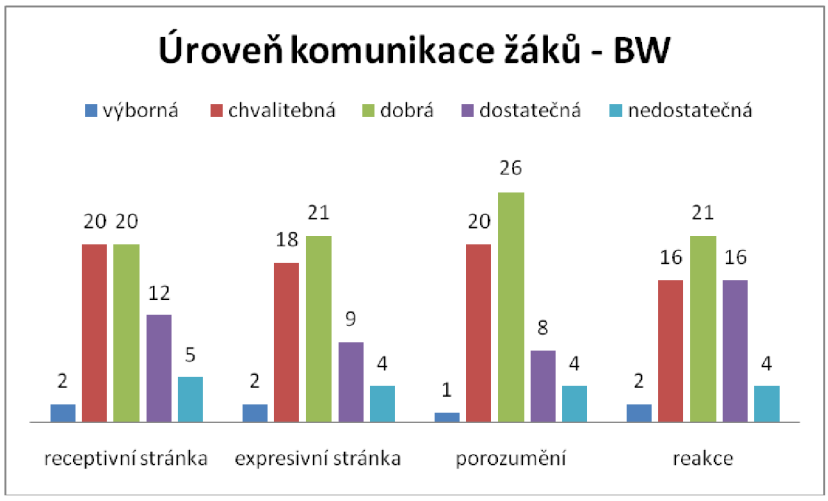
5.3 Vlastní šetření

V Plzni byl výzkum proveden ve třech třídách – ve třídě neslyšících, kde byli společně vzděláváni žáci 1. a 2. ročníku, a ve dvou třídách nedoslýchavých, kde byli zařazeni i žáci s narušenou komunikační schopností bez vady sluchu. V jedné třídě se vzdělávali žáci 1. a 2. ročníku, v druhé žáci 3. ročníku. V Heilbronnu byl výzkum proveden ve čtyřech třídách – v 1., 2. a 3. třídě (odpovídá ročníkům) „Grundschule“ (1. stupně základní školy) a v 1. třídě (odpovídá 1. ročníku) „Förderschule“ (podpůrné školy). V Heidelbergu byl výzkum proveden ve třech třídách – v 1., 2. a 3. třídě „Grundschule“ a u několika žáků odpovídajících ročníků z podpůrné třídy („Förderklasse“). V úvahu je třeba brát fakt, že v Plzni a Heidelbergu byly výzkumy prováděny ke konci školního roku, kdežto v Heilbronnu na začátku roku, mezi žáky byl tedy v podstatě roční věkový, ale hlavně také zkušenostní rozdíl.

V následujících grafech jsou prezentovány výsledky dotazníkového šetření, týkající se komunikačních kompetencí žáků hodnocených z pohledu třídních učitelů.

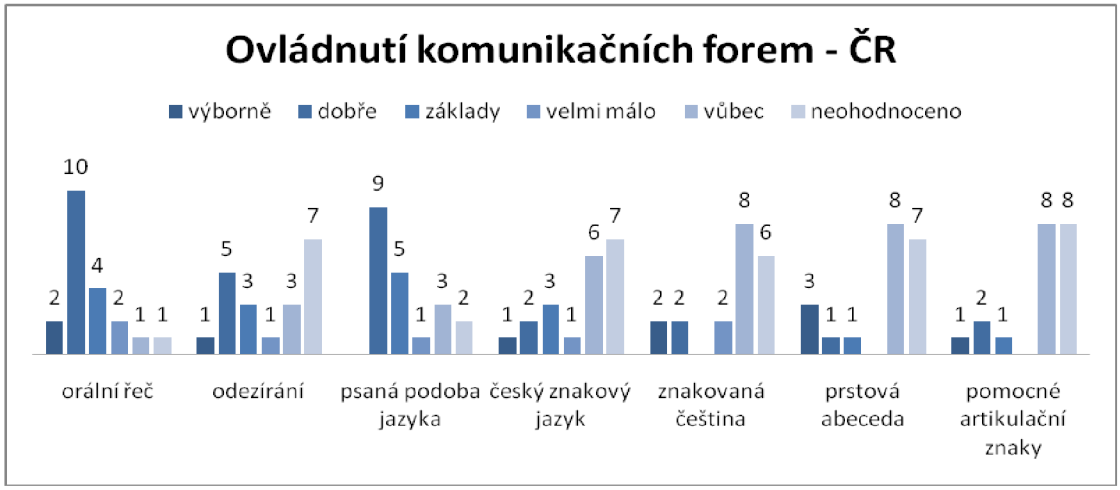
Grafy č. 9a, 9b: Hodnocení úrovně komunikace žáků z pohledu třídních učitelů

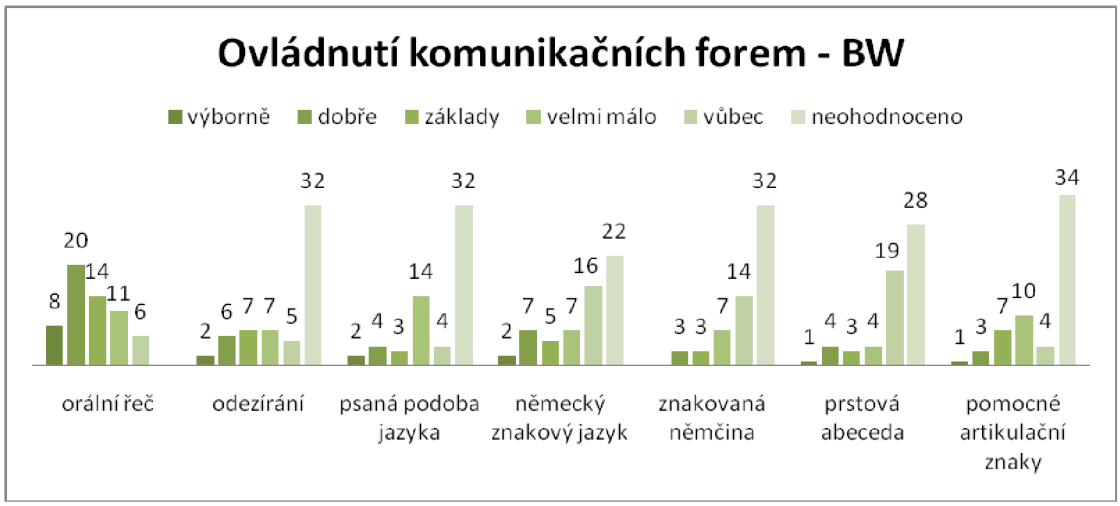




Podle třídních učitelů v České republice jsou celková receptivní a expresivní stránka komunikace, porozumění při komunikaci a reakce při komunikaci u většiny žáků na dobré úrovni. Jak vyplývá z uvedených grafů, převážná většina žáků se pohybuje v průměru, dokonce spíše v lepším pásmu průměru hodnocení. Tady je nutno brát v úvahu fakt, že hodnocena byla komunikace jako taková celkově, u jednotlivých žáků může ale probíhat v různých komunikačních formách. V Německu hodnotí třídní učitelé komunikaci žáků v průměru také jako dobrou. Komunikace některých žáků však byla hodnocena jako nedostatečná. Hodnocení různých stránek komunikace žáků německými třídními učiteli se drží přibližně Gaussovy křivky a odpovídá celkově spíše průměru než nadprůměru. Toto může být způsobeno rovněž složením výzkumného vzorku, kdy v Německu převažuje výskyt sluchového postižení u žáků oproti situaci v České republice.

Grafy č. 10a, 10b: Ovládnutí jednotlivých komunikačních forem žáky z pohledu třídních učitelů



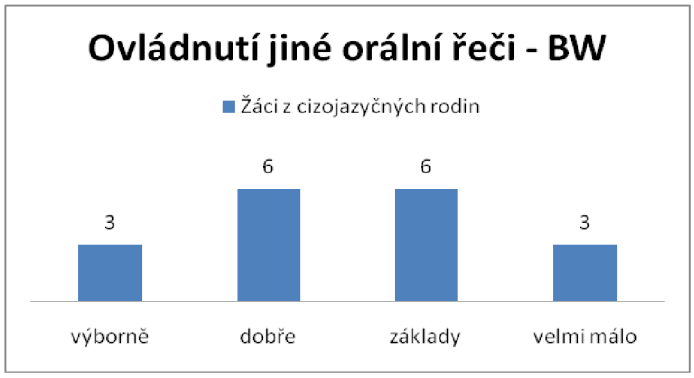


Jednotlivé komunikační formy a jejich zvládnutí hodnotí třídní učitelé různě. Výsledky jsou patrné z výše uvedených grafů, kde je hodnocena každá komunikační forma jedinců se sluchovým postižením zvlášť. Zajímavá je skutečnost, že někteří třídní učitelé hodnotili hlavně či pouze orální řeč anebo jen některé vybrané komunikační formy. V některých případech se dá předpokládat, že nehodnotili komunikační formy u žáků, kteří je nevyužívají, ale to nelze brát v úvahu v každém případě. Také je možné, že učitelovo neohodnocení má nést význam neovládnutí dané komunikační formy žákem. Jako směrodatné lze tedy brát pouze ohodnocené žáky.

V České republice i v Německu je nejlépe hodnocena orální řeč, u českých žáků pak ještě psaná podoba jazyka a odezírání. Psaná podoba v Německu je oproti tomu hodnocena poměrně špatně. Vizuálně motorické komunikační formy zaostávají ve svém hodnocení daleko za orální řečí. Přitom „Lautsprachunterstützende Gebärden“ (LUG – znaky podporující mluvnou řeč), které nejsou uvedeny v grafu, byly hodnoceny velmi podobně jako znakovaná němčina („Lautsprachbegleitende Gebärden“ – LBG).

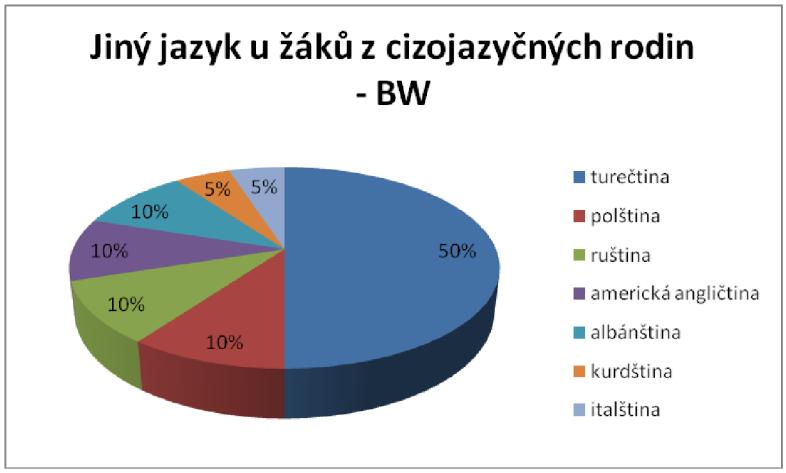
Prstovou abecedu dle hodnocení třídních učitelů v České republice i v Německu ovládá překvapivě pouze malá část výzkumného vzorku. Přitom u německých žáků z Heilbronnu bylo často uvedeno hodnocení „vůbec neovládá“. V Heidelbergu oproti tomu se prý prstovou abecedu učí povinně všichni žáci, tato komunikační forma však často nebyla ohodnocena. Dále bude ještě prstová abeceda rozebrána zvlášť ve své jednoruční a dvouruční verzi.

Graf č. 11: Ovládnutí jiné orální řeči u německých žáků z cizojazyčných rodin

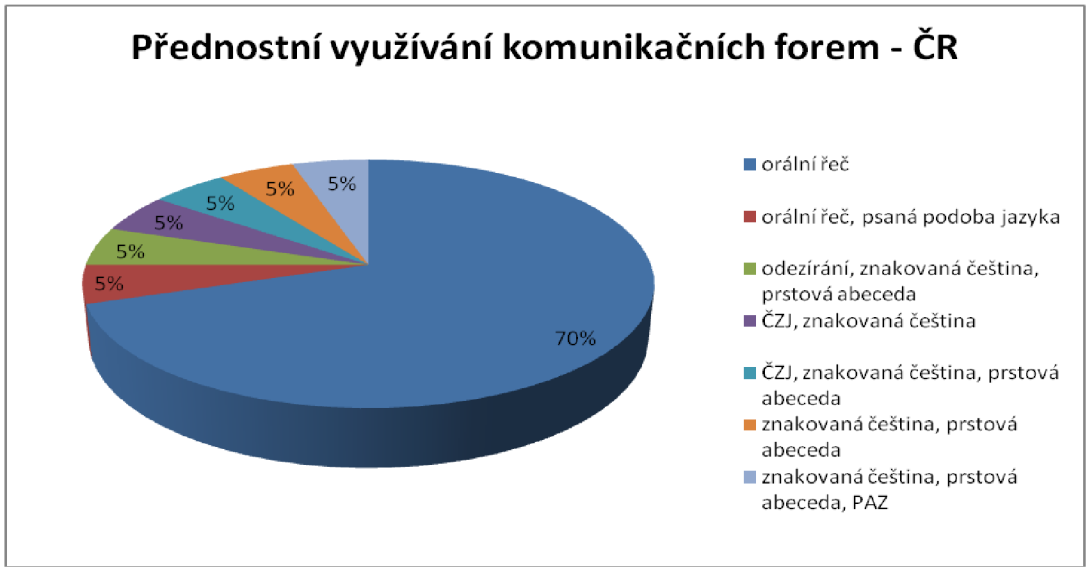


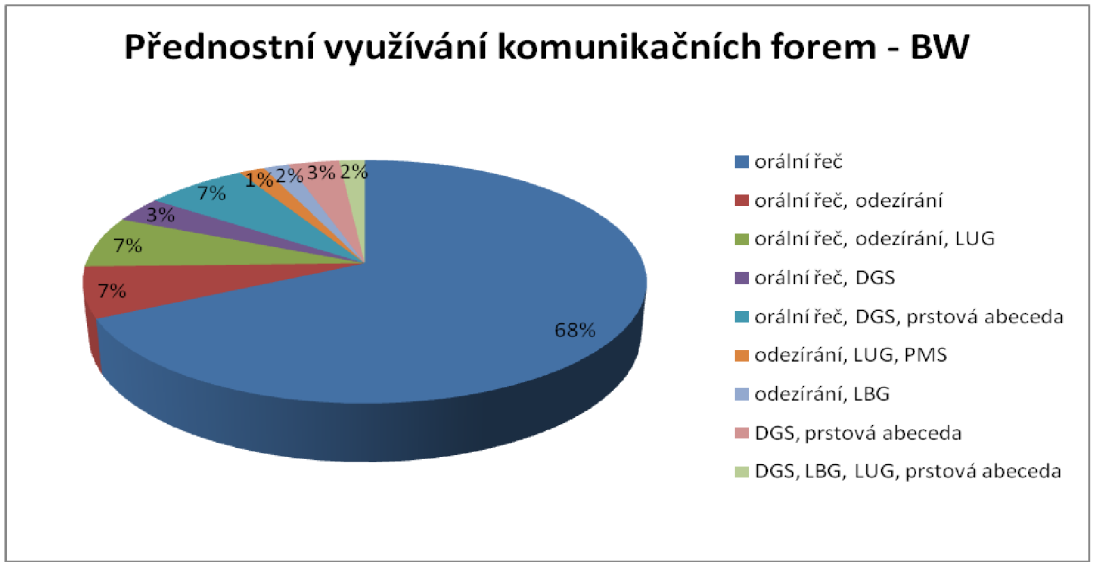
V německých školách pro sluchově postižené je mezi zaškolenými žáky velké množství žáků z cizojazyčných rodin, z rodin migrantů či ze smíšených rodin. Tito žáci jsou často zvyklí doma používat jiný jazyk, jazyk rodičů, nebo kombinaci obou jazyků. Může se jednat například o jazyky turecký, polský, ruský, anglický, kurdský, italský, albánský apod., jak bylo také zjištěno při výzkumu. Úroveň ovládnutí tohoto jiného orálního jazyka hodnotí třídní učitelé ve výše uvedeném grafu. Výskyt jednotlivých jazyků u žáků z cizojazyčných rodin ve výzkumném vzorku je uveden v níže zobrazeném grafu. Ve výzkumném vzorku se jednalo o 20 německých žáků z cizojazyčných rodin, což je více než jedna třetina výzkumného vzorku v Německu, tedy poměrně velké procento. U žáků z výzkumného vzorku v České republice se pouze v jednom případě objevila romština jako doma používaný jiný orální jazyk.

Graf č. 12: Zastoupení jazyků u německých žáků z cizojazyčného rodinného prostředí



Grafy č. 13a, 13b: Přednostně využívané kombinace komunikačních forem u žáků





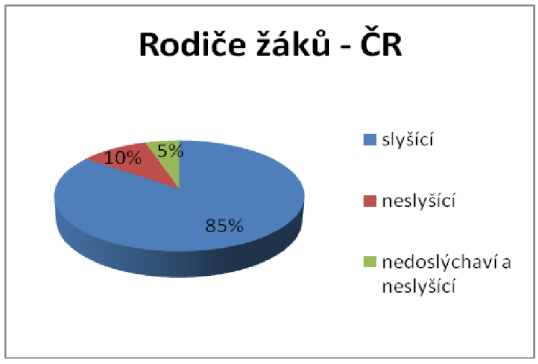
Tři čtvrtiny českých žáků upřednostňují v komunikaci orální řeč, v několika případech spolu s její psanou formou. Komunikaci prostřednictvím odezírání, znakované češtiny a prstové abecedy dává přednost 5 % žáků, vizuálně motorickým komunikačním formám v různých kombinacích dává přednost 20 % žáků. V Německu je situace následující: orální řeč (ať už jde o němčinu či jiné jazyky u žáků z cizojazyčných rodin) upřednostňuje rovněž 75 % žáků, v několika případech spolu s odezíráním, orální řeči doplněné odezíráním a znaky dává přednost 7 % žáků a orální řeči a zároveň i vizuálně motorickým komunikačním formám dává přednost 10 % žáků. 3 % žáků upřednostňují odezírání doplněné buď podpůrnými znaky a pomocnými artikulačními znaky či znakovanou němčinou. Zbylých 5 % žáků upřednostňuje německý znakový jazyk v kombinaci s dalšími vizuálně motorickými

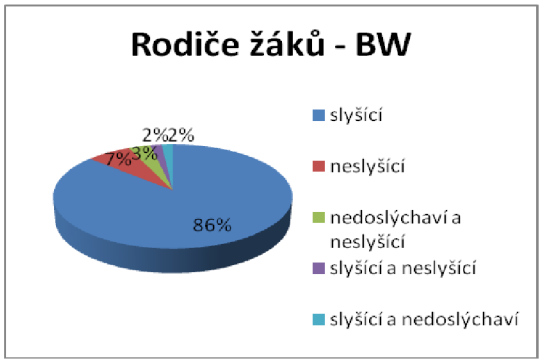
komunikačními formami. Nejčastější přednostně využívanou formou je tedy v České republice i v Německu mluvená řeč, a to ze tří čtvrtin v obou případech.

Následující grafy poukazují na četnost působení vnějších faktorů, které ovlivňují komunikační kompetence žáků a velmi úzce s nimi souvisí. Působení různých vlivů je však velmi provázané a propojené, 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.

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 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.

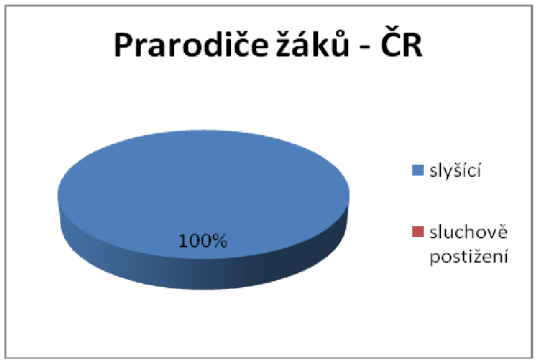
Grafy č. 14a, 14b: Přítomnost sluchového postižení u rodičů žáků

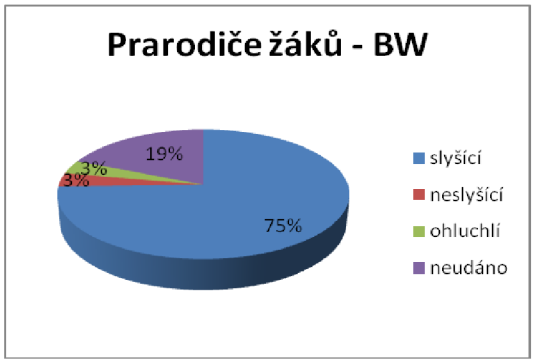




V České republice i v Německu byl při výzkumu potvrzen fakt, že zhruba 90 % dětí se sluchovým postižením se rodí slyšícím rodičům. Rodiče českých žáků z výzkumného vzorku jsou slyšící z 85 %, rodiče německých žáků z 86 %. 10 % žáků v České republice má neslyšící rodiče a u 5 % žáků je jeden rodič neslyšící a druhý nedoslýchavý. V Německu má neslyšící rodiče 7 % žáků a jednoho neslyšícího a druhého nedoslýchavého rodiče mají 3 % žáků. Ostatní žáci mají jednoho rodiče slyšícího a druhého neslyšícího nebo nedoslýchavého.

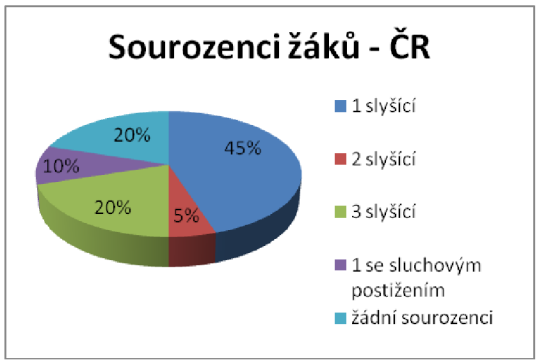
Grafy č. 15a, 15b: Přítomnost sluchového postižení u prarodičů žáků

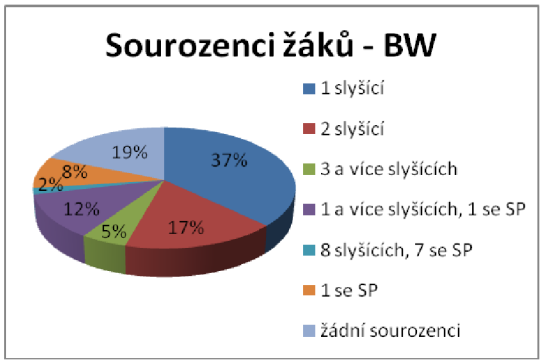




Prarodiče žáků v České republice jsou všichni slyšící. V Německu tvoří slyšící prarodiče žáků tři čtvrtiny všech prarodičů – 3 % patří neslyšícím a 3 % ohluchlým prarodičům a v 19 % nebyl stav sluchu u prarodičů žáků specifikován.

Grafy č. 16a, 16b: Přítomnost sluchového postižení u sourozenců žáků

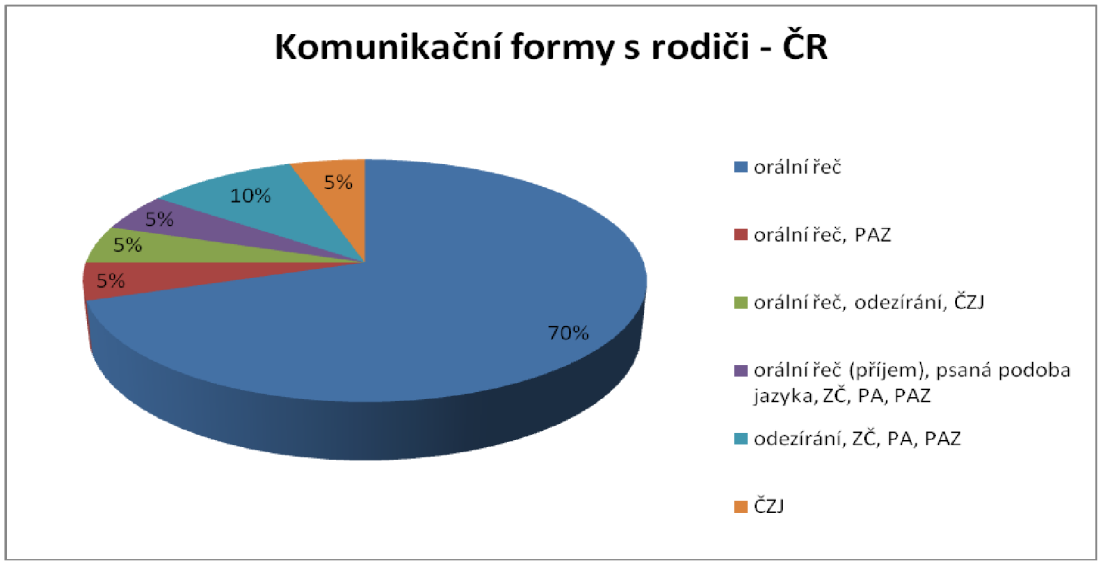


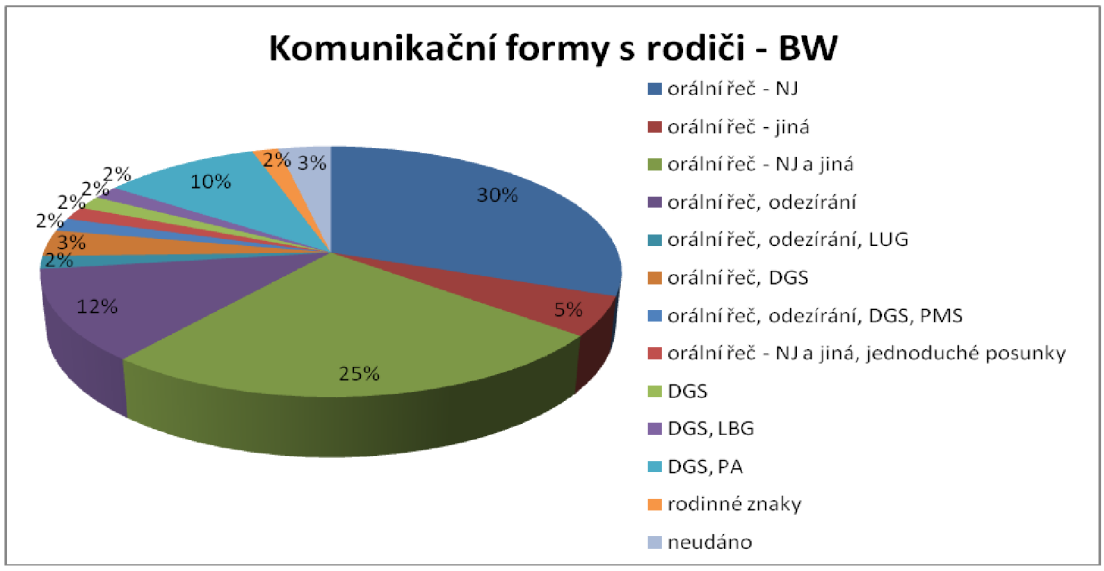


U sourozenců žáků ze zkoumaného vzorku je situace následující: V České republice nemá 20 % žáků žádného sourozence. Podobně je tomu i v Německu, kde je jedináčky 19 % žáků. 70 % českých žáků má jednoho, dva či tři slyšící sourozence a 10 % žáků má jednoho sourozence se sluchovým postižením. V Německu má 59 % žáků až tři a více slyšících sourozenců a 8 % žáků jednoho sourozence se sluchovým postižením. Zbylých 14 % německých žáků má jednoho či více slyšících sourozenců a jednoho či více sourozenců se sluchovým postižením.

Přítomnost sluchového postižení u rodičů, prarodičů a sourozenců a jejich využívání a upřednostňování komunikačních forem, které se od tohoto faktu odvíjí, má rovněž vliv na výběr komunikačních forem žáka, který žije v dané rodině.

Grafy č. 17a, 17b: Spektrum komunikačních forem využívaných žáky doma s rodiči

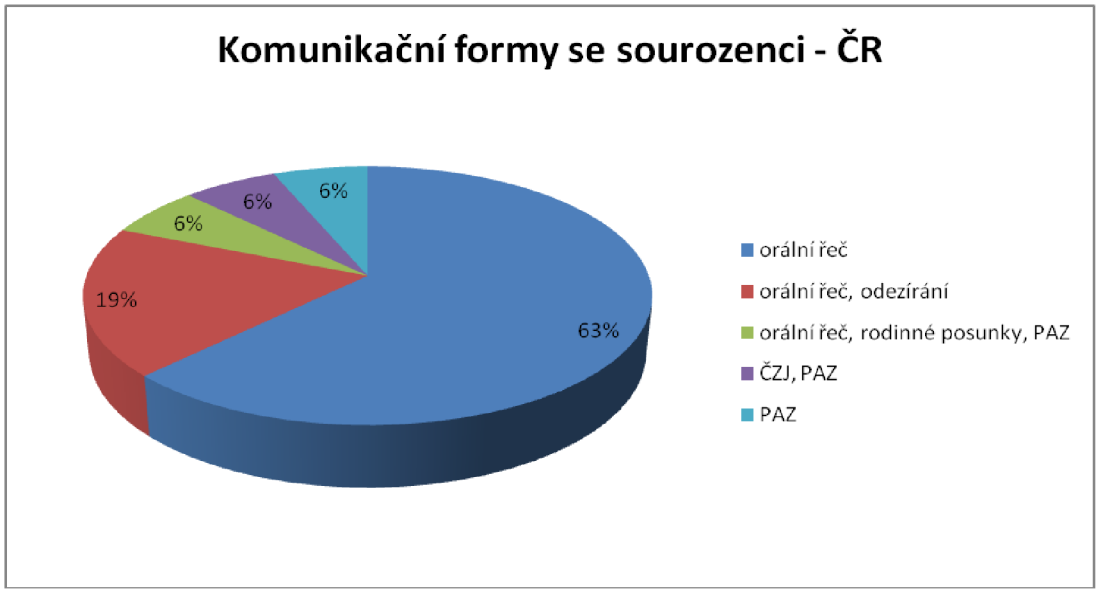


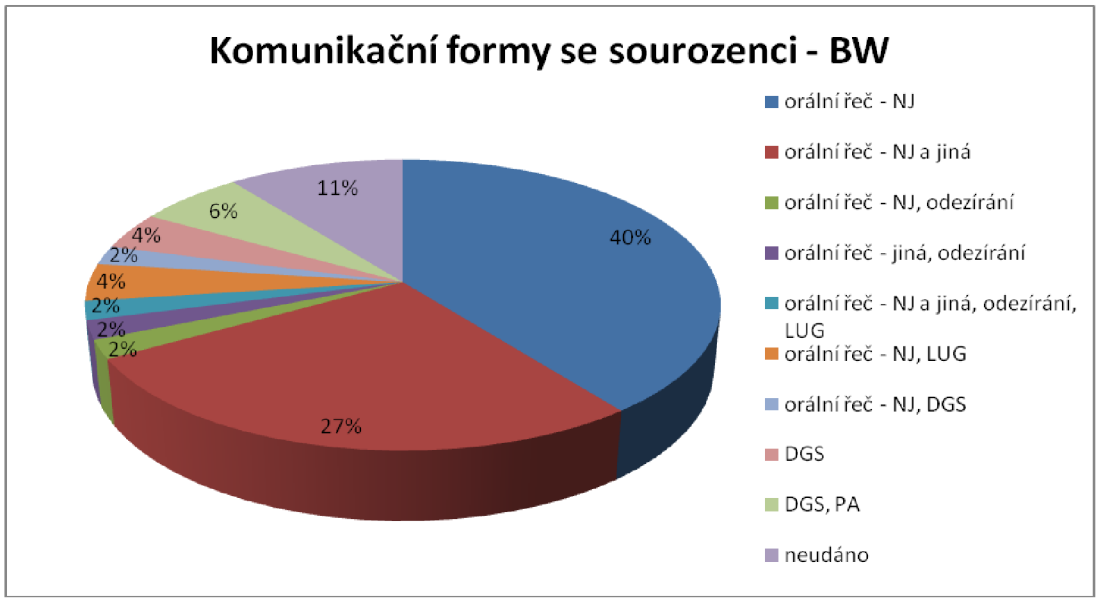


V 70 % využívají žáci v České republice v komunikaci se svými rodiči pouze orální řeč, v 10 % pak orální řeč spolu s pomocnými artikulačními znaky či odezíráním a českým znakovým jazykem. V 5 % jde o orální řeč (ze strany žáka pouze o její recepci bez jakéhokoli mluvního projevu), její psanou podobu, znakovanou češtinu, prstovou abecedu a pomocné artikulační znaky. 10 % žáků komunikuje s rodiči prostřednictvím odezírání, znakované češtiny, prstové abecedy a pomocných artikulačních znaků. Zbývajících 5 % komunikuje s rodiči v českém znakovém jazyce. V Německu komunikuje se svými rodiči pouze prostřednictvím mluvené řeči 60 % žáků. V polovině případů přitom komunikují v německém jazyce, v druhé polovině v jiném domácím jazyce či v kombinaci obou jazyků. Informace, o které jazyky se jedná, byla již uvedena výše. Ve 21 % případů komunikují žáci se

svými rodiči mluvenou řečí (německy či německým a zároveň i jiným dalším cizím jazykem) a ještě dalšími jinými komunikačními formami – odezíráním; odezíráním a znaky podporujícími mluvenou řeč; německým znakovým jazykem; odezíráním, německým znakovým jazykem a pomocnými artikulačními znaky; jednoduchými posunky. Ve 4 % využívají žáci pro komunikaci s rodiči německý znakový jazyk, přitom v jedné polovině navíc i znakovanou němčinu, a v 10 % německý znakový jazyk a prstovou abecedu. 2 % žáků komunikují se svými rodiči pomocí interních rodinných znaků a ve 3 % nebyly komunikační formy využívané žáky doma s rodiči zaznamenány.

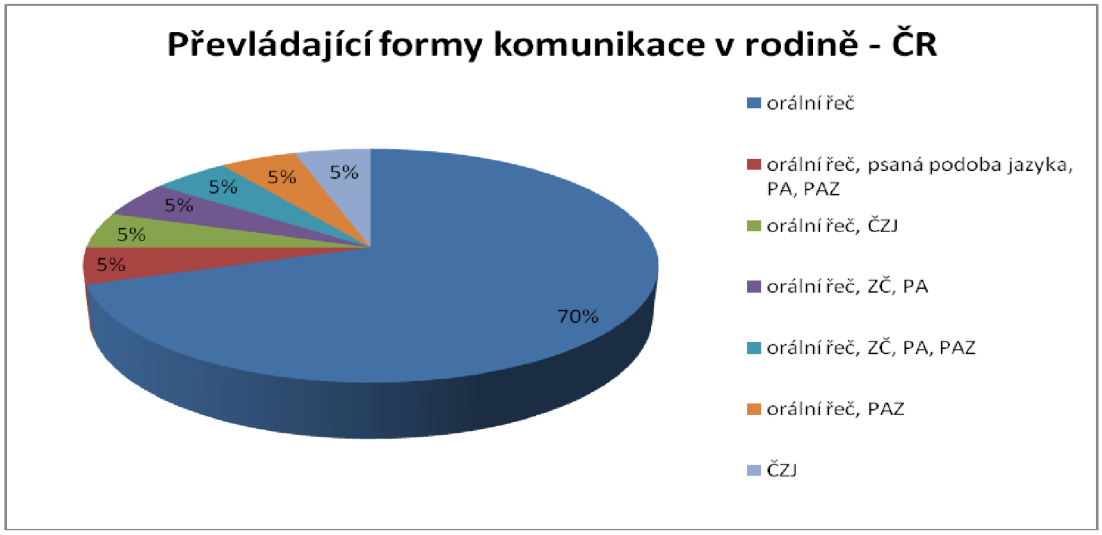
Grafy č. 18a, 18b: Spektrum komunikačních forem využívaných žáky v komunikaci se sourozenci

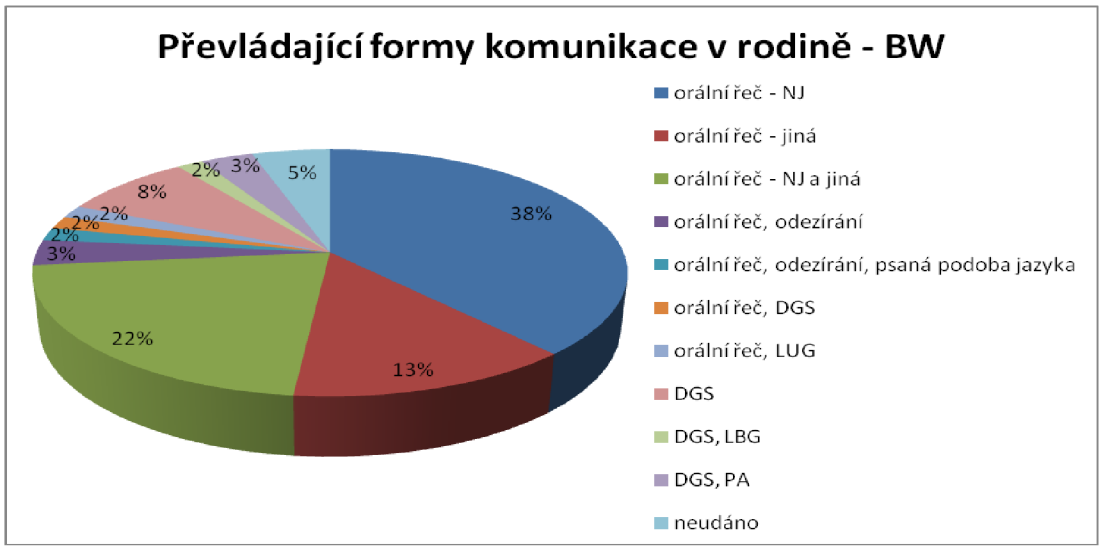




I v komunikaci se svými sourozenci používá převážná většina žáků z výzkumného vzorku v České republice orální řeč. Jedná se o 82 %, přičemž jedna čtvrtina z tohoto počtu využívá navíc ještě odezírání. 6 % žáků využívá orální řeč v komunikaci se sourozenci také, ale s podporou pomocných artikulačních znaků a vlastních interních posunků. Dalších 6 % žáků komunikuje se svými sourozenci prostřednictvím českého znakového jazyka a posledních 6 % žáků pouze pomocí pomocných artikulačních znaků. Orální řeč, ať už jde o jazyk německý či jiný, je i německými žáky v komunikaci se sourozenci využívána v převaze, a to v 71 % případů. Z toho pouze 4 % žáků využívají navíc také odezírání. V dalších 6 % případů je orální řeč využívána taktéž, avšak s podporou znaků podporujících 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, případně spolu s prstovou abecedou. U 11 % žáků nebyly komunikační formy využívané žáky v kontaktu se sourozenci udány.

Grafy č. 19a, 19b: Spektrum převládajících komunikačních forem v rodinách žáků



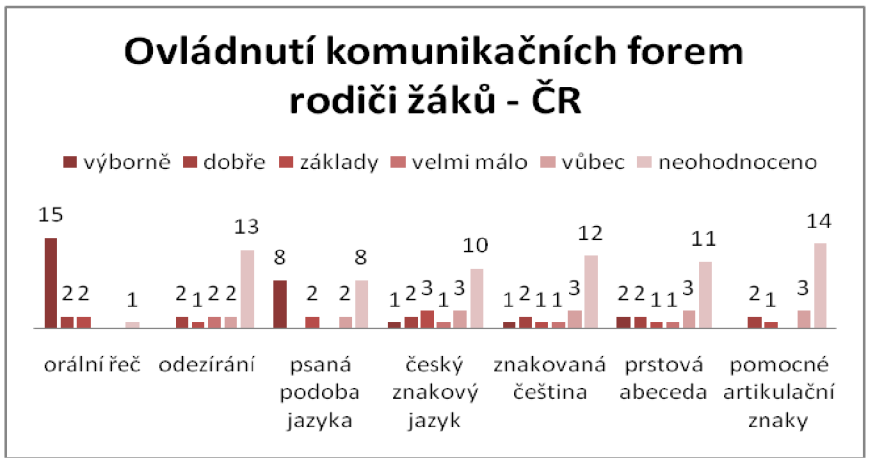


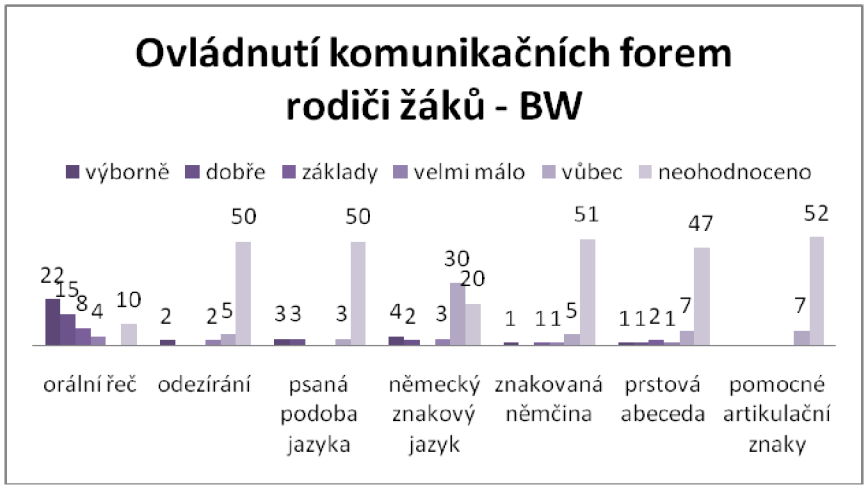
Orální řeč se jako jediná převládající komunikační forma v rodinách žáků objevuje v České republice v 70 %, v Německu v 73 % (zhruba v polovině jde o němčinu, v druhé polovině buď o jiný domácí jazyk či kombinaci obou jazyků). U 25 % českých žáků se orální řeč objevuje jako převládající komunikační forma v rodině spolu s dalšími komunikačními formami – s její psanou podobou, prstovou abecedou a pomocnými artikulačními znaky; s českým znakovým jazykem; se znakovanou češtinou a prstovou abecedou; se znakovanou češtinou, prstovou abecedou a pomocnými artikulačními znaky; s pomocnými artikulačními znaky. U německých žáků se orální řeč objevuje jako převládající komunikační forma v rodině spolu s jinými komunikačními formami v 9 %, a to s odezíráním; s odezíráním a psanou podobou jazyka; s německým znakovým jazykem; se znaky podporujícími mluvenou řeč. Vizuálně motorické formy převládají v rodinné komunikaci v 5 % případů českých žáků (zde je převládající komunikační formou český znakový jazyk) a ve 13 % případů německých žáků (zde je převládající komunikační formou německý znakový jazyk, častěji spolu s prstovou abecedou či také se znakovanou němčinou). V 5 % případů nebyly převládající komunikační formy u žáků udány.

Důležité pro komunikaci žáků není jen užívání jednotlivých komunikačních forem jedinců se sluchovým postižením, ale důležitá je také úroveň ovládnutí daných jednotlivých forem komunikace. Na úroveň komunikačních kompetencí v jednotlivých formách má vliv také úroveň komunikačních kompetencí rodičů žáků, kteří rozvoj komunikačních kompetencí žáků přímo a velkou měrou ovlivňují. Ovládnutí komunikačních forem rodiči žáků z pohledu třídních učitelů žáků je zobrazeno v níže uvedeném grafu. Je zde však zřetelně znát, že většina učitelů

většinu komunikačních forem vůbec neohodnotila, ať už z jakéhokoli důvodu. Ohodnocena byla většinou jen orální řeč, u několika dalších rodičů i jiné komunikační formy. Z toho by se dal vyvodit závěr, že učitelé s rodiči komunikují hlavně mluvenou řečí, kterou se odvážili hodnotit. S některými rodiči je také omezena možnost spolupráce a dochází k minimálnímu kontaktu, což vede opět k nemožnosti ohodnocení stavu komunikačních kompetencí rodičů v různých formách.

Grafy č. 20a, 20b: Ovládnutí jednotlivých komunikačních forem rodiči žáků z pohledu třídních učitelů

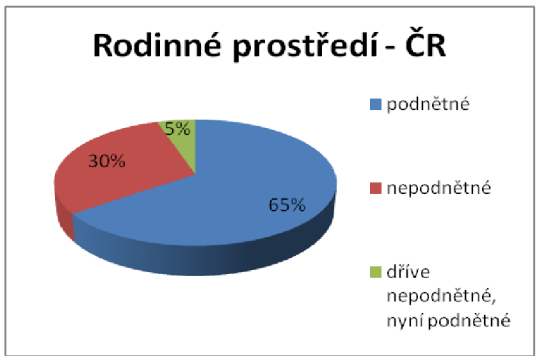


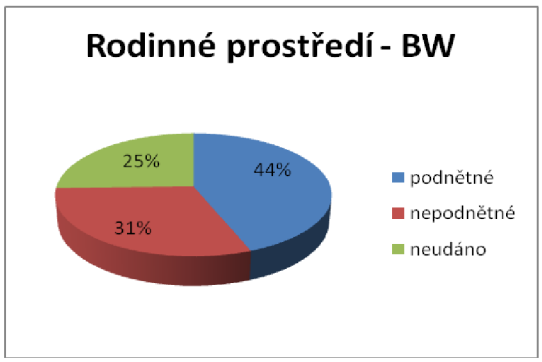


Dalším velmi důležitým vlivným faktorem pro rozvoj komunikačních kompetencí žáků škol pro sluchově postižené je podnětnost či nepodnětnost jejich rodinného prostředí. Rodina má za úkol žáka rozvíjet po všech stránkách, tedy i po stránce komunikace, jejíž rozvíjení je u žáků škol pro sluchově postižené tak důležité. Celkově je také velmi důležité, aby se doma dále rozvíjely a prohlubovaly

komunikační kompetence osvojené ve škole, aby se rozvíjely i v životě mimo školu, tedy především v rodině, a aby se tak žáci učili uplatňovat je v běžném životě.

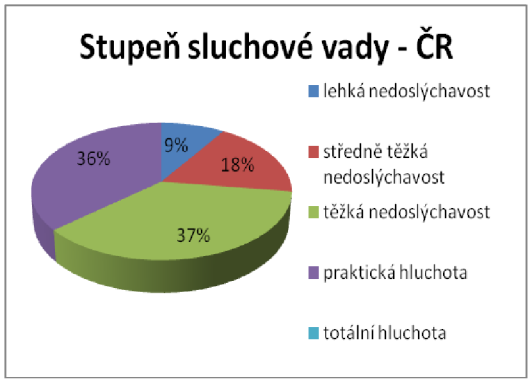
Grafy č. 21a, 21b: Pozitivní působení rodinného prostředí na žáky

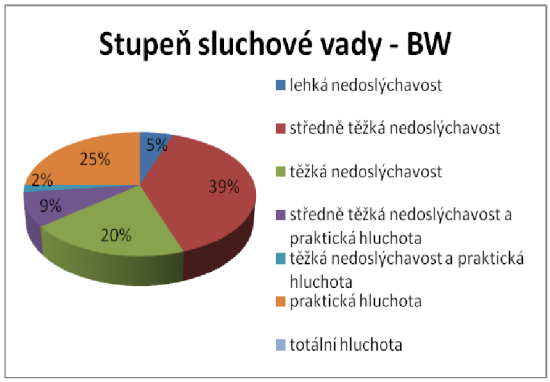




Z žáků z výzkumného vzorku v České republice vyrůstá 70 % v podnětném rodinném prostředí a 30 % v rodinném prostředí nepodnětném. V Německu je situace taková, že u 31 % žáků se jedná o nepodnětné rodinné prostředí, pouze u 44 % o podnětné prostředí. U 25 % žáků nebyla podnětnost či nepodnětnost prostředí udána, ať už opět z jakéhokoli důvodu. Nepodnětnost rodinného prostředí se v obou zemích objevuje téměř u třetiny žáků z výzkumného vzorku, což je poměrně velká část.

Grafy č. 22a, 22b: Výskyt stupňů sluchových vad u žáků se sluchovým postižením



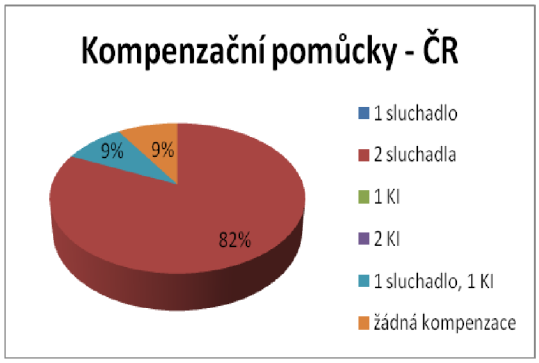


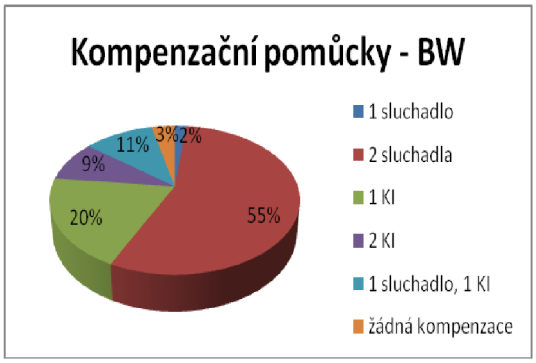
Stupeň sluchové vady sice není vnější faktor, který by ovlivňoval komunikační kompetence žáků se sluchovým postižením, lze jej ale považovat za faktor vnitřní, stejně jako například přítomnost sluchové vady vůbec. Kritérium přítomnosti sluchové vady u žáků škol pro sluchově postižené bylo již zařazeno do charakteristiky výzkumného vzorku, kam by bylo vhodné zařadit i kritérium stupně sluchové vady, tyto grafy jsou však uvedeny právě na tomto místě hlavně kvůli

následujícímu vnějšímu faktoru, který má také významný vliv na rozvoj komunikačních kompetencí žáků se sluchovým postižením. Grafy jsou sem zařazeny zejména proto, aby byla lehce dostupná možnost srovnání mezi stupni sluchové vady a mezi zaopatřením sluchovou protetikou. Sluchová protetika totiž v neposlední řadě také ovlivňuje výběr komunikačních forem a podmiňuje i jejich dosaženou úroveň.

V případě českých žáků se sluchovým postižením se v 64 % jedná o nedoslýchavost, v 36 % o praktickou hluchotu. V případě německých žáků se nedoslýchavost vyskytuje taktéž v 64 %, praktická hluchota ve 25 %. V případě zbylých 11 % žáků jde o kombinaci nedoslýchavosti a hluchoty.

Grafy č. 23a, 23b: Využití kompenzačních pomůcek u žáků se sluchovým postižením





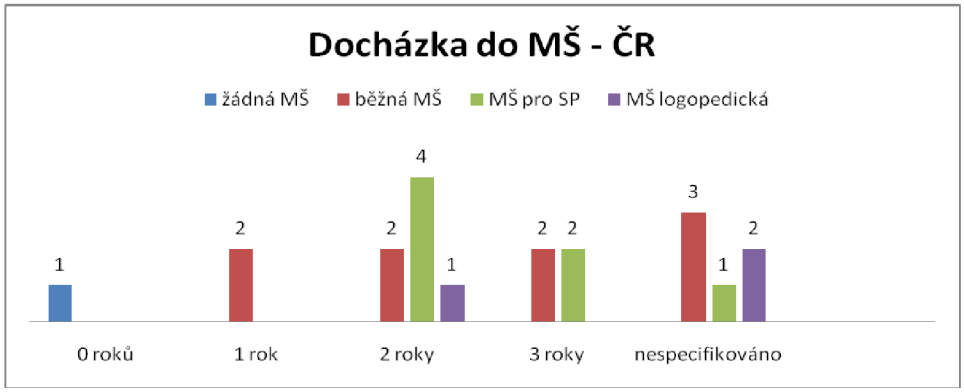
Využitými kompenzačními pomůckami u žáků se sluchovým postižením v České republice jsou z 82 % sluchadla oboustranně, z 9 % kochleární implantát jednostranně a sluchadlo jednostranně, z 9 % pak není využita žádná protetika. V Německu jsou využita rovněž sluchadla – ze 2 % jednostranně a z 55 % oboustranně, dále z 20 % kochleární implantát jednostranně a z 9 % kochleární implantát oboustranně, z 11 % kochleární implantát jednostranně a sluchadlo jednostranně, a ve zbylých 3 % není nasazena žádná kompenzační pomůcka.

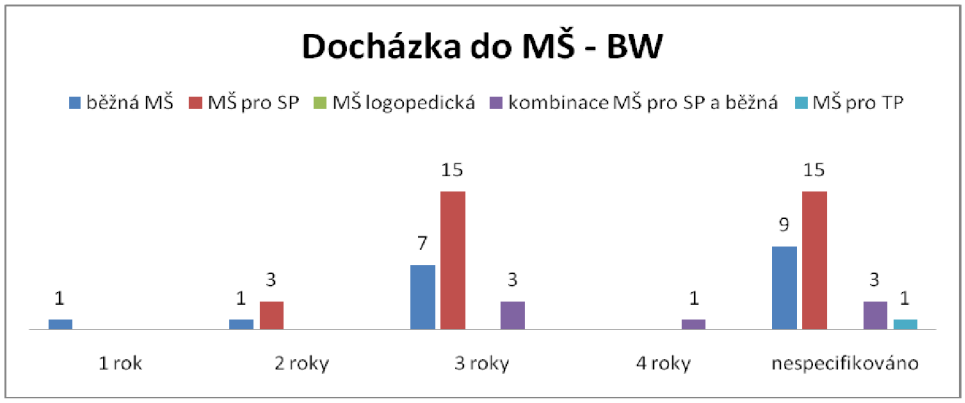
Při porovnání pouhé četnosti využití kochleárních implantátů a sluchadel je v České republice kochleární implantát nasazen u 9 % žáků a sluchadlo u 91 %, v Německu je kochleární implantát využit u 40 % a sluchadlo u 68 % žáků se sluchovým postižením.

Rozvoj komunikačních kompetencí ovlivňuje z velké části také vnější podpora a působení různých odborných pracovníků – pedagogů a speciálních pedagogů, logopedů, klinických logopedů, psychologů apod. V níže uvedených

grafech je zobrazen přehled o předchozí docházce žáků do mateřských škol a jejich návštěva a návštěva jejich rodičů v různých typech poradenských zařízení.

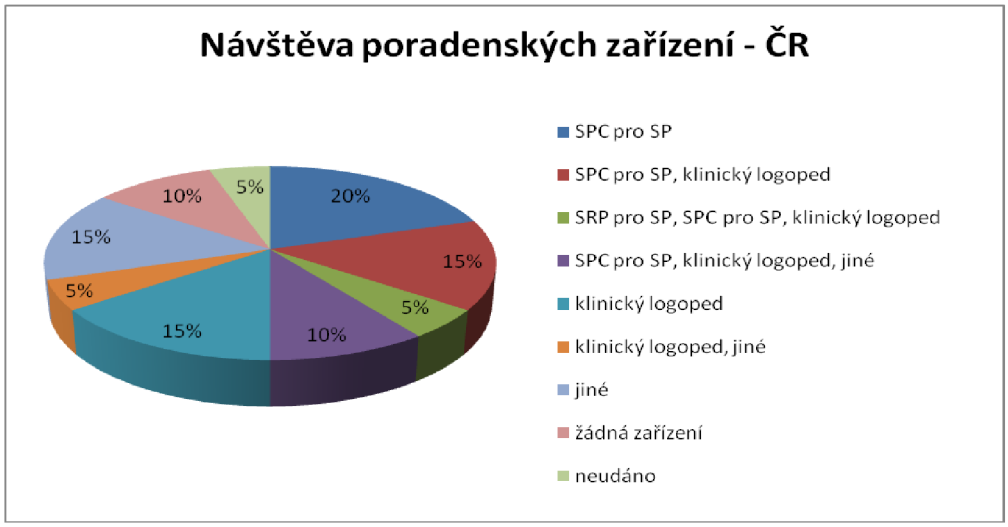
Grafy č. 24a, 24b: Přehled docházky do mateřských škol u žáků před zahájením školní docházky

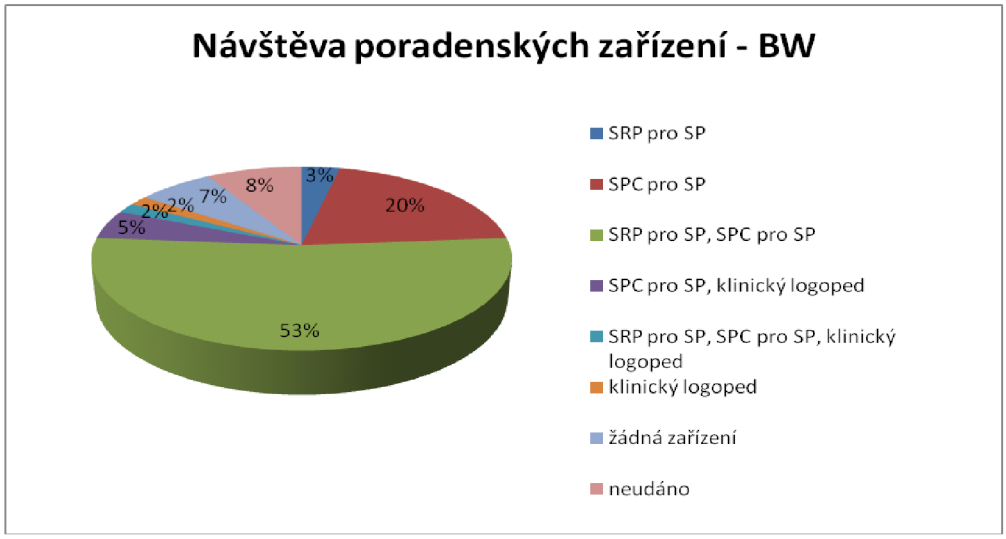




Žáci mohli být ještě před vstupem do základní školy pozitivně ovlivněni ve svém rozvíjení komunikačních kompetencí v rodině, ale i při docházce do mateřské školy. U českých žáků byla nečastější doba docházky do MŠ dva roky, pokud byla blíže specifikována. Nejvíce žáků navštěvovalo mateřskou školu běžného typu, poté mateřskou školu pro sluchově postižené a nejméně mateřskou školu logopedickou. V Německu byla nejčastější doba docházky do mateřské školy tři roky, pokud byla blíže udána. Nejvíce žáků navštěvovalo mateřskou školu pro sluchově postižené, a to v převážném množství případů, poté běžnou mateřskou školu, někteří případně kombinovali mateřskou školu pro sluchově postižené s běžnou mateřskou školou. V jednom případě šlo o mateřskou školu pro tělesně postižené.

Grafy č. 25a, 25b: Přehled navštěvovaných poradenských zařízení žáky a jejich rodiči



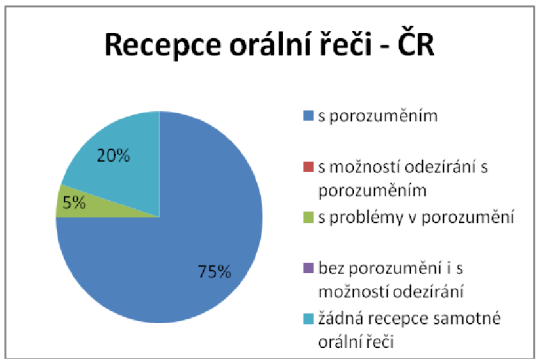


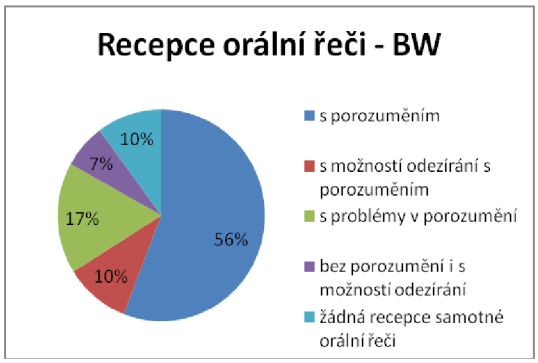
Co se týče navštěvování poradenských zařízení, které s sebou také přináší pozitivní vlivy na komunikační kompetence a jejich rozvoj, žáci v České republice navštěvovali nejvíce speciálně pedagogické centrum pro sluchově postižené (50 % žáků) a klinického logopeda (50 % žáků), dále jiné poradenské zařízení (30 % žáků) a středisko rané péče pro děti se sluchovým postižením (5 % žáků). 10 % žáků nenavštěvovalo žádná poradenská zařízení a u 5 % žáků tento údaj chyběl. V Německu navštěvovali žáci tato poradenská zařízení: speciálně pedagogické centrum (80 % žáků), ranou péči (58 % žáků) a klinického logopeda (9 % žáků). Žádná poradenská zařízení nenavštěvovalo 7 % žáků a údaj nebyl uveden u 8 % žáků. Lze si povšimnout, že součet procentuálních údajů přesahuje 100 % – je to z toho důvodu, že v grafu jsou uvedeny přímo kombinace všech poradenských

zařízení, která žáci navštěvovali. Procentuální údaje přímo ke kombinacím lze čitelně vyčíst z grafů uvedených nad textem.

Následující grafy přinášejí informace, které vyplynuly z analýzy komunikačních kompetencí žáků, zkoumaných pomocí polostandardizovaného rozhovoru s nimi samotnými. Analyzovány byly komunikační kompetence v jednotlivých komunikačních formách jedinců se sluchovým postižením. Receptivní a expresivní dovednosti v komunikačních formách jsou většinou hodnoceny zvlášť.

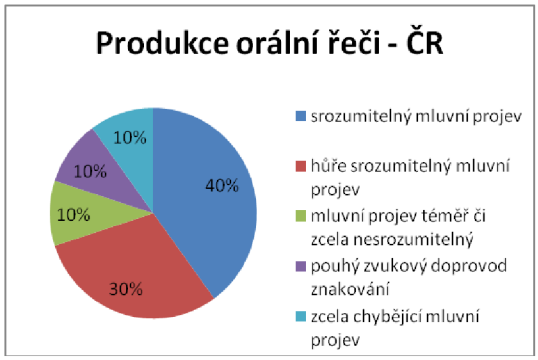
Grafy č. 26a, 26b: Úroveň auditivního vnímání orální řeči u žáků

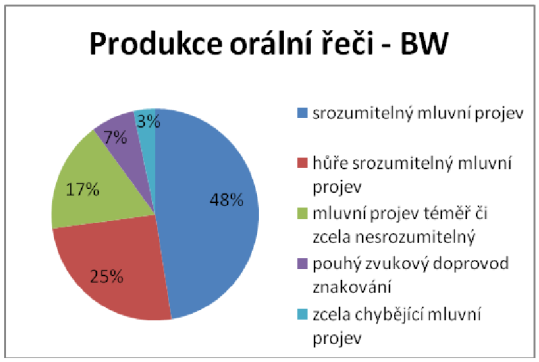




Tři čtvrtiny českých žáků (75 %) jsou bez problému schopny vnímat auditivně orální řeč a zároveň porozumět mluvenému obsahu. Dalších 5 % má při auditivním vnímání mluvené řeči problémy v porozumění, a to bez možnosti i s možností odezírání jako podpory. Zbývajících 20 % českých žáků auditivně nevnímá mluvenou řeč a vůbec na ni nereaguje. Z německých žáků vnímá mluvenou řeč auditivně s porozuměním 56 %, auditivně s podporou odezírání vnímá s porozuměním 10 %. U 17 % žáků se vyskytují problémy v porozumění, a to i za podpory odezírání. 7 % žáků vnímá auditivně nedostatečně, ani s podporou odezírání neporozumí promluvě, a u 10 % žáků auditivní vnímání mluvené řeči chybí. Tito žáci se nespokojí ani odezíráním, potřebují při komunikaci pro doplnění znaky.

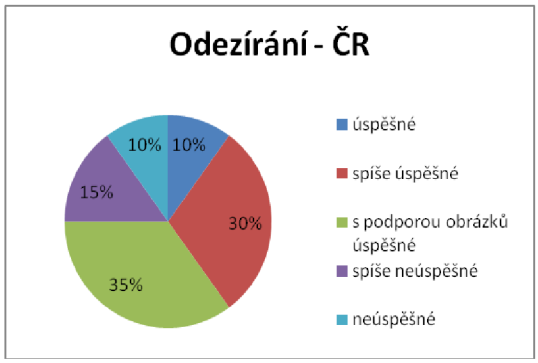
Grafy č. 27a, 27b: Úroveň exprese v orální řeči u žáků

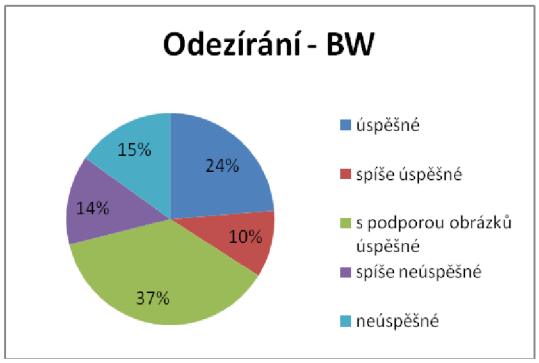




Co se týče mluvního projevu žáků, v České republice se 40 % žáků vyjadřuje orálně srozumitelně – v jejich projevu se případně objevují dysgramatismy či se projevuje (audiogenní) dyslalie, 30 % se orálně vyjadřuje hůře srozumitelně, ale jejich promluva je ještě čitelná, i přes špatnou výslovnost, vícečetné dyslalie. U 10 % žáků je mluvní projev téměř či zcela nesrozumitelný a u dalších 10 % je orální vyjadřování pouze nesrozumitelným zvukovým doprovodem projevu vizuálně motorického. U zbývajících 10 % jakékoli vyjadřování pomocí orální řeči chybí. V Německu je u žáků škol pro sluchově postižené situace srovnatelná. Srozumitelně se orálně vyjadřuje 48 % žáků, hůře srozumitelně pak 25 % žáků. U 17 % žáků je produkovaná orální řeč téměř či zcela nesrozumitelná. 7 % žáků pouze orálně doprovází své vyjádření prostřednictvím znakování, a to nesrozumitelnými zvuky, u chybějících 3 % pak nedochází k žádné produkci mluvené řeči.

Grafy č. 28a, 28b: Úroveň komunikační formy odezírání u žáků

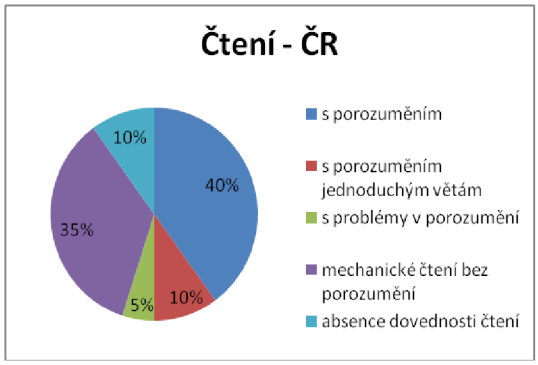


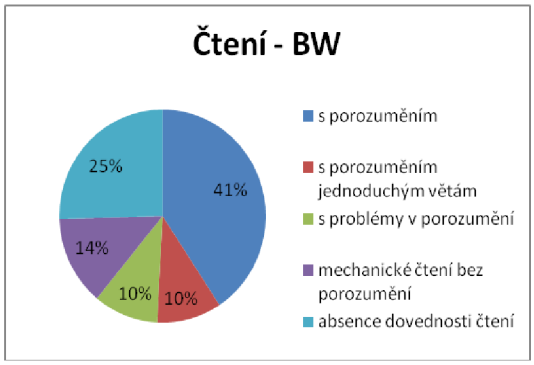


U českých i německých žáků je celková situace v oblasti odezírání poměrně podobná, okolo tří čtvrtin žáků v obou zemích odezírá spíše úspěšně než neúspěšně, drobné rozdíly jsou pak v míře úspěšnosti. V České republice odezírá úspěšně 10 % žáků a spíše úspěšně 30 % žáků, v Německu odezírá úspěšně 24 % žáků a spíše

úspěšně 10 % žáků. Zde je tedy situace opačná. S podporou obrázků je odezírání úspěšné u 35 % českých a u 37 % německých žáků. Stejně tak procentuelně srovnatelné jsou skupiny českých a německých žáků, kteří jsou při odezírání spíše neúspěšní (15 % a 14 %), a těch, kterým se odezírat nedaří (10 % a 15 %). Na těchto grafech by se dal potvrdit obecný fakt, že ne všichni jedinci se sluchovým postižením mají vrozenou či vyvinutou lepší schopnost odezírání, ale že odezírání je věc talentu či předpokladu pro tuto činnost. V české skupině se jedná o mnohem větší procento jedinců s narušenou komunikační schopností bez sluchové vady, a i když nejsou tolik na podporu odezírání zvyklí, odezírat se jim dařilo podobně dobře.

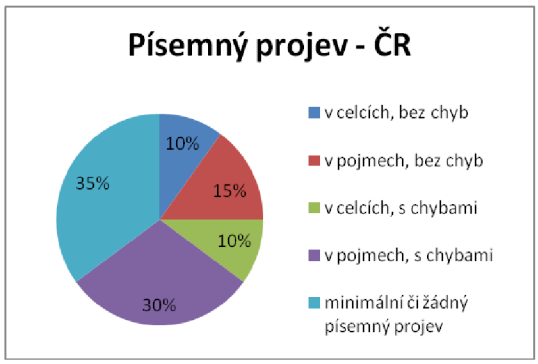
Grafy č. 29a, 29b: Úroveň recepce psané formy řeči u žáků – úroveň čtení

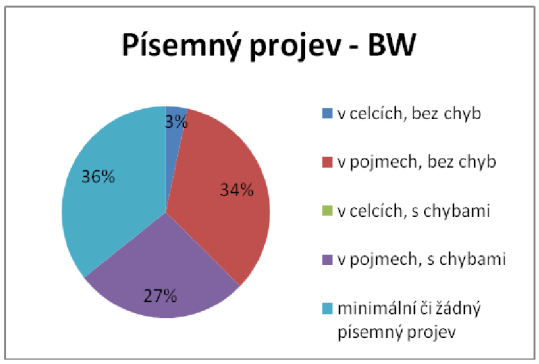




Úroveň recepce psané formy řeči u žáků základních škol pro sluchově postižené v České republice a v Německu je opět dobře srovnatelná. 40 % českých žáků a 41 % německých žáků je schopno číst písemný záznam s porozuměním, 10 % žáků v České republice i v Německu je schopno číst s porozuměním pouze jednodušší věty. U 5 % českých žáků a u 10 % německých žáků se objevují problémy v porozumění čteného – žáci znají většinu písmen, při čtení hláskují či slabikují, ale nejsou schopni dát dohromady celou větu. Většinou dovedou přečíst s porozuměním jen některá slova a další význam věty si domýšlí. Výraznější rozdíl mezi situací v České republice a v Německu se objevuje zbylých žáků: 35 % českých žáků dokáže více či méně správně mechanicky číst (někteří, většinou neslyšící, žáci případně místo hlasitého čtení ukazují prstovou abecedou či pomocnými artikulačními znaky), neporozumí však významu přečteného. U německých žáků je tato skupina tvořena 14 procenty. Žáků, kteří neumí číst vůbec, je v České republice 10 %, v Německu 25 %. Tento rozdíl lze také přičíst právě onomu zmíněnému faktu, že část německých žáků 1. ročníku byla zkoumána na začátku školního roku.

Grafy č. 30a, 30b: Úroveň exprese v psané formě řeči u žáků

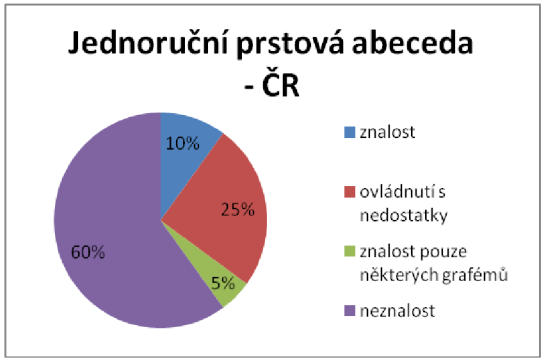


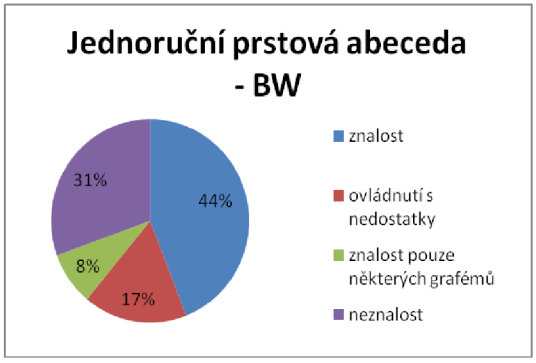


Zkoumána byla exprese v psané formě řeči při zodpovídání několika jednoduchých otázek. Čeští žáci zodpovídali dané otázky písemně: bezchybně v celcích – 10 %, bezchybně v pojmech – 15 %, v celcích s chybami – 10 %, v pojmech s chybami – 30 %. U 35 % českých žáků písemný projev zcela chyběl nebo byl naprosto minimální. Žáci dokázali napsat své jméno anebo eventuelně opisovali některá jednotlivá písmena. Němečtí žáci se pouze ve 3 % vyjadřovali písemně bezchybně a zároveň v celcích (odpovídali na otázku celou větou či slovním spojením), ve 34 % zodpovídali dotazy písemnou formou bezchybně v pojmech (odpovídali na otázky jedním jediným slovem). U 27 % žáků se v písemném projevu v pojmech objevovaly chyby a u 36 % žáků byl psaný projev minimální či nulový.

V České republice se písemnou formou dokázalo bezchybně vyjádřit 25 % a s chybami 40 %, v Německu pak bezchybně 37 % a s chybami 27 %. Absence písemného projevu byla v obou zemích procentuelně srovnatelná.

Grafy č. 31a, 31b: Znalost jednoruční prstové abecedy žáky

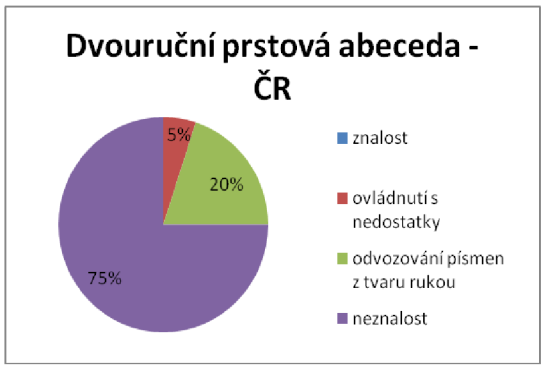


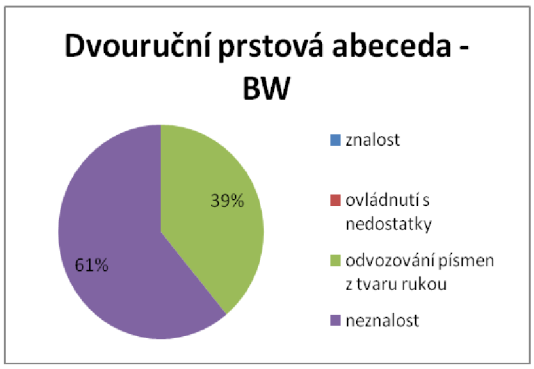


Jednoruční prstovou abecedu zná v České republice dobře pouze 10 % žáků, v Německu mnohem větší část – 44 % žáků základních škol pro sluchově postižené.

S nedostatky ovládá jednoruční prstovou abecedu 25 % českých žáků a 17 % německých žáků, a pouze několik grafémů je známo 5 procentům v české základní škole pro sluchově postižené a 8 procentům v německých školách. Neznámá je jednoruční prstová abeceda pro převážnou většinu českých žáků (pro 60 %) a 31 % německých žáků rovněž jednoruční prstovou abecedu neovládá.

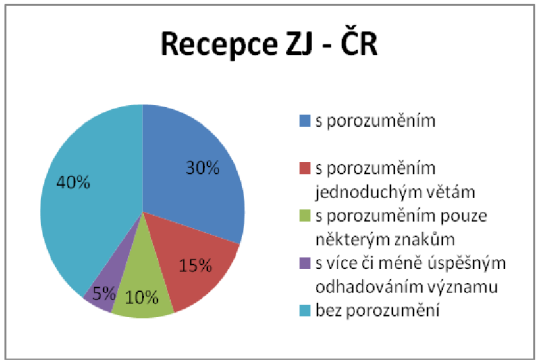
Grafy č. 32a, 32b: Znalost dvouruční prstové abecedy žáky

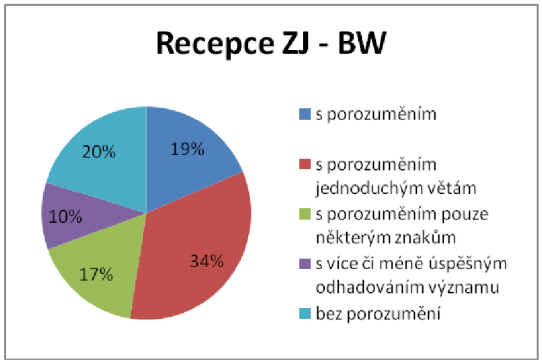




Zajímavé je, že celkem 95 % českých žáků a 100 % německých žáků nezná a neovládá dvouruční prstovou abecedu, určitá část těchto žáků však je schopna odhadovat a domýšlet si písmena podle tvaru rukou při artikulaci jednotlivých grafémů – jedná se o 20 % všech českých žáků a 39 % všech německých žáků. 5 % českých žáků dvouruční prstovou abecedu zná a s jistými nedostatky ji ovládá.

Grafy č. 33a, 33b: Úroveň recepce znakového jazyka žáky



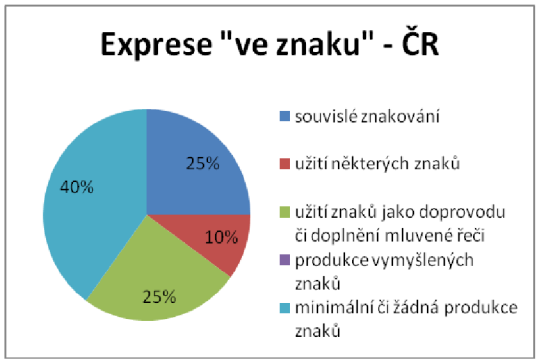


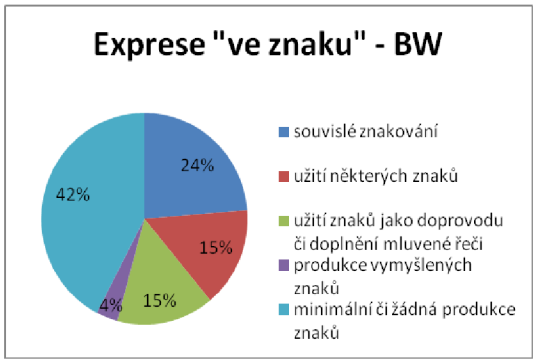
V části rozhovoru, která se věnovala znakování, bylo podle reakcí na znakované otázky zkoumáno porozumění znakovanému projevu žáky. Použit byl český znakový jazyk a kvůli neznalosti německého jazyka bylo využito principů českého znakového jazyka i pro rozhovor s německými žáky. Integrovány však byly

znaky německého znakového jazyka, které byly odpozorovány či předem zjištěny. I toto mohlo mít vliv na rozložení jednotlivých úrovní porozumění ve výsledném grafu. Především žáci z rodin neslyšících rodičů však většinou reagovali i na použité české znaky. Ačkoli znakový jazyky není ve všech zemích stejný, není mezinárodní, má však jakýsi „mezinárodní“ aspekt. Porozumění na bázi základní komunikace může mezi uživateli jednotlivých národních znakových jazyků fungovat více méně bez větších problémů (na rozdíl od národních mluvených jazyků).

Z českých žáků vnímalo znakový jazyk s porozuměním 45 %, z toho jedna třetina pouze s porozuměním jednodušším větám. 10 % žáků znalo a rozumělo pouze některým jednotlivým znakům a domýšlelo si eventuelně význam otázek. 45 % vyjádření znakovým jazykem nerozumělo, z toho se ale jedna devítina žáků více či méně úspěšně snažila odhadovat význam otázek. Z německých žáků rozumělo otázkám ve znakovém jazyce 53 %, z toho téměř dvě třetiny pouze jednodušším dotazům. 17 % žáků vnímalo s porozuměním pouze některé znaky, na jejichž základě si pak domýšleli význam otázek. Znakový jazyk neznalo a otázkám proto nerozumělo 30 % žáků, z toho jedna třetina se snažila odhadovat významy podle názorných – deiktických a ikonických znaků.

Grafy č. 34a, 34b: Úroveň exprese žáků prostřednictvím znakování





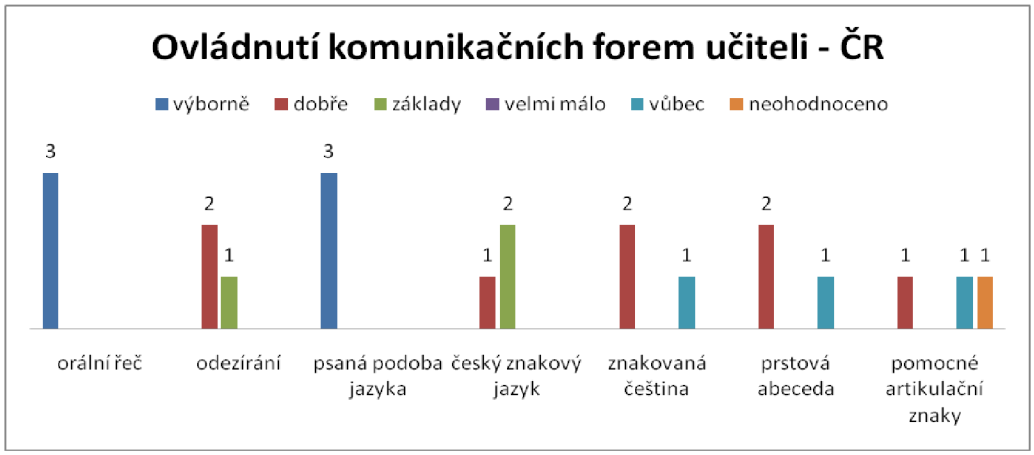
Na tomto místě je třeba podotknout, že není hodnocena správnost znakovaného projevu, ale především jeho srozumitelnost. U mnohých žáků se totiž nejedná o čistý znakový jazyk, ale o kombinaci znakového a znakovaného jazyka, o znakovaný jazyk či pouhý doprovod mluvené řeči některými znaky. Proto také označení *´exprese „ve znaku“´* Situace v České republice i v Německu je na tomto místě opět poměrně dobře srovnatelná. Souvislý srozumitelný projev pouze „ve znaku“ bylo schopno produkovat 25 % českých žáků a 24 % německých žáků, pouze

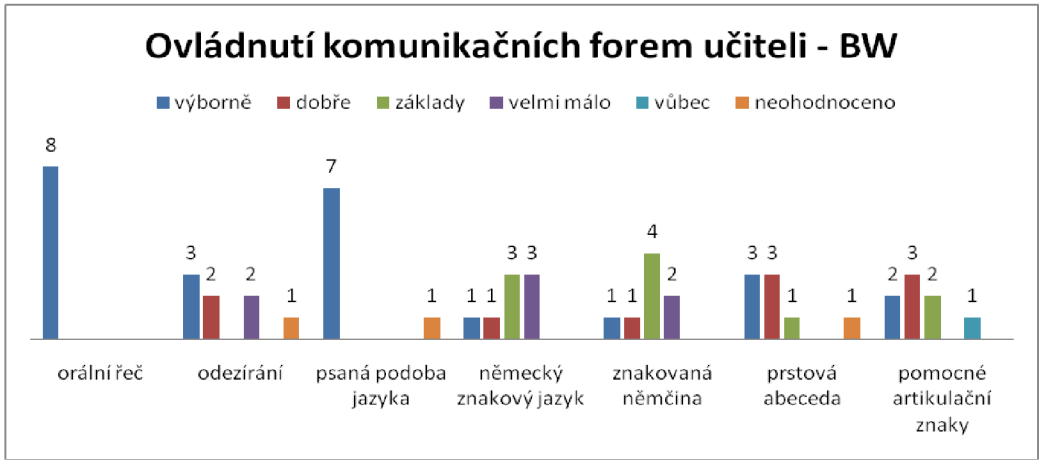
některé znaky pak užívalo 10 % českých žáků a 15 % německých žáků. Znaků jako doprovodu či doplnění mluvené řeči využívalo 25 % českých žáků a 15 % německých žáků. 4 % žáků v Německu si pro komunikaci „ve znaku“ vymýšlela vlastní znaky. Minimální či žádnou produkci „ve znaku“ bylo či spíše nebylo možno pozorovat u 40 % žáků v České republice a u 42 % žáků v Německu.

Výsledky dílčí části výzkumu, týkající se třídních učitelů či učitelek zkoumaných žáků a jejich komunikačních kompetencí – úrovně ovládnutí různých komunikačních forem a používání vybraných forem komunikace ve vyučování, což také přímo ovlivňuje komunikační kompetence žáků, jsou prezentovány dále.

V České republice se jednalo o tři třídní učitelky. Dvě mají vysokoškolské vzdělání v oboru speciální pedagogika – jedna z nich přímo ve specializaci logopedie a surdopedie, třetí má středoškolské vzdělání v oboru speciální pedagogika pro vychovatele. Všechny mají za sebou dlouholetou praxi v oboru surdopedie, a to v délce 10, 12 a 31 let. V Německu se jednalo o čtyři třídní učitelky v Heilbronnu a čtyři v Heidelbergu. Všech osm učitelek má vysokoškolské vzdělání v oboru speciální pedagogika, všechny ve specializaci „Hörgeschädigtenpädagogik“ (surdopedie). Jako druhý obor má polovina z nich vystudovanou specializaci týkající se poruch učení („Lernbehindertenpädagogik“ či „Pädagogik der Lernförderung“), tři mají jako druhou specializaci „Sprachbehindertenpädagogik“ (logopedie) a jedna specializaci „Sehbehindertenpädagogik“ (oftalmopedie). Studium absolvovaly na různých pedagogických vysokých školách – nejčastěji v Heidelbergu, také v Berlíně, Freiburgu a Kölnu. Referendariát absolvovaly většinou na školách ve spolkové zemi Baden-Württemberg. Doba praxe v oboru surdopedie u německých učitelek se ve své délce různí (jeden a půl roku, rok a osm měsíců, dva a půl roku, 6, 13, 15 let). Úroveň ovládnutí jednotlivých dotazovaných komunikačních forem, jak je subjektivně hodnotí samy učitelky, je patrná z následujících grafů.

Grafy č. 35a, 35b: Subjektivní sebehodnocení jednotlivých komunikačních forem u třídních učitelů

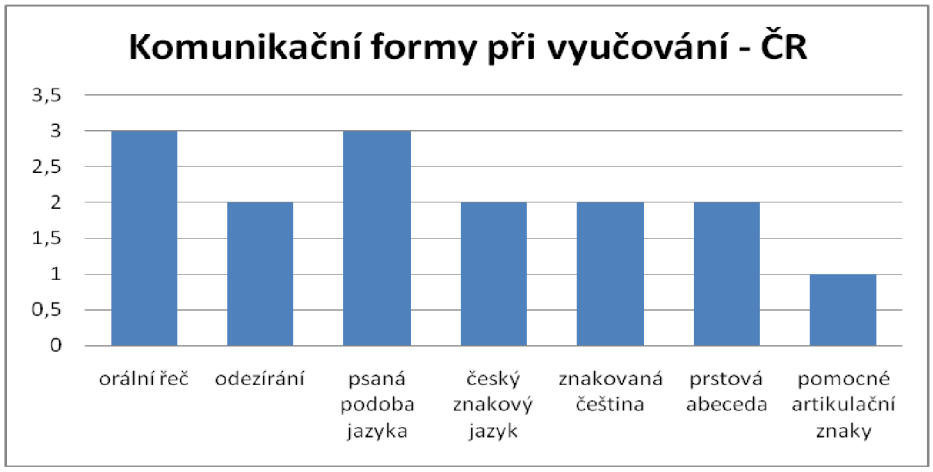


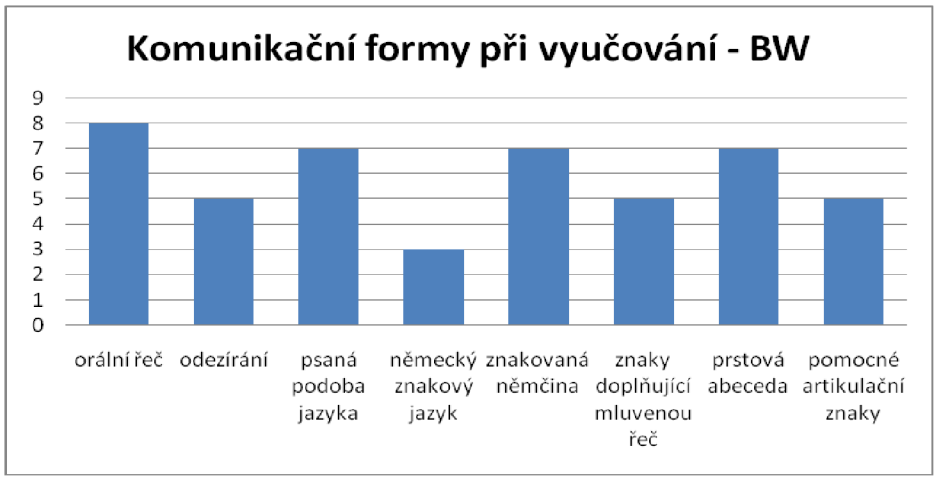


Přirozeně nejlépe se učitelky sebehodnotí v komunikačních formách orální řeč a její psaná podoba, sebehodnocení ostatních komunikačních forem je spíše průměrné, většinou ale téměř všechny učitelky znají alespoň základy komunikačních forem. Záleží také na tom, které formy učitelky používají s žáky ve svých třídách.

V níže uvedených grafech je vyobrazena četnost využití jednotlivých komunikačních forem třídními učiteli při vyučování. V komunikaci s žáky a při jejich vzdělávání jsou pak tyto formy komunikace samozřejmě využívány v různých kombinacích, a to podle individuálních potřeb jednotlivých žáků.

Grafy č. 36a, 36b: Komunikační formy v komunikaci s žáky využívané třídními učiteli při vyučování





Různí učitelé využívají dle individuálních potřeb svých žáků ve výuce různé komunikační formy, v každé třídě pak existuje spektrum komunikačních forem, které učitel používá. Co se týče jednotlivých komunikačních forem, v České republice je nejčastěji využívaná orální řeč a její psaná podoba, poté na stejné úrovni odezírání, český znakový jazyk, znakovaná čeština a prstová abeceda a nejméně užívané jsou pomocné artikulační znaky. V Německu je také orální řeč používaná nejvíce, psaná podoba jazyka spolu se znakovanou němčinou a prstovou abecedou hned za ní, dále následuje odezírání a znaky doplňující mluvenou řeč i pomocné artikulační znaky a učiteli nejméně používaný je německý znakový jazyk.

5.4 Závěry šetření

Kompetence žáků a jejich podpora a tvorba jsou tím, na co se v současné době snaží zaměřovat a orientovat pedagogové v rámci své výchovné a vzdělávací

úlohy ve školách v České republice i v Německu, ať už obecně ve školách mateřských, základních či středních. Klíčové kompetence jsou důležité získané dovednosti žáků potřebné pro různé oblasti v osobním a společenském životě. U jedinců se sluchovým postižením nabývají velkého významu právě kompetence komunikační, jelikož přirozená komunikace u těchto jedinců je velmi ztížena, zejména 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 na komunikaci, tvorbu komunikačních kompetencí a jejich rozvoj klade u dětí a žáků se sluchovým postižením takový důraz.

Cílem realizovaného výzkumu byla analýza stávajících komunikačních kompetencí žáků mladšího školního věku na základních školách pro sluchově postižené v České republice a v německé spolkové zemi Baden-Württemberg. Výzkumný vzorek tvořili žáci 1., 2. a 3. ročníků základních škol pro sluchově postižené v České republice a v Německu. Jejich komunikační kompetence byly analyzovány z pohledu třídních učitelů a z pohledu výzkumníka, v souvislosti se stavem komunikačních kompetencí byly také analyzovány různé vlivy na stav komunikačních kompetencí žáků a na jejich rozvoj, a to v rámci dílčích cílů, mezi které patřila také analýza komunikačních kompetencí třídních učitelů a rodičů žáků těchto vybraných ročníků. Vzhledem k nevelkému počtu informantů (a to zejména při realizaci výzkumu v České republice) je třeba zdůraznit, že v textu uváděný stav komunikačních kompetencí nelze zobecňovat na celou Českou republiku a na celou spolkovou republiku Baden-Würtemberg. U výsledků plynoucích z výzkumného šetření je důležité mít neustále na paměti, že výzkum byl realizován pouze na dvou zařízeních v Německu a jednom zařízení v České republice.

Celková úroveň komunikačních kompetencí – receptivní i expresivní stránky komunikace a porozumění a reakcí žáků při komunikaci z pohledu třídních učitelů byla hodnocena jako průměrná, blížící se spíše lepšímu průměru. Hodnocení komunikačních kompetencí žáků v jednotlivých komunikačních formách jedinců se sluchovým postižením bylo různé, nejlépe hodnocena však byla orální řeč a u českých žáků také její psaná podoba a případně 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. Vizuálně motorické komunikační formy byly

hodnoceny spíše hůře. 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.

Co se týká faktorů, které ovlivňují komunikační kompetence žáků – jejich úroveň či pouhý výběr – je důležité, že převážná většina rodičů žáků je slyšící a využívá nejvíce a ovládá nejlépe mluvenou řeč, stejně tak převážná většina prarodičů nemá žádnou sluchovou vadu vedoucí k nutnosti využívání jiných komunikačních forem než mluvené řeči. Ani u sourozenců žáků se sluchové postižení neobjevuje v mnoha případech. V komunikaci žáků s rodiči a sourozenci je 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 využívané, 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 jako doplněk či v kombinaci s mluvenou řečí.

Jako negativní faktor působí na komunikační kompetence žáků nepodnětnost jejich rodinného prostředí, která je bohužel u žáků z výzkumného vzorku poměrně častá, byla udávána u okolo 30 % žáků v České republice i v Německu. Pozitivně naopak působí návštěva mateřských škol a různých poradenských zařízení žáky a jejich rodiči, a většina žáků z výzkumného vzorku také nabídku poradenských zařízení využila a docházela i do mateřských škol. Nejvíce navštěvovaná jsou dle výsledků výzkumu speciálně pedagogická centra a v Německu také převažuje návštěvnost pracovišť rané péče. Pozitivní vliv na komunikační kompetence mají také individuální protetické sluchové pomůcky, které do jisté míry kompenzují sluchovou vadu žáka. U českých žáků převažovala sluchadla, u německých žáků rovněž a za nimi v závěsu byly také kochleární implantáty.

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 tří čtvrtin českých i německých žáků probíhala recepce orální řeči s porozuměním, někteří žáci čeští i němečtí měli

problémy v porozumění, část žáků německých však vůbec mluvené řeči neporozuměla. Kolem 30 % žáků v České republice i v Německu není schopno se srozumitelně pomocí mluvené řeči vyjádřit. Odezírání může některým žákům napomoci, ale okolo 30 % žáků odezírání nezvládá, a velká část žáků jej pak ovládá pouze s podporou. Co se týče psané formy řeči, při čtení má v mladším školním věku zhruba polovina žáků problémy, buď s porozuměním anebo čtením vůbec. Písemného projevu není v České republice i v Německu schopno okolo 35 % žáků. Jednoruční prstovou abecedu většina českých žáků neovládá, v Německu žáci ovládají jednoruční prstovou abecedu více, i když v některých případech s nedostatky. Dvouruční prstovou abecedu v České republice i v Německu většina žáků neovládá, v Německu je přitom situace horší. Stav ovládnutí jednoruční prstové abecedy je každopádně lepší než stav ovládnutí daktylotiky dvouruční, a to u žáků v obou zemích. Znakový jazyk neznalo v České republice 45 % a v Německu 30 % žáků, s porozuměním jej vnímalo 45 % 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 35 % 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.

Co se týče třídních učitelů, v Německu měli všichni vysokoškolské vzdělání v oboru surdopedie, v České republice měla odpovídající vzdělání v oboru surdopedie pouze jedna z třídních učitelek. Hodnocení úrovně ovládnutí jednotlivých komunikačních forem se u jednotlivých učitelek různí. Výborně byly zhodnoceny pouze kompetence v orální řeči a její psané podobě, další hodnocení bylo spíše slabší. U některých forem dokonce učitelky uváděly, že danou komunikační formu neovládají vůbec.

Z uvedených výsledků vyplývá, že hlavní roli v daných školách pro sluchově postižené dnes hraje orální řeč, u mnoha žáků postačuje jako jediná forma komunikace. Existuje ale také množství žáků, pro které je zároveň další upřednostňovanou komunikační formou ještě jiná forma komunikace sluchově postižených. Je tedy potřeba, 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, které pro žáka budou ideální. Jelikož rodiče žáků jsou často slyšící a nemají se sluchovým postižením a ani s komunikací s lidmi se sluchovým postižením 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, do jeho dalšího života ve společnosti. 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 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. Pro školy 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 sluchově postižených, ať už neslyšících, nedoslýchavých či ohluchlých.

Hlavním cílem výzkumu bylo analyzovat stávající komunikační kompetence žáků na základních školách pro sluchově postižené v České republice a v Německu. Výzkumný vzorek byl tvořen žáky 1., 2. a 3. ročníků. Komunikační kompetence vybraných žáků byly analyzovány z pohledu třídních učitelů a výzkumníka, v souvislosti s nimi byly v rámci dílčích cílů analyzovány rovněž různé vlivy na jejich rozvoj, např. úroveň komunikačních kompetencí třídních učitelů a rodičů žáků. Na kompetence žáků se v současné době snaží zaměřovat pedagogové ve všech školách v České republice i v Německu a termínem klíčové kompetence 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. Při výzkumu byly stav či úroveň komunikačních kompetencí u žáků zjišťovány v jednotlivých komunikačních formách, a to jak v přímé komunikaci, tak i od třídních učitelů. Podle nich byla celková úroveň

komunikačních kompetencí hodnocena jako průměrná, spíše se blížící 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. Vizuálně motorické komunikační formy byly z pohledu učitelů hodnoceny spíše hůře. Z nabídky komunikačních forem byla u žáků v obou v převážné většině případů upřednostňována orální řeč, případně orální řeč spolu s dalšími formami.

Přestože převážná většina rodičů i prarodičů a sourozenců žáků je slyšící a využívá v komunikaci s nimi nejvíce mluvenou řeč, jsou vizuálně motorické formy komunikace neopomenutelné. Velkým problémem při rozvoji komunikačních kompetencí u žáků může být nepodnětnost jejich rodinného prostředí, která byla bohužel u žáků z výzkumného vzorku v obou zemích poměrně často udávaným negativním faktorem působícím na komunikaci. Pozitivním faktorem je navštěvování poradenských zařízení a mateřských škol, ke kterému u většiny žáků dochází, rozdíly jsou ve výběru zařízení. Dalším pozitivním faktorem je zabezpečení protetickými pomůckami, druh pomůcek se ve výzkumném souboru českých a německých žáků liší.

Z výzkumu vyplynulo, že hlavní 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. 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. 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. Je velmi 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 školy 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 sluchově postižených, ať už neslyšících, nedoslýchavých či ohluchlých.

Závěr

Po ojedinělých pokusech o vzdělávání jedinců se sluchovým postižením se v roce 1771 začalo jejich organizované vzdělávání v první škole ve Francii. Tehdy ještě byli nesprávně nazýváni jako „hluchoněmí“. Postupem času se však ukázalo, že přítomnost sluchové vady – dokonce ani totální hluchoty – nemusí nutně znamenat nemožnost osvojení komunikační schopnosti mluvenou řečí. Existence různých typů a stupňů sluchových vad rozděluje jedince a žáky se sluchovým postižením do různých charakteristických skupin s různými těžkostmi při komunikaci. Neslyšící, nedoslýchaví, ohluchlí, i jedinci s kochleárním implantátem se v komunikačních situacích v životě potýkají s různými omezeními a může je to poznamenávat po psychické a sociální stránce, což poté více či méně ovlivňuje rozvoj jejich komunikačních schopností, nejen v souvislosti s pragmatickou rovinou jazyka. I jedinci s totální hluchotou jsou za správného vedení schopni naučit se komunikovat na různé úrovni mluvenou řečí, proto se dnes nepoužívá starý termín „hluchoněmí“, ale byl nahrazen termínem „neslyšící“, neboť tito pouze nedisponují schopností slyšet, orální řeč však mohou užívat při komunikaci.

Komunikace patří k nejdůležitějším bodům výchovy a vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením, na její rozvoj je kladen největší důraz. Nabízí se různé formy komunikace a jedincům se sluchovým postižením je zajištěno právo na komunikaci v jimi zvolené formě, která nejlépe odpovídá jejich možnostem. V legislativě České republiky je určující zákon č. 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, ve znění pozdějších předpisů. V rámci vzdělávání žáků se sluchovým postižením na školách pro sluchově postižené se uplatňují tři hlavní komunikační přístupy, z nichž každý klade důraz na jiné formy komunikace. Jedná se o metodu orální, bilingvální a totální komunikace. K podpoře komunikace jedinců – dětí a žáků se sluchovým postižením slouží a jsou neustále vyvíjeny a zlepšovány různé sluchové protetické pomůcky, a to jak individuální, tak skupinové.

Vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením v České republice je legislativně upraveno školským zákonem č. 561/2004 Sb. a navazující vyhláškou č. 73/2005 Sb. jako vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Jeho realizace je možná integrovaně v běžném vzdělávacím proudu anebo

na školách pro sluchově postižené. Důležitými dokumenty určujícími vzdělávací standardy pro školní kurikulum jsou Bílá kniha a Rámcové a Školní vzdělávací programy, jejichž součástí jsou klíčové kompetence, zahrnující kompetence komunikační. Pro vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením je důležitý i systém poradenství, legislativně zakotvený ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. a zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.

V Německu je v rámci vzdělávání v oblasti sluchového postižení kladen velký důraz na rané poradenství a ranou péči, která se částečně překrývá či následně přechází v předškolní a poté základní vzdělávání, a to přednostně v rámci integrace, pokud to možnosti žáka se sluchovým postižením dovolí, anebo na speciálních zařízeních pro sluchově postižené. Zde je při vzdělávací cestě neustále hlavním cílem rozvíjení komunikačních dovedností žáků se sluchovým postižením v celém spektru forem.

Hlavním cílem výzkumu bylo analyzovat stávající komunikační kompetence žáků na základních školách pro sluchově postižené v České republice a v Německu. Výzkumný vzorek byl tvořen žáky 1., 2. a 3. ročníků. Komunikační kompetence vybraných žáků byly analyzovány z pohledu třídních učitelů a výzkumníka, v souvislosti s nimi byly v rámci dílčích cílů analyzovány rovněž různé vlivy na jejich rozvoj, např. úroveň komunikačních kompetencí třídních učitelů a rodičů žáků. Na kompetence žáků se v současné době snaží zaměřovat pedagogové ve všech školách v České republice i v Německu a termínem klíčové kompetence 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.

Při výzkumu byly stav či úroveň komunikačních kompetencí u žáků zjišťovány v jednotlivých komunikačních formách, a to jak v přímé komunikaci, tak i od třídních učitelů. Podle nich byla celková úroveň komunikačních kompetencí hodnocena jako průměrná, spíše se blížící 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. Vizuálně motorické komunikační formy byly z pohledu učitelů hodnoceny spíše hůře. Z nabídky

komunikačních forem byla u žáků v obou v převážné většině případů upřednostňována orální řeč, případně orální řeč spolu s dalšími formami.

Přestože převážná většina rodičů i prarodičů a sourozenců žáků je slyšící a využívá v komunikaci s nimi nejvíce mluvenou řeč, jsou vizuálně motorické formy komunikace neopomenutelné. Velkým problémem při rozvoji komunikačních kompetencí u žáků může být nepodnětnost jejich rodinného prostředí, která byla bohužel u žáků z výzkumného vzorku v obou zemích poměrně často udávaným negativním faktorem působícím na komunikaci. Pozitivním faktorem je navštěvování poradenských zařízení a mateřských škol, ke kterému u většiny žáků dochází, rozdíly jsou ve výběru zařízení. Dalším pozitivním faktorem je zabezpečení protetickými pomůckami, druh pomůcek se ve výzkumném souboru českých a německých žáků liší. Z výzkumu vyplynulo, že hlavní 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.

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. 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. Je velmi 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 školy 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 sluchově postižených, ať už neslyšících, nedoslýchavých či ohluchlých.

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

Shrnutí

Tématem předkládané rigorózní 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 žáků základních škol pro sluchově postižené v České republice a v německé spolkové zemi Baden-Württemberg, ještě konkrétněji o komunikační kompetence žáků mladšího školního věku na těchto školách.

Hlavním cílem práce byla analýza komunikačních kompetencí těchto žáků. Dílčí cíle zahrnovaly analýzu vnitřních i vnějších faktorů ovlivňujících komunikační dovednosti a analýzu komunikačních kompetencí třídních učitelů zkoumaných žáků.

Rigorózní práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část a celkem je členěna do pěti kapitol. První kapitola obsahuje teoretická východiska dané problematiky – jsou v ní uvedena východiska historiografická, klasifikace sluchových vad a okruh osob se sluchovým postižením, psychologické a sociologické aspekty sluchového postižení a východiska metodologická. Obsahem druhé kapitoly je obecně komunikace a prostředky k podpoře komunikace u osob se sluchovým postižením, komunikační formy osob se sluchovým postižením a komunikační přístupy k jejich vzdělávání a v neposlední řadě také komunikace v souvislosti s českou legislativou. Kapitola třetí se zabývá specifiky ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením v České republice a kapitola čtvrtá nastiňuje problematiku přístupů ke vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením v Německu. Závěrečná pátá kapitola je kapitolou výzkumnou. Zabývá se stavem komunikačních kompetencí žáků základních škol pro sluchově postižené v České republice a v Německu. Práce je doplněna přílohami.

Výzkumné šetření bylo kvalitativního charakteru s využitím kvantitativních postupů, jednalo se tedy o smíšený výzkum, při kterém byly použity tyto výzkumné techniky: rozhovor, dotazník, pozorování, obsahová analýza, analýza dokumentů, analýza výsledků činnosti a kazuistika. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaký je stav a úroveň komunikačních kompetencí žáků na školách pro sluchově postižené v České republice a v Německu.

Zusammenfassung

Das Thema der vorliegenden rigorosen Arbeit ist die Problematik der Kommunikationskompetenzen, die im Rahmen der Schlüsselkompetenzen ein aktuell gelöstes Gebiet auf allen Schulen in der Tschechischen Republik und in Deutschland sind. In der Arbeit handelt es sich konkret um Schlüsselkompetenzen der Grundschulschüler in den Sonderschulen für Hörgeschädigte in der Tschechischen Republik und im deutschen Bundesland Baden-Württemberg.

Das Hauptziel der Arbeit war die Analyse der Kommunikationskompetenzen dieser Schüler. Die Teilziele haben in sich Analyse der Innen- und Aussenfaktoren umfasst, die die Kommunikationsfertigkeiten beeinflussen, und Analyse der Kommunikationskompetenzen der Klassenlehrer der untersuchten Schüler.

Die rigorose Arbeit ist in einen theoretischen und praktischen Teil eingeteilt und insgesamt in fünf Kapitel aufgegliedert. Das erste Kapitel beinhaltet theoretische Ausgangspunkte der gegebenen Problematik – historiographische Auswege, Klassifikation der Hörschäden und den Kreis der Personen mit Hörbehinderung, psychologische und soziologische Aspekte der Hörbehinderung und methodologische Auswege. Der Inhalt des zweiten Kapitels ist die Kommunikation allgemein und die Hilfsmittel zur Kommunikation der Hörgeschädigten, Kommunikationsformen der Personen mit Hörbehinderung und Kommunikationsmethoden bei ihrer Bildung, auch die Kommunikation im Zusammenhang mit der tschechischen Legislative. Das dritte Kapitel befasst sich mit den Spezifiken in der Bildung der Hörgeschädigten in der Tschechischen Republik und das vierte Kapitel widmet sich der Problematik der Zugänge zur Bildung der Kinder und Schüler mit Hörbehinderung in Deutschland. Das anschließende Kapitel ist das Forschungskapitel. Es befasst sich mit dem Stand der Kommunikationskompetenzen der Grundschulschüler in Sonderschulen für Hörgeschädigte. Die Arbeit ist mit einem Anhang ergänzt. Das Forschungsverfahren war qualitativ mit quantitativen Elementen, es handelte sich um gemischte Untersuchungen mit diesen Techniken: Geschpräch, Fragebogen, Beobachtung, Analyse und Kasuistik. Ziel der Forschung war die Analyse der Kommunikationskompetenzen der Grundschulschüler auf Sonderschulen für Hörgeschädigte.

Seznam literatury

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.

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. www.luebbe.de

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 Taubstummenbildung und die Professionalisierung der Taubstummenlehrer 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.

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. FRPSP Praha.

DIEHL, U., DIEHL, K. *Elternratgeber Vor- und Grundschule: Tipps und Hilfen zum Schulalltag.* Osnabrück: Duden, 2006.

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.

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. *Gehörlosenunterricht: Beiträge zur Didaktik eines lautsprachlich orientierten Unterrichts an Gehörlosenschulen.* Heidelberg: Schindele Verlag, 1982. ISBN 3-88070-360-4.

FISCHER, B. *Hilfe für hörgeschädigte Kinder.* Stuttgart: Klett-Cotta, 1977. ISBN 3-12-929930-0.

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.

GROβE, K.-D. *Das Bildungswesen für Hörbehinderte in der Bundesrepublik Deutschland.* Heidelberg: Edition S, 2003. ISBN 3-8253-8312-1.

GROβE, K.-D. *Systemisch-handlungsorientierte Pädagogik für Hörbehinderte: Theorie und Methodik der Förderung.* Berlin: Luchterhand, 2001. ISBN 3-472-04543-4.

HARDING-ESCH, E., RILEY, P. *Bilingvní rodina.* Brno: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-358-1.

HARTMANN, N. *Die Früherziehung des hörgeschädigten Kindes.* Rheinstetten: Schindele Verlag, 1969. ISBN 3-880 70-248-9.

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.

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.

HOLMANOVÁ, J. *Raná péče o dítě se sluchovým postižením.* Praha: Septima, 2005. ISBN 80-7216-213-6.

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.

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.* Diplomová práce. Brno: PdF MU, 2007.

HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu.* Praha: FRPSP, 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.

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. *Odezírání u sluchově postižených.* Praha: Septima, 1999. ISBN 80-7216-82-6.

JANOTOVÁ, N. *Rozvíjení zrakového vnímání a odezírání sluchově postižených dětí.* Praha: Septima, 1996. ISBN 80-85801-84-1.

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.

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. ISBN

KIEβLING, 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.

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

KRÖHNERT, O. *Die sprachliche Bildung des Gehörlosen: Geschichtliche Entwicklubg und gegenwärtige Problematik.* Weinheim: Beltz Verlag, 1966.

KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L. (ed.) *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku.* Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-063-8.

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. *Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik.* Basel: E. Reinhardt, 1999. ISBN 3-497-01506-7.

LEONHARDT, A. (Hrsg.) *Mehrfachbehinderte mit Hörschäden.* Berlin: Luchterhand, 1998. ISBN 3-472-03011-9.

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.

MUSSELECK, D. J., MUSSELECK, F. J. *Betriebliche Eingliederung Gehörloser und Schwerhöriger*. Berlin: Marhold, 2000. ISBN 3-89166-989-5.

NEUERT, G. *Das Taubstummenbildungswesen in Baden, seine Entwicklung und sein heutiger Stand*. Heidelberg: Median-Verlag, 2002. ISBN 3-922766-77-3.

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.

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.

SOURALOVÁ, E. Speciální pedagogika osob s postižením sluchu. In RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. *Speciální pedagogika.* Olomouc: UP, 2003. ISBN 80-244-0646-2.

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.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese.* Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

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.

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.

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 Taubstummenbildung zur Hörgeschädigtenpädagogik – Erziehung zur Sprache im Wandel. Frankenthal: Pfalzinstitut für Hörsprachbehinderte, 1994.

Cochlea-Implantate verstehen. Medel, Medial electronics.

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.

Landesverfassung Baden-Württemberg on www.km-bw.de, 2006.

Magazin Schule: Bildung in Baden-Württemberg, Nr. 19. Baden-Würrtemberg: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2006. ISSN 1438-8766.

Staatliche Schule für Gehörlose, Schwerhörige und Sprachbehinderte Heidelberg - Neckargemünd, Festschrift 1902 – 2002.

Staatliche Schule für Gehörlose, Schwerhörige und Sprachbehinderte Heidelberg - Neckargemünd, Jahresbericht 1996 – 1998.

STECHER, M., ERDMANN-BAROCKA, F., KLONK, W., LÖSCHMANN, M.-E., RAU, M. *Konstruktionsmerkmale des neuen Bildungsplans für hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler* (internes Material: Präsentation), 2008.

Školní vzdělávací program Základní a mateřské školy pro sluchově postižené – Plzeň

WER? WO? WAS? in der Hörgeschädigtenpädagogik 2000. Heidelberg: Berufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen, Median-Verlag, 2000.

Hypertextové odkazy:

BIAP (Büro International d'Audiophonologie). Klassifikation in der Audiometrie [online]. Dostupné na: www.biap.org/biapallemand/Rec02all.htm

Hör-Sprachzentrum Heidelberg/Neckargemünd [online]. Dostupné na: www.hoersprachzentrum-hdn.de/

Kultus und Unterricht [online]. Dostupné na: www.kultus-und-unterricht.de

Landesbildungsserver Baden-Württemberg [online]. Dostupné na: www.schule-bw.de

Lindenparkschule Heilbronn. [online]. Dostupné na: www.lindenparkschule.de

MEDEL. Media electronics [online]. Dostupné na: www.medel.com

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg [online]. Dostupné na: www.km-bw.de

MŠMT. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. Dostupné na: www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/Uplne_zneni_SZ_317_08.pdf

MŠMT. 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 [online]. Dostupné na: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/Novela_SZ_49_2009.pdf

MŠMT. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [online]. Dostupné na: www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1

MŠMT. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online]. Dostupné na: www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1

Středisko rané péče Tamtam Olomouc [online]. Dostupné na: www.tamtam-olomouc.cz

Středisko rané péče Tamtam Praha [online]. Dostupné na: www.tamtam-praha.cz

WHO. Prevention of blindness and deafness. Grades od hearing impairment [online]. Dostupné na: www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/index.html

Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené – Plzeň [online]. Dostupné na: www.sluchpost-plzen.cz

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách [online]. Dostupné na: https://sluzbyprevence.mpsv.cz/dok/zakon-108_2006.pdf

Seznam tabulek a grafů

Tab. č. 1:	Audiometrická klasifikace sluchových ztrát dle BIAP (1997)
Tab. č. 2:	Mezinárodní klasifikace sluchových poruch či vad dle WHO
Grafy č. 1a, 1b:	Pohlaví žáků z výzkumného vzorku
Grafy č. 2a, 2b:	Věkové zastoupení žáků z výzkumného vzorku
Grafy č. 3a, 3b:	Zařazení žáků z výzkumného vzorku v ročnících
Grafy č. 4a, 4b:	Vzdělávání žáků z výzkumného vzorku dle ŠVP či osnov běžné ZŠ
Grafy č. 5a, 5b:	Odklad školní docházky u žáků z výzkumného vzorku
Grafy č. 6a, 6b:	Přítomnost sluchového postižení u žáků z výzkumného vzorku
Grafy č. 7a, 7b:	Přítomnost jiného či dalšího přidruženého postižení u žáků z výzkumného vzorku
Grafy č. 8a, 8b:	Souběžné postižení více vadami u žáků se sluchovým postižením
Grafy č. 9a, 9b:	Hodnocení úrovně komunikace žáků z pohledu třídních učitelů
Grafy č. 10a, 10b:	Ovládnutí jednotlivých komunikačních forem žáky z pohledu třídních učitelů
Graf č. 11:	Ovládnutí jiné orální řeči u německých žáků z cizojazyčných rodin
Graf č. 12:	Zastoupení jazyků u německých žáků z cizojazyčného rodinného prostředí
Grafy č. 13a, 13b:	Přednostně využívané kombinace komunikačních forem u žáků
Grafy č. 14a, 14b:	Přítomnost sluchového postižení u rodičů žáků
Grafy č. 15a, 15b:	Přítomnost sluchového postižení u prarodičů žáků
Grafy č. 16a, 16b:	Přítomnost sluchového postižení u sourozenců žáků
Grafy č. 17a, 17b:	Spektrum komunikačních forem využívaných žáky doma s rodiči
Grafy č. 18a, 18b:	Spektrum komunikačních forem využívaných žáky v komunikaci se sourozenci
Grafy č. 19a, 19b:	Spektrum převládajících komunikačních forem v rodinách žáků
Grafy č. 20a, 20b:	Ovládnutí jednotlivých komunikačních forem rodiči žáků z pohledu třídních učitelů

Grafy č. 21a, 21b: Pozitivní působení rodinného prostředí na žáky
Grafy č. 22a, 22b: Výskyt stupňů sluchových vad u žáků se sluchovým postižením
Grafy č. 23a, 23b: Využití kompenzačních pomůcek u žáků se sluchovým postižením
Grafy č. 24a, 24b: Přehled docházky do mateřských škol u žáků před zahájením školní docházky
Grafy č. 25a, 25b: Přehled navštěvovaných poradenských zařízení žáky a jejich rodiči
Grafy č. 26a, 26b: Úroveň auditivního vnímání orální řeči u žáků
Grafy č. 27a, 27b: Úroveň exprese v orální řeči u žáků
Grafy č. 28a, 28b: Úroveň komunikační formy odezírání u žáků
Grafy č. 29a, 29b: Úroveň recepce psané formy řeči u žáků – úroveň čtení
Grafy č. 30a, 30b: Úroveň exprese v psané formě řeči u žáků
Grafy č. 31a, 31b: Znalost jednoruční prstové abecedy žáky
Grafy č. 32a, 32b: Znalost dvouruční prstové abecedy žáky
Grafy č. 33a, 33b: Úroveň recepce znakového jazyka žáky
Grafy č. 34a, 34b: Úroveň exprese žáků prostřednictvím znakování
Grafy č. 35a, 35b: Subjektivní sebehodnocení jednotlivých komunikačních forem u třídních učitelů
Grafy č. 36a, 36b: Komunikační formy v komunikaci s žáky využívané třídními učiteli při vyučování

Seznam příloh

Příloha č. 1: Podpora rigorózní práce projekty

Příloha č. 2: Výzkumné instrumenty

Příloha č. 3: Volný projev žáků – vyprávění k obrázku

Přílohy

Příloha č. 1: Podpora rigorózní práce projekty

Tvorba rigorózní práce byla podpořena z fakultního výzkumného projektu PdF MU s číslem MUNI/41/039/2008 – zakázka č. 3038, s názvem: *Komunikační kompetence žáků ZŠ pro sluchově postižené v Německu a v ČR*, dále také částečně z navazujícího fakultního výzkumného projektu s číslem MUNI/41/038/2009 – zakázka č. 3037, s názvem *Rozvoj komunikačních kompetencí žáků ZŠ pro sluchově postižené v Německu a v ČR.*

Vznik teoretické podkapitoly 4.1 Raná péče a poradenství v raném věku byl podpořen projektem 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 č. 2: Výzkumné instrumenty

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

1) Iniciály:

2) Vysokoškolské vzdělání v oboru speciální pedagogiky:
   a) ano:
      - program: bakalářský x magisterský
      - specializace logopedie + surdopedie: ano x ne
   b) ne

3) Délka surdopedické praxe:

4) Jaké formy komunikace ovládáte a do jaké míry?
   0 = vůbec, 1 = velmi málo, 2 = základy dobře, 3 = dobře, 4 = výborně

- orální řeč: 0 1 2 3 4
- odezírání: 0 1 2 3 4
- psaná podoba jazyka: 0 1 2 3 4
- znakový jazyk: 0 1 2 3 4
- znakovaná čeština: 0 1 2 3 4
- prstová abeceda
  - jednoruční: 0 1 2 3 4
  - dvouruční: 0 1 2 3 4
  - smíšená: 0 1 2 3 4
- pomocné artikulační znaky: 0 1 2 3 4
- jiné: + do jaké míry? 0 1 2 3 4

5) Které komunikační formy využíváte s dětmi ve výuce?

a) orální řeč
b) odezírání
c) psaná podoba jazyka
d) znakový jazyk
e) znakovaná čeština
f) prstová abeceda
   - jednoruční
   - dvouruční
   - smíšená
g) pomocné artikulační znaky
h) jiné:

<u>Fragebogen für die Lehrer zu den eigenen Komunikationskompetenzen:</u>
(kreisen Sie das Passende ein; wenn nötig, schreiben Sie ein)

1) <u>Initialien</u>:

2) <u>Hochschulausbildung im Bereich Sonderpädagogik</u>:
   a) ja:
      - Spezialisierung Hörgeschädigtenpädagogik: ja x nein
      + zweites Fach:
      - Ort des Hochschulstudiums:
      - Referendariatsort (Referendariatsschule):
   b) nein

3) <u>Länge der Praxis im Bereich Hörgeschädigtenpädagogik</u>:

4) <u>Welche Kommunikationsformen beherrschen Sie und in wie weit</u>?
   0 = gar nicht, 1 = gering, 2 = Grundlagen gut, 3 = gut, 4 = ausgezeichnet

- Lautsprache:		
o Deutsch		0 1 2 3 4
o andere:	+ in wie weit? – wählen Sie aus:	0 1 2 3 4
- Ablesen:		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		
• einhändiges:		0 1 2 3 4
• beidhändiges:		0 1 2 3 4
• gemischtes:		0 1 2 3 4
- PMS (Phonembestimmtes Manualsystem):		0 1 2 3 4
- andere:	+ in wie weit? – wählen Sie aus:	0 1 2 3 4

5) <u>Welche Kommunikationsformen nutzen Sie im Unterricht aus</u>?
   i) Lautsprache:
      o Deutsch
      o andere:
   j) Ablesen
   k) Geschriebene Sprache
   l) DGS (Deutsche Gebärdensprache)
   m) LBG (Lautsprachbegleitende Gebärden)
   n) LUG (Lautsprachunterstützende Gebärden)
   o) Fingeralphabet
      • einhändiges
      • beidhändiges
      • gemischtes
   p) PMS (Phonembestimmtes Manualsystem)
   q) andere:

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) jiné – jaké? ……
b) ne

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

11) Sluchové postižení: a) ano – jaké? A) prelingvální (vzniklé před 7. rokem)
B) postlingvální (získané po 7. roce věku)

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

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

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:
  - 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
  - jednoruční: 0 1 2 3 4
  - dvouruční: 0 1 2 3 4
  - smíšená: 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?

r) orální řeč: A) čeština
B) jiné – jaké? ……
s) odezírání
t) psaná podoba jazyka
u) český znakový jazyk
v) znakovaná čeština
w) prstová abeceda (zakroužkujte)
- jednoruční
- dvouruční
- smíšená

x) pomocné artikulační znaky
y) 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

20) Kolik má žák sourozenců?

Žák má dohromady …….. sourozenců, z nich jsou …….. sluchově postižení.
Jakou sluchovou vadu mají sourozenci? ……

21) Rodiče žáka jsou:
a) slyšící
b) neslyšící
c) nedoslýchaví
d) ohluchlí

22) Prarodiče žáka jsou:
a) slyšící
b) neslyšící
c) nedoslýchaví
d) ohluchlí

23) Které komunikační formy je žák zvyklý používat doma s rodiči?

a) orální řeč: A) čeština
B) jiné – jaké? ……
b) odezírání
c) psaná podoba jazyka
d) český znakový jazyk
e) znakovaná čeština
f) prstová abeceda (zakroužkujte)
- jednoruční
- dvouruční
- smíšená

g) pomocné artikulační znaky
h) jiné – jaké? ……..

24) Do jaké míry ovládají tyto komunikační formy rodiče žáka:
(0 = vůbec, 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
  - jednoruční: 0 1 2 3 4
  - dvouruční: 0 1 2 3 4
  - smíšená: 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

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

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

26) Které formy komunikace s žákem převládají v rodině?

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

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

12) Hörhilfen: a) ja - ?: **kreisen Sie ein:**
rechtes Ohr; linkes Ohr

- Hörgerät: R L
- CI R L
- andere – welche? .....

b) nein

13) In wie weit beherrscht der Schüler diese Kommunikationsformen?
(0 = gar nicht, 1 = gering, 2 = Grundlagen gut, 3 = gut, 4 = ausgezeichnet)

- Lautsprache:
  - Deutsch 0 1 2 3 4
  - andere – welche? 0 1 2 3 4
  ..... 0 1 2 3 4
- Ablesen: 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
  - einhändiges: 0 1 2 3 4
  - beidhändiges: 0 1 2 3 4
  - gemischtes: 0 1 2 3 4
- PMS (Phonembestimmtes Manualsystem): 0 1 2 3 4
- andere – welche? 0 1 2 3 4
  ..... 0 1 2 3 4

14) Welche von den Kommunikationsformen zieht der Schüler vor?

z) Lautsprache: A) Deutsch
B) andere – welche? .....

aa) Ablesen
bb) Geschriebene Sprache
cc) DGS (Deutsche Gebärdensprache)
dd) LBG (Lautsprachbegleitende Gebärden)
ee) LUG (Lautsprachunterstützende Gebärden)
ff) Fingeralphabet
- einhändiges
- beidhändiges
- gemischtes

gg) PMS (Phonembestimmtes Manualsystem)
hh) andere – welche? .....

15) Mit welcher Note bewerten Sie den rezeptiven Teil der Kommunikation des Schülers?

16) Mit welcher Note bewerten Sie das Verständnisniveau bei der Kommunikation?

17) Mit welcher Note bewerten Sie den expresiven 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 Hörschaden haben die Geschwister? ……

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

22) Die Groβeltern 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) Ablesen
c) Geschriebene Sprache
d) DGS (Deutsche Gebärdensprache)
e) LBG (Lautsprachbegleitende Gebärden)
f) LUG (Lautsprachunterstützende Gebärden)
g) Fingeralphabet
   - einhändiges
   - beidhändiges
   - gemischtes
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:
  - Deutsch 0 1 2 3 4
  - andere – welche? 0 1 2 3 4
  ..... 0 1 2 3 4
- Ablesen: 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
  - einhändiges: 0 1 2 3 4
  - beidhändiges: 0 1 2 3 4
  - gemischtes: 0 1 2 3 4
- PMS (Phonembestimmtes Manualsystem): 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) Ablesen
c) Geschriebene Sprache
d) DGS (Deutsche Gebärdensprache)
e) LBG (Lautsprachbegleitende Gebärden)
f) LUG (Lautsprachunterstützende Gebärden)
g) Fingeralphabet
- einhändiges
- beidhändiges
- gemischtes

h) PMS (Phonembestimmtes Manualsystem)
i) andere – welche? .....

26) Welche Kommunikationsformen werden in der Familie vorrangig benutzt?

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

h) PMS (Phonembestimmtes Manualsystem)
i) andere – welche? .....

Polostandardizovaný rozhovor se žáky, zkoumající komunikační kompetence:
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 ŽIRAFA 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 (teď 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 tady bílé? …….. Co je tady 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) Přiřaď k obrázku: MÍČ RYBA HRNEČEK

h) KK – daktylotika obouruční

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

i) vlastní rozprava o obrázku

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

Das halbstandardisierte 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) Initialien: Anfang:
2) Jahrgang: Ende:
3) Verlaufsort: Zeitdauer:
4) Hörhilfen dabei: ja x nein

A) KK – Methode TK (totale Kommunikation)

1) Gruβ – „Hallo!“
   - Antwort: ..... (Kommunikationsform: .....)
2) Einführung
   - Komm zu mir, bitte, setz dich hier ... :)
   - Können wir uns ein bisschen unterhalten?

b) KK – Lautsprache mit Ablesemöchlichkeit (bei den Gehörlosen kann gebärdet werden)

1) Wie heiβt 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 Ablesemöglichkeit (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 – Ablesen 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 heiβt deine Mama?
4) Zeichne einen Apfel:
5) Nimm den roten Stift in die Hand und schreibe, wie es dir geht.
6) Was ist süβ? Und was noch? Zeichne auf …

f) KK – Gebärden

1) Welche Farbe ist das? braun, blau, gelb, grün, schwarz
2) Was ist hier weiβ? ..... Was ist hier grau? .....
3) Wie viele Augen hast du? .... Wie viele Finger hast du an deiner 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)

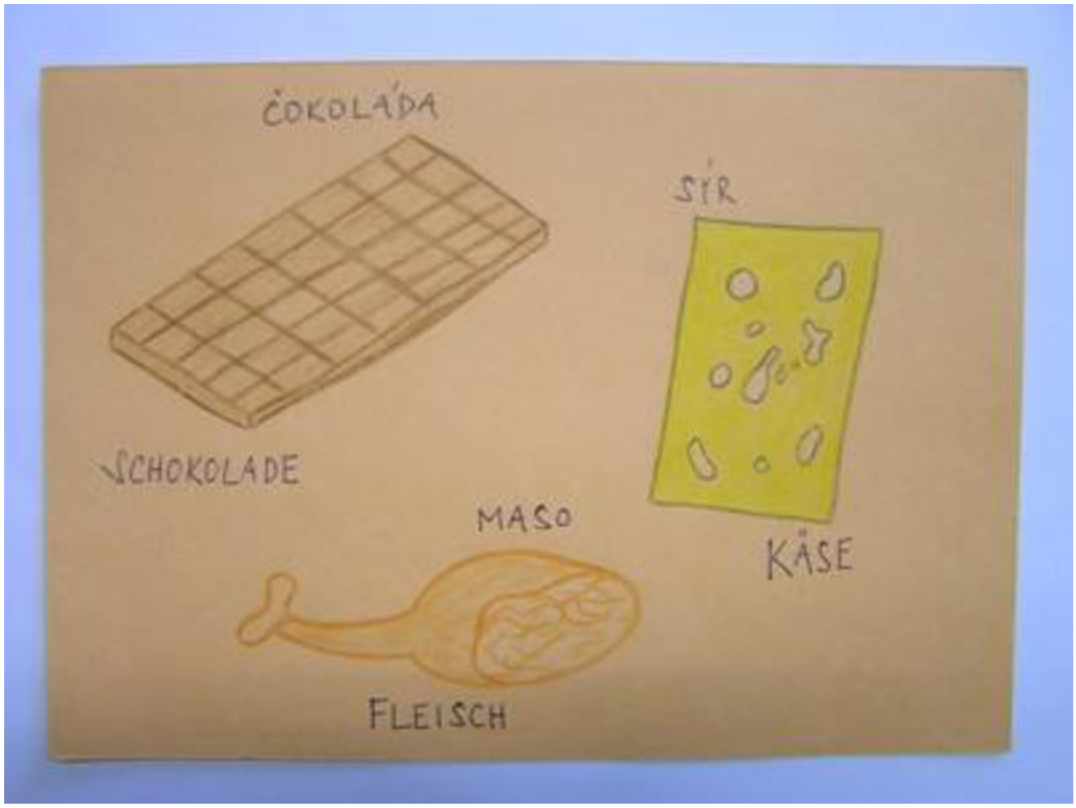
1) Zeige mit dem Fingeralphabet deinen Namen:
2) Schreib: AUTOBUS HAUS KÜHE
3) Ordne dem Bild zu: BALL FISCH TASSE

h) KK – Fingeralphabet zweihändig

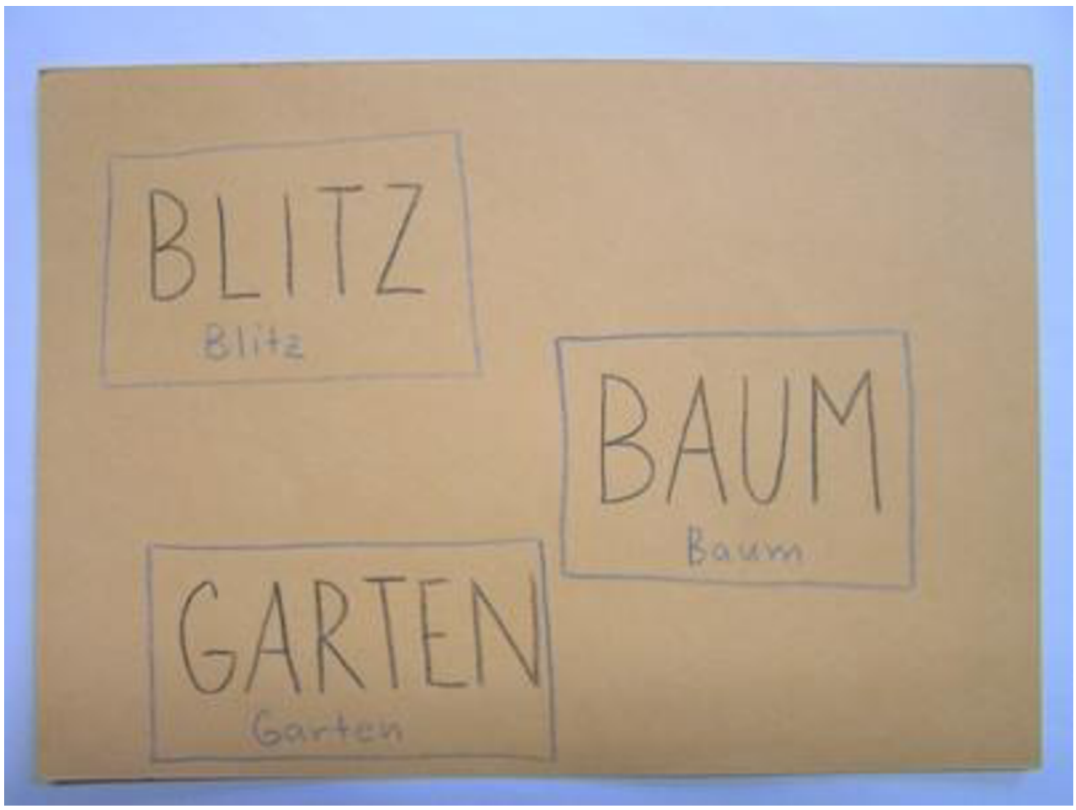
1) Zeichne auf: SCHIRM BIRNE HUND
2) Finde auf dem Bild und zeige: BAUM BLUME PILZ
3) Ordne dem Schriftbild zu: BLITZ GARTEN BAUM

i) Freies Sprechen über das Bild:

j) Danke für das Geschpräch, gefallen x nicht gefallen, Belohnung, Verabschieden..


ČOKOLÁDA
SCHOKOLADE
SÝR
KÄSE
MASO
FLEISCH

BLESK
STROM
ZAHRADA


BLITZ
Blitz
BAUM
Baum
GARTEN
Garten

Příloha č. 3: Volný projev žáků – vyprávění k obrázku

VLASTNÍ ROZPRAVA O OBRÁZKU

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 přivázanej, má boudu, domeček má komín, z toho kouří, okno, dveře, kytička, zahrada, stromeček, houba, husy.

Dům, strom, zahrada, houba, bouda, kytka, labuť, voda, pes, řetěz, dveře, okno, komín, dřevo, tráva.

Já vidím na obrázku dům, strom, přivázanýho vlčáka, kačenku, 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 nevim.

Dům, tam je kačenka, stom, houba, bouda.

Stlom losce na tláve. Kytka loste na tlávě. Houba lofte 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 plavaji ve vodě – mm – na vobrázku roste houba. Na vobrázku je strom. Na vobrázku roste kytka.

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 kytka. A z komína se kouří.

Kašenky plavou ve vodě. Pes lídá dům. Hoba loste na távě. Stom loste na zahade. Dům je na dvože. Kytišky lostou na tlávě.

Dům .... strom .... kytka .... hřib .... bouda, pes, labuť, voda, komín, okno, dveře .... eště tůto ..

Husa plave ve vodě a má mláďátka. Pes je u boudy a sedí. Velkej strom je u plotu a vedle něj je houba. Vedle domu je kytka a z domu se kouří.

Bouda je tady a pes má tady ten jak se to tůto menuje? .... a tůto je jako řemínek. Ten stom je větší neř ten bavák, potože ten stom je takhle úplně takhle. Ten pes musí do boudy. A tady by měly bejt dvě kytky na vokně. Tady je plot a tady je kytka. To jsou dveře vod domu. To jsou tři kachny. Ta houba je menší než ten stom. Na bžíze ostou houby.

Pes má boudu a je přivázanej. 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. Nevim.

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.

Ukazuje na věci na obrázku a ukazuje k nich znaky: dům – dům, bouda pro psa – psí 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, gefhrli 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 weiβ ich jetzt nit, was is das? Das weiβ i a net. Ferti.

Ich hab ein Haus, Zaun, Blume, Baum, waš išt das? Weiβt 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 drauβen und hat gespielt. Aber der konnte nicht spielen. Weil er befestigt wurde. Er wollte die Eichhörnchen jagen, aber es kommten 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 wauu! 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 – weiβt woher ich das weiβ? Von meinem Papa. Vielleich ....

Aaahm, Pilz! ... hmm is möchte ... Baum (+ ukazuje). Hundehausch. Pilume. Entschi, 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 wachst 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 Eňte 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 weiβ 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 Süβigkeit ....

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 – amaoo – 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 fümf 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 ... weiβ nicht.

Hunt, Baum, Eňte, 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 ... weiβ 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 groβe 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 groβe. 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. Weiβ man nicht. Und da ist ein Zaun, der ist nicht gestrichen.

Die Enten schwimmen im See und die Blumen sind so groβ 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 groβe Blume un da sind Gartenzaun. Un Zaun Garten Zaun. ... un un un un da ist ein Baum, hat groβe Wurzeln. Da ist er dünner, un das is ein Teich oder See, wo die Enten oder Gänse schwimmen – die machen ga 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 wachst. Und die Wolken bleiben über dem Haus. Der Hund ist abgesperrt so. Dass sie nicht weggehen kann. Und die Pilz wachst 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 heiβ is da ich hab vergessen da is oben Wolke is heiβ. Heiβt 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.