

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálně pedagogických studií

LENKA DOLEŽALOVÁ

3. ročník – program celoživotního vzdělávání

Program: Speciální pedagogika – Surdopedie se zaměřením na znakový jazyk

**ROZVOJ LEXIKÁLNĚ-SÉMANTICKÉ JAZYKOVÉ ROVINY U DĚTÍ
SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU**

Závěrečná písemná práce

Vedoucí závěrečné písemné práce: Mgr. Pavel Kučera

OLOMOUC 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou písemnou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny, literatury a elektronických zdrojů.

V Brně, dne 29. 3. 2012

.....

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu své práce Mgr. Pavlovi Kučerovi za odborné vedení závěrečné písemné práce, trpělivost a vstřícnost při jejím psaní.

Obsah

ÚVOD.....	5
1 Sluchové postižení a jeho vliv na vývoj dítěte se sluchovým postižením	7
1.1 Terminologie užívaná ve vztahu ke sluchovému postižení	7
1.2 Faktory ovlivňující vývoj dítěte se sluchovým postižením	9
1.3 Rozvoj komunikace u dítěte se sluchovým postižením	11
1.4 Možnosti výchovy a vzdělávání jedinců se sluchovým postižením	13
2 Výchova a vzdělávání dětí se sluchovým postižením v předškolním věku	21
2.1 Dítě se sluchovým postižením v předškolním věku	21
2.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	23
2.3 Specifika vzdělávání dětí se sluchovým postižením v předškolním věku	29
2.4 Rozvoj jazykových dovedností u dětí se sluchovým postižením předškolním věku	34
3 Rozvoj lexikálně-sémantické jazykové roviny u dětí se sluchovým postižením v předškolním věku.....	41
3.1 Úroveň obsahové stránky řeči u jedinců se sluchovým postižením	41
3.2 Způsoby a formy práce s dítětem se sluchovým postižením při rozvoji obsahové stránky řeči	43
3.3 Cvičení a hry na rozvoj obsahové stránky řeči	47
3.4 Doporučení a tipy pro rodiče a speciální pedagogy	72
Závěr	74
Shrnutí	76
Summary.....	76
Seznam literatury.....	77
Seznam tabulek, obrázků, pomůcek, her a cvičení.....	83

ÚVOD

Český jazyk je pro většinu dětí se sluchovým postižením jazykem mateřským, ale není pro ně jazykem přirozeným jako pro děti slyšící. Osvojování si jazyka českého je pro děti se sluchovým postižením, především děti s těžším stupněm sluchového postižení, proces velmi náročný a potíže se mohou objevovat ve všech jazykových rovinách.

Pro rozvoj komunikace u dětí s těžkým sluchovým postižením a u dětí neslyšících je vhodné používat všechny dostupné komunikační prostředky včetně znakového jazyka. Tento způsob komunikace může být dětem velmi prospěšný a především zpočátku dobře srozumitelný. U těchto dětí je přístup k mluvené řeči buď částečně, nebo úplně zamezen a je zapotřebí využívat zrak jako dominantní smysl, pomocí něhož budou přijímat většinu informací a podnětů. Jazyk, který bude dětem poskytnut, by měl být rovnocennou náhradou mluvené formy většinového jazyka a plnit všechny její funkce: funkci komunikačního prostředku a prostředku, kterým by získalo informace o okolním světě.

Pro zpracování předkládané závěrečné písemné práce bylo zvoleno téma Rozvoj lexikálně-sémantické jazykové roviny u dětí se sluchovým postižením v předškolním věku. Osvojování slovní zásoby u dětí se sluchovým postižením, především u dětí s těžkým stupněm sluchového postižení, bývá náročné, a to jak z hlediska časového, tak z hlediska vhodného způsobu zprostředkování nových slov, chápání jejich významu, zapamatování a uplatnění v běžném životě. Jedním z důvodů pro volbu tématu závěrečné práce bylo i to, že působím na Katedře speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity jako odborná asistentka a vedu seminář Rozvoj komunikačních dovedností u jedinců se sluchovým postižením. Obsahem tohoto semináře je kromě zprostředkování teoretických poznatků studentům také tvorba pomůcek, pracovních listů, práce s texty určenými pro čtenáře se sluchovým postižením, atd., které bývají následně v rámci povinných odborných praxí studentů ověřovány v praxi. Jako jeden z cílů závěrečné písemné práce jsem si stanovila vybrat některé z vytvořených pomůcek, cvičení a her, které jsou určené pro rozvoj obsahové stránky řeči u dětí se sluchovým postižením v předškolním věku a vytvořit tak náměty pro práci s dětmi v předškolním či mladším školním věku jak pro speciální pedagogy, tak pro rodiče.

Předkládaná závěrečná písemná práce se skládá ze tří kapitol. První kapitola je věnována problematice sluchového postižení, jeho vlivu na vývoj dítěte se sluchovým postižením, možnostem výchovy a vzdělávání a rozvoji komunikace u dětí se sluchovým

postižením. Ve druhé kapitole jsou charakterizovány výchova a vzdělávání jedinců se sluchovým postižením se zaměřením na předškolní věk a obsah Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání se zaměřením na jedince se sluchovým postižením. Třetí kapitola je zaměřena na rozvoj lexikálně-sémantické jazykové roviny u dětí se sluchovým postižením v předškolním věku. Obsahuje jak teoretická východiska sledované oblasti, tak praktická doporučení pro práci s dětmi se sluchovým postižením v předškolním věku.

1 Sluchové postižení a jeho vliv na vývoj dítěte se sluchovým postižením

1.1 Terminologie užívaná ve vztahu ke sluchovému postižení

Jedinci se sluchovým postižením tvoří heterogenní skupinu osob, která se liší z hlediska stupně, etiologie postižení, doby, kdy vzniklo, eventuelně rizika kombinace s dalšími postiženími. Můžeme tak dále hovořit o jedincích *nedoslýchavých*, *neslyšících*, *ohluchlých* nebo *jedincích s kochleárním implantátem*. V minulosti se běžně používal termín „*hluchoněmý*“, který vycházel z předpokladu, že pokud člověk neslyší, nemůže se naučit mluvit a je tedy němý. Při kontaktu s neslyšícím člověkem má každý z nás možnost přesvědčit se o tom, že člověk, který neslyší, nemá znemožněnou schopnost vyloudit zvuk, křičet či se hlasitě smát. Za němé nemohou být označováni ani ti neslyšící lidé, kteří mají řeč těžko srozumitelnou, deformovanou, příp. zcela nesrozumitelnou. Mají pouze sníženou schopnost osvojit si mluvenou řeč. (Hudáková, A., Motejzíková, J. 2005) V současnosti se tedy s pojmem „*hluchoněmý*“ setkáváme jen zřídka a jeho užívání je považováno za nevhodné.

V České republice žije v současné době přibližně půl milionu osob nedoslýchavých a neslyšících, což je asi 5 % populace. Většinu tvoří starší lidé, jejichž sluch se zhoršil až v tomto období. Vrozenou nebo v dětství získanou sluchovou vadou trpí přibližně 0,15 % populace. Sluchové postižení bývá, v závislosti na etiologii, často kombinováno s další vadou (v 11 - 40 % případů). (Vágnerová, M. 2004)

Podle toho, jaký typ sluchového postižení jedinec má, vyžaduje i určitý způsob komunikace. Co se týče dětí a žáků se sluchovým postižením, můžeme mluvit o třech velkých skupinách. První skupinu tvoří děti a žáci s **těžkým stupněm sluchového postižení** (příp. s jiným typem sluchového postižení v kombinaci s dalším postižením), kteří preferují *komunikaci ve znakovém jazyce* a zpravidla navštěvují školy pro sluchově postižené. Druhou skupinu představují děti a žáci, kteří jsou **nedoslýchaví**, sluchovou vadu mají kompenzovanou sluchadly, zvládají *komunikaci v mluveném jazyce* a jsou vzděláváni v běžných školách jako žáci integrovaní či ve školách pro sluchově postižené. Do třetí skupiny bychom mohli zařadit děti a žáky s **kochleárním implantátem**. Někteří z nich preferují znakový jazyk a druzí zase jazyk mluvený. Volbu a preferenci

komunikačního systému ovlivňují různé faktory, jako např. věk v době zjištění sluchového postižení, doba kochleární implantace, užívaný komunikační systém během dosavadního života a vzdělávání, atd. Z toho důvodu dále volí takový typ školy, který vyhovuje jejich komunikačním předpokladům a možnostem. Samostatnou a velmi specifickou skupinou jsou pak *jedinci se sluchovým a dalším přidruženým postižením*, tzn. Jedinci se souběžným postižením více vadami (např. s hluchoslepotu či se sluchovým postižením v kombinaci s tělesným postižením, mentálním postižením, s poruchami autistického spektra, specifickými poruchami učení a dalšími). V těchto případech je komunikace a volba vzdělávacího zařízení přímo závislá na typech a stupních jednotlivých postižení a individuálních schopnostech daného jedince.

Klasifikace sluchového postižení

K vymezení jednotlivých skupin sluchového postižení nám slouží různá hlediska: **místo vzniku postižení** (*periferní nedoslýchavost či hluchota – převodní, percepční, smíšená či centrální nedoslýchavost či hluchota*), **doba vzniku postižení** (*vrozené vady sluchu, získané – prelingválně, tzn. před ukončením základního vývoje řeči, tj. do 6 let či postlingválně, tzn. po ukončení základního vývoje řeči, tj. po 6. roce života*) a **stupeň postižení**. Světová zdravotnická organizace (World Health Organization – WHO) stanovila mezinárodní škálu stupňů sluchových vad (viz tab. 1). Tab. 1 dále poukazuje na názvy kategorií ztrát sluchu podle vyhlášky MPSV č. 284/1995 Sb.

Velikost ztráty sluchu podle WHO	Název kategorie ztráty sluchu	Název kategorie podle vyhl. MPSV č. 284/1995 Sb.
0–25 dB	normální sluch	
26–40 dB	lehká nedoslýchavost	<i>lehká nedoslýchavost (již od 20 dB)</i>
41–55 dB	střední nedoslýchavost	<i>středně těžká nedoslýchavost</i>
56–70 dB	středně těžké poškození sluchu	<i>těžká nedoslýchavost</i>
71–90 dB	těžké poškození sluchu	praktická hluchota
více než 90, ale body v audiogramu i nad 1 kHz	velmi závažné poškození sluchu	úplná hluchota
v audiogramu nejdou žádné body nad 1 kHz	Neslyšící	úplná hluchota

Tab. 1: Klasifikace sluchových vad dle stupně (Horáková, R. in Pipeková, J. 2006)

1.2 Faktory ovlivňující vývoj dítěte se sluchovým postižením

Vývoj dítěte se sluchovým postižením je podmíněn mnoha faktory, z nichž některé mohou ovlivnit rodiče či odborní pracovníci (lékaři, speciální pedagogové, příp. další) a některé se ovlivnit nedají.

K *faktorům*, které jsou určitým způsobem *ovlivnitelné okolím* dítěte, patří bezesporu **rozpoznání sluchového postižení a zjištění závažnosti tohoto postižení**. Vzhledem k tomu, že zatím není v České republice zákonem dána povinnost celoplošného novorozeneckého screeningu sluchu, kdy by k odhalování sluchových vad docházelo již v porodnicích (v rámci vyšetření novorozenců, nejčastěji pomocí měření otoakustických emisí), je případné odhalení sluchové vady u dítěte úkolem rodičů, kteří jsou s dítětem v každodenním kontaktu. Velmi důležité v prvních měsících života dítěte je, aby **rodiče** sledovali celkový rozvoj dítěte a všímali si dále jak rozvoje dítěte v oblasti komunikace, tak případných nápadností v jejich reakcích na zvuky okolního prostředí, hlas či mluvenou řeč matky a dalších rodinných příslušníků. Při odhalení sluchového postižení hrají dále velkou a nezastupitelnou roli **pediatři**, kteří mají ze zákona povinnost provádět preventivní prohlídky u dítěte a sledovat jeho vývoj. Provádění preventivních prohlídek je legislativně ošetřeno ve vyhlášce č. 3/2010 Sb., o stanovení obsahu a časového rozmezí preventivních prohlídek. Úkolem pediatra je upozornit rodiče na případné odchylky ve vývoji dítěte a doporučit další odborné vyšetření či poradit rodiči, jak s dítětem pracovat a v jakých situacích jej sledovat, a to za účelem potvrzení či vyvrácení podezření rodiče či lékaře na přítomnost sluchové vady u dítěte. S ohledem na časové rozmezí preventivních prohlídek je vhodné poukázat na období batolecí, kdy je předepsána preventivní prohlídka v 18 měsících věku dítěte a dále až ve 3 letech. Zde se může stát to, že vzhledem k tomu, že tak malé dítě zatím nenavštěvuje žádné školské zařízení a často nebývá tolik nemocné, nemusí se v době mezi uvedenými preventivními prohlídkami k pediatrovi vůbec dostat. Pokud nebude rodič dostatečně pozorný a nebude si všímat možných nápadností v komunikaci s dítětem, reakcích na zvuky okolí, atd., odhalí se sluchová vada až v rámci preventivní prohlídky ve zmiňovaných 3 letech. Z toho důvodu je velmi důležité, aby byli rodiče důkladně informováni o tom, jak by se dítě mělo vyvíjet a co by mělo v tomto období zvládat, a to nejen po motorické stránce, ale právě s ohledem na sluchové postižení, po stránce komunikační a řečové. V případě podezření na sluchovou vadu u dítěte se do péče o něj zapojují **odborní lékaři – otorinolaryngologové a foniatři**. Jejich úkolem je zjistit typ a stupeň sluchového postižení a následně doporučit vhodnou kompenzaci. Vhodná

kompensační pomůcka (sluchadlo, kochleární implantát) a její využitelnost má z velké části vliv na rozvoj komunikace u dítěte a na vnímání okolní světa s co nejmenším omezením. Kromě rodičů a lékařů se do péče o dítě se sluchovým postižením a také o jeho celou rodinu mohou na komplexní péči podílet střediska rané péče pro sluchově postižené, která jsou v České republice dvě – v Praze a Olomouci a jedná se o **Střediska rané péče – Tamtam**. Jsou řazena do systému sociálních služeb a jejich činnost upravuje *zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů*. Kladem této služby je především terénní forma poskytování služeb, a to formou návštěv v domácím prostředí rodiny dítěte se sluchovým postižením. Hlavním úkolem poradců rané péče je pomoci rodině s přijetím nově vzniklé situace, **volba vhodného komunikačního systému** pro dané dítě se sluchovým postižením, nácvik komunikace, doporučení pro práci s dítětem se sluchovým postižením, zprostředkování setkání s dalšími rodiči, kteří se potýkají s podobnými problémy, kontakty na odborná pracoviště, stanovení prognózy u dítěte a další. Co se týče komplexní péče o dítě se sluchovým postižením, může se zapojit i **speciálně pedagogické centrum pro sluchově postižené** a další odborníci dle potřeby. Na základě doporučení střediska rané péče pro sluchově postižené a/či speciálně pedagogického centra pro sluchově postižené rodiče volí typ školského zařízení, nejdříve zpravidla **mateřskou školu**, kdy se může jednat o školu pro sluchově postižené či běžnou mateřskou školu (integrace). Toto školské zařízení se dále podílí na rozvoji dítěte se sluchovým postižením a jeho úspěšnosti při cestě k harmonickému rozvoji celé jeho osobnosti. Zde se kromě samotných učitelů, speciálních pedagogů či asistentů na utváření osobnosti dítěte se sluchovým postižením a rozvoji jeho komunikace podílí i jeho **vrstevníci**. Na základě kontaktu s okolím a reakcí z vnějšího okolí dochází u dítěte se sluchovým postižením k utváření obrazu o sobě samém a k osvojování ustálených vzorců chování, které dítě dále v interakci s okolím uplatňuje. V neposlední řadě velký vliv na vývoj osobnosti dítěte se sluchovým postižením mají další rodinní příslušníci – **sourozenci, prarodiče** a další příbuzní, kteří s dítětem přicházejí do kontaktu.

Mezi další faktory ovlivňující vývoj dítěte se sluchovým postižením, které bohužel ovlivnit nemůžeme, patří doba vzniku sluchového postižení, typ a stupeň sluchového postižení, vrozené předpoklady dítěte, temperament a např. nadání dítěte pro řeč.

Včasným odhalením sluchové vady u dítěte můžeme však cíleně a systematicky s dítětem pracovat tak, aby jeho rozvoj a rozvoj celé jeho osobnosti probíhal co možná nejlépe a za využití všech dostupných pomocných a kompenzačních mechanismů.

S odhalením sluchové vady v raném věku dítěte souvisí **využití senzitivních fází ve vývoji dítěte**. „*Stejně jako děti slyšící, přichází na svět i děti se sluchovým postižením se založenými, ale ještě nezralými mozkovými strukturami. Můžeme vycházet z toho, že nervové spoje od sluchového nervu až ke kůře mozkové jsou v době narození vytvořeny a jsou funkční.*“ (Klinke 1998, 90 in Leonhardt, A. Zaiß, U. 2002, s. 24) Pozdní diagnostika a následně pozdní indikace kompenzační pomůcky úzce souvisí s opožděním v oblasti komunikačních schopností dítěte, s problémy v sociální interakci s rodinnými příslušníky a dalším okolím, nápadnostmi v jeho chování, s neúspěchem ve škole či s uplatněním se v běžném životě. Blíže se problematikou osobnosti jedinců se sluchovým postižením zabývá např. M. Vágnerová (2004), Z. Šedivá (2006) či M. Potměšil (2010).

1.3 Rozvoj komunikace u dítěte se sluchovým postižením

Vliv sluchového postižení na rozvoj vnímání, řeči, myšlení a na rozvoj v oblasti emocionální a sociální je podle M. Puldy (2002) u každého jednotlivého neslyšícího a nedoslýchavého dítěte podstatně různý. Správný vývoj každého dítěte vyžaduje aktivní zapojení pokud možno obou rodičů. Bez spolupůsobení rodičů není vývoj osobnosti dítěte možný. V případě sluchového postižení může u rodičů takového dítěte dojít, z důvodu absence vývoje slyšení a řeči, k nežádoucí změně vztahů a chování k dítěti. Někdy to vede nejen k ochuzení sociálního a komunikačního prostředí dítěte, ale i k újmě jeho již tak značně ohroženého vývoje. Aby k takovým situacím nedocházelo, je potřeba umožnit rodičům dětí se sluchovým postižením *dostatečné množství informací a podpory*, které jim usnadní proces rozhodování při volbě vhodného komunikačního systému.

Jedním z faktorů podmiňujících vývoj osobnosti dítěte se sluchovým postižením je míra dosažených komunikačních kompetencí. Rozsah podnětů, které lze aktuálně jedinci se sluchovým postižením vnímat a zároveň pro ně mají informační význam, je mnohem menší než u slyšících. Slyšící mohou vnímat jak řeč, tak jakékoliv zvuky přicházející z okolního prostředí zcela přirozeně. Omezení možnosti vnímat nebo rozlišovat zvukové podněty a chápat jejich význam se mohou projevat potížemi v oblasti osvojení a využití orální řeči. Jedinci s těžkým sluchovým postižením a jedinci neslyšící užívají zpravidla jiný komunikační systém než mluvený jazyk, který vyhovuje jejich možnostem a potřebám. V důsledku sluchového postižení může docházet k *podnětové deprivaci* a ke vzniku *komunikační bariéry*. M. Vágnerová (2004) uvádí, že u jedinců se sluchovým

postižením nedochází k dostatečné fixaci všech běžných forem chování, a to z toho důvodu, že u nich neprobíhá v plném rozsahu proces zvnitřňování komplexu norem v podobě verbálně sdělených požadavků, příkazů a hodnocení jejich plnění, pomocí kterých se běžně rozvíjí schopnost sebeovládání. Význam funkční komunikace, která zajistí rozvoj osobnosti dítěte v oblasti emocionální, kognitivní a sociální, je bezesporu nenapadnutelný. Ačkoli je mluvený jazyk nejčastějším způsobem komunikace užívaným ve společnosti, nemusí být vždy tím jediným vhodným komunikačním systémem pro rozvoj osobnosti dítěte se sluchovým postižením. **Způsob komunikace** je u jedinců se sluchovým postižením z velké části *ovlivněn typem a stupněm sluchové vady*. Při volbě komunikačního systému hrají, jak již bylo zmíněno, velkou roli rodiče dítěte se sluchovým postižením a prostředí, v němž dítě vyrůstá. Volba správného komunikačního kódu představuje vždy dlouhý a obtížný proces rozhodování. Každý slyšící rodič, kterému se narodilo dítě se sluchovým postižením, si přeje, aby se jeho dítě naučilo mluvit. Je pro ně velmi obtížné představit si, že by jeho dítě mohlo vést plnohodnotnou komunikaci, aniž by slyšelo mluvenou řeč a samo mohlo na různé informace mluvenou řečí reagovat. Tyto obavy rodičů jsou pochopitelné, neboť opravdu jedním z nejtěžších problémů, s nímž se jedinci se sluchovým postižením během svého života setkávají, je právě dorozumívání se slyšícími. Sami nejsou pro tento způsob komunikace patřičně smyslově vybaveni a tím pádem jsou při vnímání mluvené řeči odkázáni na její odezírání ze rtů mluvící osoby. Díky tomu často jedinci s těžkým stupněm sluchového postižení zcela přirozeně preferují vizuálně-motorické kódy komunikace, tzn. znakový jazyk. (Doležalová, L. 2009a)

Nejdůležitějším obdobím pro rozvoj jazyka u dítěte je tzv. *senzitivní období*, které se vztahuje na věk do třetího roku života. Nervová soustava dítěte je v tomto úseku života nejlépe připravena osvojit si řeč a gramatiku jakéhokoliv jazyka. (Jabůrek, J. 1998, Vaněčková, V. 1996) Nutnou podmínkou je ovšem obousměrně srozumitelná a funkční komunikace mezi dítětem a jeho nejbližším okolím. Podle V. Strnadové (1998a) komplikuje jazyková bariéra člověku život více než samotná ztráta sluchu. Rodinné prostředí má nezastupitelný význam v předávání zkušeností a seznamování dítěte s okolním světem. Na základě těchto zkušeností se světem dítě buduje svůj pasivní a aktivní slovník, ale také díky osvojeným poznatkům v průběhu života dokáže při čtení přiřazovat správný význam celému čtenému textu.

E. Suralová (2003) poukazuje na to, že při volbě jazyka, strategie komunikace v didaktickém procesu a terapii i osobní preference komunikačního kódu dochází často ke

kontroverzím. V průběhu historického vývoje přístupů ke vzdělávání jedinců se sluchovým postižením se vydělily dva základní komunikační systémy, a to **audio-orální systém** reprezentovaný *mluveným jazykem* majoritní společnosti a **vizuálně-motorický systém** zastoupený především *znakovým jazykem, znakovým jazykem a prstovými abecedami*. Oba systémy jsou partnery ve výchovně-vzdělávacím procesu jedinců se sluchovým postižením a jejich vzájemný vztah se pohybuje od rovnocenného partnerství v případě bilingválního vzdělávacího programu až po vyhraněnou preferenci některého z nich.

Z hlediska komunikační techniky a jejího využití uvádí R. Horáková (in Opatřilová, D. 2006) pět skupin osob se sluchovým postižením, které jsou právě z pohledu nároků na komunikaci různé a velmi specifické. Jedná se o skupiny, které vyžadují:

- orální přístup,
- přístup s využitím totální komunikace,
- přístup postavený na bilingvální komunikaci,
- komunikační techniky vhodné pro žáky se sluchovým postižením v integraci,
- komunikační techniky vhodné pro práci s dětmi s kochleárním implantátem.

Komunikační systémy osob se sluchovým postižením jsou vymezeny a charakterizovány v zákoně č. 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob ve znění zákona č. 384/2008 Sb., (v úplném znění vyhlášen pod č. 423/2008 Sb.). Mezi tyto komunikační systémy řadíme **český znakový jazyk** a jeho taktilní podobu a komunikační systémy, které vycházejí 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**.

1.4 Možnosti výchovy a vzdělávání jedinců se sluchovým postižením

Výchova a vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením je legislativně ošetřena v zákoně č. 561/2004 Sb., ve znění zákona č. 472/2011 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Podle školského zákona a na něj navazující vyhlášky č. 73/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů

mimořádně nadaných může být povinná školní docházka pro žáky se sluchovým postižením prodloužena o jeden rok, tzn. desetiletá.

Školský systém v České republice umožňuje dětem a žákům se sluchovým postižením absolvovat školní docházku buď ve školách pro sluchově postižené, nebo může být žák se sluchovým postižením integrován do běžného školského zařízení. V případě vzdělávání žáků se sluchovým postižením ve školách pro sluchově postižené se vychází stejně jako při vzdělávání žáků intaktních v běžných školských zařízeních z Rámcových vzdělávacích programů, které jsou součástí systému kurikulárních dokumentů České republiky a jsou vytvořeny pro jednotlivé stupně vzdělávání – předškolní, základní a střední. (Doležalová, L. 2009)

Ve **školách pro sluchově postižené** je volba vzdělávacího programu plně v kompetenci ředitele školy, který zohlední při vypracovávání školního vzdělávacího programu. Ve výchově a vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením bývají uváděny dva základní komunikační přístupy, které vycházejí z přístupů k hluchotě – medicínského a kulturního. První je přístup monolingvální (monokulturní) vycházející z medicínského pohledu považuje hluchotu za něco, co vybočuje z normálu. Vnímá hluchotu jako defekt či handicap, který je potřeba napravit. Druhý přístup se na rozdíly, které jsou mezi slyšícími a neslyšícími, dívá jako na rozdíly kulturního charakteru, hluchotu za defekt nepovažuje. Neslyšící jsou chápáni jako kulturní a jazyková menšina. V tomto případě hovoříme o přístupu bilingválním (bikulturním) chápajícím hluchotu jako kulturní odlišnost. (Komorná, M. 2008)

Monolingvální přístup se vztahuje k mateřskému jazyku dětí a podle tohoto přístupu je jím mluvený jazyk slyšící společnosti, v níž žijí. Dítě je tak vedeno k socializaci, k přizpůsobení se většinové společnosti a začlenění do ní. Hlavním argumentem tohoto přístupu je, že většina dětí s vadou sluchu se rodí rodičům slyšícím a proto je pro zastánce tohoto typu vzdělávání přirozené, aby i jejich děti měly stejný mateřský jazyk jako oni. Na základě osvojení si mluveného jazyka a schopnosti odezírat je jedincům se sluchovým postižením umožněna integrace do majoritní společnosti a nestávají se závislí např. na tlumočnickovi. V praxi se s vyučovací metodou vycházející z tohoto přístupu setkáme nejčastěji jako s metodou orální, orálním přístupem ke vzdělávání nebo orálním vzdělávacím programem. (Komorná, M. 2008)

U dětí neslyšících či dětí s těžkým sluchovým postižením dochází k osvojování mateřského jazyka nepřirozenou cestou, a proto se jako vhodnější v tomto případě jeví

přístup bilingvální, který respektuje kulturní a jazyková specifika komunity Neslyšících. Cílem tohoto přístupu je *umožnit dětem s vadou sluchu dosáhnout maximálního osobnostního, sociálního a kognitivního rozvoje*. (Komorná, M. 2008) Prvním (přirozeným) jazykem neslyšících je podle bilingválního přístupu jazyk znakový, tzn. jazyk, který je dítěti smyslově přístupný a je pro něj přirozený. Jako druhý jazyk si pak osvojuje jazyk většinové společnosti, přičemž důraz je kladen na produkci a recepci jeho psané formy. Současně s osvojováním jazyka znakového dochází i k seznamování se s kulturou Neslyšících. Kultura slyšící společnosti je pro ně pak kulturou druhou. Vyučovací metodu vycházející z tohoto přístupu nejčastěji nazýváme jako metodu bilingvální, resp. znakově-bilingvální, neboť dochází k osvojování si dvou jazyků, jež existují ve dvou různých modech, *jazyk znakový* je jazykem vizuálně-motorickým a *jazyk mluvený* audio-orálním.

V České republice je kromě monolingválního a bilingválního přístupu využíván další komunikační přístup, který využívá prvky **tzv. totální komunikace**, jež představuje komplex manuálních a orálních způsobů komunikace, které jsou schopny jedinci se sluchovým postižením zajistit bezbariérový přístup k informacím tak, aby byl zajištěn jejich harmonický rozvoj. (Souralová, E. in Renotiérová, M., Ludíková, L. 2003) Vznik totální komunikace a opodstatnění jejího využití byl ovlivněn důkazy o tom, že mnoho neslyšících dětí nebylo schopno zvládnout orální metodu a objevovalo se tak velké procento absolventů škol na úrovni funkční negramotnosti, přičemž neslyšící děti, které už od dětství používaly znakový jazyk, byly mnohem vyzrálejší a adaptovanější. Východiskem totální komunikace tedy je, že neslyšící dítě má právo naučit se používat **všechny dostupné komunikační prostředky**, které mu umožní získat jazykovou kompetenci. B. Krahulcová (2002) zařazuje do tohoto systému následující komunikační formy: *znakový jazyk, český jazyk (mluvený a jeho psaná podoba), odezírání, sluchová výchova a reedukace sluchu, gestikulace, mimika, pantomima, prstová abeceda, pomocné artikulační znaky, kresba, film, televize, videoprogramy, počítačové speciálně-pedagogické a didaktické programy*.

V případě **vzdělávání žáků se sluchovým postižením v běžném školském zařízení** neboli v **integraci** se v našich podmínkách zpravidla setkáváme s integrací individuální. Školská integrace (tzn. zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního proudu vzdělávání) si klade za cíl poskytnout dětem se sluchovým postižením společnou zkušenost s jejich intaktními vrstevníky a současně respektovat jejich specifické

potřeby. (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. 2009) V současnosti se v souvislosti s výchovou a vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami stále častěji setkáváme s termínem **inkluzivní vzdělávání**. Předpokladem inkluzivního vzdělávání je vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu, v běžných třídách ve školách v místě bydliště společně se zajištěním podpory a vedení, které zabezpečuje jejich účast na společném vzdělávání a zároveň naplňuje a respektuje jejich individuální potřeby a rozvíjí jejich silné stránky. Nemělo by být přínosem pouze pro ně, ale naopak pro všechny účastníky vzdělávacího procesu. Setkání s „odlišností“ přináší dětem důležité vybavení do budoucího života. Získají respekt k sobě i ostatním, schopnost empatie, tolerance, ohleduplnosti a zodpovědnosti, dále se učí komunikovat, spolupracovat a vzájemně si pomáhat. Učí se také o pomoc požádat, uvědomit si a pojmenovat své potřeby. Inkluzivní přístup ke vzdělávání představuje rovněž významný přínos pro učitele, který zažívá různorodost, zjišťuje, že každé dítě má nějaké silné stránky, na nichž se dá stavět, nutí ho zamýšlet se nad pedagogickými postupy a strategií výuky a hledat nové cesty, dává prostor tvořivosti a kreativitě. V neposlední řadě je přirozeným způsobem veden k potřebě dalšího vzdělávání a aktivní účast v procesu inkluzivního vzdělávání umožňuje jeho profesionální růst. (Rytmus, o.s. [online])

V případě zařazení žáka se sluchovým postižením do běžné školy je třeba si uvědomit, že sluchového postižení sebou přináší především *bariéru v oblasti komunikace a přirozeného osvojování mluvené řeči*. V souvislosti s tímto a s dalšími specifiky vyplývajícími z přítomnosti sluchového postižení u dítěte, vychází předpoklady pro jeho úspěšné zařazení do **běžné školy**. Patří mezi ně především *srozumitelná řeč a dobré vnímání a rozumění řeči druhých*, přiměřeně k věku rozvinuté *osobnostní vlastnosti* (samostatnost, sociální zralost), schopnost *ovládat a používat sluchadlo (příp. kochleární implantát)*, alespoň průměrná (nejlépe však nadprůměrná) *inteligence, schopnost užívat český jazyk slovem i písmem* přibližně na stejné úrovni jako průměrní slyšící spolužáci, *stav sluchu* (byť velikost sluchové ztráty není rozhodující), *dobrá včasná sluchově-řečová výchova, ochota ke spolupráci rodiny* dítěte, *okolí (učitelé, spolužáci)* musí být ochotni přijmout dítě mezi sebe a v neposlední řadě *přiměřená speciálně pedagogická pomoc dítěti i rodině*. (Pulda, M. 2000)

Výchova a vzdělávání v běžných školách sebou přináší jak výhody, o které se často rodiče dětí se sluchovým postižením opírají, tak i nevýhody, které je třeba brát v úvahu při individuálním posuzování vhodnosti integrace u konkrétního dítěte se sluchovým

postižením. Mezi *hlavní výhody* integrace patří bezesporu to, že ***dítě se sluchovým postižením*** nemusí během týdne bydlet v internátě nebo brzy ráno dojíždět do vzdálené školy pro sluchově postižené, snadněji se identifikuje se skupinou slyšících dětí, běžná škola je pro něj výzvou a silným podnětem a doma má dostatek mluvních vzorů k napodobování. Někdy bývá využíváno asistentů pedagoga, který má za úkol pomáhat učiteli ve třídě s organizací výuky a naplňováním cílů výchovy a vzdělávání. Samozřejmě se v případě integrace setkáváme i s určitými *nevýhodami*. Učitel běžné školy nemusí být připraven na přijetí dítěte se sluchovým postižením do své třídy, a to především po odborné stránce. Učitelé nemohou vždy brát na žáky se sluchovým postižením speciální ohledy jako učitelé škol pro sluchově postižené, což je dáno velkým počtem žáků ve třídě. Slyšící děti nejsou vždy ochotné dítěti se sluchovým postižením pomoci a dítě se sluchovým postižením se může cítit izolované, nešťastné či přetížené. Výuka probíhá ve třídách se špatnou prostorovou akustikou a zvýšenou hladinou hluku a v neposlední řadě představuje integrace větší vyčerpání rodičů během týdne. (Doležalová, L. 2010)

Předpokladem pro dosažení *pozitivní integrace* dítěte se sluchovým postižením do školy běžného typu je splnění řady podmínek, čemuž však předchází dlouhodobá a důkladná příprava ze strany *rodiny, dítěte/žáka, učitelů, asistentů pedagoga, speciálních pedagogů pracujících ve speciálně pedagogických centrech, ředitele školy*, kam by mělo být dítě integrováno a v neposlední řadě i ze strany budoucích kamarádů a spolužáků. V první řadě je třeba vždy posoudit, zda je integrace pro daného jedince vhodná a splní naše očekávání.

Důvodů, proč integrovat, je především z pohledu **rodičů** mnoho. Základním důvodem je snaha nevyčleňovat jejich dítě ze sociálních vazeb s vrstevníky v místě bydliště. Rodiče tím také chtějí odbourat nutnost dlouhého dojíždění do školy pro sluchově postižené nebo přímo pobytu na internátu školy. Představa, že by se jejich dítě mělo pohybovat přes týden převážně v prostředí dětí se sluchovým postižením a tím by se izolovalo od širšího prostředí slyšících, ve kterém se intaktní jedinci v běžném životě a v rodině pohybují, se rodičům také nezamlouvá. V neposlední řadě jsou rodiče toho názoru, že vzdělání dosažené ve škole pro sluchově postižené se nikdy nevyrovná vzdělání dosaženému v běžné základní škole a neodpovídá schopnostem jejich dětí. (Doležalová, L. 2010)

Pro **učitele**, kteří budou mít ve své třídě žáka se sluchovým postižením, vyplývají určitá doporučení pro jejich výuku (*zásady správné komunikace s žákem se sluchovým*

postižením, udržování zrakového kontaktu, způsob zadávání úkolů, zajištění vhodných akustických podmínek ve třídě, individuální pedagogická péče, ústní zkoušení upravit dle individuálních možností žáka, atd.). Tato doporučení by se měla časem stát samozřejmostí, ačkoli je to pro většinu vyučujících zpočátku obtížné.

U dětí s těžkým sluchovým postižením bývá integrace obtížná, protože jim chybí základní předpoklad ke zvládnutí standardní výuky i socializace – orální řeč. V interakci se slyšícími dětmi a učiteli pak dochází k nedorozumění a nepochopení obsahu sdělení na obou stranách. Aby mohly tyto děti navštěvovat běžnou školu, otevírá se zde otázka, zda by pak nepotřebovali tlumočníka znakového jazyka, který by byl přítomen po celou dobu výuky a zda by pak tento způsob vzdělávání byl skutečně efektivní. Navíc děti se sluchovým postižením, preferující komunikaci ve znakovém jazyce, se cítí bezpečněji a příjemněji v prostředí vrstevníků, jejichž dominantním komunikačním systémem je také znakový jazyk, tzn. **ve školách pro sluchově postižené**. Neznamená to však, že by se zcela izolovaly od intaktní populace. Kromě školské integrace existují možnosti *integrace v rámci volnočasových aktivit* a pak jen záleží na rodičích a jejich dětech, zda využijí nabídek různých sdružení umožňujících trávení volného času ve společnosti slyšících dětí. Dochází pak k obohacování a získávání nových zkušeností na obou stranách – jak u slyšících, tak u jedinců se sluchovým postižením. (Doležalová, L. Hricová, L. 2011)

Speciálně pedagogická centra pro sluchově postižené

Do výchovně-vzdělávacího procesu dětí a žáků se sluchovým postižením, ať již v rámci systému speciálních škol či v případě docházky do běžného školského zařízení, se zpravidla zapojuje speciálně pedagogické centrum pro sluchově postižené, které v něm často zaujímá velmi důležité postavení.

Klienty speciálně pedagogických center jsou děti a žáci se sluchovým postižením. Činnost speciálně pedagogických center pro jedince s různým typem zdravotního postižení blíže upravuje vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Tato školská poradenská zařízení mají za úkol standardní činnosti společné pro všechny typy speciálně pedagogických center. Jedná se o:

- vyhledávání žáků se zdravotním postižením (depistáž);
- komplexní diagnostiku žáka (speciálně pedagogickou a psychologickou);

- tvorbu plánu péče o žáka (strategie komplexní podpory žáka, pedagogicko psychologické vedení apod.);
- přímou práci s žákem (individuální a skupinovou);
- včasnou intervenci;
- konzultace pro zákonné zástupce, pedagogické pracovníky, školy a školská zařízení;
- sociálně právní poradenství (sociální dávky, příspěvky apod.);
- krizovou intervenci;
- metodickou činnost pro zákonné zástupce, pedagogy (podpora při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu);
- kariérové poradenství pro žáky se zdravotním postižením;
- zapůjčování odborné literatury;
- zapůjčování rehabilitačních a kompenzačních pomůcek podle potřeb žáků;
- ucelenou rehabilitaci pedagogicko-psychologickými prostředky;
- pomoc při integraci žáků se zdravotním postižením do mateřských, základních a středních škol, instruktáž a úpravu prostředí;
- všestrannou podporu optimálního psychomotorického a sociálního vývoje žáků se zdravotním postižením v duchu tzv. ucelené rehabilitace (využívání prostředků pedagogicko-psychologických, léčebných, sociálních a pracovních), tj. zajištění komplexní péče zaměřené nejen na žáka s postižením, ale na celou jeho rodinu;
- vedení dokumentace centra a přípravu dokumentů pro správní řízení;
- koordinaci činností s poradenskými pracovníky škol, s poradnami a středisky výchovné péče;
- zpracování návrhů k zařazení do režimu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
- zpracování návrhů individuálních vzdělávacích plánů;
- tvorbu, návrhy a nabídku speciálních pomůcek podle individuálních potřeb žáků (Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů).

Speciálně pedagogická centra mají dále dle svého zaměření za úkol provádět tzv. standardní činnosti speciální. V případě **speciálně pedagogického centra pro sluchově postižené** se jedná o:

- budování a rozvoj komunikačních dovedností žáka;
- rozvoj orální komunikace (logopedické techniky: výstavba mluvené řeči od hlásek po věty, náprava výslovnosti, posazení hlasu, rozvoj slovní zásoby, sluchová výchova, rytmizace, dechová cvičení);
- rozvoj vizuálně motorické komunikace (znakový jazyk, oční kontakt, jemná a hrubá motorika, mimika obličeje, polohy a postavení rukou, umístění v prostoru, pojmová a slovní zásoba ve znacích, stavba věty);
- nácvik čtení s porozuměním;
- nácvik odezírání;
- kurzy českého znakového jazyka pro zákonné zástupce, pedagogické pracovníky, školy a školská zařízení;
- spolupráce s příslušným odborným zdravotnickým zařízením, klinikou ORL, která provádí operaci kochleárního implantátu, na speciálně pedagogické přípravě žáka na tento zákrok a participace na následné rehabilitaci;
- cvičení na posilování nepostižených smyslových funkcí;
- nácvik používání kompenzačních pomůcek;
- individuální a skupinové terapie pro zákonné zástupce vedené psychologem;
- rodinné terapie, krizové terapie, terapie pro neslyšící zákonné zástupce;
- instruktáže pro zákonné zástupce;
- sluchovou výchovu, zásady manuální komunikace, rozvoj motoriky dítěte, výstavba orální řeči, alternativních metod čtení, analyticko-syntetická metoda čtení, vedení pojmových deníků, řešení výchovných problémů, nácvik čtení s porozuměním, využívání kompenzačních pomůcek, příprava na operaci kochleárního implantátu apod.,
- nácvik činností pro vyšetření audiometrem a příprava na audiometrické vyšetření (dítě předškolního věku čeká v budoucnu audiometrické vyšetření sluchu u lékaře, které vyžaduje spolupráci dítěte; ve školním věku podstupuje žák toto vyšetření nejméně 1x ročně; aby bylo vyšetření objektivní, je dobré zvykat dítě na spolupráci s vyšetřujícím). (Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů)

2 Výchova a vzdělávání dětí se sluchovým postižením v předškolním věku

2.1 Dítě se sluchovým postižením v předškolním věku

Předškolní věk by měl být obdobím, kdy dochází k určitému osamostatňování dítěte, což je u dětí s jakýmkoli typem postižení obtížné. Dítě se sluchovým postižením nedokáže kontrolovat blízkost matky jinak než zrakově, z toho důvodu se může zvyšovat potřeba neustálého kontaktu s matkou a opožďovat separace. Do určité míry bývá osamostatňování blokováno i chováním rodičů. M. Vágnerová (2004) poukazuje na to, že se u *matek dětí s těžkým sluchovým postižením* projevuje direktivnější způsob chování k jejich dětem, více je korigují a méně podporují jejich iniciativu. Tendence k direktivnosti bývá podle ní posílena i typickými projevy dětí se sluchovým postižením: menším zájmem o standardní komunikaci s matkou (pokud užívá mluvenou řeč), upřednostňování interakce s hračkami, obtížemi v chápání a osvojování různých norem chování, sklonem k impulzivité a nerespektování pokynů rodičů.

Psychomotorický vývoj dítěte se sluchovým postižením, zvláště v oblasti sluchového vnímání, se většinou uskutečňuje *opožděně*. Po tělesné stránce se ovšem vyvíjí obdobně jako slyšící dítě. Podmínky vývoje jsou však ztížené, a to v závislosti na stupni a typu sluchového postižení. Dítěti se sluchovým postižením chybí především plná funkce sluchového vnímání, dostatečně hlasitý sluchový podnět, který dává impulsy k dalšímu rozvoji. Např. slyšící kojeneček se začne otáčet za zvukem, později za ním začne lézt, brát si zvukovou hračku do ruky, apod. U dítěte se sluchovým postižením je proto třeba soustředit se více na ostatní smysly a dovednosti, které by napomohly k celkovému rozvoji. (Půstová, Z. 1997)

Na rozdíl od dětí slyšících dochází podle Z. Šedivé (2006 in Doležalová, L. 2009a) u dětí se sluchovým postižením *k opožďení nástupu období prvního vzdoru*. U dětí slyšících toto období nastupuje kolem druhého roku věku, tzn. v období batolecím, kdežto u dětí se sluchovým postižením *až v předškolním věku*. Jeho průběh a dramatičnost ovlivňují jak vrozené povahové a temperamentové vlastnosti, tak chování a reakce okolí. Dítě zpočátku vnímá samo sebe jako součást matky, v důsledku rozvoje lokomoce a dalších neuropsychických funkcí se začíná od matky i psychicky oddělovat a začíná si

prosazovat vlastní vůli, současně však získává zkušenosti s omezením a usměrněním, což bývá u nezralé CNS provázeno negativismem, afektivními výbuchy a rozladami. Toto opoždění je zřejmě způsobeno delší závislostí dítěte se sluchovým postižením na matce a snahou vyhovět dítěti a vyhýbat se konfliktním situacím v době, kdy je pozornost rodiny zaměřena spíše na řešení jeho zdravotních problémů. Dalším důvodem může být také pokládání afektivních reakcí za důsledek sluchové vady, což může být v některých situacích pravda, a menší možnosti verbálního zpracování situace. Dítě někdy přichází do mateřské školy s natrénovanými vzorci chování, které nepřipouští jakékoliv omezení jeho vůle.

U dětí s těžkým sluchovým postižením také nelze opomenout skutečnost, že s touto vadou může být spojené organické poškození CNS, které se projevuje narušením koordinace a přesnosti pohybů. Bylo zjištěno, že přibližně 30 % dětí se sluchovým postižením má určitým způsobem narušenou jemnou motoriku. Tato porucha může postihnout i motoriku mluvidel, a v důsledku toho dochází k prohloubení potíží v řečovém vývoji. Dítě se sluchovým postižením nemůže svůj verbální projev v dostatečné míře kontrolovat sluchovou cestou. Koordinace, integrace a automatizace pohybů mluvidel mají ve vztahu k řeči zásadní význam, stejně jako zachování rytmických schopností. Na základě výzkumů prováděných v Nizozemí se zjistilo, že děti, které mají dobrou úroveň jemné motoriky a dobré rytmické schopnosti, mívají i lepší předpoklady zvládnout artikulovanou řeč. (Vágnerová, M. 2004)

Povinná docházka do mateřské školy není v současné době v České republice nijak legislativně nařízena, tzn., že někteří rodiče zůstávají raději se svým dítětem doma a k prvnímu kontaktu dítěte se svými vrstevníky v kolektivu a stejně tak k prvnímu kontaktu s učiteli, kteří mají být dítěti autoritou, nastává až v době, kdy dítě nastoupí do školy, tzn. nejčastěji kolem 7. roku věku. **U dětí, které dosáhnou věku tří let**, se zcela přirozeně začíná objevovat touha po hře a kontaktech s dětmi stejného věku. Děti zde získávají nové zkušenosti, které nemůže poskytnout péče v okruhu dospělých, v dětském kolektivu získávají děti nové řečové podněty v interakci s prostředím, hrou a kolektivní činností. Důležitou roli sehrává přirozená nápodoba chování druhých dětí, dodržování pevného programu s množstvím rituálů a sdílených norem, stejně tak vlídný, klidný, avšak důsledný přístup učitelek, ale hlavně zprostředkování určité situace dětem tak, aby jí rozuměly a byly jí schopny přijmout. To umožní postupné přijímání autority učitelky, dítě se naučí přiměřeně prosazovat své potřeby a zároveň respektovat přání a potřeby ostatních dětí. To

vše představuje sociální složku školní zralosti, která je jednou z podmínek a předpokladem pro úspěšný nástup dítěte do školy. (Vaněčková, V. 1996, Šedivá, Z. 2006)

Zařazení dítěte se sluchovým postižením do mateřské školy a volba typu mateřské školy vede však v současné době většinu rodičů k velkému dilematu. Většina tříletých a starších dětí potřebuje ke svému zdravému sociálnímu vývoji naučit se navazovat kontakty i s lidmi mimo rodinu a se svými vrstevníky. (Šedivá, Z. 2006)

Současné **předškolní vzdělávání** nechápe dítě jen jako objekt neustálého vedení a utváření. Hlavní důraz je kladen na přirozenost, spolehlivé a vyvážené naplňování potřeb dítěte a na vytváření mnohostranných příležitostí k získávání zkušeností ve všech oblastech osobnostního rozvoje. Dále jsou uváděny tyto cíle předškolního vzdělávání:

- pomoc emocionálnímu a sociálnímu rozvoji dítěte,
- podpora vztahu k poznávání a učení a poskytnutí vhodných podmínek k samostatnému učení a poznávání okolního světa,
- příprava v oblasti řečových a intelektových dovedností souvisejících s primárním vzděláváním (komunikační dovednosti, myšlení),
- pěstování a rozvoj individuálního vyjádření a tvořivých schopností v oblasti emocionální, etické a estetické. (Horáková, R. 2005)

2.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

V souladu s principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v pozdějším znění předpisů, je do vzdělávací soustavy zaveden systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny *na dvou úrovních – státní a školní*. **Rámcové vzdělávací programy (RVP)** vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy (pro předškolní, základní, a střední vzdělávání). Školní úroveň představují **školní vzdělávací programy (ŠVP)**, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. Školní vzdělávací program si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném RVP. Rámcové i školní vzdělávací programy jsou **veřejné dokumenty** přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost. (RVP [online], MŠMT [online]).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) vymezuje hlavní **požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku**, která se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve **vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení**. Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách s programem upraveným podle speciálních potřeb dětí a v přípravných třídách základních škol. RVP PV je východiskem pro tvorbu školních vzdělávacích programů a jejich uskutečňování. Určuje společný rámec, je otevřený pro školu, učitele i pro děti a vytváří podmínky k tomu, aby mohla každá škola vytvářet a realizovat svůj vlastní školní vzdělávací program. RVP PV je dokumentem směrodatným nejen pro **nositele** předškolního vzdělávání (pro pedagogy), ale také pro **zřizovatele** vzdělávacích institucí i jejich **odborné a sociální partnery**. (RVP PV [online])

Mezi hlavní principy RVP PV patří:

- akceptovat přirozená vývojová *specifika dětí předškolního věku* a důsledně je promítat do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání,
- umožňovat rozvoj a vzdělávání *každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb*,
- zaměřovat se na vytváření *základů klíčových kompetencí* dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání,
- definovat *kvalitu předškolního vzdělávání* z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků, které má přinášet,
- zajišťovat *srovnatelnou pedagogickou účinnost* vzdělávacích programů vytvářených a poskytovaných jednotlivými mateřskými školami,
- vytvářet prostor pro *rozvoj různých programů a koncepcí* i pro individuální profilaci každé mateřské školy,
- umožňovat mateřským školám využívat *různých forem i metod* vzdělávání a *přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám*,
- poskytovat rámcová kritéria využitelná pro *vnitřní i vnější evaluaci* mateřské školy i poskytovaného vzdělávání.

Úkolem předškolního vzdělávání je *doplňovat rodinnou výchovu* a pomáhat tak zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání má smysluplně obohacovat denní program dítěte a poskytovat dítěti *odbornou péči*. Pobyť dítěte v mateřské škole by pro něj měl být radostný, příjemný a stát se zdrojem kladných zkušeností a spolehlivých základů do života i dalšího vzdělávání. Předškolní vzdělávání si klade za cíl vyrovnat vzdělávací šance dětí a vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí. Vhodné jsou metody prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, podporují dětskou zvědavost. Velmi důležité je využívat přirozeného toku myšlenek a spontánních nápadů dětí a poskytovat jim dostatek prostoru pro spontánní aktivity a jejich vlastní plány. V dostatečné míře by mělo být uplatňováno situační učení založené na vytváření a využívání situací, které poskytují dětem srozumitelné praktické ukázky životních souvislostí, dále spontánní sociální učení, které je založené na principu přirozené nápodoby a uplatňování integrovaného přístupu, kdy vzdělávání probíhá na základě integrovaných bloků, které nerozlišují „vzdělávací oblasti“ či „složky“, ale které nabízejí dětem vzdělávací obsah v přirozených souvislostech.

Každá základní škola by jako návazné školské zařízení měla s přirozenými rozdíly ve vzdělávacích možnostech i výkonech dětí počítat a dokázat tak zohlednit tyto faktory v rámci svých forem a metod vzdělávání, a to především na počátku povinné školní docházky.

U **dětí se speciálními vzdělávacími potřebami**, stejně jako u všech intaktních dětí, plní předškolní vzdělávání i *úkol diagnostický*. Na základě dlouhodobého a každodenního styku s dítětem i jeho rodiči, znalosti aktuálního stupně vývoje a aktuálních dovedností mohou učitelé mateřských škol odhalit případné odchylky ve vývoji a následně včas zahájit speciálně pedagogickou péči, pomocí níž se mohou zlepšovat životní i vzdělávací šance dětí.

Předškolní vzdělávání *umožňuje vzdělávat společně v jedné třídě děti bez ohledu na jejich rozdílné schopnosti a učební předpoklady*. Mohou tak být vytvářeny třídy, v nichž si děti mohou být věkově blízké, stejně tak i věkově vzdálenější, mohou vykazovat rozdílné vzdělávací možnosti a potřeby, včetně specifických.

Systém vzdělávacích cílů v RVP PV

Obecné záměry vzdělávání jsou vyjádřeny pomocí **rámcových cílů**:

1. *rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání,*
2. *osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost,*
3. *získání osobní samostatnosti a schopnosti projevat se jako samostatná osobnost působící na své okolí.*

Tyto rámcové cíle ve svém celku vyjadřují základní orientaci předškolního vzdělávání a stejně tak i každodenní práce pedagoga. Tyto cíle je třeba vnímat tak, že pokud jsou naplňovány, směřuje vzdělávání k utváření základů **klíčových kompetencí**:

1. *kompetence k učení,*
2. *kompetence k řešení problémů,*
3. *kompetence komunikativní,*
4. *kompetence sociální a personální,*
5. *kompetence činnosti a občanské.*

Klíčové kompetence reprezentují v současném vzdělávání cílovou kategorii, vyjádřenou v podobě **výstupů**. V kurikulárních dokumentech jsou obecně formulovány jako *soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot* důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Jejich osvojování je proces dlouhodobý a složitý, který začíná v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života. Klíčové kompetence tak získávají ústřední pozici v rámcových vzdělávacích programech.

Vzdělávací obsah v RVP PV

Obsah předškolního vzdělávání představuje *hlavní prostředek* vzdělávání dítěte v mateřské škole. V RVP PV je vymezen tak, aby sloužil k naplňování vzdělávacích záměrů a dosahování vzdělávacích cílů. Stejně jako na dalších vzdělávacích úrovních je vzdělávací obsah v RVP PV formulován v podobě „učiva“ a „očekávaných výstupů“, a to pouze obecně, rámcově. Čím úplnější a dokonalejší bude propojení všech oblastí vzdělávání, a zároveň i podmínek, za kterých probíhá, tím bude vzdělávání přirozenější, účinnější a

hodnotnější. Vzdělávací obsah se stanovuje pro celou věkovou skupinu společně, tj. pro děti ve věku od 3 do 6 (7) let.

Vzdělávací obsah je v RVP PV uspořádán do *pěti vzdělávacích oblastí*: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Tyto oblasti jsou nazvány:

- 1. Dítě a jeho tělo,**
- 2. Dítě a jeho psychika,**
- 3. Dítě a ten druhý,**
- 4. Dítě a společnost,**
- 5. Dítě a svět** (RVP PV [online]).

Školní vzdělávací program speciální mateřské školy pro děti se zdravotním postižením

Školní vzdělávací program mateřské školy pro děti s různým druhem zdravotního postižení by se jako celek v zásadě neměl lišit od školního vzdělávacího programu běžné mateřské školy ani obsahově, ani formálně. Měl by tedy pokrývat stejné okruhy informací. Měl by být zpracován stručně a jasně, formálně a jazykově na úrovni, která povaze a významu tohoto dokumentu odpovídá. Neměl by to být dokument příliš rozsáhlý, měl by obsahovat pouze **požadované okruhy informací** (*identifikační údaje, charakteristika školy, charakteristika školního vzdělávacího programu, vzdělávací cíle a záměry školy, způsob a prostředky, jakými tyto cíle budou konkrétně naplňovány, a tedy jakou cestou chce škola k těmto cílům dojít, zásady vzdělávací práce, uplatňované principy, formy, metody apod. a popis všech podpůrných opatření, kterých škola využívá - speciální metody, formy a postupy, kompenzační a rehabilitační pomůcky, speciální didaktické materiály, nabídka speciálních a podpůrných terapií - logopedie, alternativní komunikace, znakový jazyk, fyzioterapie, prostorové vnímání aj., popř. vše další, co vypovídá o specifčnosti programu*). Informace, které vypovídají o interních záležitostech mateřské školy a stejně tak i podrobnosti a detaily metodické či pracovní povahy, do Školního vzdělávacího programu nepatří. (Manuál k přípravě ŠVP (TVP) mateřské školy 2005 [online])

Podmínky a organizace vzdělávání

Ve školním vzdělávacím programu pro speciální mateřské školy, stejně tak jako ve školním vzdělávacím programu pro běžné mateřské školy, je třeba popsat podmínky, resp.

aktuální stav, týkající se věcného vybavení, životosprávy, psychosociálních podmínek, organizačního chodu a řízení mateřské školy, personálního zajištění či spolupráce s rodiči dětí. Kromě všeobecně platných podmínek platných v běžných mateřských školách RVP PV popisuje některé další *specifické podmínky ve vztahu k druhu a stupni postižení dětí*, které je třeba brát při tvorbě ŠVP v úvahu. Pedagogové svoje podmínky porovnají s požadavky RVP PV a zhodnotí, zda a do jaké míry jsou vyhovující. V případě, že analýza podmínek upozorní na nevyhovující stav či rezervy, škola si ve svém programu stanoví, co konkrétně je třeba upravit, vytvořit či zlepšit a jakým způsobem hodlá postupovat.

Z hlediska *organizace školy a vzdělávání* je třeba uvést, jaké je *celkové uspořádání školy i jednotlivých tříd* (počet tříd), bližší *charakteristiku jednotlivých tříd* (např. podle zaměření třídy, uplatňovaných metod a forem práce, z hlediska počtu dětí, jejich věku a potřeb, z hlediska druhu či stupně postižení).

Důležitý je dále popis *vnitřního režimu* školy, resp. obvyklého denního programu. Jen rámcově stačí, aby rozvrh základních režimových činností týkajících se *organizačního chodu* školy (příchody a odchody dětí, pobyt venku, časový prostor pro stravování apod.) zůstal dostatečně flexibilní. Je třeba pamatovat také na *zařazování každodenně se opakujících činností a doplňkových programů* (např. řízené pohybové aktivity, zdravotní cvičení, rehabilitační programy, programy speciálně pedagogické péče). Stejným způsobem je vhodné, jestliže škola tímto způsobem pracuje, zachytit i *týdenní režim* (pravidelně se opakující činnosti v rámci týdne). Obdobně lze uvést také nabídku celoškolských doplňkových akcí a aktivit plánovaných *ve školním roce* (škola v přírodě, oslavy, zábavy, výlety atd.).

Oproti běžné mateřské škole jde z hlediska speciální mateřské školy o to, postihnout a popsat *úpravu organizace vzdělávání zohledňující speciální potřeby dětí*, např. *snížení počtu dětí ve třídě, zajištění služeb asistenta, zařazení předmětů sociálně pedagogické péče, úpravu organizačního chodu, denního či týdenního režimu či poskytování speciálně pedagogických a pedagogicko psychologických služeb*.

Z ŠVP by mělo být zřejmé i to, jaké **požadavky jsou kladeny na pracovníky speciální mateřské školy**, jaká pravidla je nutno dodržovat (mohou to být organizační pravidla, metodické zásady, pravidla vzájemného styku mezi učitelkami či zásady spolupráce s rodiči apod.), neboť i toto významně charakterizuje vzdělávací prostředí školy. (Manuál k přípravě ŠVP (TVP) mateřské školy 2005 [online])

Vzdělávací obsah (uspořádání učiva)

Pro zpracování vzdělávacího obsahu ve školním vzdělávacím programu speciální mateřské školy obecně platí obdobná pravidla jako pro běžnou mateřskou školu. Znamená to, že je třeba vytvořit *integrované bloky*. V případě speciální mateřské školy ovlivní podobu těchto bloků konkrétní vzdělávací potřeby a možnosti dětí, resp. druh a stupeň jejich postižení. Znamená to, že bloky budou obsahovat v porovnání s bloky v běžné mateřské škole jen takový *výběr učiva, který je možno dětem vzhledem k jejich postižení nabídnout. Naopak na některé učivo (témata, činnosti) může být kladen větší důraz. Zřejmě budou do programu zařazena i další témata a specifické činnosti. Důležitější než samotný výběr učiva je jeho přizpůsobení speciálním vzdělávacím potřebám dětí, a tedy jeho modifikace a úprava.* Vzhledem k tomu, že vzdělávání ve speciální mateřské škole bude probíhat ve značné míře na základě individuálních vzdělávacích plánů, stačí, aby vzdělávací obsah byl v ŠVP speciální školy vymezen jen *velmi obecně*, aby umožňoval individuálně odlišnou práci s dětmi a děti ani pedagogy zbytečně nesvazoval.

Doplňující programy, projekty a další aktivity

Hlavní vzdělávací nabídka (v podobě integrovaných bloků) může být dle potřeb doplněna *dílními specificky zaměřenými projekty či programy*. Zde se nabízí prostor k tomu, aby byla do školního programu dle potřeb začleněna v potřebném rozsahu *speciálně pedagogická péče*.

Přehled o evaluační činnosti školy

Vzhledem ke speciálním vzdělávacím potřebám dětí v důsledku jejich handicapů by měl být důraz *kladen především na evaluační činnosti týkající se sledování individuálních rozvojových pokroků dětí a na hodnocení individuálních vzdělávacích plánů*. (Manuál k přípravě ŠVP (TVP) mateřské školy 2005 [online])

2.3 Specifika vzdělávání dětí se sluchovým postižením v předškolním věku

Předškolní vzdělávání dětí se sluchovým postižením probíhá zpravidla v mateřských školách pro sluchově postižené, které jsou zřizovány většinou při základních školách pro sluchově postižené nebo v rámci integrace v běžných mateřských školách (viz

výše). Kromě obecných cílů a běžných funkcí musí **mateřské školy pro sluchově postižené** plnit i další specifické úkoly. Školu většinou navštěvují děti ve věku od tří do šesti, příp. sedmi let s různým stupněm sluchové vady a tato péče je doplňována krátce nebo déle vedenou odbornou péčí. Mateřská škola plní mimo jiné již zmiňované *diagnostické úkoly*, které upřesní možnosti dítěte a individuálně na tyto schopnosti navazuje. K tomu samozřejmě velkou měrou napomáhá úzká spolupráce školy se *speciálně pedagogickým centrem*, ale také s *rodinou* dítěte. Specifické úkoly mateřské školy jsou:

- navazování komunikace,
- tvoření a rozvíjení hlasu,
- rozvíjení zrakového vnímání, zaměřené na nácvik odezírání, seznámení dítěte s možnostmi hmatového vnímání, rozvíjení jemné a hrubé motoriky,
- reedukace či edukace sluchu,
- rozvíjení řeči od nejranějšího věku a snaha vytvořit u dětí kladný vztah k mluvení,
- začátky čtení pomocí globální metody,
- osvojování si znakového jazyka (dle typu školy a individuálních potřeb dětí),
- dosažení funkční komunikace s využitím nonverbálních prostředků – mimiky, gestikulace a přirozených posunků. (Sobotková, A. 2003)

R. D. Freeman (1991) pokládá za nejdůležitější v programu činností mateřské školy pro sluchově postižené následující prvky:

- rozvoj schopnosti aktivně ovládat svůj svět,
- uvědomění si druhých a schopnost věnovat jim pozornost,
- spolupráce s ostatními dětmi,
- potěšení z knížek, příběhů a dramatické hry,
- rozvoj svalové koordinace.

V mateřské škole pro sluchově postižené jsou činnosti dětí s ohledem na výše uvedené cíle a obsah předškolního vzdělávání zaměřené na rozvoj komunikace, pohybové aktivity, grafomotorická cvičení a cvičení na rozvoj zrakové percepce či pravolevé orientace, dechová cvičení, sluchovou výchovu a artikulační cvičení, výtvarné činnosti, vyprávění pohádek ve znakovém jazyce, vyprávění pohádek s důrazem na orální vyjadřování, dramatizaci pohádek a dramatické scénky, matematické představy, rozvoj

slovní zásoby a rozumovou výchovu se zaměřením na děti nedoslýchavé, s kochleárním implantátem a děti neslyšící.

Jedním z úkolů mateřské školy je v neposlední řadě příprava dětí na školní docházku, tzn. spolupodílet se na dosahování školní zralosti dětí. Obyčejně je podle Z. Šedivé (2006) školní zralost hodnocena jako tělesná, kognitivní, emoční a sociální vyspělost dítěte zvládnout školní nároky, soustředit se na úkol, akceptovat školní řád a mít dostatečnou motivaci pro školní práci. Mateřská škola se podílí na rozvoji percepčních, kognitivních i sociálních schopností a dovedností dítěte a je třeba vždy individuálního psychologického a speciálně pedagogického posouzení, do jaké míry se to povedlo a je-li dítě připraveno do školy nastoupit. U dětí se sluchovým postižením se často využívá možnosti odkladu povinné školní docházky o jeden rok nebo zařazení dítěte se sluchovým postižením do přípravného ročníku základní školy pro sluchově postižené, které bývá odborníky považováno často jako vhodnější.

Na předškolním vzdělávání se kromě mateřských škol pro sluchově postižené, příp. běžných mateřských škol zpravidla podílí školská poradenská zařízení (speciálně pedagogické centrum pro sluchově postižené viz kap. 1.4) a další odborníci (např. foniatr, logoped).

Role rodičů při předškolním vzdělávání dítěte se sluchovým postižením

Zařazení dítěte se sluchovým postižením do mateřské školy a volba typu mateřské školy, jak již bylo zmíněno, představuje pro rodiče často náročný rozhodovací proces. Dítě se sluchovým postižením, u něhož se vytvořil kvalitní primární vztah s matkou a dalšími členy jeho základní sociální skupiny, nemá i přes komunikační obtíže obvykle zásadní problém v začleňování do mateřské školy, i když samozřejmě existují jako u ostatních dětí interindividuální rozdíly v délce adaptační fáze a jejím prožívání. Zvolí-li rodiče pro své dítě **mateřskou školu pro sluchově postižené**, mají možnost vybrat si z metod, podle kterých mateřské školy pracují. Mnozí rodiče však řeší otázku **integrace**, tzn., zda usilovat o zařazení dítěte do běžné mateřské školy a nechat jej vychovávat a vzdělávat společně s dětmi slyšícími v mateřské škole v místě bydliště. Vždy záleží na individuálních schopnostech dítěte a možnostech rodiny. V případě, že rodiče zvolí integraci, je vhodné, aby s dítětem pravidelně pracoval odborník v rámci speciálně pedagogického centra a foniatrického oddělení. Dítě se sluchovým postižením integrované v běžné mateřské škole by mělo být evidované v některém speciálně pedagogickém centru pro sluchově postižené,

aby bylo možné sledovat jeho vývoj a posoudit další perspektivu. Integrace takového dítěte ovšem vyžaduje splnění náročných podmínek jak ze strany rodičů a dítěte, tak ze strany mateřské školy. (Šedivá, Z. 2006)

Co se týče přímé *spolupráce pedagogů a rodičů*, měla by mezi nimi fungovat vzájemná důvěra a otevřenost, vstřícnost, respekt a ochota spolupracovat. Pedagogové by měli sledovat konkrétní potřeby jednotlivých dětí, resp. rodin a snažit se jim porozumět a vyhovět. Rodiče mají právo a možnost podílet se na dění v mateřské škole, např. účastnit se různých akcí mateřské školy, spolupodílet se při plánování programu mateřské školy, atd. Rodiče by měli být průběžně informováni o individuálních pokrocích svého dítěte v rozvoji i učení. V případě výchovných potíží či jiných problémů s vývojem dítěte se může rodič na pedagogy obrátit s prosbou o radu a dále se mohou obě strany na řešení vzniklých potíží podílet. Pedagogové však musí chránit soukromí rodiny, zachovávat diskrétnost a vyvarovat se přehnanému poskytování nevyžádaných rad. (RVP PV [online])

Podmínky pro předškolní vzdělávání dětí se sluchovým postižením

Vzdělávání dětí se zdravotním postižením v mateřských školách či třídách se vzdělávacím programem upraveným podle speciálních potřeb dětí je personálně posíleno v osobě dalšího pedagogického pracovníka a zabezpečeno dle potřeby souběžným působením dvou pedagogických pracovníků ve třídě. Pro integrované vzdělávání není tato podmínka (možnost) legislativně stanovená. Pokud je však vzdělávání dítěte a péče o ně natolik náročná, že vyžaduje péči dalšího pedagoga či jiného pracovníka, je vhodné jeho účast zajistit (např. asistent pedagoga). (RVP PV [online])

Základním východiskem pro přípravu vzdělávacích programů pro děti se sluchovým postižením je, stejně jako u dětí intaktních, respektování individuálních potřeb a možností dítěte. *Rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání* jsou pro vzdělávání všech dětí společné. Při vzdělávání dětí se sluchovým postižením je třeba jejich naplňování přizpůsobovat tak, aby maximálně vyhovělo dětem, jejich potřebám i možnostem. Snahou pedagogů by mělo být vytvoření optimálních podmínek k rozvoji osobnosti každého dítěte, k učení i ke komunikaci s ostatními a pomoci mu, aby dosáhlo co největší samostatnosti.

Do mateřské školy pro sluchově postižené je dítě se sluchovým postižením zařazeno na základě žádosti rodičů, doporučení speciálně pedagogického centra pro sluchově postižené a lékaře-foniatra. Většinou se seznamuje s prostředím mateřské školy

postupně, rodiče mají možnost využít tzv. diagnostických pobytů v mateřské škole, kdy jsou s dítětem přítomni ve výuce a dojíždějící mívají možnost ubytování.

Oproti vzdělávání intaktních dětí vyžaduje vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami obvykle některé jiné, popř. **některé další podmínky**. U dětí se **sluchovým postižením mezi takové podmínky patří:**

- zajištění osvojení specifických dovedností v úrovni odpovídající individuálním potřebám a možnostem dítěte,
- dodržování sluchové hygieny,
- zajištění a využívání vhodných kompenzačních (technických a didaktických) pomůcek a
- vzdělávání dítěte ve vhodném komunikačním systému.

Příprava na povinnou školní docházku

Kolem šestého roku věku dítěte nastává v jeho životě velká změna, neboť je toto období spojeno s nástupem do **povinné školní docházky**, což pro většinu dětí znamená značnou zátěž spojenou zpočátku především se zapojením do velkého kolektivu dětí a podřízení se autoritě cizího dospělého, a to především pro ty děti, které nenavštěvovaly mateřskou školu. (Langmeier, J., Krejčířová, D. 2006) Nástup do školy je pro dítě nová sociální situace umožňující mu na jedné straně mnoho nových zážitků, zkušeností, dovedností a poznatků, ale na druhé straně je to první oficiální setkání s povinností, s konkurencí vrstevníků, úspěchem a pochvalou, ale i neúspěchem a pokáráním.

Pro zahájení povinné školní docházky je nutné vyšetřit, alespoň orientačně, úroveň inteligence. U dětí se sluchovým postižením je nutné odlišit výkon v oblasti nonverbálních rozumových schopností od úrovně verbálních schopností. V případě, že chtějí rodiče své dítě integrovat do hlavního vzdělávacího proudu, musí být vyšetřena i úroveň verbálních schopností a komunikačních dovedností. O zařazení dítěte se sluchovým postižením do běžné školy rozhoduje ředitel školy na základě návrhu speciálně pedagogického centra, které po důkladném pedagogicko-psychologickém vyšetření a dohodě s rodiči dítěte navrhuje vhodný typ školy. (Šedivá, Z. 2006)

Diagnostiku školní zralosti u dětí se sluchovým postižením dětí provádí *speciálně pedagogická centra pro sluchově postižené*, která mají tyto děti ve své péči již z období docházky do mateřské školy. Součástí diagnostiky školní zralosti u dětí se sluchovým postižením by měly být všechny dostupné informace o dítěti a jeho dosavadním vývoji.

Předpokladem vyšetření je navázání kontaktu s dítětem, zjištění jeho způsobu komunikace (orální řeč nebo znakový jazyk), adaptačních možností a pozorování jeho chování v diagnostické situaci. Děti se sluchovým postižením se často projevují jinak než děti intaktní. Mezi tyto nápadnosti řadí D. Přinosilová (2007) zvýšenou impulzivitu, menší zábrany, horší spolupráci, menší ovlivnitelnost, přetrvávající projevy infantilismu, nižší motivaci k výkonu, problémy s koncentrací pozornosti, egocentrismus a sklony k afektivním výbuchům v zátěžových situacích. Zde je však důležité poznamenat, že tyto nápadnosti se mohou, ale také nemusí vůbec vyskytovat a to např. v závislosti na přítomnosti funkčního komunikačního systému užívaného v rodině od raného věku dítěte, tzn. zajištění funkční komunikace mezi matkou a dítětem, na rodinném a sociálním prostředí, v němž dítě vyrůstá a na dosaženém stupni rozvoje v ostatních výše zmíněných oblastech.

2.4 Rozvoj jazykových dovedností u dětí se sluchovým postižením předškolním věku

U dětí s těžkým sluchovým postižením a u dětí neslyšících dochází k osvojování českého jazyka nepřirozenou cestou, a proto je podle některých odborníků vhodné volit již zmiňovaný **přístup bilingvální**, který respektuje kulturní a jazyková specifika komunity Neslyšících. Cílem tohoto přístupu je podle M. Komorné (2008) *umožnit dětem s vadou sluchu dosáhnout maximálního osobnostního, sociálního a kognitivního rozvoje*. První jazyk, s kterým by se měly děti v rámci bilingválního přístupu seznámit, je jazyk znakový, tzn. jazyk, který je jim smyslově přístupný a je pro ně jazykem přirozeným. Jako druhý jazyk si pak osvojuje jazyk většinové společnosti. Důraz je kladen na **produkcii a recepci jeho psané formy**. Při využití bilingválního přístupu ve vzdělávání dochází tedy k osvojování dvou jazyků, jež existují ve dvou různých modech (jazyk znakový, který je jazykem vizuálně-motorickým a jazyk mluvený, který je jazykem audio-orálním). (Doležalová, L., Lukáčová, J. 2011a)

Z hlediska jazykového projevu dětí se sluchovým postižením (především s těžším stupněm sluchového postižení či s vrozeným sluchovým postižením) můžeme sledovat určité nápadnosti ve všech jazykových rovinách, a to i přes využívání moderních kompenzačních pomůcek (digitální sluchadla, kochleární implantáty). Podle V. Lechty (2008) dochází při osvojování českého jazyka k potížím jak z kvantitativního, tak

kvalitativního hlediska. V oblasti *lexikálně-sémantické jazykové roviny* můžeme zaznamenat obtížný a pomalý proces výstavby nových pojmů, která probíhá ve srovnání se slyšícími dětmi odlišným způsobem. Slyšící děti mají možnost velké množství informací a slov vnímat bezděčně sluchem a v přirozených situacích se s různými slovními spojeními setkávají tak, že ačkoli jejich význam doposud neznaly, dokáží si na základě kontextu dané situace a svých dosavadních zkušeností význam slova či slovního spojení odvodit. Děti s prelingválním sluchovým postižením chápou často pojmy velmi všeobecně nebo naopak zúženě a dlouho trvá, než začnou chápat a používat pojmy nadřazené či přechodné. V *morfologicko-syntaktické jazykové rovině* se u dětí s prelingválním sluchovým postižením setkáváme s dysgramatismy, někdy až agramatismy. Neslyšící děti mívají problémy s pochopením pravidel gramatiky českého jazyka. Vzhledem k tomu, že je český jazyk jazykem s bohatou flexí, nejčastějšími potížemi bývá špatné kladení koncovek, nesprávné používání pádů, rodů a časů. Neslyšící děti si často neuvědomují (nebo si uvědomují jen velmi nejasně) význam morfologické složky. Neumějí často odlišovat slovní druhy – např. podstatná jména a slovesa, přídavná jména a příslovce, apod. a dále dochází i k nesprávnému chápání a tvoření vět. Co se týče syntaktické stránky jejich řečového projevu, je pro ně charakteristické prosté hromadění slov či používání nadbytečných slov. Neslyšící děti nemají možnost osvojovat si gramatiku českého jazyka přirozenou cestou – nápodobou a poslechem v běžných situacích. Další komplikací při chápání a osvojování gramatiky českého jazyka může být znalost českého znakového jazyka a aplikování a „vsouvání“ jeho gramatiky do gramatiky českého jazyka (tzv. proces interference). V případě správného postupu osvojování těchto dvou jazyků a dodržení metodiky pedagogem, může být znalost gramatiky znakového jazyka naopak přínosem a možností, jak neslyšícímu dítěti gramatiku českého jazyka (pro něj jazyka cizího, druhého) vysvětlit. V rámci *foneticko-fonologické jazykové roviny* spatřujeme nápadnosti ve vývoji již ve velmi raném věku dítěte. Ve chvíli, kdy se dítě přibližně kolem 6. měsíce věku života začne snažit napodobovat okolní zvuky či hlas / řeč matky a dalších blízkých osob, začínají se děti s těžkým sluchovým postižením od dětí slyšících ve svém projevu odlišovat, a to právě proto, že nemají možnost tzv. akustické zpětné vazby. Artikulace jedinců s těžkým sluchovým postižením bývá často namáhavá, přerušovaná, realizovaná s přehnanou silou. Prakticky nemožné je i rozvíjení fonematické diferenciaci, která je důležitá pro správný vývoj výslovnosti. Ačkoli děti se sluchovým postižením takřka od doby, kdy je odhalena sluchová vada, procházejí individuální logopedickou péčí, v rámci

kteře se logoped-surdoped kromě vyvozování hlásek a nácviku správné výslovnosti věnuje i rozvoji sluchového vnímání (sluchová výchova), rozvoji zrakového vnímání, nácviku odezírání, rozvoji jemné motoriky, rozvoji komunikace (i ve znakovém jazyce), nácviku na audiometrii, přípravě na kochleární implantaci, atd., nedosahují zpravidla takové kvality projevu v rámci foneticko-fonologické jazykové roviny a určité nápadnosti zde sledujeme i u jedinců s lehčím stupněm sluchového postižení. Kromě nesprávného dýchání, kladení pauz a nesprávné výslovnosti některých hlásek (audiogenní dyslálie) je možné spatřovat potíže v oblasti modulačních faktorů řeči (dysprosodie). Melodie, tempo, intonace a rytmus řeči jsou faktory řeči, které si osvojujeme pomocí přirozené nápodoby, tzn. poslechem. Pomocí těchto faktorů často vyjadřujeme část obsahu informace a bez nich může být tato informace špatně pochopena. Z tohoto důvodu bývá (ať už s ohledem na produkci či percepci mluvené řeči) zařazována hudebně-dramatická či rytmická výchova do předškolního i dalšího vzdělávání dětí se sluchovým postižením. Poslední jazykovou rovinou je *rovina pragmatická*. Jedinci s těžkým sluchovým postižením mívají často zábrany a potíže při navazování komunikace orální řeči, při komunikaci znakovým jazykem bývají často nápadní a jejich komunikace nezůstává bez povšimnutí. Jedním z hlavních úkolů pedagogů v předškolních zařizováních by mělo být, aby učili děti se sluchovým postižením umět navázat kontakt se slyšící osobou (ne jen s maminkou či dalšími blízkými osobami), aby se děti nebály komunikovat a komunikaci jako takovou měly rády. Dobrým vzorem pro zdárnou komunikaci neslyšících se slyšícími může představovat dvojice pedagogů – slyšícího a neslyšícího – kteří ve škole působí, často v případě aplikování zmiňovaného bilingválního přístupu. Cílem takového vzdělávání by mělo být dosažení jazykových kompetencí v obou jazycích – českém jazyce a českém znakovém jazyce a schopnost uplatnit své znalosti a dovednosti v běžném životě.

V případě výchovy a vzdělávání dětí se sluchovým postižením v mateřských školách pro sluchově postižené se vychází, jak již bylo výše zmíněno, stejně jako při vzdělávání žáků intaktních v běžných školských zařizováních, z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). RVP PV formuluje klíčové kompetence, jichž by měli děti dosáhnout na konci docházky do mateřské školy. Mezi zmiňované klíčové kompetence patří *kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činnosti a občanské* (RVP PV [online]). Těchto kompetencí mají děti v předškolním věku dosahovat na základě naplňování vzdělávacích cílů vymezených ve vzdělávacím obsahu RVP PV,

který je uspořádan do již dříve zmiňovaných pěti vzdělávacích oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Tyto oblasti jsou dále nazvány: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost a Dítě a svět.

V oblasti **Dítě a jeho psychika** je záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti psychologické podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, **řeči a jazyka**, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení. Tato oblast zahrnuje tři podoblasti: *Jazyk a řeč, Poznávací schopnosti a funkce, představitivost a fantazie, myšlenkové operace a Sebeipojetí, city a vůle.*

V podoblasti **Jazyk a řeč** jsou stanoveny dílčí vzdělávací cíle, tzn. oblasti, v nichž pedagog dítě se sluchovým postižením podporuje. Mezi tyto oblasti řadíme:

- rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování),
- rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu,
- osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické). (RVP PV [online])

Pedagog v mateřské škole by měl v návaznosti na výše uvedené cíle dětem se sluchovým postižením nabízet různé formy činností, modelových situací her a vytvářet příležitosti k naplňování těchto cílů. RVP PV do vzdělávací nabídky v předškolním věku zařazuje:

- artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky, vokální činnosti;
- společné diskuse, rozhovory, individuální a skupinové konverzace (vyprávění zážitků, příběhů, vyprávění podle skutečnosti i podle obrazového materiálu, podle vlastní fantazie, sdělování slyšeného druhým apod.);
- komentování zážitků a aktivit, vyřizování vzkazů a zpráv;
- samostatný slovní projev na určité téma;

- poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, sledování filmových a divadelních pohádek a příběhů;
- vyprávění toho, co dítě slyšelo nebo co shlédlo;
- přednes, recitace, dramatizace, zpěv;
- grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel, písmen;
- prohlížení a „čtení“ knížek;
- hry a činnosti zaměřené k poznávání a rozlišování zvuků, užívání gest;
- činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky (noviny, časopisy, knihy, audiovizuální technika). (RVP PV [online])

Mezi očekávané výstupy, k nimž řadíme ty schopnosti a dovednosti dítěte, které by mělo na konci předškolního období zvládat, patří:

- správná výslovnost, ovládání dechu, tempa i intonace řeči;
- pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno;
- vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách;
- vést rozhovor (naslouchat druhým, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, sledovat řečníka i obsah, ptát se);
- domluvit se slovy i gesty, improvizovat;
- porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách);
- formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat;
- učit se nová slova a aktivně je používat (ptát se na slova, kterým nerozumí);
- naučit se z paměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu apod.);
- sledovat a vyprávět příběh, pohádku;
- popsat situaci (skutečnou, podle obrázku);
- chápat slovní vtip a humor;
- sluchově rozlišovat počáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech;
- utvořit jednoduchý rým;
- poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma;

- rozlišovat některé obrazné symboly (piktogramy, orientační a dopravní značky, označení nebezpečí apod.) a porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci;
- sledovat očima zleva doprava;
- poznat některá písmena a číslice, popř. slova;
- poznat napsané své jméno;
- projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film, užívat telefon. (RVP PV [online])

RVP PV poukazuje na rizika, která mohou ohrožovat úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga, tzn. např.

- prostředí komunikačně chudé, omezující běžnou komunikaci mezi dětmi i dospělými;
- málo příležitosti k samostatným řečovým/jazykovým projevům dítěte (spontánním i řízeným) a slabá motivace k nim;
- špatný jazykový vzor;
- vytváření komunikativních zábran (necitlivé donucování dítěte k hovoru, nerespektování dětského ostychu vedoucí k úzkosti a strachu dítěte);
- časově a obsahově nepřiměřené využívání audiovizuální, popř. počítačové techniky, nabídka nevhodných programů (nevhodná volba či časté a dlouhodobé sledování pořadů televize, videa apod.);
- nedostatečná pozornost k rozvoji dovedností předcházejících čtení a psaní;
- omezený přístup ke knížkám.

V rámci *komunikativní kompetence* je u dětí a dále žáků se sluchovým postižením kladen důraz na osvojení orální řeči a především na zvládnutí *písemné formy českého jazyka*. V rámci bilingválního systému vzdělávání v mateřských a základních školách pro sluchově postižené přijímají děti a žáci informace ve dvou jazykových kódech (viz výše). Jedním ze znaků bilingválního přístupu je podle M Potměšila (2010) výklad učiva ve znakovém jazyce v kombinaci s prezentací psaného textu, s doplněním výkladu slovního. Pro analýzu a syntézu psaného slova a jeho snazší pochopení je možné použít daktylotiku.

Výše zmiňované vzdělávací cíle, očekávané výstupy a doporučení pro pedagogy mateřských škol je třeba vždy s ohledem na děti se sluchovým postižením cíleně upravit a aplikovat na danou skupinu dětí (dle typu, stupně sluchového postižení, příp. souběžného postižení více vadami, dle volby a preference komunikačního systému, atd.).

Ve vzdělávacím programu pro děti se sluchovým postižením se více počítá s *řízenou činností*, protože na rozdíl od slyšících dětí, které se učí bezděčně odposlechem, mají děti se sluchovým postižením tento kanál přístupu informací ztížen, ba i zamezen. Pro komunikaci a vysvětlení všech jevů běžného světa je u dětí se sluchovým postižením zapotřebí většího času. I když se prostřednictvím znakového jazyka dostanou k dětem informace ve větším množství, nemůžeme od toho očekávat to stejné jako u slyšících. Mateřským jazykem je pro většinu z nich český jazyk, výjimku pak tvoří neslyšící děti neslyšících rodičů, které se od narození pohybují v přirozeném prostředí jako slyšící děti slyšících rodičů. Děti se sluchovým postižením se znaky systematicky učí zpravidla právě až v mateřské škole, neznají ještě všechny znaky a komunikace prostřednictvím znakového jazyka je náročná na pozornost a zrakové vnímání. Protože jsou děti hodně unavitelné, musejí se činnosti střídat a hodně práce v tomto ohledu musí zastat i rodiče. Jedním z hlavních předpokladů pro rozvoj komunikace u dítěte je právě kvalitní komunikace mezi dětmi a rodiči v domácím prostředí.

Vzdělávací program v mateřské škole počítá s minimálně dvouletou docházkou do mateřské školy pro sluchově postižené, ideálem je docházka tříletá. Děti se sluchovým postižením bývají diagnostikovány poměrně pozdě - z hlediska rozvoje jazyka a myšlení. Rodiče sice mají k dispozici služby středisek rané péče a speciálně pedagogických center pro sluchově postižené, ale často se sami teprve vyrovnávají s postižením dítěte a intenzivní jazyková výchova se tak opoždí. Je proto žádoucí, aby dítě se sluchovým postižením navštěvovalo mateřskou školu alespoň na tři až čtyři hodiny dopoledne, kdy probíhá výuka, a získávalo nové pojmy, dovednosti apod. pod odborným vedením. Zároveň je rodičům od momentu, kdy se stanou klienty speciálně pedagogického centra pro sluchově postižené, nabídnut kurz znakového jazyka přímo v prostorách mateřské školy, jsou jim poskytovány materiály pro domácí práci a jsou metodicky vedeni. (Polnická, H., Uhrová, L. 2009)

3 Rozvoj lexikálně-sémantické jazykové roviny u dětí se sluchovým postižením v předškolním věku

3.1 Úroveň obsahové stránky řeči u jedinců se sluchovým postižením

Český jazyk je pro většinu dětí se sluchovým postižením jazykem mateřským, ale není pro ně jazykem přirozeným jako pro děti slyšící. Osvojování si jazyka českého je pro děti se sluchovým postižením, především děti s těžším stupněm sluchového postižení, proces velmi náročný a potíže se mohou objevovat ve všech jazykových rovinách (foneticko-fonologické, morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické i pragmatické). Jednou z možností, jak zvyšovat úroveň znalosti českého jazyka u jedinců se sluchovým postižením, je podporovat v nich zájem o psanou podobu českého jazyka, která pro ně může být při zachování určitých podmínek přirozenější než mluvená podoba českého jazyka. (Doležalová, L., Lukáčová, J. 2011a)

Ukazuje se, že pokud si neslyšící děti osvojí **znakový jazyk** a jeho gramatiku jako svůj přirozený a první jazyk, umožní jim to lépe se naučit a porozumět jazyku dalšímu, tedy jazyku většinovému. Znalost prvního jazyka je zásadní pro učení se druhému jazyku neboli jazyku cizímu. První jazyk (v případě neslyšících jazyk znakový) umožňuje získat obecné kompetence, tedy znalosti o světě, které jsou zásadní pro produkování i porozumění textů. Současně dochází k osvojování kompetencí metajazykových, které jsou přenášeny do jazyka druhého při jeho učení. Právě z těchto důvodů by se měl podle lingvistů český jazyk u neslyšících dětí vyučovat jako jazyk druhý neboli cizí. (Macurová, A. 2008)

Proces osvojování čtení a psaní by měl vést k *funkční gramotnosti*. Tímto termínem rozumí M. Komorná (2008) *efektivní využívání psaných/tištěných informací*. Vzhledem k tomu, že přirozeným jazykem neslyšících je jazyk znakový, mající odlišnou gramatickou i lexikální strukturu od jazyka českého, dochází tak ke specifickým obtížím při recepci i produkci psané formy českého jazyka. Pro neslyšící čtenáře jsou při čtení nejobtížnější právě ty gramatické jevy, které se od gramatiky znakového jazyka odlišují. E. Suralová (2002) jako nejzásadnější faktory, které ovlivňují čtení s porozuměním u neslyšících, uvádí strukturu mentálního slovníku, gramatickou stavbu textů, pojmenování na základě vnější podobnosti nebo vnitřní spojitosti, reprodukci primární výpovědi přímou řečí a procesy

inference. Za **faktory, které znesnadňují čtení s porozuměním** u neslyšících, lze označit také neschopnost ztotožnit význam nového slova s pojmem, který je již známý, neznalost morfologie slov a nerozpoznání hláskově podobných slov českého jazyka. (Strnadová, V. 1998b)

Dosažení určité úrovně porozumění čtenému textu je nejen jednou ze základních podmínek dalšího vzdělávání jedinců se sluchovým postižením, ale především i důležitou součástí procesu socializace. Je tedy zcela žádoucí vyvíjet co největší snahu k rozvoji schopnosti číst s porozuměním a vést žáky k pochopení důležitosti čtení jako jedné z běžných a hodnotných činností jejich života. Jednou z možností, jak přiblížit čtení neslyšícím, je tvorba nových textů a úprava textů pro neslyšící čtenáře. Velmi hodnotné informace, jak postupovat při úpravě textů, uvádí ve své publikaci E. Suralová (2002) nebo M. Daňová (2008).

Problémy s recepcí a produkcí psané podoby českého jazyka

Vzhledem k tomu, že psaná podoba českého jazyka je přístupná smyslům lidí se sluchovým postižením, mohl by existovat předpoklad, že by jim nemělo dělat velké potíže číst a psát. Ve skutečnosti jde však o grafický záznam mluveného jazyka (jazyka majoritní společnosti), který je pro velkou část osob s těžkým sluchovým postižením a neslyšících jazykem cizím (viz výše). V použití psané podoby jazyka se odráží míra znalosti jazyka majoritní společnosti, a to jak při čtení, tak při psaní. Slyšící dítě zná a umí používat jazyk dávno předtím, než se naučí číst a psát. Naopak dítě s těžkým sluchovým postižením se s psanou podobou jazyka setkává dříve, než se začne učit mluvit. Nemá totiž možnost osvojovat si český jazyk přirozeně jako slyšící, a to z důvodu nedostatečné nebo neexistující akustické zpětné vazby. Osvojení psané formy řeči je poměrně obtížné i pro děti slyšící, neboť sama stavba psané formy řeči je mnohem rozvinutější, než je tomu u stavby řeči mluvené. Pochopení psaného textu vyžaduje větší soustředěnost i větší podíl volní stránky psychiky. Psaná forma řeči je mnohem abstraktnější než forma mluvená. Při jejím vnímání není možné opírat se o mimiku, posunky a gesta, které jsou produkovány během promluvy a usnadňují nám porozumění výpovědi.

Problém není v tom, že by lidé s těžkým sluchovým postižením neuměli číst, tzn., že by byli negramotní a nedokázali rozeznat jednotlivá písmena. Hlavní problém tkví v *pochopení gramatiky a struktury českého jazyka*. V praxi se nabízí různé metody, jak naučit neslyšící dítě psát a číst s porozuměním. Jednou z variant je např. již zmiňovaný

bilingvální přístup. Děti se český jazyk učí na základě znalosti českého znakového jazyka, tj. vzájemným překládáním a porovnáváním obou jazyků. Systém češtiny jako jazyka a zákonitosti jejího používání jsou dětem vysvětlovány v českém znakovém jazyce. (Petráňová, R. in Hudáková, A. 2005)

Nesrozumitelné větné konstrukce, které lidé s těžkým sluchovým postižením nebo neslyšící vytváří, jsou důsledkem odlišné gramatiky českého znakového jazyka a českého jazyka mluveného. Dochází k tzv. interferenci neboli negativnímu ovlivňování jednoho jazyka druhým. V posledních letech se klade stále více důraz na to, aby se jedinci s těžkým sluchovým postižením seznamovali s různými typy textů, naučili se jim rozumět a zároveň dokázali své myšlenky v psané formě řeči produkovat srozumitelným způsobem, neboť nízká schopnost čtení s porozuměním bývá jednou z hlavních překážek studia žáků a studentů se sluchovým postižením na středních i vysokých školách, které předpokládá dostatečnou schopnost získávat informace z psaného textu, skládat písemné zkoušky, zpracovávat seminární práce, atd. (Doležalová, L. 2009a)

Čtení s porozuměním je záležitostí vzdělávání celoživotního charakteru. V průběhu dalšího života by se měly osoby se sluchovým postižením nadále věnovat zdokonalování čtení i psaní. Tato potřeba souvisí jak s dalším vzděláváním, tak s profesním životem. Čtení z hlediska celoživotního vzdělávání může mít pozitivní vliv na osobní život neslyšících a zvyšovat jejich sebevědomí při vzájemném kontaktu a komunikaci se slyšícími. (Krahulcová, B. 2003, Souralová, E. 2002)

3.2 Způsoby a formy práce s dítětem se sluchovým postižením při rozvoji obsahové stránky řeči

Pro rozvoj komunikace všeobecně a dále pro rozvoj lexikálně-sémantické a morfologicko-syntaktické jazykové roviny je vhodné používat všechny dostupné komunikační prostředky včetně znakového jazyka. Tento způsob komunikace může být dětem velmi prospěšný a především zpočátku dobře srozumitelný. U dětí s těžkým sluchovým postižením či dětí neslyšících je vzhledem k tomu, že přístup k mluvené řeči je buď částečně, nebo úplně zamezen, zapotřebí využívat zrak jako dominantní smysl, pomocí něhož budou přijímat většinu informací a podnětů. Jazyk, který bude dětem poskytnut, by měl být rovnocennou náhradou mluvené formy většinového jazyka a plnit všechny její funkce: funkci komunikačního prostředku a prostředku, kterým by získalo

informace o okolním světě. Zároveň je třeba, aby se děti seznamovaly s jazykem většinové (slyšící) společnosti. Užívání znakového jazyka umožní rodičům i pedagogům předat neslyšícím dětem množství informací o světě, srovnatelné s množstvím informací, které získají slyšící děti prostřednictvím jazyka mluveného. V případě, že si dítě osvojí jazykový systém jednoho jazyka, a to na rovině percepce i produkce, lze na této znalosti budovat výuku druhého jazyka. Při bilingválním vyučování dětí se sluchovým postižením je však třeba rozlišovat mezi dětmi neslyšícími a dětmi s těžkým sluchovým postižením na jedné straně a dětmi nedoslýchavými na straně druhé. Pro první skupinu dětí představuje znakový jazyk primární zdroj informací a měl by tedy plnit funkci jejich prvního jazyka (viz výše). U druhé skupiny můžeme sledovat děti nedoslýchavé, které budou také více inklinovat ke komunikaci znakovým jazykem, ale díky vhodnému využití moderních kompenzačních pomůcek mezi nimi stále častěji nacházíme děti, které jsou schopné vnímat a produkovat mluvenou formu většinového jazyka téměř bez potíží. (Polnická, H., Uhrová, L. 2009)

U dětí s kochleárním implantátem postupujeme při rozvoji komunikace obdobným způsobem, tzn. s možností využití všech dostupných komunikačních prostředků. V minulých letech se užívání znakového jazyka nedoporučovalo, ale na základě zkušeností speciálních pedagogů pracujících s dětmi s těžkým sluchovým postižením či s dětmi neslyšícími, které kochleární implantaci podstoupily, se ukázalo, že pokud jsou tyto děti vedeny rodiči pomocí znakového jazyka doprovázeného slovy, užívají zpravidla rychleji označení hračky a podle schopností přidávají následně citoslovce dříve než děti, které před implantací znaky nepoužívaly. Vždy je však potřebné spojit znak s odezíráním slova a s posloucháním. Ačkoli si rodiče i speciální pedagogové přejí a současně přirozeně od kochleární implantace očekávají, že dítě po operaci začne zvuky kolem sebe vnímat a postupně porozumí nejen okolním zvukům, ale i zvukům mluvené řeči, doporučuje se před kochleární implantací výše uvedený způsob komunikace. Postupem času se dítě učí kochleární implantát využívat stále přirozeněji a ve chvíli, kdy jej již využívá bez potíží, převládne v rehabilitaci kvalitní poslech, mluvená řeč se rozvíjí a dítě obvykle přestane znaky používat. Je třeba si uvědomit, že dítě s kochleárním implantátem se nejdříve učí poslouchat, rozumět slovu, pak ho opakuje a teprve potom ho samo vysloví. (Polnická, H., Uhrová, L. 2009)

Rozvíjení slovní zásoby by mělo probíhat co nejpřirozeněji dle zájmu dítěte a formou hry by mělo být vedeno k poznávání, rozumění a používání slov. Za každou snahu

dítěte o navázání kontaktu, zahájení komunikace, pojmenování hračky či obrázku je vhodné jej odměnit. Při práci s dítětem je nezbytně nutný individuální přístup. Aktivity během dne zaměřené na rozvoj slovní zásoby jsou rozdělené také dle stupně sluchového postižení dětí. Rozvoj obsahové stránky řeči je úzce propojen se sluchovou výchovou a s odezíráním. Jedním z hlavních předpokladů pro její rozvoj jsou kromě výše jmenovaných takové formy práce s dítětem, které vycházejí s prožitků a potřeb dítěte. V případě, že dítě projeví samo zájem o nějakou věc, je nutné této situace okamžitě využít a předmět, situaci či osobu pojmenovat. Jednou z možností, jak seznamovat děti se sluchovým postižením s psanou podobou jazyka je využití tzv. globálního čtení.

Důležité je poukázat v souvislosti s tímto na odlišnost výuky čtení u dětí se sluchovým postižením od výuky čtení u dětí slyšících. Tato odlišnost spočívá především ve způsobu osvojování českého jazyka. Podle M. Komorné (2008) je výuce čtení a psaní u neslyšících dětí věnována velmi podstatná část vzdělávacího procesu. Přesto výsledky neslyšících dětí neodpovídají vynaloženému úsilí, námaze a času. Zatímco slyšící dítě užívá mluvenou řeč, zná tedy jazyk, ve kterém jsou texty psány, a k osvojeným hláskám mluveného jazyka při výuce přidává optické značky, dítě neslyšící se nejdříve seznamuje s optickými značkami (grafémy) a k nim se učí přidávat hlásky mluveného jazyka (fonémy), který mu byly dosud neznámé.

V předškolním věku je kladen velký důraz na výuku čtení pomocí *globální metody* a následně *metody analyticko-syntetické*. Důležitou součástí předčtenářského období je tvorba tzv. *zážitkových deníků*, které v počátcích rozvoje komunikačních dovedností velmi dobře slouží jako „most“ při komunikaci s dítětem se sluchovým postižením. Prostřednictvím událostí ze života dítěte, které jsou do deníku zaznamenávány pomocí fotografií, kreseb a písma, se dítě dokáže lépe orientovat v čase a prostoru, rozvíjí paměť, představivost, fantazii i znakový nebo český jazyk a prvopočáteční čtení. Tyto deníky jsou zpočátku primárně slovníkem pro dítě, kde má názorně na fotografiích či obrázcích (kreslených, lepených, atd.) vyobrazeny každodenní události, členy rodiny, kamarády, příp. lékaře, poradce rané péče či jiné speciální pedagogy – „tety“, kteří jsou s dítětem pravidelně v kontaktu. Deníky mohou obsahovat pouze jednoslovné věty či označení obrázků, ale později mohou být jednotlivé události komentovány krátkými sděleními či sděleními v „bublinách“ pro vyjádření přímé řeči při znázornění rozhovoru mezi dvěma či více osobami. V denících je možné obsah napsaného opřít o vyjádření ve znakovém jazyce (věty jsou doprovázeny „obrázky“ znakových osob). Psaní deníku je tak jednou z cest, jak

navázat kontakt mezi maminkou a dítětem, rozšiřovat slovní zásobu dítěte, trénovat porozumění, předávat a procvičovat gramatické jevy psané češtiny a pomáhat dítěti vybavit si události, které se již odehrály v minulosti. Při práci s deníkem je možné využívat již zmiňovaného globálního čtení, které spočívá ve schopnosti dítěte zapamatovat si slovo jako celek a při opakovaném setkání se s tímto slovem porozumí významu tohoto slova v psané podobě, aniž zná jednotlivá písmena. Zpočátku je dané slovo prezentováno vždy společně s obrázkem a příp. i předmětem, který znázorňuje obsah daného slova. Nemusí se jednat pouze o osvojení izolovaných slov jako celku, ale i osvojení čtení a porozumění jednoduchým frázím, které se pravidelně v každodenním životě v rodině objevují. Cílem psaní deníků je osvojení si psané podoby jazyka a vedení dětí ke čtení s porozuměním. Děti, které s těmito deníky pracují, se samy velmi rády o deníky zajímají a s rodiči je s oblibou prohlížejí. Práce s deníkem v neposlední řadě rozvíjí vzájemný vztah matky a dítěte a rozvíjí emocionální stránku dítěte.

Na počátku výuky čtení globální metodou se děti učí rozlišovat jednotlivá slova na základě jejich významu pomocí reálných předmětů a následně obrázků vzájemným porovnáváním a pojmenováváním prostřednictvím diferenciačních cvičení. Až dojde k porozumění a zapamatování pojmů, může se přistoupit k etapě vlastního čtení přiřazováním slov oddělených od obrázků. Poté se přechází k výuce čtení analyticko-syntetickou metodou formou doplňování vynechaných písmen ve slově, skládáním slov z jednotlivých písmen a následně vytvářením vět z osvojených slov. Děti se učí zpočátku slova, která nejsou ovlivněna flexí českého jazyka, věty jsou na izolovaných řádcích a velikost písma je větší v závislosti na úrovni vizuální percepce dítěte se sluchovým postižením. Postupně se úroveň zvyšuje ve všech složkách výuky. Při vyučování bývají využívány pomocné artikulační znaky odpovídající fonémům nebo prstová abeceda odpovídající grafémům. Výuka je zaměřena nejen na osvojení čtecí techniky, ale především na porozumění obsahu čtených slov, vět a později textů. (Doležalová, L., Lukáčová, J. 2011a)

V případě předškolního vzdělávání dětí se sluchovým postižením v mateřské škole pro sluchově postižené, kde je při výchově a vzdělávání využíváno kromě mluveného jazyka také jazyka znakového, jsou na děti kladeny požadavky spočívající v osvojení si určité úrovně znalostí nejen v jazyce mluveném (či psaném, v případě osvojení globálního čtení), ale i v jazyce znakovém, především slovní zásoby, kterou budou dále v rámci povinné školní docházky při vyučování využívat a rozšiřovat. Mezi základní *tematické*

oblasti patří rodina, vlastnosti, potraviny, ovoce, zelenina, pomoc v kuchyni, oblečení, práce, obchod, nakupování, počasí, dopravní prostředky, bezpečnost na silnici, prostředí, v němž se děti pohybují, příroda, zvířata (domácí, v lese, na poli, v ZOO), lidské tělo, hygiena, zdraví, nemoc, místopis, město, vesnice, časová orientace, dům, byt, hračky, v mateřské škole, na hřišti, sport, svátky, jména, narozeniny.

3.3 Cvičení a hry na rozvoj obsahové stránky řeči

Cílem této kapitoly je představit několik možných cvičení, her či pomůcek, které mohou být využity při rozvoji slovní zásoby u dětí se sluchovým postižením v předškolním věku, příp. v mladším školním věku. Vzhledem k tomu, že autorka práce působí na Katedře speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a vede seminář Rozvoj komunikačních dovedností u jedinců se sluchovým postižením, jsou v této kapitole prezentovány hry a cvičení, které jsou výstupy práce studentů speciální pedagogiky, specializace „logopedie-surdopedie“ či „komunikační techniky“ ve zmiňovaném předmětu nebo v jednom případě výstup v rámci bakalářské práce. Autorkou byly vybrány pro potřeby této práce nejzajímavější pomůcky a cvičení související s tématem závěrečné práce. Všechny pomůcky a cvičení jsou studenty v rámci povinných odborných praxí ověřovány přímou prací s dětmi se sluchovým postižením, zpravidla v mateřských školách pro sluchově postižené. Jmenný seznam studentů je uveden v seznamu pomůcek her a cvičení. Další náměty pro práci s dětmi se sluchovým postižením v předškolním, příp. mladším školním věku je možné nalézt např. v publikaci Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením, jejíž autorkou je Jarmila Roučková (viz seznam literatury) nebo v dalších publikacích (viz seznam literatury) či závěrečných prací studentů speciální pedagogiky, kteří si jako dílčí cíl závěrečné práce stanovili tvorbu metodických pracovních listů či jiných materiálů pro rozvoj komunikačních dovedností dětí se sluchovým postižením.

Stručný popis aktivity s pomůckou:

Dítě dostane do ruky kartičky znázorňující smysly, pojmenuje a dostane instrukce nalepit je pod sebe u levého okraje kartonu. Všímáme si manipulace s malou kartičkou, pochopení jejího významu (oko – zrak, ruce – hmat apod.), porozumění instrukcím, pravolevé orientace v prostoru, jemné motoriky při manipulaci - úchop.

Následuje:

- a) přiřazování kartiček s obrázky zastupujícími předměty do řádků. Po rozdělení všech obrázků (jejich počet přizpůsobujeme věku a zkušenostem dítěte) nabídneme dítěti jednotlivá slova. Následuje přiřazování pojmenování k obrázkům. Obrázky tvoří skupinky pro smysly – sluch, zrak, čich a chuť. Hmat je zpracován samostatně.
- b) zvolíme postup opačný – nejprve přiřadíme slova k obrázkům, společně si je přečteme (můžeme dítěti nabídnout znak – rozvoj znakové zásoby, některá slova můžeme vyhláskovat prstovou abecedou). Po přiřazení slov k obrázkům zařadíme obrázek do skupinky, ke které patří. Přiřazování obrázku by mělo vypadat více jako rozhovor, sdělování si zkušeností se světem. Některé kartičky nabízí více variant (př. obrázek *televize* – zrak + sluch).

Ke skupince *hmat* nejsou nachystány obrázky, ale pytlíček s několika předměty nachystaný pro hmatovou hru. Předměty v pytlíčku mají pouze kartičku se slovem (viz obr.

2). Hmatovou hru můžeme vést několika způsoby:

- a) poprosit dítě, aby vytáhlo jakýkoli předmět (pouze na základě hmatu, bez zrakové opory), pojmenovalo jej a poté k němu přiřadilo napsané slovo
- b) starší/zkušenější děti můžeme požádat, aby vytáhly konkrétní předmět. Další úkol může následovat ve vyhláskování prstovou abecedou a poté správné přiřazení napsaného slova.



Obr. 2: Předměty pro rozvoj hmatového vnímání a paměti

2. Pomůcka pro rozvoj slovní zásoby „Oblečení pro holku a pro kluka“

Pomůcka slouží také k rozvoji:

- *zrakové percepce (diferenciaci barev, atd.), sluchové percepce (sluchové analýze a syntéze), hmatového vnímání, paměti, odezírání, slovní zásoby ve znakovém jazyce, jemné motoriky.*

Materiál: bílé papíry velikosti A4, obyčejná tužka a guma, pastelky, černý tlustý a tenký fix, laminovací fólie, přístroj na laminování, nůžky

Popis pomůcky:

Pomůcka slouží primárně pro logopedickou činnost s dítětem se sluchovým postižením, konkrétně pro rozvoj slovní zásoby a dá se na ní trénovat sluchová analýza a syntéza slov. Dále však rozvíjí zrakové vnímání (rozlišování barev, poznávání délky (př. tričko s krátkým rukávem x s dlouhým rukávem), hledání a přiřazování grafické podoby slova), jemnou motoriku (uchopování obrázků a popisek do ruky a jejich odkládání), procvičuje gramatiku (přídavné a podstatné jméno ve správném tvaru), posloupnost (které oblečení se oblékne nejdřív a které na to), prostorovou orientaci (nahore/dole, levá/pravá ruka/noha) a vědomosti ze života (např. co se obléká v létě a co v zimě).

Pomůcka obsahuje *tyto části:*

- 2x lidská postava – dívka/holka a chlapec/kluk,
- 4x obrázek velikosti A6 – roční období – jaro, léto, podzim, zima,
- 56 ks oblečení – 30 pro dívku/holku a 26 pro chlapce/kluka (ponožky a boty jsou počítány po kusech, ne párech),
- 140x popisek:
 - *dívka, holka, chlapec, kluk* (rozšíření slovní zásoby – synonyma),
 - *dívčí, holčičí, chlapecké, klučičí,*
 - 4 roční období: *jaro, léto, podzim, zima,*
 - 4 přídavná jména: *jarní, letní, podzimní, zimní,*
 - 6x *oblečení* (4x pro spojení s přídavným jménem týkajícím se ročního období a 2x pro spojení s *dívčí/holčičí, chlapecké/klučičí*),
 - *tmavě, světle* (pro spojení s barvou pro bližší upřesnění),
 - zbytek jsou přídavná jména (barvy, vlastnosti oblečení) a podstatná jména (názvy oblečení).

Všechny kusy jsou vloženy do 2 umělých uzavíratelných obálek; v jedné jsou všechny obrázky a ve druhé popisky.



Obr. 3: Sada slov a obrázků k rozvoji slovní zásoby na téma „Oblečení“



Obr. 4: Sada slov a obrázků k rozvoji slovní zásoby na téma „Oblečení“ a „Roční období“

Popis aktivity a postup práce s pomůckou:

Z přídavných a podstatných jmen (viz odrážka pod „140x popisek“) se dají současně složit tato slovní spojení: *černá bunda, teplý zimní hnědý kabát, modré šaty do divadla, zelené tepláky, bílá košile, hnědé kalhoty, modrá sukně, puntikované pyžamo, žluté tričko s dlouhým rukávem, červené tričko s kytkou s krátkým rukávem, modré slipy, bílé kalhotky, bílé tílko, kostkovaný svetr, pruhované tričko s krátkým rukávem, zelené tričko s ovečkou s dlouhým rukávem, fialové plavky, zelené plavky s pruhem, růžová halenka/blůza, zelené šaty, modrá čepice, zelená čepice, žluté kračasy, modré pyžamo s obrázkem, bílé ponožky, šedé ponožky, modré tepláky se záplatou, modré kalhoty, bílá mikina s kytkami, červená mikina s nápisem, červená bunda, černé kalhoty, hnědý pásek, modré pantofle/boty, černé zimní boty, modré rukavice, zelené rukavice, zelené kračasy, pruhovaný svetr, zelená šála, modrá pruhovaná šála, hnědé sandály/boty, hnědé boty, modré tenisky/boty, černé lodičky/boty, hnědé vysoké kozačky/boty.*

Některé kusy oblečení se mohou hodit pro dívku i chlapce, záleží tedy na dítěti, jak je přiřadí. Původní přiřazení je následující (obr. 5 a 6):



Obr. 5: Obrázky k tématu „Oblečení pro holku“



Obr. 6: Obrázky k tématu „Oblečení pro kluka“

V nabídce oblečení se v jednom případě vyskytuje synonymum pro slovo *blůza* (*halenka*) – naším cílem je dítě upozornit na to, že se tomuto kusu oblečení může říct i jinak. Co se týče bot, jsou zde zařazena obecná pojmenování *boty* i konkrétnější - *pantofle*, *lodičky*, *tenisky*, *sandály*, *kozačky*. Zde se můžeme rozhodnout, zda dítě vzhledem k jeho věku budeme učit i tato konkrétnější pojmenování, nebo zda ještě ne. Obzvláště u slova *lodičky* je třeba vysvětlit, že se jedná v této souvislosti o boty.

Je možné, že dítě pojmenuje barvy a vlastnosti oblečení jinak, než máme napsáno na popisku. Např. místo *šedé* řekne *šedivé*, místo *puntikovaný* řekne *puntíkatý*, *puntíčkový* nebo *tečkovaný*. Může mít pojmy zafixované z domova. Když bude slovo použité dítětem vhodné, dovolíme mu ho používat. Můžeme upozornit na to, že toto slovo může být i pozměněno, ale znamená to prakticky totéž.

Při práci je potřeba dítě upozornit na to, že ne vždy musí mít např. kabát hnědou barvu a ne vždy se do divadla nosí bílá košile (může mít i jinou barvu). Zde jde jen o příklady.

Použití pomůcky

Podle věku dítěte a šíře jeho aktuální slovní zásoby vybereme pojmy, které budeme chtít dítě učit. Dle dovedností se můžeme rozhodnout, zda budeme používat pouze obrázky nebo i popisky (grafickou podobu slova) a zda bude dítě práci provádět samo nebo s naší pomocí.

Vzhledem k tomu, že se jedná o oblast slov, s kterými dítě přichází do styku každý den při oblékání, můžeme očekávat, že některá slova či jejich většinu už bude znát. Nicméně se s touto pomůckou dá hravou formou plnit několik úkolů.

Pro užití analýzy a syntézy slov je možné každé slovo vyslabikovat a rozdělit na jednotlivé hlásky. Slabikování je vhodné doplnit vytleskáváním.

Pro sblížení dítěte s postavami si může dítě vymyslet jména pro holku a kluka. Zadáváme úkoly, dohlížíme na průběh, komunikujeme s dítětem, napovídáme, učíme ho nová slova, chválíme ho.

Tipy, jak s pomůckou pracovat:

Roční období

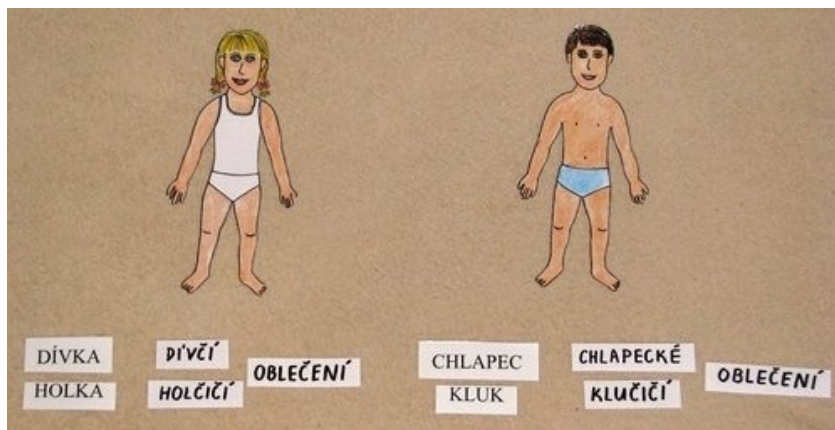
Dítě má k dispozici 4 obrázky ročních období. Má za úkol pojmenovat, které je zobrazeno na tom kterém obrázku a přiřadit popisky. Dále k ročním obdobím přiřadí i přídavná jména + slovo *oblečení*. Obrázky s ročními obdobími jsou sem zařazeny proto, aby si dítě uvědomilo, jaké může být v té době počasí, a proto bude větší pravděpodobnost, že v dalších úkolech správně přiřadí konkrétní kusy oblečení k roční době.



Obr. 7: Obrázky a sada slov k tématu „Roční období“

Dívka/holka, chlapec/kluk

Dítě přiřazuje k obrázkům, kdo je dívka, holka, chlapec, kluk. Synonyma rozšíří slovní zásobu. Opět utvoří i přídavná jména + *oblečení*. I toto se využije v dalších úkolech.



Obr. 8: Obrázky a slova k tématu „Oblečení pro holku a pro kluka“

Oblečení dle ročních období + rozdělení oblečení pro holku a kluka (zde bez obrázku)

Dítě je vyzváno k tomu, aby k ročnímu období (1. jednomu nebo postupně všem/2. které si vybere nebo mu to sdělíme my) přiřadilo oblečení, které se může nosit.

Úkol se dá ztížit tak, že má dítě oblečení rozdělit ještě na holčičí a klučičí.



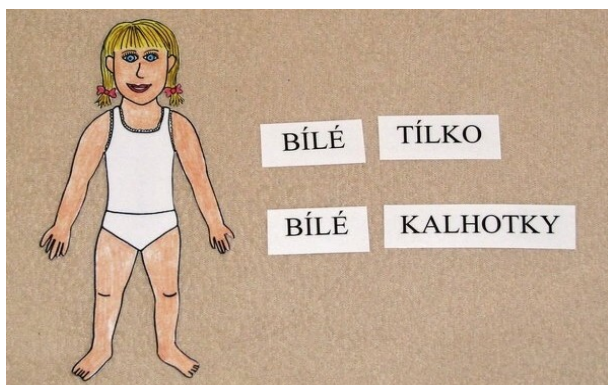
Obr. 9: Obrázky a slova k tématu „Letní oblečení“

Oblékání postavy dle ucelených pokynů

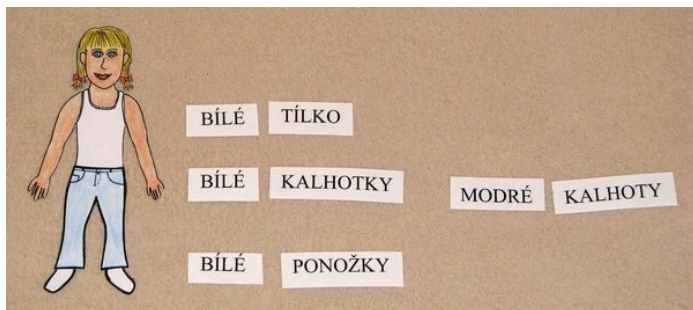
Dítě „obléká“ postavu (holky nebo kluka/postupně obou) podle ucelených pokynů. Např. „Oblékni holce bílé ponožky, žluté tričko, modré kalhoty a modré tenisky.“

Zde si dítě procvičuje poslušnost. Uvědomí si např., že se obléknou nejdříve ponožky a potom nazují boty.

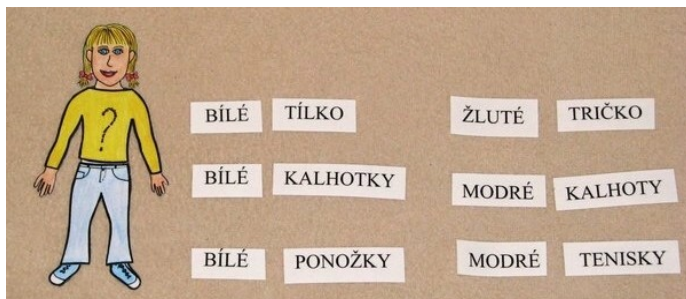
Popisky je vhodné dávat vedle sebe podle vrstev, stejně tak jako nad/pod sebe podle toho, v jakých místech jsou na těle.



Obr. 10: Obrázky a slova k tématu „Spodní prádlo“



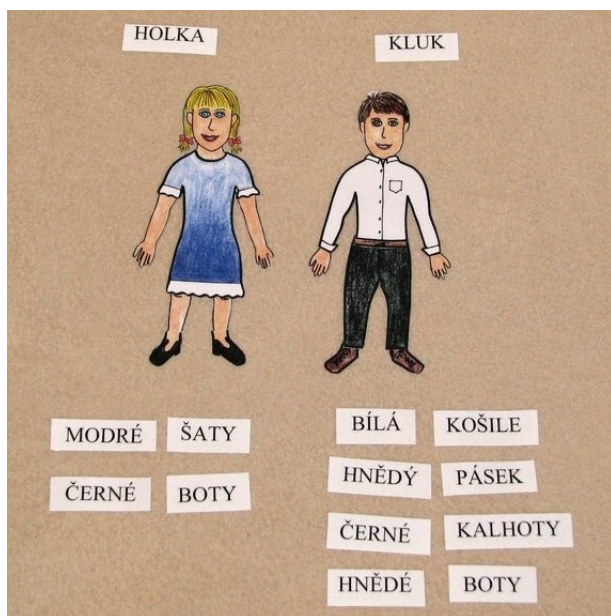
Obr. 11: Obrázky a slova k tématu „Oblečení“ - poslušnost oblékání 1



Obr. 12: Obrázky a slova k tématu „Oblečení“ - poslušnost oblékání 2

Oblékání postavy dle situací

Dítě „obléká“ postavu (holky nebo kluka/postupně obou) podle toho, kam se postava údajně chystá (do divadla, na koupaliště, do školy, na stavění sněhuláka, na zahradu...).



Obr. 13: Obrázky a slova k tématu „Oblečení do divadla“

Oblékání postavy dle složitějších pokynů

Dítě „obléká“ postavu (holky nebo kluka/postupně obou) podle pokynů, u kterých musí přemýšlet ještě více než dosud. Např. „Oblékní holku/kluka tak,

- aby měla/měl na sobě něco pruhovaného.“
- aby měla/měl nahoře i dole kousek stejné barvy.“
- jak by ses chtěla/chtěl teď obléknout ty sama/sám.“
- aby měla/měl celé ruce i nohy zakryté.“
- aby měla/měl na sobě něco s obrázkem.“
- aby měla/měl na sobě něco, co má stejnou barvu jako její/jeho oči.“

Toto cvičení je vhodné zařadit na konec, protože se zde kontroluje porozumění a dovednost využít naučené pojmy.

Výběr oblečení se stejnými vlastnostmi

Dítě má za úkol vybrat z hromady oblečení všechny kusy, které mají stejnou vlastnost. Např. oblečení, kde je nějaká část modrá, jednobarevné kusy oblečení (když se

nepočítá černý fix), pruhované oblečení, oblečení, jehož poslední hláska je Y (zde je potřeba, aby se s dítětem předtím procvičovaly jednotlivé hlásky a jejich pořadí).

Poděj mi, prosím...

Dítě má před sebou vyskládané všechny kusy oblečení tak, aby na ně vidělo. Žádáme ho, aby nám podalo oblečení dle specifických pokynů. Např. „Nosí se to na horní polovině těla, zakrývá to celé ruce, má to barvu jako tráva a je na tom obrázek bílého zvířátka (zelené tričko s dlouhým rukávem s ovečkou).“

Hromádky podle slabik

Dítě má rozdělit oblečení na hromádky podle počtu slabik. Na jedné hromadě tak budou např. *tričko, sukně, šaty, boty...*

Vylepšení pomůcky

Původně byly v plánu i kartičky se slabikami a jednotlivými písmeny slov z nabídky pro analýzu a syntézu slov (kde by dítě slova skládalo a vidělo by jasně, jak vypadají rozložená), ale vzhledem k velkému množství by to bylo spíše neproveditelné (velké množství malých kartiček, které by se mohly snadno poztrácet a bylo by to náročnější na manipulaci (nejen pro dítě)). Dále by bylo lepší vytisknout/napsat slova větší.

V neposlední řadě by bylo vhodné mít k dispozici slova psaná i malými tiskacími písmeny či psacím písmem. Dala by se vymyslet ještě další cvičení.

Pro ještě rozšířenější slovní zásobu by se mohla přidat další slova, např. *punčocháče, oteplováky/šusťáky, pláštěnka.*

3. *Nácvik odezírání a rozvoj slovní zásoby*

Pomůcka slouží také k rozvoji:

- *zrakové percepce, sluchové percepce (sluchové analýze a syntéze), hmatového vnímání, paměti a nácviku globálního čtení.*

Způsob práce: individuální

Materiál: papíry, fixy, obrázky, složka

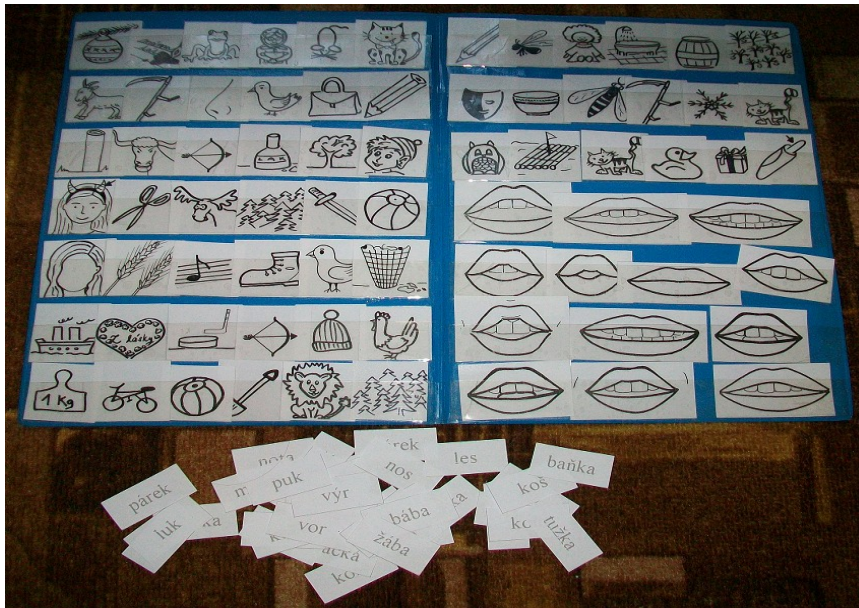
Popis pomůcky a popis aktivity s pomůckou:

Pomůcka obsahuje:

- sadu dvojic obrázků lišících se jednou hláskou,
- sadu „pusinek“ odpovídajících kinémům jednotlivých hlásek,
- sadu kartiček se slovy (odpovídající sadě obrázků).

Postup práce:

- 1) Učitel si rozdělí kartičky do dvojic (např. los – les, koza – vosa ...). Dítě tak bude mít vždy na výběr ze dvou slov, z nichž jedno učitel bezhlasně artikuluje. Úkolem dítěte bude vybrat kartičku se správným obrázkem, tedy takovým, které odpovídalo vyslovenému slovu.
- 2) V pokročilém stádiu může dítě ke kartičkám přiřazovat i jim odpovídající slova napsaná na kartičkách.
- 3) Učitel vysloví jednu z dvojice kartiček a úkolem dítěte je ukázat na správnou pusinku, která odpovídá např. první hlásce ve slově (např. učitelem vysloveného slova *most*, musí dítě najít správnou „pusinku“ odpovídající bilabiálnímu postavení rtů při výslovnosti hlásky „m“).
- 4) Při pokročilém nácviku dítě může mít před sebou 10 kartiček s obrázky. Učitel bezhlasně artikuluje vymyšlený příběh, ve kterém se objevují pojmy z obrázků a úkolem dítěte je sledovat jej, a řadit kartičky postupně do řady podle toho, jak se v příběhu vyskytovaly.
- 5) Dítě může losovat jednotlivé „pusinky“ z pytlíku, a ke každé z nich může hledat mezi obrázky takový, který odpovídá první hlásce slova, které znázorňuje.
- 6) Třídění obrázků do skupin.



Obr. 14: Složka s vybranou sadou obrázků a slov k nácvičku odezírání a rozvoji slovní zásoby

4. Rozvoj slovní zásoby – „Zoologická zahrada“

Pomůcka slouží také k rozvoji:

- zrakové percepce (diferenciaci barev, atd.), sluchové percepce, hmatového vnímání, paměti, odezírání, globálního čtení a jemné motoriky.

Způsob práce: individuální

Materiál: podložka, barevné papíry, laminovací fólie, přístroj na laminování, lepicí páska, fixy

Popis pomůcky a popis aktivity s pomůckou:

Pomůcka se skládá z podložky (papír A4 s různě barevnými políčky), kartičkami se zvířaty a cedulky se jmény zvířat. Vše je zalaminované a podlepené oboustrannou lepicí páskou.

Pracovní postup:

1. Před dítě položíme prázdnou podložku a vedle mu dáme kartičky se zvířátky. Na náš pokyn dítě umístí zvíře na danou barvu.
2. Dítě má před sebou podložku s připevněnými zvířaty a má doplnit cedulky s názvem zvířete.
3. Dítě má před sebou podložku s cedulkami zvířat a má doplnit obrázky zvířat.



Obr. 15: Karta k doplňování vybraných obrázků



Obr. 16: Vyplněná karta s obrázky a slovy k nácvičku globálního čtení

5. Pomůcka pro rozvoj slovní zásoby – „Domek“

Pomůcka slouží také k rozvoji:

- *zrakové percepce (diferenciaci barev, atd.), orientace v prostoru a prostorových představ, porozumění řeči, jazykového citu, jemné motoriky, představivosti, dodržování dějové linie při vyprávění, hmatového vnímání, grafomotoriky, orientace v čase, sluchové percepce (sluchové analýze a syntéze), paměti a odezírání.*

Způsob práce: individuální

Materiál: papír, laminovací fólie, přístroj pro laminování, fixy (tenké)

Popis pomůcky a popis aktivity s pomůckou:

Domek je pomůcka vytvořená jednoduše z papíru zalaminovaného do lesklých fólií pro zvýšení odolnosti.

Obsahuje jednu pevnou podkladovou desku ve tvaru domu, pět místností, 2 díly střechy, dvě místnosti jako dvorek a mnoho druhů nábytku a ostatního interiérového i exteriérového vybavení včetně zvířat a postavičky Adélky. Každá místnost má u stropu 2 dírky, kudy se protáhne provázek a ze zadu zasukuje, čímž se jednotlivé místnosti připevní k tvrdé podkladové desce. Dispozičně lze místnosti umístit variabilně, rozvržení jednotlivých předmětů v místnosti již bohužel tolik možností neskýtá.

V místnostech jsou připevněny magnety stejně jako na každém kusu nábytku a vybavení. Pro místnosti „dvorek“ jsou magnety speciálně umístěny do různých poloh, aby dítě mohlo trénovat předložky, orientaci v prostoru a také rozvíjet svou představivost při přemísťování zvířátek po dvorku za doprovodu různých příběhů a vyprávění.

A skládání může začít!

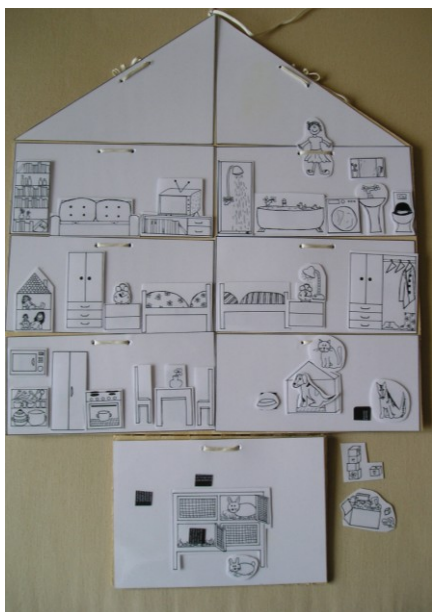
Postup práce:

Dítě má za úkol nejprve sestavit domek za pomoci provázků (protáhnout provázky dírkami v jednotlivých místnostech a přivázat je na mašli k podkladové desce ve tvaru pevného domu). Stejně tak je třeba umístit střechu.

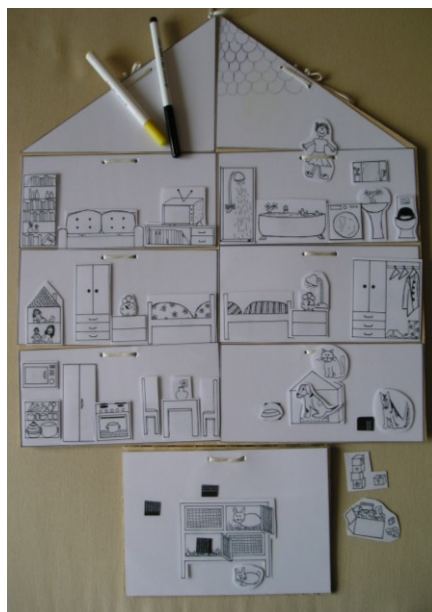
Abychom si důkladně ověřili, zda dítě dokáže diferenciovat jednotlivé předměty a zařadit je do jednotlivých kategorií (místností), necháme v každé místnosti jeden kus nábytku a dítě ostatní doplní. Hra je samozřejmě doprovázena povídáním o předmětech, jejich umístění, názvu a jejich využití. Dále si dítě sestaví dvorek (králíkárnou a psí boudu) a může si již vybrat, která zvířata kam umístí.

Možnosti hry:

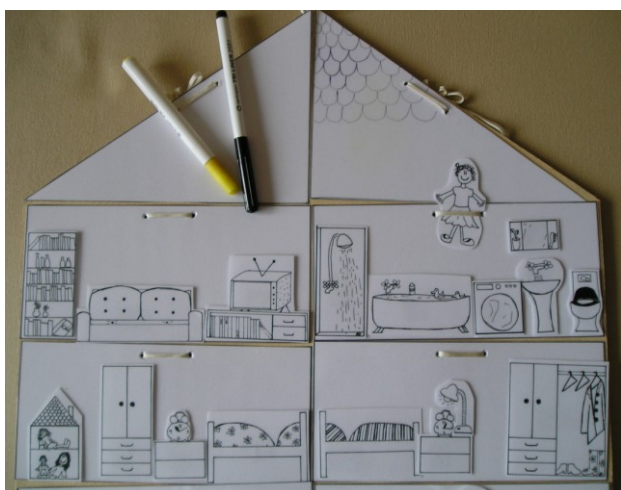
1. Dítě dostane nabídnuty určité předměty, které řadí do jednotlivých místností. Dítě dostane za úkol určité předměty vybarvit barevnými fixami (určíme barvu).
2. Dítě rozvine svou fantazii při hře na dvorku (př. pes je „v“ boudě, kočka se najednou připlíží „k“ jeho misce a ona skáče ven „z“ boudy, kočka se lekne a schovává se „za“ boudu...) – trénink předložek.
3. Dítě trénuje grafomotoriku také dokreslováním předmětů – tašky na střechu, trávu na dvorek atd.
4. Dítě může libovolně umísťovat zvířátka či holčičku Adélku v domečku a vymýšlet příběh, čímž procvičí udržení dějové linie vyprávění, představivost a fantazii.
5. Součástí hry je také sluníčko a měsíc, které nám pomohou simulovat určitou denní dobu a dítě dle tohoto vymýšlí povídání o Adélčině dni, čímž procvičuje orientaci v čase a denním režimu.



Obr. 17: Domek



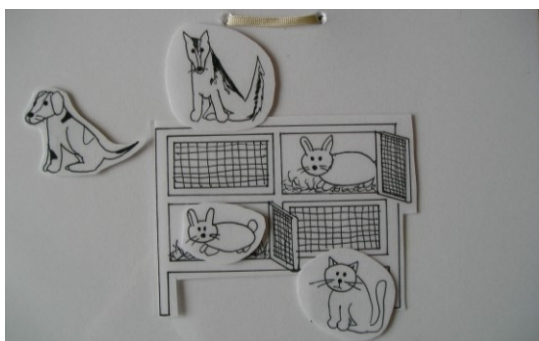
Obr. 18: Domek s fixami a ukázkou možnosti dokreslení tašek na střeše



Obr. 19: Domek – část bez „dvorku“



Obr. 20: Ukázka pomůcky „Domek“ zezadu – způsob provedení



Obr. 21: Část domku – „dvorek“ – domácí zvířata

6. Pomůcka pro rozvoj slovní zásoby a nácvik globálního čtení – „Leporelo“

Pomůcka slouží také k rozvoji:

- *zrakové percepce (diferenciaci barev, atd.), sluchové percepce, paměti, odezírání, rozvoj slovní zásoby ve znakovém jazyce, jemné motoriky a myšlení.*

Způsob práce: individuální

Materiál: barevné papíry, karton, laminovací fólie, přístroj na laminování, fixy, pastelky, lepidlo, lepicí páska, nůžky

Popis pomůcky a popis aktivity s pomůckou:

Leporelo je vytvořeno na téma domácích a lesních zvířat. Na každé kartě leporela je umístěn jeden obrázek zvířátka (na jedné straně leporela domácí a na druhé straně zvířata lesní). Nad každým obrázkem je napsaný název zvířete velkými tiskacími písmeny. Součástí leporela jsou kartičky s napsanými názvy zvířat. Sada kartiček obsahuje každý název dvakrát.

Děti mohou s pomůckou pracovat i samostatně. Dítě má za úkol vyhledat a správně přiřadit kartičky se slovy ke správnému obrázku. Kartičky může pokládat na místo vedle slova přímo na leporelo, pod leporelo nebo nad leporelo na stůl.

S kartičkami lze pracovat i na principu pexesa, kdy děti vyhledávají v sadě kartiček dvě stejná slova, která následně přiřazují k obrázkům.

Děti s lehčím sluchovým postižením nebo děti s kochleárním implantátem mohou pomocí této pomůcky rozvíjet sluchové vnímání, když budou slova vyhledávat a přiřazovat na základě slovních instrukcí.

Postup výroby:

Připravíme si obrázky zvířat a napíšeme názvy zvířat. Z kartonu vyřízneme kartičky ve tvaru čtverce (rozměry asi 15 x 15 cm), které pomocí textilní lepicí pásky slepíme k sobě. Z každé strany nalepíme obrázky a názvy zvířat. Na papír napíšeme názvy zvířat, papír zalaminujeme a následně jednotlivá slova rozstříháme na kartičky.



Obr. 23: Série dějových obrázků k pohádce O Budulínkovi

Kromě dějových obrázků je možné využít obrázků jednoduchých, na nichž je vyobrazena pouze postava, zvíře či věc, která se v pohádce vyskytuje. Tyto obrázky a kartičky s napsaným slovem označující věc, postavu či zvíře na obrázku je možné využít k nácvičku globálního čtení.



buben



Budulínek



liška



pytel



okno



les

Obr. 24: Série obrázků k pohádce O Budulínkovi

8. Pomůcka pro rozvoj slovní zásoby - mladší školní věk

Pomůcka slouží také k rozvoji:

- *zrakové percepce (diferenciaci barev, atd.), sluchové percepce (sluchové analýze a syntéze), hmatového vnímání, paměti a odezírání.*

Způsob práce: individuální

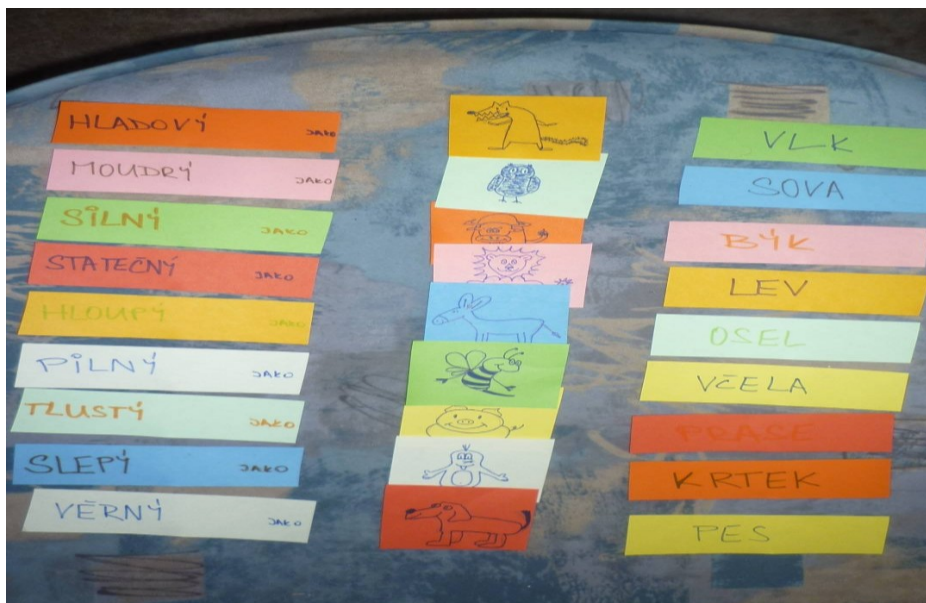
Materiál: barevné papíry, laminovací fólie, fixy

Popis pomůcky a popis aktivity s pomůckou:

a) přirovnání

Pomůcka je složena ze tří částí. První částí jsou přídavná jména vyjadřující dané vlastnosti, které jsou přisuzovány různým zvířatům (hladový jako ...), druhou částí je již zmiňovaný název zvířete (... vlk), který se přiřadí k přídavnému jménu dané zvířecí vlastnosti. Třetí částí jsou obrázky odpovídající názvům zvířat, které jsou určeny zejména pro mladší děti, které budou tuto pomůcku používat.

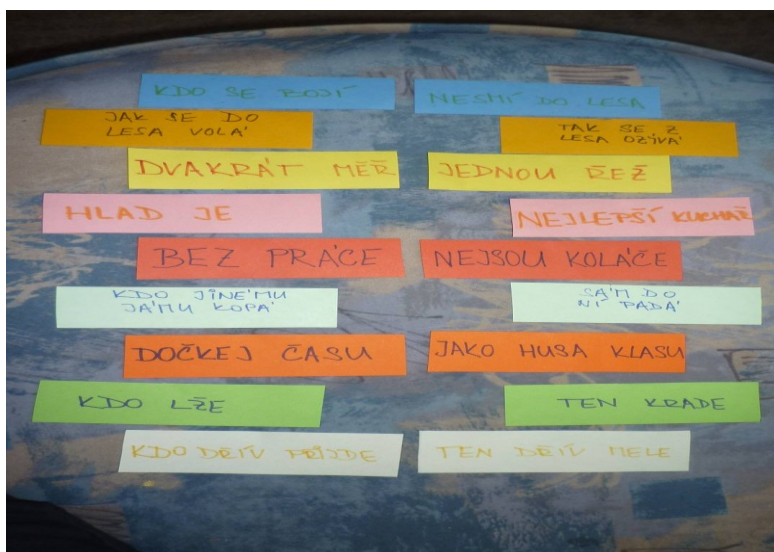
Barvy na všech částech se od sebe liší, každá trojice je různobarevná.



Obr. 25: Obrázky a slova - přirovnání

b) pořekadla

Pomůcka se skládá ze dvou částí, na každé z nich je polovina známého přirovnání. Barevné provedení je vybráno tak, aby působilo jako rada pro složení jednotlivých přirovnání.

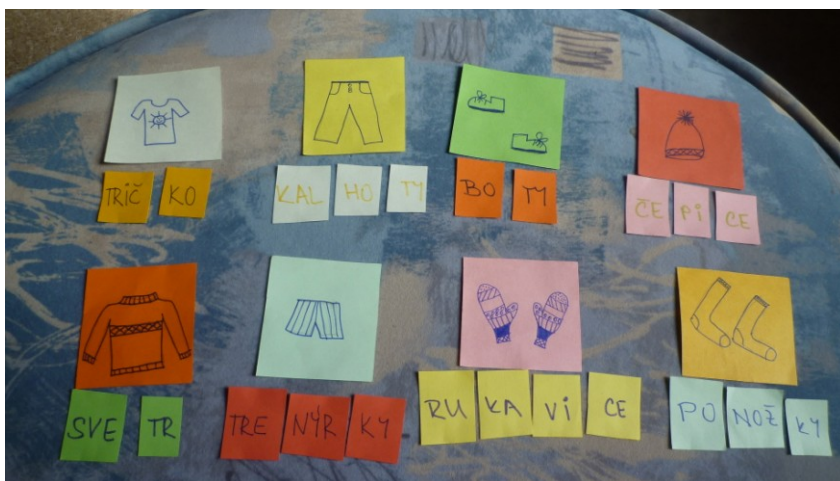


Obr. 26: Pořekadla

c) oblečení

Pomůcka je určena pro rozvoj analýzy a syntézy slov. Skládá se z osmi obrázků s druhy oblečení, ke každému patří název daného druhu oblečení rozstříhaného na slabiky.

Barevné provedení je stejné jen u slabik každého slova, obrázek má jinou barvu pro vyšší obtížnost úkolu.



Obr. 27: Sada obrázků a slabik pro nácvik analýzy a syntézy slov – téma „Oblečení“

9. *Pomůcka na rozvoj sluchové analýzy a syntézy a na rozvoj slovní zásoby – „Vějíře“ – mladší školní věk*

Pomůcka slouží také k rozvoji:

- *zrakové percepce (diferenciaci barev, atd.), hmatového vnímání, jemné motoriky, paměti, chápání nadřazených pojmů, slovní zásoby ve znakovém jazyce, odezírání, paměti a k nácviku čtení (globálnímu, analyticko-syntetickému).*

Způsob práce: individuální

Materiál: tvrdé barevné papíry, cvočky, laminovací fólie, přístroj na laminování, tenké fixy / popisovače

Popis pomůcky a popis aktivity s pomůckou:

Pomůcka „Vějíře“, která slouží zejména k rozvoji sluchové analýzy a syntézy, se může vyrobit se slovy z různých oblastí slovní zásoby, kterou tímto budeme rozšiřovat.

Pomůcka se skládá z *barevných vějířů se slovy, z odpovídajících obrázků a kartiček s napsanými slovy.*

Dítě dostane za úkol vybrat např. červený vějíř, kde jsou písmenka přeházená, ono je pak musí správně poskládat. Poté ho vyzveme, aby našlo mezi kartičkami se slovy to,

keré odpovídá slovu, které právě složilo na vějíři. Dále může mezi obrázky vybrat ten, který se ke slovu vztahuje. A na závěr si slovo může napsat do sešitu nebo na zalaminovanou kartičku.

Jednodušší variantu aktivity můžeme provést tak, že dítěti dáme kartičku s napsaným slovem a ono podle něj bude na vějíři písmena skládat za sebe.

Postup výroby:

1. vybereme si oblast slovní zásoby, kterou chceme rozvíjet, a vytiskneme si slova, která si nastříháme a zalaminujeme,
2. nastříháme si proužky tvrdého barevného papíru (pro každé slovo vybereme jinou barvu), na každý proužek napíšeme jedno písmenko a dohromady je spojíme cvočky do vějíře,
3. najdeme si obrázky odpovídající daným slovům, vytiskneme si je a také zalaminujeme.



Obr. 28: Sada obrázků a slov – „Vějíře“



Obr. 29: Příklad řešení úkolu s pomůckou „Vějíře“

10. Pomůcka pro rozvoj slovní zásoby a sluchové analýzy a syntézy – „Víčkováná“ – mladší školní věk

Pomůcka slouží také k rozvoji:

- zrakové percepce (diferenciaci barev, atd.), hmatového vnímání, jemné motoriky, paměti, odezírání, paměti a k nácviku čtení (globálního, analyticko-syntetického).

Způsob práce: individuální

Materiál: tvrdé barevné papíry, víčka od PET lahví, obrázky, tenké fixy / popisovače

Popis pomůcky a popis aktivity s pomůckou:

Tato pomůcka je vhodná pro děti, které mají zhoršený cit pro jemnou motoriku - špatně se jim uchopují papírky.

K rozvoji sluchové analýzy a syntézy jsou přidány obrázky s názvem – koš, holka, ponožky, pes, aj. Dítěti předem ukážeme dané obrázky, pak si sedneme za něj a diktujeme výše jmenovaná slova. Dítě tak ukáže na obrázek s názvem a poté k tomu poskládá slovo z víček.



Obr. 30: Série obrázků k pomůcce „Víčkováná“

3.4 Doporučení a tipy pro rodiče a speciální pedagogy

Při práci s dítětem s prelingválním sluchovým postižením je zapotřebí pamatovat na to, že má od raného věku zamezen či znesnadněn přístup k informacím sluchovou cestou. Jeho dominantními smysly pro komunikaci se stávají zrak a hmat. Prvním jazykem, se kterým přijde do styku, je jazyk – řeč pohybů a doteků. Narodí-li se neslyšící dítě neslyšícím rodičům, je přirozeně vtaženo do komunikace znakovým jazykem, je více využíváno změn poloh dítěte tak, aby hodně vidělo, zažívá více kontaktů dotykem. Pro neslyšící je to přirozené, nepřipadá jim, že by s dítětem dělali něco výjimečného, kdežto pro rodiče slyšící jsou to často zcela nové a nepřirozené způsoby práce a komunikace s dítětem.

Dítě slyšících rodičů, kteří zatím nevědí, že jejich dítě neslyší a nejsou tak poučeni o nutnosti respektovat tyto zásady správné komunikace s dítětem se sluchovým postižením v raném věku, dostává tyto vjemy v nedostatečné míře. Proto je velmi důležitá co nejranější péče a pomoc rodičům ze strany odborníků. Svět kolem dítěte je plný zvuků, lidé kolem komunikují převážně orálně, tzn. artikuluji. Dítě při komunikaci s maminkou či jinou blízkou osobou pozoruje pohyby úst, celého těla, mimiku obličeje, začíná chápat, že by mělo něčemu rozumět. Samo odpovídá rovněž mimikou a pohybem. Jestliže mu nejbližší okolí začíná rozumět, dítě nachází odezvu na své pohyby (znaky) a zjišťuje, že znaky matky jsou v mnoha situacích stejné jako jeho, zažívá radost z komunikace, začíná sdělovat, začíná rozumět. Neslyšící matka a postupně i připravená slyšící matka používá znakový jazyk – zatím jednoduchý, tak jako jednoduše hovoříme s malým slyšícím dítětem. Současně s tím se dítě učí přirozeně odezírat pohyby úst. Svět dítěte neslyšícího a dítěte s těžkým sluchovým postižením je tedy od počátku světem dvojjazyčným (znakový jazyk a český jazyk, přijímaný odezíráním - tedy neúplně). (Polnická, H., Uhrová, L. 2009)

Při komunikaci s dítětem se sluchovým postižením je nezbytné již od nejútlejšího věku užívat co nejvíce jednoduchých slov a vět, které se dítě v každodenních situacích při častém užívání naučí odezírat. V některých případech se je postupně naučí identifikovat i sluchem a používat při běžném hovoru a hře. Nesmíme zapomínat na to, že s dítětem se sluchovým postižením musíme systematicky komunikovat – mluvit mnohem více než na dítě slyšící, věnovat mu více pozornosti, slova trpělivě a vícekrát opakovat, kdykoli to situace vyžaduje. (Škodová, E., Jedlička, I. A kol. 2003) Děti slyšící oproti dětem se sluchovým postižením si často všimají různých zvuků v okolí, které je motivují k doptávání se jejich původu, významu, atd., kdežto v případě dětí se sluchovým

postižením musíme být my těmi, kteří na zvuky v našem okolí děti se sluchovým postižením upozorní. Stejně tak je to s pojmenování různých věcí, situací a činností kolem nás.

V případě komunikace s dítětem se sluchovým postižením mluvenou řečí a při rozvoji obsahové stránky řeči je možné uvést následující doporučení:

- používat srozumitelná a blízká slova v opakujících se situacích,
- volit takové hračky a obrázky, které znázornují skutečnost a mají nějaký účel,
- mluvit v celých větách a vyjadřovat vždy celou myšlenku,
- užívat správné tvary, ale snažit se příliš nepoužívat zdobněliny, které se špatně odezírají a navzájem se od sebe špatně odlišují,
- zdůraznit důležitá slova,
- dbát na to, aby rodiče i speciální pedagog používali jednotný slovník (alespoň zpočátku),
- psát s dítětem tzv. zážitkový deník,
- nebát se používat knihu pro navázání kontaktu a navození tématu k hovoru,
- číst pohádky, dramatizovat je, příp. převyprávět ve znakovém jazyce pro lepší pochopení obsahu,
- používat obrázkové materiály (názorné a srozumitelné obrázky, dějové obrázky),
- vytvářet leporela příběhu,
- přetvářet pohádkové příběhy do formy komiksů,
- nechat dítě, aby si samo „vytvořilo knihu“ – kreslenou, lepenou, z předem nachystaných obrázků, atd.,
- využívat tzv. malovaného čtení,
- nebát se zařazovat do komunikace mluvenou řečí znaky (alespoň zpočátku),
- nabízet dítěti různé zážitky jak doma, tak v přírodě,
- zapojovat dítě do každodenních činností a podporovat jej v samostatnosti (s cílem zamezit u dítěte vzniku zábran a strachu z komunikace se slyšícími),
- najít vhodný čas v denním režimu,
- pracovat doma pravidelně každý den,
- měnit často úkoly (pokud nemá dítě rádo opakování),
- zážitek, o němž mluvíme, by měl předcházet mluvení, příp. na ně navazovat,
- nezapomínat chválit a odměňovat dítě za snahu a za jeho pokroky.

Závěr

V rámci předškolního vzdělávání dětí se sluchovým postižením se ve srovnání s předškolním vzděláváním dětí slyšících objevují jisté odlišnosti. Pro komunikaci a vysvětlení všech jevů běžného světa je u dětí se sluchovým postižením zapotřebí většího času. Mateřským jazykem je pro většinu z nich český jazyk, výjimku pak tvoří neslyšící děti neslyšících rodičů komunikující jazykem znakovým, které se od narození pohybují v přirozeném prostředí jako slyšící děti slyšících rodičů. Děti se sluchovým postižením se znaky systematicky učí zpravidla právě až v mateřské škole, neznají ještě všechny znaky a komunikace prostřednictvím znakového jazyka je náročná na pozornost a zrakové vnímání. Více se počítá s řízenou činností, protože na rozdíl od slyšících dětí, které se učí bezděčně odposlechem, mají děti se sluchovým postižením tento kanál přístupu informací ztížen, ba i zamezen. Vzhledem k rychlé unavitelnosti dětí se činnosti musí střídat a hodně práce v tomto ohledu musí zastat i rodiče. Jedním z hlavních předpokladů pro rozvoj komunikace u dítěte je právě kvalitní komunikace mezi dětmi a rodiči v domácím prostředí. Rodiče jsou pedagogy pravidelně informováni o pokrocích dítěte a podporováni k další činnosti s dítětem doma. Zkušenosti pedagogů mateřských škol pro sluchově postižené potvrzují to, že ty děti, s nimiž rodiče doma pracují podle doporučení pedagogů, mají zpravidla lepší znalosti a pokroky než děti, s nimiž rodiče doma úkoly neplní a rozvoj dítěte, především v oblasti komunikace, přirozeně nepodporují.

Jedním ze základních předpokladů pro úspěšný rozvoj komunikačních dovedností dítěte je kromě včasné diagnostiky a přidělení kompenzační pomůcky i volba vhodného komunikačního systému ze strany rodičů dítěte a v případě jiného komunikačního systému než českého jazyka samozřejmě i osvojení tohoto systému samotnými rodiči. Osvojování slovní zásoby u dětí se sluchovým postižením probíhá pomalu a vyžaduje trpělivý přístup jak rodičů, tak pedagogů. Rozvoj obsahové stránky řeči je úzce propojen se sluchovou výchovou, s odezíráním a v případě potřeby s výukou znakového jazyka či alespoň izolovaných znaků. Při práci s dětmi se sluchovým postižením v předškolním věku je doporučováno při osvojování nové slovní zásoby využívat co nejvíce možných cest, jak dítěti slovo a jeho význam zprostředkovat, tzn. pomocí konkrétního předmětu, obrázku, napsaného slova (globálního čtení), artikulovaného/mluveného slova, odezírání, znakového jazyka, prstové abecedy a pomocných artikulačních znaků. Pedagogové a rodiče si často vyrábějí sami pomůcky a pracovní listy, které při rozvoji obsahové stránky řeči využívají, a to v závislosti na individuálních potřeb daného dítěte.

Cílem závěrečné práce bylo vymezit specifika práce s dítětem se sluchovým postižením v předškolním věku, zaměřit se na obsah předškolního vzdělávání dětí s těžkým postižením sluchu, poukázat na obtíže při rozvoji komunikačních dovedností těchto dětí a sestavit několik doporučení, praktických návodů a konkrétních příkladů pro práci s dětmi se sluchovým postižením v předškolním věku primárně se zaměřením na rozvoj lexikálně-sémantické jazykové roviny. Tyto pomůcky a cvičení jsou popsány a názorně představeny na fotografiích ve třetí kapitole této práce. Vybrané pomůcky a cvičení mohou kromě rozvoje obsahové stránky řeči sloužit i k rozvoji jiných oblastí a mohou se individuálně upravovat podle potřeb a požadavků rodiny a dítěte. Na závěr jsou ve třetí kapitole shrnuta doporučení pro rodiče a pedagogy (např. i pedagogy běžných mateřských škol, které mají děti se sluchovým postižením ve své třídě), která vycházejí z vlastních zkušeností autorky, zkušeností pedagogů a rodičů dětí se sluchovým postižením.

Shrnutí

Závěrečná písemná práce s názvem Rozvoj lexikálně-sémantické jazykové roviny u dětí se sluchovým postižením v předškolním věku se skládá ze tří kapitol. První kapitola je věnována problematice sluchového postižení, jeho vlivu na vývoj dítěte se sluchovým postižením, systému výchovy a vzdělávání a rozvoji komunikace u dětí se sluchovým postižením. Ve druhé kapitole jsou charakterizovány možnosti a specifika výchovy a vzdělávání jedinců se sluchovým postižením se zaměřením na předškolní věk a obsah Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání se zaměřením na jedince se sluchovým postižením. Třetí kapitola je zaměřena na rozvoj lexikálně-sémantické jazykové roviny u dětí se sluchovým postižením v předškolním věku. Obsahuje jak teoretická východiska sledované oblasti, tak praktická doporučení pro práci s dětmi se sluchovým postižením v předškolním věku. Konkrétně jsou zde uvedeny příklady pomůcek a cvičení, včetně postupu výroby a práce s pomůckou.

Summary

The final work „The Development of Lexical and Semantic Language Layer of Pre-school Age Children” consists of three chapters. The first chapter focuses on hearing impairment, its impact on the development of children with hearing impairment and development of their communication skills. Furthermore, it mentions the system of education and ways of communication development of children with hearing impairment. The second chapter describes possible ways and specifics of education of persons with hearing impairment in pre-school age and the content of the Framework Educational Programme for Pre-school Education with focus on persons with hearing impairment. The third chapter deals with the development of lexical and semantic layer of language of children with hearing impairment in pre-school age. It offers theoretical background as well as practical recommendations for work with children with hearing impairment in pre-school age. It mentions namely teaching aids, exercises, equipment and descriptions for preparation and working with them.

Seznam literatury

- BYTEŠNÍKOVÁ, I., HORÁKOVÁ, R., KLENKOVÁ, J. *Logopedie a surdopedie*. Texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-136-2.
- DAŇOVÁ, M. *Metodika úpravy textů pro znevýhodněné čtenáře*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-2389-1
- DINGOVÁ, N. *Desatero pro komunikace s neslyšícím člověkem za přítomnosti tlumočnicka*. Materiál České komory tlumočnicků znakového jazyka. 2007
- DOLEŽALOVÁ, L. *Vizuální percepce řeči u sluchově postižených*. Rigorózní práce. (PhDr.) Brno: MU, 2006.
- DOLEŽALOVÁ, L. *Analýza postojů vysokoškolských učitelů k terciárnímu vzdělávání studentů se sluchovým postižením*. Brno: MU, 2009a. Disertační práce. 219 s.
- DOLEŽALOVÁ, L. *Manuál základních postupů jednání se studentem se sluchovým postižením na vysoké škole*. Součást disertační práce autorky s názvem *Analýza postojů vysokoškolských učitelů k terciárnímu vzdělávání studentů se sluchovým postižením*. Brno: MU, 2009b.
- DOLEŽALOVÁ, L. *Výchova a vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením v běžných školských zařízeních*. In HAVEL, J., FILOVÁ, H., et al. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole. Inclusive Education in Primary School*. 1. vydání. Brno: Paido Brno, 2010. od s. 137-152, 16 s. Neuveden. ISBN 978-80-7315-202-4
- DOLEŽALOVÁ, L., HRICOVÁ, L. *Žák se sluchovým postižením v prostředí inkluzivní základní školy*. In Klenková, J., Vítková, M. et al. *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. od s. 165-172, 8 s. ISBN 978-80-210-5731-9.
- DOLEŽALOVÁ, L., LUKÁČOVÁ, J. *Recepce psaného textu u dětí se sluchovým postižením*. In VÍTKOVÁ, M., OPATŘILOVÁ, D. (eds.). *Inkluzivní vzdělávání žáků se zdravotním postižením v základní škole. Inclusive Education of Students with Health Disabilities in Primary School. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Education of Stude*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011a. od s. 45-57, 13 s. ISBN 978-80-7315-216-1.
- DOLEŽALOVÁ, L., LUKÁČOVÁ, J. *Čtení s porozuměním u dětí se sluchovým postižením*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita. 2011b. 87.s.

- FREEMAN, R.D., CARBIN, C.F., BOESE, R.J. *Tvé dítě neslyší? Průvodce pro všechny, kteří pečují o neslyšící děti.* Praha : FRPSP, 1992.
- HÁDKOVÁ, K. *Studium sluchově postižených studentů na vysoké škole.* In Speciální pedagogika. Praha (2006, č.1) ISSN 1211-2720
- HORÁKOVÁ, R., DOLEŽALOVÁ, L. *Specifika vzdělávání sluchově postižených žáků -* článek v rámci grantového projektu doc. J. Trny – Podpora učitelů a škol při tvorbě školních vzdělávacích programů, webový portál MU Brno, 2006.
- HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu 1. díl.* Praha: Septima, 1999. ISBN 80-7216-096-6
- HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu 2. díl.* Praha: Septima, 1998. ISBN 80-7216-075-3
- HUDÁKOVÁ, A. *Odezírání.* In HUDÁKOVÁ, A. *Ve světě sluchového postižení.* Informační a vzdělávací publikace (nejen) pro zdravotnický personál o životě a potřebách neslyšících, nedoslýchavých a ohluchlých lidí a lidí s kochleárním implantátem. Praha: FRPSP, 2005. ISBN 80-86792-27-7
- HUDÁKOVÁ, A., MOTEJZÍKOVÁ, J. *Terminologická džungle.* In HUDÁKOVÁ, A. *Ve světě sluchového postižení.* Informační a vzdělávací publikace (nejen) pro zdravotnický personál o životě a potřebách neslyšících, nedoslýchavých a ohluchlých lidí a lidí s kochleárním implantátem. Praha: FRPSP, 2005. ISBN 80-86792-27-7
- JANOTOVÁ, N. ŘEHÁKOVÁ, K. *Surdopedie. Komunikace sluchově postižených I.* Praha: SPN, 1990. ISBN 80-7066-004-X
- KOMORNÁ, M. *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce.* Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka o.s., 2008. ISBN 978-80-87153-60-4
- KOSINOVÁ, B. *Neslyšící jako jazyková a kulturní menšina – kultura neslyšících.* Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka o.s., 2008. ISBN 978-80-87153-20-8
- KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených.* Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie.* Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-433-5

- LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.
- LEONHARDT, A. *Úvod do pedagogiky sluchovo postihnutých*. Bratislava: Sapia, 2001. ISBN 80-967180-8-8
- MACUROVÁ, A. *Aktuální problémy komunikace, kultury a vzdělávání neslyšících*. In Speciální pedagogika (2001, č.4)
- MISAŘOVÁ, M. *Školská integrace žáků se sluchovým postižením a její úskalí*. Bakalářská práce. (Bc.) Brno: MU, 2010.
- MRZÍLKOVÁ, M. *Neslyšící – členové kultury a společenství neslyšících*. In Speciální pedagogika. Praha: UK, 1996, č.1. ISSN 0862-1632
- OPATŘILOVÁ, D. (ed.) *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: MU, 2006 ISBN 80-210-3977-9.
- PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- POLNICKÁ, H., UHROVÁ, L. *Školní vzdělávací program MŠ pro období 2009-2012, Mateřská a základní škola pro sluchově postižené, Novoměstská 21*. Brno
- POTMĚŠIL, M. *Některé příčiny a důsledky nesprávné výchovy sluchově postižených dětí*. In Speciální pedagogika. Praha: UK, 1999, č.5. ISSN 1211-2720.
- POTMĚŠIL, M. *Úvodní stati k výchově a vzdělávání sluchově postižených*. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-744-8.
- POTMĚŠIL, M. a kolektiv: *Psychosociální aspekty sluchového postižení*, Masarykova univerzita, Brno 2010, ISBN 987-80-210-5184-3
- POŽÁR, L. *K osobnosti dětí a mládeže s těžkým sluchovým postižením*. In Speciální pedagogika. Praha: UK, 1999, č.5. ISSN 1211-2720.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PULDA, M. *Integrovaný žák se sluchovým postižením v základní škole*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2000. ISBN 80-210-2481-X.
- PULDA, M. *Včasná sluchově-řečová výchova malých sluchově postižených dětí*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-210-2799-1.
- RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. a kol. *Speciální pedagogika*. Olomouc: UP, 2006. ISBN 80-244-1475-9

- ROUČKOVÁ, J. *Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením. Praktické návody a důležité informace*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-158-1
- SMRČKOVÁ, J. *Problematika znakového jazyka a možnost jeho využití v pohádkách pro sluchově postižené děti předškolního věku*. Bakalářská práce. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2008.
- SOBOTKOVÁ, A. *Edukace žáků se sluchovým postižením*. In VÍTKOVÁ, M. *Integrativní školní (speciální) pedagogika. Základy, teorie, praxe*. Brno: MSD, 2003. ISBN 80-214-2359-5.
- SOURALOVÁ, E. *Čtení neslyšících*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 2002. ISBN 80-244-0433-8
- SOURALOVÁ, E. *Speciální pedagogika osob s postižením sluchu*. In RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. a kol. *Speciální pedagogika*. Olomouc: UP, 2003. ISBN 80-244-0646-2
- SOURALOVÁ, E. *Manuál základních postupů jednání při kontaktu s osobami se sluchovým postižením*. Olomouc: UP, 2007. ISBN 978-80-244-1630-4
- STRNADOVÁ, V. *Hádej, co říkám aneb Odezírání je nejisté umění*. Ministerstvo zdravotnictví ČR, 1998a. ISSN 0323-0732
- STRNADOVÁ, V. *Současné problémy české komunity neslyšících I. Hluchota a jazyková komunikace*. Praha : DeskTop Publishing FF UK, 1998b. ISBN 80-85899-45-0
- STRNADOVÁ, V. *Úvod do surdopedie*. Liberec: Technická univerzita, 2002. ISBN 80-7083-564-8
- STRNADOVÁ, V. *Desatero komunikace s osobami s postižením sluchu*. Materiál Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel. 2007
- ŠÁNDOROVÁ, Z. *Vybrané kapitoly z komprehensivní surdopedie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003. ISBN 80-7041-605-X
- ŠEDIVÁ, Z. *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. Praha: Septima, 2006. ISBN 80-7216-232-2
- ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.
- ŠLAPÁK, I., FLORIÁNOVÁ, P. *Kapitoly z otorhinolaryngologie a foniatry*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-67-2.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3

VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9

Hypertextové odkazy

Globální čtení. [online]. [cit. dne 23. 2. 2012] Dostupné na WWW: www.globalni-cteni.cz

Manuál pro přípravu školních (třídních) vzdělávacích programů (2005) [online]. [cit. dne 23. 2. 2012] Dostupné na WWW: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Manual_SVP-MS.pdf

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online] Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007> [cit. dne 20. 11. 2012]

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. [cit. dne 20. 2. 2012] Dostupné na: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

Rytmus, o.s. Občanské sdružení Rytmus. . [cit. 7. 1. 2012]. Dostupné na WWW: http://www.rytmus.org/rytmus/index.php?p=inkluzivni_vzdelavani&site=default

Středisko rané péče Tamtam Olomouc [online]. [cit. 20. 1. 2012]. Dostupné na World Wide Web: www.tamtam-olomouc.cz.

Středisko rané péče Tamtam Praha [online]. [cit. 20. 1. 2012]. Dostupné na World Wide Web: www.tamtam-praha.cz.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů [online]. [cit. 27. 2. 2012]. Dostupné na World Wide Web: http://spc-info.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2011/05/vyh_72_vyzn-zmeny-1-9-2011.pdf.

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách ve znění pozdějších předpisů [online]. [cit. 13. 2. 2012]. Dostupné na World Wide Web: http://www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108_2006_Sb.pdf.

Zákon č.155/1998 Sb., o znakové řeči [online]. [cit. dne 12. 3. 2012] Dostupné na WWW: <http://www.sagit.cz/pages/sbirkatxt.asp?zdroj=sb98155&cd=76&typ=r>

Zákon č. 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, ve znění zákona č. 384/2008 Sb., (v úplném znění vyhlášen pod č. 423/2008 Sb.). [online]. [cit. dne 20. 1. 2012] Dostupné na WWW: <http://www.sagit.cz/pages/sbirkatxt.asp?zdroj=sb08423&cd=76&typ=r>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online]. [cit. dne 25. 1. 2012] Dostupné na WWW: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/Uplne_zneni_SZ_317_08.pdf

Další zajímavé internetové zdroje

- **Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel postižené** [online]. Dostupné na WWW: <http://www.asnep.cz/>
- **Federace rodičů a přátel sluchově postižených** [online]. Dostupné na WWW: <http://www.frpsp.cz>
- **Informační portál o světě Neslyšících** [online]. Dostupné na WWW: <http://www.ruce.cz>
- **Internetové služby pro neslyšící** [online]. Dostupné na WWW: <http://www.neslysici.cz>
- **Internetová televize pro neslyšící WEBLIK.** [online]. Dostupné na WWW: www.cktzj.com/weblik
- **Stránky nejen pro občany s postižením.** [online]. Dostupné na WWW: <http://info-zpravodaj.sweb.cz/>
- <http://www.ticho.cz>

Seznam tabulek, obrázků, pomůcek, her a cvičení

Seznam tabulek

Tab. 1: Klasifikace sluchových vad dle stupně (Horáková, R. in Pipeková, J. 2006)..... 8

Seznam obrázků

Obr. 1: Série vybraných obrázků k rozvoji slovní zásoby	48
Obr. 2: Předměty pro rozvoj hmatového vnímání a paměti.....	50
Obr. 3: Sada slov a obrázků k rozvoji slovní zásoby na téma „Oblečení“	51
Obr. 4: Sada slov a obrázků k rozvoji slovní zásoby na téma „Oblečení“ a „Roční období“	52
Obr. 5: Obrázky k tématu „Oblečení pro holku“	53
Obr. 6: Obrázky k tématu „Oblečení pro kluka“	53
Obr. 7: Obrázky a sada slov k tématu „Roční období“	54
Obr. 8: Obrázky a slova k tématu „Oblečení pro holku a pro kluka“	55
Obr. 9: Obrázky a slova k tématu „Letní oblečení“	55
Obr. 10: Obrázky a slova k tématu „Spodní prádlo“	56
Obr. 11: Obrázky a slova k tématu „Oblečení“ - posloupnost oblékání 1	56
Obr. 12: Obrázky a slova k tématu „Oblečení“ - posloupnost oblékání 2.....	56
Obr. 13: Obrázky a slova k tématu „Oblečení do divadla“	57
Obr. 14: Složka s vybranou sadou obrázků a slov k nácviku odezírání a rozvoji slovní zásoby	60
Obr. 15: Karta k doplňování vybraných obrázků	61
Obr. 16: Vyplněná karta s obrázky a slovy k nácviku globálního čtení	61
Obr. 17: Domek	63
Obr. 18: Domek s fixami a ukázkou možnosti dokreslení tašek na střeše.....	63
Obr. 19: Domek – část bez „dvorku“	63
Obr. 20: Ukázka pomůcky „Domek“ zezadu – způsob provedení	63
Obr. 21: Část domku – „dvorek“ – domácí zvířata.....	63
Obr. 22: Leporelo – „Zvířata“	65
Obr. 23: Série dějových obrázků k pohádce O Budulínkovi	66
Obr. 24: Série obrázků k pohádce O Budulínkovi.....	67

Obr. 25: Obrázky a slova - přirovnání	68
Obr. 26: Pořekadla	68
Obr. 27: Sada obrázků a slabik pro nácvik analýzy a syntézy slov – téma „Oblečení“	69
Obr. 28: Sada obrázků a slov – „Vějíře“	70
Obr. 29: Příklad řešení úkolu s pomůckou „Vějíře“	70
Obr. 30: Série obrázků k pomůcce „Víčkováná“	71

Seznam pomůcek, her a cvičení

1. Pomůcka pro individuální intervenci rozvíjející oblast globálního čtení, podporující komunikaci při rozhovoru, rozvoj slovní/znakové zásoby (Renáta Sýkorová)
2. Pomůcka pro rozvoj slovní zásoby „Oblečení pro holku a pro kluka“ (Aneta Volková)
3. Nácvik odezírání a rozvoj slovní zásoby (Jindra Maršálková)
4. Rozvoj slovní zásoby – „Zoologická zahrada“ (Petra Brázdová)
5. Pomůcka pro rozvoj slovní zásoby – „Domek“ (Anežka Vykydalová)
6. Pomůcka pro rozvoj slovní zásoby a nácvik globálního čtení – „Leporelo“ (Pavlína Gorelová)
7. Rozvoj slovní zásoby – práce s pohádkou „O Budulínkovi“ (Jana Brunnerová)
8. Pomůcka pro rozvoj slovní zásoby - mladší školní věk (Alena Uhríková)
9. Pomůcka na rozvoj sluchové analýzy a syntézy a na rozvoj slovní zásoby – „Vějíře“ – mladší školní věk (Marie Misařová)
10. Pomůcka pro rozvoj slovní zásoby a sluchové analýzy a syntézy – „Víčkováná“ – mladší školní věk (Ilona Kašpárková)