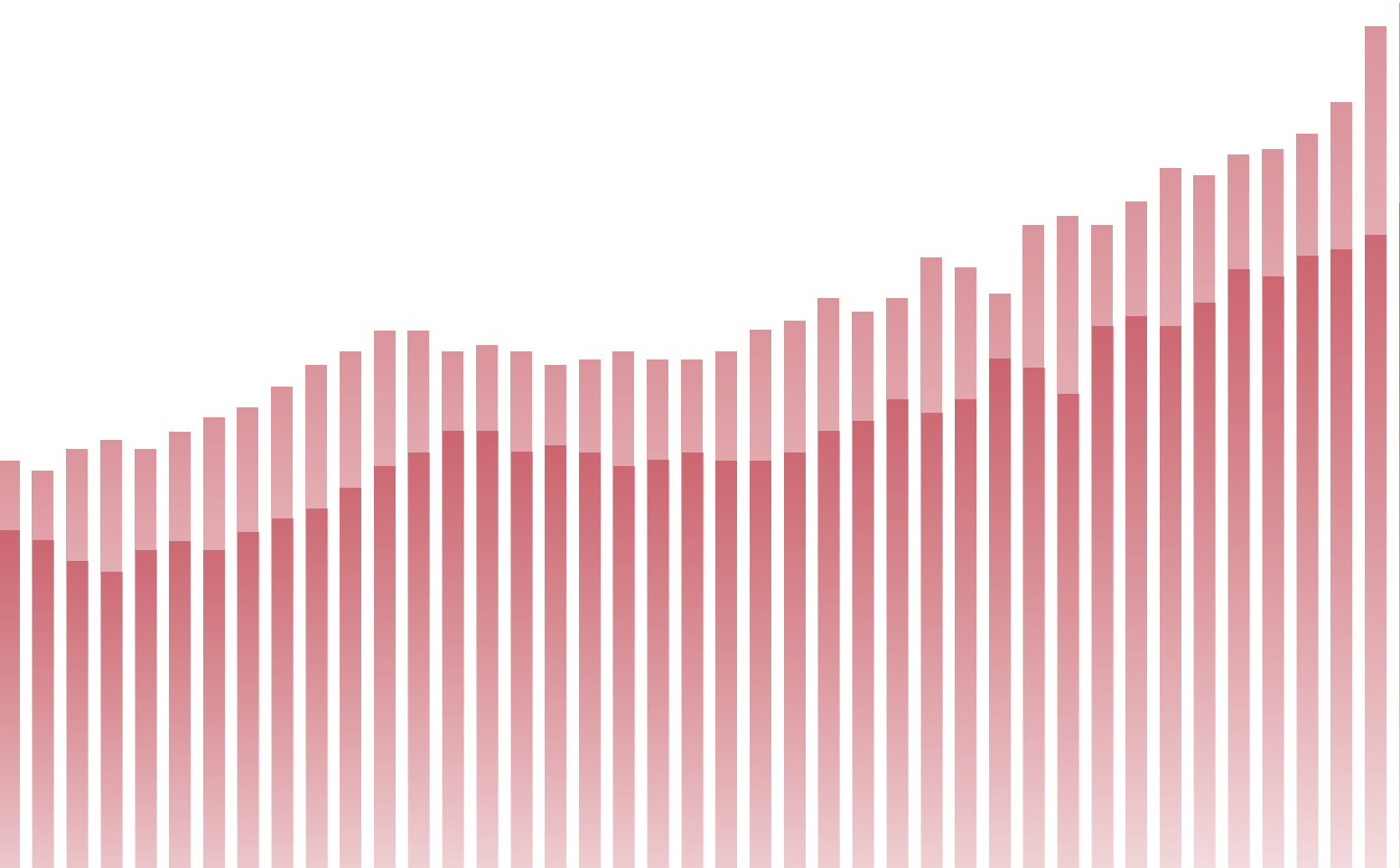


Metodika práce se žákem se sluchovým postižením

Miloň Potměšil a kolektiv



Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

**Metodika práce
se žákem
se sluchovým postižením**

**Miloň Potměšil
a kolektiv**

Olomouc 2012

Oponenti: doc. PhDr. Eva Souralová, Ph.D.
Mgr. Alexandra Tichá

Autorský tým: prof. PhDr. PaedDr. Miloň Potměšil, Ph.D. (vedoucí autorského kolektivu)
Mgr. Helena Dvořáčková
PaedDr. Petr Hanák, Ph.D.
doc. Mgr. PaedDr. Jan Michalík, Ph.D.
Mgr. Iva Nováková



Tato publikace vznikla v rámci řešení projektu ESF OPVK
Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb, reg. č.: CZ.1.07/1.2.00/14.0020

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv
a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

1. vydání

© Miloň Potměšil a kol., 2012
© Univerzita Palackého v Olomouci, 2012

ISBN 978-80-244-3310-3

Obsah

1 Úvod (<i>Jan Michalík, Petr Hanák</i>)	5
1.1 Obecný úvod	5
1.2 Úvod k metodice práce se žákem se sluchovým postižením (<i>Miloň Potměšil</i>)	6
2 Faktory ovlivňující úspěšnost individuální školské integrace dítěte, žáka, studenta se zdravotním postižením (<i>Jan Michalík</i>)	7
2.1 Obecné povinnosti školy a pedagogů při integraci	7
2.2 Žák se zdravotním postižením	8
2.3 Rodina a rodiče	9
2.4 Škola přijímající dítě s postižením	11
2.5 Učitel a jeho role ve školské integraci	12
2.6 Poradenská pracoviště ve vztahu k integraci	13
2.7 Prostředky speciálněpedagogické podpory	13
2.8 Sluchové postižení a jeho některé pedagogické reflexe (<i>Miloň Potměšil</i>)	18
2.9 Zásady pro výchovu a vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením	21
2.9.1 Včasnost	21
2.9.2 Komunikativnost	21
2.9.3 Udržování zrakového kontaktu	22
2.9.4 Diference podle preferovaného komunikačního stylu	22
2.9.5 Zásada přiměřené náročnosti a důslednosti	22
2.9.6 Zásada názornosti	22
2.9.7 Zásada systematičnosti	23
2.9.8 Zásada výstavby hodnotového systému	23
2.9.9 Rozšiřování pojmové banky	23
2.10 Komunikační přístupy používané při výchově a vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením	24
3 Podmínky vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením (<i>Helena Dvořáčková</i>)	29
3.1 Podmínky integrace žáků se sluchovým postižením	29
3.1.1 Školní zralost	31
3.2 Základní opatření pedagogů při výuce žáka se sluchovým postižením	33
3.3 Nejčastější obtíže integrovaného žáka se sluchovým postižením	34
3.4 Pedagogická podpora	34
3.5 Vzdělávání žáků se sluchovým postižením	35
3.5.1 Podpurná a vyrovnávací opatření u žáků se sluchovým postižením na běžné základní škole	36
3.5.2 Asistent pedagoga	38
4 Komunikační techniky užívané v integrovaném vzdělávání (<i>Miloň Potměšil</i>)	40
4.1 Komunikační přístupy vhodné pro děti s kochleárním implantátem	41
4.2 Poznámky k výchově dětí a žáků se sluchovým postižením v podmínkách inkluzivního vzdělávání	42
4.2.1 Základní výchovné principy a strategie	42
4.2.2 Pozitivní atmosféra	42

4.2.3	Několik poznámek k práci s podněty	44
4.2.4	Komunikativnost	44
4.2.5	Možnost volby.....	45
4.2.6	Pocit kontroly nad situací	45
4.2.7	Setkávání.....	46
4.3	Výchova dětí a žáků se sluchovým postižením	47
4.3.1	Retardace v morálním vývoji	47
5	Specifika práce se žákem se sluchovým postižením (Ivana Nováková).....	50
5.1	Specifika komunikace s dítětem se sluchovým postižením	50
5.1.1	Řečový vývoj dítěte se sluchovým postižením	50
5.1.2	Vliv kompenzačních pomůcek na rozvoj řeči u dítěte se sluchovým postižením	51
5.1.3	Vývoj poznávacích procesů a osobnosti dítěte se sluchovým postižením	52
5.1.4	Přístup rodičů k dítěti se sluchovým postižením, funkční komunikace v rodině	53
5.1.5	Alternativní a augmentativní komunikace.....	53
5.2	Dítě se sluchovým postižením v mateřské škole hlavního vzdělávacího proudu	55
5.2.1	Obecné zásady pro jednání s dítětem se sluchovým postižením	56
5.2.2	Individuální péče o dítě se sluchovým postižením	58
5.2.3	Rozvíjení sluchu.....	58
5.2.4	Podpora existující, případně vytváření efektivní komunikace dítěte s okolím	73
5.2.5	Rozvíjení zvukové stránky řeči	79
5.2.6	Rozvíjení obsahové stránky řeči	83
5.2.7	Tvoření jednoduchých vět	87
5.2.8	Rozumění řeči	88
5.2.9	Motorické schopnosti	90
5.2.10	Hry na rozvoj zrakového vnímání a pozornosti.....	92
5.3	Dítě se sluchovým postižením v základní škole hlavního vzdělávacího proudu	94
5.3.1	Podmínky úspěšné integrace žáka se sluchovým postižením v základní škole.....	95
5.3.2	Důvody neúspěšné integrace žáka se sluchovým postižením v základní škole	97
5.3.3	Obecné zásady přístupu k přijatému žákovi se sluchovým postižením v základní škole, ve všech předmětech	98
5.3.4	Specifika výuky žáků se sluchovým postižením při výuce – 1. stupeň ZŠ.....	100
5.3.5	Specifika výuky žáků se sluchovým postižením při výuce – 2. stupeň ZŠ.....	105
5.3.6	Specifika výuky žáků se sluchovým postižením na střední škole	108
6	Práce s intaktními žáky (Helena Dvořáčková)	115
7	Kompenzační a rehabilitační pomůcky pro sluchově postižené (Helena Dvořáčková)	122
8	Hodnocení žáků (Helena Dvořáčková).....	129

1 Úvod

1.1 Obecný úvod

JAN MICHALÍK, PETR HANÁK

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli, předkládáme vám několik informací, zkušeností a doporučení a věříme, že vám informace v této metodice pomohou lépe naplnit vzdělávací potřeby vašich žáků se zdravotním postižením.

Společné vzdělávání žáků se zdravotním postižením s žáky bez postižení, ať se již nazývalo integrací, či nabylo charakter vzdělávání skutečně inkluzivního, představovalo a stále představuje složitý pedagogický a speciálněpedagogický problém. Jeho řešení dennodenně podstupují na více než tisícovce mateřských, základních a středních škol České republiky tisíce pedagogů. Jen malá část z nich má přitom pro tuto činnost speciální (specializované) vzdělání v podobě vysokoškolského studia speciální pedagogiky. Jejich „integrační výkon“ v uplynulých deseti letech tak byl důsledkem jejich pracovitosti, umění, ale často také i touhy a ochoty pomáhat...

Právě v posledních letech se také značně zvyšuje počet dětí, žáků a studentů s různými druhy a stupni zdravotního postižení, kteří jsou vzděláváni, a to z řady důvodů, v prostředí tzv. běžných škol hlavního vzdělávacího proudu. Jestliže jsme výše hovořili o složitém problému, nemáme na mysli primárně problémy vyplývající z existence samotného zdravotního postižení. To je reálným faktem, s nímž umí žít dítě, a dokážou to i lidé v jeho okolí. Problémy zpravidla spočívají v nedostatečném či nevhodném přizpůsobení vzdělávacích podmínek ve škole a třídě. Za ně je učitel odpovědný jen zčásti, v řadě případů vůbec. Systémová podpora vzdělávání žáků s postižením v přirozeném prostředí tzv. běžné školy u nás stále není dostatečná.

Předložený text se zaměřuje na jednu z dílčích částí mozaiky speciálněpedagogických prostředků podpory. Přináší informace využitelné učitelkou či učitelem dítěte, žáka či studenta se zdravotním postižením, ale jistě i informace využitelné pro rodiče těchto žáků.

Jedná se o jeden z dílčích výstupů projektu u „Inovace činností speciálněpedagogických center při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb“ realizovaného v rámci operačního programu vzdělávání pro konkurenceschopnost v letech 2010–2013 na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Cílem předloženého textu je přinést „kuchařku“ pro práci učitelky či učitele především se žáky integrovanými ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

Práce se žákem se zdravotním postižením je někdy těžší, někdy radostná, někdy jiná, a hodně často stejná jako s ostatními žáky. Aby taková být mohla, vyžaduje však od učitelky či učitele přece jen vyšší přípravu. Do ní radíme nejen seznámení se s příčinami, projevy a zejména důsledky příslušného druhu zdravotního postižení, ale také s možnostmi (zákonitostmi, zásadami či zkušenostmi), které je potřebné či přímo nutné ve třídě využít.

S naplněním těchto cílů přistupoval autorský tým této metodiky k jejímu zpracování. Celkem bylo vytvořených šest metodik, pro každé z obvyklých druhů zdravotního postižení. Jedná se o metodiky práce:

- se žáky s mentálním postižením,
- se žáky s tělesným postižením,
- se žáky se zrakovým postižením,
- se žáky se sluchovým postižením,
- se žáky s narušenou komunikační schopností,
- se žáky s poruchou autistického spektra.

V této metodice, věnované poznatkům, radám a doporučením pro vzdělávání dětí, žáků a studentů s narušenou komunikační schopností, naleznete obdobný obsah jako v dalších uvedených.

V úvodu metodik jsou definovány SpecVP podle jednotlivých druhů zdravotního postižení. V další části jde o deskripci (popis) podmínek tzv. inkluzivního vzdělávání od nutnosti úpravy organizace

vzdělávání přes prostorové a materiální předpoklady až po nezbytné personální a sociální podmínky. Je zde také akcentován prvek nutnosti komunikace a kooperace při vzdělávání těchto žáků v inkluzi.

Následuje přiblížení zásad (pravidel, metod a forem) komunikace se žákem s konkrétním druhem zdravotního postižením nebo chcete-li se SpecVP.

Stěžejním je v metodice oblast specifik práce při vzdělávání těchto žáků, a to s ohledem na hloubku zdravotního postižení a samozřejmě také na stupeň vzdělávání (MŠ, ZŠ a SŠ).

Metodika se věnuje také velmi důležitému úkolu při inkluzivním vzdělávání – práci s intaktní skupinou žáků, tedy se zdravými spolužáky (příprava spolužáků na příchod žáky se SpecVP, nezbytnost komunikace ve třídě, ujasnění si možných problémů a rizik, ale i doporučení pro úspěch v uvedených oblastech).

Velmi důležité je představení vhodných kompenzačních, rehabilitačních a edukačních pomůcek podle druhu zdravotního postižení žáka.

Pro dobrou motivaci žáků ke vzdělávání a také pro udržení zdravého klimatu třídy je nesmírně závažná otázka správného hodnocení výsledků práce žáků, nastavení optimálních pravidel a zásad.

V závěru každé metodiky je pro potřeby pedagogů důležitý slovníček odborných termínů z oblasti speciálněpedagogické diagnostiky a speciálněpedagogické praxe. Samozřejmostí je přehled potřebných kontaktů na speciálněpedagogická centra a na různé organizace pomáhající osobám se zdravotním postižením.

1.2 Úvod k metodice práce se žákem se sluchovým postižením

MILON POTMĚŠIL

Vážená kolegyně, vážený kolego,

jakkoli je výchova a vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením specifickou činností v rámci pedagogiky s dlouhou tradicí a bohatými zkušenostmi, je třeba na druhé straně reagovat na vývojové tendence v rámci oboru i mimo – ve spolupracujících profesích.

Technický rozvoj přináší stále výkonnější pomůcky včetně kompenzačních a na tuto realitu nelze ne-reagovat. Můžeme konstatovat, že surdopedie jako obor zaměřený na výchovu a vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením prochází změnou vlastního paradigmatu – což je reflexí celkové proměny speciální pedagogiky jako systematicky nadřazeného oboru.

S nárůstem počtu dětí a žáků zařazených do integrovaného vzdělávání a také se stoupajícím počtem dětských uživatelů kochleárních implantátů budou kladeny stále větší nároky na pedagogické pracovníky nejen ve školách primárně zaměřených na tuto cílovou skupinu, ale v širším měřítku také přinese vyšší nároky na pedagogy běžných škol, kam děti a žáci se sluchovým postižením budou zařazováni ve stále větším počtu.

Uvedené důvody vedly ke vzniku příručky, kterou dostáváte k využití jako podporu vaší práce. Zcela jistě nemůže vystihnout a popsat všechna úskalí spojená s výchovou a vzděláváním dětí a žáků se sluchovým postižením.

Autoři – pedagogové s dlouhou praxí v oboru – se pokusili shrnout východiska, principy a základní požadavky kladené na pedagogickou práci v popisované oblasti. Nelze sestavit kompletní metodický návod na výchovu a vzdělávání, při naší znalosti školského terénu by to působilo spíše urážlivě s vyjádřením pochyb o schopnostech našich učitelů.

Předložená příručka je autory chápána jako soubor informací a podnětů, které povedou k reflexi z teoretické praxe a snad i k dotazům a námětům. Předpoklad dobré a efektivní spolupráce je pro nás základním východiskem pro rozvoj oboru a zajištění podmínek k výchově a vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením na všech stupních školské vzdělávací soustavy.

Přejme příručce soustředěné čtenáře a čtenářům užitečné a podnětné informace.

2 Faktory ovlivňující úspěšnost individuální školské integrace dítěte, žáka, studenta se zdravotním postižením

JAN MICHALÍK

Přijetí žáka se zdravotním postižením do běžné třídy mateřské, základní či střední školy je na jedné straně stále více přirozeným způsobem řešení jeho vzdělávacích potřeb. V této kapitole je proto podán stručný přehled faktorů, které v konečném důsledku rozhodují o úspěšnosti tohoto způsobu vzdělávání. Mohou sloužit pro inspiraci či jako připomenutí toho, co je dobré a potřebné vzít v úvahu, působíme-li ve třídě, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením.

Až donedávna bylo méně obvyklé, pokud byl v tzv. běžné mateřské, základní a střední škole vzděláván žák (dítě, student) se zdravotním postižením. Méně obvyklé se stává běžným, či dokonce častým. Zejména u žáků s tělesným, zrakovým a řečovým postižením počet těch, kteří navštěvují tzv. běžnou školu, převýšil počet dětí ve speciálních školách. U žáků se sluchovým postižením totéž platí i u žáků s lehčími stupni postižení. Žáci s poruchou autistického spektra a žáci s mentálním postižením jsou nadále primárně vzděláváni ve školách speciálních, i když i zde se počet v běžných školách trvale zvyšuje.

2.1 Obecné povinnosti školy a pedagogů při integraci

Pedagogičtí pracovníci školy jsou povinni naplnit speciální vzdělávací potřeby integrovaných žáků nejen proto, že jim to ukládá jejich „pedagogická čest“, ale i vzhledem k platnému znění školského zákona. Ten v ust. § 16 stanoví následující práva žáků, kdy z logiky zákona je odpovědným subjektem za jejich naplnění škola. Jejím představitelem a odpovědnou osobou je ředitel. Konkrétním úkolem vzdělávání je pak pověřen příslušný učitel nebo učitelé žáka. Jedná se o následující ustanovení zákona:

(6) Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám. Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění. Délku středního a vyššího odborného vzdělávání může ředitel školy ve výjimečných případech jednotlivým žákům nebo studentům se zdravotním postižením prodloužit, nejvýše však o 2 školní roky.

(7) Děti, žáci a studenti se zdravotním postižením mají právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou. Dětem, žákům a studentům, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím znakové řeči. Dětem, žákům a studentům, kteří nemohou číst běžné písmo zrakem, se zajišťuje právo na vzdělávání s použitím Braillova hmatového písma. Dětem, žákům a studentům, kteří se nemohou dorozumívat mluvenou řečí, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím náhradních způsobů dorozumívání.

2.2 Žák se zdravotním postižením

Je samozřejmé, že žáka se zdravotním postižením nemůžeme označit za „faktor“ ovlivňující úspěšnost školské integrace. Není tomu tak proto, že by on sám, jeho osobnost, charakter, vlastnosti, druh a stupeň postižení, nebyl pro úspěšnost integrace významný. Sama integrace dítěte do běžné školy je ovlivněna i jeho přáními, postoji a očekáváními. Pokud je dítě starší, mělo by jeho zařazení do běžné (stejně jako speciální) školy předcházet vyjádření jeho názoru. Nejedná se přitom jen o pedagogickou zásadu individuálního přístupu či naplnění obvyklé rodičovské praxe, ale o naplnění základního práva dítěte, vyjádřeného v čl. 12 Úmluvy o právech dítěte. Jde o právo dítěte na vlastní názor, s tím, že názoru dítěte bude dána váha odpovídající jeho věku a vyspělosti. O dítěti nemůžeme hovořit jako o „faktor“ z toho důvodu, že ono samo je hlavním a nejdůležitějším aktérem procesu, nikoliv jakýmsi „faktorem“.

Stejně jako u dítěte zdravého je vhodné, pokud je k návštěvě školy připravováno a motivováno. Vše bude zvýrazněno a ovlivněno druhem a stupněm postižení. Dítě by však nemělo být stresováno případnými obavami či nereálnými očekáváními rodičů a ostatních dospělých. Dítě by mělo být připraveno účastnit se běžného života školy, s úpravami danými jeho zdravotním postižením. Nelze tedy očekávat či nařizovat plnou účast všech činnostech školy. Dítě není do školy přijímáno a smysl integrace nespočívá ve snaze dítě „znormlizovat“. Podstatou a základním předpokladem úspěšné integrace je naopak poskytnutí odpovídajících prostředků speciálněpedagogické podpory (viz dále). Složitou otázkou zůstává sociální status dítěte ve skupině vrstevníků. Jedním z důvodů odmítnutí integračních tendencí, zejména v počátcích 90. let, byly obavy z odmítnutí dítěte zdravými spolužáky. Argumentem se stala obvyklá zkušenost většiny dospělých s „krutostmi“ dětí projevovanými vůči spolužákům, kteří se výrazněji odlišovali od běžného průměru. Odlišností mohly být zrzavé vlasy, odstávající uši, drobná vada řeči, stejně jako brýle, pihy nebo sociální postavení rodičů. Obvyklým konstatováním pedagogů i rodičů v těchto případech je, že „děti dokážou být velmi kruté“. Několik let integrační praxe u nás zatím podobným obavám nenasvědčuje. Ukazuje se, že přítomnost dítěte s postižením ve třídě je ostatními dětmi zpravidla vnímána jinak než výše uvedené, v podstatě drobné, odchylky. Děti zpravidla cítí závažnost skutečného zdravotního postižení a vítězí (zatím) soucit a pomoc, vystrídaná později u některých spolužáků lhostejností. Pozorujeme však i tendence omezování účasti integrovaných dětí v mimoškolních aktivitách, u dětí s těžšími postiženími mohou hrát roli i problémy komunikace s ostatními žáky apod.

V zemích západní Evropy existují podrobné studie řešící vztahy mezi spolužáky zdravými a s postižením. Měřítkem a zkoumaným aspektem zároveň je např. postavení rodiny dítěte v sociálním žebříčku, stejně jako skutečné charakterové vlastnosti dětí. U nás v tomto směru existují pouze dílčí studie zahrnující malý vzorek respondentů. Např. Keblová (1994) uvádí u vzorku 40 dětí se smyslovým postižením navštěvujících základní školu odpovědi učitelů na otázku týkající se vztahu spolužáků k dítěti s postižením. 90 % z nich uvedlo, že spolužáci „nečiní rozdíly mezi ním a ostatními spolužáky“, dvě třetiny „přáteli se s ním“ a stejné množství „pomáhají mu“. To, že mezi integrovaným žákem a ostatními dochází ke konfliktům, uvedlo 5 % učitelů.

Obvyklá zkušenost učitelů integrovaného žáka je taková: nesetkali se s naprostým odmítnutím dítěte s postižením ze strany jeho spolužáků. Téměř vždy paní učitelka uvádí zlepšení výchovné atmosféry ve třídě. Posléze pozorují, že prvotní zájem, zvědavost a snaha pomáhat postupně opadávají a děti svému spolužáku s postižením přivyknou. Dále už pomáhají jen někteří.

Doporučení: Komunikace mezi žáky není „jednosměrná“, odpovědnost za vztahy tudíž nemají jen žáci bez postižení, ale i jejich spolužák s postižením. Pro obě skupiny (platí pro žáky vyšších tříd základní škol a případně školy střední) je možno využít vzdělávacího manuálu vypracovaného v rámci projektu ESF „Diverzita pro osoby se zdravotním postižením. Je dostupný na adrese <http://www.diverzitaproozp.cz/produkty>. Mimo jiné v něm lze nalézt i zajímavé „desatera integrace naruby“, tedy doporučení pro žáky se zdravotním postižením.

Shrnutí: Školy si nemohou své žáky vybírat (hovoříme o školách mateřských a základních). Děti de iure nechodí do základních škol dobrovolně. Stát nařídil jim i jejich rodičům, dokonce pod hrozbou trestněprávních sankcí, děti do školy posílat (s výjimkou tzv. domácího vzdělávání, které obecně nepovažujeme

pro žáky s postižením za vhodné). Proto je povinností téhož státu (reprezentovaného školou jako institucí) vzdělávací potřeby dítěte naplnit.

2.3 Rodina a rodiče

Výsadní postavení rodičů a rodiny v péči o dítě není dáno jen odvěkým imperativem etickým, ale je kodifikováno i v ustanoveních mnoha norem základních lidských práv a svobod. Např. čl. 5 Úmluvy o právech dítěte zavazuje smluvní strany úmluvy „*respektovat odpovědnost, práva a povinnosti rodičů nebo, v odpovídajících případech a v souladu s místním obyčejem, členů širší rodiny... nebo jiných osob právně odpovědných za dítě, které směřují k zabezpečení jeho orientace a usměrňování při výkonu práv podle úmluvy v souladu s jeho rozvíjejícími se schopnostmi*“. Úmluva je součástí našeho právního řádu a má přednost před zákonem. Explicitně potvrzuje zodpovědnost rodičů za výchovu dítěte i zákon o rodině (č. 63/1964 Sb.), dle § 32 „*rozhodující úlohu ve výchově dětí mají rodiče*“. Konečně významné ustanovení stanoví prioritou integrovaného vzdělávání přináší Úmluva o právech osob se zdravotním postižením v čl. 17 takto: „*Při uskutečňování tohoto práva státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy, zajistí, aby: a) osoby se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny ze všeobecné vzdělávací soustavy a aby děti se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny z bezplatného a povinného základního vzdělávání nebo středního vzdělávání*“. Úmluva je na našem území platná a má dokonce přednost před zákonem.

Pro pedagogické pracovníky má velký význam znalost (a interpretace) následujících poznatků, které v řadě případů v rodinách pečujících o dítě se zdravotním postižením pozorujeme.

Při podrobném rozboru dále uvedených zkušeností zjistíte, že velká většina z nich se objevuje i v rodinách dětí zdravých. U dětí se zdravotním postižením a jejich rodičů mohou být některé aspekty zvýrazněny či umocněny.

- **Obavy o osud a zdraví dítěte vedoucí k větší opatrnosti.**

Mohou vést až k omezování dítěte v jeho přirozených sociálních kontaktech, nevytváření dostatečně podnětného prostředí pro jeho rozvoj. Možný je i opak uvedeného postoje, kdy je výchova dítěte, vzhledem k jeho postižení, náročná až perfekcionista. Učitel by se však měl vyvarovat paušalizujících a generalizujících soudů, zvláště nezná-li rodinu dostatečně dlouho.

- **Nedůvěra a zvýšená citlivost vůči institucím a jejich představitelům.**

Rodič dítěte s postižením, zejména závažnějším, je od útlého dětství nucen komunikovat s řadou institucí sociálního zabezpečení, obecního úřadu, zdravotních pojišťoven, které ne vždy splňují jeho představy o účinné a kvalitní pomoci. Tyto návyky a očekávání si rodič zpravidla přináší i do školského prostředí.

- **Výrazně pocíťovaná ekonomická a sociální nejistota.**

Faktor zdravotního postižení dítěte vede zpravidla rodiny k uvažování o budoucnosti, jejich schopnosti zabezpečit péči o dítě. Zdravotní postižení dítěte s sebou zpravidla přináší zvýšené náklady, které tento pocit umocňují. Navíc velké množství rodin dětí s postižením je tzv. jednopříjmových, tzn. jeden z rodičů, nejčastěji matka, je s dítětem v domácnosti.

- **Větší závislost na poradenských a posudkových institucích a jejich pracovnících.**

Jestliže u dětí zdravých je návštěva poradenského pracoviště výjimečná, u dětí se zdravotním postižením je běžná. Dokonce častá. Rodič je obvykle veden k tomu, aby kontaktoval co největší množství odborníků (včetně lékařů, psychologů...), což ovšem vede k podání různých, často protichůdných informací.

- **Zvýšená psychická i fyzická unavitelnost.**

Zejména u dětí s těžším zdravotním postižením je nutno brát v úvahu enormní psychické a často i fyzické vypětí, kterému jsou rodiče a rodina vystaveni. Proto v některých etapách života může nabídka úlevné péče ve speciální instituci řešit aktuální situaci vyčerpání a únavy.

Zdůraznit je však třeba zásadní zkušenost platnou pro všechna tvrzení uváděná v této kapitole: každá zkušenost, navíc zobecněná, je jen orientačním vodítkem. Situace v každé rodině je odlišná a zejména proměnlivá v čase. Jedná se především o kombinaci těchto čtyř aspektů:

- druh a míra (hloubka) zdravotního postižení
- doba péče o dítě s postižením
- vztahové aspekty v rodině (včetně vnímání hodnoty vzdělání)
- socioekonomická úroveň rodiny

S integrací dítěte s postižením do běžné školy bezprostředně souvisí další aspekty. Je možno říci, že jejich pozitivní naplnění je předpokladem opravdu úspěšné školské integrace. Zároveň by bylo nesprávné domnívat se, že dále uvedené náležitosti jsou obligatorní povinností každé rodiny dítěte s postižením, které navštěvuje základní školu.

- **Domácí podpora vzdělávacího procesu** formou domácích úkolů, cvičení a nahrazování výpadků vzniklých nepřítomností dítěte, jeho pomalejším tempem ve výuce ap. Naše školství je obecně charakterizováno vysokou účastí rodičů na vzdělávání dětí. Zejména na prvním stupni základní školy se považuje za takřka samozřejmé, že se matka nebo otec dítěte s ním pravidelně do školy připravují a procvičují. Pokud jde o dítě s postižením, bývají tyto nároky ještě vyšší.
- **Zabezpečení obslužných činností a dopravy dítěte.** Naléhavým se ukazuje v případech těžších tělesných postižení, ale i smyslových či mentálních. Zejména v počátcích integrovaného vzdělávání se některé školy domnívaly, že matka (zpravidla se jednalo o ní) má plnit vůči dítěti roli osobního asistenta a podmiňovaly přijetí dítěte její přítomností „alespoň v rozsahu dvou hodin denně“. Toto je již minulostí. Dalším problémem je doprava dítěte. Pokud je dítě v ústavním zařízení nebo internátu, problém pro rodinu odpadá. V případě integrovaného vzdělávání je nutno každý den zabezpečit dvě cesty dítěte – do školy a zpět. Důvodem je absolutní neřešení této situace ze strany systému sociálního zabezpečení i školství. Ve vyspělých zemích nese náklady transportu dítěte zpravidla stát prostřednictvím systémů sociálního zabezpečení.

V menší obci nedaleko okresního města Š. žila rodina s pěti dětmi. Maminka, zdravotní sestra, zůstala doma poté, co se ukázalo, že dvě z dětí jsou zdravotně postižené. Nejednalo se o závažná postižení. V podstatě drobná vada nosného a pohybového aparátu u jedné a lehčí mentální retardace u druhé dívenky. Holčička s tělesným postižením měla dvakrát odloženu školní docházku. Matka navštívila základní školu v obci, aby projednala přijetí obou dětí do školy. Základní škola, její ředitel a učitelé, odmítla děti přijmout s poukazem, že nejsou pro takové děti kompetentní. Pro takové děti je speciální škola v okresním městě. Okresní město je vzdáleno 28 km. Po nekonečné sérii jednání matka souhlasila s umístěním dětí do této školy. Odmítla však – neměla ani možnost – zabezpečit dopravu obou dětí do školy. Děti byly vozeny do školy na náklady školské správy...

Situaci rodičů a rodině dítěte se zdravotním postižením jsme věnovali pozornost zejména vzhledem k tomu, že u mnoha učitelů v tomto směru přetrvává jistá opatrnost, spojená s obavami z přílišného zasahování rodičů do vzdělávání dítěte. Obě kooperující strany neměly v minulosti možnost zvyknout si na vzájemnou spolupráci. Naproti tomu v posledních letech je možno např. na odborných seminářích a konferencích velmi často vidět učitelku dítěte s postižením v doprovodu matky dítěte. Ve vzájemné spolupráci hledají nejlepší varianty vzdělávání dítěte.

2.4 Škola přijímající dítě s postižením

V zásadě by měl být respektován princip návštěvy školy, nejbližší místu bydliště žáka, podřízen však právu svobodné volby rodičů dítěte. V současnosti, ale i v budoucnu, s rozvojem prostředků speciálněpedagogické podpory, nebudou zřejmě úplně všechny školy připraveny na přijetí dítěte s každým druhem postižení.

Školský zákon však v tomto směru hovoří jednoznačně:

§ 36 Plnění povinnosti školní docházky

(5) *Žák plní povinnou školní docházku v základní škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu, v němž má žák místo trvalého pobytu (dále jen „spádová škola“), pokud zákonný zástupce nevolí pro žáka jinou než spádovou školu.*

(7) *Ředitel spádové školy je povinen přednostně přijmout žáky s místem trvalého pobytu v příslušném školském obvodu..., a to do výše povoleného počtu žáků uvedeného ve školském rejstříku.*

Škola, která přijímá dítě se zdravotním postižením, by měla splňovat určité minimální požadavky. Nejde jen o náležitosti správního řízení, architektonických bariér a možností poskytnutí speciálních pomůcek. Jde i o další aspekty, které ovlivní úspěšnost integrace dítěte s postižením.

Na prvním místě je nutno uvést celkovou výchovnou atmosféru ve škole. V současnosti probíhá na školách, zejména v městských aglomeracích, proces pozvolné sociální stratifikace žáků školy. Zjednodušeně lze říci, že vznikají školy elitní a školy „pro ostatní“. Pojmeme elitní nerozumíme jen speciální zaměření školy (jazyková, sportovní), ale právě celkovou atmosféru školy, její výchovné metody a vzdělávací možnosti. Atmosféru školy ovlivňuje vedle sociokulturního zázemí žáků nejvíce úroveň pedagogického sboru a vedení školy. Lze konstatovat, že obě veličiny jsou ve vzájemně závislém postavení. Pro pokud možno bezproblémový pobyt dítěte s postižením ve škole je rozhodující i stupeň motivace spolužáků a jejich vztah ke vzdělání a studiu.

Před několika lety jsme v jedné škole dojednávali přijetí dítěte se zrakovým postižením. Škola nám předala leták pro rodiče budoucích prvňáčků. Neuspořádaným písmem, resp. několika druhy písma textového editoru, strohým oznamovacím či rozkazovacím způsobem oznamovalo vedení školy, co všechno musí rodiče splnit do zahájení školní docházky. Zejména se pokyny týkaly nákupu pomůcek, ale i úpravy pracovního místa žáka ad. Celá forma i obsah sdělení byl natolik suchý, úřednický a odtažitý, že působil dojmem „nákupního lístku“. Škola, její management, nepovažovala za důležité rodiče oslovit, sdělit jim, v čem je výjimečná či zajímavá, co hodlá dítěti nabídnout, co očekává od rodičů, kteří významní žáci ji navštěvovali, jaké má kroužky. A už vůbec zapoměla připsat, že se na dítě těší...

Dalším z aspektů je úroveň (odborná a lidská) členů pedagogického sboru. Integraci konkrétního dítěte ovlivní schopnost komunikace učitelského sboru jako celku. Je potřebné vést diskusi mezi jednotlivými učiteli. Vyměňovat si zkušenosti, příklady. Dvojnásob se to týká žáků na druhém stupni. Právě přechod na tuto vzdělávací úroveň bývá problematický – a vystavuje účet skutečné připravenosti školy plnit svůj vzdělávací úkol.

Na jedné vysoké škole odmítal vyučující odborného předmětu – jednalo se o sportovně zaměřenou fakultu – akceptovat možnost udělení zápočtu z basketbalu studentu na vozíku. Přestože ten byl řádně přijat ke studiu a plnil řádně studijní povinnosti. Samozřejmě že nemohl splnit nároky totožné s požadavky kladenými na zdravé studenty. Na druhé straně je basketbal vozíčkářů běžným a uznávaným sportem s řadou mezinárodních mistrovství. Daný student zvládal hru i metodiku basketbalu pro vozíčkáře výborně. Přesto měl s daným vyučujícím problémy, které musel řešit vedoucí jeho „domovské“ katedry na děkanátu fakulty. Příklad ukazuje, že představy „z 50. let minulého století“ jsou u nás stále vcelku běžné.

Není na závadu, pokud členové sboru diskutují případnou i později reálnou přítomnost žáka s postižením ve škole i při existenci odlišných stanovisek na dílčí aspekty jeho vzdělávání. Nemělo by se však již dnes stávat, že někteří členové pedagogického sboru budou zastávat trvale výrazná protiintegrační stanoviska.

2.5 Učitel a jeho role ve školské integraci

Základním momentem majícím vliv na všechny další aspekty činnosti učitele integrovaného žáka s postižením je jeho motivace. Bývá nejrůznější. Vzhledem k relativní ojedinelosti individuální integrace na školách ČR však převládají altruistické postoje pomoci a porozumění. Hned za nimi se setkáváme s profesionálním zájmem o zvládnání nové pedagogické situace a výjimkou nejsou ani postoje, které lze jednoduše nazvat jako „neschopnost odmítnout“.

Roli učitele dítěte s postižením v běžné škole je třeba výrazně ocenit a vyzdvihnout. V dnešní době je již několik tisíců dětí s postižením vzděláváno v tzv. běžných školách. Většina z nich na 1. stupni základní školy. V praxi tento údaj znamená, že drtivá většina učitelů dětí s postižením jsou vlastně učitelky (na 1. st. ZŠ je více než 93 % žen).

Příklady:

Paní učitelka měla jít za tři roky do důchodu. Před pěti lety „objevila“ takřka nevidomou Simonu. Přestože nikdy dříve ve třídě dítě s postižením neměla, neměla speciálněpedagogické vzdělání, rozhodla se Simonu do třídy přijmout. Dle vlastních slov nikdy za téměř třicet let pedagogické práce neprožila tolik uspokojení, jako při práci se Simonou a jejími spolužáky. V rozhovoru zdůrazňovala, že nyní odchod do důchodu rozhodně neplánuje, „budu hledat děti, jako je Simona, a brát je do třídy“...

Jiná učitelka, na jižní Moravě, se také rozhodovala o přijetí Lucky, šestileté dívky, shodou okolností také úplně nevidomé. Požádali ji o to rodiče dívky, kteří měli strach poslat ji v šesti letech na internát do B. Paní učitelka měla strach. Nikoliv z Lucky, ale z toho, zda jí bude moci dát to, co potřebuje. Za pomoci odborníků ze speciálněpedagogického centra si zařídila týdenní pobyt ve speciální škole internátní pro děti se zrakovým postižením. Navštěvovala výuku, samozřejmě po předchozí přípravě a studiu, hodnotila a uvažovala. Užívané metody jí nepřipadaly na první pohled natolik odlišné a nezvladatelné. Definitivní rozhodnutí však padlo po jiném zážitku. Večer na internátu zůstala pouze služba noční pohotovosti a děti zůstávaly na pokojích samy. A tehdy se v paní učitelce ozvaly její city maminky dítěte a rozhodla se. Lucka již základní školu v místě bydliště absolvovala. Úspěšně.

Stranou zůstává zatím většinou požadavek na speciálněpedagogickou kvalifikaci učitele. Požadavek speciálněpedagogické kvalifikace je požadován vždy ve speciálních třídách základních škol, u individuálně integrovaných žáků je v současnosti spíše výjimkou.

Nelze zakrývat, že vzdělávání dítěte s postižením ve třídě znamená pro učitele větší nároky na přípravu výuky jako celku i jednotlivých hodin. Samozřejmostí je vypracování či participace na plnění individuálního vzdělávacího programu dítěte. Učitel musí zvládnout rozdělení svého zájmu a působení mezi zdravé žáky a žáka s postižením. Tak aby žádná ze stran nebyla v nevýhodě a ochuzena nízkými nároky a nedostatkem času. Velmi důležité je, aby učitel měl možnost konzultovat své zkušenosti s odborníky center nebo poraden. Ideální jsou diskuse učitelů žáků se stejným druhem a stupněm postižení. Zcela automaticky se u učitele předpokládá další samostudium, návštěva odborných seminářů a kurzů. Výuka dítěte s postižením značně mění běžné pojetí výuky na základní škole. Zařazení dítěte s postižením do třídy zpravidla „automaticky“ vyvolává potřebu skupinové práce, dělení hodin na dílčí úseky a zavádění dalších netradičních metod a forem výuky. Není náhodou, že mezi učiteli dětí s postižením na základních školách najdeme řadu velmi tvořivých pedagogů, kteří patří ve sborech k nejlepším. Je žádoucí, aby tyto vlastnosti byly náležitě zhodnoceny i formou finančního ohodnocení učitele. Sama finanční motivace však podle zkušeností z praxe nebývá pro rozhodnutí a pokračování v práci učitele dítěte s postižením rozhodující.

2.6 Poradenská pracoviště ve vztahu k integraci

V našem školství působí jednak Střediska výchovné péče (pro žáky s poruchami chování) a dále systém pedagogicko-psychologických poraden (primárně vývojové poruchy učení a chování, případně lehčí postižení) a zejména speciálněpedagogická centra.

Jejich seznam naleznete na stránkách krajského úřadu vašeho kraje, nebo na stránkách projektu, v jehož rámci vznikají tyto knihy: <http://spc.upol.cz>, případně na stránkách nestátní Asociace pracovníků SPC – www.apspc.cz.

Učitelé by měli vědět, že proces posuzování speciálních vzdělávacích potřeb u žáka se zdravotním postižením (diagnostika) a související poradenství je dominantním úkolem speciálněpedagogických center. Pracovníci SPC v žádném případě nepředstavují „obdobu školské inspekce“. Systém SPC je svého druhu servisním pracovištěm, které si školství „zřídilo“ pro své potřeby. Učitel nebo učitelka žáka s postižením by měli vyhledat podporu SPC vždy, když cítí tuto potřebu. Pokud nerozumí některým závěrům a doporučením, měli by požádat o jejich vysvětlení. Formálně platí, že výsledky z vyšetření a doporučení ke vzdělávání obdrží od SPC rodič dítěte. Není vyloučeno, že je ve výjimečných případech škole nepředá. Jedná se však o výjimky. Požaduje-li rodič, aby jeho dítě bylo vzděláváno v režimu tzv. integrace – je povinen tuto skutečnost škole doložit. Především je však v zájmu rodiče, aby vzdělávání jeho dítěte provázela spolupráce učitele, poradenského pracovníka SPC, za běžné účasti jeho samotného. Učitelé na školách by však měli vědět, že stávající personální, organizační a další zajištění SPC u nás je nedostačující. Zejména od září 2011 ministerstvo školství svými vyhláškami navýšilo činnosti těchto zařízení, v některých případech až násobně – bez toho, že by došlo ke zvýšení počtu pracovníků. Tato situace není do budoucna udržitelná. Učitelé však mají právo – a pracovníci SPC povinnost – kooperovat při vzdělávání každého žáka se zdravotním postižením.

2.7 Prostředky speciálněpedagogické podpory

a) Podpůrný učitel

Poprvé se možnost působení dvou učitelů objevila ve vyhlášce o speciálních školách z r. 1997, a to v případě třídy dětí autistických a hluchoslepých na speciálních školách. Současná právní úprava (vyhláška č. 73/2005 Sb.) umožňuje dokonce působení až tří pedagogických pracovníků ve třídě pro žáky s těžkým zdravotním postižením. Jedná se primárně o třídy v tzv. speciálních školách. Není však vyloučeno, aby tato forma skupinové integrace probíhala i na běžné základní škole. Tato třída může být zřízena již při 4 žácích. V případě individuální integrace naše právní úprava pojem druhého, podpůrného učitele nezná. Ve vyspělých zemích je běžným jevem, zejména jsou-li ve třídě dva a více žáků s postižením.

Ve Vídni pracuje na měšťanské škole učitelka, s jejímž manželem jsem několik let spolupracoval při řešení grantových úkolů. Při jedné neformální debatě mi oznámila, že k nim do školy má přijít do jedné třídy podpůrný učitel. Má to být „mladá holka“, jak doslova řekla. Sama si takovou situaci neumí představit. Celý život učila ve třídě sama, a najednou, několik málo let před penzí, by si měla zvykat na novou situaci. Ona sama se domnívá, že taková výuka je vhodná pro „mladé“ s tím, že si aspoň mohou spolu v hodině povídat. Což řekla s jasně vyjádřeným despektem. Ona by takové metody už nechtěla realizovat...

Přítomnost podpůrného učitele ve třídě neznamená jen proměnu vyučovacích metod a jisté ulehčení situace a podmínek vzdělávací práce obou učitelů. Klade i důraz na jejich vzájemný vztah a schopnost profesionální týmové spolupráce. V současnosti shledáváme jisté prvky tohoto vztahu ve třídách s asistentem pedagoga.

b) Asistent pedagoga

Asistent pedagoga bývá na mnoha školách vnímán jako nejdůležitější prostředek speciálněpedagogické podpory. Je tomu zejména u dětí s těžším tělesným či mentálním postižením. Na jedné straně je jistě žádoucí zvětšování počtu osobních asistentů v našem školství, na druhé straně ani ve vyspělých zemích neplatí pravidlo: jedno dítě s postižením – jeden asistent. V současnosti bude mít rozhodující váhu

doporučení poradenského pracoviště, vnitřní podmínky a možnosti školy. Záležet bude i na atmosféře ve třídě, možnosti pomoci spolužáků ap. Obecně platí a bude platit základní úměra stanovící přítomnost asistenta v závislosti na stupni (hloubce) postižení dítěte a žáka. Bohužel přes zvyšující se počet asistentů není jejich „přiznávání“ u nás systémové, často rozhodují jiné než pedagogické a speciálněpedagogické aspekty.

Tab. č. 1 Počet asistentů pedagoga na školách ČR (2005–2011)

Rok	Fyzické osoby	Přepočten na plné úvazky
2005	1588	1156,4
2006	2132	1559,9
2007	2923	2098,9
2008	3450	2415,4
2009	4044	2772,3
2010	4751	3145,6
2011	5386	3483,1

Pozice asistenta pedagoga, způsob jeho přiznávání a základní náplň činnosti jsou definovány právními předpisy takto.

Školský zákon, § 16 odst. 9)

„Ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy, konzervatoře a vyšší odborné školy může ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení.“

Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb. § 7 Asistent pedagoga

(1) Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou:

- a) pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,
- b) podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,
- c) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku,
- d) nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání.

(2) Žádost o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga obsahuje název a sídlo právnické osoby, která vykonává činnost školy, počet žáků a tříd celkem, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dosažené vzdělání asistenta pedagoga, předpokládanou výši platu nebo mzdy, zdůvodnění potřeby zřízení funkce asistenta pedagoga, cíle, kterých chce ředitel školy zřízením této funkce ve škole dosáhnout, a náplň práce asistenta pedagoga.

Důležité je ustanovení vyhlášky, které od září 2011 rozšiřuje působnost asistenta u žáků s těžkým zdravotním postižením (určí SPC) i o „pomoc při sebeobsluze a pohybu“. Nelze tudíž, jako se tomu dělo v minulosti, uvádět, že asistent pedagoga je ve třídě „pro učitele“ a pro žáka má být „nějaký další“ asistent. Vyhláška tuto možnost v § 8 umožňuje, tj. ve třídě, v níž je žák se zdravotním postižením vzděláván, může působit i tzv. osobní asistent. Ovšem – již nyní jeho úkoly musí plnit i asistent pedagoga.

c) Doprava dítěte do školy

Jen zdánlivě se jedná o problém, který s vlastním vzděláváním dítěte přímo nesouvisí. Je pravdou, že dosud je tento úkol vnímán spíše jako soukromá záležitost rodičů, v určitých případech, a dnes již spíše nepatrně, dotovaná ze systému sociálního zabezpečení.

Vyřešení dopravy dítěte do školy je přitom důležitým činitelem ovlivňujícím rozhodování rodičů dítěte o typu a druhu školy. Právě v tomto směru nabízejí mnohé speciální instituce rodičům větší komfort v podobě organizovaných svozů dětí do zařízení. I ony se však potýkají s neřešením úhrady této služby z centrálních zdrojů. Je využíváno mimorozpočtových zdrojů a samotných příspěvků rodičů. Dopravu individuálně integrovaného dítěte do školy zpravidla nebude možno zajistit ani finančně, ani fakticky z prostředků školy. Pro rodinu představuje doprava problém finanční, ale ještě více časový. Jestliže rodiče žáků zdravých své dítě do školy doprovázejí několik týdnů či měsíců v první třídě, rodiče dětí s postižením tak musí činit i celou školní docházku. Tento faktor ovlivňuje možnost pracovního uplatnění pečující osoby, kterou je v drtivé většině případů maminka dítěte.

d) Rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky

Jejich dostupnost a možnosti užití ve vzdělávání v běžných školách jsou oproti speciálním zařízením menší. Speciální školy existují desítky let a za tuto dobu byly schopny pořídit do svého vybavení většinu potřebných pomůcek pro žáky školy. Integrované vzdělávání je záležitostí posledních několika let, a proto je do jisté míry logické, že základní školy zpravidla nedisponují potřebnými pomůckami. Ve smyslu platné právní úpravy se předpokládá dvojitý základní způsob jejich pořízení:

- formou zápůjčky ze speciálněpedagogického centra
- formou nákupu z prostředků navýšení normativu na vzdělávání žáka se zdravotním postižením.

Další možností je využití osobních pomůcek žáka zapůjčených z jeho domova. Kombinací všech uvedených způsobů lze zpravidla vyřešit nejaktuálnější potřeby dítěte.

e) Úprava vzdělávacích podmínek (individuální vzdělávací plán)

Sem zahrnujeme případný nižší počet žáků ve třídě, úpravu vyučovacích postupů a metod, pravidla hodnocení žáka a další. Klíčovým dokumentem je individuální vzdělávací plán. Za jeho přijetí je de iure odpovědný ředitel školy, který jej vydává dokonce v režimu tzv. správního řízení! Fakticky se na jeho přípravě podílejí učitelé školy za vedení pracovníků SPC. V praxi se setkáváme jak s vysloveně formálními dokumenty, tak i návodnými materiály, které dobře a výstižně popisují potřeby žáka a způsoby jejich naplnění v různých situacích. Na tomto místě uvádíme znění příslušného ustanovení vyhlášky č. 73/2005 Sb., které přehledně ukazuje proces přijetí a obsah IVP:

§ 6 Individuální vzdělávací plán

(1) *Individuální vzdělávací plán se stanoví v případě potřeby především pro individuálně integrovaného žáka, žáka s hlubokým mentálním postižením, případně také pro žáka skupinově integrovaného nebo pro žáka speciální školy.*

(2) *Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálněpedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, popřípadě doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost nebo odborného lékaře nebo dalšího odborníka, a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.*

(3) *Individuální vzdělávací plán je součástí dokumentace žáka.*

(4) *Individuální vzdělávací plán obsahuje:*

- údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálněpedagogické nebo psychologické péče žákovi včetně zdůvodnění,*
- údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, včetně případného prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu konání závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek nebo absolutoria,*
- vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a její rozsah; u žáka střední školy se sluchovým postižením a studenta vyšší odborné školy se sluchovým*

postižením se uvede potřebnost nezbytných tlumočnických služeb a jejich rozsah, případně další úprava organizace vzdělávání,

- d) seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka nebo pro konání příslušných zkoušek,*
- e) jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka,*
- f) předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu,*
- g) závěry speciálněpedagogických, popřípadě psychologických vyšetření.*

(5) Individuální vzdělávací plán je vypracován zpravidla před nástupem žáka do školy, nejpozději však 1 měsíc po nástupu žáka do školy nebo po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Individuální vzdělávací plán může být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeby.

(6) Za zpracování individuálního vzdělávacího plánu odpovídá ředitel školy. Individuální vzdělávací plán se vypracovává ve spolupráci se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem.

(7) Ředitel školy seznámí s individuálním vzdělávacím plánem zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka, který tuto skutečnost potvrdí svým podpisem.

(8) Školské poradenské zařízení sleduje a dvakrát ročně vyhodnocuje dodržování postupů a opatření stanovených v individuálním vzdělávacím plánu a poskytuje žákovi, škole i zákonnému zástupci žáka poradenskou podporu. V případě nedodržování stanovených opatření informuje o této skutečnosti ředitele školy.

(9) Ustanovení odstavců 6 a 7 se vztahují na změny v individuálním vzdělávacím plánu obdobně.

f) Architektonické bariéry

Většina škol České republiky je bariérových, a to nejen pro žáky s tělesným postižením, ale i pro žáky s postižením zrakovým. Jedná se o důsledek desetiletí neřešených otázek přístupnosti veřejných budov. Většina budov mateřských a základních škol je ve vlastnictví obcí, budovy středních škol ve vlastnictví krajů. Zásadní stavební úpravy jsou proto hrazeny z rozpočtů vlastníků, nikoliv z rozpočtových prostředků na vzdělávání. Ve větších městech je žádoucí postupovat cestou výběru spádových a dostupných škol, na nichž budou postupně bezbariérové úpravy provedeny. Dočasným řešením bývá řešení zapůjčením tzv. schodolezu pro žáky s tělesným postižením. Učitelé žáků s postižením se v případě potřeby mohou obrátit na pracovníky SPC, kteří mívají zkušenosti s řešením problémů v jiných školách, případně na organizaci, která sdružuje osoby s příslušným zdravotním postižením.

g) Sociálněpsychologické mechanismy

Souhrnným označením charakterizujeme širokou škálu postojů, soudů, stanovisek, ale i opatření a řešení, která doprovázejí začlenění dítěte se zdravotním postižením do běžné školy. Ve společenském vědomí stále přetrvávají návyky z dřívějších desetiletí. Nejobecněji řečeno – nejsou příliš příznivé plné integraci zdravotně postižených. Na druhé straně, zejména v posledních letech a u dospívající generace, se setkáváme s přirozeným vztahem ke zdravotně postiženým, jejich potřebám i odlišnostem. Tyto postoje ještě umocňuje a rozšiřuje již probíhající školská integrace.

Právě proto je nezbytná příprava prostředí školy i v tomto směru. Dokud nebude většinovou společností chápán pobyt dítěte s postižením v běžné třídě jako samozřejmost, bude vhodné při plánování takového kroku hovořit i s rodiči dětí zdravých. Nelze však nikdy podmínit (viz ustanovení zákona výše) přijetí dítěte s postižením (ani žádného jiného) stanoviskem rodičů spolužáků! Není přípustné, aby kdokoliv, mimo platnou právní úpravu, rozhodoval o tom, kdo a jaké děti se budou či nebudou ve škole vzdělávat. Rodiče dětí někdy vyjadřují své obavy proto, že se obávají, zda i vzdělávacím potřebám jejich dětí bude ve třídě poskytována odpovídající pozornost. A těmto obavám, které jsou přirozené a legitimní, je možno čelit systémem odpovídající speciálněpedagogické podpory pro dítě s postižením.

h) Spolupráce s dalšími organizacemi

V České republice je silně zakořeněn „resortní“ systém správy veřejných věcí. Systémy podpory v oblasti práce a sociálních věcí (např. doprava dítěte), zdravotnictví (např. rehabilitace), zařízení volného času (nestátní organizace, školská zařízení) nejsou koordinovány.

Při návštěvě základní školy v italském Riccini jsme již před deseti lety viděli žáky i s těžkým mentálním či sluchovým postižením, vzdělávané v běžné škole. Pravidlem byl jejich odvoz v určitou hodinu autem zdravotnického systému na rehabilitaci, do školy docházeli rehabilitační pracovníci... Slovy ředitelky Dr. Marie Peliccioni: „Učitelky se o děti s Downovým syndromem doslova ‚perou‘... každá je chce mít“... Je skutečností, že podmínky podpory ze strany dalších organizací byly ve srovnání s námi nebývalé.

Učitel či učitelka dítěte se zdravotním postižením mohou využít i informace zveřejňované na stránkách rodičovských organizací sdružujících rodiny pečující o dítě s různými postiženími či onemocněními. V některých případech lze nalézt i metodická doporučení pro vzdělávání dětí a žáků s těmito druhy postižení a nemocí (např. www.svp-vzacnaonemocneni.cz přináší informace využitelné při vzdělávání dětí nemocných vybranými vzácnými onemocněními). Nemusí se jednat jen o celostátní organizace, které uvádíme dále v tabulce. Učitel či učitelka se můžou obrátit na místní pobočky či místní rodičovská sdružení v obci či okolí.

Tab. č. 2 Webové prezentace rozhodujících organizací sdružujících občany se zdravotním postižením:

Obecné	www.nrzp.cz (Národní rada osob se zdravotním postižením ČR) www.sancedetem.cz (webová prezentace na podporu dětí i se zdravotním postižením)
Zrakové postižení	www.sons.cz , (Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých) www.brail-net.cz , www.tyfloservis.cz
Sluchové postižení	www.snnr.cz (Svaz neslyšících a nedoslýchavých v ČR) www.asnep.cz (Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel)
Tělesné postižení	www.svaztp.cz (Svaz tělesně postižených), www.ligavozic.cz (Liga vozíčkářů), www.paraple.cz (Centrum paraple)
Mentální postižení	www.spmp.cz (Společnost pro pomoc lidem s mentálním postižením)
Poruchy autistického spektra	www.apla.cz (Asociace pomáhající lidem s autismem)
Řečové postižení	www.saak-os.cz (Sdružení pro augmentativní a alternativní komunikaci) www.volny.cz/balbus/ (Občanské sdružení Balbus)

2.8 Sluchové postižení a jeho některé pedagogické reflexe

MILON POTMĚŠIL

Pro potřeby tohoto textu považujeme za užitečné vymezení cílové skupiny, která bude ve středu pozornosti. Pro oblast výchovy a vzdělávání je možno uvažovat o dvou základních skupinách, ve kterých jsou děti nebo žáci podle toho, jak je jejich postižení pojímáno. Samozřejmě se vychází z diagnostiky a diagnostických závěrů. Převážná většina dětí raného věku je diagnostikována nejprve lékařem (a to i v těch případech, kdy je sluchové postižení indikováno rodiči). Jako zcela základní musíme položit otázku:

Jedná se o postižené dítě?

První možnost pohledu je přijetí faktu, že dítě je sluchově postižené, a napnout všechny síly k tomu, aby se postižení zmírnilo – kompenzovalo – a byla zahájena rehabilitace. Uvedený postup předpokládá včasnou diagnostiku, včasnou indikaci kompenzační pomůcky – zpravidla individuálního sluchadla, a okamžité sestavení individuálního výchovného plánu od raného věku tak, aby se podařilo splnit všechny cílové položky výchovy ještě před nástupem do základní školy. To by se mělo týkat zejména dětí a žáků s využitelnými zbytky sluchu.

Druhá možnost vypovídá o přijetí dítěte jako partnera s odlišnou komunikací a tomu je následně podřízen celý komplex dalších kroků a postupů. Takové dítě je považováno za „cizince“, který používá odlišný komunikační mód, než je tomu u většinové, v našem případě slyšící společnosti. Za hlavní komunikační prostředek je považován znakový jazyk, fungující ve vizuálně motorickém módu. Hlavní vypovídací hodnotou pro zařazování dítěte do vzdělávacího programu je tedy jeho mentální úroveň a problematika rozvoje komunikace je nahlížena a hodnocena téměř stejným způsobem, jako je tomu u dětí slyšících. To je situace, ve které se nacházejí například neslyšící děti neslyšících rodičů. Zejména v jejich případě lze očekávat úroveň gnostických, komunikačních a sociálních funkcí na srovnatelné úrovni s úrovní slyšících dětí. Například před nástupem do školy se u nich posuzuje téměř výlučně intelekt jako kritérium pro zařazení do vzdělávacího programu. Lze předpokládat, že u zápisu ke školní docházce mohou tyto děti projít stejným testováním jako děti slyšící s tím, že je využíváno znakového jazyka.

Lidská společnost a vlastně téměř všichni členové živočišné říše jsou odkázáni na sluchové vnímání, a to mimo jiné i z důvodů komunikačních. U člověka je to velmi dokonalý systém, který mu umožňuje vedle prvosignálních projevů také využití komunikace založené na mluvení a slyšení. Lze tedy konstatovat, že lidská komunikace je založena na využití mluvené řeči, doplněné dalšími faktory projevu. V jedné z předchozích kapitol jsme si ukázali, jak je slovo – jako prvek mluveného projevu a zároveň jako segment jazykového systému – důležité. To je prostě fakt, který platí, aniž by bylo potřeba jej zdůrazňovat, počítá se s ním a je využíván. S funkčním sluchem se také v běžném životě počítá. Je tedy zřejmé, že dokonalá schopnost slyšet okolní zvuky je považována za normální. Absence kompletních sluchových vjemů nebo jejich částí je evidentně postižením, které zasluhuje pozornost a speciální pedagogické přístupy. Považujeme za užitečné se zmínit o osobách stížených lehčími vadami sluchu – některou z nedoslýchavostí. Lze předpokládat, že pokud se jedná o kompenzovatelné postižení, bude dítě umístěno do vzdělávacích zařízení běžného typu, tedy do podmínek školní integrace. Věřme tedy, že vada bude úspěšně kompenzována technickou pomůckou, zbytkový sluch bude odborně rehabilitován a zároveň s úpravami prostředí, ve kterém se dítě vyskytuje, bude možné počítat s nenahodilou podporou ze strany odborníků speciálněpedagogického centra, v jehož působnosti se škola s programem integrace nachází. Přesto ale mají právě „nedoslýchaví“ veliký zájem o ovládání znakového jazyka na dobré komunikační úrovni a necítí se z hlediska vlastního zařazení do společnosti dobře. Co se stalo? Zdálo by se, že ve škole, ať již v integraci nebo ve speciální škole s programem a podmínkami upravenými pro vzdělávání audioorálním přístupem je dítě-žák v dobrém, po všech stránkách vyhovujícím, prostředí. Míra jeho úspěšnosti by se měla odvíjet od celého souboru předpokladů pro vzdělávání. To všechno zní dobře, je tu však ono prve zmíněné **ale**. Ne vždy taková integrace přinese očekávané výsledky ve všech směrech, a proto považujeme za dobré velmi přísně, a zde to budeme tak činit, oddělovat integraci školskou a integraci jako celoživotní program.

Proč tomu tak je, to si můžeme ukázat na konkrétním případě. Těžce nedoslýchavý chlapec byl schopen s dobře nastaveným sluchadlem absolvovat základní školu běžného typu. Poté byl přijat na střední odborné učiliště, kde se úspěšně vyučil. Z hlediska sociálních vztahů v místě bydliště, kde navštěvoval také obě školy, neměl problémy. Vždy měl dostatek kamarádů a požíval také určitou úctu, protože byl předním hráčem v místním fotbalovém týmu. V době, kdy se skupina, do které patřil, začala atomizovat, tento nedoslýchavý mladý muž zůstal najednou sám. Na sport bylo méně času, a protože jeho přátelé odešli na studia do jiných měst nebo založili vlastní rodiny, neměl ani možnost sociální interakce v té kvalitě a míře, na jakou byl z předchozích dob zvyklý. Ukázalo se, že ani děvčata z jeho okolí o něm neuvažovala jako o potenciálním partnerovi. Jeho celkově depresivní situace vyústila v pokus o sebevraždu. Naštěstí nepodařenou. Bylo potřeba pomoci mladému muži, v té době již dvacetiletému, hledat společnost. Po dlouhém váhání a hledání ji našel ve vedlejším městě v klubu pro sluchově postižené, kde byl hlavním komunikačním prostředkem znakový jazyk. Byl sice přijat velmi přátelsky, ale bez vybudovaného komunikačního systému to nefungovalo tak, aby jeho základní potřeba byla saturována. S pomocí přátel, a hlavně protože byl stále aktivním sportovcem, byl později přijat a uznáván jako sportovec a následně i jako partner neslyšící dívky. Při pozdějším rozhovoru uváděl, že mu k „úplnému“ vzdělání chyběla znalost znakového jazyka – v jeho případě integračního prostředku. Kompenzovatelná sluchová postižení i přes zdánlivou snadnost zvládnutí a integrace do slyšící společnosti jsou velmi obtížná.

Vzhledem k tomu, že není na všech místech takové vybavení a nejsou takové podmínky pro komunikaci mluvenou řečí se sluchově postiženými, stává se velmi často, že tito lidé slyší, ale nerozumí. Pokud je jejich mentální kapacita nenarušena, pak je právě tato informační nedostatečnost diskvalifikuje a potřeba se neustále ptát a žádat o zopakování informace je následně činí demotivovanými pro další kontakty se slyšící společností. To se týká zejména míst, kde nejsou splněny podmínky pro takzvanou akustickou pohodu.

Jak již bylo uvedeno, život ve společnosti je založen na předpokladu dobrého sluchu. Pokud sluch jako jeden ze základních distančních smyslů chybí, jedná se o zdroj problémů, se kterými se neslyšící setkává a i při různých pokusech o kompenzaci zůstává osobou se speciálními potřebami. Pokud budeme uvažovat o neslyšících, pak je třeba popsat přesněji skupinu, o které budeme uvažovat. Budeme mít na mysli sluchově postižené s takovou mírou postižení, která není kompenzovatelná sluchadlem. Pro přesnost je třeba vymezit takové skupiny vlastně dvě. Jedná se zde o ty osoby, které z hlediska diagnostického neslyší. Máme tedy na mysli popis mohutnosti sluchové ztráty. Druhou skupinou jsou Neslyšící, tedy osoby, jejichž míra sluchového postižení není rozhodující pro sebepojetí a následně zařazení se do sociální skupiny. Míra sluchového postižení je zde tak nepodstatná, že ke skupině Neslyšících se mohou hlásit i lidé s normálním sluchem. Svým způsobem prožívání a sebepojetím mají k této skupině blíže. V poslední době se často setkáváme s klasifikací Neslyšících jako jazykové či kulturní menšiny. I tento pohled je možný, protože se jedná o skupinu vykazující všechny parametry, které jsou nutné pro vznik sociální skupiny – minority.

V praxi stále narážíme na problémy, které neslyšící dítě má již od narození – pokud se ovšem nenarodilo do neslyšící rodiny, kde, jak již bylo dříve uvedeno, má „normální podmínky pro rozvoj komunikativních dovedností a komunikačního systému.“¹

Pokud budeme uvažovat o dítěti s těžkým postižením sluchu a jeho kontaktech se slyšící – tedy většinou – společností, pak nemůžeme opomenout existenci zásadním způsobem narušené některé formy učení. Již prve bylo řečeno, že existence individua v lidské společnosti je založena na komunikaci mluvenou řečí a také i některé důležité formy učení jsou na tomto faktu založeny. Pro přehled zde uvedeme učení rané – postnatální, učení náhodné, verbální učení a sociální učení jako komplexní přístup.

Vyjmenované druhy učení jsou přímo závislé na komunikaci, a to komunikaci mluvenou řečí. Při absenci sluchového vnímání k některým procesům učení nedochází vůbec nebo špatně. Zcela záměrně je tato kapitola pojata jako reflexe sluchového postižení ve výchově a vzdělávání. Z výše uvedeného je jasné, že například uvedené vybrané druhy učení mají vliv na vytváření nejen systému vědomostí a rozvoje

¹ Pro zajímavost uvádíme případ, kdy se neslyšící rodiče – kulturně Neslyšící – rozhodli požádat o kochleární implantát pro svoji šestiletou, též neslyšící dceru. Pro vysvětlení není třeba chodit daleko. Neslyšící rodiče totiž nabyli dojmu, že pokud jejich dcera velmi dobře zvládá komunikaci znakovým jazykem a její intelekt je na vysoké úrovni, bude možné jí zpřístupnit další komunikační mód – slyšené slovo. Toto rozhodnutí není možno hodnotit jako opuštění vlastních „pozic“, ale jako snahu rodičů o co nejlepší možnost zařazení do společnosti s využitím dalšího komunikačního kanálu.

myšlení, ale že se zároveň podílejí na vytváření systému vzorců chování a podporují vznik uvědomělého chování již v dětském věku.

Zajímavou informací je sebezpojetí skupiny Neslyšících. V tomto kulturním pojetí je řada problémů vyřešena, i když u nás v některých bodech spíše v návrhu. S hluchotou se počítá jako s faktem, který je neměnný. Tato skupina, jak již bylo řečeno dříve, vyhovuje požadavkům na možnost definování sociální skupiny – kulturní menšiny. Všechny „potřebné“ požadavky jsou splněny. Velikým přínosem je přítomnost neslyšících pracovníků ve školách. Záměrně používáme termín pracovníků, protože se nemůže jednat jen o učitele a vychovatele, ale je výhodné zaměstnávat sluchově postižené i ve správním a technickém úseku. V současné době se veřejnost více a více setkává s existencí skupiny sluchově postižených v různých formách, zejména ve sdělovacích prostředcích při televizním vysílání pro sluchově postižené nebo při pořadech s tlumočením nebo přímo ve znakovém jazyce.

Jednou z důležitých součástí informačního systému v našem životě je záznam a přenos informací ve psané podobě. Autor těchto řádků může poskytnout vlastní zkušenost s názorem, že neslyšící nepotřebují žádné výjimky ve vzdělávání ani v přístupech, jen je třeba je nejdříve ze všeho naučit číst a psát. Tento, žel neojedinělý názor, byl vysloven lékařem – neurologem, který přebíral do své péče neslyšící dítě a snažil se s ním domluvit psaním s tím, že nepotřebuje tlumočnicka. Tento lékař a opravdový odborník vyslovil nahlas to, co můžeme slyšet i jinde, a to i v kruzích v pedagogice daleko poučenějších. Problematika čtení neslyšících je opravdu široká a věnovalo se jí na světě hodně pozornosti. Máme samozřejmě na mysli čtení s porozuměním. Jedním z největších problémů osob s těžkým sluchovým postižením je schopnost čtení s porozuměním. Tato dovednost, dnes již běžná, je základem pro další vzdělávání. Lze říci, že technické čtení je ve většině případů uspokojivě zvládáno. Složitost češtiny jako jazyka s poměrně vysokou mírou flexe, a tím při globálním způsobu čtení v podstatě nemožnost zapamatování všech gramatických tvarů aktivně používaných slov, vede k tomu, že četba jako zdroj studijních informací, četba jako zábava je skutečným problémem pro většinu sluchově postižených osob. Snad právě proto jsou tolik významné výjimečné případy těch, kteří jsou neslyšící a jsou schopni číst a psát s porozuměním.² Čtení a psaní s porozuměním se budeme věnovat více v kapitole o vzdělávání.

Zatím snad jen konstatování, že se jedná o jednu ze závažných problematik souvisejících s výchovou a vzděláváním sluchově postižených, která má nepřímo vliv i na zařazení do společnosti – společnosti většinové – a může být zdrojem nedostatečné adaptability.³ Dalším faktorem, který je třeba zmínit jako reflexi sluchového postižení, je problematika školské integrace. Zastáncům vzdělávání bilingválního typu nevyhovuje, že děti ve školské integraci (a to je možno jistě aplikovat i na starší věk) jsou poměřovány s dětmi slyšícími a minimálně podvědomě s nimi srovnávány ze strany učitelů. Je pravdou, že v integraci děti či žáci trpí nedostatkem vzorů komunikačních nebo vzorů chování.

² V rámci výzkumu znakového jazyka jsme měli možnost seznámit s několika neslyšícími, kteří i přes mohutnost svého sluchového postižení četli a psali tak, že byli schopni svým spolupracovníkům – neslyšícím respondentům – vysvětlovat významy slov a vět a používat příklady. Jejich znaková zásoba byla pozoruhodná a naprosto překvapující byla jejich slovní zásoba mluvené řeči. Je třeba podotknout, že zejména pro veřejnost jsou velmi matoucí případy, kdy vystoupí „neslyšící“ na veřejnost a jeho mluvený projev je v obsahu i formě bezchybný. Bezchybný je zejména proto, že jsou to buď nedoslýchaví – tedy šťastní majitelé využitelných zbytků sluchu – nebo později ohluchlí – ti, u kterých byla již vyvinuta mluvená řeč na běžné úrovni odpovídající věku v obsahu i ve formě. Žel často pak stačí, aby člověk, který je neslyšící a není ani jedním z prve uvedených případů, promluvil a následně byl posuzován podle úrovně mluveného projevu. Takový se jeví jako těžce mentálně postižený. Jsme totiž zvyklí běžně posuzovat člověka podle jeho vnějších projevů. V tom je jeden z velkých a opravdových handicapů neslyšících. Proto je třeba s radostí pozorovat množící se případy, kdy je neslyšící provázen tlumočnickem, a má tak možnost ukázat zejména obsah svých sdělení a přesvědčit, že neslyšet znamená být postižený, ale zcela jistě ne mentálně.

³ To je jev, se kterým jsme se setkali u sluchově postižených středoškoláků. Jejich úroveň schopnosti číst s porozuměním byla na počátku studia střední školy velmi nízká. Intenzivní práci a mohutným zapojením znakového jazyka v průběhu pěti let studia bylo dosaženo dobrých výsledků tak, že osnovy českého jazyka nebyly redukovány, což se týká i obsahu a rozsahu maturitní zkoušky. Opět se zmiňujeme o redukování osnovách ve srovnání se základními školami běžného typu.

2.9 Zásady pro výchovu a vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením

V obecné pedagogice jsou zásady uváděny zpravidla jako soubor požadavků, který vede k dosažení stanovených cílů ve vzdělávání a výchově. Často jsou publikovány s odvoláním na J. A. Komenského, jehož pedagogické zásady stále mají obecnou platnost. Předkládáme zde zásady pro výchovu a vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením, které by měly prostupovat oběma složkami a být splněnými základními podmínkami, nutnými pro úspěšnou pedagogickou práci v náročných podmínkách inkluzivního vzdělávání.

2.9.1 Včasnost

Včasnost je požadavkem, u kterého můžeme sledovat několik dimenzí. V první řadě požadujeme včasnou diagnózu vady sluchu v časném věku tak, aby byl na co nejkratší možnou vzdálenost zkrácen rozdíl mezi věkem biologickým a věkem diagnostickým, tedy obdobím, kdy byla od narození dítěte diagnostikována a potvrzena vada sluchu. S tím úzce souvisí i požadavek na včasné zahájení rehabilitační péče (pokud je zbytek sluchu takový, že je co rehabilitovat) jako základ k rozvoji komunikačních dovedností. Včasnost se týká také přidělení odborně nastaveného sluchadla. Je třeba upozornit na rozvoj dovedností, které jsou označovány jako předřečové. Pokud hovoříme o včasnosti, musíme se zmínit také o včasném zahájení komunikace jako základní kompetenci, která následně využívá řeči. V podstatě je jedno, o který jazyk se jedná, ať je mluvený nebo znakový, ale v předřečovém období jím musí být dítě dostatečně saturováno, aby mohlo dojít k rozvoji jeho vlastního řečového projevu. Včasnost se týká také rozhodování o případné integraci. Existují určitá období, kdy se o integraci hovoří nebo by se mělo hovořit ve zvýšené míře. Je to před nástupem do předškolního zařízení, před nástupem do základní školy, rozhovory o integraci můžeme očekávat v období ukončení prvního stupně speciální základní školy a samozřejmě také v období po ukončení základního vzdělávání, kdy se rozhoduje o dalším studiu.

2.9.2 Komunikativnost

Zásada komunikativnosti by vlastně měla být obecně platným požadavkem, který se týká každého prostředí, kde se odehrává výchova. Pro slyšící děti by měla být tato zásada požadována běžně a pro děti a žáky se sluchovým postižením v podstatně větší míře a s důsledností. Jedná se o komunikativnost situací a činností, kterou je v surdopedii potřeba připravit a z hlediska přípravy na výchovu či vyučování předem promyslet. Dítě by mělo být exponováno komunikačním situacím. Znamená to, že každá činnost by měla být připravena a realizována tak, aby poskytovala dostatek příležitostí ke komunikaci a pokud možno i pro konverzaci. Nejde totiž pouze o účelové rozšiřování slovní či znakové zásoby, je třeba důrazně uplatňovat poznatek, že komunikace je tvořena dalšími faktory, které jsou nezastupitelné, podílejí se na tvorbě vzorců komunikačního chování, a tak jako komplex vytvářejí více či méně dokonalý komunikační systém dítěte se sluchovým postižením. Vzhledem k tomu, že není běžným zvykem se na komunikativnost situací soustředit, pokud ano, tak spíše v těch případech, kdy dochází již k některému z patologických jevů, je třeba s touto zvýšenou náročností počítat a například při práci s rodiči – a to se týká již oblasti pedagogické péče v raném věku – na tento jev upozorňovat a snažit se o metodické návody. Z hlediska stimulace ke komunikaci je třeba dbát také na míru, která nesmí přesáhnout pro dítě přijatelnou mez. Pod termínem přijatelná mez si nelze představit konkrétní hodnotu časovou, bodovou nebo jinou. Je to velmi individuální proměnná, kterou lze spíše odhadnout pomocí citlivého pozorování dítěte v běžných situacích s respektováním jeho individuální doby soustředění a schopnosti soustředěně pracovat. Vyvarovat se přestimulování znamená podstatně snížit možnost demotivace dítěte. Dodržovat zásadu komunikativnosti znamená zcela jistě zvýšené nasazení rodičů i pedagogů, je ale více než zřejmé, že se vynaložená energie vrátí, a to hodně zúročena.

2.9.3 Udržování zrakového kontaktu

Nutnou podmínkou pro založení efektivní komunikace je vést dítě se sluchovým postižením k některým komunikačním strategiím. Bez ohledu na mohutnost a typ sluchového postižení je třeba důsledně zavádět do života dítěte potřebu zrakového kontaktu. Již v období rané intervence je potřeba „přesvědčit“ dítě, že obličej jeho komunikačního partnera je důležitým zdrojem informací. Často jsou sluchově postižené děti bez zrakového kontaktu s partnerem považovány z diagnostického pohledu za děti vykazující autistické rysy. Zde je třeba velmi opatrně vážit výroky, které se velmi obtížně odstraňují, a pokud se jedná o dítě se sluchovým postižením, nesprávné označení – autista – může velmi zásadním způsobem negativně poznamenat celou jeho vzdělávací kariéru. Zrakový kontakt neznamena pouze vzájemnou výměnu pohledů komunikujících, ale také dodržování požadavku udržení směru komunikace k partnerovi – neslyšící kolegové toto označují „mluvením do tabule“. Doplníme tuto zásadu o požadavek „neukazování do tabule“. Při výzkumných aktivitách jsme se setkali totiž s podobným jevem, kdy učitelka používala znakový jazyk na docela slušné úrovni, ale svůj projev znehodnotila tím, že neudržela směr „vysílání“ k cílové skupině žáků.

2.9.4 Diference podle preferovaného komunikačního stylu

V současné době se tato zásada stala, se svojí oporou v legislativě, z hlediska nároků dítěte či žáka běžnou. Její praktické provedení na sebe dává ještě čekat – není ošetřena dalšími prováděcími dokumenty, které stále nejsou k dispozici. Dítě/žák by měl mít možnost si vybrat nejvhodnější komunikační způsob a školství by mělo být schopno výkon tohoto práva zajistit. Přímou souvislost zde vidíme například s celou problematikou hodnocení a klasifikace. Pravděpodobně se lze stále (i když jistě jen ve výjimkách) setkat s tím, že dítě/žák, který má dobře rozvinutou mluvenou řeč, je hodnocen jako dobrý, úspěšný, bez ohledu na reálné školní výsledky. Zde snad ještě upřesníme, že diferencovat neznamena v žádném případě něco zatracovat a jiné prosazovat. Jedná se o diferencovaný a systémový přístup, který zajišťuje funkční využití komunikace jako nástroje pro vzdělávání a výchovu. Rozhodování o komunikační preferenci by mělo být provedeno včas a po důkladném prodiskutování s rodiči dítěte. Oni jediní mají právo na rozhodnutí a také je to součástí jejich rodičovské zodpovědnosti.

2.9.5 Zásada přiměřené náročnosti a důslednosti

Tato pedagogická zásada je velmi důležitá zejména z hlediska teorie výchovné práce. Při uvedení zásady přiměřenosti hovoříme o tom, že přiměřeně k věku, schopnostem a samozřejmě míře postižení dítěte je třeba konstruovat cíle. Tak, jak je tento požadavek napsán, zní jasně a jednoduše. Odborníkům v praxi je známo, jak citlivě, trpělivě a někdy i dlouhodobě je třeba přesvědčovat rodiče dětí se sluchovým postižením o schopnostech a možnostech jejich dítěte proto, aby je nešetřili před běžnými dětskými úkoly, prací a povinnostmi úměrnými věku. Přiměřeným způsobem a dítětem přijatelné formě je zdánlivá přísnost a neoblomnost rodičů totiž často dobrým základem pro vytváření vhodných vzorců chování. Stejně požadavky lze vznést na druhou část této zásady – důslednost. V části o teorii výchovy se budeme zabývat rozhodovacím procesem a zodpovědností, to přispěje – snad – k plnému porozumění.

2.9.6 Zásada názornosti

Již J. A. Komenský uváděl zásadu názornosti jako jednu z nejdůležitějších zásad. Pro surdopedii je to zásada, která by měla zajistit dostatek informací v prvním i druhém plánu tak, aby dítě opravdu věci porozumělo. Bude třeba ji ve zvýšené míře používat při osvětlování věcí, jevů a vztahů tak, aby dítě mělo možnost vidět nejen podstatu samotnou, ale též přiblížit konsekvence – tedy obsadit další část sémantického

pole a následně i mezioborových vztahů. Jako jedna z nejdůležitějších otázek sem patří uvědomělá otázka „Proč?“, ke které by měli být dítě i žák důsledně vedeni a za dotazování při nepochopení by neměli být penalizováni. Názornost v daném případě neznamená pouze předvádět takzvané názorné pomůcky při vyučování, ale názorně uvádět věci a jevy do vztahů, a to nejen ve výuce, ale též při výchovných situacích.

2.9.7 Zásada systematičnosti

Požadavek systematičnosti je možno charakterizovat ve dvou úrovních. V první, výchovné, máme na mysli systematičnost v přístupu k řešení problémů – tedy spojení rodinného stylu výchovy s výchovou institucionální v jednotné a systematické působení tak, aby nedocházelo k tříštění, nebo dokonce různosti v pojetí cílů a v uplatněných metodách nebo postupech. Zásada systematičnosti v druhé rovině je požadavkem na výstavbu komunikačního systému dítěte se sluchovým postižením. Zejména v počátcích rozvoje komunikace mluvenou řečí je třeba, aby výstavba postupovala systematicky, a to i v takových podrobnostech, kdy se pro jeden předmět, činnost nebo osobu zvolí jen jedno označení, které splňuje parametry pro snadné odezírání. Takové označení by pak mělo být používáno ve všech případech a prostředích všemi osobami. Opět se jedná zejména o období raného věku, a musíme mít tedy na mysli co nejlepší spolupráci s rodinou. Systematičnost by se později měla objevit i v poznacích předkládaných ve škole. Zde hovoříme o známých mezipředmětových vztazích a vztazích uvnitř předmětu – základů budoucího vědeckého poznání v dané oblasti – jako o důležité součásti komplexního poznávání. Při vzdělávání dětí i žáků s postižením sluchu, a proto se zřejmou absencí některých druhů učení, je třeba ještě pečlivěji připravit ono uvádění věcí a jevů do systému tak, aby se staly součástí jejich aktivní výzbroje.

2.9.8 Zásada výstavby hodnotového systému

Při výchovné práci s dětmi a žáky se sluchovým postižením potřebujeme zdůraznit výstavbu hodnotového systému. Hodnotový systém není jen danost, kterou očekáváme jako vklad přinesený dětmi zpravidla z rodiny, ale jedná se o komplexnější jev, který v sobě zahrnuje také schopnost hodnotit. Hodnotový systém je spíše kulturní záležitostí, a můžeme se proto setkávat s různým pojetím a různou hierarchií hodnot v závislosti na prostředí, ze kterého dítě přichází. Pokud ale máme na mysli již schopnost přiřazovat k daným hodnotám nové podle určitých hodnotících kritérií, pak ji očekáváme poměrně rozvinutou u dítěte. Dítě se sluchovým postižením nedisponuje efektivním náhodným ani sociálním učením a vzhledem k tomu nemá ani vyvinutý funkční postup hodnocení osob a jevů okolo sebe, což je často umocněno i nedostatečnou slovní nebo znakovou zásobou. To je jasná výzva pro pedagogy, aby se cíleně věnovali ve své práci hodnocení a pokusům o hodnotící postupy mnohem více, než to očekáváme u dětí slyšících. Samo omezení pojmové výbavy dítěte pak dává možnost hodnotit spíše černobíle, + nebo – , bez možnosti dalších upřesnění. Tento jev se například v hodnocení mezilidských vztahů může velmi negativně odrážet a samozřejmě zpravidla proti hodnotiteli – dítěti.

2.9.9 Rozšiřování pojmové banky

O komunikaci zde již bylo napsáno dost, a tak pro tuto kapitolu uvedeme ještě poslední zásadu, kterou je zásada permanentního rozšiřování pojmové banky. Na rozdíl od rozšiřování slovní nebo znakové zásoby, což je jistě velmi důležitým požadavkem, máme zde na mysli banku pojmů – materiálů k myšlení, a proto i k dalšímu učení. Ve školní praxi je možné se setkat s dětmi nebo žáky, u kterých použití slova nebo znaku nebylo navázáno na obsah, spíše se jednalo určitou „vycpávku“ při komunikaci. Uživatelé byli přesvědčeni, že čím více slov je v psaném textu, tím lépe bude hodnocen jejich slohový výtvar. S podobným jevem se lze setkat u těch žáků, kteří mají dobře vycvičené technické čtení – přečtou úplně všechno –, ale pokud se dostaneme do oblasti čtení s porozuměním, tak se setkáme s velmi nedostatečnými výsledky. Totéž platí

i pro psaní jako produktivní formu jazyka. Vzhledem k tomu, že dítě se může od raného věku setkávat s novými pojmy, je nutné mu je předkládat, vysvětlovat a uvádět do souvislostí. Na tomto místě je třeba zdůraznit, že je skutečně lhostejno, zda se jedná o následné přiřazení ke slovu nebo znaku. Jde především o budování jazyka ze sémantického pohledu, a pokud je něco opravdu škodlivé pro sluchově postižené dítě ze surdopedického hlediska, tak je to právě období bez jakéhokoliv jazyka – období bezjazyčí. O tom, že lze i u zcela hluchých osob budovat pojmy a pracovat s abstraktním myšlením, vypovídají jejich výsledky při studiu a absolventské kvalifikační práce při univerzitních. A je třeba podotknout, že jsou schopni číst s porozuměním odbornou literaturu a hovořit zasvěceně o jazykovědě a oborech s výzkumem znakového jazyka souvisejících. Právě tyto výsledky vedou k postupnému mizení falešné představy o tom, že neslyšící mají pouze konkrétní myšlení, a proto není možné po nich požadovat ve škole abstraktní vědomosti. Pokud bude převládat taková informovanost u odborníků, pak se jen těžko bude dařit prosazování jiných pohledů na cíle výchovy a vzdělávání ve školách pro sluchově postižené i pro inkluzivní vzdělávací variantu. Všechno, co je spojeno s výchovou a vzděláváním, je postaveno na pojmech, a pokud žáci budou vykazovat absenci pojmů, není možné vystavět vědomostní aparát v žádném učebním předmětu nebo studovaném oboru. Proto je třeba, aby nově nastupující generace pedagogů přijaly moderní pohledy a rozšířily informace, které jsou relevantní soudobému stavu poznání o výchově a vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením. Tak lze očekávat, že bude dosaženo naplnění poslání a cílů předškolního vzdělávání a v návaznosti také splnění cílů základního i následného vzdělávání.

2.10 Komunikační přístupy používané při výchově a vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením

Jedním z klíčových témat při výchově a vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením je otázka využívání a často i preferencí komunikační techniky. Tato zejména rodiči kladená otázka je spojována s postavením cílů výchovy a vzdělávání stanovených pro tuto specifickou skupinu. Asi nejpraktičtější je rozdělení nejfrekventovanějších komunikačních technik následujícím způsobem:

1. orální přístup,
2. přístup s využitím totální komunikace,
3. přístup postavený na bilingvální komunikaci,
4. komunikační techniky vhodné pro sluchově postižené děti a žáky v integraci,
5. komunikační techniky vhodné pro práci s dětmi a žáky s kochleárním implantátem.

Orální přístup je zřejmě nejstarším, a proto i nejvíce propracovaným komunikačním přístupem používaným při výchově a vzdělávání sluchově postižených. S odvoláním na předchozí řádky hned v úvodu považujeme za důležité poznamenat, že v případě, kdy se rodiče takto rozhodnou nebo jsou zbytky sluchu dítěte dostatečné, a tedy i využitelné pro výstavbu komunikace mluvenou řečí, pak má orální metoda své místo v surdopedii zcela oprávněně a není možné proti ní vznést negativní připomínky. Pro účely této publikace využijeme definici Sovákovu (Sovák, 1978), která se zabývá spíše hlediskem didaktickým: „Orální metoda. Jak naznačuje název, jde o mluvenou řeč. Neslyšící děti se učí mluvené řeči a jejím prostřednictvím pronikají do života společnosti a do jejího kulturního a společenského bohatství. Základními součástmi orální metody je vyvíjení a osvojování mluvené řeči, výcvik v odezírání, rozvíjení funkční schopnosti zbytků sluchu.“ V případě orální metody, stejně jako u později popsaného systému Totální komunikace, můžeme uvažovat v širším pohledu spíše o filozofii výchovy než o pouhé komunikační metodě využitě k výchově a vzdělávání. Pohled na orální metodu byl ovlivněn nesmírným úsilím vynaloženým ze strany dítěte, rodiny i pedagogů a přináší specifický pohled na komunikaci jako prostředek nebo cíl výchovně-vzdělávací práce. A tak je možné se v praxi i v odborné literatuře již od historických dob setkávat s preferencí prostředku na úkor cíle, tedy vyzdvížením důležitosti mluvené řeči v komunikaci na úkor obecných cílů pedagogických – přípravy na život ve společnosti a později též k dalšímu studiu. S tím úzce souvisí i pohled na obsah výuky. A máme opět na mysli cíle výchovné i vzdělávací. Kritika metod

a výchovněvzdělávací práce ve školách není naším cílem, zjednodušeně však v tomto případě můžeme tvrdit, že nedokonalá komunikace umožňuje pouze nedokonalé výsledky vzdělávací a především výchovné, které považujeme v jistém směru za důležitější. Dále někteří autoři (například Poul in Sovák, 1978) uvažují též o tzv. podpůrných prostředcích, jimiž jsou písemná forma řeči, kterou dítě zvládá globálním čtením, soustava daktylních značek – prstní abeceda (zde myšlena prstová abeceda či abeceda daktylní) a přirozené posunky. Autor se zde též zabývá pojmem demutizace (překonání němoty) a zároveň navrhuje postup k jejímu provedení:

- neslyšící žák poznává, že mluvená řeč je běžným prostředkem dorozumívání mezi lidmi,
- ověřuje si, že i jemu tato forma řeči otvírá cestu k lidem,
- vytváří si kladný vztah k mluvené řeči, aby jí spontánně dával přednost před jinými komunikačními prostředky (před psaním a posunkovou řečí).

Velmi podrobný popis orální metody najdeme v pracích Miloše Sováka a jeho spolupracovníků a také zde je možno vyhledat také odkazy na práce, které přicházejí zejména z Holandska a Německa.

Zajímavé je sledovat důsledky přečtení orálního přístupu ke komunikaci a její výstavbě a následně také v širším pohledu na neslyšící v průběhu času z pohledu sociálního, kulturního a lingvistického. Gregory a kol. uvádějí, že v Anglii po druhé světové válce byly neslyšící děti vzdělávány pouze orálním způsobem a neměly žádnou možnost být v kontaktu s neslyšící dospělou populací. To negativně ovlivnilo jejich postoje a také proces zařazení se do společnosti. Z vlastní zkušenosti můžeme uvést, že i u nás byli žáci v podobné izolaci a do jisté míry jsou v podobné situaci i nadále. Ve výchově a vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením stále ještě schází zařazení informací o společnosti neslyšících, kulturní, jazykové či jiné související informace. Žáci by se ve škole měli dozvědět o kongresu v Miláně a jeho závěrech následné preferenci pouze orálního přístupu ke komunikaci ve školách, dlouhodobé tradici vzdělávání neslyšících v českých zemích, významných osobnostech – neslyšících – a podobně. Mimo absenci uvedených informací můžeme ještě hovořit o nedostatku identifikačních vzorů ve školním prostředí. Školní zařízení zajišťuje a má i spoluodpovědnost s rodiči za celou výchovnou složku.

Orální přístup, spíše jako určitý filozofický pohled, se také promítá do celkové vzdělanosti neslyšících. Vzhledem k nízké vzdělanostní úrovni byly ke středoškolskému studiu přijímány jen velmi malé počty žáků – absolventů speciálních škol – a počet vysokoškoláků byl přímo alarmující. Po roce 1948 byl velmi omezený výčet možností profesní přípravy pro sluchově postižené snad jsou na pět možností – švadlena, zámečnický, malíř a natěrač, klempíř a čalouník. Obecně se absolvujícími žáky se sluchovým postižením počítalo spíše pro výkon méně kvalifikovaných povolání bez předpokladu možností dalšího studia či rozšiřování kvalifikace. V současné době se situace pronikavě zlepšuje, pokrok byl odstartován vznikem středních škol se studiem ukončeným maturitní zkouškou s možností studia ve znakovém jazyce a prestižní univerzity následně mají vzdělávací programy přímo pro neslyšící s možností využití tlumočení nebo jiné formy pomoci studentům.

Totální komunikace – podle původního pojetí podle Delago se jedná o „Total communication – T. C. filozofii, která vyžaduje zařazení sluchových, manuálních a orálních způsobů komunikace s cílem zajistit účinnou komunikaci se sluchově postiženými osobami a mezi nimi vzájemně“. Uvedená definice je spíše praktické povahy, ale domníváme se, že plně vystihuje podstatu věci. S ohledem na současný stav u nás si dovoluujeme popsat Totální komunikaci následovně:

- Totální komunikace je v současné době spíše širokým pojetím přístupu ke komunikaci osob se sluchovým postižením než pouhou vyučovací metodou. Dovolujeme si tvrdit, že dalším rozbořením dojdeme k závěru o velmi široké platnosti uvedené teze nejen na skupinu dětí a žáků se sluchovým postižením, ale v některých ohledech také u dalších osob se zdravotním postižením, kde je narušena funkce komunikačního systému.

Totální komunikace v sobě zahrnuje spojení manuálních a manuálně-orálních prostředků dle komunikačních potřeb a vyjadřovacích a přijímacích schopností účastníků komunikace. Ve výchově a vzdělávání dle zásad Totální komunikace se projevuje právo osob se sluchovým postižením na maximální výkon tak,

aby bylo dosaženo optimálního pochopení a úplného porozumění během komunikační situace. Přístup Totální komunikace se zakládá na ochotě a schopnosti využívat komunikaci v pravém slova smyslu, tedy komunikaci dvoustrannou, kde každá strana respektuje a uznává jazyk či prostředky druhé strany, stejně jako jejího způsobu vyjadřování. Zpočátku se v metodickém postupu při výchově nebo vyučování dle teorie Totální komunikace jednalo o pouhé doplňování mluvené řeči některými znaky. Takový krok měl velký význam pro zavedení uvedeného přístupu a také pro jeho další zdokonalování. Výhody, které se nabízely, je možné považovat za obecné a základní. Dítě dostalo právo a reálnou možnost vyjadřovat se přirozeným způsobem, který rozvíjí jeho jazykovou kompetenci a motivuje jej k další komunikaci. Pokud byly dodrženy všechny podmínky, dítě se učilo právu si svobodně zvolit způsob komunikace, který mu vyhovuje, a to v jakékoliv situaci. Při respektování požadavků na tento komunikační styl byla respektována důležitá pravidla pro komunikaci – umění naslouchat a následně potřeba být vyslyšen. Pro školní život dětí pak spatřujeme benefit v tom, že ve školní třídě byl zaveden společný jazyk, založený na znakové i mluvené řeči. Funkční komunikace tak byla nabídnuta všem – včetně slyšících osob, pedagogů i spolužáků. Komunikace nabyla na efektivitě a přinášela i poměrně silný motivační prvek, a proto u dětí i žáků bylo možné úspěšně budovat sebeúctu, pomáhat hledat vlastní identitu, položit již v útlém dětství kvalitní základy k výstavbě osobnosti. K vlastní metodice je třeba poznamenat, že velmi důležitou složkou výchovného komplexního působení směrem k dítěti je odborná podpora poskytovaná rodičům v jejich výchovném snažení. K využití netradiční komunikační techniky, kterou znakový jazyk je, požadujeme specifickou přípravu. Protože ovládnutí každého národního znakového jazyka je pro slyšící uživatele poměrně obtížné a hlavně je jako u každého jiného jazyka dlouhodobé, setkáváme se u přístupu Totální komunikace s kompromisem – znakovým jazykem ve spojení s jazykem mluveným – většinovým, v našem případě s češtinou. Pro české školy se bude tedy jednat o znakovanou češtinu. Zatím vše, co bylo uvedeno, budí dojem vysoce funkčního komunikačního systému.

Vzhledem k tomu, že tomu tak není, nelze se vyhnout projevené jazykové interferenci. Interference je jev, který činí ze znakového jazyka pokud možno přechodný, spíše náhradní způsob komunikace. Již výše bylo uvedeno, že v popisovaném způsobu komunikace je dominantní mluvený jazyk. Nejprve však uvedeme definici, kde Čermák (1997) popisuje **interferenci** jako „negativní jazykový transfer struktury z mateřského jazyka do jazyka jiného (cizího), který se jeví jako (cizinecká) chyba“.

Interferenci můžeme charakterizovat také jako vzájemné pronikání, křížení, ovlivňování nebo rušení. Toto jsou výklady zejména z pohledu fyzikálního. My bychom ale spíše uvažovali o jazykové interferenci v užším slova smyslu, tedy v souladu s výkladem Čermákovým. Dále pak potřebujeme zavést termín interference v širším slova smyslu, což více vyhovuje naší představě a práci. Máme zde na mysli nejen Čermákem výše uvedené narušení zejména cizího jazyka, ale spíše vzájemné negativní ovlivňování obou použitých jazykových systémů. A ještě dále psychické podmiňování komunikačního výkonu mluvčího, který je vlastně „svázán“ povědomím o rozdílech ve vlastním zvládnutí jazyků, čímž, jak předpokládáme, snižuje automaticky úroveň (obsahovou i formální) svého mluveného projevu, aby byl schopen jej převést do svého projevu znakového. Domníváme se, že je to vztah, který se promítá nejen do paralelního užití dvou jazyků, ale též do komunikačního projevu formou znakované češtiny. Není to jazyková interference v pravém slova smyslu, ale jedná se bezpochyby o vzájemný negativní vliv dvou jazykových „systémů“. Jsme přesvědčeni, že i mluvený projev učitele je takto podvědomě řízen a jeho úroveň a bohatost jsou negativně ovlivňovány.

O interferenci v jazykovědném pojetí můžeme uvažovat zejména při použití dvou jazyků zároveň. Můžeme se domnívat, že použití obou „systémů“ přináší průvodní znaky nedokonalosti vyvolané jejich vzájemným působením. (Jedná se o situace, kdy je čeština učitele – přepokládejme jako dobře zvládnutý jazyk – narušována podvědomými, ale uživateli známými limity ovládnutí znakového jazyka.) To je ale pouze jeden z negativních dopadů.

Další negativní dopad není tak markantní, ale jeho důsledky jsou stejně nedobré. Dětem a žákům je totiž předkládán jazyk, respektive dva jazyky v takové formě, že vlastně ani jedna z nich nerespektuje vlastní gramatiku, z hlediska přenosu informací není také plnohodnotná a navíc nemůžeme, žel, uvažovat o tolik potřebné výchovné složce, tedy výchově k jazyku, k úctě k jazyku, k chápání jazyka jako systému. Zejména podvědomé setkávání dítěte s jazykem jako systémem zde zcela chybí. Přesto hodnotíme kladně všechny

snahy o zlepšení úrovně komunikace s těžce sluchově postiženými dětmi, ať už je to v rodině či ve škole. To jsou důvody, pro které považujeme užití Totální komunikace za potřebné k překlenutí neschopnosti se dorozumět se sluchově postiženým dítětem jiným způsobem a pro běžné, aktivní užití jazyka znakového nejsou pedagogové ani rodiče ještě připraveni.

Bilingvální přístup je další z možných metod práce v oblasti komunikace s dětmi a žáky se sluchovým postižením. Také v tomto případě by nebylo přesné hovořit o pouhé metodě komunikace při vzdělávání. V širším kontextu lze zde spatřit změnu v tom, jak se odráží vztah slyšícího a neslyšícího prostředí. Změněna je také role pedagoga – jsou dva a každý je odpovědný za jazyk, jehož je rodilým mluvčím. Jedná se o to, že výuka je postavena na dvou jazycích, jejichž užívání je přísně odděleno. Sociologické hledisko také stojí za pozornost, protože vlastně poprvé se tu setkáváme s termínem jazyková menšina ve vztahu k neslyšícím a jejich znakovému jazyku jako prvnímu jazyku. I když se jedná o velký pokrok ve změně přístupů k osobám se sluchovým postižením, k jejich edukaci i kultuře v širším slova smyslu, můžeme očekávat dlouhý čas a intenzivní výchovnou práci všech zúčastněných – rodičů i odborníků tak, aby právě teorie jazykové a kulturní menšiny, která přestane vytvářet z neslyšících invalidy potřebující řadu sociálních výhod, nezpůsobila zejména z ekonomických důvodů jejich cílený návrat zpět do postižení, utrpení, invalidity a sociální potřeby. Bilingválním přístupem rozumíme takový systém práce ve výchově a vzdělávání sluchově postižených, kdy jsou užity dva jazyky. Jako první znakový jazyk je uveden jazyk většinové společnosti, v našem případě češtiny.

Všechno, co zde bylo uvedeno, má legislativní oporu. K tomu, aby bilingvální výchova mohla být zajištěna, můžeme použít školský zákon č. 29/1984 Sb. s dalšími doplňky a úpravami v pozdějších zněních, kde se v paragrafu 3 setkáváme s právem neslyšících dětí na výuku ve znakovém jazyce. Pro praxi je třeba jen doplnit, že se musí jednat nejen o výuku ve znakovém jazyce, ale vyžadujeme také výuku tohoto jazyka.

Mezi klady uvedeného přístupu spatřujeme jako nejdůležitější aktivní a plnohodnotné rozvíjení pojmové banky, rozvíjení komunikativních dovedností, motivace a hbitost v rozhovoru. Vychovává se tak tolik potřebná chuť sdílet a ochota vyslechnout. V době, kdy je „znaková“ zásoba normálně vyvinuta, zpravidla kolem šestého až sedmého roku věku dítěte, se přidává další jazyk, v tomto případě jazyk většinový, v psané a dle možností mluvené a odezírané podobě. Dítě je tímto postupem ušetřeno nesmírné námahy s diskutabilním efektem, kdy se orálně učí nová slova – nové pojmy (v mluvené i psané formě), a zároveň je v tomto právě získávaném jazyce vychováváno a vzděláváno. Již na první pohled je zřejmé, že zde musí docházet k zásadní disproporcii, která negativně poznamenává další vývoj dítěte. Situaci pak lze srovnávat s běžnou výukou cizího jazyka, kde dochází „pouze“ k přiřazování nových slov ke známým pojmům a komparaci gramatických a dalších jazykových kategorií. Výchovný přínos (mějme na mysli výchovu v užším slova smyslu) je nesporný, protože dítě je vychováváno s porozuměním, a tedy i dvě tolik pedagogicky jasné situace, jakými jsou odměna a trest, jsou teprve opravdu funkční, neboť jsou popsitelné a vysvětlitelné. Neopomenutelný je též výchovný přínos neslyšícího dospělého člověka jako identifikačního vzoru.

Část věnovanou bilingvální výchově uzavřeme rezolucí, která byla přijata Světovou federací Neslyšících na mezinárodní konferenci o bilingvistice ve vzdělávání ve Stockholmu v roce 1993:

- uznává se statut znakového jazyka jako vizuálně gestického, lingvisticky uznaného jazyka, založeného na užití rukou, paží, očí, obličeje a těla,
- uznává se skutečnost, že znakový jazyk je prvním jazykem neslyšících lidí,
- uznává se, že neslyšící lidé mají stejné právo na uznání jejich znakového jazyka jako ostatní lidé na své jazyky při své plné účasti na životě společnosti ve všech oblastech,
- uznává se skutečnost, že národní jazyk je druhým jazykem neslyšících vzhledem k tomu, že jej nemožnou užívat spontánně. Seznamují se s ním až v průběhu vzdělávání,
- uznává se skutečnost, že neslyšící jsou bilingvní, protože užívají většinou znakový jazyk a národní jazyk v mluvené i psané formě v každodenním životě,
- uznává se skutečnost, že neslyšící by měli být vzděláváni ve všech předmětech, v národním jazyce či vědních oborech ve znakovém jazyce,
- uznává se fakt, že psaná forma mluveného jazyka je plně přístupná pro neslyšící, a proto se neslyšící učí národnímu jazyku nejlépe ve psané formě,

- uznává se nezastupitelná role znakového jazyka při výuce všech jazykových parametrů jazyka mluveného,
- uznává se důležitost bilingvismu a podpora výše uvedených bodů.

Literatura

SOVÁK, M. *Logopedie*. Praha: SPN, 1978.

ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda*. Praha: Pražská imaginace, 1997.

3 Podmínky vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením

HELENA DVOŘÁČKOVÁ

Na úspěšnosti školní integrace se podílí několik činitelů. Pro rodiče žáka s postižením integrace znamená vyšší nároky na spolupráci, domácí přípravu, laskavost a pochopení nezdaru a selhání. Rodičům ostatních žáků je třeba objasnit, že jejich dítě nebude omezeno, ale že naopak integrace je přínosem i pro děti bez postižení. I spolužáky integrovaného žáka je třeba zasvětit do problému, vysvětlit jim, jak mohou pomoci. Žák s postižením nesmí být omezen, integrace má stimulovat. Pedagog se stává subjektem výchovy, určuje způsob, cíle i metody edukace. Jeho aktivity musí mít nejen jasný cíl, ale měly by být zaměřeny přímo na problematické momenty integrace.

3.1 Podmínky integrace žáků se sluchovým postižením

Obecné podmínky školské integrace zahrnují soubor podmínek psychosociálních, ekonomických a právních. Vhodné **psychosociální podmínky** spočívají v překonání předsudků a stereotypů v hodnocení osob s postižením. Mezi **ekonomické podmínky** zařazujeme dostatek finančních prostředků na zajištění potřebných kompenzačních, rehabilitačních pomůcek a didaktického materiálu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. **Právní a politické podmínky** se týkají legislativy, která umožňuje podpůrná opatření žákům se speciálními vzdělávacími potřebami formou možnosti snížení počtu žáků ve třídě, ve které se vzdělává žák se zdravotním postižením, možnosti zřízení funkce pedagogického asistenta a jiného přístupu v hodnocení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, např. formou slovního hodnocení.

Potřebné změny se týkají jak fyzického přístupu ke vzdělávání, kam řadíme architektonické úpravy budov, včetně úpravy interiéru, vybavení škol kompenzačními pomůckami apod., tak i kvalitativních změn pedagogických a organizačních s možností respektovat individualitu dítěte a jeho potřeby a diferencovat vzdělávací postupy a individualizovat vyučování místo standardizovaných učebních plánů.

Vhodné podmínky je možné zajistit i vytvořením speciální třídy v rámci běžné školy, kde se kontakt mezi vrstevníky uskutečňuje v některých předmětech a o přestávkách. Je možné do výuky zařadit speciální hodiny, zaměřené na individuální přístup k integrovaným žákům. V běžné třídě je možné zřízení pozice asistenta pedagoga. Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se vytvářejí individuální vzdělávací plány, kde jsou zohledňovány jejich vzdělávací potřeby výběrem odlišných metod práce, individuálním tempem aj.

Žáci se sluchovým postižením by měli plnit požadavky stanovené Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (RVP ZV), případně s možností rozložení učiva do 10 ročníků. Současně by žáci se sluchovým postižením, integrovaní do běžné třídy, měli být sociálně adaptabilní a mít dostatečnou míru volných vlastností, které jsou nezbytné k překonávání překážek. Obecně platí, že s použitím kompenzačních pomůcek by měl být žák se sluchovým postižením schopen absolvovat všechny oblasti vymezené v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Obsahově se vzdělávací proces zásadně neodlišuje od vzdělávání ostatních žáků, je třeba pouze využívat vhodných podmínek pro výuku specifickými postupy a metodami výuky. Ve vyučování je nutné uplatňovat speciálněpedagogické postupy. Mezi ně zařazujeme přiměřené tempo, individuální přístup a dle potřeb úpravu rozsahu učiva. Při ověřování vědomostí by měl pedagog upřednostnit ústní projev žáka před písemným, doplňovací cvičení nebo zkrácení diktátu před velkým množstvím psaného textu apod. V hodnocení je třeba zavést zohledňující přístup ve všech předmětech, v nichž se projevuje postižení žáka (nenadhodnocovat, ale využít spíše jiných forem hodnocení – body, procenta, počet chyb, slovní hodnocení). Důležitá je spolupráce s rodinou a školským poradenským zařízením – speciálněpedagogické centrum.

Rodiče se mohou sami rozhodnout, zda se bude jejich dítě vzdělávat formou integrace do běžné školy nebo bude jeho vzdělávání probíhat ve škole pro sluchově postižené. Při svém rozhodování si mohou vyžádat odbornou pomoc speciálních pedagogů a psychologů speciálněpedagogických center pro sluchově postižené. Při tomto závažném rozhodování by měli uvážit, který způsob vzdělávání bude pro konkrétní dítě skutečným přínosem. Každé dítě je individualita, má jinou schopnost adaptability, sociálních i komunikačních dovedností. Pro některé dítě je integrace vhodná a žádoucí, pro jiné může být nadměrnou stresující zátěží. Rodiče dítěte s postižením by neměli v situaci, kdy dítě nastupuje školní docházku, být zatíženi postojem, který potvrzuje normalitu dítěte s postižením tím, že bude za jakoukoli cenu vzděláváno ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené je mnohdy pro dítě vhodnější formou vzdělávání než neuvážená integrace dítěte s postižením do běžné základní školy. Hlavním kritériem při rozhodování rodičů, jakou cestu zvolit, by nemělo být pouze trvání na integraci svého dítěte do běžné základní školy z hlediska blízkosti či spádovosti školy, ale na prvním místě by tu měl být skutečný očekávaný prospěch dítěte. Se zařazením do třídy by měli být předem seznámeni i učitelé, kteří se budou na výuce podílet.

Integrovaný způsob edukace vyžaduje od učitele základní školy získání alespoň základních informací o specifice vývoje dětí se sluchovým postižením a o metodice jejich výuky.

Nástup dítěte s postižením do školy by měl být projednán s určitým časovým předstihem, který umožní, aby se učitel seznámil blíže s problematikou osobnosti dítěte, které bude přijímat ke vzdělávání, se zásadami a metodami práce s ním. Rovněž potřebuje prostor k navázání kontaktu s rodiči dítěte a projednání spolupráce mezi nimi, která je nezbytně důležitá pro úspěšnou integraci. Jedná se o vzájemnou informovanost nejen mezi učiteli a rodiči, ale i mezi spolužáky.

Předpokladem pro školní integraci dítěte s jakýmkoliv zdravotním postižením jsou informovaní rodiče dítěte a zájem a ochota spádové školy dítě přijmout. Podmínky pro úspěch integrace vytváří škola jako celek. Postoje vedení školy, pedagogů, kteří integrovaného žáka vyučují, i ostatních pedagogů, kteří sice ve třídě neučí, ale vytvářejí atmosféru školy. Záleží na všech pracovnících školy, zda se žák se speciálními vzdělávacími potřebami stane jejím respektovaným žákem, zda jsou mu přiznána stejná práva a také stejné povinnosti jako ostatním žákům.

Při individuální integraci žáka se sluchovým postižením musí být nastavena efektivní spolupráce školy s rodinou i školským poradenským zařízením. Musí být zajištěny potřebné kompenzační a rehabilitační pomůcky, speciálněpedagogická péče uvedena do praxe školy a učební plán musí být přizpůsoben potřebám dítěte na základě sestaveného individuálního vzdělávacího plánu.

Důležitou roli při individuální integraci má osobnost a postoj učitele. Kvalitní podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami při jejich vzdělávání vyžaduje používání výukových metod, které zohledňují potřeby každého žáka. Při plánování by pedagog měl vycházet z předchozích znalostí a schopností žáků a z míry jejich porozumění probíranému učivu. Na základě pedagogické diagnostiky má učitel modifikovat učební plán tak, aby byl jeho obsah dostupný každému žákovi, tedy i žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami.

Na osobnosti učitele záleží, jakými metodami zapojí všechny žáky do rozmanitých učebních aktivit, které umožňují zohlednit jejich individuální učební styl. Učitel, který je přínosem pro žáka s postižením, používá pedagogický takt při formálním i neformálním hodnocení výkonů žáků. Používá množství strategií pro zahájení hodiny, výklad a zopakování všech aspektů probíraného učiva tak, aby jej všichni žáci pochopili a zapojili se do vzdělávacího procesu. Vnímá citlivě speciální vzdělávací potřeby žáků s postižením a pružně upravuje výukové materiály a další zdroje. Pro co nejvyšší aktivizaci těchto žáků používá vhodné flexibilní vybavení, které umožňuje plné zapojení každého žáka. Průběžně reviduje a modifikuje učební cíle, metody i formy tak, aby docházelo k optimálnímu rozvoji všech žáků ve třídě a žáci se zdravotním postižením byli přirozenou součástí třídního kolektivu. Pro tyto účely využívá strategie podporující výuku předmětu u žáků, kteří potřebují vzhledem k druhu a míře zdravotního postižení nebo znevýhodnění individuální přístup ve výuce.

Základním důvodem zařazení dítěte a žáka se sluchovým postižením do běžné mateřské či základní školy je snaha nevyčleňovat děti a žáky ze sociálních vazeb s vrstevníky v místě bydliště dítěte. Rodiče chtějí odbourat nutnost dlouhého dojíždění do školy pro sluchově postižené, případně pobytu v internátním zařízení školy. Pobyt pouze mezi neslyšícími dětmi pociťují jako uzavírání do jisté uzavřené skupiny, která

nemá větší kontakty se širším sociálním prostředím slyšících, ve kterém se děti v běžném životě a v rodině pohybují. Dále jsou rodiče toho názoru, že množství informací získaných ve škole pro sluchově postižené je nižší než ve škole běžné a neodpovídá schopnostem jejich dětí. Větší počet dětí vytváří také přirozené konkurenční prostředí a zvyšuje tak motivaci a snahu dětí. Z těchto důvodů se rodiče snaží o nalezení vhodné školy v místě nebo co nejbližší k místu bydliště.

Nezbytným předpokladem pro zahájení školní docházky do běžné základní školy je **školní zralost** a připravenost dítěte na školu, měla by navazovat na alespoň roční docházku do předškolního zařízení (MŠ pro sluchově postižené nebo MŠ běžného typu) spojenou s reedukací sluchu, rozvojem kognitivních dovedností a rozvojem mluvené řeči. Schopnost využít sluchadlo (nebo kochleární implantát), rozumění řeči a odezírání jsou významnější než velikost sluchové ztráty, proto mohou být integrovány i takové děti, které mají sice nesrozumitelnou řeč, ale disponují širokou slovní a pojmovou zásobou, které dokážou při vyučování efektivně využít.

Dítě musí být zvyklé celodenně používat sluchadlo či kochleární implantát a žák by měl zvládat jeho běžnou údržbu. Dítě musí být dostatečně sebevědomé, schopné orientace ve slyšícím prostředí, musí být sociálně a emočně vyzrálé. Intelukt dítěte musí být spíše nadprůměrný, protože přibývajícím množstvím učiva a střídáním učitelů na druhém stupni vyžaduje stále soustředění a dlouhodobé odezírání, což je psychicky náročné a zatěžující. Všechny děti se sluchovým postižením musí být vyšetřeny ve speciálněpedagogickém centru pro sluchově postižené, které vhodnost integrace posoudí a doporučí.

Velký důraz kladou rodiče a pedagogové také na schopnost vytvořit si kamarádské vztahy, na postoj třídního kolektivu k dítěti, na vytvoření dobrých vztahů s učiteli a na spolupráci učitelů s rodiči.

3.1.1 Školní zralost

Dítě vstupující do prvního ročníku základní školy by mělo být pro školu **zralé a připravené**. Posouzení školní zralosti je obtížné, někdy je nutno poradit se s odborníky ve speciálněpedagogickém centru pro sluchově postižené. Posouzení připravenosti je záležitostí hlavně zápisu do první třídy. Její zjišťování je důležité ze dvou důvodů – dá se usoudit na úroveň školní zralosti a také na úroveň péče rodičů o dítě. Rodiče nastávajících prvňáků by měli být na schůzce po zápisu informováni o kritériích připravenosti – jak by měli své dítě během zbývajících půlroku na vstup do školy připravit. Odbornost a pojmosloví by mělo být zpracováno tak, aby bylo přístupné zejména všem rodičům.

Tab. č. 1: Připravenost

Optimální připravenost	Nedostačující připravenost
Dítě rozumí mluvené řeči – pokynům a různým sdělením, vyjadřuje se srozumitelně ve větách a jednoduchých souvětích, komunikuje s dospělými, dokáže spontánně popisovat různé události, poznatky, nápady, klade otázky, umí vyprávět o rodičích, sourozencích, má přiměřeně širokou slovní zásobu.	Dítě chápe sdělení učitele nebo spolužáků odlišně, než bylo myšleno, vyjadřuje se pomocí jednotlivých výrazů, jednoduchých vět, nevyjadřuje se spontánně, odpovídá stručně, neklade další otázky k doplnění svých znalostí, dítěti je špatně rozumět (výslovnost), slovní zásoba je omezená. Důsledek pro výuku: nepochopení výkladu učitele, učitel nerozumí odpovědím dítěte, překážka ve vztazích s druhými dětmi.
Orientuje se v okolí, zná svoji adresu, jména a povolání rodičů, svůj věk.	Nezná základní údaje o sobě a o svém okolí.
Dítě začíná myslet logicky (na konkrétních předmětech a při konkrétních činnostech), svět chápe realisticky, dokáže pochopit, že z pozice někoho jiného se může situace jevit odlišně.	Dítě zatím neuvažuje logicky – je závislé na svých přáních a okamžitých potřebách, na fantazii, důležitý je jeho vlastní pohled na věc. Důsledek pro výuku: nedostatečné pochopení učiva, zejména v Čj, M a v naukových předmětech.

Optimální připravenost	Nedostačující připravenost
Dítě rozumí číselnému pojmu – např. spočítá pastelky (do 5), seřadí čísla od nejmenšího po největší, vyjmenuje řadu čísel, chápe pojmy hodně – málo, méně – více, má rozvinutou paměť pro čísla.	Nedokáže počítat ani do 5, nechápe pojem čísla, pořadí, množství. Důsledek pro výuku: dítě selhává zejména v matematice, nechápe učivo.
Dítě dokáže rozlišit zvukovou i zrakovou podobu slov, rozloží slovo na jednotlivá písmena, ví, na jaké písmeno začíná slovo, dokáže z jednotlivých písmen složit slovo, rozliší i velmi podobně znějící slova.	Nedovede přesně rozlišovat zrakové či sluchové podněty, nedovede vnímat celek jako soubor částí, obvykle se soustředí na nejnápadnější detail. Důsledek pro výuku: selhává při výuce čtení a psaní.
Dítě je zralé v grafických projevech a tělesné obratnosti – je manuálně šikovné, dobře ovládá pohyby svého těla, umí zacházet s nůžkami, držení tužky je správné, tlak na tužku přiměřený, dokáže napodobit tvar tiskacího a psacího písma, umí popsát, co nakreslilo.	Dítě je obecně výrazně neobratné, křečovitě držení tužky, velký tlak na tužku, nedokáže napodobit tvar písmen a čísel, odmítá kreslení, vystřihování, v nakreslených tvarech nelze rozpoznat jednotlivé předměty. Důsledek pro výuku: selhává ve výuce psaní, kreslení, pracovní výchově, tělocviku.
Dítě je schopné soustředit se na práci, vydrží pracovat dostatečně dlouho, odolává rušivým podnětům, dokáže překonat únavu.	Dítě se obtížně soustředí, snadno se nechá rozptýlit, často přerušuje práci, působí jako duchem nepřítomné. Důsledek pro výuku: nedává pozor, nepracuje, ruší ostatní.
Dítě bez obtíží navazuje kontakt s cizí osobou, je ochotné komunikovat a kooperovat s ostatními dětmi, ochotně se podřídí autoritě.	Dítě se vyhýbá kontaktu s cizími osobami, je stydlivé, bázlivé, závislé na rodině. Důsledek pro výuku: nechce chodit do školy, straní se ostatních, nekomunikuje s učitelem.
Dítě přiměřeně ovládá své emocionální projevy, je schopné odložit splnění svých přání na později, započatou práci se snaží dokončit.	Dítě obtížně kontroluje své emoce, často jedná impulzivně a bez zábrán (např. při nezdaru rozhází všechny pastelky po zemi, bouchá pěstí do stolu apod.), při práci nemá výdrž, převládá zájem o hru.
Dítě je schopné pracovat ve skupině dětí na společném cíli a společně prováděném úkolu, ochotně se zapojuje do kolektivních her, dokáže ustoupit jinému dítěti.	Dítě není ochotné komunikovat s druhými dětmi, stojí stranou, nenavazuje kontakty, nedokáže odložit uspokojení vlastních potřeb ve prospěch společného úkolu, při hře je agresivní, svárlivé. Důsledek pro výuku: konflikty s dětmi i učiteli, znesnadňuje práci ostatním.
Dítě je samostatné a soběstačné, umí se samo obléknout, najíst, pracuje samostatně – rozumí pokynům.	Dítě je nesamostatné, závislé na pomoci rodičů, sourozence, pracuje jen v bezprostředním kontaktu a za pobízení dospělého, nedokáže se postarat o své věci. Důsledek pro výuku: nepracuje a neplní pokyny bez pomoci učitele, zapomíná nebo ztrácí pomůcky.
Dítě dodržuje pravidla chování, podřídí se pokynům dospělého, i když je to pro něj nepříjemné, chápe nutnost řádu a pravidel.	Dítě je neposlušné, neumí se chovat, odmítá vyhovět pokynům. Důsledek pro výuku: konflikty s dětmi i učiteli.
Dítě má pozitivní postoj ke škole a učení, těší se do školy, rád si hraje na školu, má zájem o nové věci, klade hodně otázek.	Dítě se o školu nezajímá, rádo si hraje, neprojevuje zájem o rozšiřování znalostí a vědění, neklade otázky. Důsledek pro výuku: učivo ho nebaví, nedává pozor, není motivováno k lepším výkonům.

Přestože se klade velký důraz na výběr dobře připravených a zralých dětí do první třídy, vstup do školy znamená pro většinu dětí značnou zátěž. Není proto divu, že velký počet dětí vykazuje po delší nebo kratší dobu (jen několik prvních týdnů školní docházky nebo až celý první rok) různě intenzivní a rozličně projevované známky nepřizpůsobení. V následující tabulce si můžete přečíst některé projevy této

neprizpůsobivosti, které může vysledovat paní učitelka ve škole nebo i vy doma – zejména při domácí přípravě.

Tab. č. 2: Projevy neprizpůsobivosti

Ve škole dítě	Doma dítě
– nevydrží být soustředěné na vyučování	– odmítá ráno vstávat, nechce jít do školy
– špatně se podřizuje kolektivnímu vedení	– vrací se ze školy unavené
– stále si s něčím hraje	– svádí s rodiči urputné boje o domácí přípravu
– nevydrží klidně sedět, otáčí se, mluví do výkladu učitelky	– postoj dítěte k učení je lhostejný až negativní
– zaostává ve všech předmětech nebo jen v některém	– pozornost při domácí přípravě je rozptýlená a výkon špatný
– špatně navazuje kontakty s druhými dětmi a obtížně vstupuje do sociálních vztahů, což může negativně ovlivnit jeho postavení v kolektivu třídy	– trpí ranním zvracením, bolestmi hlavy nebo břicha, pálením očí (pokud se neobjevují o víkendech a o prázdninách), zadržáváním či křivkavostí

Integrace dítěte znamená proces jeho vzrůstání do společnosti zdravých dětí a jeho postupné zapojování do života vrstevníků. Z pedagogického hlediska se jedná o takové přístupy a způsoby vzdělávání, které umožní žákovi s postižením zapojení do hlavního vzdělávacího proudu. O přijetí žáka se sluchovým postižením rozhodne ředitel školy s přihlédnutím k doporučení poradenského zařízení – SPC.

3.2 Základní opatření pedagogů při výuce žáka se sluchovým postižením

Sluchově postižený žák by měl sedět ve 2.–4. lavici, nejlépe v prostřední řadě či řadě u okna směrem do třídy. Učitel nikdy nesmí mít světlo v zádech, nesmí si zakrývat obličej, sklánět se při výkladu, chodit při výkladu po třídě a otáčet se k dítěti zády. Jeho chování musí být klidné a jednoznačné, řeč jasná a zřetelná, bez zvyšování hlasu. Je nutné vytvořit zásobu standardně používaných výrazů pro určité předměty. Vše důležité musí psát na tabuli, otázkami se přesvědčovat, zda sluchově postižený žák rozumí probírané látce, učivo zapisovat do kontaktního notýsku pro rodiče. Při vyučování by měl umožnit dítěti otáčení v lavici na ostatní vyvolané spolužáky, žáky jmenovat. Dovolit spolusedícímu příležitostnou pomoc v hodině. Pro lepší orientaci sluchově postiženého žáka mu umožnit prohlídku celé školní budovy a seznámení se zaměstnanci školy.

Při počátku práce se sluchově postiženým žákem ve třídě se učitelé opírají především o možnost čerpání informací z doporučené literatury, setkání s odborníky a zkušeností rodičů dětí. Všichni se snaží dodržovat doporučení ohledně rozsazení ve třídě a způsobu řeči a výkladu. Někteří učitelé využívají při hodinách technické pomůcky na principu indukční smyčky s mikrofonom, umožňující lepší slyšení žáka i při pohybu učitele ve třídě a odbourání šumu.

Vhodné je položení koberce nebo alespoň měkkých koberců na nohy židli pro snížení hluku. Je možné použít otočnou židli, aby žák mohl lépe odezírat od ostatních dětí. Z technických pomůcek je také dobré užití světelné signalizace zvonku. Učitelé vlastní zkušeností dospěli k nutnosti zapisování všeho na tabuli, zpětné kontroly porozumění, využití spolusedícího k pomoci žákovi. Snaží se, aby se žáci sami hlásili v případě, že něčemu neporozuměli, všechno zapisují do kontaktního notýsku pro rodiče.

Někteří učitelé se dětem věnují ráno individuálně před vyučováním a objasní jim, co budou v hodině probírat. Je to vhodné především při výuce anglického jazyka, kde si také vytvářejí sami nebo ve spolupráci s rodiči vhodné pracovní texty.

Pokud žák komunikuje ve znakovém jazyce, je vhodné, aby se pedagog naučil alespoň základy znakového jazyka, který tak pro výklad probíraného učiva mohou použít. Při výkladu je nutné používat názorné pomůcky, mnozí pedagogové si vyrábějí vhodné pomůcky nebo texty.

Učitelé musí zajistit žákovi se sluchovým postižením takové podmínky, aby stále věděl, co má v hodině dělat, a nedocházelo ke komunikační bariéře. Žáci se sluchovým postižením jsou spokojenější v předmětech, které nevyžadují koncentraci a odezírání – počítače, tělesná výchova.

Při pobytu mimo školu nebo v tělocvičně je nutno zabezpečit, aby vždy nějaký spolužák byl sluchově postiženému nablízku a v případě nutnosti ho vždy domluveným způsobem upozornil na změnu činnosti, případně na nebezpečí.

Stálý kontakt a koordinace činností jednotlivých osob, odpovědných za vzdělávání dítěte, je nezbytnou podmínkou úspěšné integrace.

3.3 Nejčastější obtíže integrovaného žáka se sluchovým postižením

Žáci se sluchovým postižením jsou velmi citliví, postavení ve třídě a přijetí ze strany učitele a spolužáků jsou pro ně klíčové, přes ně také hodnotí svůj vztah ke škole. Pocit osamělosti, nepřijetí a neporozumění je pro ně hlavním důvodem, pro který někteří uvažují o eventuálním přestupu na školu pro sluchově postižené. Celková úroveň schopností a školní úspěšností je pro tyto děti pouze prostředkem, jehož bezproblémové zvládnutí jim teprve možnost integrace do běžné třídy otevře.

Děti zejména těžce nesou pocit (možná neoprávněný) nezájmu, či dokonce ignoraci ze strany některých učitelů a obtížné hledání místa mezi spolužáky mimo vyučování. Někteří mají pevný vztah k třídnímu učiteli, oblíbenost jednotlivých předmětů také závisí na osobnosti vyučujícího.

Mezi nejčastější obtíže žáků se sluchovým postižením zpočátku patří orientace v prostorách školní budovy a porozumění jednotlivým osobám, se kterými se setkává. Při vyučování je ruší neklid a šum, nezřetelná výslovnost některých učitelů, na druhém stupni časté střídání pedagogů, menší přizpůsobení některých učitelů potřebám dítěte, únava spojená se zvýšenou pozorností a nutností odezírat mnoho hodin, použití audiotechniky v hodině.

Na prvním stupni se nejvíce potýkají s analyticko-syntentickou metodou výuky čtení, rozeznáváním hlásek a jejich záměnou u neznámých slov nebo koncovkách při diktátech, ve vyšších ročnících pak s množstvím odborných termínů a výukou cizích jazyků. Žáci většinou nestihnou sledovat běžné dění třídy a při změně činnosti jsou odkázáni na vlastní pochopení situace nebo vysvětlení učitele nebo spolužáků. Pro většinu z nich je obtížná společná komunikace ve skupině více dětí a stávají se uzavřenějšími, jsou považováni za introverty a nezapojují se aktivně do kolektivu, protože o to ve skutečnosti velmi stojí. Navazování hlubších kamarádkých vztahů se slyšícími je pro většinu nesnadné, pokud mají kamaráda ve třídě, je pro ně velkou oporou. Někteří žáci se sluchovým postižením velmi špatně snášejí hluk o přestávkách, v jídelně nebo družině.

3.4 Pedagogická podpora

Ve vztahu k třídnímu kolektivu by měl pedagog dát žákovi se sluchovým postižením stejné podmínky jako ostatním žákům, zapojovat ho do všech třídních aktivit, zbytečně ho nepřetěžovat, ale ani nezlehčovat vliv sluchového postižení na schopnost dítěte soustředěně pracovat a podávat odpovídající výkony, zvláště v nižších ročnících umožnit dítěti oddychové a relaxační chvílky.

Dále se žáky ve třídě otevřeně o sluchovém postižení hovořit, naučit žáky přirozenému přijímání odlišnosti, toleranci a nepodceňování.

Vždy dbát na to, aby žák rozuměl tomu, o čem se třídní kolektiv domlouvá, a mohl do jeho promluvy se svými názory vstupovat, posilovat jeho komunikativnost.

Pedagog vede spolužáky k přirozené ohleduplnosti a pozornosti vůči žákovi se sluchovým postižením a předchází tak nepřijemnostem, do kterých se žák se sluchovým postižením díky komunikační bariéře může dostat.

Pedagog využívá specifických dovedností a znalostí žáka se sluchovým postižením k posílení jeho postavení ve třídě, dá mu najevo, že si jeho vědomostí cení.

Využití počítače ve vyučování při vzdělávání žáka se sluchovým postižením může být pro žáka i učitele významným pomocníkem.

3.5 Vzdělávání žáků se sluchovým postižením

Vzdělávání a výchova dětí a žáků se sluchovým postižením má svá specifika, která se odvíjejí zejména od jejich komunikačních a psychických zvláštností. Sluchové postižení má vliv na celou osobnost jedince. Je třeba respektovat jejich potíže zejména s komunikací

Žák se sluchovým postižením integrovaný do běžné třídy by měl být sociálně adaptabilní, měl by mít dostatečnou míru volných vlastností, které jsou nezbytné k překonávání překážek.

Žáci se sluchovým postižením mají téměř vždy nedostatky ve slovní komunikaci a porozumění mluveného slova.

Shrneme-li nutné podmínky k tomu, aby mohli být žáci se sluchovým postižením vzdělávání v běžných školách, dostáváme se k několika základním bodům:

- Pokud možno pro vzdělávání žáka se sluchovým postižením menší počet žáků ve třídě.
- Každý žák se sluchovým postižením má zpravidla dvě individuální sluchadla či kochleární implantát, je důležité, aby tyto kompenzační pomůcky při vyučování užíval.
- Žák sedí při klasickém uspořádání lavic v prostřední řadě, druhé až čtvrté lavici blíže ke katedře, pokud stojíte, žák se sluchovým postižením by neměl sedět ve vaší bezprostřední blízkosti, musel by se stále při odezírání dívat nahoru.
- Pokud mluvíte, je třeba být vždy obrácen čelem k žákovi se sluchovým postižením, pokud píšete na tabuli, přerušete svou řeč, nelze současně psát zády ke třídě a přitom mluvit – výhodné je používat zpětný projektor.
- Stůjte nebo sedte při vyučování vždy tak, aby váš obličej byl dobře osvětlen přirozeným nebo umělým světlem. Lépe se odezírá, když světlo dopadá na mluvčího, než když stojí u okna ve vlastním stínu.
- Pro zajištění vhodného akustického prostředí je optimální třída s kobercem nebo koberec alespoň pod lavicemi dětí, vhodné jsou i záclony a nástěnky.
- První kontakt s konkrétním pedagogem navázat před začátkem školního roku či zahájením školní docházky, sejít se v kombinaci učitel, žák, rodiče, pracovník speciálněpedagogického centra.
- Je nutné s pedagogem probrat technické problémy týkající se sluchadel a kochleárního implantátu, ve škole je třeba zajistit náhradní baterie jak do sluchadel, tak kochleárního implantátu.
- Využívat všech možných technických a vizuálních pomůcek: fólie, didaktický materiál, video, počítačové programy, tabulky...
- Na začátku školního roku je dobré usnadnit žákovi se sluchovým postižením seznámení se spolužáky (cedulky se jmény na lavicích pro čtenáře, seznamovací hry se jmény...).
- Učitel by měl výrazně, ale ne přehnaně artikulovat, výhodou jsou nalíčené rty, velkou nevýhodou vousy (pro děti, které jsou odkázány na odezírání).
- Častá komunikace učitele s rodičem, osvědčilo se zavedení notýsku na úkoly a vzkazy, který používá jak učitel, tak rodič.
- Vhodné je vytvoření seznamu nově probraných pojmů – ke každému pojmu je vhodné namalovat obrázek či napsat jednoduchou definici.
- Ve třídě je potřeba udržovat klid a řád, pro žáky se sluchovým postižením se osvědčuje hodně strukturovaný program, potřebují vědět, kdy a co se bude dít, chaos jim nesvědčí a ve velkém hluku nemají možnost rozumět mluvené řeči.
- Podněcovat žáka se sluchovým postižením k tomu, aby se vždy hlásil, pokud něčemu nebude rozumět.
- Problémem je práce ve skupině, učitel by měl buď reprodukovat, co ostatní žáci řekli, nebo zvolit jinou formu, samozřejmě pokud žák spolužákům nerozumí. Je ale v každém případě nutné, aby dítě

na všechny mluvící vidělo, aby mělo možnost se otáčet dozadu při čtení po lavicích a podobně. Učitel by měl volat děti jménem, aby žák se sluchovým postižením viděl, na koho se soustředit.

- Před sdělením důležité informace či instrukce třeba po samostatné práci je nutno žáka upozornit, že bude učitel mluvit. Upozornit dítě na náhlou změnu tématu.
- Je užitečné, když třídě nabídnete písemné členění vyučovací jednotky, kde budou vyznačeny nejdůležitější části učiva. Tak bude žák se sluchovým postižením informován o pravděpodobném průběhu vyučování.
- Při delším vyučovacím rozhovoru shrňte na konci jeho nejdůležitější body.
- Při čtení ze sešitu či učebnice si učitel nesmí zakrývat textem své rty.
- Ujišťovat se kontrolními otázkami, zda žák se sluchovým postižením opravdu rozumí, nespolehat na jeho přikývnutí.
- Psaní diktátů je velmi individuální, hlavně s nimi děti nestresovat, pokud se jim nedaří.
- Pozor na zmírněné známkování, jsou učitelé, kteří automaticky dávají postiženému dítěti lepší známku. Je ale nutné, aby to i rodiče věděli a nebyli překvapeni, že jejich dítě má proti spolužákům horší znalosti se stejnými výsledky. Samozřejmě je možné požadovat slovní hodnocení, individuální vzdělávací plán, ale musí to být společně dohodnuto a prodiskutováno.

3.5.1 Podpůrná a vyrovnávací opatření u žáků se sluchovým postižením na běžné základní škole

Potřeba žáka se speciálními vzdělávacími potřebami – žáka se sluchovým postižením – je často takového rázu, že vyžaduje navýšení financování (zvláště při zařazení asistenta pedagoga). Shrňeme-li, jaká podpůrná a vyrovnávací opatření můžeme ve školách nabídnout, musíme se zamyslet nad tím, jestli tato opatření konkrétní škola vůbec nabídnout může. Zvýšený normativ dostane škola pouze na žáka integrovaného, a ani ten celou částku ve většině případů nepokryje.

Vyrovňovací opatření:

- speciální metody, formy a postupy výuky realizované v rozsahu běžné kompetence vyučujícího pedagoga,
- individuální přístup učitelů,
- využití individuálního vzdělávacího plánu při vzdělávání.

Podpůrná opatření:

- úprava prostředí školní třídy (koberec, záclony...),
- využití speciálních pomůcek a vybavení,
- speciální formy, metody a postupy vzdělávání, využívání speciálních nebo alternativních učebnic,
- psychologická a speciálněpedagogická péče školního poradenského pracoviště,
- individuální podpora (doplnění učiva, doučování),
- vzdělávání žáka mimo kolektiv spolužáků, individuální výuka (ve škole nebo v domácím prostředí),
- využití potřebných pomůcek, např. využití počítače ve výuce (k psaní i k výukovým programům), kopírka...,
- zařazení asistenta pedagoga do třídy, kde je žák se sluchovým postižením integrován.

Inkluzivní vzdělávání neznamená pouhé umístění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy, bez podpory a služeb, které potřebuje. Úspěšné inkluzivní vzdělávání neznamená popření a odmítnutí speciálněpedagogických metod výchovy a vzdělávání, které jsou prověřeny časem a výsledným efektem. Nelze ani přehlížet silné stránky, potřeby, preferenci zájmů jednotlivých žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Nemůže fungovat, když od učitele očekáváme, že bude integrovaného žáka i ostatní žáky třídy učit kvalitně bez potřebné metodické a legislativní podpory. Nemůžeme ani vyžadovat, aby se všichni žáci učili tytéž věci, ve stejnou dobu a stejným způsobem. Je třeba zvážit aspekty sociální adaptace na kolektiv

třídy, aby nedocházelo k sociální izolaci žáka, nepřevládá pouhý soucit k postiženému jedinci nebo se stal terčem ze strany spolužáků. Integrativní podpora žáka se sluchovým postižením v běžné základní škole se praktikuje mnoha způsoby.

Pro ilustraci uvádíme orientační příklad rozvrstvení podpůrných opatření do 4 úrovní u dětí, žáků a studentů se sluchovým postižením:

1. úroveň podpůrných opatření

Na této úrovni by měla spočívat podpora především ve zvýšeném individuálním přístupu k žákovi. Přizpůsobení forem a metod vzdělávání vzdělávacím potřebám žáka a respektování jeho možností při hodnocení by mělo být zcela v kompetenci školy a při jejich využívání není nutné měnit nebo modifikovat obsah vzdělávání.

Tuto podporu budou využívat především děti, žáci a studenti s lehkým sluchovým postižením.

2. úroveň podpůrných opatření

Podpora je poskytována školou ve spolupráci s poradenským zařízením. Při vzdělávání je třeba využívat speciálních forem, metod, postupů a respektování možností žáka při hodnocení výsledků vzdělávání. Je využíváno kompenzačních pomůcek – sluchadlo, kochleární implantát či FM systém. Obsah učiva může být modifikován, zejména v českém a cizím jazyce, děti, žáci a studenti jsou vzděláváni s využitím individuálního vzdělávacího plánu. Je možné zařadit individuální hodinu týdně mimo standardní rozvrh speciálněpedagogické péče (např. rozvoj slovní zásoby, dechová, fonační, artikulační cvičení, rozvoj fonemického sluchu, rozvoj čtení s porozuměním...).

Stanovená opatření by měla být vyhodnocována ve spolupráci se školským poradenským zařízením.

3. úroveň podpůrných opatření

Podpora je poskytována školou v užší spolupráci s poradenským zařízením. Při vzdělávání je třeba využívat speciálních forem, metod, postupů a respektování možností žáka při hodnocení výsledků vzdělávání. Děti, žáci a studenti jsou vzděláváni s využitím individuálního vzdělávacího plánu. Obsah učiva může být modifikován (vzdělávání v souladu s RVP ZV – LMP). Při vzdělávání je využíváno speciálních učebnic, didaktických, kompenzačních pomůcek. Vhodné je snížení počtu žáků ve třídě nebo využití možnosti zařazení asistenta pedagoga alespoň na některé předměty (u žáků se sluchovým postižením zvláště do hodin českého jazyka, matematiky, cizího jazyka a naukových předmětů...).

Stanovená opatření by měla být vždy vyhodnocována ve spolupráci se školským poradenským zařízením.

Tuto podporu budou mít především žáci s těžkým sluchovým postižením, postižením CNS a žáci s kombinovaným postižením individuálně integrovaní, zařazení do tříd, případně do škol samostatně zřízených pro konkrétní typ postižení.

4. úroveň podpůrných opatření

Pedagogickou podporu poskytuje škola ve spolupráci s poradenským zařízením. Na této úrovni je potřebné přizpůsobení obsahu, forem a metod vzdělávání vzdělávacím potřebám žáka a respektování jeho možností při hodnocení výsledků vzdělávání. Obsah učiva může být modifikován vzhledem k potřebám dětí, žáků a studentů. Při vzdělávání je nutné využívání speciálních učebnic, speciálních didaktických, kompenzačních a rehabilitačních pomůcek a ve většině případů je nutná i úprava pracovního prostředí ve třídě (zejména u žáků s těžkým kombinovaným postižením).

Výuka předmětů speciálněpedagogické péče odpovídající speciálním vzdělávacím potřebám je zajišťována pedagogem s příslušnou kvalifikací – surdopedem.

U některých dětí, žáků a studentů je nutná výuka s podporou náhradních forem komunikace (alternativní a augmentativní komunikace – komunikace ve znakovém jazyce...) a využití potřebných pomůcek (komunikátory, PC, speciální klávesnice...).

Poskytování individuální pedagogické nebo speciálněpedagogické péče i mimo vyučování v rámci školy.

Vzniká potřeba zařazení dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem (např. asistent pedagoga) nebo je využíváno snížení počtu žáků ve třídě.

3.5.2 Asistent pedagoga

Charakter speciálních vzdělávacích potřeb integrovaného žáka se sluchovým postižením může vyžadovat natolik individuální přístup, že neumožňuje vyučujícímu věnovat se v potřebné míře žákovi i ostatním dětem ve třídě.

V těchto situacích je ve třídě nutná přítomnost další osoby – asistenta pedagoga.

Asistent pedagoga pracuje ve třídě vždy na základě posouzení a doporučení odborného poradenského pracoviště.

Je veden třídním učitelem a pracuje podle jeho pokynů. Účastní se aktivně sestavování individuálního vzdělávacího plánu, je třeba, aby měl k dispozici potřebné pomůcky, je seznámen s dítětem, jeho rodinou a především se specifickými potřebami dítěte (pomoc se sociální adaptací v novém prostředí, pomoc při získání pracovních návyků, při trénování soustředěnosti, při vytvoření struktury vyučovacích hodin, zkvalitnění výchovněvzdělávacího procesu, zajištění stejných komunikačních podmínek, umožnění rychlejšího předávání informací, plynulou a pružnou komunikaci mezi pedagogy a žáky s těžkým zdravotním postižením).

- Asistent ve třídě pracuje pod vedením učitele s integrovaným žákem i s ostatními žáky,
- je přítomen ve třídě po celou dobu vyučování,
- po domluvě s učitelem pracuje s dítětem podle individuálního vzdělávacího plánu,
- po domluvě s učitelem se zapojuje do práce se třídou (výměna rolí asistent – učitel),
- pomáhá žákovi s přípravou pomůcek na vyučování,
- pomáhá žákovi s orientací po školní budově,
- pomáhá žákovi při přesunech mimo budovu,
- dopomáhá při sebeobsluze (podle potřeby i na toaletě),
- účastní se schůzek, které se týkají integrovaného žáka,
- je součástí týmu pro tvorbu individuálního vzdělávacího plánu,
- účastní se konzultací k sestavování plánů pro jednotlivé předměty,
- u žáků, u kterých je komunikace rozvinuta ve znakovém jazyce, zajišťuje komunikaci ve znakovém jazyce – tlumočení.

Asistenti by měli mít alespoň středoškolské vzdělání. Z praxe vyplývá, že není podmínkou, aby měli vzdělání pedagogického směru, i když to bývá výhodou. Osvědčilo se průběžné vzdělávání asistentů organizované speciálněpedagogickými centry a dalšími organizacemi. Některé z organizací mají již tyto kurzy akreditované MŠMT ČR. Vzdělávání asistentů je zvlášť důležité v případě, že asistenti nejsou zaměstnanci škol, ale jiných subjektů.

Zodpovědnost za školní vzdělávání integrovaného žáka nese třídní učitel a další vyučující. Asistent pracuje podle pokynů učitele a nestává se učitelem integrovaného žáka.

Pro dobrou spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga je důležitá vzájemná informovanost a vymezení kompetencí. Pro vzájemnou informovanost a vedení asistenta pedagoga jsou důležité pravidelné schůzky učitele a asistenta. Na těchto schůzkách dojde k výměně informací o práci integrovaného žáka a asistent získá od učitele instrukce pro svou práci, a to jak s integrovaným žákem, tak ostatními dětmi ve třídě. Na učiteli vždy zůstává zadávání a kontrola domácích úkolů, zadávání a hodnocení školní práce, zapisování známek do žákovské knížky, pozitivní i negativní hodnocení chování integrovaného žáka.

Podpůrná služba asistenta pedagoga se doporučuje především v nižších třídách školy, ve vyšších postupných ročnících se předpokládá postupné omezování působnosti asistenta pedagoga ve třídách v souladu s věkovým i sociálním osamostatňováním žáků. Rozhodující je však aktuální stav žáka s konkrétním zdravotním postižením, jeho individuální potřeby a z nich vyplývající potřeba podpory.

Na základních a středních školách samostatně zřízené pro žáky se sluchovým postižením plní asistent pedagoga většinou funkci tlumočnicka do znakového jazyka.

Literatura

- BARTOŇOVÁ, M. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. Brno: MSD, 2005b, 267 s. ISBN 80-86633-38-1
- BARTOŇOVÁ, M. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005a, 420 s. ISBN 80-86633-37-3.
- HÁJKOVÁ, V. *Integrativní pedagogika*. Praha: IPPP, 2005. ISBN 80-86856.-05-4.
- JANOTOVÁ, N. *Kapitoly o integraci sluchově postižených dětí*. Praha: Septima, 1996.
- MICHALÍK, J. *Obecné podmínky školské integrace v České republice*. In MÜLLER, O., a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého Olomouc, 2004. ISBN 80-244-0231-9
- PIPEKOVÁ, J. (ed.) *Kapitoly ze speciální pedagogiky. 2. rozšířené a přepracované vydání*. Brno: Paido, 2006b, 404 s. ISBN 80-7315-120-0.
- PIPEKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M. *Sociálně pedagogické aspekty ve speciální pedagogice*. Brno: Paido, 1996.
- PULDA, M. *Integrovaný žák se sluchovým postižením v základní škole*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2000.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: ÚIV, 2004.
- RENOTIĚROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L., a kol. *Speciální pedagogika*. Olomouc: UP, 2003, 2004. ISBN 80-244-0873-2.
- SVOBODOVÁ, J. *Jen školní taška nestačí*. Praha: 1994.
- VÁGNEROVÁ, M., VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: UK, 1992, 1994.
- VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální. 2., přepracované a rozšířené vydání*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-07-1.
- VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání a terapie žáků s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami*. In PIPEKOVÁ, J. (ed.) *Kapitoly ze speciální pedagogiky. 2., přepracované a rozšířené vydání*. Brno: Paido, 2006b, s. 329–352. ISBN 80-7315-120-0.

4 Komunikační techniky užívané v integrovaném vzdělávání

MILON POTMĚŠIL

Na úvod potřebujeme specifikovat integraci tak, abychom dalším čtením mohli projít s porozuměním. Budeme odlišovat integraci školskou a chápat ji tak, jak ji uvádí metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR číslo 18 996/97-22 s názvem: K integraci dětí a žáků se zdravotním postižením do škol a školských zařízení ve školním roce 1997/1998, který má platnost od 1. 9. 1997. Metodický pokyn vychází z předpokladu, že děti a žáci se zdravotním postižením mohou být integrováni do mateřských a základních škol jediné tehdy, mají-li zajištěnu odbornou speciálněpedagogickou péči.

Další pojetí integrace je možno charakterizovat jako celoživotní program, který je do jisté míry ovlivňován i průběhem a výsledky integrace školní. Jedná se o dlouhodobý proces.

Nepovažujeme za nutné zde uvádět všechny důsledky sluchového postižení a jejich dopady na kvalitu a výsledky vzdělávání a výchovy. Při integrovaném vzdělávání je třeba zajistit dítěti se sluchovým postižením takové podmínky, aby jeho postižení v co možná nejmenší míře limitovalo školní adaptaci a úspěšnost. Vysokou míru jistoty pro rodiče i učitele poskytuje spolupráce s pracovníky speciálněpedagogického centra (SPC), které ve své spádové oblasti má zajišťovat odbornou podporu a speciálněpedagogickou pomoc v těch školách, kde se rozhodli přijmout do svého programu dítě či žáka se sluchovým postižením.

V případě, že se jedná o děti – žáky – s takovými zbytky sluchu, které jsou využitelné pro výstavbu a komunikaci mluvenou řečí, je rozhodování podstatně obtížnější. Většinou i tlak ze strany rodičů je silnější a navíc komunikační schopnosti nedoslýchavého dítěte jsou při vyšetření velmi perspektivní. Pokud se pro integraci rozhodneme, pak je třeba velmi dobré spolupráce školy, respektive učitelky, s pracovníkem SPC. Důvodů je mnoho. Uvedme si některé z nich:

Zejména na prvním stupni se začíná s takovými formami práce ve vyučování, které vyžadují nejen pozornost, ale také dobrý sluch všech žáků. Aktivitu typu slovní fotbal, čtení po jednotlivcích z jednoho textu, společné činnosti párového nebo skupinového typu přináší opět dvě nejčastější možnosti řešení – v prvním případě se nedoslýchavý žák velmi brzy unaví, protože nestačí sledovat, kdo a co naposledy četl, kdo komu co říkal a podobně. U vědomí toho, že je vlastně neúspěšný, a navíc pod tíhou únavy se takový žák příštích aktivit neúčastní vůbec nebo spíše pasivně s očekáváním neúspěchu, a je mu tak připravována role často neúspěšného, a tím velmi demotivovaného dítěte. Pro nedoslýchavé dítě je tedy nutno vytvořit prostředí, které bychom mohli nazvat prostředím akustické pohody. Předpokládáme, že zbytky sluchu je třeba šetřit, a to i úpravami prostředí. Koberec na podlaze, který tlumí kroky i bolestivý hluk posunovaných školních židliček, není v této situaci luxusem. Stejně důležitý je požadavek na snížení akustického odrazu. Znamená to, že je třeba upravit místnost tak, aby nevznikala echa a aby zvuky byly utlumeny. Tohoto efektu lze docílit vhodným umístěním závěsů nebo prvků, speciálně k tomu účelu vyráběných. Bystrý a tvůrčí pedagog si v jednom případě vypomohl obložení stěny rozloženými obaly na vejce, které pestře pomalovaly děti. Dále je třeba upravit rozsazením žáků podmínky pro odezírání. Ideální tvar, do kterého se školní lavice skládají, je tvar podkovy. Je ale zřejmé, že tohoto tvaru nebude možné dosáhnout ve všech třídách při větším počtu žáků. Je tedy třeba se alespoň pokusit o zajištění kontaktu mezi žáky slyšícími a žákem integrovaným tak, aby mohl sledovat dění a odezírat řeč i od učitele. Dalším požadavkem je úprava některých organizačních forem školní práce a některých typů úloh. Máme zde mysli například diktáty nebo společné aktivity, jejichž strategie spočívá v odposlechnutí informace a jejím následném zpracování. Upravené požadavky je třeba mít v případě výuky cizího jazyka na výslovnost a intonaci nebo v hodinách hudební výchovy na provádění zpěvních úkolů. Požadavky na komunikaci v prostředí integrace, kde není přítomen tlumočník, lze shrnout následovně: mluvená řeč musí být jasná, zřetelná a dostatečně hlasitá. Musí být směřována k žákovi a nikdy ne mimo něj. To platí nejen pro pedagoga, ale také pro spolužáky.

Pokud bychom měli navrhnout soubor zásad, kterými je třeba se řídit v případě integrovaného sluchově postiženého dítěte nebo žáka, pak uvádíme:

- včasnost – požadavek z hlediska provedení diagnostiky a rozhodování o integraci,
- zajištění všech ve školní třídě potřebných podmínek – materiálních i sociálních,
- zajištění práva na možnost návratu při nepodařené integraci,
- komunikativnost situací ve vyšší míře, než je tomu v běžných třídách se slyšícími žáky,
- oprávněné očekávání komunikačních obtíží a jejich pozitivní řešení,
- zvýšená náročnost na zásadu názornosti,
- zvýšená potřeba zpětné vazby mezi učitelem a žákem,
- větší pozornost nácviku sociálních situací a jejich řešení,
- řízená a efektivní spolupráce se SPC.

Přes všechny uvedené potíže a další problémy, které se pokusíme nastítnit, je třeba uznat, že existuje velická skupina sluchově postižených dětí, které již od předškolního věku prošly integrací velmi úspěšně, dostalo se jim výborného vzdělání a integrace jako celoživotní proces nebo postoj probíhá výborně.⁴

4.1 Komunikační přístupy vhodné pro děti s kochleárním implantátem

Uživatelé kochleárních implantátů (dále jen KI) tvoří zcela specifickou skupinu, a to zejména v případě, že se jedná o děti nebo později o žáky. Určujícím faktorem pro úspěšnost a použitý komunikační přístup je v těchto případech stav sluchu před implantací, stav rozvoje jazyka před implantací, věk, kdy byla ztráta sluchu diagnostikována, a věk, kdy k implantaci došlo. Nelze asi určit přesně jednotnou metodiku, protože z vlastní praxe víme, že i se zcela stejnými medicínskými parametry jsou dvě děti s KI nesrovnatelné, protože jedno je navíc postiženo pozornostním deficitem typu ADHD a jiné má zcela funkční, ale sociokulturně nevyhovující zázemí, zatímco třetí je vysoce úspěšné vzhledem k podmínkám – vnějším i vnitřním, které jsou nastaveny v jeho prospěch. V zásadě uvažujeme o dvou možnostech – dítě se po aplikaci KI dostává do prostředí běžného školního zařízení a s podporou logopeda a pracovníků SPC se mu více či méně daří vyhovět školním požadavkům.

V druhém případě je dítě po aplikaci a pokusu o zařazení do běžné školy přijato ve škole specializované na práci se žáky se sluchovým postižením, kde se mu věnují odborníci, a je tak úspěšné, jak mu to jeho podmínky umožňují. Rodiče i učitele běžných škol je třeba upozornit na to, že dříve neslyšící dítě se aplikací KI nestane slyšícím dítětem, ale bude dále neslyšícím s velmi dokonalou technickou pomůckou. Snad proto se stále zvětšuje skupina uživatelů KI, kteří navštěvují speciální školu, kde mají vytvořeny vhodné podmínky. Z hlediska metodického lze komunikační přístup i speciálněpedagogické postupy přirovnat k práci v orálním prostředí s využitím všech známých zásad. Jedinou připomínku pro našeho čtenáře považujeme za nutné uvést:

Není pravda, že kontakt se znakovým jazykem před nebo po implantaci je pro dítě závadný. S tímto bludem se můžeme ještě setkávat. V předchozích kapitolách bylo uvedeno, jak důležité je vytvoření pojmové zásoby pro každé dítě v kterémkoliv věku, stejně jako rozvíjení syntaxe jazyka. Každý „další“ jazyk je vždy jen k dobru dítěte a jejich používání se může rušit pouze jazykovou interferencí, o níž nemůže být v těchto případech řeč.

Toto upozornění vzniklo proto, že je stále možné setkávat se s odborníky, kteří doporučují rodičům provádět s jejich neslyšícím dítětem sluchovou výchovu před implantací s absolutním zákazem používání byť jen znaků, protože by se údajně mohl narušit vývoj mluvené řeči po implantaci. Dosáhlo se tím toho, že přibýlo další dítě, které vyrostlo bez jazyka, a ani implantace mu nedokázala vrátit všechno, co bylo

⁴ Uvedení přesného čísla není prakticky možné, neboť o některých integrovaných sluchově postižených dětech či žácích nejsou zprávy proto, že finanční podpora zasláná škole na postiženého žáka je ve srovnání s rizikem očekávání inspekci, kontrol a zbytečné popularity pro řadu ředitelů dle jejich vyjádření zanedbatelná.

promarněno. Neúspěchy pak není složité odůvodnit pravděpodobným lehkým mentálním postižením, nedostatečnou péčí ze strany rodiny a podobně.

4.2 Poznámky k výchově dětí a žáků se sluchovým postižením v podmínkách inkluzivního vzdělávání

4.2.1 Základní výchovné principy a strategie

V následující části se budeme zabývat základními principy pro strategii ve výchově sluchově postiženého dítěte od věku 0 po věk, ve kterém dítě nastoupilo do předškolního zařízení. Budeme se zabývat dětmi s vadami sluchu, které jsou i s ohledem na komunikační nedostatečnost při využití orálního přístupu vhodnými adepty pro integrační programy. Je více než zřejmé, že základním požadavkem na správnou výchovu námi zmiňovaných dětí bude individuálnost přístupu. To klade samo o sobě zvýšené nároky na rodiče – již tak zpravidla nepřipravené na výchovu dětí.

Pro výchovnou práci s dětmi s těžkými vadami sluchu považujeme z hlediska strategie za základní následující principy:

- pozitivní atmosféra,
- komunikativnost,
- efektivní komunikace,
- setkávání,
- možnost volby,
- pocit kontroly nad situací.

4.2.2 Pozitivní atmosféra

Termín pozitivně stimulující atmosféra nebo prostředí jsme se rozhodli vykládat jako fenomén, který se významným způsobem podílí na výstavbě komunikačních struktur. Výraz prostředí pro naše potřeby zahrnuje veškeré sociální jevy, které dítě obklopují a ovlivňují. Připustíme-li vzájemné ovlivňování, pak bychom měli uvažovat také o tom, že součástí prostředí, která se různou měrou podílí na formování dítěte a jeho vztahu k okolí, jsou též materiální podmínky a jejich úroveň. Praktická zkušenost však potvrzuje, že dominantní úlohu v budování sociálních vztahů v rodině, při výstavbě komunikačních schémat a vytváření vzorců chování mají zejména prvky sociálního prostředí. Pedagogové z praxe jsou opakovaně svědky situace, kdy se dítě vracelo z pobytu v relativně luxusním internátě domů, do podmínek, které zdaleka nepřipomínaly civilizovanou domácnost, a přesto se vracelo „domů“. A bylo třeba přiznat, že právě komunikace tu byla na dobré úrovni a také podmínky, o kterých se budeme ještě později zmiňovat, byly v podstatě naplněny.

Vliv pozitivně stimulujícího prostředí je třeba vidět z několika pohledů – pohledu dítěte, pohledu rodičů a nesmíme opomenout ani pohled případných sourozenců. Ono pozitivní prostředí je vlastně psychosociálním klimatem rodiny, splňujícím jisté kvality. Představíme-li si zapojení členů jako dyádu nebo v případě existence sourozenců jako trojúhelník, potom představa o takovém geometrickém tvaru musí být nutně symetrická, vyvážená.

Prostředí, o kterém zde hovoříme, pozitivně stimuluje zejména rodiče, kteří v raném věku dítěte přebírají dominantní roli nejen v komunikaci a její výstavbě, ale i ve společných činnostech. Umění hledat a schopnost nacházet znaky pozitivní zpětné vazby jsou dovednosti, které umožňují pokračovat rodičům ve výchovných snahách. Jsou to zpravidla právě oni, kdo by měli být hlavními strůjci požadovaného pozitivního prostředí. Pozitivní prostředí lze charakterizovat jako klima, atmosféru, jako jistý duch, a to jsou prvky naprosto neměřitelné; snad popsatelné a porovnatelné. Domníváme se však, že takovýto způsob

hodnocení plně vyhovuje, protože by nás měl zajímat spíše vývoj či jeho charakteristika více než konkrétní přesná čísla a hodnoty.

Positivní stimulaci sociálním prostředím nelze opomenout ani z hlediska dítěte. Samo postižení sdělovacího procesu, byť jako sekundární, je faktorem, který ztěžuje vnímání onoho „pozitivna“. Vždyť i ta nejjednodušší komparace vyžaduje vstupní informace, a to i v období, kdy je řeč zvládnuta spíše pasivní formou. Zde je třeba připravit rodiče na nutnost vyvinutí neobvykle velkého úsilí potřebného k tomu, aby se pokusili vytvořit dítěti potřebné podmínky.

Z nároku na budování a existenci pozitivně stimulujícího prostředí nelze vyjmout zdravé sourozence. Jak již bylo dříve uvedeno, jsme přesvědčeni, že právě otázka „zdravých“ dětí – sourozenců dětí s postižením (ať již jakkoliv) jako dětí specifické skupiny rodičovské – rodičů dítěte s postižením – by stála za pozornost. Nejen jako zajímavé téma z výzkumných psychologických důvodů, ale především jako skupina, která v řadě případů potřebuje pomoc. Má zkrátka také své speciální potřeby. Ani na tuto situaci nejsou rodiče speciálně připraveni.

Jako nedůležitější, dle naší zkušenosti, se jeví pojetí chyby či omylu a otázka či proces dotazování. Tázací proces jako jeden z důležitých komunikačních prvků ve skupině neslyšících lidí funguje minimálně odlišně ve srovnání s konstrukcí a využitím tázacího procesu v komunikaci slyšících osob. Nevyužití otázky a velmi zřídka užití procesu dotazování v běžné komunikaci si dovoluujeme vysvětlit domněnkou, že zejména v raném věku, kdy se dítě zmocňuje komunikace, nástrojů a začíná chápat tento proces, není zde zřejmě dostatek nástrojů a možností k seberealizaci. Připomeňme si jen období obrovské expanze do společnosti ve věku tří let. Většina dětí v tomto věku začíná chápat smysl komunikace, zmocňuje se řeči a jejím prostřednictvím proniká ven, do širšího okolí. Známé období „Proč?“ přece není obdobím, kdy se dítě ve zvýšené míře ptá a shání nové informace, ale je to právě období, ve kterém pochopilo smysl komunikace, pocítilo slast okamžiku, kdy vlastním řečovým projevem zastavilo dospělého člověka, který mu ve snaze odpovídat a vysvětlovat dal jasně najevo, že komunikace funguje. Dítě tak plně prožívá dar řeči. Obáváme se, že vzhledem k nižší schopnosti sluchově postižených a zvláště neslyšících dětí komunikovat, dále vzhledem k často mylnému zaměnění ovládnutí jazyka jako prostředku za cíl při výchově a v neposlední řadě pak vzhledem k tomu, že zřejmě některým pedagogům chybí dobré zvládnutí komunikačního nástroje, a to efektivního, není dotazování poznáno a rozvinuto na požadované úrovni. Shledali jsme dále, že nejen děti, ale ani rodiče neumějí pracovat s chybou. Chyba je zpravidla něco, co následuje po nedodržení podmínek, pokynů a podobně. Chyba či omyl jsou vždy přijímány se záporným hodnocením. S chybou se nechlubíme, neumíme s ní jako s možným výsledkem našeho konání počítat. Není zde naším cílem rozebírat příčiny, ale jsme přesvědčeni, že líví podíl na tomto stavu, který se netýká, žel, pouze neslyšících, má škola a pojetí vzdělávacího systému vůbec. Pokud z tohoto systému vyšla většina učitelů současných škol, potom jako společnost budeme muset čekat na nápravu velmi dlouho.

Považujeme proto za důležité připravit rodiče dětí se sluchovým postižením již v raném věku dítěte na existenci chyby, chybného výkonu, omyl a následně práci s nimi. Stejně právo na chybu mají rodiče i dítě. V našem případě bez rozdílu zda se jedná o dítě s postižením, či ne. Všechny děti by měly být vedeny mimo jiné i k práci s chybou. Nemůžeme nezpomenout jistě všude známých případů, kdy dítě chybu zapíralo, omyl vysvětlovalo různými – i nesmyslnými – důvody a to zpravidla proto, že bylo cosi zanedbáno ve výchově.

Závěrem této části lze říci, že vytvořit požadovanou kvalitu klimatu v rodině je záležitostí zejména samotných rodičů. Přeneseně však, v případě potřeby, je právě zde očekáván citlivý, plně profesionální vstup odborníků. Metodiku nelze doporučit – je vysoce individuální, stejně jako jsou problémy a jejich míra v jednotlivých rodičovských párech a rodinách. Z hlediska organizačního můžeme z vlastní zkušenosti doporučit společné pobyty rodičů s dětmi, organizované jako soustředění, trvajících zpravidla týden. Změna prostředí a setkávání s jinými lidmi je pozitivně stimulujícím faktorem k dosažení požadovaného cíle.

4.2.3 Několik poznámek k práci s podněty

Z hlediska stimulace je třeba uvést některé poznámky, které objasní naše chápání pojmu a hlavně vztahy mezi stimulací a výchovou.

Psychologický slovník definuje stimulaci jako záměrné povzbuzování či povzbuzení organismu k výkonu, buď vnitřní: přání, tužby, aspirace, nebo vnější: ze sociálního okolí.

Předpokládáme, že oba dva druhy stimulace je možno ovlivňovat zvenčí, v našem případě ze strany rodičů, pedagogů. Připomínáme jen, že i ke stimulaci je třeba dobře fungujícího dorozumivacího systému, pokud se stimulace nemá omezit pouze na předávání sladkostí či obrázků.

Z našeho pohledu je možno popsat *stimulaci* (stimulation), která bude z hlediska funkce a efektivity respektovat potřeby a hlavně možnosti dítěte. Jedná se hlavně o míru či počet podnětů, které by měly působit pozitivním směrem. Míra je jednoznačně individuální a také načasování je třeba velmi citlivě řídit ve vztahu k pozornosti a momentálnímu stavu dítěte.

Stimulace se úzce pojí s motivací, což je velmi citlivá oblast, v níž je možno získat nesmírně cenný vklad pro další práci, ale na druhé straně ztratit více dobrých podmínek, než jich bylo možno zjistit na začátku péče.

S tím velmi úzce souvisí další termín *přestimulování*. Jedná se z našeho hlediska o přesycení, zahlcení dítěte stimuly – byť pozitivními, což se v konečném důsledku projeví velmi negativně – sníženou pozorností, zmenšeným zájmem, zvýšenou únavou. K tomuto jevu může dojít snadno zejména při nesprávném načasování vysílání stimulujících podnětů, kdy se dítěti dostává stále více a více podnětů a zpravidla je to odrazem stavu psychiky dospělého člověka, který není dostatečně trpělivý, citlivý vůči individuálním potřebám dítěte s postižením sluchu.

Obdobný následek lze očekávat při stavu stimulační karence. Dítě tak upadá zpravidla do nezájmu a apatických stavů a následně jako častý projev můžeme zaznamenat autostimulační mechanismy. Při práci s rodiči klientů zejména v raném věku je třeba je upozorňovat a hlavně experimentovat. Dát rodičům, například formou vybraných cvičení, možnost prožít a procítit stavy, kdy stimuly přebývají nebo naopak chybějí, a vyzkoušet, jak příjemné je zahájit kompenzaci těchto nepříjemných stavů některou z autostimulačních technik. Rodiče by měli zkusit zvládnout pozorování svého dítěte jako techniku vedoucí k lepšímu poznání a následně vyhovění potřebám dítěte, a to koneckonců nejen v oblasti komunikace a výchovy ke komunikativnosti. Stimulace je další požadavek, který nelze měřit, určit jednotný metodický postup. Jedná se o velmi citlivou a bytostně individuální podmínku, která je-li naplněna, velmi dobře napomáhá k naplnění cíle.

4.2.4 Komunikativnost

Komunikativnost prostředí je požadavek, který velmi úzce souvisí se strategií ve výstavbě komunikativních dovedností dítěte. Komunikativnost chápeme jako jistou kvalitu prostředí (viz též předchozí odstavce), která umožňuje všem členům rodiny, a námi sledovanému dítěti zejména, pocítit a prožít to příjemné, co je dáno naplněním již dříve zmiňovaných základních potřeb: potřeby být vyslyšen a umění naslouchat.

Při současném nadbytku zdrojů informací a zábavy, které jsou zpravidla orientovány na individuální použití (televize, počítač, internet, počítačové hry, osobní přehrávače MC, CD a podobně), jsou značně narušeny podmínky pro společnou činnost v rodině. I zde bude v řadě případů rodin dětí se sluchovým postižením třeba vyvinout velké úsilí a invence ze strany odborných pracovníků (nejčastěji SPC), aby komunikativnost jako jednu ze základních podmínek pomohli iniciovat. Jako možná a efektivní forma práce se nám ze zkušenosti ukázala opět společná setkávání a práce s rodiči.

Výše popisovaný požadavek na pozitivně stimulující prostředí je velmi úzce svázán s požadavkem na komunikativnost. Je jisté, že v ovzduší negativního napětí nebude příliš mnoho komunikativních stimulací.

Efektivní komunikace

Požadavek na efektivní komunikaci lze charakterizovat jako účinnost sdělovacího procesu. Lze ji vyjádřit též jako poměr vynaložené práce k práci využitelné. Tento elementární vztah je nutno zjevně stále opakovat a připomínat. Je velmi chudým výsledkem, když efektivita komunikace je podobná efektivitě spalovacího motoru. Efektivita komunikace je založena mimo jiné na motivaci, a to motivaci oboustranné. Je tedy zřejmé, že k naplnění tohoto požadavku by měly fungovat všechny pozitivní faktory zajišťující motivaci k dalším komunikačním projevům a následně ke společným činnostem na úrovni kooperace.

Nelze opomenout funkci pochvaly a zejména pak uvědomění si efektivit komunikace, tedy pojetí tohoto procesu jako nástroje přinášejícího pocit jisté rovnoprávnosti, možnosti vyjádřit potřeby, přání. Je třeba neustále vyhledávat příležitost k tomu, aby se dítě samo přesvědčovalo o tom, že komunikace přináší naplnění konkrétních potřeb či přání.

Požadavek na efektivitu komunikace, jako jeden z velmi důležitých parametrů, je úzce svázán s komunikativností a můžeme hovořit o vzájemné podmíněnosti.

4.2.5 Možnost volby

Pokud jsme se zmínili o motivaci, pozitivní zpětné vazbě a naplnění základních potřeb, pak je nutně musíme vztáhnout k právu na možnost volby. Zejména v období dětského věku a zvláště pak v podmínkách středoevropských nenacházíme příliš mnoho prostoru pro možnost volby ze strany dítěte. Máme zde na mysli nejen podmínky v rodině, ale také ve škole. Volba jako výsledek rozhodovacího procesu je produktem dlouhodobého cvičení, získávání dovedností (vždyť pro dobrou volbu je třeba se často tolik ptát). Možnosti volby, která je vždy spojena s komunikací a navíc doplněna jistými nároky na intelektovou produkci, by měly být vystavovány všechny dětem, a to od raného věku. Vždyť tak jednoduchá věc, jakou je výběr barvy hrnečku, vlastně nevyžaduje příliš dokonalé aktivní ovládnutí jazyka a dítě jej přitom přijímá a je vedeno k jeho aktivnímu přijímání. Přiznáme-li důležitou roli motivaci v rozvoji komunikativních dovedností dítěte, pak je jisté, že právě samostatná volba je velmi motivujícím faktorem, a tak se bude jednat nejen o volbu předmětu, ale též činnosti, tématu, oblečení a podobně. Není naším cílem zde popisovat výchovné důsledky dobře zvládnutého rozhodovacího procesu zakončeného volbou. Zmíňme se tu pouze o významu uvědomění si pocitu vlastní odpovědnosti, potřebě projít první kroky, vedoucí k vlastní identifikaci anebo uvědomělé následování vzoru dospělého – je-li předložen. Nelze se tu ubránit poznámce již několikrát opakované o ovládnutí jazyka jako prostředku k dorozumění a nikoliv jako cíle výchovy.

Uvádíme-li možnost volby jako důležité podmínky pro dobrý rozvoj komunikace, pro výstavbu základů společných činností a dále pro příští kooperaci, pak máme na mysli i možnost volby komunikačního partnera. Totiž přiznání práva případně říci *ne, dost, promiň, nechci s tebou mluvit*. My dospělí tuto možnost máme přece téměř vždycky. To všechno jsou zásadní výchovní činitelé.

Z hlediska metodického pak platí podobná poznámka jako u předešlých částí. Neexistuje jediný komplexní návod, pouze zásada individuálního přístupu k práci s rodiči a jejich velmi citlivé vedení.

4.2.6 Pocit kontroly nad situací

Pod pojmem „kontrola nad situací“ máme na mysli skutečnost, kdy dítě (a opět nevidíme rozdíl ve zdravotní kondici) je obdařeno svým okolím právem nejen volit, jak bylo prve uvedeno, ale též rozhodovat, a to zejména o svých věcech. Uvedený pocit by měl být opět vyústěním či spojením předešlých požadavků. Možná se jen více týká obsahu materiálu ke komunikačnímu procesu užitého. Z tohoto hlediska považujeme za důležité výrazy s významem:

ano – ne – chci – nechci – ještě – dost – zastav – to se mi líbí – to se mi nelíbí

Záměrně zde používáme pojem výrazy, protože v raném věku je třeba velmi vážně uvažovat o všech komunikačních prostředcích, které dítě užívá a v daném okamžiku užije. Proto považujeme pro výstavbu příští dobré komunikativnosti dítěte za důležité i všechny složky neverbální komunikace. Je třeba jen podotknout, že schopnost akceptovat tyto prostředky a úspěšná interpretace a následné porozumění je otázkou přípravy a jistého výcviku. Zde se opět otevírá široké pole pro práci odborníků, kteří poté, co motivovali rodiče ke spolupráci, otevírají jim také tuto cestu vedoucí k lepšímu porozumění dítěti.

4.2.7 Setkávání

Potřebujeme-li doplnit výše uvedené principy o jeden, zřejmě poslední, pak je to prvek organizační, procesotvorný, a tím je setkávání. Setkávání je z pohledu teorie výchovy proces, oboustranná aktivita, příležitost. Zamyslíme-li se nad prvním atributem, tedy *procesuálností*, potom si nutně uvědomujeme zřejmou závislost na čase. Fenomén času přináší začátek, konec a opakovatelnost jistého aktu. To napomáhá každému dítěti v chápání času a výrazů jako například – teď, potom, konec. K procesuálnosti patří opakování a jeho četnost a s tím bude souviset i změna kvality. *Aktivita* je dalším atributem, který předpokládá, označíme-li jím akt setkávání, oboustranně aktivní přístup, a to je opět jeden ze základních principů komunikace. Je-li setkávání a komunikace aktivní, pak je motivující a zřejmě i efektivní. Je jisté, že nelze počítat s rovnovážným rozvržením sil na poli aktivity. Rodiče by měli být vedeni k poznání, že zpočátku to budou zejména oni, kdo bude komunikaci a setkávání vůbec iniciovat a řídit.

Příležitost je dalším požadavkem, který by měl být naplněn. Příležitost je vlastně situace a měla by vykazovat jisté kvality k tomu, aby ona komunikační nadstavba byla uskutečněna se zájmem na obou stranách, s radostí a v neposlední řadě s požadovaným efektem výchovným. Příležitost jako situace si vyžaduje vyhledávání a později záměrné vytváření. Práce rodičů v této oblasti je postavena zejména na tom, že komunikační úspěšnost a kompetence v rodině s těžce sluchově postiženým dítětem by měly být co nejvyšší.

Návrh modelových kroků pro výchovnou práci

Pro strategii ve výchovné práci se sluchově postiženými dětmi si po předložení předešlých kapitol dovoluujeme navrhnout následující kroky:

- včasná diagnostika a poskytnutí jistoty rodičům o stavu sluchu dítěte,
- navázání kontaktu s rodiči při dodržení zásady vlastního rozhodování,
- včasná a vyčerpávající informace rodičům o možných výchovných postupech, způsobech a cílech výchovného snažení,
- včasná a efektivní pomoc rodičům při řešení běžných i nenadálých situací týkajících se přímo dítěte nebo klimatu v rodině,
- nabídnutí kontaktů s dalšími rodiči sluchově postižených dětí za účelem předávání vlastních zkušeností a podpory vytvoření emocionální stability v rodině.

Uvedené kroky považujeme za základní, prvotní, nutné k tomu, aby byly vytvořeny základy pro další výchovnou práci. První položka je sice plně v kompetenci medicíny, ale považujeme stále za potřebné z hlediska speciální pedagogiky popularizovat problematiku speciální výchovy i na zdravotnických pracovištích. Stále není dostatečné množství pediatrických a foniatrických pracovišť, která mají zájem vstupovat do pracovních kontaktů se školskými pracovišti – zejména pak speciálněpedagogickými centry. Stále přetrvává stav, kdy se vztahy nebudují na základě propracovaného systému či legislativy, ale na základě osobních kontaktů. Bude-li však tato oblast péče o děti se sluchovým postižením děti postavena pouze na osobních kontaktech pracovníků, pak je zřejmé, že zpravidla stojí a padá s jejich existencí. Považujeme tuto oblast za jednu z těch, kde přetrvává z legislativního pohledu jistý dluh.

Stejně tak další požadavek – navázání kontaktu s rodiči při dodržení zásady vlastního rozhodování – je do jisté míry podmíněn včasným podchycením dítěte dobře a včas provedenou depistáží. Završení by mělo být zajištěno následnou péčí odborníků z oblasti speciální pedagogiky. Raná péče je také nazývána ranou intervencí. Znamená to skutečně časně zahájené spolupráce mezi rodiči sluchově postiženého

dítěte a odborníky tak, jak zde byli již dříve vyjmenováni. Tento požadavek klade na všechny zúčastněné pracovníky velmi vysoké nároky z hlediska umění jednat s lidmi, využití předchozích zkušeností, schopnosti kombinovat a odhadovat psychický stav lidí. Velmi vysoké nároky musí být kladeny na odbornou informovanost všech odborných pracovníků, protože zejména v období prvních setkání musí vystupovat tak jistě proto, aby přinášeli do rodin tolik potřebný klid a pocit jistoty.

4.3 Výchova dětí a žáků se sluchovým postižením

V současné době se setkáváme s označením syndromů ADD a ADHD dříve LMD nebo LDE. Tyto syndromy jsou svými projevy nepříjemné ve všech směrech, ale pro rodinný a zejména pak pro školní život každého dítěte mimořádně. Pokud se velmi zjednodušeně pokusíme charakterizovat tyto syndromy jako omezení schopnosti koncentrace, pak je již i méně poučenému čtenáři asi zřejmé, kterým směrem se bude odebrat největší množství obav. Pokud u dětí intaktních předpokládáme, že jedním z nejdůležitějších požadavků na rozvoj jazyka řeči a následně komunikace je přiměřená schopnost soustředění, pak je více než jasné, že u dětí se sluchovým postižením je pozornosti třeba několikanásobně více a každé její snížení nebo omezení je citelně znát již v raném věku.⁵ Uvažuje se o 2–12% výskytu u školní populace, a to v poměru 3 : 1 v neprospěch chlapců (Pokorná, 2001). Budeme-li se snažit o pohled na výchovu a počátky vzdělávání sluchově postižených ve světle výše uvedených deficitů, pak můžeme konstatovat, že se jejich přítomností negativně ovlivní rozvoj a kvalita zrakového kontaktu jako základu pro komunikaci a schopnosti odezírat, dále také činností vedoucích k osvojení vizuálně-motorického komunikačního módu, stejně jako například výstavbu základů a procvičování čtenářských dovedností globální technikou čtení. Zde je na místě připomenout důležitost časně diagnostiky a na druhé straně znalost práce s těmito dětmi. Každý, kdo má zkušenosti s výchovou a vzděláváním sluchově postižených dětí a žáků s pozornostním deficitem a hyperaktivitou, zřejmě odsouhlasí zařazení této konstelace do kategorie těžkého kombinovaného postižení.

Pokud bychom měli vyjmenovat některé zásady pro práci s dětmi a žáky se zmiňovanou kombinací postižení, pak je třeba na prvním místě uvést zásadu oddělených podnětů, které na dítě doma i ve škole působí.⁶ Jsou to podněty všeho druhu a je třeba připravit prostředí, ve kterém se dítě či žák budou vyskytovat, a pracovat tak, aby prostředí nerušilo zrakové a případné sluchové vnímání. Pokud požadujeme klidné prostředí bez velkých změn pro děti intaktní, pak zde musíme tento požadavek nazvat přímo nutnou podmínkou k práci. O zásadě přiměřenosti a důslednosti bylo pojednáno jinde, a proto ji zde pouze připomeneme jako fakt. Jako velmi užitečný postup se ukázalo ritualizování činností, a to již v předškolním věku. Závěrem uvedme, že neexistuje – jako ostatně i v jiných případech – jednotná metodika pro práci s dětmi a žáky s postižením hyperaktivitou a sníženou schopností pozornosti. Předpokládá se vysoká erudice a informovanost pedagogů a zde je třeba poznamenat, že vzhledem k relativně vysokému číslu „internátních“ dětí včetně vychovatelů. Zcela opodstatněně je požadován speciálněpedagogický přístup, který by měl alespoň snížit následky skutečně velkého znevýhodnění.

4.3.1 Retardace v morálním vývoji

Na začátku si uvedme charakteristiku morálky (volně dle encyklopedie Diderot): Morálka je historicky a kulturně podmíněný souhrn hodnotících soudů, zvyků, názorů, ideálů a pravidel, jimiž se lidé řídí ve svém praktickém mravním jednání. Dodržování morálky je kontrolováno veřejností a podléhá

⁵ O deficitu pozornosti a hyperaktivitě více viz Pokorná, V. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Praha: Portál, 2001.

⁶ Ve vlastní práci se nám osvědčilo používat při oddělených podnětech také jakési „návěštiny“, tedy informaci o tom, že až bude dokončen krok A, bude následovat změna, krok B. Tento postup jasně naznačuje, že do školní práce těchto dětí a žáků nepatří činnosti, které jsou organizovány jako soutěže, závody nebo jiné formy práce závislé na čase. Je to užitečné zejména pro školní práci, kdy se počítá předem s přiměřenou mírou školních dovedností a návyků. Informace a pokyny za sebou rychle jdoucí nejsou děti s deficitem pozornosti schopny zpracovat, rychle se unaví a jejich školní výkon neodpovídá jejich možnostem a téměř jistě lze počítat s tím, že se záhy stanou rušivým elementem pro zbytek dětí ve školní třídě.

sociálnímu tlaku, zároveň však systém morálky spočívá na vnitřní sankci (pocit studu, viny, nevole, rozmrzelosti); ve vztahu k morálce se tedy vytváří sociální identita jednotlivce vůči společenství.

Výčet souhrnu prvků tvořících systém morálky v předchozí definici dává tušit, kde všude je nutná přítomnost efektivní komunikace již od dětského věku, kde všude se nepřímou počítá s existencí náhodného učení, kde všude se vyjmenované hodnoty předávají právě pomocí řeči. Pomocí řeči, což je logicky založeno na oboustranné schopnosti ovládnutí řeči jak z pohledu funkčního, tak z pohledu mentální kapacity. Je jisté, že dítě vyrůstající v prostředí, byť vyznačujícím se láskou, ale komunikačně chudém, i kdyby mělo sebevyšší mentální kapacitu, bude stíženo navíc ještě retardací v morálním vývoji. Aniž bychom potřebovali jít do hloubky problému, připomeňme důležitou funkci pohádek právě pro vytváření morálního náhledu. Od útlého věku se děti seznamují pomocí příběhů pohádek se zcela zřetelně odlišeným fenoménem dobra a zla, s nutností, právem a zároveň obtížností volby, s láskou a neláskou, s odpouštěním a podobně. Na tomto poli pracuje se svými studenty E. Souralová (Souralová, 2002), která se zabývá zpřístupňováním textů sluchově postiženým čtenářům. Je to práce, jejíž výsledky pomohou uvedenou retardaci poněkud dorovnat.

Otázce budování přijatelného morálního profilu je třeba u dětí se sluchovým postižením věnovat velkou pozornost a pomocí modelování, dramatické výchovy a zejména rozhovory nad problémy jej vytvářet. A opět jsme u potřeby funkční komunikace. Dalším neopomenutelným faktorem je přítomnost vzoru chování, který je pro děti pochopitelný a přijatelný. To je další důvod, proč na speciálních školách pro sluchově postižené zaměstnávat sluchově postižené pracovníky. Neznamena to pouze jako pedagogické pracovníky, ale i v různých jiných profesích. Tito pracovníci by měli zajišťovat předávání zmiňovaných hodnot, které můžeme „uměle“ vychovat, ale s vynaložením podstatně většího úsilí a nejistým efektem.

Dalším okruhem problémů z pohledu teorie výchovy je oblast sociálních vztahů sluchově postiženého dítěte. Významnými nedostatky, se kterými se setkáváme, jsou obtíže v chápání prosociálních pojmů. Opět musíme opakovat komunikační a jazykovou nedostatečnost jako hlavní důvody pro chudou pojmovou zásobu využívanou při označování osob a situací v době, kdy se sociální vztahy teprve konstituují. Pokud hovoříme o obtížích v koncepci interpersonálních vztahů, pak máme na mysli zhoršenou schopnost navázat a hlavně udržet vztah. Dilem je tato skutečnost způsobena kulturními odlišnostmi – pokud se jedná o dítě Neslyšící (z pohledu kulturního), dilem můžeme uvažovat o negativním vlivu internátního systému, který bytí byl v sebelepším zařízení a v nejlépe připraveném programu, nenahradí onu přirozenou možnost nácivku výstavby sociálních vazeb v praktickém rodinném životě se všemi úspěchy a zklamáními. Chudá pojmová zásoba a nedostatek zpětné vazby ze sociálního prostředí, ve kterém se dítě vyskytuje a praktikuje své první sociální zkušenosti, mají za následek nedostatky ve vývoji empatie. Pokud tento tolik potřebný základ pro sociální adaptabilitu člověka chybí nebo je nedostatečně vyvinut, pak se můžeme setkat s obtížně akceptovatelnými projevy chování, které mohou mít v konečné podobě zásadní vliv na přiznání invalidního důchodu z důvodu snížené sociální adaptability. Z hlediska metodických nástrojů můžeme poznamenat, že stejně jako u předchozích projevů chování je možné již od předškolního věku, nejspíše formou řízených her a cvičení, pracovat s dětmi na výstavbě přijatelných vzorců chování a budování základních představ, vztahujících se k chování.

Poměrně často se u dětí a žáků lze setkat s prvky egocentrického chování. Egocentričnost je možné charakterizovat jako absenci schopnosti respektování názoru druhých lidí. Pro fungování dítěte v takové formě, ve které nenarušuje atmosféru sociálního klimatu kolem sebe, je třeba uvažovat o třech základních složkách.

Vlastní existence:

Dítě musí pochopit svou vlastní existenci, uznat existenci jiných lidí. V návaznosti na tuto existenci pak chápe projevy své i ostatních.

Potřeby:

Dítě by mělo vykazovat potřebu chápání nutnosti zaujmout stanovisko, pohled, názor, perspektivu někoho jiného. K tomu by mělo být motivováno a postupně tak činit běžně.

Dedukce:

Dítě by mělo být schopno dedukovat, co si jiní lidé myslí. Obecně, s odvoláním na praktické zkušenosti, mají děti potíže hlavně v této oblasti. Snad nejnebezpečnější pro tuto položku a její fungování je ironie

použitá bez dalšího vysvětlení. Je evidentní, že dítě nechápe, za co bylo matkou trestáno, když klidnější otec k jeho prohřešku poznamenal ono pouhé: „No, to se ti povedlo.“ Stejný dluh by měli cítit (alespoň doufáme) někteří pedagogové ve školách („Ještě jednou to udělej a pak uvidíš!“). Vrchol nepedagogického působení jak rodičů, tak odborníků můžeme vidět všude tam, kde dítě je ze situace hodnocené jako „zlobení“ odvedeno či ukázněno bez vysvětlení. Děti tak nenabývají žádné informace a následně ani zkušenosti, co vlastně udělaly špatně, co jejich jednání zapříčinilo nebo zapříčinit mohlo, komu ublížilo nebo koho citově ranilo. Je jisté, že v rámci prevence musí být každá nová situace vysvětlena a popsána, aby mohla být dítětem pochopena, a mohl být tak vytvořen základ jistého sociálního stereotypu.

Zatím jsme popsali určitou nedostatečnost v řešení situací, kterou dítě zasahuje do dění ve svém okolí. Daleko obtížnější však jsou stavy, kdy dítě pouze vykazuje změnu nálady, dává ať již skrytě nebo transparentně najevo své nálady. Opět je třeba uvést jako důsledek komunikační nedostatečnosti neschopnost vést rozhovor o problémech, které dítě zřetelně má. Rodiče se podobných situací obávají a jako nejméně vhodné řešení je přecházejí. Dítě, které nemá možnost své problémy s někým konzultovat, být vyslyšeno (což je běžně zesílená potřeba v období puberty) a mít možnost si ověřit správnost svých postupů, ztrácí důvěru ve své rodiče a obrací se jinam.

Negativní pocity lze zaznamenat u dětí s různými typy postižení. Pokusme se na některé z nich, projevující se u dětí s postižením sluchu, ukázat. Využili jsme publikaci M. Kennedy *The Abused Deaf Child*, ve které se autorka soustředila právě na děti s postižením sluchovým. Je jisté, že u dětí s jinými druhy postižení budou odborníci schopni popsat podobné, na stejném základě vzniknuvší, avšak poněkud odlišně se projevující negativní pocity. Kennedy zde popisuje nejčastější negativní pocity neslyšících dětí, které vedou později k velmi zásadním konfliktům s okolím nebo s vlastní identitou.

sebeobviňování: Moje sluchové postižení je příčinou všech problémů v rodině. Je to moje chyba.

zlostné reakce: Nemám rád svoji rodinu, školu a vůbec vzdělávání, společnost i Boha za svoji hluchotu.

nenávisť: Sluchadla, slyšení, speciální školy, nemocniční kontroly, logopedii.

frustrace: Neslyším. Nerozumím.

sebevražednost: Jsem nepotřebný. Hloupý. Všim se musím prodírat.

nesoustředěnost: Hluchota a řeč se stávají středem pozornosti, ne vzdělávání.

nedostatek sebedůvěry: Jsem špatný. Chybují.

hořkost: Neslyším. Jsem odvrhován pro svoje sluchové postižení. Jsem neúspěšný.

strach – obavy: Ze sociálních situací. Z hluchoty a jejích následků. Z toho, že budu vypadat jako hloupý.

bezmocnost: Neschopnost či nemožnost ovlivnit vzdělávání nebo volbu jazyka.

uzavřenost: Nemohu se společensky uplatnit, jsem potlačován.

provinilost: Jsem nechtěným dítětem svých rodičů.

zamítnutost: Jsem nechtěný svými rodiči pro svoji hluchotu – musím slyšet.

izolace: Nejsem jako každý jiný normální okolo mne. Cítím se vyřazen.

deprese: Jsem neužitečný. Jsem hloupý. Jsem defektní.

nedůvěřivost: Nikdo mi nemůže pomoci.

trvalá úzkost: Zase udělám nějakou chybu. Budu stále úplně hluchý? Budu neustále popletený?

konflikt vlastní identity: Jsem slyšící, nebo neslyšící?

vyčerpanost: Z trvalého zvýšeného soustředění. Ze snahy co nejvíce porozumět mluvené řeči slyšením a odezíráním.

Sociální chování, které lze pozorovat u dětí nebo žáků se sluchovým postižením, se často přenáší do dospělosti a tato skupina následně vykazuje základní odlišnosti dané nepochopením, neznalostí, nedostatečným předchozím výchovným programem. Vínou nelze v tomto případě svalovat pouze na oboustranný komunikační deficit, ale i na rodiče a vychovatele, kteří v podstatě nezvládli z různých důvodů svoji roli.

Literatura

POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových pokuch učení a chování*. Praha: Portál, 2001.

SOURALOVÁ, E. *Čtení neslyšících*. Olomouc: UP, 2002.

kol. *Všeobecná encyklopedie v osmi svazcích – Diderot*. Praha, 1999.

5 Specifika práce se žákem se sluchovým postižením

IVANA NOVÁKOVÁ

Sluch je jedním ze dvou smyslů, který je v mezilidské komunikaci nezastupitelný. Je nutnou podmínkou zejména pro přirozený rozvoj řeči. Jeho ztráta má negativní vliv na celkový vývoj osobnosti dítěte, jeho sociální zrání a možnost uplatnění ve slyšící společnosti.

Pro děti se sluchovým postižením není nejzávažnějším problémem úplná nebo částečná ztráta sluchu, jsou to potíže s vytvářením adekvátního komunikačního systému, tj. obtíže s porozuměním i aktivním užíváním jazyka (Jungwirthová in Barvíková, 2009). Kompenzační pomůcky, které dítě užívá, zlepšují podmínky aktuálního slyšení, ale neodstraňují dopad sluchového postižení na rozvoj řeči a porozumění – nejde „pouze“ o slyšení, ale především o porozumění, které se rozvíjí u každého dítěte jinak. Nezáleží ani tak na hloubce postižení, ale na včasné diagnostice (a tím i včasné eventuální kompenzaci), na mluvnickém prostředí a péči, která je rozvoji řeči věnována. V neposlední řadě záleží i na intelektu dítěte a jeho schopnostech postižení kompenzovat.

Sluchové postižení je pro svůj negativní dopad na komunikaci a slyšení pro institucionální vzdělávání dítěte vždy nepříznivé, protože školní výuka je v podmínkách našeho školství na poslechu a komunikaci postavena.

5.1 Specifika komunikace s dítětem se sluchovým postižením

5.1.1 Řečový vývoj dítěte se sluchovým postižením

Dítě se sluchovým postižením se zpočátku neliší od svých vrstevníků, i neslyšící kojenec si brouká a žvatlá, ale jeho žvatlání mezi 17.–26. týdnem ustává, protože neslyší svůj vlastní hlas.

Slyšící kojenec reaguje hlavně na náhlé a silné zvuky, kterých se leká. Začíná reagovat na rostoucí počet tichých a velmi tichých zvuků a otáčí hlavičku nebo celé tělo a pátrá, odkud zvuk přichází. Je to nejprve reakce na melodii a rytmus řeči, později se objevuje reakce na výzvu. Zjišťujeme, že dítě začíná rozumět řeči. V prvních měsících života, ještě před tím, než vysloví první slovo, se mezi rodičem a dítětem vytvářejí základy komunikace. V době, kdy začínají slyšící děti skládat první slůvka, mají obrovskou zkušenost s posloucháním správné výslovnosti a gramatického systému jazyka (Holmanová, 2002).

Tuto zkušenost dítě se sluchovým postižením nemá. **Chybějící reakce na zvuk** jsou rodiči často vysvětlovány jako tvrdý spánek, plné zaujetí pro hru, neposlušnost. **Nestabilita v reakcích** dítěte na zvuky (dle kvality a intenzity zvuku) jen prodlužuje dobu, kdy jsou rodiče vážně znepokojeni a vyhledají lékařskou pomoc.

Lehká až středně těžká nedoslýchavost bývá často diagnostikována až v pozdějším než v kojeneckém věku – v prvních měsících života je dítě v blízkosti matky, řeči naslouchá z malé vzdálenosti, kdy slyší relativně dobře. Vnímá melodii, dynamiku a tempo řeči.

Problém se sluchem dítěte se projeví až tehdy, když dítě zvládne chůzi a fyzicky se začíná vzdalovat od všech osob, které s ním komunikují. Stále častěji nereaguje na zavolání, nerozumí pokynům a otázkám a ve vývoji řeči dochází k opožďování.

Vývoj řeči postupuje pomalu, je omezený a nedosahuje stupně odpovídajícího věku a intelektu. Řeč je jednodušší, s menší pojmovou základnou, agramatická, mnohdy přetrvává i horší srozumitelnost pro vadně vyslovované hlásky. Nedostatečný rozvoj řeči zasahuje především do oblasti porozumění řeči, a to

neznalostí obsahu mnoha pojmů nebo jejich znalostí nepřesnou. Chybí mimovolní slyšení, které pomáhá osvojení obsahu mnoha pojmů, ale také správné gramatické stavbě řeči. Obvykle jsou nepřírozené i modulační faktory řeči a přízvuk ve větě, agramatismus, řeč je obtížně srozumitelná.

Těžká nedoslýchavost, praktická a úplná hluchota bývají odhaleny dříve, v poslední době je to nejčastěji mezi druhým a šestým měsícem života. Bez okamžitého vybavení vhodnými kompenzačními pomůckami a zahájení audiologické a logopedické péče nedochází ke spontánnímu vývoji řeči. Dítě se ji musí učit zvláštním výchovným postupem za pomoci vjemů zrakových, kinesteticko-motorických a hmatových.

Mezi děti se sluchovým postižením řadíme i děti, které sluch ztratily v průběhu svého vývoje. Pokud došlo ke ztrátě sluchu v době před ukončením řečového vývoje, cca do 7 let věku, dochází bez speciální péče postupně u dítěte ke ztrátě řeči – zhoršuje se již zafixovaná výslovnost hlásek, protože dítě nemá akustickou kontrolu, slovní zásoba stagnuje nebo se také zmenšuje, dítě má obtíže s užíváním gramatických pravidel jazyka, zhoršuje se porozumění řeči, snižuje se chuť dítěte komunikovat s okolím.

Ztráta sluchu po 7. roce života zpravidla nezpůsobí ztrátu již vytvořené řeči. Dítě se poměrně dobře naučí odezírat, a pokud má pro odezírání dobré podmínky, nemívá v komunikaci větší problémy.

5.1.2 Vliv kompenzačních pomůcek na rozvoj řeči u dítěte se sluchovým postižením

Přidělením sluchadel nebo implantací kochleárního implantátu **problém s komunikací nekončí** – laická veřejnost (rodiče, pedagogové běžných škol, dle zkušeností však bohužel i zdravotníci z jiných oborů) nerozlišuje mezi pojmy „slyšet“ a „rozumět“.

Často se setkáváme s vhodným přístupem k dítěti se sluchovým postižením, který končí ihned po kompenzaci technikou, „vždyť už dítě slyší“. Sluchadla jsou však pomůcky, jejichž efekt pro rozvoj mluvené řeči závisí ve značné míře na vhodně zvoleném typu sluchadla a zejména na jejich naprosto individuálním nastavení dle potřeb konkrétního dítěte.

V současné době jsou k dispozici technicky dokonalá digitální sluchadla, která dokážou velmi dobře kompenzovat i těžkou sluchovou vadu, na tomto místě je však třeba říci, že ne každé dítě má k takovému sluchadlu přístup. Zdravotní pojišťovny přispívají na úhradu doporučeného sluchadla částkou, která je stabilní pro určitý stupeň sluchové vady a nezohledňuje cenu sluchadla, která je pro dítě z pohledu foniatra nevhodnější. Rodiče proto musí rozdíl mezi příspěvkem pojišťovny a cenou sluchadla uhradit sami. Nedostatek finančních prostředků většiny rodin potom vede k nutné volbě cenově dostupnějších sluchadel, která jsou ale méně výkonná a pro rozvoj mluvené řeči sluchovou cestou nedostatečná. O možnosti spolufinancovat sluchadla s pomocí různých nadací rodiče dostanou informaci pozdě nebo vůbec. Pokud foniatr nebo poradenské pracoviště rodičům doporučí požádat nadace o příspěvek na pořízení sluchadel, dojde fakticky k časové prodlevě nasazení sluchadla – od žádosti rodičů po rozhodnutí nadace o poskytnutí nadačního příspěvku a zaplacení faktury uplynou dle zkušeností našeho pracoviště v průměru cca 3 měsíce (ne každý foniatr je ochoten vydat sluchadlo rodičům ihned formou tzv. zápůjčky). Komplikace při výběru sluchadla nastávají i u dětí mladších dvou let – dle platné legislativy má dítě do dvou let věku nárok na sluchadla krabičková, plně hrazená zdravotními pojišťovnami. Pokud foniatr rozhodne, že konkrétní vadu sluchu nebude toto sluchadlo dostatečně kompenzovat (nebo je informovaný rodič odmítne), musí žádat revizního lékaře o schválení výjimky pro poskytnutí příspěvku (opět ne celé částky) na sluchadlo závěsné. Další postup při financování sluchadel je potom stejný jako výše uvedený. Teprve se správně individuálně nastavenými sluchadly může dítě začít využívat sluch pro rozvoj mluvené řeči.

Dopad kompenzace sluchadly není okamžitý jako např. kompenzace zrakové vady brýlemi. Po nasazení brýlí člověk ihned vidí lépe, ostřeji, nemusí se však teprve učit poznávat předměty, které právě s brýlemi lépe vidí. Sluchadla dítěti umožní zaslechnout zvuky okolního světa – rodiče potom musí dítě naučit zvuků si všimnout, otáčet se za nimi, poznávat zdroj zvuku a pamatovat si tím, co který zvuk znamená. Teprve mnohem později může dítě začít rozumět zvukům mluvené řeči a ještě později začít s napodobováním jednoduchých slov. Kompenzace sluchu tedy „postaví“ dítě na startovní čáru vývoje řeči, bez ohledu na fyzický věk je toto dítě sluchově a řečově na úrovni právě narozeného dítěte (pozn.: s handicapem

i v tomto porovnání s dítětem s normálním sluchem – slyšící dítě už před narozením slyší zvuky různé kvality, reaguje na melodii a rytmus mateřského jazyka, vnímá „náladu“ hlasu své matky i okolí, „naposlouchá“ tím základy jeho mateřského jazyka). Zde je na místě říci, že pokud sluchadla nemohou sluch kompenzovat plně (při těžké sluchové vadě), dítě nebude i přes nasazená sluchadla slyšet všechny zvuky. Bez dalších kompenzačních mechanismů nebude mluvené řeči zcela rozumět (v závislosti na typu vady nebude dítě slyšet některé hlásky).

Kochleární implantát sice technicky dovolí dítěti slyšet ihned po jeho „oživení“, pokud však dítě před implantací neslyšelo ani se sluchadly téměř žádné zvuky, nemá dostatečnou zkušenost se „zaslechnutím“ zvuku ani s přiřazením zvuku k jeho zdroji (tzn. není pochopen význam zvuku) a chová se dále jako neslyšící. Teprve po pochopení vztahu mezi zaslechnutým a významem zaslechnutého se začne rychle rozvíjet zájem o svět zvuků, sluchová pozornost i paměť a začíná se vytvářet paměťová banka zvuků (obecných zvuků okolního světa, významových zvuků – mezistupeň mezi zvukem okolního světa a zvukem slova jako symbolu, zvuků řeči). V průběhu prvního roku od implantace dojíždí dítě s rodičem na tzv. nastavování, tj. „doladování slyšení“ různých vysokých a hlasitých tónů, a tím zlepšování porozumění zejména mluvené řeči. V tomto období je role rodičů jako průvodců světem zvuků (ve smyslu jejich detekce, identifikace, diskriminace) naprosto nenahraditelná.

5.1.3 Vývoj poznávacích procesů a osobnosti dítěte se sluchovým postižením

Narušený vývoj řeči negativně ovlivňuje vývoj všech poznávacích procesů i socializace. Myšlenkové pochody se opírají o konkrétní činnosti, např. o manipulaci s předměty a pozorování. Dítě obtížně zobecňuje, chápe a vytváří pojmy, protože vlivem „vypadnutí“ jednoho smyslu nedochází k dokonalé integraci všech vjemů. Myšlení obtížně dosahuje stadia symbolických operací (Poul, 1992).

Pomocí sluchu je zajištěn neustálý kontakt dítěte s okolím, a tím i nepřetržitý příjem informací. Tato činnost je považována za náhodné nebo bezděčné učení. Děti se sluchovým postižením jsou o ni v menší nebo větší míře ochuzeny. Pokud se nedívají, nemají žádné informace nebo jsou informace neúplné. Žijí ve světě rozděleném na úseky, které z jejich pohledu postrádají vzájemnou souvislost a vztah – slyšící dítě z neustálého hovoru dospělých, i neurčeného právě jim, chápe důvod např. rychle ukončené hry a přesunu jinam. Dětem se sluchovým postižením chybí kontinuita dění, což má závažné důsledky pro jejich současné chování, ale i pro chápání událostí a předvídaní budoucnosti.

Omezené nebo zcela nevybudované komunikační možnosti působí nejen na rozvoj poznávacích procesů, ale i na sociální kontakty a dovednosti. Děti nechápou motivy jednání svého okolí, neorientují se v mezilidských vztazích. Mají možnost získat jen málo smysluplných sociálních zkušeností, protože ty k nim pronikají chaoticky. Nemohou slyšet citové zabarvení řeči svých nejbližších, dítě později neumí vyjádřit své potřeby a pocity. Dopad, který má hluchota na komunikaci, se často označuje za hlavní příčinu možných emočních poruch a možných poruch chování neslyšících. Dochází k nim zejména tehdy, pokud je dítě opakovaně frustrováno, protože komunikaci s osobami pro něj významnými neprožívá jako uspokojivou.

Mnohé z příčin postižení sluchu jsou zároveň příčinami dysfunkcí centrálního nervového systému. Mnoho problémů v chování dítěte a později v učení nemusí být v důsledku sluchové ztráty, jak se dříve mylně předpokládalo.

5.1.4 Přístup rodičů k dítěti se sluchovým postižením, funkční komunikace v rodině

Sluchové postižení vyžaduje zcela specifický přístup ve výchově a vzdělání dítěte. Neposkytnutí této péče se zásadním způsobem projeví na formování myšlení a jazyka dítěte, do značné míry ovlivní způsob jeho zapojení do společnosti a bude mít vliv na jeho subjektivní i objektivní pocit úspěšnosti v životě (Jungwirthová in Barvíková, 2009).

Přístup rodičů k dítěti se sluchovým postižením ovlivní zásadně nejen vztah dítě a rodiče, ale i to, jak úspěšně se bude toto dítě vyvíjet. V této souvislosti je třeba zmínit, že dle statistik se až 90 % dětí se sluchovým postižením rodí slyšícím rodičům, kteří o sluchovém postižení ani při problémech s reakcemi dítěte na zvukové podněty a při opožděném nebo chybějícím vývoji řeči dítěte neuvažují. I tato skutečnost může být důvodem pozdních diagnóz dětí v batolecím věku (Jungwirthová in Barvíková, 2009).

Slyšící rodiče sluchové postižení svého dítěte považují za vlastní selhání, je to útok na rodičovskou sebekoncepci. Pokud se rodiče s postižením nevyrovnejí, má to v budoucnu negativní vliv na emoční i kognitivní vývoj dítěte. Bez odborné pomoci nejenže dochází k dalšímu opožďování v rozvoji řeči dítěte, resp. komunikace obecně, bez funkční komunikace může narůstat i bariéra ve vztahu rodič – dítě. Pro slyšící rodiče je však jiná než mluvená komunikace (např. prostřednictvím znakového jazyka) nepřirozená, musí se ji učit, zcela změnit přístup k výchově dítěte. Časová souhra zjištění diagnózy dítěte, zklamání a zhroucení očekávání z budoucnosti dítěte a pozornost okolí věnovaná komunikaci s podporou znaků, mimiky a pohyby celého těla v prvních týdnech až měsících, činí tuto pozornost velmi obtěžující a nahlodává odhodlání ve zvolené strategii vytrvat.

Neslyšící rodiče považují své neslyšící dítě za normální a nevidí v jeho výchově problém. Komunikují znakovým jazykem, vývoj poznávacích procesů dítěte včetně rozvoje jazyka dítěte probíhá víceméně normálně. Vzhledem k pozitivní anamnéze bývá sluch dítěte v centru pozornosti pediatrů, následná kompenzace technikou, resp. denní nasazování sluchadel nebývá problém, pokud i rodiče aparátky užívají. Dítě potom jejich nasazení vnímá jako normu. Naopak rodiče se sluchovým postižením bez akceptace jim doporučených sluchadel obtížně přijímají nutnost nasazovat sluchadla dítěti. Děti se sluchovým postižením, které vyrůstají v pro ně srozumitelném a podnětném prostředí, se rozumově i sociálně vyvíjejí stejně jako jejich slyšící vrstevníci. Přirozeným jazykem neslyšících je znakový jazyk. Má základní význam pro vývoj řeči neslyšících žáků, jejich osobní a myšlenkový vývoj. Je to nástroj komunikace a prostředek identity neslyšícího dítěte. Zvládnutí znakového jazyka jako jazykového systému umožní dítěti zvládnout další jazykové systémy, a to zejména v jejich psané formě.

5.1.5 Alternativní a augmentativní komunikace

Pod pojmem **komunikace** si můžeme představit jakékoliv chování, které se týká výměny informací mezi dvěma organismy. Komunikace je sdělování informací, myšlenek, názorů a pocitů mezi živými bytostmi, lidmi i živočichy, obvykle prostřednictvím společné soustavy symbolů. Ty mohou mít různou podobu – jednodušší, jako např. signály (zvuky, pachy, tanec, mimika), řadíme do neverbální komunikace, nebo složitější – např. řeč, která patří do komunikace verbální (Čermák, 2001). Komunikace je tedy širším pojmem než řeč, i když laická veřejnost oba tyto pojmy zaměňuje nebo považuje za shodné. Řeč můžeme definovat jako složitý systém znaků a symbolů ve všech jeho formách a je jedním z mnoha nástrojů (možností) komunikace. Řeč může být komunikována různými způsoby. Mezi nejobvyklejší nástroje řeči patří mluva a sluch, psaní a čtení. Řeč lze přenášet pomocí znakového jazyka, který je kombinací vidění a systematických posunků (Čermák, 2001).

Potřeba dorozumět se patří mezi základní lidské potřeby. Schopnost vytvářet funkční komunikační systém je naprogramována v lidském mozku. Nemluvnata používají stále se zdokonalujícím způsobem pohyby očí, držení těla, polohy hlavy, výrazu tváře a posunků jako spolehlivého indikátoru svého citového rozpoložení. Tento komunikační systém je v prvních měsících života založen z větší části na vrozeném

automatickém reflexním mechanismu, ke konci prvního roku života je zde již mnohem více dobrovolné aktivity.

Nezbytnou podmínkou pro budoucí bezproblémový jazykový, sociální a rozumový vývoj dítěte je v každém vývojovém období věku odpovídající komunikační prostředek. Funkční komunikace umožňuje jedinci pronikat do okolního světa a rozumět mu. Nutnou podmínkou tohoto průběhu je každodenní zkušenost s konkrétním komunikačním prostředkem. K narušení vývoje komunikace dochází proto u jedinců, kteří tuto zkušenost nemohou prožívat, ať už z důvodu orgánového nebo funkčního postižení nebo, v extrémních případech, naprosté izolace od společnosti (Lechta, 2005).

Narušení komunikačních schopností může být natolik závažné, že komunikace mluvenou řečí je nedostačující nebo zcela selhává a je nutné ji kompenzovat po určitou dobu nebo trvale jinými náhradními komunikačními technikami (Lechta, 2005).

Alternativní komunikační systémy se používají jako náhrada mluvené řeči.

Augmentativní komunikační systémy mají podporovat již existující, ale nedostatečnou komunikační schopnost.

Cílem alternativní a augmentativní komunikace (dále AAK) je umožnit jedinci se závažnými komunikačními poruchami účinně se dorozumívat a vzájemně reagovat, a to v takovém rozsahu, aby se stejně jako ostatní mohl zapojit do společnosti. Použití AAK může být zaměřeno na překonání rozporu mezi rozuměním a řečovým vyjadřováním, na podporu vývoje řeči, na zamezení frustrace vznikající z neúspěšných pokusů o komunikaci, na usnadnění meziosobních kontaktů a vzdělávacích aktivit (Čermák, 2001; Janovcová, 2010).

Speciální pedagog nebo klinický logoped pomáhá rodičům především s výběrem typu a budováním komunikace náhradním způsobem, v počátcích zejména pro překlenutí bezřečového období před technickou kompenzací sluchu, v počátcích sluchové a řečové rehabilitace, případně při nepostupujícím rozvoji mluvené řeči pro vytvoření funkční komunikace, vyhovující potřebě dítěte/dospělého v různých vývojových etapách jeho života. Pro rozvoj poznávacích procesů dítěte je zácvik a užívání alternativní komunikace nutnou podmínkou rozvoje, pro vzdělávání dítěte zejména v hlavním vzdělávacím proudu je výhradní užívání alternativní komunikace (ať už jakékoliv) vysoce nepříznivé – nelze předpokládat účinnou znalost a dovednost tyto systémy efektivně užívat ve skupině spolužáků třídy a školy a také personálu zařízení.

Pro představu učitele uvádíme výpis možných metod AAK, se kterými se mohou v případě integrovaných dětí a žáků v zařízeních hlavního vzdělávacího proudu setkat, případně mohou tuto informaci využít v případě, že u dítěte/žáka již vřazeného vážne komunikace mluvenou řečí.

Metody AAK lze rozdělit velmi zhruba takto (Janovcová, 2010; Krauhulcová, 1996):

- bez pomůcek – např. mimika, gesta, znaky (znakový jazyk, český znakový jazyk, znakovaná čeština, podpora mluvené řeči jednotlivými znaky znakového jazyka neslyšících – vizualizace mluvené řeči, znak do řeči);
- s pomůckami netechnickými – např. předměty, fotografie, symboly, písmo – piktogramy, výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS);
- nebo s využitím pomůcek technických – počítačové vybavení, resp. hardwarová vybavení (PC, tablety, komunikátory) s odpovídající softwarovou podporou (např. Boardmaker, SymWriter, aplikace do tabletů atd.).

Zde je nutné poznamenat, že rozhodnutí o zavedení některé z metod AAK je velmi závažné a má pro další život rodiny i okolí dítěte/žáka značný význam. Proto by se tohoto výběru měli zúčastnit rodiče dítěte, personál současného zařízení, které dítě navštěvuje (případně se o vřazení uvažuje), a specializované pracoviště, se kterým zařízení a rodina při vřazování dítěte spolupracovala (SPC, PPP). Výběru AAK by mělo předcházet seznámení všech účastníků o druzích a typech metod AAK, jejich klady a zápory ve vztahu dítěte k okolí i okolí k dítěti, možnosti jednotlivých zúčastněných osob v důsledném užívání vybrané metody tak, aby sloužila nejen ke komunikaci ve škole, ale také zlepšila nebo umožnila komunikaci v rodině s blízkými osobami a plnila tak funkci komunikace. Pro výběr některé metody je velmi důležité zmapovat vnitřní předpoklady dítěte k úspěšnému užívání konkrétní metody.

Obecné principy pro stanovení AAK intervence (Janovcová, 2010):

- diagnostika rozumění neverbálními signály,
- diagnostika rozumění řeči,
- zmapování současných způsobů komunikace (verbální i neverbální) a jejich úspěšnost, včetně případného spontánního užívání náhradních forem komunikace,
- vyjadřování ano/ne,
- zjištění motivace ke komunikaci a potřeby dorozumět se,
- diagnostika zrakové a sluchové percepce, kognitivních schopností, rozumění symbolům,
- diagnostika motorických schopností (hrubá a jemná motorika, rozsah, přesnost a rychlost pohybu ruky),
- diagnostika sociálních dovedností emočních projevů,
- zmapování trávení času, v jakém prostředí se jedinec pohybuje apod., tzn. jakým způsobem využije jedinec nabízený způsob komunikace mimo školu/zařízení.

Jednotlivé možnosti AAK budou zmiňovány postupně, zároveň s nabídkou možného využití/rozvoje při práci s dítětem se sluchovým postižením v mateřské a později v základní škole.

5.2 Dítě se sluchovým postižením v mateřské škole hlavního vzdělávacího proudu

Vřazení dítěte se sluchovým postižením **do běžné mateřské školy** mezi vrstevníky přináší svá nesporná pozitiva. Pro rozvoj mluvené řeči dítěte je právě v tomto období velmi prospěšný a potřebný mluvní vzor dětí stejného věku. Jednoduchost a srozumitelnost jejich řečové produkce, pramenící z komentářů právě probíhající aktivity, poskytuje všem zúčastněným dětem právě potřebné informace o dění kolem sebe přijatelným způsobem. Děti jednoduše pojmenovávají to, s čím si právě hrají, na co se dívají, řadí slova za sebou v krátkých, obsahově srozumitelných větách. Činnost i komunikace o činnosti jsou konkrétní, téměř vždy podpořené manipulací s předměty, s hračkami, s obrázky. Děti jsou průběhem hry plně zaujaty, pokud je hra baví a hrát si chtějí, „nějak“ se spolu i domlouvají – rozumějí si i v případě naprosto různé úrovně vývoje řeči, a co je pro dítě se sluchovým postižením také velmi důležité – nehodnotí záporně řeč dítěte (ve smyslu např. malé slovní zásoby, špatné artikulace), nevyřazují je z tohoto důvodu ze hry a podporují tak velmi přirozeně chuť a snahu dítěte se sluchovým postižením komunikovat s okolím i nadále (a tím zlepšovat komunikační dovednosti).

Dospělí, kteří jsou dobře informováni o zákonitostech vývoje dětské řeči a chtějí tento postup dodržet, musí vynaložit značné úsilí, aby s dítětem mluvili přiměřeně s ohledem na jeho zkušenost se zvuky.

Stále vědí, kolik je dítěti fyzicky roků, mají intuitivní představu o obecné normě vývoje řeči právě pro věk jejich dítěte. Z tohoto důvodu je pro ně velmi těžké přizpůsobit svou řeč k dítěti tak, jako by mluvili k dítěti mnohem mladšímu – aby tím vyhověli jeho tzv. řečovému věku. Plánovaná společná aktivita musí být pro dítě zajímavá, rodič však vyhledává a plánuje především aktivitu didaktickou (musí se „to“ procvičit).

Osvícený rodič využije pro rozvoj dítěte právě to, čím se dítě zabývá, využije jeho spontánní zájem o předmět/činnost a „zabuduje“ potřebná cvičení do tohoto dění, i když z jeho pohledu si dítě nehraje s tou správnou hračkou. Rodič musí být ochoten věnovat svůj čas aktivitám, které jsou z jeho pohledu zbytečné, nic nerozvíjejí.

Pokud však rodiče přistoupí na hru dítěte, má na své straně zcela přirozené hluboké soustředění dítěte na aktivitu, a tedy zaručený ohromný efekt ze vzájemné komunikace. Pro mnoho rodičů je obtížné v průběhu hry hrát si tak, aby nedocházelo jen ke korekci mluveného projevu dítěte, k neustálému povzbuzování k mluvení, k předřikávání „těch správných vět“ a k opravování výslovnosti. Samotná hra se vytrácí, stává se nudným cvičením – dítě si nejde hrát, jde se učit. Chuť dítěte ke společné aktivitě a motivace dospělého k pokračování v rehabilitaci se postupně vytrácí na obou stranách, dítě si navíc může začít uvědomovat,

že něčím „svého“ dospělého rozčiluje a není pro něj dost dobré. V závislosti na svém temperamentu a vrozených vlastnostech reaguje zvýšenou snahou nebo naopak rezignuje.

Pedagog v předškolním zařízení většinou velmi dobře zvládá jak motivaci dítěte k požadované aktivitě, tak dobře monitoruje vývoj situace, případně vchází do aktivity dítěte a koriguje její průběh. V mateřské škole jsou děti se sluchovým postižením dle zkušeností SPC přijímány vesměs dobře dětmi i personálem.

Děti v předškolním věku nevnímají záporně ani nutné kompenzační pomůcky – ty vyvolávají přirozený zájem nebo neutrální postoj dětí, stejný jako v případě čteněji zastoupených brýlí. Negativní dopady ztráty nebo poruchy sluchu děti nevnímají, hodnotí dítě z jiného pohledu. Podstatné je, zda si dítě umí „dobře“ hrát (půjčuje hračky, rychle běhá, je srandovný atd.).

Personál mateřských škol je zaměřený na samotnou péči o dítě a jeho přirozený rozvoj. Vzdělávání je také důležité, ale protože na tomto stupni není zaměřeno na výkon dítěte a jeho hodnocení klasifikací, vnímá personál mateřských škol jako prioritu začlenění dítěte do kolektivu, jeho vzájemnou kooperaci a atmosféru a je schopen poskytovat a přizpůsobovat dítěti vhodné podmínky pro co nejpřirozenější vývoj. Je ochoten užívat i způsob komunikace, který si dítě přináší z domova, případně upozorní na absenci komunikace a hledá náhradní a doplňkové způsoby efektivní komunikace. Je ochoten věnovat dítěti individuální čas pro procvičování dovedností, které se mu jeví jako nedostatečné, protože v režimu mateřské školy lze bez nároku na navýšení úvazku pedagoga takový prostor najít (při ranním scházení, před pobytem venku, před odpoledním odpočinkem nebo naopak mírným zkrácením odpočinku).

Vřazením dítěte do mateřské školy v místě bydliště také v neposlední řadě umožníme dítěti se sluchovým postižením vyrůstat v prostředí své rodiny, nepřerhat a dále budovat vztahy s rodinou i širším okolím. V případě umístění dítěte do školy zaměřené na vzdělávání dětí se sluchovým postižením tento přirozený vývoj téměř nelze zajistit. Děti ze vzdálenějších míst musí využívat týdenní internátní pobyt, v případě denního dojíždění z dálky zase časová dotace potřebná k dojíždění téměř neumožní dítěti – rodině – věnovat se i jiným činnostem.

Vřazení dítěte se sluchovým postižením do tzv. běžné mateřské školy má i svá negativa. Ta se vesměs týkají obtížně zajistitelných ideálních podmínek pro uspokojení všech potřeb dítěte se sluchovým postižením a „balancování“ mezi respektem k důsledkům sluchového postižení a vědomou i nevědomou ignorací těchto důsledků. Personál zařízení nemá leckdy žádné zkušenosti se sluchovým postižením a bez odborné pomoci a podpory „zvenčí“ si s přístupem k takovému dítěti obtížně poradí. Buď na dítě nemají žádné požadavky, nebo naopak dítě přetěžují nesprávně zvolenými postupy, které v konečném důsledku nepřinášejí požadované zlepšení. Pokud personál není teoreticky vybaven vhodnými metodami, nemá podmínky pro jejich realizaci, může být vřazení dítěte se sluchovým postižením do takového zařízení pro něj nepřínosné a v delším horizontu dítě ohrožující ve vývoji. Bez spolupráce s odborníky z řad klinických logopedů a speciálních pedagogů se personál mateřské školy neobejde.

5.2.1 Obecné zásady pro jednání s dítětem se sluchovým postižením

Mezi základní předpoklady úspěšného vřazení dítěte se sluchovým postižením do mateřské školy patří seznámení se s konkrétním typem a stupněm sluchového postižení a dopadu ztráty sluchu na psychomotorický vývoj dítěte, informace o způsobu korekce sluchové vady technickými přístroji, o stavu rozvoje řeči a o způsobu, kterým se nedostatečně rozvinutá řeč podporuje, případně nahrazuje. Obecně při jednání s dítětem se sluchovým postižením je nutné dodržovat **základní zásady přístupu k dítěti se sluchovým postižením**:

1. Pozitivní zpětná vazba na komunikační snahu dítěte (vyhledání očního kontaktu s komunikujícím partnerem, snaha o vydání hlasu, snaha o sdílenou pozornost – „ukazování na něco“ je vlastně žádost o pojmenování). Opakovanými necitlivými žádostmi o vyslovení názvu předmětu, obrázku, o opakování slova nebo věty, o správnou výslovnost hlásky dítě spolehlivě odradíme (nácvič správné výslovnosti ve fázi nulové slovní produkce není prioritou).
2. Komunikovat s dítětem, pokud je zrakový kontakt, tzn. zajistit si ho – oslovit dítě, upozornit ho dotykem a počkat, až se podívá – teprve potom mluvit.

3. Při cílených cvičeních, hrách i běžné komunikaci s dítětem vytvářet podmínky pro odezírání:
 - Nemluvit na dítě při chůzi.
 - Neotáčet u hovoru s dítětem hlavu stranou nebo mluvit na dítě otočené zády k nám.
 - Světelný zdroj má dopadat na obličej mluvící osoby, neoslňuje tak oči dítěte.
 - Mimika obličeje i pohyby celého těla jsou důležité pro pochopení významu promluvy – malé dítě, u kterého je narušeno porozumění řeči nebo nemá dobrou slovní zásobu, přiřazuje řeči těla i mimice obličeje větší význam než významu ve slovním sdělení. Je dobré dbát na soulad mezi řečí těla a použitými slovy a významy – dítě nechápe ironii, kde obsah slov a řeč těla je v přímém rozporu.
 - Dbát na vzájemnou polohu obličejů komunikujících (oči dítěte v úrovni úst mluvící osoby – dítě může pohodlně bez námahy sledovat mluvní pohyby v ústní dutině).
4. Mluvit na dítě v kratších větách, kde to jde, tam doplňovat slova významovými zvuky, které jsou zvukově podobné jako slyšený zvuk (zvířete, dopravních prostředků, zvuk padajících předmětů). Stále dbát na pozitivní zpětnou vazbu na komunikační snahy dítěte, zvyšujeme komunikační chuť dítěte, v neposlední řadě posilujeme citovou vazbu mezi komunikujícími.
5. Obracet pozornost dítěte na zvuky v jeho okolí, ukazovat zdroje zvuku – vytvářet tak zvukovou paměťovou banku.
6. Učit rozlišovat zdroje zvuků.
7. Budovat slovní zásobu dítěte v mluveném i znakovém jazyce (v MŠ dle možností) – názvy obrázků, hraček, předmětů v domácnosti, ve školce, v okolí domova, názvy denně se opakující činnosti.
8. Přibližovat gramatickou stavbu věty – mluvit na dítě v gramaticky správných větách.
9. Korigovat melodii a tempo řeči – nenásilně, správným mluvním vzorem. Korekce chyb opět pouhým opakováním správného (bez úvodu – takhle se to neříká...):
 - melodii přizpůsobujeme obsahu sdělení (otázka má jinou intonaci než oznamovací věta, radost se intonací odlišit od kárání),
 - tempo řeči – mluvíme přirozeně pomalu – přehnaným zpomalením nepřirozeně dělíme promluvu do „slabikování“ – měníme tím mluvní vzorec slov (dítě si pamatuje, jak se ústa pohybují při vyslovování určitých slov – jaké dělají pohyby, jak rychle se rty otevírají, zavírají, mění svou polohu, co dělá jazyk) a dítě má problém odezírat i známá slova, rychlá nebo zbrklá mluva klade zvýšené nároky na schopnost odezírat, dítě se velmi rychle unaví.
10. Volte přiměřenou hlasitost řeči. Na dítě se sluchovým postižením není třeba křičet, jeho rozumění řeči se tím nezlepší. Pokud totiž začne mluvit křičet, jeho hlas bude vyšší – děti, které mají poruchu v oblasti slyšení vyšších tónů, budou rozumět ještě hůře, protože nebudou moci zaslechnout všechny hlásky ve slově. To celkově zhorší schopnost rozumět nejen jednotlivým slovům, ale zejména celému sdělení.
11. Mluvte v kratších větách, za každou větou udělejte kratičkou pauzu.
12. Při čtení z knihy, časopisu držte text tak, aby nezakrýval váš obličej a dítě mohlo doplňovat chybějící sluchové informace odezíráním.
13. Nenechávejte mluvit více osob najednou, dítě se sluchovým postižením se pak nemůže orientovat a soustředit se na odezírání. Než zjistí, kdo mluví, a začne se soustředit na jeho sdělení, mluví už někdo jiný. Děti ve třídě vyvolávejte jménem – upozorníte tak dítě, na koho se má soustředit. Mezi sdělením vyvolanému dítěti je vhodné udělat kratičkou pauzu právě pro zajištění potřebného času pro identifikaci mluvčího.
14. Na dítě s těžším sluchovým postižením (ztráty sluchu nad 55 dB – údaj lze vyčíst z lékařské dokumentace) nemluvte z větší vzdálenosti jak 3 metry.
15. Přesvědčujte se kontrolními otázkami, zda dítě dobře rozumělo a pochopilo vaše požadavky. Neptejte se dítěte „rozuměl jsi?“ ani „slyšel jsi?“. Na obě otázky dítě většinou odpovídá „ano“, i když nerozumí obsahu slyšeného (při dotazu směrem k dítěti většinou dospělý přikyvuje hlavou a tváří se povzbudivě, dítě tedy odpovídá také souhlasem). Ptejte se konkrétně, např.: „Co budeš dělat teď?“, „Co říkal kamarád?“, „Jakou barvu teď potřebujeme?“ apod. Neznámé pojmy vysvětlíte, užívejte obrázků, ukázek předmětů či dramatizace určité situace, aby dítě mělo možnost pochopit požadované.

16. Před přechodem k jiné činnosti oznamte ukončení současné a naznačte, o jakou následnou činnost půjde – zúžíte tak okruh možných slov, ve kterém bude nutné se pohybovat a hledat alternativy při nedokonalém slyšení (a tedy neporozumění).
17. U dětí se sluchovým postižením je nutné počítat s dřívějším nástupem únavy. Důvodem je soustředění na sluchové vnímání a odezírání.
18. V místnostech se špatnou akustikou (tělocvičny, haly šatny, jídelny...) i v hlučném prostředí třídy může mít dítě značné problémy s vyčleněním hlasové figury, zvuky i řeč mohou být těžko identifikovatelné.

Dále je nutné brát v úvahu:

- Slyšet pokyny učitelky nemusí znamenat rozumět jim a vyhovět. Dítěti chybělo velmi dlouho mimovolní, bezděčné učení, které pomáhá slyšícím v osvojení řady pojmů i v průběhu hry, odpočinku. Orientace v běžných situacích nemusí odpovídat dojmům, který dítě se sluchovým postižením vyvolává. V kolektivu nemusíme dobře rozlišit, zda se dítě orientuje našimi pokyny nebo se řídí kolektivem a přesnou nápodobou dění. V individuálním styku nás může dříve nezaznamenané neporozumění překvapit, můžeme si ho vykládat i negativně (neposlušnost, schválnosti).
- Kochleární implantát nenahrazuje zcela funkci lidského ucha, v hlučném či jinak akusticky nepříznivém prostředí má uživatel implantátu problémy s vyčleněním hlasové figury, zvuky i řeč mohou být těžko identifikovatelné, chybí směrnost slyšení (pozor na bezpečnost dítěte např. v silničním provozu).
- Během dne nejsou nutná nějaká mimořádná výchovně-vzdělávací opatření kromě snahy vyjadřovat se jednoduše a jasně. Je nutné používat hodně konkrétního názorného materiálu, umožnit co největší množství nových poznatků a dovedností fixovat zrakem, hmatem, činnostmi.
- Dítě se sluchovým postižením potřebuje mnohem větší počet opakování na osvojení pojmů (pokud není komunikace určena přímo dítěti se sluchovým postižením, nemusí si např. při únavě vůbec uvědomovat mluvenou řeč, nedochází proto k upevňování pojmů mimoděk).

5.2.2 Individuální péče o dítě se sluchovým postižením

Individuální péče o dítě se sluchovým postižením zahrnuje **reedukaci sluchu a stimulaci rozvoje řeči**. Zaměřujeme se také na rozvoj dalších oblastí, především motorických schopností, zrakového vnímání a pozornosti dítěte (Holmanová, 2002).

V individuálním vzdělávacím plánu (IVP), který sestavuje třídní učitel dítěte na doporučení SPC (PPP), ředitel zařízení a speciální pedagog SPC, je podrobně rozpracován postup při vzdělávání dítěte v závislosti na aktuálních schopnostech a dovednostech dítěte, zjištěných při vyšetření, a na reálných předpokladech, která jsou dána sluchovým, případně dalším postižením. V ideálním případě by měl být plán připravený před přijetím dítěte do zařízení, resp. práce na jeho sestavování může začít v momentě vydání rozhodnutí ředitele o přijetí dítěte do zařízení. V této době již má personál zařízení k dispozici dokumentaci dítěte, se zprávami z lékařských a speciálněpedagogických vyšetření a doporučeními, která obsahují. Může se tedy na příchod dítěte připravit. IVP musí být schválen nejpozději do měsíce od nástupu dítěte do zařízení.

Uvádíme se zde podrobněji výčet cvičení, která by neměla chybět v IVP předškolního dítěte (Vaněčková, 1996), (Janotová, 1996, 1998), (Svobodová, 2005), (Půstová, 1997), (Roučková, 2011), (Holmanová, 2002)

5.2.3 Rozvíjení sluchu

Sluchová cvičení můžeme teoreticky rozdělit podle stupně obtížnosti na **schopnost detekce, diskriminace, identifikace a diferenciaci**. Důležitá je pozornost věnovaná **rozvoji sluchové paměti a pozornosti**. V praxi ovšem nelze dost dobře procvičování těchto jednotlivých schopností oddělit – navzájem se prolínají a podporují jedna druhou.

Detekce (zjištění přítomnosti zvuku)

Začínáme s rozvojem schopnosti reagovat na zvuk, tzn. učíme dítě zaslechnout (uvědomit si) zvuk a reagovat na něj, nejlépe detekcí (hledáním zdroje zvuku). Dítě se učí věnovat zvuku pozornost a nereagovat v případě neexistence zvuku.

Pro dítě neslyšící je tento úkol těžký v počátcích sluchové rehabilitace. Dítě se pohybuje v jemu známém okolí, kde se umí orientovat. S nasazenou a funkční kompenzační pomůckou najednou zaslechne zvuk. Dítě neví, co zvuk znamená, co se děje. Okolo stojící lidé se chovají normálně, nic nenasvědčuje tomu, že se děje něco důležitého nebo zajímavého. Pokud okolí s dítětem nehraje „hru na zaslechnutí zvuku“ od počátku, dítě může usoudit, že se nic neděje, a přestane zvukům věnovat pozornost, „neslyší“. Dospělý by měl při zaslechnutí zvuku zpozornět – přestat mluvit, zastavit se, otáčet hlavou, ukazovat si na ucho a hledat v okolí, cože se to stalo. Pokud je to možné a oba mohou zdroj zvuku najít, vidět ho, nebo si dokonce na zdroj zvuku sáhnout a ucítit vibrace, dítě velmi rychle pochopí, že zvuk něco znamená a vyplatí se věnovat mu pozornost (*ukážeme dítěti zvonící telefon, upozorníme dítě na nově přichozícího po zazvonění domácího zvonku, po zatukání na dveře, upozorníme dítě na zvuk mixéru, pračky, vysavače, na zvuk přijíždějícího auta, projíždějící sanitky atd.*). Dítě po nějaké době při zvuku samo hledá zvuk pohledem, otočením hlavy, přestává si hrát, ztichne nebo se při silných zvucích poleká.

Učíme dítě rozlišovat mezi zvukem a tichem.

Příklad:

Minimálně 3 stejné plechovky, dvě naplníte drobnými předměty, třetí nechte prázdnou.

Postup: Nechte dítě, aby si samo vyzkoušelo, která plechovka vydává zvuk a která nikoliv. Ukažte mu, co je příčinou zvuku. Potom už sami třeste plechovkami a dítě určuje, zda zvuk slyší nebo ne. Otevřením plechovky kontrolujte správnou odpověď. Jindy může dítě kontrolovat odpověď pomocí vnímání vibrací, když zatřese plechovkou samo.

(Roučková, 2011)

Cíleně učit dítě reagovat na zvuk je výhodné nejen pro zaměření dítěte na svět zvuků, ale i pro lepší spolupráci dítěte s foniatrem při kontrolách sluchu nebo při změnách v nastavení kompenzačních pomůcek. Snažíme se docílit **podmíněné reakce dítěte na zvuk**, nejprve s možností sledovat zrakem zdroj zvuku, později i bez této možnosti (boucháme zády k dítěti – pozor na viditelný pohyb rukou, jsme v domečku a čekáme, až po zabouchání vejde dítě dovnitř, atd.).

Příklad:

Připravíme si bubínek a paličku, jakékoliv kostky a kbelíček. Sedíme proti dítěti tak, aby nás dobře vidělo. Do jedné ruky vezmeme kostku, bouchneme paličkou do bubínku a ihned vhodíme kostku do kbelíčku. Několikrát tento postup opakujeme, poté dáme kostku také dítěti, bude ji držet u ucha. Vedeme dítě k opakování dříve sledované aktivity – po zaznění zvuku vhodit kostku do kbelíku. Později zkusíme úkol ztížit tím, že před dítětem zakryjeme zdroj zvuku. Mezi jednotlivými údery děláme různě dlouhé pauzy, abychom si byli jisti, že dítě opravdu reaguje na zvuk a úder pouze z předchozího pravidelného střídání ticha a zvuku nepředpokládá.

(Roučková, 2011)

Cvičení má mnoho obměn – dítě může reagovat na zvuk různých hudebních nástrojů, ale i různých předmětů v domácnosti, tuknutí lžičky do hrníčku, bouchnutí vařečky do poklice atd. Dítě může na zvuk reagovat navléknutím barevného kroužku na tyčku, zajetím autíčka do garáže, popojetím mašinky na kolejích, puštěním zvířátka do domečku atd.

Reakce na ukončenou řadu zvuků je další cvičení, které významně pomáhá foniatrovi a především klinickému inženýrovi při optimálním nastavení řečového procesoru kochleárního implantátu. Dítě se učí přesně odlišit zvuk a ticho, přičemž zvuk mění svou kvalitu (výšku i hlasitost).

Příklad:

Můžeme použít stejné pomůcky jako u cvičení předešlého, dítě má za úkol poslouchat řadu zvuků a reagovat až tehdy, když zvuk přestane slyšet. Zde je velmi důležité měnit počet zvuků (úderů, bouchnutí, cinknutí, písknutí atd.), odlišíme tak falešně pozitivní reakci dítěte – dítě po určité době zaznamená pravidelnost (počet) zvuků a poté reaguje místo na reálný zvuk na ten předpokládaný.

Diskriminace (rozlišování dvou či více zvukových podnětů), identifikace (určování zvukových podnětů) a diferenciacie (rozlišení zvuků).

Diskriminace je schopnost jedince vnímat podobnosti a rozdíly mezi dvěma či více zvukovými podněty, nejprve neřečovými, později řečovými. Dítě se učí věnovat pozornost rozdílům mezi dvěma a více zvuky a odlišně na ně reagovat. Tímto cvičením zároveň posilujeme sluchovou paměť a začínáme budovat zvukovou zásobu dítěte. Dítě si začíná uvědomovat, co který zvuk způsobilo, přiřadí ke zvuku jeho správný význam. Je to nesmírně důležitá dovednost, potřebná později pro schopnost rozlišit různé zvuky řeči a orientovat se v nich.

Identifikace je schopnost označit zvukový nebo řečový podnět, který dítě slyšelo, ukázáním na zdroj zvuku nebo jeho zopakováním.

Diferenciace rozumíme schopnost odlišení zvuku a určení konkrétní odlišnosti zvuku.

Tyto schopnosti se procvičují zároveň – tím, že dítě dokáže zvuk zaslechnout (detekovat), poznat jinakost (diskriminuje ji), uvědomuje si (identifikuje) i jiný zdroj zvuku a dokáže určit, čím se od sebe jednotlivé zvuky odlišují (diferenciacie).

U neřečových podnětů se zaměřujeme na procvičování:

- Reakce na změnu zvuku změnou pohybu: na zvuk bubínku zvedne ruku, na zvuk zvonku zamává.
- Reakce na jeden zvuk vybraný z více zvuků: dítě slyší bubínek, zvonek a píšťalku, má reagovat pouze na zvuk píšťalky, např. poskočením.
- Dítě se učí poznávat, že něco působí zvuk, něco ne – upuštěná tužka a kapesník na stůl.
- Dítě se učí poznávat ještě jiným způsobem než sluchem, že zaznívá zvuk, a to prostřednictvím vnímání vibrací předmětu (přiložením dlaně na tamburínu, cítí pohyb rachotících kuliček v uzavřené plechovce).
- Rozlišování dvou nebo více hudebních nástrojů: buben – buben; buben – zvonek; kartičky s grafickým znázorněním pojmu stejný × jiný.
- Identifikace nejrůznějších zvuků prezentovaných na magnetofonovém pásku.

Později přidáváme cvičení na schopnost dítěte vnímat podobnosti a rozdíly mezi dvěma či více řečovými podněty. U řečových zvuků umožníme zpočátku dítěti sledovat obličej mluvčího, podporujeme tím schopnost spojit si obraz mluvidel a jejich pohybový vzorec při vyslovení určité hlásky s jejím zněním a významem (při současné expozici obrázku, předmětu). Později možnost odezírat odepřeme, např. zakrytím úst mluvčího. Při orientaci na řečové zvuky zároveň podporujeme počínající porozumění mluvené řeči.

Při práci s řečovými podněty se zaměřujeme nejprve na rozlišování **kratších zvuků řeči** (hlásky, slabiky, slova):

- Nácvič podmiňené reakce na hlásky A, E, I, O, U, S, Š, M. Při zaslechnutí A popoletí letadlo, při zaslechnutí Š popojede mašinka.
- Podmiňená reakce na hlasový podnět: „Co pojede?“ Na zavolání TÝ, TÝ jede auto do garáže, po zaznění A letí letadlo na střechu. „Závody zvířátek“ – zvířátka, která dítě zná: např. kočka (mňau), pes (haf). Zvíře, které se ozve, poskočí po dráze k cíli.
- „Kdo mluví?“ (dítě poznává kamarády podle hlasu, poznávání mužských, ženských a dětských hlasů).
- Rozdíl mezi hlasitým a tichým zvukem: malý pes dělá haf potichu – velký pes nahlas.
- Rozdíl mezi krátkým a dlouhým zvukem: krátký vlak ú – dlouhý vlak úúúúú.

- Rozdíl mezi vysokým a hlubokým zvukem: vysoký zvuk – ptáček; hluboký zvuk – medvěd.
- Rozdíl mezi pomalu a rychle se opakujícím zvukem: tu tu tu – auto jede pomalu; tututu – auto jede rychle.
- Identifikace slov v zavřeném souboru (výběr mezi jasně určenou skupinou slov, danou např. obrázky před dítětem, hračkami v polici atd.).
- Identifikace slov v polootevřeném souboru (soubor řečových podnětů, který je předem určený nebo omezený nějakou podmínkou, např. dopravní prostředky v polici hraček; dvojice, které k sobě patří – např. kočárek a miminko, bota a ponožka, stůl a židle, zámek a klíč...).
- Řazení předmětů nebo obrázků do tematických skupin: slova k identifikaci vybíráme tříděním do skupin, např. oblečení, hračky, ovoce...
- Řazení předmětů do kelímků podle barev.
- Hledání a řazení předmětů podle velikosti: velké auto – malé auto, velký míč – malý míč atd.
- Identifikace slov v otevřeném souboru – předměty nebo obrázky postupně vytahované z krabice, tašky, košíku.
- Reakce na vlastní jméno a na jména jiných lidí (voláme na členy rodiny, aby šli domů, spát, jíst a podobně – vhodné využít figurky).

Rozlišení a určení počtu slabik: *Učíme se sluchem rozlišovat „počet“ zvuků (např. jedna slabika BA oproti několika slabikám BA BA BA), podle počtu slabik poskládat stejný počet kostiček na podložku, na obrázek.*

Rozdíl mezi slovy, která se liší počtem slabik: *vlak – letadlo, pes – slepice, stůl – televize, kolo – kolotoč, auto – autobus. Pozn.: identifikace dvouslabičných slov je jednodušší než identifikace slov jednoslabičných.*

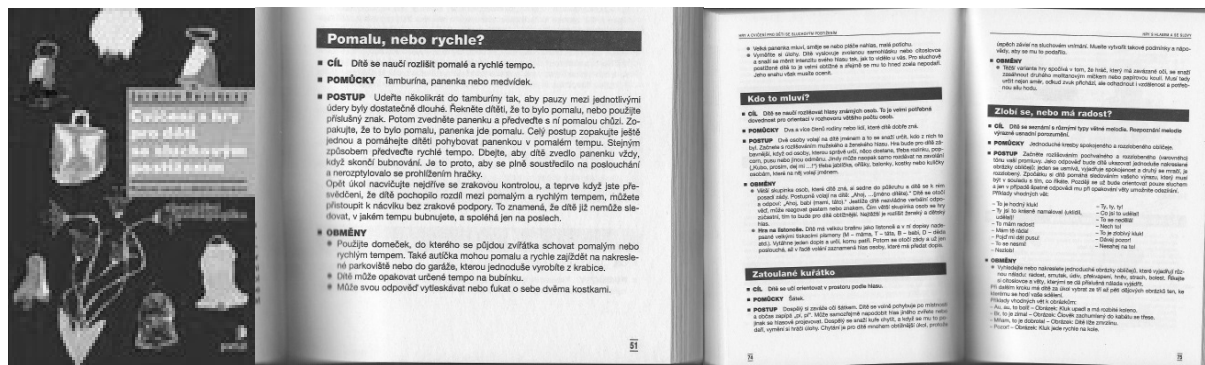
- Rozdíl mezi slovy, která se liší délkou samohlásky: *paní – páni, váha – váhá, ráda – rada.*
- Rozdíl mezi slovy, která se liší samohláskou: *kos – kus, nos – nes, zub – zip, muška – puška, písek – pásek.*
- Rozdíl mezi slovy, která se liší souhláskou: *les – pes, mouka – louka, koupe – houpe, dárek – párek.*
- Rozdíl v koncovce jednotného a množného čísla: *bota – boty, auto – auta, houska – housky, míč – míče.*

Při práci s řečovými podněty pokračujeme se cvičením zaměřeným na práci s delším množstvím za sebou jdoucích, souvisejících řečových zvuků – větou.

- Identifikace krátkých vět při jednoduché otázce: *Jak dělají zvířata?*
- *Poděj hračku! Kdo dělá bú?, Kdo dělá bé?, Kdo dělá haf?, Kdo dělá koko?, Kdo dělá mňau? Kdo dělá ssss?*
- Identifikace krátkých vět s opakováním jednoho slova.
- *Balón dělá bum, bum, bum. Žába dělá hop, hop, hop.*
- *Auto jede tú, tú, tú. Volám: Mámo, pojd', pojd', pojd'!*
- Identifikace krátkých vět s různými podstatnými jmény, slovesy a přídavnými jmény.
- *Máma jí chleba, jablko, polévku... Já mám (nemám) houbo, míč, panenku...*
- *Mám červené, bílé, modré... tričko. Táta má auto, kolo, bundu...*
- Procvičování identifikace různých známých pokynů.

Úkoly vyplývají z přirozených situací, které dítě prožívá, a jsou přizpůsobeny prostředí, ve kterém žije. *Poděj si boty. Umyj si ruce. Dej to na stůl. Kde je Martin? Sedni si na zem.*

Obr. č. 1 – Obrazový a metodický materiál k nácvičku



Rozvoj sluchové pozornosti

Stav **sluchové paměti** ovlivňuje ve značné míře rychlost a úspěšnost řečové rehabilitace. Pokud dítě udrží v paměti „zvuk zvuku“ a dokáže k němu přiřadit zdroj zvuku, při každém jeho dalším zaslechnutí ví, co slyší, a rozumí tomu. V počátcích sluchové rehabilitace se jedná o jednodušší neřečové zvuky (zvuky okolního světa), za složitější cvičení sluchové paměti můžeme považovat orientaci ve slovech, větách, jejich vzájemném pořadí a případných záměnách. Při těchto cvičeních zlepšujeme zároveň kvalitu sluchové pozornosti, která ovlivňuje konečný výsledek řečové rehabilitace.

Mezi cvičení podporující sluchovou paměť a pozornost patří:

Určování pořadí dvou a více zvuků

Příklad:

Připravíme si dvojice stejných hudebních nástrojů, nejlépe s hodně odlišným zvukem, zakrytý paraván. Po seznámení se zvukem jednotlivých nástrojů „zahrajeme“ na dva z nich tak, aby dítě vidělo, s čím manipulujeme. Dítě zahraje na stejné nástroje, ve stejném pořadí. Po pochopení úkolu další manipulaci s nástroji zakryjeme, dítě se tedy musí dále orientovat pouze sluchem. Správnou volbu dítěte potvrdíme odstraněním paravánu a zopakováním hry na určené nástroje ve správném pořadí.

Hudební nástroje můžeme měnit za zvuky domácích zvířat, dopravních prostředků, zvuků v domácnosti atd. Vhodné jsou zvukové hračky i přímá manipulace s předměty denní potřeby (mačkání papíru, stříhání, cinkání lžičkou, Źukání na dveře).

Určování pořadí slyšených slov

Příklad:

V uzavřeném souboru obrázků pojmenujme 3 z nich, dítě má za úkol vyskládat všechny určené obrázky ve správném pořadí na určené místo – nákupní košík a výběr potravin, výběr hraček dle pokynu, výběr zvířátek ze sáčku atd.

Počet zvuků s jejich početní představou

Příklad:

Dítě vytleskává slova po slabikách, na obrázek právě vytleskaného slova položí tolik korálků, kolikrát tlesklo. Později má za úkol poznat, které slovo vytleskává naopak učitel – ten tleská 2x, dítě hledá obrázek slova se dvěma korálky. Pokud s tímto cvičením teprve začínáme, je pro dítě jednodušší rozlišovat mezi jednoslabičnými a trojslabičnými slovy, kdy rozdíl v délce slova je pro dítě více zřejmý. Teprve později zařadíme i slova dvouslabičná a slova s více slabikami.

Obr. č. 2 – Metodický materiál pro reedukaci sluchu



Průručky k jednotlivým odborným problémům jsou určeny pracovníkům speciálněpedagogických center, učitelům škol pro sluchově postižené, studentům speciální pedagogiky a dalším odborným zájemcům.

Fonematický sluch

Dítě v prvních letech svého života vnímá slovo sluchově jako celek, teprve později, kolem 2–3 let si začíná uvědomovat, že se slovy si může hrát, může je dělit na určité části a zaměňovat je za jiné, třeba pro jejich legrační znění. Začíná si všimnout sluchové podobnosti některých slov v dětských říkadlech, pozná už například, že jsme v rýmu doplnili jiné slovo, než které tam patří (protože se nerýmuje).

Kolem 4. roku dítě správně dělí slovo na slabiky při vytleskávání, kolem 5. roku začíná být schopné vyčlenit 1. hlásku ve slově, pokud je zvukově jednoznačná a od ostatních následujících hlásek dobře izolovatelná (např. ve slově *sluníčko* lze velmi dobře 1. hlásku **S** izolovaně vyslovit a libovolně dlouho ji takto „držet“, aby si jí dítě „všimlo“. Naproti tomu hlásky **P** ve slově *pes* se tímto způsobem dítěti předvede podstatně hůře – dítě většinou jako 1. hlásku tohoto slova vyčlení PE). V předškolních zařízeních je tato dovednost procvičována, přesto mnoho dětí ještě při zápisech do škol není schopno bezpečně 1. hlásku ve slově vyčlenit.

Rozvinutý fonematický sluch předpokládá uzavřený vývoj mnoha dovedností, v našich podmínkách mluvíme o věku do 7 let. Po dosažení tohoto věku se uvažuje o poruše vývoje fonematického sluchu, v rozmezí 5.–7. roku života dítěte se jedná o fyziologicky nedostatečně rozvinutý fonematický sluch. Speciálněpedagogické vyšetření fonematického sluchu (test *E. Škodová, Fr. Michek, M. Moravcová – Hodnocení fonematického sluchu u předškolních dětí*) testuje děti od 5 let věku, a to v oblastech tzv. distinktivních rysů. Jsou to 4 okruhy vždy podobně znějících slov, které se navzájem liší nejen významem, ale zejména z jazykového hlediska:

- znělost/neznělost: je dána účastí nebo neúčastí základního hrtanového hlasu při realizaci (např. pere – bere, pije – bije, koza – kosa);
- kontinuálnost/nekontinuálnost: překážka výdechového proudu je dána uzávěrem ústním a nosním, při realizaci hlásky se oba uzávěry ruší; u kontinuálních hlásek nedochází k úplnému uzavření cesty výdechového proudu, ale jen ke zúžení jeho průchodu (např. mele – mete, pes – les, brána – vrána);
- nosovost/nenosovost: uplatnění nebo neuplatnění rezonance nosní dutiny při realizaci hlásky (např. nos – kos, myje – šije, mrak – drak);
- kompaktnost/nekompaktnost: samohlásky (např. kope – kape, luk – lak, miska – maska).

Rozvinutý fonematický sluch předpokládá dále:

- schopnost vyslovit ve správném počtu a ve správném pořadí všechny hlásky slova;

- schopnost identifikovat, zda dané slovo obsahuje nebo neobsahuje nějakou hlásku;
- schopnost rozlišit krátkou × dlouhou slabiku, samohlásku;
- určit počet slabik ve slově (rytmizací);
- schopnost poznat slova zvukově podobná (rýmy) a pokusit se rým vytvořit.

Rozvinutý fonemický sluch je předpokladem pro úspěšný počátek čtení a psaní. Dítě musí chápat souvislost mezi určitým zvukem hlásky (fonémem) a tím, jak se tento zvuk zapisuje (grafém – písmeno). Znalost jednotlivých písmen ale neznamená, že dítě umí samo psát, že chápe princip psaní (a tím i čtení).

Pro zájemce:

V literatuře se můžeme setkat s řadou pojmů, jež mají označovat jednu skutečnost. Jedná se o pojmy fonemické uvědomování, fonemický sluch, fonemické povědomí, fonemická diferenciacie (či sluchové rozlišování), sluchová analýza a syntéza. Rozdíl mezi pojmy fonemické a fonologické uvědomování spočívá ve velikosti fonologických jednotek, které si jedinec uvědomuje. Pojem fonemické uvědomování dobře vystihuje podstatu tohoto fenoménu, jelikož z něj jasně vyplývá, že se jedná o vědomou dovednost na úrovni fonémů. Pojem fonemický sluch asociuje spíše dovednost smyslovou než jazykově-kognitivní a vědomá snaha z pojmu nevyplývá. Pojmy sluchové rozlišování (diferenciacie), sluchová analýza a syntéza představují pouze jeden aspekt fonemického uvědomování.

(Mikulajová, Dostálová, 2004)

Dítě musí umět rozložit slovo na hlásky a potom je opět ve správném pořadí zapsat pomocí písmen. Nesmí přitom žádnou hlásku vynechat, žádnou si přidat, musí dodržet pořadí hlásek i jejich vlastnosti (např. hlásky *Á* zapsaná jako *A* je chybou). To je princip tzv. alfabetického principu – je to schopnost chápat, že písmena psaného jazyka znamenají – zastupují – hlásky (pro dítě kousky slov) mluveného jazyka. Pokud dítě pochopí tento princip, je schopno zapsat jakékoliv slovo i v cizím jazyce, protože „ví, jak na to“.

V ČR je od roku 2004 k dispozici ucelený program, který má za cíl rozvíjet fonologické dovednosti dětí předškolního věku. M. Mikulajová a kol. se inspirovala slabikářem D. B. Elkonina, v roce 2001 vydala tuto metodiku ve slovenštině a v roce 2004 i v češtině pod názvem „Hláskář: V krajině slov a hlásek: Trénink fonemického uvědomování podle D. B. Elkonina“.

Je to ucelená metodika pro rozvíjení jazykového citu a specifických jazykových schopností, jež jsou důležité pro rozvoj čtení a psaní.

Zvláště důležitý je tento program pro děti, u nichž se předpokládá, že budou mít v budoucnu ve škole problémy se čtením a psaním: děti s podezřením na dyslexii, s opožděným vývojem řeči, s kochleárním implantátem a nedoslýchavé, děti kulturně a sociálně znevýhodněné, bilingvální nebo z cizojazyčného prostředí. Souhrnně lze říct, že program působí preventivně i stimulačně.

Při práci s touto metodikou se dítě neučí písmena, celou dobu se pracuje s náhradními symboly hlásek, tzv. žetony, které v průběhu programu mění podobu. Na začátku je každá hlásky symbolizována žetonem černé barvy ve tvaru čtverečku. Vyskládání jednotlivých hlásek – žetonů – do řady poskytuje dítěti představu o délce slova, o řazení hlásek za sebou a o jejich pořadí ve slově. Dítě zároveň člení slova na slabiky, každou slabiku „uzavírá“ do mističky (oblouček). Každé slovo má své slovní schéma, podle počtu obloučků a počtu okének pro každou jednotlivou hlásku dokáže dítě velmi brzy „odhadnout“, které slovo patří ke konkrétnímu obrázku.

Později se dítě naučí sluchem rozlišit samohlásky od souhlásek, v této fázi se černé žetony mění za žluté čtverečky pro souhlásky a červená kolečka pro samohlásky. Rozlišení krátké a dlouhé samohlásky dítě graficky znázorňuje svislou čárkou nad červeným kolečkem.

Další dovednost, související s počtem samohlásek ve slově, je schopnost určit počet slabik ve slově, na základě pravidla každá samohláska tvoří slabiku (tzn. počet červených koleček rovná se počet slabik ve slově, na výjimky).

V této fázi už dítě dokáže se slovy poměrně náročně pracovat – dokáže vyslovit slovo, resp. část slova, která zůstane při postupném odebírání hlásek od konce nebo naopak ze začátku. Umí měnit slovo na základě požadavku o přidání nebo snižování počtu slabik. Např.: *Slovo dům má jednu slabiku, můžeme obrázek pojmenovat tak, aby měl dvě slabiky (domek) nebo tři slabiky (domeček)?*

Dítě dokáže odhadnout, resp. v mysli si ověřit, jaký pojem pro obrázek zvolit v případě, že pod obrázkem je slovní schéma např. o třech hláskách (např.: Obrázek BÝKA, slovní schéma se třemi okýnky pro tři hlásky. Dítě pojmenuje obrázek slovem KRÁVA. Při identifikaci první, případně druhé hlásky dítě odvolá slovo KRÁVA a nahradí je slovem BÝK – je kratší a také vyhovuje zobrazenému zvířeti).

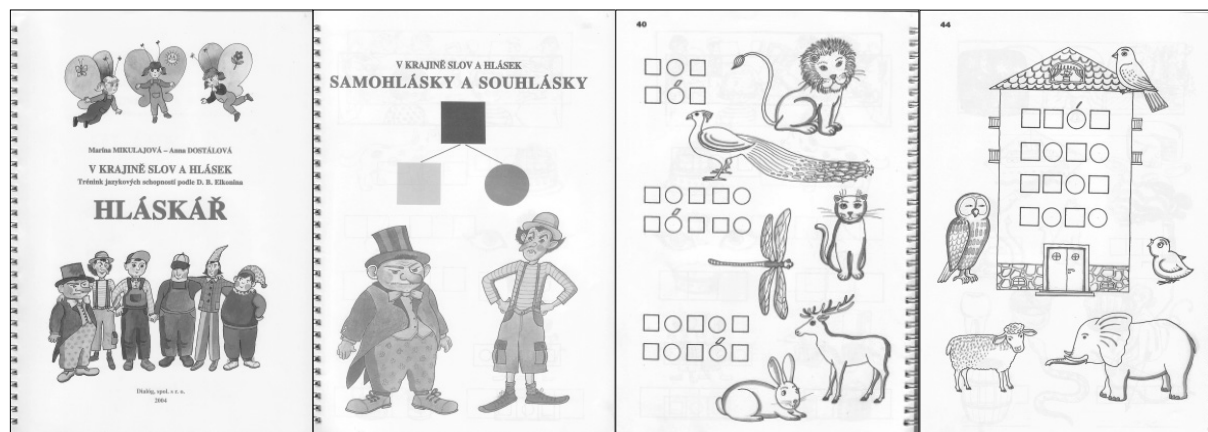
Poslední část metodiky zaměřuje pozornost dítěte na rozlišování měkkých a tvrdých hlásek (resp. slabik), žlutý čtverec má variantu s jednou nebo se dvěma svislými čarami pro jejich rozlišení při skládání slova.

Pro zájemce:

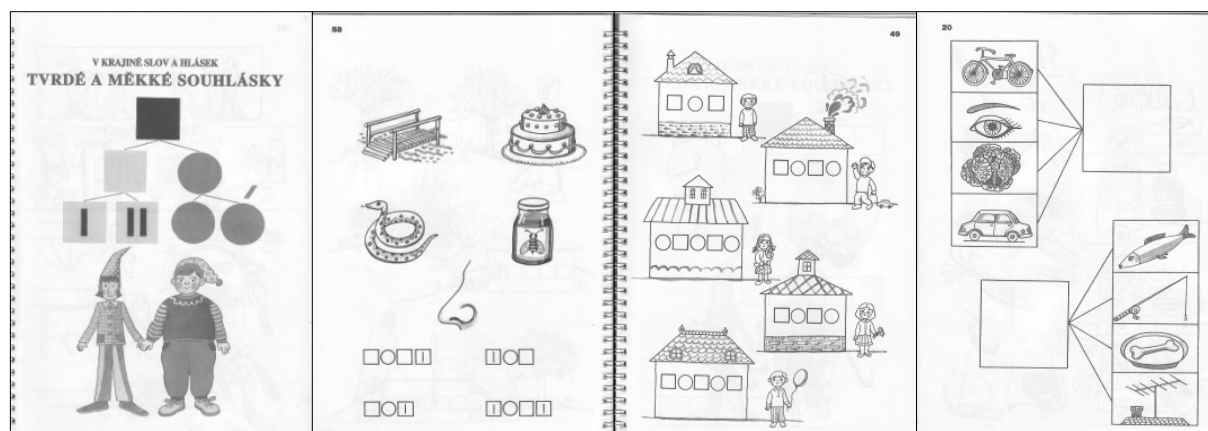
V praxi SPC se osvědčila podpora hlásek razítky postavení rtů při artikulaci hlásek (resp. skupin hlásek, např. pro P, B, M je jedno razítko). Dítě zároveň s vyčleňováním hlásek, s přiřazováním a výběrem správného typu žetonu (tvar, barva) ke každé hláске vybírá příslušné razítko a na připravený proužek „píše“ razítky rtů slovo. Opačným cvičením – „čtením“ slova složeného z razítek – podporujeme schopnost dítěte odezírat mluvenou řeč – zaměřujeme pozornost dítěte na pohyb rtů při mluvení a na obraz rtů, jazyka, zubů (mluvidel).

Po zkušenostech SPC děti, které projdou tímto programem, zvládnou velmi rychle techniku čtení i psaní ve škole. Některé děti začnou už v průběhu tréninku spontánně číst a psát – vymění způsob „zápisu“ žetony za písmena, na která se rodičů občas zeptají během her, procházek atd. Ostatní děti mají při počátečním seznamování s písmeny „náskok“ před řadou dětí (znají princip zápisu slov a jeho přečtení), své úsilí směřují k osvojení tvaru písmene zrakem i rukou.

Obr. č. 3 – Pracovní sešit k metodice



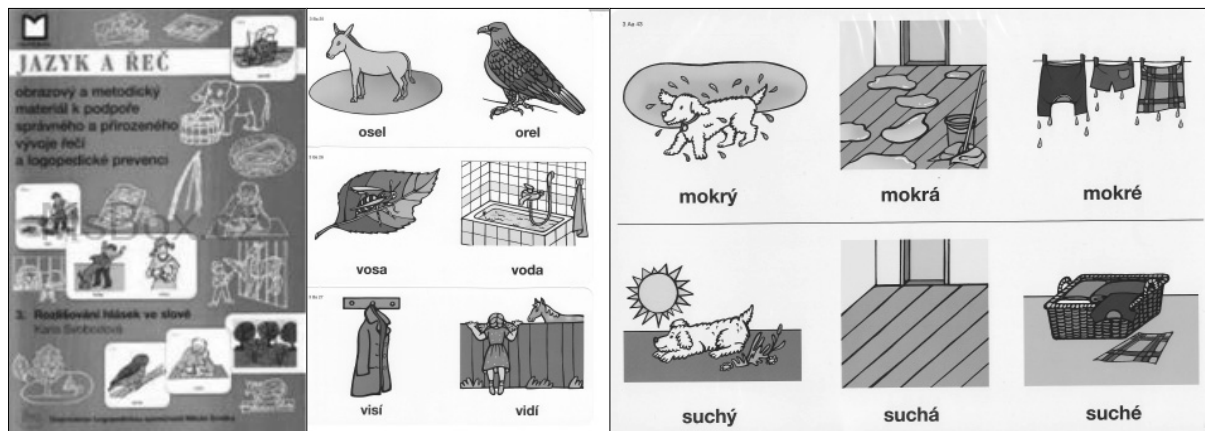
Obr. č. 4 – Pracovní sešit k metodice



Další metodický a obrázkový materiál pro rozvoj fonemického sluchu

Obr. č. 5 – Obrázkový a metodický materiál k podpoře správného a přirozeného vývoje řeči a logopedické prevenci (Montanex, Ostrava)

Rozlišování hlásek ve slově, část 3



Obr. č. 6 – Bzučák – procvičování krátkých a dlouhých slabik (www.trv-kocab.cz/bzucak.html)



Pro výše uvedená cvičení lze také velmi dobře využít **PC programy s množstvím přírodních i civilizačních zvuků**, jejichž expozici lze v běžné domácnosti těžko zařídit, případně opakovat právě tehdy, když my chceme – zvuk letadla, cizokrajných zvířat, zvuk domácích spotřebičů, stavebních strojů atd.

Obr. č. 7 – PC program BREPTA



Brepta je výukový a diagnostický program nejen pro logopedy – zahrnuje problematiku rozvoje komunikativních dovedností v co nejširším pojetí. Program je zaměřen především na děti předškolního věku,

Lze jej však využít i u dospělých. Program je určen také pro děti se specifickými poruchami učení (snížená koncentrace, poruchy řeči, poruchy vnímání, dyslexie, dyskalkulie, dysgrafie apod.). Základ programu tvoří databáze cca 900 zvukových podnětů (zvuků, citoslovcí, slov a vět). S každým zvukovým podnětem je spojen barevný obrázek. U většiny zvukových podnětů si může logoped nahrát přes mikrofon svoji variantu.

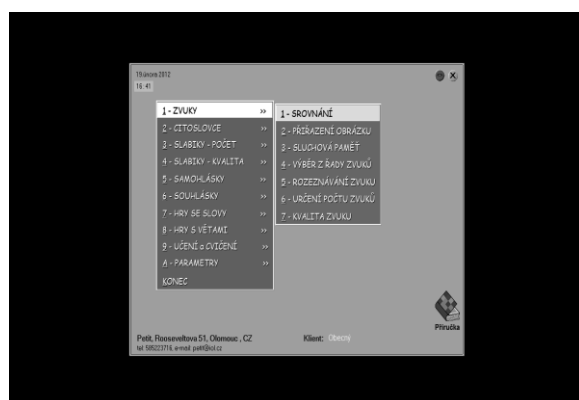
Program je navržen tak, aby s ním mohl klient (tedy i malé dítě) pracovat, alespoň v rámci jednotlivých úkolů, zcela samostatně – i proto je jeho ovládání velmi jednoduché. Základní princip programu spočívá v tom, že počítač generuje („čte“ či „říká“) různé zvukové podněty, ke kterým klient vybírá odpovídající obrázky. Tento princip je zachován ve většině úkolů, které jsou rozčleněny jak z hlediska složitosti zvukových podnětů, tak i z hlediska složitosti řešení úloh.

Smyslem programu je rozvíjet samostatnou, zábavnou a přitažlivou formou komunikativní schopnosti klientů – od identifikace zvuků, hudby a hlasu přes detekci, srovnání a výběr slabik, samohlásek a souhlásek. Součástí programu jsou i hry se slovy (zdrobňování, slovní fotbal, rýmování, hlasové domino a pexeso) a větami (přiřazení obrázku k přečtené větě, volný popis postupně se měnícího obrázku, doplnění přečtené věty obrázkem, přiřazení správného tvaru přívlastku), fonační a rytmická cvičení.

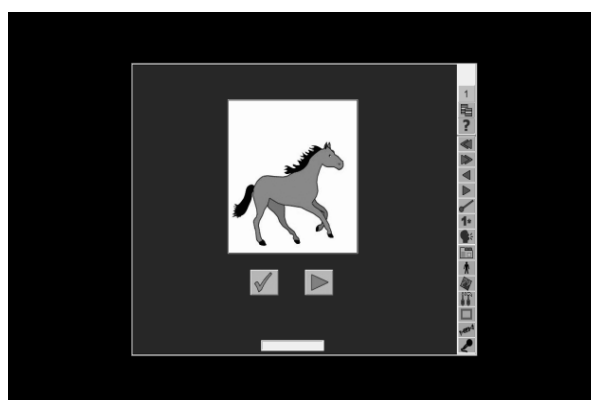
(www.petit.cz)

Obr. č. 8 – Příklady možností programu

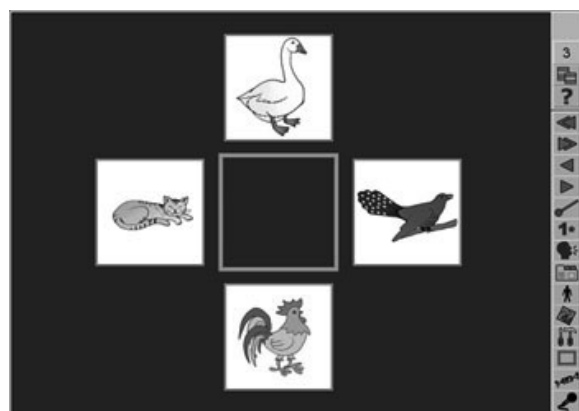
Seznam cvičení



Který obrázek patří ke zvuku?



Přiřazení obrázku ke zvukovým podnětům



Doplnění vět



PC program FONO (www.emitlups.sk)

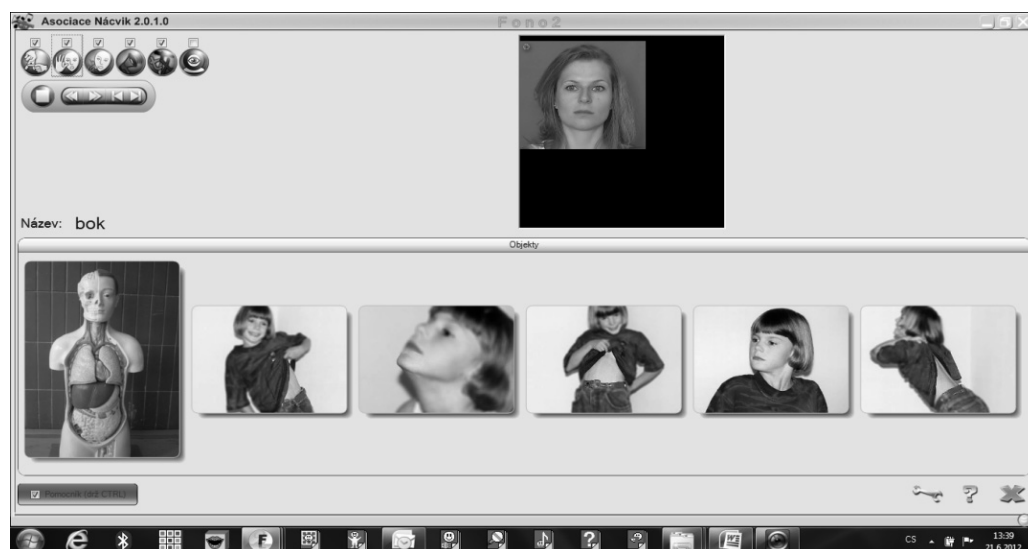
Fono je soubor programů pro řečovou terapii pro použití v logopedických ambulancích, ve školách pro děti s poruchami komunikačních schopností a v jiných speciálněpedagogických zařízeních.

Aplikace umožňuje vnímat a správně pochopit jednotlivé pojmy v souvislostech a zařadit je do sémantického systému. Dítě (dospělý) si dané slovo osvojí a umí ho použít v různých kontextech. V aplikaci se prezentuje obrazová, zvuková a hlasová (videosekvence s pohybem artikulačních orgánů při výslovnosti)

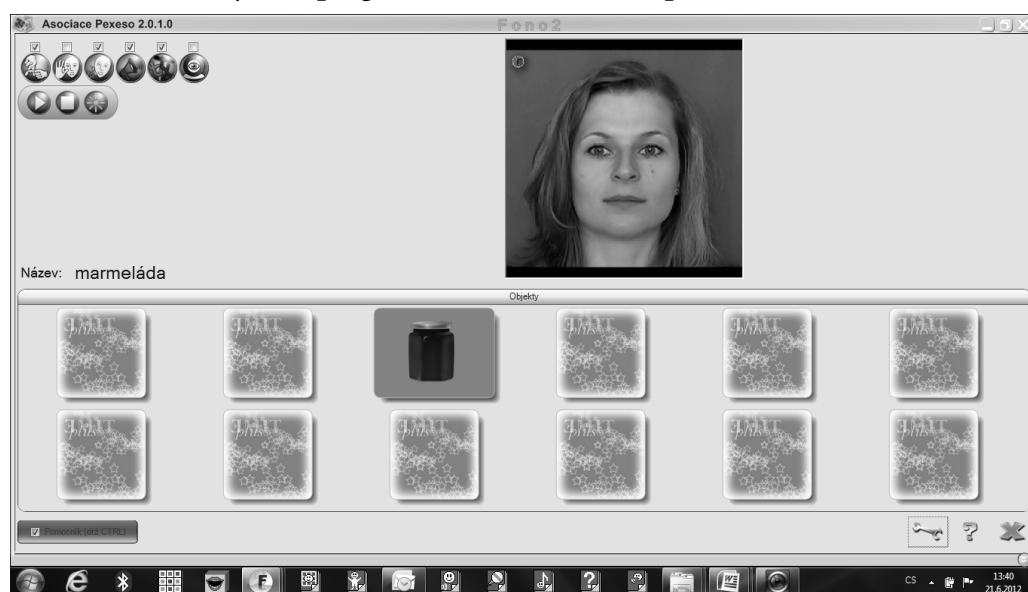
informace o daném pojmu. Pro ty, kteří potřebují i znakovou podobu, případně prstovou abecedu na upřesnění fonemické podoby, nabízí aplikace i tyto možnosti (www.emitplus.sk).

Asociace obsahují více než 1000 frekventovaných slov (základní databáze 482, rozšíření 367, resp. 187) v 23 kategoriích (např. jídlo, zvířata, oblečení). Pojmy jsou podle obtížnosti rozděleny do pěti úrovní, pro lepší přispůsobení se intelektuálnímu schopnostem jednotlivých uživatelů. Některým pojmům je přiřazena zvuková podoba, např. troubení auta, smích, zvonění telefonu. Aplikace pracuje v režimu Návčik, Testování a Pexeso (www.emitplus.sk).

Obr. č. 9 – Ukázky z PC programu FONO – asociace návčik

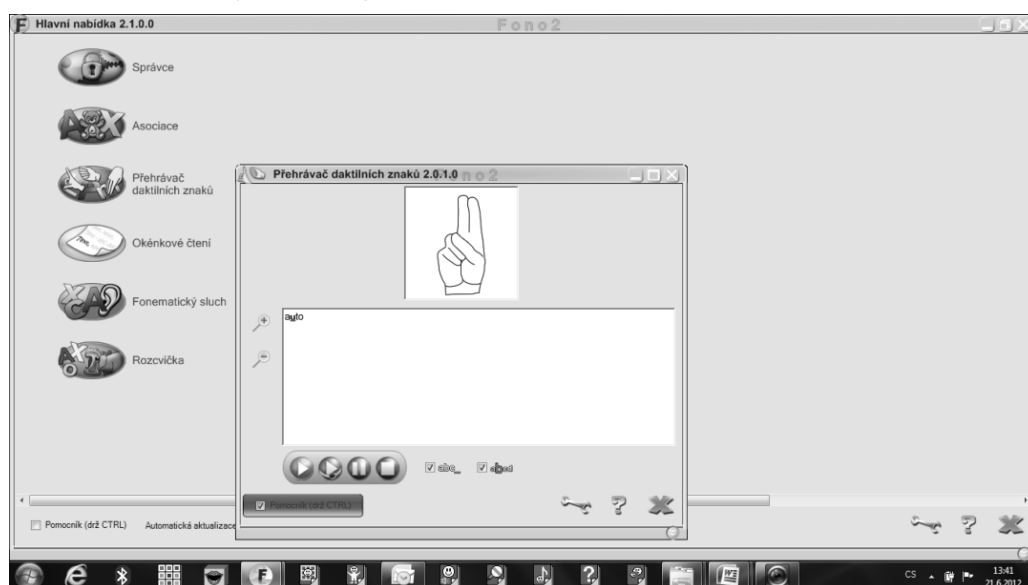


Obr. č. 10 – Ukázky z PC programu FONO – asociace pexeso



Přehrávač daktilních znaků umožňuje přehrávat napsaný text prstovou abecedou. Text, který zapisujeme pomocí počítače, se po navolení tohoto programu postupně přepisuje prstovou abecedou.

Obr. č. 11 – Ukázky z PC programu FONO – přehrávač daktilních znaků



Fonematically sluch je program, který pomáhá odhalit nedostatky ve sluchové diferenciaci hlásek, které mají distinktivní příznaky.

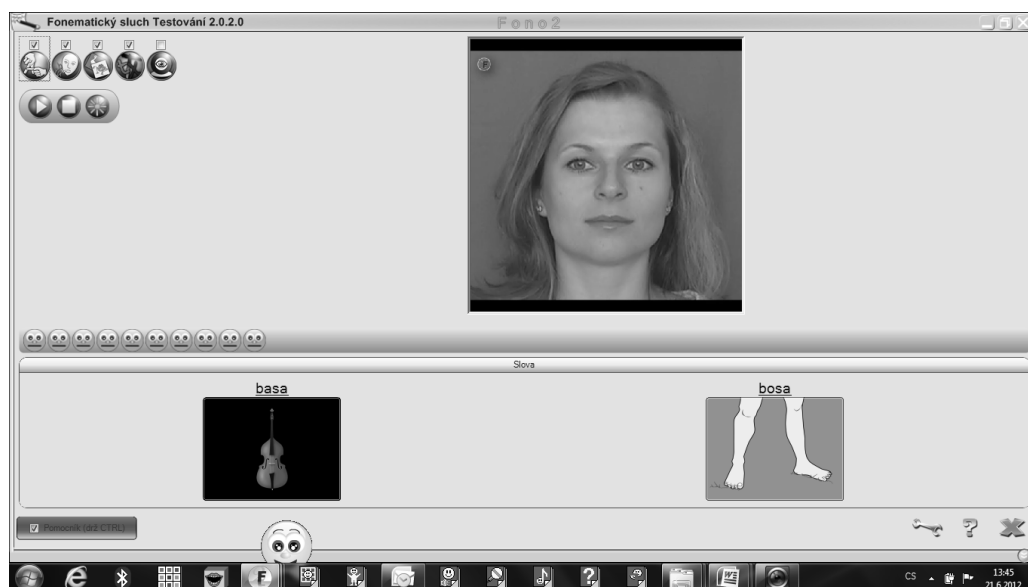
V aplikaci je zahrnuto více než 300 fonematically skupin (v základní verzi 112 skupin, s možností dalšího rozšíření), s ohledem na specifika českého jazyka.

K převážné většině konkrétních pojmů je přiřazena i obrazová podoba slova (fotografie nebo kresba), avšak abstraktní pojmy obrazovou podobou nedisponují.

Aplikace se skládá z režimu Návčik a Testování.

V aplikaci je možné blíže specifikovat umístění rozdílných fonémů či už na začátku, uprostřed nebo na konci slova, případně počet slabik ve slovech. Dále se dají vybrat konkrétní fonémy, které je podle terapeuta potřebné procvičit

Obr. č. 12 – Ukázky z PC programu FONO – fonematically sluch



Rozcvička je zaměřena na rozvíjení motoriky artikulačních orgánů. Obsahuje 37 cviků, které dítě napodobuje.

Nedostatky v oromotorice lehce odhalíme při izolovaných a sekvenčních artikulačních pohybech, které jsou součástí Lapointe-Wertzova testu. Tato cvičení je vhodné použít před samotným nácvikem artikulace chybně vyslovovaných hlásek současně s jinými cvičeními, které podporují rozvíjení oromotoriky.

Obr. č. 13 – ukázky z PC programu FONO – rozcvička (umožňuje souběžné sledování vzoru a vlastního pokusu na záběrech webkamery)



Cílem programu Okénkové čtení je pomoci dětem (dospělým) lehce a přístupně rozvíjet zručnost čtení.

Program nabízí různé techniky čtení, obsahuje 26 textů pro různé kategorie čtenářů (podle věku, úrovně osvojeného čtení, zájmu).

Tisk obrázků je pomocný program, který umožňuje vytisknout obrázky z databáze na připojené tiskárně.

Obrázky je následně možné použít k obkreslování, vybarvování nebo jako pracovní materiál na cvičení doma

EMITplus, spol. s r. o.
emitplus@emitplus.sk
www.emitplus.sk

PC programy z edice CHYTRÉ DÍTĚ (<http://www.jablko.cz/>)

CD-ROM **Chytré dítě – Hry** umožní dítěti ověřit si své dosavadní znalosti, rozšířit jeho vědomosti a slovní zásobu, cvičit soustředěnost a myšlení. Přiblíží mu psanou řeč, pobídne ke správné výslovnosti, mnohé úlohy otestují a také povzbudí jeho myšlení i další psychické funkce.

Výukové CD **Pro nejmenší** z edice Chytré dítě je vydařený a osvědčený titul pro děti předškolního věku. S přehledem byl používán u dětí tříletých, ale byl také s úspěchem vyzkoušen na dětech po dokončeném druhém roce věku, které se jeví jako bystré a vnímavé. Zde samozřejmě jen s plnou asistencí a pomocí rodičů.

Výukové CD Naslouchej a hrej si

Cvičení:

Přiřazování zvuků k obrázkům. Rozlišování nižšího a vyššího tónu různých hudebních nástrojů. U melodií určí stejný nástroj. Zvuková pexesa. Různé variace úloh na trénink sluchové paměti. Určování

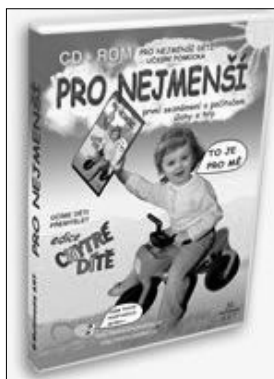
pořadí různých melodií, zapamatování si různého počtu melodií. Rozlišení písmen na začátku a na konci slov. Rozlišení dlouhých a krátkých slabik. Rozlišení tvrdých a měkkých slabik. Správné porozumění významu textu. Skřítek popleta. Skládanky.

Obr. č. 11 – Výuková CD z edice Chytré dítě

Chytré dítě



Pro nejmenší

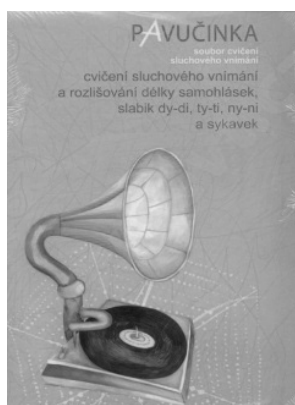


Naslouchej s hrej si



PC program PAVUČINKA

Obr. č. 12 – PC program PAVUČINKA



Cvičení sluchového vnímání a rozlišování délky samohlásek, slabik dy-di, ty-ti, ny-ni a sykavek.

Pavučinka je materiál určený těm, kdo mají obtíže ve sluchovém vnímání a v činnostech, které s touto dovedností souvisejí. Sluchové rozlišování je předpokladem správné výslovnosti. Materiál je též určen pro děti s nesprávnou výslovností, děti s dyslexií a dysortografií, pro děti s vadami sluchu, popř. s dalšími obtížemi, jejichž jednou z příčin může být nedostatečně rozvinuté sluchové vnímání.

PC program MENTIO ZVUKY

Výukový software pro děti a dospělé se speciálními potřebami. Čtení, psaní, výslovnost, počítání, manipulace s penězi, paměťová cvičení, zrakové vnímání, logické a časoprostorové vztahy, rozvoj komunikačních dovedností.

Obr. č. 13 – Ukázka menu MENTIO

MENTIO ZVUKY - Hlavní menu

Výběr zvuků:
 1. Celá sada
 2. Vlastní výběr

Výběr cvičení:
 A: Určování zvuků G: Skupiny zvuků
 B: Výběr z možností 1 H: Napodobování
 C: Výběr z možností 2 I: Asociace
 D: Je to tak správně? J: Zvukové pexeso
 E: Utvořte dvojice K: Audiotest
 F: Řada zvuků Hodnotit slovy

Reprodukce:
 Zvukový výstup: Standardní nastavení
 Hlasitost: na úrovni
 Změnu provádět:
 Od: Do: S krokem:

Parametry cvičení:
 A B C D E F G
 Počet možností:
 Výběr z: obrázků
 psané podoby
 mluvené podoby slov

Typ písma:
 abcd ABCD *abcd*
 Zvuky na pozadí:
 Ano Ne
 Světlá barva pozadí

Obr. č. 14 – Příklad cvičení programu Mentio

Označte číslici, která ke zvuku patří

ZNOVU NEVIM DALŠÍ ? KONEC

Poznáte, co vydává tento zvuk?

ZPĚT NEVIM DALŠÍ LP 10 KONEC

Co má nějakou souvislost se zvukem, který jste slyšeli?

ZPĚT NEVIM DALŠÍ ? KONEC

Obr. č. 15 – Příklad cvičení programu Mentio

POMOC DALŠÍ ? KONEC

Označte číslici, která ke zvuku patří:

ZNOVU NEVIM DALŠÍ ? KONEC

Který zvuk tam patří? Zmáčkněte správnou číslici.

ZPĚT NEVIM DALŠÍ ? KONEC

Obr. č. 16 – Příklad cvičení programu Mentio

Mentio Audiotest (součást programu Mentio Zvuky)

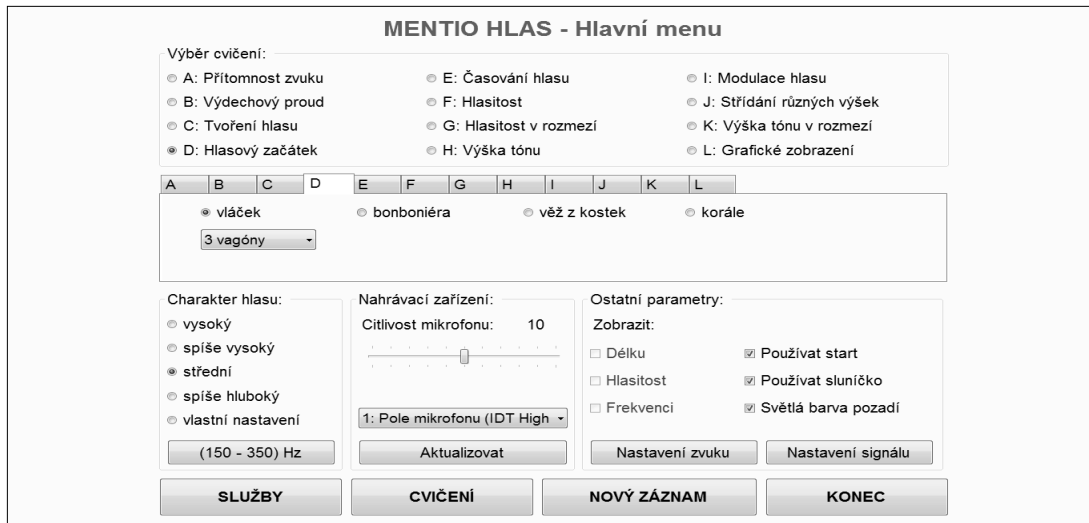
KONEC

KONEC

KONEC

Obr. č. 17 – Příklad cvičení programu Mentio

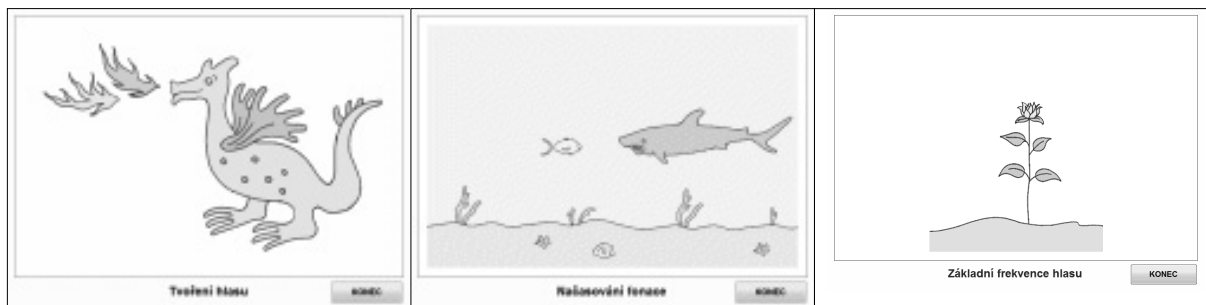
Mentio Hlas



Obr. č. 18 – Příklad cvičení programu Mentio



Obr. č. 19 – Příklad cvičení programu Mentio



5.2.4 Podpora existující, případně vytváření efektivní komunikace dítěte s okolím

Součástí IVP je i způsob využití náhradní nebo podpůrné komunikace s dítětem, pokud mluvená řeč neplní funkci efektivní komunikace s okolím.

V případě, že rodiče přistoupili na některou z možností podpory mluvené řeči, je vhodné pokračovat v této metodě i v předškolním zařízení tak, aby se dítě pohybovalo v komunikačně přirozeném prostředí. Přizpůsobit by se v tomto případě měl personál zařízení dítěti, protože opačnému požadavku není možné s ohledem na dopad sluchového postižení na schopnost komunikace dítěte v mluvené řeči vyhovět.

Pokud efektivní komunikace dosud vytvořena není, měly by se při zvažování metody AAK brát v úvahu nejen předpoklady dítěte, ale i eventuální, již existující podpůrná nebo náhradní komunikace, užívaná v tomto zařízení.

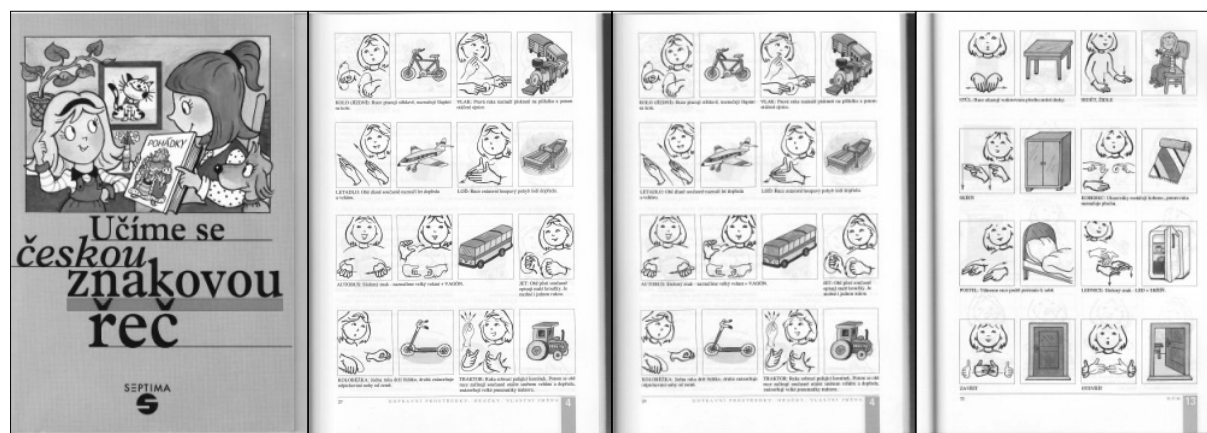
Dítě se se sluchovým postižením má téměř vždy obtíže zejména s řečovým vývojem. V mateřské škole se tak mohou objevit děti s nepatrně opožděným vývojem řeči, s narušeným vývojem řeči i s naprosto chybějící mluvenou řečí, a to jak ve smyslu schopnosti mluvit, tak i ve schopnosti rozumět mluvené řeči. Zajistit dítěti funkční komunikační kanál by mělo být pro personál zařízení prvořadým úkolem. Ostatní předškolní dovednosti se budou při postupujícím řečovém vývoji rozvíjet o to lépe. Kromě výše zmíněné schopnosti dítěte odezírat můžeme podpořit rozvoj řeči **náhradními nebo podpůrnými komunikačními prostředky – AAK**.

U dětí neslyšících v počátcích sluchové rehabilitace bez efektivní komunikace z rodiny (bez ohledu na fyzický věk dítěte) se zpravidla jedná kromě příslušné obrázkové podpory o doporučení podporovat mluvenou řeč jednotlivými znaky znakového jazyka neslyšících. Znak realizovaný souběžně s vysloveným klíčovým slovem, ať už samostatně stojícím nebo ve větě, zprostředkuje dítěti význam toho, co se dospělý snaží dítěti říct a co dítě zatím nemůže slyšet nebo nerozumí významu slyšeného zvuku (slova). Komunikace tímto způsobem není dokonalá, ale v případě slyšících rodičů je rozumným kompromisem mezi „pouhým“ mluvením na dítě bez jakékoliv podpory a dokonalým ovládnutím znakového jazyka neslyšících, které je pro slyšícího člověka bez kontaktu s neslyšícími téměř nemožné a v časovém horizontu možného ovládnutí nesplňuje požadavek začít s užíváním podpory co nejdříve.

Tento způsob podpory má řadu praktických výhod, které podporují rozhodnutí rodičů a personálu předškolního zařízení komunikovat tímto způsobem s dítětem a rozvíjet vzájemnou komunikaci.

Dospělý se poměrně rychle naučí znaky, které pojmenovávají osoby, zvířata, věci a činnosti (v českém jazyce užíváme názvy podstatná jména a slovesa). S dítětem útlého věku mluvíme jednoduše, v krátkých větách, v průběhu komunikace pojmenováváme zejména to, co dítě vidí a co kdo dělá. Znaky této kategorie jsou svým provedením velmi názorné, dá se říci, že mnohdy použitím rukou dítěti „nakreslíme, znázorníme“ to, o čem mluvíme, co se snažíme dítěti říct (slovo). Vzhledem k tomu, že ovládnout motoriku horních končetin pro realizaci znaku je pro dítě snazší než ovládnout motoriku mluvidel při mluvení, dokáže dítě v relativně krátkém čase napodobit znak a začít znaky ke komunikaci užívat. Komunikace je tedy velmi rychle efektivní, vzhledem k jiným možnostem alternativní komunikace je i praktická – na rozdíl od komunikačních tabulek ruce nemůžeme nikde zapomenout, můžeme tedy využít příležitost komunikovat kdekoliv a kdykoliv.

Obr. č. 1 – příklad publikace



Podpora mluvené řeči jednotlivými znaky znakového jazyka se doporučuje i v případě uvažované kochleární implantace dítěte, a tedy jednoznačného směřování dítěte k ovládnutí mluvené řeči. Dítě před implantací je vedeno ke komunikaci s okolím, chápe její význam, zná označení mnoha předmětů, činností i vztahů. Po implantaci a oživení implantátu má najednou novou možnost „ucho“ slyšet zvuky okolního světa i zvuky řeči. Sledování jednotlivých znaků umožňuje dítěti chápat, co se kolem něho děje a jaké zvuky jsou

spolu ve vztahu. Dítě proto zaměřuje stále více pozornost na svět zvuků, rozšiřuje tzv. zvukovou zásobu, která nutně předchází vytváření slovní zásoby v mluvené řeči.

Dítě, které ke komunikaci před implantací znaky znakového jazyka ani jinou podporu neužívalo, může mít málo rozvinuté komunikační dovednosti obecného rázu. Tyto děti mají obtíže se zrakovým kontaktem („nevidí“ vztah mezi mluvením osoby a děním kolem), nerozumí vztahu příčina – důsledek, pokud není tento vztah možné poznat ihned, velmi těžko se orientují v časové ose průběhu dnů a týdnů atd. Po implantaci se může i nadále chovat jako dítě neslyšící, přestože technicky zvuk dítě zaslechnout už může, a to zejména pokud kolem sebe nebude mít poučené dospělé. Lidé bez informace o postupu sluchové rehabilitace se z pohledu dítěte při náhlé expozici zvuku nelekají, nehledají zdroj zvuku, neustávají v probíhající činnosti (jsou si jistí svým zvukovým prostředím – vědí, co zvuky znamenají, nemusí si stále zdroje zvuku upřesňovat pohledem). Dítě si takové chování při nově zaslechnutém zvuku vysvětlí po svém – nic se neděje, není to důležité, nevšímám si toho tedy také. Takové dítě ignoruje zvuky, těžce vyčleňuje jednotlivé zvuky ze zvukového pozadí, obtížně přiřazuje význam zvuku k možnému zdroji a pomaleji rozšiřuje svou „banku“ zvuků. Možnost takového dítěte samostatně se vyjádřit je také pomalejší – napodobit zvuk slova je těžší než napodobit pohyb rukou, jak bylo uvedeno výše.

Mezi další doporučení (a to souběžně s využitím znaků či bez) pro rozvoj komunikace dítěte se sluchovým postižením patří využití obrázkové podpory komunikace. Od útlého věku dítěte (od doby, kdy dítě projevuje zájem o prohlížení obrázkových knížek) se jako velmi efektivní způsob jeví založit a s dítětem spoluvytvářet zážitkový deník. Zaznamenáváme průběh dne – kreslením, vlepováním fotografií a dalších připomínek zážitků dítěte (jízdenky, pohledy, vstupenky atd.). Získáme vlastní „knihu“, „album“, které můžeme opakovaně prohlížet, pojmenovávat a ukazovat. Máme ideální přehled o pasivní i aktivní slovní zásobě dítěte. Máme také zajištěn ideální zájem a porozumění dítěte, které uvedené události prožilo, a má je tedy uložené v paměti. Prohlížením a listováním deníkem získává dítě zkušenost s pojmy bylo (listování zpět), je, bude (nakreslíme dopředu cíl výletu). Pokud dítě samo chce komunikovat, ukazuje listováním dospělému, co by chtělo, o kom nebo o čem přemýšlí atd. Rodiče nemusí mít obavu z toho, že nedokážou dobře kreslit – dítě miluje sledování samotného vzniku kresby, nehodnotí realističnost nebo estetičnost vytvoření. Pokud se dítě účastní tvorby, posilujeme a podporujeme fantazii, představivost dítěte i jeho myšlení.

Další možností je užití **počítačových softwarů pro podporu alternativní a augmentativní komunikace**, které nabízejí různě objemnou databázi obrázků a umožňují je různým způsobem upravovat (a užívat jako náhradu za kreslení, pokud rodiče vlastní tvorbu zavrhnou).

Příklad:

PC programy BOARDMAKER

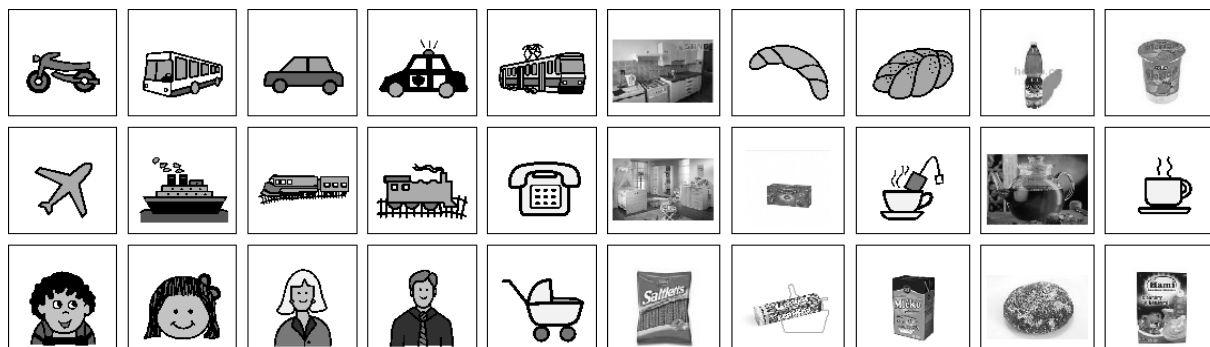
Obr. č. 2 – Boardmaker



Program slouží ke zhotovování a tisku komunikačních tabulek pro osoby, které se nemohou dorozumívat mluvenou řečí. Jedná se o asi nejrozšířenější a nejpoužívanější program v oblasti alternativní komunikace ve světě, v základní verzi obsahuje přes 3000 barevných symbolů ze všech oblastí. Obsahuje i některé specifické české symboly (např. Mikuláš). Množství symbolů se dá libovolně navyšovat vkládáním vlastních fotografií nebo využitím obrázků z internetové sítě.

Databáze symbolů je přeložena do češtiny, k dispozici je český manuál, menu programu je v angličtině. Ovládání je jednoduché.

Obr. č. 3 – Ukázka grafiky PC Boardmaker



Obr. č. 4 – Využití CD Boardmaker pro komunikaci (možnost ozvučení)

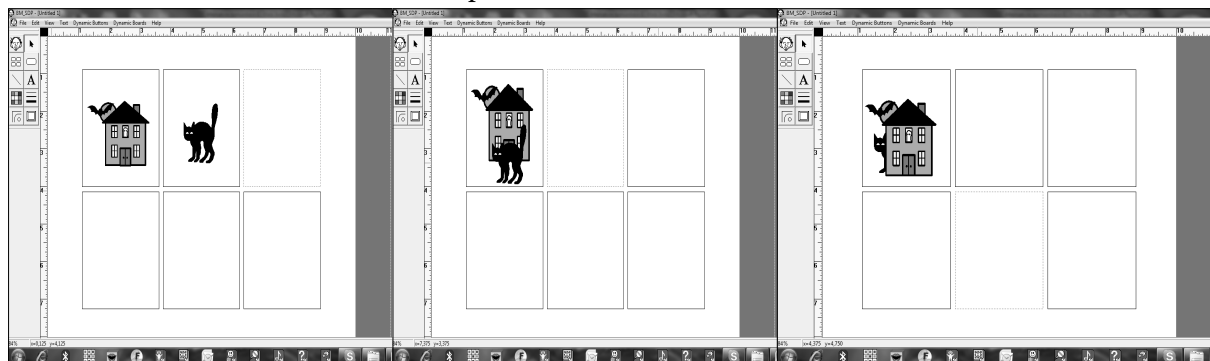


Obr. č. 5 – Využití programu, např. pro práci s předložkami

dům, kočka

kočka před domem

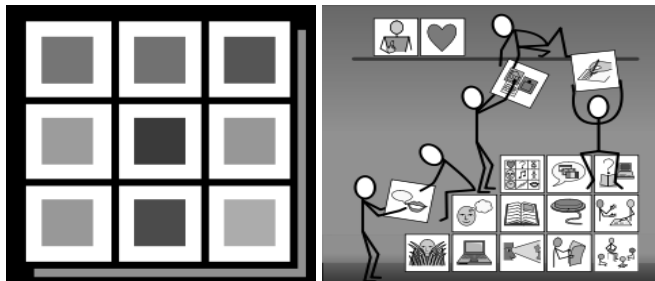
kočka za domem



Další příklad PC programu:

PC program SYMWRITER

Obr. č. 6 – PC program SYMWRITER



Nový program nejen pro alternativní komunikaci od britské firmy Widgit. Program je plně lokalizován pro češtinu, obsahuje přes 8000 symbolů WLS (Widgit Literacy Symbols), k nimž je přiřazeno cca 32 000 českých slov a slovních spojení. Součástí programu je také 1500 obrázků Widgit (cliparty a fotografie). Menu programu je v češtině. Součástí programu je kvalitní český syntetický hlas pro hlasový výstup.

Možnosti programu:

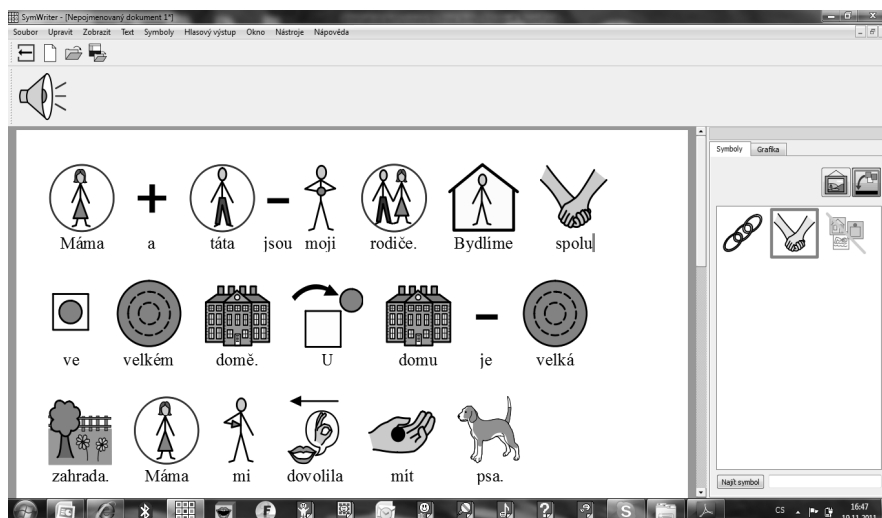
Symwriter funguje jako jednoduchý textový editor, v němž se ovšem při psaní textu automaticky objevují symboly. Ty se zobrazí rovnou nad napsané slovo v textu. Je však možno je použít jenom jako podporu pro uživatele, kteří se učí psát – v okně se objevuje text, ale symboly se zobrazují pro kontrolu v postranním panelu, takže uživatel vidí smysl toho, co napsal. Pro uživatele, kteří nepíší na běžné klávesnici, lze využít klávesnice na obrazovce s principem skenování, takže ji lze ovládat jedním spínačem.

Program se dá využívat jako podpora mluvené řeči – dítěti, které má obtíže s vybavením slova nebo s pořadím slova ve větě, pomáhá obrázek nad textem. Zobrazování obrázků podporuje také porozumění řečenému (básničky, písničky, text – popis činnosti atd.).

Příklady činností, pro něž lze psaní s podporou symbolů použít:

Věty se symboly – podpora pro rozvoj mluvené řeči.

Obr. č. 7 – Příklad využití programu – běžný text



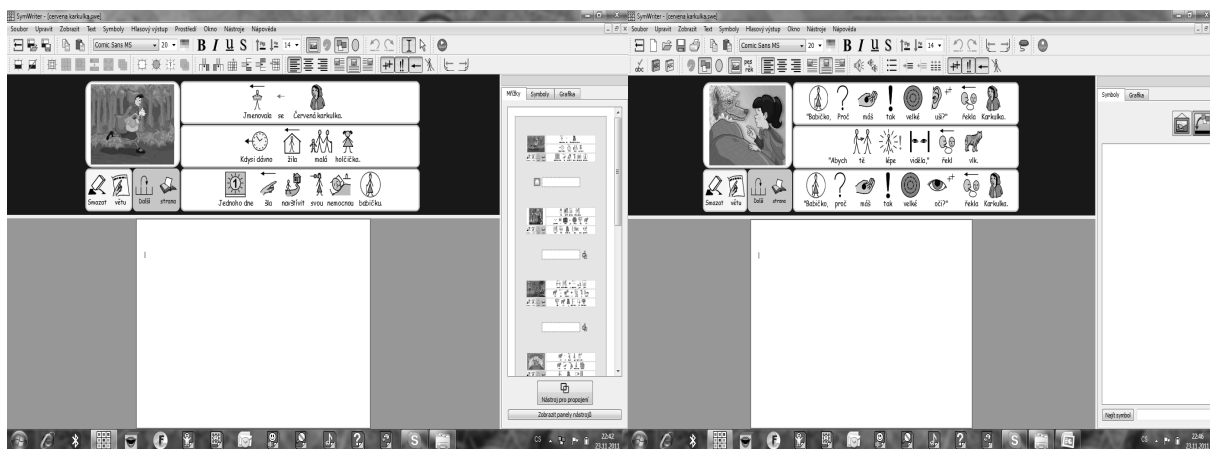
Zpracování písniček s podporou symbolů.

Obr. č. 8 – Zpracování písniček s podporou symbolů:



Podpora vyprávění, dějové posloupnosti.

Obr. č. 9 – Pohádka – pořadí vět



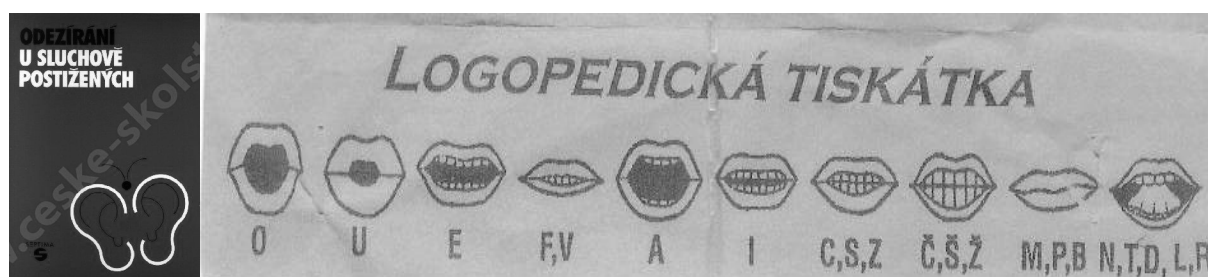
Ať se rodiče rozhodnou pro jakoukoliv alternativu, trénink **odezírání** by měl být součástí jiné náhradní nebo doplňující komunikace, protože zvyšuje komunikační zdatnost dítěte se sluchovým postižením v mluvčím okolí. Dovednost dítěte vnímat mluvenou řeč zrakem a pochopit obsah sdělení nejen podle pohybu úst, ale i podle mimiky obličeje, výrazu očí a gestikulace je třeba rozvíjet. Dítě odezírá s pochopením významu sdělovaného, pouze pokud sleduje obličej mluvčí osoby (a to dostatečně dlouho, aby zachytilo celý obsah sdělení), pokud zná obsah slova, tj. pokud slovo patří do jeho pasivní slovní zásoby, a pokud má pro odezírání ideální podmínky. Odezírání představuje pro dítě se sluchovým postižením důležitý prostředek dorozumívání v průběhu celého života. Při funkční kompenzační pomůcce doplňuje sluchové vnímání, při odložení sluchadla nebo kochleárního implantátu (třeba před spaním, koupáním) je nezbytné pro porozumění mluvené řeči.

Podmínky pro odezírání:

- základním předpokladem pro odezírání je funkční zrak;
- schopnost dítěte sledovat obličej mluvčího dostatečně dlouho, po celou dobu mluvení;
- nemluvit na dítě při chůzi, neotáčet u hovoru s dítětem hlavu stranou nebo mluvit na dítě otočené zády k nám;
- světelný zdroj má dopadat na obličej mluvčí osoby, neoslňuje tak oči dítěte;
- mimika obličeje i pohyby celého těla jsou důležité pro pochopení významu promluvy – malé dítě, u kterého je narušeno porozumění řeči nebo nemá dobrou slovní zásobu, přiřazuje řeči těla i mimice

- obličej větší význam než významu ve slovním sdělení. Je dobré dbát na soulad mezi řečí těla a použitými slovy a významy – dítě nechápe ironii, kde obsah slov a řeč těla je v přímém rozporu;
- dbát na vzájemnou polohu obličejů komunikujících (oči dítěte v úrovni úst mluvící osoby – dítě může pohodlně bez námahy sledovat mluvní pohyby v ústní dutině);
 - vzdálenost mezi dítětem a mluvící osobou je ideálně mezi 0,5 m a 3–4 m (kratší vzdálenost neumožňuje sledovat mluvidla i mimiku obličej současně, delší vzdálenost zvyšuje nepřesnost);
 - správné světelné podmínky pro odezírání – světlo má dopadat na obličej mluvčího, v opačném případě jsou oslněny oči dítěte (např. dítě sleduje učitele, který stojí zády před oknem, oknem svítí do třídy slunce – učitelův obličej je ve tmě, oči dítěte míří přímo do slunce), centrální osvětlení je výhodnější z hlediska přítomných vznikajících stínů než bodové osvětlení;
 - úhel sledování mluvící osoby – oči dítěte by měly být ideálně v úrovni úst mluvčího, dítě může dobře sledovat pohyb rtů, jazyka, zubů, tváří atd. (dítě na ruku dospělého nebo dospělý ve snížené poloze vůči dítěti).

Obr. č. 10 – Metodická pomoc při rozvoji odezírání, pomůcky



Publikace přináší dosud nikde nezpracovanou metodiku odezírání u sluchově postižených dětí a mládeže. Její předností je bezprostřední využití jak v hodinách odezírání v rámci vyučování, tak i v hodinách logopedické péče. Informace z ní mohou čerpat rodiče i samotní sluchově postižení.

5.2.5 Rozvíjení zvukové stránky řeči

Rozvíjením zvukové stránky řeči máme na mysli nejen vytváření **správné výslovnosti**, ale i rozvoj ostatních faktorů, které mají vliv na srozumitelnost řeči. Jsou to tzv. **modulační faktory řeči (melodie, rytmus a hlasová dynamika)**.

Vytváření výslovnosti

Správně artikulovaná hláska u slyšících dětí je výsledkem dlouhodobého naslouchání řeči v přirozených podmínkách. Objevuje se po dlouhé době radostně přijímaných pokusů dítěte napodobit zvuk řeči mámy nebo blízké osoby. V této době ještě žádný rodič nekritizuje ani nápadně neopravuje výslovnost dítěte – všichni okolo dítěte se radují z přibývajících slůvek, která mají svůj význam, ale zvukově ještě zcela neodpovídají vzoru. Dítě tak má mnoho důvodů pro další a další pokusy o komunikaci, která mu přináší ocenění. Zároveň také samo dalším a dalším povídáním aktivně zlepšuje obratnost svých mluvidel, opakováním zaslechnutého upravuje stavbu své věty.

Při obtížích s vývojem řeči u dítěte se objevují tendence laické veřejnosti věnovat se zejména správné výslovnosti dítěte a ostatní složky vývoje řeči „přeskočit“. Pokud dítě nemá možnost projít přirozenými vývojovými fázemi řeči, bude jeho řečová rehabilitace více či méně neúspěšná.

Dítě se sluchovým postižením má téměř vždy ve vývoji řeči oproti slyšícím vrstevníkům časový handicap. I přes fyzický věk dítěte a očekávání rodiny a okolí nelze při řečové rehabilitaci začít jinak než rozvíjením sluchu. Péče o správnou výslovnost, ve smyslu nápravy hlásek, nastupuje mnohem, mnohem později. Jako jednoduchá pomůcka pro orientaci pečujících osob v řečových a sluchových možnostech dítěte slouží tzv. sluchový věk dítěte. Je to doba, od které dítě může vnímat sluchem zvuky – tedy doba, která uplynula od kompenzace sluchu vhodnou pomůckou nebo lékařským zákrokem.

Příklad:

Dvouleté dítě s těžkým sluchovým postižením, s právě nasazenými sluchadly, uchazeč o kochleární implantát. Přestože slyšíci vrstevníci podle svých schopností skládají jednoduché nebo i složitější věty, toto dítě potřebuje „ukazovat“ svět zvuků, potřebuje si zvuků všimát a učit se, co znamenají. Opomíjet tuto potřebu dítěte a trvat na zlepšování ideálních řečových dovedností dvouletého dítěte odsuzuje k neúspěchu všechny zúčastněné.

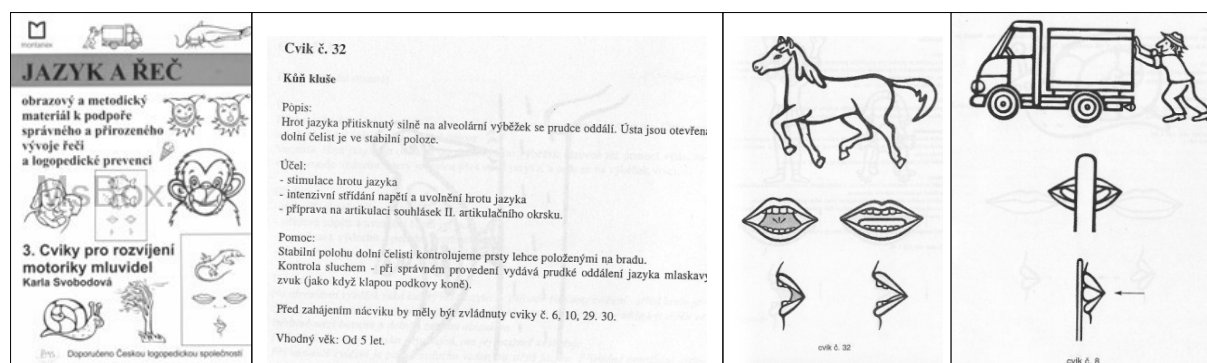
Přesto můžeme i v této vývojové fázi o budoucí správnou výslovnost dítěte pečovat. Můžeme hravou formou rozvíjet dovednosti, které se na správné artikulaci podílejí. Jsou to cviky na **rozvoj motoriky mluvidel, fonační a dechová cvičení**.

Cvičení na rozvoj motoriky mluvidel

Hravou formou zlepšujeme obratnost mluvidel, svalový tonus jazyka, přesnost pohybů při změnách artikulárního postavení mluvidel. Dobře zacvičená mluvidla jsou předpokladem pro pozdější vytváření správné artikulace – přirozené či vyvozované s podporou.

- hry se rty, tvářemi
- hry s jazykem
- cvičení s jazykem vně úst
- cvičení s jazykem uvnitř úst

Obr. č. 1 – Metodická pomoc pro rozvoj oromotoriky



Obr. č. 2 – Metodická pomoc pro rozvoj oromotoriky

(např. Motorické karty, Mgr. Jitka Kaulfussová (Carpe Diem Bohemia))

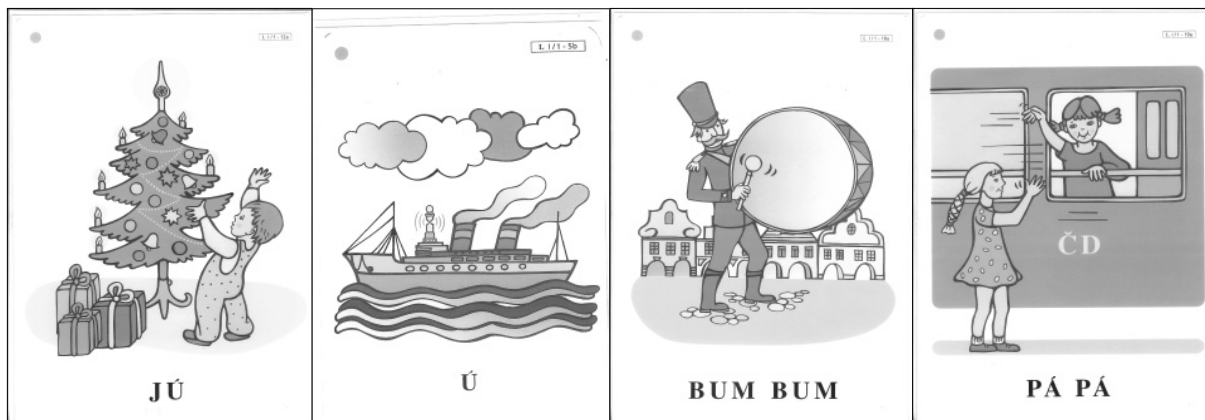


Artikulární a fonační cvičení

Vhodná je práce s obrázky, které pojmenovávají nebo znázorňují jednoduchými citoslovci nějaký jev. Citoslovce můžeme chápat jako přechod mezi neřečovým a řečovým zvukem – pro dítě je např. zvuk slova HAF srozumitelnější než slovo PES, které svým způsobem nemá z pohledu dítěte s tímto zvířetem

nic společného. Jeho štěkání však opravdu zní jako slovo HAF. Dítě napodobováním těchto zvuků procvičuje artikulační schopnosti svých mluvidel, zároveň začíná chápat vztah mezi vysloveným zvukem a označovaným předmětem, jevem.

Obr. č. 3 – Pomůcky pro artikulační a fonační cvičení



Dechové hry a cvičení

Učí dítě hospodařit s dechem, ovlivnit cestu, kudy vzduch proudí do i z plic, učí se ovlivňovat rychlost a plynulost nádechu a výdechu a koordinovat dýchání a řeč.

- cvičení nádechu
- cvičení výdechu
- usměrňování výdechového proudu (nosem, ústy, rychle, pomalu)

Příklad vhodných pomůcek:

Obr. č. 4 – Metodická pomoc pro rozvíjení motoriky mluvidel ze souboru Jazyk a řeč (K. Svobodová)



Dechová cvičení jsou obsažena v PC programu Mentio Hlas:

- Svíčky na dortu – abyste získali krabici s dárkem, musíte všechny svíčky sfouknout (počet svíček lze přizpůsobit věku a schopnostem uživatele výběrem číslice na záložce s nabídkou obrázkových variant, která se nachází v hlavním menu).

- Loď na moři – foukáním získá loď vítr do plachet a kormidelníci ji tak mohou dovést až do přístavu, který se nachází v prostoru za majákem. Na závěr se na obrazovce ukáže obrázek kormidla jako symbol dobrého lodivoda.
- Slunce a mrak – aby opět vysvitlo slunce, je třeba odfouknout velký mrak.
- Bublifuk – po dosažení maximálního počtu bubliny začnou praskat.
- Papírový drak – drak by rád doletěl až na druhý konec města.
- Větrník – otáčí se, jen když je dostatečně silný vítr.

Obr. č. 5 – Příklad ukázky dechových cvičení



Upravit mluvidla do žádoucí polohy pro konkrétní hlásku, ale také docílit zpětné akustické vazby a vibračního vnímání je však úkol pro klinického logopeda nebo speciálního pedagoga – surdopeda.

Rozvíjení modulačních faktorů

Modulační faktory řeči se výraznou měrou podílejí na tom, zda bude řeč dítěte vnímána jako srozumitelná či naopak. Každý jazyk má nejen určitou slovní zásobu, konkrétní gramatická pravidla, která jednotlivá slova spojují. Má také svou typickou **melodii, přízvuk, rytmus, tempo, hlasitost řeči**. Cizinec může mít obrovskou slovní zásobu, může užívat gramaticky správné věty, přesto bývá jako cizinec odhalen právě pro odlišné zacházení s modulačními faktory řeči. Dítě se sluchovým postižením můžeme do určité míry pro vysvětlení s takovým cizincem srovnat.

Příklad:

Dítě vyslovuje při čtení slovo BÁBOVKA přesně tak, jak je slovo napsáno (nemá zpětnou akustickou vazbu z okolí, nevnímá, že V se v tomto slově vyslovuje jako F – báboFka). Při dodržení výslovnosti slova dochází k navýšení počtu slabik ve slově (hlásky V se na konci slabiky špatně vyslovuje plynule – dítě proto vysloví V izolovaně, a tím změní rytmickou stavbu slova). Pro okolí je slovo BĀ – BŌ – V – KĀ, mnohdy s pozměněnou melodií slova, těžko identifikovatelné.

Melodii, tempo a rytmus řeči korigujeme nenásilně, správným mluvním vzorem. Melodii přizpůsobujeme obsahu sdělení – otázka má jinou intonaci než oznamovací věta, radost se intonací odliší od kárání. Snažíme se o přirozeně pomalou mluvu. Přehnaným zpomalením nepřirozeně dělíme promluvu do „slabikování“ – měníme tím mluvní vzorec slov (dítě si pamatuje, jak se ústa pohybují při vyslovování určitých slov – jaké dělají pohyby, jak rychle se rty otevírají, zavírají, mění svou polohu, co dělá jazyk) a dítě má problém odezírat i známá slova. Příliš rychlá nebo zbrklá mluva klade zase zvýšené nároky na schopnost odezírat, dítě se proto velmi rychle unaví a přestane sdělení i okolní komunikaci sledovat.

Laická veřejnost má tendenci na jedince se sluchovým postižením křičet. Jeho rozumění řeči se tím však nezlepší, naopak. Pokud totiž začne mluvčí křičet, jeho hlas bude vyšší. Děti, které mají poruchu v oblasti slyšení vyšších tónů, budou rozumět ještě hůře, protože nebudou moci zaslechnout všechny hlásky ve slově. To celkově zhorší schopnost rozumět nejen jednotlivým slovům, ale zejména celému sdělení.

Jako cvičení je vhodné zpívání, tleskání do rytmu, tanec, recitace jednoduchých říkadel, využití pohybových her.

5.2.6 Rozvíjení obsahové stránky řeči

„Rozvíjení obsahové stránky řeči se týká jednak **rozvíjení slovní zásoby**, jednak funkčního **rozvíjení gramatické stavby věty**“ (Vaněčková, 1996, s. 11).

Rozvíjení slovní zásoby

Možnost pojmenovat ve svém okolí to, co dítě vidí nebo co chce, a rozumět tomu, o čem mluví ostatní, je pro dítě velmi důležité pro zdárný vývoj celé osobnosti. Pokud je při pokusu o pojmenování úspěšné a dosáhne svého i jiným způsobem než například křikem a vztekáním se, je postaven základní kámen sociální interakce dítěte s okolím. Slovní zásoba by měla obsahovat dostatek podstatných a přídavných jmen, sloves, příslovcí a spojek, aby dítě mohlo složit větu.

Příklad:

*Pro rozvoj slovní zásoby a také pro náš přehled o slovní zásobě se velmi se osvědčuje zavést dítěti tzv. **zážitkový deník**. Je to obyčejný sešit, do kterého pro dítě kreslíme nebo vlepujeme to, co se přes den stalo, koho jsme potkali, s čím si dítě hrálo, koho jsme navštívili apod. Děti se velmi rády dívají, když vzniká další obrázek – připomene jim zážitek dne. Společným prohlížením máme příležitost pojmenovávat to, o čem víme, že dítě vidělo, prožilo, zná to. Dítě si u prohlížení vybavuje zážitek, vnímá sluchem (slovo) i zrakem (znak + obrázek), začíná chápat vzájemné vztahy. Jak přibývají další a další stránky, zvětšuje se postupně slovní zásoba v obou složkách. Pojmenováváním obrázků posilujeme pasivní slovní zásobu. Aktivní slovní zásoba se rozvíjí pokusy dítěte o nápodobu zvuku slova, když si obrázky samo nebo s rodiči prohlíží.*

Zážitkový deník navíc dává dítěti možnost velmi rychle se domluvit i na věcech, které jsou bez této možnosti těžko myslitelné (nejsou v dosahu dítěte, to na ně nemůže přímo ukázat nebo dovézt k nim rodiče). Dítě může ukázáním v deníku „říci“ to, co by rádo dostalo, co ho zajímá, kam by rádo jelo, s čím by si rádo hrálo. Další předností je možnost podporovat u dítěte orientaci v časové ose – listováním deníkem zpět připomínáme dítěti události minulé, přikreslováním na další stránky můžeme dítě připravovat na to, co bude zítra, až se vyspíná.

Vzhledem k potřebnému dodržení jednotlivých vývojových fází řeči mluvíme na dítě se sluchovým postižením pokud možno tak, jako bychom mluvili na dítě mladší (pro neslyšící děti nebo děti s velmi těžkým sluchovým postižením je orientačním věkem doba užívání kompenzační pomůcky). Volíme jednoduché věty, se zdůrazněním důležitého slova, které chceme dítěti přiblížit. Slovo je vhodné užívat v různých větách tak, abychom zajistili několikeré opakování slova a dítěti zároveň ukázali slovo v různých tvarech. Dítěti pomáhá k pochopení významu slova obrázek nebo znak v případě, že podporujeme mluvenou řeč jednotlivými znaky znakového jazyka neslyšících. Obě možnosti podpory dítěti pomáhají pochopit, že slovo v jiném tvaru nezměnilo základní význam, označuje stále stejnou osobu, předmět, děj atd.

Příklad:

Dítěti říkáme:

„podívej, táta přišel“ – dítě vidí znak: ty + podívej + táta + přišel

„dej tátovi pusu“ – dítě vidí znak: táta + pusa + dát

„zavolej tátu“ – dítě vidí znak: ty + zavolat + táta

Zejména v počátcích řečového vývoje je výhodné volit zejména podstatná jména a slovesa, která spolu tvoří holou větu a o okolním světě už podávají víceméně ucelenou informaci. Pokud je to možné, doplňujeme pojmenování citoslovci. Ta svou zvukovou podobností při vyslovení pomáhají dítěti lépe si spojit zvuk slova s obsahem slova.

Citoslovce mají výraznou melodii, jejich artikulační obraz je pro dítě dobře čitelný, usnadňuje napodobení na základě odezírání:

- jak dělají zvířata (haf),
- jak dělají dopravní prostředky (brrrrrm),

- jak dělají věci (tik tak),
- citoslovcem popisovat činnosti (bum).

Podstatná jména, slovesa

Začínáme s pojmenováváním všeho důležitého, co obklopuje dítě, tzn. blízké osoby, hračky, vybavení bytu a jeho jednotlivé místnosti, činnosti, které s dítětem pravidelně v denním režimu opakujeme, a máme tak příležitost ke stálému opakování.

Doporučujeme sepsat si seznam:

- blízkých osob – členové rodiny,
- známé osoby,
- hračky,
- jednotlivé části a vybavení bytu,
- předměty, související s péčí o dítě (oblečení, dětské nádobí, plenky, vana, ručníky atd.).
- činnosti, které souvisejí s denním režimem dítěte (slovesa).

Pokud začínáme s podporou mluvené řeči některými metodami AAK, doporučujeme začít právě s touto slovní zásobou (znaků, obrázků).



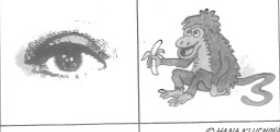
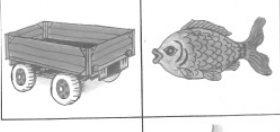

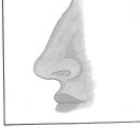
Pro zájemce:

Pro dobrou spolupráci dítěte s foniatrem je dobré pracovat také se seznamem slov, která jsou součástí audiologického vyšetření. Je to baterie 100 slov, seřazených do 10 okruhů dle zvukové frekvence, na které jsou tato slova vyslovována (tzv. slovní audiogram, ve zprávách foniatra označované SRT). Dítě poslouchá slova a ukazuje obrázek toho, co slyšelo. Pro foniatra má tento test obrovský význam, stejně jako tónové audiologické vyšetření.

Audiologické vyšetření zmapuje stav sluchu dítěte, určí, jak vysoké nebo hlasité zvuky je dítě schopno zaslechnout a také jak hlasité tyto zvuky musí být, aby si je dítě uvědomilo. Tento test (tónový audiogram) slouží foniatrovi pro přesné nastavení sluchadla tak, aby toto sluchadlo přesně kompenzovalo ztrátu sluchu.

Slovní audiogram zaznamená, jak dítě takto seřazená sluchadla využívá a jak rozumí zvukům mluvené řeči vysloveným samostatně, nikoliv ve větě (věta totiž poskytuje posluchači význam i v případě, že některá slova např. v hluku neslyší přesně nebo je neslyší vůbec. Na základě obsahu věty mozek nabízí možné varianty, eventuality slov, které se do dané věty hodí obsahově nebo i zvukově, jako třeba v případě doplnění nezřetelného slova v písničce – slovo musí vyhovovat obsahově i rýmem).

Obr. č. 1 – Test pro hodnocení porozumění mluvené řeči

				Datum :											
				dB		V		K		dB		V		K	
				Auto		<input checked="" type="checkbox"/>				bába		<input checked="" type="checkbox"/>			
				balón		<input checked="" type="checkbox"/>				ptáček		<input checked="" type="checkbox"/>			
				ryba						kolo					
				oko						zajíc					
				nos						čert					
				had						loď					
				vlak						král					
				vůz						strom					
				lopata						čokoláda					
				opice						krabice					

Přídavná jména

Jsou často obtížná na vysvětlování a správné pochopení:

- vyjadřují vlastnosti a na ty si nemůžeme sáhnout, často je ani nemůžeme objasnit pomocí obrázku,
- jejich pochopení vyžaduje určitou míru abstrakce a zkušenost.

Číslovky

- říkáme říkadla, v nichž se vyskytuje počítání,
- dítě určuje počet zvukových podnětů (počet 1, 2, 3),
- počítáme jednotlivé předměty.

Spojky

Pochopení jejich obsahového významu a užití ve větách bývá problematické – úzce souvisí s pochopením vztahu otázka – odpověď.

Příslovce a předložky místa

Při každodenních aktivitách se dítě nejlépe seznamuje nejčastěji s určeními místa:

- nahoře – dole – uprostřed,
- vpředu – vzadu – uprostřed,
- před – za,
- pod – nad,
- uvnitř – venku,
- mezi – uprostřed – vedle,
- první – poslední.

ROZVÍJENÍ GRAMATICKÉ STAVBY ŘEČI

„Povědomí gramatické stavby řeči vzniká u slyšících dětí spontánní cestou. Slyšící dítě má bohatou jazykovou praxi a může na základě zobecnění velkého množství jazykových jevů gramatickou stavbu řeči odposlouchat. Dětem se sluchovým postižením se nedostává řečových podnětů v takovém množství a kvalitě jako dětem slyšícím“ (Vaněčková, 1996, s. 11).

U dítěte se sluchovým postižením musíme připravovat cílená cvičení, která budou obsahovat potřebné gramatické jevy. Velký význam má soustavné opakování a systematizace poznatků, jejichž prostřednictvím můžeme dosáhnout automatizace některých gramatických jevů.

• Poznávání rodu podstatných jmen

Ukazujeme si s dítětem jednotlivé obrázky trojice a označujeme je ukazovacími zájmeny: *ten, ta, to* (*ten čaj, ta voda, to mléko*).

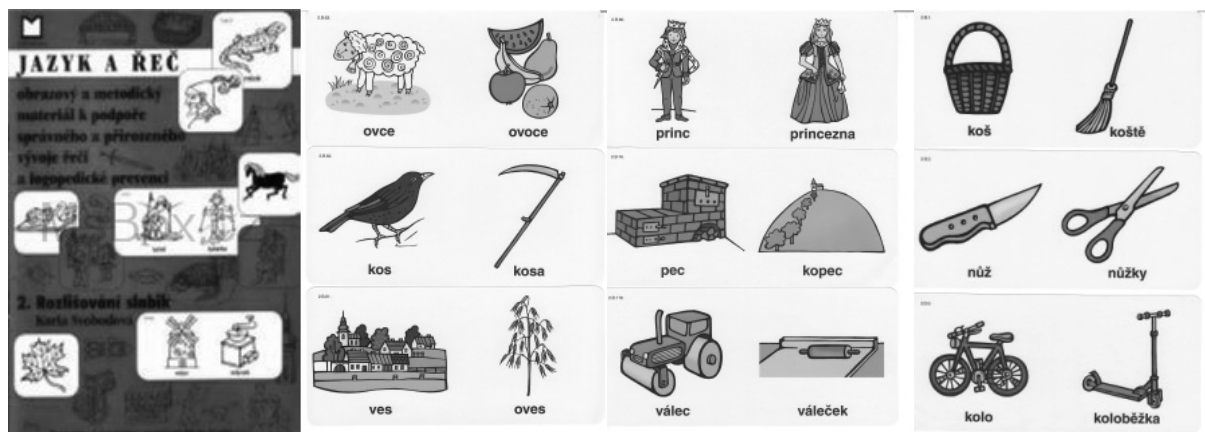
• Používání správných koncovek přídavných jmen

Ptáme se *jaký (jaká, jaké)* je předmět na obrázku. Označujeme vlastnosti na jednotlivých trojicích obrázků (*Čaj je teplý. Voda je teplá. Mléko je teplé*). Střídáme se v kladení otázek (*Jaký je...? Jaká je...? Jaké je...?*) a v odpovědích celou větou (se shodnou koncovkou).

Dítě si má osvojit pravidlo: na otázku *jaký* je odpověď se shodnou koncovkou: *jaký – malý, jaká – červená, jaké – dobré*.

Příklad pomůcky

Obr. č. 2 – Jazykový soubor Jazyk a řeč, slabiky (Montanex)



Procvičování užívání správných koncovek podstatných jmen

Upevňovat poznatek, že počítáme-li množství od jedné do pěti, tvar podstatného jména má odlišné koncovky a od pěti výš je koncovka vždy stejná (k procvičování tohoto jevu byla vydána sada obrázků znázorňující různé předměty v různém počtu (Vaněčková, 1996, s. 12) Skloňování podstatných jmen – tabulky pro sluchově postižené děti.

Příklad:

Obr. č. 3 – Skloňování podstatných jmen – tabulky pro sluchově postižené děti (Vaněčková, 1996)



5.2.7 Tvoření jednoduchých vět

Už od narození učíme dítě základům komunikačního chování mezi lidmi. Pokud mluvíme na malé dítě, intuitivně upravujeme to, co říkáme i jak to říkáme. Komentujeme manipulaci s dítětem, popisujeme okolní prostředí i osoby, mluvíme tišším hlasem ve vyšší poloze. Řeč je melodicky výrazná, spíše pomalejší, hojně zapojujeme mimiku obličeje. Na dítě mluvíme, když je vzhůru a dívá se na nás, přibližujeme svůj obličej k jeho. Když oči odvrací, chápeme tento signál – ponecháme dítě v klidu a vzdalujeme se.

Každá komunikace s dítětem mu také poskytuje správný gramatický vzor vět mateřského jazyka, a to i přesto (nebo právě proto), že s přihlédnutím k věku dítěte přizpůsobujeme gramatickou stavbu aktuální věty tak, abychom dítěti správně přiblížili konkrétní sledovaný jev.

S dítětem komunikujeme v jednoduchých větách. Nové slovo neprocvičujeme izolovaně, stavíme „kolem něho“ větu, a tím usnadňujeme dítěti pochopení jeho významu. Porozumění podporujeme příslušnými obrázky, a pokud užíváme znaky znakového jazyka neslyšících, také znakem.

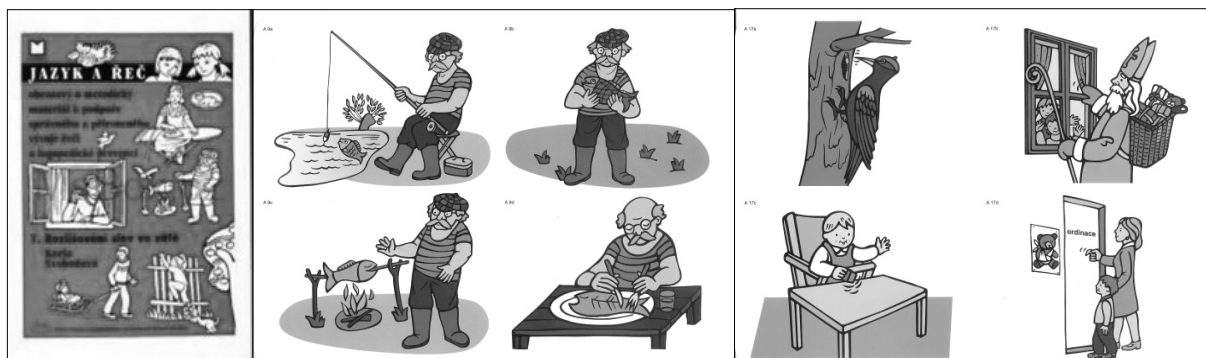
Rozšiřování slovní zásoby a tvorba krátkých vět spolu úzce souvisí – vždy po spojení slova a jeho významu ukazujeme dítěti, jak nové slovo používat (v řeči). Nejprve užíváme slovo stále ve stejném tvaru (táta má auto, auto má kolo, auto má volant), později dítě seznamujeme s různými tvary téhož slova (táta jede autem, umyjeme autu okno).

Začínáme s větami typu: **To je** (pes). Při ukazování obrázků dítě slyší příslušný komentář. Pokud na konci otázky vynecháme označované slovo (v tomto případě pes) a vedeme dítě k dokončení věty, později dítě samo podle vzoru větu vytvoří. Dítěti pomáháme sestavit stejnou větu i položením otázky a náznakem odpovědi: **Kdo je to? To je...** Otázkami **Kde je** (pes)? ověřujeme nejen pasivní slovník dítěte, učíme ho také typu odpovědi na jiný typ otázky.

Pokračujeme otázkami **Kdo co dělá?** Vhodné jsou obrázky stejných činností (slovesa, např. spí, jí, pije, stojí, pláče, sedí), na kterých je zobrazen vždy jiný podnět (kluk, máma, táta, pes, kočka). Procvičujeme nejen obsah pojmu *spí*, ale i sluchovou pozornost – pro výběr správného obrázku je důležité zaslechnout, *kdo* co dělá.

Příklad.

Obr. č. 1 – metodický materiál Jazyk a řeč, díl I. (Montanex)



Stejně důležité jsou věty – odpovědi na otázky: **Kdo co má? Kdo co jí nebo pije?** Využíváme i obrácenou variantu otázky **Co má kluk?** Osvědčují se nejen obrázky, ale různé figurky a makety předmětů. Kromě porozumění řeči procvičujeme sestavení věty s užitím gramaticky správného tvaru podstatných jmen (To je botA. Kdo má botU? Kluk má botU). Základní stavební dvojici věty rozšiřujeme o předmět ve správném tvaru.

Poznámka:

Pro děti se sluchovým postižením je obtížné správně vyjadřovat vlastnictví **Já mám...**, **Ty máš...**, zejména však v odpovědi na otázku: **Já mám..., co máš ty?** Dítě má tendenci opakovat větu tak, jak ji slyší. Zaměnit ve větě slyšené **Ty** za **Já** v odpovědi je velmi těžké i pro slyšící dítě.

Příklad:

Z tašky vytahuji různé předměty se slovním doprovodem: „Já mám auto, ty máš balón. Role se obrátí – dítě podobně jmenuje, co má ono a co mám já.

Další věty a otázky vhodné k procvičování:

Počet předmětů – ne ve smyslu matematickém, ale pro pravidlo změny koncovky ve tvaru podstatných jmen v závislosti na počtu, resp. čísla pádu.

5.2.8 Rozumění řeči

Rozumět mluvené řeči a schopnost srozumitelně se mluvenou řečí vyjadřovat patří mezi nejdůležitější potřeby každého jedince.

Za nejvyšší dosažený stupeň zvládnutí ovládnutí jazyka u dítěte se sluchovým postižením můžeme považovat stav, kdy dítě rozumí běžné komunikaci s neznámým mluvčím, na libovolné téma a zároveň nezainteresovaný partner v rozhovoru rozumí tomuto dítěti. Nemyslíme tím jen srozumitelnost mluvy ve smyslu správné výslovnosti, ale také schopnost srozumitelně vyjádřit myšlenku nebo potřebu dítěte mluvenou nebo znakovou řečí, a to v prostředí, které je pro toto dítě považováno za „domácí hřiště“. Pokud se ale dítě pohybuje v pro něho cizím jazykovém prostředí, porozumění bude více či méně ohroženo zcela jistě. Hodnocení porozumění nebo neporozumění dítěte okolí se tedy musí odvíjet nejen z diagnostiky jeho jazykových schopností. Musíme brát v úvahu míru schopnosti dítěte porozumět komunikaci svého okolí a schopnost efektivně se do této komunikace zapojit.

Příklad:

Neslyšící, velmi dobře znakovující, ale nemluvící dítě bude v prostředí mluvené řeči, která není tlumočena do znakového jazyka ani podporována jednotlivými znaky znakového jazyka neslyšících, zcela jistě ohroženo neporozuměním nebo ne zcela přesným porozuměním okolní komunikace. Naučená odpověď neslyšícího dítěte na otázku v mluvené řeči, bez podpory znakem, která musí být navíc vyslovena s určitými slovy v přesném slovním pořadí a dítě potřebuje vědět alespoň přibližně, čeho se komunikace týká, se nedá za oboustranně efektivní komunikaci považovat (přestože dítě může „technicky“ čistě vyslovovat vyvozené hlásky).

Stejně dítě v prostředí neslyšících bude komunikaci okolí rozumět velmi dobře, nebude mít problém aktivně a s porozuměním se do komunikace zapojovat, reagovat na otázky a pokyny a bude schopno konverzaci přiměřeně věku rozvíjet.

Porozumění řeči bychom měli ověřovat neustále, při každé aktivitě, v průběhu denního režimu dne, nejen při logopedických cvičeních. Důležité je ověřovat tak, aby dítě na naši kontrolní otázku mohlo reagovat odpovědí nebo přímo akcí. Nevyhovující jsou dotazy, na které lze odpovědět ano, ne (Neptejte se dítěte „Rozuměl jsi?“ ani „Slyšel jsi?“. Na obě otázky dítě většinou odpovídá „ano“, i když nerozumí obsahu slyšeného. Při dotazu směrem k dítěti většinou dospělý přikyvuje hlavou a tváří se povzbudivě, dítě tedy odpovídá také souhlasem. Ptejte se konkrétně, např. „Co budeš dělat teď?“, „Co říkal kamarád?“, „Jakou barvu teď potřebujeme?“ apod.).

Příklady možných procvičování:

Provádění jednoduchých pokynů.

Počkej, už je to. Dávej pozor, to je dobré, polož to, oblékni si tričko, svlékni si bundu, dej mi to, obuj si boty...

Provádění dvou pokynů za sebou

Zavři dveře a sundej si boty. Podej mi tašku a vezmi si čokoládu. Vezmi si čepici a šálu. Koupíme chleba a mléko.

Pokyny rozšiřujeme o přídatná jména, číslovky, barvy

Na velkém stole, v tátově kapse, velký šedý slon, tři Honzova malá auta...

Sluchové a řečové dovednosti v jednoduchém rozhovoru

Procvičujeme při konverzaci nad dějovým obrázkem, s doplňujícími otázkami a požadujeme adekvátní odpověď.

Dvojice, trojice a čtveřice dějově navazujících obrázků

Obrázky skládáme podle dějové posloupnosti, vyprávíme příběh, snažíme se, aby ho dítě reprodukovalo, reagovalo na otázky a doplňovalo. Postupně se snažíme o samostatnou reprodukci.

Vyprávění nebo konverzace týkající se běžného života

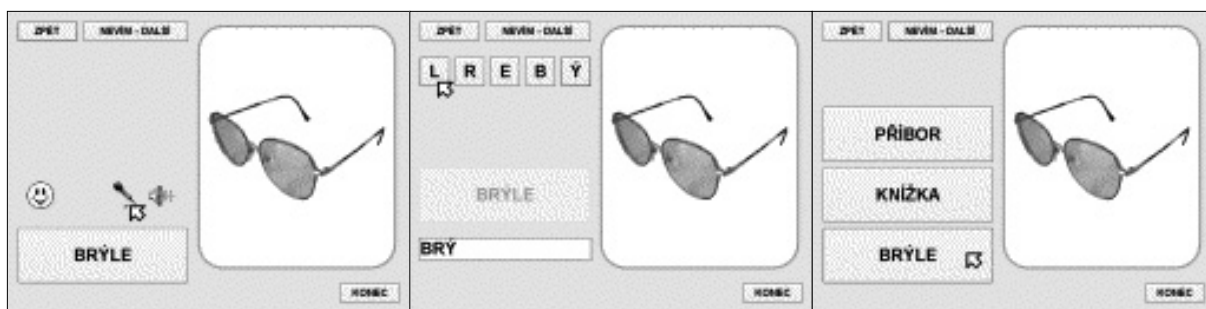
Příklad možných pomůcek:

CD programu MENTIO (www.mentio.cz)

Obr. č. 1 – Mentio Nakupování – příklad cvičení



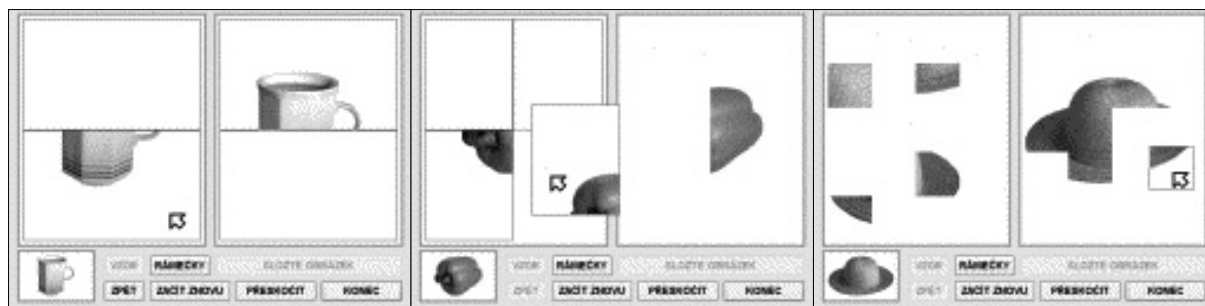
Obr. č. 2 – Mentio Slovní zásoba – příklad cvičení



Obr. č. 3 – Mentio MM – příklad cvičení



Obr. č. 4 – Mentio Skládačky – příklad cvičení



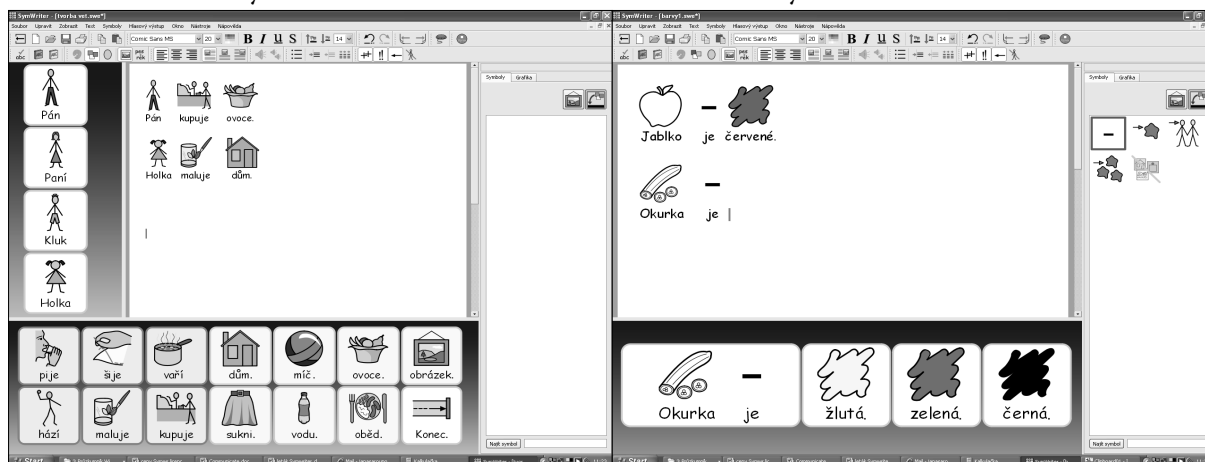
Obr. č. 5 – Mentio Slovesa – příklad cvičení



Obr. č. 6 – PC program SymWriter – možné ověřování porozumění řeči

Tvorba vět z nabízených slov

Dokončení věty



5.2.9 Motorické schopnosti

Pohybové schopnosti dítěte a řeč se vzájemně ovlivňují. Proto je důležité rozvíjet **hybnost celého těla** (tzv. **hrubou motoriku**), **hybnost ruky** (jemnou motoriku, grafomotoriku), **obratnost mluvidel** (motorika mluvních orgánů).

V případě dodržování zásad pro jednání s dítětem se sluchovým postižením není důvod pro odlišný postup rozvíjení motorických dovedností dítěte.

Níže uvedený text je tak v podstatě souhrnem dovedností, které by měly být náplní individuálního vzdělávacího plánu, pro sledování a podporu celkového psychomotorického vývoje dítěte předškolního věku.

Hrubá motorika

Hrubá motorika zahrnuje pohyblivost celého těla. Musíme sledovat koordinaci jednotlivých pohybů. Zdokonalování hrubé motoriky provádíme při chůzi, běhu, poskocích, při hrách s míčem.

Rozvoj hrubé motoriky

- vést ke správnému držení těla
- chůze v rytmu vyfukávaném na bubínku
- krok přísunný, poskočný – ve spojení s říkadlem, písni, hudbou
- chůze v nerovném terénu
- překonávání překážek v chůzi, v běhu
- cvičit orientaci při chůzi mezi překážkami
- chůze po schodech nahoru, dolů (střídat nohy)
- poskoky snožmo na místě, vpřed, vzad, stranou, přes čáru
- poskoky po jedné na místě, vpřed
- přeskokování nízké překážky z místa, v běhu
- přelézání a prolézání překážek
- lezení v podporu dřepmo v rovině a po šikmé ploše
- koulení míče v daném směru
- podávání a pohazování lehkých předmětů (míčky, papír, koule)
- přehazování míčků přes vysokou překážku
- chytání míče

Jemná motorika

Při rozvoji jemné motoriky je třeba postupovat od pohybů, které jsou vedeny celou rukou, postupně k menším a jemnějším pohybům, které jsou vedeny zápěstím.

Procvičování začít formou manipulace s většími předměty a postupně přecházet k manipulaci s malými předměty. Při manipulaci s jemnými a drobnými předměty procvičit úchop, tzv. „špetku“ vytvořenou ze tří prstů – palce, ukazováku a prostředníku.

Rozvoj jemné motoriky

- mačkání papíru
- trhání a vytrhávání větších kusů papíru
- překládání, skládání papíru
- navlékání korálek
- stavění kostek na sebe (komíny, věže)
- řazení kostek vedle sebe (ohrady, garáže)
- práce se stavebnicemi (různorodost stavebnic)
- provlékání šňůrek otvory nejrůznějších tvarů
- uzlování na šňůrkách
- šroubování
- seskupování a řazení přírodnin (kaštany, žaludy)
- hravé zacházení s modelovací hlinou (mačkání, uštipování, válení)
- otvírání, zavírání dveří
- ovládání kolíček na prádlo
- skládání puzzle
- mozaiky
- sebeobslužná činnost – zapínání knoflíků, zipů, navlékání ponožek...
- cvičení s prsty:
 - otvírání zavřené dlaně postupně po jednom prstu
 - „tleskání“ prsty – palec s ukazováčkem, prostředníčkem, prsteníkem, malíkem
 - „tleskání“ ukazováky, prostředníky... pravé a levé ruky
 - nápodoba hry na klavír (prsty se dotýkají stolu postupně, ne všechny najednou)

- ukazováček a prostředníček pravé ruky „běhají“ po stole (levou, oběma)
- vztyčit ukazováček a malíček pravé ruky „kočička“ (levou, oběma)
- vztyčit ukazováček a prostředníček pravé ruky „zajíček“ (levou, oběma)
- utvořit „brýle“ – dva kroužky z palce ukazováčku obou rukou a spojit je
- přiložit obě dlaně k sobě, široce roztáhnout prsty „stromy“ apod.

Tato cvičení je vhodné doprovázet říkankami.

Grafomotorika

Začínáme pohybem celé paže na velké ploše – kresba klacíkem do písku, na tabuli, malujeme ve vzduchu.

Pokračujeme pohybem předloktí ve stoje na velký papír položený na stole – roztírání suchého pastelu vatou, tužkou (trojhrannou), prstem do krupice.

Nakonec pohybem zápěstí se špetkovým úchopem na papír.

Dbáme na správný úchop (lehký, ne křečovitě), na správné držení těla, ruky, hlavy. Pohyb je plynulý, rytmický (říkanka).

Obr. č. 1 – Metodický materiál (publikace Jiřiny Bednářové, 1.–3. díl, Jiřina Bednářová, Vlasta Šmardová – Rozvoj grafomotoriky – metodika pro předškoláky a děti prvního stupně)



5.2.10 Hry na rozvoj zrakového vnímání a pozornosti

Zrakové (optické) vnímání (percepce) je důležité rozvíjet jako přípravu na psanou formu řeči, ale také pro správné vnímání, rozlišování postavení mluvidel při řeči. Děti se učí správné výslovnosti nejen sluchovou cestou, ale také zrakovou, kdy sledují a napodobují mluvní vzor (rodiče, učitele). V současné době bývá zrakový stimul omezenější v důsledku sledování médií, kdy pohyb mluvidel není dostatečně zřetelný pro zrakovou nápodobu či vůbec nekoresponduje se zvukovým signálem (dabované pohádky, filmy, kreslené seriály a pohádky, které děti sledují).

Orientace v prostoru (makro i mikroprostoru)

- vyhledávat určitý předmět v místnosti, ve venkovním prostoru
- manipulace s konkrétními předměty na malé ploše
- manipulace s obrázky jednotlivých předmětů
- bludiště na obrázku

Nácvik vnímání tělesného schématu

- pojmenovávat jednotlivé části těla
- jednotlivé části těla ukazovat na velkém obraze
- vkreslovat jednotlivé části těla

Nácvik pravolevé orientace

- uvědomění si pravé a levé ruky
- vnímání i dalších částí těla umístěných na levé a pravé straně (tzv. párových orgánů)

Nácvik levo-pravého pohybu očí

- sledování, obkreslování cesty od jednoho předmětu na obrázku na levé straně k předmětu na pravé straně
- vyjmenovávání řady předmětů nebo obrázků postupně zleva doprava
- popis dějových obrázků

Nácvik rozlišování barev (červená a žlutá, později přidat modrou a zelenou)

- vyhledávat předměty podle určité barvy
- řadit předměty do skupin podle stejné barvy
- vyčlenit ze skupiny předmětů předmět odlišné barvy
- navlékat, řadit barevné korále podle barevné předlohy
- hra s rychlým rozlišováním barev „Pan čáp ztratil čepičku“
- spojovat čarou dva stejně barevné obrázky
- dvojice obrázků, jeden je vybarvený a druhý vybarví Benjamin (použití správné barvy)
- sestavit z barevných papírů obrázek podle předlohy
- vybarvit obrázek podle slovního návodu

Nácvik rozlišování a třídění podle velikosti

- porovnáváme malý × velký, dlouhý × krátký

Nácvik rozlišování podle tvaru

- třídít, přiřazovat a spojovat různé prvky stavebnic, geometrické tvary
- vyhledat v řadě stejných obrázků jeden odlišný
- poznávání a porovnávání tvarů vkládáním do výřezů, příkládáním na sebe

Rozlišování figury a pozadí

- rozeznávání několika překrývajících se konkrétních obrázků, geometrických tvarů
- rozeznávání nákrešů na odlišném podkladě (jinak barevném, šrafovaném, tečkovaném, čtverečkovaném)
- vyhledat v hodně členitém obrázku ukrytý prvek nebo více prvků (určitý předmět, geometrický tvar)
- rozpoznávat, o jaký obrázek se jedná, byla-li prezentována jen jeho část
- dokreslovat chybějící část obrázku

Rozlišování podobných a stranově obrácených tvarů

- vyhledat ze skupiny všechny předměty stejných tvarů
- vyhledat, vybarvit stejné obrázky stejnou barvou
- vyhledat, vybarvit nebo vyškrtnout odlišný obrázek z řady stejných obrázků

Nácvik schopnosti zrakové analýzy a syntézy

- skládání rozstříhaných obrázků s výraznou konturou (nejdříve rozstříhány na pravidelné tvary, později na nepravidelné tvary, 2–5 částí)
- skládání puzzle
- označit, dokreslovat nebo dolepovat díl, který k dokončení obrázku chybí

Nácvik zrakové paměti

- „Kimovy hry“ (předložíme skupinku předmětů – začínáme s malým počtem předmětů, aby dítě bylo úspěšné – hračky, školní potřeby, běžné předměty v domácnosti, karty s obrázky, dítě si pozorně prohlíží)
- varianta – po chvíli zakryjeme např. šátkem – úkolem je vyjmenovat jednotlivé předměty

- varianta – zakryjeme je a ubereme/přidáme některé předměty, úkolem je hádat, co se změnilo
- vyjmenovat předměty, obrázky, které viděl (krátká expozice)
- hádat, co se změnilo (některé prvky uberu či přidám nový)
- napodobovat pohyb, výraz obličeje
- pexeso
- rexeso (*u tohoto úkolu uvidí dítě na určitou dobu sít s obrázky, např. 3 řady, 3 sloupce, má si zapamatovat jejich polohy, po zmizení obrázků má dítě dát na správné místo v prázdné síti obrázků, který předložíme*)

5.3 Dítě se sluchovým postižením v základní škole hlavního vzdělávacího proudu

V současné době, s ohledem na platnou školskou legislativu, má každý žák se sluchovým postižením právo na přijetí do tzv. **běžné základní školy**, zejména do spádové školy. Škola má povinnost připravit dítěti takové podmínky, aby vyhověla speciálním vzdělávacím potřebám tohoto dítěte.

I přes **zákonnou podporu** tohoto způsobu zaškolení **nemusí tento způsob vřazení vyhovovat** z různých důvodů všem žákům se sluchovým postižením, jejich rodičům i zařízení (resp. spíše personální, materiální a organizační podmínky vybraného zařízení nemusí vyhovovat potřebám tohoto dítěte). V těchto případech dítě začíná školní docházku ve škole pro děti se sluchovým postižením nebo je v určité fázi do tohoto zařízení po neúspěšném pokusu o integraci (vždy pouze se souhlasem rodičů) přeřazeno.

Mezi základní předpoklady úspěšného vřazení dítěte se sluchovým postižením do základní školy běžného typu patří seznámení se s konkrétním typem a stupněm sluchového postižení a dopadu ztráty sluchu na psychomotorický vývoj dítěte, informace o způsobu korekce sluchové vady technickými přístroji, o stavu rozvoje řeči a o způsobu, kterým dítě komunikuje. Tyto informace by měla mít škola k dispozici nejen od rodičů, ale také od příslušného SPC, které má dítě v péči a které uvažovaný způsob integrace doporučuje.

Pokud existuje doporučení pro integraci, mělo by dítě zvládat běžné dovednosti dítěte předškolního věku nebo by měla být reálná naděje na vyrovnání těchto dovedností v brzké době.

Doporučení by mělo zároveň znamenat, že dítě potřebuje specifickou podporu „pouze“ pro zvládnutí dovednosti čtení, psaní a počítání.

Pokud se dítě teprve učí reagovat na zvuk, identifikovat zdroj zvuku, rozlišovat slova ve větě nebo nerozumí mluvené řeči bez souběžné podpory, např. gesty, posunky, znakem, obrázkem, a samo se nedokáže srozumitelně vyjádřit, bude pro něj vřazení do běžné základní školy velmi, velmi obtížné. Takové dítě by doporučení pro integraci mít nemělo. Vzdělávací efekt bude pravděpodobně velmi nízký, dítě bude velmi často neúspěšné a získá nechuť až odpor ke vzdělávání vůbec.

Přesto se stává, že rodiče si tuto formu vzdělávání pro své dítě prosadí (rodiče mají v rozhodování o formě vzdělávání poslední slovo, doporučení ostatních odborníků mohou brát jako „nezávazná doporučení“, výsledky vyšetření a následná doporučení odborníků z řad lékařů i poradenských zařízení nemusí dát škole k dispozici).

V současné době bývá dítě se sluchovým postižením v evidenci SPC pro sluchově postižené, klientem se v ideálním případě stává brzy po zjištění sluchového postižení. Pracovník tohoto zařízení tedy většinou dítě sleduje už nějakou dobu před nástupem do školy, s rodiči často spolupracuje už při výběru mateřské školy.

V průběhu docházky dítěte do běžné mateřské školy se zaznamenávají pokroky v psychomotorickém vývoji dítěte, včetně způsobu upřednostňované komunikace dítěte s okolím. Pro úspěšnou integraci dítěte je důležitá i míra a způsob poskytování vyrovnávacích nebo podpůrných opatření. Velmi důležitá je spolupráce personálu mateřské školy s rodiči. Učitelky předškolních zařízení dokážou většinou velmi dobře sledovat zapojení dítěte mezi vrstevníky, zhodnotit jeho komunikační dovednosti a také to, zda zapojení mezi dětmi bez handicapu prožívá dítě jako úspěšné a radostné.

5.3.1 Podmínky úspěšné integrace žáka se sluchovým postižením v základní škole

Úspěšná integrace dítěte se sluchovým postižením v běžné mateřské škole většinou vede rodiče k uvažování o docházce do běžné základní školy. Pokud tento názor sdílí rovněž učitelky dítěte a pracovníci SPC, má dítě přinejmenším reálné předpoklady pro úspěšné zvládnutí docházky do základní školy hlavního vzdělávacího proudu.

- Reálnými předpoklady rozumíme celkovou zralost dítěte před vstupem dítěte do školy. Posuzujeme stupeň sociální zralosti, to, jak je dítě schopné přizpůsobit se v novém prostředí, jak je emocionálně a sociálně zralé, jaké pracovní zátěže je schopno. V rámci školní zralosti sledujeme i stav pozornosti, paměti, vůle i dalších dovedností potřebných pro úspěšné zaškolení, jako např. intelektové schopnosti, grafomotoriku, zrakové vnímání. U dětí se sluchovým postižením se zaměřujeme na dosaženou úroveň sluchového vnímání (tj. kompenzace sluchového postižení) a s tím související komunikační dovednosti.
- Řeč dítěte se sluchovým postižením, které je kandidátem na žáka běžné základní školy, by měla být rozvinutá na takové úrovni, aby dítě prostřednictvím mluvené řeči přijímalo „předkládané“ informace s porozuměním a aby ono samo mohlo úspěšně na tyto informace reagovat (*ve škole už „není čas“ učit dítěte mluvit a rozumět řeči, u školáka vnímáme jako normu to, že se prostřednictvím zvládnuté řeči „učí něco jiného“*).
- Řeč dítěte by měla být srozumitelná, a to nejen výslovnostně. Pro posluchačovu srozumitelnost je důležitý i způsob, kterým dítě převádí myšlenky do řeči, jak řadí jednotlivé informace za sebou, jak např. dodržuje dějovou i situační linii vyprávění, jak reaguje na otázky a zda rozumí různým komunikačním situacím v daném kolektivu.
- Podstatnější než aktuální stav řeči je spíše existující dobrá prognóza vývoje mluvené řeči. Děti, které byly diagnostikovány příliš pozdě, např. po druhém roce života, měly i přes odbornou logopedickou a speciálněpedagogickou péči a poskytnutý odklad školní docházky o jeden rok příliš málo času na vyrovnání sluchového, resp. řečového deficitu. Pokud vývoj řeči postupuje dobře, může pokračovat i po nástupu do školy. Pokud je dítě jinak na školu zralé a připravené, může mu písemná podoba zvuku mluvené řeči, tj. písmena a také princip převodu mluvené řeči na psanou a opačně, velmi pomoci.
- Velmi podstatná je ovšem motivace samotného dítěte. Pokud dítě samo spontánně vyhledává ke společným hrám vrstevníky i bez sluchového handicapu, nemá např. problém s nošením sluchadla nebo řečového procesoru kochleárního implantátu a prožívá tato setkání jako šťastná a uspokojivá, lze očekávat, že adaptace takového dítěte na školní prostředí bude stejně riziková jako u každého jiného prvňáčka.
- Dalším předpokladem pro úspěšné vřazení dítěte se sluchovým postižením do běžné základní školy rozumíme dobrou spolupráci rodičů, personálu základní školy, poradenského pracoviště (SPC, PPP) a dalších subjektů, které se na výchově a vzdělávání dítěte se sluchovým postižením podílejí (logoped, odborní lékaři atd.).
- Rodiče musí počítat s tím, že dítě bude potřebovat i v odpoledních hodinách pomoci s vysvětlováním nejen toho, co bylo pro něj nesrozumitelné a co nechápal stejně jako spolužáci. Bude potřeba vysvětlovat i slova (význam slov), která dítě nezná, cvičit s dítětem správný tvar slova ve větě, vysvětlovat, proč se některé věci staly tak, jak se staly, a co znamenaly (pokud dítě situaci ve třídě nerozumělo vůbec nebo nedostatečně). Odpolední příprava rodiče s dítětem na druhý den bude časově velice náročná, a to nejen v prvních ročnících školy.
- Personál školy, zejména třídní učitel(ka), bude muset tvořivě pracovat nejen s tímto dítětem, ale s celou třídou. Bude muset umět najít správný poměr mezi individuálním přístupem k dítěti, který znamená umět nacházet a užívat různé metody práce pro co nejlepší pochopení dítěte se sluchovým postižením, a prací s celým kolektivem třídy tak, aby toto dítě nebylo vnímáno negativně. Tolerance chyb, které přímo souvisejí se sluchovým postižením, je nutná – tyto chyby dítě nedělá, protože je nepřipravené, něco zapomnělo, nedává pozor. V určité fázi vývoje je nijak nedokáže ovlivnit, protože s tímto jevem nemá zkušenost, např. z textu při četbě, která by mu umožnila kompenzovat chybějící sluchový vjem

a jeho vlastní kompenzace sluchového handicapu nemusí stále odpovídat fyzickému věku, a tudíž předpokládaným schopnostem.

- Třída by měla být srozuměná s tím, že hodnocení dítěte se sluchovým postižením může být odlišné a nesouvisí s „nadržováním“ tomuto dítěti učitelem.

Příklad:

Žák 1. třídy, při diktátu, slovo KOMÍN. Dítě napíše slovo KOMI (KOMÍ) – učitel chybějící N označí a známkuje jako chybu. Dítě se sluchovým postižením nemusí toto slovo znát, hlásku na konci slova nemusí slyšet, nemá dostatečnou zkušenost s písemnou podobou slova v četbě. Toto vynechání písmene by nemělo být klasifikováno jako chyba, u slyšících dětí ovšem ano.

Opacně – při doplňování výsledků v matematických příkladech je každý chybný výsledek chyba i u dítěte se sluchovým postižením – pokud byly příklady předloženy v písemné podobě, nemá nedostatečné sluchové vnímání na výpočet příkladu vliv.

- **Poradenské pracoviště** poskytne škole metodickou pomoc, a to teoretickou ve formě obecných zásad práce s dítětem se sluchovým postižením i konkrétních praktických doporučení pro práci s konkrétním dítětem, včetně potřebné odborné literatury pro personál a možných variant učebnic a pracovních sešitů pro dítě. Legislativní podpora ze strany SPC poskytne škole podklady k čerpání navýšených finančních prostředků pro zabezpečení všech speciálních vzdělávacích potřeb.
- **Další pracovníci zdravotnických a vzdělávacích zařízení** přispívají k vytváření ideálních podmínek pro vzdělávání svými **podklady a doporučeními z odborných vyšetření**. Pokud rodiče tyto zprávy poskytnou personálu školy, může tento zohlednit a případně upravit přístup k dítěti i způsob jeho hodnocení tak, aby vřazení dítěte bylo vnímáno úspěšně všemi zúčastněnými stranami.
- Aby se dítě se sluchovým postižením dalo označit **za úspěšně integrované** do běžné základní školy, mělo by být schopné **akceptovat vzdělávací požadavky** konkrétní školy (tedy její rámcový vzdělávací program – RVP), nejlépe bez nutnosti velkých úprav (např. ve smyslu stanovovat základní učivo a doplňkové), zároveň však s minimem speciálních postupů při vzdělávání tak, aby **se integrace co nejvíce blížila běžnému vzdělávání**.

Příklad:

Žák se sluchovým postižením, efektivní komunikace ve znakovém jazyce, bez schopnosti užívat mluvenou řeč.

V běžné základní škole bude integrace možná pouze v případě tlumočnicka do znakového jazyka. I tak se ovšem může mluvit o úspěšnosti pouze částečné. Dítě bude v prostředí běžné školy, se svými vrstevníky, kteří budou více méně z okruhu jeho bydliště – toto dítě tedy bude stále součástí určité původní komunity, s dobře známou historií tohoto dítěte.

Pokud však dítě potřebuje prostředníka (tlumočnicka), aby se dorozumělo se svým okolím i v situacích, které nesouvisejí s vyučováním, např. při běžné hře o přestávce, při hovoru s dětmi o různých hrách a hračkách, nebude dítě vnímáno a ani ono samo nebude sebe vnímat jako patřící do skupiny. Tlumočnick nebude asi ochoten a schopen držet se pravidla tlumočnicka a pouze tlumočit. Bude mít tendenci usměřňovat dítě při „zlobení“, při nedodržení pravidel třeba o přestávce a bude spíše posilovat kladné chování dítěte. Samotným dítětem i spolužáky bude tlumočnick vnímán jako další učitel.

Dalším problémem je nedostatek tlumočnicků do znakového jazyka, resp. takových, kteří by byli schopni a ochotni projít alespoň část školní docházky s dítětem do doby, než dítě zvládne další kompenzační mechanismy podpory porozumění mluveného jazyka, aby se bez tlumočení obešlo (např. odezírání). S tím související otázka finančního ohodnocení a zejména otázka investora není uspokojivě a plošně řešena. O integraci v této podobě tedy dosud nelze uvažovat ve všech případech dětí se sluchovým postižením.

5.3.2 Důvody neúspěšné integrace žáka se sluchovým postižením v základní škole

Neúspěšná integrace dítě může mít mnoho příčin. Jako nejzávažnější důvod neúspěchu je možné uvést tuto úvahu:

Sluchové postižení je vada, kterou si slyšící lidé jen velmi těžko umí představit. Laická **veřejnost nerozlišuje neslyšet a nerozumět**. Pokud na uchu dítěte vidíme sluchadlo nebo kochleární implantát, máme tendenci sluchovou vadu chápat jako „opravenou“, a to celkově. Chvilkové zakrytí uší nebo vypnutí zvuku u televizoru nesimuluje dopad ztráty sluchu pro celkový vývoj dítěte. Slyšící lidé dokážou myšlenky přetvářet tak, aby byly přístupné lidem okolo – mluví. Mají širokou slovní zásobu, pokud nezaslechnou přesně nějaké slovo, mysl jim ihned nabízí možné náhrady slov tak, aby celkové sdělení dávalo smysl. Z tvarů slov ve větě se dají poznat různé gramatické kategorie – např., že koncovka „a“ ve slovese se pojí s nějakou činností, která se týká ženského rodu, při poslechu věty „*Pes honí kočku*“ víme, kdo před kým utíká, apod. Dítě se sluchovým postižením nemusí této větě rozumět – nemusí dokonce ani poznat, že slovo „kočku“ označuje stejně zvíře jako slovo „kočka“.

Ani představa bytí v cizí zemi bez znalosti jazyka přesně nekopíruje stav neslyšícího dítěte nebo dítěte s těžkým sluchovým postižením ve slyšícím prostředí. Neznalost cizího jazyka nám neodejme schopnost chápat společenské situace, reagovat na zvukové signály a postupně se učit rozpoznávat melodii jazyka, jeho základní významové fráze a pokoušet se o dříve či později úspěšnou nápodobu zvuku slov, vět.

Další možné důvody neúspěšné integrace:

- Je třeba jmenovat **opožděně diagnostikovanou sluchovou vadu** a s tím související problémy dítěte v mnoha oblastech, především však v ovládnutí jazyka jako takového a ve schopnosti získávat odpovídající informace o světě právě prostřednictvím jazyka a adekvátně na ně reagovat. Takové dítě působí na okolí spíše jako zaostalé, méně přizpůsobivé, málo poslušné a bystré, může být vnímáno jako sociálně problémové, protože může mít obtíže v chápání sociální situace kolem sebe. Velmi záleží na předchozím způsobu péče o dítě se sluchovým postižením, dokonce více než na samotném stupni sluchového postižení. Pokud má dítě základní pracovní dovednosti a návyky a rozumí mluvené řeči, můžeme uvažovat o běžné škole, přičemž normální intelekt zvyšuje šanci úspěšné integrace. V opačném případě je dobré zaškolit dítě ve škole pro sluchově postižené, alespoň pro zácvik čtení a psaní.
- **Opožděně diagnostikované dítě** nebo **dítě s pomalu postupující sluchovou a řečovou rehabilitací** potřebuje odpovídající speciálněpedagogickou podporu, která v tomto případě znamená určit sluchový a řečový věk dítěte a přizpůsobit tomu svou řeč k dítěti i řečové požadavky na dítě a také jeho hodnocení. Tento způsob v systému běžného vzdělávání nemůže být dlouhodobě úspěšný, dítě bude velmi obtížně dohánět své spolužáky, bude stresováno, budou mu unikat dovednosti právě získávané spolužáky.
- Rodiče **opožděně diagnostikovaného dítěte vyhledají pomoc a podporu SPC v době, kdy dítě už nějaké zařízení (školku, školu) navštěvuje**. V době, kdy rodiče zpracovávají informaci o nepříznivém zdravotním stavu svého dítěte, **nemusí chtít ihned měnit školu nebo školku**, kam dítě dochází, zvláště pokud navrhovaná škola není v místě bydliště. Někteří rodiče se pokusí dítě v integraci udržet i přes jasné signály ze strany dítěte i učitelů, že vynaložené úsilí všech neodpovídá výsledkům a dítě potřebuje specifický přístup.
- **Pokud připustíme málo příznivou prognózu vývoje mluvené řeči** u dítěte (*např. dítě zcela neslyšící, vyrůstající v prostředí neslyšících, kde se komunikuje znakovým jazykem a hlas se téměř neužívá*), je **integrace** do běžné základní školy výhledově také **problematická**, a to i s možností tlumočnicka ve škole, viz výše. Aby fungovala **oboustranná komunikace**, musí se časem **přizpůsobit** jedna nebo druhá strana. V tomto případě to vždy musí být většina, tedy slyšící spolužáci by se museli naučit komunikovat znakovým jazykem. Opačný způsob není možné z fyziologického hlediska požadovat – neslyšící dítě se nemůže naučit slyšet a vykompenzovat vše, co je vývojově ztrátou sluchu zasaženo.

Příklad:

Srovnání s vřazením dítěte cizince, které dosud nemluví jazykem většiny, neobstojí, jak bylo uvedeno výše. Toto dítě, které bude v cizojazyčném prostředí žít, dříve či později začne cizímu jazyku rozumět a potom se v něm začne i vyjadřovat.

Dítě se sluchovým postižením se mluvený jazyk tímto způsobem nenaučí, protože ho neslyší a slyšet nezačne, i když bude v tomto prostředí žít. I když se bude snažit, může pouze zmírňovat dopady sluchového postižení, např. odezíráním, čtením textu atd.

- **Některé děti se cítí lépe ve společnosti dětí, které jsou na tom stejně jako ony** – nosí sluchadlo nebo implantát, dorozumí se spolu, mají stejné obtíže, ale i dovednosti (odezírají, znakují). Těmto dětem vyhovuje spíše škola pro děti se sluchovým postižením. Vřazení takového dítěte do běžné školy nebo trvání na pokračující integraci by nemuselo probíhat úspěšně.
- Úspěšná integrace bude ohrožena i v případě malé nebo ne zcela funkční spolupráce **rodičů, personálu základní školy, poradenského pracoviště** (SPC, PPP) a **dalších subjektů**, které se na výchově a vzdělávání dítěte se sluchovým postižením podílejí (**logoped, odborní lékaři** atd.).
- Dalším důvodem **neúspěšné integrace bývá kombinované postižení dítěte**, tedy nutnost specifického přístupu k dítěti v mnoha dalších oblastech.

5.3.3 Obecné zásady přístupu k přijatému žákovi se sluchovým postižením v základní škole, ve všech předmětech

- **Komunikaci i požadavky na dítě** přizpůsobit jeho sluchovému a řečovému věku, resp. stupni jeho dosaženého vývoje.
- Rozšiřovat **slovní zásobu** dítěte v mluveném (i znakovém) jazyce – v ZŠ dle možností, pokud je dítě na tento způsob podpory zvyklé).
- Přibližovat **gramatickou stavbu věty** – mluvit na dítě v gramaticky správných větách.
- **Korigovat melodii a tempo řeči** – nenásilně, správným mluvním vzorem. Korekce chyb pouhým opakováním správného.
- Melodii přizpůsobujeme obsahu sdělení (otázka má jinou intonaci než oznamovací věta, radost se intonací odliší od kárání).
- Tempo řeči – mluvíme přirozeně pomalu – přehnaným zpomalením nepřirozeně dělíme promluvu do „slabikování“ – měníme tím mluvní vzorec slov (dítě si pamatuje, jak se ústa pohybují při vyslovování určitých slov – jaké dělají pohyby, jak rychle se rty otevírají, zavírají, mění svou polohu, co dělá jazyk) a dítě má problém odezírat i známá slova, rychlá nebo zbrklá mluva klade zvýšené nároky na schopnost odezírat, dítě se velmi rychle unaví.
- Mluvte v **kratších větách**, za každou větou udělejte kratičkou pauzu.
- Nenechávejte mluvit více osob najednou, dítě se sluchovým postižením se pak nemůže orientovat a soustředit na odezírání. Než zjistí, kdo mluví, a začne se soustředit na jeho sdělení, mluví už někdo jiný.
- Děti ve třídě vyvolávejte jménem – upozorníte tak dítě, na koho se má soustředit. Mezi sdělením vyvolanému dítěte je vhodné udělat kratičkou pauzu právě pro zajištění potřebného času pro identifikaci mluvčího.
- Na dítě s těžším sluchovým postižením (ztráty sluchu nad 55 dB – údaj lze vyčíst z lékařské dokumentace) **nemluvte z větší vzdálenosti jak 3 metry**.
- Přesvědčujte se kontrolními otázkami, **zda dítě dobře rozumělo** a pochopilo vaše požadavky. Neptejte se dítěte „Rozuměl jsi?“ ani „Slyšel jsi?“. Na obě otázky dítě většinou odpovídá „ano“, i když nerozumí obsahu slyšeného (při dotazu směrem k dítěti většinou dospělý přikyvuje hlavou a tváří se povzbudivě, dítě tedy odpovídá také souhlasem). Ptejte se konkrétně, např.: „Co budeš dělat teď?“, „Co si dáme na lavici?“, „Co vyndáme z penálu?“ apod. Neznámé pojmy vysvětlíte, užívejte obrázků, ukázek předmětů či dramatizace určité situace, aby dítě mělo možnost pochopit požadované.

- Před přechodem k jiné činnosti oznamte ukončení současné a naznačte, o jakou následnou činnost půjde – zúžíte tak okruh možných slov, ve kterém bude nutné se pohybovat a hledat alternativy při nedokonalém slyšení (a tedy neporozumění).
- U dětí se sluchovým postižením je nutné počítat s **dřívějším nástupem únavy**. Důvodem je soustředění na sluchové vnímání a odezírání.
- V místnostech **se špatnou akustikou** (tělocvičny, haly šatny, jídelny...) i v hlučném prostředí třídy může mít dítě značné **problémy s vyčleněním hlasové figury, zvuky i řeč mohou být těžko identifikovatelné**.
- Porozumění z magnetofonu, TV, videa je vždy problematické. Hrozí horší porozumění. Není vhodné klasifikovat výkony založené na poslechu z těchto přístrojů.

- **Vytvářet** podmínky pro odezírání:

Nemluvit na dítě při chůzi, resp. při výkladu látky nechodit po třídě.

Neotáčet u hovoru s dítětem hlavu stranou nebo mluvit na dítě otočené zády k nám.

Nemluvit při psaní na tabuli, resp. nemluvit, pokud je učitel zády ke třídě.

Odezírání dítěti usnadnit i správně vybraným místem k sezení – posadit žáka tak, aby dobře viděl na ústa učitele a mohl je dobře sledovat, udržovat se žákem oční kontakt. Posazení záleží na velikosti a uspořádání třídy a na tom, kde obvykle učitel stojí. V malé třídě je proto méně vhodná 1. lavice, protože stojí-li učitel u ní, vidí žák jeho obličej zdola, tedy z nevhodného úhlu. Lepší je proto 2.–4. lavice. Záleží také na tom, zda má žák sluchadla na obou uších nebo je uživatel kochleárního implantátu. Pokud má dítě kompenzační pomůcku na jednom uchu, mělo by toto ucho směřovat do třídy a učitel by se měl pohybovat v tomto prostoru.

Světelný zdroj má dopadat na obličej mluvící osoby, neoslňuje tak oči dítěte. Pokud bude učitel stát např. před oknem, dítě bude oslňováno vždy, když bude chtít sledovat jeho ústa.

Při výkladu, diktování, ústním sdělování důležitých informací by učitel neměl chodit po třídě.

Při čtení z knihy, časopisu držte text tak, aby nezakrýval váš obličej a dítě mohlo doplňovat chybějící sluchové informace odezíráním.

Je vhodné umožnit žákovi otáčet se na mluvící spolužáky.

Lze odezírat pouze ta slova, která dítě zná a která má bezpečně osvojena ve svém slovníku. Nové pojmy neodezře. Proto při výkladu nového učiva odezírání příliš nepomůže.

- **Na dítě se sluchovým postižením není třeba křičet**, jeho rozumění řeči se tím nezlepší. Pokud totiž začne mluvit křičet, jeho hlas bude vyšší – děti, které mají poruchu v oblasti slyšení vyšších tónů, budou rozumět ještě hůře, protože nebudou moci zaslechnout všechny hlásky ve slově. To celkově zhorší schopnost rozumět nejen jednotlivým slovům, ale zejména celému sdělení.
- Je nutné používání co největšího počtu názorných pomůcek pro pochopení obsahu výkladu pojmů, situací. Je vhodná strukturalizace učiva; v případě potřeby využívat tabulky (např. písmen), přehledy, obrázky atd. Nechat je na lavici při vyučování pro zrakovou kontrolu a upevnění učiva.
- Je nutná **tolerance při hodnocení úkolů založených na sluchovém vnímání**. V písemném projevu se mohou objevit sluchové chyby, které je nutné zohlednit a neklasifikovat (záměna sykavek, komolení slov se sykavkami, shluky souhlásek, měkčení, nejistota v koncovkách, předložkách, agramatismy, zhoršené je rozlišení nových, obtížných a méně používaných pojmů, cizích slov), při diktování je možnost zvýšené chybovosti vlivem přeslechů.
- Při samostatném vyjadřování je nutná **tolerance možného méně kvalitního mluvního projevu** (nepřesnosti, delší pomlky, jednodušší vyjadřování, váhání, nejistota – může se více projevit při trémě).
- Na **podkladě sluchové poruchy se může rozvinout sekundární dyslexie a dysortografie**. Úroveň samostatného mluvního a písemného projevu může u nepoučených lidí vyvolávat až dojem, že má sluchové postižený i snížený intelekt. U dětí je to mnohdy těžké rozlišit.
- Těžká sluchová vada způsobuje zhoršené slyšení hlásek především na středních a vysokých frekvencích. Problematické pro rozlišení jsou hlavně **sykavky, měkčení, shluky souhlásek, někdy i délky, některé předložky, předpony a přípony, obtížné, nové nebo méně používané pojmy**. Tím se zhoršuje kvalitní příjem mluvené řeči a je negativně ovlivněn výkon dítěte především **při diktování, ústním zadávání**

úkolu, výkladu nové látky, při rychle se měnících situacích ve třídě, komunikaci více osob najednou a při jakékoli komunikaci v hluku.

- Každá **nová situace** může být pro sluchově postiženého **problematická**, musí se zorientovat, aby jeho slovní vyjadřování odpovídalo situaci, potřebuje čas, je možné i neporozumění a nedorozumění. Může se stát, že žák při nejistotě raději neodpoví, nebude chtít dávat najevo, že něčemu nerozumí.
- **Sluchová vada se může podílet negativně i na osobnosti dítěte.** Děti s těžkým sluchovým postižením a neslyšící mohou být impulzivní, nedomýšlejí dopad svých jednání, nedokážou adekvátně spolupracovat s vrstevníky, zjednodušeně chápou vlastnosti a povahové rysy lidí. Jsou orientovány na konkrétno. Mohou mít nepřiměřenou obavu z neúspěšnosti, nebo dokonce zesměšnění, úzkostnost, negativní sebehodnocení nebo naopak nekritičnost a nevhodné sebeprosazování. Horší porozumění komunikaci, dějovým situacím má spolu s absencí mimovolního učení negativní vliv na rozvoj sociálního intelektu a promítá se přímo do vztahů dítěte a jeho okolí.

Dále je nutné brát v úvahu, že:

- **Slyšet pokyny učitelky nemusí znamenat rozumět jim a vyhovět.** Dítěti chybělo velmi dlouho mimovolní, bezděčné učení, které pomáhá slyšícím v osvojení řady pojmů i v průběhu hry, odpočinku. Orientace v běžných situacích nemusí odpovídat dojmům, který dítě se sluchovým postižením vyvolává. V kolektivu nemusíme dobře rozlišit, zda se dítě orientuje našimi pokyny nebo se řídí kolektivem a přesnou nápodobou dění. V individuálním styku nás může dříve nezaznamenané neporozumění překvapit, můžeme si ho vykládat i negativně (neposlušnost, schválnosti).
- **Kochleární implantát ani sluchadla nenahrazují zcela funkci lidského ucha,** v hlučném či jinak akusticky nepříznivém prostředí má uživatel kompenzační pomůcky problémy s vyčleněním hlasové figury, zvuky i řeč mohou být těžko identifikovatelné, u dítěte s kochleárním implantátem chybí směrovost slyšení (pozor na bezpečnost dítěte např. v silničním provozu).
- Během dne nejsou nutná nějaká mimořádná výchovně-vzdělávací opatření, kromě snahy vyjadřovat se jednoduše a jasně. Je nutné používat hodně konkrétního názorného materiálu, umožnit co největší množství nových poznatků a dovedností fixovat zrakem, hmatem, činností.
- Dítě se sluchovým postižením **potřebuje mnohem větší počet opakování** na osvojení pojmů (pokud není komunikace určena přímo dítěti se sluchovým postižením, nemusí si např. při únavě vůbec uvědomovat mluvenou řeč, nedochází proto k upevňování pojmů mimoděk).
- Při posuzování úrovně řeči sluchově postiženého dítěte je třeba také přihlížet i k **odlišnému rozvoji řeči v běžné komunikaci a řeči používané ve školním prostředí.**

Běžná řeč je mnohokrát procvičena, pojmy stálým opakováním upevněny. Kromě toho je běžná komunikace i méně náročná, jednodušší, často stereotypní. Naopak školní, výuková komunikace je mnohem náročnější, a to nejen na stylistickou přesnost, ale i pro množství nových pojmů, které neustále narůstají, a které si dítě nemá čas kvalitněji osvojit jako pojmy řeči běžné. Proto se někdy může stát, že i když je běžná řeč celkem dobře rozvinutá, výuková komunikace tomu nemusí neodpovídat. Může být méně pohotová, nepřesná, může být postiženo i porozumění jak novému výkladu, tak odbornému textu. Reprodukce naučeného může váznout a působit dojmem neznalosti. Je postižen nejen samostatný mluvný projev, ale i samostatný projev písemný. Přitom učitelé a někteří rodiče předpokládají stejnou úroveň komunikace výukové, jako je dobře rozvinutá komunikace běžná, a mohou tak klást na dítě neadekvátní požadavky. Nechápují pak, proč výsledky neodpovídají jejich očekávání.

5.3.4 Specifika výuky žáků se sluchovým postižením při výuce – 1. stupeň ZŠ

Čtení

Ovládnutí jazyka v jeho mluvené i písemné podobě (čtení a psaní) je pro žáka se sluchovým postižením **celoživotní proces**. Dobře zvládnuté čtení (technika čtení, čtení s porozuměním) a psaní zlepšuje kvalitu mluvené řeči, a to po obsahové i formální stránce řeči, a naopak. Je to nejdůležitější schopnost pro další

vzdělávání dítěte se sluchovým postižením. Čtení je pro dítě se sluchovým postižením zdrojem informací, zdrojem rozšiřování slovní zásoby, vzorem pro gramatiku.

Čtení vyžaduje souhrn řady procesů. Žák musí mít přiměřeně rozvinutou úroveň zrakového a sluchového vnímání, vizuomotorické a motorické koordinace, pravolevou orientaci, schopnost koncentrace a schopnost vykonávat oční pohyby.

U dětí se sluchovým postižením je v době počátků školní docházky řada dílčích schopností rozvinutá nedostatečně. Je to především nízká úroveň řečových schopností, krátká doba řečové zkušenosti a schopnost správně vyslovovat jednotlivé hlásky.

Pokud dítě navštěvovalo mateřskou školu pro děti se sluchovým postižením nebo mateřská škola pracovala s dítětem dle IVP dle doporučení speciálního pedagoga nebo klinického logopeda, může mít dítě naopak již zkušenost s písmeny, s obrazem slabik i celých slov – vizuální podoba zvuků řeči pomáhá dětem „zhmotnit“ konkrétní zvuk hlásky, slabiky a slova, a zlepšit tak porozumění slyšenému i nutnou odlišnou výslovnost grafému.

Samotné výuce čtení by mělo předcházet dostatečně dlouhé, tzv. předslabikářové období, kdy se věnujeme rozvíjení jednotlivých dílčích schopností žáků, u žáka se sluchovým postižením se snažíme zejména o vyrovnání řečové úrovně jednotlivých žáků ve třídě.

Nácvik v předslabikářovém období musí dělat celá třída, a i když může dojít dle osnov školy ke zpoždění při osvojování čtení, nácvik jde potom rychleji.

Mezi stimulační programy, které lze k tomuto účelu velmi dobře využít buď v mateřské škole v rámci předškolní přípravy nebo právě v období předslabikářovém, patří programy:

- Metoda dobrého startu,
- Rozvoj fonemického uvědomování dle Elkonina (Hláskář),
- Rozvoj dílčích funkcí dle Sindelárové.

Tyto programy jsou změřeny především na rozvoj fonemického sluchu a sluchové percepce, zrakové percepce, grafomotoriky a rozvíjení vnímání rytmu (rytmizační cvičení doplněná pohybem).

Využít lze výše zmíněných programů, ale i dalších pracovních listů a publikací určených pro předslabikářové období, např. publikace Pišlové, Filčíka *Pojďme si hrát*, Linceho a Kábeleho *Tabulky ke čtení I., II., III.*

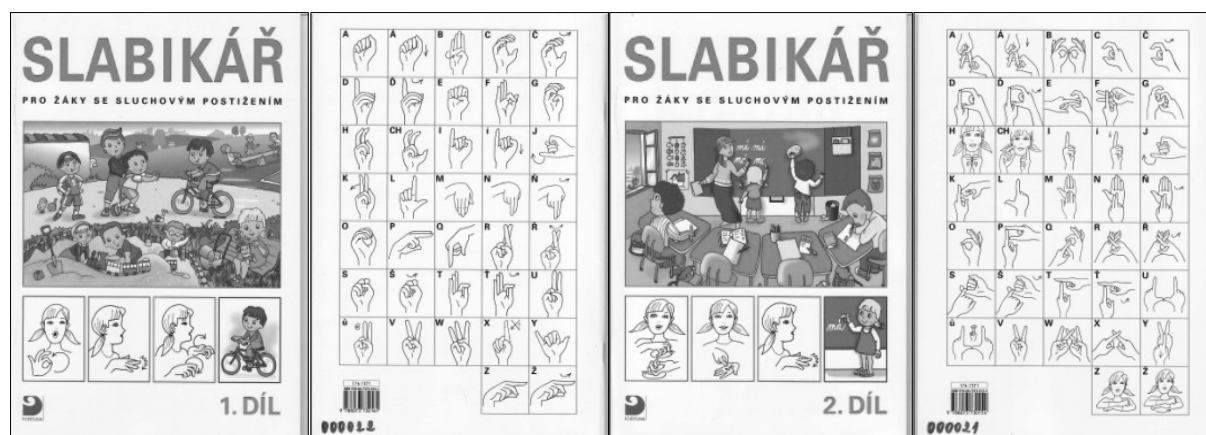
Pro rozvoj dílčích schopností při osvojování čtení (motoriky, vizuomotoriky, propojování hemisfér) je vhodný nácvik „**motorického čtení**“ (Emmerlingová). Děti vykonávají dle dané předlohy s určitými znaky určité pohyby dlaní („čtou po rádcích předlohy rukama“). Tyto pohyby se vykonávají nejprve jednou rukou, pak druhou rukou a poté oběma rukama najednou. Obtížnost střídání pohybů dlaní stoupá podle jednotlivých listů.

U dětí se sluchovým postižením se obtíže v počátcích osvojování čtení nemusí objevovat. Nedostatečně zvládnutá mluvená řeč však může mít vliv na hlasité čtení a může zásadně ovlivnit rozvoj čtení s porozuměním. (Ne)rozumitelnost hlasitého projevu u dětí s narušeným zvukem řeči může děti odrazovat od dalšího čtení, děti pak mají méně zkušeností než ostatní děti, menší slovní zásobu, slovní pohotovost apod.

Čtení s porozuměním může podpořit dostatek obrazového materiálu, který se vztahuje ke čtenému.

Pokud dítě užívalo znakový jazyk nebo jednotlivé znaky znakového jazyka neslyšících, lze pro počáteční podporu čtení využít slabikář pro děti se sluchovým postižením jako alternativu k procvičování. Tento slabikář kromě obrázků u slov obsahuje i obrázky znaků znakového jazyka neslyšících a také obrázky písmen v podobě jednoruční prstové abecedy.

Obr. č. 1 – Učebnice pro 1. ročník



Metodika nácviku čtení

Metodika nácviku čtení se odvíjí **od výběru metody čtení**, kterou zvolí učitel, škola.

Nejčastěji u nás používané metody jsou **analyticko-syntetická** a **genetická metoda**. Další užívanou metodou, spíše ve speciálních školách, je **globální čtení**. V poslední době se rozšiřuje metoda **splyvavého čtení – Sfumato**.

Každá metoda má své klady i zápory, **záleží na typu žáků, na aplikaci metody do výuky**. V praxi se ukazuje, že jako nejméně vhodná metoda čtení pro děti se sluchovým postižením se jeví genetická metoda. Děti, které nemají dostatečně rozvinutý fonemický sluch, mají oslabenou sluchovou perцепci, paměť, selhávají u čtení delších slov, kdy nezvládnou syntézu většího počtu hlásek a souhláskových shluků. U delších slov zapomenou první písmena, takže nemohou delší slovo spojit, u souhláskových shluků písmena vynechávají nebo různě přehazují.

Naopak výborné zkušenosti mají učitelé s metodou **splyvavého čtení „Sfumato“** (ABC Music v. o. s.), která propojuje nácvik písmen s prožitkem, pohybem, nácvikem pečlivé výslovnosti, správným dýcháním a umístěním tónu v dutině ústní. Jedná se tedy o multisenzoriální přístup, který je doporučován nejen u dětí s narušenou komunikační schopností.

Důležitý je také **výběr slabikáře**. Odvíjí se od metodiky nácviku čtení, důležité je zvolit slabikář s vhodným textem, graficky přehledný (např. slabikáře vydavatelství Alter, Nová škola).

Při **osvojování písmen** je nutné mít neustále **názor před sebou**, velká písmena, opět podle metody mít k dispozici jak tiskací, tak psací písmo. Je vhodné mít písmena přímo na lavici, nestačí velké nástěnné tabule s písmeny, pro dítě je problematické přenést zrak z lavice na zeď či tabuli a vyhledat dané písmeno.

U dětí se sluchovým postižením je nutné myslet na to, že potřebují vždy **delší dobu na fixaci písmen**. Přidávat další písmena, až když mají předchozí zafixované. Důležitý je **zácvik techniky**, ne kolik písmen se probralo. Když bude mít dítě zacvičeno méně písmen, ale dobře, další písmena půjdou již rychleji.

Pokud se podcení doba fixace, dítě si neupevní žádná písmena, bude neustále tápat a odhadovat.

Opět maximálně využívat **názor**, spojovat písmena s obrázky.

Pamatovat na **psací písmena**, dítě si musí osvojit několik znaků k jedné hlásce, častým problémem bývají velká psací písmena. Dítě musí mít **názor neustále před sebou**, je vhodné opět využívat co nejvíce spojení s obrázkem, např. psací „t“ vepsané do obrázku „továrního komínu“, psací písmena „s“ do „struhadla“ apod.

Děti mají potíže také se **čtením psacího písma**. Je důležité dbát na dostatek předloh psaných psacím písmem, ve slabikářích jsou texty psané psacím písmem zastoupeny sporadicky. Je možno psát psacím písmem na tabuli, aby se děti naučily psací písmo číst.

Děti by si také měly na tabuli vyzkoušet tvar psacího písma – obtáhnout tvar napsaný učitelkou a vedle zkusit vlastní zápis.

Důležitý je **nácvik spojování psacího písma**. Děti mohou písmena tvořit z modelíny, provázků apod.

U **nácviku slabik**, spojování písmen do slabik, je důležitá příprava i doma. Je třeba seznámit rodiče s nácvikem a obtížností tohoto procesu. Rodiče musí vědět, jakým způsobem s dítětem spojování písmen do slabik procvičovat, aby byla požadovaná technika dodržována i doma.

Pro děti se sluchovým postižením, s dosud nevyzrálým fonematickým sluchem bývá problematické zvládnutí **dlouhých a krátkých samohlásek, měkkých a tvrdých slabik, sykavek C, S, Z a Č, Š, Ž**.

K rozlišování DĚ, TĚ, NĚ, BĚ, PĚ, VĚ je vhodné využít co nejvíce hmatové vnímání (tvrdé a měkké kostky), pohybového názoru („*Háček je houpačka, měkce se zhoupneme*“).

Při nácviku DY, TY, NY – DI, TI, NI je vhodné začít nejprve tvrdými slabikami, po upevnění přejít na DI TI NI. Opět dětem slouží k zapamatování různé připodobnění, pomůcky („*háček z Ď spadl na „i“ a udělal tam tečku*“).

Čtení s porozuměním. Je velice důležité od počátku dbát, aby děti četly s porozuměním, Vysvětlovat slova, využívat obrázkové čtení, doplňovačky, hry na ověřování přečteného textu. Pro nácvik slouží řada publikací, pracovních textů vytvořených pedagogy, dostupných např. na portále Zkola, Metodickém portále RVP.

Z publikací lze využít publikace pro nápravu dyslexie a další knihy pro čtení s porozuměním (viz seznam literatury).

Psaní

Pro výuku psaní u dětí se sluchovým postižením není potřeba užívat jiných postupů než u dětí slyšících.

Je však třeba si uvědomit, že dítě se sluchovým postižením při soustředění se na tvar písmene musí sledovat sešit a předlohu písmene, většinou na tabuli, a přestává mít možnost odezírat. Doprovodný komentář učitele k tvaru písmene, ke způsobu navazování písmen atd. toto dítě nebude vnímat jako ostatní děti. Pokud toto dítě píše, učitel by neměl mluvit a pokračovat dál. Předloha písmen na lavici žáka se sluchovým postižením by měla být samozřejmostí – pokud dítě zapomene tvar písmene, nemusí zrakem přecházet ze sešitu na tabuli a zpět, postačí pouhý pohyb očí po lavici. I tak je ale v tuto dobu omezena možnost odezírat a doplňovat tak unikající informace.

U psaní diktátů by měl učitel diktovat další písmeno až tehdy, pokud žák se sluchovým postižením vyhledá jeho obličej na znamení možného pokračování. Sluchové chyby (např. učitel diktuje P, žák napíše B, nebo V, F) nemají být klasifikovány jako chyba, stejně tak při diktátu slabik nebo celých slov a vět. V případě velkých neúspěchů je vhodnější nahrazení diktátu doplňovacím cvičením se sledovaným gramatickým jevem.

Chybu je dobré označit jinou barvou než červenou, následně vést žáka k opravě celého slova správně. Pouhá červená „vidlička“ jako znamení chybění něčeho tomuto žákovi nepomůže. Chyba nevzniká zapomenutím některého písmene, ale tím, že žák slovo neslyší správně, nemusí rozumět obsahu slova, a nespojí si tedy obraz slova s tím, co zná nebo ví, jak se toto slovo píše (tato dopomoc se u dítěte rozvine až po určitém stupni zvládnutí čtení, zejména pak tehdy, pokud se dítě stane dobrovolným čtenářem a bude získávat zřetelnou zkušenost s vizuální podobou slov v různých tvarech).

Doporučení při výuce čtení a psaní

- respektovat individuální tempo
- využívat multisenzoriálního přístupu (názor, hmat, pohyb)
- zadávat kratší úseky čtení a také hodnotit na těchto kratších úsecích
- při čtení používat speciální pomůcky – záložka, mřížka, okénko (ponechat na volbě žáka)
- vyvolávání k hlasitému čtení před třídou po domluvě nebo jen po domácí přípravě
- kvalitu čtení nehodnotit známkou
- chválit za úspěšně provedený úkol a snahu
- zaměřit se na čtení s porozuměním – neustále ověřovat, nehodnotit rychlost přečteného
- je nutné již od první třídy dbát při vyvozování písmen na spodobu písmen ve slově (např. páv – píšeme na konci slova hlásku „v“ a slyšíme hlásku „f“ apod.)
- předcházet dvojímu čtení
- určovat počet slov ve větě
- barevně vyznačovat interpunkci

- předlohu písmen (ve všech podobách) dovolit na lavici
- nehodnotit sluchové chyby
- u čtení výslovnost
- vynechání, přidání, záměnu hlásek, slabik
- nesprávné měkčení slabik DI, TI, NI /DY, TY, NY
- nesprávné čtení délky samohlásek
- nesprávné čtení diakritických znamének (háčky – vynechání, přidání)
- domýšlení koncovek
- monotónní trhané čtení bez intonace
- u psaní zápis jiného než diktovaného písmene
- vést žáka k opravě chyby, s podloženým vysvětlením
- zavést žákovi slovníček obtížných nebo nových výrazů, s možností vysvětlení významu (kresba)
- nesrovnávat s výkonem ostatních žáků ani s ostatními dětmi s diagnózou dyslexie
- neupozorňovat na chyby ve čteném textu s emocionálním podtextem
- tolerovat a nehodnotit specifické chyby

Možnosti úlev a tolerancí pro integrované děti se sluchovým postižením ve výuce napomáhají těmto žákům lépe se vyrovnat s jejich obtížemi, či dokonce tyto obtíže minimalizovat. Sluchové postižení způsobuje podobné obtíže jako SPŮ, i dobře kompenzovaná sluchová vada se ve školní praxi může projevat jako specifická porucha učení. Zásady pro práci se SPŮ se proto dobře hodí i pro aplikaci na děti se sluchovým postižením.

Prvouka, přírodověda

Největším problémem je velké množství narůstajících nových pojmů, které žáci se sluchovým postižením těžko zvládají, často nechápou nebo si hůře osvojují smysl a vztahy mezi pojmy a nedokážou učební látku kvalitně souvisle reprodukovat. Vhodná je strukturalizace pojmů, vytyčení vztahů, výběr učiva, které je nutné si osvojit.

Zde se také nejvíce projevuje možná menší slovní zásoba, neznalost některých pojmů. A mohou to být pojmy i zcela běžné, o kterých by nikdo nepředpokládal, že je žák vzhledem k věku nezná nebo neumí použít.

Pro výuku je dobré zaměřit se na základní učivo. Velmi výhodné je žákovi předem vysvětlit pojmy, které nezná, a teprve potom s novými pojmy pracovat v textu při výuce.

Vhodná forma ověřování vědomostí: přiřazování, testy, výběr. Někdy je problematické porozumění otázkám. Pokud žák pochopí, co má dělat, pracuje již správně.

S nárůstem množství a obtížnosti učiva se mohou problémy v osvojení odborných pojmů prohlubovat.

Matematika

Žák se sluchovým postižením bude mít pravděpodobně obtíže s řešením slovních úloh kvůli problémům v pochopení zadání úlohy. Tyto obtíže nepramení z nezvládnutí matematických operací a jejich aplikací v praxi, ale z neporozumění mluvené řeči a psanému textu. Za neporozuměním slovní úlohy nemusí být nedostatek logického uvažování, ale nepochopení jazyka slovní úlohy, který je velmi přesný, specifický a pro děti se sluchovým postižením málo pochopitelný. Děti pak obvykle nevědí, co mají dělat, nechápou smysl slovních úloh. Po vysvětlení dokážou pracovat samostatně. Horší zvládnutí slovních úloh, hlavně složených, je velmi časté.

Při ověřování znalostí nejsou příliš vhodné diktované desetiminutovky – u nich může docházet k pře-slechům (pět × dvě) – žák potom počítá s jinými čísly a výsledek jeho výpočtu nebude odpovídat zadání. Procvičovaný jev zjistíme stejně dobře doplňováním do tištěné předlohy.

Geometrie

Stejně obtíže jako v matematice – problematické je pochopení zadání slovních úloh, rýsování zároveň s výkladem nebo popisem řešení.

Obtíže mohou být s prostorovou představivostí, zejména pro problematické chápání matematických výrazů v mluveném i psaném jazyce.

Cizí jazyk

Cizí jazyk je pro sluchově postiženého vždy těžký.

Problémem může být horší výbavnost pojmů, a tím i menší pohotovost při konverzaci – žák se pak jeví jako pasivní, případně je jeho výkon hodnocen jako neznalost, nepřipravenost.

Problematický je poslech z magnetofonu (nelze hodnotit) nebo rychle se měnící situace ve třídě při rozhovorech nebo hrách, méně pohotové zapojení při práci ve třídě.

Porozumění mluvené řeči v cizím jazyce může být velmi postižené. U žáka se sluchovým postižením se může projevit i v případě, že v jiných předmětech už učitelé neporozumění mluvené řeči nepozorují (pro dobrou kompenzaci sluchového postižení žákem).

Problematická je výslovnost, je nutná tolerance, dopomoc (fonetický přepis).

V případě výrazných výukových neúspěchů volit slovní hodnocení.

Hudební výchova

Tolerance horšího poslechu hudby a její reprodukce, hodnotit výkony s ohledem na stupeň sluchového postižení a také s ohledem na typ kompenzační pomůcky (některé děti s kochleárním implantátem nerady poslouchají hudbu, vnímají ji jako hluk, mohou mít tendenci vypínat kompenzační pomůcky při příliš hlučné produkci apod.). Intonační možnosti žáků se sluchovým postižením mohou být omezené (postižené slyšení určitých tónů) – nehodnotit jako chybu.

5.3.5 Specifika výuky žáků se sluchovým postižením při výuce – 2. stupeň ZŠ

Integrace ve vyšších třídách 2. stupně ZŠ se obvykle ustálí na určitém stereotypu, probíhá víceméně setrvačně, je již „zaběhlá“. **Vzniká nebezpečný předpoklad, že vše už nějak plyne samo**, počáteční zvýšené sledování žáka poleví. Automaticky se také předpokládá zhoršení prospěchu integrovaného žáka – vzhledem k postižení a pro náročnější učivo. Už nikdo neuvažuje o tom, že bez poruchy by žák mohl mít pravděpodobně výsledky daleko lepší. Bohužel, i když se žák stále rozvíjí, jeho rozvoj je s těžším postižením příliš pomalý na rychlost, kterou se zvyšují vzdělávací požadavky. Přitom nárůst obtížnosti a množství učiva a vzrůstající nároky na kvalitu komunikace vzhledem k věku přináší žákovi celou řadu problémů, které musí zvládat a pro které potřebuje stále dopomoc.

Na 2. stupni se také zvyšuje počet vyučujících, kteří svou informovaností a přístupem k integrovanému žákovi ovlivňují úspěšnost integrace, a to nejen po stránce objektivní – „jak to žákovi jde“, ale také po stránce subjektivní – „jak se žák v této třídě, v této skupině, v této hodině“ cítí. Každý vyučující by měl být o sluchovém postižení informován, měl by chápat důsledky tohoto postižení na vzdělávání i na celkový rozvoj žáka. Měl by také umět nalézt správnou míru tolerance a úlev při hodnocení dovedností přímo souvisejících se sluchovým postižením a reálnými požadavky na dovednosti žáka, které nejsou se sluchovým postižením v příčinném vztahu.

Dobrych výsledků může žák se sluchovým postižením dosahovat pouze náročnou a časově velmi dlouhou každodenní přípravou. S nárůstem obtížnosti učiva narůstá i podíl domácí přípravy, často se stane, že již čas na přípravu nestačí. Výsledky však mnohdy přesto neodpovídají vynaloženému úsilí (žák nedokáže dobře naučené „prodat“), a přinášejí tak žákovi velké zklamání. Žák proto může být úzkostný, se sníženým sebevědomím a nízkým sebehodnocením. Potřebuje povzbuzení a podporu. Hodnocení výkonů žáka se sluchovým postižením nelze vůbec srovnávat s výkony ostatních žáků ve třídě.

S nárůstem množství a obtížnosti učiva, s nárůstem požadavků a nároků bude více zřejmý a viditelný narušený vývoj řeči a horší školní pojmová základna. Může to působit dojmem, že se žák již nerozvíjí, stagnuje, v horším případě, že se neučí. Není tomu tak, jen se nároky zvyšují a žák je pro své postižení

nemůže zvládat tak dobře jako doposud. Má nárok na toleranci, především kladením individuálních nároků dle svých možností.

Časté je selhávání i v naukových předmětech, je možné zhoršení výsledků vzdělávání. Jedním z důvodů, kromě jiných, na který nikdo nemyslí, je i nedostatek času. Protože příprava na vyučování je u žáků s těžkým sluchovým postižením velmi časově náročná, nelze se často připravit na všechny předměty stejně kvalitně. Je vhodné konzultovat domácí přípravu, plánovat důležitá zkoušení v jednotlivých předmětech, aby byl dostatek času na přípravu.

Při výukových problémech je nutná individuální péče i mimo vyučování, formou individuální konzultace problematického učiva u jednotlivých vyučujících. Je vhodné vést žáka k tomu, aby o konzultaci požádal sám. V případě, že tak neudělá, je nutné nabídnout konzultaci ze strany učitele.

Problematické je hodnocení žáka se sluchovým postižením při ústním zkoušení – možná méně pohodová řeč může působit dojmem neznalosti učební látky nebo i dojmem mnohem horšího intelektu. Je nutné volit adekvátní požadavky, vyhovující formy zkoušení.

Zaměřit se na základní učivo. Dát předem rozsah učiva pro naučení. Jeho osvojení považovat za postačující, výborný výkon. V „méně důležitých předmětech“ lze učivo částečně redukovat, netrvat na zkoušení (hudební výchova, občanská výchova, rodinná výchova).

Vzhledem k profesní orientaci však lze i profilovat předměty, dle dalšího zaměření žáka. Je nutné hledat, vytvořit a domluvit takové podmínky pro učení, zadávání úkolů, jejich vypracování, způsob zkoušení, poskytnutí materiálů pro výuku, které by způsob přípravy na vyučování co nejvíce zefektivňovaly a postižení zohledňovaly. Je vhodné, aby se na podmínkách domluvili všichni vyučující ve třídě.

Velmi pomáhá strukturalizace učiva, schémata, tabulky, přehledy, lze je nechat na lavici pro zrakové upevnění učiva a orientaci. Umožnit co největší množství učiva fixovat zrakem, činností. Při větších výukových problémech lze obsah učiva i mírně redukovat (v předmětech, kde to lze).

V písemných projevech žáka, zejména však v samostatném písemném projevu, může žák dosahovat objektivně méně „správných“ výsledků (jednodušší vyjadřování, méně kvalitní je gramatika – vzniká sekundární dysortografie – objevují se agramatismy, mohou být záměny obsahu slova s podobným, zkomolení odborných pojmů pro nepřesnou znalost jejich obsahu, neadekvátní odpověď při nepochopení otázky).

Dát žákovi šanci na opravu neúspěchu.

V jednotlivých předmětech:

Pro výuku v jednotlivých předmětech nelze dát jednoznačný návod pro způsob tolerance chyb vznikajících na podkladě sluchové vady a pro objektivní hodnocení zvládnutého učiva, které je v silách žáka zvládnout srovnatelně se slyšícími spolužáky. Každopádně zájem o učivo – jako pozitivní motivace a hodnocení snahy – velmi pomáhá překonávat výukové obtíže.

Český jazyk

Stále dodržovat zásady komunikace se žákem se sluchovým postižením, nespolehat se na to, že úspěchy v dosavadním vzdělávání ukazují na „už odstraněné důsledky sluchového postižení“ nebo snad že pramení z „vyléčené“ sluchové vady.

Pro žáka se sluchovým postižením bude i ve vyšších ročnících (nebo spíše zejména ve vyšších ročnících) obtížný diktát – **neklasifikovat sluchové chyby** (komolená slova, záměna sykavek, chybné měkčení, délky, znělost a neznělost, chybné časování, skloňování, agramatismy, vynechávání předložek, přípon, předpon, koncovek apod.), v případě velkých neúspěchů nahrazení diktátu doplňovacím cvičením se sledovaným gramatickým jevem.

Problematické je vyprávění, slohové cvičení.

Uvážlivě volit texty pro povinnou četbu, vážne porozumění obtížnějším textům, lze zadat individuální četbu, odlišnou od spolužáků.

Matematika

V případě nutnosti je vhodná **dopomoc při pochopení zadání ve slovních úlohách složitějšího typu** (slovní úlohu žáci se sluchovým postižením většinou těžko zvládají. Nemusí to však být pro nedostatek

logického uvažování, ale pro nepochopení jazyka slovní úlohy, který je velmi přesný, specifický a pro sluchově postiženého málo pochopitelný. Zvládnou ji teprve s dopomocí, s názorem).

Při diktování je možný přeslech diktovaných čísel, desetiminutovky zadávat písemně, případně ústní zadání zkontrolovat.

Odborné předměty

V odborných předmětech je největší problém velké **množství rychle narůstajících nových pojmů**, které žáci se sluchovým postižením obtížněji zvládají, potřebují delší čas na jejich osvojení, mohou unikat vztahy mezi pojmy.

Žák může **méně kvalitně reprodukovat** naučenou látku (i **přes dlouhodobou a pečlivou přípravu**).

Pomáhá **vhodná strukturalizace pojmů, vytyčení vztahů, přehledy, tabulky**.

Vyzkoušet různé **možnosti pro ověřování znalostí** žáka – vybrat tu nejoptimálnější.

Pokud to jde, zaměřit se na základní učivo – jeho zvládnutí hodnotit na výbornou.

Další **obtíže** se mohou objevovat **se správným opsáním nových pojmů**, případně s jejich zkomoleným naučením – nehodnotit jako chybu. Zvážit možnost kopírovaných (složitých, zvláště odborných) textů.

S nárůstem množství a náročnosti učiva se problémy mohou prohlubovat.

Cizí jazyk

Cizí jazyk je pro žáka se sluchovým postižením vždy velmi těžký, zejména v mluvené podobě.

Je nutná tolerance, slovní hodnocení.

Těžká je výslovnost, která se rozlišuje sluchem, je nutná tolerance odchylek.

Je nutná dopomoc při správné výslovnosti (fonetický přepis).

Problémem může být i **horší výbavnost pojmů, a tím i menší pohotovost pro zapojení se při konverzaci**, je nutná tolerance, dostatek času na reakci žáka.

Nelze hodnotit výkon žáka při poslechu z magnetofonu, videa – „reprodukováný text je ještě hůře identifikovatelný než poslech mluvené řeči tváří v tvář“ – žák se musí spoléhat pouze na sluch, nelze odezírat a doplňovat tak nezaslechnuté (a tím chybějící) informace.

Při poslechových cvičeních žák potřebuje mít k dispozici napsaný text, jen tak zajistíme porozumění a orientaci v dění. Je vhodný podpurný text – souběžně nebo i předem, dát domů kopii magnetofonového páska pro opakování.

Problematické jsou **rychle se měnící situace ve třídě při rozhovorech (konverzace ve skupinkách apod.)**, v důsledku horšího porozumění je ohroženo zapojení se do společné práce. Hrozí hodnocení žáka jako pasivního.

Hudební výchova

Je nutná tolerance možného horšího poslechu hudby a její reprodukce.

Při větším počtu dětí ve třídě může být hodina HV pro žáka se sluchovým postižením velmi náročná, kvůli hluku a množství zvuků. Je nutné o tom se žákem mluvit, zeptat se, zda nemá problémy.

Problém může být se znalostí básniček, písniček, které žáci se sluchovým postižením obvykle neznají, těžko si je zapamatují, pro velkou abstrakci. K dispozici dát texty.

Nenechávat sólově zpívat.

Lze osvobodit z hodiny, v případě větších výukových problémů (nebo problémů s nepříjemnými pocity vzhledem k nastavení sluchadel, kochleárního implantátu) nebo v případě, že tato hodina bude využita jinak (individuální hodina věnovaná učivu v předmětu, ve kterém má žák největší obtíže – v doporučení SPC – navýšena hodina speciálněpedagogické péče).

Tělesná výchova

V rámci tělovýchovných aktivit, u kterých bude nutné odložit kompenzační pomůcku (plavání), bude žák zcela neslyšící nebo se významně zhorší schopnost reagovat na zvukové a řečové podněty, včetně porozumění – a to i ve známé situaci.

V místnostech se špatnou akustikou (tělocvičny, haly, šatny, stadiony) může mít žák značné problémy s vyčleněním hlasové figury, zvuky i řeč mohou být těžko identifikovatelné. Sluchadla i kochleární

implantát jsou primárně nastaveny pro příjem („jedné“) mluvené řeči, ostatní zvuky bývají potlačeny. Spontánní hlasové projevy při pohybových hrách, přemísťování dětí atd. jsou ale většinou současným projevem několika osob najednou – žák se sluchovým postižením má málo šancí orientovat se (kdo je mluvčí, zaměřit se na něj a pokusit se odezírat, situace se navíc velmi rychle mění, hlasové projevy při sportu jsou velmi emotivní, žáci ani dospělí v nich nedodržují pravidla mluvené řeči, jejich reakce nemusí odpovídat vývoji situace, značnou negativní roli hraje i zvyšující se vzdálenost mluvčích od žáka se sluchovým postižením atd.).

Při absenci kompenzační pomůcky (ztráta, v opravě) určit spolužáka, který bude žákovi pomáhat porozumět pokynům.

Při cvičení na náradí a ve výškách **dbát na zvýšenou bezpečnost žáka** pro možnou poruchu rovnováhy (u žáků se sluchovým postižením časté, nemusí platit u všech žáků s podobným zdravotním postižením).

5.3.6 Specifika výuky žáků se sluchovým postižením na střední škole

Požadavek individuálních podmínek pro vzdělávání a hodnocení výkonů studentů se sluchovým postižením je i na střední škole vzhledem k závažným důsledkům sluchového handicapu pro člověka stále nezbytný.

Je nutné, aby byli všichni vyučující o sluchovém postižení informováni, aby znali způsob kompenzace handicapu studenta. Je důležité uvědomovat si důsledky sluchového postižení na schopnost komunikovat, ale také prostřednictvím jazyka se víceméně samostatně vzdělávat, získávat a uplatňovat informace.

V komunikaci je nezbytné stále dodržovat pravidla komunikace s osobou se sluchovým postižením, a to i v případě, že student je velmi úspěšný. Za úspěchem stojí obrovské úsilí studenta při domácí přípravě, dobrý intelekt samozřejmě tuto snahu ještě více zhodnotí.

V opačném případě nepodléháme mylnému dojmu, že student vstupem na střední školu přecenil své síly a nepatří sem – snažíme se o maximální porozumění, toleranci a individuální podmínky, včetně přizpůsobení podpůrných možností ve výuce, např. technikou (notebook ve vyučování, tištěné texty pro studenta předem a k dispozici v průběhu hodiny, slovníky, tabulky atd. volně k používání i v průběhu hodiny).

Pravidla komunikace se studenty se sluchovým postižením

Obecná zohlednění:

- Před rozhovorem se studentem se sluchovým postižením je nutné nejprve **navázat oční kontakt**. Pokud chceme hovořit se žákem se sluchovým postižením, který se na nás nedívá, zaujmeme jeho pozornost pohybem ruky v jeho zorném poli nebo lehkým dotykem na rameno, paži či předloktí. Zrakový kontakt udržujeme po celou dobu rozhovoru.
- Dbáme na to, aby žák se sluchovým postižením **viděl náš obličej zepředu a nejlépe ve stejné úrovni. Při rozhovoru studentovi umožníme sledovat naše ústa. Vyslovujeme přirozeně a zřetelně, ale artikulaci nepřeháníme, nezvyšujeme hlas ani nekřičíme** (při tišší mluvě jsou artikulační pohyby zřetelnější). **Tempo mluvení mírně zpomalíme, ale rytmus řeči neměníme. Vyhýbáme se komplikovaným složitým souvětím a používání neobvyklé slovní zásoby.**
- Nezapomínáme, že rozhovor vyžaduje od žáka se sluchovým postižením plné soustředění, které brzy vyvolává únavu.
- Mnohdy ani dobře slyšící člověk není schopen vnímat potřebné informace, když hovor ruší např. hluk. Je tedy nutné **zajistit vhodné poslechové podmínky** bez okolních rušivých zvuků (např. zvonení mobilu, rušivý hluk z ulice, na chodbě, hluk klimatizace, zvuky při pohybu židlí). Je-li student se sluchovým postižením ve společnosti více osob, dbáme na to, aby **nehovořilo více osob najednou**.
- Důležitou podmínkou pro odezírání je rovněž uspořádání učebny z hlediska **osvětlení** jejích částí. Je nevhodné, pokud osoba, která hovoří, stojí/sedí zády k oknu, neboť jí nedopadá světlo na obličej (ústa jsou ve stínu). Odezírající osoba je pak také oslněna prudkým protisvětlem.
- Správně by obličej mluvčího měl být světlem z oken nasvícen a zároveň by světlo nemělo oslňovat žáka.

- Jedním z předpokladů úspěšného odezírání je i **optimální vzdálenost**. Komunikační partneři od sebe nesmí být ani příliš daleko, ani příliš blízko. Největší vzdálenost, která je ještě pro odezírání vyhovující, je okolo čtyř metrů (nejmenší vzdálenost je asi 0,5 m).
- Každý člověk má odlišný způsob mluvy; studentovi, který odezírá, může tedy odezírání mluvené řeči neznámé osoby činit značné problémy. Je proto nutné žákovi umožnit si na mluvený projev neznámé osoby zvyknout.
- Komunikační partner by se měl **vyvarovat** následujících činností znesnadňujících odezírání: **zakrývání si úst rukou nebo předměty (sklenicí, perem), podpírání brady rukou opřenou o stůl, usmívání se, rozčilení, přílišné pohyby hlavou, otáčení hlavy (hovoření z profilu, se skloněnou hlavou) apod. Překážkou pro odezírání bývá také plnovous nebo knír.**
- K podpurným složkám odezírání je možné zařadit celkový výraz obličeje, výraz očí, jednoduchá přirozená gesta, mimiku apod. Tyto složky mluvy velice podstatným způsobem ovlivňují odezírání a můžeme podle nich poznat náladu mluvícího, jeho pocity či důležitost sdělované informace.
- Používáme **názornou (vizuální) podporu** – kromě již uvedených přiměřených gest a mimiky i názorné pomůcky.
- Pokud student preferuje komunikaci za pomoci odezírání, je důležité mít na paměti, že samotné odezírání bez pomoci sluchu není zcela spolehlivou metodou vnímání mluvené řeči a při jejím použití **dochází k častým omylům (na úspěšnost odezírání má také vliv fyzická či psychická zátěž, jakou je zkoušení)**. V případě potřeby opakujeme sdělení jinými slovy. Důležité dotazy raději opakujeme a neváháme použít písemnou formu komunikace.
- Před zkouškou, hodnocením výkonu se snažíme dosáhnout toho, aby student se sluchovým postižením obdržel všechny nezbytné informace a důležitá sdělení (např. průběh zkoušky, časový harmonogram, téma nebo alespoň okruh možných témat apod.). Ujistíme se, že žák všem instrukcím a požadavkům porozuměl.
- Občas studenta se sluchovým postižením požádáme, aby nám svými slovy sdělil, co nám rozuměl (nikdy se neptáme, zda nám rozuměl); pro zjištění, zda nám žák rozumí, je důležité nepoužívat otázky, na které lze odpovědět jednoslovně ano – ne. Zásadně se tážeme vždy po každém důležitém sdělení. Pokud student se sluchovým postižením nerozumí, opakujeme potřebné informace nebo otázku jiným způsobem (jinými slovy, jinak postavenou větou, případně písemně).
- **Při neúspěšné komunikaci máme na paměti, že jde o důsledek sluchového postižení. Proto ke studentovi přistupujeme se stejným respektem a ohledem na důstojnost jako ke studentovi bez postižení. Neprojevujeme netrpělivost, neomezujeme komunikaci, nezlobíme se na studenta, ale snažíme se najít způsob, jak se vzájemně dorozumět.**

Speciálněpedagogické zohlednění:

Hodnocení psaného textu (gramatika, forma, obsah):

- **Tolerance** možné menší slovní zásoby, méně kvalitního, jednoduššího písemného projevu; může se objevit i horší srozumitelnost obsahu samostatného vyjádření;

Tolerance sluchových chyb – nepočítat do klasifikace.

Sluchové chyby:

- **foneticko-fonologická rovina** – **nedostatečná fonematická diferenciaci; fonetická transkripce slov, jejichž psaná podoba se odlišuje od zvukové** (sníh – sních); **záměna hlásek artikulačně i zvukově podobných**: krátké × dlouhé vokály (a × á); znělé × neznělé (p × b); sykavky (s × c × z); měkké × tvrdé slabiky (např. ti × di, ni × ny) atd.; **eliminace** (vynechání) **některých písmen ve slově** (které nelze odezřít)
- **lexikální rovina** – **možná menší slovní zásoba; opakování slov** (obtížné hledání synonym); **problémy ve znalosti ustálených obrátů, rčení a frází, přenesených významů**
- **sémantická rovina** – **nepřesné chápání a používání některých pojmů; obtíže se zacházením s jazykovými figurami** (metaforou, ironií); **potíže s chápáním různých vrstev slov ve slovní zásobě** (slov cizích, expresivních,...); **problémy s porozuměním složitějším slovním spojením nebo komplexním instrukcím**

- **morfologická rovina – dysgramatické koncovky; problémy s časováním sloves, se slovesným časem** (minulým a budoucím časem, videm dokonavým a nedokonavým); **problémy s pády** (koncovkami podstatných a přídavných jmen); **chyby v interpunkci; problémy se zvrtnými slovesy, zájmeny, správným použitím spojek apod.; určování slovních druhů** (např. záměna sloves a zájmen)
- **syntaktická rovina – nedostatky ve slovosledu; obtíže s větňečlenským rozbořem a rozbořem souvětí; postrádání smyslu věty**
- **rovina textové syntaxe – obtíže s kompoziční výstavbou textu**

Hodnocení ústního projevu

- **tolerance možného méně kvalitního samostatného mluvního projevu** (nepřesnosti, delší pomlky, jednodušší vyjadřování, váhání, nejistota, obsahový chaos); **je rozdíl mezi řečí v běžné komunikaci** (ta bývá výrazně lepší) **a řečí ve výukové komunikaci; vhodná je dopomoc návodnými otázkami**
- **obtíže v oblasti vnímání a reprodukce přízvuku, intonace a rytmu řeči** (abnormální intonace apod.), **respirační obtíže** (zejména z hlediska hospodaření s dechem)
- **narušení vázání slov a plynulosti řečové produkce**
- **opakování slov (obtížné hledání synonym)**
- **nepřesné chápání a používání některých pojmů; obtíže se zacházením s jazykovými figurami** (metaforou, ironií); **potíže s chápáním různých vrstev slov ve slovní zásobě** (slov cizích, expresivních,...); **problémy s porozuměním složitějším slovním spojením nebo komplexním instrukcím**
- **nedostatky ve slovosledu; postrádání smyslu věty**
- **obtíže s kompoziční výstavbou projevu**

Obtíže v cizím jazyce

Potíže s **porozuměním** při konverzaci více osob.

Problémy s poslechem jazyka z audiotechniky, s porozuměním obsahu slyšeného – nelze hodnotit.

Odborné předměty

Tolerance s možnými problémy **se strukturalizací odborných pojmů**, příp. **zvýšenou chybovostí, záměnou pojmů**.

U sluchové vady chybí mimovolní slyšení, které pomáhá slyšícím při osvojení obsahu mnoha pojmů. Osoby se sluchovým postižením potřebují na jejich zvládnutí často mnohem více opakování, což je při velkém nárůstu učiva na středním stupni značný problém. Proto studenti se sluchovým postižením mohou hůře zvládat kvalitní osvojení si pojmů v plném rozsahu, zkráceně chápat jejich obsah i vztahy mezi nimi, chybovat při jejich užití.

Je vhodné hodnotit zvládnutí základu, dopomoc návodnými otázkami.

Nelze samozřejmě stanovit vše, na co se „by se mělo dávat pozor“ – nelze vytvořit ideální prostředí, a ani to není účelem. Nelze přesně předem určit, v čem budou problémy a jak se jim vyhnout. Každý student je individuální a vyrovnává se individuálně se svým postižením.

Je důležité o možných problémech vědět, studenta sledovat **a chtít** mu pomoc překonávat problémy vyplývající z jeho postižení, najít tu správnou míru, kdy je nutné zohlednit postižení při hodnocení (to je asi nejtěžší). Celá řada důsledků postižení může být připisována horšímu intelektu studenta nebo jeho nedostatečné přípravě.

Literatura:

- BARVÍKOVÁ, J., et al. *Kochleární implantáty: rady a zkušenosti*. Praha: FRPSP, 2009. 234 s. ISBN 978-80-86792-23-1.
- BEDNÁŘOVÁ, J. *Čtení s porozuměním a hry s jazykem*. Praha: Edika, 2012. ISBN 978-80-266-0004-6.
- BEDNÁŘOVÁ, J. – ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Computer Press, 2007, 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BEDNÁŘOVÁ, J. – ŠMARDOVÁ, V. *Rozvoj grafomotoriky*. 1. vyd. Brno: Computer Press, a. s., 2006. ISBN 80-251-0977-1.

- BLUMENTRITTOVÁ, V. *Tvrdé a měkké slabiky, párové souhlásky*. Praha: Blug. ISBN 80-7274-942-0.
- ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda*, Praha, UK Praha, Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0154-0
- ČERNÁ, L. *Specifické poruchy učení*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 2007.
- EMMERLINGOVÁ, S. *Když dětem nejde čtení 1*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-886-9.
- EMMERLINGOVÁ, S. *Když dětem nejde čtení 2*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-933-0.
- EMMERLINGOVÁ, S. *Když dětem nejde čtení 3*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-934-7.
- FREEMAN, R. D. – CARBIN, C. F. – BOESE, R. J. *Tvé dítě neslyší?* FRPSP, Praha 1991.
- HOLMANOVÁ, J. *Raná péče o dítě se sluchovým postižením*. Praha: Septima, 2002. ISBN 80-7216-162-8.
- HOMOLÁČ, J. *Komunikace neslyšících*. Sociolingvistika. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1997
- HRUBÝ, J. *Průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. Septima – FRPSP, Praha 1997. ISBN 978-80-251-1829-0.
- JABŮREK, J. *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. Septima, Praha 1998.
- JANOTOVÁ, N. *Rozvíjení zrakového vnímání a odezírání sluchově postižených dětí*. Praha: Septima; 1996. ISBN 80-85801-84-1.
- JANOTOVÁ, N. – SVOBODOVÁ K. *Integrace sluchově postiženého dítěte v mateřské a základní škole*. Praha: Septima, 1998. ISBN 80-7216-050-8.
- JANOTOVÁ, N. *Reedukace sluchu sluchově postižených dětí: v předškolním věku*. Praha: Septima, 1996. ISBN 80-85801-90-6.
- JANOTOVÁ, N. *Odezírání*. Praha: Septima, 1999. ISBN 80-7216-82-6.
- JANOTOVÁ, N., ŘEHÁKOVÁ, K. *Surdopedie. Komunikace sluchově postižených*. SPN, Praha 1990.
- JANOVCOVÁ, Z. *Alternativní a augmentativní komunikace: učební text*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 52 s. ISBN 978-80-210-5186-7.
- KARÁSKOVÁ, V., a kol. *Cvičíme a hrajeme si*. 1. vyd. Ostrava: Montanex, 2004. ISBN 80-7225-113-9.
- KLENKOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie I*. 1. vyd. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-88-5.
- KLENKOVÁ, J. – KOLBÁBKOVÁ, H. *Diagnostika předškoláka*. 1. vyd. Brno: MC, 2002, 125 s. ISBN 8594042250261.
- KRAHULCOVÁ-ŽATKOVÁ, B. *Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených*. Univerzita Karlova, Praha 1996.
- KREJČÍKOVÁ, J. – KAPROVÁ, Z. *Náměty pro logopedickou prevenci*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-691-3.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Koktavost: Metodika. Reedukace*. 1. vyd. Praha: Septima, 2001. ISBN 80-7216-145-8.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence*. 3. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-667-5.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Mutismus: Metodika. Reedukace*. 1. vyd. Praha: Septima, 2007. ISBN 978-80-7216-241-3.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Opožděný vývoj řeči: Dysfázie: Metodika. Reedukace*. 1. vyd. Praha: Septima, 2002. ISBN 8072161776.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2. vyd. Praha: Grada, 2002. ISBN 978-80-247-3080-6.
- LINC, V. – KÁBELE, F. *Tabulky ke čtení I*. Praha: Klett, 2011. ISBN 80-869-068-50.
- LECHTA, V., et al. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. vydání první. Praha: Portál, s. r. o., 2003. 359 s. ISBN 80-7178-801-5.
- LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 250 s. ISBN 80-7178-572-5.
- LECHTA, V., et al. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2005. 392 s. ISBN 80-7178-961-5.
- LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. 156 s. ISBN 80-7315-038-7.
- LYNCH, CH. – KIDD, J. *Cvičení pro rozvoj řeči*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-699-5.
- MACUROVÁ, A. *Bilingvální vzdělávání neslyšících: pro a proti*. Speciální pedagogika, 4, 1993–1994.
- MACUROVÁ, A. *Jazyk v komunikaci neslyšících. Předběžné poznámky*. Slovo a slovesnost. 55, 1994.
- MERTIN, V. – GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. první. Praha, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- MIKULAJOVÁ, M. – DOSTÁLOVÁ, A. *V krajině slov a hlásek. Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina. Metodická příručka*. Bratislava: Dialog, 2004.

- MÜLLER, O. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. první. Olomouc: VUP, 2001. ISBN 80-244-0231-9.
- NOVOTNÁ, M. – KREMLIČKOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: SPN, 1997. ISBN 80-95937-60-3.
- PIŠLOVÁ, S. – FILCÍK, G. *Pojďme si hrát*. Praha: Fortuna, 2005. ISBN 97-880-716-89-386.
- PIŠLOVÁ, S., – FILCÍK, G. *Brzy půjdu do školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-85937-90-5.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedické poradenství*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2666-3.
- POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998, 153 s. ISBN 80-7178-228-9.
- POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.
- POUL, J. *Dítě s vadou sluchu. Jeho včasná výchova v rodině*. Svaz invalidů, Praha: Svoboda 1992.
- POTMĚŠIL, M., et al. *Psychosociální aspekty sluchového postižení*. Brno: MUNI PRESS, 2010. 250 s. ISBN 978-80-7392-093-7.
- POTMĚŠIL, M. *Úvodní stati k výchově a vzdělávání sluchově postižených*. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-744-8.
- PULDA, M. *Surdopedie se zaměřením na raný a předškolní věk*. Brno: MU, 1992. ISBN 80-210-0476-2.
- PULDA, M. – LEJSKA, M. *Jak žít se sluchovou vadou*. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví, 1996. ISBN 80-7013-226-4.
- PŮSTOVÁ, Z. *Psychomotorický vývoj sluchově postižených dětí*. Praha: Septima, 1997
- RÁDLOVÁ, E., a kol. *Speciálně pedagogická diagnostika*. 1. vyd. Ostrava: Montanex, 2004. ISBN 80-7225-114-7.
- ROUČKOVÁ, J. *Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením: praktické návody a důležité informace*. Praha: Portál, 2011. 152 s. ISBN 978-80-7367-932-3.
- RŮŽIČKOVÁ, M. *Než půjdeme do školy*. 1. vyd. Praha: Septima, 2000. 125 s. ISBN 80-7216-124-5.
- RŮŽIČKOVÁ, M. *Učíme se českou znakovou řeč. Společná učebnice pro děti předškolního věku a jejich rodiče*. Praha: Septima, 1997. 128 s. ISBN 80-7216-029-X.
- RŮŽIČKOVÁ, M. *Znakování pro každý den. Základní konverzace v českém znakovém jazyce*. Praha: Septima, 2001. ISBN 80-7216-160-1.
- ŘÍČAN, P., – KREJČÍŘOVÁ, D., a kol. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing, s. r. o., 1995, ISBN 80-7169-168-2.
- SEKORA, O. *Ferdův slabikář*. Praha: Albatros, 2006. ISBN 80-00-01765-2.
- SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. 3. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-736-1.
- SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. 2. vyd. Praha: SPN, 1986.
- STRASSMEIER, W. *260 cvičení pro děti raného věku: soubor cvičení pro děti s nerovnoměrným vývojem a pro děti handicapované*. vydání první. Praha: Portál, 1996. 291 s. ISBN 80-85282-87-9.
- STRNADOVÁ, V. *Hádej, co říkám*. Knihovna časopisu GONG, sv. 20. Praha: MZČR, 1998.
- STRNADOVÁ, V. *Jaké je to neslyšet*. Praha: ČUN, 1995.
- SVOBODOVÁ, K. *Logopedická péče o děti s kochleárním implantátem*. Druhé vydání. Praha: Septima s. r. o., 2005. 152 s. ISBN 80-7216-214-4.
- SVOBODA, P. *Cvičení pro rozvoj čtení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-396-3.
- ŠEDIVÁ, Z. *Rozvíjení sociálních dovedností sluchově postižených: nácvik sociálních interakcí*. Praha: Septima, 1998. ISBN 80-7216-048-6.
- ŠTĚPÁN, J. – PETRÁŠ, P. *Logopedie v praxi*. 1. vyd. Praha: Septima, 1995. ISBN 80-85801-61-2.
- ŠTĚRBOVÁ, L. – ZELINKOVÁ, O. *Čtení mě baví: Zachráněná vrána, Myš a lev*. Praha: „DYS“. ISBN 80-902065-6-5.
- VANĚČKOVÁ, V. *Příprava na čtení sluchově postižených dětí*. Praha: Septima, 1996.
- VANĚČKOVÁ, V. *Skloňování podstatných jmen pro sluchově postižené – tabulky*. Praha: Septima, 1996.
- VANĚČKOVÁ, V. *Výchova řeči sluchově postižených dětí: v předškolním věku*. první. Praha: Septima, 1996. ISBN 80-85801-83-3.
- VYGOTSKIJ, L. I. *Myšlení a řeč*. Praha: SPN: 1971

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 10. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2003, 264 s. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

Elektronické zdroje

Baby Sings Czech Republic: Znaková řeč pro batolata. BABY SIGNS INC. Baby Sings [on-line]. 2008–2010.

Dostupné z: <http://www.babysigns.cz/index.html>

Logico Piccolo [online]. Praha: Mutabene spol. s r. o. Dostupné z: <http://www.mutabene.cz/>

Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy. Druhé vydání. [on-line].

Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 28 s. Dostupné z WWW: < http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Manual_SVP-MS.pdf>. ISBN 80-87000-01-3.

MediaDIDA, Olomouc. Výrobce školních didaktických pomůcek. [on-line]. Dostupné z: < <http://www.mediadida.cz/>>

Metodický portál RVP [on-line]. Dostupné z: <http://rvp.cz/>

Metodika čtení Sfumato. ABC Music v. o. s [on-line]. 2012. Dostupné z: <http://www.abcmusic.cz/pages/index.php3?link=01&lang=cz>

Nápravné programy. DYS – centrum. Praha: [on-line]. Dostupné z: <http://www.eshop-rychle.cz/dyscentrum/eshop/3-1-NAPRAVNE-MATERIALY>

NOVADIDA, Olomouc. Didaktické pomůcky pro školy a školky. Dostupné z: < <http://www.novadida.cz/>>

Praktický průvodce třídním vzdělávacím programem mateřské školy [on-line]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/prakticky-pruvodce.pdf>

Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV: Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské škol [on-line]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/VUP_Metodika_PV-2007-07-18.pdf.

RVDESIGN, Olomouc. Didaktické pomůcky. [on-line]. [cit. 2012-02-19]. Dostupné z: < <http://www.dida.cz/>>

Některé **odkazy** portálů, společností, nakladatelství pro získávání publikací, materiálů:

- Metodický portál Rámcového vzdělávacího programu <<http://rvp.cz/>>
- Občanské sdružení DYS-centrum Praha <<http://www.dyscentrum.org/>>
- Nakladatelství Portál <<http://www.portal.cz/>>
- Nakladatelství Blug <<http://blug.cz/>>
- Nakladatelství Sevt < <http://www.sevt.cz/>>
- Nakladatelství Tobiaš < <http://www.tobias-ucebnice.cz/>>
- Nakladatelství Albatros Media, Computer Press, Edika < <http://www.albatrosmedia.cz/>>
- Nakladatelství Grada Publishing < <http://www.grada.cz/>>
- Nakladatelství Fragment < <http://www.fragment.cz/>>
- Nakladatelství Svojtka&Co < <http://www.svojtka.cz/>>
- Nakladatelství Montanex < <http://www.montanex.cz/>>
- RVDESIGN, Olomouc – Didaktické pomůcky < <http://www.dida.cz/>>
- MediaDIDA, Olomouc – Výrobce školních didaktických pomůcek < <http://www.mediadida.cz/>>
- NOVADIDA, Olomouc – Didaktické pomůcky pro školy a školky < <http://www.novadida.cz/>>
- a další

Počítačové programy

- Edice výukových programů na CD-ROMu **Chytré dítě**, < <http://www.jablko.cz/ChytreDite/default.htm>>
- **Mentio** – výukový software pro děti a dospělé se speciálními potřebami. Čtení, psaní, výslovnost, počítání, manipulace s penězi, paměťová cvičení, zrakové vnímání, logické a časoprostorové vztahy, rozvoj komunikačních dovedností. <<http://www.mentio.cz/>>

- **FONO 1 a FONO 2** – soubor multimediálních programů pro pomoc při terapii dětí i dospělých <<http://www.fono.sk/>> www.emitplus.sk
- Počítačové programy pro alternativní komunikaci, www.saak-os.cz
- **Symwriter** pro psaní se symboly
- **Boardmaker** program sloužící ke zhotovování a tisku komunikačních tabulek pro osoby, které se nemohou dorozumívat mluvenou řečí. <<http://www.alternativnikomunikace.cz/stranka-pocitacove-programy-prodej-5>>
- Brepta, <http://www.petit.cz>

Novým fenoménem je multimediální počítač typu **tablet** – např. iPad, se širokými možnostmi **programů, aplikací**, které lze využít při výuce v různých oblastech a při podpoře komunikace. Nápady na využití této technologie na <http://www.isen.cz>, <http://ipadveskole.cz>.

Didaktické hračky, materiály, obrázkové soubory lze najít u řady společností, např.:

- Benjamin <<http://www.benjamin.cz/cs/1/uvod/index.htm>>
- Aurednik <<http://www.aurednik.cz/>>
- Chytré hračky <<http://www.chytrehracky.cz/>>
- Bambinot <<http://www.bambinot.cz/Didakticke-hracky/>>
- Kouzelné hračky <<http://www.kouzalne-hracky.cz/motoricke-a-didakticke-hracky/>>
- aj.

Další dodavatelé, prodejci pomůcek pro rozvoj řeči, např. pomůcky na **rozvoj oromotoriky, rozvoj řeči, logopedické pomůcky:**

- Logopedická společnost Miloše Sováka, Praha (LSMS)
- <<http://www.logopedicka-spolecnost.cz/cs/o-lsms/>>
- LOGOS –RP, Zábřeh <<http://www.logos-rp.cz/index.php?nid=7977&lid=cs&oid=1440700>>
- Centrum řeči a komunikace, CARPE DIEM BOHEMIA <<http://www.logopedie-carpediem.cz/>>
- TRV Elektronik – výroba bzučáků <<http://www.trv-kocab.cz/bzucak.html>>
- SPECTRA, Praha – Tabulkové komunikátory – <<http://www.spektravox.cz/vady-rci/tabulkove-komunikatory>>

6 Práce s intaktními žáky

HELENA DVOŘÁČKOVÁ

a) Sociální klima třídy a školy

Sluchové postižení má zásadní vliv na celou osobnost jedince. Z psychologického hlediska nejvíce působí na psychiku jedince omezená komunikace s vrstevníky.

Děti a žáci se sluchovým postižením se v denním životě setkávají s obtížnějšími situacemi a mají pocit, že na jejich zvládnutí nestačí, a proto prožívají pocity strachu. Tyto pocity mohou být podmíněny různými faktory – komunikačními problémy, neschopností vyjádřit své city nebo domnělým či skutečným přetížením.

Jsou-li tyto pocity nadměrné, mohou u sluchově postižených, ale i u ostatních žáků vést ke kompenzačnímu chování. Stanou se např. agresivními nebo se uzavřou do sebe.

Ale také dlouhá chvíle, nevytíženost a nedostatečné sebevědomí mohou způsobit nežádoucí chování žáka. Důležitým úkolem každého učitele, ale také rodičů dětí a žáků se sluchovým postižením je zjistit možné příčiny nežádoucího kompenzačního jednání, neboť jenom tehdy, když známe příčiny, můžeme najít způsoby, jak je překonávat.

Problematika školního klimatu je pro dané téma velmi důležitá. Každý žák se sluchovým postižením se ve škole setkává s více či méně přívětivou reakcí od svých spolužáků a prožije několik významných let ve skupině žáků, které na něj mají velký vliv. Vstupem do školy se dítě dostává do nové sociální skupiny, kterou je školní třída, a postupně si začíná uvědomovat jistou sounáležitost se školní třídou, citlivě reaguje na každé hodnocení, neboť vše přímo souvisí s utvářením si vlastního sebevědomí i vztahu ke třídě.

Socializace dětí a žáků probíhá nejen doma, ale i ve škole. Naprostá většina dětí, žáků i dospívajících touží po tom, aby je vrstevníci brali mezi sebe, aby přináleželi k určité skupině, aby se stali členy určitého společenství.

V mateřské škole jsou děti se sluchovým postižením dle zkušeností SPC přijímány vesměs dobře dětmi i personálem.

Děti v předškolním věku nevnímají záporně dítě samotné ani nutné kompenzační pomůcky – ty vyvolávají přirozený zájem nebo neutrální postoj dětí, stejný jako v případě čteněji zastoupených brýlí. Negativní dopady ztráty nebo poruchy sluchu děti nevnímají, hodnotí dítě z jiného pohledu. Podstatné je, zda si dítě umí „dobře“ hrát (půjčuje hračky, rychle běhá, je srandovní atd.).

Personál mateřských škol je zaměřený na samotnou péči o dítě a jeho přirozený rozvoj. Vzdělávání je také důležité, ale protože na tomto stupni není zaměřeno na výkon dítěte a jeho hodnocení klasifikací, vnímá personál mateřských škol jako prioritu začlenění dítěte do kolektivu, jeho vzájemnou kooperaci a atmosféru a je schopen poskytovat a přizpůsobovat dítěti vhodné podmínky pro co nejpřirozenější vývoj. Je ochoten užívat i způsob komunikace, který si dítě přináší z domova, případně upozorní na absenci komunikace a hledá náhradní a doplňkové způsoby efektivní komunikace. Je ochoten věnovat dítěti individuální čas pro procvičování dovedností, které se mu jeví jako nedostatečné, protože v režimu mateřské školy lze bez nároku na navýšení úvazku pedagoga takový prostor najít (při ranním scházení, před pobytem venku, před odpoledním odpočinkem nebo naopak mírným zkrácením odpočinku).

Vřazení dítěte se sluchovým postižením do tzv. běžné mateřské školy má i svá negativa. Ta se vesměs týkají obtížně zajistitelných ideálních podmínek pro uspokojení všech potřeb dítěte se sluchovým postižením a „balancování“ mezi respektem k důsledkům sluchového postižení a vědomou i nevědomou ignorací těchto důsledků. Personál zařízení nemá leckdy žádné zkušenosti se sluchovým postižením a bez odborné pomoci a podpory „zvenčí“ si s přístupem k takovému dítěti obtížně poradí. Buď na dítě nemá žádné požadavky, nebo naopak dítě přetěžuje nesprávně zvolenými postupy, které v konečném důsledku nepřinášejí požadované zlepšení. Pokud personál není teoreticky vybaven vhodnými metodami, nemá podmínky pro jejich realizaci, může být vřazení dítěte se sluchovým postižením do takového zařízení pro

dítě nepřínosné a v delším horizontu ohrožující v jeho vývoji. Bez spolupráce s odborníky z řad klinických logopedů a speciálních pedagogů se personál mateřské školy neobejde.

Období od osmi či devíti do dvanácti či třinácti let je pro děti dobou maximální extroverze, dobou vrcholícího kolektivního života. V tomto období dítě nejpálčivěji pocituje svou „méněcennost“ – zejména v komunikaci – pokud se od průměru vrstevnické skupiny jakkoli vzdaluje a pokud si myslí, že má (třeba jen zdánlivě) nedostatky ve schopnostech, dovednostech a ceněných znalostech. Jen výjimečně je dětmi oceňován (na rozdíl od rodičů a učitelů) školní prospěch.

Z hlediska sociálního chování je žák na počátku školní docházky (zhruba 1.–3. ročník) osamoceným jedincem ve skupině, kdy se neporovnává s ostatními a nemá vyvinutý pocit solidarity.

V období středního školního věku si žák stále více začíná uvědomovat sounáležitost se školní skupinou, roste jeho solidarita.

Starší školní věk je považován za období nejpřevratnějších tělesných i duševních změn ve vývoji žáka od narození. V sociální skupině žák prožívá daleko intenzivněji i vztahy k sobě samému, začíná se hodnotit a pracuje na vlastním sebezdokonalování, ale také pozoruje a porovnává vlastnosti jiných žáků.

Personál základní školy, zejména třídní učitel(ka), bude muset tvořivě pracovat nejen s tímto dítětem, ale s celou třídou. Bude muset umět najít správný poměr mezi individuálním přístupem k dítěti, který znamená umět nacházet a užívat různé metody práce pro co nejlepší pochopení dítěte se sluchovým postižením, a prací s celým kolektivem třídy tak, aby toto dítě nebylo vnímáno negativně. Tolerance chyb, které přímo souvisejí se sluchovým postižením, je nutná – tyto chyby nedělá dítě, protože je nepřipravené, něco zapomnělo, nedává pozor. V určité fázi vývoje je nijak nedokáže ovlivnit, protože s tímto jevem nemá zkušenost, např. z textu při četbě, která by mu umožnila kompenzovat chybějící sluchový vjem a jeho vlastní kompenzace sluchového handicapu nemusí stále odpovídat fyzickému věku, a tudíž předpokládaným schopnostem.

Třída by měla být srozuměna s tím, že hodnocení dítěte se sluchovým postižením může být odlišné a nespojuje s „nadržováním“ tomuto dítěti učitelem.

Na 2. stupni základní školy se také zvyšuje počet vyučujících, kteří svou informovaností a přístupem k integrovanému žákovi ovlivňují úspěšnost integrace, a to nejen po stránce objektivní – „jak to žákovi jde“, ale také po stránce subjektivní – „jak se žák v této třídě, v této skupině, v této hodině“ cítí. Každý vyučující by měl být o sluchovém postižení informován, měl by chápat důsledky tohoto postižení na vzdělávání i na celkový rozvoj žáka. Měl by také umět nalézt správnou míru tolerance a úlevy při hodnocení dovedností přímo souvisejících se sluchovým postižením a reálnými požadavky na dovednosti žáka, které nejsou se sluchovým postižením v příčinném vztahu.

Dobrych výsledků může žák se sluchovým postižením dosahovat pouze náročnou a časově velmi dlouhou každodenní přípravou. S nárůstem obtížnosti učiva narůstá i podíl domácí přípravy, často se stane, že již čas na přípravu nestačí. Výsledky však mnohdy přesto neodpovídají vynaloženému úsilí (žák nedokáže dobře naučené „prodat“), a přinášejí tak žákovi velké zklamání. Žák proto může být úzkostný, se sníženým sebevědomím a nízkým sebehodnocením. Potřebuje povzbuzení a podporu. Hodnocení výkonů žáka se sluchovým postižením nelze vůbec srovnávat s výkony ostatních žáků ve třídě.

S nárůstem množství a obtížnosti učiva, s nárůstem požadavků a nároků bude více zřejmý a viditelný narušený vývoj řeči a horší školní pojmová základna. Může to působit dojmem, že se žák již nerozvíjí, stagnuje, v horším případě, že se neučí. Není tomu tak, jen se nároky zvyšují a žák je pro své postižení nemůže zvládat tak dobře jako doposud. Má nárok na toleranci, především kladením individuálních nároků, dle svých možností.

Časté je selhávání i v naukových předmětech, je možné zhoršení výsledků vzdělávání. Jedním z důvodů, kromě jiných, na který nikdo nemyslí, je i nedostatek času. Protože příprava na vyučování je u žáků s těžkým sluchovým postižením velmi časově náročná, nelze se často připravit na všechny předměty stejně kvalitně. Je vhodné konzultovat domácí přípravu, plánovat důležitá zkoušení v jednotlivých předmětech, aby byl dostatek času na přípravu.

Při výukových problémech je nutná individuální péče i mimo vyučování, formou individuální konzultace problematičtějšího učiva u jednotlivých vyučujících. Je vhodné vést žáka k tomu, aby o konzultaci požádal sám. V případě, že tak neudělá, je nutné nabídnout konzultaci ze strany učitele.

Problematické je hodnocení žáka se sluchovým postižením při ústním zkoušení – možná méně pohodová řeč může působit dojmem neznalosti učební látky nebo i dojmem mnohem horšího intelektu. Je nutné volit adekvátní požadavky, vyhovující formy zkoušení.

Vzhledem k profesní orientaci však lze i profilovat předměty dle dalšího zaměření žáka. Je nutné hledat, vytvořit a domluvit takové podmínky pro učení, zadávání úkolů, jejich vypracování, způsob zkoušení, poskytnutí materiálů pro výuku, které by způsob přípravy na vyučování co nejvíce zefektivňovaly a postižení zohledňovaly. Je vhodné, aby se na podmínkách domluvili všichni vyučující ve třídě.

Školní třída je ve své tradiční podobě zvláštní sociální útvar, v mnohých směrech odlišný od jiných skupin. I když její členové (žáci a učitelé) tráví značnou část dne pohromadě a rozvíjejí styky „tváří v tvář“, není to skupina primární, ale spíše sekundární. Její povahu však ještě lépe vystihne označení „formální“. Formálnost je dána především tím, že normy, jimiž se řídí činnosti učitele i žáků i jejich chování, jsou předepsané. Je to skupina pracovní, která provádí jisté úkony, které jsou ukládány a řízeny učitelem. Z jiného hlediska je možné spatřovat ve třídě skupinu, v níž se uplatňuje autorita učitele, na které jsou žáci závislí. Učitel je však zároveň osobností, která působí na žáky výchovně, stává se jim příkladem a vzorem. Učitelovo povzbuzování, pochvala, trest, apel na dětské citění, příkazy, zákazy apod. jsou nezbytnou složkou jeho výchovné práce.

Práce s kolektivem, ve kterém je integrován žák se sluchovým postižením, s sebou nese určitá specifika. Aby byla tato práce efektivní a byly minimalizovány problematické situace v interakci mezi žákem a učitelem i mezi žáky navzájem, je důležité zvážit následující okolnosti a zároveň zvolit optimální strategie, které podpoří integraci žáka, ale i celý třídní kolektiv a jeho zdravé prostředí.

Jestliže přijde do školy nový integrovaný žák se sluchovým postižením, vyžaduje příprava na příchod takového žáka více času. Je třeba:

- Seznámit učitele a zaměstnance školy, kteří se žákem budou přicházet do styku, se vším, co bude škola pro žáka zajišťovat – zejména úprava třídy ve smyslu zajištění vhodného akustického prostředí (koberec, záclony, nástěnky...).
- Promyslet a naplánovat celý průběh následné podpory, určit zodpovědné osoby.
- Seznámit budoucí spolužáky s jeho příchodem. Prodiskutovat možné problémy a dát žákům možnost zeptat se na to, co by chtěli a potřebovali vědět. V práci s kolektivem být ale citlivý.
- Prodiskutovat se třídou, co by mohlo být pro nově příchozího žáka obtížné a možnosti podpory. Ideální je (pokud jde již o starší žáky – např. při příchodu žáka se sluchovým postižením na druhý stupeň školy) vybrat minimálně dva spolužáky, kteří budou alespoň v prvních týdnech nápomocni. Mohou pomáhat novému spolužákovi se sluchovým postižením s přípravou na hodinu, ale i během hodiny. Pokud žák se sluchovým postižením nezachytil všechny informace, jsou o přestávkách ujasněny a zopakovány. Uspadňují základní orientaci v budově, ale i v rutinních činnostech během vyučování, jako je stěhování do jiných tříd nebo na tělocvik, pomohou zvládnout chod jídelny, družiny apod.
- K žákovi se sluchovým postižením se snažte chovat stejně jako k ostatním žákům ve třídě.
- Dejte žákovi se sluchovým postižením možnost účastnit se všech aktivit třídy. Přispějete tak nejen k jeho sociálnímu vývoji, ale také k vývoji jeho řeči.
- Dobře vysvětlete žákovi se sluchovým postižením, jaké chování očekáváte od třídy, a tím také od něho.
- Vysvětlete třídě, proč musí žák se sluchovým postižením sedět na určitém místě a proč k němu musí být vyučující i žáci při mluvení obráceni obličejem.
- Dejte na to, aby při vyučování nemluvalo více žáků současně.
- Nedovolte, aby se žák se sluchovým postižením stal předmětem posměchu.

Žáci většinou projevují o nově příchozího žáka se sluchovým postižením zpočátku přirozený zájem. Děti mohou být obohaceny o nového, zajímavého kamaráda, kterému se učí nabídnout svoji podporu a pomoc, a nový žák se nemusí cítit sám a odstrčený na okraj kolektivu bez zájmu a kontaktu s ostatními I učitelům to v mnohém ulehčí práci. Jen je důležité mít na paměti, že za to, jak se žák se sluchovým postižením ve škole cítí, nesou zodpovědnost především učitelé.

Po delším pobytu nového žáka na škole zájem spolužáků pochopitelně opadá, což je přirozené. Většinou si ale v této době nový žák vytvoří alespoň nějaké přirozené vazby ve svém okolí. Pokud má ale přetrvávající potíže se zařazením do života třídy (pro rozsah postižení nebo znevýhodnění, stálou absenci, z důvodu

omezené možnosti komunikace), mohou o něj spolužáci ztratit zájem. To je jev, který by postupně mohl vést až k vyloučení z kolektivu, což je pro klima třídy velice nezdravé a především je to naprosto v rozporu se sociální integrací žáků.

Třídní učitel by měl vždy sledovat dění v kolektivu a snažit se vylučování sluchově postiženého ostatními žáky zabránit. Často je cesta patronátu nad novým spolužákem žádoucí i z dlouhodobého hlediska, ne pouze chvíli po příchodu na školu. U mladších žáků je třeba, aby podporu poskytoval přímo učitel nebo asistent pedagoga (pokud je ve třídě zařazen).

S dětmi se sluchovým postižením je potřeba pracovat velice citlivě a pokud možno je nevystavovat zbytečným tlakům a stresům.

b) Orientace spolužáků

Pro emocionální a sociální spokojenost dítěte se sluchovým postižením ve třídě běžné školy je velmi důležité, aby se cítilo přijímáno jak od kamarádů ve třídě, tak od svého třídního učitele i ostatních vyučujících. Musí si být vědomo toho, že do třídy patří. Protože většina žáků má sklon přebírat váš postoj, tj. postoj svého učitele, funkce pedagoga – zejména jeho příkladu – má při tom velký význam.

Následující doporučení se vztahují především na dvě oblasti. Poukazují na to, jak můžete žákům třídy objasnit rozdíly ve schopnosti slyšení – co znamená jen částečně slyšet nebo vůbec neslyšet. Dále vám ukážou cesty, jak můžete žáky třídy vést k tomu, aby svého spolužáka se sluchovým postižením zapojili do různých školních i mimoškolních aktivit.

- Přijímejte žáka se sluchovým postižením jako rovnocenného člena třídy tak, aby všichni žáci viděli a cítili, že žáka se sluchadly či kochleárním implantátem přijímáte stejně jako každé jiné dítě ve třídě.
- Obtížnost porozumění řeči za nepříznivých akustických podmínek můžeme prostě, ale účinně demonstrovat takto: přehráváme hudbu nebo nahrávku vnějšího hluku a přitom předčítáme nějaký text z knihy. Pak si zakryjeme ústa třeba archem papíru a předčítáme dále. Velmi pravděpodobně budou brzy někteří žáci hlásit, že nerozumí. Tato demonstrace ukáže žákům, že i my jsme za nepříznivých akustických podmínek odkázáni na doplňující odezírání, což je velmi vyčerpávající.
- Dejte žákům příležitost, aby mohli pomáhat spolužákovi se sluchovým postižením v navykání si na třídní a školní prostředí. Rozdělte tuto pomoc více spolužákům:
 1. jeden provede sluchově postiženého spolužáka školní budovou;
 2. jiný mi vysvětlí školní řád;
 3. opět jiný ho informuje o sděleních oznámených školním rozhlasem, další žák ověřuje, zda spolužák se sluchovým postižením opravdu ví, jaké byly zadány domácí úkoly...
- Při žakovském shromáždění by měl každý řečník podle možnosti používat vysílací mikrofon – FM systém. Pokud není takové vysílací a přijímací zařízení k dispozici, měl by sluchově postižený žák s některým kamarádem ze třídy sedět vpředu, aby mohl případného řečníka slyšet a vidět. Optimální odezírání hlasité řeči je možné jen ze vzdálenosti do 3 metrů. Dbejte také na to, aby pódium bylo dobře osvětleno. Upozorněte také mluvčího, aby mluvil do mikrofonu tak, aby jeho ústa podle možnosti nebyla zakryta.
- Ve vyšších třídách je vhodné, aby jeden spolužák okopíroval své poznámky z vyučování pro spolužáka se sluchovým postižením. Žák s těžkým sluchovým postižením nemůže současně odezírat a zapisovat si poznámky. Na to je třeba také pamatovat, když třídě něco diktujete k zaznamenání.
- Nejen pro žáka, který si dělá poznámky pro sebe a pro žáka se sluchovým postižením, je prospěšné, když vždy poukážete na to, co je zvláště důležité, a proto je třeba si to zaznamenat.
- Není třeba zvláště zdůvodňovat, že pořízením kopie poznámek pro žáka se sluchovým postižením mají být pověřeni jen ti žáci, kteří mají v příslušném předmětu dobré výsledky a píší čitelně a přehledně.
- Podporujte žáka se sluchovým postižením, aby se účastnil všech školních aktivit, které ho zajímají. Mějte ale také pochopení pro to, když k tomu bude málo ochoten.
- Může se stát, že žák se sluchovým postižením nebude v situaci, která je pro něj neznámá, vědět, jak se má chovat. I to musí jeho spolužáci vědět. Vysvětlíte jim, že ho musí do nové situace s pochopením uvést. Měli by se tak ostatně chovat ke všem spolužákům.

Jak taková podpora může vypadat:

- Zařazovat nového žáka do struktur – nenechat ho sedět samotného, ve třídě hodně pracovat ve dvojicích nebo malých skupinkách tak, aby i nový žák mohl někam patřit a mít nějakou přirozenou formu interakce s ostatními jako součást výuky.
- Nabídnout variantu patronátu spolužáků (peer-tutoring) – v mnoha školách se osvědčila situace, že některý spolužák-dobrovolník se ujme nového žáka a pomáhá mu se základní orientací v novém systému, komunikaci, látce, struktuře školy a dalších věcech.
- Snažit se najít a využít znalosti a dovednosti žáka, které mohou být zásadním obohacením celé třídy (např. připravit referát na počítači). Zde je ale potřeba přistupovat k situaci velmi opatrně a např. to s dotyčným žákem prodiskutovat mimo standardní rozvrh, zeptat se ho, jestli by o něco takového měl zájem.
- Učitel by se měl snažit stimulovat ve třídě takové aktivity, při kterých mohou všichni žáci reflektovat své individuální rozdíly.

c) Formy možné práce se třídou, v níž je integrován žák se sluchovým postižením

Nejúčinnější cestou ke společnému bezproblémovému soužití je komunitní model práce. Především je to třídní setkávání jednou týdně, zaměřené na práci se skupinovou dynamikou, vytvoření základních komunitních pravidel, specifických pravidel, např. třídní charta proti šikanování a vylučování. První podmínkou je domluvení pravidelných setkání třídy, kde je časový prostor věnován výhradně intenzivní práci na vytváření zdravých vztahů čili práci se skupinovou dynamikou. Žákům je nutné cíl vysvětlit v jim srozumitelném jazyce – například tak, že se jednou týdně budeme scházet a mluvit o problémech, které nám dělají starosti. Aby setkání mohla být skutečně efektivní, musíme s dětmi domluvit nastavení nebo proměnu dosavadního interakčního prostředí. Změna se dotýká zejména vedení, pravidel, prostorového uspořádání a podpurných rituálů.

d) Třídnické hodiny

Třídnické hodiny by měly být nahlíženy jako jedinečná možnost nerušeného setkání třídy a třídního učitele. Jako pravidelný prostor pro řešení aktuálních, ale i nadčasových třídních témat. Jejich důležitost by měl podtrhovat i sám fakt, že nebudou svolávány jen tak nahodile, jako doplněk k výuce, jako reakce na nějakou událost (blížící se třídní výlet, školní akce, besídka či v horším případě nenadálá nepříjemnost týkající se třídy), ale měly by být předem jasně vymezeny v měsíčním či týdenním harmonogramu školy.

Formálně stojí mimo učební plán, ale jsou zaznamenány v třídním rozvrhu hodin. Záměrem je, aby se tyto hodiny, ať již jsou označeny jakkoliv, staly součástí všední reality našeho školství. Některé školy je zařazují v sekvencích 1× měsíčně, některé dokonce častěji.

Třídnická hodina je hodina navíc, bez jasně vymezených celoročních plánů. Nikdo se nemusí nikam honit, naopak spíše se učíme zpomalit rychlé tempo života a na chvíli pozastavit. Mohli bychom hovořit o pravidelné očištné kůře po pracovním týdnu, o skupinové i individuální reflexi.

Co se na ní můžou žáci naučit?

Umění naslouchat:

S postupujícími ročníky klesá příležitost pro volný rozhovor v rámci výuky. Kontakt třídní učitelky se svými žáky řídne. Současně s věkem klesá i zájem žáků sdílet se s ostatními. Do popředí se však dostávají vrstevnické vztahy a komplikace spojené s uspořádáním a rozdělením rolí v kolektivu. Žáci se učí sdílet a naslouchat druhým. Učitel je v této fázi tím, kdo napomáhá vytvářet bezpečné prostředí důvěry. Tím, že je vnímavý k problémům a názorům žáků, dopřává jim svůj čas i porozumění, nezlehčuje jejich starosti, kultivuje dětského ducha a předává cenný vzor.

Umění efektivní komunikace:

Umění, jak sdělit svůj názor, jak se naučit argumentovat a přitom neútočit na druhého, žáci tak mohou být vedeni k respektu k odlišnému názoru druhého, právu na odlišné vidění světa, trénujeme, jak zvládat běžná nedorozumění, jak přijmout kritiku a jak sdělit nesouhlas či kritiku...

Umění řešit problémy:

Třída se učí řešit problémy na příkladech z jejich každodenního soužití.

- Konkrétní problém je možné např. napsat na tabuli formou otevřené otázky např.: „Co uděláme v naší třídě pro to, aby sluchově postižený neměl problémy s komunikací?“ Následuje sběr námětů, řešení od žáků a výběr dle stanovených kritérií (např.: realnost, časová dostupnost, etická přijatelnost...) či diskuse ve skupinkách.
- U složitějších témat můžeme problém rozložit na jeho dílčí části a hledat pro ně řešení. Starší žáky vedeme k náhledu, k zobecňování typu problémů. Jak by to vypadalo ve třídě, kdyby tento problém neexistoval? Jak bych to poznal já, jak jednotliví žáci ve třídě, učitelé, rodiče?
- Starší žáci si již ke zmapování toho, co už o tématu vědí, mohou tvořit myšlenkové mapy (zmapování očekávání žáků, ohodnocení vlastního chování,...).

Adekvátní řešení problémů, ale i předcházení problémům vyžaduje nejen logicky myslet a chápat souvislosti, ale také být nápavitý, kreativní a dokázat pracovat v týmu – umět si rozdělit úkoly, spolehnout se na druhého, vzájemně si pomoci, neodsuzovat nápady druhého a nepodceňovat jej. Učit se spolupracovat na hledání řešení.

Učit se úctě, ale i sebeúctě:

Mnoho sociálněpatologických jevů pramení z nedostatečné sebeúcty. Chceme-li v žácích pěstovat pozitivní postoj k druhým, je třeba nejprve začít se zdravým sebepřijetím. Trénink postoje k sobě a druhým, posílení žákovy jedinečnosti a kompetentnosti být sám sebou, přijímat se s našimi klady i zápory (když mi něco nejde, nejsem divný, je normální neumět všechno, každý má své chyby...). Učíme se vyjadřovat si ocenění, sdělit pochvalu.

Téma třídnických hodin je možné vybírat na základě:

- osobní žádosti žáka (otevřeně sdělí, že by rád něco řešil),
- vzkazů a podnětů ze schránky ve třídě (třídní pošta),
- učitelova uvážení (aktuální znepokojení děním ve třídě),
- rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání (stanovuje průřezová témata, z nichž může na začátku školního roku třída sestavit pořadník témat třídnických hodin pro celý školní rok).

Vždy by mělo platit pravidlo upřednostnění aktuálních problémů a potřeb třídy před všeobecnými tématy.

Na úvod je možné a někdy přímo vhodné, aby učitel spolu s několika žáky sehráli modelovou scénku (předem domluvené). Následuje brainstorming – zapisujeme vše, co žáky k tématu napadne, ve skupinkách proběhne skupinová diskuse, sepíší návrhy adekvátního řešení problému, ostatní ohodnotí, např. slovy, bodovým skóre apod., výběr nejhodnějšího řešení.

e) „Kruh připomínek a dotazů“

Kruh lidí spojuje. Zavedení kruhového uspořádání umožňuje, aby všichni žáci na sebe viděli, dovoluje, aby se všichni setkali v tváři v tvář. Je to důležité k tomu, aby si mohly děti mezi sebou popovídat, aby každé z nich mohlo mluvit ke všem a vidělo přitom, jak druzí neverbálně reagují. Bez těchto přirozených podmínek nelze diskutovat a řešit společné problémy.

Těžko lze dosáhnout pocitu soudržnosti a pospolitosti mezi lidmi, kteří jsou k sobě obráceni zády či bokem, jak je tomu v klasicky uspořádané učebně. Kromě toho kruh poskytuje prostor, kde se dají hrát zajímavé a užitečné hry.

Kruh by měl být místem, kde mohou žáci říci cokoli. Mohou chválit, kritizovat, dotazovat se, navrhnout změny, podělit se o své zážitky atd. Podmínkou je slušná forma sdělení. Veškeré dění v kruhu i v celém programu setkání se řídí nastavenými pravidly komunity. Připomínky se formulují jednak prostřednictvím dobrovolnosti (vystoupit může ten, kdo chce), jednak metodou celého kolečka (promluvit musí každý). Druhý způsob má některé výhody. Žáci vědí, že budou vyzváni, a připravují se na to. Nerozhodné a nejisté dítě lze citlivě povzbudit, aby se odvážilo vyslovit svoji připomínku. Nevýhodou je velká časová náročnost.

Literatura:

CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1994.

KYRIACOU, CH. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005.

PULDA, M. *Integrovaný žák se sluchovým postižením v základní škole*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 2000.

ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Praha: Portál, 2002.

ŠIMANOVSKÝ, Z. – ŠIMANOVSKÁ, B. *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti*. Praha: Portál, 2005.

VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, 2006.

7 Kompenzační a rehabilitační pomůcky pro sluchově postižené

HELENA DVOŘÁČKOVÁ

Tab. č. 1: Seznam rehabilitačních a kompenzačních pomůcek pro sluchově postižené dle vyhlášky 182/1991 Sb. a dle Zpravodaje MPSV č. 4/2000, na které poskytuje sociální odbor příspěvek.

*) Příspěvek lze poskytnout jen na jednu z pomůcek uvedených v bodech 6 a 7.

***) Příspěvek lze poskytnout jen na jednu z pomůcek uvedených v bodech 8 a 9.

Název pomůcky	Výše příspěvku	Srovnatelná pomůcka
1. Víceúčelové pomůcky pro sluchově postižené děti	100 % nejvýše 3000 Kč	Kurz znakové řeči či odezírání na videu nebo na CD-ROM
2. Signalizace bytového a domovního zvonku, včetně instalace	100 %	Komplexní signalizační systém s rozvodem signálu po elektrorozvodné síti nebo s FM-propojením. Pomůcka k signalizaci pláče dítěte
3. Signalizace telefonního zvonku	100 %	
4. Světelný nebo vibrační budík	50 %	Vibrační náramkové hodinky nebo minutky
5. Telefonní přístroj se zesílením zvuku včetně světelné signalizace zvonění	75 %, nejvýše 7000 Kč	Přídavný zesilovač k telefonu, adaptér na sluchátko, zesilující zvuk nebo magnetické pole
6. Psací telefon pro neslyšící, včetně světelné indikace zvonění*)	75 %	Pager, mobilní telefon s možností přenosu textových zpráv, osobní počítač
7. Přídavná karta k osobnímu počítači a programové vybavení emulující psací telefon pro neslyšící*)	75 %	
8. Fax**)	75 %	
9. Faxmodemová karta k počítači a programové vybavení emulující fax**)	75 %	
10. Videorekordér	50 %, nejvýše 7000 Kč	
11. Televizor s teletextem		
12. Doplnění stávajícího televizoru o dekodér teletextu, včetně montáže	50 %	
13. Přenosná naslouchací souprava s rádiovým nebo infračerveným přenosem	75 %	
14. Přístroj k nácviku slyšení	50 %	
15. Bezdrátové zařízení umožňující poslech televizního přijímače nebo jiné zdroje zvuku	50 %	Náhlavní sluchátka s drátovým připojením k televiznímu přijímači
16. Individuální přenosný naslouchací přístroj (není elektron. sluchadlo)	50 %	
17. Individuální indukční smyčka	50 %	Zesilovač pro indukční smyčku
18. Indikátor hlásek pro nácvik v rodině	75 %	

a) Výše příspěvku

Víceúčelová pomůcka pro sluchově postižené děti:

- Výše příspěvku: 100 %, nejvýše 3000 Kč.
- Je univerzální zesilovač, který umožňuje zesílit zvuk z mikrofonu, televize, rádia atd. a převést ho do sluchátek, které má dítě na hlavě.
- Lze ji využít i jako zesilovač pro indukční smyčku. Víceúčelová pomůcka je navíc i světelným indikátorem zvuku a indikátorem správné výslovnosti sykavek. Je předurčena pro individuální logopedická cvičení s dítětem v rodině.
- Cena této pomůcky je cca 1600 Kč.
- Pomůcka je indikována zpravidla pro děti do 15 let se ztrátou sluchu větší než 15 dB v lepším uchu, tj. lehce nedoslýchavým až zcela neslyšícím.
- Podobná pomůcka lze považovat i kurz znakové řeči či odezírání na videokazetě nebo na CDROM. Kurzy na videokazetách jsou zpravidla indikovány pro sluchově postižené – lehce nedoslýchavé až zcela neslyšící rodiče takto sluchově postižených dětí.

Signalizace bytového a domovního zvonku, včetně instalace:

- Výše příspěvku: 100 %.
- V současné době je na trhu několik systémů pro signalizaci dveřního zvonku, a to systém k instalaci do světelného rozvodu, systém s vysílačkou a systém s propojením elektrorozvodnou sítí. Systém k instalaci do světelného rozvodu je zařízením, které po stisknutí dveřního tlačítka rozsvěcuje a zhasíná běžná stropní svítidla.
- Současná cena je cca 3500 Kč bez instalace.
- U systému s vysílačkou je ke zvonkovému tlačítku namontována malá rádiová vysílačka, která po stisknutí tlačítka začne vysílat rádiový signál, který zachytí přijímač ve speciálním svítidle. Svítidlo začne blikat. Svítidel s přijímači musí být tolik, kolik je místností. Tento systém se vyznačuje jednoduchou instalací. Cena závisí na počtu svítidel s přijímačem, cena vysílače je cca 1000 Kč a svítidla cca 2000 Kč. Systém s propojením elektrorozvodnou sítí je podobný systému s vysílačkou. Namísto rádiového vysílání se ke spojení mezi vysílačem u zvonkového tlačítka s přijímači používají impulsy, které se šíří po bytovém rozvodu elektřiny. Propojení se dosáhne prostým zasunutím vysílače a svítidel s přijímači do zásuvek. Cena závisí opět na počtu svítidel s přijímačem, cena vysílače je cca 3500 Kč a svítidla cca 2500 Kč. Signalizace bytového a domovního zvonku je indikována zpravidla u osob se ztrátou větší než 20 dB v lepším uchu. Za srovnatelnou pomůcku lze považovat komplexní signalizační systém s rozvodem signálu po elektrorozvodné síti nebo s FM propojením. Souprava obsahuje jeden nebo několik vysílačů a několik přijímačů s fotovýbojkou, světlem, popřípadě přenosných přijímačů s vibrátorem. Vysílače mohou indikovat např. zvonění dveřního zvonku nebo klepání na dveře, zvonění telefonu, pláč dítěte, kouř v místnosti, pohyb před dveřmi. Propojení mezi vysílači a přijímači – signalizátory – je buď s pomocí rádiového vysílání nebo impulsů vysílaných po elektrorozvodné síti v bytě. Instalace systému je jednoduchá. Cena soupravy závisí na provedení, dodavateli a počtu vysílačů a přijímačů a pohybuje se mezi 3000 Kč až několik desítkami tisíci Kč. Do této skupiny pomůcek lze zahrnout i pomůcky k signalizaci pláče dítěte. Jedná se o zařízení, která se umístí do blízkosti postýlky dítěte a která pomocí mikrofonu zachycují pláč dítěte a následně rozsvěčují světlo nebo fotovýbojku, které mohou být umístěny v jiné místnosti nebo několika jiných místnostech. Současná cena se pohybuje mezi 2000 až 12 000 Kč v závislosti na provedení, dodavateli a počtu přijímačů. Příspěvek na pořízení pomůcky pro signalizaci pláče dítěte doporučujeme poskytovat pouze rodinám s dítětem do pěti let, kde je alespoň jeden rodič sluchově postižený, přičemž jeho ztráta sluchu v lepším uchu musí být větší než 40 dB.

Signalizace telefonního zvonku:

- Výše příspěvku: 100 %.
- V současné době jsou známy dva systémy signalizace zvonění telefonu, a to systém k instalaci do světelného rozvodu a systém s fotovýbojkou. Systém k instalaci do světelného rozvodu rozsvěcuje a zhasíná

stropní svítidla. Protože stejný systém signalizuje i zvonění dveřního zvonku, liší se frekvence blikání. Současná cena bez instalace je cca 3500 Kč. Systém s fotovýbojkou je krabice s instalovanou fotovýbojkou, která se dává do blízkosti telefonního přístroje.

- Při zazvonění telefonu emituje velmi intenzivní světelné záblesky, které jsou vidět i za denního světla. Současná cena se pohybuje mezi 1200 Kč až 2800 Kč.
- Tato pomůcka je indikována zpravidla pro sluchově postižené se ztrátou sluchu větší než 20 dB v lepším uchu.

Světelný nebo vibrační budík:

- Výše příspěvku: 50 %.
- Ani lehce nedoslýchavé nevzbudí běžný budík s akustickou signalizací. Pro sluchově postižené lze používat signalizaci vibrační, popř. světelnou. Vibrátor nebo fotovýbojka mohou být vestaveny přímo do budíku nebo mohou být k budíku připojeny.
- Současné ceny se pohybují v závislosti na dodavateli a provedení mezi 700 až 3000 Kč.
- Za podobné pomůcky lze považovat vibrační náramkové hodinky nebo vibrační minutky (kuchyňské stopky, nošené na krku nebo v kapse). Cena náramkových hodinek se pohybuje mezi 700 až 1600 Kč, cena vibračních minutek je cca 500 Kč. Tyto pomůcky jsou indikovány zpravidla u lehce nedoslýchavých až zcela neslyšících.

Telefonní přístroj se zesílením zvuku pro nedoslýchavé:

- Výše příspěvku: 75 %, nejvýše 7000 Kč.
- Nedoslýchaví mohou telefonovat běžným hlasovým telefonem. Mohou k tomu používat sluchadlo. Výhodnější však je, pokud je přímo v telefonu vestavěn zesilovač, kterým lze hlasitost ve sluchátku nastavit podle potřeby. Telefon se zesílením zvuku má význam pouze pro nedoslýchavé, nikoli však zcela pro neslyšící, kteří nevnímají ani sebevíc zesílený zvuk.
- Cena speciálních telefonů pro nedoslýchavé je mezi 2000 až 6000 Kč. Za srovnatelnou pomůcku lze považovat přídavný zesilovač zvuku k telefonu, adaptér na sluchátko zesilující zvuk nebo magnetické pole. Ceny těchto přístrojů jsou cca 1000 Kč. Indikace pomůcky je zpravidla u osob, jejichž ztráta sluchu leží mezi 21 až 90 dB v lepším uchu. Pro osoby s úplnou hluchotou nemá pomůcka význam.

Psací telefon pro neslyšící, včetně světelné indikace zvonění:

- Výše příspěvku: 75 %.
- Tento přístroj na rozdíl od faxu umožňuje sluchově postiženým vést dialog. Psací telefon je jakýmsi dálkopisem, kde neslyšící píše svůj vzkaz na klávesnici a odpověď partnera se mu objevuje na displeji.
- Cena psacího telefonu činí cca 20 000 Kč. Doporučuje se příspěvek poskytnout jen občanům s nejzávažnějším postižením sluchu (ztráta vyšší než 70 dB), neboť méně postižení mohou vést dialog hlasovým telefonem.
- Podobná pomůcka: rádiové upozorňovací zařízení – pager, mobilní telefon s možností přenosu textových zpráv, osobní počítač. Do pageru, který je alternativní komunikační pomůckou pro neslyšící, lze vyslat zprávu z libovolného telefonu, psacího telefonu či počítače s elektronickou poštou. Zpráva se na displeji zobrazí jako text. Pagery jsou pro neslyšící ideální tím, že mají vibrační indikaci došlých zpráv. Příspěvek lze poskytnout pouze na zakoupení přístroje, nikoli na provozní náklady.
- Cena pageru se pohybuje mezi 1500 až 2500 Kč. Doporučujeme příspěvek poskytovat při ztrátě sluchu větší než 70 dB. Dalšími pomůckami, které lze uznat za pomůcky srovnatelné, jsou mobilní telefon s možností přenosu textových zpráv a osobní počítač s modemem. Poskytnutí příspěvku doporučujeme opět pouze u osob se ztrátou sluchu větší než 70 dB v lepším uchu. Použití srovnatelnosti u osobního počítače doporučujeme, zejména pokud je používán k přípravě na budoucí povolání či souvislosti s pracovní činností a je využívána elektronická pošta. Pro sluchově postižené je výhodou, že interakce s počítačem je převážně vizuální.
- Osobní počítače jsou významnou pomůckou edukační, neboť neslyšící děti jsou motivovány ke čtení a snižuje se tím riziko jejich funkční negramotnosti, umožňují využívání multimediálních učebnic (CD-ROMy) a mohou vytvářet pracovní příležitosti. Příspěvek doporučujeme poskytnout na stolní

osobní počítač, čímž se rozumí počítač, klávesnice, monitor, tiskárna. Cena velmi záleží na provedení. Příspěvky doporučujeme poskytovat pouze u nejtěžších sluchových postižení.

Přídavná karta k osobnímu počítači a programové vybavení emulující psací telefon pro neslyšící:

- Výše příspěvku: 75 %.
- Fax a psací telefon lze nahradit speciální kartou do osobního počítače, která umožňuje připojit osobní počítač k telefonní síti a spolu s odpovídajícím programem změnit osobní počítač v psací telefon. Cena tohoto zařízení nepřesahuje 10 000 Kč. Pomůcka je indikována zpravidla pro velmi těžce sluchově postižené, jejichž ztráta s lepším uchu je větší než 70 dB.

Fax:

- Výše příspěvku: 75 %.
- Fax, který patří mezi základní telekomunikační pomůcky pro neslyšící občany, umožňuje přivolání pomoci, objednání k lékaři apod. Ceny faxů se pohybují od 8000 Kč do 20 000 Kč. Doporučuje se příspěvek poskytovat jen nejzávažněji sluchově postiženým, protože méně postižení mohou používat i běžný hlasový telefon, tj. u osob, jejichž ztráta v lepším uchu je větší než 70 dB.

Faxmodemová karta k počítači a programové vybavení emulující fax:

- Výše příspěvku: 75 %.
- Pomocí tzv. faxmodemové karty, která se vkládá dovnitř osobního počítače, lze změnit každý počítač na velmi dokonalý fax, což je velmi ekonomické řešení.
- Cena faxmodemové karty se pohybuje mezi 1500 až 7000 Kč. Pomůcka je zpravidla indikována u sluchově postižených, jejichž ztráta sluchu v lepším uchu je větší než 40 dB, tj. středně nedoslýchavých, až osob s úplnou hluchotou.

Videorekordér:

- Výše příspěvku: 50 %, nejvýše 7000 Kč.
- Videorekordér je pro sluchově postižené občany významnou pomůckou, a to zejména pro neslyšící děti.
- Ceny běžných videorekordérů se pohybují mezi 6000 až 10 000 Kč, běžné videorekordéry však neumožňují nahrát tzv. skryté titulky, které jsou přenášeny na stránce 888 teletextu. Tyto přístroje jsou dražší a jejich cena se pohybuje mezi 16 000 až 20 000 Kč. Indikace pomůcky je zpravidla u osob lehce nedoslýchavých až zcela neslyšících.

Televize s teletextem:

- Výše příspěvku: 50 %, nejvýše 7000 Kč.
- Televizní vysílání představuje pro sluchově postižené základní zdroj informací. Pouze lehce nedoslýchaví rozumí zvukovému doprovodu. Veřejnoprávní televize je povinna opatřovat nejméně 25 % vysílaných pořadů tzv. skrytými titulky, které nejsou na běžném televizním přijímači vidět. Lze je však dekodovat a vložit do obrazu. Dekodérem skrytých titulků je dekodér teletextů, protože skryté titulky se v České republice přenášejí na stránce 888 teletextu. Dekodér teletextu zvyšuje cenu televizoru cca o 2000 Kč, cena televizoru s teletextem se pohybuje mezi 10 000 až 20 000 Kč. Doporučujeme tento příspěvek poskytovat až při postižení se ztrátou sluchu větší než 40 dB v lepším uchu.

Doplnění stávajícího (toho, co už máte) televizorů o dekodér teletextu, včetně montáže:

- Výše příspěvku: 50 %.
- Do starších televizorů je možno dekodér dodatečně namontovat. Dnes není téměř využíváno.

Přenosná naslouchací souprava s rádiovým nebo infračerveným přenosem (rádiová sluchadla):

- Výše příspěvku: 75 %.
- Jde o soupravy, které se skládají ze dvou částí. Učitel má mikrofon s vysílačem rádiového signálu nebo infračerveného zařízení, žák pak přijímač signálu z učitelovy vysílačky buď v podobě krabičky

do kapsy s připojenými sluchátky (přenosná naslouchací souprava), nebo je přijímač přímo vestavěn do závěsného sluchadla (rádiové sluchadlo).

- Cena obou zařízení se pohybuje kolem 50 000 Kč. Přenosné naslouchací soupravy nejsou indikovány dětem zcela hluchým, příspěvek není indikován nedoslýchavým dětem, které navštěvují školu pro sluchově postižené, protože v těchto školách jsou skupinové zesilovače, které fungují obdobně. Pomůcky jsou indikovány pro sluchově postižené, jejichž ztráta sluchu leží mezi 21 až 90 dB v lepším uchu, tj. lehce nedoslýchavým až osobám s praktickou hluchotou. Nedoporučujeme však příspěvek poskytovat osobám úplně hluchým, protože pro ně pomůcka nemá význam. Pomůcka není současně indikována ani pro žáky navštěvující školy pro sluchově postižené.

Přístroj k nácviku slyšení:

- Výše příspěvku: 50 %.

Bezdrátová zařízení umožňující poslech televizního přijímače nebo jiného zdroje zvuku:

- Výše příspěvku: 50 %.
- Nevýhodou náhlavních sluchátek s drátovým spojením je nemožnost volného pohybu žáků, tento problém odstraňují náhlavní sluchátka s infračerveným nebo rádiovým přenosem. Na televizor se postaví majáček, který vysílá infračervené záření nesoucí informaci o zvuku. Sluchátka na hlavě mají přijímač infračerveného záření a zesilovač. Některé typy se vyrábějí speciálně pro nedoslýchavé a zvuk je v nich velmi silný. Místo infračerveného záření využívají některé typy podobných sluchátek rádiového vysílání (slabá vysílačka na televizoru).
- Cena infračervených a rádiových sluchátek velmi závisí na provedení a dodavateli a pohybuje se mezi 1000 až 5000 Kč. Sluchátka nejsou indikována pro osoby s úplnou hluchotou, indikace je zpravidla pro osoby, jejichž ztráta sluchu leží mezi 21 až 90 dB v lepším uchu. Za srovnatelnou pomůcku s touto pomůckou se doporučuje považovat náhlavní sluchátka s drátovým připojením k televizoru, jejichž cena se pohybuje cca mezi 200 až 2000 Kč.

Individuální přenosný naslouchací přístroj (nejde o elektronické naslouchadlo):

- Výše příspěvku: 50 %.
- Výbornou kompenzační pomůckou pro nedoslýchavé jsou elektronická sluchadla, vybraná a nastavená tak, aby přesně kompenzovala daný typ ztráty sluchu. Sluchadla hradí nedoslýchavým všeobecné zdravotní pojištění. Především starší lidé dávají však z různých důvodů přednost jednodušším kompenzačním pomůckám, kterým se říká individuální zesilovače, které jsou levnější než sluchadla a lze za ně poskytnout příspěvek.
- Individuálních zesilovačů existuje celá řada a jejich cena se v závislosti na dodavateli a provedení pohybuje v rozmezí cca od 300 do 3000 Kč. Individuální přenosné naslouchací přístroje nejsou indikovány pro osoby s úplnou hluchotou, indikace je u osob, jejichž ztráta sluchu leží mezi 21 až 90 dB v lepším uchu.

Individuální indukční smyčka (která není v seznamu kompenzačních pomůcek pro sluchově postižené zdravotní pojišťovny):

- Výše příspěvku: 50 %.
- Indukční smyčka je zařízení, které vyzařuje do místností magnetické pole, které se mění podle zvuku. Většina sluchadel má vestavěný tzv. indukční snímač, který umožňuje toto magnetické pole zachytit. Pokud je v místnosti, v divadle, kině apod. instalovaná smyčka, je poslech přes mikrofon sluchadla. V domácnostech se indukční smyčka obvykle používá k zesílení poslechu z televizoru. Indukční smyčku tvoří několik závitů drátu okolo místnosti. Posluchač se pak může pohybovat uvnitř plochy ovinuté smyčkou a stále slyší zesílený zvuk.
- Cena hotové smyčky závisí na délce (vyrábí se několik velikostí) a v současné době se pohybuje mezi 2000 až 3500 Kč. Za srovnatelnou pomůcku lze považovat zesilovač pro indukční smyčku. Indukční smyčku lze připojit přímo pouze k zesilovačům a některým typům televizorů. Pokud televizor nemá

vhodný výstup pro připojení smyčky, musí se smyčka připojit přes zesilovač, který se připojí k tzv. audiovýstupu televizorů.

- Cena zesilovačů vyráběných speciálně pro indukční smyčky se pohybuje mezi 1000 až 2000 Kč. Tyto pomůcky nejsou indikovány pro osoby s úplnou hluchotou, protože pro ně nemají význam. Indikace je u osob, jejichž ztráta sluchu leží mezi 21 až 90 dB v lepším uchu.

Indikátor hlásek pro nácvik v rodině:

- Výše příspěvku: 75 %.
- Při vytváření mluvy u prelingválně neslyšícího dítěte se používá různých technických pomůcek, které mají dítěti nahradit chybějící kontrolu vlastní výslovnosti sluchem. V současné době se tyto indikátory stále častěji realizují formou přídatných karet a speciálního programového vybavení do osobních počítačů. Jde o většinou o poměrně nákladné systémy, kterými by měla být vybavena logopedické pracoviště. Jejich využití v rodině je podle našeho názoru minimální. Indikace je možná pouze v rodinách s postiženým dítětem do 12 let, přičemž ztráta sluchu dítěte v lepším uchu musí být větší než 40 dB, tj. jedná se o děti středně nedoslýchavé až zcela neslyšící.

(Vzhledem k tomu, že u pomůcek 6 a 7 či 8 a 9 se jedná o pomůcky se stejnou funkcí, lze v souladu s přílohou č. 4 vyhlášky MPSV ČR poskytnout příspěvek pouze na jednu z pomůcek, to jest buď na pořízení faxu nebo na pořízení programového vybavení. Příspěvek na pořízení faxu (psacího telefonu) nelze poskytnout, pokud občan vlastní faxmodemovou (přídatnou) kartu k počítači, na jejíž pořízení mu byl poskytnut příspěvek. Pokud si občan pořídil např. fax (psací telefon) bez přispění okresního úřadu, je na posouzení úřadu zda poskytne příspěvek na opatření faxmodemového (přídatné) karty. Vzhledem k stejné funkci pomůcek nedoporučujeme ani v tomto případě příspěvek poskytnout (kromě individuálně odůvodněných výjimek).

Komentář MPSV ČR č. 4/2000 k vyhlášce č. 182/1991 Sb.

Jak podat žádost

1. Vyzvednout si žádost (formulář):
Formulář si vyzvednete na sociálním odboru na městském úřadu v místě vašeho trvalého bydliště (neexistuje jednotný formulář – na různých úřadech mohou požadovat různé údaje pro vyplnění žádosti) a zeptáte se, co vše je potřeba pro získání příspěvku doložit.
2. Vyplnit žádost:
Do žádosti se uvádějí osobní údaje, údaje o kompenzační pomůcce, některé úřady požadují i čestné prohlášení o vašich příjmech a majetku, což je plně v jejich pravomoci.
3. Potvrzení od lékaře:
V žádosti je kolonka pro lékařskou zprávu od vašeho ošetřujícího lékaře (praktického nebo foniatra) o vašem postižení (sluchové ztrátě) a potvrzení, že pomůcka není hrazena ze zdravotního pojištění, některé úřady vyžadují doporučení od organizace, která poskytuje služby osobám se sluchovým postižením.
4. Doklad o zakoupení pomůcky:
Pokud jste si pomůcku již koupil a dodatečně žádáte o příspěvek, přiložte kopii dokladu (paragon, faktura), originál si schováte. V případě, že se pomůcku teprve chystáte zakoupit, vyžádáte si v obchodě tzv. zálohovou fakturu, předfakturu nebo katalog s cenami pomůcek, a to následně předložíte na úřadě. Doporučujeme počkat s koupí pomůcky až do přidělení příspěvku.
5. Podání žádosti:
Žádost podáte na příslušném sociálním odboru. Doporučujeme osobně se s úředníkem setkat a zeptat se, zda jsou všechny potřebné dokumenty v pořádku a v jaké výši je možné příspěvek očekávat. Zároveň se domluvíte na způsobu platby příspěvku (v případě, že vám ho přidělí). Dostanete příspěvek na účet nebo složenku.
6. **Rozhodnutí o přidělení nebo nepřidělení příspěvku:**
Úřad má 30 dnů na vyřízení žádosti, takže přibližně za měsíc dostanete dopisem rozhodnutí od úřadu o poskytnutí nebo neposkytnutí příspěvku.

Proti nepřiznání příspěvku se můžete do 15 dnů od obdržení úředního rozhodnutí odvolat. Pomůcku musíte zakoupit do 6 měsíců od přidělení příspěvku. Doklad o zakoupení (kopii dokladu) zanesete na úřad.

b) Kdy můžu znovu žádat o pomůcku

- Příspěvek se neposkytuje na pomůcky, které proplácí zdravotní pojišťovna (např. na sluchadla).
- Pokud není nějaká pomůcka uvedena v seznamu (např. dnes se již prakticky nepoužívá videorekordér, ale DVD přehrávač), lze požádat o příspěvek na tzv. srovnatelnou kompenzační pomůcku.
- **Příspěvek na stejnou nebo srovnatelnou pomůcku (viz tabulka) může občan požádat jednou za 5 let.**

c) Odkazy kontaktů k získání informací o kompenzačních pomůckách pro sluchově postižené

- **Kompone s. r. o. – kompenzační a komunikační pomůcky** pro sluchově postižené KOMPONE, s. r. o. je dodavatelem nejpropracovanějšího systému světelné signalizace pro neslyšící a nedoslýchavé osoby, tedy pro sluchově postižené (www.kompone.cz).
- **Unie neslyšících** – kompenzační pomůcky pro sluchově postižené
Kompenzační a komunikační pomůcky pro neslyšící po celé ČR. Příspěvky na pomůcky pro osoby se sluchovým postižením (www.pomuckyproneslysici.cz).
- **Helpnet** – kompenzační pomůcky pro sluchově postižené Helpnet, Sluchové postižení, Kompenzační pomůcky. O pomůckách · Jak získat pomůcku · Dodavatelé pomůcek www.helpnet.cz/sluchove-postizeni/kompenzacni-pomucky.

8 Hodnocení žáků

HELENA DVOŘÁČKOVÁ

Metody a způsoby hodnocení jsou v dnešní době velmi diskutované téma, které je popisováno na mnoha stranách odborných pedagogických učebnic a časopisů, probíráno a rozebíráno v seminářích a především prodiskutováno ve sborovnách škol na všech stupních. Změny, které nastoupily v českém školství, s sebou přinášejí nové pohledy na hodnocení žáků. Necitlivé, neobjektivní a neprofesionální hodnocení bezpochyby může zanechat na žácích negativní následky – snížené sebevědomí, nechut se vzdělávat, odmítání učitelské autority, rebelský postoj ke společnosti. Ovšem naopak hodnocení podané lidským a empatickým způsobem, které dítěti pomůže odstranit studijní nedostatky, hodnocení, které dítě motivuje, povzbuzuje, nedeptá a neničí, ba naopak mu ukazuje, kterým směrem se má v životě ubírat, co je mu vlastní, na co má nadání, k čemu je svými schopnostmi předurčen, má zcela jasně pozitivní dopad a pošle dítě do života s mnohem lepšími předpoklady.

Odborná literatura poukazuje na to, že tradiční forma hodnocení, známka, své funkce příliš dobře plnit nemůže. I názory učitelů na problematiku školního hodnocení jsou nejednotné. Umění správně hodnotit patří proto k těm hlavním dovednostem učitele. Ohodnotit žáka tak, aby si byl vědom, v čem spočívají jeho nedostatky, co ještě musí udělat, aby dosáhl lepších výsledků, a přitom ho neponížit a nedemotivovat, to považujeme za opravdové umění vyzrálé kantorské osobnosti. A že se nejedná o jednoduchou záležitost, víme všichni. Žáci schopnost učitele hodnotit dokážou vystihnout jedním výrazem – učitel je spravedlivý.

Školní hodnocení je významnou součástí vyučovacího procesu. Aby bylo efektivní, mělo by obzvláště u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami plnit určité funkce.

Pravidla hodnocení žáků jsou zpracována v souladu se zněním zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů a s vyhláškou MŠMT č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.

Největší důraz je kladen na funkci:

- **informační,**
- **motivační,**
- **diagnostickou.**

Známkující pedagogové se shodují, že známka postihuje vědomosti, a mnoho z nich zastává názor, že slovní hodnocení je pro děti a rodiče nesrozumitelné, kdežto známku pochopí. Tento argument, že rodiče slovnímu hodnocení nerozumí, však nemůže obstát, protože pokud mají rodiče skutečný zájem dozvědět se školní výsledky svého dítěte, známky v žákovské knížce jim k tomu stačit rozhodně nemohou.

Část známkujících učitelů odmítá slovní hodnocení z důvodu velké časové náročnosti, neboť významnou úlohu pro zvolenou formu hodnocení hraje bezesporu počet žáků ve třídě a schopnost učitele diagnostikovat žáky a individuálně a citlivě k nim přistupovat. Školní známka zůstává nejčastější formou hodnocení na našich školách. V poslední době je zatracována, ale i chválena. Ukazuje se, že důsledky hodnocení nejsou tak jednoduché, aby je vyřešilo škrtnutí známek z práce učitelů.

Pokud hodnocení vyvolává stres, je prováděno špatně. Ve vyučovacím procesu přítomnost stresu blokuje proces učení, což je ve škole hlavní smysl činnosti. Stres je velmi účinný nástroj v boji o přežití a spouští obranné automatické reakce. Pokud se žák se speciálními vzdělávacími potřebami má učit novým věcem, není nám příliš k užítku, že je u něj odstartována stereotypní obranná reakce, která zablokuje mozkovou kůru, aby náhodou nezdržovala nápady ve chvílích, kdy je zřejmé, že bude nutno bojovat, chránit se nebo prchnout.

Jaké by tedy mělo být hodnocení, které nebude vyvolávat stres?

Těch atributů je mnoho. Především nestrannost, objektivita a spravedlnost však stojí za to. Jejich kombinace může vytvořit pocit bezpečí.

Poměrně častou reakcí na opakované situace, kdy je žák negativně hodnocen, je ztráta motivace k učení. Žák přijme roli neúspěšného, neschopného, v horším případě i neschopného a méněcenného a podle toho si zařídí svůj život.

Nepomůže ani nadhodnocování lepšími a k výkonu neodpovídajícími známkami u žáků, kteří jsou integrováni, ať už je učitel použije jako motivaci nebo z lítosti a soucitu.

Mnohem výhodnější je hodnotit výkon nebo výsledek a jako součást hodnocení vyslovovat i výroky, které vyjadřují pedagogovu důvěru v další zlepšování v budoucnu.

Hodnocení probíhá v mnoha různých situacích, a je tedy přirozené, že bychom měli podle těchto situací využívat všech forem hodnocení a jejich kombinací. Pedagog by měl znát všechny výhody a nevýhody, silné a slabé stránky jednotlivých způsobů a metod hodnocení.

Jedním z postupů, které vedou k vývoji zdravé a odpovědné osobnosti, je dát možnost provést vlastní hodnocení. K sebehodnocení musíme ale vést žáky od nejmladšího věku. Dovednost sebehodnocení se vytváří dlouho (zvláště u žáků zdravotně postižených, kteří nemají mnoho zkušeností s vlastním sebehodnocením ani v běžných situacích). Žákům je důležité poskytnout dostatek času a příležitostí, aby se této dovednosti naučili.

Pravidla hodnocení žáků obsahují:

- Zásady hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a chování ve škole a na akcích pořádaných školou.
- Zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků.
- Stupně hodnocení prospěchu a chování v případě použití klasifikace a jejich charakteristiku, včetně předem stanovených kritérií.
- Zásady pro používání slovního hodnocení včetně předem stanovených kritérií.
- Zásady pro stanovení celkového hodnocení žáka na vysvědčení v případě použití slovního hodnocení, nebo kombinace slovního hodnocení a klasifikace.
- Způsob získávání podkladů pro hodnocení.
- Způsob hodnocení by měl být podložen kritérii hodnocení, která by se měla odvíjet od klíčových kompetencí.

Vždy by mělo platit, že:

- Žák ví, co se má naučit a proč.
- Žák ví, z čeho bude zkoušen.
- Žák ví, co bude dělat pro to, aby se něco naučil.
- Žák ví, jak bude prokazovat, že se něco naučil.
- Žák ví, podle kterých kritérií bude hodnocen.
- Žák může hodnotit vlastní pokrok.

a) Charakteristika hodnocení

Ustanovení vyhlášky MŠMT č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, stanovuje některé neopomenutelné charakteristiky školního hodnocení. Je účelné poněkud rozvést a komentovat jednotlivá strohá hesla právního předpisu.

- Hodnocení je jednoznačné – je pravdivé, nezkreslené, dá se dokázat, je spolehlivé, tj. stejné hodnocení několika posuzovatelů, je objektivní.
- Hodnocení je srozumitelné – je informativní, obsažné, žák i rodič mu rozumí, ví, na základě čeho bylo vysloveno, co bylo jeho příčinou, k čemu má pomáhat, má predikační platnost.
- Hodnocení je srovnatelné s předem stanovenými kritérii – směřuje k předem stanoveným a poznaným kritériím, je validní a cílené, hodnotí jen to, co bylo předem stanoveno, domluveno, směřuje k předem stanoveným cílům, k probrané a procvičené látce, k procvičeným činnostem a dovednostem.

- Hodnocení je věcné – zabývá se hodnocením průběhu nebo výsledku žákovy činnosti či činností, k tomu používá doložitelná a prokazatelná fakta, nezabývá se dojmy, předpoklady, pocity, dohady a odhady.
- Hodnocení je všestranné – je variabilní, užívá všechny formy hodnocení a jejich vzájemné souvislosti, je zaměřeno na různé žákovy kompetence (ne pouze na faktografické znalosti), podporuje nápaditost, tvořivost, potlačuje stereotyp v hodnocení (pouze jedna forma – známkování).
- Hodnocení je pedagogicky zdůvodněné, odborně správné a doložitelné (§ 14, odst. 3).

Kvantitativní hodnocení:

Známka je ve škole upřednostňována pro svou jednoduchost, přehlednost, rychlou orientaci a lehce dostupnou informační hodnotu pro žáky i rodiče. Informuje i osoby, které stojí vně vztahů ve škole, plní tedy funkci dokladu výkonu a výsledků zkoušek a současně se stává prostředkem ke sdělování a předávání těchto výsledků dále.

Pokud ale špatných známek přibývá, žáci se konfrontují čím dál více s vlastním negativním hodnocením, které ale ve formě známky nevyovídá, kromě neúspěchu, vlastně o ničem. Klasifikace postupně pro žáka ztrácí svůj smysl. Stává se nedostatečnou odpovědí na žákovu práci. Žáci neznají vlastní hodnotu, smysl učení a vzdělání. Jejich snaha nepramení z vnitřního popudu něco dosáhnout, protože jsou od začátku směřováni k vnější odměně nebo se potýkají s tlakem ze strany učitelů a rodičů.

Kvalitativní hodnocení, slovní hodnocení:

Zpětná vazba by měla být podstatou i slovního hodnocení. Slovní hodnocení je umožněno školským zákonem a stojí za zdůraznění, že ze zákona se mu dostalo již rovnocenného postavení. Avšak převádění jednoho způsobu hodnocení na druhý při přestupu na jinou školu, který zákon ukládá, je někdy problematické.

Slovní hodnocení by nemělo být pouhým převyprávěním známky, ale je vhodné využívat jej k vyjadřování, zda a jakým způsobem žáci dosahují výstupů uvedených v ŠVP k vyjadřování výjimečných schopností a k ocenění snahy žáků.

I slovní hodnocení může být stručné a výstižné a kromě toho může být i při sporném úspěchu pozitivně laděné.

Další možnosti využívané při hodnocení práce žáků intaktních, ale i žáků, kteří zvládají výuku pouze s využitím podpůrných opatření, může být:

Hodnocení zobrazováním – ke známce je přiřazen symbol, na kterém se třídní kolektiv společně s třídním učitelem nebo vyučujícím daného předmětu domluví na některé z třídnických hodin.

Nonverbální hodnocení – není samostatnou formou hodnocení. Učitelův hlas, jeho mimika, používaná gesta a kontakt jsou stejně jednoznačné formy hodnocení jako slovo nebo písmo. Žáci si na učitelovy projevy rychle zvyknou a dovedou na ně reagovat. Mnohdy mají větší váhu než dlouhé upozorňování na klady nebo na nedostatky v žákových projevech.

Autentické hodnocení – jde o zjišťování znalostí a dovedností v situacích blížících se reálným. Zaměřuje se na úkoly důležité pro praktický život.

Hodnocení portfolia

Jedná se o uspořádaný soubor prací žáka shromážděných za určitou dobu výuky, který poskytuje rozmanité informace o jeho zkušenostech a pracovních výsledcích.

Portfolií může být celá řada. Do pracovních se zakládají veškeré produkty, které žáci během školního roku vytvoří. Dál mohou být členěna tematicky podle vyučovacích předmětů, oblastí RVP ZV nebo i klíčových kompetencí. Měly by zde být shromážděny podklady, podle nichž je možné žáka hodnotit. Ne jen tak, aby bylo patrné, jak žák zvládl vše, co zvládnout má, ale také jak se během výuky zlepšuje. Ať už je ale portfolio jakékoli, vždycky vypovídá o žákovi, o jeho schopnostech i zájmech.

Portfolio žáka v první třídě je spíše souborem prací, do kterého v druhém pololetí školního roku sem tam sáhnou. Až ve druhém ročníku začínají děti své práce třídit. Samozřejmě s velkou pomocí dospělých.

Zakládat je vhodné písemné projevy dětí, jejich zhodnocení, slovní hodnocení nejrůznějších situací, obrázky, práce ze školní matematické olympiády, testy z matematiky a průběžné práce do ostatních předmětů. Na základě těchto výsledků své práce jsou žáci nejlépe schopni posoudit, v čem se zlepšili a kde je třeba přidat.

Portfolio je jeden z nástrojů sebehodnocení. Když se má dítě posunovat v učení, musí vědět, kdy a kde dělá chyby. Co má odstranit, aby mohlo jít dál. A právě tuto možnost mu portfolio dává. Neustále má před očima svůj vývoj. Může hledat vlastní chyby, opravovat je, mluvit o své práci s učitelem i s rodiči. Portfolia můžeme využívat i při třídních schůzkách, kdy žáci společně se zástupcem rodičů a třídním učitelem mohou hodnotit dosažené výsledky v různých oblastech.

Individualizované hodnocení:

Při individualizovaném hodnocení je prioritní osoba hodnoceného žáka, jeho výchozí situace, okolnosti, které s největší pravděpodobností ovlivňují jeho výkon či výsledek, který je právě předmětem našeho hodnocení. Školní hodnocení by mělo být ve většině případů právě takové. Příklad z jedné z navštívených škol: „Třídní teploměr“.

Ve kmenové třídě jsou na třídním teploměru zobrazeny čtyři symboly vycházející z přírody – sluníčko, sluníčko kryté menším mráčkem, sluníčko částečně schované za větším mrakem a mrak. Mohou být použity i obličejové – první se rozzářeně usmívá, druhý má lehký úsměv ve tváři, třetí vyjadřuje běžný stav, nijak optimistický, nikoliv však pesimistický, a čtvrtý je zamračený. Součástí tohoto teploměru jsou kartičky se jmény žáků, které jsou opatřeny fólií a kolíkem na uchycení kartičky se jménem k určitému symbolu vycházejícímu z přírody nebo obličejové, který nejlépe vystihuje momentální stav žáka.

Menší žáci si na tuto činnost velmi brzy zvykají, hned po příchodu do školy před zahájením vyučování umístí kartičku se svým jménem k příslušnému symbolu a mění kartičky u symbolů podle aktuální nálady a rozpoložení i během výuky. Učitel při vstupu do vyučovací hodiny ihned překontroluje. Třídní učitel tak má okamžitý obrázek třídy. Na 1. stupni ve zmíněné škole nebyly zaznamenány žádné případy zneužití této vynikající pomůcky učitele pro diagnostiku třídy.

Objektivizované hodnocení:

Užívá se, když učitelé potřebují získat zpětnou vazbu o výsledcích hodnocení v rozsáhlých statistických souborech, v určitých třídách, v určitém čase. Typickou situací jsou různé čtvrtletní, pololetní a závěrečné práce, podle kterých zjišťujeme stupně dosažených znalostí a jejich následné užití. Stejně tak i srovnávací testy různých úrovní, například testy Scio a Cermat.

Způsob hodnocení a klasifikace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami by měl vycházet ze znalosti příznaků postižení a uplatňuje se ve všech vyučovacích předmětech, ve kterých se projevuje postižení žáka, a na obou stupních základní školy.

Při hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami musí být brány v potaz vzdělávací obtíže těchto žáků a při vytváření jejich hodnocení se používají takové metody, které žákovi umožní podat co nejlepší výkon. Hodnotí se podle konkrétních cílů daných v individuálním plánu každého žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Při klasifikaci těchto žáků se doporučuje upřednostnit širší slovní hodnocení a využívat i různých dalších forem hodnocení, např. bodové ohodnocení, hodnocení s uvedením počtu chyb apod.

Způsob hodnocení projedná třídní učitel a výchovný poradce s ostatními vyučujícími. Vhodným způsobem pak také třídní učitel sdělí ostatním žákům ve třídě podstatu individuálního přístupu a způsobu hodnocení a klasifikace tohoto žáka.

Shromažďování podkladů pro hodnocení:

Při celkové klasifikaci přihlíží učitel k věkovým zvláštěm žáků i k tomu, že žák mohl v průběhu klasifikačního období zakolísat v učebních výkonech pro určitou indispozici.

Podklady pro hodnocení a klasifikaci získávají vyučující zejména: soustavným diagnostickým pozorováním žáka, sledováním jeho výkonů a připravenosti na vyučování, různými druhy zkoušek (písemné, ústní, grafické, praktické, pohybové), kontrolními písemnými pracemi, analýzou výsledků různých

činností žáků, konzultacemi s ostatními vyučujícími a podle potřeby i psychologickými a zdravotnickými pracovníky.

Hodnocení žáků by mělo být adresné, a to i v případě slovního hodnocení při společné práci, a mělo by se zaměřovat na široké spektrum projevů žáka v oblasti poznávací, činnostní a hodnotové.

Při hodnocení by měl učitel sledovat:

- hloubku a kvalitu osvojení poznatků, dovedností a zručností žákem, jak pevně a trvale si osvojuje poznatky podstatné, důležité pro sledování a pochopení dalšího učiva, jak rozumí učivu, jak chápe smysl a význam učiva v širších celcích, zda projevuje zájem o obohacování svých vědomostí a dovedností v některých předmětech a oborech;
- schopnost žáka používat získané vědomosti a dovednosti při řešení slovních i písemných úkolů, poznávacích a praktických situací a problémů, jak dovede osvojené a získané vědomosti, dovednosti a postupy demonstrovat na příkladech a aplikovat v podmínkách běžného života a využívat pomůcek, které žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami umožňují učivo zvládat;
- ovládnutí základních komunikačních prostředků, které žákovi umožňují užívat a uplatňovat získané vědomosti a dorozumívat se ve škole i mimo školu, jak umí naslouchat, jak se umí srozumitelně, souvisle a věcně vyjadřovat, klást otázky, formulovat své myšlenky, zapojovat se do rozhovoru, na jaké úrovni je jeho písemný projev, jakou má slovní zásobu a jak s ní dovede pracovat v jednotlivých předmětech, jak dovede vyprávět, sdělovat své zkušenosti, zážitky, vysvětlovat své názory a pracovní postupy;
- samostatnost myšlení žáka, zda chápe souvislosti věcí, faktů, jevů a procesů, jak dovede třídít, rozlišovat podstatné od nepodstatného, hledat příčiny a následky, jak dovede zdůvodňovat, vyvozovat jednoduché závěry a zobecnění, zda si tvoří o věcech a jevech samostatný úsudek a zda dovede tento úsudek opřít o argumenty;
- zvládnutí důležitých učebních postupů a způsobů samostatné práce, jak dovede pracovat s učebnicí, pracovními sešity a listy, s atlasy, tabulkami, slovníky, jak dovede vyhledávat informace v různých zdrojích a jednoduchým způsobem je zpracovávat, zda a jak dovede zhotovovat různé nákresy, schémata, grafy, přehledy;
- pochopení a porozumění mravních a občanských hodnot, se kterými se setkává v průběhu svého vzdělávání a jsou významné pro jeho rozhodování a jednání v dalším životě, k přírodě;
- žákovy projevy, jeho vlastnosti, jak spolehlivě a odpovědně plní své povinnosti, jak je snaživý, zda dovede spolupracovat ve vyučování, být vstřícný a tolerantní ke svým spolužákům, zachovávat elementární pravidla kulturního chování a lidského soužití.

Přístupy k hodnocení žáků a jeho kritéria budou v praxi bezesporu ovlivněny stylem pedagogické práce učitele; stejně významně by měly být ovlivněny i povahou a způsobem vzdělávání na 1. a 2. stupni základní školy. Vzdělávací program počítá s využitím různorodých forem hodnocení žáků; jejich společným jmenovatelem by mělo být upevňování pozitivního vztahu žáků ke škole a jejich motivace k dosahování dobrých výsledků.

Hodnocení žáka se sluchovým postižením:

1. Způsob hodnocení a klasifikace žáka vychází ze znalosti příznaků sluchového postižení a uplatňuje se ve všech vyučovacích předmětech, ve kterých se projevuje postižení žáka – zejména při činnostech závislých na sluchovém vnímání a porozumění, a to na obou stupních základní školy.
2. Při způsobu hodnocení a klasifikaci žáků pedagogičtí pracovníci zvýrazňují motivační složku hodnocení, hodnotí jevy, které žák zvládl. Při hodnocení se doporučuje užívat různých forem hodnocení, např. bodové ohodnocení, hodnocení s uvedením počtu chyb – hlavně při diktátech a v cizím jazyce.
3. Při klasifikaci žáků v případě selhávání při výuce se doporučuje upřednostnit širší slovní hodnocení. Způsob hodnocení projedná třídní učitel a výchovný poradce s ostatními vyučujícími.
4. Třídní učitel sdělí vhodným způsobem ostatním žákům ve třídě podstatu individuálního přístupu a způsobu hodnocení a klasifikace žáka.

Žáci se sluchovým postižením často přesně nerozumějí významu jednotlivých slov. Ještě větším problémem je nepochopení významu slov v kontextu – ve větách, nepochopení jejich vzájemné vazby, nepochopení změny smyslu věty při změně pozice slova ve větě. Důsledkem je informační bariéra – porozumění čtenému textu je na nízké úrovni (funkční negramotnost = číst umí skoro všichni, ale většina postižených funkční negramotností smyslu čteného textu nerozumí). Aby neslyšící žáci pochopili smysl čteného textu, často se text pro ně upravuje, zjednodušuje, aby byl sdělovaný obsah pro ně pochopitelnější. Neporozumění čtenému textu, nízká slovní zásoba se tedy promítá do všech předmětů.

Při jazykové výuce musí být zohledněna vizuální stránka komunikace, která je pro žáka se sluchovým postižením nepostradatelná. Při komunikaci se uplatňují všechny komunikační systémy – znakový jazyk, znakovaná čeština, odezírání, prstová abeceda a písemná forma českého jazyka i cizího jazyka plus obrázky. Konec konců, všechny zde uvedené systémy se používají ve výuce žáka se sluchovým postižením ve všech dalších předmětech, nejen při výuce cizího jazyka.

Výuka angličtiny u žáků se sluchovým postižením není založena na poslechu. Tento způsob, rozšířený u slyšící populace, nelze aplikovat při výuce žáků se sluchovým postižením. Jejich výuka je tedy založena na vizuálním vnímání. Na prvním stupni základní školy a v nižších ročnících druhého stupně základní školy se při výuce cizího jazyka rozvíjí především zásoba cizích slov, která ale není založena jen na slovním překladu z češtiny do angličtiny, protože slovní zásoba českých slov je u mnoha žáků se sluchovým postižením nedostatečná – osvojování nových slov musí být spojováno s obrázkovou prezentací nebo s konkrétní situací. Pochopení obsahu cizího slova může také často pomoci jeho vysvětlení pomocí znakového jazyka. Často pozorujeme, že při opakování anglických slov žáci „přimíchávají“ česká slova. Žáci často neznají aktivně ekvivalenty osvojovaných cizích slov v českém ani znakovém jazyce, a proto je obtížné od nich vyžadovat aktivní znalost anglického jazyka.

b) Ve výuce u žáka se sluchovým postižením při hodnocení zejména tolerujeme

Jazykové roviny v písemném projevu

- **Foneticko-fonologická:** – fonetická transkripce slov, jejichž psaná podoba se odlišuje od zvukové (tužka – tuška)
 - asimilace hlásek (krezba, steska, blíský)
- **Lexikální:** – menší slovní zásoba; opakování slov (obtížné hledání synonym)
- **Sémantická:** – nepřesnosti v užívání slov z hlediska jejich významu
- **Morfologická:** – problémy s pravidly českého pravopisu
 - problémy s pravopisem v cizích jazycích (CJ)
 - problémy s aplikací gramatických pravidel do písemné podoby
 - problémy se členy v ČJ
- **Syntaktická:** – chyby v interpunkci
 - problémy s odkazovacími zájmeny v CJ (My mother is 45 years old. He is...; The Vltava river flows through Prague. She is...)
 - nedostatky ve slovosledu v ČJ
 - nedostatky ve slovosledu v CJ (žák aplikuje analogii slovosledu z ČJ do CJ)
- **Rovina textové syntaxe:** – obtíže s kompoziční výstavbou textu

Další specifické chyby:

- Vynechávání písmen, slabik
- Vynechávání nebo nepřesné zařazování diakritických znamének (háčky, čárky, tečky apod.)
- Zbytečné přidávání písmen a slabik v rámci slov nebo přidávání slov v rámci věty
- Záměny hlásek zvukově i vizuálně podobných (krátké × dlouhé vokály; znělé × neznělé konsonanty, např. P × B; ostré × tupé sykavky, např. S × Š; slabiky PĚ, BĚ, VĚ, MĚ, měkké × tvrdé slabiky, např. TI × DI, NI × NY) apod.
- Záměny hlásek zvukově podobných, avšak vizuálně odlišných (Š × SCH, I × Y)
- Záměny písmen tvarově podobných (A × O, L × K, M × N apod.)

- Záměny písmen tvarově podobných (O × C × E, L × K × H, M × N apod.) či tvarově stejných, pouze s jinou směrovou orientací (Q × P × D × B)
- Inverze písmen, slabik a slov (on × no; saw × was; lokomotiva × kolomotiva)
- Obtíže s určováním hranic slov v písmu, která spolu tvoří zvukovou jednotku (psaní slov s předložkami se členy apod. (dohromady: dokina, abook) nebo která zvukovou jednotku netvoří (např. „jako“, „thesis“)
- Snížená kvalita písma způsobující sníženou čitelnost textu (nedodržování správných tvarů a velikosti písma, správného sklonu písma, neudržení písma na řádku)
- Obtíže s celkovou úpravou písemné práce na základě obtíží s pravolevou orientací a prostorovým vnímáním
- Porucha soustředění (vyplývající z přidruženého zdravotního postižení či znevýhodnění)

Jazykové roviny v ústním projevu

1. Foneticko-fonologická:

- nedostatečná fonemická diferenciacie (older × oldest; schreibst × schreibst), rozlišování I × Y ve slovech se slabikami DI – TI – NI / DY – TY – NY apod.
- specifická asimilace hlásek: záměna zvukově podobných hlásek při vyslovování – zejména záměna ostrých a tupých sykavek (S × Š) nebo měkkých a tvrdých slabik (např. TI × DI, NI × NY), krátkých a dlouhých vokálů (A × Á) nebo záměna hlásek zvukověpodobných, avšak vizuálně odlišných (P × B; Š × SCH apod.), obtíže s vybavováním si výslovnosti určité skupiny hlásek (např. v AJ skupina hlásek „th“, v NJ „sch“, „ei“, „ie“)
- záměna pořadí hlásek a slabik ve slově, jejich inverze
- eliminace (vynechávání) některých hlásek nebo zbytečné přidávání hlásek a slabik v rámci slov
- obtíže při vyslovování víceslabičných a složených slov v důsledku motorické neobratnosti mluvidel (artikulační neobratnosti)
- obtíže v oblasti vnímání a reprodukce přízvuku, intonace a rytmu řeči
- pomalý způsob čtení, příp. nesprávná technika čtení vlastní přípravy na ústní zkoušku nebo výchozího textu a dílčích úkolů (např. tzv. dvojí čtení)
- narušení vázání slov a plynulosti řečové produkce (pauzy způsobené např. plánováním gramatiky a lexika, hledáním vhodnějších formulací nebo pokusy o propojení myšlenek) apod.

2. Lexikální:

- menší slovní zásoba, opakování slov (obtížené hledání synonym)

3. Sémantická:

- nepřesnosti v užívání slov z hlediska jejich významu

4. Morfologická:

- problémy se skloňováním a časováním
- problémy s použitím základních časů v cizích jazycích (CJ)
- obtíže se členy v CJ

5. Syntaktická

- nedostatky ve slovosledu v českém jazyce (ČJ)
- problémy s aplikací pravidel slovosledu pro ten který CJ (žák aplikuje analogii z ČJ)

Literatura

- ČÍHALOVÁ, E. – MAYER, I. *Klasifikace a slovní hodnocení*. Praha: Agentura STROM, 1997.
- DVOŘÁKOVÁ, M. *Charakteristika slovního hodnocení*. In *Slovní hodnocení*. Kroměříž: IUVENTA, 1994.
- FISCHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997.
- HAVLÍNOVÁ, M. a kol. *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál, 1998.
- KALBÁČOVÁ, J. *Současné přístupy k hodnocení žáka primární školy*. In KAŠOVÁ, J., a kol. *Škola trochu jinak*. Kroměříž: IUVENTA, 1995.
- KOLÁŘ, Z. – ŠIKULOVÁ R. *Hodnocení žáků*. Havlíčkův Brod: Grada, 2007.
- KOŠŤÁLOVÁ H. – MIKOVÁ Š. – STANG. J. *Školní hodnocení žáků a studentů – se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008.

- KOVAŘÍKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995.
- MECHÚROVÁ, L. V těch známkách to není? *Rodina a škola*, 4/97.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003.
- SCHIMUNEK, F. P. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999.
- SOLFRONK, J. *Zkoušení a hodnocení žáků*. Praha: PdF UK, 1996.
- SPIPKOVÁ, V. *Nové přístupy k hodnocení žáků při vyučování*. In *Slovní hodnocení*. Kroměříž: IUVENTA, 1994.

prof. PhDr. PaedDr. Miloň Potměšil, Ph.D.,
a kolektiv

Metodika práce se žákem se sluchovým postižením

Určeno pedagogickým pracovníkům vzdělávajícím žáky se sluchovým postižením

Výkonný redaktor doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.
Odpovědná redaktorka Mgr. Lucie Loutocká
Technická redakce VUP
Návrh obálky Jiří Jurečka

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.vydavatelstvi.upol.cz
e-mail: vup@upol.cz

Olomouc 2012

1. vydání

čz 2012/698

ISBN 978-80-244-3310-3

Neprodejná publikace



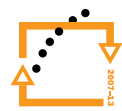
evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb, reg. č.: CZ.1.07/1.2.00/14.0020



9 788024 433103