



Zdravotně  
sociální fakulta  
Faculty of Health  
and Social Sciences

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

**Integrační proces studenta se sluchovým postižením  
do hlavního vzdělávacího proudu**

## **BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Studijní program: **SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA**

**Autor:** Štěpánka Voldřichová

**Vedoucí práce:** Mgr. et Mgr. Radka Prázdňá, Ph.D.

České Budějovice 2020

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou/diplomovou práci s názvem „*Integrační proces studenta se sluchovým postižením do hlavního vzdělávacího proudu*“ jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské/diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby bakalářské/diplomové práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé bakalářské/diplomové práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 11. 5. 2020

.....

podpis

#### Poděkování:

Děkuji především vedoucí mé bakalářské práce Mgr. et Mgr. Radce Prázdné, Ph.D. za čas, jenž mi věnovala, za odborné vedení, vstřícnost, trpělivost, cenné rady, připomínky a ochotu při konzultacích. Dále bych ráda poděkovala rodičům dítěte, kteří se mnou spolupracovali na vytvoření případové studie a taktéž mé rodině za pomoc při studiu.

# **Integrační proces studenta se sluchovým postižením do hlavního vzdělávacího proudu**

## **Abstrakt**

Bakalářská práce se zabývá tématem Integrační proces studenta se sluchovým postižením do hlavního vzdělávacího proudu. Je příkladem dobré praxe, kdy se dá pomocí augmentativní a alternativní komunikace, reedukace čtení, logopedické rehabilitace a kompenzace sluchu závěsnými sluchadly rozvinout komunikační dovednosti a kompetence studenta s oboustrannou těžkou percepční nedoslýchavostí.

Cílem bakalářské práce je zpracování adekvátní odborné báze problému integrovaného vzdělávání jedinců se sluchovým postižením a na tomto podkladě v designu případové studie popsat a analyzovat edukační historii a současnost studenta se sluchovým postižením.

Práce je strukturována do dvou částí, na teoretickou a praktickou. Teoretická část definuje základní okruhy úzce spojené s tématem, kterým je sluchové postižení. První kapitola vymezuje terminologii, klasifikaci, etiologii a dopady sluchového postižení. Ve druhé kapitole je popsána osobnost dítěte a jeho komunikační kompetence. Poslední kapitola se zabývá systémem vzdělávání žáků se sluchovým postižením.

Empirická část se zaměřuje na formy a metody práce, pedagogické a výchovně vzdělávací postupy využité k rozvoji chlapcových komunikačních dovedností. Dále poukazuje na to, jakým způsobem ovlivňují jeho integraci do hlavního vzdělávacího proudu, sociální začlenění a jeho vztahy s okolím. Pro naplnění zmíněných cílů práce je uplatněn kvalitativní výzkum v designu případové studie. Z důvodu komplexnosti a celistvosti případu jsou podrobně zpracována anamnestická data, rozhovory s matkou, studentem a se zaměstnancem neziskové organizace KreBul.

Výzkum poukazuje na řadu zajímavých informací. Vyplývá z něj, že v rozvoji komunikačních dovedností je velmi důležitá iniciativa ze strany matky, chlapce i učitelů, týmová spolupráce všech zúčastněných stran, přátelská, příjemná a citlivá atmosféra nastavená ve třídě, v sledovaném případě nařízená orální metoda, doporučené

speciálně pedagogické postupy a patřičným způsobem učiteli volené metodické postupy, důslednost při dodržování jasně nastavených pravidel a šance studenta vzdělávat se v kolektivu intaktních žáků, jež mu byli a stále ještě jsou velkou motivací v jeho rozvoji.

Po formálních a obsahových úpravách může být text závěrečné bakalářské práce využitelný pro rodičovskou veřejnost. Zjištěné skutečnosti mohou využít jako informační materiál školy a pedagogická veřejnost. Zpracovaná studie může sloužit praxi jako zpětná vazba pro instituce, kde probíhá integrace žáků se sluchovým postižením.

### **Klíčová slova**

sluchové postižení; osobnost; komunikační kompetence; systém vzdělávání

# **Integration Process of the Student with hearing Impairment in the Mainstream**

## **Abstract**

The bachelor thesis deals with the integration process of a student with hearing impairment into mainstream education. It is an example of good practice, where augmentative and alternative communication, re-education of reading, speech therapy rehabilitation and hearing compensation using the behind-the-year hearing aids can help develop communication skills and competences of a student with bilateral severe perceptual hearing loss.

The aim of the thesis is to elaborate an adequate professional basis of the issue of integrated education of people with hearing impairment and to describe and analyse the educational history and presence of a student with hearing impairment in the case study design.

The thesis is structured into two parts, theoretical and practical. The theoretical part defines the basic areas closely related to the topic of hearing impairment. The first chapter defines terminology, classification, aetiology and impacts of hearing impairment. The second chapter describes the child's personality and communication skills. The last chapter deals with the system of education of hearing impairment pupils.

The empirical part focuses on the forms and methods of work, pedagogical and educational procedures used to develop communication skills of a boy. It also shows how they influence his integration into mainstream education, social inclusion and relations. In order to meet the mentioned purposes of the thesis, qualitative research in the case study design has been used. Due to the complexity and integrity of the case, the history data, interviews with the mother, student and an employee of the non-profit organization KreBul have been processed in detail.

The research points to a number of interesting pieces of information. It suggests that the initiative from the mother, boy and teachers as well as the teamwork of all stakeholders, friendly, pleasant and sensitive classroom atmosphere, the ordered verbal method in the observed case, the recommended special pedagogical practices and the choice of methodical procedures by the teachers, consistency in adherence to clearly defined rules

and the student's chances to learn in a team of intact pupils who have been a great motivation in his development, are very important in progress of communication skills.

Following formal and content modifications, the text of the final thesis can be used by the parents. The found facts can be used as a source of data by schools and the educational community. The study can serve as a feedback for the institutions involved in the integration process of pupils with hearing impairment.

**Key words**

Hearing impairment; Personality; Communication skills; Education system

# Obsah

Úvod.....	11
Teoretická část .....	13
1    Sluchové postižení .....	13
1.1    Terminologie a klasifikace sluchového postižení .....	13
1.2    Klasifikace sluchového postižení podle závažnosti .....	14
1.3    Klasifikace sluchového postižení podle doby vzniku .....	15
1.4    Klasifikace sluchového postižení podle lokalizace.....	16
1.5    Etiologie sluchového postižení .....	17
1.6    Dopady sluchového postižení .....	18
2    Osobnost jedince se sluchovým postižením.....	20
2.1    Specifika vývoje dítěte se sluchovým postižením .....	20
2.2    Specifika vývoje kognitivních funkcí .....	21
2.2.1    Rozvoj komunikačních kompetencí.....	24
2.3    Specifika výchovy dítěte se sluchovým postižením v rodině .....	26
3    Systém vzdělávání žáků se sluchovým postižením.....	28
3.1    Legislativní rámec vzdělávání žáků se sluchovým postižením.....	28
3.2    Podpůrná opatření pro žáky se sluchovým postižením .....	29
3.3    Přístupy a specifika vzdělávání žáků se sluchovým postižením .....	30
3.4    Integrované vzdělávání žáků se sluchovým postižením .....	31
3.5    Faktory ovlivňující proces integrace žáka se sluchovým postižením .....	32
3.5.1    Komunikační kompetence žáka se sluchovým postižením.....	33



3.5.2	Personální a materiální podmínky integrace žáka se sluchovým postižením .....	34
3.5.3	Klima třídy .....	35
3.5.4	Spolupráce školy a rodiny .....	36
3.5.5	Metodická podpora speciálně pedagogického centra.....	37
	Praktická část .....	39
4	Metodologie výzkumné práce .....	39
4.1	Popis realizace výzkumu a časový harmonogram .....	40
4.2	Přehled analyzovaných dokumentů.....	40
5	Případová studie a interpretace kvalitativních dat .....	44
5.1	Anamnestické údaje .....	44
5.1.1	Osobní anamnéza .....	44
5.1.2	Lékařská anamnéza .....	46
5.1.3	Rodinná a sociální anamnéza.....	47
5.1.4	Retrospektivní vhled do vzdělávací historie .....	48
5.2	Řečové dovednosti chlapce a jejich ontogeneze .....	49
5.3	Vzdělávání v mateřské škole a pokračování v logopedické rehabilitaci.....	49
5.4	Základní vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu.....	52
5.5	Střední vzdělávání, nástup na SOU.....	60
6	Zájmové činnosti (školní i mimoškolní) .....	65
7	Shrnutí případové studie .....	66
8	Diskuse.....	67
9	Závěr .....	72

Seznam literatury .....	74
Seznam příloh .....	83
Seznam obrázků.....	84
Seznam zkratek .....	85

## Úvod

Téma bakalářské práce „*Integrační proces studenta se sluchovým postižením do hlavního vzdělávacího proudu*“ jsem si zvolila na základě mého vlastního zájmu o přiblížení problematiky integrace dětí se sluchovým postižením ke vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu základní školy běžného typu. Měla jsem totiž možnost sledovat vývoj chlapce, u něhož se diferenčními diagnostickými postupy zjistilo vrozené postižení sluchu. S velkým nasazením obou rodičů, s pomocí závěsných naslouchadel, odborného logopedického dohledu a vstřícného přístupu pedagogů se mohl začlenit do hlavního vzdělávacího proudu.

Bakalářská práce je zaměřena na integrační proces osob se sluchovým postižením do hlavního vzdělávacího proudu. Skládá se z teoretické a praktické části. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol, které definují základní okruhy, a to sluchové postižení, osobnost jedince se sluchovým postižením a systém vzdělávání žáků se sluchovým postižením.

První kapitola vychází z teoretických východisek o sluchovém postižení, vymezí terminologii a rozčlenění klasifikace: podle doby vzniku, podle lokalizace a podle závažnosti sluchového postižení, přiblíží etiologii postižení sluchu a jeho dopady. Druhá kapitola se zaměří na osobnost jedince se sluchovým postižením, definuje specifika vývoje dítěte s postižením sluchu, dále specifika vývoje kognitivních funkcí, rozvoj komunikačních kompetencí a specifika výchovy dítěte se sluchovým postižením v rodině. Ve třetí kapitole bude představen systém vzdělávání žáků se sluchovým postižením, legislativní rámec vzdělávání, dále podpůrná opatření, přístupy a specifika vzdělávání žáků, integrace ve vzdělávání žáků s postižením sluchu a faktory ovlivňující integrační proces, získávání komunikačních kompetencí žáků se sluchovým postižením, personální a materiální podmínky integrace v systému vzdělávání žáků s postižením sluchu, klima třídy, spolupráce školy a rodiny a metodická podpora speciálně pedagogického centra.

Praktická část představí cíle práce, ve čtvrté kapitole s názvem Metodologie výzkumné práce bude definováno výzkumné téma, výběr zkoumaného případu, konkrétní vymezení sběru dat a etická kritéria. V páté kapitole bude uveden aktuální stav, dále budou předloženy co nejkomplexněji zpracované anamnestické údaje týkající se

studenta a jeho rodiny, další oblastí bude retrospektivní vhléd do vzdělávací historie, v následujících dílčích oblastech budou podrobně zpracována nashromážděná data z hlediska ontogenetických řečových dovedností chlapce a z oblasti vývoje řeči pomocí logopedické rehabilitace, reedukace, odezírání a integračního procesu žáka v předškolním, základním a středním vzdělávání hlavního vzdělávacího proudu, bude předvedena osvojená příprava na profesní dráhu. V šesté kapitole poukážeme na klíčové faktory úspěšné integrace, mezi něž patří rovněž účast na mimoškolních aktivitách.

V závěrečné sedmé kapitole bude dán prostor pro diskusi o zjištěných výsledcích v komparaci s odbornou literaturou.

V bakalářské práci se odráží pevná vůle, sebezapření a odhodlanost všech zúčastněných osob v motivaci k dosažení úspěšného integračního procesu do společnosti.

# Teoretická část

## 1 Sluchové postižení

V první kapitole bude naším cílem stručná charakteristika sluchového postižení, kde seznámíme čtenáře s terminologií a klasifikací sluchového postižení podle doby vzniku, podle lokalizace a podle závažnosti. Pokusíme se přiblížit problematiku postižení sluchu, vysvětlit příčiny a původ vzniku postižení a to, jaký je jeho dopad na kvalitu života dítěte a jeho rodiny.

Až v 16. století dochází ke změně přístupu veřejnosti k jedincům se sluchovým postižením. Dříve označení hluchoněmý, zaostalý, hloupý a nevzdělaný byly považovány za správné termíny či synonyma pro neslyšící. Dnes se mohou jedinci s postižením sluchu naučit mluvit i začlenit do majoritní společnosti (Pitnerová, 2014). Postižení sluchu je jedním z nejrozšířenějších somaticko-funkčních postižení (Neubert in Horáková, 2014). Jen v roce 2005 podle Světové zdravotnické organizace (WHO) bylo u 278 milionů lidí diagnostikováno středně těžké až těžké sluchové postižení. Autoři (Horáková, 2012 a Hampl, 2013) se rozcházejí ve vyjádření pravděpodobného počtu osob se sluchovým postižením u téhož autora. Zatímco Horáková (2012) uvádí, že podle Hrubého (in Horáková, 2012) žije v České republice asi 300 tisíc osob s tímto postižením, z nichž většinu tvoří nedoslýchaví vinou vyššího věku, oproti tomu Hampl zmiňuje u Hrubého (in Hampl, 2013) půl milionu osob. Podle Bulové (in Horáková, 2012) a Muknšnáblové (2014) je jich přibližně půl milionu. Na 15 tisících osobách s vrozenou či raně získanou vadou se shoduje Hampl (2013) s Muknšnáblovou (2014).

### 1.1 Terminologie a klasifikace sluchového postižení

Sluchové postižení se týká velmi heterogenní skupiny osob, diferencované především podle stupně a typu sluchového postižení. Zahrnuje základní kategorie osob neslyšících, nedoslýchavých a ohluchlých, představujících různorodou kvalitu. Její konkrétní struktura je limitována dalšími faktory, nejčastěji kvalitou a kvantitou sluchového postižení, věkem, kdy k postižení došlo, mentálními dispozicemi jedince, věnovanou péčí a dalším možným přidruženým postižením (Horáková, 2012). „*Některá surdopedická literatura rozlišuje vadu a poruchu sluchu. Porucha sluchu je charakterizována onemocněním sluchového orgánu různé etiologie. Nezpůsobuje úplnou hluchotu, hlavním příznakem je nedoslýchavost různého stupně.*

*Porucha sluchu je reverzibilní a reparabilní, což znamená, že se jedná o stav přechodný a po odstranění příčiny dochází k nápravě, sluch je opět v normě. Vada sluchu je naopak charakteristická ireparabilitou a ireverzibilitou, jedná se tedy o stav trvalý. Sluchová vada již může dosahovat i stupňů praktické či úplné hluchoty“ (Hampl, 2013, s. 28). Muknšnáblová (2014) ji již nazývá sluchovým postižením, které lze korigovat jen speciálními technickými pomůckami a u někoho není ani korekce možná. Novák (in Muknšnáblová, 2014) se shoduje v popisu rozdílu vady a poruchy s Hamplem (2013) podobně jako Lejska (in Muknšnáblová, 2014), jenž ještě rozlišuje částečně podle místa poškození, a především dle možnosti léčebné restituce. Podle Skákalové (2011) někteří autoři používají slova porucha a vada jako synonyma i podle Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví se u nás hovoří jen o poruše (*impairment*) na úrovni orgánu.*

## **1.2 Klasifikace sluchového postižení podle závažnosti**

Kritéria, která určují dělení sluchového postižení jsou mnohočetná, čemuž odpovídá bezpočet různých klasifikací (Horáková, 2012). Pitnerová (2014) se vyjadřuje ve stejném duchu a přirovnává sluchové postižení ke zdravotnímu postižení s obrovským spektrem variability. Dále hovoří o nejednotné terminologii, nejednotném označení osob, různém pojmenování i rozdělení, které je jiné prakticky v každé knize. Za příklad udává Vaška (2007), Lejsku (2003), Leonhardta (2001, 2002). Podle Hampla (2013) se nejčastěji uvádí klasifikace podle Světové zdravotnické organizace (WHO) z roku 1980, rozdělující vady sluchu do pěti stupňů, přičemž označení nerespektuje terminologii užívanou v našich podmínkách. Pro srovnání uvádí klasifikaci, ve které názvy jednotlivých stupňů respektují terminologii téměř výhradně užívanou v pedagogické praxi. Jungwirthová (2015) už uvádí novou klasifikaci přijatou v roce 2001 Světovou zdravotnickou organizací, jež má čtyři stupně poruch sluchu. Muknšnáblová (2014) říká, že pro stupně lze použít dvě klasifikace, Mezinárodní a Českou dle Sedláčka, přizpůsobenou dětem.

Klasifikace podle ztráty v decibelech spočívá v měření sluchového prahu. Je nejslabším zvukem, jenž člověk právě zaslechne a často se lišícím na různých frekvencích. U jednoho člověka se může lišit na pravém i levém uchu (Lejska in Pitnerová, 2014). Měření stavu sluchu podle ztráty v decibelech se provádí pomocí audiometrie podle hlediska kvantity slyšeného zvuku. Horáková (2012) říká, že z tohoto hlediska se

považuje za normální sluch (do 20 dB podle Lejsky (2003 in Horáková, 2012) a Hampla (2013), WHO udává podle Horákové (2012) ztrátu 0-25 dB, ale dle Muknšnáblové (2014) max. do 15 dB) slyšení nejslabších zvuků, např. člověk slyší tikot hodin, šumění listů ve větru nebo šeptanou řeč. Pitnerová (2014) hovoří o vyšetření zvláště pravého i levého ucha, kvůli odlišné ztrátě na každém uchu. Protože pro identifikaci směru v prostoru je důležité slyšení oběma ušima, tzv. binaurální slyšení. Pokud bude na jednom uchu velmi těžká vada, dojde ke ztrátě směrového slyšení a taktéž v nepříliš ideálně tichém prostředí ke zhoršení porozumění řeči. Horáková (2012, s. 15) vysvětluje, že „*lehká až středně těžká nedoslýchavost pak způsobuje komunikační obtíže v hlučném prostředí, kde např. hovoří více lidí najednou apod. Při těžké až velmi těžké nedoslýchavosti se bez vhodných kompenzačních pomůcek objevuje jen velmi špatná, nebo žádná reakce na mluvenou řeč či hlasitější zvuky, jako jsou zvuk vysavače, hudba z reproduktoru apod.*“ Lidé s praktickou hluchotou (podle Hampla (2013) do 90 dB, podle Lejsky (2003 in Horáková, 2012) nad 90 dB) neslyší ani nereagují kupříkladu na zvuky motoru auta ve vyšších obrátkách.

### **1.3 Klasifikace sluchového postižení podle doby vzniku**

Vznik sluchového postižení způsobuje řada příčin. Lejska (in Horáková, 2012) rozlišuje vady podle období, kdy vznikly, na dvě základní skupiny: vrozené a získané. **Vrozené vady** dělí na **geneticky podmíněné**, kdy z 80-90 % jsou způsobeny autozomálně recesivní formou onemocnění. Daleko méně s autozomálně dominantní formou, v současnosti je známo asi 30 genů, odpovědných za autozomálně recesivní nesyndromickou ztrátu sluchu. A na **kongenitálně získané**, dle hlediska času, na **prenatální**, způsobené negativními vlivy na plod v průběhu těhotenství, zejména v 1. trimestru a na **perinatální** v důsledku protrahovaného porodu, asfyxie či z jiných příčin. **Získané vady** rozděluje **získané před fixací řeči** (prelingválně, asi do 6 let věku dítěte). Příčinou je infekční choroba dítěte, často virového charakteru, úrazy hlavy, opakované hnisavé záněty středního ucha apod. **Získané vady po fixaci řeči** (postlingválně, kdykoliv po ukončení řeči). Příčinou může být poranění v oblasti hlavy a vnitřního ucha, hlučné prostředí nebo akustické trauma.

Oproti tomu Muknšnáblová (2014) rozlišuje sluchové postižení z hlediska doby vzniku na vady **prelingvální** a **postlingvální**. Mezi **prelingvální** řadí **vrozené vady sluchu** či **získaná postižení**, projevující se ještě před ukončením vývoje řeči, a **vrozené**

*(hereditární) vady*, jež jsou geneticky podmíněné či kongenitálně získané. Vrozené vady se zpravidla projevují na obou uších a mohou se rozvíjet do různého stupně postižení a různou rychlostí. U *vrozených vad kongenitálně získaných* je možný prenatální nebo perinatální vznik. Dále uvádí, že dítě prelingválně postižené je hluché, ale postlingválně sluchově postižené dítě je jinak řečeno ohluchlé.

Hampl (2013) rozděluje sluchové vady dle doby vzniku od několika skupin, a to na *vady vrozené a získané* a na *vady prelingvální a postlingvální*. Na *vrozené vady* má vliv genetika (dědičnost) a příčiny vzniku jsou endogenní. *Získané vady* mohou vznikat v prenatálním, perinatálním nebo postnatálním období z exogenních příčin. Také se vyjadřuje o charakteristice jako o chybně ohledně získaných vad jako vad, které člověk získá až v průběhu života.

Hrubý (in Skákalová, 2011) rozděluje vady sluchu podobně jako Lejska (in Horáková, 2012) a Hampl (2013) na *vrozené*, vznikající vlivem genetických dispozic či negativními prenatálními jevy, a na *získané*, kde se názorově rozchází s Hamplovým tvrzením u jejich vzniku. Hrubý (2005 in Skákalová, 2011, s. 12) říká, že „*k jejich vzniku dochází v průběhu života nejčastěji vlivem úrazu či nemoci.*“ Autor vyčlenil ještě jednu skupinu, *dědičné vady*. Z toho důvodu, že se z genetických příčin nemusí sluchová vada projevit hned od narození. Jedinec (určité) vrozené dispozice má, ale projeví se až vlivem působení určitých faktorů. Z hlediska komunikačního rozlišuje dvě skupiny, *prelingvální* a *postlingvální*. První skupina zahrnuje vady vzniklé před částečným rozvojem mluvy a druhá skupina vady získané po rozvinutí mluvy.

#### **1.4 Klasifikace sluchového postižení podle lokalizace**

Z hlediska lokalizace vzniku postižení lze vady sluchu rozdělit na dvě základní skupiny, *centrální* a *periferní*, shoduje se Šlapák, Lejska a Floriánová (in Horáková, 2012). Hampl (2013, s. 29) dodává: „*Toto klasifikační hledisko bere primárně v potaz to, ve kterém místě sluchové dráhy se vyskytuje určitý problém či patologie.*“ Centrální vada vzniká poškozením podkorového a korového systému sluchové dráhy (Šlapák in Skákalová, 2011). Podle Mukšnáblové (2014) člověk dokáže rozlišit směrové prostorové slyšení díky částečnému zkřížení, pokud se sluchové dráhy z vnitřního ucha kříží v oblasti mozkového kmene a stimul postupuje dál zkříženě přes podkorovou oblast do korových oblastí spánkových laloků, vlastního centra sluchu.



Šlapák (in Skákalová, 2011) a Mukšnáblová (2014) dělí **periferní vady** na **typ percepční** a **převodní**. Hampl (2013) a Herdová (in Horáková, 2012) rozděluje vady do tří skupin na **vady převodní, percepční** a **smíšené**. Hrubý (in Skákalová, 2011) uvádí dvě základní skupiny, **převodní** a **percepční vady**, ale hovoří i o **vadách kombinovaných**, na nichž se podílí jak složka percepční, tak i složka převodní. **Převodní vady** podle Hampla (2013) jsou většinou reverzibilní a reparaibilní a sluch lze uvést do normy nebo výrazně zlepšit operativně nebo medikamentózně. Doplňuje, že jde o tzv. kvantitativní poruchu, kdy je postižena percepce všech tónů rovnoměrně, bez ohledu na jejich frekvenci. Vznikají na vnějším nebo středním uchu a narušuje se přenos zvukových vibrací do hlemýžďe (Hrubý in Skákalová, 2011). Horáková (2012) dodává, že přenosu brání překážka, např. zvětšená nosní mandle. K **percepčním vadám (senzoryneurálním)** dochází při poškození vnitřního ucha, sluchových buněk nebo sluchového nervu. Je jich o mnoho více než převodních vad a představují závažnější diagnostický i léčebný problém (Horáková, 2012). Hampl (2013) poznamenává, že se jedná o tzv. kvalitativní poruchu, kdy úroveň vnímání jednotlivých zvuků je už závislá na jejich frekvenci. Nejčastější příčinou může být stařecká nedoslýchavost (presbyakuzie) nebo nadměrný hluk. Lavička, Šlapák (in Horáková, 2012) a Mukšnáblová (2014) ještě rozlišují **percepční vady** na **vady kochleární** (postižení blanité části vnitřního ucha) a **retrokocheární** (poškození drah sluchového nervu).

### 1.5 Etiologie sluchového postižení

„Etiologie sluchových vad a poruch u dětí je rozsáhlá, ve velkém počtu případů navíc na pravděpodobnou příčinu můžeme pouze usuzovat.“ (Mukšnáblová, 2014, s. 20). Langer (2013, s. 53) říká, že „je důležitá zejména z důvodu správné diagnostiky, prevence, léčby a co nejpřesnější další prognózy (medicínské i speciálně pedagogické).“ Podle Strnadové (in Mukšnáblová, 2014) příčina není objasněná až u 25 % sluchového postižení. Přitom příčina ale určuje další okolnosti poruchy v léčbě a následující péči o jedince se sluchovým postižením. Skákalová (2011) hovoří o široké variabilitě příčin a o vadě neznámé etiologie u některých osob nebo různé kombinaci jednotlivých příčin. Mukšnáblová (2014) dochází ke zjištění, že 20 % všech sluchových poruch se rozvíjí od dětství. Příčiny rozděluje stejně jako Hampl (2013) na **endogenní (vnitřní)** a **exogenní (vnější)**. Hampl (2013) dodává, že v etiologii sluchových vad hraje významnou roli dědičnost, a až polovina jich vzniká z těchto příčin. U **endogenních příčin** Mukšnáblová (2014) mluví o příčině genetické u více

než 50 % dětí se sluchovým postižením a s vrozenou vadou sluchu. Z rodin slyšících rodičů pochází nad 80 % dětí s vadou sluchu. U *exogenních příčin* vzniku sluchových vad se shoduje Hampl (2013) s Mukšnáblovou (2014). Rozdělují je na *fyzikální, chemické a biologické* s dobou působení v období prenatálním, perinatálním či postnatálním. Lejska (in Pitnerová, 2014) dělí dle etiologie na *dědičné*, kdy většina z nich je genetického původu, a na *získané*, které vznikají prenatálně, perinatálně a postnatálně následkem infekční choroby či traumat, onemocněním centrální nervové soustavy nebo po opakovaných hnisavých zánětech středního ucha. Jungwirthová (2015) má na vady dědičné genetického původu stejný názor jako Lejska (in Pitnerová, 2014) a dodává, že jsou časté případy dětí s genetickou ztrátou sluchu, i když se v rodině tento problém nikdy nevyskytl. Děti jsou jinak ve všech směrech zdravé i šikovné.

### **1.6 Dopady sluchového postižení**

*Dopady* sluchových vad mohou být dalekosáhlé a osoby se sluchovým postižením mohou provázet po celý život (Hádková, 2016). Jednou z nejtěžších životních situací pro slyšící rodiče je narození jejich potomka se sluchovým postižením (Roučková in Horáková, 2012). Podle Jungwirthové (2015) rodina obvykle po překonání první fáze šoku a popírání zapojí všechny své adaptační mechanismy a zaměří se na co nejlepší zkompenzování sluchového postižení dítěte a na co nejrychlejší rozvoj mluvené řeči. Hrubý (in Skákalová, 2011) uvádí, že sluchová vada většinou způsobuje závažnou informační i komunikační bariéru. Langer, Suralová (2013) říkají, že komunikační bariéru způsobuje především absence akustických informací. Podle Hrubého (in Skákalová, 2011) je zapotřebí včasné diagnostiky sluchové vady. U novorozenců a dětí v raném věku je nejzávažnější a nejakutnější diagnostika z důvodu ohrožení rozvoje funkční komunikace i osvojení jazyka. U dětí s postižením sluchu jsou nejvíce ohrožena centra sluchu a syntaxe. Za období, ve kterém se rozvíjí, se považují první čtyři roky až šest let života dítěte.

Podle Lejsky (in Horáková, 2012, s. 22) je „*pro komunikaci důležitá oblast, kde se nachází hlavní část akustické energie řeči, tj. 500-2000 Hz. Tyto frekvence nazýváme frekvence řečové*“. Dále uvádí, „*že postižení sluchu v této oblasti má nejhorší dopad na verbální komunikaci člověka.*“

Muknšnáblová (2014) hovoří o nejmarkantnějším dopadu sluchového postižení na omezení vzájemné interakce dítěte s ostatními, především poukazuje na omezenou komunikaci. Dítě ve slyšící společnosti může nabývat pocitu opuštěnosti, izolace, méněcennosti, odmítání i nepochopení. Dokonce může začít pochybovat o svých schopnostech a možnostech, a tím ztrácet pocit sebevědomí a sebejistoty. Potměšil (in Muknšnáblová, 2014, s. 72) uvádí že, *„většina dětí, které si troufají na mluvenou řeč, raději na svoji sluchovou vadu neupozorňuje, aby reakce protistrany nebyla pozměněna.“*

Dále se Potměšil (2015, s. 54) zmiňuje, že *„nejčastějším jevem, který se při komunikaci s osobami s nedoslýchavostí vyskytuje, je skutečnost, že na všech místech není k dispozici potřebné vybavení a nejsou vytvořeny potřebné podmínky pro komunikaci mluvenou řečí s ohledem na přítomné sluchové postižení.“* Stává se, že tito lidé mohou mluvený projev slyšet, ale sluchová vada jim brání v jeho porozumění. Potřebou neustále se ptát a žádat o zopakování informace se jim postupně vytrácí motivace pro další kontakty se slyšící společností, dokonce i v prostředí vlastní rodiny se mohou uzavřít komunikaci.

Podle Kisvetrové (2014, s. 5) je *„ztráta sluchu vnímána jako závažnější problém než poškození zraku.“* Langer (2013, s. 16) uvádí k dopadu sluchového postižení na život člověka citát americké hluchoslepe autorky Heleny Kellerové: *„...slepota odděluje člověka od věcí, hluchota od lidí.“*

## 2 Osobnost jedince se sluchovým postižením

V následující kapitole si vysvětlíme pojem osobnost jedince z pohledu různých autorů, poukážeme na specifika vývoje dítěte se sluchovým postižením a na specifika vývoje kognitivních funkcí, budeme se věnovat rozvoji komunikačních kompetencí, přiblížíme si specifika výchovy dítěte se sluchovým postižením v rámci rodiny.

*„Obecně platí, že čím dříve je porucha sluchu zjištěna a začne se s vhodnou rehabilitací, tím méně je narušen vývoj osobnosti dítěte“* (Horáková, 2012, s. 22). Dle Farinettiho et al. (2018) je nezbytným předpokladem pro správný vývoj osobnosti dítěte nejen včasná diagnóza, ale i následná rehabilitace. Pitnerová (2014, s. 78) doplňuje: *„Osobnost dítěte se sluchovým postižením se vyvíjí podle zásad popsaných vývojovou psychologií, ovšem s menšími či většími odchylkami v tempu vývoje.“* K osobnosti jedince vykazující vývojové znaky uvádí Potměšil (2015, s. 65): *„Vývoj probíhá dvěma základními způsoby, a to postupně – **kontinuálně**, anebo bez zřetelné postupnosti, spíše skokem – **diskontinuálně**.“* Podle jeho slov je *„neopomenutelnou složkou osobnosti **ego** neboli „já“.* Tvoří základ osobnosti a jeho formování je ovlivněno prožíváním, rozvojem kognitivních funkcí a jejich prožíváním, hodnocením, které poskytuje prostředí jako zpětnou vazbu, i sebehodnocením. *Ego je prvkem osobnosti, který se podílí na respektování a vztahování se člověka k časové ose.“* Neslyšící speciální pedagog Bogner (2016, s. 24-25) došel každodenní praxí k přesvědčení, že *„vlivy prostředí a výchovy (neznakující slyšící učitelé, neznakující spolužáci/kamarádi) hrají velkou roli nejen při úspěších dětí ve škole, ale právě taky ve vývoji osobnosti (identity) dítěte.“* Podle Krahulcové (2014, s. 331): *„Existuje ale velké množství lidí s těžkým sluchovým postižením, kteří nepatří a neidentifikují se s žádným minoritním společenstvím. Cítí se lidmi, jako jsou všichni ostatní, mají „pouze jistý zdravotní problém.“*

### 2.1 Specifika vývoje dítěte se sluchovým postižením

*„Vada sluchu se zásadním způsobem promítá do celkového vývoje dětského nositele“* (Potměšil, 2015, s. 73). V prvním roce života dítěte s těžkým sluchovým postižením probíhá jeho vývoj ve všech složkách bez větších nápadností. Výjimkou je řeč, ale i částečně sociální chování. (Hádková, 2016). Autorka má stejný názor jako Vágnerová (in Horáková, 2012) na téměř nepostřehnutelný rozdíl mezi slyšícím dítětem a dítětem

s postižením sluchu. Vágnerová (in Horáková, 2012, s. 37) dodává, že „*sluchová vada není viditelná a její projevy nemusejí být natolik patrné, aby jednoznačně signalizovaly přítomnost smyslového defektu.*“ Horáková (2012) říká o dítěti s velmi těžkým postižením sluchu, že i bez sluchadel může zareagovat na silné zvukové podněty, například na dupání či bouchnutí dveří. Především reaguje na vibrace, jež cítí, ale většinou vůbec nereaguje na mluvené slovo nebo vysoké tóny, kupříkladu zvuk zvoněčku. Na podezření, týkající se sluchové poruchy, upozorňuje Herdová (2004, in Horáková, 2012, s. 37-38):

### **„Novorozenec a kojeneček**

- *nereaguje úlekem, pohybem, pláčem na neočekávané hlasité zvuky (houkačka, klíče...)*
- *neprobudí se, když je kolem hluk*
- *nenapodobuje zvuky v okolí*
- *neotáčí hlavu ve směru zvuku*
- *plačící dítě nelze utišit pouhým hlasem.*

### **Dítě v období 6-12 měsíců**

- *neukáže na známou osobu či věc*
- *dítě nežvatlá nebo jeho předchozí žvatlání ustává*
- *ani ve věku jednoho roku nereaguje na výzvy typu „udělej pa“, nebo „paci paci“, pokud mu pohyb nepředvedeme.*

### **Dítě v období 12 měsíců až 2 roky**

- *neobrací se ve směru hlasu na zavolání*
- *nevěnuje pozornost zvukům z okolí*
- *nezačíná s napodobováním a s užíváním jednoduchých pojmenování pro známé osoby a věci, které jej obklopují*
- *nereaguje úlekem, pohybem, pláčem na neočekávané hlasité zvuky (houkačka, klíče...)*
- *nemluví stejně jako ostatní děti*
- *nesleduje televizi, pokud je puštěna na normální hlasitost*
- *postupně se mu nezlepšuje porozumění řeči a nerozvíjí slovní zásoba.“*

## **2.2 Specifika vývoje kognitivních funkcí**

Sluch *v novorozeneckém období (do 1 měsíce)* je pravděpodobně nejvyvinutějším z hlediska rozvoje percepce a kognitivních schopností (Potměšil, 2015). „*Těžké sluchové postižení v raném věku vede k podnětové deprivaci, konkrétně k omezení či úplnému chybění zvukových podnětů*“ (Vágnerová, 1999, in Skákalová 2011, s. 42).

V tomto období má dítě se sluchovým postižením a slyšící dítě stejnou reflexní reakci na jakoukoli změnu prostředí a podněty, a to že vydávají prvotní křik. U dítěte s těžkým sluchovým postižením je pudovým a vrozeným projevem broukání, ale je méně rytmické a výrazné. Časem je natolik omezené, že se objevuje jen ve chvílích zvláštního vzrušení nebo rozčilení (Hádková, 2016). Horáková (2012) a Klenková (in Pitnerová, 2014) se vyjadřují obdobně a dodávají, že na broukání navazuje období pudového žvatlání. Kojenec v prvním půlroce života je schopný vše zvládnout i s různou kvalitou sluchu. Podle Horákové (2012) poté mohou hlasové projevy ustávat následkem chybějící zpětné sluchové vazby. Dle Skákalové (2011, s. 46): „*Avšak z důvodu absence zvukové stimulace se postupně kojeneček stává pasivnějším a reaguje jen na vizuální podněty, opožděje se tak i v motorickém vývoji.*“

U dítěte se sluchovým postižením **v období batolete (1-3 roky)** se zrakové vnímání rozvíjí daleko rychleji než vnímání sluchové a hmatové. Zrakem prozkoumává prostor pečlivěji. Dítěti kromě tisíce zvukových počítků a vjemů chybí i celá řada představ (Mandzáková a Žatková in Hádková, 2016). Podle Skákalové (2011), Mandzákové a Žatkové (in Hádková, 2016) je **pozornost** u těchto dětí nezralá, spontánně a bezděčně vázaná spíše výraznými vizuálními podněty. Dítě se zaměřuje na detaily místo na celek a z toho plynou nepřesné představy. Podle Skákalové (2011, s. 46): „*Pokud nedojde k navázání plnohodnotné komunikace, bude u dítěte s těžkým sluchovým postižením pravděpodobně převažovat mechanický typ paměti a logický se bude rozvíjet pomaleji.*“ K oblasti **řeči** se vyjadřuje tak, že nejvíce je sluchovou vadou poznamenána oblast mluvy, a to v nepochopení jejího obsahového i modulačního významu a citového zabarvení. S rozvojem řeči, mluvené nebo znakové, se zároveň rozvíjí též **myšlení** jedince. Rozvoj pojmového myšlení (verbální inteligence) je omezeno vlivem opožděného vývoje řeči. Myšlení je konkrétní.

**V období předškolního věku (3-6 let)** probíhá vývoj dítěte se sluchovým postižením i slyšícího dítěte ve znamení stále se zvyšující se míry jeho socializace (Potměšil, 2015). Pro sociální rozvoj je pro dítě důležité prosadit se mezi vrstevníky, učením spolupráce a soupeřením (Muknšnáblova, 2014). U nemluvícího předškolního dítěte nedosahuje **myšlení** stadia symbolických operací. Způsob řešení úkolů je vázaný na konkrétní situace. Dítě má obtíže v abstrakci, usuzování a vytváření obecných pojmů, a to vlivem chudší zásoby představ, které jsou často nepřesné. Vítková (in Skákalová, 2011). Vágnerová (in Muknšnáblova, 2014) dodává, že **myšlení** je útržkovité, nekoordinované

a nepropojené. Podle Potměšila (2015) je **pozornost** při naslouchání pohádkám a příběhům významná pro rozvoj kognitivních funkcí. Podle Vágnerové (in Havel, Filová et al., 2010) se zjistilo, že asi 30 % dětí s postižením sluchu má jistým způsobem narušenou jemnou motoriku, která může postihnout i motoriku mluvidel, a následkem toho dochází k prohloubení potíží ve vývoji řeči. Podle Půstové (in Havel, Filová et al., 2010) se zvláště v oblasti sluchového vnímání uskutečňuje psychomotorický vývoj dítěte se sluchovým postižením opožděně. K celkovému rozvoji je zapotřebí se soustředit na ostatní smysly a dovednosti.

**Období mladšího školního věku (6-11 let)** je podle (Muknšnáblové (2014) spojeno s nástupem do školy. Potměšil (2015) hovoří o věkové etapě 6-8 let. Muknšnáblová (2014) říká, že okolo 6. – 7. roku dozrává sluchové vnímání. Školák, aby se mohl učit číst i psát potřebuje umět rozlišit fonémy **řeči**. Podle Hádkové (2016, s. 106) „*je u nedoslýchavých dětí věnována značná péče rozvoji mluvené řeči. Nutnost odezírat v kontaktu se slyšícími znamená velkou zátěž, zejména pozornosti. Děti se sluchovým postižením chybí spontánní a rychlé porozumění kontextu.*“ Podle Marscharka a Hausera (2012) se neslyšící děti přirozeně více spoléhají na **zrak**. Pomocí zraku zvládnou snáze a efektivně zpracovat různé vizuální školní a interpersonální situace. Dovednosti, jakými jsou sledování směru odkud přichází hlas jiné osoby, porozumění obsahu **řeči**, rozpoznání významu mimiky obličeje a pohybů těla, vyvážení větší citlivosti periferního vidění se schopností ignorovat rušivé vlivy, získávají až v průběhu času náhodným učením. Pomocí jasných instrukcí či pokynů získávají návyky rychleji a účinněji. Dále dodávají, že je nezbytné pro neslyšící děti i děti s poruchami sluchu získat vizuální dovednosti v oblasti učení bez ohledu na přínosy získané při použití kochleárních implantátů nebo jiných pomůcek. Marschark (in Shenglin, 2015) dospěl ke zjištění zdůrazňujícímu obecné rozdíly v kognitivním vývoji mezi dětmi s poruchami sluchu a slyšícími dětmi. Pro rodiče a učitele zjištění znamená, že očekávání, interakce a vzdělávací metody vhodné pro slyšící děti nelze zobecňovat na děti s poruchami sluchu. Jako příklad uvádí:

*„Neslyšící žáci často neznají více významů slov, i když znají jejich primární význam. Během vybavování vzpomínek, řešení problémů nebo čtení nemusí být aktivace informací z dlouhodobé paměti tak cílená nebo zaměřená u neslyšících žáků jako u jejich slyšících vrstevníků. Při zapamatování si seznamu položek v pracovní (nebo*

*krátkodobé paměti) se zdá, že u neslyšících je řečová paměť efektivnější než zapamatování si psaného textu“ (Marschark in Shenglin, 2015, s. 26).*

**Starší školní věk, pubescence (11-15 let)** je podle Vágnerové (in Hádková, 2016) obdobím přípravy na dospívání. Potměšil a Vágnerová (in Hádková, 2016) se vyjadřují k vývoji probíhajícímu v oblasti sociálních vztahů a k dětem, které srovnávají výsledky vlastní činnosti se svými vrstevníky, což dále ovlivňuje vytváření jejich vlastní **identity**. Hádková (2016, s. 107) říká: „*Vytváření vlastní identity v období pubescence je u osob s těžkým sluchovým postižením ovlivněno jejich určitou komunikační izolací od většinové populace a infantilním autoregulačním systémem, který může vést k různým nápadnostem v chování, především ve smyslu impulzivitu, emotivitu, nedostatečného sebeovládání i obtížnějšího podřízení autoritě.*“ Podle Muknšáblkové (2014) dítě potřebuje přijatelnou pozici ve světě, a tím potvrzení určité jistoty. Stát se **osobností**, s kterou se lze snadno dorozumět. Dle Potměšila (2015) se vada sluchu, projevující se sníženou schopností komunikovat mluvenou řečí, podílí na jeho sníženém sebehodnocení. Pubescent raději vyhledává kontakty ve společnosti uživatelů znakového jazyka.

**Dospívání, adolescence (15-20 let)** je předstupněm dospělosti, kdy se formuje úroveň sebevědomí a pokusy o životní filozofii (Hádková, 2016). Podle autorky mohou u osob s postižením sluchu přetrvávat problémy v oblasti sociálních vztahů a potřeb. Člověk se sluchovým postižením zpravidla vynaloží více energie, aby získal informace potřebné k řešení běžných životních situací a většinou je závislý na pomoci a radách slyšících. Muknšáblková (2014) hovoří o **osobní atraktivitě** adolescenta, podle které posuzuje vlastní tělo. Pocit krásy je upevňován sebevědomím. Znevýhodnění (například viditelné sluchadlo a nedoslýchavost) může ohrožovat oblast **identity** zvýšenou nejistotou a negativním sebehodnocením.

### **2.2.1 Rozvoj komunikačních kompetencí**

„*Jazyková komunikace je pro život nezbytná, a tudíž ji lze považovat za základní potřebu každého jedince*“ (Vágnerová in Skákalová, 2011, s. 49). V rodinném prostředí bez funkční komunikace, ať sebelépe sociálně-ekonomicky konstituovaném, nelze uvažovat o podnětnosti (Potměšil a kolektiv, 2010). Opatřilová, Vítková et al. (2012, s. 96) říkají: „*Čím dříve je porucha sluchu zjištěna a dítěti poskytnuta adekvátní péče v oblasti budování funkční komunikace, tím menší škody vznikají na vývoji jeho*



osobnosti.“ Dále dodávají, že „pokud se dítě se sluchovou vadou rodí, nemělo a nemá možnost vnímat zvukové podněty do doby, než je u něj sluchová vada odhalena a kompenzována. U takového dítěte lze očekávat pomalejší jazykový vývoj, neboť chronologický věk neodpovídá věku sluchovému. Ten je počítán od doby nasazení adekvátní kompenzační pomůcky.“ Holmanová (2003, in Hádková, 2016, s. 88) na základě svých zkušeností tvrdí, že platí: „Čím je dítě implantováno dříve, tím přirozenější je proces rozvoje sluchové percepce, tím jednodušší je rozvoj řeči a artikulace a tím rychleji se zpravidla dostane na úroveň slyšících vrstevníků.“ Potměšil (2015, s. 66) říká: „Pro poznání některých vývojových specifík dětí s vadami sluchu je třeba poznamenat, že již raná komunikace ve dvojici matka a dítě s vadou sluchu je ovlivněna ve formě a efektivitě nedostatečným příjmem informací.“

Podle Hádkové (2016) má rozhodující význam pro dítě s postižením sluchu brzká **volba komunikační strategie**. Volbu musíme pečlivě zvážit, neboť je velmi individuální a také je důležitým mezníkem pro celý další vývoj dítěte. Zcela jiná situace nastává, narodí-li se neslyšící dítě do neslyšící rodiny a vyrůstá v podnětném prostředí. V takovém případě dítě nahrazuje vokalizační žvatlání tzv. **manuálním žvatláním**. K navázání zrakového kontaktu s dospělou osobou, většinou matkou, je žádoucí vnímání znakového jazyka. Hronová a Motejzíková (in Hádková, 2016, s. 101) uvádějí, že „vnímání znakového jazyka předpokládá vyzrálost motorického aparátu dítěte a schopnost dělit pozornost dítěte mezi matku a předmět komunikace, což je pro dítě poměrně náročná souhra operací.“ Marschark (in Shenglin, 2015, s. 26) dodává, že „pro normální vývoj je zásadní diverzita jak zkušeností orientovaných na předmět, tak na osobu.“ Dále Hronová a Motejzíková (in Hádková, 2016) hovoří o další fázi, kdy nastupuje používání deiktických gest a jejich kombinace s produkováním prvních znaků. U neslyšícího dítěte z neslyšící rodiny se od druhého roku věku rychle rozvíjí znakový jazyk. Znaky si dítě uzpůsobuje podle své potřeby a schopností a vytváří si tzv. dětské znaky s cílem dorozumět se. Oproti tomu Mann a Haug (in Hádková, 2016) uvádějí, že přibližně 5 % neslyšících dětí z neslyšících rodin nabývá znakového jazyka jako jazyka prvního.

Podle Klenkové (in Horáková, 2012) probíhá vývoj řeči i vývoj sluchového vnímání v po sobě následujících stádiích s určitou časovou variabilitou. Dítě se sluchovým postižením i dítě slyšící nemůže žádné z těchto stadií vynechat ani přeskočit. Projde všemi stadii řečového vývoje, ovšem doba trvání jednotlivých stadií je individuální.

Stadia jsou rozčleněna do dvou velkých období na *přípravné (předřečové) období vývoje řeči* a *stadium vlastní vývoje řeči*. V *předřečovém období* si dítě osvojuje návyky a zručnosti podílející se na pozdějším budování vlastní řeči. Podle Lechty a Škodové (in Pitnerová, 2014) v *období vlastní vývoje řeči* u dětí okolo 1. roku života přetrvává žvatlání a převažuje neverbální dorozumívání. Dítě napodobuje dospělé a opakuje první slova. Dítě kolem 2. roku života začíná používat dvouslovné věty, spojením podstatného jména se slovesem. Mezi 2. a 3. rokem nastává tzv. *první věk otázek*, typu „*co?*“ a „*kdo?*“. Podle Lejsky (in Pitnerová, 2014) u dítěte mezi 3. a 4. rokem dochází k dalšímu rozšíření pasivní i aktivní slovní zásoby. Přichází *druhý věk otázek*, kdy dítě vytváří otázky typu „*proč?*“ a „*jak?*“. Mezi 5. a 6. rokem už má řeč podobu dospělých a z hlediska formálního (zvukového) končí vývoj řeči, nejpozději s nástupem do školy.

### 2.3 Specifika výchovy dítěte se sluchovým postižením v rodině

**Rodina** je přirozeným prostředím pro výchovu dítěte. Přirozenější je tzv. **homogenní rodinné prostředí** (neslyšící dítě i neslyšící rodiče), poněvadž výchova a přijímání neslyšícího dítěte neslyšícími rodiči probíhá bez výhrad a potíží (Muknšnáblova, 2014). „*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*“ (Potměšil a kolektiv, 2012, s. 53). Kročanová (in Opatřilová, Vítková et al., 2012) se názorově shoduje s Potměšilem (2012) o naprosto přirozeném přijímání neslyšícího dítěte neslyšícími rodiči. Ve výchově nespatřují rodiče žádný problém. Od samého počátku komunikují dítěti přístupným komunikačním prostředkem, a to znakovým jazykem.

Podle Muknšnáblové (2014) v tzv. **nehomogenním rodinném prostředí** je výchova slyšícími rodiči spojená s neznámem. Opatřilová, Vítková et al. (2012) mluví o nezpochybnitelném vlivu sluchového postižení dítěte na vztahy rodičů a dítěte i jejich vzájemnou interakci. Rodiče může vést až k přehnané péči problematický stav jejich dítěte, kdy pasivně vnímá okolí a bezděčně získává informace. Podle Muknšnáblové (2014) bývá **výchova** nezkušených slyšících rodičů **často dvoupólová** při jejich prvním setkání se sluchovým postižením u svého dítěte. Buď mohou zaujmout až nadměrně **ochranitelský přístup**, bránící dítěti v jeho rozvoji v období kolektivního působení, a dítě může být v budoucnosti nesamostatné, protože nemělo vytvořený prostor

pro seberealizaci. Nebo rodiče zaujmou **odmítavý** a **odtažitý postoj** k dítěti, nesoucí daleko horší následky pro dítě v absenci pevného citového zázemí. Rodiče se mohou za postižení stydět. Přetrvává u nich dojem, že intaktní společnost jejich dítě nepřijme. Autoritativní rodiče, kteří nepřijali sluchové postižení jako odlišnost, jež je hodna respektu, se snaží podvědomě poruchu bagatelizovat až potlačovat. Na děti kladou **nadměrné nároky**, a tím je mohou přetěžovat. Veselá (2014, s. 26-27) říká o postřezích pracovnic Kratochvílové a Doušové ze Speciální psychologické poradny: *„Nejčastější příčinou pozdějších problémů, které neslyšící klienti poradny řeší, je nepřijetí v rodině a neochota vyjít vstříc specifickým potřebám dětí se sluchovou vadou. Nebo také nevědomost, jak v případě neslyšících či dětí při výchově postupovat, a z toho vyplývající nevhodně zvolený přístup rodičů k dítěti.“*

Marschark a Hauser (2012) uvádějí, že mezi slyšícími i neslyšícími rodiči jsou výrazné rozdíly v chování, když zjistí, že mají neslyšící dítě. Pro slyšící rodiče není vždy jednoduché pochopit a přijmout ztrátu sluchu dítěte. U dětí se ztrátou sluchu může být také reakce na rodiče odlišná v porovnání s dětmi bez poruch sluchu. Rozdíly v interakci často pokračují minimálně až do doby dospívání. Dále říkají, že *„existují dvě věci, které by měli slyšící rodiče neslyšících dětí provést co možná nejdříve. Zaprvé by měli vyhledat program včasné intervence, kde mohou získat informace týkající se ztráty sluchu, pomocných naslouchacích zařízení, komunikace, vývoje jazyka a speciální edukace. Zadruhé by měli co možná nejdříve zajistit efektivní prostředky komunikace se svým neslyšícím dítětem a také by měli pamatovat na to, že děti mají přínos z různých způsobů komunikace a edukace“* (Marschark a Hauser, 2012, s. 63).

*„Pocit jistoty a bezpečí by mělo dítě mít jako základní výbavu pro výstavbu všech prvků spojených s dalším psychickým vývojem. Pocit bezpečí a jistoty souvisí s vědomím, že dítě nebude za neúspěch nebo nezdar odmítáno“* (Potměšil, 2015, s. 91). Autor též doporučuje vést rodiče k poznání, že i chyba či neúspěch jsou stejně důležitými, ne-li důležitějšími než jejich opak.

### 3 Systém vzdělávání žáků se sluchovým postižením

#### 3.1 Legislativní rámec vzdělávání žáků se sluchovým postižením

„Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením prošel v průběhu celé své historie dynamickým vývojem“ (Langer, Souralová, 2013, s. 8). První zmínka o vzdělávání sluchově postižených ve školském zákoně je v roce **1948** s přijetím **zákona č. 95/1948 Sb., o základní úpravě jednotného školství (školský zákon)**, zařazení žáků bylo pod pojmem „mládež vyžadující zvláštní péči“ (Sbírka zákonů in Langer, 2013). „**Vyhláška ministerstva školství č. 95/1978 Sb., upravila kategorizaci škol pro sluchově postižené, přičemž děti byly do jednotlivých typů škol zařazovány na základě jejich aktuálního zdravotního stavu (tedy stupně sluchové ztráty), nikoli z místa bydliště** (Langer, 2013, s. 101). Další **školský zákon (č. 29/1984 Sb.)** představuje Pitnerová (2014) s Langerem (2013). Podle Pitnerové (2014, s. 46) se obsah zákona věnuje pouze jedné části „**školám pro mládež vyžadující zvláštní péči**“. Langer (2013, s.102) k citaci autorky dodává, že je vzdělání mládeže, která vyžaduje zvláštní péči „**rovnocenné vzdělání získanému v základní škole a v ostatních středních školách.**“ Dále Langer (2013, s. 102) uvádí prováděcí **vyhlášku č. 49/1986 Sb., ve které bylo „poprvé stanoveno, že primárním způsobem vzdělávání je vzdělávání integrované.“**

V současné době **školský zákon č. 561/2004 Sb.,** ve znění pozdějších předpisů „**upravuje předškolní, základní, střední a vyšší odborné a jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova (dále jen „vzdělávání“)** uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství“ (MŠMT, © 2013-2019). Podle Pitnerové (2014, s. 47) školský zákon zavedl pojem „**žák se speciálními potřebami**“ a podle „**§ 16 zákona č. 317/2008 Sb., jak vyplývá z pozdějších změn, se pod tímto označením rozumí osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.**“ Podle Langera a Souralové (2013) školský zákon legislativně vymezuje vzdělávání osob se sluchovým postižením. V **§ 16** se zabývá **vzděláváním dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.** Hanáková, Potměšil, Tylšarová a Urbanovská (2015, s. 78) například uvádějí ze školského zákona, že „**děti, žáci a studenti se speciálně vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, a právo na vytvoření nezbytných**

*podmínek, které toto vzdělávání umožní, stejně jako na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Žáci se zdravotním postižením mají právo bezplatně užívat speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou. Dětem, žákům a studentům neslyšícím a hluchoslepým se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob podle jiného právního předpisu.“*

### **3.2 Podpůrná opatření pro žáky se sluchovým postižením**

Na školský zákon navazuje několikrát novelizovaná **vyhláška č. 73/2005 Sb.**, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (ve znění pozdějších předpisů) (MŠMT, © 2013-2019). Významným pomocníkem pro učitele i asistenty jsou dokumenty vytvořené v rámci dvouletého projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“, a to **Katalogy podpůrných opatření** pro žáky se zdravotním a sociálním znevýhodněním. Dílčí část je i pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání.

**Metodiky** pro práci asistenta pedagoga u žáků se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním (Habart, T. a Michalík, J., 2015).

*„Oba dokumenty obsahují informace, jakým způsobem lze poskytovat podpůrná opatření v průběhu celého vzdělávání těchto žáků“* Barvíková (2015, s. 29).

V návaznosti na novelizovaný školský zákon byla zrušena **vyhláška č. 73/2005 Sb.** Nová **vyhláška č. 27/2016 Sb. (ve znění pozdějších předpisů)** „*upravuje pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen „žák“) se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona a vzdělávání žáků nadaných“* (MŠMT, © 2013-2018). Dále vyhláška upravuje **soubor podpůrných opatření**.

V **Hlavě I** je uvedena jejich obecná charakteristika, princip jejich poskytování a jejich členění do pěti stupňů.

**Hlava II** uvádí ve zvláštních ustanoveních o některých podpůrných opatřeních obsah a zpracování **individuálního vzdělávacího plánu** žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a principy vzdělávání s využitím **asistenta pedagoga, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící a působení dalších osob poskytujících podporu**.

**Hlava III** představuje postup v souvislosti s poskytováním podpůrných opatření, a to postup školy při poskytování *podpůrných opatření prvního stupně*, postup před přiznáním *podpůrných opatření druhého až pátého stupně* (poradenská pomoc školského poradenského zařízení, zpráva a doporučení školského poradenského zařízení) a postup při poskytování *podpůrných opatření druhého až pátého stupně*.

**Hlava IV** pojednává o organizaci vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními, například se může vzdělávat *nejvýše 5 žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními druhého až pátého stupně* a o podpoře organizace vzdělávání, kupříkladu využití asistenta pedagoga nad rámec poskytovaných podpůrných opatření (MŠMT, © 2013-2018).

### 3.3 Přístupy a specifika vzdělávání žáků se sluchovým postižením

„Současné *předškolní vzdělávání* nechápe dítě jen jako objekt neustálého vedení a utváření“ (Havel, Filová et al., 2010, s. 142). Některé specifické úkoly mateřské školy pro sluchově postižené jsou podle Sobotkové (in Havel, Filová et al., 2010, s. 143):

- „- navazování komunikace, tvoření a rozvíjení hlasu, reedukace či edukace sluchu,
- rozvíjení zrakového vnímání, zaměřené na nácvik odezírání,
- seznámení dítěte s možnostmi hmatového vnímání,
- rozvíjení hrubé a jemné motoriky.“

Podle Těthalové (2012) běžná mateřská škola nabízí jako *specifikum předškolního vzdělávání* program formou prožitkového učení, ve kterém děti se sluchovým postižením získávají potřebné dovednosti a schopnosti s možností kontaktu se zdravými vrstevníky. Tyto děti nemají žádné zvláštní úlevy a je po nich vyžadováno téměř vše jako po ostatních dětech. K rozvíjení komunikativní složky řeči při individuální i skupinové činnosti motivují učitelky i asistentka děti se sluchovým postižením vhodným názorovým materiálem.

Langer, Suralová (2013, s. 54) říká: „Je nezbytné, aby i lidé se sluchovým postižením zvládli český jazyk především ve formě grafické, tzn. osvojili si čtení a psaní.“

Podle Novákové (2014) a Potměšila a kol. (2012) jsou *specifika výuky* žáků se sluchovým postižením na *1. stupni základní školy* v ovládnutí jazyka v podobě mluvené i písemné. Při osvojování *čtení* je vhodný nácvik *motorického čtení*, kdy děti určitými pohyby dlaní vykonávají určité znaky podle dané předlohy. Před počátkem samotné výuky čtení se doporučuje dostatečně dlouhé, tzv. *předslabikářové období*,

k vyrovnání řečové úrovně jednotlivých žáků ve třídě. Důležitý je nejen výběr metody čtení, ale i výběr slabikáře kvůli delší době fixace písmen. Vhodné je využívat co nejvíce spojení s obrázky, kupříkladu psací písmeno „s“ do „struhadla“. Dobré je i používání speciálních pomůcek (záložku, mřížku). Pro osvojování *psaní* platí, že pokud dítě píše, neměl by učitel mluvit a pokračovat při výkladu dál. Sluchové chyby by neměly být klasifikovány jako chyba (diktované P napsané jako B).

Na **2. stupni základní školy** se zvýšeným počtem vyučujících je důležitá informovanost a přístup k žákovi s postižením sluchu. Vyučující by měl umět nalézt správnou míru tolerance a úlev při hodnocení dovedností, povzbudit, podpořit, volit adekvátní požadavky a vyhovující formy zkoušení.

Potměšil a kol. (2012) doporučuje *korigovat melodii a tempo řeči, mluvit v kratších větách, na dítě nekřičet, přesvědčit, jestli dítě dobře rozumělo*.

### **3.4 Integrované vzdělávání žáků se sluchovým postižením**

Před rokem 1990 byla *integrace žáků* nebo studentů se sluchovým postižením do škol běžného typu spíše výjimkou, z důvodu neexistujícího systému podpory integrovaných žáků (Langer, 2013). „*Vyhláška č. 73/2005 Sb. pak dále v témže paragrafu definuje pojmy individuální a skupinová integrace, mezi které počítá i zařazení žáka do speciální školy pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení*“ (Langer, Souralová, 2013, s. 20). Podle Opatřilové, Vítkové et al. (2012) probíhá často *integrace* jen na úrovni kurikula, nikoli na úrovni sociální skupiny. Jedná se o *integraci školní*. Dítě je plně začleněno do běžné výuky a společně vyučováno s ostatními dětmi podle svého individuálního vzdělávacího plánu. Podle Havla, Filové et al. (2010) je úspěšnost *integrace* dána celou řadou specifických skutečností, kterými jsou například srozumitelná řeč, dobré vnímání, rozumění řeči druhých, samostatnost, sociální zralost a schopnost ovládat a používat sluchadlo.

Těthalová (2012) a Jungwirthová (2011) uvádí, že je pro děti *integrace* do běžné mateřské školy rozhodně přínosem.

Mezi *výhody integrace* do běžné mateřské školy uvádí Těthalová (2012):

- probíhá většinou v místě bydliště dítěte
- možnost navazování osobních vazeb a vztahů s širším okolím
- možnost najít si v místě svého bydliště i své kamarády

Havel, Filová et al. (2010) doplňují **výhody integrace** do běžné základní školy:

- pro dítě není nutný pobyt v internátě a dítě nemusí dojíždět do speciální školy
- pro dítě je běžná škola výzvou a silným podnětem, děti vykazují lepší řečové výkony

Mezi **nevýhody integrace** uvádí autoři (Havel, Filová et al., 2010):

- dítě se může cítit v běžné škole izolovaně, nešťastně nebo přetíženo
- ze strany slyšících spolužáků není vždy ochota pomoci dítěti s postižením sluchu
- ze strany třídních učitelů nejsou vždy brány speciální ohledy na dítě se sluchovým postižením jako od učitelů pro děti se sluchovým postižením.

Langer, Suralová (2013, s. 21) říká, že „z **výzkumného šetření provedeného ve spolupráci s pracovníky speciálně-pedagogických center pro sluchově postižené na celém území České republiky vplynulo, že ve školním roce 2007/2008 bylo integrováno celkem 1039 dětí se sluchovým postižením.**“

### **3.5 Faktory ovlivňující proces integrace žáka se sluchovým postižením**

„Není překvapující, že přechod z domova do školy a sociálně-emocionální funkce, které s tímto obdobím souvisí jsou silně ovlivněny kvalitou vztahu mezi rodičem a dítětem“ (Marschark, Hauser, 2012, s. 61). Podle Langera, Suralové (2013), zvažuje-li se **vhodnost integrace** pro dítě se sluchovým postižením, musí nejdříve promyslet **řadu aspektů**, které mají zásadní vliv na úspěšnost, respektive neúspěšnost školské integrace. V první řadě se tyto aspekty týkají samotného žáka se sluchovým postižením, jenž by měl být integrován. Autoři (2013, s. 22) dále uvádějí některé z **faktorů**:

„- **stupeň sluchového postižení**

- **úroveň komunikačních dovedností, a to zejména prostřednictvím většinového (v našem případě českého) jazyka v jeho mluvené i psané podobě**
- **schopnost dítěte používat dostupné technické kompenzační pomůcky**
- **úroveň mentálních schopností žáka**
- **úroveň sociálních dovedností a zkušeností žáka (spočívajících např. ve zkušenostech pohybu mezi slyšícími lidmi apod.)**
- **osobnostní vlastnosti žáka (volní vlastnosti, komunikativnost atd.).**“

Podle Olivy (in Opatřilová, Vítková et al., 2012) mezi klíčové **faktory** úspěšné integrace patří zejména účast na mimoškolních aktivitách a kamarádství se slyšícími i neslyšícími dětmi. Dále dodává, že úspěšnost integrace závisí na tom, jestli integrované dítě navázalo kontakt s někým v podobné situaci. Podle Jungwirthové (2011) nemusí dítě



s postižením sluchu mluvit, ale je potřeba mít aspoň pasivně (porozuměním) vybudovaný základ češtiny.

Podle Motežčíkové (in Pitnerová, 2014) mezi nejčastější obtíže, které se projevují v *oblasti sociálních vztahů* patří neklid, šum, hluk, časté střídání učitelů a u některých jejich nezřetelná výslovnost. V *oblasti učení* jsou obtíže, projevující se při analyticko-syntetické metodě výuky čtení, při rozeznávání hlásek, koncovek, předložek a při diktátech. Langer (in Pitnerová, 2014, s. 53) uvádí problémy při integraci, kterými jsou „*velký počet žáků ve třídách, nejasnosti v legislativě, složitá administrace, v jistých případech i absence asistenta, chybějící diferenciatní diagnostika, komunikační kompetence učitele i žáka a sociální klima ve třídě.*“

### **3.5.1 Komunikační kompetence žáka 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*“ (Potměšil a kol., 2012, s. 24). V současné době se v základních školách pro sluchově postižené setkáváme se třemi vzdělávacími přístupy (Havel, Filová et al., 2010).

**Orální přístup**, zřejmě nejstarší a nejvíce propracovaný komunikační přístup (Potměšil a kol., 2012). Podle Sováka (in Potměšil a kol., 2012, s. 34) „*základními součástmi orální metody je vyvíjení a osvojování mluvené řeči, výcvik v odezírání, rozvíjení funkční schopnosti zbytků sluchu.*“ Podle Langer, Souralové (2013) se zaměřuje na aktivní zvládnutí příslušného mluveného jazyka a nepoužívá znaky znakového jazyka.

**Přístup s využitím totální komunikace** jako alternativy k orální metodě, s probíhající dvojjazyčnou výstavbou řeči, ale s prioritou manuálních komunikačních prostředků na počátku (Langer, Souralová, 2013). Komunikace zahrnuje gesta, mimiku, pantomimu, orální řeč, odezírání, prstovou abecedu, psanou řeč a pomocné artikulační znaky. Těžiště spočívá ve znakovém systému (Barvíková et al., 2015).

**Přístup postavený na bilingvální komunikaci** je z lingvistického hlediska schopnost užívat dva jazyky, například každý z rodičů je uživatelem jiného jazyka (Langer, Souralová, 2013). „*Ve vzdělávání sluchově postižených je cílem funkční schopnost používat znakový jazyk a mluvený jazyk majoritní společnosti, ve které žijí, ke komunikaci v orální nebo grafické formě*“ (Barvíková et al., 2015, s. 118).

Krahulcová (2014), Langer, Souralová (2013) zmiňují další, a to systém *simultánní komunikace*, kdy se používá v komunikačním procesu příslušný většinový jazyk a paralelně je doplňován dalšími komunikačními formami (znakový český jazyk, prstová abeceda, gesta a jiné). Barvíková et al. (2015), Potměšil a kol. (2012) uvádí ještě *komunikační techniky vhodné pro sluchově postižené děti a žáky v integraci a komunikační techniky vhodné pro práci s dětmi a žáky s kochleárním implantátem*.

Vzdělávání dětí v mateřských školách probíhá na základě Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Program stanovuje klíčové kompetence. Mezi zásadní kompetence lze zařadit jednu z hlavních kompetencí, a to *komunikační kompetenci* (Klenková, 2014). Podle Mareše, Krivohlavého (in Pitnerová, 2014) se na žákových komunikačních kompetencích negativně podepisuje nedostatek příležitostí formulovat před celou třídou vlastní myšlenky nahlas. Langer a Souralovou (2013, s. 51) říká: „Špatně zvolený vzdělávací program může mít pro jedince se sluchovým postižením negativní následky a výsledkem může být i neúspěšná socializace a závažné psychické problémy.“ DeVito (in Pitnerová, 2014, s. 41) považuje „za nejdůležitější a nejužitečnější ze všech znalostí a dovedností ty, které se týkají komunikace, protože se prolínají veškerým naším životem, jak osobním, tak i společenským a pracovním.“

### 3.5.2 Personální a materiální podmínky integrace žáka se sluchovým postižením

Povinnost zajistit *optimální podmínky* při přijetí žáka se sluchovým postižením do školy vyžaduje od vedení školy, příslušných pedagogických pracovníků, spolužáků, zkrátka celé školy *speciální přístup* respektující žákovy speciální vzdělávací potřeby (Langer, Souralová, 2013). Například jde o:

- „- zajištění optimálních technických podmínek (vhodné osvětlení a dislokace učebny, posazení na vhodné místo ve třídě, vhodné akustické podmínky)
- respektování používání technických kompenzačních pomůcek (sluchadel, pojítek, indukční smyčky apod.)“ (Langer, Souralová, 2013, s. 22).

Potměšil a kol. (2012, s. 42) říká, že „součástí prostředí, která se různou měrou podílí na formování dítěte a jeho vztahu k okolí, jsou též *materiální podmínky* a jejich úroveň.“ Vítková (in Pitnerová, 2014) uvádí, že podmínky pro vzdělávání žáků s postižením sluchu je potřeba upravit podle potřeb každého žáka. Dostatečně vybavit třídy videorekordéry, televizory, počítači, psacími telefony, faxy. Žáky vybavit běžnými

i speciálními učebnicemi, didaktickými pomůckami, výukovými i počítačovými programy.

Nováková (in Barvíková a kol., 2015) v katalogu podpůrných opatření v oblasti podpory č. 4 představuje rozdělení pomůcek na **didaktické**, které zvyšují účinnost kompenzační pomůcky, **speciální didaktické pomůcky** pro zvýšení efektu reedukace u žáků při selhávání dosud využitých prostředků i didaktické pomůcky, **kompenzační pomůcky**, **reedukační pomůcky**.

Prostředí třídy, přizpůsobené potřebám žáka s postižením sluchu podle Doležalové, Hricové (in Klenková et al., 2013) vytváří záclony se závěsy a rolety, podlaha z dřevěných parket, malý koberec, nástěnné tabule a interaktivní tabule. Každý žák má svou lavici.

Podle Langer, Souralové (2013, s. 26) je „v **zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v odst. 2)** uvedeno, že předpokladem odborné kvalifikace učitelů vykonávajících přímou pedagogickou činnost s dětmi, žáky studenty, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, je také prokázaná znalost znakového jazyka, případně dalších komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob.“ Podle autorů (2013) na vzdělávání dětí se sluchovým postižením by se měl podílet, vedle klasických slyšících učitelů, **erudovaný speciální pedagog surdoped** pro své specifické znalosti a dovednosti a **erudovaný neslyšící učitel**, jenž je motivačním, morálním a identifikačním vzorem pro žáky. Potměšil a kol. (2012) dodává i možnou přítomnost **podpůrného učitele** k jistému ulehčení situace a podmínek vzdělávací práce. V současnosti jejich činnost vykonává **asistent pedagoga**.

### 3.5.3 Klima třídy

„Sociální klima je typické pro danou třídu a daného učitele. Je tvořeno žáky celé třídy, skupinkami i jednotlivci, učiteli. Je ovlivňováno celkovým klimatem školy i klimatem pedagogického sboru“ (Mareš, Křivohlavý in Pitnerová, 2014, s. 41). Pro nastavení **dobrého klimatu** ve třídě je důležité, aby slyšící žáci nejen pochopili, přijali, ale také se starali o své neslyšící spolužáky (Asif, 2017). Podle Langer a Souralové (2013), alespoň žáci získají povědomí, že lidé jsou různí se silnými i slabými stránkami. Díky těmto poznatkům získají prostor pro toleranci k vlastním nedostatkům. Smith et al. (in Asif, 2017) uvádí, že inkluzi neslyšícího žáka mohou podpořit slyšící žáci, ale na změny souvisejících s inkluzí nejsou dostatečně připraveni. Učitelé by také měli

informovat slyšící žáky o charakteristikách ztráty sluchu a dovednostech komunikace s neslyšícími spolužáky. Podle Bognera (2016, s. 25) „*ve výuce asistent nepřekládá látku, kterou přednáší pedagog, ale pracuje s „chlapcem“ zvláště, někde v rohu třídy, s upraveným obsahem látky. O přestávkách si „chlapec“ s nikým nepovídá, protože asistent má volno. S kým se má podělit o radost? Komu má říct, že...asistentovi?!?“*

Podle Marscharka a Hausera (2011) jsou dnešní třídy jiné než o generace dříve, a to otevřené. Učitelé nebo asistenti v různých oblastech zde pracují s malými skupinami a s pravděpodobným stejně vizuálně rušivým efektem jako ve více hlasitých pracovních skupinách pro slyšící žáky. Autoři doporučují vytvořit ve třídě přepážky nebo malé skupinky dětí, kdy jejich pohled bude zaměřen do rohů třídy. Wasley (in Asif, 2017) věří, že učitelé mají v malé skupině žáků lepší přehled o způsobu učení každého žáka. Pro neslyšícího žáka v jeho interakci je důležité místo k sezení a osvětlení třídy. Pro lepší pochopení slov potřebuje dobrý výhled, potřebný k odezírání z mimických pohybů obličeje a úst. Podle Sundeena (in Asif, 2017) je zapotřebí věnovat pečlivou pozornost akustice k udržení vizuální pozornosti žáka kvůli rušivým efektům, jakými jsou například hlasy ostatních žáků a jiné zvuky. Asif (2017, s. 18) dodává „*pro neslyšící žáky nebo žáky s poruchami sluchu je prostředí třídy klíčové pro vhodnou interakci, sociální dovednosti a pro dosažení úspěšného vzdělávání.*“ Podle Doležalové, Fricové (in Klenková et al., 2013) při nastolení velmi dobré atmosféry a navození **přátelského klimatu** hodně záleží na přístupu samotného učitele.

#### **3.5.4 Spolupráce školy a rodiny**

Spolupráce školy (pedagoga) a rodiče (zákonného zástupce) je založena na partnerském principu a spočívá ve třech hlavních oblastech:

- v osobním kontaktu pedagoga či asistenta pedagoga s rodinou
- v písemné formě komunikace pedagoga s rodinou
- v účasti rodin ve třídách

Rodič může využít své možnosti a vstupovat do života třídy a školy v roli pozorovatele, asistenta, pomocníka, dobrovolníka, a dokonce se může stát i členem rady školy. Učitelova role se zakládá mimo jiné na respektu a trpělivosti, které potřebuje v profesionální komunikaci s rodiči. Potřebuje-li to učitel ke zdárnému zvládnutí a překonání možných obtíží při spolupráci nebo komunikaci s rodiči, může si přizvat i další odborníky, kupříkladu supervizora nebo mediátora (Koutská in Barvíková, 2015).

Podle Langer a Souralové (2013, s. 26) „učitelé a další pedagogičtí pracovníci, kteří participují na výchovně-vzdělávacím procesu dětí se sluchovým postižením, **hrají v životě takového dítěte spolu s rodinou zásadní roli**. Svým pedagogickým působením se významně podílejí na psychickém, intelektovém i sociálním rozvoji dítěte a připravují jej na aktivní život ve společnosti.“

Krausneker et al. (2018) uvádí, že v rámci bimodálně-bilingválního vzdělávání dětí se sluchovým postižením v běžných školách proběhl celoevropský výzkum. Prostřednictvím rozhovoru s učiteli vyplynulo, že spolupráce s rodiči je dost složitá. Rodiče jsou zaměstnání jinými problémy a vzdělávání nechávají na škole. Neslyšící rodiče se oproti slyšícím rodičům více angažují v bimodálně-bilingválním vzdělávání svých dětí, protože sami tuto možnost neměli. Podle Těthalové (2012) je zajímavý pohled rodiče na spolupráci s učitelkami v jedné pražské mateřské škole hlavního vzdělávacího proudu. Z autorčiny citace rodiče vyplývá, že „*spolupráce s učitelkami je výborná. Jejich zápisy do notýsku mě donedávna denně informovaly o průběhu dopoledne. Mají velmi přínosně zpracovanou nástěnku, kde je vždy rozepsaný program s básničkou a písničkou, kterou se budou učit, popřípadě i pohádkou ke čtení*“ (Těthalová, 2012, s. 23).

### 3.5.5 Metodická podpora speciálně pedagogického centra

Významnou součástí komplexní péče o děti se zdravotním postižením a jejich rodiny jsou **speciálně pedagogická centra**, jako školská poradenská zařízení, zabezpečující diagnostické, poradenské, terapeutické a **metodické činnosti** (Horáková, 2012). Pitnerová (2014) dodává, že speciálně pedagogické centrum pomáhá rodičům a učitelům dítěte se sluchovým postižením v jeho integraci do běžné školy. Podle Langer a Souralové (2013) a Horákové (2012) odborné obsazení tvoří speciální pedagogové (surdoped a logoped), psycholog a sociální pracovník. Horáková (2012) uvádí, že speciální pedagog navrhuje a doporučuje výběr komunikační metody při výchově a vzdělávání dítěte se sluchovým postižením, zajišťuje diagnosticko-terapeutickou činnost a provádí metodickou a osvětovou činnost.

Nováková (in Barvíková a kol., 2015) uvádí v katalogu podpůrných opatření, že školské poradenské zařízení zajistí podklady, týkajících se **doporučení** pro integraci a vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu s podílem na jeho vypracování, zajištění asistenta pedagoga a získávání pomůcek pro žáka.

Podle *vyhlášky č. 72/2005 Sb.* (MŠMT, © 2013-2019), o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (ve znění pozdějších předpisů) jsou v příloze č. 2 definovány standardní činnosti, které poskytuje centrum jako služby žákům se sluchovým postižením, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením vzdělávajícím tyto žáky. Např. jde o:

- „- budování a rozvoj audioorální komunikace, její složky receptivní, zejména poslechu a odezírání, a složky produktivní*
- rozvoj českého znakového jazyka a dalších komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob*
- individuální speciálně pedagogická a psychologická diagnostika u žáků se sluchovým postižením pro účely stanovení podpůrných opatření a v případě potřeby i zpracování návrhů na vzdělávání žáka ve třídě zřízené pro žáky se sluchovým postižením*
- spolupráce s příslušným odborným zdravotnickým zařízením na speciálně pedagogické přípravě žáka na vyšetření, případný zákrok, na využívání kompenzačních pomůcek a participace na následné rehabilitaci*
- pořádání kurzů komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob pro zákonné zástupce, pedagogické i nepedagogické pracovníky škol a školských zařízení*
- sluchová výchova, zásady manuální komunikace, rozvoj motoriky dítěte, výstavba orální řeči, alternativních metod čtení, analyticko-syntetická metoda čtení, vedení pojmových deníků, řešení výchovných problémů, nácvik čtení s porozuměním apod.*
- nácvik činností pro vyšetření audiometrem a příprava na audiometrické vyšetření.“*

Langer, Suralová (2013) dodává, že škála činností poskytovaná speciálně pedagogickými centry je velmi široká.

## **Praktická část**

### *Výzkumné téma a cíle práce*

Výzkumným tématem naší práce je *Integrační proces studenta se sluchovým postižením do hlavního vzdělávacího proudu*. Hlavním cílem bakalářské práce je zpracování adekvátní odborné báze problému integrovaného vzdělávání jedinců se sluchovým postižením a na tomto podkladě v designu případové studie popsat a analyzovat edukační historii a současnost studenta se sluchovým postižením.

S vymezeným tématem byly formulovány následující dílčí cíle práce. Budeme zkoumat výchovné a vzdělávací procesy a zaznamenávat a analyzovat získané řečové kompetence a ukážeme, jak ovlivňují komunikační dovednosti studenta a jeho integraci do hlavního vzdělávacího proudu, sociální začlenění a jeho vztahy s okolím.

## **4 Metodologie výzkumné práce**

Případová studie má za cíl představit metodické postupy, jichž bylo komplexně využito k integračnímu procesu studenta se sluchovým postižením do hlavního vzdělávacího proudu. Pokusíme se o odhalení skrytých aspektů případů, popsání a vysvětlení všech úhlů pohledu, přičemž budeme hledat příčiny jednotlivých jevů, jejich důsledky a vzájemné příčinné vazby (Švaříček, Šedřová a kol., 2014).

Objasníme, jak se dají pomocí augmentativní a alternativní komunikace, reedukace čtení, logopedické rehabilitace a kompenzace sluchu závěsnými sluchadly rozvinout komunikační dovednosti a kompetence studenta s oboustrannou těžkou percepční nedoslýchavostí.

V souladu se zvolenou výzkumnou strategií byl pro kvalitativní analýzu zvolen osmnáctiletý student s oboustrannou těžkou percepční nedoslýchavostí, jenž navštěvuje střední odborné učiliště (dále jen SOU) a je ve vzdělávacím systému zařazen do hlavního vzdělávacího proudu.

Veškeré dostupné metody budeme porovnávat a konfrontovat mezi sebou, k případu budeme přistupovat jako ke komplexu a pro vypovídající a validní studii budeme retrospektivně prozkoumávat témata do hloubky v dlouhodobém časovém horizontu (Švaříček, Šedřová a kol., 2014).

#### **4.1 Popis realizace výzkumu a časový harmonogram**

Pro naplnění výše uvedených cílů bude uplatněn kvalitativní výzkum v designu případové studie. Případ, objekt výzkumu, bude analyzován ve své komplexnosti a celistvosti (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014). Při výzkumném nenumernickém šetření budou využity kvalitativní techniky sběru dat.

Při pozorování budeme sledovat studenta v domácím i ve školním prostředí, a to v třídním kolektivu, v budově školy, na školním hřišti a dále při volnočasových aktivitách i v dalších oblastech adaptivního chování, tedy i komunikační dovednosti studenta, jeho vztah s autoritami, s dětmi i se spolužáky.

Rozhovory provedeme za účelem upřesnění osobní, lékařské, rodinné a sociální anamnézy se zákonným zástupcem (matkou) i studentem (synem) opakovaně v časovém rozsahu 2 hodiny týdně v domácím prostředí, s třídní učitelkou, taktéž 2 hodiny a se zaměstnancem neziskové organizace KreBul.

Dále provedeme retrospektivní vhléd do vzdělávací historie a obsahovou analýzu dokumentů.

#### **4.2 Přehled analyzovaných dokumentů**

##### **Lékařské zprávy**

- Propouštěcí zpráva z hospitalizace v nemocnici v Českých Budějovicích ze dne 28. ledna roku 2005
- Ambulantní foniatrické vyšetření ze dne 21. ledna roku 2005
- Ambulantní foniatrické vyšetření ze dne 16. února roku 2005
- Ambulantní foniatrické vyšetření ze dne 14. listopadu roku 2005
- Ambulantní foniatrické vyšetření ze dne 26. května roku 2006
- Ambulantní foniatrické vyšetření ze dne 23. dubna roku 2008
- Zpráva o průběhu ILP (individuální logopedické prevence) ze dne 22. října roku 2007 – Klinická logopedie
- Zpráva z genetického vyšetření ze dne 17. prosince roku 2008

##### **Dokumenty ze školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ)**

##### **Speciálně pedagogické centrum (dále jen SPC)**



- Psychologická zpráva ze dne 23. listopadu roku 2005
- Zpráva z psychologického vyšetření ze dne 18. dubna roku 2007
- Zpráva z psychologického vyšetření ze dne 5. června roku 2008
- Zpráva z psychologického vyšetření ze dne 13. října roku 2011
- Zpráva z psychologického a speciálně pedagogického vyšetření ze dne 25. dubna roku 2013
- Zpráva z psychologického vyšetření ze dne 9. ledna roku 2017 – vyšetření proběhla v měsíci květnu a červnu roku 2016
- Vyjádření k integraci do běžné MŠ ze dne 28. června roku 2005
- Vyjádření k integraci do běžné ZŠ ze dne 28. února roku 2008
- Vyjádření k integraci do běžné ZŠ ze dne 5. května roku 2008
- Doporučení k integraci do běžné ZŠ ze dne 26. dubna roku 2013
- Doporučení k integraci do běžné ZŠ ze dne 15. dubna roku 2015
- Doporučení ŠPZ pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) ve škole ze dne 18. ledna roku 2017
- Doporučení ŠPZ pro vzdělávání žáka se SVP ve škole ze dne 12. června roku 2017
- Zpráva ŠPZ – podklady pro stanovení podpůrných opatření ve vzdělávání ze dne 12. června roku 2017
- Zpráva z návštěvy ZŠ dne 24. března roku 2009
- Zpráva z návštěvy ZŠ dne 4. listopadu roku 2009
- Zpráva z návštěvy ZŠ dne 17. června roku 2010
- Zpráva z návštěvy ZŠ dne 8. června roku 2011
- Zpráva z návštěvy ZŠ dne 1. listopadu roku 2011
- Zpráva z návštěvy ZŠ dne 9. října roku 2012
- Zpráva z návštěvy ZŠ dne 26. března roku 2013
- Zpráva z návštěvy ZŠ dne 2. dubna roku 2014
- Zpráva z návštěvy ZŠ dne 21. října roku 2014
- Zpráva z návštěvy ZŠ dne 22. března roku 2016
- Zpráva z návštěvy ZŠ dne 18. října roku 2016
- Zpráva z návštěvy SOU dne 6. února roku 2018
- Zpráva z návštěvy SOU dne 5. února roku 2019

### **Pedagogicko-psychologická poradna (dále jen PPP)**

- Dotazník pro rodiče ohledně odkladu povinné školní docházky ze dne 7. května roku 2007
- Sdělení mateřské školy z důvodu vyšetření chlapce a zhodnocení jeho zralosti pro nástup do školy ze dne 3. ledna roku 2007

### **Dokumenty ZŠ a SOU**

- Rozhodnutí ředitele ZŠ ze dne 7. května roku 2007 o odložení začátku povinné školní docházky o jeden školní rok ze dne 7. května roku 2007
- Rozhodnutí ředitele ZŠ ze dne 28. března roku 2008 o povolení přestupu od 1. 9. 2008 do I. ročníku
- Rozhodnutí ředitele ZŠ ze dne 22. května roku 2008 o povolení vzdělávání žáka podle individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP) od 1. 9. 2008
- Povolení IVP ředitelem ZŠ ze dne 29. června roku 2011
- Povolení IVP ředitelem ZŠ ze dne 21. června roku 2012
- Povolení IVP ředitelem ZŠ ze dne 29. září roku 2014
- Povolení IVP ředitelem ZŠ ze dne 9. října roku 2015
- Povolení IVP ředitelem ZŠ ze dne 10. listopadu roku 2016
- IVP ze dne 7. října roku 2008
- IVP ze dne 22. září roku 2009
- IVP ze dne 21. září roku 2010
- IVP ze dne 29. září roku 2014
- IVP ze dne 14. dubna roku 2016
- Hodnocení IVP ze dne 9. února roku 2010
- Hodnocení IVP ze dne 27. ledna roku 2011
- Hodnocení IVP ze dne 30. ledna roku 2012
- Hodnocení IVP ze dne 13. června roku 2012
- Hodnocení IVP ze dne 27. ledna roku 2014
- Hodnocení IVP ze dne 28. ledna roku 2014
- Hodnocení IVP ze dne 20. ledna roku 2015
- Hodnocení IVP ze dne 18. června roku 2015
- Hodnocení IVP ze dne 3. února roku 2016

- Hodnocení IVP ze dne 22. června roku 2016
- Hodnocení IVP ze dne 15. června roku 2017
- Rozhodnutí ředitele SOU o povolení vzdělávání žáka podle IVP od 4. 9. 2017
- IVP ze dne 4. září roku 2017
- Zápis z jednání ze dne 17. října roku 2017

Postup výběru bude v souladu s exploratorní strategií záměrný.

S ohledem na realitu, že budeme pracovat s velmi citlivými údaji, co nejvýstižněji vysvětlíme a zdůvodníme námi zamýšlené výzkumné procedury zákonnému zástupci (matce). Celou práci zpracujeme na základě informovaného souhlasu zákonného zástupce a na základě čestného prohlášení o mlčenlivosti (viz příloha 4) a v souladu s etickým kodexem (Švaříček, Šedřová a kol., 2014). Po vzájemné domluvě s matkou budeme v práci užívat změněné jméno chlapce z důvodu uchování anonymity. Rozhovor s pedagožkou, vyučující dítě v 1. a 2. ročníku ZŠ, nebyl uskutečněn z důvodu úmrtí dotyčné osoby a pro rozhovor s pedagožkou, vyučující dítě od 3. ročníku ZŠ, nebyl dán souhlas zákonným zástupcem dítěte (matky).

Součástí tvorby bakalářské práce bylo dát ji k dispozici respondentům k přečtení před konečnou korekturou.

## 5 Případová studie a interpretace kvalitativních dat

V následující kapitole obeznámíme čtenáře s okolnostmi případu, sesbíraná data rozdělíme retrospektivně do podkapitol dle tematických okruhů, na základě získaných údajů popíšeme postupný vývoj a nabytí řečových a komunikačních kompetencí studenta od narození po současnou dobu a jeho integraci do hlavního vzdělávacího proudu

### *Aktuální stav*

V současnosti osmnáctiletý student Tadeáš má diagnostikovanou oboustrannou těžkou percepční nedoslýchavost až zbytky sluchu. Vzdělává se na středním odborném učilišti a je zařazen mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v důsledku těžké sluchové vady, jež je kompenzována sluchadly. Na základě komplexního vyšetření Speciálně pedagogickým centrem při MŠ, ZŠ a SŠ pro sluchově postižené má stanoveno podpůrné opatření 3. stupně dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů a má vypracován IVP. Denně dojíždí domů.

Na samém počátku byly prognózy ohledně trvalého sluchového postižení, opožděného vývoje řeči, dyslalie a řečových kompetencí, oslabené vizuomotorické koordinace, zkřížené laterality, zvýšené unavitelnosti a nesoustředěnosti na podkladě lehké mozkové dysfunkce (dále jen LMD) skeptické. V současné době je Tadeáš schopen komunikovat se svým blízkým okolím pomocí verbální mluvy, závěsných sluchadel a občasného odezírání. Z analýzy dokumentů a z rozhovorů s matkou a s Tadeášem vím, že se rodiče synovi intenzivně věnovali, pracovali s ním a výborně spolupracovali se všemi institucemi.

### **5.1 Anamnestické údaje**

#### **5.1.1 Osobní anamnéza**

Tadeáš se narodil v roce 2001 jako prvorozené a chtěné dítě. Matce bylo při porodu 23 let, otci bylo 26 let. Těhotenství matky bylo plánované a rizikové pro krvácení v 1. trimestru. Porod byl spontánní ve 39. týdnu, nekomplikovaný a dítě nebylo kříšeno. Šestinedělí probíhalo bez komplikací. Tadeáš byl kojen čtyři měsíce.

Psychomotorický vývoj Tadeáše probíhal v normě. Chlapec prošel všemi vývojovými fázemi. Po stránce fyzické se vyvíjel velmi dobře. Od narození byl vždy většího vzrůstu

než ostatní vrstevníci. Do jednoho roku vážněji nestonal, ale od té doby měl časté respirační infekty. Ve dvou a půl letech věku byl sledován klinickou logopedkou pro opožděný vývoj řeči. V tomtéž věku zvládl sám osobní hygienu a sebeobsluhu, včetně jídla. Vždy odpíral pomoc ostatních lidí, což přetrvává do současné doby.

Tadeáš je odmala manuálně šikovný, bavilo ho sestavovat různé skládačky. *„Tenkrát dostal takový nářadí pro děti a pořád chodil a chtěl něco montovat a sestavovat. Pak, když moh chodit s dědou do jeho dílny, to byl pro Tadeáše největší zážitek.“* (z rozhovoru s matkou)

Ve třech a půl letech věku byl poslán místní lékařkou otorinolaryngologie (dále jen ORL) k foniatrickému vyšetření pro suspektní těžkou vadu sluchu do krajského zdravotnického zařízení. Podle vyjádření rodičů nereagoval doma na slabší zvuky, na silné zvuky reagoval. Stejného názoru byly i učitelky v mateřské škole, kterou navštěvoval od svých tří let. Podle slov matky nerada vzpomíná na první foniatrické vyšetření lékařkou v krajském zdravotnickém zařízení. Návštěvu u lékařky přibližuje takto: *„Doktorka na foniatrii říkala, že je pozdě, že jsme přišli pozdě, chovala se arogantně, nechtěla mu je dát (sluchadla), že si na ně nezvykne, že už je velký.“* Oproti tomu se vyjadřuje kladně ke spolupráci s klinickou logopedkou a návštěvy u ní hodnotí takto: *„Logopedka seděla vedle Tadeáše z důvodu lepší slyšitelnosti, protože Tadeáš slyší jen na půl metrovou vzdálenost. Měla před sebou zrcadlo, aby se viděli při mluvení. Jsem moc ráda za její péči, trénovala ho, aby se rozmluvil a bylo mu rozumět. Doma jsme spíše komunikovali gesty.“*

Matce se při návratu do minulosti zasklí oči slzami. *„Když jsme se to dozvěděli, oni nám to potvrdili, že Tadeáš neslyší,“* přičemž svá slova doprovází gestikulací ruky, *„tamhle jsem seděla na tom křesle a brečela jsem jako ta želva a říkala si, proč zrovna Tadeáš?“*

Tadeáš je odmalinka velmi přátelský, snažil se navazovat kontakty s ostatními lidmi. Ještě před kompenzací sluchu sluchadly navazoval kontakty spíše jen nonverbálně. Reagoval na přirozené posunky, řeči moc nerozuměl a snažil se odezírat. Je také manuálně zručný. Lateralitu má sice zkříženou s dominantním levým okem, při kreslení používá pravou ruku, ale při jiných činnostech ruce střídá.

16. února roku 2005 po komplexním vyšetření sluchu při hospitalizaci na Dětské klinice jsou mu indikována první sluchadla. „*My jsme nemohli ani dojít domů, pořád se zastavoval, otáčel se, naslouchal různým zvukům, přičemž zvedal prstík, že slyší. Byl tak spokojený, že chtěl v nich i spát, nechtěl je vůbec sundat,*“ vypráví matka a září jí oči štěstím, jako by vše prožívala ještě jednou.

Tadeáš má rád počítačové bojové hry, zvířata – doma chovají dva velké vykastované kocoury a u prarodičů z matčiny strany se stará o akvariijní rybičky. Už jako malé dítě předškolního věku poznal všechny typy osobních aut, oporou mu byla velmi dobrá zraková paměť. „*V pexesu ho málokdo porazil,*“ říká matka a Tadeáš namítá: „*Co porazil, porazí.*“ Motoricky je velmi zdatný, výborně plave a nejraději hraje míčové hry, a co víc, už jako osmiletý vstoupil do svazu skautů a skautek České republiky. Stal se nejdříve skautem a v současné době je hrdým roverem. Doma vlastní sbírku malých modelů závodních aut a sbírku komiksů „Čtyřlístek“, do níž se rád začte i nyní.

Odmala je Tadeáš technicky zdatný a velmi ctižádostivý, chce umět a zvládat vše jako ostatní lidé. S postupně nabytými komunikačními i sociálními dovednostmi v oblasti sebepojetí a sebepoznání a v porozumění druhým lidem se naučil sebekontroly a vzájemné spolupráci s ostatními dětmi i dospělými. „*Už se nerozčiluju, když nejsem vždycky první,*“ odvětlí Tadeáš.

### **5.1.2 Lékařská anamnéza**

Tří a půlletý Tadeáš byl na žádost rodičů a po doporučení praktické lékařky pro děti a dorost poslán místní lékařkou ORL k vyšetření pro suspektní těžkou vadu sluchu do krajského zdravotnického zařízení na oddělení ORL – Foniatrie v Českých Budějovicích, přičemž rodina byla bez zátěže stran vad sluchu a řeči. Při pětidenní hospitalizaci (od 24. do 28. ledna roku 2005) Tadeáše s matkou na Dětské klinice bylo lékaři provedeno komplexní vyšetření sluchu (BERA v CA, foniatrické vyšetření a nácvik audiometrie, jenž tehdy nebyl pro nespoleupráci dítěte vykonán) a dále chirurgickým zákrokem provedena adenotomie (odstranění nosní mandle), otomikroskopie (vyšetření uší pomocí mikroskopu, při kterém je prostor zvukovodu, plocha a struktura bubínku lépe vidět), přičemž se zjistilo nedovyvinutí zvukovodů, a paracentéza s odsátím středouší. Po operačním výkonu se matce zdálo, že na chlapce již nemusí tolik křičet. Lékaři potvrdili na základě komplexního vyšetření dítěte a genetického vyšetření obou rodičů diagnózu oboustranná těžká percepční

nedoslýchavost až zbytky sluchu, kdy jsou oba rodiče heterozygotními nosiči vždy jedné z nalezených mutací a mají tedy riziko opakování stejného postižení pro další potomky 25 %. Tadeáše čekal zácvik na obrázkovou slovní audiometrii, zkouška sluchadel B12-VC a další nutná vyšetření. Dobrou zprávou pro rodiče a okolí bylo, že Tadeáš přijal sluchadla velmi pozitivně, usmíval se, všímal si zvuků, silných zvuků se nelekal a celkově se zklidnil.

### 5.1.3 Rodinná a sociální anamnéza

Rodiče uzavřeli manželství po dvouleté známosti, našli si byt v okresním městě v jižních Čechách, kde si plánovali společný život a společnou výchovu svých potomků. Plány rodičům úplně nevyšly, otec opustil rodinu a manželství bylo před šesti lety rozvedeno. Tadeáš se ze začátku snažil chovat hrdinsky a vtělil se do role ochránitele rodiny, ale přesto uvnitř sám sebe byl stále tím malým klukem.

Prarodiče z matčiny strany žijí ve stejném městě. Tadeáš má ke svým prarodičům velmi blízký vztah. Obzvláště poté, co otec opustil rodinu, viděl v dědovi mužský vzor. Podle Tadeášových slov *„odmala trávil hodně času hlavně s dědou v jeho dílně, kde ho učil zacházet s různým pracovním náradím, například s pilkou, s kladívkem a při houbaření v blízkém lese u chaty prarodičů.“* Matka dodává: *„Mamka s tatškou jsou přísní, zásadoví, ale taky jsou laskaví a vždycky ochotni nám se vším pomoci.“* Velkou oporou je pro Tadeášovu rodinu i rodina sestry jeho matky, žijící kousek od sebe ve stejném městě. Navzájem se pravidelně navštěvují.

Prarodiče z otcovy strany už nežijí, děda zemřel čtyři roky po narození vnuka, babička o čtyři roky později. Děda se s Tadeášovým sluchovým postižením vyrovnal pozitivně, často jej hlídal, v zimě spolu chodili bobovat. Matka přibližuje společné kouření dědy a Tadeáše na balkoně. *„Stáli vedle sebe, děda měl v puse cigaretu, Tadeáš párátko a snažil se napodobovat dědu při kouření.“* Babičku matka popisuje jako zlou osobu, *„vím, že o mrtvých se má mluvit jen dobře, ale o ní nemůžu, byla opravdu hodně zlá.“* S dalšími otcovými příbuznými, se sestrou a s bratrem, se příliš nestýkali a nestýkají.

Tadeášův bratr je adoptovaný a mladší o šest let. Studuje na základní škole v místě bydliště. Věkový rozdíl a sourozenecká rivalita je provází celým jejich společným životem. Tadeáš vinou sluchového postižení měl opožděný vývoj řeči, řeč nesrozumitelnou, zkomolenou, komunikaci neverbální s použitím gest, i přesto se rád začleňoval do kolektivu dětí, později spolužáků. Bratr byl jeho opakem, nedokázal

pracovat v žádném kolektivu, jeho socializace byla velmi problematická, byl dosti upovídaný a neustále v pohybu, nevydržel na místě. Miloval a miluje auta a moci otáčet volantem auta. Svým chováním donutil lidi z blízkého okolí zamykat svá auta a nenechávat je nastartovaná. „*Jednou se mu podařilo naše auto rozjet, naštěstí byl děda duchapřítomný a včas ho zastavil, úplně ve mně hrklo při představě, co všechno se mohlo stát,*“ vzpomíná matka.

Matka si zpětně uvědomuje změny v chování dětí v době po rozpadu rodiny, otcovo ovlivňování Tadeáše penězi. V současné době se oba rodiče snaží vzájemně si vyhovět, neškodit si, a hlavně se domluvit.

#### **5.1.4 Retrospektivní vhled do vzdělávací historie**

Po komplexním foniatrickém vyšetření 16. února roku 2005 byly rodičům doporučeny služby SPC při Speciálních školách pro sluchově postižené v Českých Budějovicích. „*SPC se stalo pro nás všechny velkým pomocníkem,*“ říká matka a dodává „*bylo jakýmsi základem ve správném pokračování na cestě v našem životě.*“ Tadeáš se dostal do péče centra ve svých třech a půl letech věku. Ze začátku navštěvovali centrum dvakrát týdně (v období Tadeášova pobytu v MŠ). Zde 28. června roku 2005 speciální pedagožka vypracovala vyjádření k individuální integraci do běžné MŠ, ve kterém byla uvedena doporučení s instrukcemi pro učitelky v MŠ, jakož i spolupráce pedagoga třídy s konzultantem SPC, IVP, účast dalšího odborníka – logopedická preventistka ve spolupráci s logopedem SPC, doporučený počet dětí ve třídě, a to do 20 dětí, vybavení třídy speciálními pomůckami, např. logopedickým zrcadlem, počítačem se zvukovou kartou a mechanikou CD ROM, výukovými počítačovými programy pro děti předškolního věku, logopedickým pexesem aj. Matka dále uvádí: „*První, co bylo, nám zakázali používat znakovou řeč, že má na to, aby se naučil mluvit.*“ Při docházce do ZŠ navštěvovali centrum už jen jedenkrát týdně. Zde Tadeáš absolvoval psychologické vyšetření psycholožkou SPC a logopedická cvičení s logopedem SPC. Vždy jim v centru vypracovali IVP a speciální pedagožka SPC provedla dvakrát ročně návštěvu běžné ZŠ, kde byl integrován a provedli záznam z návštěvy s dalšími doporučeními pro učitele ZŠ. I nyní, kdy Tadeáš navštěvuje SOU, provádí speciální pedagožka SPC dvakrát ročně šetření návštěvou školy.



## **5.2 Řečové dovednosti chlapce a jejich ontogeneze**

V novorozeneckém období se Tadeáš projevoval silným křikem a velmi hlasitým pláčem. Jako kojeneček si broukal stejně jako jiné děti. Žvatláni, které následovalo, zvládal v prvním půlroce života také dobře, ale poté hlasové projevy ustávaly a ustálily se na pouhých slabikách i po prvním roce života. Díky zbytkům sluchu a odezírání reagoval na výzvu typu „udělej pa, pa“, „řikej paci, paci“, opakoval silným křikem slabiky „bababa“, „dědědě“, „tatata“. Všem bylo divné, proč tak hlasitě křičí, a i oni sami byli nuceni na Tadeáše mluvit hodně nahlas až křičet, aby vůbec reagoval na jejich podněty. Se svými obavami se matka svěřila jejich obvodní dětské lékařce. Ta je uklidnila, že co se týká orientačního vyšetření sluchu, vše je v pořádku. Podle matky ve dvou letech věku napodoboval a užíval jednoduchá pojmenování pro známé osoby a věci, jež ho obklopovaly, příkladem uvádí „kyky = kytka, mau = kočka, af = pes, mimi = pipi.“ Po půl roce pro předpokládaný opožděný vývoj řeči začal Tadeáš s matkou docházet ke klinické logopedce na logopedické rehabilitace v místě bydliště. Verbální řeč se přes veškerou snahu všech zúčastněných nezlepšovala. Z tohoto důvodu vzešlo podezření na sluchové postižení, které bylo zapotřebí potvrdit či vyvrátit. Matka přibližuje situaci slovy: „Měli jsme štěstí, naši doktorku zastupovala jiná doktorka a ta nás poslala na ORL a odtud jsme odcházeli s doporučením ke komplexnímu vyšetření do Budějovic.“ Tadeáš se podrobil vyšetření sluchu až ve třech a půl letech věku pro časté respirační infekty. Jeho slovní zásoba se pohybovala okolo padesáti zkomolených slov. Stále produkoval slabiky, ale prakticky nesrozumitelné. Na slovní pokyn neukázal žádný obrázek, části těla apod., pojmenoval jen známý obrázek – táta, máma, kočka a několik dalších. Reagoval na přirozené posunky, řeči nerozuměl, pozornost udržel jen krátkodobou a byl mírně roztěkaný. Pro zařazení v běžné MŠ Tadeáš potřeboval k dorozumívání s ostatními dětmi přidat k nonverbální komunikaci, gestikulaci i verbální komunikaci a zklidnit své chování.

## **5.3 Vzdělávání v mateřské škole a pokračování v logopedické rehabilitaci**

V září roku 2004 nastoupil Tadeáš do místní MŠ v hlavním vzdělávacím proudu. Od samého začátku Tadeášova nástupu do MŠ matka poslouchala stížnosti paní učitelek typu: „Váš syn Tadeáš je příliš hlučný, neklidný, dneska ráno bouchl Aničku.“ Další dny, které strávil Tadeáš ve školce, když zrovna nebyl nemocný, se jen měnila jména dětí. Podle názoru matky „nevyvinula se mu ještě jemná motorika, problém byl

*ve školce, ony nepoznaly, že nemá cit, místo pohlázení, dal větší ránu, nemyslel to zle, nechtěl dětem ublížit.“* Dále paní učitelky matku upozorňovaly: *„Tadeáš nereaguje na naše zavolání, musíme k němu přijít blíž a říci mu vše znova a více hlasitěji.“* Matka jim vysvětlila, že pro podezření na těžkou vadu sluchu jsou už objednáni na komplexní vyšetření sluchu, ale musí být naprosto zdrav, bez rýmy.

V únoru roku 2005 byl tří a půlletý Tadeáš se závěsnými sluchadly, která přijal velmi pozitivně, jako „*vyměněný*“. Zklidnil se, usmíval se a začal si více všimnout zvuků kolem sebe, nemuselo se na něho volat příliš hlasitě, i on sám tolik nekřičel, začal se otáčet na zavolání, už nemusely paní učitelky chodit až k němu, když mu chtěly něco sdělit nebo jej o něco požádat. Podle jejich slov *„byla spolupráce s Tadeášem, týkající se sluchu, snazší, ale ohledně jeho chování, byl stále hyperaktivní a bez jemného citu.“*

Matka s Tadeášem začali navštěvovat dvakrát týdně SPC v Českých Budějovicích, přičemž s Tadeášem docházeli na foniatrické vyšetření v tamní nemocnici na ORL oddělení – foniatrie dle instrukcí lékařky foniatrie.

28. června roku 2005 vydalo SPC, vyjádření k integraci Tadeáše do MŠ běžného typu, kterou již navštěvoval. Na tomto základě SPC vypracovalo doporučení učitelkám MŠ ke správnému instruování dětí a jejich vedení ke komunikaci s dítětem se sluchovým postižením, k intenzivnímu budování a rozvíjení slovní zásoby a k podporování aktivního slovního projevu chlapce, při komunikaci pokud možno neužívat zdobněliny, vždy dopředu upozornit na změnu činnosti slovně i neverbálně (gesty), používat jasná a stručná sdělení, známá slova, na chlapce hovořit z čelní pozice za účelem odezírání, rozvíjet jeho sluchové a zrakové vnímání, hrubou a jemnou motoriku, grafomotoriku, často střídát činnosti a respektovat jeho zvýšenou unavitelnost, opírat se zejména o zrakové vnímání, např. používat názorné a obrazové materiály a pomůcky, dále uplatňovat individuální přístup podle chlapcových potřeb a úzce spolupracovat s rodinou. Individuální speciální pedagogickou práci rozdělit na menší časové úseky s celkovou časovou dotací 2 hodiny týdně, účast dalšího odborníka, a to logopedické preventistky, spolupracující s logopedem SPC, s tou samou časovou dotací, doporučený počet do 20 dětí ve třídě a vybavení třídy speciálními pomůckami.

Z psychologické zprávy SPC a ze zprávy z foniatrického vyšetření dne 23. listopadu roku 2005 vyplývá, že se řeč rozvíjí. Matka k tomu dodává: *„Díky pravidelným návštěvám u klinické logopedky, který jsme s Tadeášem absolvovali dvakrát měsíčně*

v Českých Budějovicích a taktéž v našem místě bydliště, a důslednému procvičování zadaných cvičení doma.“ Dále zpráva uvádí, že se pojmová zásoba obohatila, ale stále přetrvávají nedostatky v rozvoji řeči v její obsahové, formální i komunikační stránce, artikulace je nepřesná, slova zkomolená, místo podstatných jmen používá slovesa, řeč je značně patlavá, mentálním věkem v neverbální složce odpovídá třem rokům a deseti měsícům. Došlo ke zlepšení v Tadeášově chování, k jeho zklidnění a k lepšímu dorozumění s rodiči, s učitelkami i s dětmi v MŠ. Udržení pozornosti je stále krátkodobé a k soustředění je zapotřebí stimulace, stále přetrvávají lehké známky LMD.

Při dalším foniatrickém vyšetření 26. května roku 2006 došlo k výraznému zlepšení po řečové stránce. Tadeáš mluvil v kratších agramatických větách, měl obohacenu pojmovou zásobu, velmi dobré obecné znalosti, početní představivost vytvořenu do pěti a poznal všechny barvy a s dopomocí uměl písničku. Matka vzpomíná: „*Hodně zpíval Pec nám spadla a pak takovou tu školkovou klasiku.*“

Na žádost matky byl Tadeášovi 7. května roku 2007 povolen odklad povinné školní docházky o jeden školní rok, jenž mu byl ku prospěchu. Podle vyjádření učitelek MŠ ze dne 3. ledna roku 2007 „*se na pobyt v MŠ adaptoval dobře a taktéž dobře reagoval i na různé změny. Pokud nechtěl nějakou činnost vykonat, dokázal být i velmi vzdorovitý a nebyl přístupný k domluvě. Zato byl ctižádostivý a měl výborné výsledky ve výtvarné a pracovní výchově i při ostatních manuálních činnostech. Při činnostech verbálního charakteru se rychle unavil, soustředil se jen na krátkou dobu.*“

Už 22. října roku 2007 z vyjádření klinické logopedky vyplývá, že je ve všech oblastech řečové praxe evidentní progres. Významný progres je v oblasti aktivní slovní zásoby a vědomostí. Oporou pro Tadeáše je solidní rozumová kapacita a výborné rodinné a stimulační zázemí. Matka přibližuje: „*Nejvíce jsem se s ním učila já a ve školce se mu nikdo víc nevěnoval, ba jsem měla pocit, že to učitelky zatěžovalo, jako se mu jinak víc věnovat.*“

Dne 22. května roku 2008 z rozhodnutí ředitelky místní školy se Tadeášovi povoluje přestup od 1. září roku 2008 do 1. ročníku běžné ZŠ a vzdělávání podle IVP na základě kladného doporučení psychologa SPC, jenž doporučuje integraci dítěte do ZŠ s přítomností asistenta pedagoga. Dále dodává, že Tadeáš komunikuje orálně, řeč má srozumitelnou a vyvozuje všechny hlásky. Při rychlejším tempu řeči nebo při delší souvislé větě dochází k nedbalé výslovnosti, pak je sdělení téměř nesrozumitelné. Také

doporučuje zkontrolovat dotazováním, zda porozuměl sdělenému obsahu, rozvíjení grafomotoriky a udržovat jeho pozornost.

#### **5.4 Základní vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu**

Pro úspěšné začlenění Tadeáše do běžné ZŠ muselo být učiněno na základě doporučení SPC mnoho kroků. Prvním byla příprava podmínek pro přijetí chlapce s jeho jinakostí, jež přináší diagnóza oboustranné těžké percepční nedoslýchavosti, dále byly využity různé postupy a metody ve výuce, přispívající k vytvoření příznivých podmínek, aby se Tadeáš cítil co nejlépe, a na základě toho mohl rozvíjet komunikační dovednosti, znalosti v oblasti výukových předmětů, taktéž i v oblasti sociálního chování.

SPC ve své zprávě, vyjádření k integraci vydané pro ZŠ dne 5. května roku 2008 s platností na 1. stupeň ZŠ, uvádí, že jde o vadu trvalou, postižení je takového druhu a stupně, že se jedná o žáka se speciálně vzdělávacími potřebami s vysokou mírou podpůrných opatření. Centrum navrhuje individuální integraci žáka podle vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů. Jako formu speciálního vzdělávání doporučuje SPC pro vzdělávání chlapce nezbytnou přítomnost pedagogického asistenta, a to v časovém rozsahu 4 hodiny denně, počet dětí ve třídě do 17 žáků, vybavení speciálními pomůckami, spolupráci pedagoga třídy s konzultantem SPC, vyučování žáka podle IVP, vycházejícího ze školního vzdělávacího plánu (dále jen ŠVP) školy a z doporučených podpůrných opatření SPC.

#### ***Příprava na příchod žáka se sluchovým postižením do třídy***

Třídní učitelka věděla z pedagogické rady, že bude vyučovat chlapce se sluchovým postižením. Na jeho příchod se řádně připravila. Podle matky třídní učitelka svolala mimořádnou třídní schůzku první týden v září. Zde poskytla rodičům informace, týkající se zdravotního stavu jejich spolužáka, a s tím související přípravu podmínek pro co nejlepší začlenění chlapce do třídního kolektivu jejich dětí. Jménem ZŠ požádala obecně prospěšnou společnost KreBul, která nabízí celou řadu aktivit, směřujících do oblasti poradenství, vzdělávání (formálního i neformálního), volnočasových aktivit apod., o účast na této třídní schůzce. Matka vzpomíná, že „*ti poradci přinesli špunty do uší, zavazovali jim oči a probíhalo to formou her. Bylo to zajímavý pro všechny.*“ Tadeáš dodává: „*Nejhorší bylo, když mi zavázali oči, to jsem fakt nic neviděl.*“

Podle slov zaměstnance organizace „*my sami nevíme v jaké škole je integrováno dítě s nějakým druhem postižení, z toho důvodu nás škola požádá o pomoc. My pak následně vytvoříme zážitkovou formou zážitkový den pro děti, aby se lépe vcítily do situace dítěte se sluchovým, zrakovým nebo s jiným postižením. Vždy vezmeme s sebou dobrovolníka, který tím trpí, je s takovým postižením, které odpovídá dané situaci. Dobrovolníky máme k dispozici z celého Jihočeského kraje. Samozřejmě máme vždy s sebou pomůcky, které zrovna jsou vhodné pro danou situaci. Ty nevlastníme, ale půjčujeme si je. Jedná se například o klasické špunty do uší nebo klapky na oči.*“

IVP připravovala třídní učitelka společně s SPC. Matka říká: „*Na jeho tvorbě jsme se nikdy nepodíleli, jen jsem ho vždycky podepsala a připomínky jsem k plánu neměla, až pak k jednotlivým učitelům.*“ Plán byl přizpůsoben Tadeášovým komunikačním dovednostem. Po celý 1. stupeň byl zaměřen na stejné konkrétní úkoly. Mluvit pomaleji, zřetelně, dobře artikulovat, nekřičet, mluvit přiměřeně hlasitě, přirozeným rytmem řeči, dbát na správnou výslovnost, používat spíše kratší úplné věty a souvětí, přesvědčovat se, zda žák rozumí, rozšiřovat slovní zásobu pro přetrvávání omezené šíře pojmosloví, vysvětlovat pojmy, důsledně si vést slovníček neznámých pojmů a umět ho v případě potřeby použít, umožňovat zrakovou kontrolu, respektovat osobní tempo, individuální přístup vzhledem ke schopnostem, střídání činnosti k udržení pozornosti, upřednostňovat vizualizaci výuky, rozvíjet samostatnost při plnění zadaných úkolů a následně kontrolovat jejich splnění.

### ***Organizace péče na 1. stupni ZŠ***

Tadeáš docházel do kmenové třídy, odhlučněné kobercem, s osmnácti žáky až do třetího ročníku, kde měl stálé místo v lavici ve středu třídy uspořádané do U, které si sám vybral. Za ním měla své zázemí asistentka pedagoga, jež se mu v případě aktuální potřeby individuálně věnovala dle IVP ze dne 7. října roku 2008 v 1. pololetí prvního ročníku 19 hodin týdně. V IVP ze dne 22. září 2009 je zaznamenáno, že je Tadeáš zařazen jedenkrát týdně do reedukace a časová dotace pro práci s asistentkou pedagoga je 21 hodin týdně. Podle pedagogické diagnostiky učitele má Tadeáš málo uvolněnou ruku. Matka vzpomíná: „*Na kurz grafomotoriky jsme chodili jedenkrát měsíčně do psychologické poradny po celou první třídu a pak jsme cvičili doma.*“ Ze zprávy SPC z návštěvy ZŠ dne 24. března 2009 zpracované speciální pedagožkou a psycholožkou vyplývá, že stále přetrvává nedbalá výslovnost a občasné agramatismy,

slovní zásoba a vyjadřovací schopnosti se vylepšují, výchova je hyperprotektivní a je veden k osobní potřebě vyniknout, neúspěch nese těžce, je zapotřebí stanovit jasná pravidla chování doma i ve škole, nejlépe písemně. Od prvního do třetího ročníku má možnost využívat pomůcky při hodinách českého jazyka (dále jen ČJ), a to didaktickou taktilně-haptickou pomůcku vhodnou k reedukaci, jež je závislá na fonemickém sluchu na vyvození nebo upevňování měkkých a tvrdých hlásek, dále od prvního do pátého ročníku LOGICO PICCOLO – tabulku, ČJ Základní cvičení 2, ČJ Začínáme číst a postupně navazující další díly.

Obr. 1: Taktilně-haptická pomůcka



(Zdroj: Vlastní)

Obr. 2: LOGICO PICCOLO



(Zdroj: Vlastní)

V další zprávě SPC z návštěvy ZŠ dne 4. listopadu roku 2009 speciální pedagožka hovoří o chlapci navštěvujícím 2. ročník, ve třídě je 18 žáků a pozorování proběhlo v hodině čtení a psaní. Z jejich slov plyne, že „*Tadeáš zvládl dobře techniku čtení, ale ne vždy plně textu rozumí. Je schopen pracovat sám dle instrukcí paní učitelky, paní asistentka sleduje jeho práci, a pokud je potřeba, pomůže mu. Naučí se a pamatuje si básničku, srozumitelně ji přednese.*“

### **Oblast sociálních vztahů**

Třídní učitelka v hodnocení IVP ze dne 9. února roku 2010 uvádí, že se Tadeáš musí často usměřňovat v oblasti projevů poruchy pozornosti s hyperaktivitou (dále jen ADHD) projevujících se hlavně při nerespektování pravidla naslouchání, když mluví druhý. Dále hovoří o znovu objeveném problému s ostatními hochy, související s jeho sociální nezralostí. V situaci, kdy dojde ke konfliktu se uchyluje k agresivitě a používání vulgárních slov vůči spolužákům. Pro poskytnutí vhledu do problematiky chlapcova chování domluvila rodičovskou schůzku se speciální pedagožkou SPC. Zpráva SPC z návštěvy ZŠ dne 17. června roku 2010 zmiňuje účast speciální pedagožky na schůzce rodičů, její přednášku o sluchových vadách, o dopadech sluchového postižení na socializaci a psychiku dítěte a o zásadách komunikace s osobou s tímto postižením a zároveň její žádost o spolupráci rodičů při začleňování chlapce se sluchovým postižením do kolektivu třídy a plánovanou spolupráci se Střediskem výchovné péče (dále jen SVP), které bude pracovat s kolektivem třídy na zdravých sociálních vztazích. Vyjádření matky k situaci: „*Z mého pohledu se SPC hodně angažovalo a mimořádná schůzka nám hodně pomohla, i tím, že jsme se všichni sešli. Pedagožka z SPC mi říkala, že kdyby byl jakýkoli problém, mám jim zavolat.*“ Paní učitelka v hodnocení IVP ze dne 27. ledna roku 2011 uvádí: „*V říjnu proběhl pod vedením pracovnice SVP dvouhodinový pracovní blok se třídou, jehož cílem bylo zmapování vztahů ve třídě zejména v oblasti integrace Tadeáše.*“ Závěr zněl, že integrace probíhá velmi dobře a v současnosti nejsou v kolektivu žádné vztahové problémy nutné k řešení.

### **Změna třídní učitelky a nový povinný předmět německý jazyk**

Ze zprávy SPC z návštěvy ZŠ dne 8. června roku 2011 se lze dočíst, že „*během školního roku proběhla změna třídní učitelky a zároveň delší nepřítomnost paní asistentky.*“ Přesto Tadeáš pracuje bez větších obtíží, pokud nerozumí, nebojí se zeptat,

ne vždy slyší a rozumí odpovědím spolužáků. Hovoří slovně, ve větách, ale výslovnost se zhoršila, je nedbalá. V hodinách kolísá jeho pozornost, stále se snaží být za každou cenu první, v kolektivu vyniknout, někdy i negativně, proto je důležité jednotné výchovné působení na chlapce ve škole i doma. Speciální pedagožka SPC doporučuje *„pozornost asistentky pedagoga rozdělit mezi více žáků, popřípadě bude pracovat s celou třídou a paní učitelka se bude individuálně věnovat Tadeášovi. Při výuce cizího jazyka tolerovat osobní tempo a výslovnost, klást důraz na písemný projev, nezkoušet z poslechů, umožnit předučování daného tématu, poskytnout osnovu učiva a probíranou slovní zásobu, dopředu poskytnout audio nahrávky a texty k poslechu.“*

Učitelka německého jazyka už ve svém prvním IVP ze dne 21. září roku 2010 má všechna doporučení zapracovaná, ale podle slov matky *„do IVP napsala, co má být, ale nedělala to s ním, neměl dělat poslechový cvičení, ale musel je dělat, chtěla po něm rozlišování osob „ten, ta, to.“ Vždyť s tím má problémy dodnes, prostě „neuhla“ po celou dobu, co ji měl na němčinu, pořád na ni nadával.“* Tadeáš matce přikyvuje na znamení pravdy a říká: *„Němčinářku jsem nesnášel.“*

### ***Frustrace a citová labilita***

Psycholožka SPC pro sluchově postižené ve zprávě z psychologického vyšetření ze dne 13. října roku 2011 uvádí: *„Jedná se o průměrně nadaného žáka. Názorná analýza a syntéza jsou k věku nadprůměrné a svědčí o technickém nadání. Aktuálně byla shledána slabá vstřípivost paměti pro verbální podněty. Osobnost je ještě dětská s výraznější potřebou sebeprosazení a ocenění.“* Dále hovoří o Tadeášově citové fixaci na matku, z níž nelze vyloučit sourozeneckou žárlivost a z ní vyplývající frustraci a citovou labilitu, kdy citově může být blokován a nejistý. Speciální pedagožka SPC ve zprávě z návštěvy ZŠ dne 1. listopadu roku 2011 doporučuje rodičům využít doma ke slovníčku pojmů *Obrázkový slovník pro ZŠ pro neslyšící.*



Obr. 3: Obrázkový slovník



(Zdroj: Vlastní)

### ***Postupné osamostatňování***

Z hodnocení IVP ze dne 30. ledna roku 2012 se dozvídáme, že žák zvládá učivo čtvrtého ročníku velmi dobře, je aktivní a ctižádostivý, v 1. pololetí prospěl s vyznamenáním. Učitelka NJ doporučuje přešetření ohledně nutnosti IVP. Podle jejího názoru může pracovat bez pomoci asistentky pedagoga, je-li přítomna ve třídě, stále se na ni dosti spoléhá, obrací se na ni s žádostmi o vysvětlení, o pomoc. V hodnocení IVP 2. pololetí ze dne 13. června roku 2012 je zaznamenáno, že pravidelná přítomnost asistentky, vzhledem ke zdárnému vývoji žáka, není nadále nutná a smysluplná, pouze v hodinách českého, popřípadě německého jazyka. Matka dodává: „*Tadeáš se bez asistentky víc snažil, doma se pokaždý pochlubil svými úspěchy ve škole.*“ Dále se v hodnocení píše o Tadeášově zvýšené schopnosti ovládat své chování vůlí, ale přesto, aby upoutal pozornost vyučujícího i ostatních spolužáků, začal být více hlučný a komentoval i dění při hodinách.

Speciální pedagožka SPC ve zprávě z návštěvy ZŠ dne 9. října roku 2012 uvádí: „*Asistent pedagoga je přítomen 10 h týdně, z toho 1 hod. mimo výuku formou doučování, kde se část hodiny zaměří na čtení s porozuměním a kontrolu zápisů v předmětech.*“ Dále výrazným písmem doporučuje používat maximální vizualizaci při výuce (např. obrazové materiály, tabulky, tištěné texty). Další návštěva ZŠ dne 26. března roku 2013 speciální pedagožkou SPC je z důvodu posouzení vhodnosti přiznání asistenta pedagoga v příštím školním roce s nástupem na 2. stupeň ZŠ. Psycholožka SPC ve zprávě z psychologického vyšetření dne 25. dubna roku 2013

nadále doporučuje přítomnost asistenta pedagoga ve třídě. Cituje: „*Oslabena je krátkodobá verbální paměť, v případě náročnějších úkolů závislých na vstřípivosti paměti pro verbální podněty klesá schopnost koncentrace pozornosti.*“ Speciálně pedagogické vyšetření ze dne 25. dubna roku 2013 představuje Tadeášovu nepřesnou výslovnost jednotlivých slov, s přetrvávajícími specifickými asimilacemi, které se objevují i v písemném projevu. Chlapec má problém v rozlišování spisovné a nespisovné výslovnosti a nadále bude navštěvovat klinického logopeda. Obě pracovnice SPC vydávají doporučení k integraci dne 26. dubna 2013 s platností po dobu 2 let, s vyjádřením počtu dětí ve třídě na 25 a méně žáků, s účastí pedagogického asistenta 15 hodin týdně.

### ***Zvýšená náročnost 2. stupně ZŠ, jiné metody práce či způsoby hodnocení***

S nástupem na 2. stupeň ZŠ došlo ke sloučení bývalých pátých ročníků do jedné třídy s počtem 28 žáků, ke změně vyučování, třídní učitelky, vyučující přírodopis, i nové učitelky německého jazyka. „*Změna němčinářky Tadeášovi prospěla, najednou ho začala němčina bavit. Učitelka ho vždycky pochválila za jeho snahu,*“ přibližuje matka a pokračuje: „*Třídní učitelka, „klobouk dolů“, i když byla přísná, měli ji na přírodopis a pak na chemii, pokaždý pro něj měla vytištěný papír, co měly děti poznámky, nemusel je psát. Měli jsme šanony s foliema a v tom je měl nandáný.*“ V hodnocení IVP ze dne 28. ledna roku 2014 se uvádí, že žákovi velmi pomáhá předtištěný text, jenž mu asistentka pedagoga vysvětlí, pro Tadeášovu menší slovní zásobu.

V hodnocení IVP ze dne 27. ledna roku 2014 asistentka pedagoga uvádí chlapcův projev malého úsilí, až lhostejnosti v oblasti porozumění textu, rozšiřování slovní zásoby, kdy při výuce i vlastním učení používá mechanickou paměť, znalosti má pouze povrchní a krátkodobé. Učivo se naučí jako básničku, ale nechápe jej. Přetrvávajícím problémem je u něho určitá pohodlnost a lhostejnost při vyjadřování. Avšak rozhodující je pro Tadeáše posílení jeho pozice ve spojené třídě a přijetí spolužáků. Doslova uvádí: „*Pro vynucení pozornosti svého okolí ne vždy zvolí vhodnou formu své prezentace „šaškuje“.* *Své chování koriguje často až po upozornění.*“

Zpráva SPC z návštěvy ZŠ dne 2. dubna 2014 sděluje, že se třída dělí na hlavní předměty, chlapec sedí v přední lavici, v hodině je aktivní, jeho prospěch se zlepšil a pravidelně nosí sluchadla. Další zpráva SPC z návštěvy ZŠ dne 21. října 2014 uvádí

dobré zapojení Tadeáše do kolektivu třídy, nadále jeho vedení k samostatnosti při vyučování.

V sedmém ročníku ZŠ přibyl další cizí jazyk. Vyučující anglického jazyka v hodnocení IVP 1. pololetí ze dne 20. ledna roku 2015 popisuje žákův zdařilý ústní projev ve fázi procvičování, snahu pracovat samostatně a roztěkanou pozornost. Třídní učitelka zmiňuje stále více viditelnou sluchovou vadu, ale díky dobré domácí přípravě ještě nedošlo k velkému zhoršení. V IVP ze dne 29. září roku 2014 má zanesenu výuku na interaktivní tabuli. Tadeáš svými slovy potvrzuje, že *„při každé hodině přírodopisu učitelka používala interaktivní tabuli.“* V hodnocení IVP 2. pololetí ze dne 18. června 2015 jsou zaznamenány počáteční potíže spojené se změnou vyučující německého jazyka a nutností zvykat si na jiný způsob práce v hodině, přesto se Tadeášův výkon rychle zlepšil a především stabilizoval.

Učitelka zeměpisu v hodnocení IVP 1. pololetí osmého ročníku ZŠ ze dne 3. února roku 2016 zaznamenává zhoršení výslovnosti jednotlivých hlásek, potíže s pochopením pojmů, slabou domácí přípravu. Asistentka pedagoga uvádí, že se zhoršilo i písmo, žák málo dbá na správnou artikulaci, ovšem kladně hodnotí jeho srdečnost, kamarádkost a pomoc spolužákům. Speciální pedagožka SPC ve zprávě z návštěvy ZŠ dne 22. března roku 2016 hovoří o Tadeášově výrazně zhoršeném prospěchu a doporučuje: *„Využití 2hodin individuální speciálně pedagogické práce na znovu vysvětlení, procvičení učební látky, individuální přístup při zkoušení učební látky.“* Doporučení třídní učitelkou jsou zařazena do IVP pro 2. pololetí dne 14. dubna roku 2016. Již v hodnocení IVP 2. pololetí ze dne 22. června roku 2016 je uvedeno, že došlo k výraznému zlepšení v žákových studijních výsledcích po návštěvě SPC. Učitelka českého jazyka hodnotí Tadeášovu aktivitu a samostatnost na velmi dobré úrovni, v literatuře a ve slohu má ojedinělé chyby a v gramatice se občas objevuje problém s látkou z nižších ročníků. Vyučující zeměpisu hodnotí stejně jako v 1. pololetí a přidává, jako jediná z učitelů, časté zdravotní problémy s ušima, kdy neměl naslouchadla a odvolávání se žáka na sluchovou vadu s tím, že nerozumí. Matka se synem oponuje a Tadeáš vysvětluje situaci vzniklou v hodinách zeměpisu: *„Učitelka nejdřív šeptala a pak řvala „jako pomínutá“ na celou třídu, a tak jsem si vypnul sluchátka, protože už jsem ji nechtěl poslouchat, z toho jejího řvaní mě bolely uši.“*

Speciální pedagožka SPC ve zprávě z návštěvy ZŠ dne 18. října roku 2016 sděluje, že Tadeáš, navštěvující devátý ročník ZŠ, v poslední době negativně reaguje na hluk ve třídě a dostává se do konfliktu s ostatními spolužáky. Domluvená návštěva psycholožky SPC neproběhla z důvodu její nemoci. Další zpráva z psychologického vyšetření ze dne 9. ledna roku 2017 nás informuje pouze o proběhlých dvou vyšetřeních v květnu a prosinci 2016 v rámci profesní orientace žáka. Psycholožka SPC uvádí „*schopnosti nezávislé na jazyku s úrovní řeči, zejména vizuální paměť, prostorová představitivost a technické a konstrukční schopnosti jsou **průměrné** vzhledem k věkové normě. Jazykové schopnosti a úroveň řeči jsou **podprůměrné**. Vzhledem ke sluchové vadě se vývoj řeči opožďoval a jazykové schopnosti, schopnost vyjadřovat se, slovní zásoba, cit pro jazyk a schopnost flexibilně pracovat s významy pojmů (kategorizace a abstrakce) je oslabená.*“ Doporučuje tedy zvážit střední odborné vzdělání s výučním listem, kde bude možná návstava k dosažení maturitní zkoušky a prohloubení znalostí a zkušeností. Matka vzpomíná: „*Zvažovala jsem maturitní obor, konkrétně Střední průmyslovou školu ve Volyni nebo Střední školu ve Vimperku, aby mohl Tadeáš denně dojíždět ze školy domů, nechtěla jsem, aby byl na internátě. Podporou měl být můj švagr, který by ho doučoval.*“ Tadeáš přibližuje svoji tehdejší představu o dalším vzdělání: „*Uvažoval jsem, že bych šel na učňák do Volyně na cukráře nebo na učňák do Vodňan na strojniho mechanika, je tam obor Strojní zámečnick, to by mě asi víc bavilo. V žádném případě elektrotechnický obor.*“

Hodnocení IVP 2. pololetí ze dne 15. června roku 2017 uvádí, že žák je ve slohu kreativní, jeho práce jsou v rámci třídy občas i nadprůměrné, svými znalostmi v dějepisu patří k nejlepším žákům ve třídě. Hodnocení třídní učitelky: „*Tadeáš má drobné výkyvy, ale má celkem dobré předpoklady k dalšímu studiu.*“

### **5.5 Střední vzdělávání, nástup na SOU**

Tadeáš byl přijat v dubnu roku 2017 ke studiu na Střední odborné učiliště služeb ve Vodňanech, obor Strojní zámečnick. „*Říkali nám, že je prej první v republice, kterýho přijali se sluchovým postižením do tohoto oboru,*“ líčí rozzářená matka a pokračuje: „*Opět jsme museli jet na vyšetření do SPC kvůli jeho nástupu na střední učiliště, aby mu nastavili podpůrný opatření.*“ Ze zprávy SPC se dozvídáme, že vyšetření proběhlo dne 12. června roku 2017. Psycholožka uvádí k chlapcovým jazykovým schopnostem: „*Numerický úsudek s využitím krátkodobé pracovní paměti bez opory v textu (např.*

*počítání slovních úloh z paměti, opakování různě dlouhých řad čísel z paměti, schopnost verbálně usuzovat v rámci sociálně přijatelných norem (popis řešení každodenních problémů).*“ Podle speciální pedagožky v Tadeášově řeči přetrvává nepřesná výslovnost, hovoří v rozvinutých větách s občasnými agramatismy, čte plynule, dodržuje větnou intonaci, čtenému textu rozumí, tvoří antonyma, homonyma a synonyma. Obě pracovnice na základě komplexního vyšetření doporučují stanovení podpůrných opatření 3. stupně podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů s platností do 31. srpna roku 2020.

Doporučení vydaná SPC dne 12. června roku 2017 si střední škola zahrnula do svého IVP dne 4. září roku 2017. IVP si jako prioritu vzdělávání určil začlenění žáka do kolektivu a rozvoj jeho komunikace a sociálních dovedností. Ve všech předmětech se budou uplatňovat vyučovací metody adekvátní pedagogické situaci. Žák bude sedět v přední lavici z důvodu potřeby odezírání, na žáka také doporučuje hovořit z čelní pozice, a kvalitního sluchového zpracování. Vyučující se mají především zaměřit na používání psaného textu, obrazových a názorných pomůcek, podporovat žákovu samostatnost a posilovat jeho sebevědomí. Na pracovišti odborného výcviku (dále jen OV) průběžně kontrolovat plnění pracovních úkolů a jejich porozumění při jejich zadávání zejména z důvodu bezpečnosti práce.

### ***Sluchové postižení překážkou na pracovišti***

Matka vzpomíná na vzniklý nesoulad s Tadeášovým učitelem OV. *„Pořád ho odsuzoval, že tady nemá co dělat, když neslyší. Je prej ohrožena Tadeášovo bezpečnost a ochrana zdraví. Říkal, ať se jde učit na zahradníka. Tam to prej vadit nebude. Došlo to až k samotnému jednání, kde mě vedení školy přesvědčovalo, abych Tadeáše přendala na zahradníka. Vždyť on tam nechce.“* Tadeáš souhlasí s matkou a dodává: *„Nechtěl jsem ani slyšet o nějakým zahradníkoví.“* Zápis z jednání ze dne 17. října roku 2017 uvádí: *„Dle vyjádření učitele OV je Tadeáš manuálně zručný, snaživý. Důvodem setkání všech zúčastněných je bezpečnost a ochrana zdraví jmenovaného žáka na již zmíněném pracovišti s ohledem na jeho sluchové vady. Prostředí, kde vykonává odborný výcvik je velice hlučné, což pro Tadeáše při používání sluchadel představuje zátěž na sluchové vnímání (chod strojů, vibrace atd.) a zároveň nelze jej izolovat od okolního prostředí bezpečnostními pomůckami, neboť v tom případě se stává neslyšícím. Znamená to nejen komunikační problém mezi ním a učitelem OV, případně dalšími*

*zaměstnanci, ale v plném provozu při průjezdu např. vysokozdvíhových vozíků, kdy neslyší, může dojít k jeho poranění, případně vážnému úrazu.“*

Ze závěru jednání vyplynulo, že Tadeáš zkusí používat jiná sluchadla, jejichž funkčnost pro toto pracoviště si ověří v následujících týdnech. Škola navrhla matce konzultaci na specializovaném odborném pracovišti s možností využití moderních technických prostředků používaných ve výrobních podnicích pracovníky se sluchovou vadou.

Zpráva SPC z návštěvy SOU služeb dne 6. února roku 2018 uvádí pouze, že se žák dobře zapojil, je snaživý, obor ho baví. Odkazuje na velmi dobrou spolupráci s rodinou. Matka přibližuje návštěvy SOU: *„Speciální pedagožka mi říkala, že tu návštěvu ve škole dělají diskrétně, aby je Tadeáš neviděl. Mohlo by mu to i vadit nebo by se moh cítit trapně před ostatními.“*

### ***Úspěšné zvládnutí prvního ročníku a pokračování v profesní přípravě***

Od prvního ročníku na SOU studium probíhalo v cyklu, kdy byl jeden týden teoretického vyučování ve škole a druhý týden byl praktický odborný výcvik. V prvním ročníku absolvovali OV u rakouské firmy Pöttinger ve Vodňanech. *„Praxe byla dobrá, bavila mě víc než škola, ze začátku jsem měl problémy s mistrem, ale pak se to vyřešilo,“* líčí Tadeáš. Matka doplňuje synova slova: *„Nakonec si Tadeáš už v prváku získal mistra na svoji stranu. Dostali doplňkový test, vyrobit krabičku. Udělal ji ze všech nejlíp a pak ho mistr vzal, sklapnul pusou.“* V rámci OV studenti průběžně vytvářejí zadané úkoly učitelem OV. Následující obrázek poukazuje na zručnost a nápaditost studenta při OV.

Obr. 4: Dekorační svícen



(Zdroj: Vlastní)

Ve druhém ročníku také probíhal OV u stejné firmy ve Vodňanech. Součástí OV byl dvouměsíční svářečský kurz, v měsících březnu a dubnu. Studenti jej absolvovali u strakonické firmy ČZ Strojírna. Pro získání svářečského průkazu pro svařování v ochranné atmosféře CO<sub>2</sub> měl Tadeáš zdravotní způsobilost doloženu stanoviskem lékaře. Matka s úsměvem vzpomíná: „*Doktorka, co mu vystavila potvrzení, že může absolvovat svářečský kurz, a vůbec učit se strojním zámečnickem, tak to byla ta samá doktorka, která ho nechtěla pustit na brigádu do fabriky na vzduchotechniku. To povolení, ale potřeboval. Nakonec řekla, „něco dělat musíte“ a razítko mu dala.*“

Návštěva SPC střední školy proběhla dne 5. února roku 2019 a podle vyjádření matky: „*Věděl o nich a právě, že mu to vadilo, cítil se blbě před klukama.*“ Zpráva SPC z návštěvy uvádí, že je žák velmi dobře zapojen do kolektivu, má dobré studijní výsledky a daný obor ho baví. Následující obrázek demonstruje výstupy profesní přípravy.

Obr. 5: Velikonoční zajíc



(Zdroj: Vlastní)

*„Na třídní schůzce v 1. pololetí třetího ročníku učitelka češtiny chválila Tadeáše, že umí dobře psát slohový cvičení. Sloh má dějově kreativní, vhodně vybírá slova a pak věty dobře spojí do souvislého textu. Taky psali diktát a říkala, že ho měl třetí nejlepší ze všech,“ s hrdostí oznamuje matka. Ve třetím ročníku si mohli studenti vybrat, kde budou vykonávat OV a sami si vše potřebné k výkonu praxe zařídit. Tadeáš, po dobrých zkušenostech z letní brigády, se rozhodl pro firmu TCF Vzduchotechnika v Prachaticích, kde měl vykonávat OV do konce měsíce dubna roku 2020. Matka dodává: „Zvolil si to sám a má za to slušný peníze.“ Zanedlouho čekají Tadeáše závěrečné zkoušky s možností získání výučního listu. Podle slov Tadeáše: „Až udělám zkoušky, dál už studovat nebudu, nechce se mi, mám možnost dělat ve vzduchotechnice nebo můžu jít dělat do Německa, ještě nevím.“*



## 6 Zájmové činnosti (školní i mimoškolní)

Tadeášovou největší zálibou bylo **plavání**. Matka vzpomíná: „*Tadeáš uměl plavat už ve školce. Ve škole jezdili na kurzy plavání od první do třetí třídy. Během plavání neměl vůbec nic v uších, koukal na tleskání po učitelích a taky koukal po dětech.*“ V organizaci Junák – svazu skautů a skautek ČR byl od druhého ročníku ZŠ. „*Do skauta chodil jedenkrát týdně. Každý rok měli víkendovou výpravu od pátku do neděle jedenkrát až dvakrát během školního roku. O prázdninách jezdil na tábor na čtrnáct dní. Pak s ním jezdil i jeho mladší brácha Kuba,*“ dodává matka. Dále uvádí: „*Ve škole chodil do družiny na míčový hry od první do pátý třídy a do DDM (domova dětí a mládeže) chodil odpoledne po škole na míčový hry na basket asi od čtvrtý třídy jedenkrát týdně. Jinak cvičil rád. Při tělocviku normálně cvičil se sluchátky, dělal úplně všechno.*“ V současné době se věnuje lovu kaprovitých ryb. K této činnosti jej přivedl strýc z matčiny strany. Společně jezdí nejčastěji na lipenskou přehradu. „*V loňském roce jsem chytil dvacet kaprů. Skoro všechny na Lipně, na pravý straně Lipna, tam je to v Národním parku a je tam klid na rybaření. Ten největší měřil šedesát pět centimetrů a vážil pět kilo,*“ s nadšením vypráví Tadeáš.

Tadeáš jeden měsíc letních prázdnin strávil na brigádě v jednosměnném ranním provozu ve firmě TCF Vzduchotechnika v Prachaticích. Firma se zaměřuje na výrobu radiálních a axiálních ventilátorů a jejich příslušenství určených pro průmyslové aplikace. Brigádu si sám domluvil. „*Mám svářečský kurz, tak můžu i svářet plechy nebo je vrtám, brousím, pak dělám větší věci na ventilaci, na velký větráky,*“ přibližuje svoji činnost Tadeáš. Matka ještě upozorňuje, že si Tadeáš udělal řidičský průkaz k řízení motorových vozidel typu B (osobní auta). Tadeáš doplňuje matčina slova: „*Jo, udělal jsem řidičák na osobní auta. Sice až na třetí pokus, ale dal.*“

## 7 Shrnutí případové studie

Následující kapitola se svým obsahem zaměří na stěžejní momenty, jež případová studie přinesla a přehledným způsobem představí hustý popis kvalitativních dat na základě hloubkových rozhovorů a analýzy dokumentů.

Kategorie významně ovlivňující integrační proces studenta:

### *Osobnost jedince se sluchovým postižením*

- vysoká míra motivace, osobní disponovanost, frustrační tolerance
- včasná diagnostika sluchového postižení – podle výstupu šetření byla provedena až ve třech a půl letech věku dítěte
- adekvátní logopedická rehabilitace a intervence
- nastavený systém pediatrické prevence, který – jak prezentuje šetření – selhal
- adekvátní odborná pediatrická podpora – nebylo uvedené v MŠ nastaveno a ošetřeno, z důvodu neprovedené diagnostiky

### *Rozvoj komunikačních kompetencí*

- včasná kompenzace sluchového postižení závěsnými sluchadly
- bezprostřední používání orální metody pro dokonalejší rozvoj řeči

### *Systém vzdělávání*

- nastavení funkčního systému
- odborná metodická podpora ze strany SPC, jeho intervence v rámci školního i domácího prostředí
- odpovídající rodičovské kompetence, matčina participace a orientace
- nastavení adekvátních kompenzačních pomůcek
- rozvoj pedagogických kompetencí – metodické a didaktické postupy, práce s vrstevnickou skupinou a heterogenním prostředím, do kterého je začleňován

Podle autorky případová studie explorativně poukázala na výraznou determinaci lidským faktorem: systémové nastavení je sice v teoretické rovině optimální, ovšem v té praktické funkčnost systému zcela závisí právě na lidském faktoru.

## 8 Diskuse

Bakalářská práce zkoumá a představuje na podkladě kvalitativního šetření v designu případové studie retrospektivního charakteru metodické a speciálně pedagogické postupy, jichž bylo komplexně využito k integračnímu procesu studenta se sluchovým postižením do hlavního vzdělávacího proudu, u něhož se rozvinuly komunikační kompetence. Zkoumá výchovné a vzdělávací procesy, analyzuje a zaznamenává získané řečové kompetence a poukazuje na dopad osvojení si komunikačních kompetencí na život chlapce v oblasti socializace a společenské interakce.

Případová studie poskytla pozoruhodná zjištění. Odhaluje skryté stránky případu z různých úhlů pohledu i jednotlivé jevy ve svých důsledcích a z hlediska komplexnosti poukazuje na jejich vzájemné příčinné vazby.

Pro začátek je nutné si uvědomit fakt, že rodiče a ani nikdo z jejich blízkého okolí nepředpokládal, že by opožděný vývoj řeči dítěte mohl souviset se sluchovým postižením. Řeč se nemohla postupně vyvíjet, neboť jak vysvětluje Horáková (2012), se při těžké nedoslýchavosti bez vhodných kompenzačních pomůcek objevuje jen velmi špatná nebo žádná reakce na mluvenou řeč. Chlapec byl poslán místní lékařkou ORL k foniatrickému vyšetření audiometrem pro podezření na ztrátu sluchu, při kterém měření sluchového prahu odpovídalo 60-85 dB na pravém uchu a 80-95 dB na levém uchu. Lejska (in Pitnerová, 2014) k tomu dodává, že se může lišit ztráta sluchu z hlediska kvantity slyšeného zvuku u jednoho člověka na pravém i levém uchu. Podle Pitnerové (2014) pro identifikaci směru v prostoru je zapotřebí slyšet oběma ušima, z toho důvodu se vyšetřuje zvlášť pravé i levé ucho.

Na základě komplexního vyšetření dítěte, ale i genetického vyšetření obou rodičů, heterozygotních nosičů vždy jedné z nalezených mutací, se potvrdila diagnóza oboustranná těžká percepční nedoslýchavost až zbytky sluchu. Jak říká Lejska (in Horáková, 2012), jde o vrozenou vadu geneticky podmíněnou, způsobenou autozomálně recesivní formou onemocnění. Podobně jako Lejska (in Horáková, 2012) uvádí vznik vrozené vady sluchu vlivem genetických dispozic i Hrubý (in Skákalová, 2011) a Hampl (2013), který dodává, že z hlediska etiologie jde o endogenní (vnitřní) příčinu vzniku sluchové vady. Na tomto podkladě pozdního potvrzení diagnózy až ve třech a půl letech věku dítěte, kdy řeč u zdravého dítěte bývá rozvinutá, můžeme

usuzovat, že nešlo metodicky a speciálně pedagogicky působit na dítě tak, aby se dobře rozvíjelo v oblasti socializace a komunikace už při nástupu do MŠ v hlavním vzdělávacím proudu. Dle Hrubého (in Skákalová, 2011) je nutná včasná diagnostika sluchové vady už u novorozenců a dětí v raném věku z důvodu ohrožení rozvoje funkční komunikace i osvojení jazyka.

Ve shodě s Hádkovou (2016) a Vágnerovou (in Horáková, 2012) probíhal, ku prospěchu Tadeáše, jeho vývoj v prvním roce života ve všech složkách bez větších nápadností s výjimkou řeči. Horáková (2012) dodává, že i dítě s velmi těžkým postižením sluchu může bez sluchadel zareagovat na silné zvukové podněty, například na dupání nebo bouchnutí dveří. Matka a její blízcí měli podezření, že je něco špatně ohledně synova sluchového vnímání, i když jejich praktická lékařka pro děti a dorost tvrdila opak. Herdová (2004, in Horáková, 2012) upozorňuje na některá podezření týkající se sluchové poruchy u dítěte v období 12 měsíců až 2 roky, a to „*dítě se neobrací ve směru hlasu na zavolání, nevěnuje pozornost zvukům z okolí, nemluví stejně jako ostatní děti, postupně se mu nezlepšuje porozumění řeči a nerozvíjí slovní zásoba,*“ k čemuž došlo i v Tadeášově případě.

Jako velmi statečnou a odhodlanou vnímám chlapcovu matku, jež se podle Roučkové (in Horáková, 2012) ocitla v jedné z nejtěžších životních situací, když se dozvěděla o těžké oboustranné nedoslýchavosti svého syna a následně zůstala doma z práce, aby se mu mohla plně věnovat. Souhlasím s Jungwirthovou (2015), že matka po překonání první fáze šoku a popírání zapojila všechny své adaptační mechanismy a zaměřila se na co nejlepší zkompenzování sluchového postižení dítěte, a tím pádem na co nejlepší a nejrychlejší rozvoj mluvené řeči.

Za velice přínosnou shledávám iniciativu SPC, jehož služeb matka využila a jež se, podle matky „*stalo pro nás všechny velkým pomocníkem a dalo nám správný impuls v pokračování na cestě v našem životě.*“ Marschark a Hauser (2012) poukazují na dvě věci, jednou z nich je, aby rodiče zajistili co možná nejdříve efektivní prostředky komunikace se svým neslyšícím potomkem a rovněž by měli pamatovat na to, že dítě má přínos z různých způsobů komunikace a edukace.

Tadeáš měl od počátku výborné rodinné a stimulační zázemí, což vedlo postupně k hyperprotektivní výchově, již zmiňuje speciální pedagožka s psychologkou SPC. V kongruenci s Mukšnáblovou (2014) mohou nezkušení slyšící rodiče ve výchově

dítěte se sluchovým postižením zaujmout až nadměrně ochranný přístup, bránící dítěti v jeho rozvoji v období kolektivního působení a dítě se může stát nesamostatným. V našem případě nadměrně ochranný rodičovský přístup vedl k Tadeášově osobní potřebě vyniknout, kdy nesl těžce neúspěch a rodiči nebyla stanovena jasná pravidla chování.

V průběhu Tadeášovy docházky do MŠ v hlavním vzdělávacím proudu, bez potvrzené diagnózy s domněnkou, že se rozmluví ve vzájemné interakci s dětmi, a s dobře nastavenou logopedickou rehabilitací, mělo vše vést, dle našich zjištění, k nápravě opožděného vývoje řeči, což se částečně podařilo. Podle Opatřilové, Vítkové et al. (2012), pokud se dítě narodilo se sluchovou vadou, nemělo a nemá možnost vnímat zvukové podněty do doby, než je u něj vada sluchu odhalena a kompenzována, lze očekávat pomalejší jazykový vývoj. Důvodem je, že chronologický věk neodpovídá věku sluchovému, který je počítán od doby nasazení adekvátní kompenzační pomůcky, v Tadeášově případě závěsných sluchadel. Tvrzení Skákalové (2011), že s rozvojem mluvené řeči se zároveň rozvíjí myšlení jedince a vlivem opožděného vývoje řeči je omezen rozvoj pojmového myšlení (verbální inteligence), a tím se stává myšlení konkrétním, odpovídá naší analýze dokumentů.

Dle našich výzkumných zjištění významným krokem pro (prospívající) rozvoj (osvojování si) komunikačních kompetencí a chlapcovu úspěšnou socializaci bylo za prvé stanovení jeho diagnózy. Za druhé správná kompenzace sluchu závěsnými sluchadly, jež přijal velmi pozitivně. Za třetí doporučení vypracované SPC pro učitelky MŠ k integraci Tadeáše do MŠ běžného typu, pomocí něhož učitelky mohly zvolit vhodný vzdělávací program a patřičným způsobem pracovat s Tadeášem i s ostatními dětmi. Ovšem z pocitu matky vyplývá, že se v integraci jejího syna angažovalo hlavně SPC a učitelky nechtěly vyvíjet navíc žádnou iniciativu. Jak říká Langer se Souralovou (2013), nevhodným způsobem zvolený vzdělávací program může mít na dítě se sluchovým postižením negativní vliv, což může vést k neúspěšné socializaci, a dokonce k závažným psychickým problémům dítěte.

Taktéž je těžko pochopitelné arogantní chování lékařky při foniatrickém vyšetření v krajském zdravotnickém zařízení a její vyřčená slova „*že je pozdě, že si na ně nezvykne (sluchadla), že už je velký.*“ V tomto případě bychom mohli chápat jednání dotyčné osoby v přístupu k matce a jejímu synovi jako zcela neprofesionální a neetické.

Matka potřebovala psychické a emoční povzbuzení a dodání síly pro další práci s chlapcem.

Jak dokládají naše zjištění, byl Tadeáš ve skvělé péči nejen rodiny, SPC, ale i klinické logopedky. Ta po seznámení se s jeho těžkou oboustrannou nedoslýchavostí pokračovala v dobře nastavené logopedické rehabilitaci a více se zaměřila na zrakové vnímání. Slovy matky: „*Díky logopedii Tadeáš nešišlal a odklad školní docházky mu pomoh, hodně toho dohnal. Jsem moc ráda, že šel o rok dýl.*“ Dále matka uvedla, že Tadeáš měl zakázanu znakovou řeč, měl si osvojit mluvenou řeč, takzvanou orální metodu. Podle Langer a Souralovou (2013) orální přístup nepoužívá znaky znakového jazyka. Sovák (in Potměšil a kol., 2012) uvádí, že „*základními součástmi orální metody je vyvíjení a osvojování mluvené řeči, výcvik v odezírání, rozvíjení funkční schopnosti zbytků sluchu.*“

Z výzkumu jsme zjistili, že při začlenění se do třídy ZŠ v hlavním vzdělávacím proudu a v účinném vzdělávacím procesu sehraje významnou roli mnoho prvků, jež jsou provázané a navzájem se podmiňují. V souladu s Asifem (2017) třídní učitelka od samého počátku vytvářela příjemné a citlivé prostředí, aby přispěla ke zdárnému zapojení chlapce do třídního kolektivu, a tím i k pozitivnímu vývoji v edukačním procesu. Jak jsme už uvedli, požádala o pomoc neziskovou organizaci KreBul k osvětě o jedincích se sluchovým postižením a poté i speciální pedagožku SPC. Podle Asifa (2017) je pro nastavení dobrého klimatu ve třídě důležité pochopení, přijetí a starostlivá péče o své neslyšící spolužáky intaktními žáky, což právě dokládá v našem případě přístup třídní učitelky. Doležalová, Fricová (in Klenková et al., 2013) potvrzují, že velmi záleží na přístupu třídního učitele, jakou nastolí atmosféru a klima ve třídě.

Vyučující využívala skupinové práce k vyzvednutí chlapcových předností, a to rychlosti ve vypracování zadaných úkolů, přesnosti v matematice, a k eliminaci jeho individualistických projevů, přehnané touhy soupeřit a být první, k pochopení zájmu celé skupiny a podřízení se mu. Na Tadeáše mluvila z čelní pozice za účelem snazšího odezírání. Hádková (2016) k tomu dodává, že nutné odezírání je velkou zátěží obzvláště pro pozornost. Z našich zjištění vyplývá souvislost chlapcovy roztěkané nepozornosti spíše s děním ve třídě. Paní učitelka společně s asistentkou pedagoga se přesvědčovaly, zda porozuměl zadanému úkolu nebo otázce, protože někdy odpovídal na něco jiného, vysvětlovaly mu pojmy jemu neznámé, používaly názorné pomůcky, obrázkové

kartičky s vyjmenovanými slovy a obrázkové slovníky. Podle Vítkové (in Pitnerová, 2014) je zapotřebí nejen dostatečná vybavenost třídy, ale i žáka. Každý žák se sluchovým postižením také vyžaduje jinou úpravu podmínek pro vzdělávání. Všechnu čest třídní učitelce na druhém stupni, jež zaujala velice kladný postoj ke vzdělávání Tadeáše a ke zlepšení podmínek při výuce vždy využívala předtištěných materiálů a vizualizaci učiva pomocí interaktivní tabule.

Havel, Filová et al. (2010) zdůvodňují úspěšnost integrace řadou specifických skutečností, například schopností ovládat a používat závěsné sluchadlo. V případě Tadeáše v tomto směru nebyl žádný problém. Podle chlapcových slov: *„Když už jsem nechtěl učitelku poslouchat, vypnul jsem sluchátka a díval jsem se z okna.“* Dále srozumitelnou řečí, již poctivě piloval logopedickou rehabilitací, při které procvičoval i motoriku jazyka a rtů, při reedukaci čtení. Přesto dodnes, jak matka udává: *„Nerozlišuje písmena c, s, z, zájmena ten, ta, to, neřeší, jestli je to ženský rod a upravuje si slovesa, když mu to řeknu, tak ví, ale musím k tomu dodat, že s nástupem do školy uměl vyslovovat písmeno r.“* Z toho vyplývá, jak uvádí Vágnerová (in Havel, Filová et al., 2010), že jistým způsobem narušená jemná motorika u dětí se sluchovým postižením může postihnout i motoriku mluvidel, což vede k prohloubení potíží ve vývoji řeči.

Podle Havla, Filové et al., (2010) svojí měrou přispěla k rozvoji Tadeášových řečových dovedností možnost (výhody) integrace do běžné základní školy, jež se stala výzvou a silným podnětem, kde děti jako Tadeáš vykazují lepší řečové výkony. V chlapcově případě měla také významný podíl týmová spolupráce mezi rodinou, školou a pracovníky SPC a jejich nadšení pro pomoc s výchovně vzdělávacím procesem.

Podle našich výzkumných zjištění se můžeme ztotožnit s prohlášením Olivy (in Opatřilová, Vítková et al., 2012), že mezi klíčové faktory úspěšné integrace patří především účast na mimoškolních aktivitách a kamarádství se slyšícími dětmi. Můžeme tedy prokázat, že v těchto aktivitách byl chlapec dosti aktivní už od útlého dětství. Sama za svoji osobu bych Tadeášovi přála, aby nadále nacházel oporu ve svých blízkých a byl neustále obklopen dobrými přáteli, jak již jsme odhalili v naší případové studii, příkladu dobré praxe.

## 9 Závěr

Bakalářská práce se zaměřila na zkoumání výchovných a vzdělávacích procesů, speciálně pedagogických postupů a metod směřujících k rozvoji komunikačních dovedností studenta se sluchovým postižením v průběhu jeho integrace do hlavního vzdělávacího proudu. Hlavním cílem bylo na základě podrobné analýzy sebraných dat zpracování adekvátní odborné báze problému integrovaného vzdělávání od edukační historie po současnost. Dílčím cílem bylo zjistit, jaký dopad mělo osvojení si řečových kompetencí na komunikační dovednosti v oblasti socializace a společenské interakce.

Cíle, jež si bakalářská práce kladla, byly naplněny.

Z případové studie vyplynulo, jak moc je důležitá realizace diagnózy sluchu už u novorozenců v důsledku vlivu možného potvrzení sluchové vady na jejich další psychomotorický vývoj, rozvoj řečových kompetencí, a tím i oblast socializace a komunikace s okolím. Velice významná pro rozvoj funkční komunikace a osvojení jazyka je včasná a co nejlepší kompenzace sluchu, aby se mohla co nejefektivnějším a nejrychlejším způsobem rozvíjet mluvená řeč. Značně klíčový je celostní přístup účastníků, a to rodičů, učitelů, asistenta pedagoga, pracovníků SPC, včetně klinické logopedky a jejich společně vynaložené úsilí v průběhu integrace ve výchovně vzdělávacím procesu. K rozvoji komunikačních dovedností přispěla nařízená orální metoda, jejímiž základními součástmi je vyvíjení a osvojování mluvené řeči, nácvik odezírání, při kterém je zapotřebí mluvit na chlapce z čelní pozice, a v každém případě u zbytků sluchu rozvíjení jejich funkční schopnosti. Dále uplatnění předem doporučených speciálně pedagogických postupů při vyučování, jako je vizualizace učiva, používání předtištěných materiálů, názorných a obrázkových pomůcek, vysvětlování neznámých pojmů, zpětné dotazování pro porozumění zadaným úkolům, správně načasovaný individuální přístup, týmová spolupráce všech zúčastněných stran, přátelská, příjemná a citlivá atmosféra nastavená ve třídě, patřičným způsobem učiteli volené metodické postupy, důslednost při dodržování jasně nastavených pravidel, iniciativa ze strany matky, chlapce i učitelů a v neposlední řadě šance studenta vzdělávat se v kolektivu intaktních žáků, jež mu byli a stále ještě jsou velkou motivací v jeho rozvoji. Svojí účastí ve školních i volnočasových aktivitách a kamarádstvím, družením se se slyšícími jedinci dospěl k úspěšné integraci do většinové společnosti a pečlivou profesní přípravou se připravil na budoucí život.



Po formálních a obsahových úpravách může být text závěrečné bakalářské práce využitelný pro rodičovskou veřejnost. Zjištěné informace mohou využít jako informační materiál školy a pedagogická veřejnost. Zpracovaná studie může sloužit praxi jako zpětná vazba pro instituce, kde probíhá integrace žáků se sluchovým postižením. Současně může být inspirací a motivací pro rodiče nebo ostatní účastníky výchovně vzdělávacího procesu, neboť Tadeášova životní cesta k porozumění sobě samému i k druhým lidem byla občas složitá a trnitá, ale stála za to vynaložené úsilí.

## Seznam literatury

### Tištěné zdroje

1. ASIF, M., 2017. *Deaf Students in inclusive secondary Classrooms*. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing. 128 s. ISBN 978-3-330-32250-9.
2. BARVÍKOVÁ, J., 2015. Poskytování podpory ve vzdělávání žákům se sluchovým postižením: systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR. *Gong: časopis sluchově postižených*. 44(4-6), s. 29. ISSN 0323-0732.
3. BARVÍKOVÁ, J. et al., 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 201 s. ISBN 978-80-244-4616-5.
4. BOGNER, T., 2016. Inkluze bere neslyšícím dětem jejich identitu: nechme neslyšící děti vyrůstat a vzdělávat se v pro ně přirozeném prostředí. *Gong: časopis sluchově postižených*. 45(4-6), s. 24-25. ISSN 0323-0732.
5. BULOVÁ, A., 2012. Uvedení do surdopedie. In: HORÁKOVÁ, R. *Sluchové postižení – úvod do surdopedie*. Praha. Portál. 376 s. ISBN 978-80-262-0084-0.
6. DEVITO, J. A., 2014. Základy mezilidské komunikace. In: PITNEROVÁ, P. *Role komunikace v procesu integrace žáka se sluchovým postižením*. s. 41. ISBN 978-80-210-7596-2.
7. DOLEŽALOVÁ, L., 2010. Výchova a vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením v běžných školských zařízeních. In: HAVEL, J., FILOVÁ, H., et al. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido: Masarykova univerzita, s. 137-152. ISBN 978-80-7315-202-4.
8. DOLEŽALOVÁ, L., HRICOVÁ, L., 2013. Vytváření podmínek pro cestu k inkluzivní společnosti a inkluzivnímu vzdělávání s ohledem na jedince se sluchovým postižením. In: KLENKOVÁ, J. et al. *Jedinci s narušenou komunikační schopností a se sluchovým postižením v inkluzivním prostředí škol, školských zařízení a v zařízeních sociálních služeb*. Brno: Masarykova univerzita. 179 s. ISBN 978-80-210-6652-0.
9. DVOŘÁČKOVÁ, H., 2015. Výuka prostřednictvím podporující a alternativní komunikace. In: BARVÍKOVÁ, J. et al. *Katalogy podpůrných opatření pro žáky*

s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s. 118. ISBN 978-80-244-4616-5.

10. HAMPL, I., 2013. *Surdopedie*. Ostrava: OU. 64 s. ISBN 978-80-7464-327-9.

11. HANÁKOVÁ, A., POTMĚŠIL, M., TYLŠAROVÁ, V., URBANOVSKÁ, E., 2015. *Vzdělávání pohledem žáka se zdravotním postižením*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. s. 78. ISBN 978-80-244-4924-1.

12. HÁDKOVÁ, K., 2016. *Člověk se sluchovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 302 s. ISBN 978-80-7290-619-2.

13. HERDOVÁ, S., 2012. *Pediatric pro praxi*. In: HORÁKOVÁ, R. *Sluchové postižení – úvod do surdopedie*. Praha: Portál. s. 37-38. ISBN 978-80-262-0084-0.

14. HOLMANOVÁ, J., 2016. *Vady a poruchy sluchu z hlediska klinické logopedie*. In: HÁDKOVÁ, K. *Člověk se sluchovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. s. 88. ISBN 978-80-7290-619-2.

15. HORÁKOVÁ, R., 2012. *Sluchové postižení – úvod do surdopedie*. Praha: Portál. 376 s. ISBN 978-80-262-0084-0.

16. HRONOVÁ, A., MOTEJZÍKOVÁ, J., 2016. *Komunikace mezi matkou a dítětem*. In: HÁDKOVÁ, K. *Člověk se sluchovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. s. 101. ISBN 978-80-7290-619-2.

17. HRUBÝ, J., 2011. *Úvod do výchovy a vzdělávání sluchově postižených*. In: SKÁKALOVÁ, T. *Uvedení do problematiky sluchového postižení*. 2. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017. s. 12. ISBN 978-80-7435-675-9.

18. JUNGWIRTHOVÁ, I., 2011. *Dítě se sluchovou vadou patří mezi zdravé vrstevníky*. *Informatorium: časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*. Praha: Portál, 1993. 18(7), s. 8-10. ISSN 1210-7506.

19. JUNGWIRTHOVÁ, I., 2015. *Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál. 191 s. ISBN 978-80-262-0944-7.

20. KISVETROVÁ, H., 2014. *Osoby se zdravotním postižením: vybrané kapitoly II: sluchové postižení*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 99 s. ISBN 978-80-244-4065-1.
21. KLENKOVÁ, J., 2013. *Jedinci s narušenou komunikační schopností a se sluchovým postižením v inkluzivním prostředí škol, školských zařízení a v zařízeních sociálních služeb*. Brno: Masarykova univerzita. 179 s. ISBN 978-80-210-6652-0.
22. KLENKOVÁ, J. et al., 2014. *Inkluze žáků s narušenou komunikační schopností a žáků se sluchovým postižením: psychologické, medicínské a speciálněpedagogické souvislosti*. Brno: Masarykova univerzita. 156 s. ISBN 978-80-210-7487-3.
23. KOUTSKÁ M., 2015. Spolupráce rodiny a školy. In: BARVÍKOVÁ, J. et al. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 201 s. ISBN 978-80-244-4616-5.
24. KRAHULCOVÁ, B., 2014. *Komunikační systémy sluchově postižených*. Praha: Beakra. 375 s. ISBN 978-80-903863-2-7.
25. KRAUSNEKER, V. et al., 2018. Bimodálno-bilingválne vzdelávanie detí so sluchovým postihnutím v Európe. *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*. 28(2), s. 117-140. ISSN 1211-2720.
26. KROČANOVÁ, L., 2012. Speciální pedagogika, č. 2. In: OPATŘILOVÁ, D., VÍTKOVÁ, M. *Faktory úspěchu ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání u žáků se speciálními potřebami II*. Brno: Masarykova univerzita. 266 s. ISBN 978-80-210-5996-2.
27. LANGER, J., 2013. *Úvod do pedagogiky osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 115 s. ISBN 978-80-244-3745-3.
28. LANGER, J., 2014. InfoZpravodaj. In: PITNEROVÁ, P. *Role komunikace v procesu integrace žáka se sluchovým postižením*. Brno: Masarykova univerzita. s. 53. ISBN 978-80-210-7596-2.

29. LANGER, J., SOURALOVÁ, E., 2013. *Výchova a vzdělávání osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 113 s. ISBN 978-80-244-3701-9.
30. LAVIČKA, I., ŠLAPÁK, I., 2012. *Pediatric pro praxi*. In: HORÁKOVÁ, R. *Sluchové postižení – úvod do surdopedie*. Praha: Portál. 376 s. ISBN 978-80-262-0084-0.
31. LECHTA, V., 2014. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. In: PITNEROVÁ, P. *Role komunikace v procesu integrace žáka se sluchovým postižením*. Brno: Masarykova univerzita. 171 s. ISBN 978-80-210-7596-2.
32. LEJSKA, M., 2012. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. In: HORÁKOVÁ, R. *Sluchové postižení – úvod do surdopedie*. Praha: Portál. s. 22. ISBN 978-80-262-0084-0.
33. LEJSKA, M., 2014. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. In: MUKNŠNÁBLOVÁ, M. *Péče o dítě s postižením sluchu*. Praha: Grada. 128 s. ISBN 978-80-247-5034-7.
34. LEJSKA, M., 2014. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. In: PITNEROVÁ, P. *Role komunikace v procesu integrace žáka se sluchovým postižením*. Brno: Masarykova univerzita. 171 s. ISBN 978-80-210-7596-2.
35. LIU, S., POTMĚŠIL, M., 2015. *Children with hearing impairments and family issues in special education*. Olomouc: Palacky university, Olomouc. 173 s. ISBN 978-80-244-4433-8.
36. MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J., *Komunikace ve škole*. In: PITNEROVÁ, P. *Role komunikace v procesu integrace žáka se sluchovým postižením*. Brno: Masarykova univerzita. s. 41. ISBN 978-80-210-7596-2.
37. MARSCHARK, M., HAUSER, Peter C., 2012. *How deaf children learn: what parents and teachers need know*. Oxford: Oxford University Press. 156 s. ISBN 978-0-19-538975-3.
38. MARSCHARK, M., HARRY, G., L., ALBERTINI, J. A., 2015. *Educating students from research to practice*. In: LIU, S., POTMĚŠIL, M. *Children with hearing*

*impairments and family issues in special education*. Olomouc: Palacky university, Olomouc. s. 26. ISBN 978-80-244-4433-8.

39. MANDZÁKOVÁ, M., ŽATKOVÁ, B., 2016. Surdopédia. In: HÁDKOVÁ, K. *Člověk se sluchovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 302 s. ISBN 978-80-7290-619-2.

40. MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J., 2014. Komunikace ve škole. In: PITNEROVÁ, P. *Role komunikace v procesu integrace žáka se sluchovým postižením*. Brno: Masarykova univerzita. s. 41. ISBN 978-80-210-7596-2.

41. MUKNŠNÁBLOVÁ, M., 2014. *Péče o dítě s postižením sluchu*. Praha: Grada. 128 s. ISBN 978-80-247-5034-7.

42. NEUBERT in LEONHARDT, A., 2012. Úvod do pedagogiky sluchovo postihnutých. In: HORÁKOVÁ, R. *Sluchové postižení – úvod do surdopedie*. Praha: Portál. 376 s. ISBN 978-80-262-0084-0.

43. NOVÁK, A., 2014. Příručka základů klinické audiologie. In: MUKNŠNÁBLOVÁ, M. *Péče o dítě s postižením sluchu*. Praha: Grada. 128 s. ISBN 978-80-247-5034-7.

44. NOVÁKOVÁ, I., 2014. Specifika výuky žáků se sluchovým postižením – 1. stupeň ZŠ. *Info-Zpravodaj: magazín informačního centra o hluchotě FRPSP*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, [1993]. 22(1), s. 8-9.

45. NOVÁKOVÁ, I., 2014. Specifika výuky žáků se sluchovým postižením při výuce – 2. stupeň ZŠ. *Info-Zpravodaj: magazín informačního centra o hluchotě FRPSP*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, [1993]. 22(3). s. 20-21.

46. NOVÁKOVÁ, I., 2015. Metodická intervence směrem k pedagogům ze strany ŠPZ a ŠPP. In: BARVÍKOVÁ, J. et al. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 201 s. ISBN 978-80-244-4616-5.

47. OLIVA, G. A., 2012. Alone in the mainstream: a deaf woman remembers public school. In: OPATŘILOVÁ, D., VÍTKOVÁ, M. et al. *Faktory úspěchu ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání u žáků se speciálními potřebami II*. Brno: Masarykova univerzita. 266 s. ISBN 978-80-210-5996-2.

48. OPATŘILOVÁ, D., VÍTKOVÁ, M. et al., 2012. *Faktory úspěchu ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání u žáků se speciálními potřebami II*. Brno: Masarykova univerzita. 266 s. ISBN 978-80-210-5996-2.
49. PITNEROVÁ, P., 2014. *Role komunikace v procesu integrace žáka se sluchovým postižením*. Brno: Masarykova univerzita. 171 s. ISBN 978-80-210-7596-2.
50. POTMĚŠIL, M. a kol., 2010. *Psychosociální aspekty sluchového postižení*. Brno: Masarykova univerzita. 197 s. ISBN 978-80-210-5184-3.
51. POTMĚŠIL, M. et al., 2012. *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 136 s. ISBN 978-80-244-3310-3.
52. POTMĚŠIL, M., 2015. *Osobnost dítěte v kontextu vady sluchu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 227 s. ISBN 978-80-244-4729-2.
53. POTMĚŠIL, M., 2016. Sluchové postižení a sebereflexe. In: HÁDKOVÁ, K. *Člověk se sluchovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 308 s. ISBN 978-80-7290-619-2.
54. PŮSTOVÁ, Z., 2010. Psychomotorický vývoj sluchově postižených dětí v předškolním věku. In: HAVEL, J., FILOVÁ, H. et al. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido. Masarykova univerzita. 321 s. ISBN 978-80-7315-202-4.
55. ROUČKOVÁ, J., 2012. Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením. In: HORÁKOVÁ, R. *Sluchové postižení – úvod do surdopedie*. Praha: Portál. 376 s. ISBN 978-80-262-0084-0.
56. SKÁKALOVÁ, T., 2011. *Uvedení do problematiky sluchového postižení*. 2. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus. 97 s. ISBN 978-80-7435-675-9.
57. SMITH, T. et al., 2017. Teaching Students with Special Needs in Inclusion Settings. In: ASIF, M. *Deaf students in secondary classrooms*. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing. 128 s. ISBN 978-3-330-32250-9.
58. SOBOTKOVÁ, A., 2010. Edukace žáků se sluchovým postižením. In: HAVEL, J., FILOVÁ, H. et al. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido: Masarykova univerzita. s. 143. ISBN 978-80-7315-202-4.

59. SOVÁK, M., 2012. Logopedie. In: POTMĚŠIL, M. et al. *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s. 24. ISBN 978-80-244-3310-3.
60. SUNDEEN, R. A., 2017. Acoustical Barriers to Communication and Hearing. In: ASIF, M. *Deaf students in secondary classrooms*. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing. 128 s. ISBN 978-3-330-32250-9.
61. ŠKODOVÁ, E., 2014. Klinická logopedie. 2. vydání. In: PITNEROVÁ, P. *Role komunikace v procesu integrace žáka se sluchovým postižením*. Brno: Masarykova univerzita. 171 s. ISBN 978-80-210-7596-2.
62. ŠLAPÁK, I., FLORIÁNOVÁ, P., 2011. Kapitoly z otorhinolaryngologie a foniatrie. In: SKÁKALOVÁ, T. *Uvedení do problematiky sluchového postižení*. 2. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus. 97 s. ISBN 978-80-7435-675-9.
63. ŠLAPÁK, I., FLORIÁNOVÁ, P., 2012. Kapitoly z otorhinolaryngologie a foniatrie. In: HORÁKOVÁ, R. *Sluchové postižení – úvod do surdopedie*. Praha: Portál. 376 s. ISBN 978-80-262-0084-0.
64. ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol., 2014. *Kvalitní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vydání. Praha: portál. 384 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
65. TĚTHALOVÁ, M., 2012. Dítě se sluchovou vadou v běžné mateřské škole. *Informatorium: časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*. Praha: Portál, 1993. 19(6), s. 22-23. ISSN 1210-7506.
66. VÁGNEROVÁ, M., 2011. Základy psychologie. In: SKÁKALOVÁ, T. *Uvedení do problematiky sluchového postižení*. 2. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus. s. 49. ISBN 978-80-7435-675-9.
67. VÁGNEROVÁ, M., 2011. Psychopatologie pro pomáhající profese. In: SKÁKALOVÁ, T. *Uvedení do problematiky sluchového postižení*. 2. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus. s. 42. ISBN 978-80-7435-675-9.
68. VÁGNEROVÁ, M., 2012. Vývojová psychologie. In: HORÁKOVÁ, R. *Sluchové postižení – úvod do surdopedie*. Praha: Portál. s. 37. ISBN 978-80-262-0084-0.



69. VESELÁ, M., 2014. Být neslyšící nemusí být problém: jak postupovat při výchově dětí: postřehy z psychologické poradny. *Info-Zpravodaj: magazín informačního centra o hluchotě FRPSP*. 22(4), s. 26-27.

70. VÍTKOVÁ, M., 2011. Speciální pedagogika v raném a předškolním věku se zřetelem na rozvoj výtvarných aktivit. In: SKÁKALOVÁ, T. *Uvedení do problematiky sluchového postižení*. 2. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus. 97 s. ISBN 978-80-7435-675-9.

71. VÍTKOVÁ, M., 2014. Analýza podmínek pro integraci/inkluzi v České republice. In: PITNEROVÁ, P. *Role komunikace v procesu integrace žáka se sluchovým postižením*. Brno: Masarykova univerzita. 171 s. ISBN 978-80-210-7596-2.

72. WASLEY, P. A., 2017. Educational Leadership. In: ASIF, M. *Deaf students in secondary classrooms*. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing. 128 s. ISBN 978-3-330-32250-9.

73. WILDEMAN, A., 2016. Bildungschancen hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler. Beitrage zur Bildungsdebatte. In: HÁDKOVÁ, K. *Člověk se sluchovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 308 s. ISBN 978-80-7290-619-2.

### **Elektronické zdroje**

1. FARINETTI, A., RAJI, A., WU, H., WANNA, B., VINCENT, C., 2018. *International consensus (ICON) on audiological assessment of hearing loss in children* [databáze]. PubMed. [cit. 2020-03-17]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187972961830004>.

2. HABART, T., MICHALÍK J., 2015. *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR* [online]. [cit. 2019-10-21]. Dostupné z: <https://www.inkluzie.upol.cz/portal/klicove-aktivity/modul-katalogy/>.

3. MŠMT © 2013-2019. [online]. *Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění účinném od 9. 2. 2005*. [cit. 2019-10-14]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>.

4. MŠMT © 2013-2018. [online]. *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2018.* [cit. 2019-10-14]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>.

5. MŠMT © 2013-2019. [online]. *Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, nabývá účinnosti dnem 17. února 2005.* [cit. 2019-10-14]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasika-c-73-2005-sb>.

6. MŠMT © 2013-2019. [online]. *Školský zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění účinném od 15. 2. 2019.* [cit. 2019-10-14]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>.

## **Seznam příloh**

- Příloha 1. Audiogram ze dne 5. listopadu roku 2007
- Příloha 2. Audiogram ze dne 29. dubna roku 2013
- Příloha 3. Audiogram ze dne 19. srpna roku 2016
- Příloha 4. Informovaný souhlas

## Seznam obrázků

Obr. 1	Taktilně-haptická pomůcka	str. 49
Obr. 2	LOGICO PICCOLO	str. 50
Obr. 3	Obrázkový slovník	str. 52
Obr. 4	Dekorační svícen	str. 57
Obr. 5	Velikonoční zajíc	str. 58

## Seznam zkratek

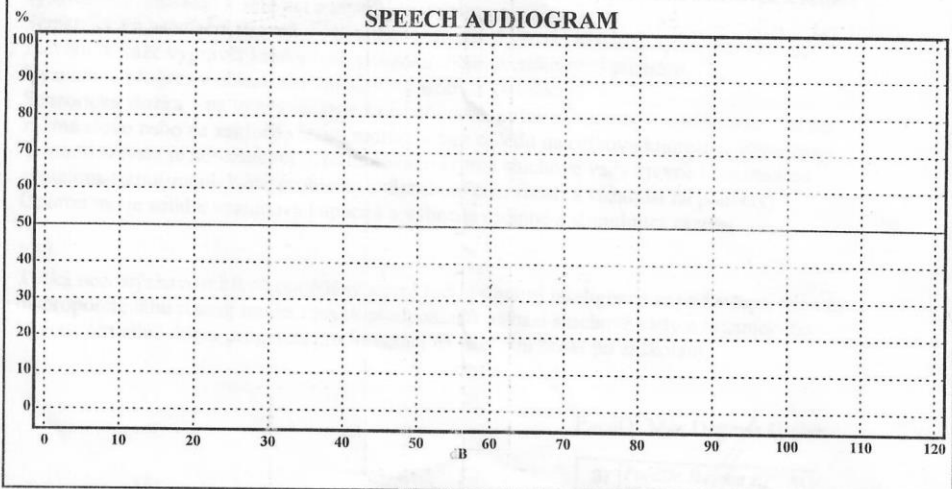
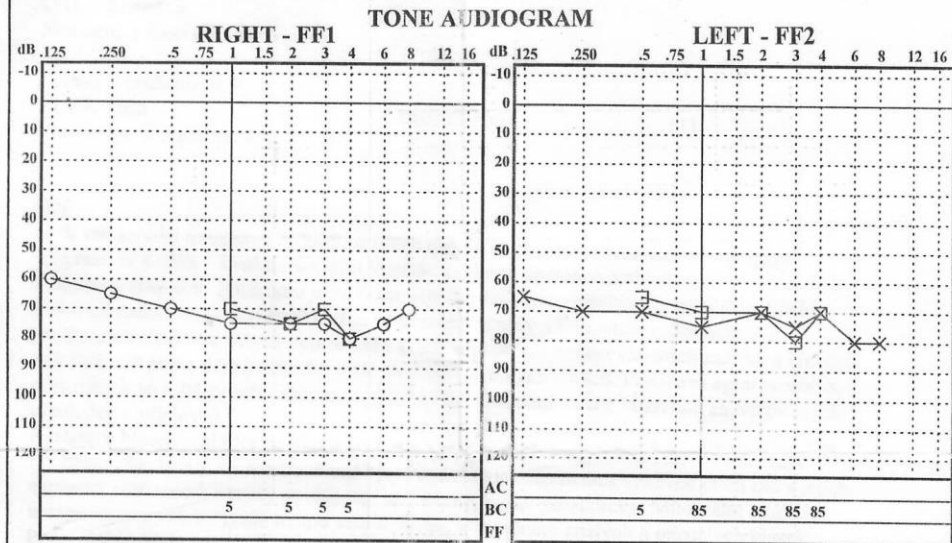
<b>ADHD</b>	Porucha pozornosti s hyperaktivitou
<b>BERA v CA</b>	Vyšetření kmenových potenciálů k určení sluchového prahu v celkové anestézii
<b>CD ROM</b>	Compact Disc Read-Only Memory
<b>CO<sub>2</sub></b>	Oxid uhličitý
<b>ČJ</b>	Český jazyk
<b>ČR</b>	Česká republika
<b>ČZ</b>	Československá zbrojovka
<b>DDM</b>	Dům dětí a mládeže
<b>IVP</b>	Individuální vzdělávací plán
<b>LMD</b>	Lehká mozková dysfunkce
<b>MŠ</b>	Mateřská škola
<b>NJ</b>	Německý jazyk
<b>ORL</b>	Otorinolaryngologie
<b>OV</b>	Odborný výcvik
<b>PPP</b>	Pedagogicko-psychologická poradna
<b>RVP</b>	Rámcový vzdělávací program
<b>SOU</b>	Střední odborné učiliště
<b>SPC</b>	Speciálně-pedagogické centrum
<b>SVP</b>	Středisko výchovné péče Speciální vzdělávací potřeby
<b>ŠPZ</b>	Školské poradenské zařízení
<b>ŠVP</b>	Školní vzdělávací program
<b>TCF</b>	Twin City Fan Companies
<b>ZŠ</b>	Základní škola

# Přílohy

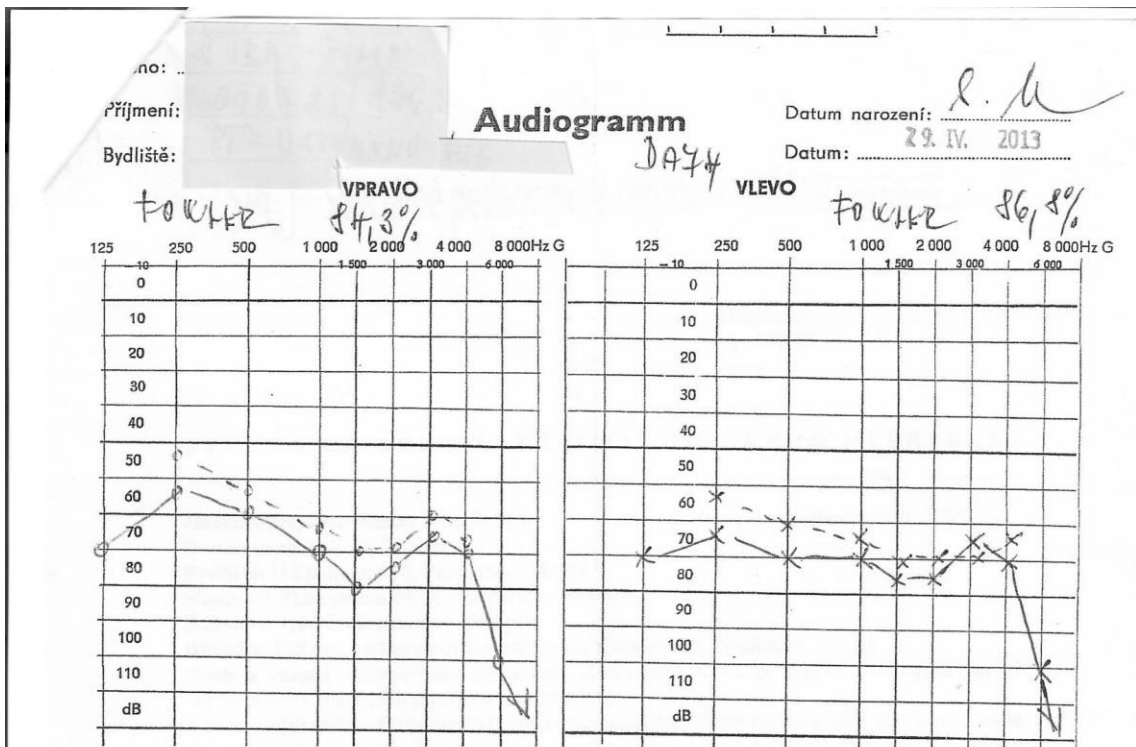
## Příloha 1. Audiogram ze dne 5. listopadu roku 2007

Name	32	Nemocnice č. Budejovice
Address: Address Zip City	006	ORI odd. FOMAŘKA
County Country	437	MUDr. Jana Hantschková
Tel: Phone No		No: No
Fax: Fax No		

PATIENT DATA			
Family Name:		Sex: M	ID no: 0002112
First Name(s):		BirthDate: <del>30.11.1999</del>	Date: 5.11.2007
Address:			
Title:		Tel:	
Examiner:		Instrument: Audiometer AC 40	



**Příloha 2. Audiogram ze dne 29. dubna roku 2013**



Subj. po virose s bronchitidou, stále vykašlává.

Otoskop.- zvukovody volné, suché, bubínky klidné, šedé, P dif.,  
 L matný.

Uzliny krční nezv, nebolest.  
 Tonsily a mesof. klidné, čisté.  
 Nos volný, sekret 0.

Audio- bilat těžká perc. hypakuse.

Ztráta dle Fowlera: Puchá 84,3%, LU 86,8%, celková 84,9%

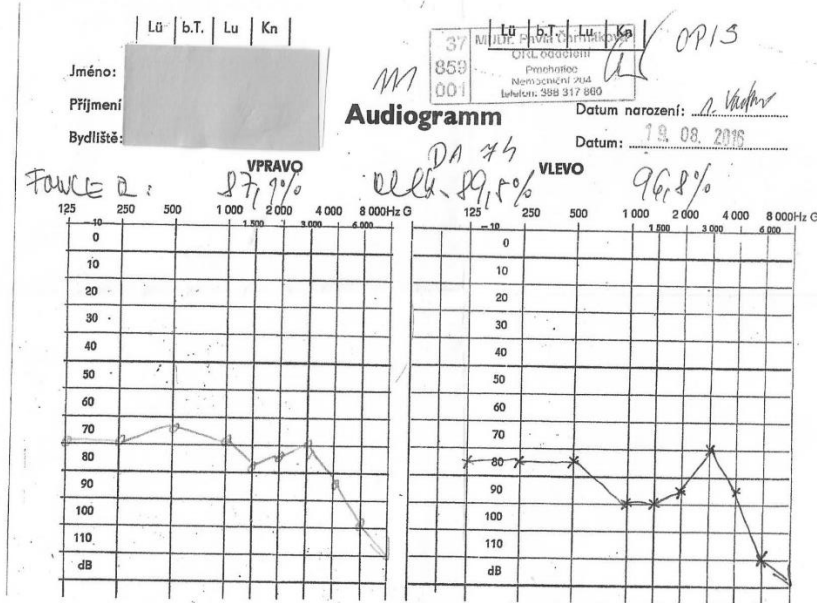
Zá: hypacusis perceptiva bilat gravis- surditas praetice.

Nositel sluchadla na obě uši

29. IV. 2013

37 MUDr. Jana Čermáková  
 859 ORL Lékařka  
 001 Pracoviště  
 Hřbitovní 204  
 tel. 336 317 890

**Příloha 3. Audiogram ze dne 19. srpna roku 2016**





## **Příloha 4. Informovaný souhlas**

### **Informovaný souhlas – rozhovor a nahlížení do dokumentace a čestné prohlášení**

Jmenuji se Štěpánka Voldřichová a jsem studentkou Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, kombinovaného studia v oboru speciální pedagogika – vychovatelství. V letošním akademickém roce realizuji bakalářskou práci na téma „*Integrační proces studenta se sluchovým postižením do hlavního vzdělávacího proudu.*“ Po formálních a obsahových úpravách může být text závěrečné bakalářské práce využitelný pro rodičovskou veřejnost. Zjištěné informace mohou využít jako informační materiál školy a pedagogická veřejnost. Zpracovaná studie může sloužit praxi jako zpětná vazba pro instituce, kde probíhá integrace žáků se sluchovým postižením.

Žádám Vás tímto o souhlas s osobní schůzkou, při které proběhne rozhovor, jehož cílem je představit metodické postupy, jichž bylo komplexně využito k integračnímu procesu studenta se sluchovým postižením do hlavního vzdělávacího proudu. Rozhovor bude strukturován do několika otázek a s individuální časovou náročností bude zaznamenán v písemné podobě. Také Vás prosím o poskytnutí dokumentů pro obsahovou analýzu, a to lékařských zpráv, dokumentů ze školských poradenských zařízení, mateřské a základní školy a středního odborného učiliště. Získané informace budou přepsány a použity v mé bakalářské práci. Zavazuji se k ochraně osobních údajů v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů (ve znění pozdějších zákonů). Veškeré informace budou použity výhradně pro účely bakalářské práce. Sebraná data budou zprostředkována takovou formou, jež nepovede k případné identifikaci účastníků výzkumného šetření.

Jméno a příjmení výzkumníka.....

Datum a místo..... Podpis výzkumníka.....

Souhlasím s rozhovorem a jeho záznamem v písemné podobě včetně následného prepisu, výhradně pro účely bakalářské práce.

Jméno a příjmení respondenta.....

Datum a místo..... Podpis respondenta.....