

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Tereza Jiříčková

Vytváření materiálů pro podporu rozvoje čtení
na 1. stupni základní školy pro sluchově postižené

Olomouc 2017

Vedoucí práce: doc. Mgr. Jiří Langer, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla veškerou použitou literaturu a zdroje.

V Olomouci, 21. dubna 2017

.....

Podpis

Poděkování

Děkuji vedoucímu práce panu doc. Mgr. Jiřímu Langerovi, Ph.D. za vstřícný přístup a cenné rady, které mi poskytl při vypracování diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala paní Mgr. Drahomíře Stratilové za inspiraci a připomínky k vytvořeným materiálům. Poděkování patří také mému okolí, ve kterém jsem měla po celou dobu studia velkou oporu.

OBSAH

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ A JEHO VYBRANÉ ASPEKTY	8
1.1 Kategorie osob se sluchovým postižením	8
1.2 Klasifikace a etiologie sluchových poruch a vad	12
2 KOMUNIKACE SE ŽÁKEM SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	16
2.1 Jazykový vývoj dětí se sluchovým postižením	17
2.1.1 Vývoj orální řeči u dětí se sluchovým postižením	18
2.1.2 Vývoj znakového jazyka u neslyšících dětí	19
2.2 Charakteristika komunikačních forem	20
2.2.1 Auditivně-orální komunikační systémy	20
2.3.2 Vizualně-motorické komunikační systémy	24
2.4 Přístupy ke komunikaci v pedagogice neslyšících	26
3 EDUKACE ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	31
3.1 Specifické problémy vzdělávání žáků v mladším školním věku	32
3.2 Legislativní rámec vzdělávání	34
3.3 Možnosti vzdělávání	35
3.4 Zásady surdopedické práce	37
4 ČTENÍ ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	40
4.1 Proces čtení	40
4.2 Čtenářská gramotnost	43
4.3 Specifika čtenářství neslyšících	45
4.4 Český jazyk jako vyučovací předmět	46
4.5 Metody ve výuce čtení	47
4.5.1 Globální metoda	48
4.5.2 Metoda analyticko-syntetická	49
4.6 Metodika nácviku čtení	53
4.7 Učebnice a pomůcky k práci v českém jazyce pro první ročník	54

PRAKTICKÁ ČÁST.....	59
5 POMŮCKY K UČEBNICI ZAČÍNÁME ČÍST.....	59
5.1 Cíl práce.....	59
5.2 Vytváření didaktického materiálu	60
5.2.1 Pomůcky na upevnění slovní zásoby a určování slovních druhů	60
5.2.2 Soubory "Slova"	63
5.2.3 Soubory "Věty"	64
5.2.4 Pracovní listy.....	64
5.3 Ověření vytvořených pomůcek	70
5.4 Shrnutí	72
ZÁVĚR	75
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK A SYMBOLŮ	76
SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ	77
SEZNAM OBRÁZKŮ	83
SEZNAM TABULEK.....	83
SEZNAM PŘÍLOH.....	84
ANOTACE	

ÚVOD

Poškození sluchu přináší do života člověka řadu obtíží, které jsou pro většinu populace jen těžko představitelné. Nejvýraznějším důsledkem sluchového postižení je odlišnost prostředků používaných ke komunikaci a limitovaná využitelnost jejich komunikačních kompetencí v prostředí slyšící společnosti. Neslyšící se dostávají do sociální izolace způsobené komunikační a informační bariérou. Z povahy svého postižení nemají přístup k jazyku, který by jim umožnil komunikaci s majoritní slyšící společností. Přirozeným jazykem se stává znakový jazyk založený na vizuálně-motorickém přenosu. Nejedná se o analogii k mluvenému jazyku, ale o svébytný plnohodnotný komunikační prostředek s řadou specifíků. Díky odlišnému jazykovému vývoji mají neslyšící zcela jiný způsob prožívání a vnímání reality. Důsledky a specifické změny v projevech chování mají vliv na proces socializace. Problematiku vystihuje často citovaný výrok Heleny Kellerové, známé hluchoslepé Američanky: „*Slepota odděluje člověka od věcí, hluchota od lidí.*“

Možnosti integrace do slyšící společnosti přispívá kompetence v českém jazyce. Podmínky pro pozdější osvojení si českého jazyka se utvářejí již v raném věku. Každé dítě se rodí se schopností osvojit si nějaký jazyk, ať už jazyk český nebo znakový. Včasnou stimulací dochází k vybudování struktur v mozku nezbytných pro rozvoj jazyka a řeči, které jsou nezbytné pro učení se dalšímu jazyku. Pro neslyšící žáky se čeština cizím jazykem, navíc zcela odlišným od jejich způsobu komunikace. Rozvoj komunikačních kompetencí a dosažení funkční gramotnosti je stěžejním posláním vzdělávání žáků se sluchovým postižením.

Počáteční čtení a psaní jsou významnými prostředky vedoucí k dosažení gramotnosti čtenářské a později gramotnosti funkční. Osvojení si jazyka v jeho mluvené i písemné podobě je pro osoby se sluchovým postižením celoživotním procesem. Od počátku školní docházky si systematicky osvojují český jazyk. V žácích je potřeba od počátku rozvíjet nejen techniku čtení, ale také pozitivní vztah ke čtení a návyk, že skrze psanou formu jazyka se mohou něco dozvědět.

Diplomová práce je tvořena teoretickou a praktickou částí. Teoretická část obsahuje čtyři kapitoly. První kapitola se věnuje terminologii a vybraným aspektům sluchového postižení. Druhá kapitola pojednává o specifických komunikace se žáky se sluchovým postižením a o důležitosti jazykového vývoje pro pozdější rozvoj čtenářských dovedností. Třetí kapitola se zabývá možnostmi vzdělávání žáků se sluchovým postižením v České

republice a zásadami, kterými by se měl výchovně-vzdělávací proces. Čtvrtá kapitola teoretické části je zaměřena na problematiku počátečního čtení u neslyšících, metody užívané při nácviku čtení a pomůcek, které lze při výuce použít. V praktické části jsou prezentovány didaktické pomůcky vytvořené pro rozvoj čtení v první třídě základní školy pro sluchově postižené.

TEORETICKÁ ČÁST

1 SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ A JEHO VYBRANÉ ASPEKTY

Osoby s postižením byly v historii označovány různým způsobem, od pejorativních názvů přes pouhé konstatování dané vady až po současnou terminologii - „osoba (člověk, dítě, jedinec atp.) se sluchovým postižením“ (angl. *person with hearing impairment*), která jasně akcentuje lidskou individualitu a až následně přidává informaci o stavu, postižení. Souhrnně jsou tímto termínem označovány osoby neslyšící, nedoslýchavé, ohluchlé a osoby s kochleárním implantátem.

Kromě kvality a kvantity sluchové vady či poruchy patří mezi faktory podílející se na vzniku sluchového postižení také věk, ve kterém došlo ke vzniku sluchové vady či poruchy, další přidružená postižení (např. zrakové, mentální, somatické, poruchy autistického spektra atd.), vliv prostředí jedince, osobnostní vlastnosti konkrétního člověka, preferovaný komunikační systém, včasnost diagnostiky, doba zahájení intervence, úroveň sociální, lékařské a speciálněpedagogické péče. Z výše uvedeného vyplývá, že skupina osob se sluchovým postižením vytváří nehomogenní skupinu a specifika jejich členů je potřeba zohlednit také ve vzdělávání.

1.1 Kategorie osob se sluchovým postižením

Pojmenování a označení osob s různým stupněm a druhem sluchové ztráty je v současnosti nejednotné. Příčinou je různá specializace autora, publikace či článku. Pro audiologa je pro klasifikaci podstatná kvalita a kvantita sluchového vjemu. Pedagog či psycholog hodnotí míru komunikační kompetence a kvalitu preferovaného komunikačního systému (Potměšilová, 2015).

Ve většině jazyků existuje obecný termín zahrnující všechny osoby s blíže nespecifikovanou poruchou sluchu - „*sluchově postižení, hearing impaired, Hörgeschädigte, so sluchovými defekty, déficient auditif*“ (Hrubý, 1999). Sluchové postižení představuje „*sociální důsledek takové ztráty sluchu, kterou již není možné kompenzovat technickými pomůckami, a která již negativně ovlivňuje kvalitu života člověka*“ (Langer in Valenta, 2014,

s. 65). Je „*následkem organické nebo funkční vady (resp. poruchy) v kterékoli části sluchového analyzátoru, sluchové dráhy a sluchových korových center, příp. funkcionálně percepčních poruch*“ (Slowík, 2007, s. 72). Pojem sluchově postižený je používán jako „*neutrální označení jedince s jakoukoliv sluchovou nedostatečností, který se může projevat kvalitativním či kvantitativním omezením sluchu*“ (Potměšilová, 2015, s. 9). Osobou se sluchovým postižením se nazývají všechny osoby se sluchovou ztrátou bez ohledu na její stupeň, druh nebo dobu vzniku, u nichž se kromě objektivní sluchové insuficience objevují i sociální důsledky pramenící z tohoto poškození, včetně řečové poruchy. Avšak ne každá sluchová ztráta vyústí ve sluchové postižení a naruší kvalitu života jedince. Důležité je mít na paměti individuální rozdíly a osobní charakteristiky jednotlivých osob a také skutečnost, že „*každá skupina postižených lidí má více společného s nepostiženými lidmi než spolu navzájem*“ (Strnadová, 1998, s. 27).

V užším pojetí zahrnuje termín „sluchové postižení“ osoby neslyšící, nedoslýchavé, ohluchlé a osoby s kochleárním implantátem. V širším pojetí lze ve vztahu ke sluchovému postižení vymezit tyto skupiny osob:

- osoby nedoslýchavé;
- osoby ohluchlé;
- osoby s prelingvální úplnou hluchotou;
- neslyšící podle kulturní definice (Neslyšící);
- osoby s kombinovanou sluchovou a zrakovou vadou;
- šelestáři;
- uživatelé kochleárního implantátu;
- rodiče sluchově postižených dětí;
- slyšící děti neslyšících rodičů (Skákalová, 2011).

Za osobu nedoslýchavou (angl. *hard of hearing*) se považuje osoba s vrozenou nebo získanou částečnou ztrátou sluchu, při které dojde ke snížení sluchové ostrosti nebo změně kvality sluchového vjemu oproti normálu (Hložek, 2012; Potměšil, 2003). Zhoršení sluchu lze klasifikovat dle ztráty do několika stupňů od minimálních ztrát, kterých si okolí nemusí povšimnout, až po těžkou nedoslýchavost, která ovlivní kvalitu komunikace i vývoj mluvené řeči jedince. Nedoslýchavost (hypacusis) lze do jisté míry kompenzovat elektroakustickými pomůckami. Jedinci využívají v komunikaci orální řeč. Zjednodušeně lze říci, že nedoslýchaví jsou všichni ti, kteří se sluchadlem alespoň v tiché místnosti rozumějí mluvené

řeči i bez odezírání (Hrubý, 1997).

U osoby ohluchlé (angl. *deafened*) vznikla ztráta sluchu v období dokončování vývoje mluvené řeči nebo zasáhla přímo do již vytvořené mluvené řeči jako komunikačního nástroje v tzv. postlingválním období (Potměšil, 1999). Lze se setkat s označením osoba postlingválně neslyšící (angl. *postlingual hearing impairment*). Řeč se nevytrácí, ale postupně dochází k její deformaci po stránce formální (z důvodu absence akustické zpětné vazby dochází ke změnám v artikulaci a prozodii mluvené řeči) i obsahové (chybí běžné tempo rozšiřování pojmové zásoby). Komunikují zpravidla mluvenou či psanou řečí s využitím odezírání. Srozumitelnost mluvy je zpravidla ovlivněna počtem let, po které jedinec neslyší.

Osoba neslyšící (angl. *deaf*) je jedinec, u kterého je slyšení poškozeno v takovém rozsahu, že ani při největším zesílení zvuku nemůže vnímat zvuky mluvené řeči (Souralová, 2005). Obvykle dochází k poruše sluchu před ukončením základního vývoje jazyka a řeči v tzv. prelingválním období. Lze se setkat s pojmem osoba prelingválně neslyšící (osoba s prelingvální sluchovou vadou, prelingvální sluchové postižení, angl. *prelingual hearing impairment*), kterým se označuje „osoba, která se narodila plně neslyšící, nebo ztratila sluch před rozvojem řeči, a to tak, že absolutně, nebo má jen nevyužitelné zbytky sluchových vjemů¹“ (Červinková-Houšková, online, 2004). Tato porucha neumožňuje nebo omezuje spontánní osvojení mluvené řeči a přirozeným komunikačním systémem se stává znakový jazyk. Právo na jeho užívání garantuje Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob č. 155/1998 Sb., který definuje v § 2 neslyšící jako osoby, „*které neslyší od narození, nebo ztratily sluchu před rozvinutím mluvené řeči, nebo osoby s úplnou či praktickou hluchotou, které ztratily sluch po rozvinutí mluvené řeči, a osoby těžce nedoslýchavé, u nichž rozsah a charakter sluchového postižení neumožňuje plnohodnotně porozumět mluvené řeči sluchem.*“ Z kulturního hlediska poukazuje označení „neslyšící“ (s malým „n“) na objektivně měřitelnou velikost ztráty sluchu, kteří se nemusejí identifikovat s kulturou Neslyšících.

Za Neslyšící (s velkým „N“, angl. *Deaf*) se považuje osoba, která je součástí komunity Neslyšících. Ta představuje kulturní a jazykovou minoritu, kterou z nich dělá existence znakového jazyka, podobné osudy a problémy, historie, často i společní vnější „nepřátelé“.

¹ Osoba se zbytky sluchu (angl. *residual hearing*) je označení pro „jedince s neúplnou ztrátou sluchu vrozenou nebo získanou, zpravidla spojenou s absencí mluvené řeči nebo retardací ve vývoji mluvené řeči“ (Pulda, 1992, s. 20). Jedná se o kategorii na pomezí skupiny osob nedoslýchavých a neslyšících. Osoby jsou schopny diferencovat lidskou řeč, avšak nemohou si ji spontánně osvojit (Lejska, 2003).

Odmítají být považováni za osoby zdravotně postižené (Hrubý, 1999).

Hluchoslepota (také duální postižení sluchu a zraku, duální smyslové postižení, duální senzoričné postižení, angl. *deaf-blindness*) představuje „*současnou kombinaci oboustranné vady sluchu a zraku na úrovni úplné nebo praktické ztráty na obou smyslech*“ (Černý, Škouloudík in Dršata, Havlík a kol., 2015, s. 340). Osobou hluchoslepou² (angl. *deaf-blind*) se rozumí osoba se současným vážným stupněm postižení sluchu a zraku.

Jako šelestáři jsou označováni jedinci trpící ušními hluky nebo šelesty (tinnitem). Jedná se o sluchové vjemy různého charakteru (pískání, hučení, bublání, cvrlikání, rachot, apod.), hlasitosti a trvání, pro které neexistuje objektivní podklad v jeho okolí. Osoba si plně uvědomuje, že se jedná o zvuky, které objektivně neexistují. Ušními šelesty mohou trpět osoby se sluchovou vadou, neslyšící i normálně slyšící jedinci. Ke zhoršení obtíží dochází při psychické zátěži a stresu (Hložek, 2012).

Přítomnost sluchové vady zasáhne také do života blízkého okolí jedince. Specifické postavení mají rodiče dětí se sluchovým postižením, kteří se musí vypořádat se změnami, které přítomnost sluchové vady přináší (např. změna způsobu rodinné komunikace, změna zaměstnání, odloučení při internátním pobytu atd.). Zvláštní roli mají také slyšící děti neslyšících rodičů, které zpravidla vyrůstají v bilingválním a bikulturálním prostředí. Ovládají mluvený český jazyk i český znakový jazyk, orientují se ve zvyklostech komunity Neslyšících i slyšících lidí.

Uživatelé kochleárního implantátu³ se rozumí osoba se závažnou bilaterální senzineurální poruchou sluchu, u které nelze dosáhnout porozumění řeči ani se sluchadly a které byl implantován kochleární implantát. Implantát významně usnadňuje odezírání, pomáhá identifikovat zvuky z vnějšího prostředí, ale není možné jej považovat za úplnou náhradu sluchu. Implantované osoby nadále zůstávají osobami se sluchovým postižením (Skákalová, 2011).

Z výše uvedeného je patrné, že termíny se svým obsahem často překrývají. V rámci speciální pedagogiky se obvykle pro osoby s poruchami sluchu používá označení osoba (dítě, žák, jedinec apod.) se sluchovým postižením, sluchově postižený, neslyšící a Neslyšící. Hrubý (1999) upozorňuje na úskalí generalizovaného používání pojmu „neslyšící“. Z lékařského

² Termín „hluchoslepý“ se často užívá i v inverzní podobě „slephluchý“. Druhá polovina slova naznačuje, jaké postižení je považováno za závažnější (Hrubý, 1999).

³ Kochleární implantát je smyslová náhrada pro osoby se závažnou bilaterální senzineurální poruchou sluchu, kterým sluchadla neumožňují rozumění řeči. Elektrickými impulzy stimuluje vlákna sluchového nervu, obchází tak poškozené vláskové buňky. V mozku je pak informace rozpoznána jako zvuk (Hronová, Hudáková, 2005).

hlediska se jedná pouze o osoby, které ani s největším zesílením neslyší žádný zvuk. Užívání tohoto termínu pro označení všech sluchově postižených znemožňuje bližší diferenciaci jednotlivých typů a stupňů postižení sluchu. Dochází ke zlehčování závažnosti těžkých sluchových vad a nekorektní je také demonstrování nedoslýchavých dětí jako neslyšících.

1.2 Klasifikace a etiologie sluchových poruch a vad

Sluchové postižení je širší termín než sluchová vada nebo sluchová porucha. Sluchová porucha (angl. *hearing impairment*) je „kvalitativní a kvantitativní odchylka sluchového vnímání od normy, může být důsledkem vývojových anomálií anebo chorobných změn jednotlivých částí sluchového analyzátoru anebo jiných funkčních okruhů, které jsou s ním spojené“ (Vašek, 1994, s. 164). Tento stav se projevuje jako nedoslýchavost přechodného charakteru. Jedná se tedy o reparaibilní poškození sluchu.

Za sluchovou vadu (angl. *hearing defect*) se pokládá trvalé vrozené poškození sluchu. Jedná se o „poškození sluchového orgánu nebo jeho funkce tak, že je nějakým způsobem snížena kvalita či kvantita slyšení“ (Potměšil, 2003). Projevuje se různým stupněm nedoslýchavosti až po hluchotu, bez tendence ke zlepšení.

Poruchy a vady sluchu lze dělit podle:

- místa vzniku sluchové poruchy,
- velikosti sluchové ztráty,
- doby vzniku poruchy sluchu.

Klasifikace podle lokalizace

Z hlediska místa poškození sluchového orgánu lze poruchy sluchu dělit na centrální (poškození podkorového a korového systému sluchové dráhy) a periferní, které se dále dělí na převodní, percepční a smíšené (kombinované). Jsou označovány jako nedoslýchavost a hluchota.

Převodní (konduktivní) poruchy vznikají poškozením zevního a středního ucha, příčinou může být například mazová zátka ve zvukovodu, atrézie zevního zvukovodu, zánět středního ucha, perforace bubínku, destrukce středoušních kůstek zánětem atd. Tím dochází

k narušení přenosu zvukových vibrací do hlemýždě. Funkce kochley je neporušena, kostní vedení zvuku⁴ je zachováno, proto samotná převodní porucha nikdy nemůže způsobit úplnou hluchotu (maximální ztráta se pohybuje v rozmezí 40-60 dB). Osoby mají subjektivní dojem snížení hlasitosti všech zvuků (Jedlička in Škodová, Jedlička, 2007; Langer, 2013; Šlapák, 1999).

Percepční (senzoneurální) poruchy vznikají poškozením vnitřního ucha (kochleární vady) nebo narušením sluchové dráhy ve sluchovém nervu (suprakochleární vady sluchu). Příčinou může být komplikace některých infekčních onemocnění (např. zánět mozkových blan, rubeola), ototoxický účinek některých látek včetně léků, vrozené syndromy (CHARGE syndrom, Usherův syndrom, Waardenburgův syndrom, Alportův syndrom aj.), nádory sluchového nervu atd. Rizikovým faktorem jsou také komplikující stavy v pre- a perinatálním období, zejména asfyxie při protražovaných porodech (kochlea je závislá na přísunu kyslíku), nízká porodní hmotnost u novorozenců pod 1000 g. Vzniklá poškození bývají obvykle ireverzibilní. Dochází k poklesu sluchu na vysokých frekvencích, což vede ke snížené schopnosti porozumět řeči (Jedlička in Škodová, Jedlička, 2007; Langer, 2013; Šlapák, Floriánová, 1999).

Kombinací obou typů vznikají smíšené poruchy, jejichž celková ztráta je součtem ztrát jednotlivých patologií.

Při centrálních poruchách je zasažena oblast podkorového a korového systému sluchové dráhy. Projevují se rozmanitými příznaky. Příkladem může být akustická agnózie projevující se neschopností diferencovat obecné zvuky, ani řeč. Známá je také slovní hluchota způsobená bilaterálním poškozením nejvyšších sluchových korových oblastí, která se projevuje naprostou nemožností vytvoření struktury mluvené řeči, kdy nelze využít ani odezírání (Jedlička in Škodová, Jedlička, 2007).

Klasifikace podle velikosti sluchové ztráty

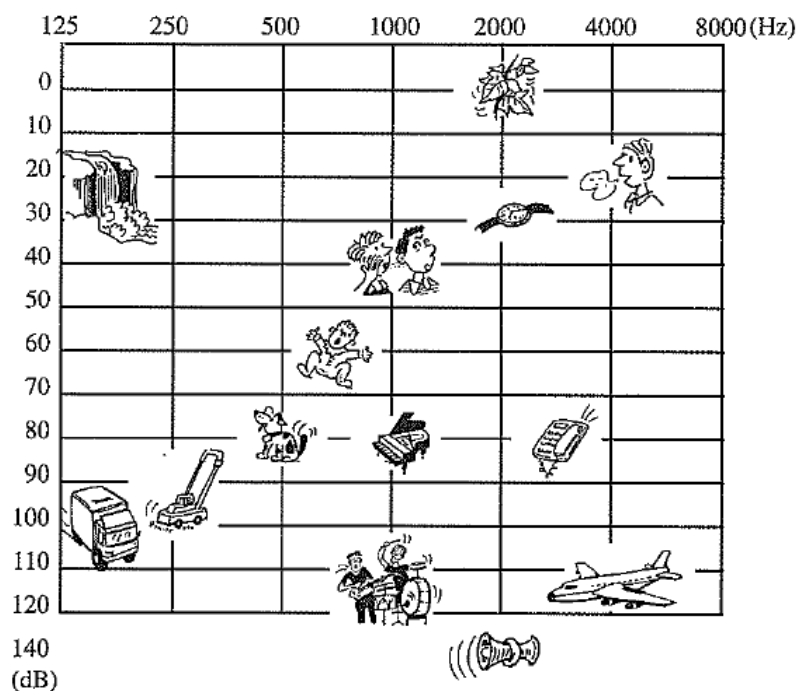
Sluchová ztráta je „*rozdíl mezi prahem slyšení daného ucha a odpovídajícím normálním prahem slyšení pro týž signál*“ (Edelsberg, 2000, s. 45). Velikost sluchové ztráty znamená, že „*jedinec neslyší zvuky jejichž intenzita je nižší než hodnota sluchového prahu (sluchové ztráty). Zvuky, jejichž intenzita je vyšší, než hodnota sluchové ztráty, jedinec sice*

⁴ Kostní vedení zvuku představuje způsob vedení akustické energie prostřednictvím kostí lebky. Vibrace lebky vyvolají stejné vibrace i hlemýždí, dojde k podráždění sluchových buněk. Vznikne akustický vjem i bez zapojení vnějšího a středního ucha (Lejska, 2003).

slyší, ale pouze hlasitostí, která se rovná rozdílu mezi intenzitou zvuku a velikostí sluchové ztráty“ (Langer, 2013, s. 45). Sluchové ztráty se vypočítávají jako průměr hodnot audiogramu na kmitočtech 500 Hz, 1000 Hz a 2000 Hz na lepším uchu. Výsledná průměrná ztráta sluchu se udává v decibelech (dB).

Tab. 1: Sluchové ztráty (Hahn, 2007)

Velikost ztráty sluchu podle WHO ⁵	Názvy sluchových ztrát
0-25 dB	Normální sluch
26-40 dB	Lehká nedoslýchavost
41-60 dB	Střední nedoslýchavost
61-80 dB	Těžká nedoslýchavost
81 a více dB	Velmi těžká nedoslýchavost a hluchota



Obr. 1: Oblast slyšených zvuků u člověka (Potměšil, 1999, s. 9)

⁵ World Health Organisation.

Klasifikace podle doby vzniku

Kromě obecného rozdělení na poruchy vzniklé v prenatálním, perinatálním a postnatálním období života se uvádí také dělení ve vztahu k základnímu vývoji jazyka, které má pro vzdělávání mnohem větší význam.

Rozlišují se prelingvální sluchové poruchy (vady), které vznikly před ukončením základního vývoje jazyka a řeči, tj. v rozmezí 4-7 věku (v průměru je to 6. rok). Tím je limitována nebo zcela znesnadněna možnost spontánního osvojení mluveného jazyka a řeči. Přirozeným komunikačním prostředkem prelingválně neslyšících je znakový jazyk.

Jestliže dojde k poškození sluchu po ukončení základního vývoje jazyka a řeči, jedná se o postlingvální sluchové poruchy (vady). Jazykové a řečové dovednosti jsou již natolik fixovány, že nedojde k jejich úplnému vymizení, ale může postupně dojít ke změnám v artikulaci a prozodii řeči.

2 KOMUNIKACE SE ŽÁKEM SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Nejvýrazněji se přítomnost sluchové insuficience projevuje v oblasti komunikace. V případě osob s těžkým sluchovým postižením není možné využít auditivního zprostředkování informací a je nezbytné se opřít o vizualizaci jazyka. Protože se prostředky užívané v komunikaci neslyšících liší od majoritní slyšící společnosti, je tím výrazně narušena jejich možnost socializace. Jednou z možností interkulturní komunikace, tj. mezi slyšícími a neslyšícími, je čtení. Předpokladem pro čtení neslyšících je dosažení určitého stupně jazykového vývoje. Následující text se proto zabývá problematikou včasné intervence u dětí se sluchovým postižením, vybranými prostředky, které lze při komunikaci využít, a přístupy ke komunikaci ve vzdělávání.

Komunikace se obecně vymezuje jako „*lidská schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů*“ (Kubová, 1996). Uskutečňuje se prostřednictvím různých komunikačních systémů, zejména prostřednictvím jazyka. Jazyk je „*konvenční systém znaků používaný pro účely sociální komunikace*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 117). Komunikace se realizuje ve třech hlavních formách - mluvené, psané a ukazované. Komunikovat (z latinského *communicatio* - tj. spojování, sdílení) znamená „*vyměňovat si a sdílet informace s ostatními lidmi a dělit se s nimi o svoje myšlenky, pocity a otázky. Komunikace je klíč ke vstupu do společnosti*“ (Eugene T. Mc. Donald in Kubová, 1996, s. 11).

Komunikační (komunikativní) kompetence představuje „*soubor jazykových znalostí a dovedností umožňujících mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně k situaci, charakteristikám posluchačů aj. Zahrnuje také uplatňování sociokulturních pravidel komunikace*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 130). Součástí souboru znalostí nezbytných pro úspěšnou produkci a recepci jsou především:

- jazykové znalosti (znalost slovní zásoby, gramatiky, frazeologie daného jazyka);
- věcné znalosti (encyklopedické);

- interakční znalosti (zejm. znalost komunikačních norem, textových struktur⁶, metakomunikační⁷, ilokuční⁸);
- strategické znalosti (schopnost vybírat a použít vhodné jazykové prostředky);
- speciální znalosti (Hoffmannová, 1997).

2.1 Jazykový vývoj dětí se sluchovým postižením

„Vývoj jazyka je klíčovým faktorem kognitivního a sociálního vývoje neslyšícího dítěte“ (Woll in Gregory a kol., 2001, s. 62).

Dítě se rodí bez znalosti konkrétního jazyka, ale se základními informacemi o jazyce (existence elementů jazyka (hlásky, slova, věty) a fonologických, syntaktických a sémantických pravidel pro jejich spojování). Tyto dispozice se nazývají univerzální gramatika. Každé dítě má vrozenou schopnost si nějaký jazyk osvojit (Nebeská, 1992).

Podmínkou rozvoje jazyka je přísun odpovídajících podnětů v období tzv. kritické periody, tj. ve fázi vývoje dítěte, kdy dozrává centrální nervová soustava a organismus je biologicky připraven na vývoj nové funkce. Je potřeba aby bylo dítě vystaveno intenzivnímu kontaktu s jazykem, aby se v mozku vytvořily potřebné spoje. Pokud si dítě osvojí na dostatečné úrovni jeden jazyk, osvojení dalšího jazyka v pozdějším věku nebude problém. Názory na délku kritické periody pro rozvoj jazyka se liší. Nejčastěji se uvádí horní hranice 6 let (Horáková, 2012).

U slyšících dětí se jedná o jazyk mateřský, ale u neslyšících dětí slyšících rodičů tomu tak není. Mateřský jazyk pro ně není smyslově přístupný. Neslyšící nemohou pouhým poslechem adekvátně rozumět mluvené řeči a proto potřebují přístup k manuální komunikaci. V případě limitované možnosti osvojení si mluveného jazyka, je nezbytné dítě vystavit jinému plnohodnotnému jazyku. Syntax znakového jazyka se sice liší od jazyků mluvených, nicméně struktury zodpovědné za porozumění syntaxi jsou stejné jako u českého jazyka (Hrubý, 1999).

⁶ Znalost textové struktury předpokládá zkušenost čtenáře s tím, jak jsou organizovány texty různých typů.

⁷ Znalost metakomunikační znamená schopnost autora organizovat a členit svůj projev a z pozice recipienta schopnost jednotlivé prostředky správně interpretovat.

⁸ Ilokuční znalosti zahrnují schopnost mluvčího spojit se svým záměrem adekvátní jazykové prostředky, na straně recipienta schopnost záměr autora identifikovat.

Primární volbu komunikačního systému dělají rodiče na základě doporučení zainteresovaných odborníků. Může být primárně rozvíjena komunikační kompetence v mluveném jazyce (orální systém), nebo nejprve ve znakovém jazyce a až následně v jazyce majoritní společnosti (systémy simultánní, totální a bilingvální komunikace). Při výběru je vždy nutné přistupovat individuálně a zvolit přístup, který bude vycházet z potřeb a možností dítěte. Obavy rodičů z toho, že užívání znakového jazyka bude mít negativní vliv na vývoj mluvené řeči neslyšícího dítěte, jsou liché. Stejně tak obava, že vlivem nedostatečné znalosti znakového jazyka bude jejich komunikace s dítětem omezená. Děti jsou „*vybaveny neobyčejně silnou snahou komunikovat, a i poměrně malý přísun vstupních jazykových informací jim umožní osvojit si jazyk, který je jim smyslově přístupný, na velmi dobré úrovni*“ (Cícha Hronová, 2010, s. 273).

Je třeba mít na paměti, že „*děti, které si do věku pěti let neosvojí dokonale první jazyk, své zpoždění už nedohoní - ani v jazyce znakovém, ani mluveném*“ (Hronová, Motejzíkova, 2002, s. 60).

2.1.1 Vývoj orální řeči u dětí se sluchovým postižením

Změny ve vývoji orální (zvukové, mluvené) řeči lze pozorovat od hranice 60 dB ztráty sluchu. Charakteristika vývoje řeči se odvíjí od:

- stupně sluchového postižení,
- přítomnosti nebo absence dalšího postižení,
- věku a dosaženého stádia vývoje řeči, kdy došlo ke vzniku sluchového postižení,
- časné diagnostiky, kompenzace a počátku rehabilitační péče.
- exogenních sociálních faktorů - např. podnětnost prostředí, úspěšnost komunikace (Krahulcová, 2014).

U dětí se sluchovým postižením jde obvykle o vývoj řeči omezený (zejména u neslyšících dětí), přerušovaný (při ztrátě do určitého věku), opožděný (u nedoslýchavých dětí), u dětí s kombinovaným postižením je jazykový vývoj značně omezený (Lechta, 2008).

Slyšící dítě má řadu příležitostí opakovaně slyšet určitá slova a spojovat je s jejich významem. Neslyšící dítě se může opřít pouze o slova odezíraná, což v raném věku není dostatečné pro pochopení významu sdělované informace a kontakt s jazykem je u neslyšícího

dítě významně redukován. Odezírání také neumožňuje získat informace o neverbálních charakteristikách sdělení, které mohou modifikovat jeho význam. Navíc mnoho souvislostí nemusí dítě pochopit správně, proto zaostává nejen ve vývoji myšlení, ale i v citovém vývoji. Zatímco slyšící dítě začíná používat slova při myšlení, rozvíjí svou schopnost myslet ve slovech, porozumět řeči a učí se vyjadřovat myšlenky, neslyšící dítě přetrvává v rovině neverbálního myšlení. Jeho duševní a sociální vývoj je limitován nedostatkem slovních forem řeči. Vzniká tak diskrepance mezi vrozenými schopnostmi a možnostmi rozvíjení osobnosti (Krahulcová, 2014, Lechta, 2008).

Děti s kochleárním implantátem a nedoslýchavé (užívající sluchadlo) si mohou osvojit běžné jazykové i řečové dovednosti. Při vzájemné komunikaci je nutné přesně a pomalu artikulovat a dítě musí na svého komunikačního partnera dobře vidět. Zrakový kontakt poskytuje zpětnou vazbu. Dětem je nezbytné poskytnout dostatek času na zpracování informace.

Děti postlingválně neslyšících mají již dobře osvojený slovník, zafixovanou artikulaci a k fixaci orální řeči přispívá také osvojení čtení a psaní. Ztráta sluchu ovlivní zvuk řeči. Nejprve dojde ke ztrátě vysokých tónů, poté ke změnám v artikulaci a prozodii (Lechta, 2008).

2.1.2 Vývoj znakového jazyka u neslyšících dětí

Od narození do přibližně 8. měsíce se u všech dětí, tj. i neslyšících, vyvíjí vokální žvatlání. Poté u dětí s těžkým sluchovým postižením dochází k ústupu zvukových projevů. Absence normálních vzorců žvatlání může vést ke změnám v interakci mezi neslyšícím dítětem a slyšícími rodiči. Takové poškození interakce ovlivní pozdější sociální, kognitivní i jazykový vývoj. U dětí vystavených znakovému jazyku lze pozorovat „manuální žvatlání“, kterým napodobují pohyby rukou a paží dospělých, což podněcuje vzájemnou komunikaci (Woll in Gregory, 2001).

Přechod od předjazykové k jazykové komunikaci není tak jednoznačný jako ve vývoji mluveného jazyka, neboť gesto a znak mají totožnou formu existence. Přechod mezi nimi ale není plynulý. Ukazování se objevuje v době okolo devíti měsíců a doprovází řeč v průběhu celého života. Neslyšící děti nejprve užívají ukazování k označování lidí, objektů a míst jako ostatní děti. V období mezi 12 a 18 měsíci již neuvžívají ukazování ve spojitosti s lidmi.

K tomu se vrací až kolem 18 měsíce, kdy je již ukazování na lidi začleněno do lingvistického systému osobních zájmen znakového jazyka. Již to není pouhé gesto. Slovní zásoba v tomto věku je ve srovnání se slyšícími podobného rozsahu. Osvojování znaků, jak by se mohlo zdát, neusnadňuje ikoničnost znakového jazyka, protože znaky, které se zdají být ikonické dospělým, nemusí být ikonické pro dítě (Woll in Gregory, 2001).

Morfologické a syntaktické struktury si děti osvojují před nástupem do školy, avšak vývoj úplného zvládnutí struktur nebývá dovršen před ukončením školní docházky. V produktivním slovníku se odráží spíše chronologický než jazykový věk dítěte, nemusí být tak srovnatelný se slovníkem slyšících dětí ve stejné fázi jazykového vývoje (Woll in Gregory, 2001).

2.2 Charakteristika komunikačních forem

Již v úvodní kapitole zaznělo, že osoby se sluchovým postižením tvoří různorodou skupinu, od toho se také odvíjí řada technik a forem komunikace, které budou jednotlivým osobám vyhovovat. Užité komunikační prostředky budou vycházet především z možností osoby se sluchovým postižením a komunikačního partnera.

Při dorozumívání s osobami se sluchovým postižením se nejčastěji užívají dva základní komunikační systémy - auditivně-orální, reprezentovaný mluveným jazykem majoritní společnosti, a vizuálně-motorický, zastoupený především znakovým jazykem, znakovým českým jazykem a prstovými abecedami (Souralová, 2005).

2.2.1 Auditivně-orální komunikační systémy

Mluvená řeč

Zvládnutí většinového jazyka je základní podmínkou úspěšné socializace. Absence, omezení a deformace zvukových vjemů vede k tomu, že mluvní produkce těžce sluchově postižených je kvůli chybějící zpětné sluchové vazbě, která umožňuje kontrolu vlastního mluveného projevu, specificky změněna. Jejich mluvená řeč se stává nápadně odlišnou od mluvené řeči slyšících, často až nesrozumitelnou. Hovoří se o tzv. symptomatice poruše řeči. Čím méně je řeč jedince se sluchovým postižením srozumitelná, tím složitější a omezenější interkulturní komunikace a integrace.

Komunikační schopnost osob se sluchovým postižením je narušena ve všech fázích verbálního projevu - respiraci, fonaci, rezonanci i artikulaci. Při promluvě se objevuje časté přerušování výdechu a opětovné doplňování vzduchu, které je způsobeno nadměrnou námahou při artikulaci a špatnou koordinací nádechu s výdechu. Změny ve fonaci se odvíjí od stupně, typu sluchové vady a doby jejího vzniku. Narušení tvorby hlasu se v tomto případě označuje jako audiogenní dysfonie. Projevuje se kolísáním výšky i síly hlasu, monotónností hlasového projevu, změnou barvy hlasu a častými hlasovými vadami (např. hlasivkové uzlíky, nedomykavost hlasivek, polypy, zvýšené prokrvení hlasivek). Hlas neslyšících dětí zní nepřirozeně, drsně, tlačně, křiklavě, pískavě, nebo naopak nepřiměřeně hluboce. Hlas nedoslýchavých dětí bývá slabý a chybí mu patřičná rezonance (Krahulcová, 2002).

Artikulace se u dětí se sluchovým postižením spontánně nevyvíjí a její nácvik vyžaduje dlouhodobou logopedickou péči. Artikulace je obecně namáhavá, nepřirozená a narušená. Největší nápadnosti vznikají při spojování jednotlivých hlásek do mluvních celků. Mluví se o tzv. audiogenní dyslálii, tj. vadě výslovnosti hlásek různého stupně a typu, a kopholalii, tj. vadě výslovnosti u dětí postlingválně ohluchlých.

Po obsahové stránce způsobuje těžká sluchová deprivace, že dítě získává slovní zásobu výhradně v řízeném procesu. Rozsah slovníku, druh slov, frekvence používaných slov závisí především na odbornících, nikoliv na zájmech dítěte. Výstavba pojmů u neslyšících dětí probíhá zdlouhavěji než u dětí, které slyší. Zpočátku dítě chápe pojmy velmi všeobecně, nebo naopak příliš zúženě. S pochopením významu se postupně překonává diskrepance mezi chápáním objektů (jejich vlastností, činností, vztahů) a jejich pojmenováním. Postupně se význam pojmů zpřesňuje. Pro neslyšící je význam abstraktních pojmů mlhavý, a proto mají sklon chápat význam slov názorně (Krahulcová, 2014, Lechta, 2008). Rozsah slovní zásoby z kvalitativního aspektu dosahoval u čtrnáctiletých neslyšících žáků jen úrovně slovní zásoby asi 5,5letých slyšících dětí (Csanyiová, 1976, in Krahulcová, 2014).

U nedoslýchavých dětí platí, že čím těžší je ztráta sluchu, tím více se charakter slovní zásoby přibližuje charakteru neslyšících dětí. Často znají jen jeden význam slova. Jejich představa o významu slov je často příliš zúžená, nepřesná. Pochopení přeneseného významu je hluboko pod schopnostmi slyšících dětí. Obsahová stránka řeči nedoslýchavých se rozvíjí rychleji než jejich výslovnost (Krahulcová, 2014, Lechta, 2008).

Ve slovní zásobě osob se sluchovým postižením je nápadná proporcionalita slovních druhů. Vyskytuje se nadnormální počet podstatných jmen, který je důkazem konkrétního

myšlení. Slovesa tvoří v počátečních stádiích pouze doplněk k podstatným jménům. Méně jsou využívána přídavná jména, neboť vyjádření vlastnosti objektů již předpokládá vyšší úroveň abstrakce a rozvoj verbálního myšlení. Výskyt zájmen je výrazně nižší ve srovnání se slyšící populací. Předložky jsou často vynechávány, nebo jsou používány nesprávně. Ze všech slovních druhů nejméně používají příslovce (Krahulcová, 2014).

V produkci řečových projevů neslyšících dětí se často vyskytuje dysgramatismus, tj. „*vývojová neschopnost až ztráta schopnosti (agramatismus) správně používat gramatické slovní tvary a větnou skladbu na různém stupni*“ (Krahulcová, 2014, s. 111). Neslyšící si neuvědomují význam morfologické složky, proto často nedokáží rozlišit slovní druhy, což narušuje správné chápání a tvoření vět. Pro dysgramatismus neslyšících je charakteristické časté používání nadbytečných slov. Za nejobtížnější stránku řeči se považuje diferenciací vztahů na základě gramatických koncovek slov. Souvislé vyjadřování je agramatické, syntax zjednodušená až nesprávná. Projev nedoslýchavých je stručný, slova jsou kladena za sebe bez odpovídající flexe (Krahulcová, 2014).

Odezírání

Odezírání představuje specifickou formu vizuální percepce tvarů a pohybů. „*Vizualizace mluvené češtiny je zřetelná artikulace jednotlivých českých slov ústy tak, aby bylo umožněno nebo usnadněno odezírání mluveného projevu osobami, které ovládají český jazyk a odezírání preferují jako prostředek své komunikace*“ (Zákon č. 423/2008 Sb.).

Narozdíl od sluchové recepce řeči není odezírání přesné. Vizuální vnímání faciálních obrazů (kinémů) je komplikováno vzájemnou podobností jednotlivých kinémů a skutečností, že jednomu kinému neodpovídá jediný foném, ale několik fonémů. Pro všechny české hlásky je uváděno jedenáct kinémů, čtyři pro vokály ("a, á", "e, é", "i, í", "o, ó" + "u, ú, ů") a sedm pro konsonanty ("p, b, m," - bilabiální kiném, "f, v" - labiodentální kiném, "t, d, n, ť, ď, ň" - lingvoalveolární kiném, "s, z, c, ř" - kiném ostrých sykavek, "š, ž, č" - kiném tupých sykavek, "l, r, j" - lingvoalveolární a vibrační kiném, a velární kiném pro "k, g"). Vokály lze odezírat dobře a jsou oporou odezírání. Z konsonantů je možné zrakem přesně diferencovat pouze asi třetinu. Kinémy nejsou stabilní a v průběhu artikulace dochází k jejich modifikaci v důsledku koartikulačních procesů (Krahulcová, 2014). Dochází ke specifickým změnám faciálních obrazů, což činí z odezírání málo spolehlivý způsob vnímání mluvené řeči.

Úspěšnost odezírání určují vnější a vnitřní podmínky. Pro zajištění optimálních vnějších podmínek, by měly být dodrženy následující zásady:

- vhodná vzdálenost (cca 0,5-4 m);
- stejná výšková úroveň očí odezírajícího a úst odezíraného;
- dobrá viditelnost na ústa odezíraného zepředu;
- osvětlení obličeje odezíraného zepředu;
- odstranění pozornost rozptylujících prvků na hlavě a obličeji (např. náušnice);
- lehce zvýrazněná (ne přehnaná) artikulace;
- lehce snížené tempo řeči;
- volit slova, u kterých lze předpokládat, že je bude odezírající znát;
- dodržovat logickou a systematickou skladbu projevu;
- zohlednit, že odezírání je vyčerpávající činnost a v případě dětí by nemělo trvat déle než 15 minut (Langer, 2012).

Vnitřní podmínky jsou projevem osobnostních vlastností účastníků komunikace a mohou zhoršit celý výsledek procesu odezírání i při odpovídajících vnějších podmínkách. Patří zde například věk recipienta, aktuální psychický stav účastníků komunikace, talent k odezírání, schopnost soustředit se atp. Hlavní vnitřní faktory, které přispívají odezírání, jsou vnitřní řeč, zbytky sluchu a inteligence. Potřeba rozumět řeči prostřednictvím odezírání se zvyšuje souběžně s velikostí sluchové ztráty a schopnost odezírat se snižuje se závažností a rozsahem ztráty sluchu. Inteligence má na porozumění pouze středně významný vliv. Možnosti přijímat informace prostřednictvím odezírání přispívá znalost kontextu a dostatečná úroveň jazykových znalostí. Odezírání nemůže překročit úroveň jazykové kompetence odezírajícího (Evans, 2001).

Odezírání je psychicky náročná a vyčerpávající činnost, jejíž úspěšnost závisí na mnoha faktorech a podmínkách. Tento způsob příjmu informací je nespolehlivý a nikdy by se neměl stát jediným komunikačním prostředkem ve výchovně-vzdělávacím procesu těžce sluchově postižených dětí (Langer, 2012).

2.3.2 Vizuálně-motorické komunikační systémy

Národní znakový jazyk

Národní znakový jazyk (český znakový jazyk) je „*přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený speciálními vizuálně pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní částí trupu*“ (Zákon č. 423/2008 Sb.). Má základní atributy jazyka, tj. znakovost, systémovost, dvojí členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr, a je ustálen po stránce lexikální i gramatické (Horáková, 2012). Nejedná se o vizuální analogii mluveného jazyka, ale o zcela nezávislý jazyk se svou vlastní strukturou a gramatikou (Traxler, Corina et al., 2013).

Nejmenší jednotkou znakového jazyka je znak, kterému je přiřazen význam. Každý znak má čtyři formativní prvky, kterými může být popsán. Těmito parametry je:

- umístění (lokalizace) znaku vůči znakující osobě,
- tvar ruky (rukou), kterou je znak tvořen;
- pohyb, který je vytvářený v průběhu znaku,
- orientace dlaně, prstů, vzájemná poloha rukou a kontakt s tělem (Evans, 2001, Macurová, 2001).

Systém dohodnutých poloh a pohybů rukou a prstů je systémem symbolů reálného a abstraktního světa. V těchto symbolech neslyšící uvažuje a jejich prostřednictvím se také vyjadřuje. Znakový jazyk má svou vlastní strukturu a syntax, která je odlišná od českého jazyka. Ve srovnání s mluvenou řečí je znakový jazyk zjednodušeným a úspornějším komunikačním systémem. Jednotlivé znaky nejsou výrazově diferencovány, jsou mnohoznačnější. Jeden znak může znamenat podstatné jméno, přídavné jméno i sloveso. Znaky nejsou členěny na slabiky. Znakový jazyk nemá psanou podobu. Mluvnické vztahy jsou vyjádřeny nejen lineárním řazením znaků za sebou, ale i simultánně prostřednictvím tzv. nemanuálních komponentů. Ty tvoří především mimika a gestikulace společně s dalšími nonverbálními prostředky. Kromě toho disponuje znakový jazyk specifickými vlastnostmi, které český jazyk nemá. Patří mezi ně např.:

- procesy inkorporace, tj. slučování původně izolovaných znaků a jejich pronikání do sebe;
- existence klasifikátorů, tj. zástupných znaků;

- mimetická deskripce, tj. vizualizace prostoru, umožňuje rychlý detailní popis vlastností daného předmětu a prostorové souvislosti (Langer in Valenta a kol., 2014).

Vývojovou variantou znakového jazyka je dětský znakový jazyk, který se vyznačuje zjednodušenou projevovou stránkou, nižší slovní zásobou a významově nediferencovanými znaky. Přestože vývoj jazyka probíhá stádií srovnatelnými s ontogenezí mluvené řeči, vývoj dětského znakového systému je pomalejší, protože vizuálně-motorický signál může splývat s dalšími nesignálními pohyby komunikujícího. Rozdíly v dosaženém stádiu vývoje se obvykle vyrovnají kolem desátého roku (Krahulcová, 2014).

Znakový jazyk existuje rovněž v několika varietách, které se projevují zejména ve znakové zásobě. Varianty vznikají například vlivem přirozeného vývoje znaků nebo vlivem gramatiky českého znakového jazyka (Langer, 2012). Odlišné může být užívání znaků v rodinách neslyšících, své varianty znaků mají také jednotlivé školy pro sluchově postižené. Vznikají také dialektové varianty, které jsou typické pro určitou oblast nebo skupinu osob.

Znakovaný český jazyk

Znakovaný český jazyk (znakovaná čeština) představuje uměle vytvořený komunikační systém, který patří do skupiny manuálně kódovaných mluvených systémů. Využívá *„gramatické prostředky češtiny, která je současně hlasitě nebo bezhlasně artikulována. Spolu s jednotlivými českými slovy jsou pohybem a postavením rukou ukazovány jednotlivé znaky, převzaté z českého znakového jazyka“* (Zákon č. 423/2008 Sb.). Tento systém užívá lexikální zásobu znakového jazyka v gramatickém systému českého jazyka. Znakovaná čeština je tedy tzv. pidginem, tj. kombinací dvou na sobě nezávislých jazykových systémů. Tato varianta může zahrnovat mluvení, prstovou abecedu, gesta, zvýrazněnou artikulaci slov, atd.

Znakovanou češtinu preferují zejména osoby nedoslýchavé a ohluchlé, kterým vyhovuje odezírání. Při komunikaci sledují ústa komunikačního partnera a znaky vnímají pouze jako doplněk. Pro prelingválně neslyšící není tento komunikační systém vhodný, protože *„posloupnost znaků ukazovaných ve znakované češtině nedává bez aktivní znalosti češtiny většinou smysl“* (Hrubý, 1997, s. 188).

Prstové abecedy

Prstová abeceda (daktylní abecedy, manuální abecedy, daktylní řeč, daktyl, daktylotika) „využívá formalizovaných a ustálených postavení prstů a dlaně jedné ruky nebo prstů a dlaní obou rukou k zobrazování jednotlivých písmen české abecedy. Prstová abeceda je využívána zejména k odhláskování cizích slov, odborných termínů, případně dalších pojmů...“ (Zákon č. 384/2008 Sb.). Existuje řada forem manuální abecedy, nejčastěji se vymezují abecedy jednoruční a dvouruční. U nás se v surdopedické praxi používá přednostně jednoruční prstová abeceda, která je rychlejší, ale méně srozumitelná. Individuální tvary rukou se kombinují a tvoří slova stejně, jako se hlásky spojují do slov v mluvené řeči. Vytváří vizuální obrazy slov psaného jazyka. Rozpoznávání hláskovaného jazyka je spíše rozpoznáním celé vizuální konfigurace než procesem identifikace jednotlivých hlásek. Hláskování rovněž umožňuje zprostředkovat syntax českého jazyka. Daktyl také upevňuje schopnost čtení a psaní. Zároveň poskytuje způsob komunikace mezi slyšícími a neslyšícími navzájem (Krahulcová, 2014).

2.4 Přístupy ke komunikaci v pedagogice neslyšících

V surdopedii a celkově teoriích komunikace osob se sluchovým postižením existuje několik dorozumívacích systémů, respektive filozofických přístupů ke komunikaci. Dosud se odborníci neshodli, který z přístupů je nejvhodnější. Hlavní příčinou je veliká individuální odlišnost jedinců se sluchovým postižením.

V průběhu vývoje péče o neslyšící se nejvýrazněji profilyovaly tyto přístupy - orální, simultánní, totální a bilingvální. Všechny systémy se shodují na potřebě oboustranně přijatelného kódu informace. Cílem orální, simultánní a totální komunikace je vytvořit mluvenou řeč jako prostředek vzdělávání a socializace. Bilingvální přístup má za cíl dosáhnout rozvoje jazyka a myšlení nezávisle na kvalitách mluvené řeči (Krahulcová, 2014). Při volbě vzdělávacího systému je nutné zodpovědně zvážit všechny aspekty samotných systémů a jejich přínos pro konkrétního žáka.

System orální komunikace

Orální (orální metoda, oralismus) a auditivně orální přístupy jsou nestarší vzdělávací metodou a řadu let dominovaly také v českých zemích, kde byla orální metoda uznána jako jediný způsob vyučování v ústavech vzdělávající neslyšící. Orální a auditivně orální přístupy reprezentují „*široké spektrum forem a metod didaktické komunikace, jejichž cílem je osvojení si mluvené, hláskové řeči a didaktického obsahu vzdělávacího programu*“ (Krahulcová, 2014, s. 39). Spočívá v upřednostňování (zbytků) sluchu a zraku, v krajních případech úplném vyloučení užívání vizuálně-motorických prostředků komunikace. V současnosti se rozlišují následující typy (Krahulcová, 2014):

1. Čisté orální monolingvální systémy zaměřené na zvládnutí percepce (auditivní a vizuální) a produkce mluveného jazyka, které nevyužívají možnosti vizualizace mluveného jazyka.
2. Orální systémy doplňované vizuálně-motorickými markery slovní podstaty (např. prstové abecedy, pomocné artikulační znaky, psaná podoba jazyka, Cued Speech⁹ atd.).
3. Orální systémy doplňované vizuálně-motorickými markery neslovního typu (také bimodální systém) využívající ke zpřesnění výpovědi v mluveném jazyce různá gesta, znaky a mimiku.

Upřednostňování orální metody má přispět k aktivnímu zvládnutí příslušného mluveného jazyka a zlepšit možnosti socializace osob se sluchovým postižením. Základní součástí orální metody je osvojování mluvené řeči, výcvik v odezírání a rozvíjení funkčních schopností zbytků sluchu (Potměšil, 1999). Výstavba jazykového systému se ve všech případech zakládá především na vizuální percepci (tj. odezírání), sluchovém tréninku a kontinuální logopedické intervenci. Některé orální přístupy využívají další podpůrné prostředky, jimiž je písemná forma řeči zvládnutá metodou globálního čtení, prstové abecedy a přirozené posunky (Poul, 1996).

Ve prospěch orálních a auditivně-orálních přístupů svědčí výsledky, kterých bylo dosaženo u části populace osob se sluchovým postižením. Avšak celoplošné zavádění orálního přístupu vzdělávání žáků se sluchovým postižením není prospěšné, neboť se

⁹ Cued Speech je „komunikační systém založený na využití kombinací tvaru prstů a poloh ruky, které vizuálně vyjadřují skupiny samohlásek a skupiny souhlásek, přičemž zrakový vjem ruky se doplňuje odezíráním simultánního mluvení“ (Krahulcová, 2014, s. 283)

nerespektují individuální potřeby a schopnosti jednotlivých žáků a orální systém bez použití manuálních prostředků komunikace výrazně omezuje možnosti přijímat informace pouze sluchovou cestou doplňovanou odezíráním. Orální přístup může být přínosný pro nedoslýchavé žáky, u kterých lze efektivně využít zbytky sluchu. V současnosti tuto koncepci podporuje také rozvoj digitálních protetických pomůcek a neuroprotéz, díky kterým dochází ke zlepšení zpětné sluchové vazby u části osob se sluchovým postižením (Krahulcová, 2014).

System simluttánní komunikace

Simultánní komunikace (bimodální model vzdělávání) je „*system předávání informace, při kterém je dominantní mluvený (ústní, zvukový, většinový) jazyk a ten je simultánně podporován pomocnými komunikačními prostředky zaměřenými na vizualizaci a gramatické zpřesňování výpovědi*“ (Krahulcová, 2014, s. 42). Simultánními komunikačními formami mohou být znakový český jazyk, prstová abeceda, pomocné artikulační znaky¹⁰, psaná podoba jazyka, gesta, mimika, pantomima. Vhodnost těchto systémů se ukázala u těžce sluchově postižených dětí v rodinách, ve kterých se nemluví majoritním jazykem státu, a u dětí, jejichž rodiče mají snahu naučit se znakovému jazyku. Pro vzdělávání ve školách je tento způsob vhodný pouze částečně, neboť současná komunikace v mluveném a ve znakovém jazyce je lingvisticky nekonzistentní. Navíc dlouhodobá produkce dvou rozdílných komunikačních kódů vede ke kognitivnímu přetížení (Krahulcová, 2014).

System totální komunikace

Totální (globální, celostní, holistická) komunikace představuje filozofii určitého způsobu myšlení nebo komunikace, nikoliv metodu komunikace či vyučovací metodu. Oficiálně je definována jako „*filozofie spojující vhodné aurální, manuální a orální módy komunikace tak, aby se zajistila efektivní komunikace s a mezi sluchově postiženými*“ (Garretson, 1979, in Evans, 2001, s. 300). Vychází z potřeby každého jedince navazovat kontakty a sdílet s ostatními. To vyžaduje, aby komunikační partneři vzájemně respektovali

¹⁰ Gestické pomůcky, které splňují funkci podpory správné artikulace hlásky a současně splňují funkci daktylních znaků sloužících k podpoře analýzy a syntézy slov a mluvních celků. Podporují správnou artikulaci. Jsou spojené s hláskami, nikoliv s písmeny (Krahulcová, 2014).

a uznávali jazyk a způsoby vyjadřování toho druhého, a využívali všechny dostupné prostředky, aby si rozuměli a byli ostatními pochopeni (Anon, 1992).

Filozofie totální komunikace vznikla jako reakce na nespokojenost s výsledky orální metody. Čistě orální přístup, pro který je klíčové odezírání, není pro získání jazykové znalosti dostatečný, neboť kontakt dítěte s jazykem je díky omezenému auditivnímu vnímání značně redukován. Problém představuje také nedostatečné vizuální rozlišení na úrovni fonému, slabiky nebo slova a skutečnost, že vizuální vzorec řeči je ve srovnání se slyšeným nekompletní a nereprezentuje syntax národního jazyka (Evans, 2001).

Totální komunikace vychází z práva neslyšících na optimální a neomezený rozvoj ve svém přirozeném jazyce. Optimální komunikací se předchází také specifickým odchylkám v psychickém vývoji. Neslyšící dítě nemá být proto nuceno přizpůsobovat se světu slyšících, ale jeho okolí má respektovat jeho odlišnost a v přítomnosti dítěte užívat všech dostupných metod a pomocných komunikačních prostředků. Výběr komunikačních prostředků se odvíjí od individuality každého dítěte a dané komunikační situace. Totální komunikace je používána ve všech stupních vzdělávání neslyšících (Pulda, 1992).

Totální komunikace zahrnuje všechny použitelné komunikační prostředky aurální, manuální a orální k dosažení efektivního dorozumění s osobami se sluchovým postižením. Základ tvoří mluvený jazyk, hláskování, znakování a psaný jazyk. Některé složky se mohou užívat samostatně (mluvený jazyk, znakovaná čeština, znakový jazyk), jiné slouží převážně jako pomocné prostředky (prstová abeceda, mimika, pantomima apod.). Pro neslyšící je nejdůležitějším komunikačním prostředkem znakový jazyk, ale při styku se slyšícími využívají odezírání. Při komunikaci slyšícího s neslyšícím bude nejdůležitější zřetelná artikulace a některý z pomocných prostředků (např. mimika, pantomima). Jestliže slyšící ovládá znaky, může jimi doplnit mluvený projev (znakovaná čeština). (Anon, 1992)



Obr. 2: Struktura totální komunikace (Potměšil, 1999)

System bilingvální komunikace

Bilingvální komunikace je „přenos informací ve dvou jazykových kódech, ve znakovém jazyce neslyšících a mluvením (orálním, většinovém, národním jazyce), a to mezi neslyšícími vzájemně a mezi neslyšícími si slyšícími“ (Krahulcová, 2014, s. 50). Tyto kódy je nevyužívají simultánně. Jedná se o plnohodnotné užívání mateřského jazyka těžce sluchově postižených (českého znakového jazyka) a jazyka majoritní společnosti (český jazyk). Neslyšící učitel sehraává klíčovou úlohu v rozvoji jazyka a myšlení. Vyučovací obsah je předáván žákům neslyšícím učitelem ve znakovém jazyce a poté slyšící učitel transformuje informace do psané podoby českého jazyka (Krahulcová, 2014).

Bilingvální model umožňuje poskytnout ve všech předmětech výuku, který odpovídá vyučování na prvním stupni základních škol. Komunikativní a kognitivní vývoj neslyšících žáků je v souladu s jejich učebními předpoklady. Znakový jazyk se vyvíjí rychleji a vytváří základ pro osvojení si českého jazyka. Mluvená řeč se vyvíjí pomaleji, ale v psané řeči dosahují oproti orálnímu přístupu normální úrovně (Klaus a kol., 2000).

3 EDUKACE ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Výchovou a vzděláváním dětí se sluchovým postižením se zabývá speciálně pedagogická disciplína - surdopedie (z latinského *surdus* - hluchý a řeckého *paidea* - výchova). Cílem komplexní výchovně-vzdělávací péče o jedince se sluchovým postižením je maximální rozvoj všech stránek osobnosti a jejich úspěšná socializace. Jednou z hlavních priorit edukace je vytvoření funkčního dorozumivacího prostředku (Souralová, 2005).

V České republice je vstup do školy spojen s věkem šesti let, kdy má být dítě tělesně i duševně připravené. Věk však není jediné kritérium pro zahájení povinné školní docházky. V této souvislosti se hovoří o tzv. školní zralosti¹¹ (školní způsobilost, školní připravenost¹²). Posuzují se aspekty fyzické, psychické (poznávací, emoční, psychomotorické) a sociální. V případě, že dítě není na školu připravené, může být začátek povinné školní docházky odložen o jeden rok na základě posouzení lékaře a školského poradenského zařízení (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Úspěšné zvládnutí školních nároků se odvíjí od celé řady faktorů, které jsou spojeny se zráním i s učením. V důsledku sluchového postižení může docházet k neadekvátnímu zrání. Děti se často nevyvíjejí rovnoměrně v oblasti jednotlivých funkcí nezbytných pro zvládnutí školních požadavků. Svou roli sehrává také vliv prostředí a podmínky rozvíjení jednotlivých schopností i celé osobnosti. Zvláště u dětí se sluchovým postižením je nezbytná stimulace specifickým způsobem (Vágnerová in Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 1999).

Kromě změněné sluchové percepce se sekundární důsledky sluchové insuficience projeví především v oblasti řeči, kognitivních funkcí, ale i v socializaci. Nástup do školy je důležitým sociálním mezníkem. Role školáka je formálním potvrzením určité, kvalitativně vyšší vývojové úrovně (Vágnerová, 2003).

¹¹ Termín má blíže k biologii, ale neopomíjí vliv životních podmínek a vnějšího prostředí.

¹² Termín má akcentovat aktivní složku ve výchově a přípravě dítěte na školu.

3.1 Specifické problémy vzdělávání žáků v mladším školním věku

Těžké sluchové postižení působí jako komunikační i informační bariéra. Vzniká jako důsledek omezení nebo úplné absence podnětů a s tím souvisí i specifické zúžení variability zkušeností. Dítě se sluchovým postižením není omezeno pouze v oblasti vnímání řeči, ale chybí mu také možnost sluchové orientace v prostředí, v prostoru, který je mimo jeho zorné pole. Děti mnohdy působí, vzhledem ke své dezorientaci, komunikační bariéře i sklonu k méně přiměřenému afektivnímu reagování, jako méně inteligentní. Postoje majoritní společnosti způsobují, že se neslyšící od slyšících izolují a zauímají obranný postoj. To se může projevit i v postoji k dalšímu vzdělávání (Vágnerová, 2007).

V závislosti na typu a stupni poškození mohou být v oblasti sluchové percepce poškozeny například tyto funkce - schopnost vnímat a rozlišovat zvuky určité hlasitosti, diferenciací tónů, melodie, rozumění obsahu aj.

Při převodních poruchách dochází k zeslabení sluchového vjemu, narušeno může být vnímání melodie a dynamiky řečového projevu, které je součástí neverbální komunikace. Schopnost diferenciací hlásek nebývá ve větší míře změněna, ale mohou se vyskytovat záměny např. znělých a neznělých hlásek. Při kompenzaci sluchadly mohou vnímat mluvenou řeč a vzdělávání není závažněji omezeno. Při percepční vadě sluchu dochází již k podstatnému zkreslení sluchových vjemů, zejména v oblasti vysokých tónů. Percepce řeči bývá neúplná, chybí některé hlásky, a proto je obtížnější i porozumění verbálnímu sdělení. Zesílení zvuku v tomto případě nepomáhá a je nutné upravit podmínky vzdělávání tak, aby mohl žák získávat informace jiným způsobem (Vágnerová, 2007).

Všechna omezení sluchové percepce řeči způsobují, že si žák se sluchovým postižením neosvojí mateřský jazyk natolik dobře, aby mohl plně využívat jeho psané podoby jako prostředku k účinné komunikaci a zdroji informací. Od toho by se měl odvíjet způsob, jakým se bude neslyšící učit.

Verbální vyjadřování je v případě těžce sluchově postižených žáků obtížné. Bez sluchové kontroly vlastního řečového projevu lze jen těžko dosáhnout přesné artikulace. Řečová srozumitelnost u neslyšících dětí determinuje rozsah použitelné vnitřní (internalizované) řeči nezávisle na stupni sluchového postižení a inteligenci. Vnitřní řeč je rovněž důležitá pro rozvoj odezírání. I v případě, že řeč není pro okolí srozumitelná, může být pro dítě srozumitelná a její užívání přispívá k upevnování myšlení (Conrad, 1971, in Evans,

2001). Návčik artikulace by měl být proto součástí výuky neslyšících dětí. V případech, kdy lze očekávat, že internalizovaná řeč nedosáhne adekvátní úrovně, je potřeba dát možnost zvnitřnění jiných forem komunikace („vnitřní hláskování prsty“, „vnitřní znakování“) a podpořit tak kognitivní aktivity (Evans, 2001).

Odlišný jazykový vývoj ovlivňuje i vývoj dalších psychických funkcí, především poznávacích schopností a dovedností, které jsou jedním z předpokladů školní úspěšnosti. Narušený vývoj jazykových schopností vede k omezenému přísunu informací určitého druhu a tím i k deformaci vývoje myšlení. Informace získává pouze v přímém vizuálním nebo hmatovém kontaktu. Zrakové představy nejsou přiměřeně kategorizovány a děti nejsou schopny uvažovat nad jejich vzájemnými vztahy jinak než z vizuálního pohledu. Myšlení je vázáno na konkrétní realitu, proto je obtížnější dosáhnout vyššího stupně zobecnění informací (Vágnerová, 2014).

Omezení v oblasti komunikace má zásadní vliv na socializaci neslyšících. Kvůli tomu, že mnohdy všemu nerozumějí mohou reagovat méně přiměřeně, být méně empatičtí, mívají problémy s porozuměním jiným lidem, s pochopením jejich pocitů, názorů a postojů. Vzájemnou interakci narušuje také nápadnost a nepřesnost jejich řečového projevu. Mohou se pak cítit nejistí, bezmocní a méněcenní. Frustrace ze vzájemného nepochopení se projevuje eventuálními zlostnými a výbušnými reakcemi. Žáci prelingválně neslyšící mají také obtíže v sebeovládání, řídí se především svými aktuálními potřebami. Nápadnosti v chování, neschopnost jednat očekávaným způsobem a ovládat své projevy zpětně brání jejich sociální adaptaci (Vágnerová, 2007).

V období mladšího školního věku hraje roli také učitel. Vztah malého školáka k učiteli má zpočátku charakter identifikace. Ta umožní snáze překonat počáteční nejistotu a lépe se na školu adaptovat. Dítě se chce učiteli přiblížit a učí se proto, aby získalo jeho přízeň. Učitel hodnotí výkon i chování žáka, čímž mu dává určitý smysl a ovlivňuje tím jeho sebehodnocení. Sebehodnocení je ovlivňováno také postojem spolužáků ve třídě. Dítě si přičítá takové vlastnosti a schopnosti, které mu přisuzují ostatní děti. Status získaný ve skupině má významný vliv pro celkový vývoj osobnosti. Sebepojetí žáka ovlivňuje také zařazení dítěte do školy pro sluchově postižené (Vágnerová, 2003).

Učitel pracující s žáky se sluchovým postižením by měl být s těmito specifiky seznámen a měl by být schopen na ně vhodně reagovat. Rovněž by měl být kompetentní ve způsobech komunikace s jednotlivými žáky, protože úkolem učitelů žáků se sluchovým

postižením je co nejvíce rozvinout jazykové a sociální kompetence, které mu umožní socializaci do majoritní, tj. slyšící společnosti. Primárním cílem by mělo být „vytvoření plynňého systému komunikace, který může být internalizován jako jazykový základ, na kterém se dají druhotně vybudovat jazykové systémy čtení a psaní“ (Barešová, 1996, s. 12).

3.2 Legislativní rámec vzdělávání

V České republice v současné době právně upravuje vzdělávání osob se sluchovým postižením zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů. Kromě obecných zásad a cílů vzdělávání, charakteristiky vzdělávacích programů, popisu vzdělávací soustavy aj. se v § 16 zabývá podporou vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, kam jsou řazeni také žáci se sluchovým postižením. Žákem se sluchovým omezením se rozumí „osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“.

Podpůrná opatření podle odst. 2) mohou mít podobu:

- poradenské služby školy a školského poradenského zařízení,
- úprav organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče,
- využívání kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a učebních pomůcek, komunikačních systému neslyšících a hluchoslepých osob, systému alternativní a augmentativní komunikace;
- úprav očekávaných výstupů vzdělávání stanovených rámcovými vzdělávacími programy,
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- využití asistenta pedagoga, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící, dalšího pedagogického pracovníka,
- úprav prostoru pro vzdělávání.

Novela školského zákona s účinností od září roku 2016 přinesla žákům se sluchovým postižením nové možnosti, které respektují jejich jazykovou a kulturní odlišnost. Žákům, kteří nemohou vnímat řeč sluchem a používají jiný komunikační systém než mluvenou řeč, se zajišťuje vzdělávání v komunikačním systému neslyšících, který odpovídá potřebám žáka. Žákům vzdělávaným v českém znakovém jazyce se současně poskytuje vzdělávání také v psaném českém jazyce, jehož znalost si osvojují metodami používanými při výuce českého jazyka jako cizího jazyka. V naukových předmětech jsou výstupy stanoveny v českém znakovém jazyce a v psané formě českého jazyka.

V případě, že žák upřednostňuje při komunikaci český znakový jazyk a je vzděláván ve třídě, kde tento způsob komunikace není prostředkem komunikace všech účastníků vzdělávacího procesu, mu škola poskytne vzdělávání s využitím tlumočnicka českého znakového jazyka nebo přepisovatele pro neslyšící. Činnost tlumočnicka vykonává osoba, která prokáže vzdělání, nebo praxi a vzdělání, kterým získala znalost českého znakového jazyka na úrovni rodilého mluvčího a tlumočnické dovednosti umožňující plnohodnotné vzdělávání žáka. Tlumočnick provádí přesný překlad obsahu sdělení mezi účastníky v komunikačním systému, který si žák zvolil. Je využíván po celou dobu poskytování vzdělávání a při akcích pořádaných školou. Jeho činnosti může souběžně využívat i více žáků souběžně. Dává-li žák přednost mluvené formě českého jazyka s oporou v psaném textu a je vzděláván ve třídě, kde tento přístup není komunikačním systémem všech, škola mu zprostředkuje vzdělávání s využitím přepisovatele pro neslyšící. Ten převádí mluvenou řeč do písemné podoby v reálném čase (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

3.3 Možnosti vzdělávání

Nástup do školy je důležitým sociálním mezníkem. Rituál přijetí do školy představuje formální potvrzení kvalitativně vyšší vývojové úrovně. V rámci nové role se škola stává symbolem, se kterým se dítě postupně identifikuje. Internátní škola pro sluchově postižené může působit jako potvrzení odlišnosti a naopak běžná škola může být důkazem normality. V případě umístění do internátu znamená nástup do školy ještě zásadnější změnu. V běžné škole se žák prostřednictvím chování spolužáků (vyjadřující názory rodičů) setkává s postoji okolí k osobám s postižením. Pro žáky se sluchovým postižením je také důležitý kontakt

se stejně postiženými žáky pro sdílení stejné životní situace (Vágnerová in Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 1999).

Vzdělávání žáků se sluchovým postižením se podle současné legislativy přednostně realizuje v běžných školách formou integrace. Existuje řada faktorů ovlivňujících úspěšnost školské integrace. Jedná se zejména o:

- stupeň sluchové ztráty,
- úroveň komunikačních dovedností (zejm. kompetentnost v českém jazyce v jeho mluvené i psané podobě),
- schopnost využívat dostupné technické pomůcky,
- úroveň mentálních schopností,
- úroveň sociálních dovedností a zkušeností žáka,
- osobnostní vlastnosti.

V případě žáků s těžkým sluchovým postižením (neslyšících se zbytky sluchu) je integrace obtížná, protože chybí základní předpoklad pro zvládnutí standardní výuky i socializace, dostatečně rozvinutá orální řeč. Tito žáci nejen že málo rozumí, ale i obsah jejich sdělení je pro okolí obtížné pochopit, protože řeč bývá obsahově chudá a agramatická. Kompetentnost ve znakovém jazyce jim v tomto případě komunikaci v běžném prostředí neusnadní. Ani přítomnost tlumočnicka nemusí zajistit úspěšnost integrace. Integrace nedoslýchavých žáků bývá snadnější, protože mají bohatší slovní zásobu, lepší písemný projev a jsou schopni se lépe dorozumět (Vágnerová, 2014).

Shledá-li školské poradenské zařízení, že jsou podpůrná opatření nedostačující, lze žáka zařadit do školy pro žáky se sluchovým postižením. V odůvodněných případech se ve školách zřizovaných podle druhu znevýhodnění mohou vzdělávat i žáci s jiným znevýhodněním. Podmínkou pro zařazení je písemná žádost zákonného zástupce žáka a doporučení (včetně odůvodnění) školského poradenského zařízení. Ve třídě se může vzdělávat nejméně 6 a nejvíce 14 žáků s přihlédnutím k věku a speciálním vzdělávacím potřebám. Pokud počet žáků znesnadní naplňování jejich vzdělávacích možností, má třída nejméně 4 a nejvíce 6 žáků (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Vzdělávání v základní škole má devět ročníků a člení se na první (1.-5. ročník) a druhý (6.-9. ročník) stupeň. Všechny základní školy pro sluchově postižené využívají ustanovení § 46 odst. 3) školského zákona, který umožňuje na základě souhlasu ministerstva

prodloužit docházku na deset let. První stupeň je pak tvořen 1.-6. ročníkem a druhý stupeň 7.-10. ročníkem.

V současné době funguje v České republice třináct základních škol pro sluchově postižené, z toho sedm v Čechách (tři v Praze, Liberec, Hradec Králové, České Budějovice a Plzeň) a šest na Moravě (Ostrava, Valašské Meziříčí, Olomouc, Brno, Ivančice a Kyjov).

Z údajů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR vyplývá, že ve školním roce 2016/2017 nastoupilo do 1. tříd škol hlavního vzdělávacího proudu celkem 77 žáků. Do škol samostatně zřízených pro žáky se sluchovým postižením nastoupilo 40 žáků.

3.4 Zásady surdopedické práce

V pedagogické práci se žáky se sluchovým postižením platí všechny obecně didaktické zásady, které se uplatňují ve vzdělávání intaktních žáků, z nichž některé jako názornost, přiměřenost, systematičnost, individuální přístup aj. se prosazují mnohem důsledněji. Důsledky sluchové ztráty jsou natolik specifické, že vedly k vytvoření dalších zásad, jejichž dodržování je nezbytné pro úspěšnost vzdělávacího procesu. Míra postižení sluchu se nutně musí odrazit na stylu a metodách práce pedagoga. Pulda (1992) a Potměšil (2003) uvádějí tyto zásady:

- **Včasnost** - má rozhodující význam pro úspěšnost surdopedické péče. Jedná se o včasné stanovení diagnózy (co možná nejkratší rozdíl mezi věkem biologickým a obdobím, kdy byla potvrzena vada sluchu), přidělení sluchadel, následné instruktáži rodičů a včasné zahájení komunikace (ve znakovém nebo mluveném jazyce), aby mohlo dojít k vlastnímu rozvoji řečového projevu.
- **Komunikativnost** - funkční a plnohodnotná komunikace je základním předpokladem pedagogického působení. Dítě by mělo být co nejdříve vystaveno komunikativním situacím, aby došlo k rozšiřování slovní či znakové zásoby a hlavně tvorbě komunikačních vzorců. Protože neslyšícím chybí jedna základní podmínka pro rozvoj řeči a myšlení - sluch, je potřeba pro rozvoj komunikace využít všechny dostupné komunikační prostředky, aby se dosáhlo porozumění a jeho stimulaci ke komunikační aktivitě. Z toho důvodu by osoby podílející se na výchově a vzdělávání žáků se sluchovým postižením měly

ovládat všechny komunikační systémy neslyšících, neboť surdoped je často jednou z mála osob, se kterou je žák schopen plnohodnotně komunikovat.

- **Rozdíl v přístupu podle charakteru sluchového postižení** - jednotlivé kategorie žáků se sluchovým postižením mají svá specifika, která by měl každý pedagog znát, a na jejich základě by měl volit optimální komunikační strategie a vzdělávací postupy. U neslyšících žáků se nemůže řeč rozvíjet sluchovou cestou, a proto se musí uměle vytvářet prostřednictvím zrakového, taktilního a vibračního vnímání. U nedoslýchavých se řeč rozvíjí spontánně sluchovou cestou (i když opožděně a deformovaně), ale je potřeba ji doplnit zrakovou percepcí - odezíráním.
- **Respektování vývojových zvláštností žáků se sluchovým postižením** - kvůli absenci akustické složky a odlišnému vnímání okolního světa se obraz okolního světa stává rozdílným od majoritní společnosti. Tato odlišnost se projevuje také v osobnosti jedince. Může jít o vývojové zvláštnosti v oblasti komunikace, emočního prožívání, mezilidských vztahů, v rozvoji slovního myšlení aj.
- **Přiměřená náročnost a důslednost** - Surdoped by měl stanovovat cíle přiměřeně k věku, schopnostem a stupni sluchové ztráty. Pedagog by měl u svých žáků podporovat samostatnost, schopnost sebeobsluhy, rozvíjet sebevědomí a důsledně trvat na plnění všech pokynů. Hyperprotektivní přístup vede k omezené možnosti socializace.
- **Specifická názornost** - Prostřednictvím optické názornosti (např. grafy, přehledy) jsou znázorněny vztahy nadřazenosti, podřazenosti atd. (např. zvýraznění koncovek, předpon, přípon atd.). Využívány jsou také didaktické pomůcky, učebnice, pokusy apod. Názornost přispívá nejen k vysvětlení věcí, jevů, vztahů, ale také k chápání vnitřních souvislostí a rozvoji abstraktního myšlení.
- **Systematičnost** - Při rozvržení učiva by na sebe měla jednotlivá témata plynule navazovat a společně se zásadou názornosti by měl být utvořen logický systém, který povede ke snadnějšímu pochopení, osvojení i zapamatování probírané látky. Rovněž by měla panovat shoda mezi postupy uplatňovanými v rodině a škole, příp. dalších institucích.

- **Časté procvičování a opakování učiva** - Nové učivo by mělo být důkladně procvičeno prostřednictvím rozličných postupů (kladení otázek, formou rozhovoru, doplňování textů apod.), které slouží nejen k upevnění učiva, ale také jako kontrola práce učitele. Opakování a procvičování učiva by měla být věnována pozornost také v mimoškolní době.
- **Začlenění znalostí do aktivní slovní zásoby** - Jedním z cílů vzdělávání neslyšících je rozvíjení řeči ve všech jejích formách. Nestačí pouze pasivní znalost pojmů, ale nové poznatky se musí stát součástí aktivní slovní zásoby.
- **Včasné rozvíjení návyku čtení a písemného projevu** - Psaná forma jazyka je jednou z možností jak zpřístupnit neslyšícím český jazyk. Již malé děti se učí globálně poznávat a diferencovat slova vyjádřená daktylně a postupně zvládnou i čtenářskou analýzu a syntézu. Je třeba volit krátké texty doplněné ilustracemi, které budou motivovat žáky k aktivnímu zájmu o čtení a současně podpoří porozumění obsahu. Čtenářský návyk pozitivně ovlivňuje rozvoj slovní řeči po obsahové stránce. S nácvikem psaní je vhodně začít, jestliže dítě zvládá jemnou motoriku psaní.

4 ČTENÍ ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Čtení představuje „*druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, nejazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků)*“ a jejichž výsledkem má být ideálně porozumění čtenému textu a vnitřní zpracování příslušné informace (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 42).

Čtení představuje proces dekódování určitého systému znaků, který vyžaduje souhru řady dílčích procesů. Slyšícímu dítěti v této činnosti pomáhá osvojený systém akustických znaků, ke kterému přiřazuje grafické symboly. Pro neslyšícího je český jazyk zcela novým systémem, který díky chybějící akustické zkušenosti, nemá na čem stavět.

Děti se sluchovým postižením se s psanou podobou jazyka seznamují již kolem třetího roku. Narozdíl od slyšících dětí, které se nejprve naučily mluvit prostřednictvím akusticko-kinetické formy jazyka, si děti se sluchovým postižením český jazyk osvojují prostřednictvím optické formy a jsou vystaveny psané formě jazyka dříve, než začnou mluvit.

4.1 Proces čtení

Schopnost poznat psaná slova předpokládá určitou vyzrálou centrálního nervového systému. Čtení představuje složitý děj a komplexní proces, založený na analyticko-syntetické činnosti centrální nervové soustavy. Řeč (tedy i čtení) je ovlivňována oběma mozkovými hemisférami současně, z nichž každá ovlivňuje jiné funkce, a je nezbytná jejich kooperace. Zatímco levá hemisféra provádí procesy analyzační a syntetizační, pravá zpracovává podněty celostně. Čtení slov aktivuje levostranný neuronální systém (Koukolík, 2012; Vaněčková, 1996).

Při standardní dominanci hemisfér (tj. praváctví, řečová centra lokalizovaná do levé hemisféry) platí následující vztahy (Vaněčková, 1996):

Levá hemisféra	Pravá hemisféra
Řeč - slova a věty	Přírodní zvuky a šumy
Slabiky jako fonetické jednotky řeči	Izolované hlásky - fonémy
Melodie	Rytmus
Konfigurace písmen, která znamenají slovo	Prostorové vztahy, tvary, písmena jako tvary
Analyticko-syntetizační činnost	Holistické, globální vnímání
Sémantická paměť	Emocionální složky vjemů

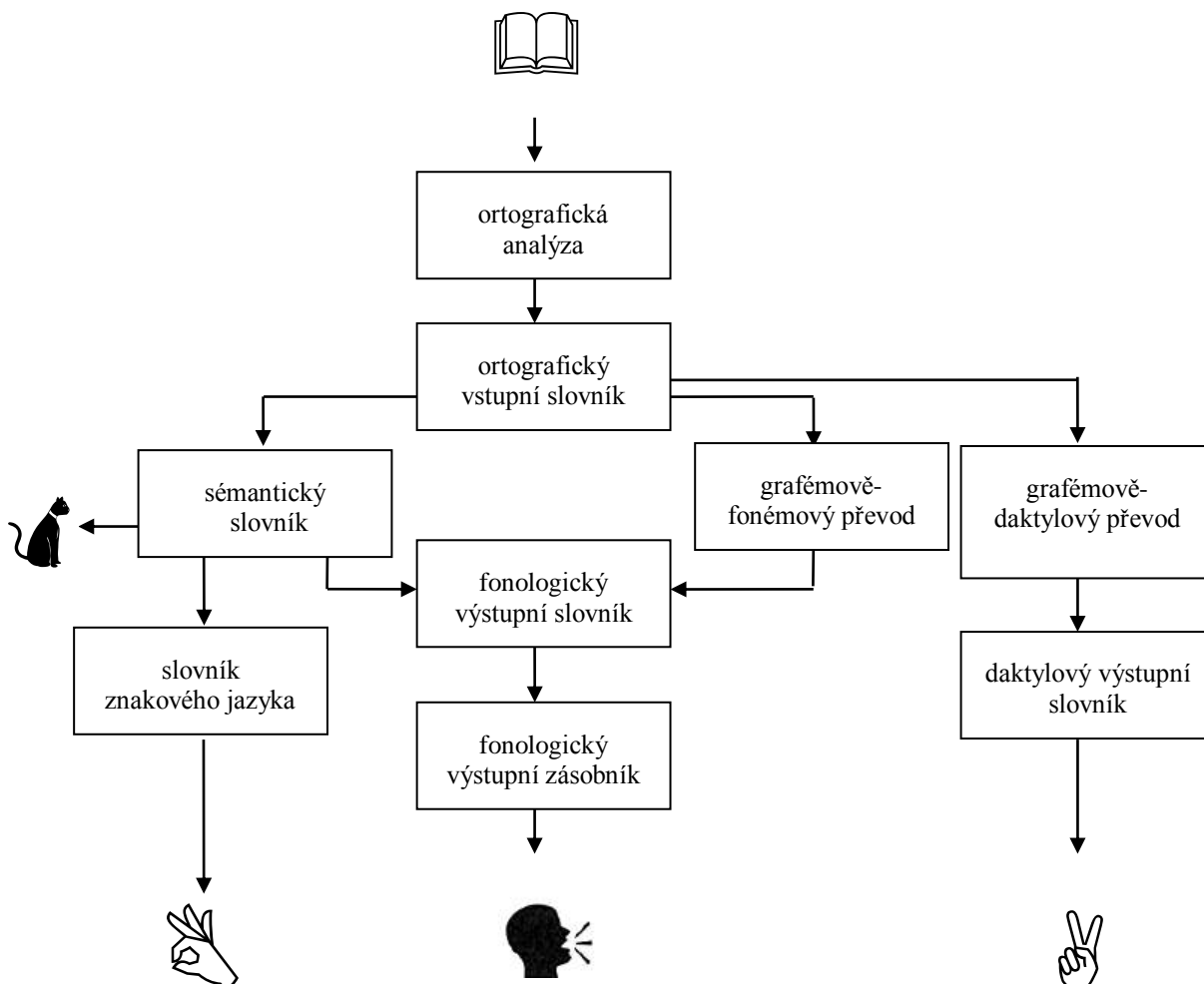
Výsledky četných výzkumů dokázaly, že neslyšící děti neslyšících rodičů jsou všestranně lépe rozvinuty než neslyšící děti slyšících rodičů. Bylo zjištěno, že uživatelé znakového jazyka aktivují stejně jako slyšící při mluvení a poslechu shodné korové oblasti tzv. řečové hemisféry (Brockova a Wernickeho area). Řečové hemisféry jsou stimulovány nezávisle na formě jazyka. Neslyšící mají identicky se slyšícími a mluvícími orální řeči aktivovanou stejnou (převážně levostrannou) řečovou a jazykovou dominanci (Koukolík, 2012).

Pro úspěšné dekodování psaného textu musí mít čtenář přiměřeně rozvinutou také úroveň zrakového vnímání, které umožní rozlišovat tvary jednotlivých písmen a slov, vizumotorickou a motorickou koordinaci, pravolevou orientaci, schopnost koncentrace a schopnost vykonávat oční pohyby (Kutálková, 2004). V době počátků školní docházky nemusí být ještě řada dílčích schopností nezbytných pro čtení rozvinuta do požadované úrovně, proto se na začátku školní docházky věnuje pozornost vyrovnání úrovně jednotlivých žáků.

Poruchy sluchu limitují schopnost sluchové diferenciaci, která umožňuje propojit systém slyšeného se systémem písemným a která je nezbytná pro analýzu a syntézu. Zvukové podněty jim často znějí podobně i přestože se maximálně snaží zvuky rozlišit. Nejprve se musí naučit analyzovat jednoduché celky a poté je skládat z větších částí (Vágnerová, 1999). To je důvod, proč si neslyšící v prvopočátcích čtení neuvědomují, že předkládaný text je záznamem řečeného. (Nováková in Potměšil a kol., 2012). Slyšící žáci převádějí grafémy do fonémů, které jim připomínají slova, která již mají zafixovaná ve zvukové podobě. Zastánci orálního přístupu zdůrazňují potřebu naučit žáky artikulovat. Žák poté dekoduje grafém na již známý artikulační vzorec (Hrubý, 1999).

Při čtení slov se posuzují dva aspekty - porozumění přečtenému slovu a hlasité čtení.

Schéma 1: Moduly účastnící se procesu čtení slov (Cséfalvay, 2007, upraveno autorkou)



Prvním modulem, který následuje po expozici psanému textu, je ortografická analýza. V této fázi procesů čtenář identifikuje písmena a slabiky daného jazyka. Případné deficity v tomto stádiu ovlivní procesy, které následují. V další fázi musí čtenář vyhodnotit, zda je viděné slovo reálné. V této fázi mají osoby se sluchovým postižením obtíže pramenící z nedostatečně rozvinuté znalosti většinového jazyka (jak již bylo dříve zmíněno). Úkolem sématického systému se je k tomuto slovu přiřadit odpovídající význam. V případě čtení s porozuměním (tzv. lexikálně-sémantická cesta) je cesta čtení: ortografická analýza - ortografický vstupní slovník - sémantický systém (Cséfalvay, 2007). Porozumění lze ověřit indikací příslušného obrázku nebo provedením znaku znakového jazyka

U slov, která jsou méně známá, se používá nelexikální cesta (tj. grafémově-fonémový převod). Čtenář čte, aniž by znal přesný význam čteného slova. U čtenářů, u nichž dosud nedosáhla orální řeč potřebné úrovně, je možné slova číst s pomocí prstové abecedy (tj. grafémově-daktylový převod).

Čtení s porozuměním u neslyšících přispívá jejich lepší schopnost vizuálněprostorového vnímání, vizuální koncentrace a prostorové paměti, podpořená vizuálně-motorickým způsobem přenosu znakového jazyka. Právě tyto schopnosti se podílejí na jejich schopnosti číst s porozuměním. Existenci vztahu mezi pozorností a úrovní čtenářských dovedností potvrzují příklady dětí s dyslexií a ADHD, u kterých se vyskytují deficity ve vizuální pozornosti (Daza, Phillips-Silver, Ruiz-Cuadra, López-López, 2014).

4.2 Čtenářská gramotnost

Osvojení čtení a psaní je spojováno s termínem gramotnost. V pedagogice se gramotností rozumí *"dovednost číst a psát, získaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky"* (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 42). Současné pojetí gramotnosti se definuje jako *„ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života. S ohledem na společensko-ekonomické podmínky dané společnosti jsou požadovány různé stupně a druhy gramotnosti. V moderních civilizacích zahrnuje gramotnost základní a vyšší stupně gramotnosti“* (Doležalová, 2005, s. 14).

Základní gramotnost předpokládá osvojení si základů elementárního čtení a psaní, tedy dovednosti rozpoznat jednotlivá písmena, skládat je do slov a slova do vět. Funkční gramotnost představuje vyšší etapu a kvalitu než gramotnost základní. Funkční gramotností se rozumí využívání tištěných a psaných informací potřebných k fungování ve společnosti v zájmu toho, aby jedinec dosáhl svých cílů a aby se rozvíjely jeho znalosti a potenciál (Rabušicová, 2002).

K rozvoji funkční gramotnosti přispívá čtenářská gramotnost, která představuje *„komplex znalostí a dovedností jedince, který mu umožní zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. jízdní řád, návody na obsluhu výrobku, ...). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti*

vyhledávat a zpracovávat informace v textu, reprodukovat obsah textu apod.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 42).

Období čtenářské gramotnosti zahrnuje období povinné školní docházky, avšak její počátky se utvářejí už dříve. Čtenářské gramotnosti předchází pregramotnost, kterou se rozumí „*souhrn představ, vědomostí a případně zručností, které dítě ovládá dříve, než se začne učit číst*“ (Skutil, Zikl a kol., 2011, s. 63). Primárním cílem tzv. počáteční čtenářské gramotnosti je položit základy čtení a psaní. Při sledování rozvoje počátečního čtení je nezbytné zaměřit sledování na první ročníky, která mají svá didaktická a psychologická specifika. Základními východisky pro vytváření koncepce školní výuky je přirozenost, smysluplnost a individualizace cílů a vyučovacích prostředků (metod, učebnic atd.), aktivita, motivace, spontánnost a tvořivost žáka. Cílem není pouze dokonalé dekódování písmen a slov, ale podpora rozvoje čtenářských strategií a utváření pozitivních postojů ke čtení (Riley, 2003).

Při zkoumání úrovně čtenářských dovedností byla zjištěna korelace mezi čtenářským věkem a velikostí sluchové ztráty. Nedoslýchaví žáci čtou lépe než neslyšící a rozdíl ve čtenářském věku se stabilně zvyšuje s rostoucí ztrátou sluchu. Rozdíl mezi dovednostmi lehce nedoslýchavých žáků a zcela neslyšících žáků je pouhé dva roky ve čtenářském věku. Podstatnou roli sehrává také inteligence. Jestliže má žák ztrátu sluchu větší než 65 dB a jeho IQ je menší než 90, nebude patrně číst. V případě, že je ztráta sluchu větší než 105 dB, budou alespoň trochu číst děti s vysoce nadprůměrným IQ (Hrubý, 1999). Byl zaznamenán lepší čtenářský výkon u dětí narozených rodičům s vyšším socioekonomickým statutem (Geers, 2006).

Řada výzkumů potvrzuje, že mnoho žáků se sluchovým postižením po absolvování povinné školní docházky nedosáhne funkční gramotnosti. Čtenářské dovednosti žáků se sluchovým postižením odpovídají v celkovém průměru čtenářským dovednostem slyšících dětí ve věku 9 let (Hrubý, 1999). Vyšší úrovně znalostí dosáhli žáci vzdělávání v rámci orálně-auditivního přístupu. Průměrná úroveň čtení odpovídala přibližně dovednostem třináctiletých slyšících žáků (Lewis in Gregory, Knight, McCracken, Powers, Watson, 2001).

Ačkoliv výuka čtení a psaní zaujímá podstatnou část v procesu vzdělávání, ani po ukončení školní docházky nedosahují neslyšící žáci úrovně čtenářských dovedností ve srovnání se slyšícími žáky. Při komunikaci nelze spoléhat na psanou podobu mluveného

jazyka, protože i při vizuálně prezentovaném textu se projevují potíže v porozumění obsahu sdělení.

4.3 Specifika čtenářství neslyšících

Učení se cizímu jazyku je složitý proces. Významným činitelem, který ovlivňuje osvojování a užívání cizího jazyka, je mezijazykový. Jestliže znalosti mateřského jazyka přispívají k osvojování cizího jazyka, jedná se o pozitivní jazykový transfer. Tento vliv je dán existencí jevů společných pro oba jazyky. Čím větší je příbuznost jazyků, tím větší je vliv pozitivního transferu. V případě negativního transferu (tzv. interference) jsou do osvojovaného jazyka přenášeny zkušenosti z užívání jazyka mateřského. Interference se projeví ve všech jazykových rovinách. Nejvýraznější odlišností českého jazyka českého znakového jazyka je rozdílný způsob jejich existence. Český jazyk je založen na audio-orálním přenosu (tj. vnímaný sluchem, produkován pomocí mluvních orgánů), kdežto znakový jazyk vychází z vizuálně-motorického přenosu. Znakový jazyk například využívá prostor pro vyjadřování reálných prostorových a gramatických vztahů (Komorná, 2008).

Přístup neslyšících ke čtení komplikuje nedostatečná úroveň znalosti jazyka. Recepce psané formy jazyka mluveného jazyka usnadňuje vybudování alespoň základů mentálního slovníku prostřednictvím znakového jazyka (Souralová, 2002). Mentální (interní, subjektivní) slovník představuje „soubor znalostí jedince o slovních významech, vztazích mezi nimi a pravidlech pro jejich užívání“ (Nebeská, 1992, s. 69). Omezený rozsah slovní zásoby byl výraznější v případě žáků, kteří v domácím prostředí používají znakový jazyk. Tito žáci mnohem méně užívají sluchadla, což se negativně projeví v jejich slovníku (Coppens, Tellings, Veld, Schreuder, Verhoeven, 2012).

Aby se předešlo potížím s porozuměním textu nestačí mít jen dostatečně rozvinutou slovní zásobu, ale klíčová je především gramatická kompetence. Gramatické úrovně nezbytné pro porozumění textu je dosaženo okolo šestého věku (Barajas, González-Cuenca, Carrero, 2016).

Při počátečním vytváření mentálního slovníku se žákům řadí slova do sémantické sítě prostřednictvím vztahu koordinace, subordinace a sémantických polí. V syntagmatickém uspořádání často dochází k záměně slov v důsledku nedostatečného upevnění paměťových

stop zejména v případě graficky podobných slov. Slova s lexikálním významem se stávají bez problému součástí mentálního slovníku, vyskytují-li se v základním tvaru (např. *Pepa pije mléko.*). Problém nastává v případě složitějších gramatických struktur, kdy si čtenář jen obtížně vybaví morfémy nesoucí gramatickou informaci (Souralová, 2002).

Zatímco slyšící žák si během čtení textu mapuje své znalosti jazyka a světa, formuje si úsudky na bázi gramatické struktury a sémantických spojitostí (Baker, 1985). Neslyšícím chybí schopnost slyšet při čtení v hlavě svůj vnitřní (mluvený) hlas. Slova představují pouze části obrazů v podobě písmen a znaků, nikoliv komplexní souhrn myšlenek. Neslyšící děti myslí ve znacích (McCrone, 2006). Podle Komorné (2008) se nedostatečně rozvinuté znalosti většinového jazyka projevují tak, že neslyšící čtenáři:

- mají omezený rozsah slovní zásoby;
- mají problémy se zapamatováním si a vybavením si nové slovní zásoby;
- neztotožní význam slova s odpovídajícím pojmem, i přestože jej znají;
- mají potíže s porozuměním slovní zásobě abstraktní povahy;
- neznají synonymní výrazy;
- zaměňují významy vizuálně podobných slov;
- nejsou schopni rozpoznat určité známé slovo v různých tvarech;
- nejsou schopni identifikovat určité slovo v různých kontextech.

Při čtení se objevují také specifické chyby, mezi které patří měkčení, záměny a-e, b-d, h-ch, c-s, nedodržení počtu samohlásek, někdy i problém s rozlišením dlouhých a krátkých samohlásek. Chybují v méně známých slovech, u kterých nemají zafixovanou správnou výslovnost (Jungwirthová, 2015).

Jakmile dítě začne, není vhodné ovlivňovat jeho čtenářskou zkušenost prostřednictvím neustálé redukce textu na odpovídající úroveň. Pokud se neslyšící děti v textu nesetkávají se složitými strukturami, nerozvíjí se u nich schopnosti si s těmito jevy poradit (Lewis in Gregory a kol., 2001).

4.4 Český jazyk jako vyučovací předmět

Český jazyk jako vyučovací předmět zaujímá stěžejní postavení ve vzdělávacím procesu v průběhu celé školní docházky. Vzdělávací obor Český jazyk a literatura se realizuje

v rámci vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Úkoly a cíle tohoto předmětu vycházejí z požadavků Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) a následně školou vypracovaného školního vzdělávacího programu (ŠVP).

Vzdělávací obsah je rozdělen do tří složek: Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. Vy výuce se vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná. V Komunikační a slohové výchově se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení (mluvená i psaná), mluvit a rozhodovat se na základě vnímaných pokynů. Žáci se učí výstižně formulovat a sdělovat své myšlenky, prožitky a pocity. V Jazykové výchově se žáci učí vyjadřovat spisovným jazykem s využitím slovní zásoby odpovídající jejich věku. Seznamují se se základy mluvnické stavby jazyka. Postupně se vytvářejí návyky správné spisovné výslovnosti. V Literární výchově se žáci seznamují s literární tvorbou vhodnou pro mladší školní věk. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky (RVP ZV, 2016).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání zahrnuje výuku českého jazyka do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Časová dotace pro první stupeň tvoří 33 hodin. Disponibilní časová dotace v rozsahu 16 hodin je využita ve prospěch výuky jazyka a předmětů speciálněpedagogické péče - individuální logopedická péče (ILP).

Pro výuku českého jazyka u žáků preferujících znakový jazyk musí být používány metody zcela odlišné od metod běžně používaných pro výuku českého jazyka. Tyto metody vycházejí z metod pro výuku cizích jazyků a zároveň musí respektovat, že je u žáků akcentováno vizuální vnímání světa. Konkrétní realizace vyplývá z ŠVP každé školy (příklad uveden v příloze 1), případně individuálního vzdělávacího plánu žáka. Součástí učebního plánu je také předmět český znakový jazyk (Barvíková a kol., 2015).

4.5 Metody ve výuce čtení

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání nepředepisuje žádné konkrétní metody elementárního čtení. To dává učiteli možnost výběru metody, která bude pro jeho žáky nejvhodnější. Mezi nejčastěji používané metody patří metoda analyticko-syntetická, genetická a globální. Metody se mohou libovolně kombinovat, což učiteli umožňuje respektovat individuální přístup k žákovi.

Při vyučování čtení je možné vycházet z prvků, nebo celků. V prvním případě je stěžejní hláska v řeči a písmeno v písemném projevu. V případě celku se vychází z mluvených slov v řeči a grafických obrazů slov v písmu. Některé metody vycházejí z řeči, některé z písemného záznamu. Při některých metodách se čtení vyučuje souběžně s výukou psaní, nebo se čtení učí prostřednictvím psaní. U jiných metod se čtení odděluje od psaní (Krejčířová, 2013).

Nejčastěji používanými metodami jsou analyticko-syntetická, genetická¹³ a globální. V poslední době se rozšiřuje metoda splývavého čtení - Sfumato¹⁴. Následující text se věnuje metodě analyticko-syntetické a globální.

4.5.1 Globální metoda

Globální metoda byla původně určena pro žáky s mentálním postižením. Vychází z tvarové psychologie a upřednostňuje celostní vnímání. Dítě se učí poznávat grafickou podobu slova jako celku. Je užívána především v počátečních fázích výuky čtení. Výuka probíhá v pěti etapách (Kamiš, 2014).

1. Období přípravy. Provádějí se cvičení na rozvoj paměti, pozornosti, cvičení na rozvoj oromotoriky, předčítání, vyprávění podle obrázků apod.
2. Období paměti. Žáci vnímají, představují si a snaží se zapamatovat obrazy předkládaných slov nebo krátkých vět. Častým opakováním si žák zapamatuje obraz slova a je schopen ho přečíst, aniž by znal jednotlivá písmena, z nichž je slovo graficky složeno. Hlavním cílem je porozumění čtenému textu.
3. Období analýzy. Dochází k rozboru vět na slova, posléze slov na slabiky a na jednotlivá písmena. Všimá si začátku, středu a konce slov. Žák se seznamuje s abecedou a to s písmeny malé a velké tiskací abecedy.
4. Období syntézy. Procvičuje se syntéza slov a vět různými hrami (tajenky, hry se slovy, přesmyčky aj).
5. Období výcviku čtení. Cvičí se čtení obtížnějších slov, zpřesňuje se znalost abecedy.

¹³ Metoda zpočátku využívá jen velkých tiskacích písmen. Hůlkové písmo je pro děti snadno napodobitelné a umožňuje jim hned zapisovat věty.

¹⁴ Metoda vychází z vázaného napojování hlásek na hlásku. Důležité je zapojit dech, hlas, soustředit se na jedno místo při vyslovování hlásky a kontrolovat sluchem. Žáci se učí hned všechny čtyři podoby písmen. Cílem metody je prevence a redukace špatně čtoucími dětmi (Skutil, Zikl a kol., 2011).

Nevýhodu globální metody představují vysoké nároky v období paměti a odsun přirozené touhy dítěte po analýze. Při použití globální metody mnoho dětí zaostává ve čtení (Santlerová, 1995).

K potížím dochází také v případech, kdy mají žáci rozkládat a skládat slova, protože neznají jednotlivé hlásky a písmena slov. Tito žáci pak vykazují více pravopisných chyb (Kamiš, 2014).

4.5.2 Metoda analyticko-syntetická

Metoda analyticko-syntetická (též hlásková, zvuková) kombinuje rozklad zvukového slova na slabiky, tj. nejmenší jednotky mluvené řeči a na hlásky, z nichž se skládají slabiky (postup analytický) s postupem spojování písmen do psaných slabik a do psaných slov (postup syntetický).

„Při použití analyticko-syntetické metody ve výuce čtení se vychází z jednoty celku a částí v rámci slov. Jde o rozklad slov na slabiky a slabik na hlásky a jejich skládáním hlásek ve slabiky a slabik ve slova za podpory kinestézie, tj. činnosti mluvidel“ (Santlerová, 1995, s. 21).

Zakládá se na předpokladu, že správně číst lze jen tehdy, pokud čtenář chápe hláskovou stavbu slov. Vychází z mluveného slova. Žáci si osvojují novou hlásku vyvozením ze slova, které patří do jejich slovní zásoby. Ke hlásce je pak přiřazeno písmeno. S pomocí analýzy a syntézy žáci čtou slabiky a slova obsahující toto písmeno.

Základem vlastního čtení slov je čtení slabiky v celku. Žák musí provést řečově motorickou syntézu tím, že vyslovuje příslušnou slabiku najednou. Již nerozkládá slabiku na jednotlivé hlásky označené v písmu písmeny české abecedy [tá-ta], tj. tá-ta, ale nikoliv zvuků [t-á-t-a] nebo písmen t-á-t-a (Kamiš, 2014). Musí být schopen rychle poznat písmena ve slabice a bez obtíží provést sklad. Jestliže je od začátku přiřazována asociace s obsahem slova (porozumění) je tím usnadněna technika čtení. Snaha čtenáře porozumět čteným slovům brání přeměně v bezmyšlenkový mechanismus. Vázané slabikování nebrání porozumění slovům a opouští se za individuálně dlouhou dobu (Doležalová, Procházková, 2013).

Souběžně s výukou čtení probíhá také výuka psaní. Jednotlivá písmena abecedy si žák osvojuje ze zvukové podoby slov. Mluvené slovo je rozkládáno na zvukové slabiky a na hlásky, tj. na zvuky řeči, kterým se přidělují odpovídající písmena abecedy. Poté se žáci

učí spojovat písmena do psaných slabik, následně slabik do slov a slov do vět. Při vnímání mluvené řeči se žáci učí zvukovou podobu českého jazyka zapisovat v její grafické podobě. Platí zde úzký vztah mezi čtením a psaním při výuce v mladším školním věku. Čtení a psaní se považuje za druh řeči. Skládání slov ze skládací abecedy se považuje za určitý druh psaní, protože napsat slovo znamená slyšet v něm každou hlásku a označit ji příslušným písmenem. Čtení i psaní úzce souvisí s rozvojem řeči a myšlení. (Kamiš, 2014; Fabiánková, Havel, Novotná, 1999).

Každý učitel by měl průběžně sledovat čtenářskou úroveň a vyhodnocovat pokroky žáků. V rámci čtenářského výkonu se hodnotí:

- správnost - shoda čteného s psaným;
- plynulost - čtení slov napoprvé bez slabikování (individuálně přechází z vázaného slabikování k plynulému čtení jednodušších slov a vět);
- porozumění - rozumět tomu, co je vyjádřeno textem;
- rychlost - tempo čtení (velmi individuální).

Elementární výcvik v rámci metody je rozvržen do tří etap. Hlavní období počátečního vyučování čtení jsou následující:

1. období - období před vyvozením abecedy - příprava na čtení;
2. období - období vyvozování abecedy - vyvozování všech písmen abecedy;
3. období - období po vyvození abecedy - nácvik techniky čtení, důraz na porozumění čteného textu (Doležalová, Procházková, 2013).

Přípravné (předčtenářské) období

U dětí, které přicházejí do první třídy se předpokládá určitý stupeň vyzrálosti v oblasti řeči, komunikace, zraku, sluchu, grafomotoriky, soustředění apod. Každé dítě je ale na školu připraveno jinak. U žáků škol pro sluchově postižené platí tento předpoklad ještě výrazněji. Vliv na připravenost žáka má spousta aspektů (rodinné a sociální prostředí, psychická a fyzická vyzrálost, návštěva předškolního zařízení aj.). Na začátku školního roku by si měl každý učitel zmapovat schopnosti dětí nezbytných pro výuku čtení a jejich rozvíjení dílčích schopností se více věnovat v rámci tzv. přípravného období.

Přípravné období slouží k vyrovnání a rozvoji dovedností nezbytných pro výuku čtení a psaní. Toto období se zaměřuje na rozvoj v oblasti:

- vnímání prostoru a času,
- řeč a komunikační dovednost,
- zrakové vnímání, zraková paměť,
- sluchové vnímání, sluchová paměť,
- rozvoj motorických dovedností (Doležalová, 2012).

Pozornost by měla být zvláště věnována rozvoji řečových schopností, neboť nedostatečně zvládnutá řeč může zásadně ovlivnit rozvoj čtení s porozuměním a nesrozumitelný projev může odrazovat od dalšího čtení (Nováková, in Potměšil a kol., 2012).

V předslabikářovém období je důležitá připravenost dětí k nácvičku artikulace hlásek, znalost výslovnosti alespoň některých z nich (*a, o, u, e, m, p, t, v,...*) Žáci by měli zvládnout přiřazování stejných předmětů, předmětů a obrázků, přiřazování stejných obrázků a spojení obrázků - znak. Měli by ovládat také analýzu a syntézu obrázků, rozklad a skládání obrázku do celku, porovnávání rozdílů mezi obrázky. Měli by umět rozpoznat stejná písmena, přiřadit stejná slova a poznat své jméno.

Období vyvozování abecedy

Období vyvozování abecedy je poměrně dlouhé, a proto se dělí do několika etap podle osvojených dovedností. Ve všech etapách se dbá na porozumění čtenému textu.

- 1. etapa: seznámení s prvními hláskami a písmeny, otevřená slabika.

Dobrá znalost písmen je prvním předpokladem ke zvládnutí čtení slabik. Proto je potřeba věnovat jejich fixaci patřičnou pozornost a dostatek času. V tomto období žáci rozeznávají různé zvuky podle druhu, intenzity, počtu, pořadí. Jsou vedeni ke správnému a zřetelnému vyslovování, učí se rozlišovat slova a věty, chápat vztah slabiky a písmena. Poznávají souhlásky *s, l, m, v, p*, a samohlásky *a, e, i, o, u*, a to dlouhé i krátké. Procvičuje se analýza a syntéza slabik složených z těchto hlásek. Druhým předpokladem je čtení slabiky vcelku, tj. najednou bez artikulace jednotlivých hlásek potichu. Možné je využít tzv. rychločtení slabik, kdy čte žák slabiky pravidelně a izolovaně s ukazováním - „obloučkováním“ (Doležalová, Procházková, 2013).

- 2. etapa: vyvozování dalších písmen, první slova s otevřenou slabikou, zavřená slabika, dvouslabičná slova s otevřenou slabikou a zavřenou slabikou

Osvojení dalších písmen již probíhá rychleji. První čtená slova jsou složena z dobře nacvičených otevřených slabik (máma, Ola, Ema). Žák čte slova s ukazováním slabik, tj. vázaným slabikováním. Důležité je zabránit tzv. dvojímu čtení¹⁵. Slova s uzavřenou slabikou vyžadují pečlivý nácvik. Žák by měl slovo přečíst najednou, bez předřikání jednotlivých písmen nebo vyřazení posledního písmene.

- 3. etapa: vyvozování dalších písmen, slova se skupinou souhlásek na začátku slova i uprostřed slova, víceslabičná slova jednodušší stavby.

Nová písmena si žáci osvojují rychle, ale je potřeba je číst v dostatečném počtu slov. Žáci jsou nadále vedeni ke členění slov na slabiky. Jednodušší slova už dokáží číst plynule. Žáci si souběžně procvičují analýzu a syntézu slov, určují počet a pořadí slabik ve slově a hlásek ve slabice. Postupně dochází k automatizaci poznávání písmen abecedy.

- 4. etapa: dokončování vyvozování písmen, víceslabičná slova i se skupinami hlásek, slova se slabikotvorným r, l, hláskami d', t', ň, slabiky dě, tě, ně, di, ti ni, bě, pě, vě mě.

Žáci jsou pomalu vedeni k plynulému čtení.

Období po vyvození abecedy

V tomto období by měla technika čtení již automatizována. Žák čte plynule a s porozuměním obsahu čteného textu. Současně se provádí akusticko-kinestetická analýza a syntéza i analýza a syntéza optická.

Výhodou analyticko-syntetické metody je systematické procvičování všech písmen a slovních struktur. K nevýhodám se řadí mechanická, stereotypní a zdlouhavá práce se slabikou a čtení slabik bez významu (Kreisllová, 2008).

Josef Kožíšek (1914, in Santlerová, 1995, s. 5) o metodách vyučování čtení píše: *„Neuznáváme „nejlepší“ metody, protože žádná není účelem sama sobě. Každá je toliko prostředkem, tedy něčím relativním, vyrůstí má z potřeb a přirozenosti dítěte. A pokud*

¹⁵ Čtení slova nejprve po písmenech potichu a poté jejich vyslovení nahlas.

nebudou všechny děti duševními i tělesnými dispozicemi stejné, nebude ani metody, který by vyhovovala všem. “

4.6 Metodika nácviku čtení

Metodika je soubor pravidel, kterými se řídí vyučování. Je součástí didaktiky, která se zabývá prostředky a metodami vyučování a jeho účelem, obsahem a místem (Mikulenková, Malý, 2004). Metodika nácviku čtení se odvíjí od výběru metody čtení, kterou zvolí učitel. Každá metoda má své klady i zápory, proto je nezbytné metody vhodně variovat a rozvíjet, aby zvolené postupy respektovaly individuální vývoj a potřeby žáků.

Při osvojování písmen je nutné zohlednit, že děti potřebují delší dobu na fixaci písmen. Probíraná písmena by měl mít žák ideálně přímo na lavici, protože v případě nástěnné tabule s písmeny je pro dítě problematické přenést zrak z lavice na tabuli a vyhledat dané písmeno. Je důležité maximálně využívat názornost a spojovat písmena s obrázky. Důležité je zvládnutí techniky, nikoliv kvantita probraných písmen. Pokud se podcení doba fixace, dítě si neupevní žádná písmena, bude neustále tápat a odhadovat (Nováková in Potměšil, 2012).

Náměty k procvičování znalosti písmen:

- výběr písmen podle zadání učitele (nebo podle tabule) a jejich rovnání do řady, k písmenům pak vymyslet vhodná slova;
- výběr písmen do dvojic - na tabuli jsou velká tiskací písmena, žáci k nim hledají vhodná malá písmena a naopak;
- vyhledávání a označování písmen v textech;
- třídění souborů obrázků, přiřazování vhodného písmena;
- vymýšlení slova začínající na danou hlásku (Doležalová, 2012).

Náměty k procvičování čtení slabik:

- sklad slabik na lavici podle diktátu učitele;
- žáci složí slabiku a vyhledávají, který obrázek na tabuli, ze souboru slov z učebnice se ke slabice hodí;
- obměna slabik výměnou první či druhé hlásky;
- vyhledávání daných slabik ve skupině několika slabik, ve slovech, v textu;

- využití prvních slabik pro čtení s obrázky - slabika je ve funkci slova (má, jí, je) atd. (Doležalová, 2012).

Důležité je pamatovat také na psací písmena, žák si totiž musí osvojit několik znaků k jedné hlásce. Žáci mají také obtíže se čtením psacího písma, je proto potřeba dbát na dostatek předloh psaných psacích písmen.

U žáků s nevyzrálým fonematickým sluchem¹⁶ bývá problematická diferenciací dlouhých a krátkých samohlásek, měkkých a tvrdých slabik, sykavek C, S, Z a Č, Š, Ž. K rozlišování DĚ, TĚ, NĚ, BĚ, PĚ, VĚ je vhodné využít hmatové vnímání (tvrdé a měkké kostky). Při nácviu DY, TY, NY - DI, TI, NI je vhodné začít nejprve tvrdými slabikami (Nováková in Potměšil, 2012).

Od počátku je potřeba klást důraz na čtení s porozuměním. Vysvětlovat slova, využívat obrázkové čtení, doplňovačky aj.

Při výuce čtení se doporučuje (Nováková in Potměšil, 2012):

- respektovat individuální tempo;
- využívat multisenzoriálního přístupu;
- při čtení využívat speciální pomůcky (např. záložka, okénko);
- zaměřit se na čtení s porozuměním;
- nehodnotit rychlost přečteného;
- předcházet dvojímu čtení;
- určovat počet slov ve větě;
- barevně vyznačovat interpunkci;
- zavést žákovi slovníček nových výrazů s vysvětlením významu (kresba);

4.7 Učebnice a pomůcky k práci v českém jazyce pro první ročník

Rozvoji dovedností žáka může přispět efektivní využívání speciálních didaktických pomůcek. Materiály určené pro výuku čtení by měly obsahovat slovní zásobu a jazykové struktury blízké jazykové kompetenci žáka se sluchovým postižením. Neměly by

¹⁶ Fonematický sluch je schopnost jemného sluchového rozlišování, je základním předpokladem správného vývoje řeči. Bez toho, aby se dítě naučilo poslouchat, vydělovat a diferencovat zvuky řeči, nemůže správně vyslovovat hlásky obzvláště znělé a neznělé hlásky a sykavky (Kolbábková, Klenková, 2002)

se vyskytovat výrazy, které se vymykají jeho dosavadní zkušenosti. Pomůcky učitel pečlivě vybírá podle individuálních potřeb každého žáka.

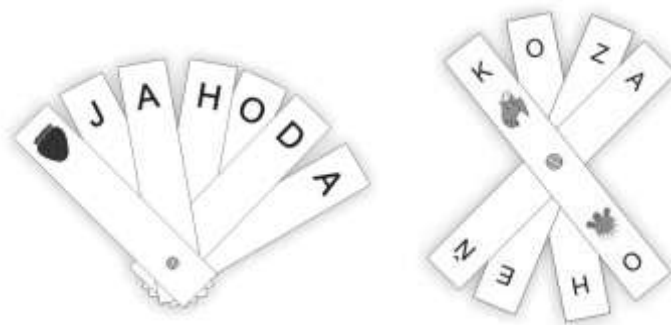
V případě analyticko-syntetické metody čtení se v počátku žáci učí rozlišovat slova, chápat vztah slabiky a písmena. Základem úspěšné práce při výuce čtení je dobrá znalost písmen. V začátcích žáci poznávají nejčastěji se vyskytující konsonanty a dlouhé a krátké varianty vokálů. Procvičuje se analýza a syntéza slabik složených z těchto hlásek.

Při rozpoznávání a fixaci jednotlivých písmen se doporučuje využít co nejvíce způsobů, jak žákům nové písmeno co nejvíce přiblížit. Je vhodné zařadit takové metody, aby žáci zapojili co nejvíce smyslů. Opakované procvičování v různých obměnách vede k rychlejšímu a hlubšímu zapamatování. To následně usnadní vybavování při čtení. Nová písmena lze modelovat například z plastelíny, provázků, víček od PET láhví. Písmena je možné také vystřihávat z novin nebo smirkového papíru, psát na velký formát, vybarvovat písmena, psát do písku, mouky atd. V období osvojování jednotlivých písmen a slabik lze využít například tyto pomůcky:

- Skládací abeceda. Obsahuje velká i malá písmena abecedy a otevřené slabiky s těmito písmeny.
- Písmena z korálků, pryže, plastu atp.
- Demonstrační kostky s písmeny
- Demonstrační skládací abeceda - velká i malá, tiskací i psací písmena
- Demonstrační obrázková abeceda



Obr. 3: Demonstrační pomůcky (Převzato z: www.tvorivaskola.cz)



Obr. 4: Pomůcky určené k syntéze slov (Převzato z: www.vyukoveprogramy.com)

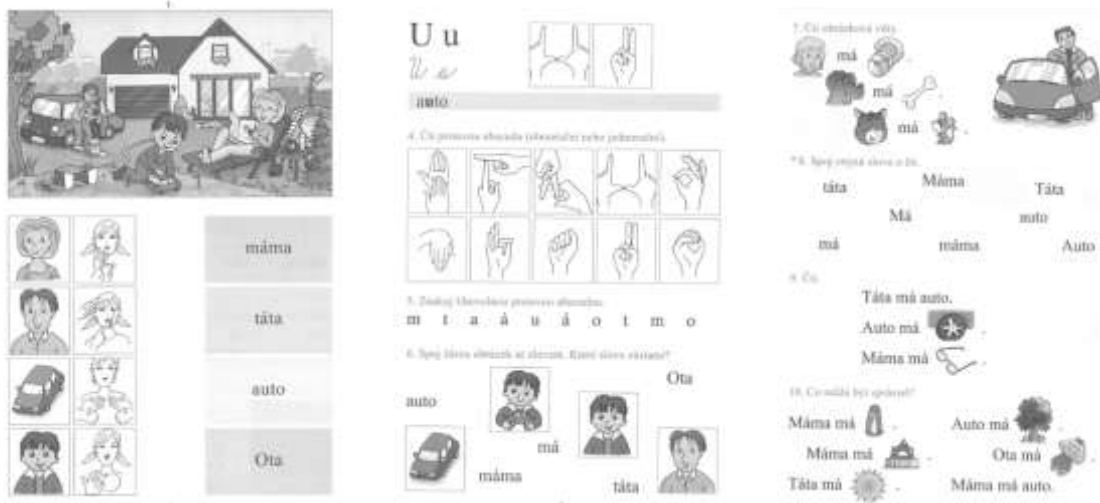
Na trhu je k dispozici také pomůcky, které slouží k upevnění znalosti daktylu - pexeso, nálepky, abeceda k rozstříhání s náměty na použití.

Dále lze využít soubory speciálně vytvořené pro zácvik konkrétního jazykového jevu s využitím názorného příkladu, např. jazykové soubory karet Jazyk a řeč. Inspirací mohou být také texty pro žáky se specifickými poruchami učení. Z Šimonových listů lze využít pracovní listy zaměřené na rozvoj dílčích funkcí.

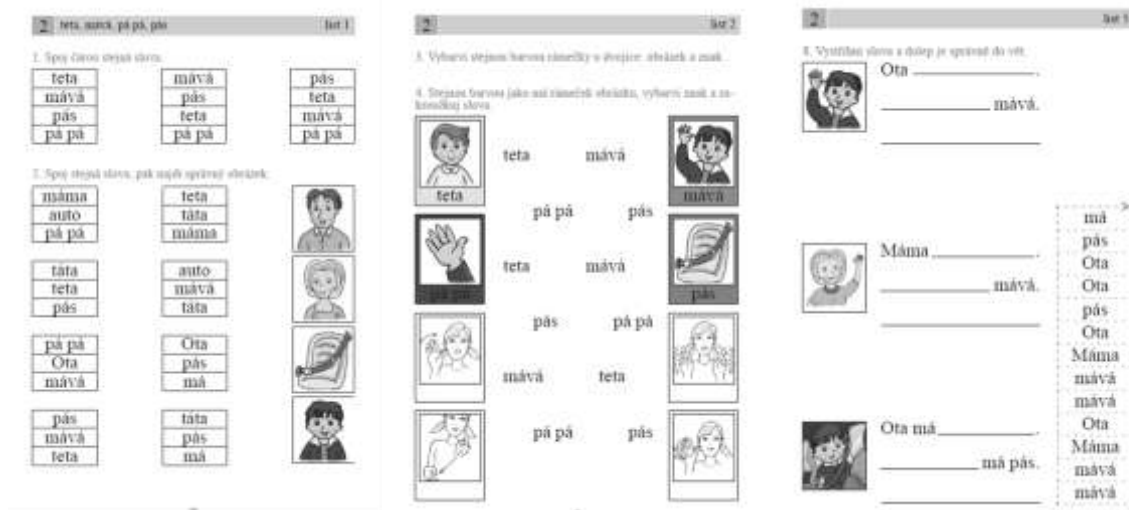
Pro nácvik uvědomování délky a počtu hlásek, slabik i slov může učitel využít elektronický bzučák. Tato opticko-akustická pomůcka umožňuje formou hry nacvičit správný rytmus v mluveném i písemném projevu.

Pomůckou pro výuku českého jazyka jsou také učebnice. Výběr slabikáře je důležitý a odvíjí se od metodiky nácviku čtení. V současnosti je k dispozici dvoudílný Slabikář pro žáky se sluchovým postižením autorky Chuchmové z roku 2007, který je určen pro výuku čtení globální metodou. Slabikář obsahuje také výukové CD, které obsahuje pracovní listy, soubor textů ke čtení, sumář a metodické pokyny ke Slabikáři. Na druhém CD je výukový program.

Učebnice je rozdělena na 31 lekcí, první díl obsahuje 15 lekcí a druhý 16. Ke každé lekci je na CD pět pracovních listů, které si může učitel vytisknout. Žáci zde mohou různým způsobem spojovat, vybarvovat, stříhat a lepit. K titulnímu dějovému obrázku je k dispozici krátké souvislé vyprávění, které slouží jako čítanka. Sumář obsahuje titulní stránku k lekcím, přehled obrázků, znaků a slov, a prstové abecedy a písmena.



Obr 5: Slabikář - učebnice (Chuchmová, 2007)



Obr. 6: Slabikář - pracovní listy (Chuchmová, 2007)



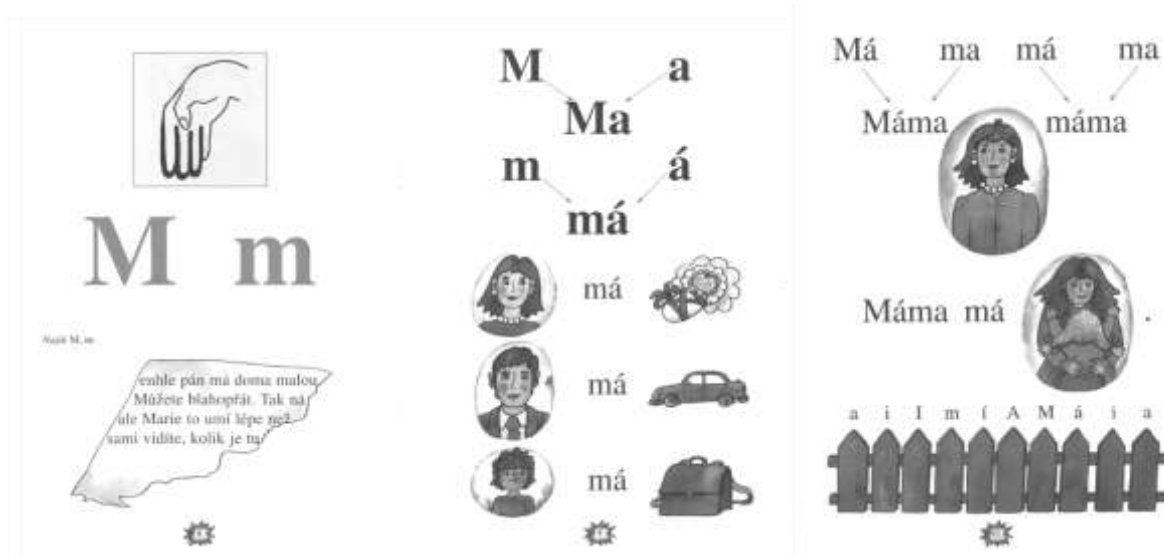
Obr. 7: Slabikář - sumář, soubory text ke čtení (Chuchmová, 2007)

Při porovnání slabikářů pro slyšící a neslyšící bylo zjištěno, že jedno slovo je ve slabikáři pro neslyšící použito maximálně pětkrát, zatímco ve slabikáři pro slyšící je použito i patnáctkrát. Tento jev se opakuje ve všech výukových textech pro neslyšící. Z toho vyplývají negativní důsledky pro osvojování slovní zásoby pomocí učebnic pro neslyšící. Podstatný však není počet zvládnutých slov, ale počet slov, jejichž významu žáci dobře rozumí (Krahulcová, 2014).

PRAKTICKÁ ČÁST

5 POMŮCKY K UČEBNICI ZAČÍNÁME ČÍST

Učebnice *Začínáme číst* je určena dětem se sluchovým postižením v přípravném ročníku, u kterých je ve vzdělávání používána totální komunikace, tj. spojení znaku a čtení písmen, slabik, slov a později vět. Důraz je kladen především na porozumění větám a větným celkům. Probíraná písmena jsou řazena podle osvědčených logopedických zásad pro výuku řeči u dětí s těžkým sluchovým postižením (Ottová, 1999).



Obr. 8: Učebnice *Začínáme číst* (Ottová, 1999)

5.1 Cíl práce

Hlavním cílem je vytvoření pomůcek pro podporu rozvoje čtení v 1. třídě základní školy pro sluchově postižené. Ke slovní zásobě učebnice *Začínáme číst* by měl být vytvořen soubor pomůcek, které povedou ke čtení s porozuměním a znalosti stavby jednotlivých slov. Učebnici "*Začínáme číst*" jsem zvolila, protože právě ona byla vybrána pro výuku českého jazyka v předslabikářovém období v 1. třídě na Střední škole, základní škole a mateřské škole pro sluchově postižené v Olomouci, kde ve školním roce 2016/2017 působím jako asistentka pedagoga a kde jsem měla možnost vytvořit pomůcky přesně podle potřeb našich žáků. Vydavatel dal ke vzniku této práce souhlas.

Dílčím cílem bylo vytvořit pomůcky a následně zjistit, zda je vytvořený materiál pro žáky vhodný. Ke splnění vytyčených cílů byly použity následující metody:

- sběr dat a informací,
- experimentální tvorba didaktického materiálu,
- ověřování materiálů,
- pozorování.

5.2 Vytváření didaktického materiálu

Pomůcky byly vytvořeny ve spolupráci s třídní učitelkou Mgr. Drahomírou Stratilovou. Naše škola se hlásí k systému totální komunikace, ve výuce užíváme sluchové vnímání, orální řeč, odezírání, prstovou abecedu a čtenářské dovednosti. Z hlediska metodiky výuky čtení jsme se přiklonili k analyticko-syntetické metodě s prvky metody globální. Vytvořený soubor materiálů se skládá z interaktivních pomůcek a z pracovních listů. Důraz byl kladen především na práci se slovní zásobou, zejména stavbou slov.

5.2.1 Pomůcky na upevnění slovní zásoby a určování slovních druhů

Slova, která žáci umějí číst, byla již od počátku na nástěnce systematicky rozdělována do barevně rozlišených skupin podle slovních druhů. Podstatná jména životná jsou žlutá a odpovídají na otázku „Kdo?“. Pro podstatná jména neživotná se používá modrá barva. Odpovídají na otázku „Co?“. Při rozlišování podstatných jmen na životná a neživotná pomáhá pomůcka, která stanoví, že životné je vše, co má oči, papá a čůrá. Slovesům byla přidělena červená barva . Odpovídají na otázku „Co dělá?“.



Obr. 9: Nástěnka (archív autorky)

Obrázky a slova jsme zalaminovali a vznikl soubor, se kterým žáci pracovali na zemi. Ke každému obrázku vždy přiřazovali slovo psané malým tiskacím. Alternativou může být také hledání stejných slov, varianty malá a velká písmena, psací písmena atp. Poté se žáci učili slova rozdělovat podle slovních druhů.



Obr. 10: Soubory na určování slovních druhů (archív autorky)

Další vytvořenou pomůckou byla obrázková lota. Na kartičkách je vždy obrázek a pod ním velkým a malým písmem napsané slovo. Lota lze například připevnit na tabuli a na počátku každé hodiny s nimi pracovat (např. číst, daktylovat, znakovat). Mohou sloužit také jako pomůcka při hodinách individuální logopedické péče při práci u zrcadla. Využit je lze také později při probírání gramatických jevů (např. určování rodů, vzorů, atp.).



Obr. 11: Lota (archív autory)

Na podobném principu byl vytvořen pro každého žáka slovník. Na kartičkách jsou slova napsaná velkým i malým tiskacím písmem barevně odpovídajícím slovnímu druhu. Na druhé straně je obrázek. Kartičky jsou zalaminované, což prodlužuje jejich životnost. Jsou spojeny knihařským kroužkem, takže je možné libovolně se slovy pracovat. Žáci mohou mít slovníček u sebe a v případě, že si nevybaví nějaký pojem, mohou jej najít podle obrázku.

Mohou rovněž procvičovat určování slovních druhů, kdy přiřazují obrázky do jednotlivých kategorií a otočením kartičky si mohou svou volbu zkontrolovat. Slova mohou také sloužit při výuce řeči.



Obr. 12: Slovníček (archív autorky)

Dalším ze způsobů, jak si učitel může zkontrolovat porozumění přečteného, je slovní domino. Na každé kartičce vpravo je obrázek, ke kterému žák hledá správné slovo. Z praktického hlediska je vhodné s narůstajícím počtem slov soubor rozdělit na několik částí, se kterými může pracovat více žáků.



Obr. 13: Slovní domino (archív autorky)

Jako aktivizační metodu lze využít soubor slabik, ze který žáci skládají slova. Ze slabik se dají vytvořit všechna dvojslabičná podstatná jména a slovesa obsažená v učebnici. Skládání může být pojato formou hry, kdy žáci mezi sebou soutěží, kdo poskládá nejvíce slov. Slabiky lze také využít ke čtení, identifikaci počáteční slabiky u slova atp.



Obr. 14: Slabiky (archív autorky)

5.2.2 Soubory "Slova"

Dále byly vytvořeny soubory na analýzu a syntézu slov. V jednom souboru je ke každému slovu (celkem šest slov v souboru) obrázek, slovo psané vcelku, grafické znázornění rytmu, slabiky a písmena. Na začátku si žáci rozloží obrázky na lavici a k nim následně přiřazují celá slova a grafické znázornění rytmu. Po kontrole skládají žáci slova ze slabik. V samotném závěru syntetizují slova z písmen. Výhodou této pomůcky je, že respektuje individuální tempo každého žáka a současně poskytuje učitelů zpětnou vazbu o dovednostech žáků. Zatímco žáci pracují s touto pomůckou, učitel se může podle potřeby věnovat individuální práci s žákem. Nevýhodou této pomůcky jsou její malé části (písmena), která se při manipulaci mohou ztrácet. Jako alternativa byla proto vytvořena varianta se suchým zipem.

Žáci mohou, kromě skládání, u slov identifikovat první nebo poslední písmeno, či slabiku. Mohou také určovat slovní druhy. Individuálně lze také procvičovat odezírání, kdy žák ukazuje obrázky slov, která byla artikulována bezhlasně. Variantou je také opakování znaků, daktylu apod.



Obr. 15: Soubor "Slova" (archív autorky)



Obr. 16: Alternativa k souboru "Slova" (archív autorky)

5.2.3 Soubory "Věty"

Když žáci uměli již slova číst a znali jejich význam, přistoupilo se ke skládání vět. Byly vytvořeny čtyři soubory po šesti větách. V první fázi žáci přiřazují k jednotlivým obrázkům celé věty a to ve variantě psané malým tiskacím písmem a velkým tiskacím písmem (užit bezpatkový font, jakožto lepší vzor pro pozdější nácvik psaní). Po kontrole žáci skládají věty ze slov.



Obr. 17: Soubor "Věty" (archív autorky)

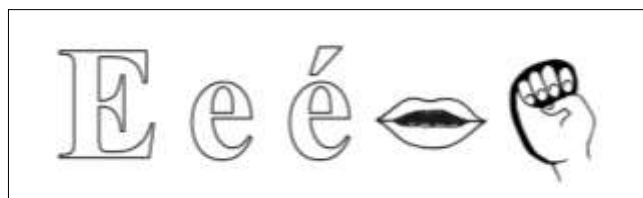
5.2.4 Pracovní listy

Učebnice Začínáme číst obsahuje také části určené k procvičení, ale jejich frekvence nebyla pro potřebu našich žáků dostatečná. Proto bylo vytvořeno ještě dalších devadesát stran pracovních listů.



Obr. 18: Pracovní listy (archív autorky)

V úvodu každého nového písmena jsou vyobrazeny jeho varianty v tiskací podobě, které si může žák vybarvit. Vedle jsou písmena doplněna kinémem dané hlásky a vyobrazením v jednoruční abecedě.

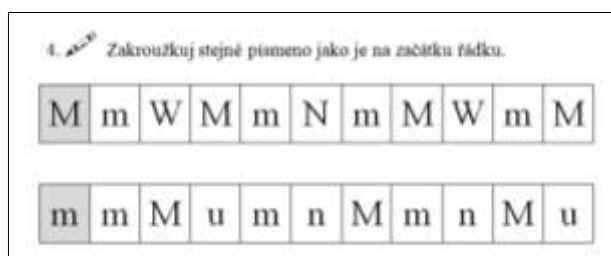


Následuje série cvičení, která mají za úkol vést žáky k identifikaci požadovaného písmena. Na první straně mají za úkol najít a zakroužkovat požadované písmeno mezi ostatními písmeny. Následně mají hledat písmeno ve slovech. Žák může písmena kroužkovat tužkou, nebo libovolně zvolenou pastelkou. Učitel může také žákům diktovat barvy, kterými mají jednotlivé varianty písmen kroužkovat.

Později lze cvičení se slovy využít způsobem, kdy žák podtrhává slova, která umí přečíst. Může také barevně podtrhávat podle toho, o jaký slovní druh se jedná.



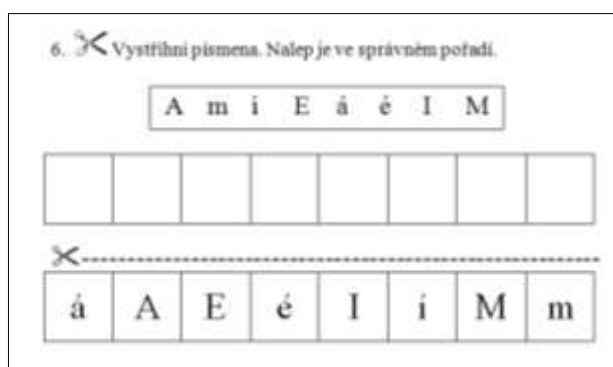
V dalším cvičení mají žáci hledat stejné písmeno, které je vyobrazeno na začátku každého řádku. Úkol je zaměřen na koncentraci, směřování očních pohybů a zrakovou diferenciaci. Stejný princip je později aplikován na slabiky.



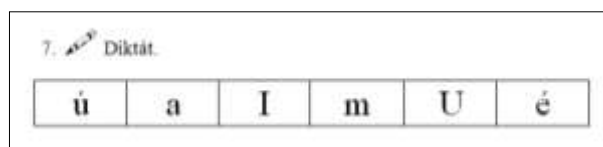
V následujícím cvičení jsou písmena vyobrazena v jednoruční abecedě a žáci k nim přiřazují patřičné tiskací písmeno.



V dalším úkolu mají žáci nalepit vystřížená písmena v určeném pořadí. Cvičení podporuje zrakovou diferenciaci, koncentraci a zaměřuje se na posloupnost. Stříhání a lepení poslouží rovněž jako zpestření výuky a přispívá k rozvoji jemné motoriky.



Jestli mají žáci podobu písmena řádně upevněnou si může učitel ověřit prostřednictvím diktátu. Žák kroužkuje písmena barvou, kterou určí učitel. Ten písmena artikuluje a daktyluje. Rozlišují se varianty písmen dlouhé a krátké, malé a velké.



Po tom, co žák již zná dostatečné množství písmen, začíná tvořit slabiky. Ve cvičení hledá stejné dvojice a vybarvuje je.



Následně začíná žák pracovat se slovy. Ty čte, daktyluje a znakuje. Umí vytleskat rytmus a zaznamenat slabičnou stavbu slova. Části, ve kterých jsou slova psaná malým písmem, žák vybaví podle toho, o jaký slovní druh se jedná (podstatná jména životná - žlutá, podstatná jména neživotná - modrá, slovesa - červená, ostatní slova zůstávají bílá). Obrázky si žáci mohou vybarvit.










Další cvičení se zaměřuje na globální čtení slov. Žáci vybarví stejnou barvou stejná slova. Variantou je slova spojovat, ale pro lepší přehlednost se nám osvědčilo barevné rozlišení. V následujícím cvičení žák spojuje slovo a obrázek.

13. ✂ Vyarvi stejná slova.






















Eva	volá	mává
volá	Ivo	Eva
mává	loví	volá
Ivo	Eva	Ivo
loví	mává	levá
levá	levá	loví

12. ✂ Spoj tato slova a obrázky.











	EVA	
	volá	
	mává	
	IVO	
	Eva	
	VOLA	
	MÁVÁ	
	Ivo	
	LOVÍ	
	levá	
	loví	
	LEVÁ	

Poté mají žáci za úkol s pomocí vystřižených slabik poskládat slova pod obrázky. Dalším krokem je přiřadit slova vyobrazená prstovou abecedou k obrázku. Cvičení ověřuje znalost daktylu. Dává také možnost procvičit si vnímání prstové abecedy i v domácím prostředí, kde se prstová abeceda ke komunikaci nepoužívá. V dalším cvičení žáci skládají slova z vystřižených písmen.

11. ✂ Spoj tato slova a obrázky.

																				
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

14. ✂ Z vyřezaných písmen slova.

	I				i	a
				p		a
					a	á
	i			p		e
						m
		a		p		i
						p
						p
						p
		a		p		e

Do pracovních listů jsou také zařazena cvičení, ve kterých mají žáci oddělovat slova svislou čarou (podpora porozumění a uvědomění si nutnosti dělení mezer mezi slovy), nebo hledat chyby ve slovech (zejm. chyby v diakritice a počátečních písmenech). V rámci každého písmena jsou také zahrnuta cvičení, která jsou určena pro diktát. Učitel stejně jako v případě písmen stanoví barvu a slovo, které jí má žák vybarvit. Slova může artikulovat s hlasem či bezhlasně, daktylovat, znakovat, nebo způsoby kombinovat.

9. ✂ Odděl jednotlivá slova svislou čarou.

málo | Evamálomelelámeumilovi









levámáváOlámámémávávolámá

Poté se předpokládá, že slova jsou již dostatečně fixována a přistupuje se k určování slovních druhů. V rámci pracovních listů je této problematice věnována pouze malá část, protože mnohem efektivnější je procvičování s pomocí vytvořených souborů, které umožňují časté opakování. Pracovní listy jsou spíše určeny pro domácí přípravu.

20 ✂ Zkusť odhadnúť a slova rozlož do správnych slôpek.

Kdo?	Co?	Co dělá?

✂






			
			
pila	pálí	Pepa	lipa
mapa	lepi	pes	pase

Dále se pracovní listy zaměřují na věty. V první části žák přiřazuje celou větu k jednomu z obrázků. Poté ji sám skládá z vystřižených slov. Cvičení procvičuje porozumění přečteného. Stejně jako u určování slovních druhů se předpokládá, že práci s pracovními listy předchází práce se soubory.

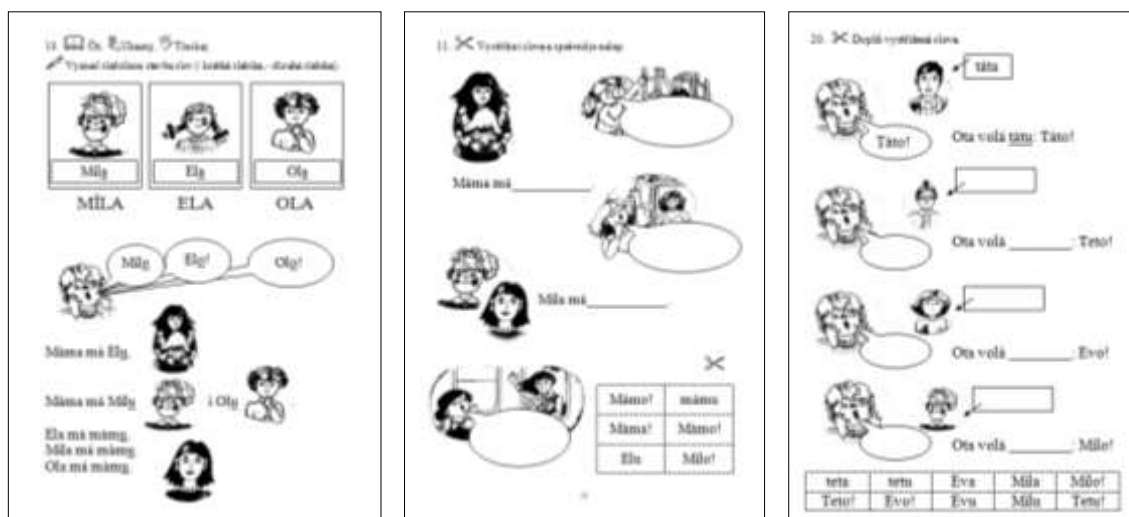
21. ✂ Spoj čarou větu a obrázek.

	Ota visí.	
	Míla soli.	
	Teta má sito.	
	Sova lítá.	
	Máma mává.	

22 ✂ Zkusť odhadnúť a slova rozlož do správnych slôpek.

	_____				
	_____				
	_____				
	_____				
	_____				
Míla	Máma	Teta	otá	sólí	sáva
Teta	Ota	visí	máva	lítá	

Okrajově je v pracovních listech věnována pozornost také gramatice. Žáci se seznamují nejen se slovy v prvním pádě, ale pozvolna jsou upozorňováni na další tvary těchto slov (4. a 5. pád).



5.3 Ověření vytvořených pomůcek

Vytvořené pomůcky byly ověřovány ve školním roce 2016/2017. V první třídě, pro kterou byly pomůcky vytvořeny, je vzděláváno šest žáků (čtyři chlapci a dvě dívky). Souhlas s účastí na výzkumu vyslovilo pět zákonných zástupců. Složení třídy je následující:

- Chlapec, 8 let, CHARGE¹⁷ syndrom, hluchota, vrozené postižení zraku, somatické postižení (porucha hybnosti zápěstí), po operaci pravostranného rozštěpu.

Žák komunikuje prostřednictvím znakového jazyka, orální řeč není v důsledku zdravotních postižení rozvinuta. Zrakové postižení je korigováno brýlemi. Neverbální mentální schopnosti odpovídají chronologickému věku. Pracovní tempo je překotné.

- Chlapec, 8 let, smíšená vývojová dysfázie, dysartrie¹⁸, hypomimie, hyperreaktivita na senzorycké podněty (zvuk a dotyk)

Psychomotorický vývoj je nerovnoměrně opožděný. Úroveň rozumových schopností se pohybuje v pásmu hraniční intelektové výkonnosti. Nápadnosti především v oblasti řeči, kresby (stádium hlavonožce) a grafomotoriky.

Pro závažnou poruchu v expresivní složce řeči byl zařazen do základní školy

¹⁷ Jedná se o akronym vzniklý z počátečních písmen jednotlivých symptomů v angličtině. C - kolobom očí, H - vady srdce, A - atřezie choan, R - retardace růstu a vývoje, G - genitální hypoplazie, E - anomálie ucha nebo ztráta sluchu (Ravindran, Amirthagani, Dhas, Nagarajan, Kumar, Kumar, Venkatesh, 2015).

¹⁸ Motorická řečová porucha způsobená narušením řízení motoriky svalů produkujících řeč.

pro sluchově postižené. Pracovní tempo je pomalé, velmi snadno se rozptýlí. Rychlý nástup únavy.

- Chlapec, 8 let, sluchová vada, vývojová dysfázie
Sluchová vada kompenzovaná sluchadly. Pracovní tempo je pomalejší, nejisté.
- Dívka, 7 let, lehká sluchová vada (bez kompenzace)
Komunikační prostředky volí s ohledem na komunikačního partnera (ovládá znaky znakového jazyka i orální řeč). V řeči se objevují dysgramatismy a rotacismus bohemicus. Vážně vytváření smysluplných vět.
- Dívka, 7 let, levostranná kochleární implantace, dominance levé ruky, dysfázie
Pracovní tempo je přiměřené. Horší srozumitelnost promluvy, řeč doplňuje znaky.

Při ověřování pomůcek jsem se zaměřila na pomůcky, které jsou ve výuce nejčastěji používány. Jako první bych zmínila soubory na přiřazování pojmů k obrázkům a následné určování slovních druhů. Zpočátku, než došlo k upevnění pojmu a významu, dělalo všem žákům problém přiřadit slova bez pomoci přehledu na nástěnce. S rostoucím počtem opakování byli žáci jistější a slova přiřazovali správně. Dlouhodobě činily problém slova, která nebylo možné na první pohled z obrázku identifikovat kvůli jisté abstrakci pojmu (např. visí, lítá, pase). Objevovaly se také záměny slov se stejným složením písmen (vosa-sova). Při určování slovních druhů činilo problém zejména odlišení podstatných jmen životných od sloves. Výsledek ovlivňovala přítomnost dysfázie, kdy žákům dělalo problém obrázky pojmenovat. Ve výkonu se projevovalo množství opakování, které bylo věnováno této činnosti. Neslyšící žák rozdělával slova rychleji a s menší chybovostí než žáci s méně závažným stupněm sluchové ztráty, kteří ale pro časté absence a pomalé tempo nepracovali se soubory tak často.

Se slabikami pracovali žáci velmi rádi. Stejně jako u předchozí aktivity, i zde se projevuje, jak často žáci pracují tímto způsobem. Tempo jednotlivých žáků se značně různilo. Nejvíce slov zpravidla sestavil neslyšící žák, jehož tempo je ve všech oblastech překotné. Do výkonu ostatních žáků se promítalo jejich pracovní tempo a případná přítomnost dysfázie. Z hlediska kvality chyb se nejčastěji vyskytovala záměna pořadí slabik nebo záměna délky slabiky.

Se soubory určenými na analýzu a syntézu se pracovalo téměř každý den, vždy zatímco jeden žák četl. Na princip si žáci přivykli rychle a s narůstajícím počtem

procvičených souborů se u většiny zkracovalo množství času potřebné ke splnění úkolu. U žáka s dysfázií, jehož tempo je velmi pomalé a snadno se rozptýlí, bylo potřeba usměrňovat pozornost. V případě žáka se sluchovým postižením v kombinaci s dysfázií byla činnost rozvážná a chyboval i ve dříve probraných slovech. V některých případech mu činilo obtíže také pojmenování obrázku.

V případě souborů s větami se vyskytovaly chyby pouze ojediněle, přestože se již v některých větách vyskytovala slova v jiném než prvním pádě. Žákům pravděpodobně pomohla znalost pravidla, že věta začíná velkým písmenem a končí tečkou, a také postup kdy se nejprve přikládaly celé věty a až posléze se věty skládaly ze slov. Jak se však při opakování po nějaké době ukázalo, skládání vět ze slov činilo problém téměř všem žákům a bylo potřeba se k učivu opět vrátit.

Pracovní listy byly ověřovány až po probrání celé knihy, jak se však ukázalo, i přesto měli někteří žáci s vybranými úkoly problém. V úvodní části žáci v ojedinělých případech nenašli všechna požadovaná písmena. Ani další cvičení zaměřená na zrakovou percepci jim nečinila problém. Ve cvičeních na přiřazování slov ztvárněných daktylem, žáci nechybovali. Na úrovni slov byla pro žáky komplikovaná cvičení, ve kterých měli hledat chyby. Nejčastěji se opomíjely chyby v odlišné délce samohlásek a v ojedinělých případech se zapomínalo na velké počáteční písmeno ve vlastních jménech.

Rozdílné výsledky byly především u cvičení na určování slovních druhů a skládání vět ze slov. Jak již bylo několikrát zmíněno, ve výkonu se projevovalo množství opakování věnované danému jevu. Náročnou částí byly listy určené k procvičování gramatických jevů, v některých případech ani po vysvětlení a ukázce příkladu nebyli schopni žáci analogicky správně doplnit slova. Ukázky prací žáků jsou uvedeny na straně 74.

5.4 Shrnutí

Cíl práce, tj. vytvořit pomůcky na podporu rozvoje čtení, byl naplněn. Byl vytvořen soubor pomůcek, který umožňuje různými způsoby fixovat probraná slova a jejich stavbu. Pomůcky rovněž přispívají k rozvoji dílčích funkcí potřebných pro čtení - pozornost, zraková a sluchová diferenciaci, rozvoj řeči atd.



Obr. 19: Soubor vytvořených materiálů (archív autorky)

Při ověření se ukázalo, že pomůcky přispívají k efektivitě vzdělávacího působení a jsou vhodným doplňkem jak pro žáky se sluchovým postižením různého stupně, tak i pro žáky s těžkou expresivní poruchou řeči (dysfázií). Do výsledného výkonu jednotlivých žáků se nepromítla ani tak velikost sluchové ztráty, jako množství času věnované opakování a kvalita domácí přípravy.

Ukázky z pracovních listů žáků 1. třídy:



1. Zakořkuj věstna Ō.

O U m o M Ō E Ō u m A Ō E
U E Ō i o U ů E Ō U o l Ō

2. Zakořkuj věstna Ō. Ō.

e Ō ů ō e Ō ō ů i U ō e ō
U ō ō E Ō i M E m Ō e ō i

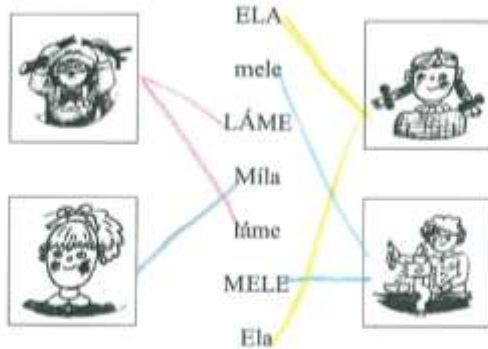
3. Zakořkuj věstna Ō. Ō.



10. Čti. Ukazuj. Tleskej.
Vyznač slabičnou stavbu slov (- krátká slabika, - dlouhá slabika).



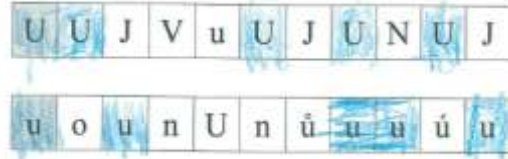
14. Spoj čarou slovo a obrázek.



15. Dikšát.



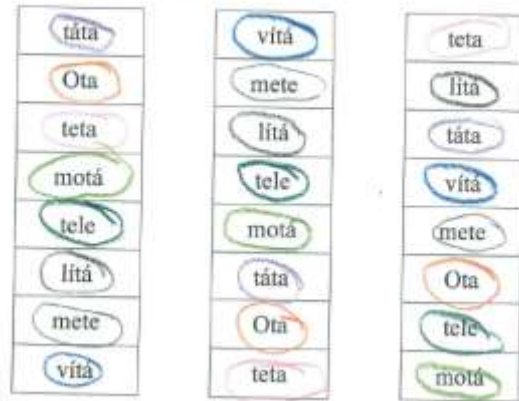
4. Vybarvi stejné písmeno jako je na začátku řádku.



7. Vybarvi stejnou barvou dvojice slabík.



11. Vybarvi stejná slova.



16. Spoj čarou slovo a obrázek.



17. Škrti slova, ve kterých je chyba.

síto sova vosa tata misa vita ota
Ema motá sul mamá loví volá les

ZÁVĚR

Čtení má pro osoby se sluchovým postižením mimořádný význam, a proto je potřeba mu věnovat patřičnou pozornost od samého počátku školní docházky. Český jazyk je pro žáky s těžkým sluchovým postižením cizím jazykem, navíc se zcela odlišným způsobem přenosu. Ve vyučování je potřeba využít řadu specifických metod a postupů, které povedou k osvojení si takové úrovně jazyka, která umožní fungování ve slyšící společnosti. Celý proces osvojování jazyka zefektivní také užívání vhodných didaktických pomůcek. Cílem této práce bylo vytvořit soubory pomůcek pro rozvoj čtení na 1. stupni v základní škole pro sluchově postižené. Podkladem pro tvorbu pomůcek se stala učebnice "Začínáme číst".

Teoretická část práce se zabývala problematikou komunikace osob se sluchovým postižením, možnostmi vzdělávání a jazykovým vývojem, jakožto jedním z předpokladů pro pozdější osvojení dovednosti číst. Jedna z kapitol pojednává o specifikách čtení neslyšících, metodách vyučování čtení a pomůckách, které lze využít při výuce českého jazyka.

V předslabikářovém období se začíná s osvojováním jednotlivých písmen, slabik a slov. Pro pozdější čtení je zvláště důležité věnovat pozornost upevnění jednotlivých písmen a porozumění významu slov. K tomu přispívá řada rozličných forem opakování. V praktické části jsou prezentovány pomůcky vytvořené za tímto účelem. Soubor obsahuje sérii pomůcek určených pro procvičování slovní zásoby - soubory na určování slovních druhů, slabiky na skládání slov a slovní domino. Za účelem procvičení stavby slov vznikly soubory, se kterými žák procvičuje nejen porozumění čtených slov, ale také analýzu a syntézu slov. V dalším souboru jsou ze slov skládány věty. Významnou částí vytvořených materiálů jsou pracovní listy, které přispívají k fixaci jednotlivých písmen, významu slov a vybraných gramatických jevů. V praxi se užívání těchto pomůcek osvědčilo a vytvořený materiál je vhodným doplňkem učebnice Začínáme číst. Pokračováním této práce může být například vytvoření písanky a slovníku znaků se slovy, která jsou obsažena v učebnici, nakreslení situačních obrázků k dané slovní zásobě nebo vytvoření výukového programu na interaktivní tabuli.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK A SYMBOLŮ

OA	Osobní anamnéza
RVP	Rámcový vzdělávací program
ŠVP	Školní vzdělávací program
ZŠ	Základní škola

SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

- ANON., 1992. *Znakový jazyk: Prac. seš : Zákl. kurs*, Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených.
- BAKER, R., 1985. *Úprava televizních titulků pro neslyšící děti* (překlad – Hrubý, J.), Southampton, Media in Education Research,
- BARAJAS, C., GONZÁLES-CUENCA, M., CARRERRO, F., 2016. Comprehension of text by deaf elementary school students: The role of grammatical understanding. *Research in Developmental Disabilities*, Volume 59, Pages 8–23.
- BAREŠOVÁ, J. a kol., 1996. *Koncepce vzdělávacích programů pro neslyšící*. Beroun: Institut pro neslyšící. Etapová zpráva za rok 1995.
- BARVÍKOVÁ, J., 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání: dílčí část*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4616-5
- CÍCHA HRONOVÁ, A., 2010. Úloha znakového jazyka v rozvoji neslyšícího dítěte. *Speciální pedagogika*, č. 4, s. 265-274. ISBN 1211-2720.
- COPPENS, K., TELLINGS, A., VELD, W., SCHREUDER, R., VERHOEVEN, L., 2012. Vocabulary development in children with hearing loss: The role of child, family, and educational variables. *Research in Developmental Disabilities*. Volume 33, Issue 1, January–February 2012, Pages 119–128.
- CSÉFALVAY, Z., 2007. *Terapie afázie: teorie a případové studie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-316-1.
- ČERNÝ, ŠKOLOUDÍK, 2015. Slovníček základních pojmů. In DRŠATA, J., HAVLÍK, R., CHROBOK, V. *Foniatry - sluch*. Havlíčkův Brod: Tobíáš. ISBN 978-80-7311-159-5.
- ČERVINKOVÁ HOUŠKOVÁ, K., 2004. Svět neslyšících. II. část. Online. [cit. 2017-04-04].
Dostupné z: <<http://ruce.cz/clanky/1/2-svet-neslysicich>>.
- DAZA, M., T.; PHILLIPS-SILVER, J.; RUIZ-CUADRA, M., LÓPEZ-LÓPEZ, F., 2014. Language skills and nonverbal cognitive process associated with reading comprehension in deaf children. *Research in Developmental Disabilities* 35. 3526-2533
- DOLEŽALOVÁ, A., 2012. *Metodika čtení a psaní s porozuměním v 1. ročníku*, Brno: Tvořivá škola. ISBN 978-80-87433-18-8.

- DOLEŽALOVÁ, J., 2005. *Funkční gramotnost - proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*, Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-115-5.
- DOLEŽALOVÁ, A. a PROCHÁZKOVÁ, E., 2013. *Metodický průvodce k Živé abecedě, Slabikáři a písankám* 3. vyd., Brno: Nová škola. ISBN 978-80-7289-460-4.
- EDELSBERGER, L., 2000. Ludvík. *Defektologický slovník*. 3. upr. vyd. Jinočany: H & H. ISBN 80-86022-76-5.
- EVANS, L., 2001. *Totální komunikace: struktura a strategie*. Hradec Králové: Pedagogické centrum. ISBN 80-238-7915-4.
- FABIÁNKOVÁ, B., HAVEL, J. a NOVOTNÁ, M., 1999. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*, Brno: Paido. ISBN 80-85931-64-8.
- GEERS, A., E., 2006. Factors influencing spoken language outcomes in children following early cochlear implantation. *Advances in Oto-rhino-laryngology*, 64 (2006), pp. 50–65
- HAHN, A., 2007. *Otorinolaryngologie a foniatrie v současné praxi*, Praha: Grada. ISBN 978-80-247-0529-3.
- HLOŽEK, Z., 2012. *Základy audiologie pro speciální pedagogy*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3436-0.
- HOFFMANNOVÁ, J., 1997. *Stylistika a--: současná situace stylistiky*, Praha: Trizonia. ISBN 80-85573-67-9.
- HORÁKOVÁ, R., 2012. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*, Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0084-0.
- HRONOVÁ, A.; HUDÁKOVÁ, A., 2005. Kochleární implantát. In HUDÁKOVÁ, A. *Ve světě sluchového postižení: informační a vzdělávací publikace (nejen) pro zdravotnický personál o životě a potřebách neslyšících, nedoslýchavých a ohluchlých lidí a lidí s kochleárním implantátem*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených - Středisko rané péče Tamtam pro rodiny dětí se sluchovým nebo kombinovaným postižením, s. 30-34. ISBN 80-86792-27-7
- HRONOVÁ, A.; MOTEJZLÍKOVÁ, J., 2002. *Raná komunikace mezi matkou a dítětem*. Praha: FRPSP.
- HRUBÝ, J. 1999. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Septima. ISBN 80-7216-096-6
- HRUBÝ, J., 1997. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených. ISBN 80-7216-006-0.

- CHUCHMOVÁ, K., 2007. *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením*, Praha: Fortuna. ISBN 978-80-7373-015-4.
- JEDLIČKA, I., 2007. Vady sluchu z hlediska otorinolaryngologie a foniatrie. In ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie 2.*, aktualiz. vyd., Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-340-6.
- JUNGWIRTHOVÁ, I., 2015. *Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ*, Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0944-7.
- KAMIŠ, K., 2014. *Český jazyk a počáteční psaní na 1. stupni ZŠ a ZŠS*, Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-7452-042-6.
- KLAUS, G., a kol., 2000. *Bilingvální vyučování neslyšících žáků základní školy*. Praha: MŠMT ČR.
- KOLBÁBKOVÁ, H, KLENKOVÁ, J., 2002. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*, Brno: Nakladatelství MC. ISBN 80-239-0082-X.
- KOMORNÁ, M., 2008. *Psaná čeština českých neslyšících - čeština jako cizí jazyk*, Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. ISBN 978-80-87153-44-4.
- KOUKOLÍK, F., 2012. *Lidský mozek: [funkční systémy, norma a poruchy]* 3., přeprac. a dopl. vyd., Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-771-4.
- KRAHULCOVÁ, B., 2014. *Komunikační systémy sluchově postižených*. Praha: Beakra. ISBN 978-80-903863-2-7.
- KRAHULCOVÁ, B., 2002. *Komunikace sluchově postižených* Vyd. 2., Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0329-2.
- KREJŘÍČOVÁ, O., 2013. *Metodická specifika počátečního vzdělání jedinců s mentálním postižením*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3713-2.
- KUBOVÁ, L., 1996. *Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce zdravotně postižených dětí*, Praha: Tech-Market. ISBN 80-902134-1-3.
- KUTÁLKOVÁ, D., 2004. *První třídou bez problémů: jak si usnadnit výuku čtení, psaní a počítání*. 2. vyd. Praha: Galén. ISBN 80-7262-267-6.
- LANGER, J., 2014. Speciální pedagogika osob se sluchovým postižením. In VALENTA, M. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*, Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0602-6.
- LANGER, J., 2013. *Úvod do pedagogiky osob se sluchovým postižením*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3702-6.
- LANGER, J., 2012. Komunikace s osobami se sluchovým postižením. In LUDÍKOVÁ, L.

- a KOZÁKOVÁ, Z. *Specifika komunikace s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3094-2.
- LECHTA, V., 2008. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-433-5.
- LEJSKA, M., 2003. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-038-7.
- LEWIS, S., 2001. Čtení a psaní v rámci orálně-auditivního přístupu. In GREGORY, S. *Problémy vzdělávání sluchově postižených*, Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7308-003-6.
- MACUROVÁ, A., 2001. Poznáváme český znakový jazyk I. Speciální pedagogika 11, č. 2, s. 69-75.
- McCRONE, J. *Readings – How the Deaf Think in Sign Words*, 2006. Dostupné z: http://www.dichotomistic.com/mind_readings_deaf%20speech.html.
- MIKULENKOVÁ, H., MALÝ, R., 2004. *Příručka k vyučování čtení, psaní a literaturě v prvním ročníku základní školy*. Olomouc: Prodos. Modrá řada. ISBN 80-7230-135-7.
- NEBESKÁ, I., 1992. *Úvod do psycholingvistiky*, Jinočany: H & H. ISBN 80-85467-75-5.
- NOVÁKOVÁ, I., 2012. Specifická práce se žákem se sluchovým postižením. In POTMĚŠIL, M.2. *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3310-3.
- OTTOVÁ, R., 1999. *Začínáme číst: čtení pro přípravný ročník základní školy pro sluchově postižené*, Praha: Septima. ISBN 80-7216-088-5.
- POTMĚŠIL, M., 2003. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0766-3.
- POTMĚŠIL, M., 1999. *Úvodní stati k výchově a vzdělávání sluchově postižených*. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-744-8.
- POTMĚŠILOVÁ, P., 2015. *Pojmotvorný proces u dětí se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4812-1.
- POUL, J., 1996. *Nástin vývoje vyučování neslyšících*, Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1479-2.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J., 2009. *Pedagogický slovník 6.*, aktualiz. a rozš. vyd., Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PULDA, M., 1992. *Surdopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-7067-190-4.

- RABUŠICOVÁ, M., 2002. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-2858-0.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2016. [cit. 2017-03-04]. Dostupné z WWW:< www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf>.
- RAVINDRAN, A, AMIRTHAGANI, A., DHAS, P., NAGARAGN, S., KUMAR, S., VENKATESCH, 2015. Charge Syndrome—A Case Report. *International Journal of Otolaryngology and Head & Neck Surgery*, 4, 156-162.
- SANTLEROVÁ, K, 1995. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-05-2.
- SKÁKALOVÁ, T., 2011. *Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-098-6.
- SKUTIL, M.; ZIKL, P., 2011. *Pedagogický a speciálně pedagogický slovník: [terminologický slovník zaměřený na primární a preprimární vzdělávání]*, Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3855-0.
- SLOWÍK, J., 2007. *Speciální pedagogika*, Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SOURALOVÁ, E., 2005. *Surdopedie I: studijní opora pro kombinované studium: povinný studijní materiál pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1007-9.
- SOURALOVÁ, E., 2002. *Čtení neslyšících*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0433-8.
- STRNADOVÁ, V., 1998. *Současné problémy české komunity neslyšících*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-85899-45-0.
- ŠLAPÁK, I., FLORIÁNOVÁ, P., 1999. *Kapitoly z otorhinolaryngologie a foniatrie*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-67-2.
- TRAXLER, M. J., CORINA, D. P. et al. 2013. Deaf readers' response to syntactic complexity: Evidence from self-paced reading. *Memory & Cognition*, vol. 42, issue 1, page 97-111.
- VÁGNEROVÁ, M.; 2014. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0696-5.
- VÁGNEROVÁ, M.; 2007. *Psychologické podmínky vzdělávání zdravotně, sociálně a sociokulturně znevýhodněných lidí*, Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-184-8.

- VÁGNEROVÁ, M., HADJ-MOUSSOVÁ, Z. a ŠTECH, S., 1999. *Psychologie handicapu*
2. vyd., Praha: Karolinum. ISBN 8071849294.
- VANĚČKOVÁ, V., 1996. *Příprava na čtení sluchově postižených dětí v předškolním věku.*
Praha: Septima. ISBN 80-85801-82-5.
- VAŠEK, Š., 1994. *Špeciálna pedagogika - terminologický a výkladový slovník.* Bratislava:
Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-01217-X.
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*
- WOLL, B., 2001. Vývoj znakového a mluveného jazyka. In GREGORY, S. *Problémy vzdělávání sluchově postižených*, Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7308-003-6.
- Zákon č. 561/2004 Sb. - Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*
- Zákon č. 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob (ve znění pozdějších právních předpisů)*

SEZNAM OBRÁZKŮ

- Obr. 1: Oblast slyšení zvuků u člověka
- Obr. 2: Struktura totální komunikace
- Obr. 3: Demonstrační pomůcky
- Obr. 4: Pomůcky určené k syntéze slov
- Obr. 5: Slabikář - učebnice
- Obr. 6: Slabikář - pracovní listy
- Obr. 7: Slabikář - sumář, text ke čtení
- Obr. 8: Učebnice Začínáme číst
- Obr. 9: Nástěnka
- Obr. 10: Soubory na určování slovních druhů
- Obr. 11: Loto
- Obr. 12: Slovníček
- Obr. 13: Slovní domino
- Obr. 14: Slabiky
- Obr. 15: Soubor "Slova"
- Obr. 16: Alternativa k souboru "Slova"
- Obr. 17: Soubor "Věty"
- Obr. 18: Pracovní listy
- Obr. 19: Soubor vytvořených materiálů

SEZNAM TABULEK

- Tab. 1: Sluchové ztráty

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Očekávané výstupy z předmětu Jazyk a jazyková komunikace pro 1. ročník na ZŠ pro sluchově postižené

Příloha č. 1: Očekávané výstupy z předmětu Jazyk a jazyková komunikace pro 1. ročník na ZŠ pro sluchově postižené (ve vztahu ke čtení a komunikaci)

Komunikační a slohová výchova

Žák:

- třídí obrázky, barvy, tvary a slova podle zadání
- spojuje známá slova s obrázkem podle významu
- rozlišuje pojmy a jiné zvuky pouze s využitím sluchu, případně zbytků sluchu
- umí rozlišit i přečíst samohlásky
- zná všechna malá i velká písmena v tiskacím i psacím tvaru
- čte a rozlišuje jednoduchá slova a věty přiměřené obtížnosti
- dokáže pracovat s textem podle zadání učitele
- akceptuje základní komunikační pravidla v rozhovoru
- utvoří jednoduchou odpověď alespoň znakově

Jazyková výchova

Žák:

- vyslovuje co nejlépe samohlásky, souhlásky a slabiky
- píše velká písmena na začátku věty a ve známých vlastních jménech
- tvoří a rozlišuje slovní zásobu v rámci probíraných tematických okruhů
- vytváří si slovník znakového jazyka v souladu s probíranými okruhy
- spojuje znak s pojmy
- umí rozlišovat pojmy podle otázek: „Kdo? Co? Co dělá?“

Literární výchova

Žák:

- čte jednoduchý text s porozuměním
- dramaticky ztvární jednoduchý příběh nebo děj
- rozlišuje skutečnost od pohádky, dokáže pomocí obrázků sestavit příběh

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Tereza Jiříčková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Jiří Langer, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Vytváření materiálů pro podporu rozvoje čtení na 1. stupni základní školy pro sluchově postižené
Název v angličtině:	Creating Materials to Support Reading Development of Children at 1st Grade Primary School for the Deaf
Anotace práce:	Cílem diplomové práce bylo vytvořit pomůcky pro rozvoj čtení na 1. stupni základní školy pro sluchově postižené. Teoretická část se zabývá problematikou sluchového postižení ve vztahu ke komunikaci. Věnuje se také specifikům elementárního čtení u žáků se sluchovým postižením. Praktická část práce prezentuje vytvořené pomůcky pro žáky se sluchovým postižením.
Klíčová slova:	Sluchové postižení, surdopedie, komunikace, specifika čtení, metody výuky čtení, didaktický materiál
Anotace v angličtině:	The aim of the thesis was creating materials to support reading development of children at 1st grade primary school for the hearing impaired. The theoretical part describes the issue of hearing impairment in respect of the ways communication. This part deals with specifics and problem spheres of reading of children with hearing impairment. The practical part presents the created materials for children with hearing impairment.

Klíčová slova v angličtině:	Hearing impairment, education of the hearing impaired, communication, specifics of reading, methods of education reading, teaching aids
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Očekávané výstupy z předmětu Jazyk a jazyková komunikace pro 1. ročník na ZŠ pro sluchově postižené
Rozsah práce:	84 stran
Jazyk práce:	Český jazyk