

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Diplomová práce

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií



Diplomová práce

Kateřina Kvačková

**Vytvoření učební pomůcky v rámci modifikace dovednosti psaní
u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni základních škol**

Olomouc 2021

vedoucí práce: doc. PhDr. Eva Suralová, Ph.D.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Vytvoření učební pomůcky v rámci modifikace dovednosti psaní u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni základních škol“ vypracovala samostatně. Veškeré prameny a zdroje informací, které jsem použila k sepsání této práce, byly citovány v textu a taktéž jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 2. 7. 2021

.....

Kateřina Kvačková

Poděkování

Velké poděkování patří mé vedoucí práce, paní doc. PhDr. Evě Suralové, Ph.D. za odborné vedení práce, poskytování rad, připomínek, poskytnutý čas a optimistický přístup. Dále bych chtěla poděkovat všem účastníkům výzkumného šetření za jejich čas a sdílnost. V neposlední řadě patří obrovské poděkování mé rodině a přátelům, kteří mi byli po celou dobu studia významnou oporou.

OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 PROBLEMATIKA SLUCHOVÉHO POSTIŽENÍ	10
1.1 Obor surdopedie.....	10
1.2 Surdopedická terminologie	12
1.2.1 Sluchové postižení v kontrastu se sluchovou ztrátou, poruchou a vadou	12
1.2.2 Osoby nedoslýchavé, neslyšící, Neslyšící a ohluchlé.....	13
1.3 Etiologie a klasifikace sluchových poruch a vad.....	15
1.3.1 Etiologie sluchových poruch a vad.....	15
1.3.2 Klasifikace sluchových poruch a vad	18
2 VÝZNAM SLUCHU PRO ROZVOJ OSOBNOSTI DÍTĚTE.....	23
2.1 Vliv sluchového vnímání na psychomotorický vývoj dítěte	23
2.1.1 Prenatální období.....	23
2.1.2 Novorozenecký věk	23
2.1.3 Kojenecký věk	24
2.1.4 Batolecí věk	24
2.1.5 Předškolní věk	25
2.1.6 Raný a střední školní věk (mladší školní věk).....	25
2.2 Vývoj dítěte se sluchovým postižením	26
2.2.1 Novorozenecké a kojenecké období	26
2.2.2 Batolecí období.....	27
2.2.3 Předškolní a mladší školní věk	28
2.3 Faktory ovlivňující vývoj neslyšícího dítěte.....	29
2.4 Skupiny dětí se sluchovým postižením a jejich charakteristika	30
2.4.1 Děti nedoslýchavé.....	30
2.4.2 Děti neslyšící	31
2.4.3 Děti ohluchlé	31
2.4.4 Děti s kochleárním implantátem.....	31
2.4.5 Slyšící děti neslyšících rodičů (CODA/KODA).....	32
3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM NA 1. ST. ZÁKLADNÍCH ŠKOL.....	33
3.1 Legislativní ukotvení základního vzdělávání pro žáky se SP.....	33
3.2 Historie školských zařízení pro žáky se SP	34

3.3	Současné možnosti vzdělávání žáků se SP	35
3.3.1	Školy zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona	36
3.3.2	Běžné školy hlavního vzdělávacího proudu	36
4	JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	38
4.1	Přístupy k výchově a vzdělávání žáků se sluchovým postižením	38
4.1.1	Monolingvální (auditivně-orální) přístup	39
4.1.2	Simultánní přístup	40
4.1.3	Přístup totální komunikace	41
4.1.4	Bilingvální přístup	41
4.2	Dovednost psaní (a čtení) u žáků se sluchovým postižením.....	42
4.2.1	Řečové dovednosti.....	43
4.2.2	Funkční a čtenářská gramotnost	43
4.2.3	Struktura mentálního slovníku	44
4.3	Metodika výuky psaní (a čtení)	44
4.3.1	Analyticko-syntetická metoda	44
4.3.2	Globální metoda	45
4.3.3	Genetická metoda	45
	EMPIRICKÁ ČÁST	47
5	VYTVOŘENÍ UČEBNÍ POMŮCKY VRÁMCI MODIFIKACE DOVEDNOSTI PSANÍ U ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	48
5.1	Návrh realizace vlastního šetření	48
5.2	Stanovení hlavního cíle a dalších dílčích cílů.....	50
5.3	Metodologie vlastního šetření.....	50
5.4	Charakteristika školského zařízení a sledované skupiny	51
5.5	Tvorba učební pomůcky a její ověření v hodině českého jazyka	52
5.5.1	Námět a návrh učební pomůcky	52
5.5.2	Realizace výroby učební pomůcky.....	54
5.6	Ověření funkčnosti učební pomůcky v praxi	61
5.6.1	Průběh ověřování	62
	ZÁVĚR.....	65
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	66
	Knižní zdroje	66
	Elektronické zdroje.....	70
	Právní předpisy	71

SEZNAM ODBORNÝCH ZKRATEK.....	72
SEZNAM OBRÁZKŮ	73
SEZNAM TABULEK	74
SEZNAM PŘÍLOH	75

ÚVOD

Aby se mohl člověk dostatečně vzdělávat a socializovat do společnosti, je nutné, aby s ní uměl komunikovat. K tomu, aby si dostatečně osvojil komunikační kompetence se potřebuje nejdříve naučit základům čtení a psaní, které spolu úzce souvisí.

Slyšícímu jedinci nedělá osvojování si dovednosti čtení a psaní vsutku žádný problém, jelikož se začíná učit jazyk, který již ovládá, zná ho. Problém tak nastává u žáků, se sluchovým postižením, kteří tento názor sdílet nemohou. Český jazyk je pro ně spíše nepoznaným, druhotným jazykem a ovládnutí psané formy většinového českého jazyka je pro ně velmi náročné. Metodika jejich jazykového vzdělávání je propracovaná jen velmi zřídka a učebních materiálů je rovněž spíše nedostatek. Učitelé jsou tak nuceni si spousty materiálů buď modifikovat či vyrábět svoje vlastní.

Hlavním cílem diplomové práce je pak tvorba takové učební pomůcky, která by žákům se sluchovým postižením na 1. stupni základních škol, usnadnila proces nabývání dovednosti psaní, která je úzce spojena s dovedností čtení, a společně tak tvoří základ pro čtenářskou a funkční gramotnost. Dílčím cílem je pak ověření funkčnosti této pomůcky v hodinách českého jazyka.

Teoretická část diplomové práce je tvořena čtyřmi kapitolami. První kapitola postupně přibližuje problematiku sluchového postižení z komplexnějšího hlediska. Druhá kapitola pojednává o významu sluchového postižení působícího na celkový rozvoj osobnosti dítěte. Ve třetí kapitole je nahlíženo na legislativu primárního školství u těchto žáků a čtvrtá kapitola se věnuje jazykovému vzdělávání žáků se sluchovým postižením.

Empirická část je tvořena jednou, zato obsáhlejší kapitolou. Ta postupně navazuje na souvislosti popisované v předchozích kapitolách teoretické částí, a dále se zabývá vlastním šetřením, realizací tvorby navržené pomůcky, a nakonec ověřuje její funkčnost v praxi.

TEORETICKÁ ČÁST

1 PROBLEMATIKA SLUCHOVÉHO POSTIŽENÍ

Pro každého jedince je schopnost vnímat mluvenou řeč sluchem důležitá vzhledem k spontánnímu rozvinutí vlastní mluvy. Za předpokladu, že dítě slyší hůře oproti normě či je absence sluchu úplná, nemůže docházet k přirozené sluchové kontrole vlastního mluvního projevu, ani k reakcím na další zvuky z okolí. (Hrubý, 2010)

Z tohoto důvodu se v komunikaci u jedinců se sluchovým postižením mohou začít vyskytovat odlišnosti oproti komunikaci populace intaktní (nedotčené), s čímž se pojí vzájemné nepochopení si. Fakt, že se na základě odlišné komunikace dítě nemůže dostatečně vyjádřit, může vést nejen k opožděnému vývoji řeči, ale posléze také k celkovému ovlivnění jeho výchovy a vzdělávání. Za těchto okolností je nezbytné, aby byla jakákoliv sluchová nedostatečnost, v rámci zahájení intervence, zjištěna včas, jelikož na vrozený intelekt těchto dětí nemá sluchové postižení žádný vliv. (Skákalová, 2014)

1.1 Obor surdopedie

Surdopedie je v oblasti pedagogiky jednou z devíti speciálněpedagogických disciplín¹, která se zabývá výchovou, vzděláváním, celkovým rozvojem a péčí o osoby se sluchovým postižením v kterémkoliv věku. (srov. Horáková, 2012; Martinková, 2016; Pulda, 1992)

Pulda (1992), mimo jiné, poukazuje na skutečnost, že předmětem surdopedie jsou ve větší míře hlavně děti se sluchovým postižením. Jeho tvrzení lze podpořit například názorem Skákalové (2014), viz výše, či tvrzením Světové zdravotnické organizace (dále jen WHO) (WHO, 2016), která taktéž upozorňuje na důležitost včasného zachycení sluchové poruchy či vady u dětí, avšak poukazuje na jeho hlubší dopad. K ovlivněnému rozvoji mluvené řeči, se totiž váže následný vývoj kognitivního myšlení, a oba se tak mohou stát pro tyto děti překážkou v jejich celkovém pozitivním rozvoji jak ve vzdělávání, tak ve společenském aspektu.

Právě Skákalová (2014) klade důraz na pojetí oboru ze společenského hlediska, jelikož je dle ní důležité, aby byli tito jedinci, navzdory svému handicapu, schopni uplatnit své vzdělání ve společnosti (terciární socializace²), a stali se tak její nedílnou součástí.

¹ **Speciálněpedagogické disciplíny** jsou děleny dle povahy postižení na: psychopedii, tyflopédii/oftalmopedii, surdopedii, somatopedii, logopedii, etopedii, speciální pedagogiku osob se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností, speciální pedagogiku osob mimořádně nadaných a talentovaných a speciální pedagogiku osob s více vadami (Regec, 2016).

² **Terciární socializace** souvisí s povinnostmi týkajícími se dospělosti – vstup do zaměstnání, intimní vazby, zvládání těžkostí a krizí v osobním životě i na pracovišti apod. (Helus, 2011).

Toto tvrzení sdílí také Graydon et al. (2019), kteří ho však celkově rozšiřují i do působnosti primární socializace³ a sekundární socializace⁴, kdy mají podle jejich názorů osoby se sluchovým postižením problém komunikovat nejen v pracovním prostředí, ale také mezi blízkými v rodině a přáteli doma nebo ve škole.

Surdopedii lze označit za obor multidisciplinární, jelikož využívá poznatků z mnoha dalších vědních oborů. Spolupracuje nejenom s dalšími speciálněpedagogickými disciplínami, ale také s obory společenskovědními, dále medicínskými a biologickými obory, jazykovědnými obory či technickými a fyzikálními obory. Konkrétní podobory jsou uvedeny v tabulce č. 1 viz níže (Horáková, 2012; Hrubý, 2010; Pulda, 1992):

Surdopedie a její vazba k dalším vědním oborům	
Vědní obory	Jednotlivé disciplíny
speciálněpedagogické disciplíny	logopedie, psychopedie, somatopedie, tyflopédie, kombinované vady
společenskovědní obory	obecná pedagogika, obecná psychologie, sociologie
jazykovědné obory	filologie, fonetika, psycholingvistika, sémantika
medicínské a biologické obory	anatomie, audiologie, foniatrie, kognitivní neurověda, pediatrie, otorinolaryngologie (ORL)
technické a fyzikální obory	akustika, elektronika, sluchová protetika, výpočetní technika

Tab. č. 1: Surdopedie a její vazba k dalším vědním oborům (Zdroj: Horáková, 2012; Hrubý, 2010; Pulda 1992)

Dle Potměšila (2003) lze konstatovat, že je obor surdopedie poměrně mladým oborem a nejvíce se prolíná právě s logopedií⁵. Je tomu tak z toho důvodu, že byla surdopedie v rámci stejné náplně – nápravy řeči, do roku 1983 součástí logopedie, avšak poté od ní byla jako samostatný obor oddělena. Příčinou oddělení byly odlišnosti v metodikách práce s původní společnou klientelou, nicméně velkou roli hrálo také celkové pojetí každého oboru zvlášť.

Na závěr je poukazováno na dvě neobvyklosti, jenž s oborem surdopedie souvisí. První z nich je upozornění na to, že nedílnou součástí surdopedie, vyjma výše zmíněných, je také

³ **Primární socializace** je charakteristická pro prvotní navazování vztahů v dětském věku v oblasti rodinného prostředí – od matky, postupně přes hlavní jádro rodiny, až k jejím dalším členům (Helus, 2011).

⁴ **Sekundární socializace** navazuje na primární socializaci v prostředí mateřské školy, hlavně pak základní školy a v dalších vzdělávacích institucích, kde dochází k navazování vztahů mezi vrstevníky. Podstatné je první odloučení od rodiny na delší časové období v rámci např. prázdninových pobytů apod (ibid.).

⁵ **Logopedie** je speciálněpedagogická disciplína zabývající se osobami s narušenou komunikační schopností (Hanáková, 2016).

vychovávání odborníků – surdopedů, kteří by v rámci své budoucí profese měli být pro práci s jedinci se sluchovým postižením kompetentními. Druhou neobvyklostí je fakt, že se s termínem surdopedie (vyjma Polské republiky, kde se užívá podobný pojem, a to surdopedagogika) čtenář neseťká. V cizojazyčné literatuře lze narazit například na termíny jako Pedagogika sluchovo postihnutých (Slovensko) či Education of the Deaf (Pedagogika neslyšících) užívaná v Anglii. (Hrubý, 2010)

1.2 Surdopedická terminologie

Pro laickou veřejnost může být užívání odborné terminologie v oblasti surdopedie náročné, a tudíž je často chybné. Tato skutečnost je podle Hrubého (1999) zapříčiněna samotným termínem postižení, které pokrývá široké pole působnosti závažností. Podobně demonstrovat ji lze na příkladu zrakového postižení (dále jen ZP), kdy jsou dle Ludíkové (2007) považovány za osoby se zrakovým postižením takoví jedinci, kterým se ani na základě korekce, v podobě pomůcky či operace, zraková vada nezlepší. Z tohoto důvodu nelze automaticky označit každého jedince s brýlemi za osobu se zrakovým postižením.

Obdobný způsob lze aplikovat také na osoby se sluchovým postižením, kdy ze stejné příčiny nelze jednoznačně konstatovat, že se každá naměřená sluchová ztráta postupně vyvine až ve sluchové postižení. Z tohoto důvodu Langer (2013) taktéž upozorňuje, na základě výše zmíněných realit, na důležitost rozlišování termínů, které spolu úzce souvisí. Jsou jimi již zmiňované sluchové postižení a sluchová ztráta, a dále pak sluchová porucha a sluchová vada.

1.2.1 Sluchové postižení v kontrastu se sluchovou ztrátou, poruchou a vadou

Sluchovou ztrátu, poruchu a vadu Langer (2013, s. 8) označuje za „*určitou objektivní sluchovou nedostatečnost*“, a **sluchové postižení** pak definuje jako „*sociální důsledek*“ této sluchové nedostatečnosti, „*kterou již není možné plně kompenzovat technickými pomůckami, a která již tedy negativně ovlivňuje kvalitu života člověka*“.

Stejného názoru je i Potměšil (2007, s. 10), který termín **sluchové postižení** definuje podobně, a to jako „*odraz vady sluchu zpět k jedinci*“, kdy této vadě udává „*široký psychosociální rozměr*“.

Další dva pojmy, tedy **sluchová porucha** a **sluchová vada**, lze charakterizovat právě za pomoci již uvedené definice sluchového postižení. V obou případech jde o snížené sluchové vnímání, kdy konkrétní rozdíl mezi těmito termíny tvoří výhradně časové hledisko. Sluchová porucha má dočasný charakter, jelikož ji lze odstranit na základě vyléčení či operačního

zákroku, a proto se za sluchové postižení nepovažuje. Naopak u sluchové vady jde o charakter trvalý v podobě patologické změny, která již vyléčit nelze. Vady je tak možné, nicméně ne vždy a ve všech případech, prostřednictvím speciálních technických pomůcek pouze korigovat, a z tohoto důvodu na rozdíl od poruch již za sluchové postižení považovány jsou. (Hrubý, 2010; Muknšnáblova, 2014; Strnadová, 2002)

Posledním ze zmiňovaných je termín **sluchová ztráta**, který Edelsberger (2000, s. 45; cit. Martinková, 2016, s. 142) definuje jako „*rozíl mezi prahem slyšení⁶ daného ucha a odpovídajícím normálním prahem slyšení pro tentýž signál*“.

1.2.2 Osoby nedoslýchavé, neslyšící, Neslyšící a ohluchlé

Právě na základě velikosti a povahy sluchové nedostatečnosti lze blíže charakterizovat užší skupiny osob se sluchovým postižením, které se navzdory přesnému terminologickému označení, taktéž stávají častými oběťmi terminologických záměn. Konkrétně se jedná o skupiny osob neslyšících, nedoslýchavých a ohluchlých. (Hrubý, 1999; Kosinová, 2008)

Stejně tak Hudáková a Motejzíková (2005) upozorňují na fakt, že zkratka nelze hromadně prohlásit o všech osobách se sluchovou poruchou či vadou, že neslyší, a tudíž je považovat za neslyšící. Velkou roli, kromě velikosti sluchové ztráty, hraje u těchto jedinců dostatečná, nebo nedostatečná schopnost vnímání mluvené řeči, ať už se speciální technickou pomůckou, či bez ní.

Člověk nedoslýchavý je tak podle Hudákové a Motejzíkové (ibid., s.12) „*každý člověk, který má nějaké zhoršení sluchu oproti běžné populaci. Vždy se dá ale říct, že má nějaké – pro vnímání mluvené řeči – využitelné zbytky sluchu*“ . V rámci rozvinutí vlastní mluvené řeči pak závisí právě na velikosti sluchové ztráty. Ta vývoj a porozumění řeči (za pomoci speciálních technických pomůcek) ovlivňuje buď minimálně – řeč se celkově vyvíjí spontánně, až maximálně – řeč vnímá jedinec deformovaně a k možným dokonalostem potřebuje navíc odezírat. (Strnadová, 2002)

Člověk neslyšící naopak ani s pomocí speciální technické pomůcky neslyší. Pokud má zachované, byť jenom minimální zbytky sluchu, nacházejí se ve větší míře případů nešťastně v oblastech frekvencí, které nejsou pro mluvenou řeč uzpůsobené. Pro tyto jedince je tudíž

⁶ **Sluchový práh** lze charakterizovat jako nejnižší intenzitu sluchu. V literatuře se lze taktéž setkat s termínem individuální sluchový práh, kdy se jedná o práh sluchu u konkrétního jedince (Martinková, 2016).

takřka nemožné mluvené řeči dostatečně porozumět, a proto komunikují za pomoci náhradních vjemů, například zraku, hmatu apod. (Hudáková, Motejzíkova, 2005; Strnadová, 2002)

Ve spojitosti s termínem neslyšící je důležité zmínit také termín **Neslyšící** s velkým písmenem N. Na tuto skupinu lidí je třeba nahlížet ne z lékařského, tedy audiologického (objektivně měřitelného) hlediska, ale z hlediska kulturního. Takovou skupinu osob je pak důležité uznávat za jazykovou a kulturní menšinu, kterou tvoří existence a užívání českého znakového jazyka, podobné životní situace a strasti, historie a další. Pro každého jedince, který se čistě ze svého subjektivního citění za Neslyšícího s velkým N označuje, pak tento status znamená, že sluchovou nedostatečnost nebere jako hendikep, nýbrž jako rozdílný životní styl. (Hudáková, Myslivečková, 2005; Hrubý, 1999; Kosinová, 2008)

Zbývá vymezit poslední odborný termín, na který lze v literatuře narazit, a to označení **člověka za ohluchlého**. Svoji charakteristikou mají takoví jedinci nejbližší k osobám neslyšícím, avšak v tomto případě je potřeba vzít v úvahu dobu, kdy jedinec o schopnost slyšet přišel. Za člověka ohluchlého je považována osoba, která přišla o sluch již po nabytí schopnosti produkce a reprodukce mluvené řeči, a je tak schopna si její znalost uchovat v paměti. (Hudáková, Motejzíkova, 2005)

Zajímavá, a zároveň smutná, je mimo jiné podle Slowíka (2007) a Langera (2013) okolnost užívání výše zmíněných termínů jako ekvivalentní označení pro osoby neslyšící. Langer (2013) např. upozorňuje nejenom na samotný Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, který pro své účely definuje podle § 2 osoby neslyšící jako *„osoby, které neslyší od narození, nebo ztratily sluch před rozvinutím mluvené řeči, nebo osoby s úplnou či praktickou hluchotou, které ztratily sluch po rozvinutí mluvené řeči, a osoby těžce nedoslýchavé, u nichž rozsah a charakter sluchového postižení neumožňuje plnohodnotně porozumět mluvené řeči sluchem“*. (zákon č. 155/1998 Sb.)

Je tedy patrné, že použití termínu neslyšící v názvu zákona a následně v jeho definici, není myšleno stejně, nýbrž je použito jako širší označení nejen, a právě pro vymezenou skupinu osob neslyšících dle jejich definice.

Na základě výše zmíněných četných souvislostí mezi odbornou terminologií a velikostí a charakteru sluchové nedostatečnosti je dále odkazováno na kapitolu 1.3.2 – Klasifikace sluchových poruch a vad, která se této problematice věnuje podrobněji.

1.3 Etiologie a klasifikace sluchových poruch a vad

Sluchové poruchy a vady lze klasifikovat z několika více hledisek. V odborné literatuře se lze setkat nejčastěji s klasifikací podle velikosti sluchové ztráty, místa vzniku sluchové poruchy či vady a doby vzniku sluchové poruchy či vady. Za jejich vznikem stojí bezpodmínečně určité příčiny, které mohou být taktéž velmi různorodé, nicméně i je lze z obecnějšího hlediska rozdělit do dvou hlavních skupin na příčiny **endogenní** a **exogenní**.

Pro speciální pedagogy je znalost a orientace v těchto děleních důležitá hlavně z důvodu určení diagnostiky, prognózy a následně vhodné péče o jedince se sluchovým postižením. Stejně důležité je také šíření povědomí o prevenci ztrát sluchu pro laickou veřejnost např. pomocí osvěty v podobě Světového dne sluchu (taktéž nazývaného Mezinárodním dnem péče o sluch), který připadá každoročně na 3. března.

1.3.1 Etiologie sluchových poruch a vad

Podle Strnadové (2002) je škála příčin sluchových poruch a vad velmi široká, a nelze proto vystihnout jejich přesný a celkový přehled. Dále upozorňuje na užívání často nesprávné interpretace členění těchto příznaků na vrozené a získané, jelikož ne vždy lze získané poruchy a vady jednoznačně označit za získané, a podobně vrozené za vrozené. Z tohoto důvodu odkazuje na Uheríka (1990, in Strnadová, 2002), který doporučuje namísto termínů získané a vrozené poruchy či vady, užívat termíny endogenní (geneticky podmíněné) a exogenní (získané působením vnějších vlivů, včetně období prenatálního) poruchy či vady.

Na základě tohoto doporučení a dalších autorů, kteří člení etiologii sluchových vad a poruch obdobným způsobem (Černý, 2018; Langer, 2013), je pro účel diplomové práce, etiologie sluchových poruch a vad uváděna následovně:

A. Endogenní sluchové poruchy a vady

- nesyndromově podmíněné;
- syndromově podmíněné;
 - s autozomálně dominantním typem dědičnosti;
 - s autozomálně recesivním typem dědičnosti.

Podle Černého (2018), se výskyt **endogenních sluchových poruch a vad** s genetickou povahou předpokládá až u 75 % z jejich celkového počtu. Konkrétně u dětí tvoří tyto poruchy a vady více než 50 %. (WHO, 2021)

Černý (2018) taktéž tvrdí, že **nesyndromově podmíněné** jsou takové poruchy a vady sluchu, jejichž příčinou jsou různé mutace genomu, jenž komplexnější vadu nezpůsobí, a vyskytují se oproti syndromaticky podmíněným poruchám a vadám častěji. Jeho tvrzení lze podložit výroky WHO (2021), která uvádí, že u dětí (ze zmiňovaných 50 %) tvoří poruchy a vady endogenního původu z 35 % právě faktory nesyndromové.

Podle Jungwirthové (c2015-2021) bývá častým příkladem uváděna mutace genu Connexin 26 (Cx26), která zapříčiňuje „*nepřítomnost systému kanálků v plazmatické membráně jednotlivých buněk. (...) Nepřítomnost tohoto systému kanálků pravděpodobně znemožňuje výměnu draslíkových iontů mezi buňkami vnitřního ucha, což je proces nezbytný pro správnou funkci hlemýždě, a tedy pro vznik sluchového vjemu*“.

Syndromově podmíněných sluchových poruch a vad pak tvoří u dětí zbylých 15 % (ze zmiňovaných 50 %). Na rozdíl od nesyndromových faktorů způsobuje mutace genomu takové anomálie, které se ve výsledku projeví jako kombinace několika postižení. Sluchová porucha či vada tak v tomto případě tvoří pouze jeden z několika dalších symptomů, a dále je nejčastěji doprovázena typickými anomáliemi ve zrakovém, nervovém a endokrinním systému. (Černý, 2018; WHO, 2021)

Příkladem mohou být např. Usherův syndrom, Pendredův syndrom, Sticklerův syndrom, Alportův syndrom či syndrom CHARGE, které jsou součástí 11 syndromů spojovaných výhradně se ztrátou sluchu, avšak celkově je jich popsáno asi sto. (srov. Černý, 2018; Langer, 2013; WHO, 2021)

Kromě sluchových poruch a vad vzniklých syndromaticky či nesyndromaticky, mohou být podmíněné také autozomálně dominantní dědičností nebo autozomálně recesivní dědičností. (Langer, 2013) Vše opět závisí na mutaci genomu.

Za autozomálně dominantní typ dědičností se podle Lejsky (2003) považují sluchové poruchy a vady, které se dědí z generace na generaci, což lze z rodinných anamnéz, kde se tento zmutovaný typ genetické informace předává, snadno dokázat.

Jungwirthová (c2015-2021) dále tvrdí, že k ovlivnění vývoje sluchu u potomka stačí, aby měl dominantní mutaci genu pouze jeden z rodičů. Stejného názoru je i Strnadová (2002), která 50% možnost výskytu u budoucího potomka, přestože je druhý rodič naprosto zdravý, potvrzuje. Zároveň dodává, že pokud se potomek narodí zdravý, není již pak dále nositelem zmutované genetické informace, a nemůže ji tak generačně přenášet.

Autozomálně recesivní typ dědičnosti je podle Jungwirthové (c2015-2021) takový typ genetické mutace, který „*sám o sobě nedokáže negativně ovlivnit sluch člověka*“. Lejska (2003) rovněž konstatuje, že k ovlivnění vývoje sluchu u potomka je potřeba, aby recesivní mutaci genetické informace měli oba rodiče.

Jungwirthová (c2015-2021) tvrdí, že se pak takovým rodičům může narodit z 25 % potomek s poruchou či vadou sluchu, z 50 % potomek slyšící (avšak jako nositel recesivní genetické mutace) a z 25 % potomek slyšící (bez recesivní genetické mutace). Na základě těchto skutečností uvádějí někteří autoři (např. Černý, 2018; Lejska, 2003) tvrzení, že se tento typ dědičnosti v podobě slyšících nositelů vyskytuje oproti dominantní mutaci častěji (v poměru 1 : 30) a projev sluchové poruchy či vady se tak již nemusí vyskytovat generačně.

B. Exogenní sluchové poruchy a vady

- prenatální příčiny;
- perinatální příčiny;
- postnatální příčiny.

Exogenní sluchové poruchy a vady, které vznikají na bázi získaných příčin, se mohou projevit kdykoliv během celého ontogenetického vývoje člověka – před narozením (v prenatální fázi), během porodu či krátce po něm (v perinatální fázi) a kdykoliv po narození (v postnatální fázi). Pro každou z těchto fází existuje určitá náchylnost vůči vlivům, které se na poruše či vadě sluchu mohou, ale i nemusí podepsat. Jedná se o vlivy fyzikální (radiace, mechanické působení), chemické (ototoxicita – otrava uší, nebo naopak absence podstatných látek) a biologické (bakteriální či virová onemocnění). (Strnadová, 2002)

Podle Černého (2018) je výskyt exogenních sluchových poruch a vad oproti endogenním poruchám a vadám až třikrát menší (< 25 %). WHO (2016) navíc dodává, že v dětském věku lze sluchovým vadám a poruchám díky prevenci přibližně z 60 % předejít.

Dle Strnadové (2002, s. 21) je v **prenatálním období** „*nejcitlivějším obdobím pro anatomický vývoj periferní části sluchového ústrojí prvních dvanáct týdnů těhotenství*“. Z tohoto důvodu jsou dle Černého (2018) pro tuto fázi vývoje rizikové nejčastěji biologické vlivy – tedy bakteriálního, avšak hlavně virového původu. Podobně také WHO (2021) tvrdí, že až 40 % negeneticky podmíněných sluchových vad a poruch u dětí způsobují právě virové infekce. Strnadová (2002) jako další vlivy mimo infekcí popisuje např. intoxikaci matky různými ototoxickými látkami z důvodu nevědomí o jejím gravidním stavu.

Ve fázi perinatální považuje Černý (2018) nízkou porodní hmotnost novorozence za jeden ze zvláště rizikových faktorů ovlivňující vývoj sluchového orgánu. S nízkou porodní hmotností⁷ novorozence se logicky pojí nedostatečné vyvinutí orgánových soustav a jejich funkcí. Konkrétně u soustavy dýchací může tento fakt vést k hypoxii novorozence (nedostatku kyslíku v těle). Strnadová (2002) uvádí jako další riziko použití porodních kleští, které mohou díky chybné manipulaci porodníka způsobit deformaci tkání či krvácení do mozku. Problém může taktéž nastat v případě negativního Rh-faktoru matky a pozitivního Rh-faktoru potomka, u kterého se tato neshoda projeví v podobě poporodních komplikací.

Do období postnatálního se pak řadí veškeré vlivy působící na sluchové ústrojí jedince v době od narození po zbytek života. Mezi nejčastěji uváděné vlivy patří například časté bakteriální záněty středouší, neuroinfekce v podobě klíšťových encefalitid, mechanická či akustická traumata, Meniérova choroba, tumory, intoxikace, otosklerózy aj. (srov. Černý, 2018; Langer, 2013; Strnadová, 2002)

1.3.2 Klasifikace sluchových poruch a vad

Na základě kapitoly 1.2.1 lze konstatovat, že je každá sluchová nedostatečnost podmíněna buď sluchovou ztrátou, poruchou či vadou. Vzhledem ke značným rozdílům mezi těmito pojmy je zřejmé, že se klasifikace sluchové nedostatečnosti bude odvíjet právě od nich. Podle Langer (2013) tak lze sluchovou nedostatečnost ze speciálněpedagogického hlediska klasifikovat podle tří faktorů, a to:

- velikosti sluchové ztráty,
- místa vzniku sluchové poruchy či vady,
- doby vzniku sluchové poruchy či vady.

Podle Doležalové (2016) se sluchová nedostatečnost **z hlediska velikosti sluchové ztráty** posuzuje podle kvantity ztráty slyšeného zvuku v decibelech⁸ (dále jen dB). V rámci ideálního sluchového pole člověka (lidské sluchové slyšitelnosti) lze konstatovat, že intenzita hlasitosti zvuků se pohybuje na škále od 0 do 140 dB, kdy hladina intenzity 0 dB vymezuje sluchový práh a hladina intenzity 140 dB charakterizuje hranici prahu bolesti⁹. Dle této skutečnosti je evidentní, že se bude sluchové pole jedince, který disponuje určitou sluchovou nedostatečností, transformovat právě na základě velikosti sluchové ztráty, a tím se tak lišit svým

⁷ Za nízkou porodní hmotnost novorozence je považována hmotnost nižší než 1 500 gramů (WHO, 2021).

⁸ Decibel (dB) je jednotka, která vyjadřuje intenzitu (subjektivně vnímanou jako hlasitost) zvuku (Lejska 2003).

⁹ Práh bolesti tvoří horní hranici sluchového pole člověka, od které je již působena bolest (ibid.).

tvarem a velikostí od sluchového pole jedince sluchově intaktního. (Lejska, 2003) V praxi se tato transformace projeví v subjektivním vnímání hlasitosti, kdy např. „osoba s oboustrannou ztrátou sluchu o velikosti 50 dB (...) bude velmi hlasitou řeč s intenzitou cca 70 dB subjektivně vnímat pouze hlasitosti 20 dB“. (Langer, 2013, s. 22)

Od klasifikace podle velikosti sluchové ztráty se také odvíjí již zmiňované terminologické označení užších skupin osob se sluchovým postižením. Díky přesně vymezenému rozmezí sluchových ztrát, které tvoří ve škálách typické kategorie, a výsledkům z audiologického vyšetření jedince pak lze s jistotou určit, do které z kategorií dotyčného jedince zařadit, a tudíž kterým označením ho nejlépe charakterizovat.

V současnosti nicméně existuje několik druhů těchto škál, které zmiňované kategorie nazývají a vymezují s určitými rozdíly. Jsou jimi např. klasifikace podle Americké asociace pro řeč a sluch (ASHA) (Degree of Hearing Loss, c1997-2021) nebo podle Mezinárodního úřadu pro audiolinguologii (BIAP) (Skákalová, 2014, s. 11) či podle WHO (WHO, 2016, s. 5) aj.

Pro zajímavost je v tabulce č. 2 uváděna klasifikace sluchových ztrát podle WHO z roku 1980 (WHO, 2016, s. 5) s návrhem její revize podle Global Burden of Disease (dále jen GBD) z roku 2008 (Olusanya et al., 2019, s. 726). Pověřená skupina z GBD zde doporučuje snížit původní hodnotu lehkého postižení sluchu z 26 dB nově na hodnotu 20 dB, a dále škálu obohacuje o novou samostatnou kategorii – jednostrannou ztrátu sluchu s hodnotami menší než 20 dB v lepším uchu a větší nebo rovno 35 dB v uchu horším. (ibid.)

Klasifikace podle WHO (1980)		Revize klasifikace WHO podle GBD (2008)	
normální sluch	0–25 dB	normální sluch	< 20 dB
		lehká ztráta sluchu	20 až < 35 dB
lehká ztráta sluchu	26–40 dB	střední ztráta sluchu	35 až < 50 dB
středně těžká ztráta sluchu	41–60 dB	středně těžká ztráta sluchu	50 až < 65 dB
těžká ztráta sluchu	61–80 dB	těžká ztráta sluchu	65 až < 80 dB
hluchota	81 dB a více	hluboká ztráta sluchu	80 až < 95 dB
		úplná ztráta sluchu / hluchota	95 dB a více
---	---	jednostranná ztráta sluchu	< 20 dB v lepším uchu ≥ 35 dB v horším uchu

Tab. č. 2: Klasifikace sluchových ztrát podle WHO (1980) a její revize dle GBD (2008)
(Zdroj: WHO, 2014, s. 5; Olusanya et al., 2019, s. 726)

V tabulce č. 3 je dále uváděno pojetí klasifikace WHO podle Nováka a klasifikace sloužící pro účely posudkové služby podle Sedláčka (Novák, 1994, s. 56–57). Záměrem bylo

poukázat na již zmiňované určité diferenciaci jak v hodnotách ztrát sluchu, tak v názvech jednotlivých kategorií.

Klasifikace WHO podle Nováka		Klasifikace pro účely posudkové služby podle Sedláčka	
normální sluch	0–25 dB	normální sluch nebo lehká porucha sluchu bez nedoslýchavosti	do 20 dB
lehká nedoslýchavost	26–40 dB	lehká nedoslýchavost	20–40 dB
střední nedoslýchavost	41–55 dB	středně těžká nedoslýchavost	40–55 dB
středně těžká nedoslýchavost	56–70 dB	těžká nedoslýchavost	55–70 dB
těžká nedoslýchavost	71–90 dB	praktická hluchota ¹⁰	70 dB a více
velmi těžká nedoslýchavost	nad 91 dB	úplná hluchota ¹¹	90 dB a více

Tab. č. 3: Klasifikace WHO dle Nováka a Klasifikace pro účely posudkové služby podle Sedláčka
(Zdroj: Novák, 1994, s. 56–57)

Sluchovou nedostatečnost lze dále klasifikovat **podle místa vzniku sluchové poruchy či vady** nacházející se ve sluchovém aparátu. Podle Jedličky (2007) lze tyto léze dále členit následovně, tedy na:

- poruchy centrální;
- poruchy periferní:
 - poruchy převodní;
 - poruchy percepční;
 - poruchy smíšené¹².

Za předpokladu, že se léze vyskytuje v oblasti podkorového a korového systému sluchové dráhy (ve sluchovém centru), nazýváme tyto léze **jako poruchy či vady centrální**. (Jedlička, 2007) Podle Muknšnáblové (2014) sice lidé s tímto typem léze slyší, avšak jejich mozek nedokáže zvukové vjemy dostatečně zpracovat.

Jedlička (2007) pak jako důsledek těchto lézí uvádí dva typy onemocnění – akustickou agnozií a slovní hluchotou. Při akustické agnozií ztrácí člověk schopnost diferencovat kvalitu zvuků, přestože je na audiometrickém vyšetření zaznamenána odpověď v podobě cca 40 dB. Podle Černého (2018) tak dotyčný nerozezná např. zvonění telefonu od mluvené řeči. V případě

¹⁰ **Praktická hluchota** je označení pro osobu, která má určité zbytky sluchu, avšak mimo tónovou oblast pro mluvenou řeč. Je tedy taktéž považována za osobu neslyšící. (Muknšnáblová, 2014).

¹¹ **Úplná (totální) hluchota** je označení pro osobu, která na audiometrickém vyšetření nezaznamená jediný přehrávaný zvuk (Lejska, 2003).

¹² Jedlička (2007, s. 451) dodává že „je-li postižení sluchu trvalé, nemluvíme o poruše, ale o vadě sluchu“.

slovní hluchoty sice člověk dokáže diferencovat obecné zvuky, avšak není schopen dekódovat mluvenou řeč, tudíž nemůže řeči porozumět. (Jedlička, 2007)

Za poruchy či vady periferní jsou označovány léze, které se nacházejí v tzv. periférii, tedy buď v zevním, středním či vnitřním uchu nebo na sluchovém nervu. Konkrétněji je lze dělit na poruchy či vady převodní (konduktivní), percepční (senzoneurální) nebo smíšené (kombinované). (Jedlička, 2007)

Příčinou poruch či vad převodních je, jak už z názvu vyplývá, nemožnost přenášet zvuk od boltce a zvukovodu dále přes bubínek a sluchové kůstky až k oválnému okénku¹³. Jedná se tedy o léze vyskytující se v zevní a střední části sluchového aparátu. Schopnost slyšení tak úplně nezaniká, avšak je do jisté míry omezena (ztráta sluchu je cca 40–60 dB). V případě užití speciální technické pomůcky (sluchadla), která zvýší intenzitu přenášeného zvuku, či po určitém chirurgickém zákroku, je tak možné poruchu zmírnit či úplně odstranit. (Langer, 2013; Muknšnáblova, 2014)

Percepční poruchy či vady se týkají oblasti vnitřního ucha a lze je členit hlouběji na poruchy či vady kochleární a suprakochleární. Léze kochleární způsobují porušení funkce blanité části hlemýždě (kochley). Konkrétně postihuje vláskové buňky Cortiho orgánu, díky kterým je převáděna akustická energie (v podobě mechanické energie) na energii bioelektrickou dále do mozku. U poruch či vad suprakochleárních jde o lézi sluchové dráhy, konkrétně o funkci nervových vláken nebo neuronů, ve sluchovém nervu. Percepční poruchy a vady bývají většinou ireverzibilní (nevratné). (Černý, 2018; Langer, 2013; Muknšnáblova, 2014)

O smíšených poruchách a vadách se mluví v případě kombinace obou lézí, tedy převodních i percepčních. Celková sluchová ztráta se pak vypočítává jako jejich společný součet. (Langer, 2013)

Posledním hlediskem, dle kterého je možno sluchovou nedostatečnost klasifikovat, je hledisko **podle doby vzniku sluchové poruchy či vady**. Kromě obecného časového dělení na období prenatální, perinatální a postnatální, uvádí Langer (ibid.) také dělení vhodné ze speciálněpedagogického hlediska, které zohledňuje vhodný způsob komunikace. Jedná se o dělení na poruchy či vady prelingvální a postlingvální. Podle Černého (2018) je toto dělení

¹³ **Oválné okénko** lze charakterizovat jako blanitou přepážku, která společně s okrouhlým okénkem tvoří nejzazší část středního ucha a tvoří tak jeho hranici od ucha vnitřního (Černý, 2018).

založeno na tzv. neuronální plasticitě ve sluchové oblasti, díky které se mozek učí konkretizovat a posléze také diferencovat určité sluchové vjemy.

Za prelingvální jsou označovány poruchy či vady, které se u jedince vyskytnou v období do cca šestého roku věku, který je považován za hraniční z hlediska ukončení základního vývoje jazyka a řeči. V průběhu tohoto období stále probíhá již zmiňovaná neuronální plasticita mozku, která osvojení mluvené řeči podmiňuje. Jakákoliv léze v průběhu tohoto období tak může zapříčinit narušení ve spontánním osvojování mluvené řeči, a dosud nabyté zkušenosti jedince se mohou bez příslušné péče postupně vytrácet, či dokonce úplně zaniknout. Není tudíž neobvyklé, že se s takovými jedinci primárně komunikuje na základě Českého znakového jazyka, pro jehož nabytí není potřeba sluchového vnímání. (Langer, 2013)

Za postlingvální jsou označovány poruchy či vady, které se u dotyčné osoby vyskytnou po šestém roce života (po ukončení základního vývoje jazyka a řeči), kdy už je osvojení mluvené řeči řádně zafixované. Podle Langer (2013, s. 24) tak *„nikdy nedojde k jejich úplnému vymizení (dá se s nimi tedy pracovat a dále rozvíjet). V důsledku absence zpětné sluchové kontroly ovšem dochází k artikulačním a prozodickým změnám v mluveném projevu, které je možné minimalizovat včasným poskytnutím náležité a efektivní surdopedické a logopedické péče“*.

2 VÝZNAM SLUCHU PRO ROZVOJ OSOBNOSTI DÍTĚTE

Schopnost vnímat zvuk, tedy možnost slyšet, je pro přirozený vývoj člověka takřka nezbytná. Kromě významného působení na spontánní rozvoj mluvené řeči, který je dále podstatný z hlediska socializace člověka do společnosti, ovlivňuje řadu dalších faktorů, které se celkově podílejí na duševní harmonii života člověka. Jedním z faktorů je například snížený pocit bezpečnosti a sebejistoty, na které sluchová nedostatečnost působí interferenčně z důvodu zhoršené orientace v prostoru kvůli absenci zvukového pozadí. Dalším faktorem pak mohou být poruchy citových vztahů, které mohou skrze nedostatečnou komunikaci s nejbližším okolím postupně vyústit až ke komplexu méněcennosti, nebo v opačném případě k vznětlivosti až agresivitě. (Pulda, 1992)

2.1 Vliv sluchového vnímání na psychomotorický vývoj dítěte

Vágnerová (2000) vymezuje období dětství od období prenatalního přes novorozenecké období, dále kojenecký, batolecí a předškolní věk, zvláště vymezuje kategorii nástupu do školy a pokračuje školním věkem (raným, středním, starším), pubescencí a nakonec adolescencí. V rámci zaměření diplomové práce se následující text bude věnovat rozmezí od prenatalního období po raný a střední (mladší)¹⁴ školní věk.

2.1.1 Prenatální období

Za prenatální období je považována doba v rozmezí od oplození vajíčka po narození dítěte, což odpovídá devíti měsícům. Charakteristický je pro toto období především vývoj biologický, kdy se vytvářejí orgánové systémy. (ibid.) Konkrétně sluchové podněty je plod schopný vnímat od pátého měsíce vývoje. Od sedmého měsíce pak dokáže rozeznat hudbu od hlasů nejbližších členů z rodiny, což je podstatné hlavně skrze vzájemnou interakci mezi matkou a plodem, která je důležitá pro tzv. bazální pocit bezpečí dítěte v postnatálním období. Fakt, že plod na zvukové podněty reaguje lze zaregistrovat v podobě jeho různorodých pohybů, ať už změnou jeho polohy či kopáním v případě jeho nelibosti. (Muknšáblova, 2014)

2.1.2 Novorozenecký věk

Pro novorozenecký věk je charakteristická doba od narození dítěte po 28. den jeho věku. (ibid.) Podle Vágnerové (2000) jde, z hlediska novorozence, o období jeho adaptace vůči

¹⁴ Muknšáblova (2014) období školního věku rozděluje pouze na dvě podkategorie – na mladší a starší. Její charakteristika mladšího školního věku se rovná charakteristice raného a středního školního věku u Vágnerové (2000) (pozn. autorky).

podmínkám nového prostředí. Typické jsou rovněž dispozice v podobě vrozených způsobů chování. Se zřetelem na sluchové podněty je pro novorozence podstatná hlavně jedna z nich, a to reakce křikem. Muknšnáblova (2014) dále dodává, že křik je pro novorozence určitý způsob komunikace s jeho okolím, a s úmyslem ho tak využívá k naplňování svých potřeb. Langmeier a Matějček (1986, in Vágnerová, 2000) však dodávají, že úmysl využití křiku za tímto účelem je již naučená vlastnost novorozence.

2.1.3 Kojenecký věk

Kojenecký věk trvá do jednoho roku věku dítěte (kojence) a je specifické značnými pokroky v jeho vývoji ve všech možných směrech. Významný je však pro toto období rozvoj řeči, který je sluchovým vnímáním podmiňován. Dítě je schopno diferencovat mluvenou řeč od jiných zvuků z okolí již od narození. Díky tomu dokáže postupně rozlišovat specifické zvuky jazyka – fonémy. Tato schopnost se postupně vytrácí po osmém měsíci věku kojence z důvodu využití doposud nabytých zkušeností, a tedy následnému experimentování s vlastním projevem. (Muknšnáblova, 2014; Vágnerová, 2000)

Do vlastního projevu kojence, který lze charakterizovat jako prvotní zvuky podobné fonémům, jsou zařazovány aktivity nazývané broukání a žvatlání. Broukání se u kojenců začíná objevovat počátkem čtvrtého měsíce života a jde zpočátku o reflexní aktivitu. Postupně se však vyvine ve žvatlání (od šestého měsíce věku), což je již naučená verbalizační schopnost napodobovat podobné slabiky, a koncem kojeneckého období, kdy je kojeneček způsobilý tyto slabiky spojovat, používá v průměru šest slov. Počátky komunikačního projevu jsou pro kojence, mimo jiné, taktéž podstatné z hlediska procesu socializace. (ibid.)

2.1.4 Batolecí věk

Podle Muknšnáblové (2014) začíná batolecí období počátkem prvního roku života dítěte (batolete) a končí jeho třetím rokem života. Řeč se zdokonaluje na základě dostatečně velkých a častých řečových podnětů. Podstatné však je, aby byly tyto podněty pro dítě dobře srozumitelné, jelikož nejisté pochopení významu u něho může vyvolat naopak strach ze vzájemné komunikace.

Batolecí období je rovněž typické pro svůj výrazný nárůst slovní zásoby¹⁵ v rámci aktivního i pasivního slovníku (tzv. sémantické složky řeči). (ibid.) Ta se u dětí, podle

¹⁵ **Slovní zásoba v průběhu batolecího období:** v 18 měsících 20–30 slov, ve dvou letech až 200 či 300 slov, ve třech letech cca kolem 900 slov (Muknšnáblova, 2014).

Vágnerové (2000, s. 82), obohacuje nejnanežněji na základě „*pochopení slova jako označení objektu nebo děje. Proto se nejdříve naučí používat podstatná jména a slovesa. Funkci pojmenování (...) jim dospělí prezentují způsobem, kdy říkají: To je pejsek, je černý, chlupatý, velký atd.*“.

Muknšnáblová (2014) dále popisuje výskyt tzv. dětského žargonu¹⁶, který u dotyčného dítěte dokáže rozluštit pouze ti nejbližší z rodiny. V neposlední řadě opět zdůrazňuje důležitost mluveného jazyka z hlediska procesu socializace, kdy se díky komunikaci dítě učí, kromě snazšího navazování dalších vztahů, také novým normám, čímž se obohacuje o nové kompetence ve společnosti.

2.1.5 Předškolní věk

Za předškolní věk je považováno období cca od třetího do cca šestého roku věku dítěte (předškoláka). Podle Vágnerové (2000) je za konec tohoto období považován nástup do základní školy, tudíž se nelze jednoznačně řídit podle fyziologického věku dítěte.

Muknšnáblová (2014) dále dodává, že se předškolák na základě sluchového vnímání stále zdokonaluje ve svém verbálním projevu v obsahu i formě. Jeho slovní zásoba se během celého období zvyšuje na cca 3000 slov. Příčinou je zvýšený zájem o znalosti, kdy se za významnou otázku považuje otázka „proč?“. Komunikační interakce je pro předškoláka podstatná taktéž z hlediska nástupu do mateřské školy z důvodu úspěšné socializace mezi jeho vrstevníky. Mimo komunikaci je pro předškoláka podstatné také jeho tělové schéma, kterým se zaobírá v případě, že si uvědomuje určitou odlišnost. Tato odlišnost se pak na základě svojí povahy může promítnout jak negativně, tak pozitivně v individuálním sebepojetí předškoláka.

2.1.6 Raný a střední školní věk (mladší školní věk)

Vágnerová (2000) charakterizuje raný školní věk jako období, kdy předškolák začne navštěvovat školu základní, stává se tak jejím žákem, a začíná se adaptovat vůči jejímu prostředí. Za konec období považuje věk osm až devět let. Střední školní věk pak od tohoto věku začíná a končí přestupem žáka na druhý stupeň (tj. 11–12 let).

S nástupem do základní školy se podle Muknšnáblové (2014) nevyhnutelně pojí tzv. školní zralost, na jejíž adekvátnosti se velmi podílí sluchové vnímání, které dozrává kolem šestého až sedmého roku života dítěte. Zralost sluchového vnímání je důležitá z hlediska

¹⁶ **Žargon** je označení pro slova, které jedinec pozmění takovým způsobem, že jim nelze porozumět – např. židle = žduchla apod. (Hanáková, 2016).

schopnosti rozlišovat podobně znějící fonémy, což je podmínkou pro naučení se schopnosti číst a psát. Se školním prostředím se žákovi opět obohacuje dosavadní slovní zásoba na rozmezí od 18 000 do 26 000 slov. Znalost jazyka je tak stěžejní nejen pro samotné vzdělávání se ve škole, ale i pro žákův osobní sebezvoj.

Z hlediska přijmutí žáka do dětské skupiny je podle Muknšnábové (ibid.) taktéž důležitá komunikace, konkrétně způsob vyjadřování dané skupiny dětí, kdy jde často o užívání jejího specifického slangu. Podstatným faktorem pro přijetí žáka do dětské skupiny je však i jakákoliv odlišnost daného žáka, která se může stát pro skupinu negativním (nepříjemným, rušícím, nedostatečným) důvodem pro jeho přijetí.

2.2 Vývoj dítěte se sluchovým postižením

Na základě předchozí kapitoly lze konstatovat, že rozvoj sluchového vnímání má na spontánní vývoj dítěte podstatný vliv. Je tedy logické, že u dítěte s určitou sluchovou nedostatečností bude vývoj probíhat se značnými rozdíly oproti dítěti slyšícímu. Horáková (2012) tvrdí, že nejvlivnější jsou sluchové vady, které jsou vrozené anebo získané prelingválně, popřípadě jimi mohou být taktéž sluchové poruchy, ke kterým dojde ještě před fixací funkčního komunikačního systému dítěte.

2.2.1 Novorozenecké a kojenecké období

Podle Vágnerové (2014) se většina dětí se sluchovým postižením rodí slyšícím rodičům. Pokud se určitá sluchová nedostatečnost neodhalí během novorozeneckého screeningu, není takřka v silách žádných rodičů postřehnout, že je jejich potomek sluchově postižený.

V prvním roce života jsou rozdíly mezi dítětem slyšícím a dítětem se sluchovým postižením opravdu minimální, a proto je obtížné, za předpokladu, že dítě sluchovou nedostatečností opravdu disponuje, její existenci identifikovat. Například Horáková (2012) upozorňuje na fakt, že přestože je dítě sluchově postižené, může se zdát, že v určitých situacích (bouchnutí dveří, silné dupání apod.) na zvuky reaguje, nicméně v těchto případech jde pouze o reakci na průvan či vibrace, které dítě cítí, nikoliv slyší.

První povšimnutí rodičů proto povětšinou přichází až mezi šestým a osmým měsícem věku dítěte. Důvodem je fakt, že do této doby se dítě se sluchovým postižením chová zrovna tak, jako dítě slyšící – reaguje na zrakové i taktilně-kinestetické podněty (viz výše), brouká si apod. (Vágnerová, 2014) Nicméně podle kapitoly 2.1.3, která se zabývá vlivem sluchového vnímání na kojence slyšícího, lze konstatovat, že broukání je vrozenou reflexní aktivitou dítěte,

a tudíž až teprve po ní (mezi 17. a 26. týdnem života dítěte) začnou tyto hlasové projevy ustávat z důvodu chybějící zpětné vazby. (Vymlátilová, 2018)

Podle Herdové (2004, s. 212; cit. Horáková, 2012) se za symptomy, díky kterým mohou rodiče potvrdit své podezření na sluchové postižení, dají považovat odlišnosti v reakcích, kdy novorozenec či kojeneček:

- nereaguje úlekem, pohybem, pláčem na neočekávané hlasité zvuky (houkačka, klíče, ...);
- neprobudí se, když je kolem hluk;
- nenapodobuje zvuky v okolí;
- neotáčí hlavu ve směru zvuku;
- jako plačící se nedá utiшит pouhým hlasem;
- neukáže na známou osobu či věc;
- nežvatlá nebo jeho předchozí žvatláání ustává;
- ani ve věku jednoho roku nereaguje na výzvy typu „udělej pa“, nebo „paci paci“, pokud mu pohyb nepředvedeme.

2.2.2 Batolecí období

Vzhledem k narušenému sluchovému vnímání nebude mezi prvním až třetím rokem života u dítěte se sluchovým postižením docházet k tak výraznému nárůstu slovní zásoby jako u dítěte slyšícího, nýbrž dojde k tzv. opožděnému vývoji řeči (dále jen OVR), který se odvíjí podle charakteru sluchové nedostatečnosti. V případě nedoslýchavosti, avšak za předpokladu kompenzace správně nastavené speciální technické pomůcky (sluchadla), bývá OVR spíše nepatrný. Nicméně u dítěte neslyšícího může být vývoj řeči opožděný klidně o dva i více let. (Hrubý, 1999, in Vágnerová, 2014)

Podle Herdové (2004, s. 212; cit. Horáková, 2012) jsou jasnými příznaky sluchové nedostatečnosti takové reakce, kdy se batole:

- neobrací ve směru hlasu na zavolání;
- nevěnuje pozornost zvukům z okolí;
- nezačíná s napodobováním a s užíváním jednoduchých pojmenování pro známé osoby a věci, které jej obklopují;
- nemluví stejně jako ostatní děti;
- postupně se mu nezlepšuje porozumění řeči a nerozvíjí se slovní zásoba.

Podle Vágnerové (2014) je proto nezbytné, zaměřit se nejpozději do druhého roku života dítěte, které je neslyšící, na dvě podstatná rozhodnutí. Prvním z nich je volba o zvolení vhodné kompenzační pomůcky, tedy sluchadla či kochleárního implantátu. Druhým z nich je rozhodnutí o tom, kterým jazykem (zdali mluvenou češtinou nebo českým znakovým jazykem) se bude rodina s dítětem primárně dorozumívat, aby nedošlo k tzv. úplnému bezjazyčí.

Podobného názoru je také Krahulcová (1996), která však nejzazší dobu určenou k výběru vhodného komunikačního základu, který je podmiňující pro rozvoj kognitivních funkcí, rozšiřuje na celé batolecí období, tedy až do třetího roku věku takového dítěte. Výše zmíněná tvrzení podporuje také Manson et al. (2010, in Vágnerová, 2014), který upozorňuje na to, že osvojování jazykových kompetencí nemusí probíhat primárně rozvojem mluvené řeči, nýbrž za pomoci gest, které dítě začne užívat namísto žvatlání. Pokud se tedy rodiče rozhodnou pro volbu znakového jazyka, jakožto komunikačního základu u svého dítěte, bude pak osvojování tohoto jazyka probíhat totožně jako osvojování každého jiného jazykového systému.

Na základě těchto skutečností lze tedy konstatovat, že pokud budou rodiče na dítě znakovat již od jeho raného věku, začne pak toto dítě, po reflexním broukání, namísto žvatlání používat gesta. Taková batolata se pak naučí *„prvních 10 znaků v prvním roce, 50 znaků zvládnou ve 20 měsících a jejich kombinace (odpovídající úrovni dvouslovných vět) začnou používat stejně jako jejich slyšící vrstevníci ve dvou letech“*. (ibid., s. 212)

2.2.3 Předškolní a mladší školní věk

Pokud bude u předškoláka se sluchovým postižením (za předpokladu, že má správně nastavenou vhodnou kompenzační pomůcku) kladen důraz na osvojování si jazyka mluvenou formou, nemusí se pak jeho jazykové a řečové dovednosti shodovat s jeho slyšícími vrstevníky.

Podle Vágnerové (2014, s. 212) se *„nedostatečnost sluchové percepce projeví nepřesností artikulace, melodie a rytmu řečového projevu, malou slovní zásobou a primitivnější stavbou věty“*. Stejného názoru je i Vymlátílová (2018), která za největší úskalí u těchto dětí považuje právě neschopnost správně vnímat mluvní vzor, který je dle ní podstatný z hlediska opory pro ukotvení správné výslovnosti a gramatického systému jazyka.

Problémy se dle Sováka (1978, in Krahulcová, 1996) mohou objevit taktéž v dětském kolektivu. Za situace, kdy dochází k různým komunikačním interakcím mezi dětmi (např. při hrách), je pro dítě se sluchovým postižením výrazně obtížné zaznamenat všechny detaily lidského sdělování. Fakt, že je vnímání sluchem nedostatečné, se snaží dítě vykompenzovat

pomocí zrakového vnímání, kterým se snaží postřehnout veškeré dění kolem. Je však nemožné, aby v jeden určitý moment zachytilo jak obličej (mimika, odezírání), tak pohyby rukou či náhlé změny v okolí, což pak ve většině případů skončí špatně či nepřesně pochopenými souvislostmi v onom sdělení. Z tohoto důvodu jsou podle Sováka (ibid.) děti se sluchovým postižením náchylnější k emocionálním výkyvům, které mají povahu sníženého sebevědomí nebo sníženého pocitu bezpečí, což v určitých případech může vygradovat až k afektivním projevům těchto dětí.

Sovákovo tvrzení lze obohatit výrokem Horákové (2012), která z podobných důvodů upozorňuje na možnou kolizi související s dítětem a jeho osamostatňováním, jenž je jedním z typických rysů předškoláka či školáka. Pro dítě se sluchovým postižením je zrakové vnímání jedinou možností, jak kontrolovat blízkost matky, a proto je pro něho, vůči dítěti slyšícímu, obtížnější se od matky separovat. Tato skutečnost však může být později komplikací pro nástup do obou školních zařízení, tedy mateřské i základní školy (dále jen MŠ a ZŠ).

2.3 Faktory ovlivňující vývoj neslyšícího dítěte

Vývoj každého dítěte je velmi individuální a je podmíněný vůči působení mnoha faktorů. Je proto logické, že vývoj u dítěte se sluchovým postižením budou ovlivňovat specifické faktory, které souvisejí s problematikou sluchového vnímání. Podle Vymlátílové (2018) jsou těmito specifickými faktory:

- **závažnost sluchové vady** (dle doby vzniku a stupně ztráty);
- **omezený vývoj poznávacích procesů** (z důvodu narušeného vývoje řeči (dále jen NVŘ), který ovlivňuje vývoj dalších poznávacích procesů a socializace);
- **absence bezděčného učení** (chybí nepřetržitý kontakt dítěte s jeho okolím – sluch nelze oproti jiným smyslům vůči světu uzavřít);
- **nedostatek sociálních zkušeností** (NVŘ působí interferenčně na sociální a citový vývoj dítěte);
- **etiologie hluchoty** (endogenní či exogenní – viz. kapitola 1.3.1);
- **kombinované vady** (sluchová nedostatečnost může být součástí komplexního postižení);
- **postoj rodičů** (v případě slyšících rodičů může dojít v rámci smíření se s narozením neslyšícího potomka k delší časové prodlevě, což může negativně ovlivnit jeho emoční i kognitivní rozvoj);
- **separace dítěte od rodiny** (problematika spojená s nedostatkem specializovaných škol, což zapříčiňuje internátní pobyt dítěte v místě školy).

2.4 Skupiny dětí se sluchovým postižením a jejich charakteristika

Většina autorů (např. Hrubý, 1999; Vymlátilová, 2018) skupinu dětí se sluchovým postižením dále diferencuje na děti nedoslýchavé, neslyšící a ohluchlé, což bývá dělení, na které lze v literaturách narazit nejčastěji. Ne tak obvyklými jsou pak další diferenciaci na skupiny dětí s kochleárním implantátem (např. Romančíková, Schmidtová, 2010; Skákalová, 2014) a skupiny slyšících dětí neslyšících rodičů. (např. Langer, Suralová, 2013)

Právě Hrubý (1999, s. 32) upozorňuje na důležitost užívání rozlišných terminologických označení, jelikož tvrdí, že „*nedoslýchavost, ohluchlost a prelingvální hluchota jsou tři úplně rozdílná postižení se zcela odlišnými a často dokonce vzájemně protichůdnými potřebami*“.

Ačkoli je možné na základě velikosti a povahy sluchové nedostatečnosti blíže charakterizovat užší skupiny osob se sluchovým postižením, nelze však onu charakteristiku dané skupiny jednoznačně použít na každého jedince jednotlivě z důvodu působení různých specifických faktorů, a tudíž i osobních individuálností. (Hádková, 2016)

2.4.1 Děti nedoslýchavé

Za děti nedoslýchavé jsou považovány děti, které jsou schopny v případě vhodně zvolené a správně nastavené kompenzační pomůcky vnímat mluvenou řeč sluchovou cestou bez takřka téměř bez určitých komplikací. (Romančíková, Schmidtová, 2010) Dle kapitoly 1.3.2 lze nedoslýchavost podle výše sluchové ztráty rozdělit na lehkou, střední či těžkou, a dle místa léze na převodní či percepční.

U dětí lehce nedoslýchavých není jednoduché sluchovou ztrátu odhalit, jelikož příznaky nedoslýchavosti jsou opravdu nepatrné – „*dítě rozumí zpravidla hůře jen tichému hlasu nebo při zhoršených poslechových podmínkách*“. (Skákalová, 2014, s. 21) Dle Vymlátilové (2018) je proto důležité nezapomenout zvážit výskyt lehké nedoslýchavosti při diagnostice dětí s OVŘ. Romančíková a Schmidtová (2010) dodávají, že se na základě výše zmíněných skutečností u těchto dětí vyvíjí mluvená řeč a schopnost porozumění takřka běžným způsobem.

U dětí se střední nedoslýchavostí je již užití určité kompenzační pomůcky vhodné z důvodu zesílení hlasitosti přenášeného zvuku, a tedy zachování dobrého porozumění a částečně zhoršené produkce mluvené řeči. Tyto děti se tak na základě příslušné péče, v podobě podnětného rodinného prostředí, mohou vzdělávat i na běžných MŠ a ZŠ. (Pulda, 1992; Skákalová, 2014)

U dětí těžce nedoslýchavých je pak užívání kompenzační pomůcky považováno za nezbytné, avšak podle Skákalové (2014) ani vhodně zvolená a správně nastavená kompenzační pomůcka nedokáže zajistit sluchové vnímání na takové úrovni, aby mohlo být zajištěno porozumění a srozumitelnost mluvené řeči bez větších úskalí. Podle Puldy (1992) dochází u těchto dětí k OVŘ, a rovněž je jimi hojně užíváno odezírání, díky kterému jsou schopni kompenzovat nedostatečné sluchové vnímání. Na základě těchto skutečností bývají tyto děti vzdělávány ve školních zařízeních jim určených.

2.4.2 Děti neslyšící

Za děti neslyšící se podle Romančíkové a Schmidtové (2010, s. 220) považují děti, „*u kterých sluchová vada nastala v raném věku v období před osvojením řeči (tedy v období prelingválním)*“. Podle Skákalové (2014) tak nejsou tyto děti schopné, z důvodu velkého rozsahu sluchové ztráty, vnímat a produkovat mluvenou řeč, a to ani za předpokladu největšího možného zesílení. Je tedy logické, že by se s absencí odposlouchávání a následného napodobování nebyly schopné naučit žádný mluvený jazyk. Východiskem je jim proto jazyk znakový, díky kterému jim nehrozí úplné bezjazyčí, a tedy nerozvinutí dalších poznávacích procesů.

2.4.3 Děti ohluchlé

Za děti ohluchlé se považují děti, které schopnost vnímat sluchové podněty ztratily až po zafixování mluveného jazyka, tedy v tzv. postlingválním období. Vzhledem ke skutečnosti, že mají tyto děti vybudované a zachované akustické představy mluveného jazyka, zůstávají ve většině případů, i přes vzniklou sluchovou lézi, nadále jeho uživateli. (Skákalová, 2014)

Postupem času se učí mluvený jazyk odezírat a svůj komunikační projev obohacovat o tzv. znakovanou češtinu, která se stává předvojem pro osvojení si jazyka znakového. (ibid.) Romančíková a Schmidtová (2010) však upozorňují na možný výskyt psychických potíží u těchto dětí, jelikož již poznaly význam zvuku a komunikaci na něm postavenou.

2.4.4 Děti s kochleárním implantátem

Podle Romančíkové a Schmidtové (2010, s. 221) „*lze v rámci této skupiny hovořit o dvou podskupinách – ohluchlé děti s kochleárním implantátem (dále jen KI) a neslyšící děti s KI*“. Pro většinu ohluchlých dětí se KI stává takřka novou cestou ke znovunabytí schopnosti komunikovat mluveným jazykem, přestože se kvalita sluchového vnímání nemusí úplně rovnat kvalitě před sluchovou lézí.

Dětem neslyšícím pak může KI poskytnout možnost vnímat a osvojit si mluvenou řeč na podobné úrovni jako je tomu u dětí nedoslýchavých. Úspěšnost se však odvíjí od určitých podmínek jako je „*včasné odhalení sluchové léze, včasné provedení operace a aplikace KI okolo 1. roku života dítěte, intenzivní edukace řeči a sluchu a intenzivní následná péče odborníků i rodičů*“. (ibid.)

2.4.5 Slyšící děti neslyšících rodičů (CODA/KODA)

Podle Langer a Souralové (2013, s. 101) existuje specifická skupina slyšících dětí neslyšících rodičů starších 18 let (tzv. CODA – Children of Deaf Adult) a specifická skupina slyšících dětí neslyšících rodičů mladších 18 let (tzv. KODA – Kids of Deaf Adults), pro které je charakteristické vyrůstání „*v bilingválním prostředí a mnohdy i v prostředí bikulturním*“, jelikož se rodiče, jakožto neslyšící jedinci, povětšinou hlásí ke komunitě Neslyšících. Pro jejich slyšící děti se však tato skutečnost může stát nepříjemnou z hlediska rozvoje osobního vývoje z důvodu odlišných kulturních zvyků, tradic, jazyka apod.

3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM NA 1. ST. ZÁKLADNÍCH ŠKOL

V systému výchovně-vzdělávacího procesu týkajícího se žáků se sluchovým postižením došlo dle Jungwirthové (2015) v posledních dekadách k řadě významných změn. Za důležitý mezník je považován rok 1991, kdy byla zrušena tzv. kategorizace škol (Langer, Souralová, 2013) a dále pak rok 2007, kdy se musely všechny typy škol začít řídit podle tzv. rámcových vzdělávacích programů (dále jen RVP). (Růžičková, Vítová, 2014)

V současné době je podle Pospíšilové (2021) „*cílem komplexní výchovy vzdělávací péče o sluchově postižené maximální rozvoj všech stránek osobnosti jedinců se sluchovým postižením a jejich úspěšná socializace*“, čemuž současně nastavená legislativa a platné kurikulární dokumenty, oproti dobám předchozím, relativně odpovídají.

3.1 Legislativní ukotvení základního vzdělávání pro žáky se SP

Žáci se sluchovým postižením, tedy žáci, kterým byla na základě audiometrického vyšetření naměřena určitá ztráta sluchu, jsou ze speciálněpedagogického hlediska, a zároveň podle současně platné legislativy, označováni jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). (Šmídová, 2018)

Vzdělávání všech žáků, tedy i žáků se SVP, spravuje tzv. resort školství, kterým je v České republice (dále jen ČR) Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT). Platná legislativní nařízení jsou pak z hlediska vzdělávání v ČR vymezena v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon) ve znění pozdějších předpisů zákona č. 94/2021 Sb.

Vzdělávání je pak dle školského zákona zakládáno na několika obecných zásadách, jimiž jsou např. zohledňování vzdělávacích potřeb každého jednotlivce či rovný přístup každého státního občana ČR bez jakékoliv diskriminace. Je tedy logické, že právě tyto dvě zásady by bylo možno vztáhnout taktéž na žáky se sluchovým postižením. Školský zákon se však problematikou vzdělávání žáků se SVP zabývá konkrétně, a to vyhrazením celého § 16, který vymezuje vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných.

Školský zákon tedy žáka se SVP definuje podle § 16 odst. 1 jako „*osobu, 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. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“. (zákon č. 561/2004 Sb.)

V odst. 2 jsou pak zmiňovaná podpůrná opatření (dále jen PO) vypsaná jednotlivě. Pro žáky, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, je samostatně vyhrazený odst. 7, který pojednává o zajištění vzdělávání v komunikačním systému neslyšících a hluchoslepých osob, odpovídajícímu potřebám daného dítěte, žáka nebo studenta. (ibid.)

Dalším legislativním dokumentem, který se žáky se SVP zabývá, je vyhláška MŠMT ČR č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění vyhlášky č. 606/2020 Sb., kdy tato vyhláška „*upravuje pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen „žák“)* se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona a vzdělávání žáků nadaných“.

 (vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Je v ní tedy možné dohledat další právoplatné náležitosti spojené se vzděláváním žáků se SVP jako je např. poskytování a vymezení stupňů PO, okolnosti ohledně zpracovávání individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP), pedagogické intervence či předmětu speciálněpedagogické péče, dále pak okolnosti skrze asistenta pedagoga (dále jen AP), normovanou finanční náročnost apod. Pro žáky, kteří užívají jiný komunikační systém než mluvenou řeč, je pak výhradně vymezen § 6, § 7 a § 8. (ibid.)

Posledním z podstatnějších legislativních dokumentů, který se rovněž zabývá žáky se SVP, je opět vyhláška MŠMT ČR s č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění vyhlášky č. 607/2020 Sb. Tento dokument, jak již z názvu vyplývá, tedy pojednává o možnostech poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (dále jen ŠPZ), kterými jsou dle § 3 odst. 1 pedagogicko-psychologická poradna (dále jen PPP) a speciálněpedagogické centrum (dále jen SPC). (vyhláška č. 72/2005 Sb.)

3.2 Historie školských zařízení pro žáky se SP

Vzdělávací systém pro žáky se SP byl ještě donedávna nastavený na úplně jiných principech, než je tomu doposud. Podle Langer a Suralové (2013) byla první vzdělávací instituce ležící na českém území a věnující se žákům se sluchovým postižením, založena roku 1786 v Praze. Nicméně legislativní ukotvení tohoto typu vzdělávání přišlo až v roce 1948, a to

díky školskému zákonu č. 95/1948 Sb. Na jeho základě, tedy podle stupně sluchového postižení, bylo rozdělení škol vymezeno pro žáky se sluchovým postižením následovně (Langer, Suralová, 2013):

- školy pro děti hluchoněmé (později označované jako „neslyšící“);
- školy pro děti se zbytky sluchu;
- školy pro děti nedoslýchavé;
- školy pro děti hluchoněmé a méně nadané.

Podle Komorné (2008) byly školy pro nedoslýchavé určeny žákům, kteří si dokázali osvojit mluvený jazyk, a tudíž využívali český jazyk, jako jazyk mateřský. Osnovy a učebnice tak oproti běžnému školství nemusely být zredukovány a absolventi těchto škol se mohli hlásit k jakýmkoliv maturitním i nematuritním oborům bez rozdílů.

Školy pro žáky se zbytky sluchu a školy pro žáky neslyšící využívali žáci, kteří si nebyli schopni, a to ani za podpory kompenzační pomůcky, osvojit řeč za pomoci sluchového vnímání. Výchovně vzdělávací proces byl tak z větší míry věnovaný reedukaci sluchového vnímání, nácviku odezírání a nácviku mluvení, díky čemuž muselo dojít k zredukování obsahů vyučovacích předmětů. I tento fakt omezil absolventy těchto škol, z hlediska možnosti volby následujícího studia, pouze na volbu nematuritních oborů odborných učilišť pro sluchově postiženou mládež. (ibid.)

Výrazná změna tohoto systému přišla až v roce 1991, kdy byla kategorizace škol díky vyhlášce č. 399/1991 Sb. zrušena, a zavedla používání nového obecného názvu – speciální škola pro sluchově postižené s přízviskem konkrétního stupně vzdělání. (Langer, Suralová, 2013)

Další zřetelná změna přišla s aktuální verzí školského zákona č. 561/2004 Sb., která díky prováděcí vyhlášce č. 73/2005 Sb. odstranila z předchozího názvu přídomek „speciální“. (ibid.) Tato prováděcí vyhláška však byla k 1.9.2016 zrušena a nahrazena dosavadně platnou prováděcí vyhláškou č. 27/2016 Sb., která na základě přibývajících novelizací zavedla pro všechny samostatně zřízené školy, třídy, oddělení a skupiny souhrnné označení – školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona.

3.3 Současné možnosti vzdělávání žáků se SP

V současné době umožňuje školský systém ČR všem žákům se SVP, tedy i žákům se sluchovým postižením, absolvovat základní vzdělávání ve dvou formách. V první řadě se jedná o školní docházku ve školách pro žáky se sluchovým postižením zřízených dle § 16 odst. 9

školského zákona. Druhou možností je pak docházka do běžných škol hlavního vzdělávacího proudu. (Doležalová, 2016)

Konečné rozhodnutí je však vždy na zákonném zástupci daného žáka, nicméně vlivné slovo zde mají také ŠPZ. U žáků se sluchovým postižením jsou to konkrétně SPC pro žáky se sluchovým postižením, které na základě audiologického vyšetření a dalších diagnostických materiálů mohou vhodné umístění žáka doporučit, a tím tak rodičům žáka výrazně pomoci s výběrem dané školy.

3.3.1 Školy zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona

ZŠ pro žáky se SP spadající dle školského zákona pod tzv. paragrafové školy, se od běžných základních škol liší v mnoha směrech. Jedním z nich je např. délka školní docházky, kdy mohou ZŠ pro žáky se SP využít tzv. nultý ročník, a tím tak prodloužit celkovou školní docházku na deset ročníků. Za těchto podmínek je pak první stupeň vymezený od prvního po šestý ročník a druhý stupeň od sedmého po desátý ročník. (Langer, 2013)

Dalším rozdílem mezi běžnou ZŠ a ZŠ pro žáky se SP je počet žáků ve třídě, který stanovuje vyhláška č. 27/2016 Sb., a to dle § 25 na nejméně 6 a nejvíce 14 žáků. (vyhláška č. 27/2016 Sb.) Pedagogové tak mají více prostoru pro práci s každým žákem jednotlivě dle jeho individuálních potřeb.

Podle Horákové (2012, s. 82) mají paragrafové školy dále povinnost zařadit do svých školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP) tzv. předměty speciálněpedagogické péče, jejichž podstatou je cílené zaměření se na reedukaci sluchu a řeči. Jde např. o „*hodiny individuální logopedické péče, znakového jazyka, řečové výchovy či komunikačních dovedností*“.

Celkově jsou také tyto školy uzpůsobené svými přístupy ke vzdělávání, svým prostředím a svým celkovým vybavením, kdy z větší části disponují speciálními pomůckami či didaktickými materiály určenými výhradně žákům se SP. V neposlední řadě se oproti běžným ZŠ liší taktéž svým množstvím, kdy jich na území ČR v současné době funguje výrazně méně. (Langer, 2013)

3.3.2 Běžné školy hlavního vzdělávacího proudu

Pokud se žák se SVP vzdělává v běžné škole hlavního vzdělávacího proudu, jedná se o tzv. inkluzivní vzdělávání. Pojem inkluze pak pro žáka se SVP znamená zajištění výchovně

vzdělávacího procesu v běžných třídách běžných škol, nejčastěji ve spádové oblasti dotyčného žáka, dále zajišťování podpory a vedení, a v neposlední řadě naplňování a respektování jeho individuálních potřeb. (Doležalová, 2012, in Doležalová, 2016)

Dle Doležalové (2016) je tato forma vzdělávání vhodná především pro žáky, kteří již mají určitou sluchovou nedostatečnost dobře kompenzovanou za pomoci sluchadel či kochleárních implantátů. Za těchto podmínek je pak u těchto žáků dostatečně rozvinutá mluvená forma jazyka, která je v této formě výchovně vzdělávacího procesu potřebná vzhledem ke školním úspěchům těchto žáků.

Výhody inkluze lze najít např. v zachování rodinného prostředí, kdy se dotyčný žák nemusí zaobírat vzdáleností mezi bydlištěm a školou, a nehrozí mu tak riziko ubytování na internátě. Další výhodou je podnětné prostředí pro vývoj mluvené řeči z hlediska intaktních spolužáků, kteří se pro žáky se SVP stávají komunikačními vzory.

Nevýhody inkluze pak mohou spočívat v nedostatečně kvalifikovaných učitelích, kteří tak ve výsledku mohou na výchovně vzdělávací proces žáka se SVP působit interferenčně. K těmto skutečnostem dochází hlavně z důvodu nízkého povědomí o problematice sluchového postižení, neznalosti zásad komunikace se žáky sluchově postiženými či nízkým osobním empatiím vůči těmto žákům. (ibid.)

4 JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Již v kapitole 2.2.2 je pojednáváno o důležitosti včasného výběru vhodného komunikačního základu, z důvodu dostatečného rozvoje dalších poznávacích procesů dítěte. Zároveň je zde upozorňováno na skutečnost, že k osvojení jazykových kompetencí nemusí sloužit výhradně mluvená forma řeči, nýbrž samotná gesta, která dítě začne užívat namísto žvatlání a k osvojování jazyka tak dochází zrovna tak jako u jiných jazykových systémů.

Stejného názoru je i Langer a Souralová (2013), kteří dále dodávají, že znakový jazyk lze z lingvistického hlediska považovat za srovnatelný s kterýmkoliv jiným mluveným jazykem. Současně však pokládají za důležité, aby byl u jedinců se sluchovým postižením, kromě znakového jazyka, osvojen taktéž mluvený jazyk, hlavně tedy jeho grafická podoba. Příčinou je dle nich skutečnost, že je slyšící populace považována, na rozdíl od skupiny jedinců se sluchovým postižením, za majoritní skupinu, která ke vzájemné komunikační interakci používá v první řadě jednoznačně jazyk mluvený.

4.1 Přístupy k výchově a vzdělávání žáků se sluchovým postižením

V dobách, kdy byla úroveň vzdělávání na značně nízké úrovni, se vzdělávání osob se sluchovým postižením nepovažovalo za důležité a dostávalo se tak pouze určité části z nich, a to v podobě přirozených posunků a psané podoby jazyka. Za dostačující byla považována schopnost jednoduché manuální činnosti, která výchovně-vzdělávací proces osob se sluchovým postižením ukončovala. (Krahulcová, 2014) Postupem času, kdy byl na výchovně-vzdělávací proces o tyto jedince kladen větší důraz, začaly díky snaze o lepší vzájemnou komunikaci vznikat a postupně se vyvíjet určité komunikační a vzdělávací přístupy. Nicméně ani odborníci se dnes neshodnou na tom, který z přístupů je z hlediska užívání v praxi tím nejvhodnějším, a tudíž se lze jak ve světě, tak v ČR na území jednotlivých regionů a škol, setkat s rozlišnými preferencemi k těmto přístupům. (Langer, 2013)

Dle několika autorů (např. Komorná, 2008; Krahulcová, 2014; Langer, 2013) jsou nejvýrazněji užívány hlavně níže zmíněné přístupy:

- přístup monolingvální (auditivně-orální přístup);
- přístup bilingvální;
- přístup simultánní;
- přístup totální komunikace.

4.1.1 Monolingvální (auditivně-orální) přístup

Komorná (2008) popisuje monolingvální přístup jako vzájemnou interakci mezi žákem se sluchovým postižením a jeho mateřským jazykem, kdy je za mateřský jazyk považován mluvený jazyk většinové slyšící společnosti. Hlavní myšlenkou je tedy schopnost komunikovat co nejlépe mluveným jazykem, kterému se žáci se sluchovým postižením učí za pomoci zachovalých smyslů, tedy zraku (odezírání, psaná forma jazyka) a hmatu (např. prstová abeceda). (Komorná, 2008; Langer, 2013; Potměšil, 2003) Díky způsobilosti ovládat mluvený jazyk se mají žáci se sluchovým postižením lépe socializovat do slyšící společnosti, kam se z výrazně větší části (viz kapitola 1.3.1 – Etiologie sluchových poruch a vad) řadí rovněž jejich rodiče. Komorná (2008, s. 14) dále uvádí, že *„zvládnutí mluveného jazyka je chápáno jako základní prostředek pro to, jak se stát nezávislým – například na pomoci tlumočnicka“*.

Úskalí tohoto přístupu lze podle Langer (2013) a Komorné (2008) nalézt v rozlišných sluchových ztrátách, kterými žáci se sluchovým postižením disponují. Za přednostně vyhovující ho považují pro žáky s lehčí vadou sluchu, u kterých lze jejich zbytky sluchu využít. Holmanová (2003, in Hádková, 2016) dále dodává, že přínosný je taktéž pro žáky využívající kompenzační technické pomůcky (sluchadla či KI). Naopak pro žáky s těžším sluchovým postižením či žáky neslyšící se jeví tento přístup jako problematický z hlediska nedokonalosti až nemožnosti sluchově zaznamenat mluvené slovo. Z tohoto důvodu je pro ně nemyslitelné osvojit si mluvený jazyk přirozenou cestou, a tudíž úplné odpoutání se od vizuálně-motorických prostředků se pro ně v komunikačním procesu stává fatálním.

Podle Krauhulcové (2014) je v současné době monolingvální přístup ke vzdělávání užíván v podobě tří forem, kterými jsou:

1. **Čisté orální a auditivně orální monolingvální systémy**, které za předpokladu využívání zbytků sluchu a mluvení u žáků se sluchovým postižením nezahrnují žádné užívání vizuálního média. (Komorná, 2008) Pro žáky s těžším sluchovým postižením jsou tak v rámci rozvoje jazyka nevhodné, a proto je od nich postupem času spíše ustupováno. (Krauhulcová, 2014)
2. **Orální a auditivně orální systémy doplňované vizuálně motorickými znaky slovní podstaty**, kdy je kladen důraz na vizualizaci mluvené řeči za pomoci odezírání, psané podoby jazyka či manuálních prostředků, nejčastěji pak prstovými abecedami (jednoruční, obouruční, smíšené). (Komorná, 2008; Krauhulcová 2014)

3. **Orální a auditivně orální systémy permanentně doplňované vizuálně motorickými znaky neslovního typu, nejčastěji označované jako bimodální,** které se stejně jako předchozí systémy snaží o podporu mluveného jazyka, avšak za pomoci znaků, gest a celkově mimicko-gestikulačních komunikačních možností, a to již od raného věku dětí. (Krahulcová, 2014)

4.1.2 Simultánní přístup

Systém simultánního přístupu ke vzdělávání žáků se sluchovým postižením spočívá v užívání příslušného většinového jazyka (mluveného jazyka) a zároveň paralelního užívání dalšího vizuálně-motorického komunikačního systému, což má za úkol co nejvíce zpřesnit výpovědi všech aktérů podílejících se na procesu komunikace. (Langer, 2013)

Nicméně podle Langer a Souralové (2013) je nemožné, aby byl z hlediska simultánního přístupu užíván k mluvené produkci, jako upřesňující alternativa, přirozený znakový jazyk neslyšících, jelikož gramaticky jsou český jazyk a český znakový jazyk zcela odlišné jazykové systémy. V rámci vizuálně-motorického komunikačního systému je tak v praxi nejčastěji užíván znakový národní jazyk (na našem území pak tzv. znaková čeština¹⁷).

Krahulcová (2014) pak ve své publikaci uvádí výsledná šetření prováděná P. V. Paulem a D. Holzingerem a dalšími, kteří došli k těmto závěrům:

- simultánní přístupy se jeví jako progresivní pouze u vybraných skupin, a to konkrétně:
 - u dětí s těžším sluchovým postižením a jejich rodinách, kde se nemluví majoritním jazykem státu;
 - u dětí s dalším postižením včetně poruch chování a učení;
 - u dětí, jejichž rodiče mají snahu naučit se znakovému jazyku;
- trvalé užívání dvou rozdílných komunikačních kódů z hlediska simultánního přístupu vyvolává kognitivní přetížení;
- zlepšuje se raná komunikace, avšak bez přispění k osvojování morfologie a syntaxe hláskového jazyka;
- komunikace v mluveném jazyce a současně ve znakovém jazyce působí interferenčně a nedá se tak říci, že je jakožto vzdělávací přístup zcela vhodná.

¹⁷ **Znakovaná čeština** je umělý systém vytvořený slyšícími, který má sloužit jako pomůcka v jejich komunikaci s neslyšícími. Mluvený projev využívá gramatiky českého jazyka a současně je doplňován znaky, které vycházejí z českého znakového jazyka (Hrubý, 1999).

4.1.3 Přístup totální komunikace

Krahulcová (2014, s. 43) definuje totální komunikace jako „*komplexní systém, který v sobě spojuje všechny použitelné komunikační formy (akustické, vizuální, slovní, neslovní, manuální atd.) k dosažení účinného a obousměrného dorozumívání se sluchově postiženými a mezi nimi navzájem*“. Dále upozorňuje na fakt, že námi užívaný termín „totální komunikace“ je nepřesný, jelikož jde dle jejího názoru o mechanický překlad z anglického termínu „total communication“, zatímco za vhodnější překlady by stály spíše termíny „globální komunikace“ či „celostní komunikace“.

Podle Komorné (2008) a Langer (2013) je totální komunikace spíše jakousi filozofií či názorovým přístupem, který si klade za cíl podpořit způsob vzdělávání žáků se sluchovým postižením a celkově podpořit komunikační flexibilitu jak mezi nimi samotnými, tak s jejich pedagogy. Zároveň však oba upozorňují na možná úskalí totální komunikace, a to např. v podobě různorodé skladby žáků ve třídě, která se může stát postupem času pro jednoho pedagoga osudnou z hlediska náročnosti výkladu látky pro každého žáka individuálně či nedostatečnou úroveň komunikačních kompetencí z hlediska úrovně znakového jazyka u slyšících učitelů, která mnohdy nerespektuje potřeby těchto žáků.

Důležité je dle Komorné (ibid.) uvědomění si individuálních potřeb u každého žáka, a tudíž nastavení, dle výsledků získaných z diagnostiky, nejvhodnějších komunikačních prostředků, které jsou přístupem totální komunikace podmíněné. Langer (ibid., s. 76) pak dodává, že „*cílem vzdělávání sluchově postižených není „přetvoření“ neslyšících dětí na slyšící, ale především jejich příprava na plnohodnotný život s podmínkami, které jsou k dispozici*“.

4.1.4 Bilingvální přístup

Na rozdíl od výše zmíněných vzdělávacích přístupů, tedy přístupu orálního, simultánního a přístupu totální komunikace, si bilingvální přístup klade rovněž za svůj cíl dosáhnout rozvoje jazyka a myšlení, avšak nepodmíněně na základě mluvené řeči. Za bilingvální přístup u jedinců se sluchovým postižením se tak považuje přenos informací díky dvěma jazykovým systémům – znakovému jazyku a mluvenému jazyku. (Krahulcová, 2014)

Rovněž Komorná (2008) popisuje tento přístup obdobně, a to jako přístup, který je založený na osvojování si obou kultur (zvyky a tradice ze společnosti slyšících, avšak rovněž z komunity Neslyšících) a obou jazyků (mluveného i znakového). Znakový jazyk má mít charakter mateřského jazyka, a je tedy stěžejním pro vznik funkčního komunikačního systému

a následný rozvoj dalších poznávacích procesů a mluvený jazyk je pak považován za druhý jazyk (cizí jazyk), kdy je kladen důraz hlavně na recepci a produkci jeho psané podoby.

Langer a Suralová (2013) pak upozorňují na fakt, že k výuce jazyka slyšící společnosti, hlavně pak k jeho psané podobě, se přechází až ve chvíli, kdy mají žáci osvojenou a zvládnutou gramatiku znakového jazyka – nejedná se tedy o simultánní komunikaci, nýbrž lze se setkat s termínem „sekvenční bilingvismus“. Dalším nezbytným faktorem je dle nich přítomnost neslyšícího pedagoga, který se ve výchovně-vzdělávacím procesu stává pro žáky nejen správným jazykovým vzorem, ale také i motivačním prvkem.

4.2 Dovednost psaní (a čtení) u žáků se sluchovým postižením

Na začátek této kapitoly je nutno podotknout, že dovednost psaní je úzce spojená s dovedností čtení, a proto lze takřka konstatovat, že neexistují jedna bez druhé. Zároveň je nutné jejich vzájemné prolínání a rovněž uzpůsobování učebního materiálu na základě dosažené jazykové úrovně žáků. (Cíchová Hronová a kol., 2019)

Podle Langer (2013) a Romančíkové a Schmidtové (2010) stojí problematika spojená se čtením a psaním u žáků se sluchovým postižením na nedostatečném osvojení mluveného jazyka, kde je stěžejním faktorem omezené sluchové vnímání. Odlišností si lze, povšimnout z hlediska cílené výuky psaní, která u žáků slyšících začíná až při vstupu do základní školy (je zde doplňující formou slyšené podoby jazyka), nýbrž žáci se sluchovým postižením se s ní setkávají v době, kdy jej zdaleka nemohou ovládat (z důvodu logopedické péče už ve třech letech věku). (Langer, 2013; Suralová, 2002)

Romančíková a Schmidtová (2010) dále tvrdí, že u žáků, kteří disponují lehčími poruchami sluchu či středně těžkými poruchami sluchu (za předpokladu využití kompenzačních pomůcek) nedochází k tak markantním problémům s osvojováním těchto dovedností jako u žáků neslyšících. Z tohoto důvodu se bude následující text věnovat problematice psaní (a čtení) výhradně u žáků s těžším sluchovým postižením a žáků neslyšících.

Krahulcová (2014, s. 243) poté dodává, že „*osvojit si psanou podobu jazyka znamená naučit se rozumět psanému textu a získat dovednost vyjadřovat svoje myšlenky písemnou formou*“. Právě tato dovednost v sobě skýtá pro žáky užívající doposud výlučně znakový jazyk značnou obtížnost, jelikož se při recepci či produkci psaného textu nemohou již opírat o situaci, mimiku, posunky či gesta.

4.2.1 Řečové dovednosti

Pro pojem řečové dovednosti jsou dle Cíchové Hronové a Komorné (2019) charakteristické konkrétně čtyři dovednosti, a to: poslech, mluvení, čtení a psaní. Právě tyto dovednosti si budou všestranně rozvíjet žáci slyšící v rámci nabývání jejich cizího/druhého jazyka. Nicméně u žáka s těžším sluchovým postižením či žáků neslyšících je třeba uchopit význam řečových dovedností jiným způsobem, jelikož tito žáci si v rámci svého cizího/druhého jazyka (českého jazyka) osvojují hlavně jeho psanou podobu (dovednosti poslech a čtení u nich ustupují do pozadí). Stěžejním cílem pedagogů je tak rozvíjet u těchto žáků dovednost psaní a čtení s porozuměním, kdy je třeba tyto dovednosti vzájemně propojovat. (Cíchová Hronová, Komorná, 2019; Boccou Kestřánková, 2019)

4.2.2 Funkční a čtenářská gramotnost

Doležalová (2014, s. 18) definuje funkční gramotnost jako „*kompetence osob pro vyhledávání, vyvozování, hodnocení a tvořivé využívání informací v souvislém textu, k vyhledávání a využívání informací z tzv. dokumentu (nesouvislého, ale na informace bohatého textu) a pro práci s čísly obsaženými v textových zdrojích*“. Dílčí složkou funkční gramotnosti je pak čtenářská gramotnost, která se pojí s tzv. prvopočátečním čtením a psaním (osvojování si základů pro čtení a psaní), kterým je vyučováno na začátku povinné školní docházky. (Cíchová Hronová, Zemánková, 2018)

Skákalová (2014) však upozorňuje na fakt, že pouhá znalost písmen či tvarů slov hned neznamená, že je dotyčný jedinec schopen textu a informacím v něm dostatečně porozumět. Text se může žákům jevit jako pouhý shluk písmen, tudíž pak u konkrétního slova nemusí zpravidla dojít k propojení s jeho významem (ať už v podobě znaku či jiné vizualizace např. pomocí obrázku). Proto je dle Boccou Kestřánkové (2019) pro zvládnutí dovednosti psaní velmi důležité, aby měl dotyčný žák zvládnutou schopnost čtení z důvodu již zmiňovaného propojení s významem daných slov, který hraje kromě schopnosti recepce psaného textu rovněž velkou roli při samotné produkci psaného textu.

Podle Cíchové Hronové a Komorné (2019) se lze v této souvislosti taktéž setkat s termínem komunikační kompetence¹⁸, díky kterým má být jedinec obohacen „*o soubor znalostí a zkušeností, které se týkají prostředků, pravidel, norem a zvyklostí komunikace*“.

¹⁸ **Komunikační kompetence** (kompetence komunikativní) jsou rovněž uvedeny jako jedny ze sedmi klíčových kompetencí v RVP pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2021).

(Lotko, 1999, s. 55; cit. Cíchová Hronová, Komorná, 2019, s. 8) Rovněž však opět upozorňují na rozdíl v pojetí významu tohoto termínu u žáků s těžkým sluchovým postižením či žáků neslyšících, kdy je tento termín charakteristický hlavně pro psanou komunikaci, tedy schopnost těchto žáků dorozumět se díky písemné interakci jak mezi sebou, tak se slyšící společností.

4.2.3 Struktura mentálního slovníku

Podle Souralové (2002, s. 11) „je schopnost recipovat psaný text podmíněna vytvořením mentálního slovníku, který je chápán jako součást předpokladových struktur umožňujících vzájemnou komunikaci“. Z hlediska vytváření mentálního slovníku je zde možno opět narazit na značný rozdíl mezi žáky slyšícími a žáky s těžším postižením sluchu či žáky neslyšícími.

Slyšícím žákům se jejich mentální slovník tvoří ještě před vstupem do základní školy (tedy v období okolo šestého roku věku dítěte), a to díky akustickokinestetické formě řeči. Za předpokladu, že je rozvíjena jejich mluvená forma jazyka již od dvou let, mohou mít již v šesti letech velmi bohatou pasivní slovní zásobu a značné dispozice pro vnímání gramatiky daného jazyka. Psaný text je pro ně pak dalším stupněm, kdy si již ke známým slovům pouze vytvářejí vizuální podobu. (Červenková, 1992, in Skákalová, 2014; Souralová, 2002)

U žáků s těžkým sluchovým postižením či u žáků neslyšících probíhá vytváření mentálního slovníku jinačí formou, než je tomu u žáků slyšících. Vzhledem ke skutečnosti, že tito žáci nemají možnost sluchové kontroly, staví zpravidla svůj mentální slovník na základě znakového jazyka, tedy na vizuálně-motorické formě, který si osvojují kolem třetího roku jejich věku. Z tohoto důvodu je u nich akustickokinestetická forma jazyka osvojována až jako druhá, tedy žáci nejdříve čtou, a až pak se učí mluvené formě jazyka. (Souralová, 2002)

4.3 Metodika výuky psaní (a čtení)

Cíchová Hronová a Zemánková (2018) považují za nejrozšířenější výukové metody psaní (a čtení) užívané na českých školách zpravidla tyto metody:

- analyticko-syntetická metoda;
- globální metoda;
- genetická metoda.

4.3.1 Analyticko-syntetická metoda

Tato metoda má celkem tři etapy, a to tzv. předslabikářové období, slabikářové období a poslabikářové období. Postupně si zde žáci osvojují jednotlivé hlásky, avšak současně jsou

s každou hláskou osvojovány taktéž její grafémy, a to ve všech čtyřech podobách (malé a velké tiskací písmeno a malé a velké psací písmeno). Dalším krokem je syntéza jednotlivých hlásek do slabik a posléze do jednotlivých slov a celých vět. V poslední etapě by měli být žáci schopni tato slova a věty plynule číst i psát. (Cíchová Hronová, Zemánková, 2018)

Z hlediska psaní se jako první trénuje tzv. opis, kdy má žák za úkol text napsaný psacím písmem opsat, dále tzv. přepis, kdy je text napsaný tiskacím písmem a žák jej přepisuje do písma psacího, a poslední fází je diktát, kdy by měl být žák schopný slyšené slovo zvukově zaznamenat, udržet jej v paměti, a po jednotlivých hláskách ho písemně zaznamenat. (Křivánek, Wildová, 1998, in Cíchová Hronová, Zemánková, 2018)

Z těchto důvodů je tato metoda pro žáky s těžším sluchovým postižením a žáky neslyšící zcela nevhodná. (Cíchová Hronová, Zemánková, 2018)

4.3.2 Globální metoda

Globální metoda má celkem pět etap, kde se postupně od rozvíjení dílčích faktorů, kterými jsou zrak, sluch, paměť, dech a výslovnost, postupuje přes analýzu a syntézu k dovednosti čtení a psaní. (Wildová, 2002, in Cíchová Hronová, Zemánková, 2018)

V první etapě jsou žáci za pomoci her a dalších cvičení systematicky připravováni na proces čtení. Druhá etapa je zaměřená na posílení paměti. Ve třetí etapě již dochází ke zmiňované analýze, kde jsou žáci seznamováni s jednotlivými tiskacími písmeny abecedy a rovněž se zde začíná s nácvikem psaní, avšak nacvičování je zaměřené na slova jako celky, namísto jednotlivých písmen. Další etapa je cílená na syntézu, kdy žáci z naučených písmen skládají pro ně doposud neznámá slova. Závěrečná etapa je pak věnována zdokonalování individuálních nedostatků ve čtení žáků apod. (Wildová, ibid.)

Z těchto důvodů je tak globální metoda pro žáky s těžkým sluchovým postižením a žáky neslyšící považována za velmi prospěšnou metodu. (Cíchová Hronová, Zemánková, 2018)

4.3.3 Genetická metoda

Tato metoda je založena na základě vývoje písma lidské společnosti, kdy se její autor (Josef Kožíšek) přikláněl k názoru, že „*dříve než čteme, musel někdo psát, a dříve, než psal, určil si myšlenku, kterou chtěl vyjádřit graficky*“. (Wágnerová, 1996, s. 9; cit. Cíchová Hronová, Zemánková, 2018, s. 37) Podstatou této metody je tak schopnost sdělení myšlenek dotyčného za pomoci kreseb, následně převedených do symbolů a v konečné fázi do písmen.

Žáci se pak dovednosti čtení učí díky syntéze slov na hlásky, které jednotlivě hláskují, a až poté slovo přečtou jako celek. Stěžejní je však grafická podoba slova, která nese určitý význam (vyjadřuje myšlenku) a žák má díky dovednosti čtení k podstatě tohoto významu dojít.

Z hlediska psaní nejsou zahlceny všemi čtyřmi variantami písma najednou, nýbrž nejdříve užívají pouze písmo hůlkové a posléze se přechází k písmu psacímu. (Cíhová Hronová, Zemánková, 2018)

Vzhledem k již výše zmíněným skutečnostem, hlavně pak k upřednostňování grafické podoby písma oproti zvukové podobě, považují Cíhová Hronová a Zemánková tuto metodu pro žáky s těžším sluchovým postižením či žáky neslyšící za velmi přínosnou. (ibid.)

EMPIRICKÁ ČÁST

5 VYTVOŘENÍ UČEBNÍ POMŮCKY V RÁMCI MODIFIKACE DOVEDNOSTI PSANÍ U ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

V návaznosti na teoretickou část práce, kde je pojednáváno o důsledcích sluchového postižení, je postupně z jednotlivých kapitol více než patrné, že mají tyto důsledky u žáků se sluchovým postižením značný vliv jak na jejich celkový rozvoj, tak na jejich pozdější proces vzdělávání. Právě v něm jsou pak největší úskalí spojena s nedostatečným osvojením mluvené (většinové) formy jazyka, která je stěžejní pro nabytí dovednosti čtení a psaní, tedy tzv. čtenářské gramotnosti. Nicméně i samotná čtenářská gramotnost ztrácí význam ve chvíli, kdy tito žáci nedokážou psanému/čtenému textu porozumět, a nejsou tedy schopni tzv. funkční gramotnosti.

Za předpokladu, že žák nebude funkčně gramotný, nebude možné naplnit, již taktéž zmiňované komunikativní kompetence, které jsou součástí souboru dalších (sedmi) klíčových kompetencí. Jejich hlavní myšlenkou je obohatit každého žáka určitými hodnotami, jež jsou podstatné pro rozvoj osobnosti a rovněž pro pozdější úspěšnou socializaci do kulturně-spoločenského prostředí. (RVP ZV, 2021)

Tento fakt pak u žáků se sluchovým postižením jaksi vyzdvihuje snahu o osvojení si základů čtení a psaní s porozuměním na značnou úroveň, jelikož se psaná forma jazyka stává cestou ke vzájemné komunikaci těchto jedinců s většinovou slyšící společností. Na stranu druhou je však žákům se sluchovým postižením, v rámci metodiky výuky čtení a psaní, věnována velmi malá pozornost. Chybí zde nejen celkově hlubší propracovanost, ale taktéž kvalitně zpracované didaktické materiály, které by svojí náplní odpovídaly daným požadavkům, které se od těchto žáků v rámci vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace (oblast v RVP ZV) očekávají. (Cíchová Hronová, Zemánková, 2018)

Z těchto důvodů pak některým učitelům, kteří se u žáků se sluchovým postižením věnují výuce českého jazyka jako druhého jazyka, mnohdy nezbývá jiná možnost než se opírat o materiály, které jsou určené cizincům. Nicméně i tyto materiály, byť se do jisté míry od klasické výuky českého jazyka na běžných školách liší, jsou stále určené slyšícím jedincům, a učitelé jsou tak přesto nuceni k jejich určité modifikaci. (ibid.)

5.1 Návrh realizace vlastního šetření

Prvotním podnětem pro vznik této diplomové práce byla osobní účast ve výchovně-vzdělávacím procesu na prvním stupni jedné ze základních škol pro žáky se sluchovým

postižením na našem území. V rámci průběhu hodiny českého jazyka, kdy byla postupně řešena jednotlivá cvičení, bylo možné postřehnout, že značné potíže dělá žákům význam u některých slov. Žáci neměli tato slova dostatečně zafixovaná ve svém mentálním slovníku a nemohli je tak, z hlediska zadání úkolu, správně roztrždit do nadřazených kategorií. S pomocí učitele v podobě buď vizuální podoby slova, či předvedení znaku ze slovní zásoby znakového jazyka, byli již žáci schopni slova správně zařadit, avšak druhotným problémem se stal správný záznam jeho psané podoby.

Tyto skutečnosti byly posléze konzultovány s dotyčným učitelem, kdy jím bylo, mimo již výše zmiňovanou problematiku, zároveň upozorněno na nedostatek vhodných didaktických materiálů, a tudíž nutnost tvorby materiálů vlastních, čímž byl vytvořen první podnět pro věnování se této oblasti.

Po následném prostudování patřičné literatury a již zmiňovaných informacích, např. v kapitole 4.2 – Dovednost psaní (a čtení) u žáků se sluchovým postižením či v úvodu této kapitoly, je tak možné skutečně konstatovat, že žákům se sluchovým postižením činí patřičné potíže porozumění psanému textu, a je tak potřeba soustředit se na prohlubování jejich funkční gramotnosti, díky které lze posléze rozvíjet samotnou dovednost produkce psaní (a čtení). Nicméně cíleně mířených metodik a didaktických materiálů, které by kvalitu funkční gramotnosti u těchto žáků zvyšovaly, je hojný nedostatek. Zrovna tak výzkumy prováděné na našem území, které by se této oblasti věnovaly, se hledají obtížně.

Lze však odkázat na zahraniční výzkum publikovaný v lednu roku 2018, kde bylo u žáků se sluchovým postižením zjišťováno využití textu s obrázky v rámci snahy o jeho lepší pochopení u těchto žáků. Výsledky této studie prokázaly, že text obohacený o obrázky napomáhá žákům se sluchovým postižením zlepšit porozumění sdělovaným informacím v něm obsaženým, lépe seznamuje a fixuje nová slova, a v neposlední řadě pak tyto žáky motivuje k dovednosti číst, čímž se bude rovněž zlepšovat dovednost psaní. (Rahim Razalli et al., 2018)

Výše zmíněné výsledky studie lze vhodně doplnit výrokem Suralové (2002, s. 5), která tvrdí, že *„pro neslyšící je vizualizace mluveného jazyka prolomením komunikační bariéry, kterou jim způsobil jejich sensorický handicap, a je to vlastně pootevření pomyslného okna do světa informací, o němž jsou neslyšící svojí vadou připravováni“*.

5.2 Stanovení hlavního cíle a dalších dílčích cílů

Na základě výše zmíněných skutečností se hlavním cílem diplomové práce stala tvorba takové učební pomůcky, která by žákům na 1. stupni základních škol, kteří disponují jakoukoliv povahou sluchového postižení, usnadnila proces nabývání dovednosti psaní, která je úzce spojena s dovedností čtení, a společně tak tvoří základ pro čtenářskou a funkční gramotnost. Dílčím cílem bylo ověřit funkčnost této pomůcky v hodinách českého jazyka u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni základních škol.

5.3 Metodologie vlastního šetření

Zahájení vlastního šetření proběhlo na podzim roku 2020, a to na základě konzultací s třídní učitelkou působící na prvním stupni jedné ze základních škol pro žáky se sluchovým postižením na našem území. Konzultace však musely probíhat na základě e-mailové komunikace, jelikož byl v tomto období, a to konkrétně 5. října 2020, na území České republiky vyhlášen nouzový stav z důvodu značného šíření nemoci COVID-19, kterou způsobuje koronavirus SARS-CoV-2. Pokud tedy na základě těchto skutečností nebylo dané školské zařízení úplně uzavřeno, platila zde jistá hygienická opatření jako např. zákaz vstupu cizích osob do budovy školy apod.

K dalšímu sběru dat v rámci ověření funkčnosti vytvořené pomůcky posloužilo pedagogické pozorování žáků, které lze podle Průchy, Walterové a Mareše (2001; cit. Chráska, 2016, s. 146) definovat jako „*sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhu dějů aj.*“. Pedagogické pozorování lze pak podle Chrásky (ibid.) rozdělit na:

- **dlouhé a krátké**, kdy je dlouhé pozorování charakteristické pro dlouhodobé a důkladné sledování, většinou na vědecké úrovni, kdežto jako krátkodobé pozorování je možno označit již pouhou samostatnou vyučovací jednotku;
- **introspekci a extrospekci**, kdy jde v prvním případě o sebepozorování a v druhém případě o pozorování někoho jiného;
- **vlastní (přímé) pozorování a nevlastní pozorování**, kdy záleží na tom, zda se pozorovatel přímo účastní na pozorování nebo kdy je mu pozorování pouze zprostředkováno;
- **standardizované pozorování a nestandardizované pozorování**, kdy se při standardizovaném dodržují určité postupy a je na něho nahlíženo z relativně objektivního hlediska, oproti nestandardizovanému, kdy jde o běžná školní pozorování s určitým subjektivním přístupem.

Pro praktické účely této diplomové práce tak bylo zvoleno pozorování krátkodobé, nestandardizované, v rámci vlastního (přímého) pozorování a extrospekce.

K dalšímu sběru dat byl pro stejné účely, v rámci doplnění informací ohledně specifik práce v hodinách českého jazyka u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni základních škol, zvolen rozhovor (interview), který spočívá ve vzájemné osobní komunikaci tazatele a respondenta, což je oproti jiným metodám jeho velkou výhodou. Cílem rozhovoru je pak podle Chrásky (2016, s. 177) „*shromáždování dat o pedagogické realitě*“.

Jako nejvhodnější byl pro účely práce zvolen tzv. polostrukturovaný rozhovor, který tvoří společně se strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem základní dělení rozhovorů. Podle Chrásky (ibid.) „*je polostrukturovaný rozhovor určitým kompromisem mezi výše uvedenými typy*“, jelikož se na něho tazatel může předem připravit, tzn. připravit si sled určitých otázek, avšak není povinen se těchto otázek striktně držet. Do rozhovoru je zkrátka možné zasahovat, např. v rámci přesnějšího vysvětlení určité výpovědi, či doplnění nahodilé otázky spojené s aktuální výpovědí apod.

V neposlední řadě je pak třeba podotknout, že veškerá data, která zde budou interpretována, byla získána a zpracována na základě informovaného souhlasu ředitelky školy (příloha č. 1) a informovaného souhlasu třídní učitelky (příloha č. 2).

5.4 Charakteristika školského zařízení a sledované skupiny

Návrh učební pomůcky byl primárně určený žákům se sluchovým postižením, kteří se začínají učit dovednosti elementárního psaní (a čtení), a z tohoto důvodu tak byla oslovena příslušná základní škola, ve které jsou tyto žáci vzděláváni. Na základě již výše zmíněných informovaných souhlasů, které pojednávají o zachování veškeré anonymity, nebude z těchto důvodů konkrétně uvedeno, o jakou základní školu se jedná a v jakém kraji republiky daná škola působí.

Co lze zmínit je skutečnost, že škola využívá přístupu bilingválního vzdělávání a podporuje tak názor upřednostňování ovládnutí znakového jazyka, coby mateřského jazyka a ovládnutí psané formy národního jazyka, coby většinového jazyka. Na škole tak působí slyšící i neslyšící učitelé. Na mluvenou formu jazyka není kladen takový zřetel, avšak pokud k ní má dotyčný žák předpoklady, je svým významem řazena, po znakovém jazyce a psané češtině, až na třetí místo. V takovém případě má škola k dispozici logopeda, tudíž žáci mají zajištěnou i individuální logopedickou péči.

Jak již bylo řečeno, na dané základní škole se vzdělávají žáci se sluchovým postižením, jehož povaha se u těchto žáků zpravidla individuálně liší. Z tohoto důvodu nejsou třídy obvykle dělené výhradně na základě věku, nýbrž je přihlíženo k preferovanému komunikačnímu systému, velikosti a povaze sluchové ztráty a rovněž pak k mnoha dalším faktorům.

Z hlediska konkrétní sledované skupiny se jednalo o třídu vzniklou spojením žáků 2.A a 3.A. Sledováno bylo celkem šest žáků:

- třída 2.A – celkem 1 žákyně:
 - **1. dívka:** je neslyšící, pochází z neslyšícího prostředí;

- třída 3.A – celkem 5 žáků:
 - **2. dívka:** je neslyšící, pochází z neslyšícího prostředí;
 - **1. chlapec:** implantovaný KI cca ve třech letech, pochází ze slyšícího, avšak cizojazyčného prostředí;
 - **2. chlapec:** implantovaný KI cca v pěti a půl letech, pochází z neslyšícího prostředí, avšak prarodiče jsou slyšící;
 - **3. dívka:** implantovaný KI v cca deseti letech, pochází ze slyšícího, avšak cizojazyčného prostředí;
 - **3. chlapec:** implantovaný KI ve cca dvou letech (první ucho), v cca pěti letech (druhé ucho), pochází ze slyšícího prostředí, v loňském roce přestoupil ze ZŠ logopedické

Jednotlivé doplňující informace byly získány na základě e-mailové komunikace a polostrukturovaného rozhovoru s třídní učitelkou.

5.5 Tvorba učební pomůcky a její ověření v hodině českého jazyka

Učební pomůcku definuje Slavík a kol. (2007, s. 8) jako „*jeden z materiálních didaktických prostředků, který svými funkcemi přispívá k účinnějšímu dosahování cílů výuky*“. Může jí být např. přírodnina, obraz, model aj. pomůcky, pokud splňují podmínku nosiče didaktické informace. S učebními pomůckami rovněž úzce souvisí princip názornosti, který se díky nim může demonstrovat.

5.5.1 Námět a návrh učební pomůcky

Prvotní myšlenka o tvorbě učební pomůcky, která by pomohla žákům se sluchovým postižením snadněji si osvojit elementární dovednost psaní (a čtení) vznikla po osobní účasti ve výchovně-vzdělávacím procesu na prvním stupni nejmenované základní školy pro žáky se sluchovým postižením. Během hodiny českého jazyka, kdy se žáci snažili plnit zadávané úkoly,

bylo patrné, že jim činí značné problémy hlavně vybavení si jednotlivých písmen určitého slova a rovněž jejich správné umístění tak, aby toto slovo dávalo smysl. Zmíněná úskalí žáků z průběhu vyučovací hodiny se tak staly podkladem pro návrh realizace učební pomůcky.

Hlavní podstatou se tedy primárně stala určitá manipulace s písmeny, která by posilovala slovní zásobu a rozšiřovala úroveň dosavadního mentálního slovníku těchto žáků. Dalším podstatným bodem se u návrhu učební pomůcky stala potřeba být v souladu s konceptem školy, který vychází z principu bilingválního vzdělávání, a rovněž potřeba naplňující očekávané výstupy ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Další podstatnou skutečností, kterou bylo potřeba do návrhu učební pomůcky zakomponovat, se stala vizualizace učiva, která je ve výuce, podle ŠVP dané základní školy, tím nejdůležitějším principem pro všechny žáky celkově. Nadmíru důležitým požadavkem se stala rovněž snadná dostupnost potřebného materiálu a jednoduchý postup výroby této učební pomůcky. V neposlední řadě je více než žádoucí, aby se tato učební pomůcka stala pro žáky se sluchovým postižením zábavnou formou učení a motivovala je jak ke psaní, tak ke četní.

Na základě výše zmíněných požadavků nakonec vznikla prvotní podoba učební pomůcky naznačená v následujících bodech:

- jednalo by se o krabici (např. od obuvi či něco podobného), kde by se pracovalo s uzávěry od PET lahví, na kterých by byla konturovací barvou na sklo napsaná jednotlivá písmena abecedy;
- na vnějším víku krabice by byla v řadě za sebou nalepená šroubovací hrdla od PET lahví, na které by se posléze uzávěry s písmeny daly šroubovat;
- nad touto řadou by byla dále přidělena průsvitná fólie, do které by bylo možné vkládat lístečky;
- na těchto lístečcích by byly z jedné strany natištěné linky (pro jednotlivá písmena daného slova) a nad nimi by byl vložený obrázek odpovídající danému slovu;
- z druhé strany lístečků by pak stálo správně napsané řešení (velkými tiskacími písmeny);
- žák by měl tedy za úkol, dle obrázku na lístečku, postupně šroubovat uzávěry s písmeny;
- poté, co by uzávěry našrouboval, by stačilo lísteček s obrázkem otočit a zkontrolovat si vzniklé slovo dle správného řešení.

Tento návrh byl pomocí e-mailové komunikace zaslán ke konzultaci již několikrát zmíněné třídní učitelce, v jejíž třídě se měla funkčnost učební pomůcky ověřovat. Po tom, co byl návrh schválen, probíhalo shromažďování potřebného materiálu, z důvodu včasného

zahájení tvorby této učební pomůcky. V průběhu tvorby docházelo k určitým úpravám z důvodu celkového zkvalitnění této pomůcky.

5.5.2 Realizace výroby učební pomůcky

Po schválení návrhu učební pomůcky třídní učitelkou (viz předchozí podkapitola), v jejíž třídě mělo posléze dojít k ověření funkčnosti této pomůcky, se mohl začít shromažďovat potřebný materiál, aby mohl být proces tvorby pomůcky zahájen.

Z potřebného materiálu se jako první podařilo získat pevnější krabici s víkem (jak bylo zmíněno v návrhu, jednalo se o krabici od obuvi), která měla fungovat jako úložný prostor pro jednotlivé uzávěry s písmeny. Na krabici byl zakoupen balicí papír s motivy soviček, aby byl celkový vzhled učební pomůcky pro žáky přitažlivější (obr. č. 1; obr. č. 2; obr. č. 3)



Obr. č. 1: Krabice od obuvi s balicím papírem
(Zdroj: vlastní tvorba)



Obr. č. 2: Finální verze vzhledu krabice (1)
(Zdroj: vlastní tvorba)



Obr. č. 3: Finální verze vzhledu krabice (2)
(Zdroj: vlastní tvorba)

Dle původního návrhu měla být ve víku krabice připevněna šroubovací hrdla, nicméně od této varianty se nakonec ustoupilo z důvodu nedokonalé fixace šroubovacích hrdel s papírovým víkem krabice. Namísto papírového víka byl použit zbylý kus dřevěné plovoucí podlahy (obr. č. 4), který se rozměrově seřízl tak, aby se dal společně s uzávěry vložit a uzavřít do krabice. Další výhodou spočívá v pevném a odolném podkladu pro celkovou budoucí manipulaci.



Obr. č. 4: Dřevěný podklad (Zdroj: vlastní tvorba)

Dále bylo potřeba shromažďovat šroubovací hrdla (odříznutím svršků od PET lahví – obr. č. 5) společně s mnohem větším počtem uzávěrů. Podle návrhu se měla šroubovací hrdla lepit do jedné řady tak, aby vytvořila pomyslný řádek sloužící pro šroubování uzávěrů s písmeny, a tedy možnost posléze tvořit zadaná slova na tomto řádku. Na základě zaslání souboru (soubor byl zaslán prostřednictvím e-mailové komunikace s třídní učitelkou), který obsahoval přehled doposud probrané slovní zásoby, u již zmiňovaných žáků (kapitola 5.4 – Charakteristika školského zařízení a sledované skupiny), byl vyhodnocen potřebný počet šroubovacích hrdel na celkových 11 ks.

Tento počet však v souvislosti vytvořené řady ze šroubovacích hrdel svojí délkou nevyhovoval délce seříznutého dřevěného podkladu. Z tohoto důvodu se vytvořená řada na obou stranách zaoblila a vytvořila pomyslný půlkruh. Tomuto půlkruhu byl posléze přizpůsoben rovněž dřevěný podklad, a to na základě seříznutí horních hran. Po těchto úpravách mohly být hrdla za pomoci vteřinového lepidla na dřevěný podklad přilepeny (obr. č. 6).



Obr. č. 5: Odříznutá šroubovací hrdla od PET lahví (Zdroj: vlastní tvorba)

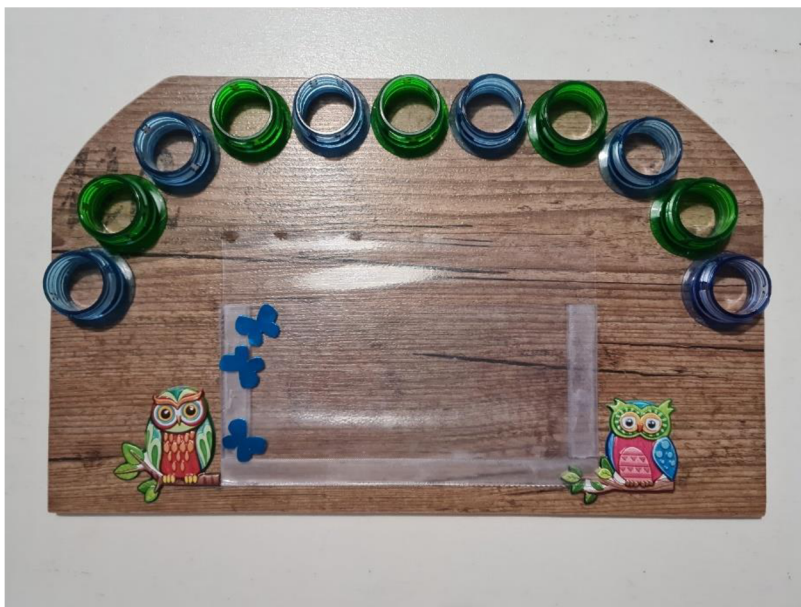


Obr. č. 6: Upravený dřevěný podklad a nalepená šroubovací hrdla (Zdroj: vlastní tvorba)

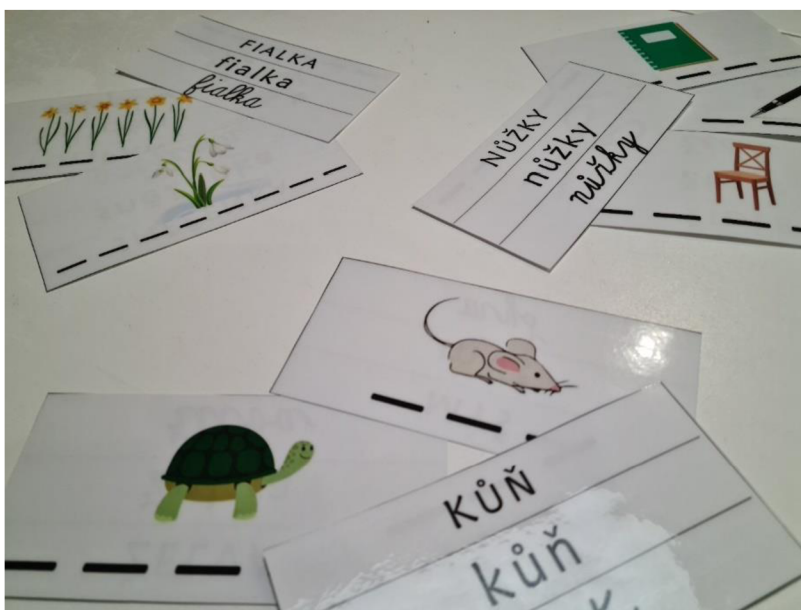
Posledním článkem, který zbyval na dřevěném podkladě doplnit, byla průsvitná fólie, do které se podle návrhu měly vkládat lístečky. Nakonec bylo zakoupeno průsvitné pouzdro na menší doklady, které bylo po drobných úpravách naprosto vyhovující. Poté jej tedy stačilo opět za použití vteřinového lepidla nalepit pod vzniklý oblouk ze šroubovacích hrdel. Pro lepší zapůsobení u žáků byl dřevěný podklad dozdoben tak, aby celkově ladil se zbytkem komponentů učební pomůcky (obr. č. 7).

Jak již bylo řečeno, do průsvitné fólie se podle návrhu měly vkládat lístečky. Na těch měly být z jedné strany připravená políčka (podle počtu písmen v daném slově) společně

s odpovídajícím obrázkem tohoto slova, a z druhé strany mělo stát správně napsané řešení pro kontrolu. Tato prvotní myšlenka byla pozdvižena na tvorbu kartiček, které se nechaly z důvodu lepší odolnosti a delšího zachování zalaminovat. Další vylepšení kartiček se týkalo správně napsaného řešení, kdy se k původně jednomu plánovanému typu písma (původně zde mělo být řešení pouze ve formě velkého tiskacího písma) přidala rovněž forma malého tiskacího a psacího písma (obr. č. 8). Učební pomůcka tím tak hned rozšířila svoje pole působnosti a bude tak na učitelích, kterou formu písma budou chtít s žáky zrovna procvičovat.



Obr. č. 7: Finální podoba dřevěného podkladu (Zdroj: vlastní tvorba)



Obr. č. 8: Zalaminované kartičky s obrázky a třemi formami písma (Zdroj: vlastní tvorba)

Posledním stěžejním komponentem jsou dle návrhu uzávěry od PET lahví, na kterých mají být za pomoci konturovacích barev na sklo napsaná písmena abecedy. Jak již bylo zmíněno, oproti šroubovacím hrdlům je bylo potřeba shromáždit v mnohem větším počtu. Opět zde došlo k určitým úpravám, které účinnost pomůcky zkvalitnily.

První změna přišla ve dvojnásobném navýšení uzávěrů, jelikož se na kartičky přidaly další dvě formy písma (malé tiskací a psací). Počet jedné sady (jedné formy písma) se odvíjel opět na základě zaslaného souboru se slovní zásobou (viz výše). Slovní zásoba byla slovo od slova procházena, z důvodu zjištění počtu opakujících se písmen v jednotlivých slovech. Zjištěný počet byl vždy o jeden navýšen (př.: písmeno P se opakovalo v jednom slově nanejvýš 2krát, tudíž celkový počet písmen P budou 3 ks. apod.). Na základě těchto skutečností obsahuje nakonec jedna sada celkem 95 písmen.

V momentě, kdy se podařilo tento trojnásobek shromáždit, začaly se uzávěry třídit podle barev, což souviselo s druhou kvalitnější změnou, a to s rozřazením písmen (hlásek) na:

- **samohlásky krátké** – světle zelená barva (celkem 19 uzávěrů);
- **samohlásky dlouhé** – tmavě zelená barva (celkem 15 uzávěrů);
- **souhlásky tvrdé** – červená barva (celkem 19 uzávěrů);
- **souhlásky měkké (s háčky)** – tmavě modrá barva (celkem 13 uzávěrů);
- **souhlásky měkké (bez háčků)** – světle modrá barva (celkem 5 uzávěrů);
- **souhlásky obojetné** – žlutá barva (celkem 20 uzávěrů);
- **hlásky G, Q, W, X** – zlatá / šedá / růžová barva (celkem 4 uzávěry).

Bohužel, i přes to, že se podařilo sehnat dostatek uzávěrů na výše zmíněné rozřazení, lišily se některé uzávěry lehce jiným odstínem, nebo byly uzávěry z horní strany popsané. Z tohoto důvodu byl pořízen samolepící papír, ze kterého se vystříhal požadovaný počet koleček (obr. č. 9), které svou velikostí odpovídaly uzávěrům. Posléze se tato kolečka na svršky uzávěrů nalepila a došlo tak barevnému ucelení (obr. č. 10)

Některé uzávěry (souhlásky T, D, N a samohlásky I, Í, Y, Ý) jsou polepeny více barvami, a to z důvodu toho, že byť jsou souhlásky T, D, N tvrdé souhlásky, mohou se objevit slova, kde se z nich ve spojení v měkkém I stávají souhlásky měkké – TI, DI, NI. U samohlásek I, Í, Y, Ý lze nalézt dokonce tři barvy, a to z toho důvodu, aby si žáci uvědomili, že opravdu záleží na

tom, v jaké pozici tyto samohlásky stojí – že mohou navazovat jak na hlásku v červené, modré i žluté barvě (záměr byl myšlený spíše pro starší žáky).



Obr. č. 9: Vystříhaná kolečka ze samolepicího papíru (Zdroj: vlastní tvorba)



Obr. č. 10: Připravené uzávěry pro nanesení konturovací barvy na sklo (Zdroj: vlastní tvorba)

Posledním bodem k celkovému zrealizování učební pomůcky bylo nadepsání písmen ve všech třech formách – velké tiskací písmo (obr. č. 11–12), malé tiskací písmo (obr. č. 13–14), psací písmo (obr. č. 15–16) pomocí konturovací barvy na sklo. Na světlá víčka byla použita tmavá konturovací barva, na tmavá víčka naopak světlá konturovací barva. Nakonec byla všechna víčka přestříkána akrylovým lakem ve spreji, z důvodu co největší odolnosti.

Použití konturovací barvy bylo záměrné, jelikož po zaschnutí vytvoří vystouplý povrch, čímž se písmena stávají lépe hmatatelnými. Na základě této skutečnosti se tak opět zvyšuje působnost učební pomůcky, jelikož ji lze použít např. pro žáky surčitým typem kombinovaného postižení. Poslední obrázky pak demonstrují postup práce s učební pomůckou (obr. č. 17–18).



Obr. č. 11: Velká tiskací písmena (1)
(Zdroj: vlastní tvorba)



Obr. č. 12: Velká tiskací písmena (2)
(Zdroj: vlastní tvorba)



Obr. č. 13: Malá tiskací písmena (1)
(Zdroj: vlastní tvorba)



Obr. č. 14: Malá tiskací písmena (2)
(Zdroj: vlastní tvorba)



Obr. č. 15: Psací písmena (1)
(Zdroj: vlastní tvorba)



Obr. č. 16: Psací písmena (2)
(Zdroj: vlastní tvorba)



Obr. č. 17: Slovo složené podle obrázku (Zdroj: vlastní tvorba)



Obr. č. 18: Kontrola složeného slova (Zdroj: vlastní tvorba)

5.6 Ověření funkčnosti učební pomůcky v praxi

Ověření funkčnosti vytvořené učební pomůcky proběhl začátkem května roku 2021, kdy se opatření spojená s nemocí COVID-19 na území ČR začala pomalu rozvolňovat. Ověřování proběhlo dle domluvy ve třídě 2.A a 3.A na nejmenované základní škole pro žáky se sluchovým postižením. V den ověřování chyběla ve třídě jedna žačka a učební pomůcku tak vyzkoušelo

celkem pět žáků ze šesti. Metodou šetření bylo zvoleno krátkodobé pozorování (z důvodu stále, do jisté míry platicích, hygienických opatřeních na půdě školy), nestandardizované pozorování, v rámci vlastního (přímého) pozorování a extrospekce.

Pod pojmem funkčnost této učební pomůcky si je nutno představit takovou učební pomůcku, která by žákům na 1. stupni základních škol, kteří disponují jakoukoliv povahou sluchového postižení, usnadnila proces nabývání dovednosti psaní.

5.6.1 Průběh ověřování

Jako první byla žákům vytvořená učební pomůcka představena. Dále bylo žákům vysvětleno, jak pomůcka funguje – proč je šroubovacích hrdel celkem 11, jakým způsobem vkládat a otáčet vytvořené kartičky či jak provádět kontrolu slov apod.

Dalším krokem bylo dotazování se na barvy uzávěrů (pracovalo se pouze s písmeny velké tiskací abecedy), kdy po krátkém přemýšlení a postrčení správným směrem, žáci pochopili, že se jedná o rozdělení hlásek na samohlásky a souhlásky. Vzhledem k malému počtu se stihli vystřídat všichni nejméně dvakrát. Bylo velmi znát, že je pomůcka zaujala, jelikož i přes to, že se museli střídat, vydrželi být všichni po celou dobu pozorní, a dokonce se při skládání slov kontrolovali navzájem (obr. č. 19–21).



Obr. č. 19: Průběh ověřování funkčnosti vytvořené pomůcky (1) (Zdroj: vlastní tvorba)



Obr. č. 20: Průběh ověřování funkčnosti vytvořené pomůcky (2) (Zdroj: vlastní tvorba)



Obr. č. 21: Průběh ověřování funkčnosti vytvořené pomůcky (3) (Zdroj: vlastní tvorba)

Na základě provedeného pozorování tak lze konstatovat, že učební pomůcka splnila svůj účel a lze ji tak prohlásit za funkční. Zpozorovat se podařilo, při jejím ověřování, hned tři problematické jevy, a to:

- nedostatečný počet vyhledaných písmen pro dané slovo (PAPOUŠEK – PAPUKA);
- chybně zvolená pozice písmen ve slově (např. RAJČE – ČJEAR);

- některá špatně zvolená písmena pro dané slovo (např. JAHODA – JAROVA; JABLKO – JABÍKO).

Bylo zřejmé, že si minimálně jeden z těchto problémů žáci uvědomovali, a to díky předem nachystaným políčkům, které byly na kartičky cíleně přidány právě z tohoto důvodu.

Jedna z žákyň dokonce sama konstatovala, že si bude muset některá slovíčka doma zopakovat. Fakt, že žáky práce s vytvořenou učební pomůckou bavila, a druhý fakt, že vydrželi být po celou dobu pozorní, jen pozitivně splněnou funkčnost učební pomůcky doplňuje.

Určitě by se však daly nalézt i určité nedostatky, jako např. zasekávání se uzávěrů při jejich šroubování na hrdlo PET lahve (šroubování přes závit) či nedokonalá pozice písmene na uzávěru (vzhůru nohama či naležato), když už s ním nelze dále šroubovat. V neposlední řadě jsou to pak malé rozestupy mezi hrdly, které znesnadňují jinak celkově snadnou manipulaci s touto pomůckou.

Na stranu druhou lze materiál v podobě kartiček, který je volnou přílohou této práce, využít (za předpokladu laminace a dispozice speciálního fixu) např. jako mazací tabuli, a zbylé komponenty, jako víčka apod., tak nemusejí být nutnou součástí pro užití pomůcky k procvičování psaní.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá tématem vytvoření učební pomůcky v rámci modifikace dovednosti psaní u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni základních škol. Hlavním cílem této práce byla tvorba takové učební pomůcky, která by žákům se sluchovým postižením na 1. stupni základních škol, usnadnila proces nabývání dovednosti psaní, která je úzce spojena s dovedností čtení, a společně tak tvoří základ pro čtenářskou a funkční gramotnost. Dílčím cílem pak bylo ověření funkčnosti této pomůcky v hodinách českého jazyka.

Práce je členěna na dvě části – část teoretickou a část praktickou. První kapitola je jakýmsi úvodem do problematiky sluchového postižení. Lze zde narazit na vymezení pojmu surdopedie, správnost užívání surdopedické terminologie, či příčiny a klasifikace sluchových poruch a vad. Druhá kapitola popisuje význam sluchového vnímání na všeobecný rozvoj osobnosti u dětí. Jednotlivá vývojová období jsou zde rozebírána od novorozeneckého období až po období mladšího školního věku. Dále jsou zde popisovány jednotlivé skupiny dětí se sluchovým postižením, kdy je v rámci sluchového postižení poukazováno na značné odlišnosti mezi nimi. Třetí kapitola pojednává celkově o primárním vzdělávání žáků se sluchovým postižením, kdy jsou pak blíže popisována legislativní ukotvení či historie vzdělávání a současné vzdělávání těchto žáků. Poslední kapitola teoretické části přibližuje jazykové vzdělávání žáků se sluchovým postižením, kde jsou rozebírány přístupy ke vzdělávání, problematika spojená s dovednostmi psaní a čtení u těchto žáků či nejčastěji užívané metody výuky v hodinách českého jazyka.

Empirickou část pak tvoří sice jediná kapitola, avšak značně obsáhlá kapitola, zaměřená na vlastní šetření. V rámci první podkapitoly byl na základě shromážděných dat a informací navržena realizace šetření. Posléze byl stanoven hlavní a dílčí cíl této práce. V návaznosti na ně byly zvoleny dva metodologické postupy. Prvním bylo pedagogické pozorování, které probíhalo ve třídě 2.A a 3.A na jedné nejmenované základní škole pro žáky se sluchovým postižením. Druhým z nich byl polostrukturovaný rozhovor vedený s třídní učitelkou za předpokladu doplnění potřebných informací z hlediska potřeb diplomové práce. Sledovanou skupinou se při ověřování funkčnosti učební pomůcky stala již zmiňovaná třída 2.A a 3.A. Předposlední podkapitola popisuje tvorbu pomůcky, u které se po jejím zhotovení ověřovala funkčnost.

Na základě průběhu ověřování vytvořené učební pomůcky lze konstatovat, že učební pomůcka splnila svůj účel, a byl tak naplněn hlavní cíl diplomové práce.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Knižní zdroje

BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, Marie, 2019. Rozvoj dovednosti psaní u neslyšících žáků. In: CÍCHOVÁ HRONOVÁ, Anna. *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením: čeština jako druhý jazyk – 2. část*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, s. 88–105. ISBN 978-80-7481-241-5.

CÍCHOVÁ HRONOVÁ, Anna a kol., 2019. *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením: čeština jako druhý jazyk – 2. část*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-7481-241-5.

CÍCHOVÁ HRONOVÁ, Anna; KOMORNÁ, Marie, 2019. Jazykovědná terminologie a výuka češtiny pro neslyšící. In: CÍCHOVÁ HRONOVÁ, Anna. *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením: čeština jako druhý jazyk – 2. část*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, s. 7–9. ISBN 978-80-7481-241-5.

CÍCHOVÁ HRONOVÁ, Anna; ZEMÁNKOVÁ, Veronika, 2018. Jazykové vzdělávání neslyšících žáků v mladším školním věku. In: CÍCHOVÁ HRONOVÁ, Anna. *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením: čeština jako druhý jazyk – 1. část*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, s. 34–40. ISBN 978-80-7481-206-4

ČERNÝ, Libor, 2018. Sluch – fyziologie a patologie. In: NEUBAUER, Karel a kol. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 575–589. ISBN 978-80-262-1390-1.

DOLEŽALOVÁ, Jana, 2014. *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-520-2.

DOLEŽALOVÁ, Lenka, 2016. Žáci se sluchovým postižením v základní škole. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava a kol. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, s. 141-166. ISBN 978-80-7315-255-0.

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

HANÁKOVÁ, Adéla, 2016. Terminologie z oblasti narušené komunikační schopnosti. In: KROUPOVÁ, Kateřina a kol. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 99–126. ISBN 978-80-247-5264-8.

HELUS, Zdeněk, 2011. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3037-0.

HORÁKOVÁ, Radka, 2012. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0084-0.

HRUBÝ, Jaroslav, 2010. *Úvod do výchovy a vzdělávání sluchově postižených*. Praha: Tiché učení. ISBN 978-80-904786-1-9.

HRUBÝ, Jaroslav, 1999. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu - 1. díl*. 2. přepracované a rozšířené vydání. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených. ISBN 80-7216-096-6.

HUDÁKOVÁ, Andrea; MOTEJZÍKOVÁ, Jitka, 2005. Terminologická džungle. In: HUDÁKOVÁ, Andrea a kol. *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, s. 11–14. ISBN 80-86792-27-7.

HUDÁKOVÁ, Andrea; MYSLIVEČKOVÁ, Radka. 2005. Dva jazyky – dvě kultury. In: HUDÁKOVÁ, Andrea a kol. *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, s. 22–25. ISBN 80-86792-27-7.

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-9225-0.

JEDLIČKA, Ivan, 2007. Vady a poruchy sluchu z hlediska otorinolaryngologie a foniatrie. In: ŠKODOVÁ, Eva a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, s. 443-466. ISBN 978-80-7367-340-6.

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

- KOMORNÁ, Marie, 2008. *System vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. ISBN 978-80-87153-60-4.
- KOSINOVÁ, Barbora, 2008. *Neslyšící jako jazyková a kulturní menšina – kultura neslyšících*. Druhé, opravené vydání. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. ISBN 978-80-87153-94-9.
- KRAHULCOVÁ-ŽATKOVÁ, Beáta, 1996. *Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-239-7.
- KRAHULCOVÁ, Beáta, 2014. *Komunikační systémy sluchově postižených*. Praha: Beakra. ISBN 978-80-903863-2-7.
- LANGER, Jiří, 2013. *Základy surdopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3702-6.
- LANGER, Jiří; SOURALOVÁ, Eva, 2013. *Výchova a vzdělávání osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3701-9.
- LEJSKA, Mojmír, 2003. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-038-7.
- LUDÍKOVÁ, Libuše, 2007. *Manuál základních postupů jednání při kontaktu s osobami se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-1636-6.
- MARTINKOVÁ, Eva, 2016. Terminologie z oblasti speciální pedagogiky osob se sluchovým postižením. In: KROUPOVÁ, Kateřina a kol. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 153–180. ISBN 978-80-247-5264-8.
- MUKNŠNÁBLOVÁ, Martina, 2014. *Péče o dítě s postižením sluchu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5034-7.
- NOVÁK, Alexej, 1994. *Foniatrie a pedaudiologie I.: poruchy komunikačního procesu způsobené sluchovými vadami*. Praha: vydáno vlastním nákladem. ISBN 80-247-0738-1.
- POTMĚŠIL, Miloň, 2003. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0766-3.
- POTMĚŠIL, Miloň, 2007. *Sluchové postižení a sebereflexe*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1300-0.

- PULDA, Miloš, 1992. *Surdopedie*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého. ISBN 80-7067-190-4.
- REGEC, Vojtěch, 2016. Terminologie z oblasti obecné speciální pedagogiky. In: KROUPOVÁ, Kateřina a kol. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 9–48. ISBN 978-80-247-5264-8.
- ROMANČÍKOVÁ, Magdaléna; SCHMIDTOVÁ, Margita, 2010. Sluchové postižení. In: LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, s. 216–235. ISBN 978-80-7367-679-7.
- RŮŽIČKOVÁ, Kamila; VÍTOVÁ, Jitka, 2014. *Vybrané kapitoly z tyflopédie a surdopedie nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-424-3.
- SKÁKALOVÁ, Tereza, 2014. *Dítě se sluchovým postižením*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-502-8.
- SLAVÍK, Milan a kol., 2007. *Materiální didaktické prostředky a technologie jejich využívání: [textová studijní opora]*. V Praze: Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství. ISBN 978-80-213-1705-5.
- SLOWÍK, Josef, 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.
- SOURALOVÁ, Eva, 2002. *Čtení neslyšících*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0433-8.
- STRNADOVÁ, Věra, 2002. *Úvod do surdopedie*. Liberec: Technická univerzita. ISBN 80-7083-564-8.
- ŠMÍDOVÁ, Martina, 2018. Děti se sluchovým postižením ve vzdělávacím procesu? *Integrace a inkluze ve školní praxi: speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů*. Praha: Fórum, 5.(10), 22–26. ISSN 2336-1212.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2014. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0696-5.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

VYMLÁTILOVÁ, Eva, 2018. Problematika sluchových vad z hlediska klinické psychologie. In: NEUBAUER, Karel a kol. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 590–624. ISBN 978-80-262-1390-1.

Elektronické zdroje

Degree of Hearing Loss, c1997-2021. *American Speech-Language-Hearing Association (ASHA)* [online]. [cit. 2021-5-14]. Dostupné z: <https://www.asha.org/public/hearing/degree-of-hearing-loss/>

GRAYDON, K. et al., 2019. Global burden of hearing impairment and ear disease. *The Journal of Laryngology & Otology: Global Ear Care* [online]. Cambridge University Press, 26 July 2018, **133**(1), 18–25 [cit. 2021-04-8]. ISSN 0022-2151. Dostupné z: doi: 10.1017/S0022215118001275

JUNGWIRTHOVÁ, Iva, c2015-2021. Genetické příčiny percepčních sluchových vad. *Idětskýsluch.cz: informační portál* [online]. Praha: Tamtam, 9. října 2015 [cit. 2021-5-10]. Dostupné z: <https://www.idetskysluch.cz/sluchove-vady/priciny/geneticke-priciny-percepcnich-sluchovych-vad-8/>

OLUSANYA, Bolajoko et al., 2019. Hearing loss grades and the International classification of functioning, disability and health. *Bulletin of the World Health Organization* [online]. **97**(10), 725–728 [cit. 2021-5-17]. ISSN 0042-9686. Dostupné z: doi:10.2471/BLT.19.230367

POSPÍŠILOVÁ, Ivana, 2021. Vzdělávání dětí se sluchovým postižením. In: *Šance Dětem* [online]. Šance Dětem, 03.12.2012, 06.04.2021 [cit. 2021-6-1]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/vzdelavani-deti-se-sluchovym-postizenim>

RAHIM RAZALLI, Abdul, et al., 2018. Using Text with Pictures in Primary School to Improve Reading: Comprehension for Hearing Impaired Students. *Journal of ICSAR* [online]. Perak: Universiti Pendidikan Sultan Idris, January 2018, **2**(1), 19–27 [cit. 2021-6-27]. ISSN 2548-8600. Dostupné z: <http://journal2.um.ac.id/index.php/icsar/article/view/2311/1596>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) [online], 2021. Praha: MŠMT [cit. 2021-6-24]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4982/>

WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2016. *Childhood hearing loss: strategies for prevention and care* [online]. Switzerland: WHO Press [cit. 2021-3-16]. ISBN 978-92-4-

151032-5. Dostupné z: <https://www.who.int/publications/i/item/childhood-hearing-loss-strategies-for-prevention-and-care>

WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2021. *World report on hearing* [online]. Geneva: World Health Organization [cit. 2021-5-17]. ISBN 978-92-4-002048-1. Dostupné z: <https://www.who.int/publications/i/item/world-report-on-hearing>

Právní předpisy

Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Sbírka zákonů, č. 72/2005 ve znění vyhlášky č. 607/2020 Sb.

Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Sbírka zákonů, č. 27/2016 ve znění vyhlášky č. 606/2020 Sb.

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Sbírka zákonů, č. 561/2004 ve znění novely č. 94/2021 Sb.

Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. Sbírka zákonů, č. 155/1998 ve znění novely č. 384/2008 Sb.

SEZNAM ODBORNÝCH ZKRATEK

AP	Asistent pedagoga
ASHA	American Speech-Language-Hearing Association (Americké asociace pro řeč a sluch)
BIAP	Bureau International d'AudioPhonologie (Mezinárodní úřad pro audiofonologii)
CODA	Children of Deaf Adult (slyšící děti neslyšících rodičů starší 18 let)
Cx26	Connexin 26
ČR	Česká republika
dB	Decibel
GBD	Global burden of disease (Globální zátěž nemocí)
IVP	Individuální vzdělávací plán
KI	Kochleární implantát
KODA	Kids of Deaf Adults (slyšící děti neslyšících rodičů mladší 18 let)
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NVR	Narušený vývoj řeči
ORL	Otorinolaryngologie
OVR	Opožděný vývoj řeči
PO	Podpůrné opatření
RVP	Rámcový vzdělávací program
SP	Sluchové postižení
SVP	Speciálně vzdělávací potřeby
ŠVP	Školní vzdělávací program
WHO	World Health Organization (Světová zdravotnická organizace)
ZP	Zrakové postižení
ZŠ	Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

- Obr. č. 1: Krabice od obuvi s balícím papírem
- Obr. č. 2: Finální verze vzhledu krabice (1)
- Obr. č. 3: Finální verze vzhledu krabice (2)
- Obr. č. 4: Dřevěný podklad
- Obr. č. 5: Odříznutá šroubovací hrdla od PET lahví
- Obr. č. 6: Upravený dřevěný podklad a nalepená šroubovací hrdla
- Obr. č. 7: Finální podoba dřevěného podkladu
- Obr. č. 8: Zalamované kartičky s obrázky a třemi formami písma
- Obr. č. 9: Vystříhnutá kolečka ze samolepícího papíru
- Obr. č. 10: Připravené uzávěry pro nanesení konturovací barvy na sklo
- Obr. č. 11: Velká tiskací písmena (1)
- Obr. č. 12: Velká tiskací písmena (2)
- Obr. č. 13: Malá tiskací písmena (1)
- Obr. č. 14: Malá tiskací písmena (2)
- Obr. č. 15: Psací písmo (1)
- Obr. č. 16: Psací písmo (2)
- Obr. č. 17: Slovo složené podle obrázku
- Obr. č. 18: Kontrola složeného slova
- Obr. č. 19: Průběh ověřování funkčnosti vytvořené pomůcky (1)
- Obr. č. 20: Průběh ověřování funkčnosti vytvořené pomůcky (2)
- Obr. č. 21: Průběh ověřování funkčnosti vytvořené pomůcky (3)

SEZNAM TABULEK

Tab. č. 1: Surdopedie a její vazba k dalším vědním oborům

Tab. č. 2: Klasifikace sluchových ztrát podle WHO (1980) a její revize dle GBD (2008)

Tab. č. 3: Klasifikace WHO dle Nováka a Klasifikace pro účely posudkové služby podle Sedláčka

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Informovaný souhlas – pro ředitelku školy

Příloha č. 2: Informovaný souhlas – pro třídní učitelku

Příloha č. 3: Ukázka kartiček k učební pomůcce (zvláště vyvázaný materiál)

Příloha č. 1: Informovaný souhlas – pro ředitelku školy

Informovaný souhlas

Vážená paní ředitelko,

jmenuji se Kateřina Kvačková, jsem studentkou pedagogické fakulty na Univerzitě Palackého v Olomouci, a tímto Vás žádám o souhlas s realizací testování funkčnosti mnou vyrobené pomůcky pro účely své diplomové práce ve Vašem zařízení. Tématem práce je „Modifikace učební látky českého jazyka na 1. stupni ZŠ pro žáky se sluchovým postižením“. Výzkum proběhne ve Vaší škole jednorázově. Účastníkem výzkumu bude nejmenovaná třída na prvním stupni a její třídní učitel.

Zároveň Vás žádám o souhlas s využitím školní dokumentace, za účelem získání informací potřebných pro zpracování mé diplomové práce.

Dále žádám o souhlas s využitím audionahrávek, pořízených v rámci rozhovorů, a fotodokumentace, kdy bude zachována anonymita žáků, rovněž pro tyto účely.

Podpisem níže prohlašujete, že jste si vědoma, že lze tento souhlas kdykoliv odvolat, a dále, že jste obdržela kopii tohoto souhlasu.

Pokud s výše uvedeným souhlasíte, prosím o Váš podpis.

V Hradci Králové dne

.....
studentka, Kateřina Kvačková

.....
ředitelka školy

Příloha č. 2: Informovaný souhlas – pro třídní učitelku

Informovaný souhlas

Byla jsem seznámena s podmínkami, cílem a obsahem diplomové práce studentky Kateřiny Kvačkové s pracovním názvem „Modifikace učební látky českého jazyka na 1. stupni ZŠ“. Rozumím jim a souhlasím s nimi.

Souhlasím s nahráváním mého rozhovoru a posléze s jeho využitím pro účely diplomové práce již zmiňované studentky. Dávám souhlas k tomu, že studentka může v diplomové práci anonymně citovat informace, které jí poskytují.

Rozumím tomu, že pokud se v průběhu rozhovoru objeví pro mne obtížná témata, mohu odmítnout odpovědět na jakoukoliv otázku nebo kdykoliv ukončit rozhovor.

























Pokud s výše uvedeným souhlasíte, prosím o Váš podpis.

V Hradci Králové dne

.....
studentka, Kateřina Kvačková

.....
třídní učitelka

Příloha č. 3: Ukázka kartiček k učební pomůcce (zvlášť vyvázaný materiál)

		OVOCE	ANANAS
-----	-----	ovoce	ananas
		<i>ovoce</i>	<i>ananas</i>
		VÍNO	KIWI
-----	-----	víno	kiwi
		<i>víno</i>	<i>kiwi</i>
		CITRON	JABLKO
-----	-----	citron	jablko
		<i>citron</i>	<i>jablko</i>
		KOZA	KRÁVA
-----	-----	koza	kráva
		<i>koza</i>	<i>kráva</i>
		PRASE	RYBA
-----	-----	prase	ryba
		<i>prase</i>	<i>ryba</i>
		KRÁLÍK	OVCE
-----	-----	králík	ovce
		<i>králík</i>	<i>ovce</i>
		FIALKA	PETRKLÍČ
-----	-----	fialka	petrklíč
		<i>fialka</i>	<i>petrklíč</i>
		TULIPÁN	NARCIS
-----	-----	tulipán	narcis
		<i>tulipán</i>	<i>narcis</i>
		SNĚŽENKA	BLEDULE
-----	-----	sněženka	bledule
		<i>sněženka</i>	<i>bledule</i>
		KŘÍDA	PASTELKA
-----	-----	křída	pastelka
		<i>křída</i>	<i>pastelka</i>
		KALKULAČKA	FIXA
-----	-----	kalkulačka	fixa
		<i>kalkulačka</i>	<i>fixa</i>
		NÁSTĚNKA	JEŽEK
-----	-----	nástěnka	ježek
		<i>nástěnka</i>	<i>ježek</i>

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Kateřina Kvačková
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Eva Souralová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021
Název závěrečné práce:	Vytvoření učební pomůcky v rámci modifikace dovednosti psaní u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni základních škol
Název práce v angličtině:	The creation of learning tool modified for hearing-impaired pupils and their writing skills in elementary schools
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá vytvořením učební pomůcky v rámci modifikace dovednosti psaní u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni základních škol. Teoretická část pak postupně přibližuje problematiku sluchového postižení pojící se s rozvojem osobnosti dítěte, legislativou primárního školství a jazykového vzdělávání těchto žáků. Empirická část pak v souvislosti s teoretickými okolnostmi popisuje tvorbu učební pomůcky, která byla vytvořena za účelem jejího využití v rámci modifikace dovednosti elementárního psaní u těchto žáků.
Klíčová slova:	sluchové postižení, význam sluchu, žák školního věku, jazykové vzdělávání žáků se sluchovým postižením, dovednost psaní a čtení, funkční gramotnost, učební pomůcka, vizualizace
Anotace v angličtině:	This thesis aims to describe creation of learning tool modified for hearing-impaired pupils and their writing skills in elementary schools. Theoretical part explains the hardship of hearing impairment connected with child's personality development, the primary school legislation and language education. Empirical part describes the creation of learning tool, which was used within the modification of pupil's writing skill. It also verifies the function of this tool and explores the specifics of teaching Czech language to hearing-impaired pupils in elementary schools.
Klíčová slova v angličtině:	hearing impairment, importance of hearing, pupil, language education of hearing-impaired pupils, writing and reading skill, functional literacy, learning tool, visualisation
Přílohy vázané k práci:	Příloha č. 1: Informovaný souhlas – pro ředitelku školy Příloha č. 2: Informovaný souhlas – pro třídní učitelku

	Příloha č. 3: Ukázka kartiček k učební pomůcce (zvlášť vyvázaný materiál)
Rozsah práce:	75 stran + 5 stran příloh
Jazyk práce:	Český jazyk