

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2020-2023

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Ivana Beňová

**Výchova a vzdělávání hluchoslepého dítěte v prostředí
speciální mateřské školy zřízené podle § 16, odst. 9 Školského
zákona**

Praha 2023

Vedoucí bakalářské práce: PaedDr. Jarmila Klugerová Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2020-2023

BACHELOR THESIS

Ivana Beňová

**The upbringing and education of a deaf-blind child in the
environment of a special preschool established in accordance
with § 16, paragraph 9 of the Education At**

Prague 2023

The Bachelor Work Supervisor: PaedDr. Jarmila Klugerová Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Jméno autorka(y)

Poděkování

Děkuji vedoucí mé práce PaedDr. Jarmile Klugerové Ph.D. za odborné rady a metodické vedení při zpracování bakalářské práce. Velké poděkování patří společnosti LORM – Společnost pro hluchoslepé, za poskytnutí odborných knih a poznatků.

Anotace

Bakalářská práce se zaměřuje na výchovu a vzdělávání dětí s hluchoslepotou v předškolním zařízení. Dále na jejich rozvoji, ať už se jedná o sociální či smyslový, ale také na rozvoji a budování systému komunikace.

Práce je tvořena dvěma částmi, kdy první z nich je teoretická a opírá se o odborné publikace. Popisuje termín hluchoslepota, jeho diagnostiku, klasifikaci a etiologii. V teoretické části je uvedena charakteristika rozvoje a vývoje dítěte s hluchoslepotou. Práce se zabývá budováním a systémem komunikace, systémem vzdělávání dětí v předškolním věku. Porovnává charakteristiku běžné mateřské školy oproti speciální mateřské škole. Velká část je věnovaná vzdělávání dítěte s hluchoslepotou, práce učitele s ním, jaké kompenzační pomůcky, hry a terapie lze využít a usnadnit tak život dítěti s hluchoslepotou. Poslední kapitola popisuje, jaké instituce a sdružení se věnují dětem s hluchoslepotou.

Praktická část se věnuje případové studii dítěte s hluchoslepotou, které navštěvuje mateřskou školu a budování jeho komunikačního systému v předškolním zařízení.

Cílem této práce je velkou měrou pochopit kombinované postižení hluchoslepota, najít možnosti, jak edukovat i rozvíjet dítě s tímto postižením v předškolním zařízení, a umožnit nejsnadnější přechod do dalšího vzdělávání.

Klíčová slova

Alternativní a augmentativní komunikace, hluchoslepota, interakce, kombinované postižení, komunikační systémy, kompenzační pomůcky, lidské smysly, percepce, pozorování, rozhovor, sebeobsluha

Annotation

The bachelor's thesis focuses on the upbringing and education of children with deafblindness in preschool. Furthermore, on their development, whether it is social or sensory, but also on the development and building of the communication system.

The work consists of two parts, the first of which is theoretical and is based on professional publications. It describes the term deafblindness, its diagnosis, classification, and etiology. The theoretical part depicts the characteristics of the development of a child with deafblindness. The work deals with the construction and the system of communication, the system of education of preschool children. It compares the characteristics of a regular kindergarten versus a special kindergarten. A large part is devoted to the education of a child with deafblindness, the teacher's work with them, and what compensatory aids, games, and therapies can be used to make life easier for a child with deafblindness. The last chapter describes which institutions and associations are dedicated to children with deafblindness.

The practical part is devoted to a case study of a child with deafblindness who attends kindergarten as well as to building his communication system in a preschool.

The goal of this work is to largely understand the combined disability of deafblindness, to find options for education and developing a child with this disability in preschool, and to enable the easiest transition to further education.

Keywords

Alternative and augmentative communication, combined disabilities, communication systems, compensatory aids, conversation, deafblindness, human senses, interaction, observation, perception, self-care

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 HLUCHOSLEPOTA.....	10
1.1 Vymezení, úvod do problematiky.....	10
1.2 Klasifikace hluchoslepoty.....	12
1.3 Příčiny Hluchoslepoty.....	13
1.4 Projevy hluchoslepoty.....	14
1.5 Diagnostika.....	15
2 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE S HLUCHOSLEPOTOU.....	17
2.1 Vnímání – percepce.....	17
2.2 Psychomotorický vývoj.....	18
2.3 Rodina a dítě s hluchoslepotou.....	20
2.4 Výchova dítěte s hluchoslepotou v raném období.....	22
3 BUDOVÁNÍ KOMUNIKACE DÍTĚTE S HLUCHOSLEPOTOU.....	27
3.1 Zásady komunikace s dítětem s hluchoslepotou.....	27
3.2 Výukové metody k rozvoji komunikace dítěte s hluchoslepotou.....	28
3.3 Komunikační systémy využívající osoby s hluchoslepotou.....	29
3.4 Jednotlivé komunikační systémy.....	29
4 VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE S HLUCHOSLEPOTOU.....	33
4.1 Legislativní rámec.....	33
4.2 Charakteristika běžné mateřské školy.....	34
4.3 Charakteristika mateřské školy zřízené podle § 16, odst. 9 Školského zákona..	35
4.4 Výukové metody vycházející z van dijckovy teorie.....	36
4.5 Práce učitele s dítětem s hluchosleptou.....	37
4.6 Hra a činnosti pro vývoj dítěte s hluchoslepotou.....	38
4.7 Kompenzační pomůcky.....	39
4.8 Pomocné terapie.....	40
5 PÉČE, INSTITUCE A SDRUŽENÍ PRO DĚTI S HLUCHOSLEPOTOU	41
5.1 Systém vzdělávání dětí s hluchoslepotou.....	41
5.2 Sdružení pro děti s hluchoslepotou.....	41

PRAKTICKÁ ČÁST	43
6 METODOLOGIE – METODY VÝZKUMU	43
6.1 Metody výzkumu	43
6.2 Metody sběru dat	44
6.3 Výzkumný vzorek.....	46
7 PŘÍPADOVÁ STUDIE.....	47
7.1 Charakteristika zařízení	47
7.2 Analýza dokumentů	47
7.3 Pozorování	48
7.3.1 Pozorování během prvních 14 dní docházky.....	48
7.3.2 Analýza pozorování po prvních 14 dnech docházky.....	50
7.3.3 Pozorování po prvním pololetí docházky.....	51
7.3.4 Analýza pozorování po prvním pololetí docházky.....	52
7.3.5 Pozorování po roce docházky – zaměřené.....	53
7.3.6 Analýza pozorování po roce docházky – zaměřené.....	55
7.4 Rozhovory.....	55
7.4.1 Rozhovor s třídní učitelkou	55
7.4.2 Rozhovor s asistentkou pedagoga.....	57
7.4.3 Rozhovor se zástupkyní ředitelky.....	58
7.5 Kazuistika chlapce	60
8 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	62
ZÁVĚR	66
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	68
SEZNAM ZKRATEK	72
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	73
SEZNAM PŘÍLOH.....	74

ÚVOD

Postižení hluchoslepota je pro majoritní společnost málo známé, a i těžko pochopitelné. S osobou se zrakovým postižením nebo s osobou se sluchovým postižením každý člověk někdy přišel do styku. S lidmi, kteří mají nějakou měrou postižené oba smysly a jsou označováni jako osoby s hluchoslepotou, se laická veřejnost často neseťkává. Lidé s hluchoslepotou mají největší problémy s komunikací. Zdraví jedinci nemají představu, jakým způsobem mají k takto postiženým lidem přistupovat, jak jim mohou být nápomocni. Ačkoli se většina společnosti domnívá, že jedinec s hluchoslepotou nevidí ani nic neslyší, a své okolí vnímá jen pomocí doteků, nemusí to tak být pokaždé. Stárnutím populace se za osoby s hluchoslepotou dají považovat i senioři, kteří díky svému věku, trpí ztrátou zraku i sluchu.

Bakalářská práce bude pojednávat o vzdělávání a výchově dítěte s hluchoslepotou v předškolním zařízení. Je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se skládá z pěti kapitol, v kterých postupně popisuje vymezení hluchoslepoty, její příčiny a projevy, klasifikaci a jak je možné ji diagnostikovat. Zaměřuje se na dítě s hluchoslepotou, na jeho vnímání a psychomotorický vývoj, také na výchovu v rodině. Zmíněno je budování komunikace s dítětem s hluchoslepotou, jaké jsou vhodné výukové metody i zásady, vysvětluje vzdělávání dětí s postižením v legislativě, srovnává běžnou mateřskou školu s mateřskou školou zřízenou podle § 16, odst. 9 Školského zákona. Popisuje práci učitele s dítětem s hluchoslepotou, jaké činnosti, hry, kompenzační pomůcky a pomocné terapie jsou pro něj vhodné. Uvádí i instituce a sdružení pro osoby s hluchoslepotou.

Praktická část je zaměřena na výzkumné šetření – případovou studii v mateřské škole zřízené podle § 16, odst. 9 Školského zákona. Bude se podrobně zabývat jakými metodami vzdělávat a vychovávat dítě s hluchoslepotou, nastavení komunikace a zjištění její účinnosti. Nedílnou součástí je i socializace dítěte s hluchoslepotou mezi vrstevníky. K tomu budou využity metody sběru dat – analýza dokumentů, kazuistika vybraného dítěte. Pozorování vybraného dítěte bude rozděleno do časových úseků (po prvních 14 dnech, po prvním pololetí a po roce docházky) s následným shrnutím. Součástí případové studie budou i rozhovory s pedagogy mateřské školy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 HLUCHOSLEPOTA

1.1 VYMEZENÍ, ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Pojem hluchoslepota většina majoritní společnosti nezná a ani ho neumí vysvětlit. V představách intaktních jedinců o hluchoslepých osobách je vše zahaleno tajemstvím, neznalostí, nejasností a předsudky. Pramení z toho i chování společnosti k lidem s tímto těžkým postižením. Je pro ně nepochopitelné, že člověk, kterému něco sdělují, je neslyší, jemuž něco názorně předvádějí a on to nevidí, protože je zároveň slepý a hluchý. Pro každého člověka vyrovnávání se ze ztráty jednoho smyslu (sluch, zrak) bývá velmi obtížné. Naučí se však využívat zbývající druhý sensorický smysl tak, že se v rámci svého postižení může uplatnit v životě i společnosti. Hluchoslepí tuto možnost nemají, tma a ticho jsou jejich součástí. Informace o světě je jim zprostředkováváno pomocí doteků.

Hluchoslepí nebo také osoby s duálním sensorickým postižením, bez přítomnosti sluchové i zrakové percepce mívají problémy s komunikací. Komunikace významně působí na tvorbu osobnosti, nedochází tak ke kognitivnímu, emocionálnímu i psychosociálnímu rozvoji (Souralová, Horáková, 2008, s. 13-15).

Podle Ludíkové je hluchoslepota velmi těžké postižení, se kterým je možné se potkat. Hluchoslepí, kteří se se ztrátou sluchu i zraku již narodili, mívají problém se přirozeně naučit mluvené řeči. Deficit sluchu i zraku znamená pro člověka specifický způsob omezení (Ludíková, 2000, s. 11).

Monatová popisuje hluchoslepotu jako „*kombinované neboli sdružené defekty do různých oblastí, které jsou mnohočetné. Nejčastěji se vyčleňuje hluchoslepota, defekt pohybový a zrakový, pohybový a sluchový, pohybový a řečový, duševní a zrakový a dále kombinace různých organických defektů s neurotickými projevy*“ (Monatová In: Opatřilová, 2016, s. 14).

Charakterizovat hluchoslepotu a její přesné vyjádření definicí, bývá značný problém. Na hluchoslepotu se nedá pohlížet jen jako na souběžné postižení zraku a sluchu. V současnosti se uvádí dvě hlediska nahlížení na definici hluchoslepoty:

- Z hlediska lékařského (lékařská definice)
- Z hlediska funkčního (funkční definice)

Lékařská definice popisuje, v jaké míře fungují analyzátory zrakový a sluchový. V podstatě podávají přesná čísla o postižení obou smyslů. Funkční definice charakterizuje nejen ztrátu zraku a sluchu, ale především se zabývá těžkostmi a zvláštnostmi hluchoslepoty na jedince (Ludíková a kol., 2005, s. 106).

„Funkční definice hluchoslepoty se zabývají člověkem jako celkem, pohlíží na hluchoslepotu z hlediska vztahu postiženého k okolí, schopností komunikace s ním, možností jeho socializace“ (Baláž, J. a kol. In: Ludíková a kol., 2005, s. 106).

Definicí pojmu hluchoslepoty je mnoho a záleží pro jaký účel jsou tvořeny (definice lékařské, pro potřebu vzdělávání, pro sociální služby apod.) V neposlední řadě je nepostradatelný názor autora, který ze svého hlediska (zahrnující všechny stránky hluchoslepoty) definici tvoří (Souralová, Horáková, 2008, s. 15).

Jedna z mnohých definic: *„Hluchoslepoty je takové současné postižení zraku a sluchu, které je závažné do té míry, že svému nositeli způsobuje problémy ve sféře psychické, sociální a v běžných situacích všedního života. Je samostatnou kategorií, vyznačující se nutností individuálního specifického přístupu k osobám takto postiženým, a to ať již v otázce výchovy, tak následně v oblasti vzdělávání a sociální rehabilitace. Takto postižené osoby tvoří různorodou skupinu, kde postižení každého jedince závisí na délce projevu smyslového poškození a na jeho stupni“ (časopis ZORA In: Souralová, Horáková, 2008, s. 15).*

Všechny různé definice na toto téma se shodují v tom, že pojem hluchoslepoty je označován pro jedince s totální ztrátou sluchu a zraku, ale též na skupinu lidí, kteří mají tyto dva smysly zasaženy pouze zčásti (Ludíková, 2000, s. 12). S uvedenými definicemi lze pouze souhlasit, neboť toto duální sensorické postižení zasahuje jednotlivce v celém jeho pojetí života, ale také jeho povahu i to, jak se chová.

1.2 KLASIFIKACE HLUCHOSLEPOTY

Podle odborníků se klasifikace osob s duálním senzoryčným postižením člení v souvislosti na době vzniku a na stupni postižení (Souralová, Horáková, 2008, 16).

Občanské sdružení LORM – Společnost pro hluchoslepé, které bylo založeno v roce 1991 a jehož hlavní cíl je zvýšení kvality života lidem se souběžným postižením zraku a sluchu různého stupně rozlišuje hluchoslepotu do skupin:

- slabozraký nedoslýchavý
- nedoslýchavý nevidomý
- slabozraký neslyšící
- prakticky hluchoslepý
- totálně hluchoslepý (LORM, [online])

S tímto rozdělením se ztotožňuje i Slowík, který ještě jednotlivé kategorie více upřesňuje a to následovně:

- „slabozraký nedoslýchavý (osoba se zbytky zraku a sluchu)
- *nedoslýchavý nevidomý (osoba se zbytky sluchu s totální či praktickou slepotou)*
- *slabozraký neslyšící (osoba se zbytky sluchu s totální či praktickou hluchotou)*
prakticky hluchoslepý (osoba s minimálními zbytky zraku a sluchu)
- *totálně hluchoslepý (osoba zcela nevidomá a neslyšící)*“ (Slowík, 2010, s. 92)

Roztřídění do výše zmíněných kategorií se zdá prosté, realita je však bohužel jiná, protože lidé s tímto souběžným postižením zraku a sluchu představují velmi heterogenní seskupení. (Slowík, 2010, s. 91).

Ludíková uvádí ještě rozdělení „podle doby, kdy došlo k projevu jednotlivých příznaků:

- *hluchoslepí od narození*

- *prvotně hluší se ztrátou zraku v raném období, což znamená mezi 6. až 9. rokem věku dítěte*
- *prvotně hluší s pozdní ztrátou zraku, což znamená ztrátu zraku po dosažení devátého roku dítěte*
- *prvotně nevidomí s ranou ztrátou sluchu*
- *prvotně nevidomí s následnou, pořečovou ztrátou sluchu*
- *prvotně vidící a slyšící s následnou ztrátou sluchu a zraku v raném období*
- *prvotně slabozrací s následnou ztrátou sluchu*
- *prvotně nedoslýchaví s následnou ztrátou zraku“ (Ludíková a kol., 2005, s. 107).*

Hluchoslepé lze ještě rozlišovat podle metody komunikace. První skupinou jsou osoby s hluchoslepotou používající slovní formu řeči, do druhé skupiny se řadí osoby s hluchoslepotou upřednostňující znakovou řeč a do poslední skupiny patří němé osoby s hluchoslepotou, kteří nekomunikují ani slovní formou řeči či znakovou (Ludíková, 2000, s. 17).

Kategorie osob s hluchoslepotou je z hlediska původu a úrovně postižení heterogenní skupinou. Osoby s totální hluchoslepotou jsou v této skupině zastoupeny v nevelkém množství, uvádí se cca 5 % (Ludíková a kol., 2005, s. 107-108).

Souralová s Horákovou uvádějí, že dochází k odchýlkám i v jednotlivých kategoriích. V rámci určité kategorie jsou osoby s hluchoslepotou schopny projevit mnoho různých příznaků. To vše poté souvisí, nejen v jaké míře budou ve společnosti komunikovat, ale i jak se jí přizpůsobí (Souralová, Horáková, 2008, s. 17).

1.3 PŘÍČINY HLUCHOSLEPOTY

Faktorů, které způsobují hluchoslepotu je celá řada a je velmi nesnadné zjistit jací činitelé se na tom celém podílejí. Souralová a Horáková to shrnují, že původem jsou syndromy a nemoci, při kterých je hluchoslepotu sekundárním jevem dominantního postižení a též opačně, kdy dominantním příznakem je hluchoslepotu (Souralová, Horáková, 2008, s. 17).

Podle Ludíkové se velkou měrou na výskytu hluchoslepoty podílí dědičné vlivy již v období početí. Následky tohoto ovlivňování se projevují ihned po narození, ale mohou se projevit v menším množství až později (Ludíková a kol., 2005, s. 107).

Mezi nejznámějšími a častými příčinami hluchoslepoty se uvádějí zarděnky (v době těhotenství), Usherův syndrom, poranění mozku, již zmíněné genetické faktory, biologická nezralost (dítě narozené před 37. týdnem a jehož porodní váha je menší než 1 500 g), záněty mozkových plen a mozkových tkání, asociace CHARGE (diagnostické označení pro skupinu vrozených malformací) (Souralová, Horáková, 2008, s. 17).

S výše uvedeným souhlasí i Ludíková a ještě k obvyklým příčinám přidává cytomegalovirus, syfilis matky, toxoplazmózu v těhotenství, Rosenbergerův syndrom, syndrom Cogan I, Paatův syndrom, traumata (prenatální, perinatální i postnatální), intoxikace a virová onemocnění matky v době těhotenství a úrazy hlavy. I v dnešní době se bohužel v ojedinělých případech nezdaří příčiny hluchoslepoty vyzkoumat (Ludíková a kol., 2005, s. 107).

1.4 PROJEVY HLUCHOSLEPOTY

Většina společnosti se určitě někdy setkala s nevidomým člověkem, který ke své orientaci používá bílou slepeckou hůl. Pokud se na ulici nachází člověk, který má hůl s červenobílými proužky, málokdo si uvědomí, že jde o osobu s hluchoslepotou. Statistiky uvádějí, že lidé postižení hluchoslepotou se v populaci nacházejí cca okolo 0,05 %. Lze se tedy domnívat, že se u nás eviduje zhruba 4000 osob s hluchoslepotou (Slowík, 2010, s. 91).

Při reprodukci obsahů vnímání a také při přijímání a zpracování, vykazují osoby s hluchoslepotou největší zvláštnosti. Probíhá u nich velké zasažení rozvoje sociálně emotivních a psychomotorických schopností i rozvoj znalostí. Největší restrikcí bývá komunikace (Ludíková, 2001, s. 16).

Osoby s hluchoslepotou mívají nedostatečné podněty, a proto trpí deprivací. K nim patří:

- Smyslová deprivace (kognitivní) – přístup k informacím je blokován

- Citová deprivace – nedostatečně pevný vztah k blízké osobě (matce)
- Sociální deprivace – nedostatek sociálních a osobních styků
- Deprivace biologických potřeb – při diagnostice podvýživy (žvýkáci svaly mají omezenou funkci).

Při vrozené totální hluchoslepotě se jedinec snižuje ke stereotypním pohybům, jeho chování je egoistické, neuvědomuje si okolí a ostatní. Často také bohužel dochází k sebepoškozování. V literatuře se nachází i název sekundární autismus následkem naprosté sensorické deprivace. S autismem má však výhradně společné jen chování, a to svůj vnitřní svět (Souralová, Horáková, 2008, s. 18-19).

Jedinci s hluchoslepotou z důvodu neporozumění, mají zmatené a chaotické reakce, které často vyústí v předrážděnost. V určitých situacích dochází k rezignaci něco poznávat až k apatii. Uzavřením se do svého vnitřního světa, vzniká nebezpečí uspokojování jen svých primárních potřeb (Ludíková a kol., 2005, s. 110).

Člověk s hluchoslepotou má ztíženou situaci při orientaci v životě a také při komunikaci. Nemá většinou k dispozici zrak ani sluch a musí proto využívat ostatní smysly. Dorozumívá a orientuje se pouze hmatem, čichem, chutí. Spoléhat může i na svou paměť a intuici. Lidé s hluchoslepotou jsou jako každý člověk bez postižení především individualitami, se svými charaktery, náladami, dobrými vlastnostmi i těmi špatnými (Slowík, 2010, s. 92-93).

1.5 DIAGNOSTIKA

Cílem každé správné diagnostiky je určit druh, míru a vymezení poškození u každého jedince. Ludíková uvádí, že: „*vstupní diagnostika je jednou z nejdůležitějších, ale současně nejobtížnějších fází péče o hluchoslepé jedince*“ (Ludíková, 2000, s. 19). K diagnostice hluchoslepých je zapotřebí nejen prozkoumání rozsahu ztráty sluchu a zraku, ale i dalších diagnostik jako je foniatrická, logopedická, tyflopédická, neurologická, psychiatrická, a také pediatriká. Bedlivě by se měla diagnostika a prognostika zabývat i strukturou osobnosti, jak osoba s hluchoslepotou je schopna existovat ve společnosti. Je to vždy záležitost na delší časové období, které vyžaduje

odborné znalosti, pozorování, vyšetření, mnohdy i nestandardní pomůcky a techniky (Ludíková, 2000, s. 20).

Diagnostika jedince s hluchoslepotou by se dále měla zaměřit na úroveň mentální, aby se předcházelo k zaměnění s jedincem s mentálním postižením, ke kterému v dobách minulých docházelo. Následkem špatné diagnostiky a používáním nepřiměřených metod, se lidé dostávali do neodpovídajících institucí. Jelikož spolupráce s jedincem s hluchoslepotou je někdy víceméně nemožná, některé diagnostické závěry se vytváří jen na principu přístrojového vyšetření. Specializovaný odborník by měl být zkušený v práci s těmito postiženými lidmi (Ludíková a kol., 2005, s. 108).

Prognóza procesu hluchoslepého by měla směřovat nejen k individuálnosti, ale též k řádnému postupu a systematickému kontrolování sestaveného individuálního plánu (Ludíková, 2000, s. 20).

2 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE S HLUCHOSLEPOTOU

K dítěti s hluchoslepotou a s tím spojenými obtížemi, se dostávají neúplné informace, tím pádem pro něho postrádají smysl. Dítě je tedy nemůže adekvátně zpracovat, nerozumí jim, je podrážděné, chaotické, zmatené a „utíká“ do svého vnitřního světa. Dochází tak k tomu, že se tyto děti zaměřují na vlastní tělo a zůstávají v autostimulaci. To přerůstá v stereotypní způsoby chování – zírání do světla, protírání a dlobubání očí, rukami mávají před očima, hlavou otáčejí a škubou, skřípají zuby, cumlají si palec, tleskají rukama v úrovni očí (pro narušení světelné monotónnosti) (Ludíková, 2001, s. 16-17).

2.1 VNÍMÁNÍ – PERCEPCE

Ve světě hluchoslepých je absence řádu a systému, a proto je velmi důležitá organizace kognitivního vnímání dítěte s hluchoslepotou. Aby docházelo k zformování a následně zmechanizování jednoduchých schémat chování, které by byly uspořádány jako základ pro tvorbu interakcí k jednotlivcům a k předmětům. Pro děti s hluchoslepotou jsou tyto vytěžené prožitky pramenem informací (Souralová, 2000, s. 10).

Dítě s hluchoslepotou nemá možnost anebo jen částečnou, získávat díky ztrátě zraku a sluchu použitelné informace. K doplňování nedostatků nových podnětů využívá z vnímání hmatu, čichu a chuti, také z vibrací a z průběhu pohybů svých nebo cizích. Tím uskutečňuje rozeznávání jak osob, předmětů i svého okolí (Ludíková, 2001, s. 18).

Tím, že děti s hluchoslepotou neplnohodnotně využívají podnětů ze dvou zásadních smyslů, dochází u nich k nevnímání nebo jen částečnému vnímání kladných stimulů z okolí (Ludíková a kol. 2005, s. 109).

Souralová uvádí: *„není-li u dítěte nasycena jeho potřeba taktilního kontaktu s objekty a subjekty, může dojít k vytvoření abnormálních vzorců chování, které zabrání dosáhnout základní zkušenosti s vlastní existencí – dítě nezíská pocit, že je vnímáno a chápáno svým okolím“* (Souralová, 2000, s. 10)

Podmínkou k počáteční interakci s dítětem s hluchoslepotou je zahájení hmatového kontaktu mezi ním a blízkou osobou (matkou). Úspěšným spojením mezi dítětem a matkou, vede k budování pravidel chování jako u zdravého dítěte, avšak s rozdílným časovým rozpětím. Simultánní imitace může nastoupit po získání počátečních zkušeností a jejich uspořádání. Např. při obvyklých, běžných aktivitách jako je stravování nebo oblékání, dítě napodobuje matku (jednostranná synchronie). Oboustranná simultánní imitace v rozvoji sociální interakce má větší úroveň. Dítě s hluchoslepotou na podkladě zpětné vazby přichází na zkušenost, že v určitých situacích svým chováním ovlivňuje prostředí okolo sebe (Souralová, 2000, s. 10).

2.2 PSYCHOMOTORICKÝ VÝVOJ

Důležitým faktorem ovlivňující vývoj dítěte s handicapem je velikost, míra a kombinace postižení. Prvotní postižení účinkuje na vývoj všech funkcí, které mají opožděný či patologický vývin anebo k rozvinutí skutečně nedojde. Tím mohou vznikat druhotné potíže projevující se jako následek hlavního postižení a také působení následujících psychosociálních příčin. Důsledky primárních i sekundárních poruch mají vliv na úroveň aktivity, stálost životních funkcí, sílu citového prožívání, změny nálad a též motoriku. Na jejím rozvoji závisí i vývoj kognitivních procesů a zapojení dítěte do společnosti (Opatřilová, 2016, s. 20-21).

Již od narození děti s hluchoslepotou mají výrazný opožděný vývoj, trpí netečností, nesmějí se a tělesný dotyk odmítají. Péče o ně je pak velmi ztížená a tím je omezena i interakce dítě – matka. Jednotvárná mimika těchto dětí matky velmi traumatizuje, zvažují jestli skutečně něco vnímají a prožívají. Hledají význam v složité péči, zvláště když děti neadekvátně a minimálně reagují. Náladovost je u těchto dětí běžná, dochází k změnám od pláče k smíchu i bez opodstatnění. Nemají zájem o předměty, jimiž jsou obkloповány, protože neexistují vizuální a akustické podněty (Ludíková a kol., 2005, s. 108-109).

Jarníková popisuje svoji vlastní zkušenost: „*v tomto raném období je, myslím, velmi důležité udržovat neustálý blízký tělesný kontakt. Mám na mysli kromě velmi častého chování v náručí i přikládání dítěte přímo na nahé tělo, hlazení a různé jemné masáže, poklepávání a pohupování*“ (Jarníková, 2005, s. 15).

Z hlediska péče o dítě s hluchoslepotou a jeho rozvojem je zásadní, jestliže je hluchoslepotá vrozená či získaná. Pokud se jedná o vrozenou hluchoslepotu, nalézá se dítě již od svého narození v naprosto rozdílné situaci než zdravé děti jeho věku. Jeho problémem je zajištění a udržení si blízkých kontaktů. Jak již bylo uvedeno, prvotní rizikový činitel v oblasti rozvoje je pro dítě smyslové postižení, neboť při absenci sluchu a zraku nemůže přijímat nové informace, které jsou důležité při raném psychickém vývoji (Ludíková a kol., 2005, s. 108).

Podle Opatřilové větší měrou působí na vývoj dítěte vrozené postižení a má i omezující dopad na jeho rozvoj. Dítě s vrozeným postižením si zatím neuvědomuje, jaké jiné eventuality by mohlo mít, býti bez postižení, a tudíž to na něho nemívá traumatizující účinek. Naopak získané postižení postupem věku je velká psychická zátěž pro dítě, jelikož má k dispozici srovnání s hodnotou z předešlého života. Výhodou pak pro děti s hluchoslepotou může být zachování určitých dovedností a představ (prostorů, tvarů, barev) nebo schopnost řeči (Opatřilová, 2006, s. 59).

V raném věku jsou myšlenkové akce dítěte orientovány na přímé vnímání, motorickou činnost i doopravdy prováděnou aktivitu, rozvoj těchto prvotních poznávacích procesů se popisuje jako období senzomotorické. Dítěti s hluchoslepotou chybí k dosažení jisté úrovně v oblasti motoriky a vnímání kvalitní, a hlavně srozumitelné podněty. Tímto také může nastat opožděný rozvoj senzomotorické inteligence dítěte. Je důležité zajistit dítěti s postižením stimulační podněty, příslušné jeho schopnostem a současnému stavu, protože nemá kapacitu si je samo regulovat díky opožděnému motorickému vývoji. Dochází tak k zamezení nebo přinejmenším k zmírnění pohybové ztráty na stupeň psychomotorického vývoje (Opatřilová, 2006, s. 20).

Deficitem v oblasti sensorické nastává u dětí s hluchoslepotou k opožděnému vývoji jak v hrubé i v jemné motorice. Následkem nepřítomnosti optické kontroly se nevyskytuje či ochabuje souhra oko-ruka, ruka-ruka, a tak u těchto dětí převažuje absence pinzetového a klešťového stisku. Zvláštní pozornost by se mělo v tomto raném věku věnovat vnímání hmatu, protože je to jedna ze stěžejních oblastí umožňujících dítěti s hluchoslepotou seznámení se s okolím. U dětí s tímto silným postižením chybí přirozené rytmické pohyby nebo je pohyb limitován, neboť se pohybu obávají a ztrácí o

něj zájem. Ačkoliv děti s duálním smyslovým postižením netouží poznávat novinky a neoplývají ani vlastní iniciativou, je zapotřebí neustálá motivace a podněcování, aby byl dosažen nějaký úspěch (Ludíková a kol. 2005, s. 110).

K pochopení vlastního já (sebe sama) a i náležité chápání svého těla mívá výrazný podíl u dítěte vývoj pohybový. Opatřilová dále uvádí: „*u dětí se zdravotním znevýhodněním je riziko nedostatečné diferenciaci sebe sama dáno právě pohybovým nebo zrakovým postižením. Tyto děti si dostatečně neuvědomují svoji polohu těla, jejich motorický vývoj je narušen a nevidomé děti nadto nemají zrakové informace o svém těle a o jeho hranici mezi ním a okolím*“ (Opatřilová, 2006, s. 28).

Poškození motoriky může dosahovat různé úrovně, chatrným projevem, ale také nepřítomností motorické činorodosti. Dítě se po narození nemusí projevovat ani hlasitým projevem a nedochází u něj ani k mimickým reakcím. Podmínkou k celkovému rozvoji je zrání centrálního nervového systému, smyslů i uvědomování svého organismu. Odborníci považují motoriku rukou za srovnatelnou s lokomocí (Opatřilová, 2016, s. 21).

Uspokojování psychických potřeb souvisí s dosažením vývojové úrovně. U dětí s postižením dochází k odlišení od norem, proto je nezbytné zvyšovat potřebu stimulace a umožňování učení, které má smysl. Pro dítě s postižením je nutností citový vztah a hlavně bezpečí. Citové prožívání má pro následující rozvoj dítěte s postižením podstatný regulační význam (Opatřilová, 2016, s. 21).

2.3 RODINA A DÍTĚ S HLUCHOSLEPOTOU

První společenské seskupení, v kterém se dítě vyskytuje je rodina. V ní dostává první podněty, lásku, podporu a bezpečí, kterým jsou hlavní atributy rodiny. Poznávání vztahů, ale i rozporů, fungování v rámci rodiny i mimo ni, je pro dítě nezbytný základ do života. V ideálním světě by to tak mělo být, bohužel každému dítěti se to v dnešní době nepoštěstí. Obecně lze říci, že rodina se považuje za základní společenskou skupinu, mající vliv nejen na formu života, ale též k jakým cílům, záměrům a směrem se bude dítě nadále ubírat. Dnešní přístupy ukazují na skutečnost, že představa aktuální rodiny nevystihuje úplně všechno, z tohoto důvodu je vhodné hovořit o rodinném

soužití. Spíše než o sňatek či příbuznost vázanou genetikou se jedná o citovou vazbu k člověku. Do rodiny pak můžeme počítat širší příbuzenstvo, které se vzájemně ovlivňuje i propojuje (Ludíková a kolektiv, 2017, s. 7).

Za traumatizující událost pro rodiče, je zjistit, že jejich právě narozené dítě bude postižené. Dochází tak u nich k pocitů bezmoci, viní sebe i všechny okolo, stydí se (Ludíková, 2001, S. 20). Rodiče tak mají pocit, že selhali a nejsou schopni zplodit zdravé dítě. Může se to projevovat, že ztratí sebedůvěru, a naopak úzkost a pocit méněcennosti se okamžitě dostaví. K těmto projevům může i nepatřičně přispívat reakce blízké společnosti. Opatřilová uvádí, že srovnání rodičů se stavem dítěte a jeho postižením je označováno jako fáze krize rodičovské identity. V tomto období je velmi důležité, jakým způsobem to bude rodičům sděleno. Psycholog (lékař) by měl rodičům srozumitelně vysvětlit příčiny postižení (pokud jsou známy) ne latinským názvoslovím. Podrobné objasnění variant i rizik v postižení jejich dítěte. Naději v budoucnost, ubezpečení, že se jejich dítě dále bude vyvíjet, jen jinak pomalejším tempem, odlišně a neobvykle než zdravé děti. Zapojení rodičů do diagnostického procesu a nastínění všech terapií ze strany odborníka by měla být samozřejmost. V současnosti je bohužel místy realita jiná, diagnóza se sděluje ve spěchu na chodbě, záleží pak na rodičích zvolení jiného důvěryhodnějšího odborníka (Opatřilová, 2006, s. 61-62).

Kutálková se k této problematice vyjadřuje tím, že není možno soudit žádného rodiče, jaký k narození svého dítěte s postižením zaujme postoj. Jedni se k okolnostem postaví čelem a snaží se s novým problémem bojovat, druzí tíhu údělu nezvládnou a bohužel odcházejí. Tato situace je zkouškou, jakou sílu a osobní kvality má každý rodič v sobě (In Chvátalová, 2001, s. 11-12).

Co se všechno se musí změnit, a co, se bude dít s rodinou, narodí-li se do ní dítě s hluchoslepotou? Štěrbová to popisuje: „*narození dítěte s hluchoslepotou je non-normativní událostí které se stává stresorem, jenž vnáší změny do rodinného systému*“ (Štěrbová, 2005, s. 9).

Vytvoření vztahu mezi dítětem a všemi příslušníky rodiny, je velmi podstatné k úspěšnému vývoji dítěte s hluchoslepotou. Důležité je od začátku nastavit interakci – dítě a jeho okolí by na sebe mělo vzájemně působit a ovlivňovat se. Jaké naděje a

postavení zaujmou rodiče k dítěti s hluchoslepotou, má významný vliv na jeho vývoj. Matka je nejpodstatnější osoba pro narozené dítě. Tím, že majorita dětí s hluchoslepotou tráví delší čas v nemocničním zařízení (potřeba neonatální péče) může dojít k oslabení interakce dítěte s jeho blízkými. Rodiče, a hlavně matka se musí vyrovnat s tím, že při péči o své dítě s hluchoslepotou nebude dostávat zpětnou vazbu. Dítě s hluchoslepotou adekvátně nereaguje, je netečné, chybí mu kvůli zrakové percepci usmívání na matku. To vše velice komplikuje pochopení potřeb dítěte a může dojít ze strany matky k zeslabení citové vřelosti. Povzbuzení, společné aktivity, rodičovská láska nutí dítě s hluchoslepotou opustit svůj vnitřní samotářský svět. Dítě s postižením zraku a sluchu je ve svém životě odkázáno na veškerou pomoc svých blízkých. Závislost takového dítěte spočívá i v tom, s jakou ochotou si všichni příslušníci rodiny osvojí nový komunikační kanál. Chování rodičů prochází velkou zkouškou, dítě buď velkou mírou ochraňují, ale i opačně opomíjejí, izolují jeho i sebe (Ludíková a kol., 2005, s. 111).

Rodičům v jejich obtížné situaci může pomáhat setkávání s rodinami, které mají podobnou životní zkušenost – rodičovské skupiny. Neocenitelným pomocníkem v péči o dítě s hluchoslepotou je terénní služba raná péče (Štěrbová, 2005, s. 11).

Podle Fitznerové je nejdůležitější akceptace svého dítěte: „*přijměme naše dítě jako úžasnou, jedinečnou bytost, včetně jeho dobrých stránek i jeho handicapu. Nikdo není dokonalý, díky různorodosti a odlišnosti se učíme větší citlivosti a náš svět je tak pestřejší, barevnější*“ (Fitznerová, 2010, s. 154).

2.4 VÝCHOVA DÍTĚTE S HLUCHOSLEPOTOU V RANÉM OBDOBÍ

Začátkem pro učení všeho druhu je nastolit tělesný kontakt mezi dítětem a blízkou osobou (nejvíce zastoupená matkou). Vztah k členům rodiny i k ostatním, si dítě s hluchoslepotou může otevřít tělesným kontaktem. Nejen tím se mohou nastartovat postupy k učení ve smyslové oblasti, ale podpoří se i sebeuvědomování. Nápodoba jako normální schopnost zdravého dítěte se něčemu naučit, je pro dítě s hluchoslepotou nemožná. Hlavní cíl rodičů je přistupovat k dítěti svým chováním tak, aby chtělo tolerovat doteky, v rámci možností ukázalo radost a vzrušení z činnosti, která bude následovat. Ať je to v počátku braní do náruče, později např. koupání, při jídle a

oblékání. Pokaždé je nutné reagovat na odezvu dítěte, což od rodičů žádá náležitě schopnosti postřehnout různé náznaky, které dítě s hluchoslepotou signalizuje (Ludíková, 2001, s. 33-36).

Rodiče by se při rané výchově svého dítěte s hluchoslepotou měly držet několika zásad:

- Promyšlení denní časové linky a její striktní dodržování
- Každodenní rutina – stravování, oblékání, spánek
- Stanovení určitých hranic – jejich pevné dodržování, předcházet potížím (co je vyvolává)
- Vzteklost dítěte uklidnit rozptýlením
- Plácnout či spíše ne? – raději odměňovat a chválit za dobré chování a ignorovat to špatné (Cardinaux, Cardinaux a Löve, 1999, s. 15-16).

Za nepostradatelnou považuje strukturalizaci i Ludíková, aby se odstranil niterní strach. Dítě s hluchoslepotou potřebuje vědět, co se má, v které době stát a na jakém místě, potom to v něm nevzbuzuje obavy (Ludíková, 2001, s. 47).

Poškození sensorické percepce zaviněné duálním smyslovým postižením se může doplnit o multisenzoriální trénink. Ten obsahuje taktilní, vizuální či auditivní vjemy, nemělo by se zapomínat ani na chuťový a čichový smysl. Za důležité jsou považovány smysly orientační – pro čas (vnitřní hodiny) a pro prostor (poloha vlastního těla). Ideální variantou je, pokud se dítě zapojuje s matkou do denních aktivit. Je nutná velká stimulace a podpora reziduálního sluchu a zraku. U dítěte s hluchoslepotou zprostředkováním očí (pozorování), uší (naslouchání) ústy (ochutnávání) a rukou (ohmatávání) dochází k multisenzoriálnímu pochopení okolního prostředí (Ludíková, 2001, s. 55).

Kolektiv autorů v publikaci Speciální pedagogika uvádí: „*Multisenzoriální přístup je velmi důležitým atributem kvalitní reedukace. Zapojuje se společně zrak, sluch (hlas), hmat, čich, pohyb a rytmizace. Tyto činnosti jsou pro děti přitažlivější, motivační, ale také napomáhají k zapamatování nových informací*“. (Fischer, Škoda, Svoboda, Zilcher, 2014, s. 165)

Rozvíjení sluchu

Na začátku je důležité učit dítě, aby používalo i zbytky svého sluchu a přijímalo jakýkoli zvuk. Aby se schopnost sluchu dál rozvíjela, je potřeba zaujmout dítě. Dítě s hluchoslepotou můžeme povzbudit poslouchat zvuky, jemným dotykem jeho uší, tváře a samozřejmě sluchadly. Dítě dostává signál a může nastat příprava k slyšení. Prvním krokem, aby dítě s duálním postižením začalo používat sluch, je zpěv. Tím, že dospělý dítě chová nebo ho bere na klín, kolíbá se s ním či pohupuje a současně mu zpívá, je příjemná chvíle pro něho i matku (blízkou osobu). Upozorňovat na různé zvuky, vibrace co nejdříve a také častokrát, napomáhá dítěti k jejich uvědomění. Tím snadněji může navazovat vztahy s okolím, ale hlavně jeho touha po slyšení se bude zvětšovat (Ludíková, 2001, s. 56-59). Posléze si dítě samo bude spojovat zvuk a jeho zdroj či jeho význam. Cardinaux uvádí, že například velmi hlasitý zvuk bouchnutí dveřmi, probudí v dítěti asociaci, za určitou dobu dosáhne významu vstoupení nebo odejití někoho z pokoje (Cardinaux, Cardinaux a Löve, 1999, s. 39).

Rozvíjení zraku – stimulace

Pokud dítě s hluchoslepotou má uchován alespoň částečně zbylý zrak, měla by se s ním provádět stimulace zraku. Zrak lze stimulovat nejen úpravou prostředí, kde se dítě nachází (způsob osvětlení, kontrast barev, vzdáleností a velikostí, dostatkem času), ale také zapojit zrak do denních aktivit a kombinovat s ostatními smyslovými orgány. Dítě s hluchoslepotou bere na vědomí světlo, osoby a věci předtím, než si jich vůbec začne všimnout a vlastně chápat, co pozoruje a viděné potom vysvětlovat. Nejdůležitější je však schopnost a ochota dítěte využívání zraku (Ludíková, 2001, s. 60-62).

Přizpůsobit dítěti prostředí, ve kterém se pohybuje, využití zástěn a záclon, kontrastní páskou označit věci, kontrastní barevné nátěry nábytku a stěn, předměty musí mít své pevné a stabilní místo a být ve výšce dosáhnuté dítětem, bezpečnostní zásady – ostré hrany, zásuvky, zavírací mříže apod. (Cardinaux, Cardinaux a Löve, 1999, s. 29).

Vibrační a kinestetické počítky

Zásluhou vibračních počítků (vzduchové chvění) dostává dítě s hluchoslepotou zprávy z prostředí okolo sebe. Cítit kvalitně vibrace je však závislé na tom, v jak velké

míře se u dítěte vyskytuje postižení. Pokud má dítě zbytky zraku a sluchu, je nutné mu opětovaně připomínat, že vibrace v okolí existují. Naopak pro dítě s hluchoslepotou, je přijímání takového zdroje zpráv intuitivní záležitostí. K upozornění na vibrace může docházet denně např. v pokoji (vibrování reproduktorů, chvěje se podlaha, průvan), při vycházce (proudy vzduchu, chodník se chvěje, když projíždějí automobily) apod. Ať již je to uvnitř nebo venku, orientuje se dítě s duálním postižením díky kinestetickým počítkům (Ludíková, 2001, s. 59-60). Podle Litvaka: „*kinestetickými nebo svalově kloubními se nazývají počítky vznikající v mozku při vstupu signálu z pohybových orgánů*“ (In: Ludíková, 2001, s. 63).

Rozvíjení hmatového vnímání

Prostřednictvím ruky jedinec vnímá hmat. Funkci ruky ovládá nervová soustava, na níž hmat závisí. Dítě s hluchoslepotou nemůže svými očima kontrolovat ruku, na základě toho má jeho ruka tři úlohy – perцепci (vnímání), motoriku (hybnost) a zpětnou kontrolu realizovaných činů. Mnohdy to vede k zpomalení a nepřesnostem, je třeba dát dítěti dostatek času. K rozvinutí hmatových zkušeností je třeba dítěti vkládat do rukou věci (hračky), samotné nemá schopnost si je najít. Dále se navrhuje: společné hraní matky s rukama dítěte (otevření dlaní), držení dítěte lahve při krmení, závěsné hrazdičky s hračkami nad postýlkou a také „tleskačky“ (paci – paci, apod.), rozvíjení hmatu na nohou (nechávat bosé, opírá se o dlaně dospělého či o postýlku) (Ludíková, 2001, s. 64-70). Posléze provádět koaktivní manipulaci (v angličtině nazvaná „Hands On Method“) znamenající, že dospělý vede ruku dítěte, jde o společnou činnost ruku na ruce (Ludíková, 2000, s. 33).

Jarošová ve své knize *Via Lucis* o hluchoslepé Heleně Kellerové popisuje a podkladem jí byly slova učitelky Heleny Anny Sullivanové, že ruka člověka napoví vše a lidé s hluchoslepotou to cítí. Ať už jsou to pozitivní pocity (radost, vzrušení, spokojenost) nebo negativní (zlost, netrpělivost, neklid) dají se z ruky postřehnout (Jarošová, 2009, s. 282).

Rozvíjení pohybu, čichu a chuti

K samostatnému pohybu je třeba dítě s hluchoslepotou iniciativně podněcovat. K tomu je však potřeba dítěte vytvoření svého vnitřního obrazu věcí. Pomocí matky (blízké osoby) si opakovaně hmatem osvojí skutečný smyslový tvar různých předmětů v prostoru (ohmatem, převrácením, táhnutím apod.) (Ludíková, 2001, s. 71). Rozvíjení čichu a chuti se u dítěte s hluchoslepotou provádí při všech denních aktivitách (při jídle, při hygieně, na procházce, styk se zvířetem apod.). Různé vůně, pachy dokáže dítě brzy rozeznat a spojit si je tak s určitou situací nebo s konkrétním člověkem (Ludíková, 2001, s. 74-75).

Autoři odborných publikací mají shodný názor na rozvíjení všech smyslů i celé osobnosti dítěte s hluchoslepotou. Postupovat malými kroky, nic neuspěchat, neboť může u dítěte nastat útlum a nebude chtít spolupracovat.

3 BUDOVÁNÍ KOMUNIKACE DÍTĚTE S HLUCHOSLEPOTOU

Děti s hluchoslepotou jsou pozadu zejména s expresivní složkou komunikace. Lépe rozumějí informacím, které jsou jim na základě individuálního komunikačního kanálu zprostředkovány, než sdělování svých tužeb a nároků. To vše souvisí s tím, že dítě nepotřebuje komunikovat, a to ze dvou důvodů. Prvním je, že bez vynaložení sebemenší námahy má dosažitelné všechny objekty i subjekty ke své komunikační potřebě. Druhým důvodem bývá nedosažitelnost věcí a osob a neznalost, jak je získat. U dítěte s hluchoslepotou není v takové míře vytvořena receptivní složka řeči (je schopné komunikovat, ale díky nedokonalosti dorozumívání mu není rozuměno). Většinou je nuceno vyjadřovat své potřeby jen základními vzorci chování (Souralová, 2000, s. 11-12).

3.1 ZÁSADY KOMUNIKACE S DÍTĚTEM S HLUCHOSLEPOTOU

Za nejdůležitější při budování komunikace s dítětem s hluchoslepotou je považováno:

- **Zahájit ji co nejdříve** – k tomu je samozřejmě zapotřebí brzká a řádná diagnóza. V některých případech se dá určit časně, ale jsou i takové, kde ještě po letech není diagnostika ukončena. Rodiče bývají bezradní, a v tom by jim měla pomoci terénní služba Rané péče (podrobněji v kapitole péče, organizace a sdružení).
- **Nutit dítě k poznávání okolního prostředí** – činnosti provázet s předměty, které s nimi souvisejí, dávat dítěti vše do rukou (před jídlem osahat lžící = bude se jíst, dát do ruky klíč od bytu = jde se ven apod.)
- **Dodržovat denní rytmus.**
- **Výběr druhu komunikace** – takový druh (nejvíce vyhovující), kterým dítě začne v popisování osob a předmětů již od začátku s postupem navazování dalších věcí.

- **Velká míra trpělivosti** – komunikace dítěte je dlouhý čas neaktivní. Použitím videokamery lze pozorovat změny v reakcích a činnostech dítěte v minulosti a současnosti.
- **Učení dítěte, aby si vybralo ze dvou alternativ** – vyjádření svého přání.
- **Používáním shodného druhu komunikace v každé oblasti života dítěte** – doma, v mateřské škole, v základní škole. To se týká i ostatních lidí, kteří přijdou s dítětem do styku.
- **Zapojení lidí (příbuzenstvo, sousedé, přátelé) a jejich učení se komunikace s dítětem**
- **Povzbuzování dítěte při jakékoli snaze o dorozumívání** – pochopení dítěte, že komunikace je pro něho přínos.
- **Možnost samostatného projevu** (Rosulková in Štěrbová, 2005, s. 53-57).

S výše uvedeným souhlasí i Suralová, k tomu ještě dodává, že k budování komunikace je potřeba získat a upoutat pozornost dítěte s hluchoslepotou. Nejvíce taktickým kontaktem, využít také zbyvající smysly k získání informací z okolí. Cíleným probouzením pozornosti dítěte se dá předcházet nepříjemnému i mnohdy útočnému (na sebe i okolí) počínání – upoutání pozornosti na sebe. Dále uvádí tvorbu oboustranné pozornosti, a to prvním kontaktem tzv. ruku v ruce (dítě má za zády matku která mu vede ruce), posléze se může nahradit čelním kontaktem (Suralová, 2000, s. 20-22).

3.2 VÝUKOVÉ METODY K ROZVOJI KOMUNIKACE DÍTĚTE S HLUCHOSLEPOTOU

K neznámějším komunikačním metodám k rozvoji komunikace dětí s hluchoslepotou se řadí především tzv. konverzační metoda VIS-A-VIS (dorozumívání tváří v tvář) vypracovaná odborníky v severských zemích. Základem této metody je emocionální vztah matky a dítěte. Vznikla z teorie učení pro děti neslyšící, z přirozenosti a snahy rodičů k nejlepšímu dorozumění se s dítětem. Pro osoby, které přichází do styku s dítětem s hluchoslepotou (lékaři, vychovatelé, učitelé) byl ve Spojených státech amerických sestaven test pro odhad komunikativních dovedností Callier-AZUSA. Výhodiskem testu je sestavení nejlepšího individuálního plánu

vzdělávání. Další metoda, která byla vytvořena zvláště pro osoby s hluchoslepotou je Van Dijkova (Souralová, 2000, s. 17-18).

Van Dijkova výuková metoda

Celá metoda je založena na komplexním přístupu k dítěti, na pozorování vzájemného působení mezi matkou a dítětem. Byla vytvořena v Holandsku profesorem Janem van Dijkem v Institutu pro neslyšící. Podstatou metody je, vcítění se do dítěte, jak mu mohu více pomoci, jak mu lépe rozumět? (Souralová, 2000, s. 12). Hledat a navázat spojení s dítětem a jeho vnitřním světem představ se nazývá rezonanční jev (Ludíková, 2000, s. 33). tuto metodu využívá nejen pečující osoba (matka) o dítě s hluchoslepotou, ale též pedagog, který s dítětem pracuje ve školním zařízení. Podrobněji v kapitole vzdělávání dětí s hluchoslepotou (kapitola 4.4).

3.3 KOMUNIKAČNÍ SYSTÉMY VYUŽÍVAJÍCÍ OSOBY S HLUCHOSLEPOTOU

V České republice byl v roce 2008 ustanoven zákon č. 423/2008 o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. Zákon umožňuje takto postiženým osobám k jejich dorozumívání používat a vybírat si z komunikačních systémů dle svých potřeb. Jejich výběr byl měl být uznáván v takovém rozsahu, aby mohli uplatňovat nejen svá práva daná ze zákona, ale též se zařadit do společenského života (Zákon č. 423/2008 Sb.).

V současnosti v celém světě vychází komunikace osob s hluchoslepotou ze zásad, že všechna verbální či neverbální vyjádření jsou pokládána za vzájemně ekvivalentní a doplňující. Na stejnou úroveň se řadí např. znaková řeč i mimika, gesta přirozená a odezírání (Ludíková, 2001, s. 50).

3.4 JEDNOTLIVÉ KOMUNIKAČNÍ SYSTÉMY

Volba komunikačního systému pro osoby s hluchoslepotou záleží na stupni duálního postižení (sluchu a zraku), kdy vzniklo, dále je důležitý věk, vývojová úroveň, tělesný potenciál a individuální potřeby či specifika. Předpokladem k učení libovolných komunikačních technik je důležité navázat taktilní kontakt s osobou s hluchoslepotou.

To se označuje jako prvotní komunikace, na kterou navazují speciální komunikační techniky (Ludíková, 2001, s. 50-51). Budou zde popsány jednotlivé komunikační systémy pro osoby s hluchoslepotou.

Taktilní forma českého znakového jazyka

Tato nejvíce používaná komunikační forma u lidí s hluchoslepotou je tzv. dotyková. Komunikace znakováním na tělo znamená, že znakový jazyk je adaptovaný takovým způsobem, aby se začalo i končilo znakovat na těle (Rosulková in Štěrbová a kol., 2005, s. 53). V komunikaci je postup individuálních znaků tzv. „odhmatován“ (Slowík, 2010, s. 95). Nejúčinnější výuka je z praxe, spojení mezi reálnými předměty a činnostmi, např. předvedení pojmu jablko (čich, chuť i hmat) a častým opakováním k upevnění znaku (Rosulková i Štěrbová a kol., 2005, s. 58)

Komunikace znakováním rukou v ruce

Tento druh komunikace využívají lidé, kteří nejprve ztratili sluch a později se ještě přidala ztráta zraku. Znakový jazyk a zkušenost s ním, tvoří základ této komunikace. Člověk s hluchoslepotou začíná vnímat znaky druhého tím, že ho drží za ruce při znakování. Znakující jedinec má na svých rukou položeny ruce osoby přijímající (Rosulková in Štěrbová a kol., 2005, s. 58). Dorozumívání jedinců s hluchoslepotou může probíhat buď frontálně (stojí čelem k sobě či jsou nahnuti nad deskou stolu) nebo lineárně/paralelně (stojící či sedící vedle sebe) (Souralová, Horáková, 2008, s. 37).

Komunikace prostřednictvím zástupných předmětů

Metoda využívaná především u malých dětí jako počáteční způsob komunikace. Důležitá je vzájemná propojenost s denním rozvrhem. Vykonávané činnosti jsou nahrazeny charakterizujícími věcmi, nejlépe trojrozměrnými a lišící se na omak (Rosulková in Štěrbová a kol., 2005, s. 57). Trojrozměrné předměty, jako prvotní eventuality zejména pro děti a jedince s poruchou zraku se využívají v alternativní a augmentativní komunikaci (Šarounová a kol., 2014, s. 17).

Prstová abeceda

Prstovou abecedu, zmiňovanou také jako daktylotika, využívají jedinci s hluchoslepotou, u kterých je částečně zachován zbylý zrak (Rosulková in Štěrbová a kol., 2005 s. 60). Pomocí prstů a dlaní jedné ruky či oběma se formuje tvar písmen (Slowík, 2010, s. 95).

Lormova abeceda

Komunikace v Lormově abecedě patří mezi dorozumívací prostředky taktilní. Jednotlivá písmena mají na prstě či dlani označeno své místo a rozlišným tlakem na ně probíhá tvoření hlásek. Tímto prostřednictvím (vpisováním do dlaně), které je v souladu s gramatikou českého jazyka a bez dalších pomůcek se osoby s hluchoslepotou dorozumí. Komunikace je však pomalá a je potřeba nejen soustředěnost, ale i bohatou míru vnímat taktilně (Souralová, Horáková, 2008, s. 31). Nesporná výhoda je, že k dorozumívání s osobou s hluchoslepotou mohou jedinci, kteří Lormovu abecedu neznají, využít bavlněnou rukavici, na které je vyznačeno každé písmeno (Slowík, 2010, s. 95).

Daktylografie

Tuto metodu volí osoby s hluchoslepotou, kteří o svůj zrak a sluch přišli později a mají znalost psaného jazyka. Do dlaně druhé osoby se vpisují velká tiskací písmena (Souralová in Souralová, Horáková, 2008, s. 36).

Braillovo bodové písmo

Tvoří reliéfní (plastické) písmo tvořené sestavou šesti bodů v obdélníku, skládající se ze dvou tříbodových sloupců. Brailleovo písmo se čte pomocí hmatu a komunikace probíhá psanou formou s využitím speciálních strojů (např. Pichtův stroj). Jedinci s hluchoslepotou používají Braillovo písmo prostřednictvím dotyků na jednu ruku (jsou vpisovány na levý ukazováček a prostředníček) anebo dvouručně (ten kdo „mluví“ umístí své ruce na příjemce a pohybuje s nimi tak, jako při psaní na stroji pro bodové písmo). Obě varianty jsou podmíněné a omezené množstvím jednotlivců se znalostí Braillova písma (Souralová, 2000 s. 40; Souralová, Horáková, 2008, s. 26).

TADOMA

Systematické přikládání prstů osoby s hluchoslepotou na krk, tváře a rty tomu, kdo hovoří. Dostane se mu tak možnosti, vnímat hlasový projev (Souralová, Horáková, 2008, s. 26). Názvem TADOMA je stoletá metoda, kdy se řeč vnímá „odhmatáváním“ vibrujících hlasivek na hrdle a zároveň hnutí dolní čelisti, tváře a rtů mluvícího (Slowík, 2010, s. 97).

4 VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE S HLUCHOSLEPOTOU

Vzdělávání dětí s hluchoslepotou je velmi specifické. Většina společnosti nemá tušení, jestli lze tyto děti vůbec něco naučit. Bilíková vysvětluje, že není prvořadé je učit čtení, psaní a počítání. Za důležité považuje, je naučit pochopit své okolí a snažit se jim ho zprostředkovávat všemožnými metodami. Učit je, aby byli více samostatní, osvojili si základy komunikace, rozvíjeli svoje myšlení a též využívaly zbytky svých postižených smyslů (zrak a sluch). Každé dítě je jedinečné, a i jeho postižení nelze srovnávat, proto je nutný individuální přístup, dodržovat pevný denní režim a důsledně zachovávat stereotypy při sebeobsluze i při výuce (In Štěrbová a kolektiv, 2005, s. 47).

Dítěti s hluchoslepotou by mělo být umožněno setkávat se stejně starými dětmi. Potřebuje jisté hranice, jak v omezení svého chování, ale též omezení v situacích, které pro něho mohou být nebezpečné. Měl by co nejvíce používat hmat, hlavně k naučení sociálních her i k pochopení pocitů jiných osob. Dítě by si mělo uvědomit, jak je vhodné dotýkat se ostatních (rozlišovat dotýkání blízkých osob od neznámých, síla dotyku, přístup apod.). Každé dítě s hluchoslepotou musí být od začátku vedeno podle individuálního edukačního plánu. Ten vytváří a rodiče na něm spolupracují se všemi odborníky, kteří se o dítě starají (Ludíková, 2005, s. 112-113).

4.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC

Každý člověk má právo na vzdělání, to mu zajišťuje Listina základních práv a svobod, ustanovená v Ústavě České republiky. Michalík ve své publikaci uvádí: „*V rámci pravidla rovného přístupu ke vzdělání chápáno jako základní lidské právo s univerzální lidskou hodnotou*“ (Michalík a kol., 2011, s. 78). Systém vzdělávání upravuje zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním vyšším odborném vzdělávání – školský zákon (ve znění pozdějších novelizací). §16 odst. 9 školského zákona se zabývá *vzděláváním dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami*. Specifikuje, co vše žák potřebuje k naplnění svých vzdělávacích možností. Především se jedná o podpurná opatření spočívající například v poradenské pomoci školy, úpravě organizace, použití kompenzačních pomůcek, vzdělávání podle individuálního plánu, využití asistenta pedagoga a jiné. Podrobněji se tím zabývá vyhláška č. 73/2005 Sb., novelizována vyhláškou č. 147/2011 Sb. Ustanovuje, že

speciální vzdělávání se poskytuje žákům, kterým dle psychologického vyšetření školským poradenským zařízením byly zjištěny speciální vzdělávací potřeby. Dále specifikuje, jaká je forma speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením. Je zajišťováno: „*a) formou individuální integrace, b) formou skupinové integrace, c) ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (speciální škola), d) kombinací forem uvedených pod písmeny a) až c)*“ (§ 3 dost. 1). Je potřeba zmínit ještě vyhlášku č. **14/2005 Sb.**, o předškolním vzdělávání, která se novelizovala vyhláškou č. **214/2012 Sb.** Znění této vyhlášky upravuje například provoz a organizaci mateřských škol, rozsah povinného předškolního vzdělávání, počty přijatých dětí, stravování, péče o zdraví a bezpečnost dětí i úplaty za předškolní vzdělávání.

4.2 CHARAKTERISTIKA BĚŽNÉ MATEŘSKÉ ŠKOLY

Běžná mateřská škola je určena dětem od tří do šesti let, přednosti při přijímání mají děti, kterým zbývá rok do zahájení školní docházky. Mateřskou školu zřizuje stát a nestátní organizace (Dvořáková, Kolář, Tvrzová, Váňová, 2015, s. 240). V české republice navštěvují děti pře 5 tisíc mateřských škol, do kterých se řadí mateřské školy speciální, církevní, lesní, soukromé a alternativní (Montessori, Daltonská, Waldorfská). Průměr počtu dětí v jednotlivých třídách je 23, někdy až 28. Také díky naplněné kapacitě jednotlivých mateřských škol v různých krajích, zůstává mnoho dětí doma, neboť se je nedaří umístiti (Průcha, Kořátková, 2013, s. 111).

Mateřská škola se organizačně dělí na třídy. Do tříd je možno zařazovat děti stejného či různého věku a vytvářet třídy homogenní či věkově heterogenní. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami je možné zařazovat i do běžných tříd mateřských škol s podporou asistenta pedagoga i bez podpory asistenta pedagoga. Některé mateřské školy rozdělují děti do tříd ve věku 3-5 let a třídy předškoláků, vše ovšem závisí, v jakém počtu se jednotlivé věkové skupiny nacházejí. Metodou práce (v homogenních i heterogenních) třídách je práce ve skupině, kde individuálně pedagog podporuje a pomáhá dle potřeb dětí (Průcha, Kořátková, 2013, s. 90-91). Mateřská škola uplatňuje vzdělávání *prožitkové a kooperační učení hrou a činnostmi* (podpora zvědavosti, objevů a vlastní volby), *situační učení* (praktické ukázky ze života), *spontánní učení* (přirozená nápodoba), *aktivity spontánní i řízené, vzájemně provázané a vyvážené* (dle možností dětí), *didakticky zacílená činnost* (plánované učení). Integrovaným přístupem dát dítěti

vzdělávací program přirozeně (Opatřilová, 2006, s. 135). V současnosti je v mateřských školách pojetí organizace a koncepce ohleduplně nastaveno a obsahuje takové cíle vzdělávání, umožňující komplexní rozvíjení dítěte (Košátková, 2014, s. 105).

4.3 CHARAKTERISTIKA MATEŘSKÉ ŠKOLY ZŘÍZENÉ PODLE § 16, Odst. 9 ŠKOLSKÉHO ZÁKONA

Mateřské školy, které jsou zřízeny podle § 16, odst. 9 školského zákona, mají stejnou strukturu jako běžné mateřské školy a plní všechny výchovné funkce. K tomu ještě uskutečňují úlohu diagnostickou (případná institucionální péče dítěte), reedukační (rozvíjení funkcí, které jsou postižené), kompenzační (zaměření se na rozvoj motoriky), rehabilitační a terapeuticko-formativní. Může též plnit funkci respitní, tzn. ulevující rodinám, které se starají o dítě s mentálním postižením (Valenta a kol., 2014, s. 37-38).

Tyto mateřské školy mají oproti běžným MŠ snížený počet dětí ve třídách (5-8), ve kterých musí být pedagog vysokoškolsky vzdělán a v činnosti mu pomáhá asistent pedagoga. Třídy jsou vybaveny i relaxačními koutky, kompenzačními a rehabilitačními pomůckami. Široká škála didaktických pomůcek pomáhá k rozvoji dítěte s postižením (hrubá i jemná motorika, prodlužování doby pozornosti, učení návyků). Struktura dne se může také lišit, nejenom zaváděním logopedických hrátek, ale i při pomoci sebeobsluhy (ať při stravování či oblékání či hygieně). Ke každému dítěti se přistupuje individuálně dle jeho možností a potřeb (Neumannová in autorský kolektiv Školní zralost, 2019, s. 43-45).

Děti s postižením mají vypracovaný IVP (Individuální vzdělávací plán), který je vypracováván na základě zpráv z SPC (Speciálně pedagogické centrum), pedagogů a v neposlední řadě i rodičů, v němž jsou vymezeny cíle vzdělávání i stupeň podpůrných opatření. Úzká spolupráce všech zainteresovaných odborníků i rodičů napomáhá k lepšímu rozvoji dítěte s postižením. Edukace je ovlivněna několika faktory – omezená komunikační interakce, zpětná vazba od dítěte a jeho aktuální zdravotní stav. Vzdělávání je realizováno rozfázováním (tzv. krokové programy) a používáním speciálních vzdělávacích pomůcek (Opatřilová, 2016, s. 72-74).

4.4 VÝUKOVÉ METODY VYCHÁZEJÍCÍ Z VAN DIJKOVY TEORIE

Prvotní cílem každého učitele by mělo být navázání interakce s dítětem, aby se cítilo bezpečně a mělo zájem budovat odezvy (Souralová, 2000, s.10). Dítě s hluchoslepotou díky odezvoovým činnostem přechází od sebestimulačních aktivit k počínání zahrnující ostatní lidi a věci. V této etapě dochází mezi pedagogem a dítětem k formě dialogu na základě společných prožitků, dělení o okolní dění dospělého s dítětem, jeho lepšímu porozumění i volbám. (Ludíková, 2000, s. 33).

Druhým krokem vycházející přirozeným způsobem z prvního je koaktivní pohybování (společné). Vzájemnou činností, přikládáním ruky učitele na dětskou ruku, nastává řízení v pohybu (Ludíková, 2000, s.33). Koaktivní manipulací se názorně nacvičují každodenní aktivity, které se postupem času odbourávají (ruka pedagoga se oddaluje) vše závisí na samostatnosti dítěte při výkonu (Souralová, 2000, s. 15). Při koaktivní manipulaci ještě nastává nepojmenované odkazování. Učitel a dítě se společně zabývají určitým předmětem (bytostí), ale nenazývají ho jménem, odkazují na něho pomocí jiné věci. Tímto sociálním aktem odkazování se formuje symbolické myšlení (Ludíková, 2000, s. 33-34). V okamžiku, kdy dítě projeví schopnost následovat postupy učitele, aniž by mu bylo fyzicky napovězeno, hovoří se o napodobování. Jsou dvě úrovně napodobování, a to souběžné a pozdržené (časová prodleva). V této době se učitel postupně vzdaluje od dítěte. Procvičováním reakcí na zvuky a vibrace společně s pohybovými aktivitami nastává u dítěte reedukace sluchu. Povzbudit je třeba dítě s hluchoslepotou i k aktivnímu používání zbytků zraku, a to např. kreslením, které může být i komunikačním prostředkem. Nevidomému dítěti podáváme modely předmětů či plastické obrázky (Souralová, 2000, s. 15-16).

Třetí fází je strukturalizace prostředí dítěte zahrnující tři druhy činností. Nejdříve se spojují činnosti jako je třídění, srovnávání, řazení a uspořádávání věcí do skupin. Dítě, u kterého je zatím velmi malá dorozumívací schopnost, je záměrně vedeno uvědomovat si všechny předměty ve svém prostředí a rozlišovat je na základě kontrastů nebo podobností. Činnosti zobecňující jako druhý typ činností povzbuzují dítě k uvědomění si všech atributů osob či věcí na bázi vyhodnocení (rozvíjení jazykové symboliky – přirozená gesta, srovnávání, pomocí chutí, vůní, zvuku, strukturování povrchu nebo trojrozměrnosti u věcí – učitel vybírá individuálně dle potřeb dětí. Sekvenční paměťové

činnosti jsou posledním typem. Zastupují činnosti, kdy si dítě informaci osvojí, uchová a třídí do rozdílných soustav, se uskutečňuje na podkladě zobecnování. Zakládáním kalendářů (denních, týdenních, měsíčních) získává dítě s hluchoslepotou přehled, kdy se co bude dít (začátek i konec) hra, učení, aktivita nebo úkoly.

Poslední fází je osvojení – ovládnutí dorozumívacích symbolů. Prostřednictvím reciproční interakce nastává výměna informací i jejich zobecnění. Časem se posunky, které jsou nejdřív přirozené, rozvíjejí a přetvářejí se na pomyslné dorozumívací symboly. Jejich používání záleží na limitech i individuálních možnostech každého dítěte s hluchoslepotou (Souralová, 2000, s. 16).

4.5 PRÁCE UČITELE S DÍTĚTEM S HLUCHOSLEPTOU

Práce učitele s dítětem s hluchoslepotou je velmi náročná. V zásadě jde o multisenzorický trénink, který obsahuje především taktilní, auditivní a vizuální percepci. Též nelze pominout trénování čichu, chuti a smyslů orientačních (časový a prostorový). U dítěte tak dochází k uvědomování si vnitřních hodin a polohu vlastního těla (Opatřilová, 2006, s. 273).

Podle situací by měl učitel tvořivým způsobem uplatňovat výukové techniky i metody. Ty u dítěte povzbuzují předjímající reakce a nastává aktivní učení. Učitel se snaží, aby dítě s hluchoslepotou převzalo vlastní iniciativu v komunikaci a docházelo tak k rozvíjení poznávacích procesů, které se vztahují k novým i již osvojeným událostem vevnitř daného uspořádání. Je na učiteli, aby podle individuálního výchovně vzdělávacího programu neustále pobízel dítě k používání a rozvíjení dorozumívání nejen s různými lidmi z širšího okolí, ale i v jiných souvislostech. Díky učitelově přípravě, organizaci výuky (používání výukových technik, postupné vytrácení a přicházení s novinkami) a především znalosti kapacity dorozumívání u dítěte, dochází k motivaci. To vše dítěti dopomáhá, aby přetvářelo komunikativní významy přirozených symbolů na abstraktní (schématické). Dítě plní zadané úkoly postupně, krok po kroku, tempo má zvolené dle svých možností. Kroky na sebe navazují a současně se nároky stupňují. Prací učitele je především neustálá podpora rozvíjení schopností dítěte, jejímž cílem je, aby dítě s hluchoslepotou začalo ke komunikaci využívat symbolický jazyk (Ludíková, Souralová, 2000, interní materiály).

Veškeré učení pedagog demonstruje na názorném příkladu, znalosti se opírají o vlastní zkušenosti, ale především i o prožitky (Bilíková in Štěrbová a kolektiv, 2005, s. 48).

4.6 HRA A ČINNOSTI PRO VÝVOJ DÍTĚTE S HLUCHOSLEPOTOU

Dítěti, je ve volné hře umožněno, vytvoření vlastního tempa i přicházení na to, jakým způsobem funguje okolní svět prostřednictvím spontánního učení. Hra má vliv nejen na život dítěte jak v myšlenkové, společenské, citové i motorické oblasti, ale především vzniká z interní potřeby. Smyslem hry dítěte není učení se, ale hraje si, protože ho to baví, přitahuje, má chuť zkoumat a zkoušet nové. V důsledku dochází k přirozenému učení a zkušenostem (Koťátková, 2014, s. 128). Valenta uvádí: „*hra bývá s ohledem na vývoj jedince pojímána jako specifická aktivita zprostředkující jeho adaptaci (jak akomodaci, tak především asimilaci), socializaci, enkulturaci, rozvoj funkcí a poznání světa, která má mnoho charakteristik společných s pracovní činností*“ (Valenta, Humpolíček a kol., 2017, s. 51).

Pro dítě s hluchoslepotou je důležité, aby s ním rodiče i pedagogové trávili čas nejen hrami, ale i normálními činnostmi. Hrát si s ním, podle něho, napodobovat ho v jeho činnosti, proniknout do jeho světa. I když hra může být někdy nečekaná, neopravovat je, raději se podřídit a čekat, jak hra bude pokračovat. Podstatné pro dospělého je, vcítění se do dítěte, dívání se na věc jeho očima, a hlavně se nesnažit, aby se dítě přizpůsobovalo světu dospělého (Newman, 2004, s. 35-39).

Hračky pro dítě s hluchoslepotou by měly být jednoduché, jasné s pestrými barvami, aby rozvíjely vizuomotoriku. K rozvoji hmatového vnímání by měly být oblé a teplé, z vhodného přírodního materiálu (dřevo, textil), velká asi 8 cm a tvarově výrazně odlišné. Mezi oblíbené hračky patří obyčejný papír (mačkání i trhání), navlečené větší korálky či knoflíky, polštářky z textilu různě plněné (perličkami, fazolemi, rýží). Děti s hluchoslepotou si též rády hrají s prázdnými mističkami, do kterých pouští (vkládají) různé věci. Hračky s efekty světelnými a zvukovými jsou pro děti velmi podnětné a zajímavé. Avšak ke všem činnostem tyto děti potřebují asistenci druhé osoby, aby se jejich hra mohla rozvinout (Ludíková, 2001, s. 76-80).

4.7 KOMPENZAČNÍ POMŮCKY

Pro osoby s hluchoslepotou ke zkvalitnění života jsou kompenzační pomůcky nesmírně důležité. Vhodné kompenzační pomůcky a jejich výběr záleží hlavně na jakém stupni je zraková a sluchová vada. Dále je nutné, zvážit, jestli je jedinec schopen zvládat pomůcky techničtěji náročné. Pomůcky pro osoby s hluchoslepotou se přímo nevyrábí, zpravidla se kombinují pomůcky pro osoby s postižením zrakovým a sluchovým (Souralová, Horáková 2008, s. 54). Jediná pomůcka, která je určena přímo pro jedince s hluchoslepotou a kterou stanoví *vyhláška č. 30/2001 Sb. Ministerstva dopravy a spojů, kterou se provádějí pravidla na pozemních komunikacích označuje osoby s hluchoslepotou: §27 (2) Speciální označení osoby nevidomé je bílá hůl, označení osoby hluchoslepé je hůl s bílými a červenými pruhy o šířce 100 mm. Černobílá hůl se rozděluje podle funkce do tří skupin:*

1. Červenobílá hůl signalizační (použití při chůzi s průvodcem, vodícím psem, v interiéru – poukazuje na osobu s hluchoslepotou).
2. Červenobílá hůl orientační (osob s hluchoslepotou ji používají k samostatnému pohybu i k prostorové orientaci, ochraňuje před bariérami).
3. Červenobílá hůl opěrná (opěrná funkce, používají ji jedinci s hluchoslepotou se sníženou pohyblivostí)

Lidé s hluchoslepotou získají svou červenobílou hůl od svého praktického nebo očního lékaře, který ji schvaluje. Nárokovat si mohou 3 hole za rok ve výši 100 % ceny (LORM – společnost pro hluchoslepé z.s.). Základní pomůcky používané k výuce psaní a čtení realizované Braillovým písmem jsou např. tyto: pražská tabulka, Pichtův psací stroj, braillovský řádek, kolíčková písanka. V dnešní době jsou největším pomocníkem elektronické pomůcky. Počítač, který je vybaven příslušným programem (hlasový nebo hmatový výstup, tiskárna s reliéfním tiskem, scanner, čtecí zařízení apod.).

Pro děti s hluchoslepotou se při edukaci používají pomůcky v rámci podpůrných opatření, od těch nejzákladnějších jako jsou sklopná čtecí deska, lavice, osvětlení pracovního místa, světelný panel nebo diktafon. K optickým pomůckám se můžou řadit – brýlové obruby, lupy, hyperokulátory, ale také kamerové zvětšovací lupy, tablety, iPady či čtečky digitální knihy. Nedílnou součástí a v současnosti velmi účinnou jsou

pomůcky na bázi PC – ozvučené výukové programy pro předškolní výchovu, čtecí přístroj pro nevidomé s hlasovým výstupem, digitální zvětšovací lupa s hlasovým výstupem a jiné. V běžné praxi se stává, že mnozí pedagogové si různé pomůcky pro snadnější výuku vyrábí pro děti sami.

4.8 POMOCNÉ TERAPIE

Kterákoli tvůrčí činnost je pro dítě s postižením důležitá ke spokojenosti a k poznání sama sebe. Při terapiích dochází k uvolnění destruktivního napětí a negace, nastává relaxace i harmonie psychiky a kladné ovlivnění tělesných funkcí. I pro děti s hluchoslepotou lze využít např. **Muzikoterapii** (vibrace), zvláště pak **Aromaterapii** (využití esenciálních olejů), **Arteterapii** (vyjádření projevu výtvarnými technikami), **Ergoterapii** (podpora psychických i tělesných funkcí), **Psychomotorickou terapii** (pohybem) - trampolína, , netradiční cvičení ve vodě, cvičení na balančním míči. Pro dítě s hluchoslepotou má význam **Zooterapie**, jejíž prostřednictvím nastává spojení mezi dítětem a zvířetem, ale hlavně nahrazuje sociální kontakt dítěte s ostatními lidmi (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, s. 104-105). Při **Canisterapii** se pes neobětuje ve prospěch dítěte, měla by být příjemná i psovi, dochází tak ke vzájemnému psychickému působení. Pes je nenahraditelný v tom, že dítě nenechá v sociální i psychické izolaci, zažívá s ním pocit silnější samostatnosti, která je nepostradatelná k jeho psychické pohodě a sebevědomí. Pes má nejen pozitivní vliv na citový a rozumový vývoj dítěte, též ho podněcuje k porozumění a empatii (Galajdová, Galajdová, 2011, s.41).

5 PÉČE, INSTITUCE A SDRUŽENÍ PRO DĚTI S HLUCHOSLEPOTOU

První institucí, na kterou se mohou rodiče dítěte s hluchoslepotou obrátit je raná péče. Existují střediska rané péče pro zrakově postižené (Eda raná péče) nebo středisko rané péče pro sluchově postižené (Centrum pro dětský sluch Tamtam) a také Společnost pro ranou péči v Praze. Jedná se o terénní odbornou službu pro rodiny, v kterých je ohrožený vývoj dítěte zapříčiněný zdravotním stavem nebo postižením. Raná péče podporuje nejen vývoj dítěte s jeho specifickými potřebami, ale také celou rodinu. Službu rané péče vymezuje zákon o sociálních službách č. 108/2006 Sb., §54.

5.1 SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S HLUCHOSLEPOTOU

Speciálně pedagogické centrum má důležité postavení v přípravě vzdělávání, výchově a v péči o dítě s hluchoslepotou, jehož úkolem je diagnostická a poradenská činnost. Do ní spadá v první řadě péče ambulantní (příprava dítěte na pobyt ve speciální třídě pro hluchoslepé), návštěvy v rodině i ve školních zařízeních, konzultace, spolupráce s ostatními odborníky (pediatr, oftalmolog, foniatr) a dobrovolnými organizacemi a také semináře pro rodiče postižených dětí a pedagogy. Individuálně vzdělávací program je sestaven na podkladě pozorování a zkoumání veškerých odborných prohlídek (Ludíková, 2000, s. 48-49).

V České republice se organizace vzdělávání člení do tří stupňů – nižší, střední a vyšší. Děti s hluchoslepotou mají desetiletou školní docházku do speciální školy pro ně určené. Tyto školy umožňují individuální čas na přípravu a respektují rozdílný stupeň duálního postižení žáků. To vše napomáhá žákům zvládnout stanovené požadavky (Souralová, 2000, s. 56).

5.2 SDRUŽENÍ PRO DĚTI S HLUCHOSLEPOTOU

V současnosti je péče o děti s hluchoslepotou záležitostí jen jednoho sdružení vzniklého v roce 2001. Sdružení rodičů a přátel hluchoslepých dětí s názvem **Záblesk**, jehož hlavními cíli je zkvalitnění péče dětí s hluchoslepotou, prosazování jejich práv a potřeb a také zabezpečení jejich života do budoucnosti. Organizuje výchovně

vzdělávací akce, programy a volnočasové aktivity pro celé rodiny, v níž je takto postižené dítě. Maximálně se zaměřuje na integrování dětí s hluchoslepotou do společnosti (Souralová, Horáková, 2008, s. 53).

Náš stát negarantuje úplnou pomoc ve všech sférách, které se týkají života osob s hluchoslepotou (příprava na povolání, uplatnění v práci, možnost bydlení). To zčásti řeší dobrovolné sdružení a spolky. Nejznámější organizace pro osoby s hluchoslepotou je **LORM – společnost pro hluchoslepé**, která se zabývá problematikou legislativně právní (poradenství), sociálně zdravotní (osobní asistence) a edukačně rehabilitační (pobyty, klubová činnost, psychoterapeutická intervence). Dalšími organizacemi pomáhajícími osobám s hluchoslepotou jsou **VIA – sdružení hluchoslepých**, **Tyfloservis o.p.s.** a **o.s. Klub přátel červené hole** (Souralová, Horáková, 2008, s. 52).

PRAKTICKÁ ČÁST

6 METODOLOGIE – METODY VÝZKUMU

Hlavním cílem této bakalářské práce je charakterizovat vzdělávání a komunikaci dítěte s hluchoslepotou v mateřské škole zřízené podle § 16, odst. 9 Školského zákona. Dílčí cíle byly stanoveny:

- **zjištění a nastavení komunikace u vybraného dítěte**

v rámci výzkumného šetření stanovené otázky:

VO č. 1 - Jaké komunikační metody byly zvoleny pro nácvik dorozumívání?

VO č. 2 - Jaká je účinnost vybrané komunikace u dítěte s hluchoslepotou?

- **nalezení nejvhodnějších postupů při vzdělávání**

v rámci výzkumného šetření stanovena otázka:

VO č.3 - Jaké jsou nevhodnější metody pro vzdělávání dítěte s hluchoslepotou?

- **zjistit úroveň začlenění dítěte s hluchoslepotou do dětského kolektivu**

v rámci výzkumného šetření stanovena otázka:

VO č. 4 – Jaké vztahy má dítě s hluchoslepotou s vrstevníky v kolektivu MŠ?

6.1 METODY VÝZKUMU

Pro praktickou část bakalářské práce byl použit kvalitativní výzkum. Kvalitativní přístup je charakterizován trojím vymezením: výběrem tématu, analýzou a interpretací dat a zhodnocením výzkumu (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 26). Podle Hendla je kvalitativní výzkum posuzován prostřednictvím kritérií vycházející z cílů konkrétního výzkumu (Hendl, 2020, [online]). Pelikán popisuje, že schopností kvalitativního přístupu je analyzování zcela konkrétní osobitosti určitého fenoménu v jeho složitosti i variabilitě, a tím umožňuje badateli hlubší ponor do objektivní reality (Pelikán, 2007, s. 81).

Kvalitativní výzkum musí: „*používat přesné a objektivní metody pro získání dat, výsledky mají být zobecnitelné pro celou populaci mimo kontext výzkumu. Velkou roli hraje spolehlivost a validita metod a jejich objektivita, zobecnění závisí na reprezentativním výběru a možnosti celý výzkum zopakovat*“ (Hendl, 2020, s. 11 [online]).

Ke kvalitativnímu výzkumnému šetření byla v této bakalářské práci upotřebena případová studie. Podrobné zkoumání i porozumění jednoho či více objektů v jejich přirozeném prostředí je smyslem empirického designu (případové studie). Charakteristika případového šetření spočívá ve sběru faktických dat, která se týkají konkrétního případu výzkumu (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 97-98). Yin uvádí, že případová studie je nejvýhodnější výzkumná strategie, protože na otázky (jak a proč se stávají určité současné události) a výzkumník nad nimi má nulovou či omezenou kontrolu a jejichž existenci neovlivňuje nebo jen minimálně (Yin in Švaříček, Šed'ová, 2006, s. 101).

6.2 METODY SBĚRU DAT

V práci byly využity metody sběru dat – pozorování, analýza dokumentů, kazuistika a rozhovory se zástupkyní ředitele mateřské školy, třídní učitelkou a asistentkou pedagoga.

Účelem pozorování je detailně popsat a zobrazit určitý děj a danou situaci. Kvalitní popis nemá zahrnovat triviální informace, naopak by měl být podrobný a přesný. Pozorování umožňuje sledování rozdílů v určitém časovém úseku (Zelinková, 2001, s. 29). Pro svůj výzkum jsem si vybrala metodu zúčastněného pozorování. Definice zúčastněného pozorování je, že se systematicky, dlouhodobě a bezděčně sledují probíhající činnosti ve zkoumaném prostředí. Záměrem je objevení i zprostředkování sociálního života a procesu čtenáři. Zúčastněný pozorovatel (badatel) je v centru dění aktivit, které pouze sleduje, nezasahuje do nich, ale na druhou stranu se snaží při vlastním výzkumu objevit něco nového a vyjádřit svůj názor (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 143).

Při pozorování byla snaha zjistit jakou metodu komunikace nastavit a kterou následně bude konkrétní chlapec používat v mateřské škole. Na to navazuje i nastavení postupů, které budou vhodné pro vzdělávání chlapce a bude v nich po celou dobu docházky pokračovat. Pozorování se též týkalo, jak se chlapec s hluchoslepotou socializuje v kolektivu vrstevníků. Sledování probíhalo v časových úsecích – prvních 14 dní docházky do mateřské školy, po prvním pololetí a v druhém roce docházky.

Nejčastěji využívanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu je rozhovor. Umožňuje tak zaznamenat slova a výpovědi v jejich přirozenosti. Švaříček jej definuje jako nestandardizované dotazování jednoho konkrétního aktéra výzkumu badatelem prostřednictvím otevřených otázek (Švaříček, Šedřová, 2007, s.159). Rozhovor se dělí na strukturovaný, polostrukturovaný a nestrukturovaný. Při strukturovaném rozhovoru odpovídá tázaný badateli na dané otázky a má možnost výběru z více odpovědí. Nestrukturovaný rozhovor je v podstatě dialog na zvolené téma mezi osobami, které si vyměňují navzájem názory a reagují na ně (Pelikán, 2006, s. 119). Při polostrukturovaném rozhovoru má badatel předem připravený seznam otázek a témat (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 160). Podle Pelikána má polostrukturovaný rozhovor formu nezávazné komunikace, který má za cíl získání důvěry dotazovaného, protože ta je důležitá pro platnost odpovědí (Pelikán, 2007, s. 119).

V bakalářské práci byly použity polostrukturované rozhovory s třídní učitelkou, asistentkou pedagoga a zástupkyní ředitele, které se uskutečnily v mateřské škole, kde se i konalo výzkumné šetření.

Analýzou dokumentů se zjišťují již zaznamenaná data. „*Tento přístup můžeme chápat jako výzkumnou strategii založenou na analýze materiálů*“ (Skutil a kol., 2011, s. 51). Pro potřeby této bakalářské práce umožnil zákonný zástupce dítěte k prostudování dokumenty ze školského poradenského zařízení, z Centra zrakových vad – psychologické vyšetření. Z těchto dokumentů byla čerpána data o celkovém stavu dítěte (psychickém i zdravotním).

6.3 VÝZKUMNÝ VZOREK

Pro výzkumné šetření byl vybrán chlapec, který je znevýhodněn v důsledku kombinace vad – těžké zrakové postižení, opožděný vývoj řeči, lehké sluchové postižení, nerovnoměrně opožděný psychomotorický vývoj, pro účel práce je dále popisován jako dítě s hluchoslepotou. Hoch začal navštěvovat mateřskou školu v minulém roce. V té době byl od jeho maminky dán souhlas, že se chlapec může zařadit do výzkumného šetření (příloha A). Tato mateřská škola byla v minulosti ojedinělá v České republice, která poskytovala předškolní vzdělávání pro děti s hluchoslepotou. Dnes je určena všem dětem s kombinovaným postižením. Autorka bakalářské práce zde pracuje jako učitelka, a i když chlapec dochází do jiné třídy, je s ním v každodenním kontaktu. Rozhovor se uskutečnil s jeho třídní učitelkou a asistentkou pedagoga. K rozhovoru byla přizvána i zástupkyně ředitelky, která s chlapcem zaměřuje na logochvilky (např. hry se slovy, rytmižace řeči) a má nejvíce zkušeností s dětmi s hluchoslepotou. Všechny zúčastněné ústně s uskutečněním rozhovoru souhlasily. Písemný souhlas dostala autorka i od paní ředitelky, že ve své práci může psát o tomto zařízení (příloha B). Soukromí všech, kteří se na výzkumném šetření podíleli, je zachováám tím, že se neuvádí žádná jména.

7 PŘÍPADOVÁ STUDIE

7.1 CHARAKTERISTIKA ZAŘÍZENÍ

Zařízení, ve kterém probíhalo výzkumné šetření nese název Dětský domov a Mateřská škola, zřízené podle § 16, odst. 9 Školského zákona. Mateřská škola poskytuje předškolní vzdělávání žákům se speciálními vzdělávacími potřebami – dětem s duálním sensorickým postižením, kombinovaným postižením, autismem a narušenou komunikační schopností. V budově, ve které se mateřská škola nachází, sídlí i Dětský domov pro děti s kombinovaným postižením a také Speciálně pedagogické centrum.

Toto celé zařízení bylo postupem času zřízeno a přejmenováno z Institutu pro neslyšící založené zásluhou prof. PhDr. PaedDr. Miloně Potměšila, Ph.D. na počátku devadesát let 20. století. Institut, jehož součástí bylo Speciálně pedagogické centrum, Metodické centrum pro výzkum a výuku znakového jazyka a Středisko předškolní výchovy pro děti s poruchami sluchu a děti s hluchoslepotou, měl celorepublikovou působnost v této odbornosti. Cílem bylo připravovat děti s hluchoslepotou na vstup do školních zařízení – základních speciálních škol pro děti s vadami zraku či sluchu.

K výběru tématu této bakalářské práce inspirovalo autorku více faktorů. Prvním z nich je obeznámit širší veřejnost o postižení zvaném hluchoslepotou, dalším je bohatá historie zařízení v péči a výchově o děti s hluchoslepotou, a v neposlední řadě i několik speciálních odborníků, kteří v současném zařízení ještě působí.

Kapacita současné mateřské školy je 18 dětí věkově smíšených, v letošním roce dochází jen 11 dětí, které jsou rozděleny do dvou tříd. Provoz mateřské školy je ovlivněn přítomností dětského domova v budově a je omezen na dobu od 7.30 do 15.30 hodin. Třídy nejsou velké, ale zařízené tak, že rozdělují pracovní (edukační) část i místo pro relaxaci nebo pro individuální činnost s dětmi (DD a MŠ Beroun, [online]).

7.2 ANALÝZA DOKUMENTŮ

Autorce práce bylo umožněno prostudovat veškerou dokumentaci týkající se chlapce. Prvním dokumentem byl zpráva z psychologického vyšetření. Obsahovala posouzení psychomotorického vývoje před nástupem do mateřské školy. Informace zde

obsahovaly nejen osobní anamnézu chlapce, ale také rodinnou anamnézu. Vyšetřením se zjistilo, že chlapec má psychomotorický vývoj opožděn ve většině oblastí vývoje. Jeho řeč neodpovídala věku, měl spíše nesrozumitelné a telegrafické sdělení. Jeho nálady byly kolísavé a schopnost koncentrace pozornosti oscilující v čase. Z důvodu souběhu více vad, je chlapec sledován více odborníky – oftalmologem pro vizus praktické nevidomosti se schopností rozlišit tvary, objekty a na pracovní vzdálenost 5-10 cm určit detaily, foniatrem pro lehkou nedoslýchavost a neurologem pro suspektní expresivní vývojovou dysfázii a hyperaktivitu. Druhý dokument, který byl poskytnut, bylo doporučení od Školského poradenského zařízení. Tato zpráva obsahovala sdělení, že chlapec má být zařazen do Mateřské školy, zřízené dle § 16, odst. 9 Školského zákona, dále se zde popisují doporučené metody vzdělávání, kompenzační pomůcky, úpravy prostředí apod.

7.3 POZOROVÁNÍ

7.3.1 POZOROVÁNÍ BĚHEM PRVNÍCH 14 DNÍ DOCHÁZKY

V první dny probíhala adaptace chlapce na chod mateřské školy, režim dne byl uvolněný, aby se nově nastupující děti přizpůsobily. Zpočátku byl pobyt chlapce v MŠ jen okolo 2 hodin, ke konci týdne již absolvoval docházku až do oběda. Odchod z šatny a odloučení od rodičů zvládal chlapec dobře. Ti mu vše dopodrobna vysvětlili, jak dlouho bude v MŠ, kdo z nich si pro něho přijde. Ze začátku se chlapec jeví jako tichý a plachý. Vyžaduje držení za ruku po celý čas svého pobytu. Na děti zatím nereaguje, vadí mu hluk ve třídě. Kontakt navazuje zatím pouze dotknutím pedagoga či slečny asistentky. Spontánně nemluví, když je tázán, musí se mu otázka alespoň dvakrát opakovat. Někdy odpoví tiše a jedním slovem, jindy neodpoví vůbec. Zpočátku je jeho soustředěnost a pozornost velmi kolísavá. Paní učitelka i slečna asistentka pomohly chlapci vybrat jejich osobní zástupný předmět (hodinky, prstýnek) podle kterého je bude poznávat. V prvním týdnu se chlapec do dění třídy ještě nezapojoval, nejčastěji byl v kontaktu se slečnou asistentkou a třídní učitelkou. Žádost rodičů chlapce byla, aby se v MŠ rozvíjela chlapcova mluvená řeč. Chlapec měl velmi malou aktivní i pasivní slovní zásobu, učitelky se proto domluvily, že k doplnění a rozvoji mluvené řeči vyzkouší i metodu AAK (Augmentativní a alternativní komunikace) pomocí zástupných předmětů. Tento způsob komunikace by měl chlapci pomoci nejen k osvojení nových

slov, ale i k získání důvěry a pocitu bezpečí z neznámého prostředí a pro něj nezvyklých situací. Zástupné předměty umístěné na kartičce opatřené suchým zipem (příloha C) pro určitou činnost či místnost (např. lžička – jídlo, míček – herna, botička – šatna atd.) Chlapec se postupně seznámil se zástupným předměty nejprve hmatem, poté přidržením u oka ve vzdálenosti 5 cm. Paní učitelky mu vždy popsaly, co je to za místnost, a co představuje nebo o jakou činnost se jedná. Chtěly po chlapci i zpětnou vazbu, aby název zástupného předmětu zopakoval a tím si ho i zapamatoval. Také ho nechaly prozkoumat, jak třídu, tak i společné prostory. Vše mu v klidu popisovaly a vysvětlovaly.

V druhém týdnu se již zapojil do denního režimu školy a jeho pobyt se prodloužil i do odpoledne. Komunikoval s pedagogy pomocí dotyků, s dětmi ještě ne. Snaží se otáčet hlavu za zvukem. Kontakt s okolím je u chlapce zatím pasivní, spíše vyčkává, nesnaží se jej iniciovat. Pokud jsou mu nabízeny hry a činnosti, rád je vykonává. Sebeobsahu zvládá chlapec na výbornou, sám chodí na toaletu, oblékne se, je schopný si umýt ruce a utřít si je. Slečna asistentka ho dovede za ruku na toalety, kde ho postupně navádí. I v jídelně při stravování vše zvládá sám, umí jíst lžící i vidličkou. V jídelně není vybíravý, sní všechno, má rád zeleninové saláty. Přechody z třídy na toaletu, jídelnu či šatnu chlapci problém nedělaly i z toho důvodu, že se pořád držel někoho za ruku. Postupně se začal seznamovat se svojí lištou, kde má umístěné kartičky se zástupnými předměty, které strukturují režim dne. Před každou činností s pomocí pedagogů jde k liště, kde si vezme příslušný zástupný předmět, aby věděl, co bude následovat. Ranní kroužek (zastoupený zástupným předmětem kouskem koberce) se odehrává na koberci ve třídě, absolvoval chlapec v těsné blízkosti asistentky pedagoga, která mu veškeré předměty vkládala do jeho rukou anebo přidržovala v blízkosti očí. Chlapec je zvědavý, rád se zapojuje do činností. Pro získání sebedůvěry je pro něj slovní pochvala, ale také pohlazení. Za vykonání úkolů si může vybrat odměnu v podobě malé sladkosti. Edukace probíhala zpočátku ruku v ruce. Předměty si nejdříve osahal s pomocí pedagogů, kontrastní obrázky se mu umisťovaly na sklopnou desku, aby si je mohl prohlížet. Měl v oblibě tzv. dřevěné vkládačky s auty, které při vložení na správné místo vydávaly zvuk. Také házení kuliček do skleněné lahve, stavění kostek, hra s modelínou a kinetickým pískem se brzy stávaly oblíbenými činnostmi.

7.3.2 ANALÝZA POZOROVÁNÍ PO PRVNÍCH 14 DNECH DOCHÁZKY

Komunikace s pedagogy i s dětmi – v mateřské škole se chlapec velmi rychle adaptoval. Orientuje se v prostoru zařízení, ví, kde je jeho skříňka, kde je jeho ručník v umývárně i kde v jídelně sedí. Komunikaci navazuje většinou jen s pedagogy, kteří jsou mu nejbliž, a to dotykem. Používá jednoslovné odpovědi, které jsou velmi tiché. Zástupné předměty zvládá používat sám. Ráno se seznámí s denním režimem, který je strukturován na liště, všechny symboly si ohmatá, aby věděl, co se ten den bude dít. Před každou změnou přichází s pedagogem nebo asistentkou pedagoga ke své liště a odebere si zástupný předmět, který znamená určitou činnost. Zástupný předmět (je upevněn na kartičce se suchým zipem) přikládá na kobercovou desku před každou místností (toaleta, jídelna, šatna, herna) nebo ve třídě (ranní kroužek, práce u stolečku, výtvarná výchova, hudební výchova atd.). Děti okolo sebe vnímá, ale nevyhledává je. Otáčí hlavou za zvukem, který děti vydávají.

Sebeobslužné činnosti – chlapec si dokáže sám zout a about boty, sundat kalhoty, tričko zvládne obléct, pokud se mu provlékne hlava – sám si provlékne ruce. Na toaletě je samostatný, umí si umýt ruce i najít svůj ručník a osušit je. Stravování probíhá bez problémů. S dopomocí si dokáže odnést svůj talíř i hrneček od stolu a zastrčit židličku. Při odpočinku na lůžku je zapotřebí pleny, doma ji též na spánek nosí.

Edukační proces – je využíván individuální přístup. Předměty, které jsou mu předkládány, zkoumá, ohmatává si je, přikládá těsně k levému oku a prohlíží si je. Rád pracuje s modelínou, kinetickým pískem a hmatem poznává různé povrchy. Stále mu vadí větší hluk, při něm se nesoustředí. Se zástupkyní ředitelky procvičuje mluvenou řeč individuálně, stává se v ní i aktivnější. Opakuje po ní slova podpořené názornými reliéfní obrázky či reálnými předměty, spolu je vytleskávají. Na sklopnou desku se chlapci umísťují plastické obrázky k probíranému tématu, které si ohmatává sám. Rád sedí u pracovního stolečku na svém místě, cítí se zde v bezpečí. Předměty bere do obou rukou, lateralita u něho zatím není vyhraněná. I při kreslení používá obě ruce. Tyto činnosti se prokládají chvilkami v relaxačním koutku.

Spontánní hra – chlapec si sám zatím nehraje, raději pracuje u stolečku. K dětem, které si hrají na koberci se nepřidává, bojí se jejich náhlých pohybů. Na otázku

pedagogů, s čím si chce hrát, odpoví jedním slovem – auto. S tím si jezdí po stolečku nebo jen tiše sedí a snaží se vnímat okolí.

7.3.3 POZOROVÁNÍ PO PRVNÍM POLOLETÍ DOCHÁZKY

Po půl roce docházky nastal u chlapce velký pokrok. Stále používá zástupné předměty, ale již začal i více komunikovat verbálně. Poznává všechny spolužáky i své pedagogy podle hlasu, sám je začíná oslovovat. Dotykem komunikuje jen minimálně. Přestal být ostýchavý, do veškerých aktivit se snaží zapojovat. Zásahu na jeho zapojení do kolektivu má jeho spolužačka, kterou si velmi oblíbil. Ta ho strhává ke všem činnostem a chlapec ji rád následuje. Při ranním kroužku už nevyžaduje přítomnost asistentky, zvládá vše samostatně, na otázky pedagogů odpovídá již hlasitěji. Při přechodech ze třídy se drží dětí za ruku nebo chodí sám s lehkým přidržením madel podél chodby. Nabyl sebejistoty, začal komunikovat mluvenou řečí s okolím. S dětmi si začal hrát, vyhledává je a sám říká, jak se mu v MŠ moc líbí. Na hluk ve třídě si také zvykl, zjišťuje jen, když někdo pláče, co se děje. Neustále chce mít přehled, kde je paní učitelka nebo asistentka, když odejdou na chvíli ze třídy, ptá se po nich. Akceptuje i ostatní děti z vedlejší třídy i pedagogy, zná jejich jména, kdo do jaké třídy patří. Vnímá a monitoruje i další osoby, které se v MŠ vyskytují, ať už je to paní ředitelka, kuchařky v jídelně nebo pan školník.

Při práci u stolečku je velmi aktivní. Zatím s ním jeho třídní učitelka nebo zástupkyně ředitelky pracují individuálně, aby měl na svou činnost klid a pohodu. Chlapec je bystrý, o vše se zajímá. Tím, jak se cítí v MŠ bezpečně, začal i více používat zbytky svého zraku, rozezná podle obrysů předměty i osoby. Po třídě se pohybuje sám. Ví, kde jsou jaké předměty a hračky umístěné. Při edukaci jsou mu nabízeny kontrastní nebo reliéfní obrázky, poznává díky tomu základní barvy, geometrické tvary. Třídí různé předměty do určených misek, v oblíbené zůstává skleněná lahev, kam vhadzuje kuličky. Jako motivaci k činnostem využívají pedagogové jeho zájem o iPad, s výukovými aplikacemi Eda play. Začaly s nácvikem předbraillovské přípravy. V rámci této přípravy má chlapec k dispozici specifickou pomůcku tzv. dřevěný šestibod s různými figurkami (příloha D). Nácvik probíhá tím, že si chlapec nejdříve vše ohmatá a na pokyn učitelky jí jednotlivé figurky podává. Např.: „podej mi houbu, která je nahoře nebo hrušku, která je dole“. Chlapec se tím učí orientaci v ploše, pravá, levá, nahoře, dole. Paní učitelky

mu k tomu vyrobily i takovou šablonu s okénky, kam chlapec jednotlivé předměty dává (příloha D). Činnosti se prokládají i relaxačními chvilkami dle zájmu chlapce.

Chlapec s maminkou navštěvují ranou péči Eda, kde velmi ocenili, jaký udělal za tak krátký čas hoch pokrok.

7.3.4 ANALÝZA POZOROVÁNÍ PO PRVNÍM POLOLETÍ DOCHÁZKY

Komunikace s pedagogy i s dětmi – chlapec se v mateřské škole a ve všech jejích prostorách orientuje samostatně. Komunikuje již verbálně, a to jak s pedagogy, tak i s dětmi. Zástupné předměty používá hlavně k tomu, když se mění činnost či aktivita. Ráno hned jak vejde do třídy, si stoupne ke své liště a seznámí se s celým režimem dne. Ubezpečí se tak, co ten den bude následovat, vše si pamatuje, a dokonce připomíná pedagogům, co mají děti nyní dělat. Respektuje pravidla třídy, chce po všech přítomných dětech, aby je plnily. Na přítomnost pedagogů i své kamarádky se neustále ptá, ujišťuje se tím, že jsou v jeho blízkosti. Jeho slovní zásoba se velmi rozšířila, nepoužívá jen jednoduché věty, ale dokáže vést i kratší dialog s učitelkou i dětmi. Chlapec hovoří i o svých sourozencích, mamince i tatínkovi.

Sebeobslužné činnosti – v jídelně si chlapec dokáže již zcela samostatně odnést talířek i hrneček od stolečku, zastrčit židli, dojít si k umyvadlu umýt a osušit ruce. O potřebu jít na toaletu si řekne sám, vezme si ze své lišty zástupný předmět záchodu a odchází s asistentkou na záchod. Při odchodu na procházku si sám sundá bačkory, obuje si boty, pokud jsou na suchý zip, zvládá si je i zapnout. Tepláky, mikinu si umí obléct sám, bundu s dopomocí. Venku při velmi jasném počasí nosí sluneční brýle, kvůli ochraně, a to nejen v létě.

Edukační proces – jeho pozornost a soustředěnost při činnostech se velmi zvýšila, napomáhá k tomu motivace pomocí odměn, kterou si sám vybírá (drobná sladkost, oblíbená hra či iPad). Při výchovách jako je výtvarná, hudební, pracovní a herní se již chlapec zcela začlenil do kolektivu dětí a vše dělá společně s nimi. Při rozvíjení rozumových, zrakových a sluchových schopností provádí aktivity individuálně s pedagogy.

Spontánní hra – chlapec si začal hrát nejen sám, ale také více vyhledává hru s dětmi. Mezi oblíbené hry patří stavění velkých molitanových kostek, hra s kuchyňkou (vaří s kamarádkou), s kamarády si jezdí s autíčky.

7.3.5 POZOROVÁNÍ PO ROCE DOCHÁZKY – ZAMĚŘENÉ

Po roce docházky chlapce do mateřské školy, byl pozorován při všech činnostech od pondělí do pátku. Chlapec přichází do třídy po osmé hodině ranní a zůstává přibližně každý den do patnácti hodin odpoledne. Zaměřeným pozorováním se mělo zjistit, jakým způsobem chlapec nejčastěji komunikuje a s kým. Získané údaje, byly každý den zapisovány, jsou průměrem za celý týden a zaznamenány v tabulce č. 1. Ve druhé tabulce (č.2) se autorka zaměřila na pozorování chlapce při všech jeho aktivitách. Záznam byl proveden za pomoci tří záznamů: zvládá sám, zvládá s dopomocí, nezvládá.

Tabulka č. 1 Metoda zahajování komunikace

Metoda komunikace	Průměrný denní počet žádostí o komunikaci		
	s pedagogem	s asistentkou pedagoga	s dětmi v MŠ
Verbálně (oslovením)	12	8	10
Kontakt dotykem	4	7	5

Zdroj: autor práce, 2023

Tabulka č. 1 uvádí, že chlapec nejvíce iniciuje komunikaci verbálně, dotykem již méně. Nejčastěji navazuje komunikaci mluvenou řečí se svou třídní učitelkou (průměrně 12krát denně), poté následuje oslovování všech dětí ve třídě (průměr 10krát denně) a s asistentkou pedagoga zahajuje verbální komunikaci průměrně 8krát denně. Dotykem chlapec komunikuje již podstatně méně, spíše jen pro pocit zabezpečení, že daná osoba je v jeho blízkosti. I proto je nejčastější kontakt dotykem s asistentkou pedagoga (průměr 7 kontaktů), která mu v začátcích docházky byla nejbližší osobou,

následuje kontakt dotykem s dětmi, nejvíce při hře (průměr 5 kontaktů) a nejméně kontaktů dotykem je s učitelkou (průměr 4 kontakty).

Komunikace pomocí zástupných předmětů v tabulce uvedená není, protože chlapec symboly využívá již jen k přechodům ze třídy a není pro něho podstatná při dorozumívání.

Tabulka č. 2 Zaměřené pozorování

Zaměřené pozorování	Pondělí	Úterý	Středa	Čtvrtek	Pátek
Individuální edukační činnosti (hmat. pexeso, práce s šestibodem)	zvládá s dopomocí	zvládá s dopomocí	zvládá sám	zvládá sám	zvládá sám
Jemná motorika (navlékání, modelování)	zvládá s dopomocí	zvládá sám	zvládá sám	zvládá sám	zvládá s dopomocí
Hrubá motorika (orientace v prostoru, pohyb. Výchova)	zvládá sám	zvládá sám	zvládá sám	zvládá sám	zvládá sám
Sebeobsluha	zvládá sám	zvládá sám	zvládá sám	zvládá sám	zvládá sám
Spontánní hra (jízda s auty, hra s kuchyňkou)	zvládá s dopomocí	zvládá s dopomocí	zvládá sám	zvládá sám	zvládá sám

Zdroj: autor práce, 2023

Z tabulky zaměřeného pozorování vyplývá, že chlapec je v mateřské škole již zcela samostatný. Při edukační činnosti z kraje týdne bylo patrné, že chlapce ovlivnilo volno o víkendu a jeho potřeba trochu pomoci. Totéž platí i při spontánní hře, kdy je na začátku týdne tzv. „nerozkoukaný“. jemná motorika také v pondělí se jeví menší rozpačitostí a ke konci týdne zase unavitelností. V hrubé motorice i v sebeobsluze (kromě nastavení zipu, zapíná sám) nepotřebuje chlapec žádnou dopomoc.

7.3.6 ANALÝZA POZOROVÁNÍ PO ROCE DOCHÁZKY – ZAMĚŘENÉ

Získaná data vypovídají o tom, jaký chlapec udělal v mateřské škole obrovský pokrok. Komunikuje především mluvenou řečí, dotykem se jen ubezpečuje o přítomnosti dané osoby, ale i to již pozvolna opadá. Naopak se neustále ptá, kde se kdo právě nachází. Začal také více využívat ostatní své smysly, jeho otázky typu: „co to slyším?“ nebo „co to cítím?“ jsou na denním pořádku. Není u něho problém navázat komunikaci mluvenou řečí s kýmkoliv. Z tabulky sice vyplývá, že nejvíce zahajuje komunikaci řečí s pedagogem, ale to souvisí především s jejich individuální vzdělávací činností.

Při edukaci je chlapec velmi aktivní, nejraději by se těmto aktivitám věnoval celý den. Má v oblíbě, když se mu pedagogové věnují individuálně, když je společná činnost všech dětí, chce být ve všem první. Někdy tak strhává pozornost jen na svou osobu. Umí rozeznat hmatové pexeso, i tvary předmětů ve svých vytvořených knihách – sepnuté listy s reliéfními obrázky probíraného měsíčního tématu podle integrovaných bloků z ŠVP (příloha E), orientuje se i v ovládnutí tzv. dřevěného šestibodu. V prostorách MŠ se již pohybuje úplně sám, dokonce i běhá po chodbě. S dětmi se zúčastňuje všech pohybových aktivit a her. I jeho spontánní hra pokročila, rozšířila se mu na větší množství hraček. Také s dětmi si již umí hrát „na něco“. Umí si vybrat aktivitu.

7.4 ROZHOVORY

7.4.1 ROZHOVOR S TŘÍDNÍ UČITELKOU

Jaký způsob komunikace byl chlapci v MŠ nabídnut?

„Chlapec nastoupil do naší mateřské školy v 3,5 letech. V té době aktivně používal pouze pár slov. Na podkladě školského poradenského zařízení nám bylo doporučeno k rozvoji řeči, k rozšíření slovní zásoby i k získání důvěry nastavit chlapci nejprve metodu AAK – pomocí zástupných předmětů. V naší MŠ tuto metodu využíváme a máme ji dobře osvědčenou. Ve třídě má chlapec umístěnu svoji lištu, která mu díky zástupným předmětům strukturalizuje režim dne. Školské poradenské zařízení nám také doporučilo

pro rozvoj řeči chlapce používat rytmizaci slov (vytleskávání), artikulační cvičení, veškerou činnost doprovázet slovním popisem a komentovat situace v jeho blízkosti“.

Jaká je účinnost této komunikace?

„Hoch si metodu pomocí zástupných předmětů velmi rychle osvojil. Sám si dojde k liště a vyber si zástupný předmět, který k dané činnosti potřebuje. Tím, že používal zástupné předměty a chtěly jsme s kolegyněmi, aby je vždy pojmenoval, si rozšiřoval i svoji slovní zásobu. S naší pomocí si chlapec určil, podle jakých osobních zástupných předmětů bude jednotlivé osoby poznávat. Mě například poznával podle hodinek na zápěstí. Ze začátku mluvil pouze jednoslovně a velmi potichu. Ke svému vyjádření potřeboval ticho, odpovídal ostýchavě. Po čase se ve třídě „otrkal“ a důsledně vyžadoval ke každé činnosti komentář. I jeho slovní projev se zlepšil, metodu pomocí zástupných předmětů používá jen k přechodu z místností. V MŠ se začal orientovat okamžitě, nejdříve s doprovodem, po roce vše již zvládá sám“.

Jaký je způsob vzdělávání?

„Ve třídě má chlapec své místo u pracovního stolečku. Vzděláváním se prolíná multizezorický přístup, snažíme se propojovat všechny jeho smysly. Používáme obrázky s výraznou konturou, kontrastní i výrazné fixy či pastelky s výraznou stopou. Včas ho upozorňujeme na změny, používáme také sklopnou desku při činnostech s papírem a obrázky. Obsah vzdělávání je přizpůsoben možnostem chlapce, ať už se jedná o pomůcky hmatové či zvukově upravené. Důležité je pro chlapce si předměty nejdříve vzít do rukou a „prohlédnout si je“. Při edukaci používáme i tzv. předbraillskou přípravu, má k dispozici tzv. dřevěný šestibod, v kterém se již dobře orientuje (příloha D). Respektujeme rychlou unavitelnost chlapce i jeho krátkodobé soustředění a pozornost. Edukační činnost prokládáme s relaxací“.

Jaký má chlapec vztah s pedagogy a s dětmi?

„V prvním měsíci docházky do MŠ byl chlapec velmi ostýchavý a tichý. Postupně se začal začleňovat mezi děti, velmi si oblíbil jednu spolužačku. Ostatní děti sice vnímal, ale moc nevyhledával. Když byla kamarádka spolu s ním ve třídě, byl velmi veselý. V případě nepřítomnosti dívky, se celý den dotazoval, kde je a kdy přijde. Po roce se

skamarádil se všemi ze třídy i s kamarády z druhé třídy. V prvních měsících akceptoval pouze mne jako svoji učitelku a slečnu asistentku. Nechtěl chodit do vedlejší třídy, i když s paní učitelkou i asistentkou se také snažil verbálně komunikovat. U chlapce šlo nejspíš o pocit bezpečí ve známém prostředí, Ze začátku neměl rád společné aktivity, jako je např. oslava narozenin, besídky, karnevaly. Špatně se totiž orientuje v hlučném prostředí, a potom pláče“.

7.4.2 ROZHOVOR S ASISTENTKOU PEDAGOGA

Jaký způsob komunikace byl chlapci nabídnut?

„Při nástupu do mateřské školy byl chlapec nesmělý, snažil se působit nenápadně, ale zanedlouho se rychle zapojil do kolektivu. Nejdříve byl na všechno velmi opatrný, vyžadoval držení se za ruku při všech činnostech ve třídě i mimo ni, poznával mě podle prstýnku. Potřeboval čas, než se zorientoval v prostorách MŠ a než si zapamatoval nejen nás dospělé, ale i děti. K rozvoji řeči mu byla ještě nabídnuta metoda AAK a to ve formě zástupných předmětů, i když při nástupu již trochu komunikoval verbálně, ale byl velmi ostýchavý. S paní učitelkou jsme mu nejdříve vše popsaly a daly mu čas, aby použil svůj hmat“.

Jaká je účinnost této komunikace?

„Komunikace mezi mnou a chlapcem probíhala tak, že jsem mu nejprve dala svou ruku, aby mě mohl poznat podle prstýnku. Jak jsem již uvedla, nejprve jsem ho po celou jeho docházku držela za ruku a vše mu vysvětlovala pomalu a jasným hlasem. V prvním měsíci jsem se věnovala pouze chlapci, aby se lépe adaptoval. Zpočátku se soustředil pouze na mě a paní učitelku, děti ho zatím nezajímaly. Zástupné předměty, které potřeboval k režimu dne, poznával velmi brzy. Zkoušeli jsme je nejdříve poznat hmatem a potom i pojmenovat. Zanedlouho je chlapec znal jak podle hmatu, zapamatoval si i jejich pojmenování a používal je“.

Jaký je způsob vzdělávání?

„Při nácviku pracovních činností ve třídě i u stolečku, byl chlapec nejdříve veden ruku v ruce, potřeboval si na vše sáhnout a ohmatat. Ranní kroužek probíhal tak, že

jsem seděla v jeho těsné blízkosti a veškeré předměty mu přidržovala těsně před jeho očima (vzdálenost cca 5 centimetrů). Na každé téma, které se v rámci integrovaných bloků probírají, měl chlapec vytisknuté pro své potřeby výrazné obrázky. Některé pomůcky jsme mu s kolegyněmi vytvořily samy – např. šablona pro vkládání předmětů z dřevěného „šestibodu“, hmatové pexeso, hmatové vjemy – různé povrchy, knihy podle probíraných témat (příloha E). V současnosti již žádná činnost chlapci nedělá problém, vše zvládá bez mé pomoci“.

Jaký má vztah chlapec s pedagogy a s dětmi?

„Vztah s chlapcem, podle mého máme já i paní učitelka velmi dobrý. Důvěřuje nám, ze začátku na nás hodně spoléhal, ať při orientaci v MŠ, také při navazování komunikace. Postupem času si zvykl na prostředí třídy, na všechny okolo sebe a začala se projevovat jeho veselá povaha. Dnes se již nestydí, umí se prosadit v kolektivu dětí, a dokonce bývá i hlučný. Největší zlom u něho nastal, když se skamarádil s jednou spolužačkou. Tato dívka byla velice spontánní a chlapce si tak brzy získala. Chtěl dělat všechno jen podle ní. Nyní již má kamarády v celé MŠ“.

7.4.3 ROZHOVOR SE ZÁSTUPKYNÍ ŘEDITELKY

Jaký způsob komunikace byl chlapci v MŠ nabídnut?

„Chlapec byl do naší mateřské školy přijat v jeho 3,5 letech. Na žádost jeho rodičů se v MŠ měla hlavně rozvíjet jeho řeč a socializace v kolektivu. ŠPZ nám doporučilo k rozvoji mluvené řeči přiřadit i metodu AAK. U nás v MŠ máme dobrou zkušenost s metodou AAK, ať již pomocí fotografií či zástupných předmětů. Já sama mám dlouhou praxi nejen s péčí, ale i s edukací dětí s hluchoslepotou. Byla jsem zpočátku nápomocna kolegyním nejen s výběrem komunikace pro chlapce, také jakým způsobem k němu budeme přistupovat a vzdělávat ho. V prvním měsíci jsem vypomáhala ve třídě, neboť slečna asistentka se plně věnovala jen tomuto chlapci, aby se chlapec lépe adaptoval na prostředí“.

Jaká je účinnost této komunikace?

„Účinnost komunikace se osvědčila hned po pár týdnech, kdy chlapec nejen zvládal metodu zástupných předmětů, ale začal komunikovat i verbálně. V současnosti již nepotřebuje poznávat osoby kolem sebe hmatem, dobře je rozezná i podle sluchu. Orientuje se po celé MŠ, nedělá mu problém být v jiné třídě, s jinými dětmi ani pedagogy. I jeho slovní zásoba se velmi rozšířila, již obstojně komunikuje mluvenou řečí, dokáže vést krátký dialog. Začíná se dožadovat pozornosti nad rámec možností učitele, chce vykonávat pracovní činnosti po celý čas docházky a vyžaduje, aby si ho všímali všichni přítomní“.

Jaký je způsob vzdělávání?

„Úprava prostředí byla samozřejmostí – dostatek osvětlení nejen pro práci ve třídě, ale i ve společných prostorách (chodba, toalety). Na chodbách podél stěn jsou umístěny madla, kterých se chlapec ze začátku přidržel. Při individuální práci se snažíme využívat multisezoriální přístup. Vzhledem k tomu, že u chlapce není velká sluchová vada, může se pro způsob vzdělávání použít mluvená řeč. Je možné mu vše popisovat a vysvětlovat. Nebylo nutné pro něj vymýšlet speciální program, zapojoval se do dění ve třídě nejprve s pomocí slečny asistentky a posléze i sám. Zpočátku byly činnosti prováděny koaktivně, kdy dospělý za ním stál a vedl mu ruce. Prioritou bylo rozvíjení řeči. K této individuální činnosti jsem si chlapce brala do jiné třídy, kdy jsme spolu rytmovali slova (hlavně vytleskáváním), používali Orffovy nástroje, a procvičovali opakování slov pro správnou výslovnost. V jiné (prázdné třídě) se mohl chlapec maximálně soustředit, nic ho nevyrušovalo a měl dostatečný klid. V současnosti se chlapec účastní aktivně programu v rámci třídy. K přímé edukaci mu kolegyně vytvořily řadu pomůcek, které dobře ovládá“.

Jaký vztah má chlapec s pedagogy a s dětmi?

„Chlapec za dobu své docházky udělal velký pokrok, Zpočátku velmi tichý a nesmělý chlapec, který nechtěl vůbec komunikovat mluvenou řečí, a když tak jen s jednou osobou, a to ještě potichu, se po roce v MŠ stal sebevědomým, veselým chlapcem, vyžadující kolem sebe nejenom děti, ale i dospělé. Nyní již dokáže mluvit s každým, má

rád okolo sebe společnost. Máme radost, že chlapcovi docházka do naší mateřské školy velmi prospěla. Rodiče zvažují, že poslední rok, který mu schází v mateřské škole, bude docházet na předškolní výuku do Školy Jaroslava Ježka pro zrakově postižené“.

7.5 KAZUISTIKA CHLAPCE

Osobní anamnéza

Chlapec se narodil v roce 2017 z fyziologického těhotenství, měřil 50 cm vážil 3420 g. Od počátku byly problémy s kojením a od 4. měsíce by dokrmován, kojení ustalo v jeho 8. měsíci. Psychomotorický vývoj měl hoch mírně opožděný výrazněji byl opožděn vývoj řeči, první slova se objevila až ve 2 letech, používat jednoduché věty začal v 3,5 letech. Absolvoval vyšetření sluchu BERA v přirozeném spánku a vyšetření zraku v celkové anestezii. Je sledován oftalmologem pro vizus v praktické nevidomosti s absencí duhovky se schopností rozlišovat tvary, objekty a na pracovní vzdálenost 5-10 cm určit detaily, dále foniatrem pro oboustrannou lehkou poruchu sluchu a neurologem se závěrem suspektní vývojové dysfázie a hyperaktivity. Od narození s ním maminka cvičila Vojtovu metodu. Chlapec nemá žádnou medikaci. Od 2 měsíců chlapce spolupracuje rodina s ranou péčí Eda.

Rodinná anamnéza

Chlapec pochází z úplné rodiny, která má celkem 4 děti a žije ve společné domácnosti. Hoch jako třetí v pořadí má 13ti letého bratra (diagnostikováno ADHD a podezření na autismus), starší 9ti letou sestru a mladší dvouletou sestru. V rodině je udáváno onemocnění – astma, onkologické onemocnění, hypothyreosa, epilepsie. Maminka je speciální pedagog PhDr., její v anamnéze je zrakové i sluchové postižení, v jejím příbuzenstvu se objevují deprese. V současnosti vyučuje na zkrácený úvazek na Západočeské univerzitě. Tatínek chlapce je také vysokoškolsky vzdělaný – MFF a pracuje jako IT analytik. V příbuzenstvu otce je pozitivní psychoheredita – BAP, abúzus, udává, že i schizofrenie.

Výchova v rodině je standartní, vychovává spíše matka. Rodina často jezdí na výlety, dovolené. Zúčastňují se různých akcí pro děti, které pořádá raná péče Eda. Mezi sourozenci panuje zdravá rivalita, neberou chlapcovo postižení jako přítěž.

Školní anamnéza

Při nástupu do mateřské školy ve věku 3,5 roku byl psychomotorický vývoj chlapce opožděn ve většině oblastí. Také řeč velmi zaostávala, chlapec měl velmi omezenou jak pasivní, tak i aktivní slovní zásobu. Používal pouze jednoduchá slova, věty netvořil. Chlapec byl nejistý, bojácný, tichý, špatně se soustředil, jeho pozornost byla kolísavá. Kontakt s okolím nevyhledává, komunikaci mluvenou řečí ani dotykem sám neinicuje. Projevuje se o něj strach z neznámého prostředí, z hluku ve třídě. Nejrady by byl sám s paní učitelkou.

Podrobná analýza pozorování ve školním prostředí je popsána v kapitolách 7.3.1 až 7.3.6. na stránkách 48–55.

8 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Hlavním cílem této bakalářské práce bylo charakterizovat vzdělání a komunikaci dítěte s hluchoslepotou v mateřské škole zřízené podle § 16, odst. 9 Školského zákona. Vše bude podrobně popsáno jednotlivými dílčími cíli a otázkami, které se k nim vztahují.

Dílčí cíl 1 – Zjištění a nastavení komunikace u vybraného dítěte

Metodami k provedení stanoveného cíle byly rozhovory s pedagogy a pozorování chlapce.

VO č.1: Jaké komunikační metody byly zvoleny pro nácvik dorozumívání?

Rodiče chlapce očekávali od nástupu chlapce do mateřské školy rozvoj jeho řeči a socializace mezi vrstevníky. Hoch komunikoval verbálně minimálně, popř. jednoslovně, a jeho vystupování bylo bojácné. Jiné formy komunikace v rodině nezkoušeli. Rozhovorem s pedagogy a pozorováním bylo zjištěno, že byla chlapci nabídnuta metoda AAK pomocí zástupných předmětů s postupným začleňováním i mluvené řeči. Pro podporu řeči byla zvolena tato alternativa, aby si chlapec pomocí hmatu mohl doplňovat nedostatky percepce zraku. Ujistit se v pocitu bezpečí, navázání důvěry o propojení mezi smysly.

VO č. 2: Jaká je účinnost vybrané komunikace u dítěte s hluchoslepotou?

Vybranou komunikaci si chlapec velice rychle osvojil. Nedříve si zástupné předměty ohmatával, ale nemluvil o nich. Postupem času, si zástupný předmět nebo hračku ohmatal i popsal. Dotykem komunikoval na začátku docházky, hlavně k rozeznání osob. Každá osoba v jeho blízkosti měla určený osobní zástupný předmět, podle kterého je chlapec poznával. Komunikace dotykem postupně ustupovala, když chlapec získal sebejistotu a začal komunikovat mluvenou řečí. Rozvoj komunikace pomocí zástupných předmětů se následně prováděl i tzv. ohmatáváním reálných i reliéfních předmětů s podrobným popisem pedagogů. Řeč se rozvíjela i rozšiřováním slovní zásoby a jejím opakováním, rytmizací slov, artikulačními cvičeními, vše podpořené názornými obrázky i reálnými předměty. Výzkumným šetřením se

prokázalo, že nastavená metoda AAK pomocí zástupných předmětů chlapci umožnila rozšíření aktivní i pasivní slovní zásoby, získání sebedůvěry i důvěry v prostředí a tím i rozvoj mluvené řeči. Rozvíjením a procvičováním mluvené řeči chlapec nyní dokáže hovořit s jakoukoli osobou ve své blízkosti a vést s ní dialog.

Dílčí cíl 2 – Nalezení nevhodnějších postupů při vzdělávání

I k tomuto cíli se váží metody pozorování chlapce a rozhovor s pedagogy. Ještě byla přidána metoda analýza dokumentů.

VO č. 3: Jaké jsou nejvhodnější metody pro vzdělávání dítěte s hluchoslepotou?

Chlapci se nesestavoval IVP, rodiče si to nepřáli, když chlapec dochází do mateřské školy zřízené podle §16, odst. 9 Školského zákona. V této MŠ jsou opatření již stanovené, výhodou je snížený počet dětí ve třídě (aktuální stav 5 dětí) a na starosti je mají jak pedagog, tak i asistent pedagoga. K vybavení mateřské školy patří kompenzační i didaktické pomůcky, které jsou vhodné pro úspěšný rozvoj chlapce ve všech oblastech. Učitelky se tak mohly opřít o doporučení ŠPZ a lékařské zprávy a poskytnout vzdělávací metody přímo potřebám chlapce. Metody vzdělávání dítěte s hluchoslepotou jsou závislé na míře postižení určitého dítěte. V případě chlapce, o kterém tato práce pojednává, se jedná o těžkou zrakovou vadu, lehkou nedoslýchavost, hyperaktivitu a suspektní vývojovou dysfázii. Pedagogové používaly multisenzorický přístup, stimulovaly všechny chlapcovy smysly a vzájemně je propojovaly. Při poznávání určitého předmětu (např. jablko), vložilo se chlapci do ruky na ohmatání, přidržel se i oka na prohlédnutí, chlapec se přičichl, a i ho ochutnal. To vše i se slovním vysvětlením: „je to jablko, je červené, voní a je sladké“. Očekávaly od chlapce i zpětnou vazbu, nejen k zapamatování nových slov i k jejich utvrzení, ale i jeho reakci na danou situaci. Důležité bylo i rozvíjení reziduí zraku (kontrastní obrázky, světelný panel) a sluchu (poslech písniček, Orffovy nástroje). V logochvilkách pedagogové s chlapcem procvičovaly rytmizaci slov, říkadel, hry se slovy (protiklady, přirovnání, přirovnání, hledání významu atd.) vše k rozvíjení mluvené řeči. Dále také rozumění řeči (dítě opakuje po učitelce, co dělá: „dám kuličku do misky“. V předbraillské přípravě měl chlapec k dispozici tzv. dřevěný šestibod k nácvičku prostorové orientace na ploše (příloha D). Ze začátku probíhala edukace koaktivně, postupem času chlapec zvládl

plnit zadané úkoly sám, postupně krok po kroku, tempo zvolené podle svých možností. Učitelky byly v začátcích chlapci oporou i při orientaci v prostoru, vše s ním dopodrobna probíraly a všechny činnosti mu popisovaly. Chlapec používal pro něj vytvořené pomůcky např. k třídění předmětů, poznávání geometrických tvarů, kontrastní a reliéfní obrázky na sklopné desce, hmatové pexeso atd. Cíl se podařilo naplnit, chlapec nejenže již komunikuje mluvenou řečí s okolím, rozpozná osoby podle hlasu, dokáže plnit zadané úkoly ve třídě, osamostatnil se a získal sebedůvěru. Sám se pouští do aktivit i si je vybírá. Z výzkumu je patrné, že všechny zvolené metody vzdělávání jsou pro chlapce vhodné a účinné.

Dílčí cíl 3 – Zjistit úroveň začlenění dítěte s hluchoslepotou do dětského kolektivu

K uskutečnění posledního cíle, tak jako k předešlým, byly použity data z metod pozorování a rozhovorů.

VO č. 4: Jaké vztahy má dítě s hluchoslepotou s vrstevníky v kolektivu MŠ?

Ze získaných dat je patrné, jak velký posun chlapec v mateřské škole udělal. Ze začátku nesmělý, zdrženlivý a o komunikaci mluvenou řečí nejevící zájem, se po roce docházky stal veselý, komunikující a děti vyhledávající chlapec. Jeho začleňování bylo postupné, nejdříve si musel získat pocit bezpečí a důvěry v učitelky a děti, zvyknout na ruchy a hluky ve třídě. To však rychle překonal. Každé ráno zjišťuje, které děti jsou ve třídě, kdo chybí a ptá se i na důvod jejich nepřítomnosti. Rád se nechá strhnout k jakékoliv hře venku i na hřišti. Již pro něj není problém účastnit se hromadných akcí, při kterých ze začátku plakal. V současnosti s dětmi tančí, pobíhá i soutěží. Hraje si se všemi dětmi, ale nejraději si hraje s již zmiňovanou spolužačkou. Děti jeho postižení nevnímají, berou ho takového, jaký je. Podají mu hračku, když si o ni řekne, chytanou ho za ruku, když potřebuje. Výsledkem výzkumu se prokázalo, že má chlapec se všemi vrstevníky z mateřské školy výborné vztahy a dětském kolektivu se cítí dobře.

Výstup do praxe – doporučení

Každé dítě s postižením je svým způsobem výjimečné, a proto se k němu přistupuje individuálně, využívá se multisenzorický přístup, výuka se prokládá

relaxačními chvílkami a hrami, postupuje se krok po kroku, vždy s ohledem na aktuální stav a individuální potřeby dítěte. Důležitá je těsná spolupráce s rodinou, aby se nastavené postupy dodržovaly i v domácím prostředí. V tomto popisovaném případě, rodina velmi úzce spolupracovala s mateřskou školou, ta byla zase ve spojení s poradenským centrem. Učitelky se multisenzorickým přístupem snažily propojit smysly, pozitivní motivací, trpělivostí a opakováním všech úkonů se podařilo, že chlapec začal komunikovat mluvenou řečí a otevřel se mu svět ke vzdělávání. Přizpůsobením se potřebám chlapce, zvolením vhodných metod, vytvořením pomůcek k jeho vzdělávání byly naplněny všechny stanovené cíle. Největším úspěchem pro mateřskou školu a učitelky, je poděkování rodičů, jak chlapce připravily na další vzdělávání. Tím, že chlapec začal v mateřské škole díky komunikovat mluvenou řečí a jeho socializace byla úspěšná, rozhodli se rodiče k jeho přestupu od nového školního roku k předškolnímu i základnímu vzdělávání do Školy Jaroslava Ježka pro zrakově postižené. Zde může navázat na tzv. přebraillskou přípravu, a tak se důkladně naučit Braillovo písmo.

Doporučení

- Respektování aktuálního stavu a individuálních potřeb dítěte
- Úprava prostředí, individuální přístup, pozitivní motivace
- Nalézt a rozvíjet způsob komunikace
- Rozvíjení reziduí zraku a sluchu – pokud je možnost, stimulace zraku pomocí kontrastních nebo černobílých obrázků, používání světelného panelu; stimulace sluchu – např. Orffovy nástroje
- Multisenzorický přístup – rozvíjení hmatu, čichu a chuti
- Nácvik samostatnosti a sebeobslužných činností
- Tvoření názorných pomůcek (např. hmatové pexeso, reliéfní obrázky)
- Prohlubovat dovednosti v oblasti prostorové orientace
- Rozvoj dovedností nezbytných pro výuku čtení, psaní a počítání

ZÁVĚR

Je důležité, aby se dítě s hluchoslepotou mohlo dále rozvíjet, navázat s ním komunikaci a podnítit ho tak ke spolupráci. Komunikace a spolupráce jsou dva prahy, které musíme překročit, abychom mohli dítě s hluchoslepotou vychovávat a kultivovat. Návodem k integraci těchto dětí lze metaforicky popsat – vzít za ruku, vyvádět je z izolace a nepustit.

Hlavním cílem bakalářské práce bylo charakterizovat vzdělávání a výchovu dítěte s hluchoslepotou v prostředí mateřské školy zřízené podle § 16, odst. 9 Školského zákona. V teoretické části jsou pomocí odborné literatury shrnuty poznatky o hluchoslepotě – duálním senzorigním postižení. Zaměřuje se na vývoj dítěte s hluchoslepotou, jeho výchovu v rodině a na jeho vhodném způsobu vzdělávání. Důležitou částí je budování komunikace s dítětem s hluchoslepotou, jaké jsou výukové metody a jak ji dále rozvíjet. Popsány jsou i hry a kompenzační pomůcky potřebné k rozvoji dítěte a jaké instituce a sdružení mohou postiženým s hluchoslepotou být nápomocní.

Praktická část obsahuje kvalitativní výzkum, kde byla použita metoda případové studie konkrétního dítěte s hluchoslepotou ve věku 5ti let v mateřské škole zřízené podle § 16, odst. 9 Školského zákona. Dílčími cíli bylo nastavení komunikace a její účinnost, jaké vhodné metody vzdělávání zvolit a jak socializovat dítě s hluchoslepotou mezi vrstevníky.

Ve výzkumném šetření se k rozvoji mluvené řeči ještě jako alternativa nastavovala komunikace pomocí metod Augmentativní a alternativní komunikace, formou zástupných předmětů a taktilním dotykem. Zároveň se rozvíjela i mluvená řeč, rozšiřovala se slovní zásoba, rytmizovala se slova, a to hlavně vytleskáváním, slova se také neustále opakovala pro správnou výslovnost. Probíhal multisenzorigní přístup – stimulace sluchu, např. Orffovými nástroji, k stimulování zraku byly používány kontrastní nebo černobílé obrázky, světelný panel či výukové aplikace na iPadu – Eda play, stimulován byl čich i chuť. Komunikace pomocí zástupných předmětů byla velmi úspěšná, stejně jako komunikace taktilním dotykem. S rozvojem mluvené řeči se oba způsoby dostaly do pozadí a dítě v současnosti preferuje již jen verbální komunikaci.

V rámci edukace byly popsány vhodné metody vzdělávání dítěte s hluchoslepotou v předškolním zařízení i jejich realizace. S nastavením komunikace a jejím rozvojem se dítě s hluchoslepotou dobře adaptovalo na prostředí mateřské školy a nastala i interakce s vrstevníky.

Ve výzkumu se prokázalo, že individuálním přístupem, pozitivní motivací, plněním zadaných úkolů krok po kroku, rozvíjením mluvené řeči, stimulací reziduí zraku a sluchu, rozvíjením hmatu, nácvikem samostatnosti, prohlubováním dovedností v oblasti prostorové orientace, opakováním již zvládnutých úkonů i rozvojem dovedností nezbytných pro výuku čtení, psaní a počítání, vytvořením pomůcek a především respektováním pomalejšího tempa a aktuálního stavu dítěte s hluchoslepotou se podařilo naplnit všechny cíle této práce.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BOHÁČOVÁ, J., HULÍNOVÁ-MIHALCOVÁ, I., JAREŠOVÁ, K., JIRÁSEK, A., KONVALINKOVÁ, K., NEUMANNOVÁ, E., LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, B. a ŠÁMALOVÁ, J., 2019. *Školní zralost a dítě s SVP: v praxi mateřské školy*. Praha: Nakladatelství DR. Josef Raabe s.r.o. ISBN 978-80-7496-422-0.

CARDINAUX, V., CARDINAUX, H., LÖWE, A., 1999. *Ujměte se mě. Výchova hluchoslepých dětí*. Praha: Scientia. ISBN 80-7183-190-5.

DVOŘÁKOVÁ, M., KOLÁŘ, Z., TVRZOVÁ, I. A VÁŇOVÁ, R., 2015. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5039-2.

FITZNEROVÁ, I., 2010. *Máme dítě s handicapem*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-663-6.

FISHER, S., ŠKODA, J., SVOBODA, Z. a ZILCHER, L., 2014. *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. Praha: TRITON. ISBN 978_80-7387-792-7.

GALAJDOVÁ, L., GALAJDOVÁ, Z., 2011. *Canisterapie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-879-1.

CHVÁTALOVÁ, H., 2001. *Jak se žije dětem s postižením. Problematika pěti typů postižení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-588-1.

JARNÍKOVÁ, I., 2005. *Eliška: Příběh hluchoslepé holčičky*. Praha: Společnost pro ranou péči. ISBN 80-239-6206-X.

JAROŠOVÁ, J., 2009. *VIA LUCIS: Příběh hluchoslepé Američanky Heleny Kellerové, která tmu a ticho proměnila v nesmrtelnost*. Praha: Isifa. ISBN 978-80-7252-259-0.

KOŤÁTKOVÁ, S., 2014. *Dítě a mateřská škola. Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4435-3.

- LUDÍKOVÁ, L., 2001. *Edukace hluchoslepého dítěte raného věku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0250-5.
- LUDÍKOVÁ, L. A KOL., 2005. *Kombinované vady*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1154-7.
- LUDÍKOVÁ, L., 2000. *Vzdělávání hluchoslepých I*. Praha: Scientia. ISBN 80-7183-225-1.
- LUDÍKOVÁ, L. A KOLEKTIV, 2017. *Problematika kvality života osob se speciálními potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5270-8.
- LUDÍKOVÁ, L., SOURALOVÁ, E., 2000. *Interní materiály*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- MICHALÍK, J. A KOL., 2011. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-859-3.
- NEWMAN, S., 2004. *Hry a činnosti pro vývoj dítěte s postižením*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-872-4.
- OPATŘILOVÁ, D., 2006. *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Katedra Speciální pedagogiky. ISBN 80-210-3977-9.
- OPATŘILOVÁ, D., 2016. *Edukace osob s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6221-4.
- PELIKÁN, J., 2007. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-7184-569-0.
- PRŮCHA, J., KOŤÁTKOVÁ, S., 2013. *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.
- SKUTIL, M., A KOL., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

- SOURALOVÁ, E., HORÁKOVÁ, R., 2008. *Problematika osob s hluchoslepotou a kontaktní tlumočení u hluchoslepých preferující český znakový jazyk*. Praha: MPSV, Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, o.s. ISBN 978-80-87218-08-2.
- SOURALOVÁ, E., 2000. *Vzdělávání hluchoslepých II*. Praha: Scientia. ISBN 80-7183-226-X.
- SLOWÍK, J., 2010. *Komunikace s lidmi s postižením*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-691-9.
- ŠAUEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ, K., NECHLEBOVÁ, E., 2012. *Speciální pedagogika v praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4369-1.
- ŠTĚRBOVÁ, D. A KOL., 2005. *Hluchoslepotu: lidé s ní a kolem ní*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury. ISBN 80-244-1244-6.
- ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VALENTA, M. A KOL., 2014. *Přehled speciální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0602-6.
- VALENTA, M., HUMPOLÍČEK, P. A KOL., 2017. *Hra v terapii*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1190-7.
- ZELINKOVÁ, O. 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-544-X.

Seznam použitých internetových zdrojů

- DĚTSKÝ DOMOV A MATEŘSKÁ ŠKOLA BEROUN. [online]. [citace 2023-01-05]. Dostupné na <https://www.ddmsberoun.cz>
- HENDL, J., 2020. *Kvalitativní výzkum v pedagogice*. [online]. [citace 2022-12-16]. Dostupné na <https://www.capv.cz/wp-content/uploads/2020/05/Hendl.pdf>

LORM, Společnost pro hluchoslepé. [online]. [citace 2022-08-22]. Dostupné na <https://www.lorm.cz>

ŠKOLY, třídy, skupiny a oddělení podle § 16 odst.9 školského zákona. [online]. [cit.2022-08-22] Dostupný na <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skoly-tridy-skupiny-a-oddeleni-podle-16-odst-9-skolskeho>

VYHLÁŠKA č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání. [online]. [cit.2022-08-22]. Dostupná také z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-14>

VYHLÁŠKA č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. [online]. [cit.2022-08-22]. Dostupná na <https://www.zakony.cz/zakony/2011/101/zakon-147-2011-Sb-vyhlaska-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb-o-vzdelavani-deti-zaku-a-studentu-se-specialnimi-SB2011147>

VYHLÁŠKA č. 30/2001 Sb., Vyhláška ministerstva dopravy a spojů, kterou se provádějí pravidla provozu na pozemních komunikacích a úprava a řízení provozu na pozemních komunikacích. [online]. [citace 2022-09-09]. Dostupná na <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2001-30>

ZÁKON Č. 108/2006 Sb., o sociálních službách [online]. [citace 2022-09-09]. Dostupný na https://www.ppropo.mpsv.cz/zakon_108_2006

ZÁKON Č. 423/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob [online]. [citace 2022-14-09]. Dostupný na <https://www.psp.cz>

ZÁKON MŠMT ČR č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. [cit.2022-08-22]. Dostupný na <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

SEZNAM ZKRATEK

AAK	Augmentativní a alternativní komunikace
ADHD	Attention deficit hyperactivity disorder (porucha pozornosti a hyperaktivity)
BAP	Bipolární afektivní porucha
BERA	Brainstem evoked response audiometry (vyšetření elektických potenciálů mozkového kmene v reakci na akustický podnět)
IT	Informační technologie
IVP	Individuální vzdělávací plán
LORM	Společnost pro hluchoslepé
MFF	Matematicko-fyzikální fakulta
MŠ	Mateřská škola
NAPŘ.	Například
SPC	Speciálně pedagogické centrum
ŠVP	Školní vzdělávací program
VIA	Sdružení hluchoslepých
TZN	Takzvaně

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam tabulek

Tabulka1: Metoda zahajování komunikace	58
Tabulka2: Zaměřené pozorování	59

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Informovaný souhlas zákonného zástupce dítěte.....	I
Příloha B – Souhlas ředitelky mateřské školy, kde probíhal výzkum.....	II
Příloha C – Fotografie (lišta se zástupnými předměty).....	III
Příloha D – Fotografie (dřevěný šestibod + šablona)	IV
Příloha E – Fotografie (vytvořená kniha dle probíraných témat)	V

**Příloha A – Informovaný souhlas zákonného zástupce dítěte o zapojení do výzkumného
Šetření**

Dobrý den,

Jmenuji se Ivana Beňová, jsem studentkou 3. ročníku Univerzity Jana Amose Komenského v Praze v oboru Speciální pedagogika. Má bakalářská práce pojednává o výchově a vzdělávání hluchoslepého dítěte v prostřední mateřské školy zřízené podle § 16, odst. 9 Školského zákona.

Tímto si vás dovoluji požádat o zapojení Vašeho dítěte do výzkumného šetření. Všechny Vámi poskytnuté údaje budou použity pouze pro účely této bakalářské práce. V rámci zachování soukromí nebudou v práci uváděna žádná jména.

Děkuji Ivana Beňová

Vdne

Podpis

Příloha B – Souhlas ředitelky mateřské školy, kde probíhal výzkum

Středočeský kraj

DĚTSKÝ DOMOV A MATEŘSKÁ ŠKOLA BEROUN, PŘÍSPĚVKOVÁ ORGANIZACE, SE
SÍDLEM MLÁDEŽE 1102/8, BEROUN – MĚSTO, 266 01 BEROUN



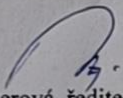
IČ: 47511753
Číslo účtu: KB 12239131/0100
Telefon ředitel: 311 611 728
Sociální pracovníce: 311 611 726
Nonstop: 311 611 727
Fax, ekonom: 311 610 734
SPC: 311 514535
www: ddmsberoun.cz
e-mail: info@ddmsberoun.cz
ID datové schránky: piiuij6

Paní
Ivana Beňová
Smetanova 233
267 01 Králův Dvůr

V Berouně 7.2.2023

V ě c : souhlas

Souhlasím s uvedením informací do výzkumného šetření bakalářské práce výše jmenované
I. Beňové v DD a MŠ Beroun, p.o.
Studentka bere na vědomí GDPR.


Mgr. Jana Müllerová, ředitelka

Dětský domov a Mateřská škola Beroun,
příspěvková organizace,
se sídlem Mládeže 1102/8, Beroun-Město,
266 01 Beroun ②
IČO: 475 11 753

Příloha C – Fotografie (lišta se zástupnými předměty)



Příloha D – Fotografie (dřevěný šestibod + šablona)



Příloha E – Fotografie (vytvořená kniha dle probíraných témat)



BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Ivana Beňová

Obor: Speciální pedagogika

Forma studia: Kombinované

Název práce: Výchova a vzdělání hluchoslepého dítěte v prostředí speciální mateřské školy zřízené podle § 16, odst. 9 Školského zákona

Rok: 2023

Počet stran textu bez příloh: 59

Celkový počet stran příloh: 5

Počet titulů českých použitých zdrojů: 31

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 10

Vedoucí práce: PaedDr. Jarmila Klugerová Ph.D.