TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická

Pomůcky pro rozvoj dítěte s těžkým sluchovým postižením

Bakalářská práce

Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika pro vychovatele

Autor práce: **Věra Trejbalová**
Vedoucí práce: Mgr. Hana Ryšlavá, Ph.D.
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Liberec 2020

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická

Zadání bakalářské práce

Pomůcky pro rozvoj dítěte s těžkým sluchovým postižením

Jméno a příjmení: **Věra Trejbalová**
Osobní číslo: P17000408
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika pro vychovatele
Zadávající katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky
Akademický rok: **2018/2019**

Zásady pro vypracování:

Cíl bakalářské práce: Zjistit, jaké pomůcky považují učitelé žáků s těžkým sluchovým postižením za nejvýhodnější pro jejich všeobecný rozvoj.
Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.
Metody: Dotazování.

Při zpracování bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucí práce.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce: tištěná/elektronická
Jazyk práce: Čeština

Seznam odborné literatury:

BAREŠOVÁ, J., 1999. Didaktické a technické pomůcky pro sluchově postižené v MŠ a ZŠ. 1. vyd. Praha: Septima. ISBN 80-7216-105-9.
ČERVENKOVÁ, A., 1999. Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem. 1. vyd. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených. ISBN 80-238-4826-7.
JABŮREK, J., 1998. Bilingvální vzdělávání neslyšících. 1. vyd. Praha: Septima. ISBN 80-7216-052-4.
JUNGWIRTHOVÁ, I., 2015. Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0944-7.
PANSKÁ, S., 2014. Aplikované pohybové aktivity osob se sluchovým postižením. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3655-5.

Vedoucí práce: Mgr. Hana Ryšlavá, Ph.D.
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání práce: 3. dubna 2019
Předpokládaný termín odevzdání: 30. dubna 2020

L.S.

prof. RNDr. Jan Picek, CSc.
děkan

Ing. Zuzana Palounková, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 3. dubna 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

13. července 2020 Věra Trejbalová

Poděkování

Velice děkuji především své vedoucí bakalářské práce Mgr. Haně Ryšlavé, Ph.D., která mi v mnohém pomohla, měla se mnou trpělivost a přispěla cennými radami i poznatky během práce na této studii.

Dále také děkuji své rodině, mému příteli a ostatním přátelům za velkou podporu, kterou mi dávali nejen v průběhu psaní bakalářské práce, ale i během celého studia.

Anotace

Tato bakalářská práce se zabývá pomůckami pro všeobecný rozvoj dítěte s těžkým sluchovým postižením. Cílem bakalářské práce je zjistit, jaké pomůcky považují učitelé žáků s těžkým sluchovým postižením za nejvýhodnější pro jejich všeobecný rozvoj. Práce nejprve seznamuje čtenáře se základní problematikou sluchového postižení v souvislosti se vzdělávacím procesem a to především dítěte s těžkým sluchovým postižením. Tato teoretická část se opírá o odbornou literaturu, která se zaměřuje na sluchové postižení, vzdělávání žáků se sluchovým postižením, pomůcky pro tyto žáky a mnoho dalších souvisejících aspektů. Bakalářská práce pokračuje výzkumnou částí, ve které jsou zanalyzovány získané informace, které byly posbírány prostřednictvím dotazníkového šetření. Respondenty dotazníkového šetření byli pedagogové z mateřských, základních a středních škol, kteří pracují či mají zkušenosti se žáky s těžkým sluchovým postižením. Poznatky a informace z této práce mohou být přínosem pro začínající pedagogy v prostředí žáků se sluchovým postižením, pro osoby zajímající se o danou problematiku a také pro rodiny s dítětem se sluchovým postižením.

Klíčová slova

Sluchové postižení, těžké sluchové postižení, rozvoj dítěte se sluchovým postižením, žák s těžkým sluchovým postižením, pedagogické přístupy, komunikace jedinců se sluchovým postižením, pomůcky pro žáky se sluchovým postižením, požadavky na pomůcky.

Annotation

This bachelor thesis deals with tools for the general development of a child with a severe hearing impairment. The aim of the bachelor thesis is to find out which tools teachers consider to be the most advantageous for the general development of students with a severe hearing impairment. The thesis first acquaints the reader with the basic issues of hearing impairment in connection with the educational process, especially a child with a severe hearing impairment. This theoretical part is based on the literature that focuses on hearing impairment, education of students with hearing impairments, tools for these students and many other related aspects. The bachelor thesis continues with the research part, which analyzes the obtained information, which was collected through a questionnaire survey. The questionnaire respondents were teachers from kindergartens, primary and secondary schools who work or have experience with students with severe hearing impairments. The knowledge and information from this work can be beneficial for beginning teachers with students who have hearing impairments, for people interested in the issue and also for families with children with hearing impairments.

Key words

Hearing impairment, severe hearing impairment, development of a child with hearing impairment, student with severe hearing impairment, pedagogical approaches, communication of individuals with hearing impairment, aids for students with hearing impairment, requirements for aids.

Obsah

Seznam tabulek **11**

Seznam grafů **12**

Úvod **16**

1 Dítě se sluchovým postižením **17**

1.1 Vymezení sluchového postižení 17

1.2 Základní terminologie sluchového postižení 20

1.2.1 Anatomie a fyziologie sluchového ústrojí 20

1.2.2 Audiologie 21

1.2.3 Akustika 21

1.3 Etiologie sluchového postižení 22

1.4 Specifika dítěte se sluchovým postižením 23

2 Všeobecný rozvoj dítěte se sluchovým postižením **25**

2.1 Oblasti rozvoje 25

2.1.1 Oblast tělesného výkonu 25

2.1.2 Smyslové vnímání 26

2.1.3 Kognitivní funkce 27

2.1.4 Komunikace 28

2.1.5 Sociální kompetence 28

2.1.6 Sebeobsluha 28

2.2 Přístupy v rozvoji dětí se sluchovým postižením 28

2.3 Komunikace a komunikační systémy u sluchového postižení 30

2.3.1 Orální komunikace 31

2.3.2 Simultánní komunikace 31

2.3.3 Totální komunikace 31

2.3.4 Bilingvální komunikace 31

2.3.5 Odezírání 32

2.3.6 Prstová abeceda 32
2.3.7 Znakovaný český jazyk 32
2.3.8 Český znakový jazyk 32
3 Pomůcky pro děti se sluchovým postižením 33
3.1 Didaktické pomůcky 33
3.1.1 Pomůcky pro mateřskou školu 34
3.1.2 Pomůcky pro základní školu 35
3.2 Speciální didaktické pomůcky 36
3.2.1 Pomůcky na rozvoj komunikačních schopností s podporou náhradních nebo doplňujících prostředků 36
3.2.2 Pomůcky pro výuku 36
3.2.3 Dětský percepční test 36
3.2.4 Bzučák 37
3.3 Technické pomůcky 37
3.3.1 Sluchadlo 38
3.3.2 Kochleární implantát 38
3.4 Požadavky na pomůcky 39
3.4.1 Požadavky na sluchadla 39
3.4.2 Požadavky na kochleární implantáty 39
3.5 Způsoby jejich financování 40
4 Metodologické aspekty práce 41
4.1 Cíl bakalářské práce a výzkumné otázky 41
4.2 Metody sběru dat 42
4.2.1 Dotazníkové šetření 42
4.2.2 Popis zkoumaného vzorku 42
4.2.3 Průběh sběru dat 46

5 Analýza a interpretace dat 47

5.1 Oblasti rozvoje 47

5.2 Komunikace 50

5.3 Motorika 59

5.4 Smyslové vnímání 67

5.5 Kognitivní funkce 73

5.6 Sociální kompetence 77

5.7 Pomůcky na pracovištích 81

5.8 Souhrnné zhodnocení průzkumného šetření 83

Diskuze 89

Doporučení pro praxi 93

Závěr 95

Seznam literatury 97

Seznam příloh 100

Seznam tabulek

Tabulka 1: Klasifikace sluchových vad – škála stupňů sluchových poruch dle WHO (Panská 2013, s. 11) 18
Tabulka 2: Tabulka nejvhodnějších pomůcek pro rozvoj jednotlivých oblastí 93

Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví respondentů 43
Graf 2: Věk respondentů 43
Graf 3: Délka pedagogické praxe respondentů 44
Graf 4: Délka praxe s žáky se sluchovým postižením 44
Graf 5: Aktuální intervence respondenta s žákem s těžkým sluchovým postižením 45
Graf 6: Zařízení, ve kterých respondenti působí 46
Graf 7: Oblasti, které respondenti nejčastěji rozvíjí u žáků s těžkým sluchovým postižením v celkovém zhodnocení s využitím pomůcek 48
Graf 8: Oblasti, které respondenti nejčastěji rozvíjí u žáků s těžkým sluchovým postižením v mateřských školách s využitím pomůcek 48
Graf 9: Oblasti, které respondenti nejčastěji rozvíjí u žáků s těžkým sluchovým postižením na základních školách s využitím pomůcek 49
Graf 10: Oblasti, které respondenti nejčastěji rozvíjí u žáků s těžkým sluchovým postižením na středních školách s využitím pomůcek 49
Graf 11: Způsob komunikace respondentů se žáky s těžkým sluchovým postižením v celkovém zhodnocení 51
Graf 12: Způsob komunikace respondentů se žáky s těžkým sluchovým postižením v mateřských školách 51
Graf 13: Způsob komunikace respondentů se žáky s těžkým sluchovým postižením na základních školách 52
Graf 14: Způsob komunikace respondentů se žáky s těžkým sluchovým postižením na středních školách 52
Graf 15 Dostatečnost dorozumívacího způsobu respondentů se žáky s těžkým sluchovým postižením 52
Graf 16: Pomůcky, které respondenti považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji verbálních komunikačních schopností 54
Graf 17: Pomůcky, které respondenti z mateřských škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji verbálních komunikačních schopností 54
Graf 18: Pomůcky, které respondenti ze základních škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji verbálních komunikačních schopností 55
Graf 19: Pomůcky, které respondenti ze středních škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji verbálních komunikačních schopností 55

Graf 20: Pomůcky, které respondenti považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji neverbálních komunikačních schopností 56
Graf 21: Pomůcky, které respondenti z mateřských škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji neverbálních komunikačních schopností 57
Graf 22: Pomůcky, které respondenti ze základních škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji neverbálních komunikačních schopností 57
Graf 23: Pomůcky, které respondenti ze středních škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji neverbálních komunikačních schopností 58
Graf 24: Pomůcky, které respondenti považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji hrubé motoriky 59
Graf 25:Pomůcky, které respondenti z mateřských škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji hrubé motoriky 60
Graf 26: Pomůcky, které respondenti ze základních škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji hrubé motoriky 60
Graf 27: Pomůcky, které respondenti ze středních škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji hrubé motoriky 60
Graf 28: Pomůcky, které respondenti považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji jemné motoriky 62
Graf 29: Pomůcky, které respondenti z mateřských škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji jemné motoriky 62
Graf 30: Pomůcky, které respondenti ze základních škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji jemné motoriky 63
Graf 31: Pomůcky, které respondenti ze středních škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji jemné motoriky 63
Graf 32: Pomůcky, které respondenti považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji motoriky mluvidel 65
Graf 33: Pomůcky, které respondenti z mateřských škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji motoriky mluvidel 65
Graf 34: Pomůcky, které respondenti ze základních škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji motoriky mluvidel 66
Graf 35: Pomůcky, které respondenti ze středních škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji motoriky mluvidel 66
Graf 36: Pomůcky, které respondenti považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji zrakového vnímání 68

Graf 37: Pomůcky, které respondenti z mateřských škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji zrakového vnímání 68
Graf 38: Pomůcky, které respondenti ze základních škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji zrakového vnímání 69
Graf 39: Pomůcky, které respondenti ze středních škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji zrakového vnímání 69
Graf 40: Pomůcky, které respondenti považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji sluchového vnímání 71
Graf 41: Pomůcky, které respondenti z mateřských škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji sluchového vnímání 71
Graf 42: Pomůcky, které respondenti ze základních škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji sluchového vnímání 71
Graf 43: Pomůcky, které respondenti ze středních škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji sluchového vnímání 72
Graf 44: Pomůcky, které respondenti považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji paměti a pozornosti 73
Graf 45: Pomůcky, které respondenti z mateřských škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji paměti a pozornosti 74
Graf 46: Pomůcky, které respondenti ze základních škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji paměti a pozornosti 74
Graf 47: Pomůcky, které respondenti ze středních škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji paměti a pozornosti 74
Graf 48: Pomůcky, které respondenti považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji představivosti a myšlení 75
Graf 49: Pomůcky, které respondenti z mateřských škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji představivosti a myšlení 76
Graf 50: Pomůcky, které respondenti ze základních škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji představivosti a myšlení 76
Graf 51: Pomůcky, které respondenti ze středních škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji představivosti a myšlení 76
Graf 52: Pomůcky, které respondenti považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji sociálních dovedností 78
Graf 53: Pomůcky, které respondenti z mateřských škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji sociálních dovedností 79

Graf 54: Pomůcky, které respondenti ze základních škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji sociálních dovedností 79
Graf 55: Pomůcky, které respondenti ze středních škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji sociálních dovedností 79
Graf 56: Spokojenost respondentů s vybaveností jejich zařízení 81
Graf 57: Možnost získání pomůcek dle představ respondentů 82
Graf 58: Financování pomůcek 83

Úvod

Tato bakalářská práce se zaměřuje na pomůcky pro žáky s těžkým sluchovým postižením a jejich pedagogy v edukačním procesu. Avšak není zaměřena pouze na pomůcky pro tyto žáky, ale také na samotné sluchové postižení jako takové. To, jak je sluch pro člověka nezbytný a potřebný, si pravděpodobně každý člověk uvědomuje, avšak jeden z výroku paní Helen Kellerové *„Slepota odděluje člověka od věcí, hluchota od lidí“* vede k opravdovému zamyšlení, co konkrétně hluchota může pro jedince znamenat. Člověk se sluchovým postižením může narážet na problémy s komunikací s ostatními lidmi, tedy může docházet i k neporozumění a následně i k frustračním stavům. Aby k těmto problémům docházelo co nejméně, je třeba dbát na správný vývoj dítěte se sluchovým postižením a jeho péči. Proto se autorka této práce zaměřila na pomůcky prospívající vývoji dítěte s těžkým sluchovým postižením a provedla v souvislosti těchto pomůcek průzkumné šetření.

Důvodem výběru tohoto tématu je autorčino studium speciální pedagogiky a zájem o problematiku sluchového postižení. Zajímá se především o komunikaci neslyšících a též ji velmi zaujalo vzdělávání dětí s postižením sluchu v mateřských školách.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá dítětem se sluchovým postižením, jeho rozvojem a pomůckami, které tyto děti využívají, či jsou používány během edukačního procesu s nimi. První kapitola se zaměřuje na vymezení sluchového postižení, základní terminologii tohoto postižení, etiologii a specifika dítěte s těžkým sluchovým postižením. Druhá kapitola je věnována oblastem rozvoje dítěte se sluchovým postižením, přístupům a způsobům komunikace. Poslední kapitolou jsou pomůcky pro děti se sluchovým postižením, které jsou rozdělené na didaktické, speciálně didaktické a technické. Dále jsou zde uvedeny požadavky na pomůcky a způsoby financování těchto pomůcek. Praktická část je zaměřena na výzkum zabývající se pomůckami pro žáky s těžkým sluchovým postižením, který je určen pro pedagogy mající zkušenosti s těmito žáky. Hlavním cílem výzkumu je zjistit jaké pomůcky považují učitelé žáků s těžkým sluchovým postižením za nejvýhodnější a na základě tohoto cíle je postaven dotazník, kterýmž se získávají potřebná data k naplnění cíle. Aby mohl být cíl úspěšně naplněn, bylo pro výzkum vytvořeno šest výzkumných otázek. Pět výzkumných otázek je věnováno pomůckám pro rozvoj různých oblastí vývoje a poslední výzkumná otázka je určena dostupnosti pomůcek na dotazovaných školách.

1 Dítě se sluchovým postižením

Sluchové postižení u dětí je obzvláště závažné onemocnění, které narušuje ontogenetický vývoj řeči. Poškození sluchu narušuje komunikační techniky dítěte, což se odráží i na procesu myšlení a celkového vývoje, především mentálního a sociálního. Dítě se pak často potýká s problémy při socializaci. Vzájemná komunikace je vždy důležitá k udržení produktivních mezilidských vztahů, což platí mezi dětmi navzájem či pro vztah dětí s dospělými. Dítě se sluchovým postižením je často připoutáno k jeho vlastní rodině, která přijala specifika dítěte včetně zvláštností v komunikaci. Širší veřejnost nezná tato specifika, těžko přijímá a respektuje zvláštnosti v jednání s dítětem se sluchovou vadou. Tyto neznalosti znesnadňují podporu dětí k jejich perspektivnímu rozvoji. Dítě potřebuje získávat vědomosti, dovednosti, zkušenosti, ale hlavně citový vztah s nejbližšími (Muknšnáblová 2014, s. 9).

Osoby se sluchovým postižením není možné řadit přesně podle stupně slyšení či podle doby vzniku sluchové vady do identických kategorií. Jedinci s podobnou ztrátou sluchu mají odlišnosti v dalších atributech (doba vzniku sluchového postižení, věk, pohlaví, vzdělání, kvalita užití individuální protetiky, vliv rodiny, osobnostní předpoklady aj.) (Panská 2013, s. 9).

1.1 Vymezení sluchového postižení

Označení sluchového postižení se týká velmi různorodé skupiny osob, která se liší především podle stupně a typu sluchového postižení. Termín zahrnuje základní kategorie osob: **ohluchlé, nedoslýchavé** a **neslyšící**. Každá kategorie představuje různou kvalitu, která je limitovaná dalšími faktory; nejčastěji kvalita a kvantita sluchového postižení, věk, kdy k postižení došlo, mentální dispozice jedince, péče, která mu byla věnována, a další přidružené postižení (Horáková 2012, s. 10).

„Největší skupinou jsou pacienti nedoslýchaví, kteří mají sluch poškozený pouze částečně. V naprosté většině případů lze nedoslýchavost do značné míry korigovat sluchadly. Další skupinou jsou lidé ohluchlí, kteří o sluch přišli zcela, ale až v průběhu života, poté, co byla vytvořena řeč (postlingválně neslyšící). Tito nemocní jsou schopni běžné slovní komunikace, dorozumívají se řečí. Poslední, nejméně početnou skupinou, jsou od narození (prelingválně) neslyšící lidé, kteří v průběhu života nepoznali zvukový vjem a nemají z toho důvodu normálně vyvinutou řeč.“(Světlík 2000, s. 9)

Poškození sluchu lze rozdělit na dočasné a trvalé. Dočasné tzv. **poruchy sluchu** lze odstranit, proto nejsou nazývány sluchovým postižením. Trvalé chorobné změny sluchu, tzv. **vady sluchu**, se sluchovým postižením nazývají. Ty nelze vyléčit, ale pouze opravovat speciálními technickými pomůckami, a u některých není možná ani korekce. Sluchových postižení je více druhů, typů a stupňů, u kterých záleží na příčině a době, kdy se postižení projevilo (Muknšnáblová, s. 18).

Dělení dle místa vzniku

1. **Centrální postižení sluchu** mají příčinu v korových či podkorových oblastech, ucho sice správně přenáší zvukové vjemy, ale v mozku nejsou zpracovány. Jedinec slyší zvuky, ale nerozpoznává sluchem význam slyšeného.
2. **Periferní postižení sluchu** vznikají z organického poškození ucha. Jsou rozdělena podle místa poškození.
   a) **Převodní postižení sluchu** mají příčinu ve vnějším či středním uchu, kde jsou sníženy vjemy ve všech tónech, nejde však o úplnou ztrátu (hluchotu). Nejvyšší ztráta slyšitelnosti je do 60 dB, což je oblast vnímání řeči. Jedná se o poruchy kvantity slyšení (Muknšnáblová 2014, s. 18).
   b) **Percepční sluchová postižení** jedná se o poškození drah sluchového nervu či blanité části vnitřního ucha. Je porušena kvantita i kvalita sluchu vedoucí až k úplné hluchotě (Muknšnáblová 2014, s. 18, 19).
   c) **Smíšená sluchová postižení** mají příčinu ve vnějším, vnitřním i středním uchu.

Dělení dle stupně postižení

Velikost ztráty sluchu podle WHO	Název kategorie ztráty sluchu	Název kategorie podle vyhl. MPSV 284/1995
0–25 dB	normální sluch	
26–40 dB	lehká nedoslýchavost	lehká nedoslýchavost (již od 20 dB)
41–55 dB	střední nedoslýchavost	středně těžká nedoslýchavost
56–70 dB	středně těžké poškození sluchu	těžká nedoslýchavost
71–90 dB	těžké poškození sluchu	praktická hluchota
více než 90 dB, ale body v audiogramu i nad 1 kHz	velmi vážné poškození sluchu	úplná hluchota
v audiogramu nejsou žádné body nad 1 kHz	Neslyšící	úplná hluchota

Tabulka 1: Klasifikace sluchových vad – škála stupňů sluchových poruch dle WHO (Panská 2013, s. 11)

Lehká nedoslýchavost

Pro osobu s lehkou nedoslýchavostí není její postižení zásadním omezením v běžném životě. Jedinec může komunikovat normálním způsobem. Jistý problém může být při komunikaci v příliš hlučném prostředí či šepot. Dále mívají tyto osoby obtíže se slyšením a porozuměním mluveného slova v hovoru s několika osobami najednou, při sledování výkladu učitele ve škole, nebo při návštěvě kina či divadelního představení (Panská 2013, s. 10).

Střední nedoslýchavost

Jedinci se střední nedoslýchavostí jsou schopni rozumět mluvené řeči maximálně do vzdálenosti 3 metry od svého ucha. Problémy jim můžou způsobovat špatné akustické podmínky, které jsou mnohem běžnější než vhodné akustické podmínky. Tito jedinci již potřebují mít sluchadla, která jim umožňují lépe porozumět hlasité řeči. Během nepříznivých a zhoršených akustických podmínek může být sluchový vjem přijímán nepřesně či zkresleně, a tím tak dochází k přeslechům (Panská 2013, s. 10, 11).

Těžká nedoslýchavost

Osoby s těžkou nedoslýchavostí jsou schopni vzhledem k rozsahu zbytků sluchu, komunikovat mluvenou řečí do vzdálenosti 1 metru od ucha. V těchto případech je sluchová protetika nutností a tito jedinci se i s kompenzací prostřednictvím sluchadel v hlučném prostředí velmi špatně orientují a mluvené řeči nerozumí (Panská 2013, s. 11).

Velmi těžká nedoslýchavost

Jedinec s velmi těžkou nedoslýchavostí slyší řeč jen z těsné blízkosti. Sluchové vjemy jsou změněny tak, že zbývající sluch v žádném případě nestačí jedinci k tomu, aby mohl komunikovat běžným způsobem. Pouze kvalitní sluchová protetika umožňuje v akusticky vhodných podmínkách porozumět mluvenému slovu obvykle s pomocí dalšího prvku vnímání řeči (odezírání) (Panská 2013, s. 11).

Hluchota

Jedná se o chybějící schopnost vnímat zvukové informace a je to nejzávažnější a nejtěžší stupeň poškození sluchu. Jedinec v tomto případě není schopen komunikovat běžným způsobem. Hluchota ovlivňuje osvojování si mluvené řeči, která se nevyvíjí tak jako u osob intaktních, jedinec je proto odkázán na příjem informaci pomocí zraku.

Zprostředkování sluchu, vývoje a rozumění řeči se v tomto případě umožňuje rehabilitací po chirurgickém zavedení kochleárního implantátu.

Hluchota se vykytuje v praktické či úplné formě. Při praktické hluchotě jedinec určité zvuky slyší, ale ne v takové míře, aby je mohl využívat při dorozumívání či při sluchové orientaci v prostoru. Člověk s úplnou hluchotou neslyší žádné zvuky ani při zesílení (Panská 2013, s. 12).

Podle doby vzniku postižení

1. **Prelingvální postižení** jsou vady sluchu či získání postižení, projevující se před ukončením vývoje řeči.
2. **Postlingvální poruchy** vznikají až po dostatečném vývoji řečové komunikace.

1.2 Základní terminologie sluchového postižení

1.2.1 Anatomie a fyziologie sluchového ústrojí

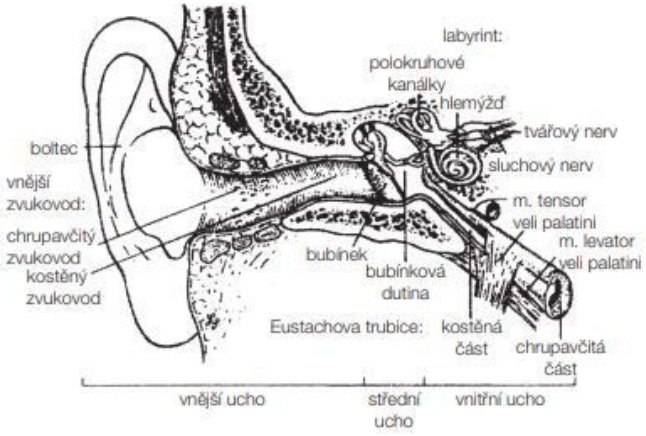
Ucho je dokonalým a složitým prostředkem přírody. Umožňuje nám rozumět všem zvukům řeči a slyšet rozsáhlou škálu dalších zvuků (Hrubý 1998, s. 30). *„Sluchové ústrojí a receptory pro vnímání polohy a pohybu těla (zrychlení) jsou uloženy ve vnitřním uchu. Sluchový orgán se skládá ze tří částí: zevního, středního a vnitřního ucha.“*(Dylevský 2009, s. 446)

Vnější ucho zachycuje, soustřeďuje a převádí zvuk, který vzniká chvěním pevných těles do středního ucha (Dylevský 2009, s. 446). Skládá se z boltce, zevního zvukovodu a končí bubínkem. Boltec slouží k zachycování a koncentrování zvukových vln, které zvukovod vede k bubínku (Skákalová 2017, s. 7).

Střední ucho zesiluje chvění a přenáší ho k vnitřnímu uchu (Dylevský 2009, s. 446). Je tvořeno systémem dutin. Středoušní dutina je propojena Eustachovou trubicí se zadní částí nosohltanu. Propojení umožňuje vyrovnávání tlaku vzduchu před a za bubínkem pro jeho správnou funkci. Ve středním uchu se nacházejí tři středoušní kůstky: kladívko, kovadlinka a třmínek, které převádějí dále kmitání bubínku (Skákalová 2017, s. 7).

Vnitřní ucho převádí došlé zvuky a mechanické kmity mění na specifické nervové impulzy, které jsou vysílány do sluchového analyzátoru v mozkové kůře (Dylevský 2009,

s. 446). Je uloženo v kostěném a blanitém labyrintu pyramidy neboli skalní kosti ve spánkové kosti. Skládá se z vestibulární a sluchové části. Vestibulární část tvoří dva váčky a tři polokruhovité kanálky, které umožňují vnímání polohy. Sluchovou část tvoří hlemýžď, v němž se přeměňuje vlnění na nervové vzruchy (Muknšnáblová 2014, s. 12).



Obrázek 1: **Anatomická stavba sluchového analyzátoru** (Horáková 2012, s. 17)

1.2.2 Audiologie

Audiologie je lékařský obor, který se zabývá zdravým i poškozeným sluchem, posuzuje funkce sluchu, zkoumá způsoby a možnosti vnímání zvuku (Muknšnáblová 2014, s. 15). Při sledování vnímání zvuku se používají tyto pojmy – sluchový práh, sluchové pole, hlasitost a nadprahová hladina. **Sluchový práh** je hranice slyšení (nejmenší intenzita), kterou je osoba schopná vnímat. Každý člověk má práh jiný a liší se v různých frekvencích. **Sluchové pole** je rozsah zvuků podle intenzity a frekvence, které lidské ucho dokáže pojmout. Je to rozmezí mezi sluchovým prahem a prahem nepříjemného slyšení (Muknšnáblová 2014, s. 16).

1.2.3 Akustika

Akustika je podobor fyziky, zabývající se vznikem mechanického zvukového vlnění, jeho šířením a vnímáním zvuku sluchem. Zvuk je fyzikální jev, zatímco slyšení je jevem fyziologickým a psychologickým. Těleso vydávající kmitavý pohyb je zdrojem zvuku, který je přenášen na okolí a rozkmitá molekuly vzduchu. Tím vzniká zvuková vlna, která předává dál kmitavý pohyb. Zvuk má základní veličiny: rychlost zvuku, délka zvukové vlny, akustický tlak, intenzita zvuku a výška tónu. **Rychlost zvuku** je počet metrů, kterými

projde zvuková vlna za 1 s. **Délka zvukové vlny** je dráha, kterou projde zvuková vlna v metrech po dobu jednoho kmitu. **Akustický tlak** je tlak při pohybu částic, kdy jej lidské ucho dokáže vnímat jako zvuk. **Intenzita zvuku** je akustická energie, která projde za jednotku času jednotkou plochy postavené kolmo na směr šíření zvuku. **Tón** je druh zvuku s pravidelným kmitočtem (Muknšnáblová 2014, s. 17).

1.3 Etiologie sluchového postižení

Etiologie zabývající se příčinou vzniku sluchových vad, je především záležitostí medicíny, ale pro přiblížení speciálněpedagogické problematiky jsou příčiny sluchových vad specifikovány i v surdopedické literatuře.

Vady sluchu mohou být **vrozené** (genetické i negenetické vrozené vývojové vady), **získané** (nádory, úrazy, záněty), či po **traumatickém poškození** (úrazy, toxické poškození či poškození hlukem). Dědičné sluchové vady jsou ve většině případů vrozené, ale mohou se výjimečně projevit i později. Dále se etiologie sluchových vad dělí podle doby vzniku a to na prenatální, perinatální, postnatální a involuční (Hádková, str. 33-34).

Prenatální vady jsou způsobeny negativními vlivy na plod v průběhu těhotenství, zejména v 1. trimestru (Horáková 2012, s. 20).

Příčiny **perinatálního** sluchového postižení vznikají během porodu či bezprostředně po něm (Horáková 2012, s. 20). Jedná se o protahované, překotné či komplikované porody. Poporodní sluchové postižení závisí na rané nemocnosti novorozeného dítěte, která je způsobena nedostatečnou odolností, nebo s poškozením sluchu v inkubátoru atp. (Hádková, str. 34).

Postnatální příčiny bývají především infekce, jako zánět mozkových blan, příušnice, neštovice, zarděnky, tyfus, malárie, pásový opar, chřipka a syfilida. Dalšími příčinami mohou být úrazy, např. zlomenina skalní kosti, fraktury sluchových kůstek, protržení labyrintu, otřes labyrintu, krvácení do labyrintu, úrazové záněty středouší, úrazové stenózy zvukovodů (Hádková, str. 34).

K **involunčním** příčinám sluchových vad patří presbyakuzie (stařecká nedoslýchavost).

1.4 Specifika dítěte se sluchovým postižením

Rozdíl mezi neslyšícím a slyšícím dítětem je v prvním roce života téměř nepostřehnutelný. Sluchová vada není viditelná a její projevy nemusí jednoznačně signalizovat přítomnost smyslového defektu. Je důležité sledovat odlišnosti v reakcích dítěte v různých věkových obdobích, které by mohli rodiče přivést k podezření na poruchu sluchu (Horáková 2012, s. 37):

Novorozenec a kojenec

- nereaguje úlekem, pohybem, pláčem na neočekávané hlasité zvuky,
- neprobudí se, když je kolem hluk,
- nenapodobuje zvuky v okolí,
- neotáčí hlavu za zvukem,
- plačící dítě nelze utišit pouhým hlasem.

Dítě v období 6-12 měsíců

- neukazuje na známou osobu či věc,
- dítě nežvatlá nebo jeho předchozí žvatlání ustává,
- ani ve věku jednoho roku nereaguje na výzvu typu „udělej pa“, nebo „paci paci“, pokud mu pohyb nepředvedeme (Horáková 2012, s. 38).

Dítě v období 12 měsíců až 2 roky

- neobrací se za hlasem, který na něj volá,
- nevěnuje pozornost okolním zvukům,
- nezačíná s napodobováním a užíváním jednoduchých pojmenování pro známé osoby či věci okolo něho,
- nereaguje úlekem, pohybem, pláčem na neočekávané hlasité zvuky,
- nemluví jako ostatní děti,
- nesleduje televizi, která je puštěna na normální hlasitost,
- nezlepšuje se mu porozumění řeči a nerozvíjí se slovní zásoba (Horáková 2012, s. 38).

Současně lze uvést, že identita jedinců se sluchovým postižením se může na základě faktorů v průběhu života měnit. Jedná se především o tyto faktory: rodinné prostředí, zkušenosti s výchovně-vzdělávacím procesem, zvolená komunikační strategie a také typ a stupeň sluchové vady (Potměšilová 2015, s. 12).

Vývojová specifika dětí se sluchovým postižením

- U dětí se sluchovým postižením je předpokládán větší výskyt poruch chování než u slyšících dětí.
- Neslyšící děti mající rodiče se sluchovým postižením, vykazují méně poruch chování než děti se sluchovým postižením, jejichž rodiče jsou slyšící.
- Všechny děti se sluchovým postižením jsou ohroženy ve svém vývoji.
- Mezi dítětem a matkou je předpokládána narušená raná interakce.
- Sluchové postižení negativně ovlivňuje vývoj raných sociálních vztahů a má vliv na vznik emocionálních poruch.
- Děti se sluchovým postižením mají agresivní chování vůči slyšícím vrstevníkům.
- Děti se sluchovým postižením jsou více odmítány slyšícími vrstevníky, než ve srovnání s jejich slyšícími vrstevníky.
- Sluchové postižení ovlivňuje psychický vývoj dítěte.
- Děti se sluchovým postižením potřebují velmi citlivou podporu pro rozvoj v oblasti sociálních vztahů s vrstevníky (Potměšil 2007, s. 155).

2 Všeobecný rozvoj dítěte se sluchovým postižením

Cílem je, aby dítě dosáhlo maxima svých možností, proto musíme respektovat jednotlivá vývojová období a poskytovat mu potřebnou pomoc ve správný čas. Je potřeba znát vývojové stupně, kterými dítě musí projít, aby získalo určitou dovednost. Ve vývoji sluchu a řeči jsou etapy, u kterých musíme dodržovat jejich návaznost. Etapy nelze přeskočit či zanedbat, průběh je individuální, některými projde dítě rychleji, jinými pomaleji. Všechny děti procházejí stejnými vývojovými fázemi, ale každý trochu odlišným tempem (Roučková 2011, s. 29).

2.1 Oblasti rozvoje

V této kapitole jsou popsány oblasti rozvoje, které je potřeba správně rozvíjet pro zdárný vývoj dítěte. Jsou zde rozděleny dle *Katalogu posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb*. Takto zvolené rozdělení oblastí rozvoje je následně převedeno i do empirické části bakalářské práce, kde jsou jednotlivé oblasti předmětem výzkumu, ve kterém jsou respondenti dotazováni na užívané pomůcky při jejich rozvoji.

2.1.1 Oblast tělesného výkonu

Hrubá motorika

Hrubá motorika ve velké míře ovlivňuje zdravotní stav dítěte. Je ovlivněna fyzická zdatnost, výběr pohybových aktivit, zapojení do kolektivu dětí, vnímání, řeč, kresba, později i psaní. Jak oslabení, tak chybné návyky z dětství ovlivňují zdravotní stav jedince po celý život (Potměšil, et. al. 2012, s. 9).

Jemná motorika

Rozvoj jemné motoriky je důležitý pro řeč, ale i pro poznávací činnosti. Jemná motorika se odvíjí od rozvoje pohybů celého těla a jejich koordinace. Tedy základem je především dobře rozvinutá hrubá motorika. Jemná motorika je závislá na zručnosti prstů a ruky a na schopnosti manipulace s drobnými předměty. Její rozvoj je stejně důležitý, jako rozvoj celkové motoriky (Potměšil, et. al. 2012, s. 15).

Lateralita

Jedná se o základní přírodní princip rozlišování levé a pravé strany, který se projevuje i v lidském mozku. Prostřednictvím laterality můžeme zjistit, jakému z párových orgánů dává dítě přednost. Tento jev je od narození velmi pozvolný a během vývoje bývá taky asymetrický (Potměšil, et. al. 2012, s. 21).

Motorika mluvidel

Jedná se o řízenou aktivitu drobných svalů vypovídající o manipulačních schopnostech dítěte. Pokud se jedná o dítě s obratnou rukou a prsty, mívá i obratná mluvidla. V případě, že je obratnost ruky a prstů snížena, mohou se projevit potíže ve vývoji řeči (Potměšil, et. al. 2012, s. 27).

Psychomotorická koordinace

Psychomotorika v užší souvislosti prezentuje souhrn pohybových, motorických aktivit dítěte, které jsou projevem jeho psychických funkcí a psychického stavu. Jedná se o motorickou akci vycházející z psychické aktivity, odpověď dítěte na podněty z oblasti psychický procesů, nebo psychických stavů (Potměšil, et. al. 2012, s. 30).

2.1.2 Smyslové vnímání

Pomocí smyslových vjemů poznáváme svět, ve kterém žijeme. Zralé a nenarušené smyslové vnímání dítěte je základním předpokladem pro správné pokroky v jeho celkovém vývoji, tím je myšleno rozvoji jeho schopností, vědomostí a dovedností (Potměšil, et. al. 2012, s. 33).

Hmat, čich a chuť

Již od novorozence je hlavním zdrojem smyslových vjemů pro poznávání světa kůže. Doteky fungují jako první forma komunikace, které dítko porozumí. Hmatové vnímání si rozvíjí pomocí osahávání hraček a seznamuje se tak se základními tvary, různými materiály a jejich vlastnostmi. Čich je velmi vyvinutý již od narození. Dítě identifikuje vůni matky a jejího mléka. Dítě brzy rozeznává členy své rodiny od cizích osob a zkušenostmi vznikají asociace, jako třeba vůně jídla asociuje situaci krmení atp. (Potměšil, et. al. 2012, s. 37).

Sluch

Kolem 20. týdne nitroděložního vývoje se dokončuje vývoj uší. Jsou vyvinuty zvukovody a třmínek. Vnímání zvuků je možno již plodu v těle matky, kde lze vnímat zvuky zvenčí i zevnitř matčina těla, jako je tep srdce, proudění krve, dýchání aj. (Potměšil, et. al. 2012, s. 37).

Zrak

Zrak je ve vývoji za ostatními smysly poněkud pozadu. V nitroděložním období je klíčový 28. týden těhotenství, kdy se objevuje první mrkání víček. Dítě je od narození schopno sledovat předměty a rozeznává obličeje od ostatních tvarů, avšak mnoho dovedností spojených s vizuálním vnímáním a jeho fyziologií se vyvíjí až dozráváním mozku a učením se v prvních měsících jeho života (Potměšil, et. al. 2012, s. 39).

2.1.3 Kognitivní funkce

Vnímání

Jedná se o proces přijímání tzv. počitků. Jde o odrážení reality pomocí smyslových orgánů, na němž se podílejí i postoje, emoce, zájmy, soustava hodnot, dosavadní zkušenosti a očekávání (Potměšil, et. al. 2012, s. 67).

Paměť

Jedná se o schopnost přijímat, třídit, zpracovávat, ukládat a podle potřeby si vybavovat informace. Je předpokladem pro uchování a dalšího zpracování předešlé zkušenosti jedince. Je to základ kontinuity psychického života a vychází z něho vědomí (Prokešová in Potměšil, 2012, s. 70).

Pozornost

Pozornost je důležitým předpokladem pro uvědomění poznatků, protože umožňuje udržet je v mysli dostatečně dlouho, aby mohly být zpracovány (Vágnerová 2016, s. 43).

Představivost

Představa je obsah vědomí, vybavený či přepracovaný předešlý zážitek a vjem. Při vybavování představ v našem vědomí není bezprostředně přítomen podnět, protože vzniká bez přímého působení reality. Vývoj představ je odvozen od stupně rozvoje paměťových procesů a stupně osvojení komunikace (Potměšil, et. al. 2012, s. 75).

Myšlení

Je komplexní poznávací funkce sloužící ke zpracování informací, jejich využití při rozhodování a řešení problémů i při plánování budoucího postupu. Myšlení je základem chápání okolního světa a porozumění sobě samému (Vágnerová 2016, s. 163).

2.1.4 Komunikace

Může se jednat o jakékoliv chování, které se týká výměny informací mezi dvěma organismy. Komunikace je sdělování informací, myšlenek, názorů i pocitů mezi lidmi i živočichy (Potměšil, et. al. 2012, s. 85).

2.1.5 Sociální kompetence

Vývoj dítěte v socializaci probíhá v různých sociálních skupinách. Dítě je postupně začleňováno do společnosti pomocí nápodoby a identifikace. Je připraveno reagovat na ostatní lidi a být v sociální interakci aktivní. To se projevuje v percepčních a komunikačních schopnostech. Jedná se o celoživotní proces sociálního učení, vyplývající z kontaktu s lidskou společností (Potměšil, et. al. 2012, s. 99).

2.1.6 Sebeobsluha

Zvládnutí dovedností a vytváření správných návyků v sebeobsluze souvisí s celkovým vývojem dítěte. Je velmi důležitým prostředkem autonomie a sociální kompetence (Potměšil, et. al. 2012, s. 110).

2.2 Přístupy v rozvoji dětí se sluchovým postižením

Děti se sluchovým postižením vyžadují ve výchově speciální přístup. Jejich potřeby jsou dány stupněm a druhem postižení, mentálními dispozicemi, dobou ztráty sluchu i včasnou a kvalitní péčí. Výchovou, vzděláváním a rozvojem dětí se sluchovým postižením se zabývá speciální pedagogický obor surdopedie (Muknšnáblová 2014, s. 65). Při plnění své funkce úzce spolupracuje nejen s ostatními pediemi, ale i s obecně pedagogickými, biologickými, psychologickými, sociologickými a filozofickými obory (Horáková 2012, s. 9).

Cílem tohoto oboru je zjišťovat optimální podmínky, obsah, metody, prostředky a formy pedagogické práce s dítětem se sluchovým postižením. Výchovně na dítě působí jeho rodiče či pedagog, ale také ošetřovatelský personál. Výchova spolu se vzděláváním musí korespondovat se stavem sluchu, s individuálními potřebami, věkem dítěte, tělesným, duševním a řečovým vývojem. Nejdůležitějším základem pro výchovu a vzdělávání dítěte se sluchovým postižením je komunikace (Muknšnáblová 2014, s. 65).

Obecná doporučení pro dítě se sluchovou vadou v mateřské škole:

- Snažit se navázat kontakt s dítětem a naučit se mu rozumět.
- Dítě před konverzací oslovit a počkat, až se podívá.
- Mluvit zřetelně bez přehnané artikulace s přiměřeným tempem řeči.
- Ve třídě udržovat klid a řád.
- S rodiči je potřeba probrat technické záležitosti ohledně sluchadel, zajistit náhradní baterie ve škole.
- Pravidelně komunikovat s rodiči.
- Zavést komunikační notýsek daného dítěte (k zapisování zážitků z mateřské školy).
- Usnadnit dítěti seznámení s ostatními dětmi v mateřské škole.
- Zaměřit se nenásilně na rozvoj slovní zásoby i porozumění.
- Průběžně si ověřovat, zda dítě rozumělo.
- Věnovat větší pozornost práci ve skupině.
- Podporovat dítě v sociálních dovednostech.
- Pro dítě pomáhající si odezíráním zajistit dobré světelné podmínky.
- Zajistit výhodné poslechové umístění žáka.
- Na změnu režimu nebo náhlou změnu tématu upozornit předem.
- Nedávat dítěti žádné zvláštní úlevy (Jungwirthová 2015, s. 88, 89).

Obecná doporučení pro výuku dítěte se sluchovým postižením

- Snažit se rozlišit, kdy dítě při výuce nerozumí nebo neslyší v souvislosti se sluchovou vadou, či je to dáno jeho zájmem a schopnostmi, případně pedagogickým umem daného učitele.
- Ve známkování odlišovat, zda je chyba způsobená sluchovým postižením, či je důsledkem nedostatečného osvojení učiva.

- Na chyby dítě upozornit přiměřeně, pomáhat mu chyby najít a zkusit je opravit.
- Pro dítě je obtížné porozumět odpovědím některých spolužáků, někdy si nelze stihnout všimnout, že jiné dítě začalo mluvit. Lze mu tak pomoci moderováním diskuze a opakováním či shrnutím odpovědí žáků.
- Dítěti umožňovat otáčet se a sledovat, pokud mluví děti za ním. V tomto případě není otáčení projevem nepozornosti, ale je naopak žádoucí a potřebné.
- V případě, že by dítě v některých aktivitách nestíhalo z důvodu horšího porozumění, je potřeba zvážit možnost vizuálně zaměřené podpory.
- Průběžně ověřovat, zda se dítě při výuce neztratilo.
- To zda dítě rozumělo, zjišťovat formou otevřených otázek, tím je vedeno k tomu, aby nepoužívalo pouze odpověď ano a ne.
- Dávat pozor na nečekané sdělení či nečekanou změnu tématu, protože dítě jej nemusí zaznamenat.
- Je dobré zavést v první třídě „úkolníček“ pro každodenní komunikaci mezi školou a rodiči.
- Dítě může potřebovat delší čas na vymyšlení odpovědi na otázku.
- Pro dítě s vadou sluchu bývá obtížné porozumět mluvenému slovu či písničkám z CD či počítače, proto lze na aktivity s poslechem připravit dítěti jinou činnost.
- Indukční poslech v podobě tzv. FM systému lze používat i pro zlepšení srozumitelnosti učitelově řeči.
- Při písemných testech a pracích se ujistit, že dítě pochopilo zadání a ví, co má dělat (Jungwirthová 2015, s. 164, 165).

Podle Vaněčkové (1996) se má dítě se sluchovým postižením vychovávat v zásadě tak, jako by bylo slyšící. V takovémto směru je možno uplatňovat všechny obecné zásady výchovy. Dítě, které je ukázněné a slušně vychované má mnohem lepší pozici než dítě nevychované. Ukázněné dítě dosahuje také lepších výsledků ve školní práci.

2.3 Komunikace a komunikační systémy u sluchového postižení

Komunikaci můžeme chápat jako typ sociální interakce a také proces, v němž dochází ke sdělení a výměně informací (Skákalová 2017, s. 57). V surdopedagogice a v teoriích komunikace jedinců se sluchovým postižením existuje více systémů přenosu informací, respektive dorozumívacích systémů. Hlavním faktorem je potřeba obousměrně přijatelného kódu informace. Tato potřeba je žádoucí mezi matkou a dítětem, učitelem

a žákem nebo profesionálem a jeho klientem se sluchovým postižením (Krahulcová 1996, s. 15).

Komunikační systémy či strategie osob se sluchovým postižením lze rozdělit dle způsobu jejich používání a způsobu jejich využití ve výchovně-vzdělávacím procesu (Potměšilová 2015, s. 60).

2.3.1 Orální komunikace

Tento systém se snaží pomocí zraku a hmatu neslyšícího vytvořit mluvenou – orální řeč. Dítě sleduje mluvícího očima a hmatá na jeho ústa či krk, čímž vnímá změny při hláskách (Muknšnáblová 2014, s. 52). Někteří neslyšící se dokáží naučit srozumitelně mluvit, jiným je rozumět až po určité době nácviku (Machová 2015, s. 61).

Orální metody představují široké spektrum metod didaktické komunikace, jejichž cílem je osvojení mluvené, hláskové řeči a didaktického obsahu vzdělávacího programu (Krahulcová in Machová, 2015, s. 57).

2.3.2 Simultánní komunikace

Systém využívá většinově mluvený národní jazyk a k tomu současně nejčastěji vizuálně-motorické doplňky (Muknšnáblová 2014, s. 53).

2.3.3 Totální komunikace

Totální (globální či celostní) komunikace je filozofie spojující vhodné aurální, manuální a orální metody komunikace tak, aby byla zajištěna efektivní komunikace s jedincem se sluchovým postižením a zároveň i mezi nimi (Potměšil 2003, s. 133).

2.3.4 Bilingvální komunikace

Systém používá dva jazyky, ale ne současně oba najednou. Jedná se o tzv. bilingvismus, dvojjazyčnost, kde se dítě učí dva jazyky. Znakový jazyk je jeho prvním a mateřským, druhým jazykem je národní užívaný jazyk (u nás český) (Muknšnáblová 2014,

s. 59). Tedy bilingvismus neslyšících je znalost a používání znakového jazyka a mluveného jazyka majoritní společnosti země, ve které žijí (Jabůrek 1998, s. 9).

2.3.5 Odezírání

Odezírání ze rtů řečníka je náročným a složitým způsobem dorozumívání. Jedná se o vizualizaci mluvené řeči a mluvící musí správně artikulovat. Neslyšící sleduje ústa mluvicího a odhaduje obsah sdělení (Muknšnáblová 2014, s. 57).

2.3.6 Prstová abeceda

Prstová abeceda znázorňuje hlásky nebo písmena mluveného jazyka pomocí poloh a postavení prstů jedné či obou rukou. Používá se jako doplňková metoda, např. k prezentaci jmen či názvů (Muknšnáblová 2014, s. 54).

2.3.7 Znakovaný český jazyk

Znakovaný český jazyk je mluvená česká řeč, doprovázená znaky českého znakového jazyka (Machová 2015, s. 65). Jedná se o uměle vytvořený jazykový systém, který využívá gramatiky češtiny, která je současně při znakování artikulována (Muknšnáblová 2014, s. 61).

2.3.8 Český znakový jazyk

Jedná se o přirozený jazyk pro neslyšící, který je tvořen vizuálně pohybovými prostředky, jako je postavení rukou a jejich pohyby, mimikou, postavením trupu aj.

3 Pomůcky pro děti se sluchovým postižením

Pomůcky nám mohou velmi usnadnit práci s dítětem či žákem se sluchovým postižením. První skupinou pomůcek tvoří běžné pomůcky, které se používají i ve výuce slyšících dětí. V tomto případě se jedná o **didaktické pomůcky**. Při výběru didaktických pomůcek dáváme přednost co nejvíce názorným pomůckám. Další skupinou pomůcek tvoří **technické pomůcky**, které jsou vyvinuté přímo pro osoby se sluchovým postižením s využitím nejmodernější elektroniky a technologie (Barešová 1999, s. 9).

V této kapitole jsou pomůcky rozděleny do tří jednotlivých skupin, a to na didaktické pomůcky, speciálně didaktické pomůcky a technické pomůcky. Podkapitoly didaktických a speciálně didaktických pomůcek jsou založeny na *Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání* a na knize *Didaktické a technické pomůcky pro sluchově postižené v MŠ a ZŠ*. Údaje v podkapitole o technických pomůckách jsou čerpány z odborné literatury.

Cílem rozdělení následující kapitoly o pomůckách je uzpůsobeno tak, aby se čtenář dozvěděl konkrétní didaktické pomůcky, jak pro mateřské školy, tak pro základní školy, které se využívají během různých předmětů. Podkapitola o speciálně didaktických pomůckách seznamuje s pomůckami, které se používají v případech, kdy selhává intervence pouze prostřednictvím didaktických pomůcek. Podkapitola o technických pomůckách čtenáře seznamuje s pomůckami kompenzující sluchovou vadu.

3.1 Didaktické pomůcky

Vhodně vybraná didaktická pomůcka může ideálně zvýšit účinnost kompenzační pomůcky. Vhodná pomůcka učí žáka zlepšovat slyšení, jeho komunikační dovednosti a schopnost navazovat sociální vazby. Pomocí didaktických pomůcek doplňujeme žákovo vnímání a zkušenosti, které byly kvůli sluchovému postižení zkreslené či úplně chybějící a ovlivnily tak další vývoj konkrétní dovednosti (Barvíková, et. al. 2015, s. 121).

Didaktickou pomůckou mohou být hračky, stavebnice, modely atd. Mohou to být pomůcky vyrobené pro rozvoj konkrétních smyslů, schopností či dovedností. Upřednostňujeme pomůcky motivující ke komunikaci, zaměřující se na rozvoj sluchového vnímání, zrakového vnímání, rozvoj kognitivních dovedností, rozvoj řeči a rozvoj motorických schopností dítěte (Barvíková et. al. 2015, s. 121).

3.1.1 Pomůcky pro mateřskou školu

Rozumová a jazyková výchova

Vizuální pomůcky

a) pro získávání informací, rozvoj slovní zásoby a motivaci:
   - sady obrázků k danému tématu (dle programu mateřské školy),
   - obrázková kvarteta, lota pexesa, obrázkové karty,
   - omalovánky a domalovánky,
   - fotografie,
   - knížky – hračky (hraní, vystřihování, lepení atd.),
   - dětské encyklopedie či knihy slovníkového charakteru,
   - dětské naučné knihy určitého tématu,
   - ilustrované dětské knihy motivující k mluvení,
   - dětské časopisy.
b) ke zlepšování výslovnosti dětí se sluchovým postižením:
   - speciální sady obrázků pro správnou výslovnost,
   - hračky pro korekci správné výslovnosti,
   - písemné texty pro správnou výslovnost.

Audiovizuální pomůcky:

- videoprogramy naučné či motivační,
- multimediální hry a knihy (Barešová, aj. 1999, s. 9, 10)

Hudební a sluchová výchova

Auditivní pomůcky:

- ozvučené hračky,
- klávesový nástroj,
- dětské hudební nástroje,
- nahrávky řečových zvuků okolo nás (zvěř, dopravní prostředky atd.), malé hudební skladby k rozlišení rytmu, výšky a délky zvuků,
- hračky reagující na zvuky.

Akustickovizuální pomůcky:

- ozvučené hračky se světelnou signalizací.

Taktilní (dotykové) pomůcky:

- pomůcky umožňující vnímání vibrací celým tělem nebo jeho částmi a pozitivně ovlivňují pohybovou koordinaci (Barešová, aj. 1999, s. 10).

3.1.2 Pomůcky pro základní školu

V základní škole musí žák se sluchovým postižením používat stejné učebnice jako ostatní žáci ve třídě. Vhodný doplněk je používání i učebnice pro školy pro sluchově postižené, jelikož jsou názornější. Jestliže je názornost důležitá pro všechny žáky, tak pro dítě se sluchovým postižením je významná dvojnásob (Barešová, aj. 1999, s. 10, 11).

Český jazyk a literatura

- nástěnné tabule s pravidly gramatiky,
- obrázky k pochopení jednotlivých pojmů s dějovým obsahem,
- speciálně upravené texty (ilustrované),
- knihy (s bohatým ilustračním materiálem),
- časopisy,
- multimediální programy k výuce českého jazyka.

Přírodovědné předměty

- přírodniny skutečné velikosti,
- obrazy,
- mapy,
- modely,
- filmy,
- multimediální programy pro výuku přírodovědných předmětů.

Společenskovědní předměty

- obrazy historických období,
- série obrázků s chronologií dějinného vývoje,
- videoprogramy,
- multimediální encyklopedie a programy.

Hudební výchova

Používají se podobné didaktické pomůcky jako v mateřské škole (Barešová, aj. 1999, s. 11).

3.2 Speciální didaktické pomůcky

Speciální didaktické pomůcky nahrazují sluchový handicap nebo jej obchází prostřednictvím posilováním názornosti v jiné oblasti. Zvyšují reedukaci u žáků, u kterých selhávají dosud vyzkoušené prostředky a didaktické pomůcky.

Může se jednat o pomůcky technického charakteru, které pomáhají pracovat se žákem tak, aby správně pochopil zákonitosti okolního světa, mohou pomoci v komunikaci se žákem jiným způsobem než mluvenou řečí a předávat mu informace pro něj efektivním a poutavým způsobem (Barvíková, et. al. 2015, s. 125).

3.2.1 Pomůcky na rozvoj komunikačních schopností s podporou náhradních nebo doplňujících prostředků

- zážitkový deník (zaznamenáváme, co žák zažil),
- pomůcky pro indikátor hlasu nebo kvality zvuku, který žák vydává,
- PC programy (pro výrobu komunikačních tabulek, do hlasových komunikátorů nebo pro procvičování konkrétního jevu),
- aplikace do tabletů,
- pomůcky s hlasovými výstupy pro jejich přehrávání,
- pomůcky pro budování náhradní nebo doplňující komunikace,
- CD nebo aplikace se ZJ (znakovým jazykem) neslyšících pro budování plnohodnotné komunikace,
- obrázkové soubory vytvořené speciálně pro zácvik konkrétního jazykového jevu.

3.2.2 Pomůcky pro výuku

- speciální učebnice pro žáky se sluchovým postižením,
- vytváření slovníčku s neznámými nebo těžkými pojmy,
- pomocné texty a cvičení.

3.2.3 Dětský percepční test

Určen pro nácvik audiologického vyšetření. Jedná se o sadu deseti listů po deseti obrázcích, které můžeme využít pro nácvik odezírání, rozvoj slovní zásoby v českém

znakovém jazyce i v českém jazyce, orientační zkoušku sluchu (Barvíková, et. al. 2015, s. 129).

3.2.4 Bzučák

Jeden bzučák pro učitele a druhý pro žáka. Slouží k nácviku uvědomování délky a počtu hlásek, slabik i slov (Barvíková, et. al. 2015, s. 129).

3.3 Technické pomůcky

V dnešní době nám rychlý vývoj techniky a různých komunikačních a informačních systémů přináší nové možnosti pro osoby se sluchovým postižením. Díky technickým pomůckám mají tyto osoby možnost usnadnění vzájemné komunikace a také se mohou stát nezávislými na druhých (Skákalová 2017, s. 85).

Dělení pomůcek dle různých hledisek:

1. podle velikosti sluchové vady:
   - pomůcky pro nedoslýchavé (indukční smyčka),
   - pomůcky pro neslyšící (fax);
2. podle využití:
   - pro usnadnění komunikace a orientace (sluchadlo),
   - pro přenos a získání nových informací (osobní počítač s internetovým připojením),
   - s využitím v každodenním životě, signalizační pomůcky (signalizace telefonního zvonku),
   - didaktické (edukační) -> co nejvíce názorné;
3. podle typu signalizace:
   - akustické -> zesilující (zesílený telefon),
   - optické -> světelné (světelná signalizace domovního zvonku),
   - haptické -> vibrační (vibrační budík);
4. podle funkce:
   - protetické -> chirurgicky implantované tělesné náhrady (kochleární implantát, středoušní implantát),
   - kompenzační -> snaha o vyrovnání či alespoň zmírnění vady (sluchadlo),

- substituční -> náhrada sluchové vady ostatnímu smysly, jako je odezírání či vnímání vibrací (světelná signalizace domovního zvonku);

5. podle úhrady a možnosti získání příspěvku:
   - hrazené zdravotní pojišťovnou (sluchadla, implantáty, indukční smyčka),
   - hrazené Úřadem práce dle zákona č. 301/2017 Sb., o poskytování dávek osobám se zdravotním postižením (Skákalová 2017, s. 85, 86).

3.3.1 Sluchadlo

Sluchadla jsou jedněmi z nejefektivnějších technických pomůcek. Používají se u nedoslýchavosti. Jedná se o elektronické akustické přístroje, které dokáží zesílit a modulovat zvuk.

Druhy sluchadel:

- kapesní,
- závěsné,
- nitroušní individuální,
- brýlové,
- BAHA systém (Muknšnáblová 2014, s. 40-42).

3.3.2 Kochleární implantát

„Pokud se záchyt sluchové vrozené senzomotorické vady provede včas a dojde k dokončení vývoje sluchově řečového centra po narození pravidelnými akustickými stimuly, lze využít k nápravě sluchu kochleární implantát.“ (Muknšnáblová 2014, s. 46)

Je vhodné je implantovat u dětí s těžkými ztrátami sluchu, kde není očekáván rozvoj řeči ani se sluchadlem.

Tento implantát je zařízení, které umožňuje do určité míry obejít nefunkční vnitřní ucho – kochleu (hlemýžď). V hlemýždi se mění zvukové vibrace na elektrochemické akční potenciály, které prostupují sluchovým nervem do mozku (Barešová, aj. 1999, s. 18).

Kochleární implantát je složen z řečového procesoru s mikrofonem, 22 elektrod a vysílací cívky. Vnitřními součástkami je přijímač a svazek elektrod. Zevními součástkami je procesor s mikrofonem a cívka.

Implantace je plně hrazena zdravotním pojištěním. Jde o velmi nákladnou a život i zdraví ovlivňující metodu, proto o ní rozhoduje vícečlenná komise (Muknšnáblová 2014, s. 47).

3.4 Požadavky na pomůcky

Je potřeba dbát na požadavky týkajících se pomůcek, aby byla její funkčnost co nejpřínosnější a také, aby jedinci s postižením prospívala co nejvíce v jeho rozvoji.

3.4.1 Požadavky na sluchadla

- Je potřeba, aby sluchadlo šlo nastavit jinak v poškozených frekvencích a jinak v nepoškozených, pak bude poslech vyvážený a lze porozumět řeči.
- V různých hlasitých prostředích musí sluchadlo zesilovat zvuk.
- Je nezbytné potlačit zpětnou vazbu, aby sluchadlo po zapnutí a vložení do ucha nepískalo.
- Tvar sluchadla by měl odpovídat schopnostem dítěte a požadavkům na způsob přenosu akustické energie.
- Provádění zkoušky účinnosti sluchadla.
- Děti si musí na sluchadlo zvyknout a brát jej jako pomocníka ne překážku.
- Začít co nejdříve s užíváním sluchadla.
- U větších dětí je důležité, aby dítě nosilo sluchadla po celý den, kvůli vnímání zvukových podnětů (Muknšnáblová 2014, s. 43, 44)

3.4.2 Požadavky na kochleární implantáty

- Kochleární implantát se poškozuje především vlhkostí, proto se nesmí namočit. Zevní část implantátu je nutné před koupáním či sprchováním sundat a před sportem spojeným s velkým pocením je potřeba předejít navlhčení.
- Před operací či celkovou anestezií je vhodné dítěti sundat zevní část implantátu, aby nedošlo k poškození při manipulaci.
- Doporučuje se kochleární implantát vypnout v letecké dopravě či během procházení systémy detekující kovy.
- Je potřeba dát pozor na pád částí z implantátu.

- Není vhodné kochleární implantát vystavovat teplotám nad 50°C či pod 5°C (Muknšnáblová 2014, s. 48).

3.5 Způsoby jejich financování

Podpůrná opatření

Speciální pedagogické centrum může navrhnout financování na základě diagnostiky žáka. Kompenzační pomůcky pro výuku ve školách je možné získat pomocí tzv. podpůrných opatření, která pomáhají naplnit vzdělávací možnosti a uplatnit nebo užívat práva na řádné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Podpůrná opatření jsou nároková a také bezplatná. Pro čerpání podpůrných opatření je nutné získat doporučení od poradenského zařízení (Spektra 2020).

Státní finanční příspěvky

Státní finanční příspěvky na pořízení zvláštní pomůcky, tedy i pomůcky pro jedince se sluchovým postižením, poskytuje místně příslušný **Úřad práce** (Sociální odbor) podle Zákona č. 301/2017 Sb. (dříve zákon č. 329/2011 Sb.) a podle vyhlášky č. 408/2017 Sb. (dříve vyhláška č. 388/2011 Sb.), o provedení některých ustanovení zákona o poskytování dávek osobám se zdravotním postižením (Slyšet víc 2020).

Nadace

Je možnost obrátit se s žádostí o pomoc při hrazení pomůcky i na organizace, které poskytují v této oblasti pomoc – nadace. Nejčastěji jde o žádosti na pomůcky, které nehradí úřad práce či zdravotní pojišťovna, nebo na ně přispívá jen částečně (Sluchadla pro život 2020).

Dar od firmy

Lze také oslovit firmu, která by přispěla na zdravotní pomůcku. S konkrétní firmou se sepíše darovací smlouva. Firma jako dárce má možnost si darovanou částku odepsat z daní podle zákona č. 586/1992 Sb. o daních z příjmů (Sluchadla pro život 2020).

4 Metodologické aspekty práce

Průzkumné šetření navazuje na teoretickou část této bakalářské práce a to prostřednictvím výzkumu, který byl prováděn pomocí dotazníkového šetření. V části průzkumného šetření je přiblížení cíle celé práce, výzkumné otázky, díky nimž se cíle během výzkumu dosahuje a nakonec průběh sbírání dat, jejich zhodnocení a vyhodnocení výzkumných otázek.

4.1 Cíl bakalářské práce a výzkumné otázky

Hlavním cílem této bakalářské práce je zjistit, jaké pomůcky považují učitelé žáků s těžkým sluchovým postižením za nejvýhodnější pro jejich všeobecný rozvoj.

Do **dílčích cílů** se zahrnují zjištění, jaké pomůcky považují učitelé žáků s těžkým sluchovým postižením za vhodné pro jejich rozvoj v různých oblastech vývoje a jaká je dostupnost potřebných pomůcek na pracovištích dotazovaných respondentů.

V souvislosti s daným hlavním cílem a dílčími cíli jsou vytvořeny následující **výzkumné otázky**, které nám cíle naplní:

Výzkumná otázka 1: *Jaké konkrétní pomůcky považují učitelé za vhodné pro rozvoj motoriky u žáků s těžkým sluchovým postižením?*

Výzkumná otázka 2: *Jaké konkrétní pomůcky považují učitelé za vhodné pro rozvoj smyslového vnímání u žáků s těžkým sluchovým postižením?*

Výzkumná otázka 3: *Jaké konkrétní pomůcky považují učitelé za vhodné pro rozvoj kognitivních funkcí u žáků s těžkým sluchovým postižením?*

Výzkumná otázka 4: *Jaké konkrétní pomůcky považují učitelé za vhodné pro rozvoj komunikačních schopností u žáků s těžkým sluchovým postižením?*

Výzkumná otázka 5: *Jaké konkrétní pomůcky považují učitelé za vhodné pro rozvoj sociálních dovedností u žáků s těžkým sluchovým postižením?*

Výzkumná otázka 6: *Jaká je v praxi na oslovených pracovištích dostupnost pomůcek, které učitelé považují za vhodné pro všeobecný rozvoj jedinců s těžkým sluchovým postižením?*

4.2 Metody sběru dat

Pro tento výzkum byla zvolena kvantitativní výzkumná strategie prostřednictvím dotazníkového šetření určeného pedagogům, kteří mají zkušenosti se žáky s těžkým sluchovým postižením. Dále k dotazníkové metodě autorka této práce konzultovala s pedagogy žáků se sluchovým postižením v mateřské škole jejich přístupy a používané pomůcky, které využívají během svého působení. Jejich přístupy a pomůcky autorka měla možnost pozorovat během práce se žáky s těžkým sluchovým postižením.

4.2.1 Dotazníkové šetření

Zvolenou metodou výzkumné části práce bylo anonymní dotazníkové šetření v elektronické podobě. Dotazník obsahoval 35 položek formou uzavřených a otevřených otázek. Zprvu byli respondenti dotazováni na jejich pohlaví, věk, délku praxe, jejich zaměření, zkušenosti aj. Další otázky byly zaměřeny na pomůcky rozvíjející různé oblasti vývoje, které respondenti považují za nejvýhodnější a které konkrétní pomůcky používají. Cílem těchto dotazníkových položek bylo získat odpovědi na výzkumné otázky. Poslední část dotazníku byla zaměřena na míru spokojenosti pedagogů s vybavením v zařízeních, ve kterých pracují.

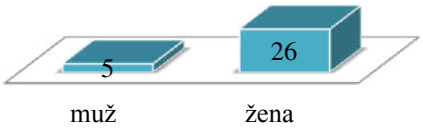
4.2.2 Popis zkoumaného vzorku

Respondenti podílející se na výzkumu byli pedagogové z mateřských, základních i středních škol zřízených dle § 16 odst. 9 zákona č. 82/2015 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Bylo osloveno 18 institucí z různých měst České republiky. Mimo zástupců institucí byli osloveni i jednotlivci, kterých se dotazníkové šetření týká. Dotazník byl určen konkrétně pro pedagogické pracovníky s učitelskou a speciálně pedagogickou kvalifikací, kteří pracují se žáky s těžkým sluchovým postižením.

Pohlaví respondentů

Respondenti byli během výzkumného šetření dotazováni na jejich pohlaví. Z výsledků vyšlo, že výzkumu se účastnilo 31 respondentů, z nichž bylo 26 žen (83,9%) a 5 mužů (16,1%).

Pohlaví respondentů

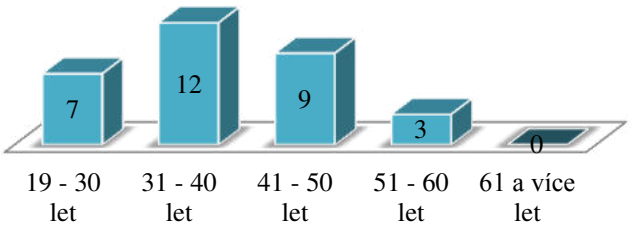


Graf 1: Pohlaví respondentů

Věk respondentů

Výzkumného šetření se nejvíce účastnily osoby spadající do věkové kategorie 31–40 let a to v počtu 12 osob (38,7%), druhá nejčastější kategorie byla 41–50 let v počtu 9 osob (29%), dále z kategorie 19–30 let osob v počtu 7 osob (22,6%) a nejméně odpovídající kategorie byla 51–60 let v počtu 3 osob (9,7%). V dotazníkovém šetření byla i možnost volby věkové kategorie vyšší než 61 let, ale v této kategorii se žádný respondent nezapojil.

Věk respondentů

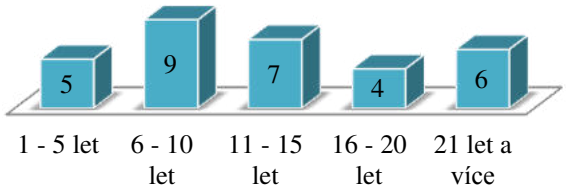


Graf 2: Věk respondentů

Délka pedagogické praxe respondentů

Nejčastěji odpovídající kategorií byli respondenti s délkou praxe 6–10 let a to v počtu 9 osob (29%), následující kategorií byla délka praxe 11–15 let, do níž spadalo 7 osob (22,6%), dále pak kategorie 21 let a více (19,4%), poté kategorie 1–5 let (16,1%) a nejméně četná kategorie byla délka praxe 16–20 let (12,9%).

Délka pedagogické praxe respondentů

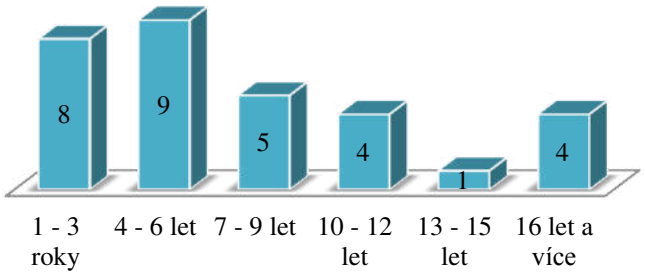


Graf 3: Délka pedagogické praxe respondentů

Délka praxe s žáky se sluchovým postižením

Na výzkumu se podíleli respondenti spíše s kratší dobou praxe s vyučováním žáků se sluchovým postižením, a to nejčastěji mezi 4–6 lety v počtu 9 respondentů (29%), hned poté 8 respondentů (25,8%) s délkou praxe 1–3 roky, dále 5 respondentů (16,1%) s praxí 7–9 let, následně stejně obsazené kategorie 10–12 let a 16 let a více, kde v každé kategorii byli 4 respondenti (25,8% celkem) a pouze 1 respondent byl v kategorii s praxí 13–15 let (3,2%). Obsazenost jednotlivých kategorií je graficky znázorněna v grafu 4.

Délka praxe s žáky se sluchovým postižením



Graf 4: Délka praxe s žáky se sluchovým postižením

Předměty, které respondenti vyučují

Respondenti vypisovali v otevřené otázce předměty, které vyučují a bylo tak zjištěno zaměření jednotlivých respondentů. Pedagogové z mateřských škol psali, že pracují v mateřské škole a zaměřují se na logopedii a všechny oblasti vývoje. Tedy konkrétní předměty nevyučují.

Pedagogové ze **základních škol** vypsali tyto předměty:

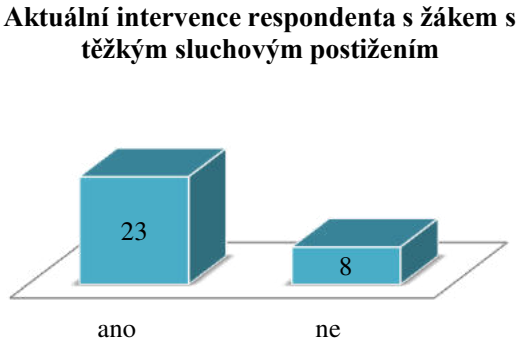
- český jazyk
- člověk a jeho svět,
- dějepis,
- fyzika,
- hudební výchova,
- chemie,
- informatika,
- logopedie,
- matematika,
- občanská nauka,
- pracovní výchova,
- prvouka,
- řečová výchova,
- tělesná výchova,
- výtvarná výchova.

Pedagogové ze **středních škol** vypsali tyto předměty:

- český jazyk,
- informační a komunikační technologie,
- matematika,
- občanská nauka,
- tělesná výchova.

Aktuální intervence respondentů se žákem s těžkým sluchovým postižením

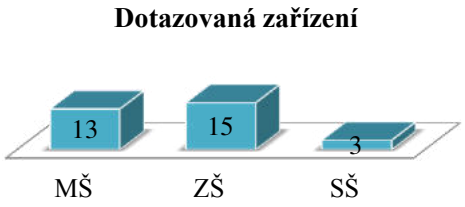
Z celkového počtu respondentů v této době pracuje s žákem s těžkým sluchovým postižením 23 respondentů (74,2%) a 8 respondentů (25,8%) uvedlo, že s žákem s těžkým sluchovým postižením momentálně nepracuje.



Graf 5: Aktuální intervence respondenta s žákem s těžkým sluchovým postižením

Zařízení, ve kterých respondenti působí

Na výzkumu se podíleli nejvíce pedagogové ze základních škol a to v počtu 15 respondentů (48,4%), další skupinou bylo 13 pedagogů (41,9%) z mateřských škol a nejméně obsazenou skupinou byli pedagogové ze středních škol, ti se na výzkumu podíleli pouze 3 (9,7%). V grafu 6 je graficky znázorněn počet osob z jednotlivých zařízení.



Graf 6: Zařízení, ve kterých respondenti působí

4.2.3 Průběh sběru dat

Před zasíláním dotazníků do jednotlivých institucí autorka nejprve telefonicky zkontaktovala zástupce těchto škol, představila svou práci a poprosila je o účast ve výzkumném šetření. Jedna z institucí spolupráci odmítla. Dále autorka poprosila Českou unii neslyšících v Liberci o pomoc s předáním dotazníků příslušným respondentům a ti jej předali spřáteleným institucím a jednotlivcům k vyplnění. Po telefonické dohodě s institucemi, autorka zaslala dotazníky k vyplnění elektronickou podobou, kdy dotazník vyplnilo celkem 31 respondentů.

Při tvorbě dotazníku se autorka opírala o odbornou literaturu a též čerpala ze získaných poznatků z osobního pozorování práce učitelů se žáky s těžkým sluchovým postižením.

5 Analýza a interpretace dat

V této kapitole jsou zanalyzovány výsledky dotazníkového šetření, které jsou zpracovány do jednotlivých grafů, které jsou slovně zhodnoceny. Ve většině položek je více grafů v niž jsou vyobrazeny odpovědi všech respondentů dohromady. Dále je celkový stav rozložen do tří dalších grafů, ve kterých jsou vyobrazeny odpovědi zvlášť respondentů z mateřských škol, základních škol a středních škol.

5.1 Oblasti rozvoje

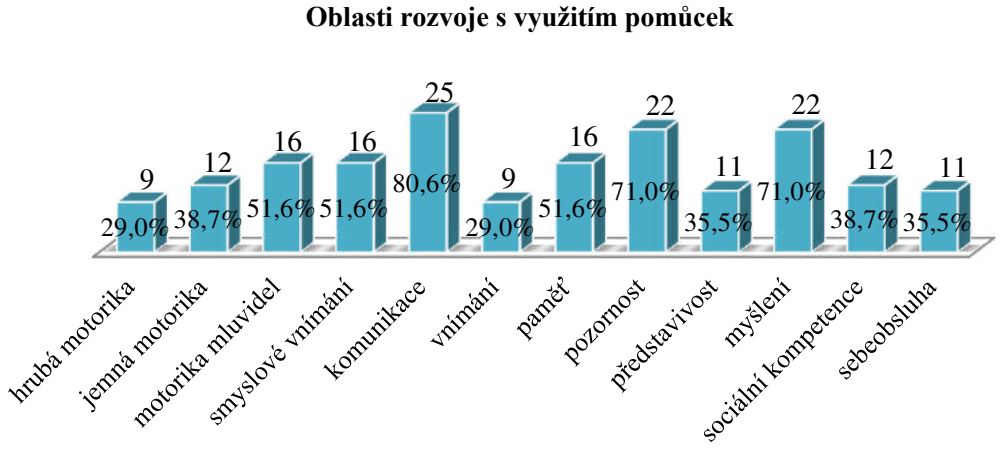
Je mnoho oblastí rozvoje, na které se pedagogové musí zaměřit u dítěte s těžkým sluchovým postižením. Aby se dítě vyvíjelo správným směrem, je potřeba volit vhodné pomůcky pro jejich rozvoj a také zvolit správný způsob komunikace. Proto je tato bakalářská práce zaměřena na pomůcky podporující různé oblasti vývoje a v následujících kapitolách budou uvedeny pomůcky, které pedagogové považují z a nejvýhodnější.

Oblasti, které respondenti nejčastěji rozvíjí u dítěte s těžkým sluchovým postižením s využitím pomůcek

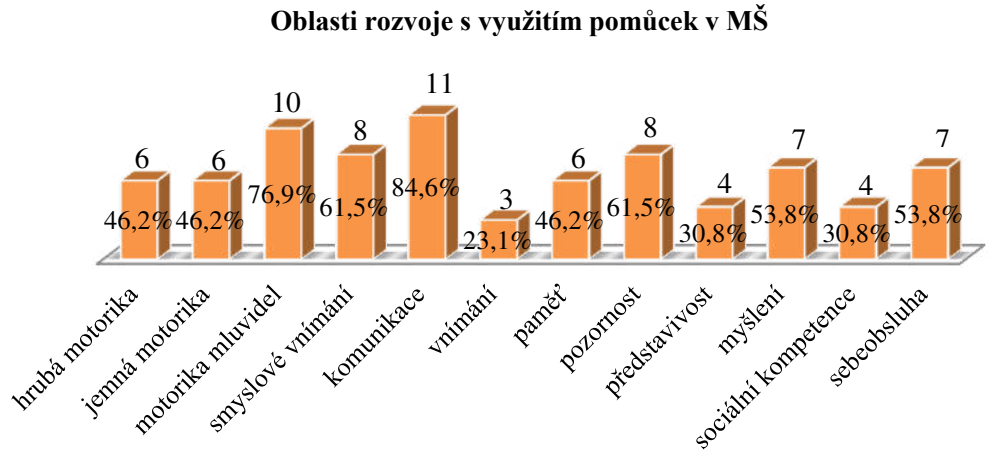
V celkovém měřítku respondenti nejvíce rozvíjejí u žáků s těžkým sluchovým postižením komunikaci, a to v 80,6%; dále v 71% pozornost a též v 71% myšlení; poté v 51,6% motoriku mluvidel, v 51,6% smyslové vnímání, v 51,6% paměť; dále v 38,7% jemnou motoriku a též v 38,7% sociální kompetence; následně ve 35,5% představivost a též ve 35,5% sebeobsluhu a oblasti na které nejméně využívají pomůcky, jsou hrubá motorika ve 29,9% a vnímání též ve 29,9%.

Avšak v každém zařízení jsou zaměření na oblasti rozvoje odlišná. V mateřských školách se respondenti primárně zaměřují na pomůcky, které rozvíjí motoriku mluvidel či smyslové vnímání přičemž respondenti ze středních škol takovéto pomůcky dle výzkumu již nepoužívají vůbec. U respondentů základních škol byly odpovědi podobné jako u mateřských škol, ale i tak je poměr jednotlivých zaměření odlišný. Ale na čem se všechny tři skupiny shodly, byla komunikace, kterou volily nejčastěji. A přímo komunikace je jedna z nejdůležitějších oblastí, na kterou by se měl brát velký důraz a u žáků se sluchovým postižením především.

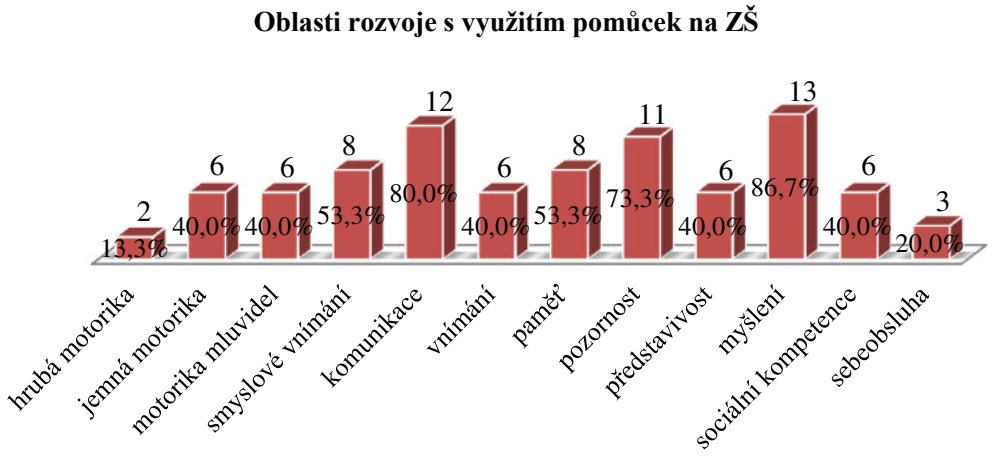
Tedy z těchto skutečností lze potvrdit, že pedagogické přístupy a výběr pomůcek je závislý na věku žáka a jeho vývojovém stupni. Na středních školách se oproti mateřským školám již nevyužívají pomůcky při rozvoji jemné motoriky či motoriky mluvidel, protože tyto oblasti jsou vyvinuty již v předškolním věku či brzkém školním věku. V mateřských i základních školách je výběr pomůcek pro rozvoj různých oblastí rozmanitější, než na školách středních. Tam se již některé oblasti tak intenzivně nerozvíjejí.



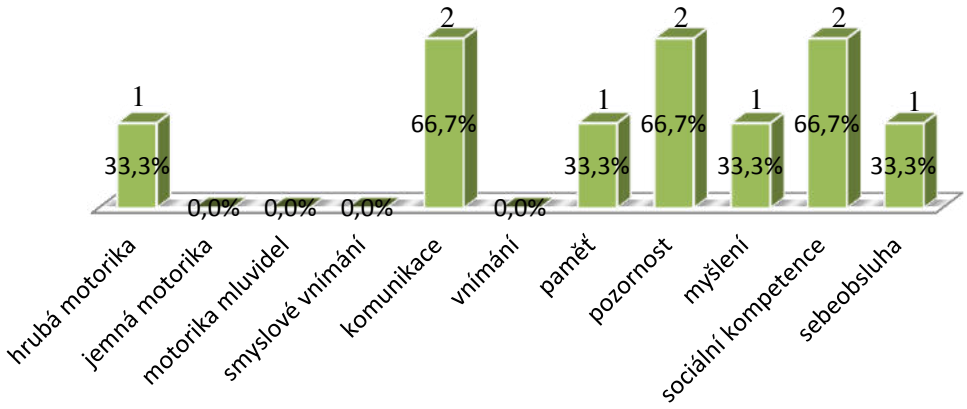
Graf 7: Oblasti, které respondenti nejčastěji rozvíjí u žáků s těžkým sluchovým postižením v celkovém zhodnocení s využitím pomůcek



Graf 8: Oblasti, které respondenti nejčastěji rozvíjí u žáků s těžkým sluchovým postižením v mateřských školách s využitím pomůcek



Graf 9: Oblasti, které respondenti nejčastěji rozvíjí u žáků s těžkým sluchovým postižením na základních školách s využitím pomůcek



Graf 10: Oblasti, které respondenti nejčastěji rozvíjí u žáků s těžkým sluchovým postižením na středních školách s využitím pomůcek

Respondenti byli dále dotazováni, zda je nějaká oblast, při jejímž rozvoji nepoužívají žádné pomůcky. Téměř všichni odpověděli, že ne. Čtyři respondenti uvedli, že nepoužívají pomůcky během rozvoje těchto oblastí:

- běžná komunikace,
- běžné „nevýukové“ situace,
- pracovní vyučování,
- sociální kompetence.

5.2 Komunikace

Komunikace jakožto nejvíce stěžejní schopnost při edukaci dítěte se sluchovým postižením je velmi důležitá pro vzájemné předávání informací mezi pedagogem a žákem, tím tak i pro porozumění mezi oběma stranami. Jedná se o schopnost, která ovlivňuje další sféry vývoje, tedy je zásadní pro rozvoj jiných oblastí. *Proto je nezbytné u dítěte se sluchovým postižením od raného věku volit vhodnou komunikační techniku. Pokud byl zvolen nevhodný komunikační systém, může docházet u dítěte i k opožďování jeho motorického vývoje* (Potměšil 2012, s. 10). Proto bylo ve výzkumu považováno za důležité, ptát se respondentů na tuto oblast intenzivněji.

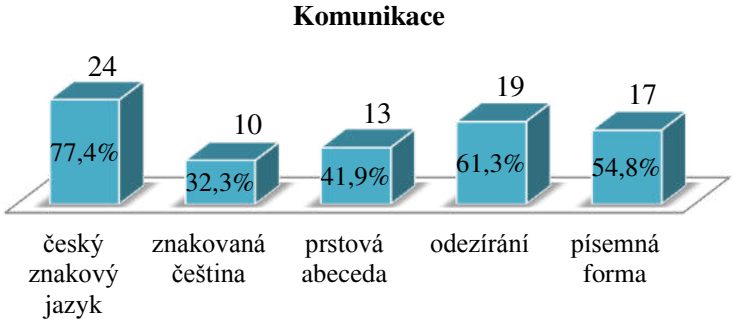
V dotazníkovém šetření respondenti uvedli, že využívají následující formy komunikace:

- český znakový jazyk,
- znakovaná čeština,
- totální komunikace,
- orální komunikace se zřetelnou artikulací,
- zraková opora (obrázky, kartičky, ukazování konkrétních věcí),
- písemná forma výuky,
- tablet (obrázky a videa),
- odezírání,
- neverbální komunikace,
- prstová abeceda (obouruční).

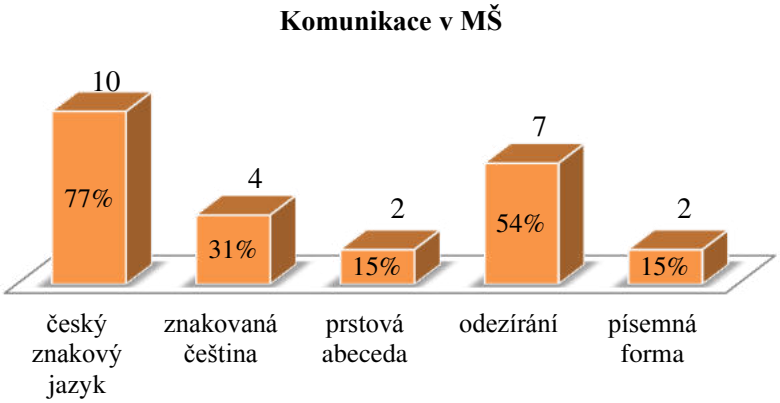
Respondenti mající ve třídě žáka s kochleárním implantátem uvedli, že je pro ně dostačující orální komunikace doprovázená zřetelnou artikulací a blízkost při komunikaci. Jeden respondent uvedl, že má ve třídě žáka souběžně s lehkým mentálním postižením a je u něho nutná zraková opora prostřednictvím obrázků. Avšak nejvíce se objevovala odpověď s českým znakovým jazykem, který jeden z respondentů uvedl jako základ spolu s obouruční abecedou a názorností ve výuce.

Konkrétní rozložení používaných komunikačních systémů lze vidět v následujících grafech. Z grafů lze soudit, že v jednotlivých zařízeních jsou preferované komunikační prostředky odlišné. Avšak v grafu č. 11 lze vidět, že nejčastěji pedagogové používají český znakový jazyk (77,4%), druhý nejčastější způsob je odezírání (61,3%), poté následuje způsob písemnou formou (54,8%), prstová abeceda (41,9%) a nejméně používaná je znakovaná čeština (32,3%).

Způsoby komunikace se v jednotlivých zařízeních liší a to je ovlivněno komunikačními schopnostmi a zkušenostmi žáka. V mateřské škole je užíván nejvíce český znakový jazyk a nejméně prstová abeceda s písemnou formou. Důvodem, že se tyto dvě formy v mateřských školách téměř nevyužívají, je, že děti v mateřských školách ještě neovládají abecedu, tedy neumějí číst ani psát. Na základních školách je využíváno širší spektrum komunikace než v mateřských školách, a to vzhledem k již rozšířenějším schopnostem daného dítěte. A na středních školách nebyla uvedena znakovaná čeština ani prstová abeceda, protože žáci ze středních škol mají slovní zásobu ve znakovém jazyce širší, gramaticky tento jazyk ovládají, a proto si nemusejí tolik pomáhat prstovou abecedou či znakovanou češtinou.

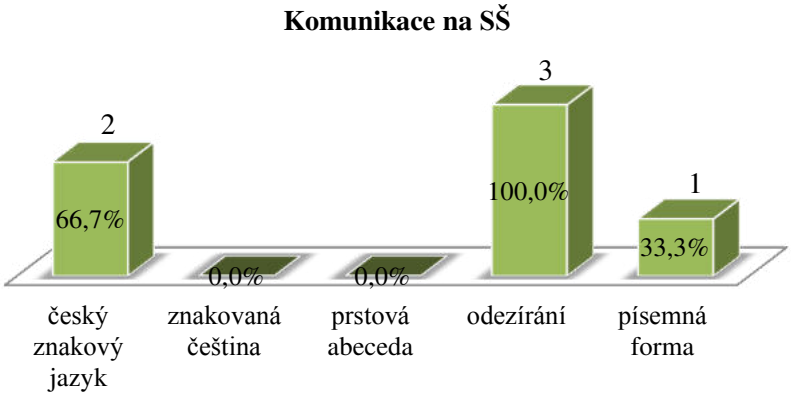


Graf 11: Způsob komunikace respondentů se žáky s těžkým sluchovým postižením v celkovém zhodnocení



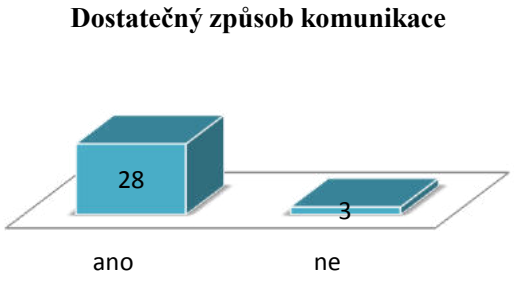
Graf 12: Způsob komunikace respondentů se žáky s těžkým sluchovým postižením v mateřských školách

Graf 13: Způsob komunikace respondentů se žáky s těžkým sluchovým postižením na základních školách



Graf 14: Způsob komunikace respondentů se žáky s těžkým sluchovým postižením na středních školách

Zda je pro respondenty jejich způsob komunikace se žákem s těžkým sluchovým postižením dostačující, bylo zjištěno následovné. Ve velké většině případů je jejich způsob dostačující a to pro 28 respondentů (90,3%). Pro 3 respondenty (9,7%) je jejich dorozumívací způsob nedostatečný k vzájemnému porozumění. Tento poměr je graficky znázorněn v grafu 15.

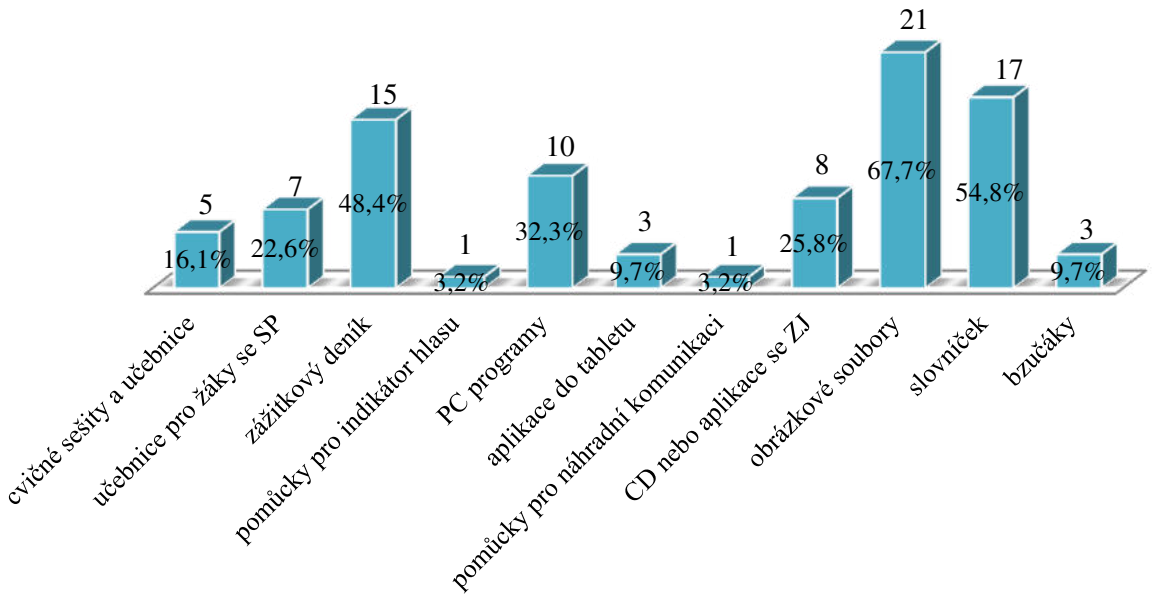


Graf 15: Dostatečnost dorozumívacího způsobu respondentů se žáky s těžkým sluchovým postižením

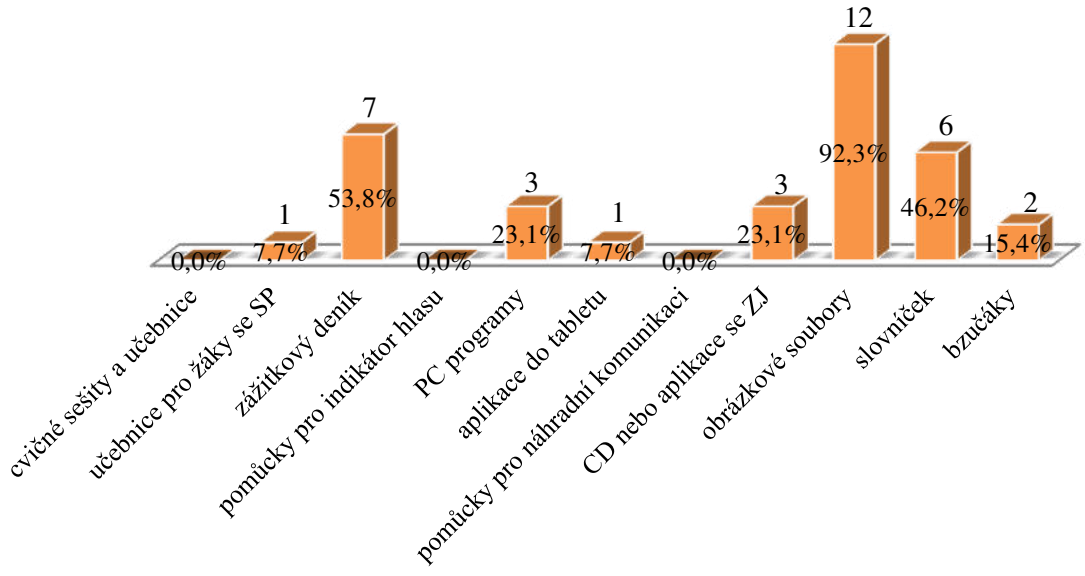
Pomůcky, které respondenti považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji verbálních komunikačních schopností

Z celkového hodnocení vyšlo, že respondenti považují **obrázkové soubory vytvořené speciálně pro zácvik konkrétního jazykového jevu** v 67,7% za nejvýhodnější pomůcku při rozvoji verbálních komunikačních schopností. Za těmito pomůckami následují v 54,8% vytváření slovníčku s neznámými nebo těžkými pojmy, ve 48,4% zážitkový deník, ve 32,3% PC programy, ve 25,8% CD nebo aplikace se znakovým jazykem pro budování plnohodnotné komunikace, ve 22,6% učebnice pro školy s žáky se sluchovým postižením, v 16,1% cvičné sešity a učebnice, dále v 9,7% aplikace do tabletu, též v 9,7% bzučáky a nejméně volené položky byly ve 3,2% pomůcky pro budování náhradní nebo doplňující komunikace a též ve 3,2% pomůcky pro indikátor hlasu žáka nebo kvality zvuku, který žák vydává. V grafu 16 jsou jednotlivé pomůcky graficky vyhodnoceny dle odpovědí respondentů.

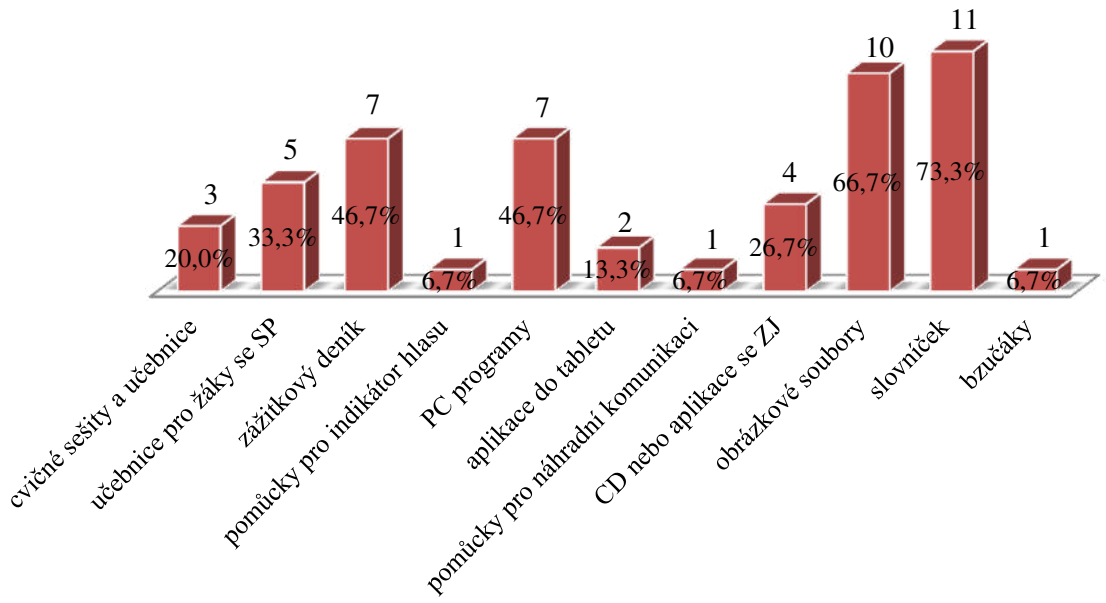
V souvislosti s užívanými způsoby komunikace se liší i pomůcky, které respondenti považují za výhodné při rozvoji verbálních komunikačních schopností. Následující grafy potvrzují, že odpovědi z jednotlivých zařízení se liší na základě zaměření respondentů. Na první pohled je viditelné, že skutečnost v mateřských školách a středních školách se velmi liší a některé pomůcky, které byly v možnostech odpovědí, nebyly ani jednou zvoleny. Výsledky jsou opět závislé na schopnostech dítěte v daném zařízení. V mateřských školách se ještě nevyužívají cvičné sešity, ale zaměření je spíše na primární rozvoj komunikace, jako je rozšiřování slovní zásoby či rytmizace slov. A respondenti ze středních škol upřednostňují spíše sešity a učebnice, oproti například bzučákům či slovníčkům s neznámými pojmy, které ve věku středoškolských let nejsou již zapotřebí, protože dlouhé a krátké samohlásky již rozeznávají a slovní zásoba je u nich rozšířenější než v mateřské škole. Načež na základních školách jsou odpovědi rozmanitější, z důvodu toho, že tito žáci mají díky svým schopnostem více možností, oproti dětem v mateřské škole a proto lze využívat širší spektrum pomůcek.



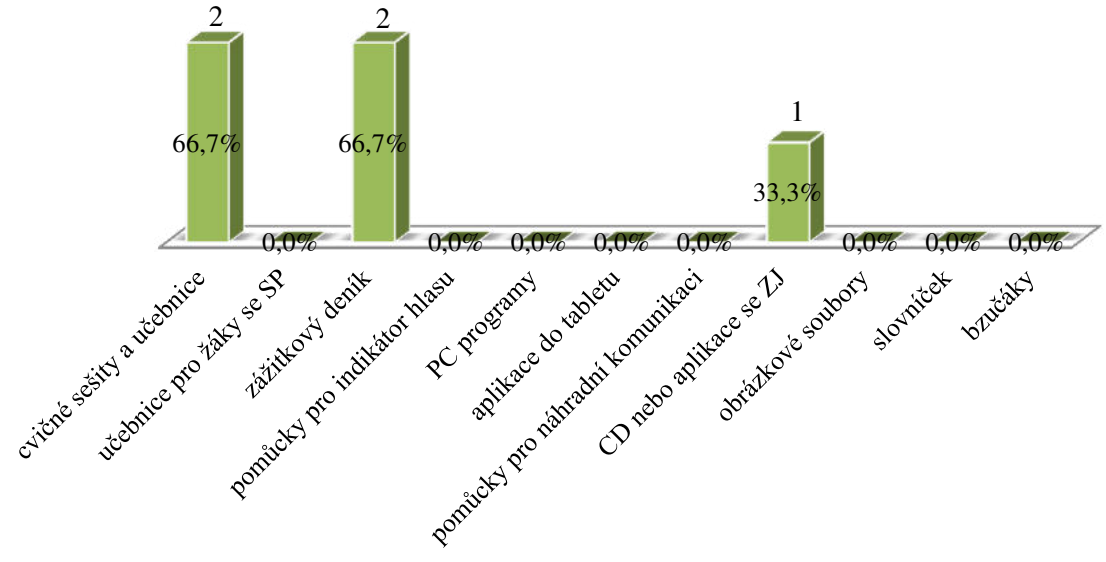
Graf 16: Pomůcky, které respondenti považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji verbálních komunikačních schopností



Graf 17: Pomůcky, které respondenti z mateřských škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji verbálních komunikačních schopností



Graf 18: Pomůcky, které respondenti ze základních škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji verbálních komunikačních schopností

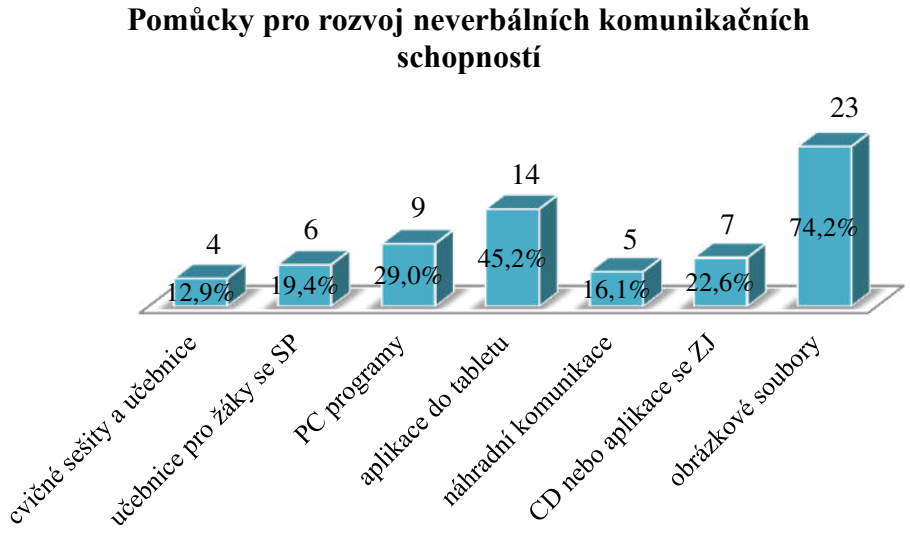


Graf 19: Pomůcky, které respondenti ze středních škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji verbálních komunikačních schopností

Pomůcky, které respondenti považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji neverbálních komunikačních schopností

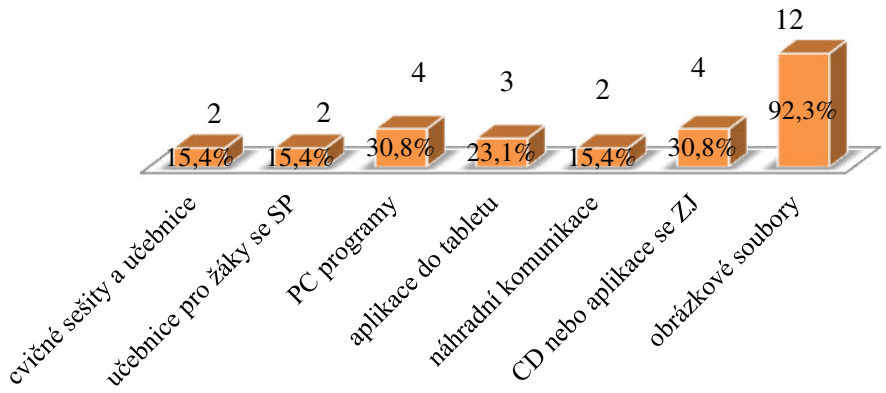
V grafu 20 lze vidět, že respondenti považují v 74,2% **obrázkové soubory vytvořené speciálně pro nácvik konkrétního jazykového jevu**, jako nejvýhodnější pomůcku pro rozvoj neverbálních komunikačních schopností u žáků s těžkým sluchovým postižením. Dalšími výhodnými pomůckami pro rozvoj neverbálních komunikačních schopností považují ve 45,2% aplikace do tabletu, v 29% PC programy, ve 22,6% CD nebo aplikace se znakovým jazykem pro budování plnohodnotné komunikace, v 19,4% učebnice pro školy s žáky se sluchovým postižením, v 16,1% pomůcky pro budování náhradní nebo doplňující komunikace a ve 12,9% cvičné sešity a učebnice.

Též u rozvoje neverbálních komunikačních schopností se odpovědi lehce liší, avšak respondenti z mateřských a základních škol preferují obrázkové soubory vytvořené pro nácvik konkrétního jazykového jevu, dále aplikace do tabletu či PC programy. U respondentů ze středních škol jsou zase nejvíce vyzdviženy pomůcky elektronického charakteru a obrázkové soubory naopak zvoleny vůbec nebyly. Pro žáky středních škol je již přínosnější spíše vidět konkrétní neverbální komunikaci například ve videích.



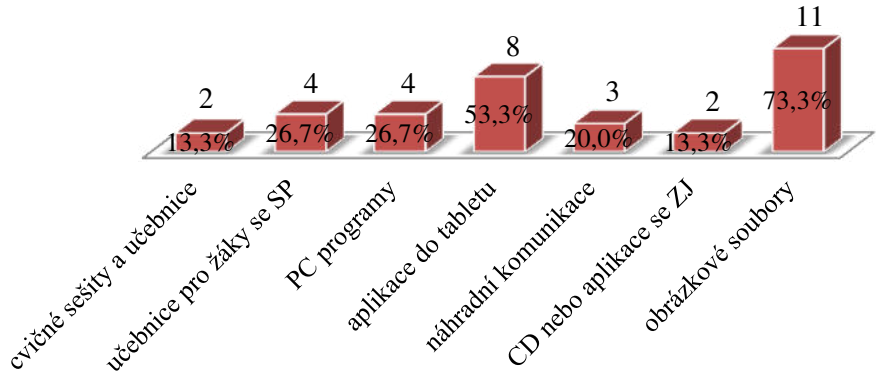
Graf 20: Pomůcky, které respondenti považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji neverbálních komunikačních schopností

Pomůcky pro rozvoj neverbálních komunikačních schopností v MŠ

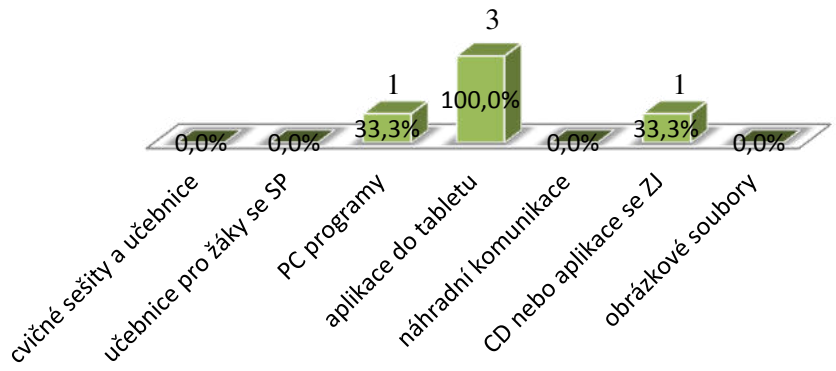


Graf 21: Pomůcky, které respondenti z mateřských škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji neverbálních komunikačních schopností

Pomůcky pro rozvoj neverbálních komunikačních schopností na ZŠ



Graf 22: Pomůcky, které respondenti ze základních škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji neverbálních komunikačních schopností



Graf 23: Pomůcky, které respondenti ze středních škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji neverbálních komunikačních schopností

Konkrétní pomůcky, které respondenti používají pro rozvoj komunikačních schopností

V dotazníku respondenti vypisovali, jaké používají pomůcky při rozvoji komunikačních schopností. Odpovědi z mateřských a základních škol se některými pomůckami shodují, avšak odpovědi ze středních škol jsou odlišné.

Pedagogové z **mateřských škol** uvedli, že používají tyto pomůcky:

- elektronické pomůcky (aplikace v tabletu a PC programy),
- obrázkové soubory – jazyk a řeč,
- Šimonovy listy.

Pedagogové ze **základních škol** uvedli, že používají tyto pomůcky:

- elektronické pomůcky (PC programy),
- knihy (různé texty),
- obrázky,
- pohádky bez konce,
- učebnice pro sluchově postižené.

Pedagogové ze **středních škol** uvedli, že používají tyto pomůcky:

- hry (skupinové),
- komunikační cvičení.

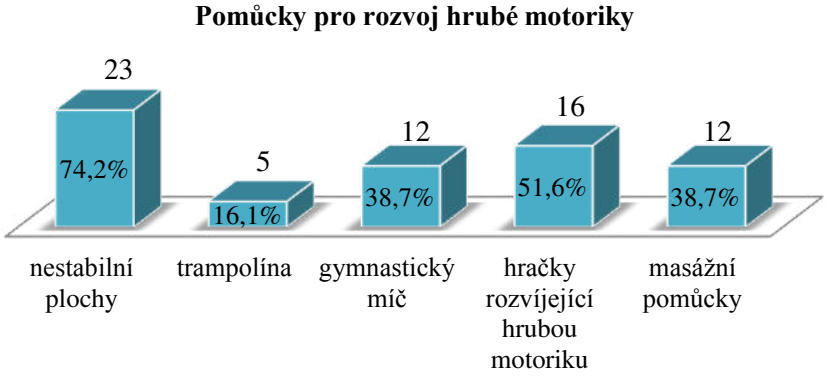
5.3 Motorika

Oblast motoriky byla ve výzkumném šetření rozdělena na hrubou motoriku, jemnou motoriku a motoriku mluvidel. Hrubou motoriku je potřeba začít rozvíjet již v raném věku, aneb je velmi důležitá pro další vývojové oblasti, ale také pro sebedůvěru a samostatnost dítěte. Jemná motorika se též rozvíjí v raném věku, kdy dítě začíná uchopovat předměty a manipulovat s nimi. Avšak nejvíce se jemná motorika rozvíjí v předškolním věku formou hraní si s hračkami, kreslení, používání psacích potřeb aj. Dbát se musí i na správný rozvoj motoriky mluvidel, který je pro komunikaci velmi důležitý a to především pro správné vyslovování, a tím tak k zdárnému porozumění s komunikačním partnerem.

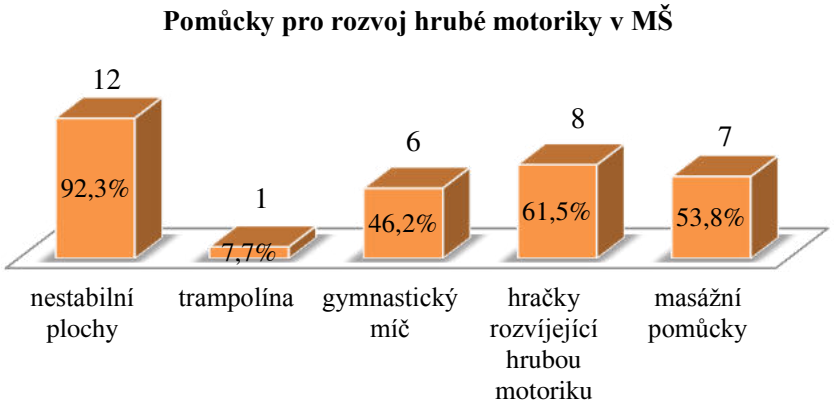
Pomůcky, které respondenti považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji hrubé motoriky

V grafu 24 je vyobrazeno celkového zhodnocení všech respondentů. Z grafu je zřejmé, že v 74,2% respondenti považují **nestabilní plochy** za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji hrubé motoriky. Dále pak v 51,6% hračky rozvíjející hrubou motoriku, ve 38,7% gymnastický míč, též ve 38,7% masážní pomůcky a v 16,1% trampolínu.

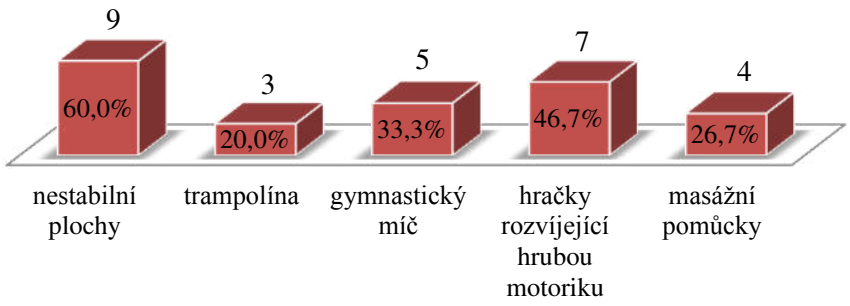
Ve všech třech typech zařízení byly zvoleny nestabilní plochy nejvýhodnější pomůckou při rozvoji hrubé motoriky, dále pak v mateřských a na základních školách hračky rozvíjející hrubou motoriku, zbytek pomůcek byl volen rozlišně. U středních škol byly po nestabilních plochách voleny všechny pomůcky ve stejném poměru.



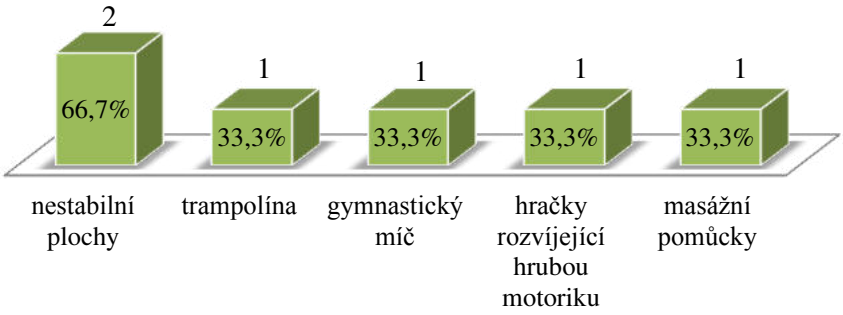
Graf 24: Pomůcky, které respondenti považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji hrubé motoriky



Graf 25:Pomůcky, které respondenti z mateřských škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji hrubé motoriky



Graf 26: Pomůcky, které respondenti ze základních škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji hrubé motoriky



Graf 27: Pomůcky, které respondenti ze středních škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji hrubé motoriky

Pomůcky, které respondenti používají pro rozvoj hrubé motoriky

V dotazníku respondenti vypisovali, jaké používají pomůcky při rozvoji hrubé motoriky. Odpovědi se lišili na základě jejich zaměření a zařízení, ve kterých pracují.

Pedagogové z **mateřských škol** používají tyto pomůcky:

- hračky (Polikarpova stavebnice),
- chůze po linii, nerovných kamenech a chodníčcích,
- masážní pomůcky (míčky),
- překážkové dráhy (molitanové překážky),
- prolézačky,
- tělocvičná náčiní (taktilní disky, gymnastické míče, kuželky).

Pedagogové ze **základních škol** většinou odpověděli, že pomůcky pro rozvoj hrubé motoriky nevyužívají, ale ti co je využívají, uvedli tyto pomůcky:

- balanční podložky,
- masážní pomůcky,
- tělocvičná a jiná náčiní.

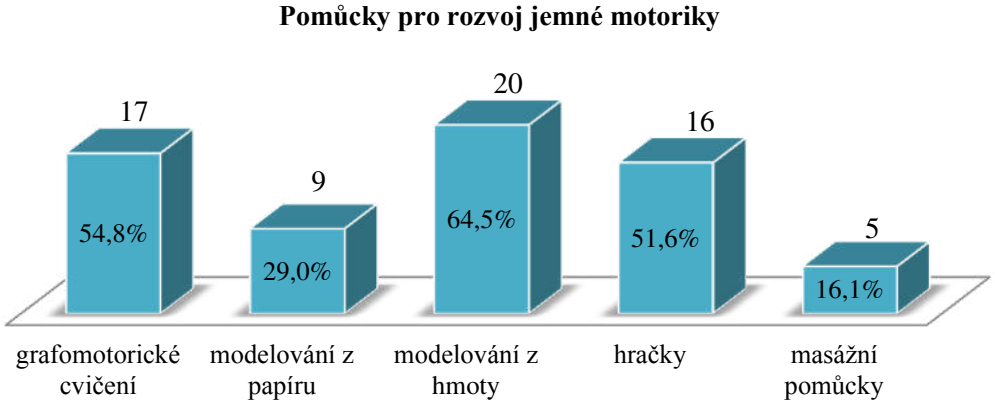
Pedagogové ze **středních škol** odpověděli, že pomůcky na rozvoj hrubé motoriky pomůcky nevyužívají. Pouze jeden respondent, který vyučuje tělesnou výchovu, používá tělocvičné nářadí a masážní válce pro rozvoj hrubé motoriky.

Pomůcky, které respondenti považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji jemné motoriky

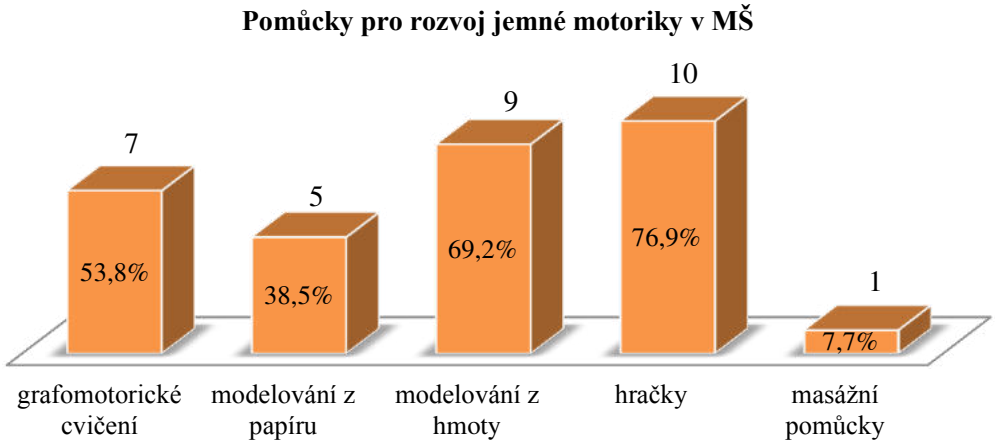
V položce číslo 14 respondenti měli vybrat z nabídky pomůcek ty, které považují za nejvýhodnější pro rozvoj jemné motoriky u žáků s těžkým sluchovým postižením. V této položce byla možnost zvolit více odpovědí a respondenti tak volili i více možností. Položka je rozdělena pro pedagogy z mateřských škol, základních škol a středních škol.

V grafu 28 lze vidět, že respondenti považují v 64,5% **modelování z hmoty**, jako nejvýhodnější pomůcku pro rozvoj jemné motoriky u žáků s těžkým sluchovým postižením. Dalšími vhodnými pomůckami pro rozvoj jemné motoriky považují v 54,8% pracovní listy s grafomotorickým cvičením, v 51,6% hračky rozvíjející jemnou motoriku, v 29% modelování z papíru a v 16,1% masážní pomůcky.

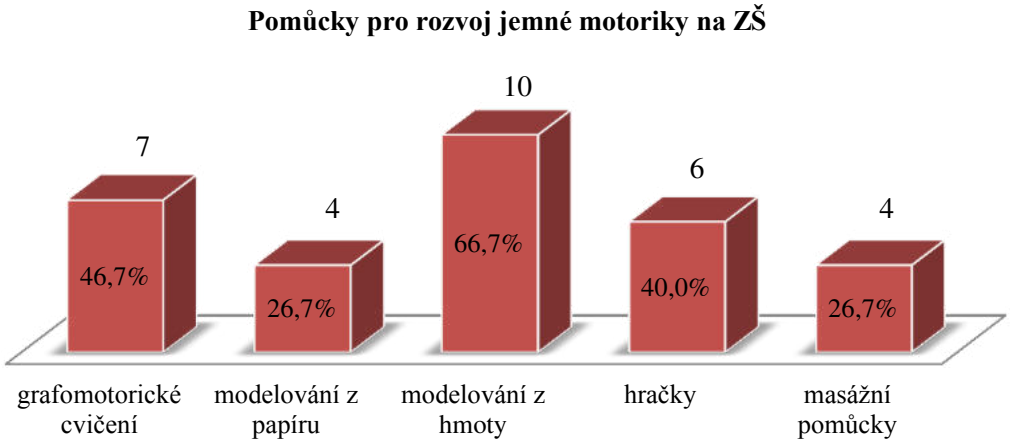
V grafech jednotlivých škol jsou opět viditelné menší rozdíly, které se projektují skrz zaměření pedagogů. V mateřských školách jsou na první příčce spíše hračky rozvíjející jemnou motoriku, kdežto na základních školách respondenti upřednostňují modelování z hmoty. Jinak poměr ostatních zvolených pomůcek je téměř podobný. Pedagogové ze středních škol považují za nejvýhodnější pomůcku při rozvoji jemné motoriky pracovní listy s grafomotorickým cvičením. Jeden respondent ze střední školy uvedl ještě modelování z hmoty, ale další možnosti již nikdo nezvolil.



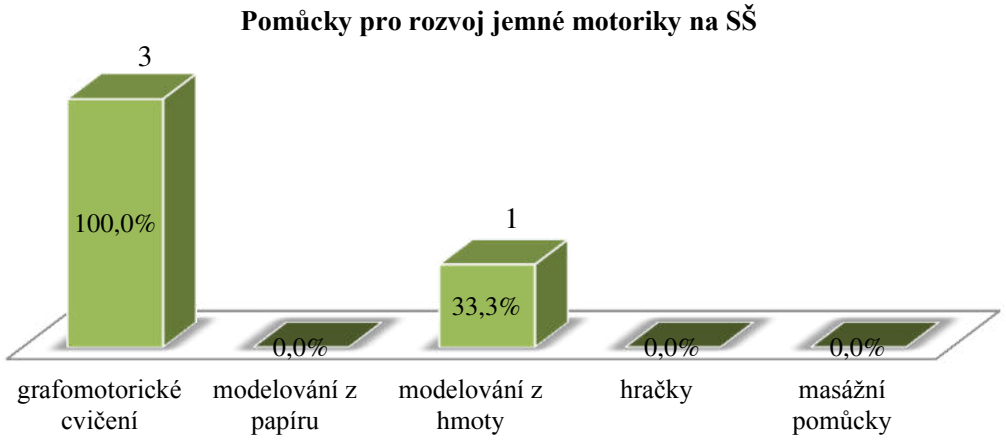
Graf 28: Pomůcky, které respondenti považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji jemné motoriky



Graf 29: Pomůcky, které respondenti z mateřských škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji jemné motoriky



Graf 30: Pomůcky, které respondenti ze základních škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji jemné motoriky



Graf 31: Pomůcky, které respondenti ze středních škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji jemné motoriky

Pomůcky, které respondenti používají pro rozvoj jemné motoriky

V dotazníku respondenti vypisovali, jaké používají pomůcky při rozvoji jemné motoriky. Odpovědi se lišili na základě jejich zaměření a zařízení, ve kterých pracují.

Pedagogové z **mateřských škol** používají tyto pomůcky:

- grafomotorická cvičení,
- hmatové lišty,

- hračky a hry (Kimovy hry, lego a jiné stavebnice)
- masážní pomůcky (masážní míčky, pěnové balónky),
- modelovací hmoty (keramická hlína, kinetický písek, modelína).

Někteří pedagogové ze **základních škol** odpověděli, že pomůcky pro rozvoj jemné motoriky nepoužívají, protože učí již větší děti, kteří mají jemnou motoriku osvojenou. Ale ti co je využívají, uvedli tyto pomůcky:

- grafomotorická cvičení,
- hračky,
- modelovací hmota,
- práce s nůžkami (stříhání),
- práce s papírem a psacími potřebami (malování, psaní),
- práce s rýsovacími potřebami (kružítko, pravítko),
- předměty k manipulaci (knoflíky, korálky, šňůrky, drátky).

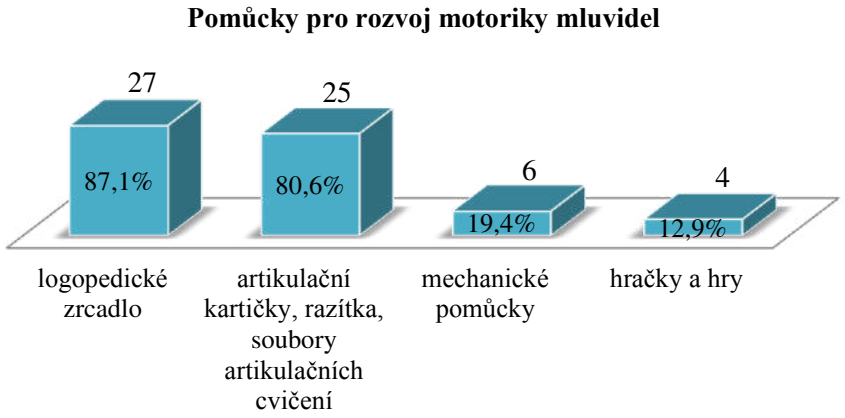
Pedagogové ze **středních škol** odpověděli, že pomůcky na rozvoj jemné motoriky pomůcky již nevyužívají.

Pomůcky, které respondenti považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji motoriky mluvidel

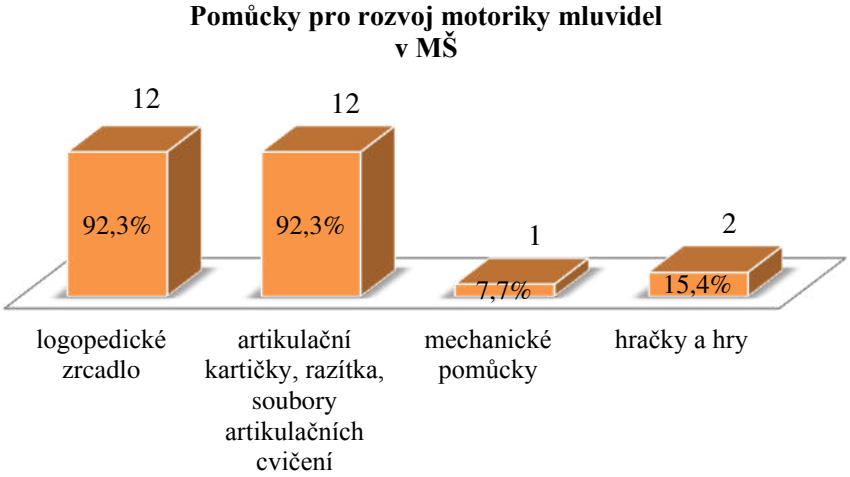
V grafu 24 lze vidět, že respondenti považují v 87,1% **logopedické zrcadlo**, jako nejvýhodnější pomůcku pro rozvoj motoriky mluvidel u žáků s těžkým sluchovým postižením. Dalšími vhodnými pomůckami pro rozvoj motoriky mluvidel považují v 80,6% artikulační kartičky, razítka, soubory artikulačních cvičení, dále v 19,4% mechanické pomůcky a ve 12,9% hračky a hry.

V jednotlivých školách se opět objevily rozdíly v odpovědích. Avšak nejvíce respondenti volili logopedické zrcadlo a artikulační kartičky jako nejvýhodnější pomůcky při rozvoji motoriky mluvidel. V mateřských školách byly po logopedických zrcadlech a artikulačních kartičkách voleny spíše hry a hračky, než mechanické pomůcky. Ale na základních školách bylo pořadí těchto pomůcek opačné. Tam pedagogové již nevyužívají tolik hry a hračky, naopak volí spíše mechanické pomůcky, kterými dítěti

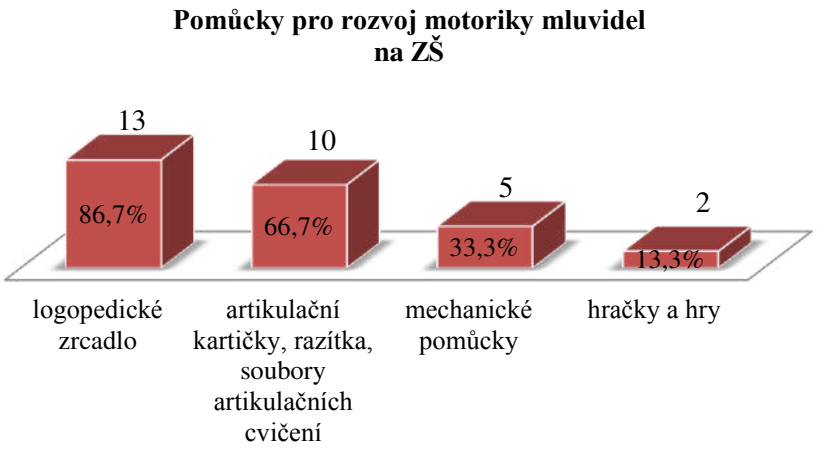
pomáhají ke správnému postavení jazyka v ústech při vyvozování hlásek. U respondentů ze středních škol vyšlo, že nejvíce preferují artikulační kartičky a poté až logopedické zrcadlo. Mechanické pomůcky spolu s hračkami a hrami nikdo z těchto respondentů nezvolil. Odpovědi se opět odrážejí od zaměření respondentů. Tedy tito respondenti pracující se středoškoláky, neřadí hračky či hry mezi nejpřínosnější pomůcky pro rozvoj této oblasti.



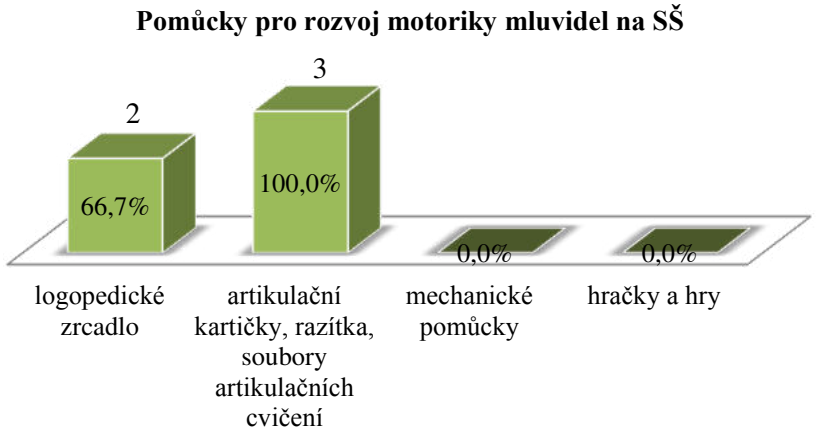
Graf 32: Pomůcky, které respondenti považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji motoriky mluvidel



Graf 33: Pomůcky, které respondenti z mateřských škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji motoriky mluvidel



Graf 34: Pomůcky, které respondenti ze základních škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji motoriky mluvidel



Graf 35: Pomůcky, které respondenti ze středních škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji motoriky mluvidel

Pomůcky, které respondenti používají pro rozvoj motoriky mluvidel

V položce číslo 18 respondenti odpovídali, jaké používají pomůcky při rozvoji motoriky mluvidel.

Pedagogové z **mateřských škol** uvedli, že používají tyto pomůcky:

- artikulační kartičky,
- kartičky na motoriku mluvidel,
- logopedické hry (Rozhýbej svůj jazýček aneb logopedie hrou),

- logopedické zrcadlo,
- předměty na procvičování výdechového proudu (peříčka, polystyrénové kuličky a jiné lehké předměty).

Někteří pedagogové ze **základních škol** uvedli, že neprovádějí logopedickou péči, ale ti co používají pomůcky při rozvoji motoriky mluvidel, vypsali následovné:

- artikulační kartičky a artikulační cvičení,
- logopedické hry,
- logopedické zrcadlo,
- různé předměty (brčka, peříčka, papír, sladkosti).

Dva pedagogové ze **středních škol** uvedli, že pomůcky při rozvoji motoriky mluvidel nepoužívají a jeden z pedagogů uvedl, že používá komunikační cvičení – kartičky.

5.4 Smyslové vnímání

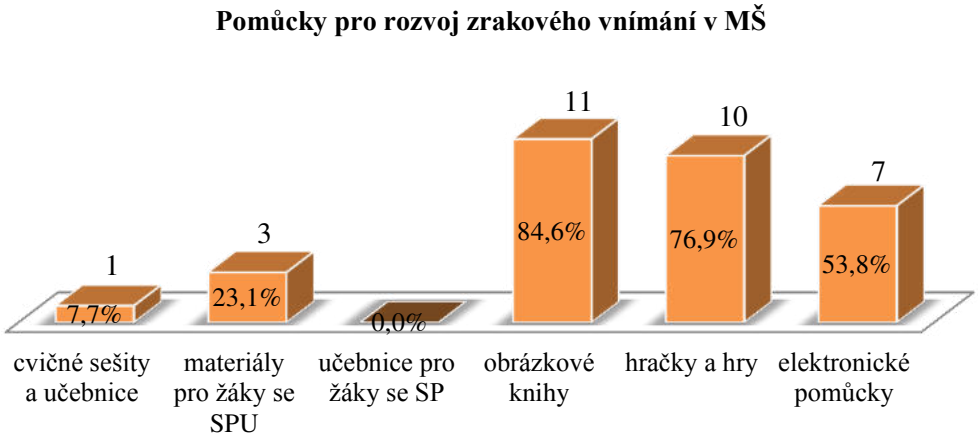
Empirická část bakalářské práce se zaměřila na dva smysly a to zrak a sluch. Zrakové vnímání, jakožto kompenzační smysl u jedinců se sluchovým postižením, je potřeba správně vyvíjet, aby získávání informací z okolí byl jedinec schopen přijímat co nejlépe, proto je práce zaměřena i na pomůcky pro rozvoj tohoto smyslu. A sluchové vnímání, které je v případě žáků se sluchovým postižením oslabeno, se musí též podporovat co nejvíce.

Pomůcky, které respondenti považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji zrakového vnímání

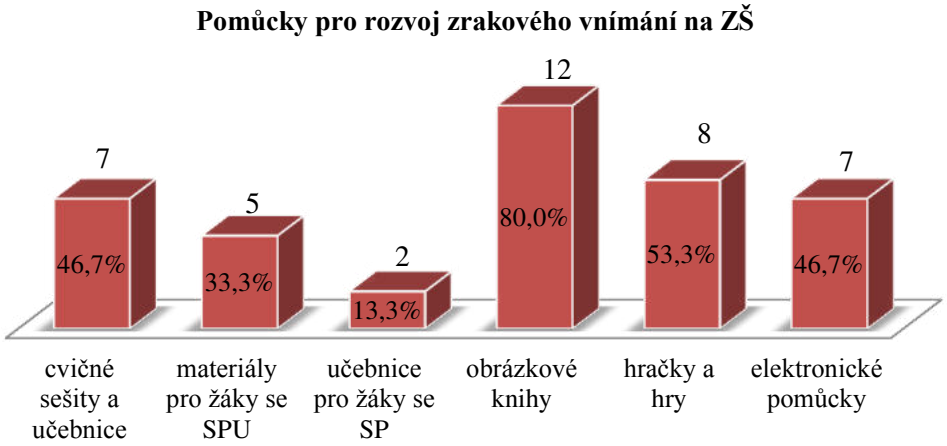
Z grafu 36 vyplývá, že respondenti považují v 80,6% **obrázkové knihy**, jako nejvýhodnější pomůcku pro rozvoj zrakového vnímání u žáků s těžkým sluchovým postižením. Dalšími vhodnými pomůckami pro rozvoj zrakového vnímání považují v 58,1% hračky a hry, v 54,8% elektronické pomůcky, dále v 29% cvičné sešity a učebnice, též v 29% cvičné materiály pro žáky se specifickými poruchami učení a v 6,5% učebnice pro školy s žáky se sluchovým postižením.

V porovnání výsledků mezi jednotlivými školami se mateřské a základní školy shodly na prvních třech nejvýhodnějších pomůckách a to obrázkové knihy, hračky a hry a elektronické pomůcky. Na středních školách naopak hračky a hry nebyly zvoleny ani jednou, spíše se zaměřují na elektronické pomůcky, obrázkové knihy, učebnic a sešity. Výsledek je opět závislý na zaměření pedagogů. Co se týče cvičných sešitů a učebnic, ty byly voleny spíše v základních školách než v mateřských. To může být zapříčiněno tím, že se sešity a učebnicemi pracují spíše starší děti a žáci v mateřských školách využívají buď cvičné materiály či jiné pomůcky, které byly uvedeny nejčastěji.

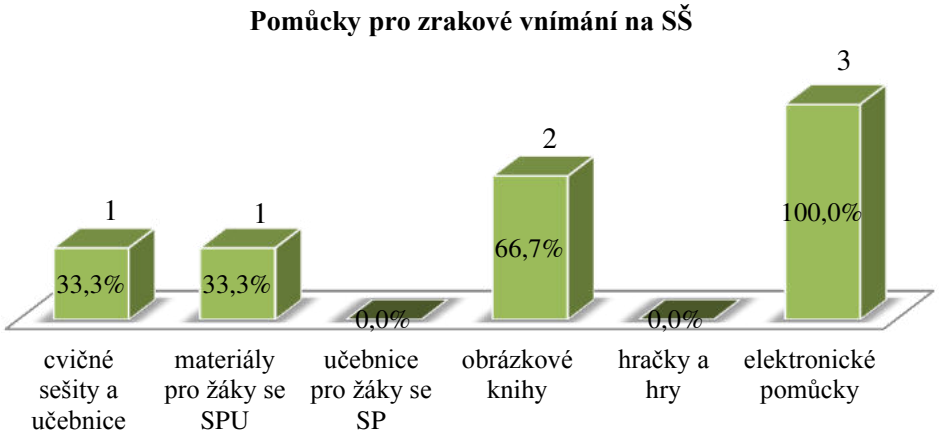
Graf 36: Pomůcky, které respondenti považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji zrakového vnímání



Graf 37: Pomůcky, které respondenti z mateřských škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji zrakového vnímání



Graf 38: Pomůcky, které respondenti ze základních škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji zrakového vnímání



Graf 39: Pomůcky, které respondenti ze středních škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji zrakového vnímání

Pomůcky, které respondenti používají pro rozvoj zrakového vnímání

V dotazníku respondenti vypisovali, jaké používají pomůcky při rozvoji zrakového vnímání. Odpovědi se lišili na základě zaměření a zařízení respondentů, ve kterých pracují.

Pedagogové z **mateřských škol** uvedli, že používají tyto pomůcky:

- elektronické pomůcky (tablet),
- hry a hračky (pexeso, Kimova hra, stavebnice, gumičková hra, postřehové hry),
- předměty s vizualizací (obrázkové knihy, obrázkové soubory, obrázkové kartičky, obrazy).

Pedagogové ze **základních škol** uvedli, že používají tyto pomůcky:

- elektronické pomůcky,
- mapy,
- pracovní papíry,
- předměty s vizualizací (obrázkové knihy, obrázkové kartičky),
- učebnice (učebnice matematiky pro sluchově postižené).

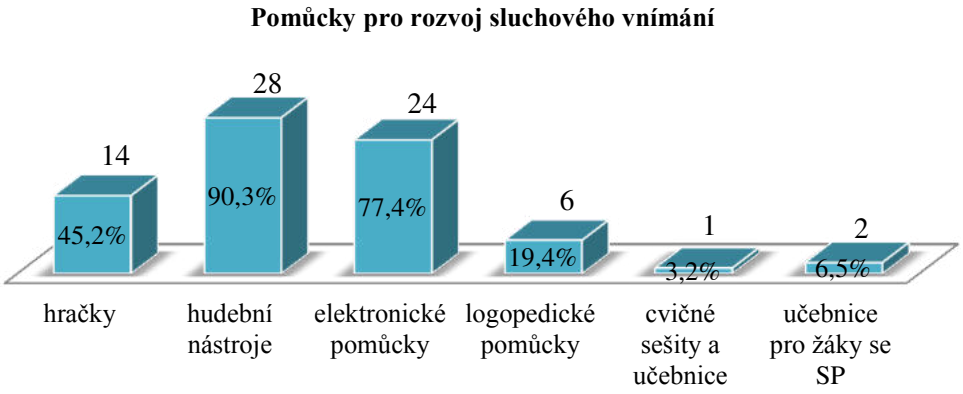
Pedagogové ze **středních škol** uvedli, že používají tyto pomůcky:

- elektronické pomůcky (tablet, notebook, interaktivní tabule),
- hry (sportovní hry s tělocvičným náčiním).

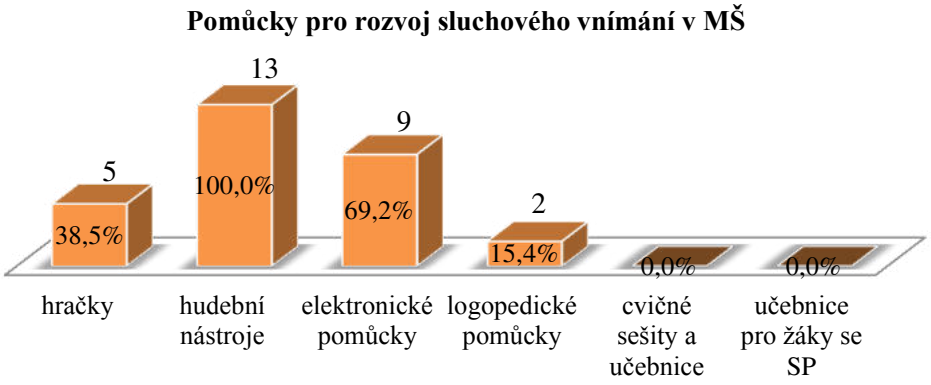
Pomůcky, které respondenti považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji sluchového vnímání

Z výsledů dotazníku vyplývá, že celkově respondenti považují v 90,3% **hudební nástroje**, jako nejvýhodnější pomůcku pro rozvoj sluchového vnímání u žáků s těžkým sluchovým postižením. Dalšími vhodnými pomůckami pro rozvoj zvukového vnímání považují v 77,4% elektronické pomůcky, ve 45,2% hračky pro rozvoj sluchového vnímání, v 19,4% logopedické pomůcky, v 6,5% učebnice pro školy s žáky se sluchovým postižením a v 3,2% cvičné sešity a učebnice.

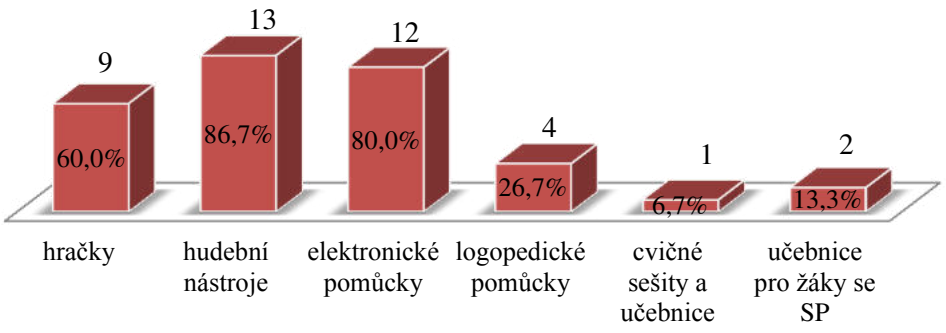
V dotazníkovém šetření byly výsledky z mateřských škol a základních škol poměrově téměř shodné. Respondenti z těchto škol nejčastěji považují za nejvýhodnější hudební nástroje, elektronické pomůcky a hračky, pouze u sešitů a učebnic byl rozdíl v tom, že v mateřských školách oproti základním nebyly ani jednou zvoleny učebnice a sešity. Zde může být stejný důvod jako u výsledků ze zrakového vnímání, tedy že sešity a učebnice využívají spíše starší děti. Na středních školách respondenti volili pouze elektronické pomůcky a hudební nástroje. Důvodem může být, že respondenti ze středních škol už se zaměřují primárně jiným směrem, než na rozvoj smyslového vnímání.



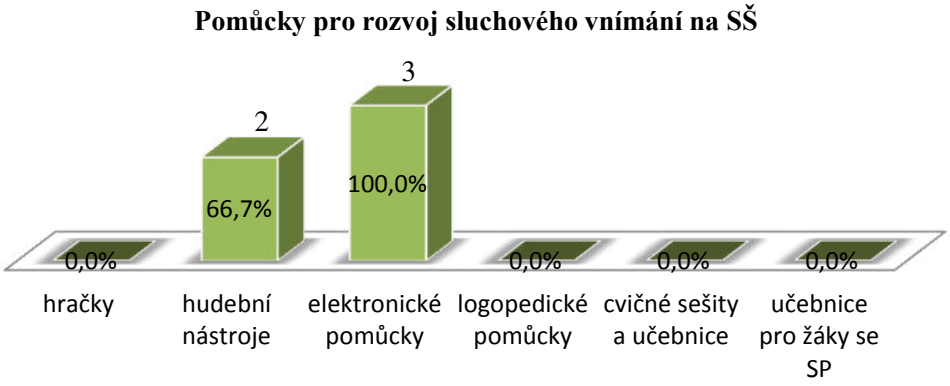
Graf 40: Pomůcky, které respondenti považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji sluchového vnímání



Graf 41: Pomůcky, které respondenti z mateřských škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji sluchového vnímání



Graf 42: Pomůcky, které respondenti ze základních škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji sluchového vnímání



Graf 43: Pomůcky, které respondenti ze středních škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji sluchového vnímání

Pomůcky, které respondenti používají pro rozvoj sluchového vnímání

V dotazníku respondenti vypisovali, jaké používají pomůcky při rozvoji sluchového vnímání. Odpovědi se lišili na základě zaměření a zařízení respondentů, ve kterých pracují.

Pedagogové z **mateřských škol** uvedli, že používají tyto pomůcky:

- bzučák,
- CD se zvukovými nahrávkami,
- elektronické pomůcky (počítač, tablet),
- hračky se zvukovým efektem,
- hudební nástroje (piano, bubínky, zvonečky, flétna).

Pedagogové ze **základních škol** uvedli, že používají tyto pomůcky:

- CD se zvukovými nahrávkami (reálné zvuky ze života),
- elektronické pomůcky (notebook, tablet, televize),
- hračky,
- hudební nástroje (triangl, dřívka, piano),
- logopedické pomůcky,
- ozvučení třídy reproduktory.

Pedagogové ze **středních škol** uvedli, že používají tyto pomůcky:

- elektronické pomůcky (tablet, notebook),
- píšťalka při tělocviku.

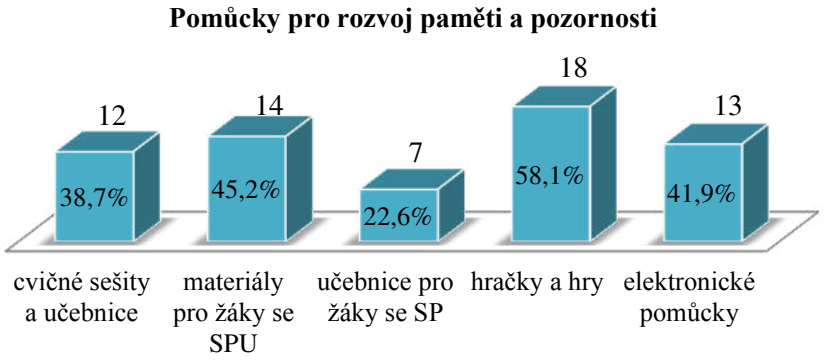
5.5 Kognitivní funkce

Kognitivní funkce, jakožto procesy poznávání a chápání, je u dítěte též potřeba správně vyvíjet. Kognitivní vývoj je ovlivňován mnoha faktory – geneticky, zráním, kulturně, sociálně, rodinnou výchovou a edukací ve školách, též je poznamenán sluchovým postižením (Kohoutek in Potměšil, 2012, s. 65). Dotazníkové šetření se zaměřilo na pomůcky pro rozvoj paměti, pozornosti, představivosti a myšlení.

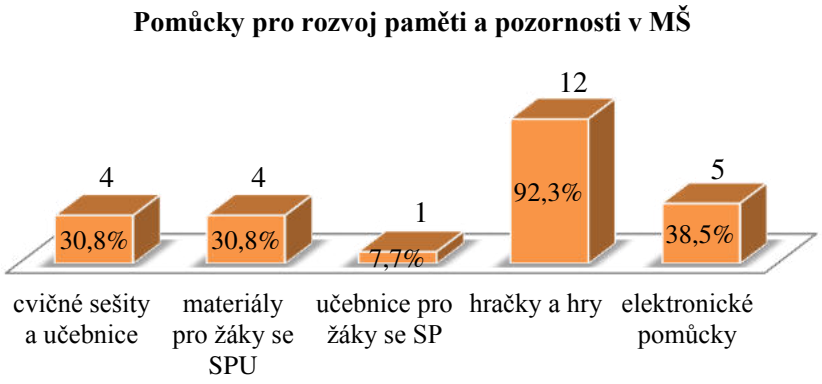
Pomůcky, které respondenti považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji paměti a pozornosti

Z grafu 44 lze vyčíst, že respondenti nejčastěji volili **hračky a hry**, a to v 58,1%, jako nejvýhodnější pomůcku při rozvoji paměti a pozornosti u žáků s těžkým sluchovým postižením. Dále ve 45,2% volili cvičné materiály pro žáky se specifickými poruchami učení, dále ve 41,9% elektronické pomůcky, ve 38,7% cvičné sešity a učebnice a nejméně volené ve 22,6% byly učebnice pro školy s žáky se sluchovým postižením.

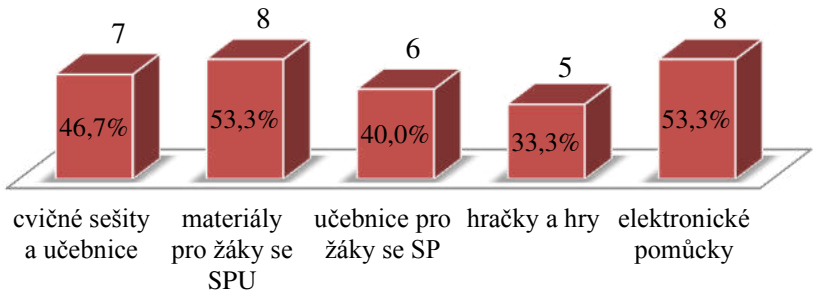
I v této oblasti se výsledky dotazovaných škol odlišují. Nejvýhodnější pomůcky při rozvoji paměti a pozornosti volili respondenti z mateřských škol v převládající většině hračky a hry, kdežto u základních škol byly tyto pomůcky voleny nejméně. U základních škol naopak převládaly cvičené sešity, učebnice a elektronické pomůcky, které zase nebyly tolik voleny u respondentů z mateřských škol. Tedy odpovědi jsou opět závislé na tom, s jak starými dětmi respondenti pracují. V kategorii středních škol byly nejčastěji zvoleny cvičné materiály pro žáky se specifickými poruchami učení, ale nikdo naopak nevolil elektronické pomůcky či učebnice pro školy s žáky se sluchovým postižením.



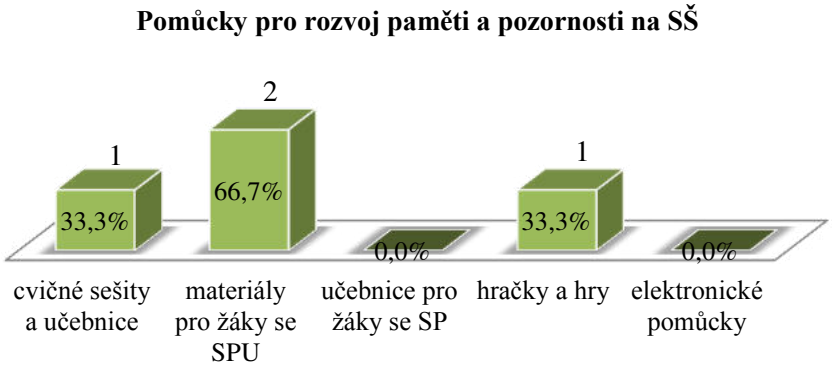
Graf 44: Pomůcky, které respondenti považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji paměti a pozornosti



Graf 45: Pomůcky, které respondenti z mateřských škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji paměti a pozornosti



Graf 46: Pomůcky, které respondenti ze základních škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji paměti a pozornosti

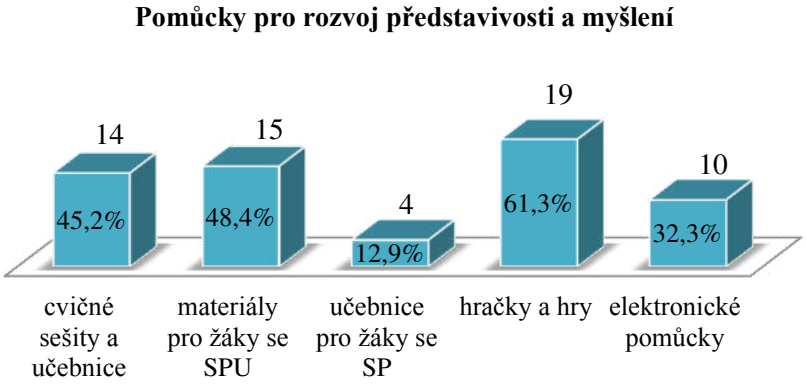


Graf 47: Pomůcky, které respondenti ze středních škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji paměti a pozornosti

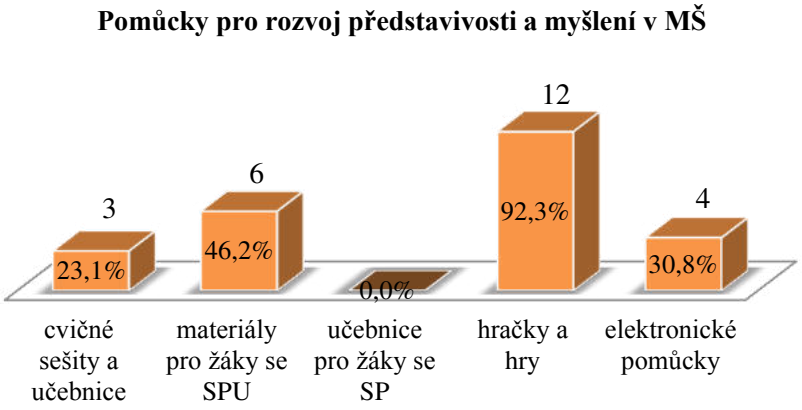
Pomůcky, které respondenti považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji představivosti a myšlení

Z celkového hodnocení všech odpovědí vyšlo, že respondenti považují **hračky a hry** v 61,3% za nejvýhodnější pomůcku při rozvoji představivosti a myšlení. Za těmito pomůckami následují ve 48,4% cvičné materiály pro žáky se specifickými poruchami učení, poté ve 45,2% cvičné sešity a učebnice, ve 32,3% elektronické pomůcky a posléze 12,9% učebnice pro školy se žáky se sluchovým postižením. V grafu 48 jsou jednotlivé pomůcky graficky vyhodnoceny dle odpovědí respondentů.

V oblastech představivosti a myšlení vyšly v různých zařízeních výsledky rozdílně. Za nejvýhodnější pomůcku považují respondenti z mateřských škol hračky a hry, kdežto na základních školách dávají přednost cvičným sešitům a učebnicím, a pedagogové ze středních škol preferují cvičné materiály pro žáky se specifickými poruchami učení. Důvody rozdílů jsou stejné jako u předešlých oblastí. Odvíjí se od zaměření pedagogů a věku jejich žáků.



Graf 48: Pomůcky, které respondenti považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji představivosti a myšlení



Graf 49: Pomůcky, které respondenti z mateřských škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji představivosti a myšlení

Graf 50: Pomůcky, které respondenti ze základních škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji představivosti a myšlení

Graf 51: Pomůcky, které respondenti ze středních škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji představivosti a myšlení

Pomůcky, které respondenti používají pro rozvoj kognitivních funkcí

V dotazníku respondenti vypisovali, jaké používají pomůcky při rozvoji kognitivních funkcí. Odpovědi byli téměř stejné ve všech zařízeních.

Pedagogové z **mateřských škol** uvedli, že používají tyto pomůcky:

- hry a hračky (postřehové hry, lego),
- elektronické pomůcky,
- knihy,
- Logico.

Pedagogové ze **základních škol** uvedli, že používají tyto pomůcky:

- činnosti, které žáka zaujmou a baví ho (pohybové či praktické aktivity),
- hry a hračky (pexeso, puzzle, karty),
- elektronické pomůcky (tablet),
- knihy (obrázkové, encyklopedie).

Pedagogové ze **středních škol** uvedli, že používají tyto pomůcky:

- hry,
- elektronické pomůcky (práce na tabletu).

5.6 Sociální kompetence

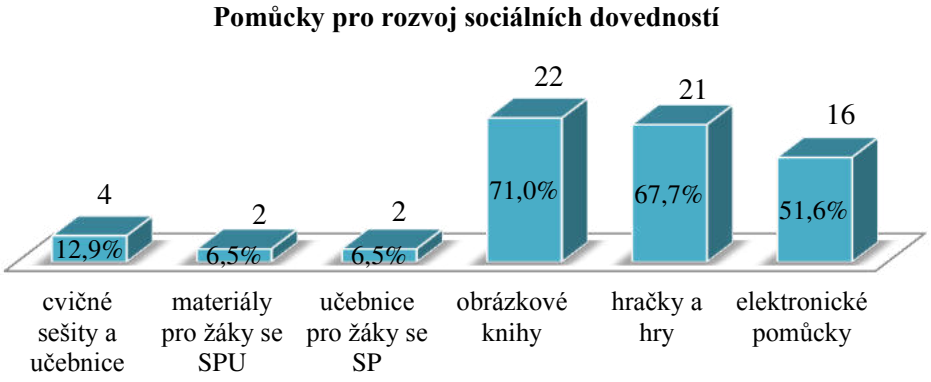
Sociální kompetence je oblastí, která se rozvíjí po celý život a měla by se již od raného věku rozvíjet správným směrem. Tedy i tato oblast rozvoje by neměla být opomíjena a už vůbec ne u žáků se sluchovým postižením. Každý jedinec potřebuje pocit sounáležitosti a člověk s určitým postižením jej potřebuje o to víc. Proto byli respondenti v dotazníkovém šetření tázáni i na pomůcky prospívající této oblasti.

Pomůcky, které respondenti považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji sociálních dovedností

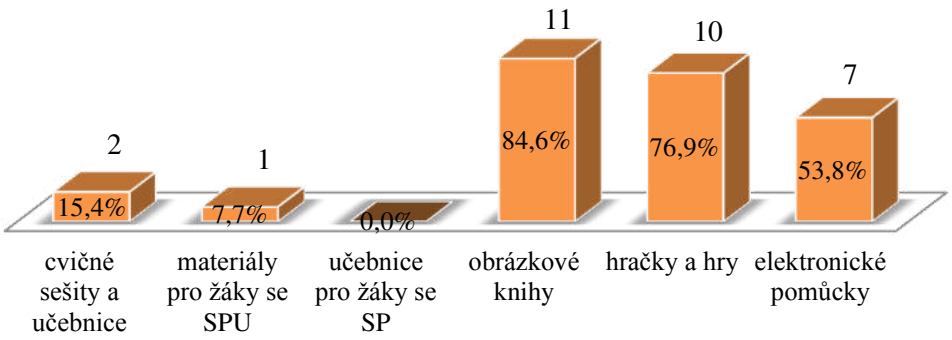
V položce číslo 29 respondenti měli vybrat z nabídky pomůcek ty, které považují za nejvýhodnější při rozvoji sociálních dovedností u žáků s těžkým sluchovým postižením. V této položce byla možnost volby více odpovědí.

Z grafu 52 lze vyčíst, že celkově respondenti považují **obrázkové knihy** v 71% za nejvýhodnější pomůcku při rozvoji sociálních dovedností. Za těmito pomůckami následují v 67,7% hračky a hry, poté v 51,6% elektronické pomůcky, ve 12,9% cvičné sešity a učebnice, dále v 6,5% cvičné materiály pro žáky se specifickými poruchami učení a též v 6,5% učebnice pro školy s žáky se sluchovým postižením.

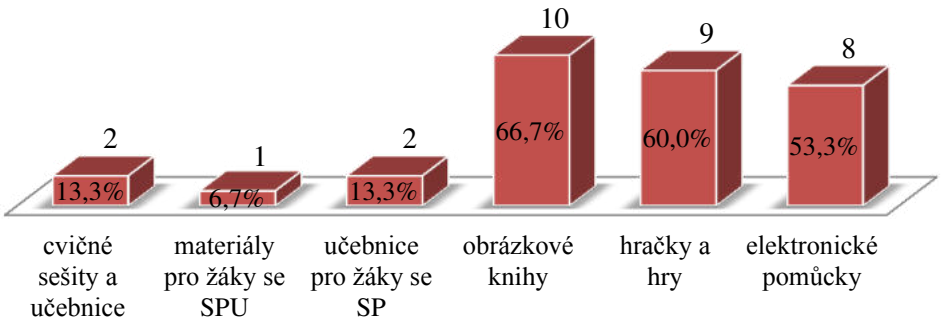
Mezi tři nejvýhodnější pomůcky ve všech třech školách jsou považovány obrázkové knihy, hračky a hry a elektronické pomůcky. Učebnice, sešity a cvičné materiály téměř nikdo nevolil a respondenti ze středních škol jej nevolili vůbec. Tedy pedagogové raději zvolili pomůcky s větší názorností, či přímou aktivitou, při níž se rozvíjejí sociální dovednosti (hry).



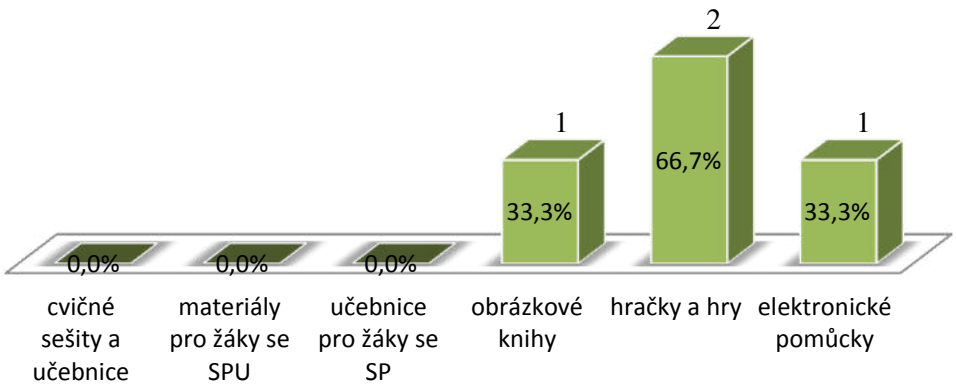
Graf 52: Pomůcky, které respondenti považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji sociálních dovedností



Graf 53: Pomůcky, které respondenti z mateřských škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji sociálních dovedností



Graf 54: Pomůcky, které respondenti ze základních škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji sociálních dovedností



Graf 55: Pomůcky, které respondenti ze středních škol považují za nejvýhodnější pro žáka s těžkým sluchovým postižením při rozvoji sociálních dovedností

Pomůcky, které respondenti používají pro rozvoji sociálních dovedností

V dotazníku respondenti vypisovali, jaké používají pomůcky při rozvoji sociálních dovedností. Odpovědi z jednotlivých zařízení se některými pomůckami shodují, avšak pomůcky jsou závislé na vývojových fázích žáků a odpovědi nejsou ve všech kategoriích totožná. V mateřských školách využívají jiné pomůcky než na středních školách, z důvodu, že je mezi žáky těchto dvou kategorií velký věkový rozdíl, tedy pedagogové využívají jiné způsoby či jejich modifikace.

Pedagogové z **mateřských škol** uvedli, že používají tyto pomůcky:

- dějové obrázky (Povím Ti mami),
- hračky,
- elektronické pomůcky (filmy a videa -> ukázky sociálních situací a jejich nácvik),
- knihy,
- kolektivní hry,
- skupinová práce.

Pedagogové ze **základních škol** uvedli, že používají tyto pomůcky:

- dobrovolné domácí netradiční úkoly,
- elektronické pomůcky (filmy a videa -> ukázky situací),
- hry (společenské),
- knihy (obrázkové),
- nácvik sociálních situací,
- skupinová práce.

Pedagogové ze **středních škol** uvedli, že používají tyto pomůcky:

- kolektivní hry/sporty,
- skupinová práce,
- elektronické pomůcky (ukázky modelových situací na PC, tabletu).

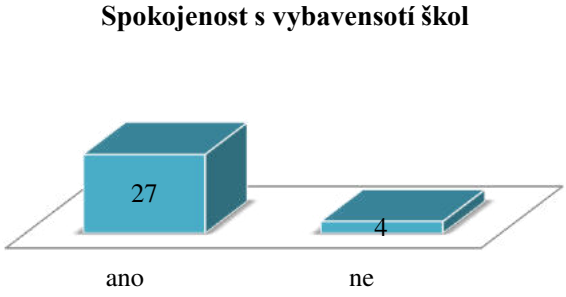
Ve většině případů bylo uvedeno, že obrázkové knihy jsou brány jako nejvýhodnějšími pomůckou pro rozvoj sociálních dovedností, a to především u respondentů z mateřských a základních škol. Též byly knihy uvedeny i v této položce, ve které respondenti vypisovali pomůcky, které používají.

Nejen obrázkové knihy, ale i běžné knihy jsou pro rozvoj sociálních dovedností přínosné. Četba má sociálně adaptační význam. *Dítě s vadou sluchu, odkázané na odezírání, má ztížené možnosti mimovolného učení sociálním dovednostem, neví, jak se utvářejí vztahy mezi lidmi, nerozumí řadě událostí, situací a konfliktů a neumí je řešit. V četbě můžeme najít určité modelové situace a jejich rozborem vést dítě k pochopení toho, co je správné chování a proč je správné* (Červenková 1999, s. 7).

5.7 Pomůcky na pracovištích

Spokojenost respondentů s vybaveností zařízení, v němž působí

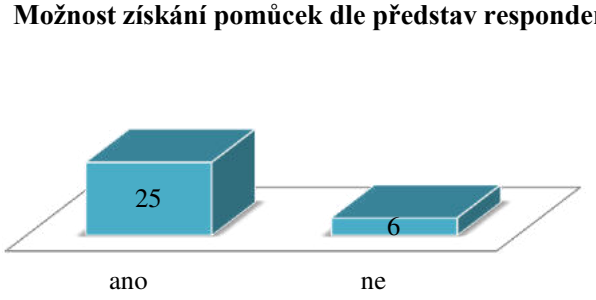
Dále se dotazník zaměřuje na spokojenost respondentů s vybaveností jejich zařízení, v němž působí. Z odpovědí vyplynulo, že. 27 respondentů (87,1%) je s vybaveností jejich zařízení spokojeno, avšak 4 respondenti (12,9%) uvedli, že spokojeni nejsou.



Graf 56: Spokojenost respondentů s vybaveností jejich zařízení

Pohled respondentů na získávání pomůcek, které by si představovali na jejich pracovišti

Zda je z pohledu respondentů možné získat pomůcky, které by si na svém pracovišti představovali bylo zjištěno, že 25 respondentů (80,6%) odpovědělo, že ano a 6 respondentů (19,4%) si nemyslí, že by jejich zařízení mohlo získat potřebné pomůcky dle jejich představ.



Graf 57: Možnost získání pomůcek dle představ respondentů

Jaké pomůcky respondenti postrádají na jejich pracovištích

V návaznosti na předešlé dvě položky je tato položka určena k vyjádření otevřeného názoru respondentů jaké pomůcky na jejich pracovišti postrádají a k čemu by je využili. Ve 20 případech respondenti uvedli, že žádné pomůcky nepostrádají, jsou spokojeni s vybaveností a jeden z respondentů uvedl, že si pomůcky převážně vyrábí sám na míru.

Respondenti, kteří pomůcky na svém pracovišti postrádají, uvedli následující pomůcky:

- pomůcky na aktivní trávení volného času, přestávek či volných hodin;
- jednoduché krátké pohádky převedené do znakového jazyka;
- kartotéka slov, obrázkové plakáty s přehledy učiva, fixy;
- lepší elektronická vybavenost (tablety, notebooky);
- lepší vybavenost tělocvičny a venkovního sportoviště.

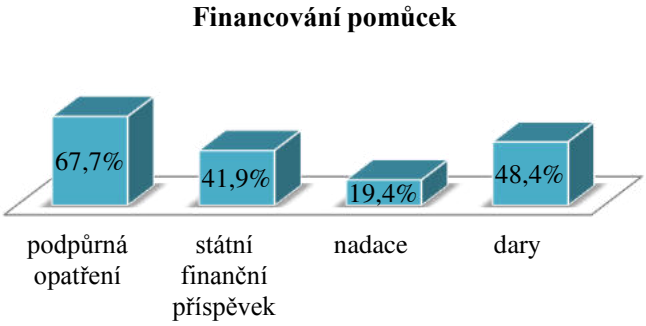
Co respondenti považují za bariéru k získání dostatečných pomůcek

V položce 34 respondenti měli v rámci otevřené otázky vyjádřit svůj názor v čem je podle nich problém v získávání dostatečných pomůcek. V sedmi případech respondenti neuvedli žádnou bariéru. Avšak velká většina uvedla, že bariérou jsou **finance.** Další bariérou byla jedním respondentem považována **vyhláška č. 27/2016** Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. A poslední bariéra, která se v odpovědích objevovala, byla **malá nabídka pomůcek** na trhu.

Způsob získávání financí na pomůcky v zařízeních respondentů

Na konci byli respondenti tázáni, jakými způsoby získává jejich zařízení finance na pomůcky. Nejčastěji se v odpovědích objevovala podpůrná opatření (v 67,7%), poté respondenti uváděli možnost financování prostřednictvím darů (v 48,4%), dále státní finanční příspěvky (v 41,9%) a nejméně byly zvoleny nadace (v 19,4%).

Někteří respondenti uvedli, že nemají přehled o financování školy, tudíž nezodpověděli konkrétní způsob financování. Dále však jeden respondent uvedl, že získávání financí na pomůcky probíhá prostřednictvím projektů, tedy částečně pomůcky financují z vlastních zdrojů, podle toho, jak dopadne celkové hospodaření školy v každém roce.



Graf 58: Financování pomůcek

5.8 Souhrnné zhodnocení průzkumného šetření

Cílem výzkumné části bylo zjistit, jaké pomůcky považují učitelé žáků s těžkým sluchovým postižením za nejvýhodnější pro jejich všeobecný rozvoj. K dosažení tohoto cíle byly stanoveny následující výzkumné otázky, které byly zodpovězeny prostřednictvím dotazníkového šetření.

Výzkumná otázka 1: *Jaké konkrétní pomůcky považují učitelé za vhodné pro rozvoj motoriky u žáků s těžkým sluchovým postižením?*

K této výzkumné otázce byly zkonstruovány dotazníkové otázky č. 13 a č. 15. Jejich doplňkové otázky byly otázky č. 14 a č. 16.

Hrubá motorika

Respondenti z mateřských, základních i středních škol nejčastěji volili **nestabilní plochy**, jako nejvýhodnější pomůcku při rozvoji hrubé motoriky. Druhými nejčastěji zvolenými výhodnými pomůckami byly hračky rozvíjející hrubou motoriku. Poté se procentuálně stejně umístily masážní pomůcky spolu s gymnastickým míčem a jako nejméně volená možnost byla trampolína.

Pomůcky, které nejčastěji respondenti uváděli, že používají při rozvoji hrubé motoriky, byly **masážní pomůcky**, **tělocvičná náčiní** a **balanční pomůcky**.

Jemná motorika

V této oblasti se volby nejvýhodnějších pomůcek pro její rozvoj v jednotlivých kategoriích (mateřské, základní a střední školy) mírně lišily. Pedagogové z mateřských škol volili nejčastěji jako nejvýhodnější pomůcku při rozvoji jemné motoriky hračky rozvíjející jemnou motoriku. Pedagogové ze základních škol považují za nejvíce výhodnou pomůcku modelování z hmoty. A u pedagogů ze středních škol byla nejčastější volba nejvýhodnější pomůcky pracovní listy s grafomotorickým cvičením. Avšak v celkovém rozsahu byla vybrána nejvýhodnější pomůcka **modelování z hmoty**. Následně byly voleny pracovní listy s grafomotorickým cvičením, dále hračky rozvíjející jemnou motoriku, modelování z papíru a nejméně volené byly masážní pomůcky.

Pomůcky, které nejčastěji respondenti uváděli, že používají při rozvoji jemné motoriky, byly: **grafomotorická cvičení, hračky** a **modelovací hmoty**. Respondenti ze středních škol uvedli, že tyto pomůcky vzhledem k věku jejich žáků již nepoužívají.

Výzkumná otázka 2: *Jaké konkrétní pomůcky považují učitelé za vhodné pro rozvoj smyslového vnímání u žáků s těžkým sluchovým postižením?*

K této výzkumné otázce byly zkonstruovány dotazníkové otázky č. 19 a č. 21. Jejich doplňkové otázky byly otázky č. 20 a č. 22.

Zrakové vnímání

V celkovém rozsahu, ale i v kategoriích mateřských a základních škol byly voleny **obrázkové knihy**, jako nejvýhodnější pomůckou při rozvoji zrakového vnímání. U respondentů ze středních škol byly nejčastěji voleny elektronické pomůcky. Druhými

nejčastěji zvolenými výhodnými pomůckami v celkovém zhodnocení byly hračky a hry, dále elektronické pomůcky, cvičné sešity a učebnice, cvičné materiály pro žáky se specifickými poruchami učení a nejméně volenými byly učebnice pro školy s žáky se sluchovým postižením.

Pomůcky, které nejčastěji respondenti uváděli, že používají při rozvoji zrakového vnímání, byly: **elektronické pomůcky** (tablet, notebook), **předměty s vizualizací** (obrázkové knihy, obrázkové soubory) a **hry**.

Sluchové vnímání

V celkovém rozsahu, ale i v kategoriích mateřských a základních škol byly voleny **hudební nástroje**, jako nejvýhodnější pomůckou při rozvoji sluchového vnímání. U respondentů ze středních škol byly nejčastěji voleny elektronické pomůcky. Druhými nejčastěji volenými výhodnými pomůckami v celkovém zhodnocení byly elektronické pomůcky, dále hračky pro rozvoj sluchového vnímání, logopedické pomůcky, učebnice pro školy s žáky se sluchovým postižením a nejméně volenými byly cvičné sešity a učebnice.

Pomůcky, které nejčastěji respondenti uváděli, že používají při rozvoji sluchového vnímání, byly: **elektronické pomůcky, hudební nástroje, hračky** a **CD se zvukovými nahrávkami.**

Výzkumná otázka 3: *Jaké konkrétní pomůcky považují učitelé za vhodné pro rozvoj kognitivních funkcí u žáků s těžkým sluchovým postižením?*

K této výzkumné otázce byly zkonstruovány dotazníkové otázky č. 23 a č. 24. Jejich doplňková otázka byla otázka č. 25.

Paměť a pozornost

V této oblasti se odpovědi v jednotlivých kategoriích (mateřské, základní a střední školy) lišily. Avšak v celkovém zhodnocení byly **hračky a hry** voleny jako nejvýhodnějšími pomůckami při rozvoji paměti a pozornosti. Druhou nejčastější volbou byly cvičné materiály pro žáky se specifickými poruchami učení, dále elektronické pomůcky, cvičné sešity a učebnice, nejméně volenou možností byly učebnice pro školy s žáky se sluchovým postižením.

Představivost a myšlení

I v této oblasti se odpovědi v jednotlivých kategoriích (mateřské, základní a střední školy) lišily. Ale v celkovém zhodnocení byly **hračky a hry** voleny jako nejvýhodnějšími pomůckami při rozvoji představivosti a myšlení, stejně jako u paměti a pozornosti. Druhou nejčastější volbou byly cvičné materiály pro žáky se specifickými poruchami učení, dále cvičné sešity a učebnice, elektronické pomůcky a nejméně volenou možností byly učebnice pro školy s žáky se sluchovým postižením.

Pomůcky, které nejčastěji respondenti uváděli, že používají při rozvoji kognitivních funkcí, byly: **hry a hračky, elektronické pomůcky** a **knihy**.

Výzkumná otázka 4: *Jaké konkrétní pomůcky považují učitelé za vhodné pro rozvoj komunikačních schopností u žáků s těžkým sluchovým postižením?*

K této výzkumné otázce byly zkonstruovány dotazníkové otázky č. 26 a č. 27. Jejich doplňková otázka byla otázka č. 28.

Verbální komunikační schopnosti

V této oblasti se odpovědi v jednotlivých kategoriích (mateřské, základní a střední školy) lišily. Ale v celkovém zhodnocení byly **obrázkové soubory vytvořené speciálně pro zácvik konkrétního jazykového jevu** voleny jako nejvýhodnějšími pomůckami při rozvoji verbálních komunikačních schopností. Druhou nejčastější volbou bylo vytváření slovníčku s neznámými nebo těžkými pojmy, dále zážitkový deník, PC programy, CD nebo aplikace se znakovým jazykem pro budování plnohodnotné komunikace, učebnice pro školy s žáky se sluchovým postižením. Další možnosti volby již nebyly tolikrát vybrány, tudíž lze soudit, že nejsou tolik považovány za nejvýhodnější pomůcky při rozvoji verbálních komunikačních schopností.

Neverbální komunikační schopnosti

V této oblasti se odpovědi v jednotlivých kategoriích (mateřské, základní a střední školy) lišily též. A v celkovém zhodnocení byly **obrázkové soubory vytvořené speciálně pro zácvik konkrétního jazykového jevu** také voleny jako nejvýhodnějšími pomůckami při rozvoji neverbálních komunikačních schopností. Druhou nejčastější volbou byly aplikace do tabletu, dále PC programy, CD nebo aplikace se znakovým jazykem pro budování plnohodnotné komunikace, učebnice pro školy s žáky se sluchovým postižením, pomůcky

pro budování náhradní nebo doplňující komunikace a nejméně volenou možností byly cvičné sešity a učebnice.

Pomůcky, které nejčastěji respondenti uváděli, že používají při rozvoji komunikačních schopností, byly: **elektronické pomůcky, obrázky** a **obrázkové soubory.**

Výzkumná otázka 5: *Jaké konkrétní pomůcky považují učitelé za vhodné pro rozvoj sociálních dovedností u žáků s těžkým sluchovým postižením?*

K této výzkumné otázce byla zkonstruována dotazníková otázka č. 29. Její doplňková otázka byla otázka č. 30.

V oblasti sociálních dovedností se odpovědi též lehce lišily, avšak u mateřských a základních škol byl výsledek téměř stejný. Jako nejvýhodnější pomůckou při rozvoji sociálních dovedností v celkovém rozsahu byly zvoleny **obrázkové knihy**. Druhá nejčastěji zvolená varianta byly hračky a hry, dále elektronické pomůcky, cvičné sešity a učebnice, nejméně volené varianty byly cvičné materiály pro žáky se specifickými poruchami učení a učebnice pro školy s žáky se sluchovým postižením.

Pomůcky, které nejčastěji respondenti uváděli, že používají při rozvoji komunikačních schopností, byly: **elektronické pomůcky, hry** a **knihy**.

Výzkumná otázka 6: *Jaká je v praxi na oslovených pracovištích dostupnost pomůcek, které učitelé považují za vhodné pro všeobecný rozvoj jedinců s těžkým sluchovým postižením?*

K této výzkumné otázce byly zkonstruovány dotazníkové otázky č. 31 a č. 33. Jejich doplňková otázka byla otázka č. 32.

V dotazníkové položce č. 31 byli respondenti tázáni, zda jsou spokojeni s vybaveností jejich zařízení a 87,1% z nich odpovědělo, že s vybaveností spokojeni jsou. A 12,9% respondentů uvedlo, že s vybaveností jejich zařízení spokojeni nejsou. Tedy ze získaných dat lze soudit, že **dostupnost pomůcek** v tázaných zařízeních **je vcelku uspokojivá**.

Když byli respondenti tázáni, jaké pomůcky na jejich pracovišti postrádají, v mnoha případech uvedli, že žádné pomůcky nepostrádají a odpovědi respondentů s připomínkami o chybějících pomůckách, lze vyčíst z analýzy položky 33.

Diskuze

Tato bakalářská práce se zabývala pomůckami pro žáky s těžkým sluchovým postižením a cílem její empirické části bylo zjistit, jaké pomůcky považují učitelé žáků s těžkým sluchovým postižením za nejvýhodnější pro jejich všeobecný rozvoj. Tedy respondenty výzkumného šetření byli pedagogové, kteří mají zkušenosti se žáky s těžkým sluchovým postižením. Tito pedagogové byli prostřednictvím elektronické komunikace požádáni o vyplnění dotazníku o 35 otázkách týkajících se jejich zkušeností se žáky s těžkým sluchovým postižením. Podařilo se získat 31 odpovědí, z nichž bylo 13 z mateřských škol, 15 ze základních škol a 3 ze středních škol. Je dosti pravděpodobné, že se na výzkumu mohlo podílet více respondentů, kdyby se v době sbírání dat neuzavřely školy v souvislosti s koronavirem. Tento počet respondentů a to především těch ze středních škol, je slabší stránkou výzkumného šetření, protože čím více by bylo odpovědí, tím by byly výsledky přínosnější. Ale díky tomu, že se výzkum nezabýval pouze jednou kategorií škol, ale těmito třemi, naskytuje se možnost porovnání využívání pomůcek v jednotlivých zařízeních. Dotazníku se účastnili muži i ženy, avšak v převládající většině ženy. Jednalo se o respondenty různých věkových kategorií s různou délkou praxe a zaměření.

Aby byl cíl této bakalářské práce naplněn, byly zvoleny výzkumné otázky, které získávaly odpovědi z dotazníkového šetření. Výzkumných otázek bylo 6 a dotazovaly se na to, jaké konkrétní pomůcky považují učitelé za vhodné pro rozvoj motoriky, smyslového vnímání, kognitivních funkcí, komunikačních schopností a sociálních dovedností u žáků s těžkým sluchovým postižením. K těmto otázkám byla zvolena ještě jedna otázka, která se dotazovala na dostupnost pomůcek na pracovištích.

Z výzkumného šetření vyšlo, že učiteli nejčastěji rozvíjenou oblastí vývoje pomocí pomůcek je komunikace. Tento výsledek byl očekáván ještě před započetím výzkumu, jelikož komunikace je jedna z nejdůležitějších schopností jedince. Dle Muknšnáblové (2014) je dorozumívání jedním ze základních předpokladů mezilidských vztahů a obousměrná komunikace je důležitá pro péči o dítě, jeho výchovu i vzdělávání. Člověk prostřednictvím komunikace projevuje své city a potřeby, svou vůli, myšlenky či vědomosti, ale i obtíže. Tedy způsob komunikace je vlivným činitelem efektivity péče o dané dítě. Vzhledem k individualitě každého jedince se sluchovým postižením není žádný způsob komunikace, který by byl optimálním pro všechny stejně. Na základě tohoto se dotazníkové šetření dotazovalo na způsob komunikace respondenta se žákem s těžkým sluchovým postižením a vyšlo, že nejčastějším způsobem je český znakový jazyk. Avšak tento způsob není

převládající ve všech kategoriích škol. V mateřských školách je využíván nejčastěji, ale na základních školách uvedli respondenti nejčastější komunikaci prostřednictvím písemné formy a na středních školách bylo převládající odezírání. Tyto výsledky jsou právě závislé na individualitě vzdělávaného dítěte. Na jeho věku, schopnostech, ale i na rodinném zázemí, které určitou formou s dítětem komunikuje. Dalším aspektem je, zda jsou rodiče žáka slyšící či mají sluchové postižení.

Pedagogové z různých stupňů škol (MŠ, ZŠ, SŠ) využívají odlišné pomůcky v souvislosti s věkem žáka. Nejen že jsou využívané pomůcky jiné, ale liší se i způsob používání pomůcek. Dle aplikace opatření a specifikace podmínek didaktických pomůcek, které jsou uvedeny v *Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání* (2015), je aplikace pomůcek v jednotlivých zařízeních jiná. V mateřských školách je potřeba při využívání pomůcek komentovaná přítomnost dospělého, který vede aktivitu a komentuje děj. Na základní škole se klade důraz na pomůcky rozvíjející konkrétní dovednosti a typ aktivity s pomůckou by měl být jasný pouhým vzhledem, aby nebyla potřeba dlouhého vysvětlování, které může žáka odradit. Pokud je žák základní školy ve schopnostech na úrovni mladšího dítěte, lze s ním využívat didaktické pomůcky pro mladší věkovou kategorii. Na středních školách je již nutné učit studenta informace a podporu vyhledávat (cvičné učebnice, pracovní sešity, atd.). Tyto aspekty jsou promítnuty ve výsledcích dotazníkového šetření, které jsou vypsány níže.

Pomůcky na oblast motoriky byly v dotazníkovém šetření rozděleny na hrubou a jemnou motoriku a motoriku mluvidel. V oblasti hrubé motoriky vyšlo, že respondenti při jejím rozvoji považují za nejvýhodnější pomůcky nestabilní plochy. Konkrétní pomůcky nestabilních ploch respondenti uvedli např. balanční podložky, chůzi po linii, nerovných kamenech a chodníčcích. Učitelé ze středních škol uvedli, že vzhledem k věku jejich studentů, pomůcky k této oblasti již nevyužívají. Pouze jeden respondent se zaměřením na tělesnou výchovu uvedl, které pomůcky používá. Tedy výsledky byly závislé nejen na věku cílové skupiny, které respondenti učí, ale také na zaměření daného respondenta. Nejvýhodnější pomůckou při rozvoji jemné motoriky bylo nejčastěji voleno modelování z hmoty, avšak při pohledu na výsledky je zřetelné, že v každých zařízeních jsou výsledky odlišné. Konkrétní modelovací hmoty uváděli respondenti keramickou hlínu, kinetický písek a modelínu. Pedagogové ze středních škol uvedli, stejně jak u hrubé motoriky, že vzhledem k věku studentů tuto oblast již pomůckami nerozvíjejí. Stejné odpovědi byli i v kategorii motoriky

mluvidel, kterou středoškolští pedagogové u studentů nerozvíjí. Ale za nejvýhodnější pomůcku při rozvoji motoriky mluvidel respondenti považují logopedické zrcadlo a artikulační kartičky. Z výzkumu je tedy zřejmé, že využití pomůcek pro rozvoj této oblasti je závislý na věku žáka a jeho schopnostech.

Oblast smyslového vnímání byla v empirické části rozdělena na zrakové a sluchové vnímání. U zrakového vnímání vyšlo, že za nejvýhodnější pomůcku při rozvoji tohoto smyslového vnímání jsou obrázkové knihy. U ostatních pomůcek vyšly výsledky v jednotlivých zařízeních jinak, opět v souvislosti s věkem vychovávaného žáka. Pro rozvoj sluchového vnímání jsou hudební nástroje brány jako nejvýhodnější pomůckou při jeho rozvoji, avšak středoškolští pedagogové uváděli spíše elektronické pomůcky (tablet, notebook).

U kognitivních funkcí považují respondenti za nejvýhodnější je rozvíjet pomocí hraček a her, a to jak u paměti a pozornosti, tak u představivosti a myšlení. U mateřských škol jsou hračky a hry převládající odpovědí, avšak u základních a středních škol jsou to spíše materiály pro žáky se specifickými poruchami učení či cvičné sešity a učebnice. Na základních školách jsou vyzdviženy i elektronické pomůcky, kdežto na středních školách nebyly zvoleny vůbec.

V diskuzi již byla zmiňovaná komunikace a ta se v empirické části dělila na verbální a neverbální. Jak už bylo zmíněno ve všech oblastech, tak i v této se odpovědi z jednotlivých zařízení lišily. U verbální i neverbální komunikace byly nejčastěji voleny obrázkové soubory vytvořené pro zácvik konkrétního jazykového jevu jako nejvýhodnější pomůckou při jejich rozvoji. Ačkoliv verbální a neverbální komunikace spadá do stejné oblasti vývoje, rozvíjí se rozdílnými způsoby, a proto jsou zde pomůcky trochu jiné. Odpovědi respondentů ze základních škol jsou u verbální komunikace nejrozmanitější, to zapříčiněno širším spektrem možností rozvoje u těchto dětí. Oproti předškolním dětem již používají sešity či učebnice, ovládají lépe elektronické pomůcky a též si mohou psát slovníček neznámých pojmů sami. Totéž platí i u neverbální komunikace.

Poslední oblastí výzkumu byly sociální dovednosti a u nich z výzkumu vyšly tři pomůcky, které jsou nejvíce považovány za nejvýhodnější pro rozvoj této oblasti. Jedná se o obrázkové knihy, hračky a hry a elektronické pomůcky. Pomůcky jako jsou cvičné sešity a učebnice, materiály pro žáky se specifickými poruchami učení či učebnice pro žáky se sluchovým postižením téměř nebyly voleny. Výsledek není na tolik překvapující, protože

sociální dovednosti se nejlépe osvojují pozorováním určitých situací, hraním si a hlavně tím, že je člověk v kontaktu s ostatními jedinci.

To jak respondenti odpovídali, není závislé pouze na jejich zaměření a věk jejich žáků, ale dalším aspektem je dostupnost pomůcek na jejich pracovištích. Na dostupnost pomůcek se dotazník také zaměřil a zkoumal, jak jsou respondenti spokojeni s vybaveností jejich pracoviště. S vybaveností je spokojeno 27 respondentů z 31 a zbylí 4 respondenti spokojenost nepotvrdili. Při otázce v čem si myslí, že je problém při získávání vyhovujících pomůcek, uvedli především finance.

Doporučení pro praxi

Správný výběr pomůcek pro rozvoj jednotlivých oblastí je důležitý. Pomůcka by měla být sugestivní a též by se měla funkčně využívat, aby dítě správně aktivizovala. Nelze říci, že by byla pomůcka, která rozvíjí všechny oblasti, jedná se spíše o individuální využití a je zaměřena na určitou oblast rozvoje. Jak vyšlo v empirické části této práce, pedagogové z různých zařízení v některých případech preferují odlišné pomůcky i způsoby komunikace a tak je potřeba zvážit vhodnost pomůcky při určité aktivitě v souladu s věkem a schopnostmi dítěte. Tím je myšleno, že pomůcky, které jsou využívány a upřednostňovány v mateřských školách, již nemusí být logicky tolik stimulující pro žáka na střední škole. Jaké pomůcky respondenti volili nejčastěji za vhodné, lze vidět v následující tabulce č. 2.

Oblast rozvoje		Nejvhodnější pomůcka
Komunikace	Verbální	obrázkové soubory vytvořené speciálně pro zácvik konkrétního jazykového jevu
	Neverbální	obrázkové soubory vytvořené speciálně pro zácvik konkrétního jazykového jevu
Motorika	Hrubá	nestabilní plochy
	Jemná	modelování z hmoty
	Motorika mluvidel	logopedické zrcadlo
Smyslové vnímání	Zrakové	obrázkové knihy
	Sluchové	hudební nástroje
Kognitivní funkce	Paměť, pozornost	hračky a hry
	Představivost, myšlení	hračky a hry
Sociální dovednosti	Sociální dovednosti	obrázkové knihy

Tabulka 2: Tabulka nejvhodnějších pomůcek pro rozvoj jednotlivých oblastí

Pedagog by měl vždy žáka s pomůckou nejprve seznámit, vysvětlit mu jak a k čemu se využívá a názorně mu ukázat jak s pomůckou pracovat. Autorka považuje za přínosné seznámit s pomůckami i rodinu žáka s těžkým sluchovým postižením, navrhnout nějaké rady a doporučení i na domácí aktivity, které budou bavit jak žáka, tak jeho rodinu. Dále je vhodné, aby seznámení nebylo pouze s pomůckami didaktického charakteru, ale i s technickými pomůckami, které daný žák využívá. Tedy pedagog by měl být obeznámen, zda má žák sluchadlo či kochleární implantát a měl by dávat v průběhu dne pozor na správné užívání. To se týká především předškolního věku, dále by se měl žák učit obsluhovat svou pomůcku sám a správně o ni pečovat.

Seznamování s pomůckami by nemělo být pouze v rovinách pedagog–žák či pedagog–rodina, ale také mezi pedagogy navzájem. Je přínosné, s kolegy společně diskutovat vhodnost pomůcek pro daného žáka, předávat si zkušenosti a návrhy s co nejpřínosnějším řešením. Kvalita stimulace určitou pomůckou může být v ohledu na specifika každého jedince trochu odlišná. Autorka práce proto navrhuje, aby si pedagogové psali portfolia, kde bude uvedeno:

1. specifika sluchového postižení (stupeň sluchového postižení) daného žáka;
2. technické kompenzační pomůcky (sluchadla, kochleární implantát) daného žáka;
3. didaktické pomůcky, které pedagog se žákem používá;
4. poznámky o používání určité didaktické pomůcky s daným žákem (účel pomůcky, časový interval užívání pomůcky a především, jak žák s pomůckou pracuje);
5. výsledky v používání konkrétní pomůcky (vliv pomůcky na rozvoj dané oblasti žáka).

Pomocí nasbíraných informací z portfolií se může sestavit metodický manuál, v němž budou rozděleny oblasti rozvoje, kde budou sepsány pomůcky, které jsou vhodné pro rozvoj dané oblasti. Bylo by dobré ke každé pomůcce napsat příklad, jak pomůcku s určitým žákem používat. Metodický manuál by byl v každé instituci individuální, aneb každá instituce může mít trochu odlišnou vybavenost.

Závěr

Tato bakalářská práce se zabývala pomůckami pro rozvoj dětí s těžkým sluchovým postižením. Práce byla rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část byla rozdělena na tři části. První kapitola čtenáře seznámila s problematikou sluchového postižení, která se zaobírá vymezením sluchového postižení, základní terminologií, etiologií a specifikami dítěte se sluchovým postižením. Ve druhé kapitole byl popsán rozvoj dítěte se sluchovým postižením a kapitola odkazovala na oblasti rozvoje, přístupy v rozvoji dětí se sluchovým postižením a na komunikaci s dítětem se sluchovým postižením. Poslední kapitola teoretické části byla věnována pomůckám pro děti se sluchovým postižením a zaměřovala se na didaktické, speciálně didaktické a technické pomůcky, dále na požadavky na pomůcky a ke konci kapitoly byly vypsány způsoby jejich financování.

Praktická část byla provázena průzkumným šetřením, které bylo zprostředkováno dotazníkem. Dotazníkové šetření bylo prováděno s pedagogy z mateřských, základních i středních škol, kteří mají zkušenosti se žáky s těžkým sluchovým postižením. Díky tomuto výzkumu získala autorka potřebná data potřebná k naplnění cíle této bakalářské práce.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaké pomůcky považují učitelé žáků s těžkým sluchovým postižením za nejvýhodnější pro jejich všeobecný rozvoj. K tomuto cíli byly určeny dílčí cíle, které se odkazovaly na pomůcky pro rozvoj různých oblastí vývoje a také na dostupnost těchto pomůcek v dotazovaných zařízeních. Proto byli respondenti dotazování na pomůcky, které jsou podle nich nejvýhodnější pro rozvoj daných oblastí a také byli požádáni, aby u každé oblasti vypsali pomůcky, které využívají.

Bylo zjištěno, že v jednotlivých zařízeních se názory respondentů vzhledem k jejich zaměření liší. Přeci jen učitelé z mateřských škol se u žáků zaměřují na jiné oblasti vývoje než učitelé ze středních škol. Dotazníkové šetření se zabývalo oblastmi komunikace, motoriky, smyslového vnímání, kognitivních funkcí a sociálních kompetencí. Oblastí, kterou se respondenti nejvíce zabývají, je komunikace. Ta je všeobecně brána za jednu z nejdůležitějších oblastí v rozvoji dítěte se sluchovým postižením. Další oblasti jsou rozvíjeny v souvislosti s věkem žáka. V mateřských i základních školách se zaměřují na všechny oblasti, avšak na některé méně, na některé více. Naopak na středních školách už se učitelé na některé oblasti pomocí pomůcek nezaměřují, z toho důvodu, že žáci mají danou oblast osvojenou a zaměřují se již na jiné oblasti.

Aby došlo k co nejlepšímu vývoji dítěte se sluchovým postižením, je potřeba, aby se u něho rozvíjely oblasti vývoje úměrně jeho věku, možnostem a schopnostem. Při rozvíjení je důležité dbát také na to, aby byly využívány podnětné pomůcky i přístupy. Toto je závislé i na vybavenosti školy a na financování pomůcek. Proto se dotazník obracel i na spokojenost s vybaveností dotazovaných zařízení a 12,9% respondentů uvedlo, že spokojeno není a 87,1% spokojeno je. Nejčastějším problémem neuspokojivé vybavenosti škol je nedostatečné financování.

Seznam literatury

Tištěné monografie

BAREŠOVÁ, J., HRUBÝ, J., 1999. *Didaktické a technické pomůcky pro sluchově postižené v MŠ a ZŠ.* 1. vyd. Praha: Septima. ISBN 80-7216-105-9.

ČERVENKOVÁ, A., 1999. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem.* 1. vyd. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených. ISBN 80-238-4826-7.

DYLEVSKÝ, I., 2009. *Funkční anatomie.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-3240-4.

HÁDKOVÁ, K., 2016. Člověk se sluchovým postižením. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-619-2.

HORÁKOVÁ, R., 2012. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0084-0.

HRUBÝ, J., 1998. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu 2. díl.* 1. vyd. Praha: Septima. ISBN 80-7216-075-3.

JABŮREK, J., 1998. *Bilingvální vzdělávání neslyšících.* 1. vyd. Praha: Septima. ISBN 80-7216-052-4.

JUNGWIRTHOVÁ, I., 2015. *Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ.* 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0944-7.

KRAHULCOVÁ, B., 1996. *Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených.* 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-239-7.

MACHOVÁ, P., 2015. *Specifika cizojazyčného vzdělávání žáků se sluchovým postižením na střední škole.* 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-613-1.

MUKNŠNÁBLOVÁ, M., 2014. *Péče o dítě s postižením sluchu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-247-5034-7.

PANSKÁ, S., 2013. *Aplikované pohybové aktivity osob se sluchovým postižením.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3655-5.

POTMĚŠIL, M., 2003. *Čtení k surdopedii.*1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0766-3.

POTMĚŠIL, M., 2007. *Sluchové postižení a sebereflexe.* 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1300-0.

POTMĚŠILOVÁ, P., 2015. *Pojmotvorný proces u dětí se sluchovým postižením.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4812-1.

ROUČKOVÁ, J., 2011. *Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením: Praktické návody a důležité informace.* 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-923-3.

SKÁKALOVÁ, T., 2017. *Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky.* 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-675-9.

SVĚTLÍK, M., 2000. *Postižení sluchu: Současné možnosti sluchové protetiky.* 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 80-7254-114-5.

VANĚČKOVÁ, V., 1996. *Výchova řeči sluchově postižených dětí v předškolním věku.* 1. vyd. Praha: Septima. ISBN 80-85801-82-5.

VÁGNEROVÁ, M., 2016. *Obecná psychologie: Dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ.* 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3268-1.

Elektronické monografie

BARVÍKOVÁ, J., et. al., 2015. *Katalog podpůrných opatření dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání* [online]. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. [vid. 28. 12. 2019]. ISBN 978-80-244-4690-5. Dostupné z: http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-sp.pdf

POTMĚŠIL, M., et. al., 2012. Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb, Část II. (diagnostické domény pro žáky se sluchovým postižením. [online]. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. [vid. 05. 01. 2020]. ISBN 978-80-244-3053-9. Dostupné z: http://www.inkluze.upol.cz/portal/velke_publikace/metodiky/final_SP_Kat_ver_diskuze.pdf?fbclid=IwAR2maCI-LRdlZl96rRmdiH3T5lR2p7aCa2QA6Pl75MNDg6Rp2HQV630GmqY

Webové stránky

Sluchadla pro život: Kde a jak mohu získat příspěvek na pořízení pomůcky pro nedoslýchavé [online]. [vid. 5. 1. 2020]. Dostupné z: https://www.sluchadlaprozivot.cz/a/10/kde-a-jak-mohu-ziskat-prispevek-na-porizeni-pomucky-pro-nedoslychave

Slyšet víc: Informace, příspěvky na pomůcky [online]. [vid. 5. 1. 2020]. Dostupné z: https://slysetvic.cz/content/7-prispevky-na-pomucky

Spektra: Pro školy, možnosti financování pomůcek [online]. [vid. 5. 1. 2020]. Dostupné z: https://spektra.eu/pro-skoly/

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník pro pedagogy žáků s těžkým sluchovým postižením

Příloha 1

Dobrý den,

tímto bych Vás chtěla požádat o vyplnění následujícího dotazníku, který je určen pro pedagogické pracovníky, kteří mají zkušenosti s žáky se sluchovým postižením. Dotazník slouží jako podklad výzkumné části bakalářské práce o pomůckách pro rozvoj dítěte s těžkým sluchovým postižením.

Předem Vám moc děkuji za Váš čas a vyplnění dotazníku.

Přeji hezký den.

Trejbalová Věra

1. Jaké je Vaše pohlaví?

a) muž

b) žena

2. Do jaké věkové hranice spadáte?

a) 19-30

b) 31-40

c) 41-50

d) 51-60

e) 60 a více

3. Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?

a) 1-5 roky

b) 6-10 let

c) 11-15 let

d) 14-20 let

e) 20 let a více

4. Kolik let z Vaší pedagogické praxe učíte žáky se sluchovým postižením?

a) 1-3 roky

b) 4-6 let

c) 7-9 let

d) 10-12 let

e) 13-15 let

f) 16 let a více

5. Učíte momentálně žáka s těžkým sluchovým postižením?

a) ano

b) ne

6. V jakém zařízení působíte?

a) MŠ

b) ZŠ

c) SŠ

d) jiné:

7. Jakým způsobem komunikujete s žáky s těžkým sluchovým postižením?

(možnost výběru více odpovědí)

a) český znakový jazyk

b) znakovaná čeština

c) prstová abeceda

d) odezírání

e) písemná forma

f) jiné:

8. Prosím upřesněte zde Vaší komunikaci se žákem s těžkým sluchovým postižením:

9. Je Váš způsob dorozumívání dostačující, abyste si vzájemně s žákem porozuměli?

a) ano

b) ne

10. Jaké oblasti rozvíjíte u dítěte s těžkým sluchovým postižením s využitím pomůcek nejčastěji (možnost výběru více odpovědí)?

a) hrubá motorika

b) jemná motorika

c) motorika mluvidel

d) smyslové vnímání

e) komunikace

f) vnímání

g) paměť

h) pozornost

i) představivost

j) myšlení

k) sociální kompetence

l) sebeobsluha

11. Je nějaká oblast, při jejímž rozvoji nepoužíváte pomůcky vůbec?

12. Jaké předměty vyučujete?

13. Vyberte pomůcky, které jsou podle Vás pro žáka s těžkým sluchovým postižením nejvýhodnější při rozvoji hrubé motoriky (možnost výběru více odpovědí):

a) nestabilní plochy

b) trampolína

c) gymnastický míč

d) hračky rozvíjející hrubou motoriku

e) masážní pomůcky

f) jiné:

14. Uveďte prosím konkrétní pomůcky, které používáte pro rozvoj hrubé motoriky:

15. Vyberte pomůcky, které jsou podle Vás pro žáka s těžkým sluchovým postižením nejvýhodnějším při rozvoji jemné motoriky (možnost výběru více odpovědí):

a) pracovní listy s grafomotorickým cvičením

b) modelování z papíru

c) modelování z hmoty (kinetický písek, modelína…)

d) hračky rozvíjející jemnou motoriku

e) masážní pomůcky

f) jiné:

16. Uveďte prosím konkrétní pomůcky, které používáte pro rozvoj jemné motoriky:

17. Vyberte pomůcky, které jsou podle Vás pro žáka s těžkým sluchovým postižením nejvýhodnějším při rozvoji motoriky mluvidel (možnost výběru více odpovědí):

a) logopedické zrcadlo

b) artikulační kartičky, razítka, soubory artikulačních cvičení

c) mechanické pomůcky (logopedické sondy, rotavibrátor, lžička, párátko…)

d) hračky a hry

e) jiné:

18. Uveďte prosím konkrétní pomůcky, které používáte pro rozvoj motoriky mluvidel:

19. Vyberte pomůcky, které jsou podle Vás pro žáka s těžkým sluchovým postižením nejvýhodnějším při rozvoji zrakového vnímání (možnost výběru více odpovědí):

a) cvičné sešity a učebnice

b) cvičné materiály pro žáky se specifickými poruchami učení

c) učebnice pro školy s žáky se sluchovým postižením

d) obrázkové knihy

e) hračky a hry (přiřazování, vkládání, vyhledávání dvojic…)

f) elektronické pomůcky (tablet, notebook, dataprojektor, interaktivní tabule, TV…)

g) jiné:

20. Uveďte prosím konkrétní pomůcky, které používáte pro rozvoj zrakového vnímání:

21. Vyberte pomůcky, které jsou podle Vás pro žáka s těžkým sluchovým postižením nejvýhodnějším při rozvoji sluchového vnímání (možnost výběru více odpovědí):

a) hračky pro rozvoj sluchového vnímání (hračky se zvukovými efekty)

b) hudební nástroje

c) elektronické pomůcky (tablet, notebook, TV, reproduktory…)

d) logopedické pomůcky

e) cvičné sešity a učebnice

f) učebnice pro školy s žáky se sluchovým postižením

g) jiné:

22. Uveďte prosím konkrétní pomůcky, které používáte pro rozvoj sluchového vnímání:

23. Vyberte pomůcky, které jsou podle Vás pro žáka s těžkým sluchovým postižením nejvýhodnějším při rozvoji paměti a pozornosti (možnost výběru více odpovědí):

a) cvičné sešity a učebnice

b) cvičné materiály pro žáky se specifickými poruchami učení

c) učebnice pro školy s žáky se sluchovým postižením

d) hračky a hry

e) elektronické pomůcky (tablet, notebook, dataprojektor, interaktivní tabule, TV…)

f) jiné:

24. Vyberte pomůcky, které jsou podle Vás pro žáka s těžkým sluchovým postižením nejvýhodnějším při rozvoji představivosti a myšlení (možnost výběru více odpovědí):

a) cvičné sešity a učebnice

b) cvičné materiály pro žáky se specifickými poruchami učení

c) učebnice pro školy s žáky se sluchovým postižením

d) hračky a hry

e) elektronické pomůcky (tablet, notebook, dataprojektor, interaktivní tabule,

TV…)

f) jiné:

25. Uveďte prosím konkrétní pomůcky, které používáte pro rozvoj kognitivních funkcí:

26. Vyberte pomůcky, které jsou podle Vás pro žáka s těžkým sluchovým postižením nejvýhodnějším při rozvoji verbálních komunikačních schopností (možnost výběru více odpovědí):

a) cvičné sešity a učebnice

b) učebnice pro školy s žáky se sluchovým postižením

c) zážitkový deník

d) pomůcky pro indikátor hlasu žáka nebo kvality zvuku, který žák vydává

e) PC programy (BOARDMAKER, SYMWRITER, BREPTA, MÉĎA A OBRÁZKY…)

f) aplikace do tabletu (výroba komunikačních tabulek, přímé využití komunikace)

g) pomůcky pro budování náhradní nebo doplňující komunikace (PC programy, metodika VOKS)

h) CD nebo aplikace se znakovým jazykem pro budování plnohodnotné komunikace (př. mobilní aplikace Znakujte s námi)

i) obrázkové soubory vytvořené speciálně pro zácvik konkrétního jazykového jevu (př. jazykové soubory karet Jazyk a řeč, Šimonovy listy, čítanky a učebnice)

j) vytváření slovníčku s neznámými nebo těžkými pojmy

k) bzučáky

l) jiné:

27. Vyberte pomůcky, které jsou podle Vás pro žáka s těžkým sluchovým postižením nejvýhodnějším při rozvoji neverbálních komunikačních schopností (možnost výběru více odpovědí):

a) cvičné sešity a učebnice

b) učebnice pro školy s žáky se sluchovým postižením

c) PC programy (BOARDMAKER, SYMWRITER, BREPTA, MÉĎA A OBRÁZKY…)

d) aplikace do tabletu (výroba komunikačních tabulek, přímé využití komunikace)

e) pomůcky pro budování náhradní nebo doplňující komunikace (PC programy, metodika VOKS)

f) CD nebo aplikace se znakovým jazykem pro budování plnohodnotné komunikace (př. mobilní aplikace Znakujte s námi)

g) obrázkové soubory vytvořené speciálně pro zácvik konkrétního jazykového jevu (př. jazykové soubory karet Jazyk a řeč, Šimonovy listy, čítanky a učebnice)

h) jiné:

28. Uveďte prosím konkrétní pomůcky, které používáte pro rozvoj komunikačních schopností:

29. Jaké pomůcky využíváte při rozvoji sociálních dovedností?

a) cvičné sešity a učebnice

b) cvičné materiály pro žáky se specifickými poruchami učení

c) učebnice pro školy s žáky se sluchovým postižením

d) obrázkové knihy

e) hračky a hry

f) elektronické pomůcky (tablet, notebook, dataprojektor, interaktivní tabule,

TV…)

g) jiné:

30. Uveďte prosím konkrétní pomůcky, které používáte pro rozvoj sociálních dovedností:

31. Jste spokojen/a s vybaveností zařízení, v němž působíte, které potřebujete pro Vaši práci s žáky se sluchovým postižením?

a) ano

b) ne

32. Je z Vašeho pohledu možné získat pomůcky, které byste si představoval/a na Vašem pracovišti?

a) ano

b) ne

33. Jaké pomůcky na Vašem pracovišti postrádáte a k čemu byste je využil/a?

34. Co považujete za bariéru k získání dostatečných pomůcek?

35. Jakým způsobem Vaše zařízení získává finance na pomůcky?

a) podpůrná opatření

b) státní finanční příspěvek

c) nadace

d) dary

e) jiné: