

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO
PRAHA**

RIGORÓZNÉ ŠTÚDIUM

2011 – 2014

RIGORÓZNÁ PRÁCA

Petra Duchyňová

Možnosti edukácie žiakov so sluchovým postihnutím

Praha 2014

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

RIGOROUS STUDIES

2011 - 2014

RIGOROUS THESIS

Petra Duchyňová

The options for education of deaf students

Prague 2014

Prehlásenie

Prehlasujem, že predložená rigorózna práca je mojím pôvodným autorským dielom, ktoré som vypracovala samostatne. Všetku literatúru a ďalšie zdroje, z ktorých som pri vypracovaní čerpala, v práci správne citujem a sú uvedené v zozname použitej literatúry.

Súhlasím s prezenčným sprístupnením svojej práce v univerzitnej knižnici

V Prahe dňa

Petra Duchyňová

ANOTÁCIA

Práca prináša poznatky o možnostiach edukácie žiakov so sluchovým postihnutím v školskej praxi. Skupinu detí tvorili žiaci prípravného, druhého a tretieho ročníka. V triede boli žiaci so sluchovým postihnutím.

Podrobili sme analýze viaceré knižné publikácie a využili sme i naše osobné skúsenosti so sluchovo postihnutými žiakmi v špeciálnych školách.

Kľúčové slová: edukácia, sluchové postihnutie, žiak

ANNOTATION

This publication provides insights into the education of students with hearing impairments in school praxis. In this group were students of the first , second and third grade. All student were the students with hearing disability.

We analysed several publications and books and we used our personal experiences as well .

Keywords: Education, hearing disability, student

OBSAH

Úvod.....	8
1. Žiak so sluchovým postihnutím.....	9
1.1 Definícia, kto je žiak.....	12
1.2 Charakteristika sluchového postihnutia.....	15
1.3 Popis skupín žiakov so sluchovým postihnutím.....	18
1.3.1 Nedoslýchaví.....	19
1.3.2 Nepočujúci.....	21
1.3.3 Ohluchlí.....	22
1.3.4 Žiaci s kochleárnym implantátom.....	24
1.4 Charakteristika osobnosti dieťaťa so sluchovým postihnutím.....	27
1.5 Najčastejšie problémy v edukácii u sluchovo postihnutých.....	30
1.5.1 Endogénne a exogénne faktory ovplyvňujúce edukáciu sluchovo Postihnutých.....	32
2. Edukácia žiakov so sluchovým postihnutím.....	34
2.1 Historický prehľad starostlivosti o osoby s poruchou sluchu.....	36
2.1.1 Rozvoj organizovanej starostlivosti o sluchovo postihnutých od 19. storočia po súčasnosť.....	42
2.2 Trendy vo vzdelávaní žiakov so sluchovým postihnutím v súčasnosti..	48
2.2.1 Auditívno – verbálny prístup.....	52
2.2.2 Totálna komunikácia.....	54
2.2.3 Simultánna komunikácia „Sim Com“	56
2.2.4 Blingválny prístup.....	57
2.2.5 Orálna metóda.....	58
2.2.6 Rochesterská metóda.....	59
2.2.7 Cued speech (náznaková reč).....	60
2.2.8 Verbo – tonálna metóda.....	61
2.3 Výchova a vzdelávanie detí v zahraničí v Českej republike a Holandsku	62
2.4 Kurikulum žiakov so sluchovým postihnutím.....	70
3. Rodina a jej úloha pri formovaní dieťaťa so sluchovým postihnutím..	73
3.1 Úloha rodičov pri formovaní dieťaťa.....	75
3.2 Komunikačné formy využívané pri formovaní dieťaťa.....	79
3.3 Viera, láska a nádej u dieťaťa so sluchovým postihnutím.....	82

3.4 Najčastejšie chyby rodičov pri formovaní dieťaťa.....	85
4. Výskumná časť.....	90
4.1 Vytvorenie a overenie špecifického systému v edukácii žiakov so sluchovým postihnutím.....	90
4.2 Úlohy výskumu.....	91
4.3 Metódy a metodika výskumu.....	91
5. Realizácia výskumu.....	93
5.1 Charakteristika triedy.....	93
5.2 Charakteristika žiakov.....	94
6. Výsledky práce a diskusia.....	98
6.1 Náplň jednotlivých činností.....	100
6.2 Popis jednotlivých edukačných činností.....	101
6.3 Pracovné listy.....	106
6.4 Zhodnotenie výsledkov žiakov.....	107
Záver.....	115
Resumé.....	117
Resumé.....	118
Zoznam bibliografických odkazov.....	119
Zoznam skratiek.....	130
Prílohy.....	131

ÚVOD

Čoraz viac vystupuje do popredia problematika detí so sluchovým postihnutím. Sluchovo postihnutí „bojujú“ za svoje práva, dávajú čoraz viac o sebe vedieť (najmä v televízii). Deti so sluchovým postihnutím vyžadujú špeciálnu starostlivosť, či už doma, alebo v škole, ktorá by zohľadňovala a zahŕňala všetky ich potreby vyplývajúce z ich postihnutia. Pre pedagógov tak vznikajú nové otázky, vynárajú sa nové možnosti edukácie.

Téma „Možnosti edukácie žiakov so sluchovým postihnutím“ nás zaujala o to viac, že sme sami stáli pred rovnakým problémom. Ako v našej triede, tvorenej desiatimi deťmi so sluchovým postihnutím sme vo výskumnej časti vychádzali z aktuálnych potrieb žiakov v triede. Snažili sme sa prispôbiť ich momentálnej vývinovej úrovni žiakov, ich schopnostiam, brali sme ohľad na druh a stupeň ich sluchového postihnutia.

Verím, že nadobudnuté skúsenosti a poznatky nám umožnia lepšie pochopiť a poznať problematiku sluchovo postihnutých detí, ich často odlišné reakcie, ktorých majoritná spoločnosť vníma ako outsiderov.

Nedovoľme predsudkom, aby pohltili našu myseľ. Vyspelosť spoločnosti sa hodnotí aj podľa toho, ako sa dokáže postarať o tých, ktorí sú nejakým spôsobom hendikepov

TEORETICKÁ ČASŤ

1. Žiak so sluchovým postihnutím

Žiakom školy môže byť dieťa so sluchovým postihnutím alebo so sluchovým postihnutím v kombinácii s iným postihnutím, ktoré býva v meste, alebo jeho blízkom, či vzdialenejšom okolí.

Podmienky prijímania žiakov do škôl pre žiakov s postihnutím určuje § 7 ods. 1 až 4 vyhlášky č. 322/2008 Z .z. o špeciálnych školách. Podmienkou pre prijatie žiaka do školy je správa zo špeciálnopedagogického a psychologického vyšetrenia, v ktorej je skonštatovaný príslušný druh a stupeň zdravotného postihnutia (sluchové postihnutie, príp. iné postihnutie. Žiaci sa prijímajú spravidla do 15.09. v príslušnom školskom roku.

Zákon Slovenskej republiky 322/2008 Z. z. § 7 ods. 1 až 4 o špeciálnych školách.

Postup pri prijímaní detí do materskej školy pre deti so zdravotným znevýhodnením a žiakov do základnej školy pre žiakov so zdravotne znevýhodnením

(1) Do škôl pre deti so zdravotným znevýhodnením sa na základe diagnostických vyšetrení a so súhlasom rodiča alebo inej fyzickej osoby než rodiča, ktorá má dieťa zverené do osobnej starostlivosti alebo do pestúnskej starostlivosti na základe rozhodnutia súdu, alebo so súhlasom zástupcu zariadenia, v ktorom sa vykonáva ústavná starostlivosť, výchovné opatrenie, predbežné opatrenie alebo ochranná výchova, prijímajú deti alebo žiaci s preukázateľným zdravotným znevýhodnením, ktorí sa vzhľadom na svoje zdravotné znevýhodnenie nemôžu úspešne vychovávať v materskej škole alebo vzdelávať v základnej škole.

- (2) Pred prijatím dieťaťa so zdravotným znevýhodnením alebo žiaka so zdravotným znevýhodnením do školy zariadenie výchovného poradenstva a prevencie vykoná diagnostické vyšetrenie žiaka, to je súčasťou podkladov na rozhodnutie o prijatí dieťaťa alebo žiaka do školy.
- (3) Dieťa so zdravotným znevýhodnením alebo žiak so zdravotným znevýhodnením sa prijíma na základe jeho zdravotného znevýhodnenia zdokumentovaného vo vyplnenom a potvrdenom tlačive schválenom Ministerstvom školstva Slovenskej republiky (ďalej len „ministerstvo školstva“) „Návrh na prijatie žiaka so špeciálnymi výchovno – vzdelávacími potrebami do špeciálnej školy, do špeciálnej materskej školy, do materskej školy, do základnej školy a do strednej školy“, ktoré obsahuje aj správu z diagnostických vyšetrení s určenou diagnózou, odporúčania k výchove a vzdelávaniu dieťaťa alebo žiaka a návrh na prijatie alebo neprijatie dieťaťa alebo žiaka do príslušnej školy.
- (4) Žiaka, ktorý bol prijatý do základnej školy pre žiakov so zdravotným znevýhodnením, možno na základe výsledkov vstupného diagnostického vyšetrenia a po prerokovaní v pedagogickej rade zaradiť do vyššieho ročníka, pričom fyzický vek žiaka nesmie byť nižší než fyzický vek žiakov tohto ročníka.

1.1 Definícia, kto je žiak

Zákon Slovenskej republiky 245/2008 Z.z. z 22.mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Zmena: 245/2008 Z.z.

§2 Základné pojmy

Na účely tohto zákona sa rozumie

- a) dieťaťom fyzická osoba, ktorá sa zúčastňuje na výchovno- vzdelávacom procese v materskej škole, alebo fyzická osoba pred začatím plnenia povinnej školskej dochádzky alebo fyzická osoba, ktorá vystupuje vo vzťahu k svojmu zákonnému zástupcovi, alebo fyzická osoba, ktorá sa priamo nezúčastňuje výchovno- vzdelávacieho procesu v škole,
- b) školskou spôsobilosťou súhrn psychických, fyzických a sociálnych schopností, ktorý dieťaťu umožňuje stať sa žiakom a je predpokladom absolvovania výchovno- vzdelávacieho programu základnej školy,
- c) žiakom fyzická osoba, ktorá sa zúčastňuje na výchovno- vzdelávacom procese v základnej škole, strednej škole, v škole pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno- vzdelávacími potrebami a základnej umeleckej školy,
- d) uchádzačom fyzická osoba, ktorá má záujem o výchovu a vzdelávanie v škole alebo v školskom zariadení podľa tohto zákona,
- e) absolventom fyzická osoba, ktorá ukončila príslušný stupeň vzdelania,
- f) výchovou komplexný proces učenia a socializácie zameraný na dieťa alebo žiaka s cieľom rozvíjať jeho osobnosť po stránke telesnej a duševnej,
- g) vzdelávaním cielene organizovaný a realizovaný proces výchovného a vzdelávacieho pôsobenia a učenia zameraného na rozvoj dieťaťa alebo žiaka

v súlade s jeho predpokladmi a podnetmi, ktoré stimulujú jeho vlastnú snahu stať sa harmonickou osobnosťou,

h) výchovno- vzdelávacou potrebou požiadavka na zabezpečenie podmienok, organizácia a realizácia výchovno- vzdelávacieho procesu spôsobom, ktorý primerane zodpovedá potrebám telesného, psychického a sociálneho vývinu detí alebo žiakov,

ch) špeciálno- výchovno- vzdelávacou potrebou požiadavka na úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní pre dieťa alebo žiaka, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného znevýhodnenia alebo nadania alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí, uplatnenie ktorých je nevyhnutné na rozvoj schopností alebo osobnosti dieťaťa alebo žiaka a dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti,

i) dieťaťom so špeciálnymi výchovno- vzdelávacími potrebami alebo žiakom so špeciálnymi výchovno- vzdelávacími potrebami dieťaťa alebo žiak uvedený v písmenkách k) až q), ktorý má zariadením výchovného poradenstva a prevencie diagnostikované špeciálne výchovno- vzdelávacie potreby, okrem detí umiestnených do špeciálnych výchovných zariadení na základe rozhodnutia súdu, 1)

j) dieťaťom so zdravotným znevýhodnením alebo žiakom so zdravotným znevýhodnením dieťaťa so zdravotným postihnutím alebo žiak so zdravotným postihnutím, dieťa choré alebo zdravotne oslabené alebo žiak chorý alebo zdravotne oslabený, dieťa s vývinovými poruchami alebo žiak s vývinovými poruchami, dieťa s poruchou správania alebo žiak s poruchou správania,

k) dieťaťom so zdravotným postihnutím alebo žiakom so zdravotným postihnutím dieťaťa alebo žiak s mentálne postihnutím, sluchovým

postihnutím, zrakovým postihnutím, telesným postihnutím, s narušenou komunikačnou schopnosťou, a autizmom alebo ďalšími pervarzívnymi vývinovými poruchami alebo s viacnásobným postihnutím,

l) dieťaťom chorým alebo zdravotne oslabeným alebo žiakom chorým alebo zdravotne oslabeným dieťaťom alebo žiak s ochorením, ktoré je dlhodobého charakteru, a dieťa alebo žiak vzdelávajúci sa v školách pri zdravotníckych zariadeniach,

m) dieťaťom s vývinovými poruchami alebo žiakom s vývinovými poruchami dieťaťom alebo žiak s poruchou aktivity a pozornosti, dieťa alebo žiak s vývinovou poruchou učenia,

n) dieťaťom s poruchou správania alebo žiakom s poruchou správania dieťaťom alebo žiak s narušením funkcií v oblasti emocionálnej alebo sociálnej okrem dieťaťa alebo žiaka uvedeného v písmene n),

o) dieťaťom zo sociálne znevýhodneného prostredia alebo žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia dieťa alebo žiak žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa alebo žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti,

p) dieťaťom s nadaním alebo žiakom s nadaním dieťa alebo žiak , ktorý má nadpriemerné schopnosti v intelektovej oblasti, oblasti umenia alebo športu alebo v týchto oblastiach dosahuje v porovnaní s rovesníkmi mimoriadne výkony a prostredníctvom výchovy a vzdelávania sa jeho nadanie cielene rozvíja,

r) poslucháčom fyzická osoba, ktorá sa zúčastňuje vzdelávania v jazykovej škole,

s) školskou integráciou výchova a vzdelávanie detí alebo žiakov so špeciálnymi výchovno- vzdelávacími potrebami v triedach škôl a školských zariadení určených pre deti alebo žiakov bez špeciálnych výchovno- vzdelávacích potrieb,

t) kompetenciou preukázaná schopnosť využívať vedomosti, zručnosti, postoje, hodnotovú orientáciu a iné spôsobilosti na predvedenie a vykonávanie funkcií podľa daných štandardov v práci, pri štúdiu, v osobnom a odbornom rozvoji jedinca a pri jeho aktívnom zapojení sa do spoločnosti, v budúcom uplatnení sa v pracovnom a mimopracovnom živote a pre jeho ďalšie vzdelávanie. (Zákon č.245/2008Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) o zmene a doplnení niektorých zákonov).

1.2 Charakteristika sluchového postihnutia

Pri sluchovom postihnutí ide o poruchu sluchu, ktorá sa premieta do vývinu jedinca podľa stupňa a rozsahu straty sluchovej ostrosti a obdobia sluchového postihnutia. Je postihnutý nedostatkami počutia reči. Toto postihnutie možno vymedziť dvoma krajnými prípadmi. Nedoslýchavosť je ľahší stupeň sluchovej poruchy, keď jedinec vníma reč prevažne sluchom. Úplná hluchota je, keď jedinec vôbec nepočuje.

Sluch ako jeden zo zmyslových orgánov človeka, má pre človeka veľký význam. Orgánom sluchu je ucho. Teda dve uši, keďže ide o párový orgán. Slúžia nám na „počúvanie“. Funkciou sluchového systému je priestorová orientácia a vnímanie zvukov, čiže počutie, počúvanie. Matuška (1992, s.10 podľa Drozd, 1988) o tom hovorí: „počutie je typická ľudská schopnosť, je to psychická funkcia, ktorá sa prejavuje zmyslovým vnímaním a spracovaním

informácií o stave a zmenách vonkajšieho sveta zvukov.“ Náš sluch plní aj veľmi dôležitú úlohu- slúži na **dorozumievanie** sa s ostatnými. Tiež vplýva na náš myšlienkový a citový život, podieľa sa na sprostredkovaní estetických zážitkov (hudba, divadlo,...).

Vášek (2005, s. 117) hovorí: „Sluchovo postihnutá osoba je taká, u ktorej je v dôsledku zníženej priepustnosti (prípadne nepriepustnosti) sluchového kanálu príjem sluchových informácií výrazne znížený a v dôsledku toho je komunikácia prostredníctvom hovorenej (akustickej) reči limitovaná. Nedostatok akustických informácií spôsobuje, že sluchovo postihnuté osoby majú ťažkosti prijímať a transformovať akustické informácie a vytvárať poznatky, čo do istej miery môže obmedzovať ich vzdeláateľnosť.“

Nedostatočná priepustnosť akustického kanálu spôsobuje ťažkosti v sfére:

- a) edukačnej,
- b) pracovnej,
- c) spoločenskej.

Na zmiernenie týchto sfér je potrebné aplikovať elektroakustické technické prostriedky, napríklad načúvacie prístroje, telefóny a pod., využitím špeciálnej intervencie, špeciálne edukačné metódy, reedukácie, rehabilitácie, ktoré napomáhajú pri rozvoji osobnosti sluchovo postihnutého jedinca, aby sa dokázal, prípadne vedel adaptovať v edukačnej, pracovnej a spoločenskej oblasti.

Pri sluchovom postihnutí ide o poruchu sluchu. Svetová zdravotnícka organizácia (WHO) v roku 1980 vytvorila klasifikáciu sluchového postihnutia nasledovne:

Tabuľka 1: Klasifikácia SP podľa WHO, 1980.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">– norma 0 – 25 dB– ľahká strata sluchu 26- 40 dB– stredná strata sluchu 41- 55 dB– stredne ťažká strata sluchu 56- 70 dB– ťažká strata sluchu 71- 91 dB– úplná strata sluchu viac ako 91dB |
|---|

Strata sluchu môže vzniknúť v rôznom veku a ovplyvňuje vývin sluchovo postihnutého jedinca podľa druhu, stupňa straty sluchu, obdobia, v ktorom strata sluchu vznikla. Na základe týchto skutočností rozlišujeme rôzne druhy sluchového postihnutia, stupne a typy. V našej práci vychádzame z delení ako ich uvádzajú Tarcsiová - Hovorková v knižke „Máme dieťa so sluchovým postihnutím,... čo ďalej?“ a Silvester Mašura vo svojej publikácii „Rozvíjanie reči sluchovo postihnutých detí raného a predškolského veku,“

Typy sluchového postihnutia poznáme:

- a) periférne: delíme ich na prevodové (je poškodená vonkajšia a stredná časť ucha, je to postihnutie kvantity), percepčné (porucha Cortiho orgánu, je to porucha kvantity aj kvality, kombinované (kombinácia prevodovej a percepčnej poruchy sluchu),
- b) centrálné poruchy sluchu (periférna časť ucha je v poriadku, poškodené sú sluchové dráhy od kochleárneho jadra).

Podľa obdobia, kedy k strate sluchu došlo poznáme:

- dedičné sluchové postihnutie
- vrodené sluchové postihnutie
- získané sluchové postihnutie

- príčiny vzniknuté počas tehotenstva (prenatálne), pri pôrode (perinatálne) a po pôrode (postnatálne)

Podľa veku alebo času, kedy došlo k sluchovému postihnutiu, hovoríme o:

- prelingválnom (predrečovom) postihnutí – k postihnutiu došlo pre vytvorením reči
- postlingválnom – k postihnutiu došlo po vytvorení reči a jazyka

V závislosti od vyššie uvedených faktov a aj od mnoho iných skutočností (*rodinné prostredie či je sluchovo postihnuté dieťa jedináčik alebo má aj iných súrodencov, či sú rodičia/súrodenci sluchovo postihnutého dieťaťa počujúci alebo sluchovo postihnutí, výber školy- špeciálna, integrovaná trieda alebo integrácia v škole bežného typu, či dieťa navštevuje školu v mieste svojho bydliska alebo nie, či je dieťaťu poskytovaná internátna starostlivosť alebo denne dochádza z domu...*) sa potom odvíja starostlivosť o sluchovo postihnutého jedinca – výber edukačnej metódy, komunikačnej formy a iné.

1.3 Popis skupín žiakov so sluchovým postihnutím

Skupina sluchovo postihnutých jedincov nie je homogénna. Priebeh sluchového postihnutia ovplyvňuje celý rad iných faktorov, ktoré podmieňujú danú situáciu sluchovo postihnutých žiakov. V podstate je to o trochu zložitejšie, keby sme hovorili o nepočujúcich, nedoslýchavých a ohluchnutých, lebo následky sú u každého jedinca veľmi odlišné.

Leonhardt (2001, s. 69) hovorí: „Problematika starostlivosti o sluchovo postihnutých si vyžaduje tiež diferencovaný prístup. Podľa špecifických potrieb starostlivosti o sluchovo postihnutých je žiaduce vytvárať v pedagogickej praxi viaceré skupiny detí. Základom pre klasifikáciu detí

a ich zaradenie do jednotlivých skupín sú ich zvyšné sluchové kapacity a schopnosť verbálnej komunikácie podľa celkovej vývinovej úrovne.“

Podľa Houdkovej (2010, Lekárske listy) je potrebné sa venovať deťom so senzori– neurálnou nedoslýchavosťou, kombinovanou nedoslýchavosťou a nepočujúcim deťom. Vek, v ktorom narušenie sluchu nastalo, je zvlášť dôležitý, lebo významnou mierou ovplyvňuje vývin osobnosti jedinca. Čím v ranejšom veku vzniká sluchová porucha, tým horšie sú jej následky. Hodnotenie výskytu sluchových postihnutí závisí aj od úrovne poznatkov lekárskej vedy, od úrovne lekárskej starostlivosti, socio-ekonomických pomerov a tiež zdravotníckej politiky štátu. Významnú úlohu má skrining poruchy sluchu - od 1. mája 2006, keď nadobudlo účinnosť odborné usmernenie MZ SR, sa sluch vyšetruje každému novorodencovi. Cieľom je včasné odhalenie vrodenej alebo získanej poruchy sluchu vyšetrením pomocou otoakustických emisií.

1.3.1 Nedoslýchaví

Ku strate sluchu môže dôjsť kdekoľvek v sluchovom ústroji. Pokiaľ je pôvod poruchy sluchu vo zvukovode alebo strednom uchu, hovoríme o prevodovej nedoslýchavosti. Pokiaľ je problém v zlej funkcii nervových vlákien alebo vláskových buniek vnútorného ucha, hovoríme o perцепčnej nedoslýchavosti- senzorineurálny.

Nedoslýchavosť postihuje ľudí všetkých vekových kategórií. Sluch sa prirodzene zhoršuje vekom, čo je najbežnejší typ nedoslýchavosti. Porucha sluchu je ale omnoho viac než len neschopnosť počuť niečo s dostatočnou intenzitou.

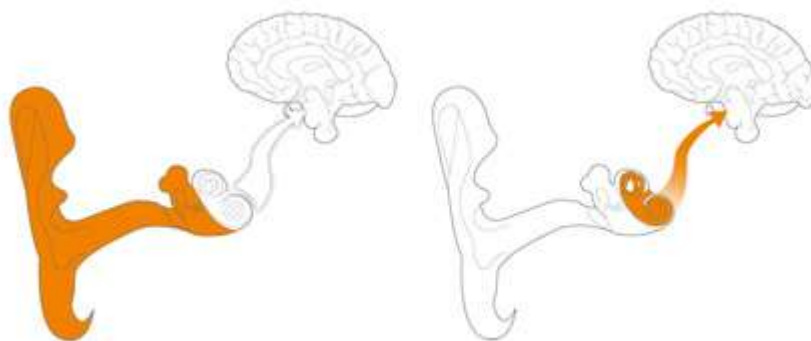
Ľudia s nedoslýchavosťou môžu mať problém počuť a lokalizovať zdroj zvuku. Majú tiež zníženú schopnosť rozpoznať od seba jednotlivé slová, aj keď sú pomerne hlasné. Jednotlivé slová aj vety počujú, ale nerozumejú im.

Ostatné poruchy sluchových ústrojov vrátane tinnitusu a hyperakúzie (zvýšenej citlivosti na zvuk).

Tinnitus je pocit počutia zvukov ako sú šumy, pískanie alebo drnčanie s rôznou intenzitou. Prejavuje sa buď stále, alebo sa pravidelne, či nepravidelne opakuje. Tinnitus je často spojený s poruchou sluchu.

Pokiaľ človek ťažko znáša každodenné zvuky, ktoré sú pre ostatných ľudí prirodzené a príjemné, nazýva sa tento jav Hyperakúzia.

Obr. 1: Vľavo: prevodová nedoslýchavosť. Vpravo: percepčná nedoslýchavosť



<http://www.2ouska.websnadno.cz>

Nedoslýchavosť môže človeka postihnúť v každom veku. Nedoslýchavosť nie je homogénna kategória, je veľmi rozmanitá podľa typu, stupňa a výskytu. Môže sa vyskytnúť v celom rozsahu sluchovej percepcie, čo následne znásobuje pestrosť narušení v rečovom vývine.

Je zrejmé, že každý nedoslýchavý človek má narušenú auditívnu percepciu. Za nedoslýchavé dieťa považujeme také, ktoré má poškodené sluchový orgán a jeho narušenie spôsobuje sluchové vnímanie do tej miery, že pomocou načúvacích aparátov môže vnímať hovorenú reč a aj keď do istej miery obmedzene, auditívnou spätnou väzbou môže kontrolovať vlastnú reč. Následky nedoslýchavosti vo vývine postihnutého dieťaťa sú vo veľkej miere

ovplyvnené časovým faktorom a tiež spontánne pôsobiacimi sociálnymi podmienkami.

Prevodová nedoslýchavosť kvantitatívne narúša počutie – postihnutý počuje slabšie. Sluchová porucha sa dobre koriguje skrátením vzdialenosti počujúceho od zdroja zvuku alebo pomocou načúvacieho prístroja, ktorý nahrádza sluch.

Nedoslýchaví ľudia s prevodovou nedoslýchavosťou, ktorí sa naučili kombinovať počuté elementy reči a dopĺňovať ich do celkov, v podstate nemajú väčšie problémy rozumieť hovorenej reči. Deti, s vrodenou prevodovou nedoslýchavosťou sú v nevýhode, lebo ich reč je veľmi nápadná, vo vývine narušená, preto je treba rozvíjať (Leonhardt, 2001, s. 72-73).

1.3.2 Nepočujúci

U nepočujúcich nastala sluchová porucha v ranom detskom veku (prenatálne, perinatálne, postnatálne), či pred osvojením reči (prelingválnom veku), v takej miere, že stratili sluch, alebo ich sluchová funkcia bola narušená. Následkom toho sa nemôže hovorená reč auditívno-imitatívnu formou rozvíjať. Aj napriek tomu sa môžu nepočujúci naučiť hovorenou rečou komunikovať a to naučiť sa odzerať. V tomto smere dominantnú úlohu zohráva zrak (zrakový analyzátor) a reč si môžu osvojiť pomocou odbornopedagogického usmernenia. Potrebná je špeciálno-pedagogická starostlivosť, preto ich v minulosti nazývali „hluchonemými“ (v súčasnosti je to pre nepočujúcich urážka).

Potrebné je rozvíjať slovnú zásobu (komunikáciou, čítaním, zdokonaľovaním gramaticko-syntaktických foriem reči). Leonhardt (2001, s. 78) hovorí: „Nepočujúce deti treba motivovať k reči komunikačnými zážitkami.“

Postupne majú získať skúsenosť, že v špeciálnych stimulačných situáciách a vo výučbe osvojená hovorená reč im umožňuje nadväzovať nové kontakty

a komunikovať s nepočujúcimi ľuďmi. V odbornej literatúre je analyzovaná artikulácia nepočujúcich (napr. Becker- Sovák, 1983, Wirth, 1990), (v slovenčine Lechta, 2000: Symptomatické poruchy reči, Mašura, 1983: Pedagogická audiológia – pozn. prekladateľa).

Vieme, že problémom u nepočujúcich je aj to, ako sa veľmi neskoro s nimi začne „komunikovať“. Často je to spôsobené neskorým začatím rečovej výchovy a neskorým začatím klasického spôsobu vyučovania artikulácie. Včasným začatím ranej výchovy možno dosiahnuť lepšie výsledky v artikulácii u nepočujúcich. Je potrebné dať dieťaťu ešte predtým ako začne dŕžať dať načúvacie aparáty, aby si čím skôr zvyklo, naučilo sa vnímať zvuky a dostalo adekvátnu starostlivosť, lebo len tieto podmienky ho môžu preventívne ochrániť pred „onemením“ a môže sa stať, že počas edukácie, pracovnej a spoločenskej oblasti sa nebude vedieť adaptovať.

Mašura hovorí, že okrem toho že je u nich prehnaná a namáhavá artikulácia, je tam aj predĺžený artikulačný čas jednotlivých foném. V prípade, že sa im podarí osvojiť si artikuláciu jednotlivých hlások, podľa Šroma, v pontánnej reči majú problémy – vkladajú medzi ne nepatričné zvuky (Lechta, 1991,2000).

U sluchovo postihnutých je charakteristická dyslália. Ak rozoberáme hovorenú reč nepočujúcich detí, musíme konštatovať, že vykazuje znaky dysgramatizmu až agramatizmu, pričom môžeme sledovať interferenciu gramatiky posunkového jazyka do hovoreného jazyka (Tarciová, 2005, s.26).

1.3.3 Ohluchlí

Ohluchnutie je totálne funkcionálne zlyhanie sluchového analyzátoru je väčšinou zapríčinené úrazom, chorobou alebo môže byť v dôsledku progredujúcej nedoslýchavosti. Na presne určenom veku sa odborníci nezhodujú. Určite má aj vplyv, v akom sociálnom prostredí sa dieťa nachádza. Keď neskôr dôjde k ohluchnutiu, postihnutý si zachová svoju reč.

Podľa Tarcsiovej (2005, s. 27), ktorá hovorí: „ U detí je možné ju ďalej budovať už na osvojenom základe a u dospelých je reč dobudovaná. Veľkou výhodou je, že osoba má sluchové predstavy a väčšinou aj vybudovanú písomnú formu komunikácie.“

Ohluchnuté deti sa zväčša vzdelávajú integrovane, pretože za vytvorenia určitých podmienok sú schopné byť integrované. Aj napriek tomu, že postihnuté dieťa, alebo dospelý, si nedokáže auditívne kontrolovať svoju reč, ale dokáže na podnety reagovať a to je pre nich výhoda.

Po určitom čase môže dôjsť aj u ohluchnutých k zmenám tempa, melódie a intenzity hlasu a preto aj v tomto prípade je vhodná logopedická intervencia. Pre skupinu osôb ohluchnutých je vhodným riešením vzniknutej situácie kochleárna implantácia (Leonhardt, 2001), ktorá im v tomto smere môže pomôcť a najlepšie je ju uskutočniť v krátkom čase po ohluchnutí. Pomocou kochleárneho implantátu sa môže znova zaradiť do sveta počujúcich, buď úplne alebo čiastočne.

Ako komunikačný kanál využívajú ohluchlí odozvanie, hovorenú alebo písanú reč. Podľa Šupáčka je reč sluchovo postihnutých zmenená vo všetkých kvalitách (1972, s. 125):

- má skreslený rytmus,
- pomalé tempo,
- prehnanú dynamiku,
- neprimeranú výslovnosť.

J.Hrubý (1998) v súvislosti zistil s odzeraním, že čím je lepšia hovorená reč, tým je lepšia aj úroveň odzerania. Podľa jeho prieskumu až 49,4% žiakov, ktorí mali dobrú hovorenú reč, mali aj výbornú úroveň odzerania, ale 3,8% žiakov s nezrozumiteľnou rečou mylo výbornú úroveň odzerania. Hrubý zároveň upozorňuje, že výsledky sú v skutočnosti ešte horšie, pretože zrozumiteľnosť reči hodnotili pedagógovia, ktorí sú na artikuláciu sluchovo postihnutých zvyknutí, na rozdiel od bežnej populácie.

1.3.4 Žiaci s kochleárnym implantátom

Ide o skupinu detí a dospelých s kochleárnym implantátom. Táto skupina ľudí (prezentovaná Nemeckou spoločnosťou s kochleárnym implantátom, spol. s r.o. – Deutsche Cochlear Implant Gesellschaft e. V.) presadzuje označenie osoby s CI, deti s CI. Tieto vnútorné implantácie sa začali realizovať od osemdesiatych rokov 20. storočia. Najskôr operovali dospelých ohluchlých, ktorí mali rozvinutú reč. Koncom osemdesiatych rokov začali operovať aj nepočujúce deti s pre-, peri- alebo postnatálnou etiológiou (Leonardt, 2001, s. 84).

V súčasnosti KI je overená klinická metóda, ktorá sluchovo postihnutým osobám prináša rôzny sluchový zisk, od zlepšenia schopnosti odzerať až po možnosť dorozumievať sa sluchovou cestou a telefonovať. Stáva sa, že počas lekárskeho vyšetrenia oznámi lekár, že postihnutý nie je vhodný „kandidát“ na KI.

Kochleárny implantát je protetická pomôcka určená nielen pre nepočujúcich, ktorí stratili sluch v období, kedy už mali osvojenú zvukovú reč (postlingválne nepočujúci), ale aj pre deti, ktoré sa s ťažkou poruchou sluchu narodili, alebo ju získali ešte pred ukončením rečového vývinu (prelingválne nepočujúci).

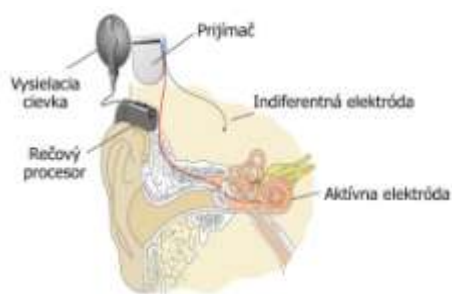
Kochleárny implantát sa skladá z vnútornej a vonkajšej časti. Vnútrná časť KI je vložená počas operácie do spánkovej kosti. Skladá sa z prijímača - stimulátora, ktorý je uložený pod kožou za uchom a jemného zväzku elektród (ich počet je rozdielny pri jednotlivých druhoch implantátov), ktorý sa vsúva do slimáka vnútorného ucha. Vonkajšia časť KI pozostáva z rečového procesora, ktorý sa nosí vo vrecku, na opasku alebo u novších miniaturizovaných modelov za uchom a mikrofónu s vysielačou cievkou, ktoré sú u všetkých modelov umiestnené za uchom a slúžia na zachytávanie zvukov a prenos informácie a energie do vnútorného prijímača.

Proces vnímania zvuku u počujúceho človeka prebieha na základe elektrických impulzov, ktoré zachytí vnútorné ucho a tieto impulzy posiela do

mozgu. KI pracuje podobne. Zvuk z vonkajšieho prostredia zachytí mikrofón, odtiaľ sa signál preniesie pomocou káblíka k rečovému procesoru. Rečový procesor filtruje, analyzuje a premieňa zvuk na digitálny kód, ktorý je odoslaný do vysielacej cievky a odtiaľ pomocou elektromagnetických vĺn prenesený cez kožu do prijímača. Ten preniesie signál k elektródam, ktoré sú umiestnené vo vnútri kochlei. Elektródy obchádzajú poškodené časti kochlei a posielajú impulzy priamo k sluchovému nervu. Odtiaľ signály postupujú k mozgu, kde sú interpretované ako zvuk. Celý proces prebieha tak rýchlo, že človek počuje reč a iné zvuky bez pozorovateľného omeškania.

Toto počutie je iné ako normálne počutie, ale napriek tomu umožňuje orálnu komunikáciu, prípadne i hovorenie cez telefón.

Obr. 2. Princíp kochleárnej implantácie.



<http://www.scki.sk/ki.php>

V tomto smere je potrebné absolvovať medicínske, psychologické a logopedické vyšetrenia. Pôvodné kritéria kochleárnej implantácie boli publikované v časopise Choroby hlavy a krku (1995, s.5). Za posledné roky nastali v kritériách zmeny.

Kritéria, ktoré musí kandidát spĺňať:

- vek, príčina, čas vzniku a dĺžka trvania poruchy sluchu
- stav sluchu
- stav sluchového nervu

- zdravotný stav kandidáta
- stav ucha (stredného a vnútorného)
- psychický stav
- rečové a jazykové schopnosti, schopnosť dorozumievať sa

Platné kritéria na kochleárnu implantáciu na Slovensku:

- obojstranná hluchota alebo ťažká porucha sluchu
- nepočujúci s postlingválne vzniknutou hluchotou alebo prelingválne nepočujúci mladší ako 6 rokov
- celkový zdravotný stav umožňujúci podstúpiť operáciu v celkovej anestézii
- prítomná kochlea a sluchový nerv
- bez organického poškodenia CNS
- orálny spôsob komunikácie
- primeraná motivácia a očakávania
- aktívna spolupráca nepočujúceho a rodiny
- možnosť následnej špeciálno – pedagogickej starostlivosti v mieste bydliska.

Nie všetkým deťom raného a predškolského veku s KI sa súčasne dostáva aj včasná starostlivosť. U každého dieťaťa sú individuálne dispozície a individuálne možnosti rôzne. Stáva sa, že žiak s KI má problém si na prostredie (školské, domáce a pod....) zvyknúť, integrovať sa, má problém v komunikácii. Je dôležitá spolupráca špeciálneho pedagóga, psychológa, logopéda a rodičov.

1.4 Charakteristika osobnosti dieťaťa so sluchovým postihnutím

Sluchová porucha znamená pre jedinca z psychologického hľadiska vlastne zmyslovú depriváciu. Pomocou zmyslov sa totiž dieťa učí vnímať podnety. Zvuková mapa sluchovo postihnutého, postupne sa vytvárajúca v prvých mesiacoch života dieťaťa, je ale značne skreslená, prípadne podľa veľkosti straty úplne nedostatočná. nedostatočné vnímanie a chápanie zvukov z okolia vedie k ovplyvneniu rozvoja verbálnej inteligencie a rozvoja reči (Šedivá, Z. 2006).

Inteligencia sa u intaktného dieťaťa rozvíja v podnetnom prostredí v dvoch zložkách. Nimi sú neverbálna – názorová zložka a verbálna – slovná zložka, ktoré sa rozvíjajú približne rovnako. V prípade existencie sluchového postihnutia tieto zaostáva verbálna zložka za názorovou a dieťa s postihnutím sluchu manipuluje s predmetmi, triedi ich, prirovnáva, no oneskorenie badať v informačnej oblasti, v chápaní slovne logických vzťahov, či charakterizovaní sociálnych situácií.

Tak ako počujúce dieťa, takisto aj nepočujúce sa v kojeneckom veku prejavuje krikom a rozličnou predrečovou produkciou. Postupne sa ale stáva táto produkcia monotónnou a mizne, pretože dieťaťu chýba spätná sluchová kontrola.

Reč sa už u batolaťa prejavuje ako nedostačujúca, kvôli zníženej sociálnej adaptácii, čo sa neskôr môže odraziť v náladách, prežívaní dokonca dieťaťa, či dokonca jeho zníženým sebavedomím. Počujúce dieťa si vytvára zvukové asociácie, určuje a spája zvuk s akciou, reaguje na hlas jednotlivých osôb a poznáva a pamätá si zvuky zo svojho okolia. Tieto zvuky pre neho predstavujú význam a dokáže si predstaviť, čo bude po nich nasledovať. Táto spomínaná sluchová mapa u nepočujúceho dieťaťa chýba alebo je obmedzená, čo spôsobuje nepochopenie obsahovej aj významovej stránky reči. Na základe tejto skutočnosti nemá dieťa so sluhovým postihnutím motiváciu komunikovať

hovoreným jazykom a neužívaním hlasu býva utlmená aj jeho sociálna interakcia (Šedivá, Z. 2006).

V **sociálnej oblasti** sa sluchové postihnutie prejavuje tiež vo veľkej miere. Pretože socializačný proces začína už bezprostredne po narodení, dieťa sa vyvíja, vytvára si sociálne vzťahy a začleňuje sa do spoločnosti. Vývoj dieťaťa so sluchovým postihnutím ovplyvňuje veľmi veľa faktorov. Príkladom je izolácia v určitom prostredí a na ňu nadväzujúce problémy v sociálnej orientácii, dezorientovanosť, či neprimerané reakcie. Nedostatky v porozumení jedincov s ťažkým sluchovým postihnutím spôsobujú ich nepochopenie bežných pravidiel a vhodného správania sa v určitom sociálnom kontexte, z čoho vyplývajú isté zvláštnosti badateľné v ich reakciách.

Nepočujúci často ani nerozumejú, čo sa od nich očakáva, nechápu rôzne situácie, preto sa aj horšie orientujú v medziľudských vzťahoch a môžu byť nedostatočne empatickí, a mať teda problémy v pochopení pocitov a názorov iných ľudí. V kontakte s počujúcimi sa vzhľadom k obtiažnosti vzájomnej interpretácie môžu cítiť neistí, menejcenní a bezmocní. Výsledkom toho sú potom zlostné a výbušné reakcie vyplývajúce zo stresu z nedokonalkej komunikácie. Všetky tieto neúspechy a problémy majú tendenciu vyústiť do obmedzenia komunikácie, a teda výmeny najdôležitejších informácií. Takýmto spôsobom hrozí sluchovo postihnutým spomínaná sociálna izolácia. Záchranou je ovládanie znakového jazyka, ktorý ale ovláda len časť okolia nepočujúceho. Preto nevýhodou preferencie znakového jazyka je vlastne posilňovanie samotnej sociálnej izolácie a ešte väčšie vzdďalovanie sa majoritnej, orálnej dorozumievajúcej sa spoločnosti (Vágnerová, M. 2008).

Dieťa so sluchovým postihnutím musí vynaložiť veľa úsilia pri odzieraní z úst, z mimiky, gestikulácie (posunky) a preto sú ich oči potom vyčerpané, ako aj ich myslenie, pretože majú problém (čiastočne) pochopiť pedagóga, prípadne dospelého, aby mu ako tak porozumelo. Ale v komunikácii so svojimi rovesníkmi (tiež so sluchovým postihnutím) problém nemá, pretože sú akoby „zohratí“. Dieťa, ktoré používa načúvací prístroj, resp. kochleárny implantát by

mal používať stále (počas dňa), aby si zvyklo na zvuky, na výšky tóny hlasu a keď ide spať, dať dole. Stáva sa, že dieťa so SP odmieta načúvací prístroj, alebo mu nepočujúci rodičia povedia: „Ty nepočujúci, nepotrebuješ načúvací prístroj,“ (doslovný preklad). Počas komunikácie s dieťaťom so SP je potrebná orálna komunikácia na takej úrovni, aby SP dieťa porozumelo hovorenému jazyku (prípadne využitie posunků).

Mukšnáblova (2014, s. 83) hovorí: „Niektorí počujúci zvyknú byť nervózni z nedostatku znalostí o tejto problematike a neskúseností s týmito deťmi. Napr. hospitalizované dieťa v nemocnici vycíti nervozitu personálu prameniaca napr. z neistoty v komunikácii a preto je niekedy potrebná aj hospitalizácia rodiča, aby malo dieťa pocit istoty.“

U detí so sluchovým postihnutím sa prejavujú aj tieto vlastnosti, ktoré sa často prenášajú aj do dospelosti a je odlišné kvôli nepochopeniu, nevedomosti a takisto nedostatočnému výchovnému pôsobeniu. Medzi niektoré opakujúce sa poruchy autor zaraďuje (spracované podľa Potměšil, M. 2003):

- narušené až chaotické správanie
- narušená pozornosť
- agresívne správanie
- neadekvátne sociálne kontakty
- emocionálna nevyrovnanosť
- zvýšená závislosť na iných
- narušené sebahodnotenie

U sluchovo postihnutých sa prejavujú aj tieto vlastnosti:

- tvrdohlavosť
- uľahčovanie si niektorých situácií (napr. povedia, som nepočujúci, mám právo....)
- prchkosť (nepočkajú na vysvetlenie, „odujú sa“ a odídu)
- vážne veci berú na ľahkú váhu
- nevážia si svoje veci i cudzí majetok (napr. v škole)

- „frajerina“

Deti so sluchovým postihnutím potrebujú:

- pocit istoty
- pocit lásky
- pocit pochopenia
- podporu
- zábavu
- akceptáciu
- realizovať sa
- dostatočné vysvetlenie, problému, situácie
- rozvíjať komunikačné schopnosti, rozvíjať slovnú zásobu
- poznávanie nových vecí, zážitkov

1.5 Najčastejšie problémy v edukácii u sluchovo postihnutých

Prijaté práva dieťaťa hovoria o vytváraní takých podmienok vo výchove a vzdelávaní detí, ktoré prihliadajú na ich duševné a fyzické predpoklady. V praxi to znamená venovať osobitnú zvýšenú starostlivosť i o deti so sluchovým postihnutím tak, aby boli schopné plnej integrácie v praktickom živote. Podľa Juranovej (Náčrt niektorých problémov výchovy..., 2000) je najlepšia cesta k integrácii sluchovo postihnutých detí v skvalitnení ich výchovy a vzdelávania. Problémy, s ktorými sa stretávame u sluchovo postihnutých detí:

- nedostatočná starostlivosť od rodičov, rodičia mnohokrát pre svoje vlastné problémy, ľahostajnosť „zabúdajú“ na svoje dieťa, ktoré má sluchové postihnutie, nevedia, čo s takým dieťaťom majú robiť, nemajú na nich trpezlivosť,

- nedostatok informácií o sluchovom postihnutí (u rodičov),
- problémy s rečou, komunikácia nepočujúcich detí je v niektorých rysoch podobná ku komunikácii počujúcich, isté výrazové prostriedky (mimiku, smiech) zdieľame spoločne. Pojmové významy používajú sluchovo postihnutí inak ako väčšinová populácia, a preto sa nám zdajú cudzie a nerozumieme im. Ku komunikácii používajú prostriedky a spôsoby, ktoré patria do znakových jazykov alebo znakových systémov (Macurová, A. 2008),
- obmedzená komunikácia s rodičmi, rodičia buď nevedia, alebo nevynaložia úsilie, aby sa naučili posunkovať, ani pokiaľ ide o ich vlastné dieťa, „radšej“ si vymyslia jednoduchý spôsob ukazovania, čo spôsobuje aj problém vo vzťahu rodič – dieťa,
- vysoké požiadavky od rodičov (snažíme sa im vyjsť v ústrety),
- nepochopenie zo strany rodičov,
- v špeciálnych školách nie sú vytvorené rovnaké podmienky pre vzdelávanie,
- pretrváva redukcia učebných osnov, tlačia sa nekvalitné učebnice, ako po obsahovej, tak po odbornej stránke. Práve tie sú v špeciálnych školách najväčším handicapom výchovnej možnosti získavania čitateľskej spôsobilosti sluchovo postihnutých detí,
- uplatnenie absolventov so sluchovým postihnutím na trhu práce, pretože zlyhávajú v komunikácii, preto je dôležité si dať záležať v skvalitnení prípravy žiakov so sluchovým postihnutím,
- myslenie u sluchovo postihnutých jedincov

Prax potvrdzuje, že často na foniatrii odhovárajú rodičov, aby sluchovo postihnuté dieťa nedávali do špeciálnej školy, pretože sa nikdy nenaučí hovoriť, len posunkovať. Žiaľ mnohokrát sa jedná o deti, ktoré nie sú schopné vzdelávať sa v školách spolu s intaktnou populáciou (Juranová, 2000). V špeciálnych školách sú vytvorené podmienky na rozvoj špeciálnych potrieb

a špeciálny pedagóg vie, ako pomôcť deťom so sluchovým postihnutím, aby sa v budúcnosti vedel adaptovať v bežnom živote.

V poslednom období sa dal podnet na vytvorenie špeciálno – pedagogických poradní, ktorých úlohou je pomáhať sluchovo postihnutým deťom a usmerňovať rodičov v ich výchove. Zo skúseností vieme, že ak rodičia samy neprídu, poradňa nemá možnosť pracovať s deťmi, nakoľko nie sú finančné prostriedky na realizáciu týchto cieľov.

Skutočnosť je aj taká, že sa stáva, že rodičia z ekonomických dôvodov zaraďujú postihnuté dieťa do intaktného prostredia, pričom mu doma nevytvoria také podmienky, aby učivo zvládlo. Takéto deti potom výrazne zaostávajú a neskôr prechádzajú do špeciálnych škôl s diagnózou sociálnej retardácie. Na našej škole, kde pôsobíme sme dospeli k záveru, že úroveň vzdelanosti nám zverených sluchovo postihnutých detí závisí:

1. od špeciálneho pedagóga a jeho postojov k postihnutým deťom,
2. od schopnosti dieťaťa, jeho inteligencie, charakterových a vôľových vlastností,
3. od obsahu predpokladaných poznatkov, t.j. od stavby učebníc, učebných pomôcok a pod.,
4. od rodičovského zázemia.

Zo skúseností môžeme potvrdiť, že čo nie je legislatívne potvrdené, ťažko sa prebojáva v živote škôl, pričom nastáva rozpor medzi teóriou a praxou. Žiaľ, v každom prípade na to doplácajú deti.

1.5.1 Endogénne a exogénne faktory ovplyvňujúce edukáciu sluchovo postihnutých

Porucha sluchu má následky vo viacerých oblastiach – lingvistická, vzdelávacia, emocionálna, pracovná, spoločenská a pod. Nemôžeme tvrdiť, že

o následkoch vo všeobecnosti, pretože u každej jednej osoby so sluchovým postihnutím je strata sluchu individuálna.

Vo všeobecnosti môžeme povedať, že výchovu a vzdelávanie detí/ žiakov so sluchovým postihnutím ovplyvňuje množstvo faktorov, ktoré nie sú stále, ale premenlivé, tým pádom môžu pozitívne i negatívne ovplyvňovať výchovu a vzdelávanie dieťaťa so sluchovým postihnutím (Tarciová, 2008).

Pre porozumenie tejto danej problematiky, ale aj vzájomného prepojenia a dopĺňania sa jednotlivých faktorov, si myslíme, že môžeme hovoriť o dvoch skupinách faktorov:

- a) **endogénne faktory** – faktory, ktoré sa viažu na samotné dieťa, žiaka so sluchovým postihnutím
- b) **exogénne faktory** – faktory, ktoré sa viažu na rodinu a spoločnosť, v ktorej dieťa, žiak so sluchovým postihnutím vyrastá.

Jednotlivé faktory sa navzájom kombinujú, v priebehu vzdelávania sa menia, môžu ich ovplyvniť, pozitívne alebo negatívne okolností, napr.:

- ako sa dieťa vyrovnalo so svojím postihnutím
 - ako jeho sluchové postihnutie ovplyvnilo prostredie v ktorom žije (rodina, škola...)
 - ako pôsobí sociálne prostredie na dieťa so sluchovým postihnutím
 - ako sa tieto skutočnosti odrážajú v ich vzájomnej komunikácii...
- (Tarciová, 2008).

2. Edukácia žiakov so sluchovým postihnutím

Dieťa so sluchovým postihnutím pre svoj handicap vyžaduje vo výchove špeciálny prístup. Miera ich potrieb daná stupňom a druhom ich postihnutia, dobou straty sluchu i poskytovanou starostlivosťou. Výchovou a vzdelávaním dieťaťa so sluchovým postihnutím sa zaoberá špeciálny pedagogický obor – **surdopédia** (z latinského *surdus* – hluchý, z gréckeho *paidea* – výchova). Cieľom surdopédie je zaoberať sa optimálnymi podmienkami, obsahom, metódami, prostriedkami a formami pedagogickej práce s deťmi so sluchovým postihnutím. Na dieťa výchovne pôsobí buď rodič alebo pedagóg. Výchova a vzdelávania musia byť v súlade s dieťaťom so sluchovým postihnutím, na základe jeho stavu sluchu, s individuálnymi potrebami, vekom dieťaťa, telesným, duševným a rečovým vývojom. Mnoho detí so sluchovým postihnutím sa nemôže vzdelávať v bežnej základnej škole s intaktnými deťmi. Najväčším problémom v tomto smere je komunikácia.

Prirodzeným prostredím pre výchovu je rodina. Viac prirodzené je tzv. **homogénne rodinné prostredie**, kde sú nepočujúci rodičia a nepočujúce dieťa (Mukšnáblova, 2014). Rodičia a dieťa majú rovnaké špecifické potreby a komunikačné metódy, ktorými sa dorozumievajú. Sluchovo postihnutí rodičia vychovávajú rovnako postihnuté dieťa bez výhrad a ťažkostí. **Nehomogénne rodinné prostredie** je podľa Mukšnábovej (2014), kde je výchova u počujúcich rodičov s nepočujúcim dieťaťom spojená s neznámom. Adaptácia je ovplyvnená rodičovským vekom, skúsenosťami, osobnostnými rysmi, zdravotným stavom, kvalitou partnerského vzťahu, počtom detí v rodine a či sa vyskytuje v rodine aj podobne postihnutý rodinný príslušník. Veľa počujúcich rodičov sa prvýkrát stretne s tým, keď sa im narodí dieťa so sluchovým postihnutím. A veľa sa s tým nevie vyrovnáť. Môže sa stať, že rodič začne príliš ochraňovať svoje dieťa – **ocharniteľský prístup**, ktorý bráni rozvoju dieťaťa v období kolektívneho pôsobenia, alebo dieťa nemá priestor na sebarealizáciu a môže byť v budúcnosti nesamostatné. Niekedy je možné vo výchove naopak pociťovať odmietanie, alebo, že je na obtiaž rodičom, čo má

ešte horšie následky, vyplývajúce z absencie pevného citového zázemia. Niektorí rodičia sa hanbia sa svoje dieťa, za ich postihnutie. Majú pocit, že ich spoločnosť neprijme, čo povedia ľudia v spoločnosti, ohováranie v práci. Niektorí rodičia zasa kladú **vysoké požiadavky** na svoje dieťa.

Deťom so sluchovým postihnutím a ich rodinám je umožnená **raná starostlivosť**, aby sa o to ľahšie vyrovnali so stratou sluchu dieťaťa a mali dostatok informácií, ako postupovať, ako nájsť lepšie možnosti pre svoje dieťa so sluchovým postihnutím. **Integrácia** (začlenenie) dieťaťa so sluchovým postihnutím je potrebné zahájiť v prostredí rodiny, širšieho príbuzenstva, kamarátov v okolí, spolužiakov v škole či pri mimoškolských aktivitách. Po diagnostikovaní sluchovej poruchy je nutné informovať rodičov dieťaťa o možnostiach ranej starostlivosti (Mukšnáblova, 2014).

Raná starostlivosť má na dieťa pozitívny vplyv, ak mu rodičia venujú adekvátnu starostlivosť. Do toho spadajú tieto princípy:

- **primeraný prísun podnetov**
- **zamerať pozornosť na celú rodinu** (aby si boli všetci rovnocenný, adekvátny prístup k dieťaťu so sluchovým postihnutím, riešenie si vzájomných problémov a pod.)
- **zázemie dieťaťa** (odráža sa vo výchove, ako rodičia akceptujú svoje dieťa so SP, prekonávanie prekážok...)
- **empatický prístup a vysvetlenie** (trpezlivosť zo strany rodičov, ochota a pod.)
- **udržiavanie rodinných vzťahov**
- **prekonanie záťažových situácií**
- **metóda dorozumievania** (nájsť najvhodnejší spôsob komunikácie)

2.1 Historický prehľad starostlivosti o osoby s poruchou sluchu

Do začiatku 20. storočia bol používaný termín história starostlivosti o hluchonemých, v súčasnosti používame termín história starostlivosti o osoby s poruchou sluchu. V minulosti sa problematika hluchonemých nediferencovala na nepočujúcich, nedoslýchavých a ohluchnutých, prípadne i na osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou, používal sa jednotný termín pre všetky tieto osoby.

V minulosti významní myslitelia antickej kultúry Aristoteles a Hippokrates tvrdili, že sluchovo postihnutí (fyzicky zdravých jedincov) za nevzdelateľných. Kým v starom Ríme Plínius a Corvinus uvádzajú vo svojich prácach mená sluchovo postihnutých, ktorí boli významnými umelcami, napríklad v maliarstve. Niektorí predstavitelia vtedajšej lekárskej vedy sa dokonca pokúšali aj o liečenie sluchovo postihnutých (Pleva, 1994).

Starovek

3000 rokov pred našim letopočtom až do 5. storočia nášho letopočtu bol vzťah zdravej populácie k osobám, ktoré mali zdravotné postihnutie veľmi krutý. V aténskych a rímskych zákonoch bolo stanovené, že otec, ako hlava rodiny mal právo ihneď zabiť novonarodené dieťa s postihnutím. Tento spôsob sa udržiaval až do stredoveku. V Sparte novonarodené dieťa, ktoré po zasadnutí rodinnej rady uznali za slabé, postihnuté, bolo pohodené dravým zvieratám do priepasti v pohorí Taygetu. Rimania ich hádzali do rieky Tiber, Indovia do rieky Gangy. Kartáginci usmrcovali deti s postihnutím utopením v mori a severské národy ich jednoducho hádzali do mora. Deti s postihnutím, ktoré nechali žiť, bolo neskôr predané do otroctva k najpodradnejším prácam, žobrali a jeho „zárobok“ museli odovzdať pánovi. Nepočujúci nemali žiadne práva ako ostatní občania národa. Nemohli vykonávať žiadne remeslo (Vojtechovský, R., 2011).

Z minulosti existujú záznamy aj o kladných postojoch k osobám s postihnutím. V starovekom Egypte mohli mať nepočujúci vhodné zamestnanie. K vzdelaniu im napomáhalo obrázkové písmo- **hieroglyfy**. V Mezopotámii (oblasť dnešného Iraku) **sumerské klinové písmo**. V Aténach nepočujúcim občanom poskytovali štátnu podporu.

V náboženskom diele judaizmu v Talmude, tretia kniha Mojžišova je tento zákaz: „*Ty hluchého nehaň!*“ (cit. Podľa Löweho, 1992, Leonhardt, 2001, s.177). Schumann (1940, Leonhardt, 2001, s.177) poukazuje na to, že podľa Talmuda Židia považovali nepočujúcich za vzdelávateľných.

Významné osobnosti boli filozofi a pedagogický myslitelia **Platón** a **Aristoteles**. Platón vytvoril jednu z prvých teórií počutia a zmienil sa aj o posunkoch. V dialógu **Kratylos** zapísal diskusiu Sokrata a jeho žiaka Mermogéna o prvotnom pôvode slov. Sokrates a jeho žiak hľadali prvé pojmy, ktoré odkazujú priamo k podstate pomenovania vecí. „Odpovedz mi na toto: *Keby sme nemali hlas ani jazyk a chceli by sme jeden druhému ukázať niektoré veci, neskúsili by sme to rovnako, ako to robia nemí, ukázať rukami, hlavou a zvyškom tela?*“ (Presneau, 1998, Slánska Bímová- Okrouhlíková, 2008, Mázerová, 1999).

Platónov žiak Aristoteles tvrdil, že „*tí , ktorí sa narodí ako nepočujúci, budú tiež všetci neschopní myslieť*“ (Hrubý, 1999, s.90). Aristoteles pokladal sluch za najdôležitejší orgán pre učenie, preto sú podľa neho hluchý , menej vychovávateľní ako slepí ľudia. Neskôr tento výrok bol interpretovaný v tom zmysle, že hluchí ľudia sú nevzdelávateľní (Stichnoth, 1986, Leonhardt 2001, s. 177).

Malo to katastrofálny dôsledok. Pretože Aristotelov názor sa takmer dve tisícročia považoval za absolútne najvyššiu autoritu, o ktorej sa nepochybuje, nikto sa potom o vzdelávanie osôb s poruchou sluchu nepokúsil až do 16. storočia.

Raný stredovek a stredovek

Ide o obdobie medzi 5. storočie až do 15. storočia. V tomto období lekári pokladali nepočujúcich za chorobomyselných. V stredoveku bol medzi ľuďmi rozšírený názor, že narodenie dieťaťa s postihnutím (telesným a duševným) je vlastne božím trestom za hriechy jeho rodičov, a že sú deťmi zlých duchov. Podľa poveru z feudálnych čias osoba s postihnutím prináša pomstu na zdravých, preto im feudál dával almužnu, za ktorú čakal požehnanie na tomto svete. Takto potom postupne vznikali charitatívne strediská pomoci pri kláštoroch, kostoloch i nemocniciach. Vyskytovali sa prípady, že mníšky a mnísi sa zaoberali v kláštoroch s nepočujúcimi najmä preto, aby ich naučili modliť sa. Existujú záznamy o tom, že anglický biskup **Ján z Beverly** (640-721) naučil nepočujúceho chlapca vysloviť niekoľko slov.

Nový zákon, Evanjelium svätého Marka (Mk 7: 31- 37) hovorí o tom, ako Ježiš uzdravil muža trpiaceho hluchotou a zajakávosťou. Ježiš vložil mužovi prsty do uší, poslinil si ich a dotkol sa jeho jazyka. Potom pozdvihol oči k nebu, vzdychol a povedal mu: „*Effeta!*“- „*Otvor sa!*“. A jeho uši sa otvorili a puto jeho jazyka sa rozviazalo a začal hovoriť správne.

16. a 17. Storočie

V roku **1591** bola napísaná **Prvá kniha o hluchote**. Je to **Rozprava o hluchote a nemote- Salomon Albert** (1540- 1600). Je to nemecký lekár, ktorý tvrdil, že počutie a reč sú oddelené funkcie. Zároveň tvrdil, že nepočujúci sú schopní myslieť i napriek nedostatku rozvíjania hovorenej reči, sú schopní odzerať z pier a porozumieť hovorenej reči.

Františkánsky mních, Španiel **Melchor de Yebra** (1526- 1586) zapísal do modlitebnej knižky prvú jednoručnú prstovú abecedu. Táto abeceda nie je jeho objav, ale jeho práca nadviazala na to, čo bolo známe u španielskych mníchov, ktorí používali prstovú abecedu ako spôsob komunikácie medzi mníchmi, ktorí boli viazaní mlčanlivosťou pred Bohom už v 10. storočí a to vtedy prstová abeceda nemala žiadnu súvislosť s nepočujúcimi.

15. – 16. storočie, v období renesancie zaznamenávame výchovnú a zdravotnú starostlivosť o mládež s postihnutím. Predstavitelia **Rudolf Agricola** (1442- 1485) a **Girolamo Cardano** (1501- 1576) považujú nepočujúcich za rozumné osoby, lebo ich možno úspešne vzdelávať. Napísal prácu *Fyziológia počutia*. Ako prvý klasifikoval nepočujúce deti podľa veku a podľa toho, kedy u nich hluchota vznikla. Určil tri kategórie:

- deti s vrodenou hluchotou
- deti, u ktorých hluchota vznikla v ranom veku
- deti, u ktorých hluchota vznikla vo veku, keď vývin reči už bol zavŕšený (Matuška, 1999, s.5).

Cardano pri vyučovaní nepočujúcich využil písanú formu jazyka.

Prvé začiatky vzdelávania nepočujúcich v 16. storočí sa zaznamenávajú v **Španielsku**. Prvými učiteľmi boli cirkevní predstavitelia **Pedro Ponce de Leon** (1520 – 1580), **Emanuel Ramirez de Carrion** (1579 – 1652), **Juan Pablo Bonet** (1579 – 1633).

Ako prvý učiteľ nepočujúcich je považovaný mních **Pedro Ponce de Leon**, ktorý založil školu pre nepočujúcich v cirkevnom kláštore **San Salvador v One** (72 km severne od Burgosu). Ako prvý vyučoval individuálne 12 nepočujúcich žiakov, ktorí pochádzali zo šľachtických rodín vysokých hodnostárov.

Bonet bol teoretikom, sledoval prácu Carriona a zdokonalil prstovú abecedu od mníchov, ale nikdy nepočujúcich nevyučoval. Bol autorom knihy o vyučovaní nepočujúcich *Reduction de las Letras y arta para Enseñar a Hablar Los Mudos (Zjednodušenie zvukov a umenia naučiť nemých hovoriť- 1620)*, kde vysvetlil Carrionovu metódu:

1. Základom je výučba zmysluplného čítania pomocou prstovej abecedy.
2. Hovorenú reč treba rozvíjať pomocou gestikulácie a prstovou abecedou.
3. Formou otázok a odpovedí treba objasňovať význam slov.
4. Starostlivo treba rozvíjať duševné schopnosti nepočujúcich.

5. Nepočujúce deti majú vyučovať učitelia so špeciálnou prípravou a schopní tvorivo vzdelávať (Matuska, 1999, s.5, úprava Vojtechovský, 2011).

Vo Švajčiarsku sa stal priekopníkom vzdelávania nepočujúcich **František Saleský** (1567 – 1622), ženevský biskup, ktorý učil nepočujúceho Martina. Biskup si pomáhal obrazmi, gestami a posunkami a jeho cieľom bolo oboznámiť s vierou a pripraviť ho ku prijatiu sviatosti (krstenie, birmovka, sväte prijímanie). Vďaka starostlivosti o nepočujúceho sa stal sv. František **prvým svätým patrónom, ochrancom nepočujúcich**.

V Čechách v minulosti žil významný predstaviteľ **Jan Ámos Komenský** (1592 – 1670), ktorý svojim rozsiahlym pedagogickým dielom prispel k poznaniu, že výchovou a vzdelávaním (pre všetkých, bez ohľadu na ich pôvod a spoločenské postavenie) možno zmierňovať následky telesných a duševných nedostatkov.

Komenský si položil otázku *„či teda i slepí, hluchí a zaostali (ktorým sa totiž pre ústrojný nedostatok nemôže niečo dostatočne vštepiť), majú byť priberaní ku vzdelávaniu? Odpovedám: 1. Z ľudského vzdelávania sa nevyníma nič, iba nečlovek! Pokiaľ teda majú účasť na vzdelávaní. Ba skôr tým viac pre väčšiu potrebu vonkajšej pomoci, keď si príroda pre vnútorný nedostatok nemôže dosť pomôcť sama. 2. Najmä, ak je prírode po určitej stránke zabránené rozvinúť jej silu, rozvinie ju po inej stránke zdatnejšie, len keď sa jej pomôže. Všetkým o tom jasne svedčia príklady, že od narodenia slepí vyspeli len za pomoci sluchu v znamenitých hudobníkoch, právnikoch, rečníkoch a pod., ako od narodenia hluchí vyspeli vo vynikajúcich sochároch a remeselníkoch“* (Pleva, 1994-a, s.4).

Na Slovensku **Martin Sentiváni** (1633 – 1705), rodák z Liptovského Jána, dlhoročný profesor a rektor Trnavskej univerzity, zhrnul v jednom zo svojich rozsiahlych encyklopedických diel dovtedajšie poznatky o možnosti naučiť osoby s poruchami sluchu hovoriť a tak prispel k neskoršiemu vzniku surdopédie (odborný výraz pre pedagogiku osôb s poruchou sluchu) a logopédie na Slovensku (Pleva, 1994).

V 18. storočí vznikali **štátne ústavy pre nepočujúcich**, vtedy boli prvé školy pre nepočujúcich cirkevné alebo súkromné. Bolo to vo Francúzsku a Nemecku.

Vo Francúzsku pôsobil **Jacobo Rodríguez Pereira** (1715 – 1780), pôvodom Španiel. Mal nepočujúcu sestru. Pereira používal jednoručnú prstovú abecedu, v ktorej však jednotlivé znaky nezodpovedali písmenám, ale fonémam. Používal i posunky. Maximálne využíval ohmatávanie vybrácií hlasiviek, aby svojim žiakom priblížil zvuk. Bol si vedomý, že okrem nepočujúcich existujú i nedoslýchaví, pre ktoré používal sluchový tréning (Hrubý, 1999, s. 99).

Jeho súčasníkom bol **R. Ernaud** (1740 – 1800). Reč u osoby s poruchou sluchu rozvíjal pomocou zvyškov sluchu- sluchovou cestou.

Perreira a Ernaud na zasadnutí Parížskej akadémie vied vystúpili so svojimi nepočujúcimi žiakmi. Dostalo sa im zvláštne uznanie. V roku 1757 o tejto významnej udalosti uverejnili veľký článok..., čím obaja títo predstavitelia v nemalej miere prispeli k príprave inštitútu vzdelávania nepočujúcich (Matuška, 1999, s. 8).

V polovici 18. storočia, v Paríži pravdepodobne existovala početná komunita Nepočujúcich, ktorí sa dorozumievali posunkovým jazykom. Na posunkovom jazyku ako prirodzenom komunikačnom prostriedku nepočujúcich založil svoju vyučovaciu metódu abbé **Charles Michel de l' Eppé** (1712 – 1789). V roku 1760 sa zoznámil v Paríži s vdovou a jej nepočujúcimi dvojčikami- dievčatkami a vo svojom dome v Paríži otvoril súkromnú školu pre nepočujúcich ako **Eppého škola**.

Postupne sa počet nepočujúcich rozrástol, preto z vlastných prostriedkov prenajal na školské účely dom na Montmartri. Z finančnej podpory kráľovskej pokladne štátu, v budove opusteného kláštora, Charles Michel de l' Eppé založil v roku **1770 štátny ústav- Národný inštitút pre hluchonemých** ako prvý na svete. Jeho metóda vyučovania obsahovala **prstovú abecedu, prirodzené posunky a umelé posunky- francúzska metóda**. Pri objasňovaní pojmov a výkladov učiva používal prirodzené posunky (posunky, ktoré prevzal

od svojich žiakov, čiže sa ich musel aj sám naučiť) a umelé posunky (posunky, ktoré sám vytvoril). Hlavným základom tejto metódy bolo tvrdenie, že u nepočujúcich ucho musí nahradiť oko a sluch- zrak. Hlásal zásadu, že posunok je bezprostredným vyjadrením myšlienky. Posledných 29 rokov (1760 – 1789) de l' Eppé učil 70 nepočujúcich žiakov. Od väčšiny svojich predchodcov sa líšil v troch zásadných veciach:

- snažil sa poskytnúť vzdelanie čo najväčšiemu počtu nepočujúcich,
- bol otvorený a svoje metódy pred nikým netajil
- bol priekopníkom používania posunkového jazyka vo vzdelávaní nepočujúcich

Abbé de l' Eppé je považovaný za **Otca Nepočujúcich a Otca posunkového jazyka.**

2.1.1 Rozvoj organizovanej starostlivosti o sluchovo postihnutých od 19. storočia po súčasnosť

Prvý ústav bol založený na území Uhorska, vo **Váci**. V Maďarsku na podnet **Andreja Chazára** (1745 – 1816), rodák z Jovíc pri Rožňave, zohral významnú úlohu pri vzdelávaní, starostlivosti o nepočujúcich na území Uhorska. Aj napriek tomu, že vyštudoval právo sa rozhodol po smrti manželky venovať nepočujúcim deťom a rozhodol sa po návšteve s Josephom Mayom vo Viedni, že založí podobný ústav vo svojom dome v Rožňave. Pre nedostatok finančných prostriedkov túto myšlienku nemohol realizovať. O pomoc sa obrátil na Uhorský snem a na panovníka. Panovník dal súhlas na zriadenie takéhoto ústavu v Uhorsku a za jeho sídlo určil mesto Vác. **15. Augusta 1802** sa mu podarilo založiť Ústav pre hluchonemých vo Váci. Jeho prvým riaditeľom bol Antal Simon. V ústave sa vyučovalo **viedenskou metódou:**

1. Posunkový jazyk je materinským jazykom nepočujúcich, preto ním si môžu v živote osvojiť potrebné vedomosti.

2. Nepočujúci sa nemôžu dorozumieť s počujúcimi pomocou posunkov, preto treba u nich rozvíjať písanú reč.
3. Odzveranie je obtiažne, neisté- prstová abeceda môže nahradiť odzveranie reči.
4. Hovorenú reč treba rozvinúť ako pomocný prostriedok na utvrdenie písanej reči.

Thomas Hopkins Gallaudet (1787 – 1851) navštívil ústavy v Londýne a v Paríži, oboznámil sa s Braidwoodskou a francúzskou metódou. Vrátil sa späť do USA, zobral si so sebou nepočujúceho učiteľa **Laurenta Clerca** (1785 – 1869) z parížskeho ústavu. V roku 1817 v Hartforde spoločne založili ústav pre nepočujúcich, na ktorom vyučovali podľa francúzskej metódy. Pre nepočujúcich pracoval i Gallaudetov najmladší syn **Edward Miner Gallaudet** (1837 – 1917). Na jeho návrh bola pre nepočujúcich žiakov zriadená univerzita, ktorá bola roku 1894 nazývaná Gallaudet College, neskôr **Gallaudetova univerzita**- vysoká škola pre nepočujúcich, ktorá v súčasnosti ponúka pedagogické, filozofické, humanitné, prírodovedné odbory a odbor umenia. Nepočujúci žiaci majú v budúcnosti väčšie uplatnenie v spomínaných odboroch (Vojtechovský, 2011).

U nepočujúcich aplikoval názorné vyučovanie Nemec **Fridrich Mórítz Hill** (1805 – 1874). Svoj metodický postup rozpracoval do podrobnosti. Zostavil sériu názorných pomôcok. Jeho metodický postup sa delí na tri časti:

1. U nepočujúcich detí najprv vytváral hlásky- tzv. „mechanickú reč“, potom ich učil čítať a písať. Zároveň robil „výcvik“ pozornosti detí (1.postupný ročník).
2. V 2. – 4. ročníku sa žiaci učili hovoriť pomocou názoru.
3. V 5. – 8. Ročníku sa učili plynule rozprávať, získavali vedomosti potrebné pre život. Učili sa gramatickým pravidlám a použiť ich v hovorenej reči (Matuška, 1999, s. 10).

Johannes Vatter (1842 – 1916), riaditeľ ústavu pre nepočujúcich vo Frankfurte nad Mohanom. Využíval metódu, ktorá je známa- **čistá hlásková**

metóda, bola založená na formálnej stránke reči. Hlásky vyvodzoval podľa artikulačnej obtiažnosti. Samohlásky pokladal za základné piliere reči, ktoré nacvičoval so všetkými spoluhláskami. Písanie nesmelo predchádzať nacvičeniu hlásky alebo slova, aby sa žiaci nespoliehali na písanú reč, ale na odzveranie a hláskovanie, ako na základ čistej orálnej reči. Vylúčil z metódy akékoľvek gesto, pohyb ruky aj mimo vyučovania. Vo vyučovaní platilo:

- keď nepočujúci hovoril, nesmel vykonávať žiadne pohyby telom,
- počas vyučovania žiaci museli ruky držať za chrbtom,
- za používanie posunkov boli tresty,
- keď učiteľ hovoril, musel mať ruky v kabátovom vrecku (Leonhardt, 2001, s. 196).

Na území Slovenska vznikol Spolok pre dobro a spoločenský prospech, ktorý viedla grófka Terézia Brunswicková. Vďaka nej boli založené tri ústavy pre opustené deti. Do jedného z ústavov sa prijímali aj nepočujúce deti. Ústav hluchonemých v Bratislave mal čisto charitatívny charakter. V tomto ústave vykonával funkciu učiteľa a vychovávateľa **Izidor Blumauer**, bývalý pracovník viedenského ústavu pre nepočujúcich od roku 1824. Od roku 1834 riadil ústav **Ján Blaškovič**, rodák z Pezinka, pedagóg európskeho mena, zakladateľ chýrneho plankenberského ústavu pre výchovu žien.

V roku 1835 mikulášsky rodák **Móric Mauksch** založil na Slovensku druhý Ústav pre hluchonemých v Liptovskom Mikuláši ako súkromný ústav. Zriaďoval ho a vydržoval z vlastných prostriedkov a z minimálnych príspevkov od rodičov prijatých detí. Po jeho smrti ústav viedol jeho syn Samuel. O rok 1849 ústav zanikol pre nedostatok finančných prostriedkov. V škole sa vyučovalo podľa **Maukschovej vyučovacej metódy**, ktorá dieťa s poruchou sluchu pomocou orálnej reči sa naučiť vyslovovať samohlásky a spájať ich v jednoduché slová a vety a vyslovovať ich.

Po zániku ústavov v Bratislave a Liptovskom Mikuláši nebola koncom 19. Storočia na území Slovenska vzdelávacia inštitúcia, ktorá by sa zaoberala starostlivosťou a vzdelávaním nepočujúcich detí.

Dňa 14. októbra 1905 bol opäť otvorený Štátom podporovaný ústav pre hluchonemých v Bratislave z príkazu Ministerstva školstva uhorskej vlády v Budapešti. Bolo v tom období prijatých 12 žiakov. Tento ústav bol dočasne v roku 1921 preložený do Dubnice nad Váhom a následne preložený do Prešova a stal sa vlastne základom dnešnej Spojenej špeciálnej školy internátnej Pavla Sabadoša.

Dňa 1. októbra 1903 bol otvorený ústav s oficiálnym názvom Štátom podporovaný ústav pre vzdelanie hluchonemých detí v Kremnici. V jednej triede sa vyučovalo 12 žiakov. Na ústave sa vyučovalo orálnou metódou po maďarsky. Ďalší jazyk sa mohli žiaci učiť na žiadosť rodičov, čo si však museli sami financovať. Žiak nemohol ústav navštevovať viac ako desať rokov, ak viackrát prepadol, bol z ústavu vylúčený. V roku 1910 ústav mal 9 tried a 85 žiakov.

Koncom školského roku 1929/30 pôsobilo v ústave 30 učiteľov a v 34 triedach sa učilo 450 žiakov. V ďalších rokoch sa zvyšoval počet žiakov aj učňov. Priestory budovy v Kremnici neboli postačujúce. Situáciu bolo treba riešiť. Na to poukázal nový riaditeľ ústavu **Viliam Gaňo**. Stavba novej budovy Štátneho internátu pre hluchonemých bola ukončená v novembri 1936.

V školskom roku 1953/54 mala názov **Osemročná stredná škola pre hluchonemých v Kremnici**. V roku 1955 bola otvorená jedna trieda materskej školy. V roku 1965/66 sa používala prstová abeceda ako manuálna pomôcka k výraznejšej artikulácii.

V súčasnosti táto škola nesie názov **Základná škola pre žiakov so sluchovým postihnutím internátne Viliama Gaňu** a má tieto zložky:

- špeciálna základná škola pre žiakov so sluchovým postihnutím,
- špeciálna materská škola pre deti so sluchovým postihnutím internátne
- praktická škola

Spolok pre starostlivosť o hluchonemých zriadil zvláštnu triedu pre nepočujúcich žiakov. Táto zvláštna trieda bola v roku 1932 premenovaná na **Štátnu školu pre vyučovanie školou povinných hluchonemých detí v Bratislave**.

Počas II. Svetovej vojny sa ústav niekoľkokrát sťahoval. Na jar roku 1946 sa vrátil späť do Bratislavy. Novým riaditeľom sa stal **Gejza Slaninka**, ktorý hľadal pomoc na najvyšších vládnych úradoch, nakoniec sa mu podarilo zrealizovať myšlienku postaviť budovu pre nepočujúce deti.

Od školského roku 1960/61 sa začalo riadne vyučovanie v modernej a plnoorganizovanej budove školy v Bratislave. Dňa 1. Septembra 1987 sa v tejto škole začala experimentálne overovať vhodnosť používania posunkov ako pomocnej metódy v systéme výchovno- vzdelávacieho procesu. V roku 2006/2007 sa Základná škola internátna pre sluchovo postihnutých premenovala na **Základnú školu pre sluchovo postihnutých Gejzu Slaninku- internátna**. V súčasnosti táto budova nesie názov **Spojená škola internátna**. Má tieto zložky:

- Základná škola pre žiakov so sluchovým postihnutím Gejzu Slaninku internátna,
- Špeciálna základná škola pre žiakov so sluchovým postihnutím internátna,
- Základná škola pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou internátna,
- Špeciálna materská škola pre deti so sluchovým postihnutím internátna.

Dňom 1.septembra 1955 vznikla prvá Osemročná stredná škola pre nahluchlých v Bratislave. Keďže škola neustále zápasila s priestorovými ťažkosťami, sa viackrát sťahovala, až kým sa v roku 1986 presťahoval do nových, moderných priestorov, v ktorej sídli dodnes. V súčasnosti nesie názov **Základná škola s materskou školou pre deti a žiakov so sluchovým postihnutím internátna**.

Štátny ústav pre hluchonemých v Lučenci vznikol roku 1939 zriadením z ústavov pre hluchonemých v Jelšave a Komárne. V budove bol zriadený aj internát. Keďže z roka na rok počet žiakov stúpал a bolo treba riešiť priestory, sa museli veľakrát sťahovať. V súčasnosti sú pod jedno riaditeľstvo **Základnej školy pre žiakov so sluchovým postihnutím internátna** združené:

- Špeciálna materská škola pre deti so sluchovým postihnutím internátna,

- Špeciálna materská škola pre deti s narušenou komunikačnou schopnosťou internátna,
- Základná škola pre žiakov so sluchovým postihnutím internátna,
- Základná škola pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou internátna.

V roku 1942 bol Štátny ústav pre hluchonemých z Dubnice nad Váhom premiestnený do Prešova. Vojnové udalosti v rokoch 1944 – 1945 načas prerušili činnosť ústavu. Po skončení II. Svetovej vojny, v januári 1946, začalo vyučovanie v iných priestoroch budovy.

V roku 1948 po zmene zákona o jednotnej škole bola namiesto ústavnej školy zriadená Národná a stredná škola pre hluchonemých v Prešove. V školskom roku 1956/57 sa stal zástupcom riaditeľa **Pavol Sabadoš**, ktorý sa neskôr stal riaditeľom školy a viedol ju do roku 1983 (Maňáková Gáloczyová-Tinajová, 2005). Od novembra nesie táto škola názov **Spojená škola Pavla Sabadoša internátna**. Organizačná zložka súčasnej školy:

- Stredná odborná škola pre žiakov so sluchovým postihnutím internátna,
- Základná škola s materskou školou Pavla Sabadoša pre žiakov so sluchovým postihnutím internátna,
- Základná škola s materskou školou Pavla Sabadoša pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou internátna,
- Špeciálna základná škola pre žiakov so sluchovým postihnutím internátna.

Kvôli nečakanej situácii a nevyhovujúcim priestorom v Košiciach, v Jasove, v Nižnej Šebastovej pri Prešove v roku 1950 sa ústav presťahoval do Levoče do priestorov kláštora. 15. novembra 1950 sa začalo riadne vyučovanie.

Od septembra 2003 pôvodná Základná škola internátna pre sluchovo postihnutých v Levoči sa premenovala na **Spojenú špeciálnu školu internátnu Jána Vojtaššáka**. V súčasnosti nesie táto škola názov **Spojená škola Jána Vojtaššáka internátna**. Túto budovu školy postavil rímskokatolícky biskup Ján Vojtaššák. V súčasnosti má škola tieto zložky:

- Špeciálna materská škola Jána Vojaššáka internátna,
- Základná škola pre žiakov so sluchovým postihnutím Jána Vojaššáka internátna,
- Základná škola pre žiakov s autizmom Jána Vojaššáka internátna,
- Základná škola pre žiakov s telesným postihnutím Jána Vojaššáka internátna,
- Základná škola pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou Jána Vojaššáka internátna,
- Špeciálna základná škola Jána Vojaššáka internátna,
- Praktická škola Jána Vojaššáka internátna.

2.2 Trendy vo vzdelávaní žiakov so sluchovým postihnutím v súčasnosti

V súčasnosti je trend vo vzdelávaní sluchovo postihnutých žiakov s využitím auditívno – verbálny a bilingválny. Historicky sa vo vzdelávaní sluchovo postihnutých najviac využívali metódy vzdelávania používajúce zvukový jazyk, čiže orálne metódy a tie, ktoré používajú posunkový jazyk, čiže bilingválne. Tarcsiová (2005) ponúka aktuálne delenie metód vzdelávania detí so sluchovým postihnutím (Schmidtová, M.,2009):

Monosenzorické

- Auditívno – verbálny prístup

Polysenzorické

- S manuálnou komunikáciou

➤ S posunkovou komunikáciou

- Totálna komunikácia,
- Simultánna komunikácia
- Bilingválny prístup

➤ Bez posunkovej komunikácii

- Orálna metóda
- Rochesterská metóda
- Cued speech

- Bez manuálnej komunikácie - Verbotonálna metóda

(Klasifikácia metód vzdelávania sluchovo postihnutých, Tarcsiová, 2005).

Základné členenie je na monosenzorické (unisenzorické) a polysenzorické (multisenzorické). Medzi monosenzorické patrí auditívno – verbálny prístup. Ďalšou skupinou sú metódy vzdelávania s manuálnou komunikáciou, ktoré delíme na tie, ktoré využívajú posunkový jazyk a tie, ktoré sú bez posunkového jazyka. Do skupiny metód využívajúcich posunkový jazyk patrí totálna komunikácia, simultánna komunikácia a bilingválna metóda. Medzi polysenzorické metódy nevyužívajúce posunkový jazyk zaraďujeme orálnu metódu a Cued speech. Do skupiny metód bez manuálnej komunikácie zaraďujeme verbotonálnu metódu (Tarcsiová, D., 2005).

V súčasnosti je evidentná zmena obsahu existujúcich a používaných pojmov v orálnych metódach (Royal National Institute for Deaf People, 2003, Watson, 1998) frekventuje pojmy ako auditívno – verbálne, prirodzene orálne (prirodzené počutie) a reflexívna metóda materinského jazyka.

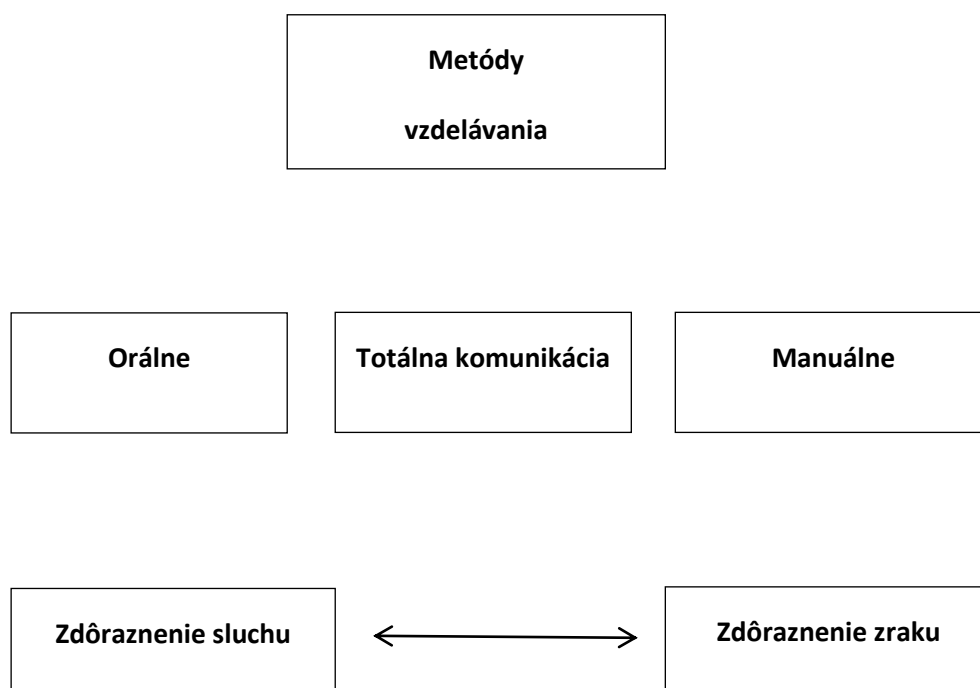
Rozdiely medzi auditívno – verbálnym a auditívno – orálnym prístupom sú veľmi malé a aj tie úplne zmiznú v každodennej praxi pri aplikácii týchto metód (Schmidtová, M., 2009).

Rod G. Beattie (2006) ilustruje kontinuum používaných metód vzdelávania detí so sluchovým postihnutím.

Tabuľka 3:

Kontinuum používaných metód vzdelávania detí so sluchovým postihnutím

(Rod G. Beattie 2006).

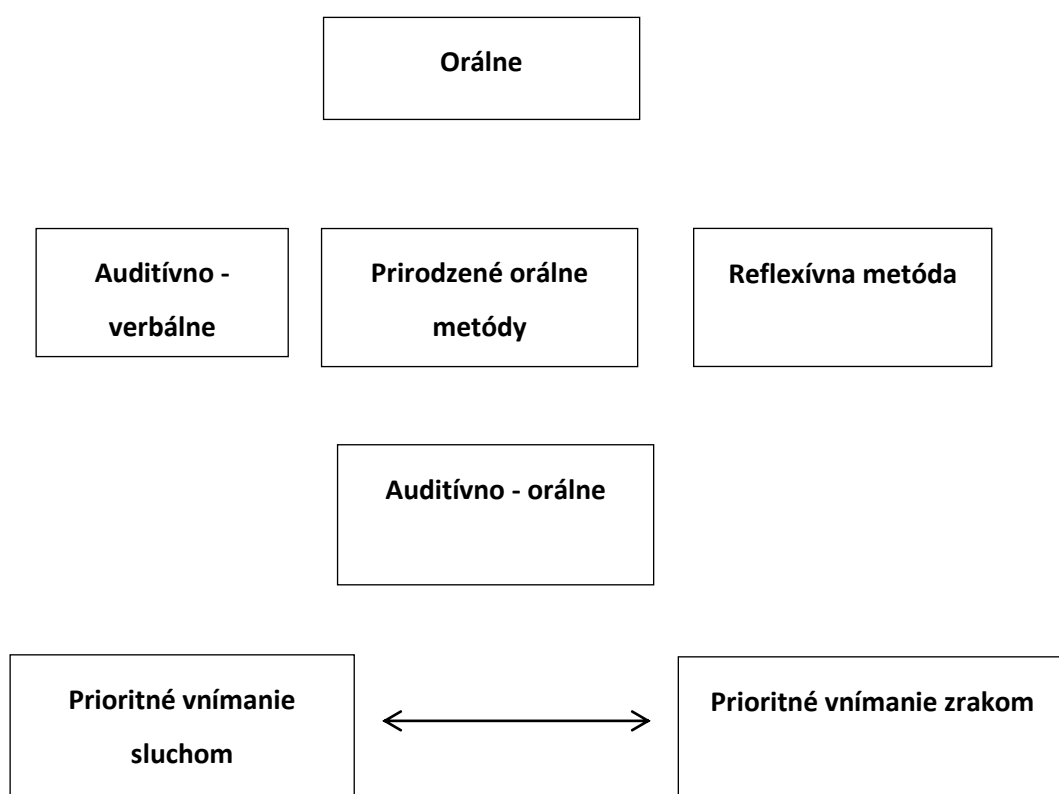


Rovnako literárne zobrazila Rod. G. Beattie (2006) pri znázornení orálnych metód vzdelávania u detí so sluchovým postihnutím, pričom využívané metódy sú vyznačené zľava doprava, pričom na ľavej strane sú vyznačené metódy využívajúce prioritne len auditívne (sluchové) vnímanie. Auditívno – verbálne prístupy ako metódy sú známe tým, že zdôrazňujú preferovanie počúvania, pričom sa prioritne zameriavajú na auditívne vnímanie. Vpravo sú metódy využívajúce optické a auditívne vnímanie pri osvojovaní si jazyka. Tieto využívajú aj odzeranie. V strede sú umiestnené

auditívno – orálne metódy využívajúce sluchové vnímanie dopĺňované vizualizáciou. Prirodzené orálne metódy, ktoré rešpektujú prirodzený vývin reči počutia u detí so sluchovým postihnutím sú v kontinuu umiestnené v strede a v strede sú orálne metódy používajúce auditívne vnímanie a pomocné jazykové prostriedky.

Tabuľka 4:

Kontinuum orálnych metód používaných pri vzdelávaní detí so sluchovým postihnutím (Rod G. Beattie 2006).



Medzi orálne metódy vzdelávania detí so sluchovým postihnutím zaradujeme auditívno – verbálne metódy, známe aj ako „sluchové prístupy“, pričom sa tieto v najširšom chápaní delia na „auditívno – orálne“, „auditívno –

verbálne“ posledný z menovaných prístupov je najnovšie označovaný aj ako takzvaný „prirodzený jazykový prístup“ (Zapienová, 1998, Diller, 2003, Rhoades, 2003).

Cieľom auditívno – orálnych metód je naučiť deti využívať zvyšky sluchu, hovorenú reč, aby mohli byť úspešné v každodennej komunikácii. Vyžaduje sa, aby sa zvyšky sluchu stimulovali v ranom veku z dôvodu využitia plasticity mozgu, ktorý v tomto období vyžaduje čo najviac zvukových a aj jazykových podnetov. Pritom je dôraz kladený na osvojovanie si reči s využitím odzerania. Očakávaným výsledkom takéhoto vzdelávania je integrácia, čo v podstate znamená zaradenie dieťaťa do bežného školského prostredia medzi zdravé deti.

Auditívno – orálna metóda je náročnejšia, niekoľkoročná práca detí, rodičov, logopédov, terapeutov. Veľký dôraz sa kladie na primeranú starostlivosť o dieťa so sluchovým postihnutím, ktoré si osvojí jazyk a porozumie bežnej počujúcej spoločnosti. Táto metóda sa prevažne používa v USA (Schmidtová, 2009).

Medzi najznámejšiu a vo svete najrozšírenejšiu orálnu metódu vzdelávania využívajúcu multisenzorický prístup zaraďujeme *Reflektívnu (reflexívnu) metódu materinského jazyka (RMM)*. Patrí sem Rochesterská metóda, Cued – speech, Verbo – tonálna metóda.

2.2.1 Auditívno – verbálny prístup

Auditívno – verbálna metóda aplikuje filozofiu podporujúcu základné ľudské práva, a teda aj práva detí s rozličnými stupňami sluchového postihnutia, ktoré majú mať možnosť rozvíjať svoje schopnosti počúvať a používať verbálnu komunikáciu (Estabrooks, 1994, str.3). Filozofia vzdelávania metódou auditívno – verbálnou podporuje úsilie detí so sluchovým

postihnutím, ich rodičov učiť sa počúvať, používať verbálny jazyk a hovoriť zvukovou rečou.

Táto metóda bazíruje na osvojení si počutia, pričom využíva každú príležitosť pre verbálnu komunikáciu tak v rámci vlastných rodín ako aj v spoločnosti, v ktorej žijú a existujú. Deti so sluchovým postihnutím sa učia hovoriť prostredníctvom maximálneho rozvoja svojho auditívneho potenciálu (Estabrooks, 1994).

Lemke argumentuje (Lechta, 2000), že auditívno – verbálny prístup sa považuje za ciele sluchový tréning, bez súčasného odzrkadľovania, tento je predovšetkým zameraný na sluchové vnímanie. Vychádza z toho, že sluchový kanál je normálnou fyziologickou, teda biologickou cestou na osvojovanie si reči. Bez výrazného kvalitatívneho vývoja a skoku v rozvoji elektroakustiky by však bola jeho aplikácia nemožná.

Každá terapia je súčasťou dlhodobého realizovaného individuálneho programu, ktorému predchádza diagnostický proces s následným zhodnotením pokrokov vo vývine, a to tak u detí, ako aj u ich rodičov. Predpokladom úspechu tejto metódy je, že pri jednotlivých stimuláciách priebežne spolupracujú rodičia, deti a terapeuti. Začiatky auditívno – verbálneho prístupu vo vzdelávaní detí so sluchovým postihnutím sa v Európe spájajú najmä s menom Angličanky Morac Clark, ktorá preferuje v ranej stimulácii reči a sluchu prirodzené hrové aktivity, odporúča každodenné využívanie rytmu a spevu. Dôraz kladie tiež na prirodzené interakcie v komunikácii.

Auditívno – verbálna terapia je aplikácia stratégií, techník a postupov využívajúca existujúce moderné technológie, ktoré umožnia deťom so sluchovým postihnutím naučiť sa počúvať a porozumieť hovorenej reči a komunikovať prostredníctvom reči (Estabrooks, 1994).

Rhoades (2000) špecifikoval, prečo sa má dieťa využívajúce auditívno – verbálnu terapiu začleniť do bežných škôl, bežných tried, medzi bežnú intaktnú populáciu:

- Auditívno – verbálna terapia je oveľa lacnejším spôsobom vzdelávania
- Zvyšuje sa dosiahnutý stupeň gramotnosti a schopnosti čítať s porozumením u detí so sluchovým postihnutím

- Deti sa ľahšie začlenia do bežného každodenného života, pričom školy si môžu nechať vyškoliť vlastného auditívno – verbálneho terapeuta.

Auditívno – verbálny prístup ako metóda vzdelávania nie je len o auditívnej stimulácii, ale v konečnom dôsledku znamená začlenenie do society počujúcich medzi majoritnú spoločnosť, ktorá umožňuje pre tieto deti aj vyšší stupeň socializácie (Schmidtová, 2009).

2.2.2 Totálna komunikácia

Totálnu komunikáciu možno definovať ako filozofiu, ktorá spája všetky použiteľné komunikačné systémy na dosiahnutie účinného dorozumievania nepočujúcich s počujúcimi a nepočujúcich navzájom.

Totálna komunikácia vychádza z toho, že je neprirodzené žiadať iba od nepočujúceho dieťaťa, aby prekonávalo komunikačné problémy. Preto je potrebné aj na druhej strane, aby sa počujúci ľudia vyrovnávali s jeho odlišnosťou, akceptovali ho a vedeli sa jej prispôbiť. Totálna komunikácia chápe aj integráciu nielen ako zapojenie nepočujúceho medzi intaktnú populáciu, ale i ako zapojenie počujúceho do sveta nepočujúcich. Napr. rečovo nadané dieťa treba vzdelávať orálne, no zásadne sa deti nemajú nútiť, aby používali iba jeden komunikačný prostriedok.

Medzi prostriedky totálnej komunikácie patrí pantomíma, posunková reč, umelé posunkové systémy, prstová abeceda, hlasitá reč, odzeranie, zosilňovacie zariadenia, dokonca divadlo, film a televízia.

Totálna komunikácia je najlepšia, keď sa uplatňuje od najútlejšieho veku dieťaťa. Výslovnosť a odzeranie sa môžu účinne rozvíjať až v neskoršom veku, v ranom detstve má prevahu posunková reč.

Termín „totálna komunikácia“, ktorý sa prvý raz objavil v šesťdesiatych rokoch dvadsiateho storočia, sa spája s dvomi menami: Dorothy Schifflettová a Roy Holcomb (Uherík, 2013).

Schlifflettová D. bola učiteľka gymnázia pre nepočujúcich v Kalifornii, nebola spokojná s rečovým vývinom svojej nepočujúcej dcéry pomocou „čistej“ orálnej metódy, preto začala používať pri výučbe nepočujúcich vo svojej škole viacnásobne kombinovanú metódu. Deti sa učili orálnu reč, no pri použití odzerania, sluchovej výchovy, daktylotiky a posunkov. Okrem toho zaradila aj všetky nepočujúce deti do normálnej školy, kde mali spoločné vyučovacie hodiny kreslenia, telesnej výchovy, spoločné prestávky, obedy aj spoločné hodiny polytechnickej výchovy. Tým, že sluchovo postihnuté deti boli v kontakte spolu s počujúcimi deťmi, sa odkryli mnohé rezervy v komunikácii, zabezpečil nepočujúcim deťom zvýšený príliv poznatkov a stimuloval ich učenie.

Pri riešení problému vzdelávania nepočujúcich detí Schifflettová experimentovala, hľadala tú najvhodnejšiu cestu. Treba však zdôrazniť, že jej zaradovanie nepočujúcich detí medzi deti počujúce nesmieme chápať tak, že prestala využívať u nepočujúcich detí totálnu komunikáciu. Týmto prístupom vlastne sledovala hlavne socializáciu nepočujúcich detí v prítomnosti detí počujúcich.

Väčšiu pozornosť upútala totálna komunikácia vo zverejnených prácach R. Holcomba, riaditeľa školy pre nepočujúcich v Santa Anna v Kalifornii. Otec dvoch nepočujúcich detí.

R. Holcomb si uvedomoval, že kľúčom k úspechu pri vzdelávaní je dobrá komunikácia s dieťaťom a to už v útlom detstve. Prostriedky na takéto komunikovanie videl aj v „totálnom“ prístupe.

Tento prístup zo začiatku uplatňoval najprv vo svojej škole a postupne sa rozšíril aj do ostatných škôl v USA. Za „otca totálnej komunikácie“ je považovaný práve R. Holcomb.

Postupne preniká totálna komunikácia do Európy, no tu ju neprijímajú odborníci bez výhrad. Na zasadnutí UNESCO v roku 1985 v Paríži, kde sa diskutovalo o alternatívnych prístupoch pri vzdelávaní nepočujúcich, bol vypracovaný dokument, v ktorom sa okrem iného hovorí, že súčasné výskumy dospeli k tomu, aby sa pri výučbe reči nepočujúcich detí zdôrazňoval jej komunikatívny efekt, a preto sa odporúča využívať totálnu komunikáciu ako

oveľa účinnejší prístup. Nevyhnutnosť pozitívny význam totálnej komunikácie uznali aj účastníci X. svetového kongresu svetovej federácie nepočujúcich, ktorý sa konal v roku 1987 v Helsinkách. Jeho výsledky možno označiť za revolučné Uherík, A.,2013).

Účastníci kongresu odmietli čistú orálnu metódu, pretože sa ukázalo, že nepočujúcim nevyhovuje, je neefektívna a zapríčiňuje ich izoláciu a vážny informačný deficit.

Posunková reč je realitou. Nepočujúcim vyhovuje a uľahčuje im priebeh komunikácie.

V súčasnosti u sluchovo postihnutých ide o to, aby sme čo najvhodnejší prístup našli pri ich komunikácii, ako postupovať, aby komunikácia, prístup bol čo najrýchlejší a najefektívnejší. Aby ju zvládli rodičia a deti. Nepočujúce dieťa musí mať možnosť plne uspokojiť svoje komunikačné potreby, aby nadobudlo pocit, že je rovnako platným, seberovným členom ako ostatní. Vôbec nie je na škodu, ak sa naučí posunkovú reč. Ak sa posunkovú reč naučí nedoslýchavý, má to aj výhodu, že sa môže prispôsobiť „počujúcemu“ (orálne hovoriť) alebo „nepočujúcemu“ (posunková reč) prostrediu.

2.2.3 Simultánna komunikácia „Sim Com“

Simultánna komunikácia je samostatný komunikačný systém alebo môže byť súčasťou totálnej komunikácie. Predstavuje používanie kombinácie hovoreného a posunkového jazyka, prípadne aj prstovej abecedy. Znamená to, že osoba, ktorá simultánne komunikuje, používa bezhlasné (artikulované) alebo hlasné hovorené slová a posunky toho istého významu so zámerom zviditeľniť hovorenú reč. Cieľom simultánnej komunikácie je priblíženie gramatického systému hovoreného jazyka prostredníctvom komunikačných prostriedkov posunkovej komunikácie – posunkov a prstovej abecedy. Podľa Borovského(2012), ktorý hovorí: „ V našich podmienkach hovoríme o posunkovej slovenčine. Používa sa prevažne pri tlmočení. Posunková reč v takejto komunikácii už vystupuje autonómne, ale prenecháva časť svojej

jazykovej organizácie pravidiel príslušného jazyka hovoriacich. Na úrovni lexikálnych jednotiek zostáva posunok inflexný. Táto posunková reč je preto bohatšia na slovné druhy, využívajú sa predložky, zámená, slovesá a pod.“

System simultánnej komunikácie využíva väčšinový hovorený národný jazyk a k tomu simultánne najčastejšie vizuálno – motorické doplnky. Ide o snahu vyrovnať orálne metódy a metódy vizuálno – motorické. Simultánna komunikácia je využívaná pre preklad hovoreného jazyka do posunkového jazyka alebo opačne. Simultánnymi formami môžu byť znakový slovenský jazyk, prstová abeceda, pomocné artikulačné znaky, písaná podoba jazyka, gestá, mimika, pantomíma. Tieto všetky simultánne formy sú stavané na vizualizácii (Mukšnáblova, M., 2014).

2.2.4 Bilingválny prístup

Ide o prístup k vzdelávaniu nepočujúcich žiakov, vznikol na konci 80. rokov tohto storočia vo Švédsku a z neho sa rozšíril do USA a neskôr do iných štátov Európy. Vznikol na základe výskumov o simultánnej komunikácii, ktoré poukazovali na skutočnosť, že je nesmierne ťažké pre počujúcu osobu hovoriť a súčasne posunkovať a za takýchto podmienok môže zlyhávať jedna alebo dve časti signálu. Druhým podnetom boli rozsiahle výskumy v oblasti prirodzeného posunkového jazyka, ktoré ho hodnotili ako plnohodnotný, nezávislý a s tým súvisela snaha o jeho uznanie aj v oblasti výchovy a vzdelávania nepočujúcich detí (Tarciová, D., 2001, Košútová, M., 2001, Košút, J., 2001).

Pri bilingválnom prístupe sa používa prirodzený posunkový jazyk ktorý je primárnym jazykom a dieťa si ho má osvojovať za bežných životných podmienok a ako sekundárny jazyk sa učí cudzí jazyk (jazyk spoločnosti, v ktorom žije). V rámci bilingválneho prístupu ide o postupné nadobudnutie dvoch jazykov. Podmienkou tohto prístupu sú nepočujúci pedagógovia

v špeciálnych školách so sluchovým postihnutím, ktorí majú žiakom sprostredkovať jazyk nepočujúcich a kultúru nepočujúcich.

Je potrebné sa v tomto smere odkloniť od starého názoru, že reč musí byť hovorená, pretože bilingvizmus v tomto ponímaní znamená nepočujúceho, ktorý ovláda posunkovú reč a zároveň jazyk národa kde žije v písomnej forme, t.j. ovládanie čítanie a písanie.

Cieľom je zabezpečenie jazykového a kognitívneho vývinu prostredníctvom posunkového jazyka, ktorý môžu nepočujúce deti vizuálne bez problémov vnímať a učiť sa ho. Ďalšie ciele sa týkajú začlenenia nepočujúceho dieťaťa do spoločnosti nepočujúcich aj počujúcich ľudí, čo mu umožní znalosť dvoch jazykov a úsilie o akademické vzdelanie nepočujúceho dieťaťa, ktoré umožňuje osvojenie si hovoreného jazyka prostredníctvom vzdelávania v posunkovom jazyku (Domancová, 2009)

2.2.5 Orálna metóda

Orálna metóda kladie dôraz na komunikáciu cez hovorenú reč a čítanie, s maximálnym využitím zvyškov sluchu. Je orientovaná na využívanie vnímania všetkými zmyslami, zameriava sa na zrakový kontakt a tiež podpory vnímania zvukov.

Ide o polysenzorickú metódu vzdelávania sluchovo postihnutých žiakov. Jeho najznámejším predstaviteľom je Antonius van Uden. Jeho metóda sa nazýva „*reflexná metóda materinskej reči*“ a v dnešnej podobe sa využíva v inštitúte voor Doven v Sint Miechielsgestel (Holandsko) od roku 1973. Van Uden za najdôležitejšie princípy pri reflexnej metóde materinskej reči považuje:

1. praforma jazyka je hovorenie
2. rytmické rozprávanie je základom plnohodnotnej ľudskej komunikácie
3. bez dostatočnej frekvencie využívania reči nie je možné sa reč naučiť.

Preto nepočujúce deti musia čítať.

4. nepočujúce deti si musia v čo najvyššej možnej miere osvojiť štruktúru reči – prostredníctvom jej samotného objavovania, objavením a jej využitím.

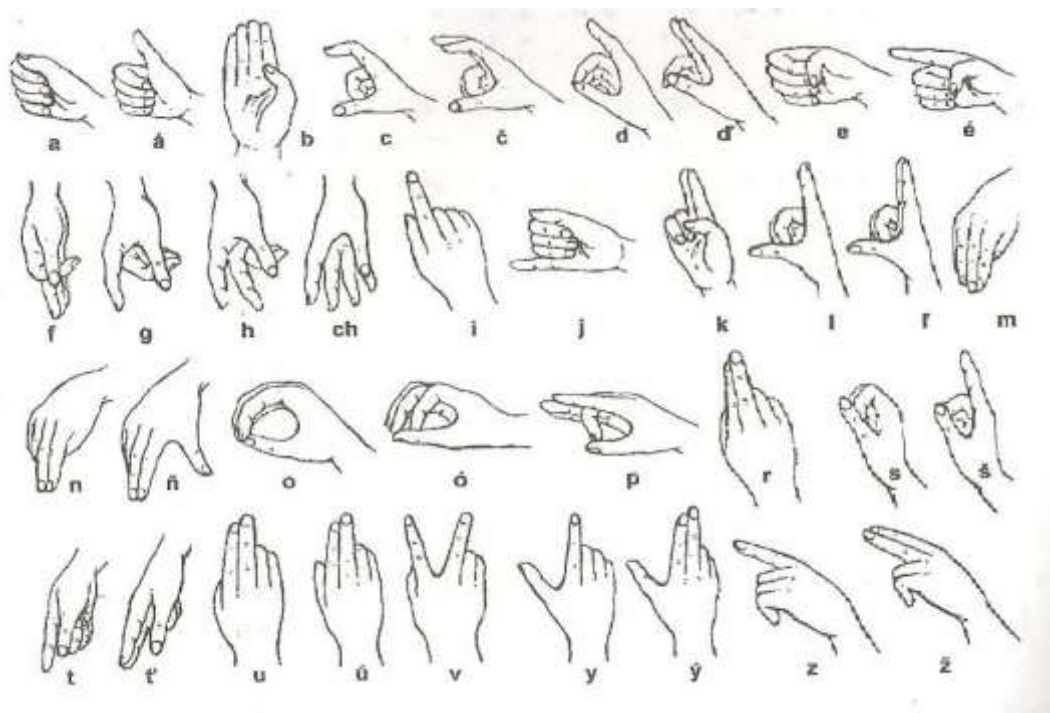
Základom úspechu tejto metódy je diferenciálna diagnostika, pomocou ktorej sa rozdelia deti do rozličných skupín, ktoré sú charakterizované aj odlišnosťami v používaných formách komunikácie a tým aj spôsobom tvorenia a rozvíjania hovorenej reči (Tarciová, D., 2001, Košútová, M., 2001, Košút, J., 2001).

2.2.6 Rochesterská metóda

Autorom tejto metódy je Zenas Westwelt z Rochesteru. Táto metóda je polysenzorickou orálnou metódou, ktorá vznikla v USA. Rochesterská metóda využíva v raných fázach komunikácie detí so sluchovým postihnutím tak orálny ako aj manuálny prístup, pretože hovorenie je sprevádzané prstovou abecedou obojstranne tak zo strany učiteľa a ako aj žiaka. Používanie tejto metódy je obmedzené na prvé roky školskej dochádzky, pretože neskôr s rozvojom hovorenej reči sa simultánna produkcia prstovej abecedy a hovorenia stáva brzdou vzdelávania, a preto sa neskôr využíva hovorený jazyk. Táto metóda je málo používaná a vo svete má málo zástancov (Schmidtová, 2009).

Charakteristické prvky pre Rochesterskú metódu:

- hovorenie je doprevádzané prstovou abecedou
- používa sa v prvých rokoch školskej dochádzky, potom prstová abeceda brzdí vzdelávanie a používajú sa posunky alebo hovorený jazyk



Obr. č.3 Prstová abeceda (podľa Š. Vaška, 1996, s.74).

2.2.7 Cued speech (náznaková reč)

V našich podmienkach málo používaný systém prstových znakov je Cued speech, t.j. fonetické posunky, náznaky, náznaková reč), ktorá vznikla v roku 1966 R. Orinom Cornettom na Gallaudetovej univerzite vo Washingtone (Tarcsiová, 2005).

Pre Cued speech je charakteristické:

- ide o orálnu metódu, využívajúcu systém prstových znakov
- za jej výhodu sa považuje možnosť rýchleho naučenia sa znakov rodičmi a ich následné využívanie s deťmi
- vychádza zo slabiky, na ktorú sa viaže rytmus, melódia, dôraz
- autorom je R. Cornett, u nás sa nikdy nepoužívala

Dôležité je uvedomiť si rozdiel medzi prstovou abecedou, posunkami a týmto systémom. Cued speech sa viaže a slabiku, t.j. na najmenšiu zvukovú jednotku reči s jedným vrcholom zvučnosti (prízvuk, kvantitu, melódiu), ktoré sú veľmi dôležité v procese osvojovania si reči a jej produkcie (Tarciová, 2005).

2.2.8 Verbo - tonálna metóda

Je polysenzorickou orálnou metódou bez manuálnej komunikácie, v princípe globálnou metódou, ktorej cieľom je osvojovanie si zvukovej reči cestou sluchovej a rečovej výchovy. Zakladateľom je Peter Guberin. Cieľom je sluchová a rečová reedukácia a osvojenie si orálnej reči ako prostriedok dorozumievania. Vychádza z predpokladov vzájomnej prepojenosti pohybov ruky a reči na úrovni riadenia centrálnej nervovej sústavy. Pohyby rúk a prstov sú v programe zamerané na reedukáciu reči a osvojenie si jazyka a hovorenej reči prostredníctvom rytmických pohybov rúk a prstov (Lachkovičová, 1998).

Gladic (1992) rozlišuje z hľadiska percepcie a produkcie reči 5 stupňov organizácie reči a k nim prislúchajúcich 5 úrovní telovej mobility a 5 reedukačných cvičení.

Charakteristické princípy verbo - tonálnej metódy:

- polysenzorická, globálna, orálna metóda
- vylučuje akýkoľvek mechanický zásah do úst dieťaťa
- ide o sluchovú a rečovú r(e)edukáciu, osvojenie si hovorenej reči, vychádzajúc z poznania tela, tvorenia reči, telového a rečového rytmu, intonácie

2.3 Výchova a vzdelávanie detí v zahraničí v Českej republike a v Holandsku

Česko

Školský systém v Česku sa do značnej miery vzhľadom na spoločnú históriu podobá slovenskému, aj keď vo federácii bolo školstvo vždy v kompetencii národných vlád. Po roku 1993 však došlo k viacerým zmenám, vďaka ktorým sa oba systémy už odlišujú.

Právo všetkých detí na vzdelávanie je zaistené v Listine práv a slobôd, ktorá je svojim článkom 33 súčasťou Ústavy Českej republiky (uznesenie predsedníctva ČNR 2/1993). Základným východiskom je nerozlišovať deti na handicapované a intaktné a zmena v zameraní na dieťa v celej šírke jeho osobnosti a sociálnych vzťahov, nie len so zreteľom iba na jeho postihnutie, či sa jedná o handicap zdravotný alebo sociálny.

Charakteristika zmien v prístupoch k výchove a vzdelaniu postihnutých bola spracovaná v projekte UNESCO "Škola pro všechny" (School for all, 1991), jeho myšlienky prevzala do svojich programov celá rada krajín a i v Českej republike vyšiel k tomuto projektu metodický materiál (Kurs integrace dětí se speciálními potřebami, příručka UNESCO pre vzdelávanie učiteľov, Praha, Portál 1997).

Stávajúca legislatíva v Českej republike akceptuje medzinárodný dokument Dohodu o právach dieťaťa, v ktorej sa hovorí: "Zmluvné strany sa zhodujú, že výchova detí má smerovať k rozvoju osobnosti dieťaťa, jeho nadania a jeho rozumových schopností na najvyššiu možnú mieru" (zákon ČSFR č.22/91 Sb.).

Školská legislatíva sa opiera o program rozvoja vzdelávacej sústavy "Kvalita a odpovědnost" (1994) a zaisťuje vo svojich ustanoveniach právo všetkých detí na adekvátnu formu pravidelného systematického vzdelávania.

Ciele vzdelávacej politiky schválila vláda Českej republiky na svojom zasadnutí v roku 1999, na jej základe vznikol Národní program rozvoja v České republice Bíla kniha (2001). Česká Bíla kniha je poňatá ako systémový

projekt, formujúci myšlienkové východiska, všeobecné zámery a rozvojové programy, ktoré majú byť smerodajné pre vývoj vzdelávacej sústavy v strednodobom horizonte.

Vzdelávanie v Českej republike legislatívne upravuje zákon č. 561/2004 Sb.

O předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání (školský zákon) zo dňa 24.septembra 2005 Zákon nadobudlo účinnosť dňa 1. januára 2005. Na tento zákon naväzuje

vyhláška 72 zo dňa 9. februára 2005 O poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních a vyhláška 73 zo dňa 9. februára 2005 O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných.

V Českej republike je raná starostlivosť v oboru surdopédia rozvíjaná od začiatku sedemdesiatich rokov 20. storočia. Táto pomoc nie je postavená na legislatívnom základe, čo môže priniesť ťažkosti v organizácii a vo financovaní. Raná starostlivosť je poskytovaná špeciálne pedagogickými centrami, či samostatne fungujúcimi organizáciami. Cieľom je špeciálna raná výchova a špeciálne rané učenie (Mukšnáblova, 2014). U detí, ktoré majú jednoduchšie postihnutie je nástup do materskej školy v 3 – 4 rokoch. U kombinovaných porúch je nástup do školy v 7 rokoch. Z pohľadu špeciálnej pedagogiky je zmyslom ranej starostlivosti podať rodičom dostatok informácií a naučiť zodpovednosti v starostlivosti o svoje sluchovo postihnuté dieťa. Pomocou špeciálnych pedagogických metód sa rozvíja reč dieťaťa. Pracovníci ranej starostlivosti dochádzajú do konkrétnych rodín a podporujú integráciu dieťaťa a rodiny do bežného života. Pripravujú dieťa pre nasledujúci stupeň výchovno – vzdelávacej sústavy. (Mukšnáblova, 2014).

Starostlivosť je zabezpečená aj ambulantne v mieste bydliska, alebo v najbližšom meste, kde sluchovo postihnuté dieťa býva, aby mohlo s rodičmi navštevovať odborníkov (surdopéda, logopéda, psychológa a pod.). Rodina dostáva od nich pomoc a informácie o možnostiach výchovy, aké formy komunikácie je potrebné použiť, rozvoj reči, psychologickú pomoc, možnosti využitia kompenzačných pomôcok (načúvacie aparáty, kochleárny implantát,

telefón a pod.). Rodičia sa musia informovať a konzultovať na špecializovaných pracoviskách, majú možnosť si aj preštudovať odbornú literatúru a požičať si hračky, ktoré môžu napomôcť pri rozvoji dieťaťa so sluchovým postihnutím.

Rodičia sú primárnou jednotkou vo výchove dieťaťa so sluchovým postihnutím a preto by mali mať dostatok informácií od špeciálnych pracovníkov a aplikovať ich podľa daných postupov na svojom dieťati. Vždy je chránené súkromie rodiny. Rodina má právo na ochranu súkromia (Zákon 101/2000 Zb., o ochrane osobných údajov a o zmene niektorých zákonov v ČR).

Pred návrhom individuálneho výchovného postupu je potrebné dieťa vyšetriť. Pracovník ranej starostlivosti dieťa predovšetkým pozoruje v prirodzenom domácom prostredí, všima si jeho prejavy, vzťahy medzi rodinnými príslušníkmi, komunikáciu a pod. Podstatné je ako dieťa reaguje, prežíva spokojnosť, strach, smútok, prekvapenie, neistotu, odpor, hnev a iné emočné prejavy.

Od roku 2001 existuje v Českej republike Tamtam, stredisko ranej starostlivosti, pobočky má po celom území Českej republiky. Pracovníci poskytujú odborné konzultácie v rodinách po 4 – 6 týždňových intervaloch. Starostlivosť je zdarma a dobrovoľná. Rodičia aj samy prichádzajú na doporučenie od ostatných rodičov, či zdravotníckeho zariadenia. Pedagogickí pracovníci pomáhajú rodičom nájsť spôsob metodického vedenia a výchovného pôsobenia na ich konkrétnom dieťati. Hlavne sa rieši, ako sa s dieťaťom dorozumievať podľa stupňa poruchy a dlhodobejšej prognózy. Podstatný je vplyv logopedickej starostlivosti v domácom prostredí. Sociálny pracovník poskytuje rodičom v rámci komplexnej starostlivosti sociálno – právnu poradenskú službu (Mukšnáblova, 2014). Vzhľadom k tomu, že starostlivosť o sluchovo postihnuté dieťa je náročné, rodič s ním ostane doma do školského veku.

Je nevyhnutné byť pri výchove dieťaťa s postihnutím sluchu empatický. Empatie však nikdy nie je dokonalá, čo je často príčinou, prečo vyhľadávajú spoločnosť rovnako postihnutých ľudí. Bariérou nie je komunikácia, ale kultúra. Stáva sa, že starší jedinci majú neskôr problém sa zaradiť do kolektívu

počujúcich alebo nepočujúcich. Kolektív nepočujúcich im je bližší. U malých detí s poruchami sluchu túto otázku za nich riešia rodičia a staršie deti sa rozhodnú na základe svojich skúseností.

Vzdelávanie žiakov so sluchovým postihnutím

Žiaci so sluchovým postihnutím sa môžu vzdelávať na základe špeciálneho výchovného programu (ŠVP) korešpondujúcich s rámcovým vzdelávacím programom pre základné vzdelávanie (RVP ZV). Tieto podmienky sú u jednotlivých žiakov individuálne odlišné a musia odpovedať stupňu a druhu postihnutia.

Obsah vzdelávania

- 1) Žiaci s ľahším stupňom postihnutia (nedoslýchaví) môžu za pomoci výkonných elektronických slúchadiel zvládnuť požiadavky RVP ZV v bežnej škole.
- 2) Pre žiakov s ťažkou sluchovou poruchou a prelingválne nepočujúcich je vhodnejšie vzdelávanie v základných školách pre sluchovo postihnutých alebo v triedach so špeciálnou starostlivosťou za upravených podmienok a s rozložením učiva základnej školy do desiatich rokov. Vo vzťahu k obsahu vzdelávania je potrebné realizovať odlišný prístup hlavne pri jazykových predmetoch a v predmete hudobná výchova.
- 3) Predmet hudobná výchova je možné u žiakov s najťažším sluchovým postihnutím alternovať novým , komplexne poňatým predmetom, hudobnou dramatickou výchovou, ktorej ťažisko spočíva skôr v rytmických, hudobno – pohybových a dramatických činnostiach.
- 4) Vytváranie kľúčových kompetencií , ktorých by mali sluchovo postihnutí žiaci na základe požiadavkou RVP ZV dosiahnuť, predpokladá špeciálny pedagogický prístup a isté obmedzenia, vyplývajúce zo špecifika sluchového postihnutia. K najzávažnejším rozdielom bude dochádzať v oblasti komunikácie, kde bude náročné

dosahovať zručnosti nielen sa zrozumiteľne vyjadrovať, ale aj chápať zložitejšie zdelenie, pretože veľká časť ťažko sluchovo postihnutých má problémy s chápaním syntaktickej zložky hovorenej i písanej zložky reči. K rozdielom bude dochádzať i pri osvojovaní kompetencií, ktoré sa týkajú auditívneho vnímania a vyjadrovanie sa hlasovou rečou. Ťažisko rozvíjania kompetencií v oblasti slovnej komunikácie bude nutné presunúť hlavne na rozvíjanie ovládania písomného prejavu. Rovnako získavanie komunikačných zručností v cudzom jazyku a jeho písanej forme. U žiakov so sluchovým postihnutím bude naopak nutné posilniť utváranie kompetencií vzťahujúcich sa k informačným technológiám.

- 5) Pri vzdelávaní ťažko SP žiakov je potrebné rešpektovať ich právo na voľbu jazyka komunikácie, teda aj jazyka vzdelávacieho. Pre mnohých nepočujúcich je týmto jazykom vizuálne motorická – znaková reč. Zároveň ale nemôže byť zanedbávaná výuka jazyka väčšinovej populácie, to znamená českého jazyka.
- 6) Pre žiakov s ťažkým sluchovým postihnutím sú vydávané špeciálne učebnice. Obsah je podávaný jazykovo jednoduchšou a prístupnejšou formou s ohľadom k jazykovým kompetenciám ťažko sluchovo postihnutých žiakov. Texty sú oproti učebniciam bežnej základnej školy zjednodušené, používa sa bežná slovná zásoba a jednoduchšia skladba viet, je zredukovaný počet cudzích slov. Učebnice sú doplnené veľkým množstvom obrázkov, ilustrácií, mapiek a pod. Ďalej sú vydávané špeciálne výukové videoprogramy pre výuku českého jazyka sluchovo postihnutých na prvom stupni základných škôl.

Podmienky vzdelávania

- 1) právo na výber vzdelávacej triedy (napr. bilingválny program, orálny program, program totálnej komunikácie)
- 2) nižší počet žiakov triede

- 3) znalosť problematiky sluchového postihnutia všetkými pedagógmi, individuálny prístup pedagóga voči žiakovi
- 4) možnosť úpravy obsahu učiva jednotlivých predmetov
- 5) znalosť špeciálnych metód a ich používanie vo výuke sluchovo postihnutých
- 6) pokračovanie v logopedickej starostlivosti podľa potrieb žiakov
- 7) materiálne a technické vybavenie a účinné kompenzačné pomôcky
- 8) bežné a aj špeciálne učebnice , výukové videoprogramy, didaktické pomôcky a pod.
- 9) sluchovo postihnutí žiaci so zmiešanou úrovňou rozumových schopností by sa mali vyučovať podľa špeciálneho vzdelávacieho programu.

Holandsko

Organizácia pôsobiaca v Holandsku Effatha Guyot Groep- Inštitút pre nepočujúcich v Zoetermeeri v Holandsku. Zaoberá sa vzdelávaním a starostlivosťou o deti, mládež a dospelých so sluchovým postihnutím. Zaoberajú sa aj vzdelávaním a starostlivosťou o deti, mládež a dospelých s komunikačnými problémami. Inštitút Effatha Guyot Groep má v rámci Holandska celkom 25 pobočiek, 1500 zamestnancov. Vláda im poskytuje ročné výdaje 68 000 000 Euro.

Z rozprávania Domancovej, I., 2004 (Pedagogické spektrum 1/ 2, 2004), ktorá bola priamo v Effatha, v Holandsku nám poskytla zaujímavé informácie.

Effatha poskytuje nepočujúcim deťom a ich rodičom dennú ambulantnú starostlivosť. Zaujímavé je, že ich zamestnanci samy vyhľadávajú rodiny, kde majú sluchovo postihnuté dieťa a snažia sa im čo najviac pomôcť. Zdôrazňujú starostlivosť nielen o dieťa, ale aj o rodičov. Darí sa im nakontaktovať sa na rodiny už po narodení dieťaťa so sluchovým postihnutím. Umožňujú im to

moderné diagnostické prístroje a , ktoré sa v súčasnosti využívajú a veľmi dobrá spolupráca s lekármi.

V prvom rade sa snažia títo zamestnanci pomôcť rodičom. Ďalším krokom je presne určená diagnostika sluchového postihnutia dieťaťa. Na základe súhlasu rodiča získavajú všetky možné údaje a informácie o dieťati od odborníkov, ktorí dieťa vyšetruvali. Sami dieťa vyšetria pomocou odborných testov: testu osobnosti, inteligenčného testu a pod. Dieťa vyšetrujú v inštitúcii Effatha 2 až 3 roky. Presná diagnostika je dôležitá pre budúci rozvoj dieťaťa, pre jeho rodičov a postupy vzdelávania.

Keď sa u dieťaťa potvrdí sluchové postihnutie, začne sa učiť posunkový jazyk. Podľa pracovníkov Effathy je posunkový jazyk prirodzený a prvý jazyk nepočujúcich detí. Umožňuje im normálny socio – emotívny a kognitívny vývoj. Posunkový jazyk sa učia aj deti s kochleárnym implantátom.

Keď sa dieťa v prvom rade naučí posunkový jazyk, až potom sa začne učiť hovorený jazyk. Čím je dieťa staršie, tým je hovoreného jazyka viac. V nadväznosti na bilingválnu metódu vzdelávania hovorený holandský jazyk v Effathe chápu ako druhý jazyk. Vychádzajú pri tom z výskumov, ktoré poukazujú, že na osvojovanie holandského posunkového jazyka je priaznivé aj pre ovládnutie holandského jazyka.

Rodičia majú možnosť naučiť sa posunkový jazyk na kurzoch posunkového jazyka, ktoré Effatha organizuje. Pri výchove dieťaťa s nimi úzko spolupracuje aj sociálny pracovník.

Vzdelávanie v Holandsku je povinné od 4 rokov dieťaťa. Predškolská výchova je spojená so základnou školou. Od 01.08.2013 platí zákon „školská taška“, čo znamená, že peniaze na vzdelávanie dieťaťa idú do tej školy, alebo škôl, ktoré dieťa navštevuje. Dieťa so sluchovým postihnutím má možnosti 3 školské dochádzky:

- a) špeciálna škola
- b) bežná základná škola
- c) 1 deň v bežnej škole, 4 dni v špeciálnej škole.

Najviac si rodičia vyberajú v súčasnosti možnosť c). V tomto smere ide aj o to, aby si nepočujúci zvykli aj na počujúce deti. V prípade, že sa rodičia rozhodnú pre bežnú školu, môžu ju týždeň navštevovať, aby lepšie oboznámili s činnosťou školy a zvážili, či ich dieťa tento typ školy zvládne.

Tretia možnosť školskej dochádzky súvisí s trendom integrácie. Rodičia viac preferujú, keď sú doma a nie na internáte. Štátne inštitúcie túto možnosť akceptovali a tak deti môžu navštevovať bežnú školu v blízkom okolí a najbližšiu špeciálnu školu.

Ak nepočujúce dieťa navštevuje bežnú základnú školu, pracovníci Effathy mu zabezpečia cestujúceho pedagóga, tiež pracovníka. Cestujúci pedagóg sa podieľa aj na vyučovacom procese, sleduje priebeh vyučovania a komunikáciu žiaka. Sleduje, či je všetko v poriadku, či sa nevyskytol problém vo výchovno – vzdelávacom procese, či sú správne využité peniaze od štátu, napr. na osobného asistenta. Pri kombinácii špeciálna a bežná základná škola sa stane, že niektoré predmety vypadnú a tak cestujúci pedagóg sleduje zosúladenie učebných plánov a vzdelávacích programov. Ak treba vyučuje žiaka v predmetoch, v ktorých potrebuje vysvetliť, doučiť. V prípade, že v triede pedagóg neovláda posunkový jazyk, tak zabezpečí tlmočníka posunkovej reči.

Podľa cestujúceho pedagóga Petry Oostdamovej, ktorá viedla prednášku na túto tému, je integrácia veľmi vhodná pre deti s kochleárnymi implantátmi. Napriek tomu tieto deti aspoň

1 x týždenne dochádzajú do škôl Effathy, aby sa naučili aj posunkovať, komunikovať s nepočujúcimi deťmi.

Školu v Zoetermeeri navštevuje 120 detí so sluchovým postihnutím a 120 detí s komunikačnými problémami.

V špeciálnych školách postupujú podľa metódy bilingválneho prístupu. V jednej triede na základnej škole je 6 žiakov, 1 počujúci učiteľ a 1 nepočujúci asistent učiteľa. Holandský posunkový jazyk sa vyučuje ako samostatný predmet.

Najlepšou známkou je 10 (známkovanie od 0 – 10). Nepočujúce deti v Effathe dostávajú v školskom roku 3 x vysvedčenie so slovným hodnotením a to pre Vianocami, na Veľkú noc a v lete. Keď sa odovzdávajú vysvedčenia, učitelia majú večer stretnutie s rodičmi, na ktorých s rodičmi zhodnotia, ako sa za uplynulé obdobie učilo, pracovalo. Viac sa osvedčilo slovné hodnotenie a známka.

Vďaka týmto podmienkam, ktoré majú sluchovo postihnuté deti v Holandsku sa deti ľahšie vyrovnávajú so sluchovým postihnutím a vedia si nájsť svoje miesto vo svete nepočujúcich a počujúcich. Dokážu sa prispôbiť daným podmienkam, ktoré štát ponúka.

2.4 Kurikulum u žiakov so sluchovým postihnutím

Častejšie sa stretávame s konštatovaním, že deti so sluchovým postihnutím sa majú učiť to isté, čo aj zdravé deti v bežnej základnej škole, iný je len postup, ako sa im učebná látka podáva a potrebujú mať aj predĺženú školskú dochádzku. Napriek tomu, ešte stále rezonujú v pedagogike sluchovo postihnutých, hlavne medzi pedagógmi v praxi nasledujúce otázky:

- *Majú sa deti so sluchovým postihnutím vzdelávať podľa rovnakého kurikula ako zdravé deti?*
- *Ak nie, aké majú byť rozdiely medzi kurikulumom počujúcich a kurikulumom detí so sluchovým postihnutím?*
- *Majú mať deti s ťažkým sluchovým postihnutím hudobnú výchovu, má sa modifikovať, resp. nahradiť dramatickou výchovou, alebo hudbnou – pohybovou výchovou?*
- *Či sa majú nepočujúce deti učiť aj cudzí jazyk? Kedy s ním majú začať a aká má byť špeciálna metodika jeho učenia?*

- *Akým spôsobom majú byť pripravení učitelia pre sluchovo postihnutých, hlavne na druhom a treťom stupni škôl? Majú to byť primárne surdopédi, ktorí učia jednotlivé vyučovacie predmety, alebo je dôležitejšie, aby mali aprobáciu a z pedagogiky sluchovo postihnutých len rozširujúce (doplňujúce) vzdelanie?*
- *Akým spôsobom, čo najefektívnejšie podporovať gramotnosť u sluchovo postihnutých detí?*
- *Učebnice, pracovné listy a učebné texty. Majú sa pre deti so sluchovým postihnutím vydávať učebnice, špecificky pre nich vytvárané, alebo majú používať učebnice, ktoré používajú aj počujúce deti? Do akej miery sú pre nich vhodné učebnice pre intaktnú populáciu?*
- *Ak sa využívajú špeciálne učebnice, do akej miery sa tieto majú/môžu líšiť od učebníc pre intaktnú populáciu?*
- *Nepoužíva / používa sa v špeciálnych učebniciach, neprimeraná, príliš zjednodušená forma komunikácie?*
- *Klasifikácia a hodnotenie žiakov a to primárne v situáciách, keď hovoríme o pružnom, otvorenom systéme, kedy dieťa môže prechádzať z bežnej školy do špeciálnej a naopak (Tarciová, 2005).*

Po reforme vzdelávania sluchovo postihnutých v USA, ktorá prebehla v rokoch 1980 – 1990, pri ktorej sa posudzovala kvalita vzdelávania aj v oblasti špeciálneho školstva pre sluchovo postihnutých, stále viac pozornosti sa venuje otázke, čo učiť na úkor otázky ako učiť (Lytle, Rovins, 1997, Dolman, 2003).

V súvislosti s meniacimi sa požiadavkami na obsah vzdelávania, stále častejšie sa naskladá aj otázka prípravy pedagógov, z pohľadu jednotlivých odborných predmetov a z pohľadu poznatkov z pedagogiky sluchovo postihnutých. Napríklad Lytle (in Lytle – Rovins, 1997) dotazníkom potvrdil, že učitelia nepočujúcich by mali mať aprobáciu z daných vyučovacích predmetov, čiže mali by mať rovnaké poznatky ako učitelia bežných škôl. Ako samozrejmá by malo byť poznanie metód vzdelávania sluchovo postihnutých detí a ovládanie špecifických komunikačných foriem.

Obsah vzdelávania je ovplyvnený aj konkrétnou metódou, ktorá sa používa vo vyučovaní, pretože jednotlivé metódy sa odlišujú aj na základe toho, aké kurikulum majú. Je nevyhnutné, aby sa škola, ktorá sa prezentuje ako inštitúcia používajúca bilingválny prístup, mala zaradený vyučovací predmet posunkový jazyk a kultúra nepočujúcich. Ak zaradené nie sú, nejde o bilingválny prístup. A naopak v orálnej metóde sa bude vyskytovať sluchová výchova, ktorú by sme takto samostatne prezentovanú nenašli, alebo len obmedzene v bilingválnom prístupe. Platné učebné plány pre základné školy pre sluchovo postihnuté deti a pre základné školy bežné sa líšia dvoma vyučovacími predmetmi. Komunikačné zručnosti sú dotované 2 hodinami týždenne od prípravného ročníka až po 9. ročníka a sú zamerané na zlepšenie komunikácie vo všetkých formách. Druhým predmetom je individuálna logopedická starostlivosť. Ide o individuálne orientovaný predmet, je dotovaný 5 hodinami týždenne a pedagóg si vyberá deti podľa potreby aj z jednotlivých vyučovacích hodín. Tento predmet je zameraný na zlepšenie komunikácie v hovorenej reči (Učebné plány ZŠ pre SP...2000).

3 Rodina a jej úloha pri formovaní dieťaťa so sluchovým postihnutím

Rodičia sú hlavnými aktérmi v živote dieťaťa a platí to hlavne u detí v ranom a predškolskom veku (najdôležitejších sú prvé tri až šesť rokov). Dieťa má v tomto období ešte obmedzené komunikačné možnosti. U dieťaťa so sluchovým postihnutím treba od raného detstva navštevovať logopéda. Pri narodení dieťaťa so sluchovým postihnutím prežíva rodina ťažké chvíle, kedy sa rodičia musia vysporiadať s novou situáciou. Rodičia majú možnosť, alebo by mali využiť možnosti podpory vývinu svojho dieťaťa. Aj napriek neľahkej situácii je veľmi dôležité, aby ju rodina začala rešpektovať a sústredila sa na potreby dieťaťa. Čím skôr sa to rodičom podarí, tým môžu vo väčšej miere ovplyvniť vývin svojho dieťaťa a značne v ňom napredovať.

Zásada všestrannej komplexnej starostlivosti o sluchovo postihnuté dieťa v rodine sa žiaľ v praxi vždy dôsledne neuplatňuje. Kým sa rodičia vyrovnávajú s krutou realitou, že ich dieťa nepočuje, ubehnú týždne, mesiace, niekedy aj roky. Rodičia často odmietajú zistenú skutočnosť a aj to, čo je možné urobiť pre dobro dieťa.

Postoje rodičov sluchovo postihnutých detí sú ako udávajú viacerí autori, napr. Matuška, Antušeková (1992):

- často hľadajú rôzne formy úniku, žiadajú opakované vyšetrenie u rôznych lekárov, pretože sa len veľmi ťažko zmierujú s realitou, že sluchová porucha sa nedá liečiť,
- rodičia hľadajú odborníkov, ktorí by zmenili následky sluchového postihnutia,
- nie všetci rodičia vyhľadávajú pomoc odborníkov, ktorí naprávajú narušenú komunikačnú schopnosť,
- niektorí rodičia sa stavajú negativisticky k potrebe odbornej starostlivosti.

Do obdobia prvých kontaktov s dieťaťom patria hry zamerané na manipuláciu, dýchanie, sluchovú výchovu, pohybovo – rytmickú výchovu, odzieranie, prvky pantomímy a iné.

Tieto hry sú realizované na báze napodobovania a porozumenia si. Snažíme sa vytvoriť si s dieťaťom emocionálne puto, pričom provokujeme dieťa k spontánnemu smiechu, navodzujeme uvoľnenie, pohodu, citovo podfarbené hlasové prejavy podľa momentálnej nálady a situácie. Pomáhame si napodobovaním činností motorikou celého tela, končatinami, prstami rúk, ústami, jazykom (Vargová, 2004)

V sluchovej výchove využívame rozličné zvuky, spev, hudbu, vzbudzujeme sluchovú pozornosť, zdokonaľujeme sluchové vnímanie. Sluchové tréningy pozostávajú z počúvania zvukových podnetov z manipulácie na zvukové podnety. Sluchová pozornosť sa rozvíja v bežných životných situáciách, hrách, činnostiach, dôležité je neustále dráždiť sluchové nervy, aj keď to niekedy vypadá, že to nemá žiaden efekt. Netreba to hneď vzdávať. Výsledok sa môže prejaviť po dlhodobom tréningu.

Sluchovo postihnuté dieťa vyžaduje od rodičov:

- akceptáciu sluchového postihnutia u dieťaťa,
- starostlivosť o výchovu (riešenie problémov vo výchovných prístupoch, zvládanie pocitov neistoty pri výchovnom usmerňovaní),
- komunikácia je dôležitá vo vzťahu rodič – dieťa,
- rodičia by mali pomôcť dieťaťu so sluchovým postihnutím, aby sa adaptovalo v bežnom živote,
- pomoc pri vyrovnávaní sa s prichádzajúcimi pracovnými i spoločenskými obmedzeniami,
- skúšku stability a zrelosti ich partnerského vzťahu, ako aj ich osobnostných kvalít (Kročanová, 1999).

3.1 Úloha rodičov pri formovaní dieťaťa

Prvé sociálne prostredie do ktorého sa dieťa narodí, je rodina, v ktorej žije, v ktorej vyrastá. Jej znakmi sú intímne spolužitie v jednej domácnosti, vzájomná komunikácia, ktorá je dôležitá, kooperácia a pomoc jej členov. Atmosféra rodiny (výchovná klíma) závisí od vzájomných vzťahov medzi rodičmi a členmi rodiny. Dieťa sa formuje podľa rodinných vzťahov a podľa rodinného prostredia, v ktorom vyrastá. Súvisí aj so spôsobom výchovy. Je výsledkom vzájomných interakcií členov rodiny pri určitom výchovnom štýle a kvalite vzťahov medzi členmi rodiny. K faktorom, ktoré rozhodujú o výchovnej klíme v rodine patrí:

- emocionálny vzťah rodičov k deťom – záujem rodičov o dieťa, vzájomná dôvera, komunikácia medzi rodičmi a dieťaťom, stupeň akceptácie dieťaťa,
- citový dištanc – stupeň samostatnosti dieťaťa a jeho izolovanosť v prostredí, miera autonómie,
- výchovné metódy používané rodičmi a úroveň im odpovedajúceho pedagogického myslenia (Kubáni, 1998).

Pod pojmom výchova sa obyčajne rozumejú zámerné i nezámerné pôsobenia na osobnosť človeka, pričom výsledkom je kvalitatívna zmena (Kačáni, 1983). Chápe výchovu ako špeciálne organizovaný a usmerňovaný proces cieľavedomého pôsobenia a vnútorného vývinu subjektu, ktorý sa realizuje v spoločenských záujmov a potrieb. Sociálna pedagogika podľa Schillinga (Bakošová, 2001) zastáva názor, že vo výchove ide predovšetkým o rozvoj individuality (Tamášová, 2008).

Spôsob výchovy zahŕňa vzájomné emočné vzťahy dospelých s deťmi, spôsob ich komunikácie, emočnú klímu, pri spoločnej činnosti, veľkosť požiadaviek na dieťa i štýl ich kladenia, voľbu odmiern a trestov a ďalších využívaných prostriedkov pri výchove dieťaťa a ako dieťa reaguje na tieto

výchovné princípy. Spôsob výchovy v rodine je podľa Kožnára (1975) silne determinovaný nasledovnými faktormi:

- rodinné zázemie – kde zaraďuje úplnosť rodiny, početnosť, širšie rodinné vzťahy, zloženie rodiny, súrodenci,
- spoločenské postavenie rodiny – materiálne zabezpečenie rodiny, vzdelanie, kultúrna úroveň rodiny, prestíž, moc, vzdelanie rodičov, zamestnanie rodičov,
- vek a osobnostné charakteristiky členov rodiny
- kvalita manželského života
- vzťahy medzi členmi rodiny, rodičovská láska.

Podľa Nákonečného (1997) rodinnú výchovu tvoria dve zložky – miera prejavov láskyplného záujmu o dieťa a miera a spôsob kontroly dieťaťa, kombináciou, ktorých dostáva autor nasledovné základné výchovné štýly:

- 1) **Demokratická výchova** – vedie k pestovaniu vedomia a príslušnosti k rodine, k povinnostiam voči rodinnému životu, rodičia s prejavom lásky k dieťaťu a záujmu oň mu ponechávajú istú dávku voľnosti a nevyužívajú tvrdé tresty, vedú k vytváraniu vnútornej rovnováhy, k zdravému sebedovetomiu a produktívnej osobnosti.
- 2) **Rejektívna výchova** – ide o prísnu výchovu, spojená s obmedzovaným, tvrdými trestami, prejavmi odmietania, ľahostajnosti, vedie k opačným tendenciám a cieľom k vnútornej labilitě, agresivite, nepriateľským postojom.
- 3) **Liberalistická výchova** – ide o spojenie nekritického zbožňovania a určitej ľahostajnosti a nelásky voči dieťaťu, čo rovnako vedie k nežiadúcim dôsledkom celkovom vývine dieťaťa.

Stotožňujeme sa aj s členením Špánika (1994), ktorý uvádza nasledovné výchovné štýly:

- 1) **Autoritatívna** – založená na dominantnom vplyve rodičov. Dieťa je objektom výchovy, jeho osobnosť je potláčaná, výchovné pôsobenie je

jednosmerné. Tento typ výchovy je veľmi nevyhovujúci, hlavne keď je dieťa v puberte a keď dospieva, kedy sa môže stať, že dieťa začne utekať z domu, môžu vzniknúť rôzne deviantné formy správania (záškoláctvo, drogy, krádeže a iné). Rodičovský tlak dieťa často kompenzuje agresívnym správaním voči iným deťom v podobe šikanovania. Typy autoritatívnej výchovy:

- **nekompromisná** – rodičia kladú kategorické požiadavky, ktoré nepripúšťajú výnimky,
- **perfekcionalistická** – rodičia kladú na dieťa vysoké požiadavky, ktoré pod neustálym tlakom,
- **brutálna** – založená na tvrdých výchovných metódach a negatívnom hodnotení dieťaťa.

2) **Liberálna** – je opakom autoritatívnej, kedy je dieťaťu všetko dovolené, čo môže spôsobiť utváranie nežiadúcich povahových vlastností (egoizmus, nadradenosť a pod.). Typy liberálnej výchovy:

- **merkantilná** – odmeňovanie dieťaťa bez dôvodu
- **kverulantská** – rodičia sú toho názoru, že sa ich dieťaťu spôsobuje neustála krivda a kladú naň vyššie požiadavky, než na iné deti.

3) **Patologická** – najmenej vhodný typ výchovy. Uskutočňuje sa v patologickom prostredí, kde je alkoholizmus, kriminalita, neurotizmus. Na dieťa to má negatívny vplyv, lebo sa učí porušovať spoločenské normy správania v dôsledku napodobňovania rodičov. Takáto zanedbávajúca a narušená výchova neumožňuje vytvárať autoregulačné mechanizmy správania dieťaťa v spoločensky žiaducom smere. Často vyúsťuje do deviantných spôsobov správania.

4) **Demokratická** – najvhodnejší typ výchovy založený na rešpektovaní individuality a osobnosti dieťaťa a na interakčom a dialogickom vzťahu medzi rodičmi a dieťaťom. Rodičia vstupujú ako vedúce činitele výchovy, no zároveň podnecujú a umožňujú iniciatívu a aktivitu dieťaťa. V demokratickej výchove je primerane zastúpená láska

s prísnosťou , sloboda dieťaťa s jeho povinnosťami, plnenie, ktorých rodič kontroluje.

- 5) **Laxná** – ľahostajnosť a chlad rodičov k dieťaťu k jeho prejavom, konaniu a správaniu, čo vedie k nesamostatnosti dieťaťa. **Repulzívna** – rodičia skryto alebo zjavne odmietajú svoje dieťa, pretože v nich vzbudzuje pocit zatrpknutosti.

Súčasná kríza výchovy v rodine má pramene najmä v celospoločenskej kríze hodnôt. Rodina sa tak stáva veľmi zraniteľnou. Výrazným faktorom, ktorý ubera rodine prvé privilegium formovania a socializácie je nedostatok času rodičov na výchovu vlastných detí, z dôvodu ekonomického zabezpečenia rodiny. Premeny súčasnej rodiny zasahujú tiež sociálne role rodičov. V procese demokratizácie vzťahov uprostred rodiny otec akoby strácal svoje výsadné postavenie, žene ako matke zase pribudli práva a povinnosti. Na rodinnom živote sa však stále aktívnejšie podieľajú deti. Čas rodičov strávený so svojimi deťmi a ostatnými členmi rodiny sa redukuje na možné maximum, to sa však javí ako nedostačujúce. Na výchove dieťaťa sa okrem rodiny v čoraz väčšej miere podieľajú aj iné inštitúcie, z ktorých nepochybne najväčšiu úlohu zohráva škola (Bačkovová, 2008).

Výchova mladej populácie je jednou z rozhodujúcich podmienok vývinu demokratickej spoločnosti. Tento cieľ môžeme dosiahnuť iba tým, že vo výchovnej práci budeme pracovať cieľavedome, preto je potrebné dbať na zdravé rodinné prostredie a na dobrú spoluprácu s výchovnými pracovníkmi, ktorí v súčasnosti výchovne pôsobia na deti.

Je potrebné sa zamyslieť nad podielom výchovného prostredia rodiny a školy, vplyvu zamestnania rodičov a hlavne matky i nad možnosťami trávenia voľného času detí a mládeže. Tieto faktory v podstate zohrávajú dôležitú úlohu pri delikvencii mládeže, patogénneho vývinu detí a mládeže. Stáva sa, že rodina často zlyháva už pri vzťahu dieťa a matka. Neraz dochádzame k záveru, že už v rannom veku čosi zlyhalo pri výchove. Rodičia sa ťažko prispôbujú dnešným podmienkam spoločenského života. Zohráva tam aj svoju úlohu najmä neuspokojivý mravný profil rodičov, rozvrátenosť

rodín, rodičia nie sú príkladom pre svoje deti, prípadne nízke vzdelanie rodičov. Stretávame sa v praxi aj s tým, že rodičia nespolupracujú so školou. U mladých sa začínajú prejavovať patologické správanie, ktoré hraničia so zákonom. Treba dosiahnuť úzku spoluprácu rodiny so školou a ostatnými zariadeniami, kde trávajú deti a mládež voľný čas, aby sa zabránilo vzniku kriminality. Treba tento problém zachytiť včas, aby nebolo neskoro (Končal, 2008).

Dôležitým problémom pri výchove detí je aj kultúrna spoločenská vyspelosť oboch rodičov. Predpokladá sa, že rodičia s dostatočnými psychologickými a pedagogickými poznatkami o výchove detí a rodičia skúsení vo výchovnej práci ľahšie i lepšie vychovávajú deti, ako rodičia, ktorí v tomto smere nemajú teoretické poznatky a skúsenosti.

Rodina, ako bunka celej spoločnosti existovala, existuje a vždy bude existovať, aj keď prešla kultúrne – historickým vývojom, ale určite má aj svoje stále a nemenné špecifiká. Práve rodina ako primárna skupina zabezpečuje to prvotné spolužitie aj so svojimi útrapami a ťažkosťami, ale aj svojou dobrotou, solidárnosťou a výchovnou funkciou na základe bezpodmienečnej spolupatričnosti a vzájomnej lásky.

3.2 Komunikačné formy využívané pri formovaní dieťaťa

Primárnym problémom osôb so sluchovým postihnutím je vytvorenie primeranej komunikácie, čiže eliminovanie komunikačnej bariéry. Na začiatku ide o komunikáciu s matkou, najbližšou rodinou, neskôr s rovesníkmi, učiteľmi v škole, s osobami, s ktorými prichádzajú každodenne do styku. Je žiaduce, aby si osvojili formu komunikácie, ktorá je najrozšírenejšia, najuniverzálnejšia a prostredníctvom nej získali akademické zručnosti, ktoré im vytvoria podmienky pre primerané pracovné a spoločenské uplatnenie. Touto formou komunikácie je úradný jazyk štátu, v ktorom žijú. Špecifické formy

komunikácie, ktoré vznikli, resp. sa vytvorili pre potreby bezproblémovej komunikácie alebo špeciálne pre proces vzdelávania. Môžu sa používať samostatne, alebo v kombináciách, v bežnom živote, v edukačnom procese, počas celého života, alebo len v jeho určitých etapách. Pod špecifickými komunikačnými formami u sluchovo postihnutých, sa väčšinou chápu tie formy komunikácie, ktoré sa vyskytujú u osôb s ťažkou stratou sluchu až hluchotou. Skupina osôb nedoslýchavých je natoľko heterogénna, že je možné stretnúť jedincov, ktorých hovorená reč vykazuje len malé odlišnosti (väčšinou vo foneticko – fonologickej rovine), ale aj s jedincami, ktorých reč je veľmi nápadná, pre väčšinu počujúcej spoločnosti nezrozumiteľná, môžeme i nich pozorovať podobné charakteristiky ako u nepočujúcich, a vtedy aj oni v komunikácii, viac alebo menej využívajú tieto špecifické formy.

V komunikačnom systéme sluchovo postihnutých, môžeme podľa nášho názoru hovoriť o troch samostatných skupinách, ktoré sa vzájomne ovplyvňujú. Sú to:

- primárne komunikačné formy
- sekundárne komunikačné formy
- pomocné komunikačné technické prostriedky

Primárne komunikačné formy sú tie, ktoré tvoria samostatné jazykové systémy. Považujeme ich za najdôležitejšie, prostredníctvom nich sa sprostredkujú plnohodnotné informácie. Uplatňujú sa v komunikácii aj samostatne, ale zároveň sú nevyhnutné na to, aby sa mohli uplatniť sekundárne formy komunikácie.

Medzi primárne komunikačné formy sme zaradili hovorený jazyk, posunkový jazyk a písomnú formu jazyka. Práve tieto tri formy umožňujú osobám so sluchovým postihnutím komunikáciu v rozličných prostrediach, s rozličnými osobami.

Hovorený jazyk je, bol a bude forma komunikácie, ktorú osoba musí vzhľadom na ekonomické a sociálne uplatnenie vo väčšinovej spoločnosti ovládať. Aj na základe hovoreného jazyka, hodnotí schopnosti jedinca a preto aj z tohto pohľadu, tí ktorí majú problémy s komunikáciou v bežnej používanej forme, nemôžu určité pracovné a sociálne pozície dosiahnuť. U osôb s ťažkým

sluchovým postihnutím sa za akceptovateľné môže považovať aj to, ak osoba ovláda jazyk národa v ktorom žije len v písomnej forme.

Posunkový jazyk je forma komunikácie, ktorá je dominantná v spoločnosti nepočujúcich a to aj v prípade osôb, ktoré dobre ovládajú hovorený jazyk. Posunkový jazyk je primárnym jazykom u asi 10 % nepočujúcich detí nepočujúcich rodičov, a v posledných 25 rokoch vo viacerých štátoch sveta boli prijaté zákony o jeho uznaní. Je všeobecne prijímané, že ovládanie a používanie posunkového jazyka je aj podmienkou členstva v komunite nepočujúcich a viažu sa naňho aj podporné programy pre nepočujúce deti, mládež aj dospelých.

Písomná forma jazyka bola vždy dôležitá pre vzdelávanie a samovzdelávanie osôb. V posledných rokoch podľa nášho názoru vzrastá aj potreba ovládania písomnej formy jazyka u osôb so sluchovým postihnutím. Jednotlivé technické zariadenia, totiž umožňujú bezproblémovú komunikáciu, rozširujú sa možnosti pracovného uplatnenia, niektoré zo zariadení sa môžu využívať aj vo výchovno – vzdelávacom procese.

Sekundárne komunikačné formy u sluchovo postihnutých sú tie, ktoré:

- nie sú samostatnými jazykovými systémami, ale sa viažu na hovorený jazyk (prstová abeceda, pomocné artikulačné znaky, amkaton),
- nie sú samostatnými jazykovými systémami, ale sa viažu na hovorený jazyk a posunkový jazyk (kontaktové posunkovanie, umelé posunkové kódy...),
- sú určitou modifikáciou primárnej komunikačnej formy (medzinárodné posunkovanie, umelecké posunkovanie),
- dopĺňajú, alebo spresňujú nedostatočnú percepciu a expresiu hovoreného jazyka (prstová abeceda, cued- speech, pomocné artikulačné znaky...),
- dopĺňajú, alebo spresňujú percepciu a expresiu posunkového jazyka (prstová abeceda...).

Sekundárne komunikačné formy sme rozdelili do nasledujúcich skupín:

- **bimodálne formy posunkovej komunikácie:** kontaktové posunkovanie, umelé posunkové kódy, makaton
- **špecifické formy posunkovej komunikácie:** medzinárodné posunkovanie, umelecké posunkovanie, detské posunky
- **prstové znaky:** prstová abeceda, pomocné artikulačné znaky, cued-speech, ďalšie systémy prstových znakov
- **odzeranie**
- **neverbálna komunikácia**

Odzeranie a neverbálnu komunikáciu sme zaradili medzi sekundárne formy komunikácie preto, že sa vyskytujú v súvislosti s viacerými formami zo skupiny primárnych aj sekundárnych komunikačných foriem. Nie sú samostatnými jazykovými systémami.

Pomocné technické komunikačné prostriedky sú technické zariadenia a podmienky prostredia, ktoré sú nevyhnutné preto, aby sa mohli realizovať primárne, ale aj sekundárne komunikačné formy, alebo sú potrebné pre sprostredkovanie komunikácie sluchovo postihnutých osôb na diaľku (mobilné telefóny, chat, e-mail...). Podľa nás pozostávajú z dvoch skupín:

- pomocné akusticko - technické prostriedky
- pomocné vizuálno – technické prostriedky (osvetlenie, vzdialenosť).

3.3 Viera, láska a nádej u dieťaťa so sluchovým postihnutím

Veľkú úlohu zohráva výchova a vzdelávanie sluchovo postihnutých jednotlivcov, lebo majú rovnaké práva na vzdelávanie a život ako populácia zdravých, intaktných jednotlivcov. Nie je vhodné a potrebné preukazovať

falošnú ľútosť postihnutým, nestoja o ňu. Lepšie urobíme, keď sa usilujeme nezištne im pomôcť tak, aby mali z toho dobrý pocit, aby cítili, že im rozumieme a že im chceme pomôcť v tom, čo najviac potrebujú.

Rozdiel je v prístupe rodiča dieťaťa so sluchovým postihnutím a špeciálneho pedagóga k nim. A preto sa tu dá nadviazať na vieru, lásku a nádej.

Najskôr musia žiaci veriť samy sebe, svojim schopnostiam a možnostiam. Na otázku, čo je láska, je ťažká odpoveď, pretože sú rôzne lásky. Poznáme lásku rodičov k dieťaťu, lásku detí k rodičom, lásku k súrodencom, lásku medzi manželmi, lásku medzi priateľmi. O týchto láskach hovoríme, že sú to ľudské lásky a tá je aj v živote u sluchovo postihnutých jednou z dôležitých potrieb, ktoré potrebujú aby sa mohli odrážať zo svojho mostíka a posúvať sa ďalej, tým že môžu svoj hendikep použiť ako „zbraň“.

Nádej je veľmi dôležitá, lebo človek nemôže žiť bez nádeje. Ľudská nádej dáva človeku veľa sily na prekonávanie rôznych prekážok, ťažkostí i na uzdravenie duše a tela.

Rodina je kolískou ľudstva, je kolískou výchovy. Zdravý duševný a telesný vývin dieťaťa, jeho šťastie v mnohom závisia od toho, v akej rodine vyrastá, v akej rodine žije (Rozinajová, 1988).

Keďže rodinný život má takéto ďalekosiahle následky, stávajú sa otázky partnerského vzťahu muža a ženy, manželstva a rodičovstva nielen osobnou záležitosťou vzťahu muža a ženy, manželstva a rodičovstva nielen osobnou záležitosťou, ale majú aj spoločenský charakter, pretože bez rodiny „prúdi časť“ národa (Rozinajová, 1988).

Láska v rámci rodinného prostredia má pre vývin dieťaťa so sluchovým postihnutím veľký význam. Najväčší vplyv naň majú rodičia (ktorí mali vytvárať pozitívne rodinné zázemie pre výchovu dieťaťa), potom súrodenci a napokon starí rodičia, príbuzní a známi.

Rodina vplýva na deti buď priamo tým, že ich rodičia alebo starší súrodenci v súvislosti s opaterou a starostlivosťou o telesný a mravný vývin cieľavedome

a sústavne vychovávajú alebo nepriamo tým, že formuje okolo nich spoločenské prostredie, v ktorom sa celková konkrétna atmosféra odráža na psychike dieťaťa. **Atmosféra rodinného prostredia je daná vzájomnými vzťahmi medzi rodičmi a ostatnými členmi rodiny.** Dieťa sa formuje podľa rodinných vzťahov, podľa rodinného prostredia, v ktorom vyrastá. To, čo dieťa v rodine vidí, to aj napodobňuje. Dospelí, najmä rodičia sú pre nich vzorom, v akomkoľvek konaní. To znamená, že pre dieťa je dôležité, ako sa správajú k sebe, k svojim deťom, k svojim rodičom, príbuzným, známym, akú majú kultúru a pod. Pôsobivosť týchto vplyvov je zvýraznená najmä citovou väzbou dieťaťa k blízkym osobám. **Preto je rodinné prostredie základným formujúcim činiteľom.** Starostlivosť rodičov o dieťa, prejavy lásky k nemu sú nevyhnutnou podmienkou jeho zdravého vývinu. Chýbanie alebo nedostatok takýchto prejavov spôsobuje u mnohých detí tzv. **psychickú depriváciu**, ktorá sa odráža v zmyslovej, pohybovej, rozumovej a citovej oblasti. Táto psychická deprivácia sa prejavuje skôr u detí, ktoré vyrastajú mimo rodiny, napr. detské domovy a pod. Stretávame sa s ňou aj u detí, ktoré vyrastajú v dobre situovaných rodinách, kde má sluchovo postihnuté dieťa takmer všetko.

Ak má byť rodinné prostredie na vývin sluchovo postihnutého dieťaťa zdravé, musí v ňom vládnuť vzájomná láska medzi rodičmi i deťmi. Láskový vzťah k deťom by sa mal spájať s primeranými nárokmi, s chápaním detských potrieb, s uznávaním reálnych možností a schopností dieťaťa, s ochotou odpovedať na jeho otázky i s ochotou kedykoľvek sa s ním taktne porozprávať. Pritom by rodičia nemali zabúdať, že svojím životom majú slúžiť vždy ako kladný príklad. Ak sa má toto všetko uplatniť, rodičia nesmú pristupovať k rodinnej výchove ako k niečomu, čo „beží samo“. V skutočnosti by mala byť výchova systematickým procesom ktorý treba usmerňovať a riadiť na základe odborných poznatkov z pedagogiky, t.j. vedy o výchove. Jedine to môže rodičom pomôcť zavčas signalizovať správnosť či nesprávnosť ich prístupu k deťom (Rozinajová, 1988).

Pozitívny príklad zo života rodičov je určite tým najpôsobivejším kladným činiteľom, ktorý formuje osobnosť dieťaťa. Otec a matka, ktorí sú pre svoje dieťa so sluchovým postihnutím vzorom, dosahujú vo výchove

spravidla lepšie výsledky, ako tí rodičia, ktorí sa vôbec nesprávajú tak, ako to vyžadujú od svojich detí. Mladého človeka nevie nič pobúriť tak, ako práve rozpor medzi požiadavkami rodiča, či pedagóga, teda autorít, ktoré sa zúčastňujú na jeho formovaní a jeho vlastným správaním. Samozrejme, že ani rodičia nie sú a nemôžu byť bez chýb. To chápe aj mladý človek. Nepáči sa mu však, keď sú k svojim chybám zhovievaví, no chyby iných prísne odsudzujú. Vlastné slabosti sa neusilujú odstraňovať, ale radšej ich ospravedlňujú alebo dokonca zatajujú a maskujú slovami. A vedieť si priznať chybu, vedieť byť sebakritickým – to by sa malo dieťa naučiť práve od rodičov.

Ak sú rodičia k svojim deťom trpezlivý, ochotní hrať sa i poláskat' sa s nimi, ak im prejavujú zdravú náklonnosť a chápu spoločenstvo s dieťaťom ako náplň svojho života, **sociálnou reakciou dieťaťa je radostný a aktívny postoj k životu.**

3.4 Najčastejšie chyby rodičov pri formovaní dieťaťa

Súčasná chápanie rodiny smeruje k chápaniu rodiny ako sociálnej skupiny, spoločenstva, ktoré žije vo vlastnom priestore a uspokojuje potreby svojich členov, poskytuje starostlivosť o deti. Rodina plní viaceré funkcie (Rozinajová, 1989, Špánik, 1994) a jednou z nich je výchovná funkcia. Výchova v rodine má svoje špecifické ciele, obsah, zásady, metódy, formy, prostriedky a postupy, ktoré vo vzájomnej kombinácii vytvárajú rôzne štýly rodinnej výchovy.

Za negatívne tendencie v štýloch rodinnej výchovy možno považovať (Špánik, 1995, Prevndárová, Kubíčková, 1996, Višňovský 2001):

- nezrelosť, ktorá sa prejaví emocionálnou a sociálnou nepripravenosťou na funkciu rodiča,

- perfekcionizmus, ktorý sa prejaví kladením vysokých požiadaviek na výkony dieťaťa, preťaženosť rodiny v rôznych oblastiach,
- protekcionizmus a rozmaznávanie, uprednostňovanie, prehnaná ochrana, ospravedlňovanie dieťaťa, podriaďovanie sa dieťaťu,
- ambicióznosť, ktorá sa prejaví v tom, že o spokojnosti rodiny rozhoduje úspech detí v škole, rodičov v zamestnaní a materiálne vybavenie rodiny,
- autoritatívnosť, ktorá sa prejaví nátlakom na dieťa a vyžadovaním slepej poslušnosti.

Ďalšie chyby, ktoré sa dopúšťajú rodičia vo výchove:

- odsúvajú odborníkov na neskôr, myslia si, že „ono sa to utrasie“,
- neveria odbornému vyšetreniu a hľadajú iných odborníkov, ktorí by mohli vylúčiť alebo „vyliečiť“ sluchovú poruchu ich dieťaťa,
- prestávajú komunikovať s dieťaťom, keď sa dozvedia o sluchovom postihnutí s odôvodnením, že ono aj tak nepočuje,
- prenechávajú výchovu dieťaťa na školu a školské zariadenie,
- nepoužívajú načúvací prístroj, resp. ho používajú pri styku s odborníkmi, alebo keď robia cvičenia zamerané na sluchovú a rečovú výchovu. Načúvací aparát je potrebné používať počas celého dňa a dieťa upozorňovať na zvuky, ktoré sa vyskytujú v jeho okolí,
- nerešpektujú názor, že pre každé dieťa je vhodná iná metóda a nechajú sa presvedčiť ľuďmi, ktorí tvrdia, že ich metóda je vhodná pre každé dieťa a tá druhá nie je vhodná, a nedosahujú s ňou primerané pokroky,
- napriek problémom s komunikáciou prostredníctvom hovoreného jazyka nechcú (nepoužívajú) iné formy komunikácie na vytvorenie a udržanie komunikácie.

Demokracia, ktorá je chápaná ako spôsob života vychádza z princípu rovnocennosti. Rovnocennosť znamená, že každý sa rozhoduje za seba.

Rovnocennosť medzi rodičom a jeho dieťaťom nespočíva vo vedomostiach, skúsenostiach alebo zručnostiach. Rovnocennosť znamená, že aj napriek všetkých svojím individuálnym rozdielom a schopnostiam, majú ľudia rovnaké nároky na dôstojnosť (Dreikurs, Soltzová, 2007).

Mnoho rodičov je presvedčených o vlastnej nadradenosti vo vzťahu k svojim deťom, na základe svojho narodenia, peňazí, pohlavia, farby pokožky, veku, múdrosti a pod. Toto je pozostatok kultúrneho dedičstva. Žiadna ľudská schopnosť alebo charakteristika nemôže zaručovať nadradenosť, alebo právo ovládať iných (Dreikurs, Soltzová, 2007). Deti sú veľmi citlivé na zmeny klímy a chcú mať rovnaké práva ako všetci ostatní.

Rodičia v snahe uplatňovať demokratické princípy často narážajú na problémy, ocitajú sa v chaose, nesprávne uplatňujú slobodu a zamieňajú si anarchiu s demokraciou. Deti sa vzpierajú obmedzeniam, nárokuje si právo robiť čo chcú a kedy chcú, chcú mať pocit, že ich rodičia chápu a akceptujú. Stáva sa, že deti nepoznajú svoje hranice a rodič na druhej strane, nie že by im vysvetlil povie: „Nemám čas“, „Ty tomu nerozumieš“ a pod. A práve takúto „komunikáciu“ deti doslova neznášajú. Sloboda vyžaduje poriadok, poriadok prináša so sebou isté obmedzenia a povinnosti. Správne stanovené hranice dávajú zmysel a istotu života. Sloboda znamená zodpovednosť, schopnosť niesť následky svojho konania. Ak rodičia dajú svojim deťom slobodu a prevezmú za nich zodpovednosť, nemožno hovoriť o demokracii.

K chybám vo výchove dochádza preto, že dospelý rodič nerešpektuje rovnocennosť svojho dieťaťa. Vo vzťahu k dieťaťu sa to môže prejaviť dvoma najčastejšími spôsobmi. Prvým je rozmaznávanie a druhým nátlak na dieťa zo strany rodiča, resp. uplatňovaním jeho moci a autority. Tieto chybné prístupy rodičov vo výchove detí, zbavujú dieťa odvahy, zbavujú ho presvedčenia, že je schopné vysporiadať sa so životnými výzvami a o takom dieťati hovoríme, že je odradené a správa sa nevhodným spôsobom (Lehenová, 2008).

Rozmaznávanie detí spočíva v tom, že rodičia sa vzdávajú akýchkoľvek požiadaviek a robia všetko za deti. Rozmaznávaním rodičia oberajú svoje dieťa o iniciatívu a následne o sebadôveru. Ak rodič robieva veci namiesto dieťaťa,

dieťa reaguje tak, že si zvykne a v budúcnosti očakáva, že vždy bude okolo neho „skákať“. Keď je takýto prístup zo strany dieťaťa dlhodobo, u dieťaťa sa formuje presvedčenie, že nedokáže svoj život zvládnuť samo. Dieťa sa potom viac spolieha na rodiča, a keď príde k danej situácii, ktorú musí sám zvládnuť, tak má veľký problém si vyriešiť danú situáciu. Dieťa necíti zodpovednosť a nesnaží sa spolupracovať. Takéto dieťa je presvedčené, že si môže robiť čo chce a kedy chce a ostatní sú preto, aby mu boli k dispozícii a len pre neho. Snažia sa získať výnimočnú pozornosť, či službu. Potom neskôr si rodičia uvedomia chybu a začnú byť prísnejší. Aby si rodičia uvedomili, že urobili chybu a, že svoje dieťa rozmaznávali, potrebujú dávku odvahy.

Podľa Waltona (2002), ktorý považuje za známky rozmaznávania tieto situácie:

- opakovaná snaha rodiča zobudiť dieťa každé ráno
- pravidelná príprava šiat do školy
- vyžadovanie zvláštnych služieb od rodičov
- vozenie dieťaťa do školy, aj keď môže ísť sám
- rodič chodí často do školy, aby dieťaťu pomáhal
- pravidelné pýtanie sa, či má domáce úlohy
- pravidelná pomoc s domácimi úlohami
- časté varenie jedla pre „maznáčika“, čo má rád, prípadne iné ako ostatným členom rodiny
- dieťa môže veľa vecí (napr. jesť pred televízorom), kým ostatní členovia rodiny nemôžu
- rodič nechce dieťaťu odmietnuť, prípadne s ním nesúhlasiť
- neprimerane vysoké vreckové, ak minie skôr, rodič mu dá ďalšie vreckové
- rodičia všetko kúpia dieťaťu, čo chce
- dieťa môže len svoju izbu upratať, ostatné izby „nemusiť“
- rodičia vykonávajú väčšinu domácich prác, dieťa nemusí pomáhať
- rodič dokončí za dieťa prácu
- rodič toleruje, keď im dieťa skáče do reči

- rodič toleruje, keď si dieťa robí čo chce (nedodržiavanie načas domov, v neskoršom čase a pod).
- dieťa sa im vyhráza, že odíde z domu a rodič mu vo všetkom vyhovie, aby bolo po dieťati
- dieťa „citovo“ vydiera rodičov
- dieťa necíti žiaden podiel viny, žiadnu zodpovednosť, keď niečo zlé urobilo, pokazilo a pod.
- rodičom nadáva, správa sa k nim neúctivo
- rodič toleruje, ak im dieťa berie peniaze

Podľa Waltona (2002). ktorý charakterizuje autoritatívny prístup na základe týchto podmienok:

- rodič často používa kritiku a hnev, vyhráza sa
- rodič zakazuje
- rodič trestá
- rodič dieťaťu neverí
- rodič dieťa nabáda, aby bolo rýchlejšie, keď sa ráno chystá do školy
- rodič dieťa stále kritizuje
- rodič stále hľadá chyby na dieťati
- rodičovi sa nepáčia kamaráti svojho dieťaťa, stále ich kritizuje
- rodič kritizuje známky dieťaťa
- rodič rozhoduje o harmonograme dieťaťa
- rodič pochybuje o pravdovravnosti dieťaťa
- rodič vyžaduje, aby dieťa navštevovalo krúžky, ktoré mu vyberie
- rodič nesúhlasí, neakceptuje názory dieťaťa
- rodič a dieťa len zriedka diskutujú ,aby našli riešenie problémov
- rodič je v pozícii: „Verím ti, ak sa správaš dôveryhodne.“ Avšak dieťa je v pozícii: „Správam sa dôveryhodne, ak mi veríš.“

Pri výchove detí rodičia často striedajú oba tieto prístupy, ktoré sú nesprávne a pre dieťa je o to ťažšie. Preto by bolo vhodné, aby rodičia získali vedomosti o správnych prístupoch vo výchove, aby nerobili chybné prístupy.

PRAKTICKÁ ČASŤ

4 VÝSKUMNÁ ČASŤ

O možnostiach edukácie žiakov so sluchovým postihnutím sme písali podrobnejšie v predchádzajúcich kapitolách. Vychádzajúc z týchto poznatkov (napr. Tarcsiová, 2005, 2008, Vašek 1996, 2005, Leonhardt, 2001, Vojtechovský, 2011, Schmidtová, 2009 a iní) bolo našim zámerom v rámci kvalitatívneho výskumu sledovať žiakov so sluchovým postihnutím v rámci edukácie v priebehu niekoľkých mesiacov v triede, ktorú navštevovali v triede desať žiakov so sluchovým postihnutím (osem chlapcov a dve dievčatá). Trieda bola vytvorená vedením školy z detí, ktoré dosiahli fyziologický vek, zároveň prešli testom školskej zrelosti a v danom školskom roku mohli tak nastúpiť do prípravného ročníka.

4.1 Vytvorenie a overenie špecifického systému v edukácii žiakov so sluchovým postihnutím

Ako prvý sme si stanovili cieľ nášho výskumu. Pri jeho využití sme vychádzali z aktuálnych potrieb žiakov v triede. Snažili sme sa prispôbiť ich momentálnej vývinovej úrovni žiakov, ich schopnostiam, brali sme ohľad na druh a stupeň ich sluchového postihnutia.

Cieľ: Poukázať a zhodnotiť ich výsledky v edukačnom procese, t.j. čítanie, písanie, matematika, ostatné predmety a doporučená pre výchovno – vzdelávací proces.

4.2 Úlohy výskumu

Pre dosiahnutie cieľa výskumu sme si stanovili úlohy, ktoré sme počas výskumu modifikovali do nasledovnej podoby:

1. Vhodne upraviť prostredie v triede (lavice usporiadané do polkruhu, aby sa žiaci navzájom videli, aby videli aj na pedagóga, lístočky, ktoré pomenúvajú veci v triede, napr. „dvere“- lístoček prilepený na dverách, „tabuľky“, na preopakovanie si, mapa, pre všeobecný prehľad a pod.). (Obrázok 2, 3,4).
2. Naučiť žiakov vyjadriť svoje potreby zrozumiteľným a spoločnosťou prijateľným spôsobom (aby sme si vzájomne porozumeli).
3. Zvyšovať sociabilitu žiakov.
4. Umožniť rozvoj zručností (hrubej, jemnej motoriky, vizumotorika,...).
5. Vyvolať u žiakov túžbu poznávať a zároveň ich motivovať k sociálnej interakcii s učiteľom, neskôr so spolužiakmi.
6. Naučiť dieťa „vykomunikovať“ si svoje potreby.
7. Návik akademických zručností.

4.3 Metódy a metodika výskumu

Praktická časť rigorózneho výskumu má charakter kvalitatívneho výskumu. Z výskumných metód kvalitatívneho výskumu sme sa venovali **pozorovaniu** – cieľavedomému, zámernému, plánovitému a systematickému sledovaniu činnosti. Orientovali sme sa hlavne na **neštruktúrovanú formu pozorovania**,

kde sa nepoživajú dopredu stanovené pozorovacie systémy, škály alebo iné nástroje. Určené sú len konkrétne udalosti, javy a osoby. Je to pružný spôsob, pretože umožňuje pristupovať novým, nerutinným spôsobom k realite, zvyčajne odhaľuje nové, nepredpokladané, skryté javy a súvislosti (Gavora, 2006). Neštruktúrované pozorovanie má niekoľko variantov, z ktorých sme využívali hlavne **participačné pozorovanie**, kde sa skúmateľ osobne zúčastňuje na aktivitách pozorovaných osôb. Zámerom je, aby sa pozorovateľ zžil s prostredím, ktoré pozoruje. Participačné pozorovanie je dlhodobé, zvyčajne trvá týždne i mesiace. Tento časový rozsah je potrebný, aby pozorovateľ hlboko preniesol do správania a myslenia pozorovaných osôb (Gavora, 2006). V rámci participačného pozorovania sme najviac využili tzv. **úplnú participáciu**, pri ktorej je výskumník „totálny participant – zúčastňuje sa na všetkých činnostiach a je hlboko zdomácnенý v prostredí. Tento stupeň sa najčastejšie vyskytuje vtedy, keď výskumník pochádza z daného prostredia alebo inštitúcie, alebo sa do nej zaradí, takže sa stáva jej prirodzeným pozorovateľom“ (Gavora, 2006, s.72).

Naše participačné pozorovanie trvalo niekoľko mesiacov a zameriavalo sa na možnosti edukácie. Sledovali sme však aj sociálne zručnosti, koncentrovanosť, prenášanie naučených prvkov do reálneho života, prácu v skupine, komunikáciu v skupine a pod., ktoré sú neoddeliteľnou súčasťou edukačného procesu. Keďže podstatnou črtou kvalitatívneho výskumu je dlhodobosť, intenzívnosť, podrobný zápis a snaha odhaľovať nové skutočnosti, vytvárať nové súvislosti (Gavora, 2006), snažili sme sa o to isté v našom výskume aj my.

5 REALIZÁCIA VÝSKUMU

Praktickú časť nášho participačného pozorovania sme realizovali na Spojenej škole internátnej v Bratislave (Príloha 1: Logo našej školy) v prípravnom až treťom ročníku, kde boli umiestnených **desať žiakov so sluchovým postihnutím** (osem chlapcov a dve dievčatá) počas doobedňajšieho vyučovania i v popoludňajších činnostiach (v ŠKD, vo večernej činnosti a na internáte). Vyučovacie hodiny začínali doobeda medzi 7:45 – 08:00 a trvali do poobedia do 12:45. A popoludňajšia činnosť mala nasledovný harmonogram: obed, od 13:15 - 16:00 oddychová, rekreačná činnosť, od 16:00 – 16:30 olovrant, 16:30 – 18:00 vzdelávacia činnosť, 18:00 – 18:30 večera, 18:30 – 19:30 večerná činnosť (krúžky, alebo iná ľubovoľná činnosť podľa výberu/dohody) a o 19:30 internát, kde sa deti osprchovali a išli spať. Ako sme už spomínali, deti sme si do výskumnej skupiny, resp. triedy nevyberali my sami. Trieda bola vytvorená vedením školy z detí. Ktoré dosiahli fyziologický vek, stali sa školopovinnými, zároveň prešli testom školskej zrelosti a v danom školskom roku tak mohli nastúpiť do prípravného ročníka.

5.1 Charakteristika triedy

Trieda, do ktorej boli deti na začiatku školského roka zaradené, bola zariadená a pripravená na prijatie desiatich žiakov so sluchovým postihnutím. Jej zariadenie zodpovedalo určitým kritériám, zohľadňovalo špecifiká sluchového postihnutia (lavice boli usporiadané do polkruhu (Príloha 3) pred tabuľou a katedrou, aby deti bez problémov videli na ústa, mimiku, gestá, posunky vyučujúceho – využitie verbálnej a neverbálnej komunikácii a aby sa navzájom videli). Keďže v triede boli aj deti v prípravnom ročníku, vzadu v triede sme vymedzili pre deti tzv. „hrový kútik“, kde sa deti mohli zdržiavať

počas prestávok, resp. v ňom mohli vykonávať voľno – časové aktivity, oddych.

Počas prvých dvoch mesiacov pozorovania dochádzalo k novým skutočnostiam (diagnostikovanie detí) na základe ktorých sa menilo aj usporiadanie v triede. Snažili sme sa aj my naštruktúrovať našu triedu tak, aby vytvárala, čo najpriaznivejšie a najpodnetnejšie prostredie, ako pre edukačné činnosti, tak aj pre voľno – časové a oddychové aktivity detí. Ľahké to nebolo, lebo každé dieťa je špecifické, má svoje potreby, zvyky a zvlášť deti v prípravnom ročníku si musia zvykať na nové prostredie, spolužiakov a na iný harmonogram dňa v škole. Musel sa nájsť spôsob a štruktúra, ktorá by vyhovovala všetkým.

5.2 Charakteristika žiakov

Ako sme už vyššie uviedli, deti boli do danej triedy zaradené vedením školy. Ako kritérium slúžil test školskej zrelosti, ich diagnózy a z nich vyplývajúce špeciálne – pedagogické potreby. Vznikla tak trieda III.A (prípravný, 2. a 3. ročník).

Žiak č.1: stredne ťažká nedoslýchavosť, žiak prípravného ročníka v základnej škole so sluchovým postihnutím, od troch rokov zaradený do ŠMŠ pre deti so sluchovým postihnutím, kde má pravidelnú špeciálno- pedagogickú a logopedickú starostlivosť, neskôr zaradený do triedy s intaktnými deťmi, dobre kompenzované dva načúvacie prístroje, narušeným vývinom reči.

Žiak č.2: stredne ťažká nedoslýchavosť, predtým bolo dieťa integrované v bežnej materskej škole, narušený vývin reči, má pridelené dva načúvacie prístroje s dobrým efektom.

Žiak č.3: ťažké sluchové postihnutie, nastúpil do našej ŠMŠ do triedy pre deti so sluchovým postihnutím, predtým v domácej starostlivosti bez odbornej špeciálno – pedagogickej a logopedickej intervencii, dochádzka nepravidelná, je to žiak s ťažkou poruchou sluchu a narušeným vývinom reči.

Žiak č.4: dieťa s ťažkým sluchovým postihnutím, dva načúvacie aparáty, ktoré odmieta, vypína si ich, alebo schválne necháva doma.

Žiak č.5: ťažká nedoslýchavosť, má kochleárny implantát, pravidelná surdopedická a logopedická starostlivosť.

Žiak č.6: stredne ťažká nedoslýchavosť, porucha sluchu po úraze, špecifickou vývinovou poruchou reči a špecifickým narušeným vývinom reči.

Žiak č.7: stredne ťažká nedoslýchavosť, slovná zásoba posunkov je dostatočná, predtým v domácej starostlivosti, dochádzka nepravidelná.

Žiak č.8: žiak s obojstranným sluchovým postihnutím (ťažká nedoslýchavosť). Má kochleárny implantát a narušený vývin reči.

Žiak č.9: ťažká nedoslýchavosť, slovná zásoba posunkov je dostatočná.

Žiak č.10: ťažká nedoslýchavosť, nosí okuliare, komunikuje verbálne, posunky vie použiť v prípade potreby.

Na porovnanie uvádzame tabuľku, kde uvádzame počiatočný stav všetkých desiatich žiakov pri nástupe do triedy III.A. ZŠ SP v septembri 2011. Kvôli zachovaniu etických zásad a anonymity však pri charakteristike detí nezverejňujeme iniciály ani pohlavie.

	Strata sluchu	Mentálna úroveň	Prefer. komunikácie	Pamäť	Pozornosť	Hrubá a jemná motorika
Dieťa 1 (6r. 6 mes.)	Stredná - ťažká ND	Stredné pásmo priemeru	Verbálne, PJ rozumie a v prípade potreby vie použiť	Mechanická dlhodobá	Aktívna, koncentrovaná, primeraná	Spastická diparézia pravej strany tela, slabší grafomotorický prejav
Dieťa 2 (5r. 9 mes.)	Stredne ťažká ND	Spodné pásmo priemeru	Verbálne, PJ rozumie a v prípade potreby vie použiť	Mechanická, dlhodobá	Mechanická, dlhodobá	Sa javia bez porúch, kresba po formálnej stránke chudobnejšia
Dieťa 3 (6r.)	Ťažké SP	Spodné pásmo priemeru	PJ (veľmi slabá slovná zásoba)	Krátkodobá, mechanická	Krátkodobá koncentrácia	Bez porúch, grafomotorický a kresebný prejav zaostáva za dosiahnutým vekom
Dieťa 4 (7r. 1 mes.)	Ťažké SP	Stredné pásmo priemeru	PJ (slovná zásoba posunkov je dostatočná)	Krátkodobá, mechanická	Krátkodobá koncentrovaná	Bez porúch, manuálne zručný a pohybovo nadaný
Dieťa 5 (8r. 8 mes.)	Ťažká ND	Spodné pásmo priemeru	Verbálne, PJ rozumie a v prípade potreby vie použiť	Mechanická, dlhodobá	Aktívna, koncentrovaná	Bez porúch, manuálne zručné a pohybovo nadané
Dieťa 6 (7r.)	Stredne - ťažká ND	Spodné pásmo priemeru	Verbálne, PJ rozumie a v prípade potreby vie použiť	Mechanická, dlhodobá	Aktívna, koncentrovaná	Bez porúch, grafomotorika a kresebný prejav slabšie rozvinutý
Dieťa 7 (8r. 4 mes.)	Stredne - ťažká ND	Hraničné pásmo MR	PJ (slovná zásoba posunkov je dostatočná)	Krátkodobá, mechanická	Primeraná	Bez porúch, grafomotorika a kresebný prejav menej kvalitne rozvinutý, pohybovo nadané
Dieťa 8 (11r.)	Stredne - ťažká ND	Spodné pásmo priemeru	Verbálne, PJ rozumie a v prípade potreby vie použiť	Mechanická, dlhodobá	Aktívna, koncentrovaná	Na jednoduchej úrovni, vzhľadom k veku zaostávajú
Dieťa 9 (10r.)	Ťažká ND	Spodné pásmo priemeru	PJ (slovná zásoba posunkov je dostatočná)	Krátkodobá, mechanická	Primeraná	Bez porúch, grafomotorika a kresebný prejav slabšie

						rozvinutý
Dieťa 10 (9r. 10 mes.)	Ťažká ND	Pásmo hlbokého priemeru	Verbálne, PJ rozumie a v prípade potreby vie použiť	Krátkodobá, mechanická	Krátkodobo koncentrovaná	Bez porúch, psychomotori cké tempo je znížené

Tabuľka 5: **Počiatkový stav január 2014**

6 VÝSLEDKY PRÁCE A DISKUSIA

Naša práca sa orientuje na možnosti edukácie žiakov so sluchovým postihnutím. Počas celého výskumu, ktorý prebiehal plynule od septembra 2011 do júna 2014 v rámci bežného vyučovacieho procesu na škole, sme boli v úlohe totálneho participanta. Zúčastňovali sme sa s deťmi všetkých činností – vzdelávacích, stravovacích, sebaobslužných (až po spoločné chodenie na WC), oddychových, krúžky a pod. Vďaka tomu sme mali veľmi dobrý prehľad o každej minúte dňa, každej odchýlky v správaní detí. Stali sme sa tak súčasťou ich každodenného sveta.

Prvé dva mesiace sa niesli v znamení špeciálno – pedagogickej diagnostiky. Snažili sme sa deti hlavne pozorovať pri rozličných činnostiach, zosúladiť ich prejavy a správanie a doteraz známymi diagnózami a vypožorovať nezrovnalosti, resp. nové špeciálno – pedagogické potreby detí. Naše pozorovanie u detí so sluchovým postihnutím prinieslo nasledovné výsledky: jedno dieťa malo prejavy autizmu- Aspergerov syndróm a u druhé dieťa malo prejavy ADHD. Žiadali sme o rediagnostiku oboch detí, v čom nám bolo vyhovené a naše podozrenie sa potvrdilo. Kým však k potvrdeniu nášho predpokladu došlo, situáciu v triede nebolo treba veľmi riešiť, lebo dieťa s prvkami autizmu a dieťa s ADHD sa prispôbili harmonogramu školy. Netvrdíme, že to vždy bolo presne načasované, samozrejme, že sa prejavili aj odchýlky, ktoré systém narúšalo, ale neboli to veľmi výrazné zmeny. Neskôr sa to ustálilo. Vždy sme sa snažili, aby boli deti „zamestnané“ nejakou činnosťou, motivovali ich, chválili a pod. Udržať pozornosť hlavne u detí prípravného ročníka bol trochu problém, ale deti si časom zvykli a pracovali samostatne, samozrejme, že za čiastočného usmerňovania, povzbudzovania a motivovania. Horšie to bolo s jemnou motorikou, precvičovaním grafomotorického cvičenia, kde bolo potrebné precvičovať držanie pera (ceruzky, pastelky), a vedieť presne podľa predlohy obťahovať a písať podľa vzoru.

Edukačný proces prebiehal nasledovne:

- pracovali sme s deťmi individuálne i skupinovo, podľa potrieb dieťaťa/detí, podľa preberaného učiva, podľa danej činnosti, ktorú sme vykonávali
- využili sme vizuálnu štruktúru triedy (označenie predmetov štítkom s názvom), využitie kartičiek, mapy (Prílohy 5 – 12)
- využitie orálnej metódy s využitím posunkov

Počas edukačného procesu sme poprosili jedného odborníka v oblasti sluchového postihnutia o návštevu v našej triede. Jeho pozorovanie, rady sa pre nás stali východným bodom a nenahraditeľným zdrojom praktických informácií.

Pre deti v triede i v škole sme vytvorili prostredie, aby sa cítili príjemne a ako „doma“.

- tvorba tzv. „boxov“ na prácu, aby deti pri neboli rušené vplyvmi z okolia
- deti majú v škole možnosť sa realizovať na krúžkoch (futbalový, plávanie, dramatický, ZUMBA, krúžok bubnovania, krúžok varenia a pod.)
- deti môžu chodiť na počítače
- vytvorili sme pre deti rôzne obrázkové karty (pre opakovanie), (Prílohy 5 – 12).

Všetky deti sú vzdelávateľné podľa osnov základných škôl so sluchovým postihnutím. S deťmi sa pracovalo individuálne alebo skupinovo, záviselo to od potrieb dieťaťa/detí, od učiva/činností. Deti bolo potrebné usmerňovať, pomáhať, povzbudzovať, motivovať a chváliť. Deti sa pri týchto činnostiach učili tolerovať jeden druhého, počkať, kým neprídu na radu, učili sa si vzájomne pomáhať i pracovať sám, učili sa pravidlám hry (napr. striedaniu raz ty, raz ja). Keď má niekto sviatok (narodeniny, meniny), vždy sme urobili v triede menšiu oslavu. Na tabuľu sme napísali: „Všetko najlepšie k narodeninám/meninám“, aby sa naučili blahoželať. Priniesli sme menšie

občerstvenie. Deti sa z toho tešili, mali pocit „dôležitosti“, radi sa pochválili: „Ja mám dnes narodeniny/meniny.“ Učili sa pri spoločnom stolovaní napr. rozdeliť sa, naliať do pohára spolužiakovi, správne stolovať.

Počas stravovania v jedálni sa u detí prejavuje „prieberčivosť“ v jedle. Deti nie sú buď na „normálnu“ stravu zvyknuté, alebo by jedli tie isté potraviny. Vadí im v polievke zelenina, alebo farba polievky (napr. zelená polievka), neoblubujú zeleninové šaláty a pod. Počas jedenia nevedia správne stolovať, sedieť, držať príbor, jesť šalát a krájať mäso. Museli sme ich to naučiť postupne. Hlavne u detí, ktoré nastupujú do prípravného ročníka, to trvá dlhšiu dobu – cca do jedného/dvoch školských rokov.

Komunikácia u detí v triede počas vzdelávacej a popoludňajšej činnosti prebieha orálne s využitím posunkov. Deti medzi sebou posunkujú, v prípade využitia nesprávneho posunku ich opravíme, vysvetlíme. Deti so sluchovým postihnutím sú veľmi vnímavé, neuniknú im detaily (zmena vlasov, lak na nechtoch, nové náušnice, nálada, oblečenie, stav- napr. tehotná učiteľka v trimestri a pod.), čo my berieme ako samozrejmosť, pre nich sú to „dôležité“ veci. Za posledné mesiace si deti vedia povedať svoj názor, čo sa im páči, resp. nepáči, čo chcú robiť/ nechcú robiť, snažíme sa vzájomne dohodnúť na harmonograme dňa v popoludňajšej činnosti. Počas vzdelávacej činnosti sa snažia pracovať samostatne, dávajú si záležať pri učení a pod. potrebný je určitý systém a spôsob, ktorý máme vybudovaný od začiatku školského roka.

6.1 Náplň jednotlivých činností

Priestor na výučbu by mal byť málo podnetný, bez rozptyľujúcich faktorov a pohybu. Rozdelený bol na viaceré časti. V každej časti sa vykonávala iná, presne určená činnosť:

Práca spolu (vo dvojici): so žiakom sme ju tu vykonávali za našej aktívnej spolupráce. V práci spolu preberá pedagóg s dieťaťom nové učivo, dieťa tu rieši úlohy, ktoré sú preň nové a potrebuje pri nich vedenie pedagóga.

Práca (práca sám): žiak tu pracoval sám bez pomoci pedagóga. Robí tu úlohy, ktoré už má zvládnuté a precvičené v rámci spolu. Cieľom je získať kognitívne schopnosti, zručnosti, zvýšenie pozornosti a vytrvalosti pri dokončení daných úloh. Zameriavame sa na rozvoj zručností, ktoré sa začali formovať, ale ešte nie sú zaužívané.

Hra: uskutočňuje sa vždy na tom istom mieste, takže druh činnosti a očakávané správanie má pre žiaka predvídateľný charakter. Aj tu sa využíva vizuálna podpora, ktorá dáva odpoveď na otázku „kedy?“, „ako dlho?“ a „ako?“. Jej význam spočíva v úspechu dieťaťa zo samostatnej činnosti. Rozvíjajú sa kognitívne schopnosti.

6.2 Popis jednotlivých edukačných činností

Pri jednotlivých edukačných činnostiach sme začali najjednoduchšími úlohami a činnosťami postupujúc stále k zložitejším. Uvádzame niektoré príklady.

Rozvíjanie jemnej motoriky

Jemná motorika úzko súvisí z motorikou hovoriacej, preto sme jej nácviku, fixácii a upevňovaniu venovali veľkú pozornosť. Tu ako príklad uvádzame hry „Hľadanie hmatom“ a „Špendlíky“ (podľa Schopler – Lansing - Waters, 2000).

a) Hľadanie hmatom

Cieľom je zlepšiť schopnosť uchopiť predmety bez kontroly zrakom. Úlohou detí bolo vytiahnuť zo škatule rôzne predmety.

Do škatule sme dali 3 predmety (postupne ich počet rástol). Každý z predmetov mal iný povrch. Jeden bol hladký, druhý drsný ako šmirgeľ a tretí jemný, chlpatý ako bavlnka. Škatuľu sme zvrchu zakryli látkou. Rovnaké tri predmety, ako boli v škatuli, sme mali aj my položené na stole. Chytili sme jeden z predmetov do ruky, ohmatali ho. Potom sme ho vložili do ruky dieťaťa. Skúšalo, aký je predmet na dotyk. Vzali sme ruku dieťaťa a spolu s našou rukou sme ich strčili do škatule a snažili sa v nej nájsť rovnaký predmet. Po nacvičení spoločného hľadania rovnakého predmetu v škatuli sme úlohu opakovali tak, že dieťa hľadalo daný predmet v škatuli samé. My sme zasahovali a pomáhali iba v prípade, keď si dieťa náhodou dlhšie nevedelo rady.

b) Špendlíky

Cieľom je zlepšenie jemnej motoriky a sily prstov.

Zo špendlíkov s farebnými hlavičkami sme urezali pichľavý koniec (vznikol tupý špendlík). Posadili sme sa s dieťaťom k stolu. V jednej miske malo dieťa špendlíky, v druhej kúsok nastrihaných čiernych štvorcov. Pred dieťaťom na stole ležala doska z polystyrénu. Dieťa s našou pomocou (gesčný prompt) vzalo z jednej misky špendlík, z druhej misky čierny štvorec a napichlo ich na polystyrénovú podložku. Vytvorilo tak rad (niekoľko radov) prišpendlíkovaných čiernych štvorcov. Neskôr dieťa pracovalo samé, bez našej podpory (či už gesčnej alebo verbálnej).

Rozvíjanie vnímania

Schopler (2000) hovorí, že mnohé problémy v správaní a učení vznikajú kvôli poruchám vnímania. Neschopnosť integrovať zmyslové informácie je jeden z najväčších problémov. Súhlasíme so Schoplerom, preto sme za dôležité považovali zaradiť do nášho programu s deti aj úlohy na rozvoj vnímania – čo potom vedie aj k lepšej tvorbe komunikačného systému, súdržnosti kolektívu, zlepšeniu vzťahov a pod.

Hľadanie obľúbeného predmetu

Po triede sme rozmiestnili tri predmety (počet sa časom zvyšoval), ktoré dieťa pozná a má k nim nejaký vzťah (hračku, sladkosť). V ruke sme mali predmety identické s tými, ktoré boli rozmiestnené po triede, prípadne schované na nejakom ľahšom mieste. Zobrali sme jeden z predmetov, ukázali sme ho dieťaťu a povedali: „Nájdí také isté!“ Zo začiatku deti nechápali, čo od nich chceme. Tak sme s postavili za dieťa a išli sme s ním pohľadať rovnaký predmet. Keď dieťa našlo sladkosť, mohlo ju zjesť. Deti hru celkom rýchlo pochopili. Najobľúbenejšie bolo hľadanie sladkostí.

Rozvíjanie poznávacích schopností

Vychádzajúc zo Schoplera (2000), ktorý hovorí: „tento oddiel zahŕňa dve veľké skupiny, ktoré sa vzájomne prelínajú: 1) receptívne porozumenie verbálnym, znakovým alebo symbolickým prvkom komunikácie; a 2) schopnosti ako sú priradzovanie, kategorizovanie, pochopenie súvislostí a následností, ktoré sú potrebné pre organizovanie a porozumenie informáciám, ktoré získavame z nášho okolia“ sa pre nás táto oblasť stala obzvlášť významnou a dôležitou. Prelínala sa všetkými predmetmi. Snažili sme sa každý deň zaradiť do edukácie niekoľko úloh z tejto oblasti.

a) Reakcia na vlastné meno

Veľkým tlačným písmom sme na výkresové lístočky napísali mená detí. Lístočky boli vyhotovené v dvoch exemplároch. Po jednom kuse z každého mena si nechal učiteľ, ostatné sme rozdelili deťom. Každé dieťa si sadlo a pred sebou na stole malo na papieriku napísané svoje meno. Potom sme z našich lístočkov vybrali jedno meno. Vyslovili sme ho nahlas, ukázali sme posunok k tomu menu a meno sme aj vydaktylovali. To dieťa, ktoré sme oslovili sa malo postaviť a prísť si zobrať odmenu. Keď dieťa nepochopilo, že sa jedná o neho, zopakovali sme meno ešte raz, kráčali sme smerom k dieťaťu, ukázali mu, že oba lístočky sú rovnaké, že to je ono (prstom dieťaťa sme ukázali na neho samého). Potom sme sa vzdialili a ešte raz zopakovali celú úlohu, až kým si dieťa neprišlo po odmenu. Neskôr sme mená napísali aj malým tlačným (s prvým začiatočným písmenom veľkým), aby deti pochopili, že aj v takejto podobe je to stále ich meno. Veľmi dobre na to nabehlo hlavne dieťa A. Pospisovalo sa celým menom (krstné meno aj priezvisko) malým tlačným, len začiatočné obe písmená boli veľké. Deťom sa táto úloha veľmi páčila. Neskôr sme ju modifikovali spôsobom, že vždy stálo vpredu iné dieťa (v roli učiteľa) a ono vyvolávalo ostatné deti po mene.

b) Priradovanie predmetov

Zohnali sme 4 rôzne predmety (macko, bába, lopta, vláčik). Z každého predmetu sme mali dva rovnaké (jeden pár). Jeden z predmetov sme mali v škatuli my. Ďalšie z páru sme vyložili pred dieťa. Potom sme vybrali jeden z predmetov z našej škatule (napr. maca), ukázali sme ho dieťaťu, povedali sme mu: „maco“. Dieťa zopakovalo (najskôr posunkom, potom sa snažilo verbálne za pomoci pomocných artikulačných znakov alebo prstovej abecedy) pomenovanie predmetu. Potom sme dieťa jednoduchou inštrukciou „Nájdi také isté“ vyzvali, aby v rade predmetov pred sebou našlo rovnaký ako sme držali v rukách my. Ak dieťa nerozumelo inštrukcii, zopakovali sme ešte raz a inštrukciu sme doprevádzali názornou ukážkou.

Úlohu sme opakovali, kým ju deti nevedeli urobiť samé. Predmety sme menili, zvyšovali sme počet, z individuálnej formy (učiteľ – dieťa) sme prešli do interaktívnej hry s jedným a nakoniec so všetkými spolužiakmi.

Rozvíjanie sebaobslužných činností

U detí sme rozvíjali samostatnosť, aby boli čo najmenej závislé od okolia. Bolo to hlavne v oblasti obliekania/vyzliekania, obúvania/vyzúvania, skladania/ukladania a balenia si vecí, hygieny, stravovania,... Tiež sme sa snažili o to, aby si deti poznali svoje veci, dávali si na ne pozor a podľa možnosti ich nestratili.

Rozvíjanie verbálnych schopností

Pri tvorbe reči sme postupovali podľa surdopedických zásad (napr. Juranová – Vilinovičová: Logopédia – učebnica pre sluchovo postihnutých žiakov,...). Snažili sme sa hrovou formou viesť deti k vokalizácii, ale kládli sme dôraz aj na komunikáciu posunkovým jazykom a zo začiatku sme akceptovali aj komunikáciu pomocou komunikačných kariet (len v prípravnom ročníku).

Začínali sme s dychovými cvičeniami (fúkanie do dlane, do vrtule, do bublifuku), prešli potom na hlasové (pri hláske „A“ to bolo napríklad zívanie ááá, vzdychanie ááách,...). Za pomoci školského logopéda sme vyvodili najskôr jednotlivé hlásky a potom sme ich spájali do slabík a slov. pri slabikách sme si pomáhali daktylovaním, pri slovách posunkami. Z množstva úloh a hier uvádzame aspoň niektoré.

- a) Pozdravy pri vstupe/odchode z triedy, pri stretnutí sa s inými ľuďmi

Základná slušnosť hovorí, že sa treba pozdraviť, keď niekam prídeme. Tejto zručnosti sme museli vedome naučiť aj naše deti. Cvičili sme to s nimi počas hodín, prestávok, cestou na desiatu,... Pri každej príležitosti

sme túto zručnosť upevňovali, dbali sme na jej dodržiavanie za každých okolností. Neskôr sa to už pre deti stalo samozrejmosťou.

b) Naučiť sa povedať svoje meno (mená rodinných príslušníkov)

Nácvik sme začínali pred zrkadlom. V ruke sme mali kartičku s menom dieťaťa. Ukázali sme na kartičku, vydaktylovali, povedali sme meno dieťaťa, ukázali prstom na dieťa aj na jeho obraz v zrkadle. Dieťa po nás zopakovalo svoje meno. V ďalšej fáze hry sme dieťaťu ukazovali na kartičkách aj mená spolužiakov v triede, ono malo ukázať len na svoje meno. Neskôr pri mene spolužiakov prstom na daného spolužiaka a kartičku s menom odniesť k nemu na lavicu (resp. do činnosti, v ktorej sa práve to dieťa nachádzalo). Tak isto sme sa učili aj mená rodinných príslušníkov. Namiesto zrkadla nám poslúžili fotky donesené z domu.

c) Hra áno – nie

Do škatule sme naukladali rôzne predmety, ktoré však dieťa muselo poznať. Potom sme jednotlivé predmety po jednom zo škatule vyberali, ukázali dieťaťu a opýtali sme sa ho: „Je toto topánka?“ Pri pomenovaní predmetu sme vždy ukázali aj zodpovedajúci posunok. Zo začiatku sme samy aj odpovedali „áno“ alebo „nie“, dieťa po nás danú odpoveď zopakovalo. Neskôr sa naučilo odpovedať na otázky bez našej pomoci.

6.3 Pracovné listy

Po zvládnutí základných grafomotorických cvičení, začali sme so žiakmi pracovať za pomoci pracovných listov (ďalej len PL), respektíve vytvárať nové PL podľa potrieb žiakov aj našich. Primárne sme využívali už hotové, jednoduché PL, neskôr sme prešli na zložitejšie, viacstupňové, ktoré v sebe zahŕňali aj viac jemnomotorických úkonov. Žiaci prechádzali od voľného čmárania po ploche papiera, cez vyfarbovanie s/bez tolerance

presahovania okrajov až po samostatnú, viackrokovú prácu s PL a denníkmi (dali základ pre tvorbu PL). PL sme tvorili na všetky predmety, využívajúc v nich medzipredmetové vzťahy. Naša snaha bola poukázať a zhodnotiť ich výsledky v edukačnom procese, t.j. čítanie, písanie, matematika, ostatné predmety a doporučená pre výchovno – vzdelávací proces. To bolo aj hlavným kritériom pri hľadaní už hotových PL a hlavne pri nami tvorených PL.

Nami vytvorené PL: Podľa učebných osnov a nimi stanovených tém, sme na každú tému vytvorili PL, ktoré slúžili na vytvorenie slovnej zásoby (Obrázok 13- 15), rozšírenie vedomostí, zručností a návykov, jednak k danej téme, jednak využiteľnej v situáciách bežného každodenného života a tým vytvárali a zlepšovali komunikačné zručnosti, medziľudské vzťahy, edukačný proces všetkých desiatich žiakov. Pracovné listy slúžili na: zlepšovanie jemnej motoriky (a tým aj motoriky hovoridiel), vizuálnych schopností, vedomostí, postrehu a pod. . Všetky tieto schopnosti a vlastnosti sa v konečnom dôsledku podieľali na tvorbe a rozvoji edukácie našich desiatich žiakov so sluchovým postihnutím.. Naše pozorovanie prebiehalo intenzívne od septembra 2011 do júna 2014. Za tento čas sme vytvorili viacero PL, resp. „kartičiek“, ktoré máme v triede „pred očami“, k dispozícii, na opakovanie, vid' prílohy (Prílohy 5 – 12).

6.4 Zhodnotenie výsledkov žiakov

Žiak č.1:

Čítanie: Žiak používa verbálny prejav, prečítaným slovám, textu rozumie. Taktiež rozumie aj posunkom a v prípade potreby ich vie aj použiť. Číta skôr z donútenia, nevydrží dlho čítať.

Písanie: Žiak má grafomotorický prejav slabší, preto je jeho pracovné tempo pomalšie. Medzitým sa vyhovára na bolesti brucha, povie, že sa mu to nechce písať, že ho ruka bolí alebo sa chce rozprávať. Píše skôr z donútenia. Veľké a malé písmená vie odpisovať (tlačené). Písmom rozumie.

Matematika: V matematike sčítanie a odčítanie príkladov od 0 do 10 vypočíta bez problémov, spamäti.

V ostatných predmetoch: Žiak je veľmi šikovný, čo sa týka vizuálnej pamäte, ale na druhej strane, keď ide o hrubú a jemnú motoriku, je veľmi lenivý a robí veci z donútenia, alebo sa snaží z určitých povinností vyvliecť.

Doporučenia pre výchovno- vzdelávací proces: Žiak sa odporúča nechať vo svojej vlastnej triede v ZŠI pre žiakov so sluchovým postihnutím. Treba pracovať s motiváciou dieťaťa, ktorú treba prehodnocovať, aby spĺňala rolu pozitívneho podmieňovania.

Žiak č.2:

Čítanie: Žiak sa zaujíma o čítanie, samo vyhľadáva knižky a podľa obrázkov si číta aj verbálne, aj posunkami. Vie prečítať podľa obrázka, prečítať text.

Písanie: Vie napodobniť tvar písma (tlačené). Veľké písmená vie odpisovať, aj slová pekne odpíše. Písmom rozumie, vie, aké písmeno to je. Pekne píše, dáva si záležať.

Matematika: V prípravnom ročníku sa učia čísla do 10, sčítanie a odčítanie do 10, čo dieťa zvláda výborne.

V ostatných predmetoch: K ostatným predmetom má vzťah a rád sa učí a získava nové vedomosti.

Doporučenia pre výchovno- vzdelávací proces: Žiak sa odporúča zaradiť do prípravného ročníka ZŠI pre žiakov so sluchovým postihnutím. Dôraz klásť na rozvíjanie komunikácie, sociálnych zručností, praktických zručností, samostatnosti a ich vsadenie do prirodzeného sociálneho prostredia.

Žiak č.3:

Čítanie: Žiak prečíta jednoduché texty, napr. Mama varí. Otec číta a pod. Vôbec nerozpráva, používa posunky. Vie odpovedať na jednoduché otázky, napr. Aká farba? Ako sa volá? (ukážka na obrázok).

Písanie: Vie napodobniť tvar písma (tlačené). Veľké písmená vie odpisovať. Písmom rozumie, vie, aké písmeno to je.

Matematika: Písanie písma čísel 1, 5, 6, 7, 8, 9 pekne napíše a po dlhšej dobe, keď príde do školy, tak čísla 2, 3, 4 napíše naopak. Je potrebné precvičovanie, opakovanie čísel. Sčítovanie a odčítovanie mu robia problémy. Nechápe príkladom.

V ostatných predmetoch: K ostatným predmetom má vzťah, rád sa učí. Neznáša telesnú výchovu, kde je pohyb. Najradšej sedí a pozerá sa na dianie okolo seba.

Doporučenia pre výchovno- vzdelávací proces: Žiak sa odporúča zaradiť do prípravného ročníka ZŠI pre žiakov so sluchovým postihnutím. Dôraz klásť na rozvíjanie komunikácie, sociálnych zručností, praktických zručností, samostatnosti a ich vsadenie do prirodzeného sociálneho prostredia.

Žiak č.4:

Čítanie: Čítanie textov (jednoduché s obrázkami) je orálne s využitím posunkov. Samostatne prečítanému textu nerozumie (bez použitia posunkov). S použitím posunkov čiastočne chápe obsah textu. Ak sa využije dramatizácia, obsahu pochopí.

Písanie: Vie napodobniť tvar písma, veľmi pekne píše, dáva si záležať. Veľké písmená vie odpisovať. Písmom rozumie, vie, aké písmeno to je.

Matematika: Príkladom chápe, veľmi rád počíta, najradšej má matematiku, bez problémov sčítuje a odčítuje do 100.

V ostatných predmetoch: manuálne zručný, pohybovo zdatný, má rád šport, má rád aktivity, kde sa môže realizovať- plávanie, futbal, turistika a pod.

Doporučenia pre výchovno- vzdelávací proces: Žiak sa odporúča nechať vo svojej vlastnej triede v ZŠI pre žiakov so sluchovým postihnutím. Treba pracovať s motiváciou dieťaťa, ktorú treba prehodnocovať, aby spĺňala rolu pozitívneho podmieňovania.

Žiak č.5:

Čítanie: Pri čítaní používa verbálny prejav. Číta veľmi rád. Rýchlo sa učí nové pojmy, aj sa pýta, keď niečomu nerozumie.

Písanie: Grafomotorický a kresebný prejav na dobrej úrovni. Pekne a precízne píše. Dáva si záležať. Písanému textu rozumie.

Matematika: V matematike sčítovanie a odčítovanie príkladov od 0 do 100 vypočíta bez problémov, spamäti.

V ostatných predmetoch: Je veľmi šikovný, usilovný. Ľahko sa učí. V prípade, keď učivo nechápe, chce si dať vysvetliť. Vysvetlenému pochopí. Nemá rád telesnú, pohybovo nie je veľmi aktívny.

Doporučenia pre výchovno- vzdelávací proces: Odporúča sa nechať vo svojej vlastnej triede v ZŠI pre žiakov so sluchovým postihnutím.

Žiak č.6:

Čítanie: Žiak používa verbálny prejav, prečítaným slovám, a textu čiastočne rozumie. Taktiež rozumie aj posunkom a v prípade potreby ich vie aj použiť. Číta skôr z donútenia, nevydrží dlho čítať. Je potrebné čítanie pre rozširovanie slovnej zásoby a naučiť sa formulovať vety.

Písanie: Grafomotorický prejav má slabšie rozvinutý, preto je jeho pracovné tempo pomalšie. Zo začiatku písal veľmi pomaly. Sťažoval sa na bolesti prstov (ruky). Písal s prestávkami. Už v druhom ročníku písal bez problémov. Písmom rozumie. Pri písaní si dával záležať, aby opísal text bez chyby. Chyby si všímal a opravil si.

Matematika: V matematike sčítovanie a odčítovanie príkladov od 0 do 100 vypočíta bez problémov, spamäti. Zadaným ľahším úlohám rozumie, tie ťažšie potrebuje vysvetliť, pomôcť. Veľmi sa snaží, aby to vypočítal bez chyby.

V ostatných predmetoch: Je veľmi snaživý, dáva si záležať pri učení, chce mať dobré známky. Zo začiatku nemal rád šport, ale posledný polrok si už vybudoval vzťah k športu, chce sa prihlásiť na futbalový krúžok.

Doporučenia pre výchovno- vzdelávací proces: Žiak sa odporúča nechať vo svojej vlastnej triede v ZŠI pre žiakov so sluchovým postihnutím. Rozvoj komunikácie je v tomto smere dôležitý pre rozširovanie slovnej zásoby.

Žiak č.7:

Čítanie: Pri čítaní používa posunky. Slovám rozumie, obsahu už nie. Na jednoduché otázky vie odpovedať.(napr. Čo robí pes? Čo vidíš na obrázku? a pod.).

Písanie: Grafomotorický prejav má slabší, slabšie držanie pera, ceruzky (nesprávny úchop), časom sa to zlepší, je potrebný tréning. Prepisujeme texty z knihy do písanej formy, aby sa naučil pekne a gramaticky správne písať. Písmo je pekné, dáva si záležať.

Matematika: V matematike sčítovanie a odčítovanie príkladov od 0 do 10 vypočíta bez problémov, spamäti.

V ostatných predmetoch: Je veľmi šikovný, len lenivý a vie využiť pomoc. Je pohybovo nadaný, baví ho šport- plávanie, futbal.

Doporučenia pre výchovno- vzdelávací proces: Žiak s obojstranným ťažkým sluchovým postihnutím, komunikácia na neverbálnej úrovni. Martin sa odporúča zaradiť dieťa do školského zariadenia pre SP žiakov a intenzívnu logopedickú starostlivosť.

Žiak č.8:

Čítanie: Pri čítaní používa verbálny prejav, prečítaným slovám, obsahu prečítaného čiastočne rozumie. Taktiež rozumie aj posunkom a v prípade potreby ich vie aj použiť. Jeho tichá povaha mu nedovoľuje, aby spontánne komunikoval.

Písanie: Grafomotorický prejav na dobrej úrovni. Pero, ceruzku drží správne. Pekne píše, dáva si záležať. Písmu rozumie.

Matematika: V matematike sčítovanie a odčítovanie príkladov od 0 do 1000 vypočíta bez problémov, spamäti.

V ostatných predmetoch: Žiak je veľmi šikovný, čo sa týka vizuálnej pamäte. Rád sa učí. Zvykne sa doma pochváliť, čo sa naučil.

Doporučenia pre výchovno- vzdelávací proces: Žiak sa odporúča nechať vo svojej vlastnej triede v ZŠI pre žiakov so sluchovým postihnutím.

Poskytovať žiakovi dostatok priestoru na osvojovanie a precvičovanie si učiva, formou kontrolných otázok sledovať stupeň pochopenia nového učebného materiálu.

Pokračovať v rečovom a sluchovom tréningu po KI, absolvovať pravidelné kontrolné vyšetrenia na ORL.

Citlivo hodnotiť výkony žiaka v škole, aby získavalo pocit úspešnosti.

Žiak č.9:

Čítanie: Číta orálne aj s využitím posunok. Prečítanému textu čiastočne rozumie, pamätá si len niektoré slová z textu. Na jednoduché otázky vie odpovedať (napr. Čo robí dievčatko? Kde ide? a pod.).

Písanie: Grafomotorický prejav na dobrej úrovni. Pero, ceruzku drží správne. Pekne píše, dáva si záležať. Písmu rozumie.

Matematika: V matematike sčítovanie a odčítovanie príkladov od 0 do 1000 má problémy. Zadaniu úlohy veľmi nerozumie. Je potrebná pomoc.

V ostatných predmetoch: Je veľmi šikovný, lenivý. Povie, že sa mu nechce robiť, učiť, písať, sťažuje sa, že je toho veľa. Problém je dlhodobá absencia, vyhovuje jej ničnerobenie, zábava, voľný čas, kde sa nemusí učiť.

Doporučenia pre výchovno- vzdelávací proces: Odporúča sa nechať vo svojej vlastnej triede v ZŠI pre žiakov so sluchovým postihnutím.

Poskytnúť mu intenzívnu a pravidelnú logopedickú starostlivosť. Rozvíjať rečový prejav, aktívnu aj pasívnu slovnú zásobu, čo ovplyvní nielen úroveň jeho rečového prejavu, ale tiež prirodzené pribúdanie intelektových schopností.

Začleniť žiaka do kolektívu medzi rovesníkov a umožniť mu prirodzený kontakt, ide o nutnosť rozvíjania sociálnych a komunikačných kompetencií.

Podporovať a pozitívne motivovať žiaka pochvalou a oceňovaním aj drobných úspechov v každodennej činnosti, aby získavalo pocit úspešnosti

Žiak č.10:

Čítanie: Číta orálne aj s využitím posunok. Obsahu rozumie, pamätá si len niektoré slová z textu. Vie stručne povedať obsah o čom čítal.

Písanie: Grafomotorický prejav na dobrej úrovni. Pero, ceruzku drží správne. Pekne píše, dáva si záležať. Písmu rozumie. Je veľmi šikovný vo vytváraní viet, napr. z jedného slova vymyslí a napíše aj dlhú vetu.

Matematika: V matematike sčítovanie a odčítovanie príkladov od 0 do 1000 má problémy. Zadaniu úlohy veľmi nerozumie. Je potrebná individuálna pomoc.

V ostatných predmetoch: Nerád sa učí, je potrebná pomoc. Keď zistí, že mu to nejde, začína byť nervózny, papuľnatý, buchne zošitom o stôl. Nesústredí sa na učenie, obzerá sa okolo seba. Je potrebné žiaka motivovať a pomôcť mu.

Doporučenia pre výchovno- vzdelávací proces: Odporúča sa nechať vo svojej vlastnej triede v ZŠI pre žiakov so sluchovým postihnutím.

Potrebný je individuálny prístup, niekedy zopakovanie a vysvetlenie zadania, resp. dlhší čas riešenia úlohy. Keďže ide o žiaka so špeciálnymi výchovno –

vzdelávacími potrebami, odporúčame v predmetoch, ktoré to vyžadujú, postupovať podľa IVP.

V závere nášho pozorovania (oproti začiatku) urobili všetci desiaty žiaci značné pokroky v edukačnom procese. Dokázali do istej miery generalizovať naučené poznatky, preniesť ich z jednej situácie do druhej, pracovať samostatne, ale aj skupinovo, naučili sa „hrať“, v hre si vykomunikovať svoje požiadavky, prispôbiť sa, naučili sa striedať a čakať, kedy príde na ne rad. Zlepšilo sa ich celkové správanie, znížili sa sebapoškodzujúce tendencie, získali základné sebaobslužné zručnosti a návyky.

ZÁVER

Téma tejto práce znela Možnosti edukácie žiakov so sluchovým postihnutím. Našou úlohou a cieľom teda sledovať žiakov so sluchovým postihnutím v rámci edukácie v priebehu niekoľkých mesiacov v triede, ktorú navštevovali v triede desať žiakov so sluchovým postihnutím (osem chlapcov a dve dievčatá).bolo žiakov so sluchovým postihnutím).Vychádzajúc z teórií, ako nám ich predkladajú už vyššie spomínaní autori Tarcsiová, 2005, 2008, Vašek 1996, 2005, Leonhardt, 2001 Vojtechovský, 2011, Schmidtová, 2009 a iní, berúc do úvahy a zohľadňujúc špecifiká sluchové postihnutie všetkých desiatich žiakov.

Išlo nám hlavne o to, aby žiaci v rámci edukácie vedeli vyjadriť svoje potreby, pocity, vedeli byť otvorenejší, naučili sa základom správania, sebaobsluhy a pod. Snažili sme sa o vzájomnú interakciu, i interakciu s ostatnými žiakmi v škole (vedieť si vzájomne pomáhať, navzájom sa tolerovať a pod.). Využívali sme zo začiatku základné formy a spôsoby, upevňovanie a udržiavanie kolektívu (aby sme sa naučili spoločne fungovať ako „tím“), rozvíjanie jemnej motoriky, napodobňovanie, vnímanie, poznávacie schopnosti a verbálne schopnosti. Ako prvé bolo treba vytvoriť príjemné prostredie triedy, aby sa žiaci v triede cítili príjemne, „ako doma“. Pri nástupe do triedy bolo potrebné, aby sa adaptovali, zvykli si na nových spolužiakov. Potrebovali sa naučiť (tí starší zopakovať po dvoch mesiacoch prázdnin), čo sa v ktorom „boxe“ deje, na čo slúži, čo tam môžu, resp. nemôžu robiť. Na naše príjemné prekvapenie si deti veľmi rýchlo zvykli, dokonca sa tešia do školy. Deti využívajú verbálnu i neverbálnu komunikáciu. Slovná zásoba sa postupne rozširovala, žiaci vedeli povedať svoje meno, či už vydaktylovaním, alebo orálne. Vedeli reagovať na vlastné meno i mená spolužiakov. Stačili im posunky, doprevádzané izolovanými verbálnymi hláskami. Po vzájomnej diskusii a stanovených pravidlách v triede vládol poriadok, deti mali prehľad o priestore, čase. Do obedných i poobedných aktivitách. Vychádzali sme z tvrdenia, že posunkový jazyk je materinským jazykom všetkých nepočujúcich.

Totálna komunikácia nám ponúkala možnosti vhodné na napredovanie vo všetkých jazykových mutáciách (či už išlo o posunkový alebo hovorený jazyk), povoľovala využívanie PA, PAZ a ostatných dostupných prostriedkov počas edukácii u sluchovo postihnutých detí. Deti dosiahli pokroky v oblasti nonverbálnej komunikácie, posunkovej komunikácie, písanej formy komunikácie. Posunuli sa aj v oblasti verbálnej komunikácie, ktorá zodpovedala ich sluchovému postihnutiu.

Môžeme konštatovať, že na konci nášho pozorovania (výskumu) sa zlepšila ich komunikácia, žiaci dokázali samostatne i skupinovo pracovať, samoobslužné činnosti si dokázali aj sami urobiť, pozdraviť, pomáhať si navzájom, vedieť nám pripomenúť, čo treba zobrať (napr. piť, keď ideme von), pripraviť, sľub, vedieť povedať svoj názor a pod. Posunkový jazyk je ich dorozumievacím prostriedkom. V orálnej komunikácii z desiatich žiakov urobili piati značné pokroky, ostatní piati viac využívali posunkový jazyk. Ich komunikačné schopnosti dokázali do určitej miery generalizovať a uplatniť v školských (kolektívnych) podmienkach aj mimo triedy.

Dokázali však komunikovať, vyjadriť svoje potreby, rešpektovať (aspoň do im primeranej miery) potreby druhých a o to nám v podstate išlo.

RESUMÉ

Moja rigorózna práca na tému „Možnosti edukácie žiakov so sluchovým postihnutím“ sa zaoberala edukáciou, čiže možnosťami výchovy a vzdelávania u žiakov, detí so sluchovým postihnutím.

V prvej kapitole sme sa zaoberali definíciou žiak so sluchovým postihnutím, kde sme definovali podľa zákonov „Zákon Slovenskej republiky 322/2008 Z. z. § 7 ods. 1 až 4 o špeciálnych školách“ a „Zákon Slovenskej republiky 245/2008 Z.z. z 22.mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon)“, opis skupín, charakteristika a problémy v edukácii.

Druhá kapitola je členená ako predchádzajúca, spomína sa tam historický prehľad od staroveku po súčasný stav edukácie u žiakov so sluchovým postihnutím. Popísali sme aj trendy vo vzdelávaní žiakov so sluchovým postihnutím a kurikulum u žiakov so sluchovým postihnutím.

Tretiu kapitolu sme rozdelili do niekoľkých podkapitol, ktorou hlavnou témou je „Rodina“, jej úloha pri formovaní dieťaťa, štýly výchovy, komunikačné formy, chyby rodičov pri formovaní dieťaťa so sluchovým postihnutím.

Vo výskumnej časti bolo naším zámerom v rámci kvalitatívneho výskumu sledovať žiakov so sluchovým postihnutím v rámci edukácie v priebehu niekoľkých mesiacov v triede, ktorú navštevovali v triede desať žiakov so sluchovým postihnutím (osem chlapcov a dve dievčatá).

RESUMÉ

My publication "Options education of students with hearing impairments" provides insights into the education of students with hearing impairments in school praxis.

In the first chapter we dealt with the definition of a student with a hearing impairment. For definition we used the Slovak legislative "Law of the Slovak Republic 322/2008 Coll. § 7 paragraph. 1-4 of special schools "and" Law of the Slovak Republic 245/2008 Coll of 22 May 2008 on education and training (Education Law) ".

The second chapter is structured as the previous one, there is mentioned a historical overview from the ancient to the current state of education for pupils with hearing impairments. We have described the trends in the education of students with hearing impairments and curriculum for students with hearing impairments.

The third chapter we divided into subheads. The main theme is "Family" – the importance of the Family and parents, communication forms in the Family, some mistakes the parents make in the education of their children with hearing impairments.

In the research area was our intention in the context of qualitative research to track pupils with hearing impairments. The emphasis was on qualitative and quantitative analysis of the data obtained. The children with hearing impairments attended one class. There were ten children (eight boys and two girls).

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

Zoznam použitých slovenských zdrojov

ANTUŠEKOVÁ, A. Preventívna logopedická starostlivosť v predškolských zariadeniach. 1.vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. ISBN 80 – 08 – 00022 – 8.

BAKOŠ, Ľ. a kol. Teória výchovy. 3.vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1977. 67 – 284 – 7.

BALÁŽ, J. a kol. Interpersonálna komunikácia a jej poruchy. 1.vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1988. 067 – 416 – 88.

BISTÁKOVÁ, Ľ. 2004. Slovné hodnotenie žiakov dobrým slovom: Príručka pre učiteľov

1– 4. Ročníka ZŠ. Bratislava: DIDAKTIS, 2004. 79 s. ISBN 80-85456-92-3.

CSONKA, Š. 1998. *Svet v posunkoch*. Bratislava: SPN Medatrade, 1998. 156 s. ISBN 80-08-02034-2.

DOMANCOVÁ, I. a kol. Vzdelávací program pre deti a žiakov so sluchovým postihnutím. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2009.

FILAS, J. Ide nám o každé dieťa. 1.vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. 67 – 319 – 88.

GAŇO, V. Odzieranie z úst u hluchonemých. Bratislava : Spolok pre starostlivosť o hluchonemých v Bratislave, 1945.

GAVORA, P. 2006. *Spríevodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent, 2006. 239 s. ISBN 80-88904-46-3.

GUŠTAFÍKOVÁ, K. Jazyk, vzdelanie a kultúra nepočujúcich. In 1. Medzinárodný festival kultúry nepočujúcich nepočujúcich sv. F. Saleského v Nitre : Effeta 2000.

HARČARÍKOVÁ, T. – TICHÁ, E. a kol. Základy špeciálnej pedagogiky pre prácu so študentmi stredných a vysokých škôl. Bratislava : Univerzita Komenského, 2007. ISBN 978 – 80 – 89113 – 30 – 9.

HORNÁKOVÁ, K. – KAPALKOVÁ, S. – MIKULAJOVÁ, M. Kniha o detskej reči. 1.vyd. Bratislava : Slniečko, 2005. ISBN 80 – 969074 – 3 -3.

HRITZ, Ľ. História a kultúra nepočujúcich vo vzdelávacom programe sluchovo postihnutých žiakov a študentov. Martin: Osveta, 2003.

LEONHARDT, A. Úvod do pedagogiky sluchovo postihnutých. Bratislava: Sapientia, 2001. ISBN 80 – 967180 – 8 – 8.

MAJZLANOVÁ, K. Zvládanie problémových výchovných situácií v škole. 1.vyd. Bratislava : O. Z. Geotropos, 2004. ISBN 80 – 969238 – 0 -3.

MAŇÁKOVÁ GÁLOCZYOVÁ, P. – TINAJOVÁ, O. Stručná história Základnej školy internátnej pre sluchovo postihnutých v Prešove. Martin : Osveta, 2005.

MATUŠKA, O. Úvod do dejín vzdelávania detí a mládeže s narušenou komunikačnou schopnosťou. Banská Bystrica : Metodické centrum, 1999. ISBN 80 – 8041 – 271 – 5.

MATUŠKA, O. – ANTUŠEKOVÁ, A. Rozvíjanie reči sluchovo postihnutých detí raného a predškolského veku. 1.vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992. ISBN 80 – 08 – 01202 – 1.

MIHÁLEK, L. Rozvíjanie myslenia reči a základných zručností. 1.vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. 067 – 041 – 89.

MIKLA, A. a kol. Orálna reč a vzdelávanie nepočujúcich. 1.vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. ISBN 80 – 08 – 000 – 58 – 9.

MINÁROVÁ, O. – JURÁNOVÁ, M. Výchova a vzdelávanie sluchovo postihnutých žiakov. 1.vyd. Bratislava : Občianske združenie Svet ticha, 2010. ISBN 978 – 80 – 970296 – 1 – 6.

MISTRÍK, E. a kol. Multikultúrna výchova v škole. Bratislava : Nadácia otvorenej spoločnosti, 2008. ISBN 978 – 80 – 969271 – 4 – 2.

PLEVA, J. Rozvoj organizovanej starostlivosti o sluchovo postihnutých na Slovensku. 1.vyd. Bratislava : SZSP Bratislava, 1994, 1.časť.

PLEVA, J. Rozvoj organizovanej starostlivosti o sluchovo postihnutých na Slovensku. 1.vyd. Bratislava : SZSP Bratislava, 1995, 2. časť.

POŽÁR, L. a kol. Morálny vývin postihnutých detí a mládeže. 1.vyd. Bratislava : Univerzita Komenského Bratislava, 1990. ISBN 80 – 223 – 0214 – 7.

POŽÁR, L. Psychológia osobnosti postihnutých. 1.vyd. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave pre Pedagogickú fakultu Univerzity Komenského, 1996. ISBN 80 – 223 – 1021 – 2.

POŽÁR, L. Základy psychológie ľudí s postihnutím. 1.vyd. Trnava : Typy Univesitatis Tyrnaviensis, 2007. ISBN 978 – 80 – 8082 147 – 0.

PREVENDÁROVÁ, J. Rodina s postihnutým dieťaťom. Nové Zámky : Psychoprof, 1998. ISBN 80 – 967148 – 9 – 9.

REPKOVÁ, K. Občania so zdravotným postihnutím v procese spoločenskej integrácie. Bratislava : Ing. Miroslav Mračko, 1998. ISBN 80 – 8057 – 005 – 1.

ROZANOVÁ, T.V. Rozvoj pamäte a myslenia u nepočujúcich detí. 1.vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984. 67 – 041 – 84.

ROZINAJOVÁ, H. Pedagogika pre rodičov. 1.vyd. Martin : Osveta, 1988.

SCMIDTOVÁ, M., Orálne a auditívno – verbálne prístupy vo vzdelávaní detí a žiakov so sluchovým postihnutím, 1. vyd., Bratislava, 2009, MABAG spol. s.r.o. Bratislava, ISBN 978 – 80 – 89113 – 66 – 8.

TARCSIOVÁ, D. a kol. (ATLPRENES), Rukoväť tlmočníkov posunkovej reči, Bratislava, 2001, ISBN 80 – 968584 – 3 -2.

TARCSIOVÁ, D. – HOVORKOVÁ, S. Máme dieťa so sluchovým postihnutím...čo ďalej?. Nitra : Efeta, 2002 –c. ISBN 80 – 968584 – 5- 9.

TARCSIOVÁ, D. Komunikačný systém sluchovo postihnutých a spôsoby prekonávania ich komunikačnej bariéry. 1. vyd. Bratislava : Sapienta s.r.o., 2005. ISBN 80 – 969112 – 7 – 9.

TARCSIOVÁ, D. a kol. Sluchové postihnutie vo vyššom veku. 1. Vyd. Nitra : Effeta, 2005. ISBN 80 – 969113 – 8 – 4.

TARCSIOVÁ, D. Raná starostlivosť o nepočujúce dieťa. Bratislava : Effeta-Stredisko Sv. F.Saleského Nitra, 2007. ISBN 978 – 80 – 89245 – 07 – 9.

TARCSIOVÁ, D. Pedagogika sluchovo postihnutých. Bratislava : Mabag, 2008. ISBN 978 – 80 – 89113 – 52 – 1.

TELOGICKÁ FAKULTA. TRNAVSKÁ UNIVERZITA v TRNAVE. Formy a perspektívy odovzdávania viery nepočujúcim. Trnava: Dobrá kniha Trnava, 2010. ISBN 978 – 80 – 7141 – 682 – 1.

UHERÍK, A. Hluchota, reč, poznanie. 1.vyd. Martin: Osveta, 1990. ISBN 80 – 217 – 0153 – 6.

UHERÍK, A. Nepočujúce dieťa, nepoznané a nepovšimnuté, Vydavateľstvo VERBIS, Bratislava, 2013, ISBN 978 – 80 – 970579 – 2 -3.

VAŠEK, Š. Špeciálno pedagogická diagnostika. 1.vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1991. ISBN 80 – 08 – 00396 – 0.

VAŠEK, Š. a kol. Špeciálna pedagogika. 1.vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1996. ISBN 80 –967 180 – 3 -7.

VAŠEK, Š. a kol. Špeciálna pedagogika. 2.vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1993. ISBN 80 – 08 – 00864 – 4.

VAŠEK, Š. 1996. Špeciálna pedagogika. Bratislava: Sapientia, 1996. 178 s. ISBN 80- 967180-3-7.

VAŠEK, Š. 2003. Základy špeciálnej pedagogiky. Bratislava, 2011: Sapientia, 2003. 210 s. ISBN 80-968797-0-7.

VOJTECHOVSKÝ, R. Úvod do kultúry a sveta Nepočujúcich. 1.vyd. : Two Brothers Company s.r.o. ISBN 978 – 80 – 970 601 – 0 – 7.

Zoznam použitých zahraničných zdrojov

BORNSTEIN, H. /eds./. Manual Communication – Implication for Education. Washington D.C.: Gallaudet University Press, 1990. ISBN 0 – 930323- 57 – 2.

DAMBORSKÁ, M. a kol. Psychológia a základy výchovy. Praha : Avicenum, 1978.

DELSBERGER, L. – KÁBELE, F. a kol. Speciální pedagogika pro učitele prvního stupně ZŠ. Praha: Štátní pedagogické nakladatelství, 1988. 14 – 664 – 88.

FENCLOVÁ, J. Ve světě sluchového postižení. Praha : Středisko rané péče Tamtam, 2005. ISBN 80 – 86792 – 27 – 7.

GRAUSOVÁ, T. Učím sa odzerať, lebo nepočujem. Praha : Horizont, 1988.

HOLMANOVÁ, J. Raná péče o dítě se sluchovým postižením. Praha : Septima, 2005. ISBN 80 – 7216 – 213 – 6.

HORÁKOVÁ, R. Sluchové postižení – Úvod do surdopédie. Praha : Portál s.r.o., 2012. ISBN 978 – 80 – 262 – 0084 – 0.

HOUDKOVÁ, Z. Sluchové postihnutie u detí- komplexná starostlivosť. Praha: TRITON s.r.o., ISBN 80- 7254- 623- 6.

HROBŇ, M. – JEDLIČKA, I. HOŘEJŠÍ, J. Nedoslýchavost – trápí vás...Praha : Makropoulos, 1998. ISBN 80 – 86003 – 13 – 2.

HRUBÝ, J. Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu. 1.vyd. Praha : FRPSP, 1999. ISBN 80 – 7216 – 096 – 6.

HUDÁKOVÁ, A. Vo světě sluchového postižení. Praha : FRPSP, 2005. ISBN 80 – 86792 – 27 – 7.

JUNGWIRTHOVÁ, I. Jak komunikovat s malým dítětem s těžkou sluchovou vadou. In Kochleární implantáty : rady a zkušenosti. Praha : Federace rodičů přátel sluchově postižených, 2009. ISBN 978 – 80 – 86792 – 23 – 1.

KOŠČ, L. Psychologie postiženého dítěte a jeho výchova. Praha : SPN 1882.

KRAHULCOVÁ, B. Komunikace sluchově postižených. Praha : Univerzita Karlova, 2003. ISBN 80 – 246 – 0329 – 2.

KRAHULCOVÁ-ŽATKOVÁ, B. 1996. Komplexní komunikační systémy těžce sluchově

postižených. Praha: Univerzita Karlova, 1996. 218 s. ISBN 80-7184-239-7.

LANG, G. – BERBERICHOVÁ, Ch. Každé dieťa potrebuje špeciálny prístup. Praha : Portál s.r.o., 1998. ISBN 80- 7178- 144- 4.

MÁZEROVÁ, R. Kultura komunity neslyšících v České republice (Nástin historie komunity neslyšících do roku 1938). Budapešť : Open Society Institute, 1999.

MUKŠNÁBLOVÁ, M. Péče o dítě s postižením sluchu, 1. vyd., Praha, 2014, ISBN 978 – 80 – 247 – 5034 – 7.

POTMĚŠIL, M. Úvodní statí k výchově a vzdělávání sluchově postižených. Praha : Fortuna, 1999. ISBN 80 – 7168 – 744 – 8.

POUL, J. Dieťa s poruchou sluchu- Jeho včasná výchova v rodine. Praha : Zväz invalidov, 1984.

PULDA, M. Sluchová výchova u sluchově postižených dětí. Brno : MU PdF, 1999. ISBN 80 – 210 – 2077 – 6.

SCHEIN, J.D. Communication. In Gallaudet Encyclopedia of Deaf People and Deafness. II., Washington: McGraw – Hill, Inc. 1987, pp.369 – 374.

SLOWÍK, J. Komunikace s lidmi s postižením. 1.vyd. Praha : Portál s.r.o., 2010 : ISBN 978 – 80 – 7367 – 691 – 9.

SOBOTKOVÁ, A. Edukace žáků se sluchovým postižením. Brno : MSD 2003, ISBN 80 – 214 – 2359 – 5.

SOVÁK, M. Nárys speciální pedagogiky. 3.vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1977.

ŠEDIVÁ, Z. Rozvíjení sociálních dovedností sluchově postižených. 1.vyd. Praha : SEPTIMA, 1998. ISBN 80 – 7216 – 048 – 6.

VYŠTEJN, J. Vady výslovnosti. Aktuální problémy speciální pedagogiky.
4.vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 14 – 350 – 87.

Zoznam použitých internetových zdrojov

Školský zákon 245/ 2008 Z.z <http://www.uips.sk>

Zákon o špeciálnych školách 322 / 2008 § 7 <http://www.nepocujuci.sk>

Zákon 561/2004 Z.z. (školský zákon) <http://www.msmt.cz>

KI <http://www.scki.sk>

[http:// infosluch.sk](http://infosluch.sk)

Lekárske listy 21. január 2010 www.logopetko.sk

O sluchu <http://www.widex-slovton.sk>

PSYCHOLÓGIA A PATOPSYCHOLÓGIA DIEŤAŤA 1, Abstracted on <http://www.elis.sk>

PSYCHOLÓGIA A PATOPSYCHOLÓGIA DIEŤAŤA 2, Abstracted on <http://www.elis.sk>,

Svět neslyšících www.ruce.cz

Borovský,P.:Video posunky k učebnici „Učím sa hovoriť“ http://mpc-edu.sk/shared/Web/OPSOSO%20II.%20kolo%20vyzvy%20na%20poziciu%20Odborny%20poradca%20vo%20vzdelavani/OPS_Borovsky%20Peter%20-%20Video%20posunky%20k%20ucebnici%20Ucim%20sa%20hovorit.pdf

Domancová, I. Vzdelávací program pre deti a žiakov so sluchovým postihnutím:

www2.statpedu.sk

Mariánek, V., Websnadno.cz www.2ouska.websnadno.cz

Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencii zo dňa 31.januára 2008 www.spaeds.org

Špecifiká edukácie žiakov so špeciálne vzdelávacími potrebami na základnej škole v Českej republike a v Slovenskej republike [www. is.muni.cz](http://www.is.muni.cz)

Zoznam ostatných zdrojov

- DUNČKO, Š. Reč im je životom, Levoča, 2001, ISBN 80 -96853í -2 -9.
- EFETA 1/2014, ISSN 1335 – 1397, s. 8-11.
- FRENZEL, B. Verbo- tonálna metódy Petara Guberina. In Effeta – otvor sa, roč. 11, č.1, 2001, s.18 – 20.
- KOMENSKÝ- odborní časopis pro učitele základní školy 5/ 2011,
- KRAHULCOVÁ- ŽATKOVÁ, B. Pedagogika sluchovo postihnutých. Bratislava :UK, 1993. ISBN 80 – 223 – 0562 – 6 skriptá.
- MACHOVÁ, Z. Hravé čítanie. GENEZIS, 1991. ISBN 80 – 85220 – 39 – 3.
- MATUŠKA,O., Výchova sluchovo postihnutých detí s neurogénnymi poruchami reči, 3.vyd.,Metodicko pedagogické centrum Banská Bystrica, 2004, ISBN 80 – 8041 – 477 – 7.
- METODICKÉ CENTRUM BANSKÁ BYSTRICA, Súčasné trendy vzdelávania detí so sluchovým postihnutím, Banská Bystrica 2004, ISBN 80-8041 – 477 -7.
- METODICKÉ CENTRUM BANSKÁ BYSTRICA, Osobitosti edukácie detí s narušenou komunikačnou schopnosťou, Banská Bystrica, 2004, ISBN 80 -8041 – 462 – 9.
- NOVÁKOVÁ, R. Kultúra neslyšících. (DVD – ROM), Praha : ČKTZJ, 2008. ISBN 978 – 80 – 87153 – 14 – 7.
- OBDRŽÁLEK, O.a kol., Pedagogická revue 2, 2004.
- PEDAGOGICKÉ ROZHLADY 5/ 2000.
- PEDAGOGICKÉ SPEKTRUM 1/ 2, 2004, ISSN 1335 – 5589.
- PEDAGOGICKÉ SPEKTRUM 5/ 6, 2000.
- Príručka UNESCO pre vzdelávanie učiteľov, Praha, Portál 1997.
- RODINA A ŠKOLA 5, 2002.

SCHMIDTOVÁ, M. Sluchová výchova. Banská Bystrica: Metodické centrum, 1995.

SP- sociální práce a rozvojová pomoc 4/ 2009, Praha, 2009, ISBN 978 – 80 – 904396 – 0 -3.

SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA 1/ 2010.

SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA 2/ 2010.

ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV BRATISLAVA, Pedagogické spektrum 2, Ročník XVII, december 2008, ISSN 1335 – 5589.

THE BRITISH COUNCIL. Školská integrácia sluchovo postihnutých detí a mládeže. Zborník referátov z odbornej konferencie a medzinárodnou účasťou, Lučenec, 2001.

TIBENSKÝ, P. Naslúchadlá...malá príručka nielen pre sluchovo postihnutých. 1.vyd. Bratislava : KOMPRINT s.r.o., 1997. ISBN 80 – 967056 – 3 – 6.

ZOZNAM SKRATIEK

MZ SR	Ministerstvo zdravotníctva Slovenskej republiky
KI	Kochleárny implantát
CNS	Centrálny nervový systém
USA	United States of America (Spojené štáty Americké)
SP	Sluchové postihnutie
IVP	Individuálny výchovný plán
ZŠI	Základná škola internátna
ND	Nedoslýchavosť
PL	Pracovné listy
ŠVP	Špeciálny výchovný program
RVP ZV	Rámcový vzdelávací program pre základné vzdelanie

PRÍLOHY

Príloha 1: Logo našej školy



Obrázok 2: Usporiadanie našej triedy



Obrázok 3: Usporiadanie lavíc



Obrázok 4: Tabuľa



Obrázok 5: „Kartičky na preopakovanie“



Obrázok 6: Kartičky „Zvieratká“



Obrázok 7: Kartičky „Zvieratká“



Obrázok 8: Abeceda- písaná, tlačaná a „Týždeň“



Obrázok 9 a 10: Celá ABECEDA



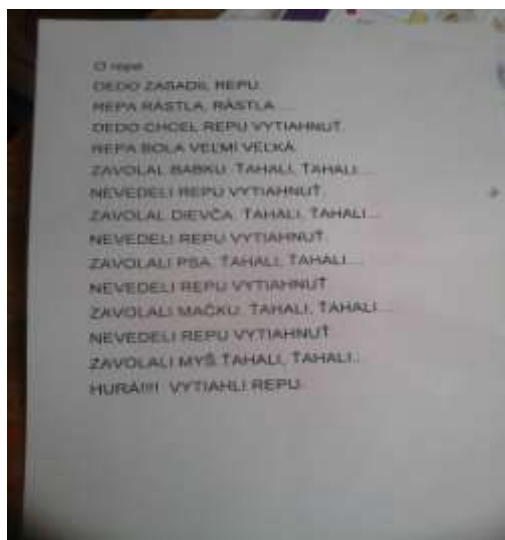
Obrázok 11: Mapa v triede



Obrázok 12: Matematika



Obrázok 13, 14: Čítanie „O repe“- dramatizácia



Obrázok 15: Čítanie - dramatizácia



BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Meno autora: Petra Duchyňová

Názov práce: Možnosti edukácie žiakov so sluchovým postihnutím

Rok: 2011 - 2014

Počet strán textu bez príloh: 108

Celkový počet strán príloh: 30

Počet titulov slovenských použitých zdrojov: 47

Počet titulov zahraničných použitých zdrojov: 27

Počet internetových zdrojov: 14

Počet ostatných zdrojov: 23