

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Bilingvální vzdělávání dětí se sluchovým postižením
v mateřské škole v České republice

Bilingual education of hearing impaired children in
kindergarten in the Czech Republic

Autor: Pavel Rozlívka

Vedoucí práce: PhDr. Kateřina Hádková, Ph.D.

Rok: 2010

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně a použil pouze uvedeníh pramenů a literatury.

V Praze, 8.4.2010

.....
Pavel Rozlívka

Za odborné vedení a pomoc při tvorbě mé bakalářské práce bych rád poděkoval
PhDr. Kateřině Hádkové, Ph.D.

Anotace

Práce se zabývá bilingválním vzděláváním dětí se sluchovým postižením v mateřské škole v České republice. Je zde uveden historický přehled péče o osoby se sluchovým postižením a metody vzdělávání těchto dětí a žáků. Dále se zabývá bilingválním vzděláváním u nás a ve světě. Jedna kapitola je věnována přehledu bilingválních mateřských škol v České republice a současnému stavu v těchto zařízeních. Podrobně je ukázán pohled do mateřské školy v Holečkově ulici v Praze, kde se vytvářely, testovaly a hodnotily měsíční plány výchovně vzdělávací práce.

Klíčová slova:

bilingvální vzdělávání, totální komunikace, orální komunikace, plán výchovně vzdělávací práce, vzdělávací obsah mateřské školy

Abstract

This bachelor thesis deals with bilingual education of hearing impaired children in kindergarten in the Czech Republic. There is a historical overview of care for people with hearing impairments and methods of educating of these children and pupils. It also deals with bilingual education in our country and the world. One chapter is devoted to an overview of bilingual kindergartens in the Czech Republic and the current situation in these establishments. In a detail view is shown the situation in the kindergarten Holečkova in Prague, where have been developed, evaluated and tested monthly plans for educational work.

Key words:

Bilingual education, total communication, oral communication, monthly plans for educational work, educational content of kindergarten

Obsah

1 Úvod	7
2 Historie péče o sluchově postižené	8
2.1 Vývoj ve světě	8
2.2 Vývoj v České republice	13
3 Metody vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením	18
3.1 Metoda totální komunikace	18
3.2 Metoda orální komunikace	19
3.3 Metoda bilingvální komunikace	20
3.3.1 Bilingvální metoda v zahraničí	23
3.3.2 Bilingvální metoda v České republice	25
4 Legislativní rámec vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením	27
5 Šetření v oblasti bilingválních MŠ a testování výchovně vzdělávacích plánů	28
5.1 Metody pedagogického výzkumu	28
5.2 Použité metody pedagogického výzkumu	29
6 Bilingvální mateřské školy pro děti se sluchovým postižením v ČR	29
6.1 MŠ pro děti se sluchovým postižením v Brně	30
6.2 MŠ pro děti se sluchovým postižením v Hradci Králové	30
6.3 MŠ pro děti se sluchovým postižením v Praze - Radlicích	31
6.4 MŠ pro děti se sluchovým postižením v Praze – Bilingvální MŠ Pipan	32
6.5 MŠ pro děti se sluchovým postižením v Praze – Holečkova ulice	33
7 Aktuální situace v bilingválních mateřských školách – výsledky šetření	33
7.1 MŠ pro děti se sluchovým postižením v Brně	34
7.2 MŠ pro děti se sluchovým postižením v Hradci Králové	35
7.3 MŠ pro děti se sluchovým postižením v Praze - Radlicích	35
7.4 MŠ pro děti se sluchovým postižením v Praze – Bilingvální MŠ Pipan	35
7.5 MŠ pro děti se sluchovým postižením v Praze – Holečkova ulice	36

8 Bilingvální MŠ v Praze, Holečkově ulici – detailní pohled	37
8.1 Vzdělávací obsah MŠ v Holečkově ulici	40
9 Měsíční plány výchovně vzdělávací práce	43
9.1 Tvorba a realizace plánů výchovně vzdělávací práce	43
9.1.1 Plán výchovně vzdělávací práce – říjen 2009	44
9.1.2 Plán výchovně vzdělávací práce – listopad 2009	47
9.1.3 Plán výchovně vzdělávací práce – prosinec 2009	50
9.2 Vyhodnocení měsíčních plánů výchovně vzdělávacích práce	53
10 Závěr	56
11 Seznam použité literatury, internetové zdroje	57
12 Přílohy	59
12.1 Režim dne mateřské školy	59
12.2 Týdenní rozvrh činností	60
12.3 Fotografie z MŠ	61

1 Úvod

Bilingvální vzdělávání, tedy dvojjazyčné vzdělávání sluchově postižených, proud, který v České republice nemá dlouhodobou tradici. Vizuomotorické systémy byly zatracovány a odmítány společností. Nebylo možné vzdělávat se oficiálně touto cestou. Ve školách bylo zakázáno znakovat, učitelé znakový jazyk nepoužívali a neuměli. Situace byla však taková, že komunikace mezi dětmi byla ve volném čase převážně ve znakovém jazyce. Stejně tak mezi neslyšícími dětmi a neslyšícími rodiči, kde znakový jazyk byl primární již od narození dětí.

Po revoluci (1989) se situace změnila. Neslyšící volali po změně a začaly se objevovat první oficiální kurzy znakového jazyka. Tehdy se jednalo spíše o znakovanou češtinu. Vizuomotorické systémy se začaly začleňovat do výuky na některých školách pro sluchově postižené. Dle vzoru v zahraničí se začalo využívat systému totální komunikace i systém bilingválního vzdělávání. Oba systémy byly ve světě již rozšířeny a propracovány. Systém bilingválního vzdělávání vznikl z historického hlediska v naší zemi. Za jeho zakladatele považujeme Václava Frosta (1814 – 1865), který si uvědomoval potřeby svých žáků a snažil se jim vyhovět. Jeho metoda byla tehdy nazvaná Frostova kombinovaná metoda nebo metoda pražská. Znovu využita u nás byla až v devadesátých letech 20. století.

V této práci se tedy seznámíme s historií vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením ve světě a v našich zemích. Objasníme si metody vzdělávání a legislativní rámec, týkající se vzdělávání těchto dětí a žáků. Nalezneme zde přehled bilingválních mateřských škol v České republice, základní informace o nich a aktuálním stavu ve školním roce 2009/2010. Součástí je podrobný pohled do MŠ pro sluchově postižené v Praze v Holečkově ulici. Zde je bilingvální metoda ke vzdělávání používána. Vytvoříme a otestujeme tři měsíční plány výchovně vzdělávací práce a budeme hodnotit jejich plnění.

2 Historie péče o sluchově postižené

Budeme li se v této práci hovořit o bilingválním vzdělávání, musíme si nejprve ujasnit historická fakta vývoje vzdělávání osob se sluchovým postižením. Je nutné znát některá jména a události, které ovlivnily výchovu a vzdělávání v určitém časovém období.

2.1 Vývoj ve světě

V nejstarších dobách neprobíhalo vzdělávání a výchova institucionálně. Děti vyrůstaly v rodině a učily se nápodobou od svých rodičů. Pro děti s postižením bylo toto období starověku velmi kruté. Umírali častokrát již v dětském věku.

Hrubý (1999) píše, že ve starověkém Řecku bylo neslyšící dítě po dosažení věku šesti let násilím rodičům odňato a usmrceno na pohoří Tajgetos. Viditelně defektní děti byly usmrcovány ihned. Obdobná situace panovala v Římě. Rodiče mohli dítě usmrtit, pokud získali souhlas pěti sousedů, kterým bylo dítě ukázáno. Děti byly topeny v jezeře, řece, pohozeny v lese, zmíraly zimou či hladem nebo byly roztrhány psy a divou zvěří. Podařilo-li se nějakému dítěti přežít, zpravidla padlo do otrockých služeb svého zachránce.

Jiný pohled měli Židé. Ti věřili, že zdravotní postižení je z vůle boží a již ve Starém zákoně můžeme najít dvě zmínky, jež Hrubý (1999, s. 89) uvádí ve své publikaci.

„Jemuž odpověděl Hospodin: „Kdo dal ústa člověku? Aneb kdo může učiniti němého, neb hluchého, vidoucího neb slepého? Zdali ne já, Hospodin?“

Kniha Mojžíšova Druhá, Exodus 4:11.

Hluchému nebudeš zlořečit a před slepým nepoložíš úrazu, ale báti se budeš Boha svého, nebo já jsem Hospodin.

Kniha Mojžíšova Třetí, Leviticus 19:14“

Obecně však Židé považovali rovnocenně hluchoněmé i mentálně postižené.

Patrně prvním člověkem, který se zabýval hluchoněmotou a ovlivnil tak přístup ke sluchově postiženým, byť bohužel ne zrovna příliš šťastně, byl Aristoteles (384 – 322 př. n. l.). Zastával teorii, že vše co vstupuje do podvědomí, musí nejprve projít smyslovým orgánem. A pokud některý smyslový orgán chybí, musí chybět i část vědomostí, které nelze jiným způsobem získat. (Hrubý, 1999)

Toto období prolomil po dlouhých letech až Rudolf Agricola (vlastním jménem Roelf Huysman, 1442 – 1458), který ve své knize *De Inventione Dialectica* píše, že viděl „od kolébky“ neslyšícího, tím pádem nemluvícího, který rozuměl psané formě a sám své myšlenky uměl vyjádřit v písemné formě. Tím byl zbořen tolikaletý Aristotelův mýtus, že beze slov není myšlení.

Prvním opravdovým učitelem sluchově postižených byl Pedro Ponche de Leon (1508 nebo 1520 – 1584). Vyučoval žáky z šlechtických rodin. Školu založil v klášteře sv. Salvátora. Jeho vlastní spisy se nedochovaly, vzdělávání vycházelo pravděpodobně z písemné formy, kterou pak učil své žáky vyslovovat. Z tohoto období najdeme také zmínku o Joachimovi Paschovi (1527 – 1578). Učil svojí v prvním roce života ohluchlou dceru. V tomto procesu používal znaky a obrázky. (Hrubý, 1999)

Na začátku 17. století vyhledávalo stále více lidí, často z bohatších a vlivnějších vrstev, učitele či vychovatele pro svoje sluchově postižené potomky. Patřili mezi ně i Ramírez de Carrión (1579 – 1652) a Juan Martin Pablo Bonet (1579 – 1633). Bonet se jako první zmiňuje o odezírání. Píše, že odezírání nelze naučit, ale závisí na veliké pozornosti neslyšících. Z této doby jsou i celosvětově známé názory Jana Ámose Komenského (1592 – 1670) na výchovu. Jeho ideou bylo vzdělávat všechny děti. Hlásal, že nic nemůže být v hlavě, co neprošlo všemi smysly. Snažil se výuku dělat zajímavou a doporučuje používání různých pomůcek. V druhé polovině tohoto století se učitelství stává více povoláním a někteří tak začali své postupy tajit. Mezi ně patří John Wallis (1616 – 1703), William Holderem (1616 – 1696) a Henry Baker (1698 – 1774), který udržoval své tajemství výuky pod pokutou 100 liber. Založil zřejmě první školu pro děti se sluchovým postižením. Švýcarský lékař Johan Konrad Amman (1669 – 1724) naopak popsal a zveřejnil své postupy. Ty jsou popsány v dílech *Surdus Loquens*, vydáno v roce 1692 a *Dissertatio de Loquela*, rok vydání 1700. Amman je považován za otce orální metody

vzdělávání u neslyšících. V jeho neprospěch hovoří jeho praxe. Vybíral si pouze žáky, u kterých očekával úspěch, ostatní nevzdělával. Jako první používal při své práci logopedické zrcadlo a odhmatávání vibrací hlasivek. Jeho knihy se rychle rozšířily a Ammanovo učení tak ovlivnilo celou řadu učitelů v následující době. (Hrubý, 1999)

Zmínky z 18. století ukazují na Geoga Raphela (1673 – 1740) z Lühneburgu a Etienne de Fay z Francie. Raphael měl šest dětí, z nichž tři dcery byly neslyšící. Po prostudování všech dostupných knížek se rozhodl vzdělávat své dcery sám. Etienne de Fay byl od narození neslyšící a na výchovu byl dán do opatství sv. Jana Amiens. Kdo a jak se zasloužil o Etiennův rozvoj dodnes nevíme. Víme však, že krom čtení a psaní má výborné znalosti historie a ovládá i další předměty (matematiku, geometrii...). Stává se architektem a pomocí znakového jazyka vyučuje několik neslyšících žáků. Mezi ně patří i Azy d'Etavigny, jehož vzdělávání se po Etiennově smrti ujímá Jacobo Rodríguez Pereira (1715 – 1780). Byl velmi úspěšný, bohatý a uznávaný. Své postupy přísně tajil. Chtěl je zachovat v rodině, což se bohužel nepovedlo a po jeho smrti nikdo v jeho práci nedovedl pokračovat. Ve Skotsku, po prvních úspěších se vzděláním ohluchlého a neslyšícího žáka, zakládá touto dobou školu pro sluchově postižené Thomas Braiwood (1715 – 1806). Škola začala prosperovat, měla stále více žáků a došlo k přestěhování do Hackney u Londýna. Později Thomasův synovec publikoval utajovnou rodinnou vyučovací metodu, která byla orální s pomocí dvouruční abecedy.

Důležitý a snad nejznámější člověk z historie péče o sluchově postižené přichází na scénu v druhé polovině 18. století. Je jím Abbé de l'Epeé (1712 – 1789, celým jménem Charles Michael de l'Epeé). Pocházel z rodiny královského dvorního architekta, dostalo se mu dobrého vzdělání a dostal se až na kněžskou dráhu. Vnitřně však nebyl přesvědčen o vhodnosti kněžského povolání a tak se pokusil přesměřovat na právnickou dráhu. Nakonec se však stal kanovníkem a kazatelem. Časem byl z tohoto úřadu odvolán a l'Epeé se začal věnovat pomoci chudým. V tomto období se setkává s hluchoněnými dívkami dvojčaty a je uprosen k jejich vzdělávání. Jeho úspěch v této oblasti mu přivedl další a další žáky. Prostudoval všechnu dostupnou literaturu. Jeho škola, založená v roce 1770 se stále zvětšovala a rozšiřovala a její financování bylo převážně z l'Epeého zdrojů, tedy dědictví po svém otci. Jeho školu, později přejmenovanou na Národní institut pro neslyšící, navštívil císař Josef II., jež hledal pomoc pro neslyšící dívku z Vídně. Tak došlo

k vyškolení pátera Friedricha Storcka a Josepha Maye, kteří v roce 1779 otevřeli první ústav pro neslyšící v Rakouské monarchii. Stork a May nebyli názorově sjednoceni. Docházelo mezi nimi ke konfliktům. Stork zastával l'Epeého názory, May byl spíše orální. (Hrubý, 1999)

Hrubý (1999, s. 103), ukazuje odlišnosti zásad l'Epeého a jeho předchůdců.

- *„snažil se poskytnout vzdělání co největšímu počtu neslyšících*
- *byl naprosto otevřený a své metody před nikým netajil*
- *byl průkopníkem používání znakového jazyka ve vzdělávání neslyšících“*

l'Epeée věřil, že znaky jsou pro sluchově postižené mateřským jazykem a při vzdělávání hrají významnou roli. Snažil se znaky rozvinout, současně učil i artikulaci a nikomu při jejím učení nebránil. Byl přesvědčen, že neslyšící mohou plnohodnotně myslet ve znacích.

Po jeho smrti se stal ředitelem jeho žák Roch Ambroise Cucurron Sicard (1742 – 1822). V roce 1791 přišlo přejmenování školy na Národní institut pro neslyšící a tento institut již byl plně podporován a financován z veřejných fondů. V době revoluce byl Sicard vězněn a na popud jeho neslyšících žáků byl opět propuštěn. V této těžké době odchází z Paříže a v exilu vydává první slovník znakového jazyka (Théorie des signes – Teorie znaků). Začátkem 19. století se metoda vzdělávání pomocí znakového jazyka. Prstové abecedy a písma začíná nazývat francouzská metoda. Oproti ní tvrdě stojí metoda německá, která je ryze orální. Zakladateli jsou pastory Otto Lasius a J.F.L. Arnoldi, hlavním patronem je však Samuel Heinicke (1727 – 1790). Rodiče z něj chtěli vychovat farmáře. On však utíká z domova a vstupuje do armády, kde se dále vzdělává. Na živobytí si přivydělával doučováním žáků z bohatých rodin. Tak se k němu dostal jeden hluchoněmý chlapec, u kterého dosáhl po prostudování Ammanovi knihy velkého úspěchu. Po útěku ze sedmileté války začíná vyučovat neslyšící a o jeho úspěchu se šíří zprávy po celé zemi. Byla mu odpuštěna deserce a v roce 1778 založil ústav v Lipsku. (Hrubý, 1999)

Hrubý (1999), píše, že Heinecke byl bojovným obhájcem orální metody. Nechtěl, aby se jeho žáci nejprve učili psát a číst a tím tak ztratili zájem o mluvení. Když zjistil, že Stork založil ve Vídni školu, kde používá francouzskou metodu, napsal mu velice hněvivý dopis.

19. století je obdobím vzniku celé řady škol a ústavů pro sluchově postižené v Evropě. 28. 3. 1882 byl ve Francii vydán zákon o bezplatném vyučování neslyšících a nevidomých. V této době se však také vyhrocuje postoj oralistů, kteří používají nesmyslné argumentace.

Hrubý (1999), uvádí, že dr. Franz Josef Gall (1758 – 1828) dokazoval větší náchylnost žáků používajících francouzskou metodu k tuberkulóze. Proti těmto „odborníkům“ vystoupil Johan Heidsiek. Ten tvrdil, že při čisté německé (orální) metodě lze dosáhnout výsledku jen ve výjimečných případech a průměrné neslyšící nechává nevzdělané. Toto tvrzení vyvolalo mezi odborníky neslýchané pohoršení a disciplinární vyšetřování. Reformátorem čisté orální metody se stal Friedrich Moritz Hill (1805 – 1874) snažil se uplatnit Pestalozziho „mateřskou metodu“ (způsob nabývání znalostí dítěte v každodenním kontaktu s matkou a v běžných denních situacích). Zajímavou osobností v této době je také Johan Baptista Graser (1766 – 1841). Ten se snažil přiblížit vzdělávání neslyšících dětí co nejvíce dětem ostatním. Všimnul si, že děti jsou vystavené drilu a trpí tím jejich radostné dětství. Řešení viděl ve zřizování speciálních tříd při běžných školách a ve vzdělávání učitelů. Tyto první pokusy o začlenění však vzhledem k nedostatku technických pomůcek a velké komunikační bariéře končili nezdarem. Velkým propagátorem oralismu v Anglii byl Thomas Arnold (1816 – 1897). Nejprve působil jako pomocný učitel, kde si uvědomil, že ve volném čase spolu děti stejně znakují a dospěl k názoru, že je třeba znakování přísně zakázat. Odjíždí do Sydney vykonávat pastorační činnost a po návratu zakládá vlastní školu. Ve své knize „Aures Surdis, The Education of Deaf and Dumb, A Review of the French and Germany System – Aures Surdis, Vzdělávání hluchoněmých, rozbor francouzského a německého systému“ ostře kritizuje l'Epeého, tedy francouzskou metodu.

Období 19. století nekončí pro sluchově postižené dobře. V roce 1880 zasedá kongres učitelů neslyšících v italském Miláně. Jako jediný obhájce znakového jazyka zde

vystupuje Edward Miner Gallaudet (viz. níže). Na Milánském kongresu byla přijata rezoluce, jejíž první bod uvádí Hrubý (1999 s. 109):

„Účastníci kongresu – berouce v úvahu nezpochybnitelnou nadřazenost mluvy nad znaky při znovuzařazování neslyšících do společnosti a ve snaze poskytnout jim perfektnější znalost jazyka, prohlašují, že orální metoda musí být preferována nad znaky ve vzdělávání a výchově hluchoněmých.“

Rezoluce byla přijata a schválena stošedesáti hlasy proti čtyřem!

Gallaudetova univerzita byla založena ve Washingtonu v roce 1857, Amosem Kendallem, který věnoval na její výstavbu svůj pozemek. Ředitelem byl jmenován Edward Miner Gallaudet, syn Thomase Hopkinse Gallaudeta, zakladatele první školy pro sluchově postižené v USA.

2.2 Vývoj v České republice

Císař Josef II. při návštěvě Prahy doporučil zřídit ústav pro sluchově postižené. Tohoto doporučení se ujal Kašpar Heřman Küniĝl a 7. 12. 1786 byl otevřen ústav pro hluchoněmé v Praze. Ze začátku měl ústav pronajaté prostory na Karlově náměstí a začínal s šesti chovanci. Pražský ústav byl pátý v Evropě (Paříž, 1770, Lipsko 1778, Vídeň 1779, Řím 1784, Praha 1786). (Hrubý, 1999)

Prvním ředitelem byl jmenován páter Karel Berger (1743 – 1767). Byl podřízen vrchnímu ředitelství, kterému předsedal Heřman Küniĝl. Vzdělávání hluchoněmých se Bergerovi dostalo od ředitele vídeňského ústavu Friedricha Storka. Při vyučování používal Berger prstovou abecedu, pojmy vytvářel pomocí znaků. Současně učil nedoslýchavé a ohluchlé artikulaci. Po Bergerovi se v ústavu vystřídalo několik učitelů a v roce 1819 obsadil místo ředitele Jan Mücke (1770 – 1840). Jeho zásluhou se v roce 1836 začalo vyučovat česky. Prvním českým učitelem se stal Petr Miloslav Veselý (1810 – 1888). Ústav se stále rozrůstal a tak bylo nutné koupit nový dům. Stal se jím tzv. Faustův dům na Karlově náměstí. Po Mückeho smrti se stává ředitelem Václav Frost (1814 – 1865), jehož metody práce jsou nadčasové a aktuální i v dnešní době. Frost rozuměl potřebám svých

žáků a snažil se jim vyhovět. Byl stoupencem znakování a znaky používal při vyučování. Frost věděl, že neslyšící potřebují umět i artikulaci, proto byla též v hojně míře zařazena do osnov. Můžeme ho tedy považovat za otce metody nové, která byla nazvána kombinovanou metodou Frostovou nebo metodou českou, případně pražskou. Tato metoda má velmi blízko k dnešní hojně využívané metodě bilingvální a Frosta v našich zemích uznáváme za zakladatele této metody. Frosta v ředitelském křesle vystřídal Václav Kořátko a posléze Karel K. Kmoch. V této době měl ústav již 160 žáků a byla cítit potřeba nových, větších prostor pro ústav. Tak se stalo, že byl odkoupen pozemek v Kinského zahradě na Smíchově a v červnu 1901 položen základní kamen nové budovy za účasti Františka Josefa I. V únoru 1902 byla na tomto místě slavnostně otevřena nová budova ústavu (nyní Holečkova ulice). Rok 1919 byl pro ústav rokem nešťastným, protože jeho budova byla zabraná pro Státní ústav statistický. Současný ředitel odmítl vystěhovat ústav mimo Prahu a nachází provizorní prostory v Dejvicích. Budova byla ústavu vrácena až o deset let později a zájem o vzdělání v tomto ústavu prudce stoupá. Ředitel Antonín Vetešník zřizuje při tomto ústavu první mateřskou školu pro neslyšící v Československu. Začátkem čtyřicátých let bylo zrušeno německé oddělení a zřízeno první oddělení pro nedoslýchavé děti. Je také současným ředitelem Aloisem Novákem zakázáno používat znakové řeči.

Hrubý (1999), hovoří o kategorizaci jednotlivých škol pro hluchoněmé. Na Smíchově byla tedy mateřská škola pro hluchoněmé, národní škola pro hluchoněmé a národní škola pro děti se zbytky sluchu. Později přechází ústav pod Ústřední národní výbor hlavního města Prahy. Ve funkci ředitele se dále vystřídali dr. František Šrom, Olga Tůmová a Mgr. Vlastimil Vácha, který působí ve funkci ředitele od roku 1989. V současné době se škola řídí filozofií bilingválního vzdělávání.

V roce 1916 byl v Praze zřízen první český ústav pro hluchoněmé. Vyučovalo se česky a to orální metodou. Ředitelem, se stal penzionovaný ředitel z Ivančic Josef Kolář. Nejprve škola sídlila v Kateřinské ulici. Nedostatek místa donutil přestěhování do Ječné ulice opět do pronajatých prostor. Neudržitelná situace donutila Prof. Dr. Karla Výmolu k vystavení nové budovy školy. Podařilo se mu získat velké množství financí a tak byla zahájena stavba v Praze – Radlicích. Po otevření sem byli převedeni všichni žáci z Dolních Lukavic, kde byly náhradní prostory po zabrání budovy na Smíchově (část byla v Dejvicích a část v Dolních Lukavicích). Prvním ředitelem se stává Viktor Parma 1880 –

1937 a ústav je nazván Výmolovým ústavem. V době druhé světové války byla budova zabrána Wermachtem a po válce navracena zpět ke svému účelu. Po kategorizaci byla radlická škola zřízena jako střední škola pro hluchoněmé, střední škola pro děti se zbytky sluchu a třídy národní školy pro děti němé. Stejně jako ústavu v Holečkově ulici, tak i Výmolovu ústavu hrozilo začátkem padesátých let vystěhování mimo Prahu. Nikdy však k tomu nedošlo.

V Praze vznikaly další instituce, které se později přičlenily k velkým ústavům (Smíchov, Radlice). Byla to první pomocná škola městská pro hluchoněmé v Praze, která vznikla v roce 1917 a v roce 1932 se připojuje k ústavu na Smíchově. Pokračovací škola pro hluchoněmé v Praze, která vznikla v roce 1920, se připojuje roku 1928 k Výmolovu ústavu. V roce 1939 vznikají v Holečkově ulici na Smíchově učebné dílny pro hluchoněmé. Nejdříve se vyučovalo v oborech dámská a pánská krejčová, později se přidal obor obuvnický. V roce 1965 byly učilišti přiděleny prostory v Hlubočepích a na Žvahově. V roce 1999 se odborné učiliště vrátilo zpět do Holečkovy ulice, kde kdysi vzniklo. (Hrubý, 1999)

Veřejná škola pro nedoslýchavé vznikla v Praze v roce 1945. Prvním ředitelem této školy byl Vlastimil Císař. Rodiče nedoslýchavých považovali školu za zvláštní a dávali přednost zařazení do běžných škol. Aby si škola zajistila dostatek žáků, podala návrh na zavedení povinné školní docházky nedoslýchavých ve školách pro nedoslýchavé všude, kde byly takové školy zřízeny. K návrhu se přidaly i školy pro šetření zraku a pro děti s vadami řeči. Tím však byla zahájena praxe umísťování dětí i s těmi nejmenšími vadami do speciálních škol, která za komunismu vyústila v naprostou segregaci všech postižených dětí do speciálních škol. (Hrubý, 1999)

Škola několikrát změnila působiště, až jí v roce 1950 byl přidělen bývalý klášter sv. Anny v Ječné ulici, kde sídlí dodnes. Škola je orientována na nedoslýchavé žáky a je tedy školou orálního typu.

Další ústav, který vznikl na území Čech, byl založen po vzoru ústavu vídeňského v roce 1829 v Brně. Zásluhy připisujeme Josefu Dietmannovi – rytíři z Traubenburku (1761 – 1843), který uspořádal sbírku a z výtěžku zakoupil dům v Brně, kde 1829 vznikl Moravsko – slezský ústav pro hluchoněmé v Brně. Prvním ředitelem byl jmenován Josef

Handsouch. Traubenburk byl zastánce oralismu a pod jeho nátlakem se tak i ústav začal řídit orální filosofií. Ústav byl německý, až v roce 1857 začal české děti česky vyučovat učitel Jan Valíček (1826 – 1916). O vzdělávání jevílo zájem stále více a více jedinců. Dosavadní prostory byly již nevyhovující a ústav volal po rozšíření. Došlo ke sčítání sluchově postižených na Moravě a Slezsku. Výsledkem bylo vysoké číslo, které donutilo ústav rozšířit. V roce 1919 byla budova ústavu zabraná pro čs. státní dráhy a ústav zrušen. K obnovení došlo v roce 1925 zřízením jedné třídy. Postupně se škola rozšiřovala a několikrát stěhovala. Nakonec se usídlila na Lesné, kde se v současnosti nachází mateřská škola, speciálně pedagogické centrum a internát a některé třídy základní školy. Zbytek školy je v prostorách v Novoměstské ulici. V polovině devadesátých let přijmula ředitelka Mgr. Jitka Sidovská neslyšící učitele a vychovatele a otevřela tak cestu bilingválnímu vzdělávání na škole.

V roce 1871 byl otevřen Diecézní ústav pro hluchoněmé v Českých Budějovicích. Byl založen a řízen spolkem k vydržování diecézního ústavu pro hluchoněmé v Budějovicích, v jehož čele stál Valerián Jirsík (1798 – 1883). Ve vedení se vystřídali František Housar, Josef Benedikt Dolejšek a páter Václav Měšťan.

Hrubý (1999) hovoří o rychlém rozvoji. V roce 1925 zde studovalo již 100 chovanců.

Po zestátnění škol v dubnu 1948 byla provedena i kategorizace jednotlivých škol pro neslyšící. V Budějovicích byla podle této kategorizace zřízena zvláštní škola pro neslyšící. (Hrubý, 1999)

Těžká doba nastala po nástupu komunistů a konfiskaci budovy nebylo možné zabránit. V roce 1951 byla budova zabráná a ústav přestěhován do Stráže nad Nežárkou. Odtud se vrací po pěti letech zpět do Budějovic. Budova je v katastrofálním stavu a v roce 1959 proběhl spor s katolickou církví, který se opakoval ještě v roce 1993. Budova ústavu byla ovšem převedena pod správu Sdružení rodičů a přátel ústavu a tím tak zůstala budova nadále ústavu.

Diecézní ústav pro hluchoněmé v Hradci Králové vznikl v roce 1881. Založil ho biskup dr. Josef Jan Heis, který měl zkušenosti ze Spolku k vydržování diecézního ústavu pro hluchoněmé v Českých Budějovicích. Sám vložil velké finance do oprav zakoupeného domu a prvním ředitelem určil kaplana Josefa Berana. V roce 1889, se stává ředitelkou

sestra Eustachie Rypotová, je to první žena v takovéto funkci u nás. Z kapacitních důvodů dochází k výstavbě nové budovy. Výuka zde začíná v roce 1902. V období první světové války sloužila tato budova jako vojenská nemocnice a provoz ústavu byl opět zahájen v roce 1918. Jiljí Hůlek (1894 – 1975), ředitel od roku 1937 otevřel v ústavu školní řemeslné dílny. Za okupace Němci byla budova opět zabraná a zpět se vrátila v roce 1946. Nelehké období prožívala škola v roce 1952, kdy byla budova zabráná pro Vojenskou lékařskou akademii a vystěhována do Hořčiček u Náchoda, až do roku 1991, kdy byla postavena nová budova slavnostně zahájen provoz. Součástí se stala i mateřská škola a speciálně pedagogické centrum. Při této škole vznikl ve školním roce 1991/92 obor truhlář a kuchař na středním odborném učilišti a v roce 1992/93 byla zřízena Střední pedagogická škola pro žáky s vadami sluchu – obor vychovatelství.

Moravský zemský ústav pro hluchoněmé v Ivančicích vznikl v roce 1894. Město poskytlo zdarma pozemek, pálené cihly, kámen a písek. Byly sem převedeny všechny české děti z Brna. Byl to první nejlépe organizovaný ústav, který měl všech osm postupných ročníků. První světová válka přeměnila ústav na vojenskou nemocnici. Po válce se začalo opět vyučovat. Únor byl pro Ivančickou školu měsícem otevření pokračujícího studia na Živnostenské škole. Období druhé světové války bylo ve znamení střídání armád v prostorách budovy, která byla opět uvolněna v roce 1945. Po kategorizaci byla škola kategorizována jako škola pro hluchoněmé a střední škola pro hluchoněmé. Koncem šedesátých let zde byla otevřena mateřská škola a v sedmdesátých letech začala škola s tradicí sportovních her, která přetrvává dodnes. V roce 1991 se tato škola ještě s jednou slovenskou a českou domluvila na spolupráci s orální školou v Holandsku a snaží se tak zlepšit pozici orální metody ve vzdělávání. (Hrubý, 1999)

Dále najdeme výčet dalších ústavů a škol, které postupně vznikaly. Byl jím Moravský zemský ústav pro hluchoněmé v Lipníku, založen 1894. Jeho historie je podobná jako ústavu v Ivančicích. Zajímavostí je vydávání ilustrovaného časopisu a novin pro hluchoněmé. V roce 1950 byl ústav přestěhován do Olomouce a v roce 1999 mu byla vystavěna nová budova. V roce 1907 vznikl ústav v Šumperku, který započal svoji činnost v Olomouci a posléze byl přestěhován do Šumperka. Za druhé světové války sloužila budova vojenské nemocnici a po válce již ústav nebyl obnoven. 1911 byl zřízen ústav ve Valašském Meziříčí, během první světové války ho čekal stejný osud jako většinu

podobných ústavů a stala se z něj vojenská nemocnice. V roce 1897 zde byl zřízen učební obor – elektrovýroba a v roce 1991/92 zahajuje provoz Střední průmyslová škola elektrotechnická, zaměřená na výpočetní techniku. Později byl otevřen ještě obor zahradník. V Plzni začalo vzdělávání sluchově postižených v roce 1913 v Ústavu školských sester Notredamských. Zde byla v roce 1916 otevřena první třída pro hluchoněmé děti. (Hrubý, 1999)

Budova se několikrát stěhovala, za druhé světové války byla zabrána Němci a po válce se v ní usídlila lékařská fakulta. Nový areál byl vystavěn v roce 1973. Škola v Liberci vznikla v roce 1955, byla to Národní škola a domov pro nedoslýchavé v Liberci. Škola se postupně rozrůstala a v září 1989 začala provoz v novém areálu. Dále vznikaly různé typy škol, 1982 v Ostravě – Porubě, 1988 střední odborné učiliště v Brně, Vysokoškolské studium neslyšících v Brně, Institut pro neslyšící v Berouně – rok 1993.

3 Metody vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením

3.1 Metoda totální komunikace

Je definována jako filozofie využívající všech vhodných sluchových, manuálních a orálních prostředků komunikace k dosažení efektivního dorozumění se se sluchově postiženými a mezi sebou navzájem.

Za zakladatele považuje Hrubý (1999) dr. Roye Holcomba, který jí zavedl na škole v Kalifornii. Celosvětové rozšíření se pak připisuje dr. Davidu Dentovi ze školy pro neslyšící v Merylandu.

Totální komunikace tedy zahrnuje podle Krahulcové (1996) orální řeč, odezírání, prstovou abecedu, pomocné artikulační znaky, gesta, mimiku, pantomimu, sluchovou výchovu, psanou řeč, televizi, video ... Těžiště totální komunikace spočívá ve znakovém systému. Znaky se maximálně využívají pro rozvoj myšlení, slovní zásoby a komunikace u sluchově postižených dětí. Toto vše následně ovlivňuje schopnost používání mluvené orální řeči. Přitom se neopomíjí skutečnost, jaká kombinace komunikačních forem dítěti prospívá. Nikdy ovšem nesmí být vynecháno užívání hlasu a mluvení. Všechny komunikační formy jsou rovnocenné, žádná není nadřazená.

Totální komunikace vyžaduje, aby se okolí, tj. rodiče, učitelé, vychovatelé přizpůsobili světu postiženého dítěte tím, že budou používat všechny zmíněné komunikační prostředky, a tak mu umožní optimální duševní vývoj.

Zdůrazňuje se uplatnění totální komunikace v co možná v nejranějším věku, kdy fungující komunikace na základě manuálních prostředků motivuje dítě ke snaze o slovní řeč.

Hlavním principem totální komunikace je možnost volby mezi komunikačními prostředky, čímž je respektována individualita neslyšících.

(Krahulcová, 2001)

3.2 Metoda orální komunikace

Je to metoda, při které se sluchově postižené děti při současném využívání zbytků sluchu (samozřejmě je užívání kvalitního sluchadla) učí mluvené řeči. Jejím prostřednictvím děti pronikají do života „slyšící“ společnosti a do její kultury.

Čisté orální metody mají důkladně propracovanou metodiku výuky hlasité řeči. Zásadně odmítají znaky a prstovou abecedu. Využívají odezírání, taktilní a vibrační vnímání jako prostředek kontroly a zpětné vazby. Zaměřují se na rozvíjení obsahové složky řeči, na modulační faktory řeči a tím i na její srozumitelnost a komunikativní funkci. Hlavní zásadou je, že dítě vyrůstá v mluvícím prostředí. (Krahulcová, 2001)

Odezírání

Krahulcová (2001) cituje Sováka: „*Odezírání je vnímání orální mluvy zrakem a její chápání podle pohybů úst, mimiky, tváře, výrazu očí, gestikulace rukou i celého těla*“ (Sovák, 1965, s. 251).

Schopnost odezírat je schopnost přirozená, i slyšící dítě má schopnost odezírat – při komunikaci pozoruje obličej matky, sleduje výraz obličeje a gesta rukou i celého těla. Odezírání ale představuje určité nadání, které je třeba u dětí se sluchovým postižením důsledně rozvíjet. Ne každé sluchově postižené dítě má pro odezírání stejné vlohy. Proto je velmi důležité rozvíjet zrakové vnímání (oční kontakt) a odezírání v co nejranějším věku, kdy využíváme běžných denních činností podobně jako u výchovy sluchové a řečové.

Právě v těchto situacích máme mnoho příležitostí užívat stejná slova, která se dítě učí přirozeně odezírat. Dítě začne vnímat nejen pohyby úst mluvící osoby, ale i výraz obličeje, gestikulace rukou, gestikulaci celého těla a začne chápat celou situaci.

Podmínky pro dobré odezírání

- zrak dítěte – při podezření na zrakovou vadu je nutné dítěte vyšetřit
- osvětlení – obličej mluvící osoby má být dobře osvětlen
- vzdálenost při odzírání – mezi obličejem dítěte a mluvícího se doporučuje vzdálenost 50 – 150 cm
- mimika musí být výrazná, ale ne přehnaná
- artikulace musí být zřetelná, ne však nepřirozeně výrazná
- rychlost řeči má být přiměřená, tempo pomalejší
- dítě musí vždy vědět, o čem se mluví, v každém případě se ho snažte aktivně zapojit do rozhovoru

Co odezírání znesnadňuje

- při mluvení nepohybujeme před obličejem rukama
- během mluvení neděláme hlavou nečekané pohyby
- nechodíme při mluvení
- neobracíme se při mluvení k dítěti z profilu ani zády
- nemluvíme se žvýkačkou v ústech
- odezírání znesnadňují vousy
- odezírání znesnadňuje konverzace mezi více osobami
- musíme si uvědomit, že v češtině se některé hlásky nedají odezírat (K, G, H, CH) a jsou také skupiny hlásek, jejichž obraz na ústech je velmi podobný (PBM, TDN, CSZ)

3.3 Bilingvální metoda

Je důležité znát pojem „bilingvální“ a vědět co znamená. Průcha (2001, s. 25) v pedagogickém slovníku definuje pojem bilingvismus takto:

„Bilingvismus neboli dvojjazyčnost je schopnost jedince mluvit dvěma jazyky. V přesnějším psycholingvistickém vymezení je bilingvismus druh komunikační kompetence, umožňuje realizovat různé komunikační potřeby pomocí jak prvního, tak druhého jazyka. Z pedagogického hlediska je bilingvismus důležitý zvláště v těch teoriích, kde se souběžně používají dva jazyky, a kde se proto také vyučují ve školách.“

Jde tedy o získání jazykových kompetencí dvou jazyků, z nichž první je mateřský.

Jabůrek v knize *Bilingvální vzdělávání* (1998) uvádí výčet otázek, které dle Geoga Saunderse, v knize *Bilingvální děti: od narození po dobu dospívání*, musí koncepce bilingválního vzdělávání řešit.

- *„Má si dítě osvojovat oba jazyky simultánně, nebo si má dítě nejdříve dobře osvojit jeden jazyk a až potom druhý?*
- *Nebude simultánní osvojování obou jazyků pro dítě příliš velkou zátěží?*
- *Začne dítě, na které se mluví simultánně ve dvou jazycích, mluvit později než dítě, na které se mluví jedním jazykem?*
- *Bude vývoj dítěte, které si osvojuje simultánně dva jazyky, probíhat ve stejných stádiích jako u dítěte monolingvního?*
- *Jaký vliv bude mít jeden jazyk na druhý? Dokáže dítě nesměšovat oba dva jazyky?*
- *Zpozdí bilingvismus u dítěte osvojování většinového jazyka společnosti?*
- *Nezpomalí úsilí o osvojení dvou jazyků intelektuální vývoj dítěte?*
- *Naučí se dítě jazyk, kterým se hovoří doma, jednoduše tak, že jej používá při komunikaci s rodiči, nebo bude potřebovat formální vyučování tomuto jazyku?*
- *Ohrozí rodinné soužití fakt, že každý z rodičů používá svůj jazyk?*

- *Bude bilingvismus efektivní, bude-li mít jeden z rodičů omezený kontakt s dítětem, protože musí docházet např. do zaměstnání?*
- *Nezpůsobí používání minoritního jazyka potíže ve vztazích s přáteli nebo příbuznými, kteří jazyku nerozumějí?*
- *Nebude požadavek na používání dvou jazyků způsobovat, že se dítě bude zajíkat nebo koktat? Nebude mít potíže s vyjadřováním?*
- *Nebude touha podobat se ostatním nutit dítě, aby odmítalo domácí jazyk ve chvíli, kdy začne navštěvovat mateřskou nebo základní školu? Co budeme dělat, když dítě odmítne jeden jazyk používat?*
- *Nebude snaha naučit dítě číst a psát v jazyce menšiny ovlivňovat nebo zdržovat jeho vývoj v čtení a psaní ve většinovém jazyce?“*

Tento výčet se týká hlavně bilingválního vzdělávání žáků (dětí) ve dvou mluvených jazycích, většina jeho bodů lze však vhodně aplikovat i na bilingvální vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením.

Bilingvální výchova byla dalším krokem po metodě totální. Nejprve se tak začala rozvíjet v USA a Skandinávii, kde se metoda totální komunikace používala již dříve. Bilingvální vzdělávání ponechává v platnosti všechny výchozí argumenty metody totální s jedinou výjimkou. Tou je používání národního znakového jazyka a ne používání např. znakované češtiny a podobně. Národní znakový jazyk tak musí mít všechny charakteristiky, které tvoří jazyk jazykem a má tak přiznán rovnocenný statut s jazykem mluveným. Většina vzdělávání tak probíhá v ryzím znakovém jazyce, při kterém není možné současně mluvit. Aby se dítě začalo normálně rozvíjet, je třeba, aby co nejdříve dostalo plnohodnotný jazyk. Tím je pro malé neslyšící děti jazyk znakový. (Hrubý, 1999)

Psycholingvisté připouštějí pozitivní dopad dvojjazyčné výchovy na psychiku dítěte a zdůrazňují potřebu přirozeného osvojování obou jazyků. U dětí se sluchovým postižením je přerušena percepce jazyka mluveného, proto je od narození kladena priorita na jazyk znakový. Problém nastává ve chvíli, kdy si uvědomíme, že znakový jazyk nemá psanou

podobu a tak se děti učí psanou formu jazyka, kterou si doposud neosvojily. Slyšící děti se naopak psané formě učí až po osvojení jazyka ve formě mluvené. (Jabůrek, 1998)

Jabůrek (1998) dále ve své knize uvádí zásadní důvody, hovořící ve prospěch bilingválního vzdělávání neslyšících:

- *„Znakový jazyk je jediný přirozený vizuálně – motorický komunikační prostředek, na jehož základě si může neslyšící dítě spontánně osvojovat znalosti a uspokojovat své emocionální a sociální potřeby*
- *Mluvený jazyk je komunikační systém, který mu usnadní plné zapojení do společnosti, ve které žije, a která je asi v 90% případů společností a jazykem jeho rodičů“*

Oralisté odmítají zapojení znakového jazyka zejména proto, že dle jejich názoru dochází k negativnímu ovlivňování jazyka mluveného, což má za následek omezené zařazení neslyšícího do společnosti. Zastánci manuální metody proti tomuto tvrzení vystupují s názorem, že prioritou orálního systému je drilem naučit mluvit a dochází ke ztrátě času, kdy si dítě má osvojovat vědomosti, což vedlo k redukci osnov na základní škole a uzavřená možnost získat vyšší vzdělání. Tyto důsledky vedly k debatám a znovuzavedení manuálních prostředků do škol. (Jabůrek, 1998)

3.3.1 Bilingvální metoda v zahraničí

Změna ve vzdělávání neslyšících přišla začátkem 80. let ve Švédsku a Dánsku. Svoji roli sehrál nezdár u některých neslyšících při vzdělávání orální metodou. Pedagogové i rodiče si uvědomovali rozdíl v úrovni znalostí mezi slyšícími a neslyšícími. Jen malá část neslyšících mohla být zařazena do běžné základní školy a vzdělávat se tak dle osnov s ostatními žáky. Znakový jazyk byl podroben zkoumání. Ahlgren 1994 in Jabůrek (1998, s. 16) píše, že znakový jazyk může být prvním jazykem neslyšícího dítěte slyšících rodičů. Musí být ale zprostředkován kontakt s neslyšícími již v raném věku a podporovat neustálý kontakt dítěte s neslyšícími. Druhým jazykem se jim později může stát jazyk slyšících rodičů. Po těchto výzkumech se situace začala měnit. Vyučování se stává více komunikativním, dochází k debatám a opouští se od vyučování přednáškového typu. Je

vyžadována aktivita žáků a tím se také otevírá cesta komunikačnímu kanálu, který neslyšící žáci mohou plnohodnotně používat, tedy znakovému jazyku.

Ve Švédsku se tato metoda začalo používat v roce 1981. V tomto roce bylo dvojjazyčné vzdělávání v této zemi uzákoněno. Koncepce vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením byla vytvořena ministrem školství v roce 1983. Děti se po diagnostikování sluchové vady rozdělí do dvou skupin. První skupinu tvoří děti nedoslýchavé, případně ohluchlé po osvojení mateřského jazyka. Tyto děti jsou vzdělávány mluvenou formou švédského jazyka. Jako druhý jazyk, se kterým jsou žáci či děti seznamovány, je jazyk znakový. V druhé skupině jsou děti neslyšící, pro které je první jazyk znakový, poté psaná forma jazyka švédského a jako třetí stojí mluvená forma švédského jazyka. Platnou zásadou na místních školách je, že mluvený jazyk se má učit, až když má dítě osvojený jazyk první, tedy znakový. (Kučerová, 2009)

Mateřské školy se starají zejména o rozvoj znakového jazyka. S mluvenou či psanou formou se děti v těchto institucích nesetkají. Snahou je vybavit děti komunikační kompetencí ve znakovém jazyce, která dosahuje stejné úrovně jako komunikační kompetence slyšících dětí, kteří používají mluvenou řeč. (Jabůrek, 1998)

Na základní škole je znakový jazyk předmětem vyučovacím a zároveň vyučovaným. K zajímavostem patří možnost individuálního rozložení počtu hodin v jednotlivých předmětech a ročnících, který je stanoven pouze na celých deset let školní docházky. Cíle, kterých mají dosáhnout žáci ve speciálních školách v desátém ročníku, mají být stejné jako u cíle ostatních žáků v běžné základní škole v ročníku devátém. Omezení platí pouze v některých předmětech.

V Dánsku se z totální komunikace začalo přecházet na bilingvismus v roce 1982, kdy vznikla první třída vyučována bilingválním systémem. Úroveň znakového jazyka nebyla stejná a tak se výuka nejdříve zaměřila na sjednocení úrovně komunikační kompetence u všech dětí. Vyučování dánštiny probíhá za pomoci dánského znakového jazyka, mluvené dánštiny, psané formy, prstové abecedy, odezírání a všech ostatních podpůrných prostředků. Mluvnice se učí pomocí jazyka znakového, protože u žáků dochází k rychlému pochopení. Na mluvenou formu jazyka je kladen stále velký důraz. (Jabůrek, 1998)

I Holandsko, které je známo jako velký stoupenec orálního přístupu, začalo přecházet na bilingvální vzdělávání. Zde jsou od prvopočátku bilingválního vzdělávání dva vedle sebe stojící jazyky. Nikdo nepochybuje, že prvním jazykem sluchově postižených, který si osvojí, se stane jazyk znakový. Odborníci, ale nechtějí vyvíjet přílišný tlak na rodiče, kteří by se měli perfektně znakový jazyk naučit a nechtějí zanedbat období, po které si může dítě i v předškolním věku osvojit alespoň část z jazyka mluveného. (Jabůrek, 1998)

Ve Francii vznikají první bilingvální třídy při mateřských školách v roce 1984 a postupně se jejich počet zvyšoval. Cíle a metody jsou podobné v ostatních státech. Zajímavé je, že třídy vznikaly při běžných školách a některé předměty byly vyučovány společně pro neslyšící a slyšící žáky za pomoci tlumočnicka. (Kyle, 1987 in Jabůrek, 1998)

Začátkem devadesátých let zde došlo k řadě konfliktů a nepochopení ze stran úřadů, rodičů a některých odborníků. Chyběla legislativní, materiální i organizační podpora. (Jabůrek, 1998)

3.3.2 Bilingvální metoda v České republice

V polovině osmdesátých let se začíná objevovat výuka znakového jazyka na kurzech pro učitele a vychovatele. Začínají vznikat první didaktické pomůcky – videoprogramy a na vysokých školách se studenti oboru surdopedie seznamují se základy znakového jazyka. V této době se začíná hovořit o metodě totální komunikace. Zásadní pokrok ve vzdělávání neslyšících nastal uznáním možnosti vzdělávání neslyšících dětí ve znakovém jazyce, který je zakotven v zákoně č. 171/1990. (Jabůrek, 1998)

Po převratu v roce 1989 vzniká v naší republice řada organizací sdružující neslyšící či jiné zájemce zabývající se touto oblastí. V roce 1990 vzniká Federace rodičů a přátel sluchově postižených, Česká unie neslyšících, Sdružení klubu neslyšící mládeže, Sdružení pro kulturu neslyšících SORDOS. 1992 vzniká nový obor pro sluchově postižené na JAMU v Brně – Výchovná dramatika pro neslyšící. V tomto roce vzniká také ASNEP – Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel. V roce 1994 se ustavuje Svaz neslyšících a nedoslýchavých a v roce 1996 vznikla Česká společnost tlumočnicků znakového jazyka. V Hradci Králové byl v roce 1989 otevřen obor na střední pedagogické

škole, který připravoval neslyšící studenty na práci v mateřské škole nebo na práci vychovatelů. (Jabůrek, 1998)

Do roku 1995 se ve všech institucích hovoří o totální metodě jako vzdělávacím prostředku. První, kdo se začal hlásit k bilingvní metodě vzdělávání byla Experimentální mateřská škola, která vznikla jako soukromá při občanském sdružení Federace rodičů a přátel sluchově postižených – FRPSP. Po získání grantů mohla tato mateřská škola zabezpečit kvalifikovaný personál. V lednu 1997 je v této MŠ zajištěn celotýdenní provoz, který vycházel z osnov pro běžnou mateřskou školu a řídil se filozofií bilingvního vzdělávání. To byl krok, který umožnil zařadit mateřskou školu do sítě předškolních zařízení MŠMT. (Jabůrek, 1998)

Mateřská škola několikrát měnila prostory, nějaké období sídlila v budově SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené v Holečkově ulici. Odtud se v roce 2009 přestěhovala do Stodůlek. V ČR postupně na bilingvní model vzdělávání přešly či přecházejí i další instituce.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy uspořádalo v prosinci 2006 mezinárodní konferenci vzdělávání sluchově postižených. Byly zde shrnuty změny, kterými prošlo vzdělávání těchto osob v letech 1991 – 2006. Situace byla charakterizována pozitivním směrem v možnostech vzdělávání díky těmto jevům:

- integrace zdravotně postižených, tedy i sluchově postižených, do běžných škol
- právo sluchově postižených vzdělávat se pomocí znakového jazyka
- zřizování nových škol pro sluchově postižené
- vytvoření podmínek pro bilingvní metodu ve vzdělávání
- rozšíření nových oborů na sekundárním stupni vzdělávání
- vydávání odborných publikací se surdopedickou problematikou
- vydávání učebnic a učebních textů pro sluchově postižené žáky a metodické materiál na různých nosičích pro jejich učitele

- zkvalitnění odborné a pedagogické přípravy učitelů sluchově postižených žáků
- vytvoření podmínek pro vysokoškolské studium sluchově postižených

(Komorná, 2008 in Kučerová 2009)

4 Legislativní rámec vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením

V prosinci 2008 vstoupil v platnost nový zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. Jedná se o zákon č. 423/2008 Sb. ze dne 8.12.2008. Tento zákon pojednává o používání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob. Upravuje možnost neslyšících a hluchoslepých osob svobodně si zvolit způsob komunikace, který je v zákoně uveden a který jim nejvíce vyhovuje. Definiuje osoby neslyšící a hluchoslepé a komunikační systémy, které mohou používat.

Komunikačními systémy se rozumí český znakový jazyk a další komunikační systémy vycházející z jazyka českého (znakovaná čeština, prstová abeceda, vizualizace mluvené češtiny, písemný záznam mluvené řeči, Lormova abeceda, daktylografika, Braillovo písmo s využitím taktilní formy, taktilní odezírání a vibrační metoda Tadoma).

Neslyšící a hluchoslepé osoby mají právo:

- používat komunikační systémy neslyšících a hluchoslepých osob
- vzdělávat se s využitím komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob
- na výuku komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob

Neslyšící a hluchoslepé osoby mají právo na tlumočnické služby v jimi zvoleném komunikačním systému při návštěvě lékaře, vyřizování úředních záležitostí a při zajišťování dalších nezbytných potřeb. Neslyšícím a hluchoslepým osobám, kterým byly z

důvodu úplné nebo praktické hluchoty nebo hluchoslepoty přiznány mimořádné výhody II. stupně (průkaz ZTP) nebo III. stupně (průkaz ZTP/P), jsou tlumočnické služby při soudním řízení poskytovány bezplatně. Rodiče, u jejichž dítěte byla diagnostikována praktická nebo úplná hluchota nebo hluchoslepoty, mají právo na bezplatnou výuku v kurzech komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob.

(https://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/702/.cmd/ad/.c/312/.ce/10822/.p/8412/_th/601/_lp.694/0/_l/cs_CZ/_lpid.694/696/_s.155/702/_ps.6123/M/_ps.2178/M?PC_8412_l=423/2008&PC_8412_ps=10#10822, 2.3.2010, 13:10)

5 Šetření v oblasti bilingválních MŠ a testování výchovně vzdělávacích plánů

5.1 Metody pedagogického výzkumu

Pedagogický výzkum se orientuje do dvou základních oblastí. Jedná se o výzkum kvalitativní a kvantitativní. Rozlišují se způsobem realizace, cílem a výsledky výzkumu. Kvantitativní výzkum pracuje s číselnými údaji, které se dají matematicky zpracovat a jednoznačně vyjádřit. Kvalitativní výzkum uvádí zjištění ve slovní podobě. Popis bývá výstižný a podrobný. Při kvantitativním výzkumu je výzkumník nestranný, drží si odstup a zajišťuje tak nestrannost pohledu. Při kvalitativním výzkumu se snaží výzkumník o sblížení se zkoumanými osobami, proniknout do problematiky a pokusit se problému porozumět a popsat jej. Hlavním cílem výzkumníka při kvantitativním výzkumu je třídění údajů, vysvětlení příčin nebo změn zkoumaných jevů. Cílem výzkumníka při kvalitativně orientovaném výzkumu je porozumět zkoumanému problému nebo člověku a pochopit jeho vlastní hlediska. Výběr vzorku kvantitativně orientovaného výzkumu bývá takový, aby reprezentoval určitou populaci (např. žáci 9. tříd, učitelé zeměpisu atd.). Nejlepší výběr pak bývá náhodný vzhledem k požadavkům teorie matematické pravděpodobnosti. Pokud je vzorek dobře vybrán, lze výsledky zevšeobecnit na celou populaci. Při kvalitativně orientovaném výzkumu zajímá výzkumníka spíše konkrétní případ (student, třída, škola). Výsledkem je pak podrobný popis zkoumaného případu. (Gavora, 2000)

Mezi metody pedagogického výzkumu se řadí pozorování, škálování, dotazník, interview, obsahová analýza textu, experiment, etnografické interview a výzkum životního příběhu. (Gavora, 2000)

5.2 Použité metody pedagogického výzkumu

V prvním případě, kdy byla zjišťována aktuální situace v bilingválních mateřských školách v České republice (únor – březen 2010), byla použita metoda dotazníková. Cílem bylo popsat současný stav v předškolních zařízeních s bilingválním programem. Vzhledem k malému vzorku, bilingválních mateřských škol nebo mateřských škol s bilingválním programem je v ČR pouze pět, jsou výsledky vyhodnoceny slovně. Výsledkům se věnuje kapitola 7.

Druhý případ se věnuje tvorbě měsíčních výchovně vzdělávacích plánů, jejich realizace a zhodnocení. Použita byla metoda experimentu. Jednalo se o techniku „jedné skupiny“, protože v dalších odděleních této mateřské školy jsou děti odlišného věku. Porovnání těchto skupin by pak nemělo žádnou výpovědní hodnotu.

Technika „jedné skupiny“ se při experimentu používá pouze v rámci jedné skupiny. Výsledky jsou málo věrohodné, protože nedochází k žádnému srovnání a nelze vyvodit jednoznačné závěry. (Chráška, 2007)

Cílem experimentu bylo zjistit, zda vytvořené měsíční plány jsou vhodné a funkční pro výchovu a vzdělávání dětí se sluchovým postižením v mateřské škole v Holečkově ulici. Vzhledem k nehomogenní skupině vzorku (děti s různým stupněm sluchové ztráty, děti s kochleárním implantátem) je experiment vyhodnocen slovně v kapitole 9.

6 Bilingvální mateřské školy pro děti se sluchovým postižením v ČR

Vzdělávání dětí a žáků, se sluchovým postižením, se setkává již od prvopočátku s konflikty v oblasti volby nejvhodnější komunikační a vzdělávací metody. Současná situace je obdobná. V mateřských školách pro děti se sluchovým postižením je v České

republiky nejvíce využívána metoda totální komunikace. Systém bilingválního vzdělávání nalezneme v mateřské škole v Brně, Hradci Králové a ve třech mateřských školách v Praze.

6.1 MŠ pro děti se sluchovým postižením v Brně

V mateřské škole se pracuje podle vzdělávacího programu „CESTA“ založeného na bilingvistice. V této mateřské škole je využíván znakový jazyk k budování pojmové slovní zásoby a zároveň je budována orální řeč. Již několik let zde tak vlastně provádí bilingvální výchovu. V MŠ pracuje v jednom oddělení jedna slyšící a jedna sluchově postižená učitelka.

Kontakt: Mateřská škola a Základní škola pro sluchově postižené

Novoměstská 21

621 00 BRNO

E-mail: skola@zsspbrno.cz

www.zsspbrno.cz

(www.zsspbrno.cz, 2.3. 2010, 13:44)

6.2 MŠ pro děti se sluchovým postižením v Hradci Králové

V této MŠ je v současné době dvojí zaměření. Jedno oddělení je pro děti s velmi těžkou sluchovou vadou a v dalších odděleních je pozornost věnována dětem nedoslýchavým, dětem s kochleárním implantátem a dětem s vadami řeči. Děti jsou do tříd děleny dle věku a typu vady. Protože MŠ pracuje s dětmi se zdravotním postižením, uplatňují pedagogové při své práci speciální vzdělávací metody. U dětí s těžkým sluchovým postižením je využíván program bilingválního vzdělávání. K dosažení

úspěšného rozvoje neslyšícího dítěte přispívá mimo jiné i co nejrychlejší vytvoření vhodného komunikačního systému, za který je v současné době považován znakový jazyk. V této mateřské škole se výuce tohoto jazyka u těžce sluchově postižených dětí věnují neslyšící pedagogové. Rozvoji druhého jazyka, tedy českého jazyka v mluvené formě, odezírání a globálnímu čtení se věnuje slyšící učitelka. Pro děti, které nemohou dojíždět je zde internát. Neslyšící učitelka MŠ vede kurz znakové řeči pro rodiče.

Kontakt: Střední škola, Základní škola a Mateřská škola

Štefánikova 549

500 11 Hradec Králové

E-mail: neslhc.hk@worldonline.cz

www.neslhc.com

(<http://www.neslhc.com/index.php?str=mssp>, 2.3.2009, 14:16)

6.3 MŠ pro děti se sluchovým postižením v Praze – Radlicích

Do této mateřské školy jsou přijímány děti ve věku od 2 do 7 let. Jde především o děti se sluchovým postižením, děti s vadami řeči, děti vyžadující speciální potřeby v oblasti komunikace a také slyšící sourozence nebo slyšící kamarády neslyšících dětí. Základem je vnitřní klima rodinného typu se zaměřením na správnou volbu komunikačního systému za vzájemného působení neslyšících a slyšících pedagogů. Rovnocenné možnosti jsou dané všem díky dvouvětrovému systému komunikace. První se zaměřuje na žáky s vadami sluchu a je založena na komunikaci ve dvou jazycích (český jazyk a český znakový jazyk). Druhá je zaměřena na žáky s kombinací několika vad a nabízí tak několik typů komunikací (český znakový jazyk, český jazyk, znak do řeči, komunikaci pomocí piktogramů, předmětů, fotografií). Velký důraz je kladen na

spolupráci s rodiči. V MŠ se tak během školního roku realizuje celá řada akcí pro rodiče a děti.

Kontakt: SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené

Výmolova 169

Praha 5 Radlice

E-mail: skola@sksp.org

www.sksp.org

(<http://www.sksp.org/matprijimani.php>, 2.3.2010, 14:51)

6.4 MŠ pro děti se sluchovým postižením v Praze – Bilingvální MŠ Pipan

Bilingvální mateřská škola Pipan vznikla, z iniciativy rodičů. Přijímány jsou děti od 2 do 7 let. Mohou ji navštěvovat děti neslyšící, nedoslýchavé i děti s kochleárním implantátem, přijímají také slyšící děti, které z nejrůznějších důvodů potřebují menší kolektiv a individuální přístup. Jsou zde také vytvořené podmínky i pro děti s jiným typem postižení (děti s vadami řeči např. děti neslyšících rodičů, děti s dysfázií, s mutismem, děti s vývojovými vadami, děti s poruchou autistického spektra, s ADHD, děti se zdravotním nebo kombinovaným postižením) nebo i děti bez jakéhokoliv postižení. Pravidelnou součástí programu je individuální logopedická péče.

Kontakt: Bilingvální mateřská škola pro sluchově postižené, s.r.o.

Hábova 1571

Praha 5 – Stodůlky 155 00

E-mail: bms.pipan@seznam.cz

www.pipan.cz

(www.pipan.cz, 2.3.2010, 20:32)

6.5 MŠ pro děti se sluchovým postižením v Praze – Holečkova ulice

K výčtu bilingválních mateřských škol patří i MŠ v Holečkově ulici v Praze. Této mateřské škole je věnována osmá kapitola.

7 Aktuální situace v bilingválních mateřských školách – výsledky šetření

V této kapitole jsou uvedeny výsledky šetření, které probíhalo v únoru a březnu 2010. Respondenti odpovídali na devět otevřených otázek.

Otázky v dotazníku

- 1) Jak dlouho je u Vás bilingvální systém zaveden?

- 2) Kolik máte v současné době dětí v MŠ nebo třídě, s tímto programem? Případně kolik máte tříd?

- 3) Jaké děti (vzhledem ke sluchové ztrátě) jsou u Vás vzdělávány bilingvální metodou?

- 4) Jsou v tomto programu i děti s kochleárním implantátem?
- 5) Jaké je personální zajištění ve třídách, kde se bilingvální metoda využívá? Kolik slyšících a neslyšících pedagogů?
- 6) Na jaké pracovní pozici jsou u Vás zaměstnáni kolegové se sluchovým postižením?
- 7) Mají pedagogové se sluchovým postižením stejnou náplň práce jako pedagogové slyšící?
- 8) Stručně prosím popište, jak je u Vás bilingvální vzdělávání realizováno? (např. slyšící učitel používá striktně orální komunikaci, znakovaná čeština se vůbec nepoužívá, atd.)
- 9) Je pro Vás (učitelé) tento systém vzdělávání vyhovující? V čem spatřujete jeho úskalí?

7.1 MŠ pro děti se sluchovým postižením v Brně

V této škole je bilingvální vzdělávání oficiálně zavedeno od roku 2005, ale prvky bilingvismu se používají déle. Je zde jedna třída, kde je zapsáno 10 dětí. 5 dětí má kochleární implantát, 3 děti jsou neslyšící a 2 středně nedoslýchavé. Bilingvální metodou jsou vzdělávány všechny děti. Nedoslýchavé děti pracují se znakovým jazykem v menší míře. Osvědčilo se zde vzdělávat bilingvální metodou i děti s kochleárním implantátem. Je důležité, aby tyto děti začaly co nejdříve komunikovat a myslet. Jakmile začnou zvuky rozlišovat sluchem, začíná se s dětmi pracovat více orálně a znakový jazyk se minimalizuje. Ne vždy se to však povede před vstupem do první třídy základní školy. Pedagogické osazení této třídy tvoří jedna slyšící a jedna neslyšící učitelka. Sluchově postižení jsou v této škole přijímány na pozice učitelů, vychovatelů a asistentů. Oficiálně je

míra zodpovědnosti a náplň práce stejná u slyšících i neslyšících učitelů, praxe je však jiná. Pokud se vyskytne problém, je zodpovědnost na slyšícím učiteli. Stejně jako veškerá administrativní práce. Bilingvální vzdělávání je v této MŠ hodnoceno pozitivně. Znakový jazyk je výhodou i pro děti s kochleárním implantátem v počátcích komunikace. U nedoslýchavých dětí může postupem času docházet k postupné ztrátě sluchu. Je tedy dobré, když ovládají znakový jazyk. Neslyšící učitelé jsou výborným vzorem pro neslyšící děti i motivací pro jejich rodiče.

7.2 MŠ pro děti se sluchovým postižením v Hradci Králové

Bilingvální vzdělávání je zde již 8 let. Zapsáno je 11 dětí, které tvoří jednu třídu. Ta je rozdělena na 2 skupiny. Všechny děti mají těžkou sluchovou vadu. V tomto roce nenavštěvuje mateřskou školu žádné dítě s kochleárním implantátem (v dřívějších letech navštěvovaly MŠ děti s kochleárním implantátem, pokud se nepovedlo nastavení nebo nebyl vytvořen žádný komunikační kanál). Ve třídě pracuje jedna slyšící učitelka a dvě neslyšící (každá na ½ úvazku). V této škole jsou lidé se sluchovým postižením zaměstnáváni na pozicích učitelů, vychovatelů, asistentů pedagoga, knihovnice a údržbář. Neslyšící a slyšící učitelé mají stejnou pracovní náplň a stejnou míru zodpovědnosti. Je zde snaha oddělit český jazyk od jazyka znakového. Systém je hodnocen jako vyhovující. Důraz kladen na dobrou znalost znakového jazyka u slyšících učitelů. Pro rodiče je organizován kurz znakového jazyka, který vede neslyšící lektor.

7.3 MŠ pro děti se sluchovým postižením v Praze – Radlicích

Z této mateřské školy se nepovedlo informace získat. Dotazník se nevrátil.

7.4 MŠ pro děti se sluchovým postižením v Praze – Bilingvální MŠ Pipan

V Pipanu je bilingvální vzdělávání zavedeno od roku 1996. Nyní je zde zapsáno 8 dětí. Bilingvální metodou jsou vzdělávány děti s nejtěžší sluchovou vadou. Polovina dětí

má kochleární implantát. Pedagogické osazení tvoří slyšící pedagog (logoped) se znalostí znakového jazyka a externě spolupracuje neslyšící pedagog (dříve, při větším počtu dětí byli v MŠ dva neslyšící pedagogové). Neslyšící pedagogové zde mají stejné povinnosti a stejnou míru zodpovědnosti jako pedagogové slyšící. Pro hlavní vzdělávací program je využíván znakový jazyk. Rozvoj českého jazyka je realizován individuálními hodinami. Bilingvální vzdělávání v této mateřské škole není hodnoceno jako zcela vyhovující, ale vzhledem k okolnostem jako jediný možný. Velké množství dětí je brzy implantováno a jsou časně integrovány do běžných mateřských škol nebo pro ně rodiče preferují český jazyk. Problém je shledáván v nehomogenní skupině dětí. S tímto jevem se nyní setkává celá řada institucí. V Pipanu mimo jiné nalezneme i děti slyšící.

7.5 MŠ pro děti se sluchovým postižením v Praze – Holečkova ulice

V budově SŠ, ZŠ a MŠ měla po dlouhou dobu pronajaté prostory MŠ Pipan. Přesto však zde byla i druhá mateřská škola. Zde nebylo mnoho dětí. Obrat nastal ve školním roce 2008/2009, kdy počet dětí v této MŠ vzrostl na devatenáct, a byly zřízeny dvě třídy. V červenci 2009 Pipan opustil prostory budovy v Holečkově ulici a proběhla rozsáhlá rekonstrukce místní mateřské školy a internátu. Nyní je v MŠ zapsáno 19 dětí (počet se během roku mění). Ti jsou rozděleni do třech tříd podle věku. Jsou zde děti s kochleárním implantátem, u kterých není možná vzdělávací cesta pouze orální metodou, děti neslyšící, děti se zbytky sluchu i děti nedoslýchavé. V každé třídě pracuje jeden slyšící učitel a jeden neslyšící asistent. V mateřské škole jsou kolegové se sluchovým postižením pouze na pozici asistenta, nemají stejnou náplň práce jako slyšící učitelé. Primárně je ke vzdělávání využíván znakový jazyk doplňovaný jazykem českým. Děti jsou do tříd rozděleny dle věku. Nyní probíhá zkouškový model, kdy jsou děti ze dvou tříd rozděleny do dvou skupin nikoli podle věku, ale podle sluchové ztráty. Toto rozdělení probíhá při výchovných činnostech, to je výtvarná výchova, pracovní výchova, hudebně - dramatická výchova a tělesná výchova. Zbytek dne tráví děti opět ve svých třídách rozdělených dle věku. Systém bilingválního vzdělávání je vhodný. Problém je spatřován v rozdílnosti sluchových ztrát u dětí. Pro příští rok se zvažuje rozdělení do tříd podle sluchových ztrát, nikoli věku. Pedagogovi to usnadní vybrat dominantní jazyk používaný při vzdělávání a jazyk druhý, podpůrný.

8. Bilingvální MŠ v Praze, Holečkově ulici – detailní pohled

Plánování činností vychází ze školního vzdělávacího programu vytvořeného pro tuto MŠ. Na každý měsíc je vytvořen plán výchovně vzdělávací práce, dle aktuálního tématu (podzim, matematické představy, Mikuláš, vánoce, zima, zimní sporty, povolání, vlastnosti předmětů (tvary, povrchy, materiály...), jaro, velikonoce, město a vesnice, škola, školní potřeby, barvy, dopravní prostředky, počasí, vlastnosti a činnosti, rodina, potraviny, oblečení...). V říjnu – prosinci 2009 se tvořily, testovaly a hodnotily měsíční plány výchovně vzdělávací práce uvedené v kapitole 9.

Charakteristika mateřské školy

Škola se nachází na Smíchově, v blízkosti centra Prahy. Je obklopena zahradou a rozsáhlými městskými sady Petřína a Kinského zahrady. Zřizovatelem školy je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

V areálu jedné budovy je mimo mateřské školy ještě speciálně pedagogické centrum, základní škola pro sluchově postižené, střední škola a internát.

Mateřská škola je nyní v nových zrekonstruovaných prostorách v 1. patře. Součástí těchto prostor je i internát pro děti navštěvující MŠ. Internát a MŠ jsou odděleny odpovídajícím sociálním zázemím. Dále je v budově školy k dispozici dětské a nové multifunkční hřiště, sauna, bazén, učebna hudebně – dramatické výchovy. Společné akce s rodiči a ostatními žáky probíhají v sále školy nebo v tělocvičně.

Pedagogický sbor tvoří učitelé, neslyšící asistenti a zkušené logopedky na část úvazku. Ve škole pracuje školní psycholog, zdravotní sestra, foniatr, a každé pondělí dochází do školy dětský lékař. Mateřská škola je vedena vedoucím učitelem mateřské školy, který podléhá statutárnímu zástupci ředitele a řediteli školy.

V tomto školním roce (2009/2010) je mateřská škola rozdělena na tři oddělení, kde pracují vždy jeden slyšící učitel a neslyšící asistent. Po skončení dopolední činnosti a po obědě odchází část dětí domů a dále je provoz rozdělen na dvě skupiny. Jedná se o děti internátní a externí, kteří odcházejí domů později. Pedagogický dozor zajišťují u každé

skupiny dva slyšící učitelé. U internátních dětí je jako třetí člen výchovného týmu neslyšící asistent. V noci má u dětí dozor jedna noční vychovatelka.

Počet zapsaných dětí v mateřské škole je k 15. únoru 2010 devatenáct. Tento počet se může během roku měnit. Většina dětí má těžkou sluchovou vadu, někteří z nich v kombinaci s dalším postižením. Děti, které do mateřské školy nově nastoupily, jsou zařazeny do I. oddělení s výjimkou dětí, které nastupují další školní rok do 1. třídy základní školy. Pro předškolní děti je určeno III. oddělení mateřské školy. Děti, které jsou v mateřské škole druhým a dalším rokem a nepůjdou v následujícím školním roce do 1. třídy základní školy jsou zařazeny do II. oddělení mateřské školy.

Pro zájemce z řad rodičů a blízkých našich dětí jsou jednou týdně organizovány kurzy znakového jazyka.

Ve školním vzdělávacím programu této mateřské školy se na straně 10 a 11 se píše:

„Naše škola je tradičně zaměřena na výchovu a vzdělávání dětí s nejtěžšími sluchovými vadami a dětí s kombinovanými vadami. Při práci s těmito dětmi je nejdůležitější používat takový způsob komunikace, který by umožňoval rozvíjet komunikační kompetence a myšlení těchto dětí podobně, jako je tomu u dětí slyšících.

Ve škole jsme vytvořili systém bilingválního (dvojazyčného) vzdělávání upravený pro potřeby našich dětí, který již několik let rozvíjíme, a s jehož pomocí dosahujeme s ohledem na stupeň, typ a kombinaci postižení dítěte velice dobrých výsledků. Systém bilingválního vzdělávání respektuje individuální možnosti a potřeby dítěte. Zajišťuje komunikační a kognitivní vývoj sluchově postiženého dítěte podobně, jako je tomu u dítěte slyšícího (odpovídající rozvoj slovní zásoby, komunikační kompetence, rozvoj myšlení...). Umožňuje poskytnout dítěti informace, rozvinout jeho komunikační kompetence a myšlení v rozsahu, který se blíží informačním a komunikačním kompetencím jeho slyšících vrstevníků. Zvolený bilingvální systém vzdělávání je v souladu se zákonem o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob č. 155/1998 Sb. v platném znění, se školským zákonem č. 561/2004 Sb. v platném znění a se zákonem o pedagogických pracovnicích č. 563/2004 Sb. v platném znění.

Na počátku práce se sluchově postiženým dítětem klademe největší důraz na rozvoj komunikačních kompetencí dítěte, rozvoj jeho myšlení a pojmové zásoby. Malé děti si nejnáze osvojují komunikační kompetence a pojmovou zásobu využitím komunikačních systémů neslyšících osob (znaků), názoru a didaktických materiálů. Získané komunikační kompetence může dítě i učitel následně využít při osvojování komunikačních systémů českého jazyka - mluvené a psané řeči. Mluvená řeč se při použití systému bilingválního vzdělávání vyvíjí sice pomaleji, učitelé ji však od začátku požadují a podporují jako rovnocennou a prosazují ji neustálou interakcí se znaky (znakovanou češtinou a českým znakovým jazykem), ve kterých má dítě pojmovou zásobu odpovídající jeho věku. Komunikační základ získaný využitím komunikačních systémů neslyšících osob používáme jako prostředek pro osvojení českého jazyka a získávání informací a vědomostí.

Významnou složkou systému bilingválního vzdělávání je účast neslyšícího asistenta ve vyučování. Výuku organizuje, připravuje a řídí slyšící učitel.

Neslyšící asistent je komunikačním vzorem prostředí sluchově postižených a s dětmi komunikuje českým znakovým jazykem.

Slyšící učitel je komunikačním vzorem sociokulturního prostředí slyšící populace a s dětmi komunikuje komunikačními systémy sluchově postižených vycházejícími z českého jazyka, to je mluvenou řečí, znakovanou češtinou, prstovou abecedou, vizualizací mluvené češtiny a písemným záznamem mluvené řeči. Při komunikaci komunikačními systémy sluchově postižených vycházejícími z českého jazyka vždy dodržuje gramatická pravidla českého jazyka. Ve třídách jsou děti s nejrůznějším typem a stupněm sluchového postižení často kompenzovaným sluchadlem nebo kochleárním implantátem, proto při komunikaci užívá slyšící učitel vždy hlasitou mluvenou řeč, kterou doplňuje podle potřeby ostatními komunikačními systémy neslyšících vycházejícími z českého jazyka. Český znakový jazyk používá slyšící učitel jen v případě, kdy není přítomen asistent a je třeba dětem látku vysvětlit českým znakovým jazykem. Od dětí při komunikaci vyžaduje mluvenou řeč. Pokud je postižení dítěte takové, že dítě nedokáže ani za pomoci a podpory učitele mluvenou řečí komunikovat, vyžaduje učitel od dítěte komunikaci s využitím komunikačních systémů neslyšících vycházejících z českého jazyka. Zvláště v mateřské škole a na základní škole pomáhá slyšící učitel dětem zlepšovat a upravovat artikulaci tak, aby byla co nejlépe

využitelná při komunikaci s většinou slyšící společností. Bilingvální způsob vyučování vyžaduje efektivní a promyšlenou spolupráci učitele i asistenta.

Významnou roli při vzdělávání sluchově postižených dětí hraje odpovídající vybavení pomůckami, obrázkovými encyklopediemi, obrázky, počítačovými programy a didaktickou technikou, která do jisté míry umožňuje kompenzaci sluchové vady.

Systémem bilingválního vzdělávání se škola snaží dětem vytvořit zázemí, které nenásilnou formou rozvíjí jejich schopnosti a zohledňuje specifika sluchového postižení. Největší význam má využití komunikačních systémů neslyšících při bilingválním vzdělávání sluchově postižených v počátečních obdobích vzdělávání, kdy tyto systémy umožňují rychlé vybudování funkční komunikace, která zajistí u sluchově postiženého dítěte rozvoj pojmové zásoby a rozvoj komunikačních kompetencí dítěte. Ve vyšších ročnících klademe při bilingválním vzdělávání největší důraz na rozvoj čtení s porozuměním a na rozvoj vyjadřování dítěte v komunikačních systémech vycházejících z českého jazyka.

Cílem práce školy je vybavit každé dítě vším potřebným pro úspěšný život ve většinové slyšící společnosti a naučit dítě rozumět sobě i světu, v kterém žije.“

Plánování činností vychází ze školního vzdělávacího programu vytvořeného pro tuto MŠ. Na každý měsíc je vytvořen plán výchovně vzdělávací práce, dle aktuálního tématu (podzim, matematické představy, Mikuláš, vánoce, zima, zimní sporty, povolání, vlastnosti předmětů (tvary, povrchy, materiály...), jaro, velikonoce, město a vesnice, škola, školní potřeby, barvy, dopravní prostředky, počasí, vlastnosti a činnosti, rodina, potraviny, oblečení...).

8.1 Vzdělávací obsah MŠ v Holečkově ulici

Vzdělávání je rozděleno do pěti oblastí. Jsou to: dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost a dítě a svět.

Dítě a jeho tělo

Do této oblasti je zařazena pohybová a tělesná zdatnost, sebeobsluha, hudebně pohybová výchova, rozvoj jemné motoriky a smyslová a estetická výchova.

V pohybové a tělesné zdatnosti se děti učí prostorové orientaci, správnému držení těla a zvládání různých překážek, házení míče, manipulace s různým nářadím, relaxační cviky, hry se vztahem k roční době (zima – sníh a led)...., základní plavecké dovednosti, relaxační a vyrovnávací cviky, lidské tělo, jeho části a rozdíly.

Při sebeobsluze si děti upevňují správné návyky v oblasti hygieny (WC, mytí rukou), dále oblékání a svlékání, stolování (používání příborů, samostatnost při donáše a odnáše jídla, úklid stolu...), úklid třídy a péče o hračky a zařízení ve třídě.

Při rozvoji jemné motoriky se soustředíme na koordinace ruky a oka. Učí se správně zacházet s předměty denní potřeby, manipulace s didaktickými hrami (puzzle, různé stavebnice), navlékání korálků, práce s modelínou, tužkami, barvami, papírem a nůžkami. Součástí jsou grafomotorická cvičení (uvolňovací cviky, rozvoj pohybů ruky, příprava na psaní).

Hudebně-pohybová výchova je zaměřena na rytmizační cvičení, poznávání hudebních nástrojů (sluchová výchova) a hudebně-rytmické hry (chůze na buben, ukaž co slyšíš.....).

Ve smyslové a estetické výchově je kladen důraz na rozvoj všech smyslů. Jde o vnímání a rozlišování předmětů všemi smysly, sluchové rozlišení zvuků, zrakové rozlišení barev, tvarů a polohy, čichová a hmatová cvičení. Nedílnou součástí jsou různé kulturní akce (divadlo, výstavy, hudba, výlety...)

Dítě a jeho psychika

Je zpracována do tří podoblastí. První tvoří jazyk a řeč, druhá poznávací schopnosti, fantazie a představivost a ve třetí se nachází sebepojetí, vůle a city.

Jazyk a řeč je jedna z nejdůležitějších součástí ve vzdělávání sluchově postižených. Je zaměřena na rozvoj slovní zásoby, řečové a sluchové hry, rozhovory a vyprávění,

pojmenovávání věcí kolem nás, popis obrázků. Dále se soustřeďuje na dechová, hlasová a artikulační cvičení, vyvozování a fixaci hlásek, poznávání písmen, daktylní znaky, základy globálního čtení a nácvik odezírání.

V podoblasti poznávacích schopností, představivosti a fantazie je důraz kladen na rozvoj zrakového vnímání, rozlišování barev a předmětů dle pravidel, třídění podle určitého znaku, základní matematické představy (čísla 1-10, číselná řada 1 - 10) a geometrické tvary. Dále časoprostorové vztahy (den, noc, dnes, zítra, včera, ráno, dopoledne, poledne, odpoledne, večer, jaro, léto, podzim, zima a doma, škola, jídelna, park, pod, nad, za, před, uvnitř, venku) a vlastnosti (malý, velký, krátký, dlouhý, lehký těžký, první, poslední, studený, teplý, mladý, starý.....).

Sebepojetí, city a vůle působí při sebeovládání, získání důvěry, přijímání radosti ze zvládnutého i neúspěchu, vztah ke kamarádům, blízkým a odloučení od rodičů na určitou chvíli (školy v přírodě, pobyty u moře, výlety s třídou...).

Dítě a ten druhý

Je oblast soustředící se, na vztahy dítěte k okolí. Jde především o navazování kontaktů s dospělými i dětmi, udržování přátelství, vnímání autority, komunikování, spolupráce, řešení konfliktů, respektování druhých a uzavírat dohody. Samozřejmostí je dodržování stanovených pravidel, umění dělit se (hračky, sladkosti...) a obrana proti vnějším nepříznivým vlivům (ubližování, násilí...).

Dítě a společnost

Je oblast zabývající se základy společenského chování a vybudováním těchto zásad. Dítě by si mělo osvojit, pochopit a zafixovat poprosit, poděkovat, zdravit, požádat o pomoc, uposlechnout instrukci, adaptovat se na nové prostředí (MŠ, ZŠ..), spolupracovat a přijímat autoritu, přizpůsobit se, dodržovat pravidla, respektovat ostatní, komunikovat s ostatními a uzavírat dohody, vyjadřovat se pomocí výtvarné a pohybové formy.

Dítě a svět

Má za úkol vytvořit u dítěte základní povědomí o okolním světě a vytvořit správné postoje k němu. Dítě učíme bezpečné orientaci doma, ve škole, v okolí školy a na ulici. Ukazujeme správné chování na ulici, v parku, v obchodě, u lékaře v MHD, na výstavě atd. Pozorujeme s dětmi zákonitosti přírody, péče o životní prostředí (pěstování květin, třídění odpadků).

9 Měsíční plány výchovně vzdělávací práce

9.1 Tvorba a realizace plánů výchovně vzdělávací práce

Výchovně vzdělávací plány byly vytvořeny na základě školního vzdělávacího programu pro tuto mateřskou školu, kde je zaneseno všech pět vzdělávacích oblastí uvedených v předešlé kapitole. Jsou rozděleny do oblastí komunikace, rozvoj poznání, výtvarná a pracovní výchova, hudebně – dramatická výchova, tělesná výchova, sebeobsluha a v závěru výchovný cíl, vztahující se k problematice uvedené v rozvoji poznání.

Při realizaci dbal učitel na to, aby se plán dodržel a všechny jeho složky se prolínaly při činnostech ve třídě. Docházelo tak k opakování a upevňování nově získaných vědomostí a dovedností v ideálním případě zábavnou formou. Veškeré pedagogické působení bylo promyšlené.

Plán výchovně vzdělávací práce

(říjen)

Školní rok 2009/2010

I. oddělení MŠ

tř. učitel - Pavel Rozlívka

asistent – Kamila Horecká

Komunikace

- Dechová, artikulační a hlasová cvičení
 - Foukání na ruku
 - Foukání na papír
 - Foukací kopaná
 - Bublifuk
 - Foukátko – motýl
 - Přerušované foukání
 - Gymnastika mluvidel (před zrcadlem, ve skupině)
 - Hry s mluvidly (zvuky zvířat, vyvozování hlásek)
- Znakový jazyk
 - Jména dětí ve třídě
 - Jména učitelů
 - Zvířata
 - Dopravní prostředky
- Logopedie
 - Vyvozování a upevňování samohlásek

Rozvoj poznání

- Zvířata
 - Domácí zvířata
 - Zvířata žijící v lese
- Dopravní prostředky
 - Auto, letadlo, vlak, tramvaj, metro, autobus, kolo, motorka....
 - Co po čem jezdí (auto – silnice, vlak – koleje....)

Výtvarná výchova, pracovní výchova

- Grafomotorická cvičení
 - Uvolňovací cviky
 - Správný úchop tužky
 - Grafomotorické listy
- Práce s pastelkami
 - Vymalovávání předlohy
- Práce s barvami a materiálem
 - Malování (samostatná práce, společná práce)
 - Stříhání, lepení

Hudebně - dramatická výchova

- Reakce na zvuk
- Rozlišení zvuků (buben, rolničky, dřívka, tamburína)

Tělesná výchova

- Protahování
- Bazén
 - Seznámení s vodou
- Chůze
 - Ve dvojicích a zástupu
- Rozvoj hrubé motoriky
 - Běh
 - Poskoky
 - Rovnováha
 - Házení, kopání

Sebeobsluha

- Hygiena, WC
- Stolování
- Oblékání
- Úklid (hračky, po zaměstnání, po jídle....)

Výchovný cíl

Seznámit děti s dopravními prostředky. Naučit správnému a bezpečnému chování v dopravních prostředcích.

Plán výchovně vzdělávací práce

(listopad)

Školní rok 2009/2010

tř. učitel - Pavel Rozlívka

I. oddělení MŠ

asistent – Kamila Horecká

Komunikace

- Dechová, artikulační a hlasová cvičení
 - Foukání na ruku
 - Foukání na papír
 - Foukací kopaná
 - Bublifuk
 - Foukátko – motýl
 - Přerušované foukání
 - Gymnastika mluvidel (před zrcadlem, ve skupině)
 - Hry s mluvidly (zvuky zvířat, vyvozování hlásek)
- Znakový jazyk
 - Počasí
 - Školní potřeby
 - Vlastnosti a činnosti
 - Dopravní prostředky
- Logopedie
 - Vyvozování a upevňování samohlásek
 - Vyvozování a upevňování souhlásek (P,T,B)

Rozvoj poznání

- Počasí
- Školní potřeby
 - Co používáme ve škole, k čemu co slouží
- Vlastnosti, činnosti
 - Běžně se vyskytující v každodenním životě
 - Běží, jde, pije, jí, nese.....
 - Velký, malý, zlobivý, hodný, nemocný, zdravý....

Výtvarná výchova, pracovní výchova

- Grafomotorická cvičení
 - Uvolňovací cviky
 - Správný úchop tužky
 - Grafomotorické listy
- Práce s pastelkami
 - Vymalovávání předlohy
 - Samostatné kreslení
- Práce s barvami a materiálem

- Malování (vodové barvy, temperové barvy)
- Stříhání, lepení

Hudebně – dramatická výchova

- Reakce na zvuk
- Rozlišení zvuků (buben, rolničky, dřívka, tamburína)
- Hra na orchestr
 - hrajeme málo x hrajeme moc

Tělesná výchova

- Protahování
- Bazén
 - Hry s míčem
- Rozvoj hrubé motoriky
 - Běh
 - Skoky
 - Házení, kopání

Sebeobsluha

- Hygiena, WC
- Stolování
- Oblékání
- Úklid (hračky, po zaměstnání, po jídle....)

Výchovný cíl

Uvědomit si odlišnosti v lidských povahách, chování a vlastnostech.

Plán výchovně vzdělávací práce **(prosinec)**

Školní rok 2009/2010

tř. učitel - Pavel Rozlívka

I. oddělení MŠ

asistent – Kamila Horecká

Komunikace

- Dechová, artikulační a hlasová cvičení
 - Foukání na ruku
 - Foukání na papír
 - Foukací kopaná
 - Bublifuk
 - Foukátko – motýl
 - Přerušované foukání
 - Gymnastika mluvidel (před zrcadlem, ve skupině)
 - Hry s mluvidly (zvuky zvířat, vyvozování hlásek)
- Znakový jazyk
 - Vlastnosti a činnosti
 - Čert, Mikuláš, anděl
 - Vánoce
- Logopedie
 - Upevňování samohlásek
 - Upevňování souhlásek (P,T,B)
 - Vyvozování souhlásek (M, L,V)

Rozvoj poznání

- Vlastnosti, činnosti
 - Běžně se vyskytující v každodenním životě
 - Běží, jde, pije, jí, nese.....
 - Velký, malý, zlobivý, hodný, nemocný, zdravý....
- Čert, Mikuláš, anděl
- Vánoce
 - Zvyky a obyčeje
 - Proč je slavíme

Výtvarná výchova, pracovní výchova

- Grafomotorická cvičení
 - Uvolňovací cviky
 - Grafomotorické listy
- Práce s pastelkami
 - Vymalovávání předlohy
 - Samostatné kreslení

- Práce s barvami a materiálem
 - Skupinová práce, samostatná práce
 - Malování (vodové barvy, temperové barvy)
 - Stříhání, lepení
 - Vánoční výzdoba

Hudebně - dramatická výchova

- Rozlišení zvuků (buben, rolničky, dřívka, tamburína, flétna, triangl)
- Hra na orchestr
 - Sluchové cvičení
 - hrajeme málo x hrajeme moc

Tělesná výchova

- Protahování
- Bazén
- Rozvoj hrubé motoriky
 - Běh
 - Skoky
 - Házení, kopání

Sebeobsluha

- Hygiena, WC
- Stolování
- Oblékání
- Úklid (hračky, po zaměstnání, po jídle...)

Výchovný cíl

Budovat a podporovat empatii, správné chování a pomoc v obtížných situacích.

9.2 Vyhodnocení měsíčních plánů výchovně vzdělávacích práce

Plány výchovně vzdělávací práce se v praxi osvědčily. Očekávané výstupy byly většinou dosaženy. Důležitou roli zde hrála rozumová schopnost dětí a velikost jejich sluchové ztráty. Tyto faktory nejvíce ovlivnily plnění vytvořených plánů.

Oblast komunikace

V oblasti komunikace byla zařazena dechová, hlasová a artikulační cvičení. Tato cvičení jsou pro děti se sluchovým postižením velice důležitá a byla v programu zařazena každý den. Vhodně je lze řadit i při jiných aktivitách jako zpestření a tím více dochází k procvičování mluvidel. Aktivity uvedené v plánu byly dostačující, kreativita pedagoga zde otevírá široké pole působnosti pro různé obměny.

Dále se v této oblasti setkáváme se znakovým jazykem, který se rozvíjí podle tematických celků v plánu. Každý měsíc se nová znaková zásoba vyučovala podle předem určených témat a očekávaným výstupem je zvládnutí znakové zásoby tohoto tématu. Z praxe vyplynulo, že některé děti zvládnou celou slovní zásobu hladce, některé obtížněji a v jednom případě nebyl zvládnut žádný znak. Nastala tak situace, kdy dítě ulpívalo stále na znakové zásobě z tématu v prvním měsíci, zatímco ostatní pracovaly již s tématy měsíce třetího. Velkou roli zde hrála mentální úroveň. Důležitým faktorem je sluchové postižení u rodičů. Některé děti neslyšících rodičů nastupují do mateřské školy již s vytvořenou znakovou zásobou.

Při individuální logopedii se v prvním měsíci pracovalo na vyvozování samohlásek a následně se každý měsíc přidaly tři souhlásky. Pravidelně se individuální logopedie prováděla jednou v týdnu logopedem v MŠ a dvakrát v týdnu třídním učitelem. Práce byla individuální před logopedickým zrcadlem. Samohlásky se povedlo vyvodit a upevnit hladce. V následujících měsících přibýly vždy tři souhlásky. U některých dětí se podařilo rychle navodit všechny souhlásky ve stanoveném čase. U jiných dětí nastávaly problémy při vyvozování a zpětném vybavování souhlásek. Ovlivňujícím faktorem v tomto případě je velikost sluchové ztráty, která u dětí v této třídě nebyla stejná.

Oblast rozvoje poznání

Tato oblast velmi úzce souvisí s oblastí komunikace, zejména s rozvojem slovní zásoby, protože nové zkušenosti, informace a zážitky jsou podávány vizuální (obrázkovou) formou, vždy podpořeny příslušnými znaky. Očekávaným výstupem těchto oblastí bylo vstřebat a pochopit nové informace. Při důkladném hodnocení je třeba dát pozor na vhodný hodnotící nástroj. Nelze přikládat váhu informacím, které dítě sdělí pouze znakovou případně orální formou. Tato zásoba může být omezená a výsledky zkreslené. Tento jev se u několika dětí potvrdil. Velkou roli v tomto případě hraje mentální schopnost. Očekávané výsledky byly většinou splněny. Kromě jedné dívky, se sníženou rozumovou schopností, všechny děti témata zvládly a pochopily.

Oblast pracovní a výtvarné výchovy

Oblast pracovní a výtvarné výchovy byla zastoupena různými grafomotorickými cvičeními. Začínalo se od uvolňovacích cviků, cvičení správného úchopu tužky, až po práci s grafomotorickými listy. Tato práce se prolínala s kreslením pastelkami, prací s barvami, stříháním a lepením, modelováním, prací s různým materiálem atd. Zde je velký prostor pro nápaditost pedagoga, který může tuto činnost vhodně doplnit otázkami a podpořit tak znakovou nebo slovní zásobu a rozvoj poznání. Tato forma poznávání byla dětmi velmi oblíbená. Děti pracovaly samostatně i ve skupinách a tím byla podporována spolupráce a posilovány vztahy ve skupině. S velkým nadšením pracovaly společně s barvou na velkoformátových papírech.

Oblast hudebně - dramatické výchovy

Zejména se jednalo o poznávání zvuků. Reakce na zvuk, jeho rozlišování a přiřazování k daným obrázkům nebo nástrojům. Zařazeny byly sluchové hry (chůze na zvuk bubínku, chodíme kolem židlí za zvuku dřivek atd.) Správnost odpovědí při sluchových cvičeních byla ovlivněna velikostí sluchové ztráty.

Oblast tělesné výchovy

V této oblasti bylo dbáno na tělesný rozvoj a zdokonalování hrubé motoriky. Rozcvička byla zařazena do režimu každý den a jednou v týdnu byla tělesná výchova realizována v tělocvičně. Děti mají přebytek energie a díky tělesné výchově lze tuto energii vhodně ventilovat. Pravidelně jedenkrát v týdnu navštěvovaly děti školní bazén, který se stal oblíbeným. Prostor tělocvičny si děti také rychle oblíbily. Hrály se pohybové a míčové hry a cvičilo s různými nástroji. Po správně volených a opakovaných cvicích bylo vidět jasné zlepšení hrubé motoriky u dětí.

Oblast sebeobsluhy

Sebeobsluha byla jedna z nejdůležitějších a nejvíce podporovaných oblastí v mateřské škole. Očekávaným výstupem bylo zvládnutí sebeobslužných činností (hygienické návyky, WC, stolování, oblékání, úklid...). Zvládnutí správných sebeobslužných návyků je důležité pro budoucí život dětí, proto je na něj kladen velký důraz. Pedagogové vedli děti k samostatnosti při všech složkách sebeobsluhy. Nutností byla důslednost a kontrola.

10 Závěr

Práce je věnována bilingválnímu vzdělávání dětí se sluchovým postižením v České republice. Šlo o přiblížení a pochopení této problematiky. O vytvoření stručného přehledu bilingválních mateřských škol a v praxi otestovat tři měsíční výchovně vzdělávací plány. Bilingválnímu vzdělávání se v České republice věnuje pět mateřských škol.

V těchto školách je bilingvální metoda vyhovující. Sluchově postižený asistent nebo pedagog je vzorem a partnerem pro děti se sluchovým postižením a často i pro jejich rodiče. Problematicky se projevuje vyšší koncentrace institucí, zajišťující vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením v Praze. V dřívějších dobách (před revolucí 1989) byla kategorizace škola a děti rozdělovány podle sluchových ztrát. Nyní si rodiče mohou školu zvolit sami například podle bydliště nebo vyučovací metody. Školy i odborníci mezi sebou vedou konkurenční boj. Spolupráce mezi institucemi i odborníky není dobrá. Pedagogové mají ve třídách nehomogenní skupiny dětí s různými ztrátami sluchu, s různými vzdělávacími potřebami a je těžké nastavit optimální komunikační kanál při výuce.

MŠ v Holečkově ulici v Praze zažívá velký nárůst dětí. Tento rok jsou třídy v nových zrekonstruovaných prostorách a jejich počet stoupl na tři. Měsíční plány výchovně vzdělávací práce testované v jedné třídě této mateřské školy se projevily úspěšně a jsou dále v praxi využívány.

11 Seznam použité literatury

- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GÜNTHER, Klaus – B. a kol. *Bilingvální vyučování neslyšících žáků základní školy*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Praha 2000.
- HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu – 1.díl*. Federace rodičů a přátel sluchově postižených, Septima, Praha 1999. ISBN 80-7216-096-6.
- HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu – 2.díl*. Federace rodičů a přátel sluchově postižených, Septima, Praha 1998. ISBN 80-7216-075-3.
- CHRÁSTA, M. *Metody pedagogického průzkumu*. Grada Publishing, a.s., 2007, ISBN 978-80-247-1369-4
- JABŮREK, J. *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. Septima, Praha 1998, ISBN 80-7216-052-4
- JANOTOVÁ, N., ŘEHÁKOVÁ, K. *Surdopedie I. Komunikace sluchově postižených*. Univerzita Karlova Praha, 1990. ISBN 80-7066-004-x.
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Grada Publishing, a.s., 2006, ISBN 80-247-1110-9.
- KOSTKOVÁ, D. *Bilingvální vzdělávání na polských základních školách na území Těšínského Slezska*. Diplomová práce, Masarykova univerzita, Brno 2009.
- KRAHULCOVÁ – ŽATKOVÁ, B. *Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených*. Univerzita Karlova, Praha 1996. ISBN 80-568-2154-6.
- KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených*. Univerzita Karlova, Praha 2001. ISBN 80-246-0329-2.
- KUČEROVÁ, K. *Bilingvální metoda ve vzdělávání sluchově postižených v České republice a ve Švédsku*. Diplomová práce, Masarykova univerzita, Brno 2009.
- MŠMT, *Kapitoly k bilingválnímu vzdělávání – učební osnovy jazykových předmětů v dánské bilingvální škole v Kodani*. Polygon, Praha, 1999

PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Paido, Brno 1998. ISBN 80-5931-65-6.

PIPEKOVÁ, J. (ed.) *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Paido, Brno 2006, ISBN 80-7315-120-0.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Portál, Praha 2001, ISBN 80-7178-579-2.

ROUČKOVÁ, J. *Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením*. Portál, Praha 2006, ISBN 80-7367-158-1.

RŮŽIČKOVÁ, M. *Znakování pro každý den*. Septima, Praha 2001, ISBN 80-7216-160-1.

ŠKODOVÁ, E. - JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Portál, Praha 2003, ISBN 80-7178-564-6.

Internetové zdroje

www.portal.gov.cz

www.zsspbrno.cz

www.neslhk.com

www.sksp.org

www.pipan.cz

www.neslysim.cz

www.ruce.cz

12 Přílohy

12.1 Režim dne mateřské školy

- 6:30 - budíček, osobní hygiena dětí
- 7:00 - snídaně
- 7:30 - volná hra
- 8:15 - ranní cvičení, společné povídání
- 8:30 - logopedická péče, individuální a skupinová artikulace
- 9:00 - výchovy (výtvarná, hudební, tělesná, pracovní, smyslová)
- 9:30 - svačina
- 10:00 - rozvoj poznání
 - tematické vycházky
 - rozvíjení slovní zásoby a artikulačních schopností dětí, rozvíjení smyslových a tělesných schopností dětí.
 - při nepříznivém počasí práce ve třídě, muzikoterapie
- 11:30 - oběd
- 12:00 - polední klid
- 13:00 - zájmové kroužky (fotbalový, výtvarný, dramatický, fotbalový)
 - individuální logopedická péče
- 14:00 - svačina
- 14.15 - volná hra
- 15.00 - procházky, výlety, návštěvy kulturních akcí (výstavy, exkurze....)
 - při nepříznivém počasí plavání, hry v místnosti zaměřené na rozvíjení komunikačních a tělesných schopností dětí, zájmové činnosti
- 17.30 - večeře
- 18.00 - individuální práce s dětmi
- 19.00 - osobní hygiena dětí
- 19.30 - noční klid

12.2 Týdenní rozvrh činností

	8:00-8:30	8:30-9:00	9:00-9:30	9:30-10:00	10:00-10:30	10:30-11:30	11:30	12:00 - 13:00
PO	Povídání Ranní cvičení	Artikulační cvičení Dechová cvičení Hlasová cvičení ILP	VV	Svačina	Rozvoj poznání ZJ,ILP Odezírání	Pobyt venku	Oběd	Polední klid
ÚT	Povídání Ranní cvičení	TV (8:45 - 9:30)	TV	Svačina	Rozvoj poznání ZJ,ILP Odezírání	Pobyt venku	Oběd	Polední klid
ST	Povídání Ranní cvičení	Artikulační cvičení Dechová cvičení Hlasová cvičení ILP	HV	Svačina	Rozvoj poznání ZJ,ILP Odezírání	Bazén	Oběd	Polední klid
ČT	Povídání Ranní cvičení	Artikulační cvičení Dechová cvičení Hlasová cvičení ILP	Rozvoj poznání ZJ,ILP Odezírání	Svačina	PV	Pobyt venku	Oběd	Polední klid
PÁ	Povídání Ranní cvičení	Artikulační cvičení Dechová cvičení Hlasová cvičení ILP	Společné hraní	Svačina	Rozvoj poznání ZJ,ILP Odezírání	Pobyt venku	Oběd	Polední klid

Individuální logopedická péče – čtvrtek (Jaruška Pospíšilová)

Třídní učitel: Pavel Rozlívka

Asistent: Kamila Horecká

12.3 Fotografie z MŠ





