

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Brno 2012

Simona Koubková

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

**Moje pracovní působení
se sluchově a mentálně postiženými dětmi**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Vedoucí bakalářské práce:
doc. Ing. Antonín Řehoř, CSc.**

**Vypracovala:
Simona Koubková**

Brno 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Moje pracovní působení se sluchově a mentálně postiženými dětmi“ zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této bakalářské práce.

Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

V Brně 5. dubna 2012

.....
Simona Koubková

Poděkování

Děkuji panu doc. Ing. Antonínu Řehořovi, CSc. za významnou metodickou pomoc, za jeho trpělivost, vstřícnost a citlivý přístup.

Děkuji také svému příteli a svojí rodině za morální a psychickou podporu, kterou mi v průběhu zpracování mé bakalářské práce poskytli a které si velice vážím.

Simona Koubková

Obsah

Úvod	2
1. Počátek mého pracovního působení se sluchově a mentálně postiženými dětmi	4
1. 1 Seznámení se s jednotlivými dětmi	5
1. 2 Seznámení se se strukturou, organizací a cílem institutu	8
2. Zkouška ohněm	25
2. 1 Něco je špatně	25
2. 2 Velká chyba	26
2. 3 Vyčerpání	27
2. 4 Pochopení strategie	28
3. Mentální postižení	29
3. 1 Autismus	29
3. 2 Kategorie mentální retardace	33
3. 3 Vzdělávání jedinců s mentálním postižením	42
4. Sluchové postižení	46
4. 1 Typy sluchového postižení	47
4. 2 Český jazyk sluchově postižených	57
4. 3 Možnosti profesního uplatnění sluchově postižených	60
Závěr	61
Resumé	62
Anotace	63
Seznam použité literatury	65

ÚVOD

Každý jedinec, který má jakékoli zdravotní omezení, má zkreslené subjektivní vnímání okolního světa, ostatních lidí a také odlišně vnímá sám sebe.

Já osobně jsem měla možnost pracovního působení se sluchově a mentálně postiženými dětmi. Trávila jsem s nimi jejich volný čas a měla jsem tak možnost dozvědět se o nich více.

V mojí Bakalářské práci bych ráda podrobněji rozebrala moje praktické poznatky z této oblasti.

Celé ty měsíce mého působení v dané škole byly vlastně takovým velkým výzkumem. Sama jsem si postupně získávala informace o dětech a poznávala jsem jejich životní příběhy. Zjišťovala jsem, jak moc ovlivňuje míra postižení chování a jednání konkrétních osob a také jak silně ovlivňují jejich prožívání a chování okolnosti, rodinné poměry apod. Zkoumala jsem vzájemné vztahy mezi těmito dětmi, jejich zájmy, ambice i pohled na svět. Získala jsem cenné informace, které změnily můj pohled na tuhle problematiku. Zjistila jsem, jak jsou mentálně postižené děti upřímné, bezprostřední, také to, že mají velká srdce, umějí odpouštět a jsou velmi zranitelné, v některých případech a situacích dokonce až zneužitelné. Pochopila jsem také, v čem spočívá hlavní problém sluchově postižených.

Mnoho lidí si myslí, že postižené děti jsou hodnější, než ty zdravé. Já jsem si myslela totéž. Ve škole jsem ale k mému velkému překvapení zažila i pár příběhů, které mne přesvědčily o pravém opaku.

Cílem bakalářské práce je přiblížit zdravým lidem svět sluchově a mentálně postižených jedinců. Práce je proložena kazuistikami, které vypovídají o smýšlení a chování postižených dětí. Snažím se zde, také popsat svoje pedagogické chyby, které jsem jako nezkušený, začínající pedagog dělala a vyprávím zde o svém poučení se z těchto chyb. Chci shrnout veškeré svoje osobní poznatky z praxe a z celého výsledku vytvořit určitý závěr, zhodnocení, řešení.

Kapitoly bakalářské práce jsou rozděleny následujícím způsobem:

V první a druhé kapitole jsem se zaměřila především na vlastní práci s dětmi, na svoje zkušenosti, pedagogické chyby a jejich nápravu.

Třetí a čtvrtá kapitola je soustředěna zejména na práci s odbornými publikacemi a na kazuistiky, týkající se jednotlivých postižení.

V době mého pracovního působení s postiženými dětmi jsem zažila spoustu příběhů, které mne překvapily a obohatily. Snažila jsem se, vzpomenout si na ty nejzajímavější a jejich opodstatnění jsem nacházela v odborných citacích, se kterými ve svojí bakalářské práci spolupracuji.

Pro lepší představivost a pro upřesnění, jaká byla náplň, jaký byl smysl a cíl mého pracovního působení s postiženými jedinci, jsou součástí bakalářské práce také tabulky, které jsme byli jako vychovatelé povinni zpracovávat na měsíční a čtvrtletní porady.

Všechny odborné publikace, které se prolínají moji prací, mi hodně pomohly.

Spolupracovat s tak významnými autory bylo pro mne příjemnou záležitostí. Každá publikace přispěla svojí měrou k odbornosti mojí práce, proto nemohu říci, jaký pramen byl pro mne nejvýznamnější a který méně významný.

1. Počátek mého pracovního působení se sluchově a mentálně postiženými dětmi

Když jsem nastupovala do zaměstnání, kde mne čekala práce se zdravotně znevýhodněnými dětmi, neměla jsem žádné zkušenosti. Vždy, když jde člověk ve svém životě do něčeho nového, ať už je to cokoli, je hodně naivní, i když si samozřejmě myslí pravý opak. Také já jsem byla naivní a malovala jsem si o svojí budoucí práci vzdušné zámky. Věděla jsem, že tato práce nebude zrovna jednoduchá, ale nevěděla jsem, v jakých oblastech konkrétně. A to je právě velmi důležité. Když mi paní ředitelka po absolvování osobního pohovoru s ní a se školní psycholožkou zavolala a sdělila mi termín, kdy se mám dostavit na praktickou zkoušku, která rozhodne o mém přijetí, či nepřijetí do jejich školy, byla jsem štěstím bez sebe.

Na 'zkoušku' jsem šla se srdcem na dlaní, plná síly a optimismu. Děti si mne hned první den doslova zamilovaly a také já jsem k nim pocítila velkou náklonnost. Praktickou zkoušku jsem složila úspěšně a byla jsem přijata do nové práce. K mojí smůle jsem do této školy nastoupila zrovna v době, kdy v daném institutu probíhaly zásadní změny ve vedení i v ostatních náležitostech, o čemž jsem tenkrát samozřejmě nevěděla. Pro mne z toho všeho vyplýval fakt, že nebylo nikoho, kdo by mne proškolil. Z pedagogického hlediska jsem přesvědčená o tom, že aby se člověk mohl stát dobrým pedagogem, je nezbytně nutné, získávat zkušenosti nejen praxí, ale i verbálně od starších, zkušených pedagogů. Je nezbytně nutné, aby se každý na začátku svého poslání měl možnost opřít o člověka, který mu nastíní nejlepší cestu, kterou by měl v této profesi jít, aby byla jeho práce úspěšná a aby dělal co nejméně zásadních chyb, které už někdy nejdou vzít zpět. Z pohledu mladého, začínajícího pedagoga je samozřejmě důležitá schopnost naslouchat a přijímat. Pokud tuto schopnost postrádá, je veškerá snaha staršího pedagoga marná. Já tuhle schopnost mám, ale protože na mě neměl nikdo čas, musela jsem si úplně se vším od samého začátku poradit sama.

Složení dětí v daném institutu bylo velice rozmanité. Byli zde jedinci se sluchovým postižením různého typu, jedinci s lehkou až středně těžkou mentální retardací a také děti, které byly jak sluchově postižené, tak i postižené mentálně. Děti byly různého věku,

rozdělené do skupin internátní, které jezdily každý víkend domů k rodičům a děti z domova, které si jejich rodiče brávali domů jen občas, anebo vůbec.

První den, když jsem přišla mezi svoje svěřence, neměla jsem nejmenší tušení o tom, kdo je jakým způsobem postižený. Očekávala jsem, že další den přijde někdo, kdo mi sdělí ty nejdůležitější informace o těchto dětech. K mému překvapení se tak ale nestalo, ani ve dnech následujících a tak jsem začala zkoumat a poznávat sama.

1.1 Seznámení se s jednotlivými dětmi

Jak jsem se již zmínila v úvodu práce, seznámení s mými svěřenci proběhlo zcela netradičním způsobem.

Hlavní vychovatelka mne zavedla do místnosti se slovy: *„Děti, toto je vaše nová vychovatelka Simona.“* Poté mne zavedla ke každému dítěti a představila mi jeho jméno. Tímto vykonala svoji nejnezbytnější povinnost a odešla.

Třída byla malá. Šest moderních lavic bylo situováno do půlkruhu. Naproti byl učitelský stůl a za ním velká školní tabule. Po pravé straně třídy byla vysoká okna s výhledem do zahrady. Stála jsem uprostřed třídy. V rukou jsem měla třídní knihu a přes rameno tašku, kterou jsem si ještě nestačila odložit. Pohlédla jsem před sebe a spatřila šest tváří, které měly výraz plný očekávání. Všechny děti na mne upřeně hleděly. Dva z nich byli romského původu, jeden Vietnamec. Byly čtyři hodiny odpoledne a mou povinností bylo, strávit s těmito dětmi dvě hodiny času přípravou na jejich zítřejší školní vyučování. Sundala jsem si tašku z ramene a sedla jsem si za učitelský stůl. Všimla jsem si, že děti jsou různého věku. Nejmladšího jsem typovala asi na osm let, nejstaršího na patnáct.

„Takže ještě jednou dobrý den děti. Jmenuji se Simona a věřím, že budeme dobrý tým. Mohu se zeptat na věk každého z vás? Začneme zprava.“ Pokynula jsem chlapci, sedícímu na kraji vpravo, aby vstal a řekl mi, jak se jmenuje, kolik je mu let a do kolikáté

chodí třídy. Již po tomto úvodním, formálním kroku jsem měla možnost vytvořit si o jednotlivých postavách svůj subjektivní 'obrázek'.

Chlapec vietnamské národnosti se mi představil velice hezky. Trochu se ale styděl a registrovala jsem špatnou výslovnost. Jeho věk jsem otypovala špatně. Nebylo mu osm, ale jedenáct. – Nejmladší člen třídy.

Když jsem oslovila jediné děvče ze skupiny dětí, již podle výrazu ve tváři jsem měla možnost poznat vrozenou mentální retardaci. Styděla se, stejně jako před ní již zmíněný chlapec a její vyjadřování bylo velmi špatné. Měla jsem co dělat, abych nedala najevo svůj údiv, když mi řekla, že je jí sedmnáct let. Myslela jsem si, že je jí maximálně čtrnáct. Třetí oslovený chlapec se oproti ostatním spolužákům vůbec neostýchal. Suverénně mi sdělil, že mu bude za čtyři měsíce patnáct roků a že se mu líbím. Byl romského původu. Jeho velice uvolněný způsob sezení, rozházené věci po lavici a drzý výraz mi napovídal, že bude problémový. Mentální retardaci jsem nezaregistrovala. S největší pravděpodobností jsem byla v daný moment paralyzována jeho suverénním vystupováním. Všimla jsem si ale jeho sluchadel, pohozených na lavici mezi ostatními věcmi. Bylo mu špatně rozumět, což jsem přisuzovala jeho sluchové vadě.

Druhý romský chlapec měl dvanáct roků. Byl méně stydlivý, než jeho spolužáci, současně ale nebyl tak drzý, jako jeho starší romský spolužák. Na obou uších měl sluchadla a přes to mi odezíral ze rtů. Vydedukovala jsem, že tento chlapec je hodně ovlivněn svým starším romským kamarádem.

Chlapec, který se mi představil jako předposlední v pořadí, byl autista. Tento fakt jsem rozpoznala již před tím, než přišel na řadu, podle jeho monotónních pohybů. Měl šestnáct roků. Mluvil dost rychle, což vedlo k občasné koktavosti. Výslovnost měl jinak ale velice dobrou. Sluchovou vadu jsem nezaznamenala.

Když se začal vyjadřovat poslední chlapec, byla jsem nucena přesunout se do bezprostřední blízkosti jeho lavice, abych rozpoznala, co říká. Měl velký rozštěp, tak se mu těžce artikulovalo. Svůj díl na jeho špatném vyjadřování měla také mentální retardace.

Závěr z mého seznámení se s jednotlivými dětmi byl ten, že mám co nejeфекtivněji spolupracovat se šesti dětmi různého věku a různého postižení. Musela jsem sama sobě

přiznat, že vzhledem k tomu, že nemám žádné pracovní zkušenosti s postiženými jedinci, pouze teoretické poznatky ze školy, nebude to pro mne lehký úkol.

Hned druhý pracovní den na mne ale čekalo další překvapení. Myslela jsem si, že budu pracovat pouze se svojí šestičlennou skupinou. Opak byl ale pravdou. Každý den jsem měla mít na odpolední program na starosti jinou skupinku dětí a svoje děti pak k přípravě do vyučování. Tento fakt mne zaskočil. Neměla jsem ještě možnost poznat svých šest dětí, natož pak ty ostatní. Obědy, svačiny a večere byly příležitostmi, kdy byly úplně všechny děti pohromadě v jedné místnosti. V těchto situacích jsem se snažila využít výzkumné metody k poznávání jednotlivých osob. Konkrétně pak pozorování a rozhovor:

„Pozorování je jistě nejznámějším a nejstarším způsobem, jakým se člověk dozvídá o světě kolem sebe. Pozorování patří k nejzákladnějším technikám sběru dat. Velká část toho, co víme o sobě i o svém prostředí, je zprostředkována tak, že jsme se dívali kolem sebe a zkoumali lidi a věci okolo nás. V tomto ohledu používá pozorování jako pracovní metodu nejen psycholog, lékař, fyzik, přírodovědec, ale i každý běžný člověk. Může být potom v používání této metody nějaký rozdíl mezi laikem a profesionálem? Existuje skutečně rozdíl mezi vědeckým a laickým pozorováním? Odpověď přirozeně zní ano.“¹

Lidské pozorování je vždy selektivní, tzn., že z přístupných dat jsou vybrána a skutečně zpozorována pouze některá. Rozdíl mezi selektivitou laika a vědce spočívá v tom, že člověk v běžném – laickém pozorování, si všímá těch věcí, které ho zaujmou svojí nápaditostí, nezvyklostí, zajímavostí, zatímco vědec pozoruje pouze to, co si předem pečlivě naplánoval pozorovat.

Moje vlastní pozorování bylo z části profesionální, z části laické. Neměla jsem na papíře sepsané jednotlivé body, které chci u dětí vypořadovat. Věděla jsem ale, že chci a potřebuji zjistit, kdo je jakým způsobem postižený, které z dětí jsou z domova a které jsou internátní, vzájemné vztahy mezi dětmi a také vztah dětí k vychovatelům a učitelům a vztah vychovatelů a učitelů k dětem.

¹Ferjenčík J. Jak zkoumat lidskou duši, s. 151.

Všechny fakta ale není možné zjistit pouhým nezúčastněným pozorováním. Při sběru dat o postižených dětech jsem velmi často využívala také rozhovor, protože jsem potřebovala zjistit také takové typy dat, jako jsou informace o názorech, postojích a přáních dětí. Abych tyto tolik potřebné informace pro moji práci získala, musela jsem aktivně vstupovat do situace, být v přímé interakci s dětmi.

V jídelně při obědech, svačinách a večerích jsem si vždy přisedla ke stolu k dětem a hovořila jsem s nimi.

Byla jsem fascinována rozhovorem s neslyšícími. Znakovali a současně vydávali různé zvuky a slova, kterými si pomáhali. Protože jsem neuměla znakovou řeč, slyšící kamarádi sloužili těm neslyšícím jako tlumočníci. Těšilo mne, jak mne děti přijaly mezi sebe. Musím přiznat, že ze začátku jsem se obávala odmítnutí. Obavy byly ale zbytečné. Společně jsme se s dětmi smáli nedorozuměním, která často vznikala tím, když „tlumočník“ nepřesně odznakoval informace, které mi sděloval neslyšící, a já jsem pak reagovala neadekvátně. Starší sluchově postižené dívky se mi svěřovaly se svými tajemstvími. Důvěru, kterou ve mně měly, jsem přisuzovala tomu, že jsem jim věkově velmi blízko, ale z velké části také tomu, že jsem se jim svěřila s tím, že i já osobně mám sluchové postižení. Z počátku mi nechtěly věřit, ale když jsem jim ukázala svoje sluchadlo, uvěřily. Zapadla jsem do skupiny.

„V jednom experimentu autoři zkoumali, zda existují lidé, kterým řekneme o sobě více důvěrných informací než jiným. Kromě jiného se ukázalo, že lidé řekli více intimních informací ženě, než muži. Není tedy důležité jen to, na co se ptáme, ale i jak se ptáme a kdo se ptá.“²

1.2 Seznámení se se strukturou, organizací a cílem institutu

Každý den, vždy před samotnou prací s dětmi, měl každý vychovatel vyhrazenou jednu hodinu na písemnou přípravu. Minimální rozsah písemné přípravy byl jedna strana formátu A4 a mohla být napsána ručně, anebo na počítači. Moje první písemná příprava vypadala takhle:

² Ferjenčík J., Štefanko P., Auxtová A., 1996. Jak zkoumat lidskou duši, s. 152.

Pondělí 20. prosince 2010

Předvánoční přípravy, aneb Vánoční těšení

Program dne: Vánoční zvyky

- Krájení jablíček, výroba svícíků, pouštění lodiček, lití vosku a olova, pečení Vánočky, zpívání koled.

Přebírání dětí ve 14 h

Moje skupinka – výroba svícíků společně s vychovatelkou Martinou Válkovou.

Cíl: Zdokonalení manuální zručnosti dětí, jejich kreativity, fantazie. Účelem je také to, aby si děti zafixovaly pocit, že Vánoční svátky jsou krásné a výjimečné, že mají svoje kouzlo a že si zaslouží naši pozornost, kterou můžeme dát najevo např. právě dodržováním Vánočních zvyků a také zpíváním koled.

Zpívání koled: s největší pravděpodobností bude koledy zpívat vychovatelka Jana Veselá a to přímo u výroby Vánočních ozdob, pouštění lodiček...

Cíl: Navození Vánoční atmosféry, rozvíjení hudebního sluchu dětí.

Večer: Vánoční vycházka do města do kostela.

Cíl: Děti uvidí hezké, osvětlené večerní město, navštíví kostel – vštípení dětem do hlaviček, že Vánoce jsou Křesťanský svátek, proč se Vánoce vlastně slaví a že budova kostela je spojena s Křesťanstvím a tedy i s Vánočními svátky.

Další moje písemná příprava:

Písemná příprava na úterý 4. ledna 2010

Přebírání dětí v 13.30 h

Program:

- 1) Bruslení v areálu školy na školním kluzišti
- 2) V případě, že děti nebudou mít z domu přivezené brusle, půjdeme na vycházku do města.

Ad 1) Bruslení: postup a organizace práce:

- Děti trénují zavazování tkaniček, oblékání, zdokonalují jemnou motoriku svých rukou a prstů při zavazování tkaniček bruslí.
- Trénink opatrnosti při bruslení: Děti dostanou verbální poučení o zásadách při bruslení na ledě a také budou seznámeni s následky, které ponесou v případě, že budou neposlušné a neopatrné (např. seknutí se nožem brusle, roztržení kalhot apod.).

Cíl: Seznámení se s rozdílem pohybu po ledové ploše oproti pohybu po zemi, zdravý pobyt na čerstvém vzduchu, hry s kamarády.

Ad 2) Vycházka do města: postup a organizace práce:

- Socializace dětí – nacvičování chování ve společnosti cizích lidí a chování se při výskytu dopravních prostředků.
- Děti jdou ukázněně ve dvojicích, drží se s kamarády za ruku. Nevbíhají do vozovky, na přechodu čekají ve skupině na pokyn vychovatele.

Cíl: Před odchodem se děti oblékají a obouvají, čímž trénují zavazování tkaniček bot, zapínání zipu u bundy apod. Na vycházce trénujeme zásady slušného chování, děti si povídají mezi sebou i s vychovatelem – trénink komunikace.

Příprava do vyučování: Děti se připravují na druhý den do školy. Píší úlohy pod dohledem vychovatele, učí se látku do předmětů následujícího dne.

Večer po večeri: odpočinkový pobyt v herně. Hraní pexesa – procvičování paměti dětí. Hraní 'Člověče, nezlob se' - procvičování trpělivosti, potlačení negativních emocí – nepřičetné chování, zuřivost, afekt.

Poslední písemnou přípravu bych zde chtěla zveřejnit z důvodu, že je z ní zřejmé, jak probíhala naše příprava do vyučování.

Písemná příprava na pondělí 21. února 2011

Přebírání dětí v 16 h

Program: Příprava do vyučování (od 16 do 18.00 h).

Postup: V 16 h si v jídelně převezmu svoje děti.

Všichni si vezmou své věci a půjdeme do třídy. Připravujeme se do vyučování. Na tabuli si do sloupců vypíšeme jména jednotlivých dětí a pod každé jméno předměty, do kterých má jedinec plnit písemné a ústní úkoly. Nejprve splníme úkoly písemné, potom ústní. Děti se snaží plnit úkoly samostatně. Když si ale neví rady, pomáhám jim a veškeré nejasnosti se jim snažím vysvětlit. Písemné úlohy dětem zkontroluji a poté spolu postupně probereme chyby, které žák v úkolech udělal. Z ústních úkolů děti přezkouším.

Cíl: Děti mají hotové svoje školní povinnosti a jsou každý dle svých možností připraveni na druhý školní den.

V 18 h odcházíme na večeři. Stolujeme slušně, snažíme se chovat ukázněně.

Cca v 18.30 h si opět převezmu stejnou skupinu dětí a jdeme na vycházku okolo sídliště za školou.

Postup: Procházíme se, povídáme si, chováme se slušně.

Cíl: Relaxace po přípravě do vyučování, pohyb.

V 19.30 h se vracíme zpět do školy, kde mají děti druhou večeři. Po večeři půjdeme do počítačové učebny.

Postup: Každý z dětí si přečte zprávy, co je nového. Poté budeme mít volnou zábavu, kdy si děti mohou vyřídit např. svoje e-maily.

Cíl: Obecný přehled, co se děje u nás i ve světě, relaxace, odpočinek.

Ve 20.45 h pomalu vypínáme PC a odvádím děti na internát a na domov.

Tyto tři ukázkové písemné přípravy jsou vytaženy z různých dnů, kdy jsem pracovala s dětmi věkového rozmezí 4 – 17 let, proto jsou tyto písemné přípravy různé.

S dětmi ze svojí skupiny jsem vycházela dobře. Snažila jsem se jednotlivce co nejdříve a co nejlépe poznat, protože již za měsíc mého působení v institutu jsem musela předložit zprávu o mojí skupině a také individuální zprávu o každém jednotlivci.

Ráda bych zde tedy uvedla výsledky svého pozorování:

Chlapec Vietnamské národnosti jménem Sang je bezproblémový. Dobře se učí, je velice chytrý, nevyrušuje. Jeho čeština a jeho výslovnost nejsou dobré, což přisuzuji jeho těžké sluchové vadě a také jeho odlišné národnosti. Sang není mentálně postižen. Sluchadla na obou uších. Bez nich je komunikace s ním téměř nemožná. Sang má 11 roků.

Pavel je Rom. Je problémový, učení mu nejde a nebaví ho. Pavel má středně těžkou vadu sluchu a k tomu lehkou mentální retardaci, spojenou s poruchami pozornosti. V přípravě do vyučování se musím z největší části věnovat jemu. Pavel by potřeboval individuální výuku.

Vyrušuje ostatní děti a provokuje je k lumpárnám. Je pod vlivem svého staršího romského kamaráda Dina. Sluchadla na obou uších. Spolupráce s ním je opravdu velmi těžká. Pavel má 12 roků.

Dino je ještě více problémový, než Pavel. Schválně si zapomíná úkolníček, aby nemusel vypracovávat svoje úlohy. Nechce pracovat, nic jej nebaví, učení mu nejde. Má středně těžkou vadu sluchu a lehkou mentální retardaci. Sluchadlo pouze jedno. Měl by nosit dvě, ale stěží ho donutím, aby si nasadil alespoň to jedno. Dino má téměř 15 roků. Je velmi neukázněný. Považuji za úspěch, když si za dvě hodiny v přípravě do vyučování vypracuje alespoň jednu úlohu.

Jiří je bezproblémový. Úlohy si plní rád a většinou i správně. Má lehkou mentální retardaci a silný rozštěp, který mu komplikuje jeho výslovnost. Je klidný a hodný, do společných lumpáren se nezapojuje. Ostatní děti mají sklony jej šikanovat, což jim nedovolují. Jiří má 14 roků.

Deniska má středně těžkou mentální retardaci. Špatně artikuluje a tak komunikace s ní není lehká. Konflikty nevyvolává, ale protože je velmi ovlivnitelná, ráda se do lumpáren zapojuje.

Je neprůbojná a stydlivá, učení jí vůbec nejde i přesto, že se snaží. Denisa má 17 let.

Martin je autista. Je velice pilný a hodný žák. Rád si bere za své různé povinnosti, (např. každodenní vypsaní jednotlivých úloh každého z žáků na tabuli), za což jej pak pochválím a on je spokojený. Podobně jako Jiří, bývá za svoji snahu a dobrotu 'odměňován' pokusy o šikanu ze strany ostatních dětí:

„Lidem s postižením bývají připisovány deviantní nebo abnormální sociální role. Tyto role mohou sloužit změně souvislostí, které chování připisují určitý význam. Tak například pohled na lidi s mentálním postižením jako na „věčné děti“ může být spojen s tendencí nepřisazovat jejich problémovému chování osobní zodpovědnost. Podobně když člověk dostane nálepkou „mentálně retardovaného“, budou povrchní pozorovatelé připisovat jeho úspěch faktorům vnějším (snadný a jednoduchý úkol) a neúspěch vnitřním faktorům (poškozené kognitivní schopnosti jedince).“³

Snažila jsem se ze všech sil, tuto zásadní chybu nedělat. Svoje svěřence jsem rozhodně nebrala jako „výrobky“, označené nálepkou „vadné“. Snažila jsem se každému z nich v rámci jeho individuálních intelektuálních možností a schopností vštěpovat fakt, že za každé záporné chování, které způsobí, si ponese následky a budou za něj přiměřeně potrestáni.

Když ale udělali něco správně a já jsem měla možnost, vidět po jejich činnosti kladný výsledek, pochválila jsem je. Rozhodně jsem jejich úspěch jakéhokoli druhu nezjednodušovala tím, že to byl lehký úkol. Ano, mě se úkol třeba mohl zdát velmi lehký. V tomto případě je nutné být empatičtí a zamyslet se nad tím, že pro nás zdánlivě lehký úkol, byl pro postižené dítě téměř nadlidský výkon.

Lowe K. a Felce D. dělali výzkum, týkající se problémového chování u postižených jedinců. Zjistili, že pravděpodobnost odeslání klienta do specializovaného zařízení, které se věnuje problémovému chování, se výrazně zvýšila, když se jedinec choval způsobem, hodnoceným jako společensky rozvratný (např. nedodržování pravidel, agrese).⁴

³ Emerson E. Problémové chování u lidí s mentální retardací.

⁴ Lowe K. a Felce D. Problémové chování u lidí s mentální retardací

Podobně Kiernan a Kiernan (1994) prováděli vylučovací funkční analýzu, aby označili faktory odlišující „problémovější“ a „méně problémové“ žáky s těžkým mentálním postižením.⁵

Průzkum probíhal v oddělených speciálních školách v Anglii a Walesu. Rozbor dospěl k tomu, že v případě žáků, kteří nemají omezenou hybnost, mají velký význam především tyto faktory: fyzická agrese (včetně významného rizika pro druhé), neustálé přerušování činnosti druhých žáků, vyrušování (např. křik), pravidelně se objevující záchvaty vzteku, nepředvídatelnost problémového chování, rozbíjení oken a zařízení, nedostatečné chápání pocitů druhých a nedodržování pravidel.

Ráda bych reagovala na citace z těchto publikací:

V zařízení, kde jsem pracovala, jsme měli děvčátko romského původu. Jako jediná z celé školy měla diagnostikovanou těžkou mentální retardaci. Vůbec nemluvila, pouze vydávala různé zvuky. Její chování bylo velmi nevyzpytatelné. Nikdo z učitelů a vychovatelů si s ní nevěděl rady. Často se totiž stávalo, že Olinka bez jakéhokoli předchozího podnětu chytla osobu, která byla v její bezprostřední blízkosti za vlasy a tahala za ně takovou silou, že nikdo nechápal, kde se v tak malé holčičce vzala. Já osobně jsem se také stala jednou z Olinčiných obětí a musím říci, že bolest, kterou mi způsobovala, byla šílená. Snažila jsem se její křečovitě zaťaté ruce v mojí hlavě uvolnit, ale naprosto bezúspěšně. Domlouvat Olince nemělo žádný smysl. Její nepřítomný, tupý výraz nasvědčoval tomu, že v přítomné situaci prožívá pocit uspokojení z cizí bolesti, ale zároveň jsem v jejích očích mohla zaregistrovat známky nepopsatelného děsu. Bylo to hrozné. Tekly mi slzy a na pomoc mi museli přiběhnout tři vychovatelé, aby mne vymanili z Olinčina neúprosného sevření. Nepomáhala jí pomoc psychologa, ani psychiatra a tak, protože byla Olinka vážně nebezpečná osoba pro druhé, musela být transportována do ústavu, který je pro tyhle agresivní postižené děti uzpůsoben:

„Není snad jediného pracovníka z ÚSP, který by se ve své práci alespoň jednou nesetkal s problémovým chováním klienta. Pod pojem problémové chování spadají hlavně agrese fyzické i verbální, autoagrese, krádeže, obnažování se na veřejnosti, odmítání požadavků a respektování skupiny.“⁶

⁵ Kiernan a Kiernan. Problémové chování u lidí s mentální retardací.

⁶ Jůn H. Agrese u lidí s mentální retardací a autismem, s. 105 – 107.

Kdo z nás by neznal situaci, kdy si na procházce jeden klient lehne na zem, zatímco zbytek skupiny mizí svorně v dálce? Já osobně jsem měla tu čest, zažít podobnou situaci hned několikrát. Hned první den, kdy jsem nastoupila do institutu na místo vychovatelky, jsem zažila docela úsměvný příběh.

Hlavní vychovatelka mi přidělila skupinu desíti dětí ve věku 4 – 12 let, a aniž by mi sdělila, kdo z dětí je jakým způsobem postižený, řekla mi, ať s nimi jdu na vycházku, která by měla trvat minimálně hodinu. Byl začátek prosince a venku hustě chumelilo. V momentě, kdy jsme překročili práh, vyslovila jsem utopistickou myšlenku, aby se děti seřadily do dvojic. Děti se mi rozprchly po zahradě, přičemž Adélka si lehla na zem, začala se svíjet a křičet nesmyslné věty. Snažila jsem se Adélku zvednout, aby neprochladla a volala jsem na děti, aby se ihned vrátily. To se samozřejmě minulo účinkem a tak jsem táhla zuřící Adélku za ruku a hledala jsem děti. Chumelilo tak hustě, že bylo vidět sotva dva metry před sebe. Sněhové vločky mi padaly přímo do očí, tak jsem téměř nic neviděla. Adélka nepřestávala hystericky křičet a po chvíli se mi vytrhla a lehla si opět do sněhu. Než jsem se stačila ohlédnout za sebe, přiběhly k ní tři děti a začaly jí cpát sních do úst a za krk. Adélčin křik sílil. Mezitím se objevily další dvě plačící děti, celé promočené, jednomu chyběla rukavice, druhému bota a čepice. Na celé situaci jsem shledala velké pozitivum a to, že mám šest dětí pohromadě. Teď zbývalo najít chybějící čtyři. Kousek jsem popošla, přičemž jsem narazila na ztracenou rukavici, botu a čepici a dokonce i na čtyři děti, které se zaujetím stavěly sněhuláka. Byla jsem štěstím bez sebe, že se mi žádné z dětí v té chumelenici neztratilo. Vrátila jsem se ke třem dětem, zabraným do hry alias Adélka naplněná sněhem. Snažila jsem se všem domluvit, aby toho nechaly. Snahu utišit Adélku jsem už vzdala. Pouze jsem odstranila sních z jejího obličejce a z oblečení a zvedla jsem ji ze země. Tři děti, které ještě před chvílí cpaly Adélce sních všude možně, na mne nezúčastněně koukaly, z čehož jsem pochopila, že jsou neslyšící, anebo mají těžkou vadu sluchu. Pohrozila jsem jim tedy různými gesty a všem jsem pokynula, aby se seřadily do dvojic. Druhý pokus vyšel. Samozřejmě až na Adélku, kterou jsem vlekla za sebou, tím pádem vznikla jedna trojice.

Konečně přestalo chumelit. Podívala jsem se na hodinky a zjistila jsem, že jsme teprve deset minut venku. Těch deset minut mi přišlo jako hodina. Nejraději bych se vrátila

s dětmi do školy. V hlavě mi ale zněla slova vychovatelky, která mi před odchodem nekompromisně sdělila, ať se vrátíme nejdříve za hodinu, že se děti musí po vyučování provětrat. Pohlédla jsem dětem do tváře. Podle výrazu v obličejí jsem si vytipovala děvčátko, které se mi zdálo být ze všech intelektuálně nejvyzrálejší, a zeptala jsem se jí, kdo z dětí špatně slyší. U tří raubířů, kteří ještě před chvílí cpali Adélce neúprosně sních do úst a pod bundu, se mi potvrdila moje domněnka, že jsou neslyšící. Holčička ukázala na další dva kamarády, kteří prý slyší, ale bez sluchadla velice špatně. Zbývající čtyři prý slyší dobře. Mentální retardace u každého z nich byla nepřehlédnutelná.

Holčička mi přišla velice šikovná a tak jsem se jí zeptala, co má ona za komplikace, že je zde, ve škole pro sluchově a mentálně postižené děti. K mému velkému překvapení ukázala na jednu z neslyšících děvčátek a řekla: *„Terezka je moje mladší sestřička a já tu jsem kvůli ní, abych jí pomáhala a starala se o ni. Mám ji ráda, víš?“*

To, co řekla, bylo jako pohlazení, takový balzám na duši. *„To je od tebe hezké.“* Odpověděla jsem a pohladila jsem Verunku po vláskách. Náš rozhovor byl přerušen silným křikem. Pět mých svěřenců běhalo po zahradě a házeli si sněhové koule přímo do obličeje. V ten okamžik mi došlo, že dnešní vycházku s dětmi omezím na lokalitu zahrada. Vůbec jsem děti neznala a stačilo mi, jak se chovaly v areálu školy. Raději jsem nedomyšlela, jak by to asi vypadalo na ulici, kdybychom šli podél vozovky...

Zatímco Adélka se záhadně zklidnila, stála na místě a broukala si nesouvislé věty, neslyšící Saša ležel na zemi a měl záchvat vzteku. Mezitím se děti rozutekly po zahradě, a tak jsem byla opět tam, jako na samém začátku vycházky.

Nedokáži popsat ten pocit úlevy, když utekla určená hodina času vedoucí vychovatelkou a já se mohla s dětmi vrátit zpět do školy.

Zamysleme se společně nad tím, čím je problémové chování spuštěno. Je jeho výskyt opravdu důsledkem pouze handicapu klienta, nebo příčina spočívá i ve službě samé, byť v dobré víře poskytnuté?

Občané se zdravotním postižením mají nárok na stejná práva jako všichni občané České republiky. Mají také stejná práva na naplnění všech základních životních potřeb jako ostatní občané ČR.⁷

Mezi základní lidské potřeby patří:

- fyziologické potřeby,
- potřeba bezpečí, jistoty a soukromí,
- potřeba někam patřit a být milován,
- potřeba úcty a respektu,
- potřeba seberealizace.

Fyziologické potřeby klienta jsou naplněny, pokud:

- může se najíst a napít kdykoli, nejen v předem určený čas,
- může usnout ve chvíli, kdy je unaven a zároveň není v pracovním procesu,
- může uspokojit svou sexuální potřebu sociálně přijatelným způsobem.⁸

Obecně řečeno, platí úměra, že čím je klient schopnější naplnit svoje základní potřeby sám, tím se u něj snižuje výskyt problémového chování.

Zdravý člověk, pokud nemá určitou potřebu naplněnou, dokáže si k jejímu uspokojení obstarat prostředky sám, anebo v případě, že to je nemožné, najde si jinou, dostupnější potřebu, kterou naplní. U lidí s handicapem tomu tak být nemusí a často se stává, že bez asistence nejsou schopni svoje potřeby plně uspokojit. Nenaplněná potřeba vyvolává frustraci, která může spustit problémové chování.

Potlačení agresivních projevů klienta restriktivními postupy nikam nevede. Tímto způsobem sice můžeme vyřešit jeden incident, ale dlouhodobě terapeuticky v jeho chování nic nezměníme. Jakmile zmizí hrozba restrikce, výskyt problémového chování se logicky vrací, protože jsme neřešili jeho příčinu.

⁷ Jůn H, Agrese u lidí s mentální retardací a autismem, s. 105 – 107.

⁸ Jůn H. Agrese u lidí s mentální retardací a autismem, s. 105 – 107.

Správný postup předcházení problémovému chování spočívá v pomoci tím pravým směrem a to ve snaze zjistit, které potřeby si není klient schopen zajistit sám a v těchto potřebách mu poskytnout přiměřenou míru asistence.⁹

Další příběh vypovídá o odlišnosti a komplikovanosti Romské menšiny:

Čtvrteční příprava do vyučování byla šílená. Děti byly z celého pracovního týdne přetažené, měly špatnou náladu a nechtěly pracovat. Jak jsem se již zmínila výše, Dino byl potíživista.

Téměř patnáctiletého, sluchově i mentálně postiženého chlapce Romského původu nic nebaví, nemá žádné cíle, je konfliktní a miluje nicnedělání.

Toho dne mu nešel úkol z matematiky. Škemral, abych mu s tím pomohla. Moc dobře totiž věděl, že pokud úkol do večere nedokončí, právě on bude příčinou toho, že celá skupina včetně jeho, nebude moci jít se mnou na večerní vycházku. Chvíli jsem ho nechala trápit, aby se snažil sám najít správné řešení, ale když jsem po chvíli zjistila, že to nikam nevede, pomohla jsem mu. Když jsme byli hotovi, intuice mi napovídala, že dnes i přesto, že děti stihly všechny úlohy, není ten pravý den na procházku městem. Děti ale neúnavně prosily, abychom šli, a tak jsem se nechala přemluvit a vyrazili jsme.

Na vycházce jsem měla na starosti šest postižených dětí. Povídali jsme, smáli se, když najednou jsem zjistila, že Dino chybí. Nevěděla jsem, jak mám v daný okamžik zareagovat. Jako první jsem vyloučila řešení, jít Dina hledat, zatímco děti nechám bezprizorní. A tak jsem po Dinovi začala pátrat spolu s dětmi, což bylo ale dost neefektivní, protože některé děti byly vzhledem ke svému postižení dost pomalé. Byla jsem zoufalá. V dané situaci mě bohužel nenapadlo zavolat policii. Bloudila jsem společně s dětmi po městě, ale Dino nikde. Rozhodla jsem se tedy pro návrat do školy. Děti byly již z dlouhé a rychlé chůze unavené a současně jsem začala podléhat naději, že by nás mohl Dino předběhnout a být už ve škole.

⁹ Jün H. Agrese u lidí s mentální retardací a autismem, s. 105 – 107.

Vrátili jsme se tedy do institutu a tam jsem hned mezi dveřmi potkala vedoucí vychovatelku se dvěma policisty. Vedoucí vychovatelka mi káravým tónem v hlase sdělila, že Dino se před chvílí dostavil sám bez doprovodu do školy. Tato zpráva, že je Dino v pořádku, mě natolik uklidnila, že jsem samou radostí přestala vnímat dva policisty, stojící opodál. Vedoucí vychovatelka pokračovala: „*Dino ve městě způsobil vážné dopravní komplikace. Pobíhal po městě, bouchal do dopravních značek, některé poškodil. Úmyslně vbíhal do vozovky přímo naproti jedoucím automobilům. Následky si ponese on, ale také Vy, protože ještě nemá patnáct let. Co mi k tomu řeknete?*“ Byla jsem v ten moment tak paralyzována danou situací, že jsem nebyla hned schopna adekvátní odpovědi. Po chvíli jsem ze sebe vysoukala: „*Snažila jsem se, ze všech sil jej najít, paní vychovatelko, ale tím, že jsem měla na starosti dalších pět postižených dětí, nebylo to zrovna jednoduché. Tak jsme se vrátili do školy. Doufala jsem, že tady bude*“. „*Co je tohle za řešení? Měla jste ihned potom, jak jste zjistila, že Dino chybí, volat policii!*“ „*Ano, měla. To vím. Omlouvám se. Byla jsem ale tak vyplašená, že mě to v daný moment prostě nenapadlo.*“ „*Odved'te děti na domov a internát, zítra to budeme řešit.*“

Tato kazuistika vypovídá o odlišnosti Romské menšiny a také o mojí pedagogické nezkušenosti, o které budu podrobněji hovořit níže. Nemohu říci, že s ostatními dětmi nebyly problémy, ale Dino v této schopnosti vytvářet komplikace, opravdu vynikal.

PROBLEMATIKA OSOB ROMSKÉHO PŮVODU

Trestnou činnost páchají Romové většinou organizovaně ve skupinách, což klade zvýšené nároky na usvědčování pachatele a dokázání trestné činnosti.

Převýchově romského obyvatelstva věnuje naše společnost už téměř 50 let mimořádnou pozornost. Naše stranické a státní orgány při hodnocení této otázky konstatují, že dosažené výsledky nejsou ještě úměrné vynakládanému úsilí, že resocializace této části obyvatelstva se neubírá takovým tempem, jak se žádá. Ani nám nemůže být lhostejná skutečnost, že zatímco jedna část romského obyvatelstva se poctivě zapojila do pracovního procesu, vykazuje příslušný stupeň pracovní a osobní disciplíny, etiky, morálky a kultury, druhá část se nadále snaží využívat poskytovaných výhod, žít

příživnickým způsobem na úkor společnosti, páchat závažnou trestnou činnost a ohrožovat mravní výchovu vlastních dětí a mládeže vůbec.¹⁰

Obraz rodiny, z nichž pocházejí delikventní mladiství, se v posledních desetiletích pomalu mění. Novějšími výzkumy je stále potvrzováno, že zanedbávání, případně týrání dětí v rodinách dramaticky zvyšuje pravděpodobnost, že tyto děti se během dospívání dostanou do konfliktu se zákonem. Narůstající násilná i jiná trestná činnost mladých lidí v USA a dalších civilizovaných zemích je dávana do vztahu ke špatně fungující rodině. Empirické výzkumy ukazují jako stále vlivnějšího činitele neúplnou rodinu. Již dlouho je znám fakt, že děti, které přišly na svět mimo manželství, mají před sebou kriminální dráhu ve větším počtu případů, než děti narozené manželům. Také u dětí velmi mladých matek je statisticky větší pravděpodobnost výskytu kriminality. Několik nedávných průzkumů taky potvrdilo, že i děti z rozvedených rodin, mají později vážné psychické a sociální problémy. Ve srovnání s dětmi, žijícími s oběma biologickými rodiči, byla u dětí z neúplných rodin dvojnásobná pravděpodobnost, že budou vyloučeny, nebo podmíněčně vyřazeny ze školy a budou mít citové problémy a problémy v chování a také problémy se svými vrstevníky. Nově se objevily také studie, dokazující neblahý vliv kolektivní (mimorodinné) péče o děti nejútlejšího věku.¹¹

Dino od malička vyrůstal v dětském domově. Neznal, jaké je to mít vlastní rodinu. Často o rodině mluvil. Řekl mi, že maminka s tatínkem jsou ve vězení a babička taky. Snil o tom, že až jeho rodiče a babičku konečně z vězení propustí, tak si pro něj hned přijedou a odvezou si jej domů. Jeho nereálnou představu jsem mu nebrala.

Věděla jsem, že tímto způsobem Dino utíká do světa fantazie, kde je mu tak dobře...

Nyní bych se ráda vrátila k poznatkům o mých šesti svěřencích, které jsem po prvním měsíci mého působení v institutu měla za úkol předvést na poradě učitelů a vychovatelů formou těchto tabulek:

¹⁰ Zoubková I. Kriminalita mládeže.

¹¹ Matoušek O., Matulová A., Kopoldová B., Chalupová J., Halík T. Práce s rizikovou mládeží, s. 18.

Zpráva z výchovné skupiny č. 4: (autorka: Simona Koubková)

Vychovatel: Simona Koubková	Jména dětí: Pavel Berky, Dino Horváth, Jiří Jozífek, Martin Kozel, Denisa Marténková, Sang Tran Qui.
Zpráva o činnostech včetně zájmu dětí:	
<p>Martina Kozla baví zeměpis a dějepis. Nejde mu angličtina. V angličtině vyniká Sang. Má dobrou paměť, rychle se učí anglická slovíčka a i přes svoji sluchovou vadu a odlišnou národnost má velmi dobrou výslovnost, což na něm obdivuji.</p> <p>Denisa s Pavlem rádi zpívají. Když zpívám s nimi, Pavel ladí, Denisa ne. Pavel také rád tančí. Deniska si nejraději se mnou povídá a poslouchá písničky. Jirka rád vyhledává různá místa na mapě i v učebnici zeměpisu a povídá mi o tom, kam pojedete, až bude velký. Dino má rád hudbu.</p>	
Zpráva o vztazích ve skupině:	
<p>Vzájemné vztahy ve skupině jsou dobré. Hlavními aktéry lumpáren jsou Dino a Pavel. Často se k nim připojí také Denisa a občas i Sang. Jirka s Martinem jsou samotáři. Martin nesnáší velký hluk a hádky. V tomto případě začne pobíhat po místnosti a vykřikovat nesouvislé věty. Jirka je velice zranitelný. Ostatní děti se snaží zneužívat jeho dobroty a bezelstnosti, což jim nedovolují. Často se Jirky zastávám.</p>	
Zpráva o přípravě do vyučování:	
<p>Příprava do vyučování probíhá již většinou docela v klidu. Snažím se děti nejrůznějšími způsoby motivovat, aby pracovaly a nezlobily. Samostatně jsou schopni pracovat všichni, kromě Pavla. Ten potřebuje intenzivní dohled, což často není možné a vznikají proto problémy.</p>	
Zpráva o naplňování celoškolského projektu Objevitelé:	
<p>Celoškolský projekt Objevitelé se snažím s dětmi naplňovat hlavně na vycházkách, kdy máme možnost získávat a objasňovat si spoustu nových poznatků. Stejně tak na pravidelných čtvrtěčních výletech.</p>	
Jiné sdělení: Nejnáročnější spolupráce je s Pavlem a s Dinem.	

Měsíc: LEDEN – ÚNOR 2011 SKUPINA IV.		Vychovatelka: Simona Koubková		
Děti: Dino Horváth, Martin Kozel, Denisa Marténková, Jiří Jozífek, Sang Tran Qui, Pavel Berky.				
Pravidelná činnost:				
Forma a cíl:	Naplnění cíle – strategie:	Obsah:	Činnosti:	Rozvoj klíčových kompetencí:
Odpolední činnost: Cíl: Upevnit na vycházce pravidla chování v blízkosti vozovky	Při chůzi po chodníku vedle vozovky se chováme ukázněně, řadíme se do dvojic. Při přecházení silnice se řádně rozhlédneme, jestli nejede auto.	Zásady chování v bezprostřední blízkosti vozovky.	Na vycházce upevňování bezpečného chování v bezprostřední blízkosti vozovky. Respektování pravidel silničního provozu.	KK, KU: upevnit znaky, používané při chůzi přes přechod i při chůzi po chodníku vedle silnice.
Hodnocení a doporučení:	Pravidla na vycházce v blízkosti silnice a při přecházení silnice po přechodu pro chodce dodržují všichni bez problémů.			
Příprava do vyučování: Cíl: Upevňovat pozornost a kázeň žáků při vypracovávání úkolů.	Připravíme si pomůcky, na tabuli do sloupců vypíšeme jednotlivé úlohy, pracujeme na zadaných úkolech.	Úkoly, kázeň, organizace práce.	Organizace postupu plnění jednotlivých úloh, poté jejich samotné plnění. Udržování přiměřené kázně a pozornosti.	KK: vnímej pokyny vychovatele KU: připrav se k plnění úkolů.
Hodnocení a doporučení:	S kázní a udržením pozornosti má velké problémy Dino a Pavel. Samostatně jsou schopni pracovat všichni, kromě Pavla. Je třeba pracovat na těchto nedostatcích.			
Pravidelná zájmová činnost: Cíl: Relaxovat procházkou venku, nebo hrou v herně, či v tělocvičně.	Na vycházku se dobře oblékneme a obujeme. Seznámím děti s cílem našeho výletu. V herně či tělocvičně hrajeme společně hry, respektujeme pravidla a kamarády.	Vycházka, hra.	Procházení se, vzájemná komunikace, různé druhy her – stolní, pohybové.	KTVČ: vždy se seznámit s cílem výletu, s pravidly hry v herně, či v tělocvičně.
Hodnocení a doporučení:	Obouvání a oblékání zvládají všechny děti ze skupiny bezproblémově. Co se týká her, u Pavla, Dina a Sanga je lepší vymyslet hru pohybovou z důvodu jejich věčného přebytku energie, Martin, Jirka a Denisa mají raději hry stolní. Jirka a Martin jsou samotáři, často se rádi zabaví i sami.			
Osobní volno před večerním klidem: Cíl:	Před spaním se s dětmi bavíme různě, podle jejich nálady. – Vycházka, herna, tělocvična, vyjimečně pohádka...Cílem je děti trochu zklidnit a připravit je na spánek.	Zklidnění, relaxování se před spaním.	Povídáme si, hrajeme hry, jdeme na vycházku, nebo se koukáme na pohádku.	KO: zjišťování individuálního způsobu relaxace každého jednotlivce.
Hodnocení a doporučení:	Dino s Pavlem nejraději relaxují poslechem hudby, nebo pohybem. Deniska si nejraději povídá. Sang rád vyrábí různé výtvary z papíru, je velice zručný. Také se rád kouká na pohádky. Jirka s Martinem jsou velice přizpůsobiví, mají rádi svůj klid, Martin nesnáší konflikty a hluk.			

MĚSÍC: LEDEN – ÚNOR		2011 IV:		
SKUPINA Vychovatelka: Simona Koubková				
INDIVIDUÁLNÍ ČINNOST:				
JMÉNO DÍTĚTE A CÍL PRO DÍTĚ:	NAPLNĚVÁNÍ CÍLE – STRATEGIE:	ČINNOST	OBSAH:	KLÍČOVÉ KOMPETENCE:
MARTIN KOZEL: Cíl: Tlumit výbuchy vzteku a sklony ke zmatečnosti.	Předcházet větším konfliktům mezi dětmi ve třídě, které jsou základem Martinových afektů. Důsledně dbát na organizaci Martinových úkolů.	Každý den při přípravě do vyučování dbát na opakování stereotypů – postupně vypsání všech úloh jednotlivých dětí na tabuli, postupné psaní a kontrola úloh, tlumení konfliktů.	Organizace práce, opakování stereotypů, předcházení konfliktům.	KK, KU: upevnit použití tabule, kam si vypíšeme všechny úlohy, k postupu a organizaci práce.
HODNOCENÍ A DOPORUČENÍ:	Martin umí pracovat samostatně a dobře, jen k tomu potřebuje hlavně klid ve třídě a také klidný a trpělivý přístup vychovatele. Je nutné Martinovi tyhle potřebné podmínky v rámci možností poskytnout.			
DENISA MARTÉNKOVÁ: Cíl: Zvýšit pozornost při práci a tím směřovat ke snížení dělání chyb v samostatných pracích.	Při kontrole Denisčiných úkolů ji vyznačím chyby, které udělala a upozorním ji, že když se bude více soustředit na danou práci, může jich být daleko méně.	Denisu upozorním, ať si pořádně přečte zadání k úkolu a ať se snaží, aby byl výsledek co nejvíce smysluplný.	Kontrola všech vypracovaných úkolů, pravidelné upozorňování a pokárání za chyby. Chválit i za malý úspěch.	KO: získávat povědomí o potřebě plnění úkolů bez velkých chyb.
HODNOCENÍ A DOPORUČENÍ:	Upozorňovat Denisu na všechny chyby a současně ji chválit za každý malý úspěch, či zlepšení.			
JIRKA JOZÍFEK: Cíl: Trénovat lepší výslovnost. Důvod: vrozená vada řeči.	Čtení článků nahlas, upozorňování na pochybení v případě, kdy Jirka není vůbec rozumět.	Jirka mi čte článek každý den nahlas i v případě, že to nemá zapsané od paní učitelky v deníčku.	Trénování lepší výslovnosti, chválit za snahu.	KO: získávání vnitřní motivace – Jirka si uvědomuje, že to nedělá pro mne, ale pro svoje dobro.
HODNOCENÍ A DOPORUČENÍ:	Na Jirku hodně působí moje pochvaly. Články mi již většinou čte sám z vlastního popudu, bez vyzvání.			
SANG TRAN QUI: Cíl: Trénovat lepší výslovnost. Důvod: sluchová vada, odlišná národnost.	Motivuji Sanga k tomu, že abychom se dorozuměli, musí lépe vyslovovat.	Se Sangem procvičuji výslovnost čtením článků nahlas a hodně také při učení se anglických slovíček, kdy sedím u něj tak, aby na mne viděl a odezíral mi z úst.	Trénování lepší výslovnosti odezíráním z úst, učením a opakováním anglických slovíček, chválím za úspěchy.	KU: upevnit automatické odezírání z úst, správné vyslovení jednotlivých slov.
HODNOCENÍ A	Sang je také rád chválen. Je na něm vidět radost z jeho vlastních úspěchů, jde mu			

DOPORUČENÍ:	angličtina a sám si řekne o přezkoušení, přičemž se snaží hlídat si výslovnost.			
DINO HORVÁTH: Cíl: Zvýšit zájem o učení a o jakoukoli jinou organizovanou činnost.	Tlumit Dinovu velkou zálibu ve vyrušování ostatních spolužáků a také jeho zálibu v nicnedělání.	Dino potřebuje stálý dohled a motivaci k dané činnosti, jinak nepracuje. Zabírá zákaz Hip- Hopu. Má rád, když sedím vedle něj a pomáhám mu.	Tlumit Dinovu lenost, nepozornost a sklony k nicnedělání.	KO: zafixování toho, že každý člověk se musí učit a následně pracovat, aby se uživil.
HODNOCENÍ A DOPORUČENÍ:	Dino potřebuje z vychovatele cítit, že ho má rád a že mu na něm záleží. Na druhou stranu je třeba, aby Dino cítil autoritu, aby respektoval pravidla a pokyny vychovatele.			
PAVEL BERKY: Cíl: Zvýšit zájem o učení a schopnost pracovat samostatně.	Důsledně potlačovat hlasitý smích a motivovat Pavla k činnosti.	Pavel potřebuje stejně jako Dino stálý dohled a spolupráci vychovatele. Některé úkoly zvládne Pavel sám, se složitějšími mu pomáhám.	Vést Pavla k samostatnosti, tlumit sklony k provokování ostatních spolužáků a k vytváření zbytečných konfliktů.	KU: motivace k práci, pochvaly, tresty.
HODNOCENÍ A DOPORUČENÍ:	Pavel potřebuje neustálý dohled, motivaci k práci, neuškodí mu i občasný malý trest. Např. místo relaxace s ostatními dětmi dělá společně se mnou početní příklady.			

2. Zkouška ohněm

Na poradě jsem byla od paní ředitelky pochválena, jak dobře jsem za tak krátkou dobu svoje děti poznala a vyhodnotila.

Byla jsem šťastná. Tato práce byla pro mne psychicky velmi náročná, ale naplňovala mne. S dětmi jsem navázala velmi blízký vztah. Vše vypadalo tak hezky. Bohužel jsem si ale včas nevšimla faktu, že i postižené děti jsou velice mazané. Nejen, že jsem poznávala já je, ale také ony mne a čím jsme si byli bližší, tím více si ke mně dovolovali. Jednoduše zkoušely, co vydržím, kam až mohou zajít.

2. 1 Něco je špatně

Jako velký problém vnímám s odstupem času fakt, že mezi námi byl tak malý věkový rozdíl. Děti mne braly spíše jako sestru, nebo kamarádku, než jako vychovatelku, ze které by měly mít respekt. Byla jsem moc mladá a nezkušená na to, abych si včas nastavila mantinely. Pevné a jasné hranice, za které by děti již od samého začátku věděly, že nesmějí zajít. Byla jsem k nim moc hodná, benevolentní, což se mi samozřejmě později vymstilo. K tomuto faktu musím ale dodat, že část viny, část mého pochybení náležela také vedení. – Od samého začátku jsem si musela se vším poradit úplně sama. Cítila jsem, jak moc potřebuji rady zkušenějšího pedagoga, abych i já sama mohla být dobrým pedagogem a nedělala zbytečné chyby. Jak se lidově říká 'líná ústa, holé neštěstí'. Proto jsem se s tímto nedostatkem svěřila vedoucí vychovatelce. Vyhověla mi však až příliš pozdě na to, aby byla tahle pomoc plnohodnotná.

2. 2 Velká chyba

Nyní, s odstupem času musím objektivně říci, že v případě, že je novopečená vychovatelka, nebo paní učitelka mladá a pohledná, nebude to mít nikdy jednoduché. Často mi připadalo, že mne mají raději děti, než ostatní vychovatelky. Byla jsem středem pozornosti. Mladší děti si se mnou chtěly stále povídat, objímat se a dělat různé srandy, starší kluci mi nosili dárky a obdivovali mne. Nemohu říci, že by mi pozornost ze strany dětí byla nepříjemná. Spíš naopak. Byla jsem ráda, že máme tak hezký vztah. Říkala jsem si, že jsem konečně opravdu na svém místě. K mojí smůle jsem si ale neuvědomovala, že si svojí nezkušeností kopu čím dál hlubší past, do které hodně brzy spadnu. Děti si připravovaly půdu. Dostaly mne tam, kde mne chtěly mít, aby se mnou mohly lépe manipulovat. Ve chvíli, kdy jsem si uvědomila, že je něco špatně, bylo již pozdě.

Děti získaly pocit, že 'kamarádku' není potřeba poslouchat. V tomto případě šlo především o jedince pubertálního věku. Dokud jsem se vším souhlasila, smála se s nimi a povídala, jednoduše řečeno, dokud jsem jim neodporovala, bylo vše v pořádku. Když jsem je ale za něco napomenula, nebo když jsem po nich vyžadovala plnění povinností, bylo zle. V ten moment jsem si uvědomila, že jsem zvolila špatný postup. Správný začínající pedagog si musí současně s oblibou u dětí, budovat především autoritu a snažit se v dětech vzbuzovat přiměřený respekt. Neméně důležitou úlohu má důslednost:

K elementárním výchovným prostředkům patří kladení požadavků (vydávání příkazů a zákazů, pravidel chování, norem apod.) a kontrola jejich plnění.

Výchovné požadavky v příznivém případě stimulují dítě ke správnému způsobu života a vývoji, k rozvinutí osobnosti. Příznivý vývoj probíhá při požadavcích středních, které mírně překračují přítomné předpoklady jedince a postupně se zvyšují. Požadavky na výkon dítěte by měly přihlížet k jeho přítomným možnostem,

k jeho věku, dosaženému stupni rozvoje, k intelektovým možnostem a k individuálním rozdílům mezi dětmi.¹²

Požadavky však nestačí vytyčovat, důležitá je i kontrola jejich plnění – důslednost vychovatele, či učitele. Pokud neprobíhá kontrola, dítě přestává brát požadavky vážně, neřídí se jimi. Výchova bez kontroly plnění požadavků – tedy výchova nedůsledná, vede k podobným výsledkům jako výchova se slabým řízením.

Záleží i na způsobu, jímž se požadavky kladou a kontrolují, na zabarvení hlasu, na mimice, gestikulaci dospělého, na jeho emočním projevu. Dítě snáze přijímá požadavek zdůvodněný a kladený i kontrolovaný laskavým způsobem. Naproti tomu požadavky nezdůvodněné až nesmyslné a doprovázené křikem, vyhrožováním, ironizováním, agresivitou apod. jsou málo efektivní, popřípadě vedou dítě do opozice, negativismu, v mnoha případech proti všem vychovávajícím a autoritám.¹³

2. 3 Vyčerpání

Stála jsem na pokraji propasti. Děti vycítily změnu. Velice dobře poznaly, že se něco děje. Snažila jsem se být přísnější a důslednější. Často se mi stávalo, že když starší kluci provedli nějakou lumpárnu, já jsem je napomenula a nebavila jsem se s nimi, přinášeli mi různé dárečky na usmířenou. Byla jsem měkká. Nedokázala jsem se na ně dlouho zlobit a v neposlední řadě mi ubývaly síly. Takhle to šlo totiž stále dokola a já jsem cítila, jak jsem vystresovaná a přetažená:

Stres je jako guma u praku, kterou napínáme a napínáme, až praskne. Začala jsem si připadat, jako bych měla únavový syndrom. Ten se projevuje neustálým pocitem vyčerpání. Ani po vydatném odpočinku nebo spánku se stav nezlepší. Již ráno, při probuzení, přepadá člověka nezvladatelný pocit únavy, jen s velkým přemáháním

¹² Čáp J., Mareš J. Psychologie pro učitele, s. 250, 251.

¹³ Čáp J., Mareš J. Psychologie pro učitele, s. 251, 252.

se přinutí vstát. Únava je stav vyčerpanosti, ztráta chuti a motivace ba i energie cokoli prožívat, včetně radosti ze života.¹⁴

Nějak takhle jsem se začala cítit. Jednoho dne děti tak zlobily a byly tak nezvladatelné, že jsem potom doma plakala. Tento den byl rozhodující. Konečně jsem si pořádně uspořádala svoje myšlenky, pocity a cíle. Následující den přišla do školy nová vychovatelka. Tedy, byla jsem to stále já, ale jiná.

2. 4 Pochopení strategie

Vrátila jsem dětem dárky, které mi daly jako úplatky. Vysvětlila jsem jim, proč jsem to udělala. Vysvětlila jsem jim, že si je nevezmu zpět, dokud mne nezačnou respektovat a plnit výchovné a školní povinnosti, které jim ukládám. Do té doby nebudeme kamarádi. Dalším krokem bylo, že jsem paní ředitelku opravdu důrazně požádala, že potřebuji pomoci. (První, nedůrazný požadavek se minul účinkem). Den na to jsem měla úžasného pomocníka. Zkušeného pedagoga, bývalého pana ředitele školy, na které jsem působila. Byl velice přísný a důsledný. Dětem v mojí přítomnosti pohrozil, že pokud se jejich chování nezlepší, já budu přeřazena k jiné skupině a oni dostanou k přípravě do vyučování jeho. Moje peklo bylo u konce. Bylo sice těžké, odolat prosebným pohledům dětí, aby se jim vrátila kamarádka, vrstevnice...

Já jsem se ale rozhodla, stát se opravdovým, správným pedagogem a z toho jsem neslevila. Bývalý pan ředitel mi vštěpoval do hlavy zásady, kterých jsem se držela: Důslednost, trpělivost, přiměřená přísnost, autorita, soustavná kontrola výsledků činnosti, rovnováha mezi srdcem na dlani a nedostupností.

¹⁴ Cimický J. Minimum proti stresu, s. 10.

3. Mentální postižení

Co přesně znamená pojem „Mentální postižení“? Co si pod tímto souslovím představíme? Jaké jsou druhy a stupně mentální retardace?

Jak a kde se tyto „odlišní“ lidé vlastně vzdělávají?

Odpovědi na tyto zajímavé otázky najdeme v následujících kapitolách.

3. 1 Autismus

Autismus je pervazivní porucha, kterou trpí deset až patnáct dětí z tisíce.

První symptomy se obvykle objeví před třicátým měsícem věku dítěte, zřetelnými se stanou v době, kdy u dítěte dojde k výrazné poruše ve vývoji komunikačního jazyka.

Autismus se vyskytuje asi třikrát více u chlapců, než u dívek. Jeho etiologie je zatím nejasná.

Postižení lidé mají jakési anténky, aby člověka, kterého mají před sebou, cítili.

Někteří autisté útočí na ty, kteří se obávají jejich reakcí. Aniž by potřebovali slova, vnímají přátelství a antipatii, klid a úzkost, účast a lhostejnost, soucit a pravou lásku těch, kteří je akceptují takové, jací jsou a snaží se je z celého srdce chápat a pomáhat jim.

„Opravdu mě máš ráda, abys mě snášela takového, jakým se stávám?“

„Mám tě ráda, protože vím, jak je pro tebe těžké ovládat se. Víím, že to je pro tebe utrpení. Snáším tvé škrábání a pokusy mě kousnout. Toleruji, že mi pliveš do obličeje. Víím, že to neděláš schválně a že se nemůžeš rozhodnout přestat, jak bys chtěl. Jen se od tebe trochu odtahuji, zvýšit hlas by k ničemu nevedlo.“¹⁵

¹⁵ Vexiau A. M. Dej mi ruku, ať mohu mluvit, s. 25.

Zde jsou kategorie, z nichž musí dítě splňovat alespoň dvě kritéria z první kategorie, dvě kritéria z druhé kategorie a jedno kritérium ze třetí, aby bylo diagnostikováno jako autistické:

Sociální interakce

- děti s autismem nerozumí neverbálnímu chování a neumí ho správně používat. Nevykazují sociální kontakty přiměřené věku. Děti s autismem:

- mohou se vyhýbat očnímu kontaktu,
- mohou mít problémy s porozuměním výrazům obličeje a s reakcí na sociální klíče a gesta jako mávání a ukazování,
- nejsou schopny navazovat a rozvíjet přiměřené sociální kontakty s vrstevníky,
- dávají přednost samotě a nemají zájem o jiné lidi,
- používají ruku jiné osoby, chtějí – li dosáhnout na nějakou věc,
- projevují minimální iniciativu, mají minimální nebo žádné herní dovednosti.

V dětství reagují vstřícně na gesta k pochování, některé děti nemají rády, když se jich někdo dotýká. Nehrají hry jako děti zdravé, nesledují zrakem blízkou osobu. Jako batolata neprojevují normální strach z cizích lidí, někdy nemají zájem o lidi, jindy se na určitou osobu extrémně upnou.¹⁶

Jeden z mých svěřenců, které jsem každodenně připravovala do vyučování a trávil jsem s nimi jejich volný čas, byl autista. Když jsem se mu mimikou v obličeji snažila něco naznačit, nechápal, co tím myslím a většinou reagoval hlasitým: „*Co je?*“

Martin byl samotář. Nerad se jakýmkoli způsobem socializoval. Vyhýbal se očnímu kontaktu. Když jsem se na něj z nějakého důvodu trochu déle zadívala, znervózněl.

Chlapec tedy splňuje již tři body z první kategorie.

¹⁶ Richman S. *Výchova dětí s autismem*, s. 8.

Komunikace

Děti s autismem mají kvalitativní i kvantitativní postižení řeči. Jinými slovy, řeč je u dětí s autismem nejen zpožděná, ale vyvíjí se i jiným způsobem, než u dětí zdravých. Postižení v komunikaci se může projevit:

- echolalií (opakování slov a vět),
- monotónní řeči bez intonace,
- nedostatky v napodobování, spontánnosti a variacích v použití jazyka,
- nesprávným používáním zájmen,
- rozdílem v receptivním a expresivním jazyce, neschopností chápat abstraktní pojmy, např. nebezpečí.¹⁷

Když byl ve třídě větší hluk, když se děti navzájem překřikovaly a hádaly, Martin byl vzteky bez sebe. Začal zmateně pobíhat po třídě a monotónním hlasem opakoval stále dokola nesouvislé věty.

Tímto splňuje další dvě kritéria z druhé kategorie a současně i jedno ze třetí, viz níže.

Aktivity a zájmy

Děti s autismem si vytvářejí repetitivně (opakující se) motorické manýry a stereotypní vzorce chování, které se manifestují různým způsobem.

- stereotypními a repetitivními vzorci chování, jako je plácání rukama, tleskání, pozorování třepetajících rukou, kolébání a otáčení těla, grimasování, poklepávání, verbální stereotypy,

¹⁷ Richman S. Výchova dětí s autismem, s. 8.

- abnormálním zaměřením na určitý vzorec chování či rutinní činnost a snahou o jejich neměnnost,
- neobvyklým zacházením s hračkami, zaměřením se na části předmětu.¹⁸

Vzorce chování se mohou omezit na některý smysl. Abnormální smyslové reakce se mohou projevovat různě:

- přehnaným zájmem o taktilní podněty, nebo naopak jejich odmítáním,
- čichovou a chuťovou přecitlivělostí,
- abnormální zrakovou stimulací, která se může projevovat rovnáním předmětů do řady, nutkavou oblibou určitých konfigurací čísel či písmen, zíráním do světla,
- extrémní reakcí na zvuky – dítě není schopno ignorovat nepodstatné zvuky, reaguje přehnaně na určité zvukové podněty, nebo na ně nereaguje vůbec.¹⁹

Z počátku mého působení ve škole, mne některé činnosti autistů zarážely.

První moje zkušenost se stereotypní činností autistů byla jednoho večera v jídelně.

Téměř všechny děti již dojedly, seděly u stolů a povídaly si. Martin ale využíval volný čas k jiné činnosti. Pobíhal po jídelně sem a tam. Jeho kroky byly dlouhé a houpavé. Vždy, když doběhl na konec místnosti, podivně zkřivil obličej a hlasitě zatleskal rukama. Nikdo z dětí ani z vychovatelů se nad tím nepozastavoval a tak jsem pochopila, že to není poprvé, kdy se Martin touto činností zabývá. Musím upřímně říci, že jsem byla Martinovým počínáním paralyzována i přesto, že ze školy jsem dobře věděla o faktu, že se autisti takto projevují. Tady jsem poznala, jak moc se liší teorie od praxe.

Vzpomněla jsem si, že mám pověsit plakát se čtvrtěčným programem na nástěnkou a tak jsem jej vytáhla z kabelky a vyšla jsem z jídelny na chodbu. Vtom jsem zaslechla podivné dunivé zvuky. Ohlédla jsem se za sebe a spatřila jsem Jirku. Stál skrčený u kovové tabule, ucho přilnuté k ní a pravidelně do ní ťukal, což vydávalo ony dunivé zvuky. V okamžiku, kdy si všimnul, že ho se zájmem pozoruji, přestal a usmál se na mne.

¹⁸ Richman S. Výchova dětí s autismem, s. 9.

¹⁹ Richman S. Výchova dětí s autismem, s. 9.

Úsměv jsem opětovala a taktně jsem opustila jeho prostor, aby mohl pokračovat v činnosti. Když Jirka zjistil, že nemá pozorovatele, začal t'ukat do tabule znovu.

Stála jsem u nástěnky, koukala jsem do prázdna a připadala jsem si jako Alenka v říši divů. Přemýšlela jsem nad vším, co jsem teď viděla a říkala jsem si: „*Hmmm, další projev autisty. Jsem zase o něco moudřejší. Teď už mě nic nepřekvapí.*“

Neměla jsem samozřejmě pravdu. Každý den přicházely další a další věci a události, které mne překvapovaly.

3.2 Kategorie mentální retardace

Osobně jsem měla možnost přijít do styku s mentálně retardovanými jedinci. Pojem mentální retardace je ale dost obšírný. Každé mentálně postižené dítě bylo jiné, což samozřejmě souvisí s povahovými a osobnostními rysy, protože každý z nás je originál. Každý z nich byl jiný ale také proto, že měl jiný stupeň postižení. O tom, jaké existují kategorie a stupně mentální retardace, budu podrobně hovořit níže.

Mentální retardace

Mentální retardace je postižení jedinců, při kterém dochází k zaostávání vývoje rozumových schopností, k odlišnému vývoji některých psychických vlastností a k poruchám v adaptačním chování. Mentálním postižením nebo mentální retardací je nazýváno trvalé snížení rozumových schopností, které vzniklo v důsledku organického poškození mozku. Není to nemoc, ale trvalý stav, který klasifikujeme do šesti základních kategorií.²⁰

²⁰ Čadilová V., Žampachová Z. Specifika výchovy, vzdělávání a celoživotní podpory lidí s Aspergerovým syndromem.

Etiologie (příčiny vzniku) mentální retardace:

Mentální retardace může vzniknout ve třech obdobích:

- prenatalním (před narozením dítěte) - kvůli infekci matky během těhotenství, jejímu špatnému životnímu stylu, úrazu,
- perinatálním (během porodu nebo těsně po něm) - porod může být protražovaný (dlouhotrvající), může dojít k hypoxii plodu, tedy k nedostatku kyslíku atd.,
- postnatálním (po porodu do 2 let věku dítěte) - infekce, úrazy, záněty mozku, těžká žloutenka, špatná výživa.

Svou roli zde hraje i dědičnost a specifické genetické příčiny jako například chromozomální aberace, která způsobuje Downův syndrom.²¹

Kategorie mentální retardace

Mentální retardaci dělíme do následujících kategorií:

- lehká mentální retardace, středně těžká, těžká, hluboká, jiná, nespecifikovaná a mírná.

Lehká mentální retardace (IQ 50 – 69)

Jedinci s LMR jsou specifičtí těmito jednotlivými znaky:

- velký vliv má dědičnost a sociokulturně znevýhodněné prostředí,
- do 3 let je dítě jen lehce psychomotoricky opožděno,
- mezi 3. a 6. rokem se objevují větší potíže, je opožděný vývoj řeči, slovní zásoba, je malá, dítě je nedostatečně zvědavé a vynalézavé,

²¹ Čadilová V., Žampachová Z. Specifika výchovy, vzdělávání a celoživotní podpory lidí s Aspergerovým syndromem.

- většina lehké mozkové retardace se diagnostikuje až ve věku školní docházky, kdy má dítě nejvýraznější problémy: omezenost logického, abstraktního a mechanického myšlení, je lehce opožděna jemná a hrubá motorika, slabší paměť atd.,
 - v emocionální oblasti se projevuje afektivní labilita.
-
- jedinci se vzdělávají většinou ve školách praktických podle odpovídajícího vzdělávacího programu, při splnění stanovených podmínek je možná i integrace do běžné základní školy,
 - jedinci jsou většinou schopni užívat řeč v každodenním životě, dosáhnout nezávislosti v osobní péči (jídlo, hygiena, oblékání...) a v praktickém životě,
 - při vzdělávání je vhodné rozvíjet jejich dovednosti a kompenzovat nedostatky,
 - k lehké mentální retardaci se mohou individuálně přidružit vývojové poruchy, autismus, tělesné postižení, epilepsie, poruchy chování,
 - většinu jedinců (z horní hranice LMR) lze zaměstnat v praktických profesích,
 - výskyt v celkovém počtu jedinců s mentální retardací je 80%, v populaci je to 2,6%.²²

Z vlastní zkušenosti mohu říci, že horní hranici lehké mentální retardace nemusíme u postiženého ihned identifikovat. Svého tvrzení jsem sama příkladem, protože když jsem nastoupila do práce, při prvním kontaktu s některými dětmi, které měly diagnostikovanou LMR, jsem si nebyla úplně jistá, kam je mám zařadit. – Zda do skupiny 'normální', anebo do skupiny 'mentálně retardovaný'.

Tím rozhodně nechci tvrdit, že lehká mentální retardace není poznat. Záleží hodně na tom, zda je IQ v horní, nebo dolní hranici. Dále také záleží na faktu, zda se k LMR přidružuje nějaký další handicap. V případě dětí, se kterými jsem pracovala, se jednalo o handicap sluchový.

²² Čadilová V., Žampachová Z. Specifika výchovy, vzdělávání a celoživotní podpory lidí s Aspergerovým syndromem.

Dalším důležitým faktorem k rozpoznání LMR je to, jak dlouho máte s osobou možnost hovořit.

Když jsem si s devítiletou Klárkou povídala u oběda, slabší intelekt jsem rozeznala až po chvíli, kdy se přestala stydět, více se odvázala a rozpovídala se.

Zastávám názor, že důležitá je také zkušenost, nebo nezkušenost pedagoga. O tom, že je důležité, zda je pozorovatel laik, nebo specialista, nemluvě.

Středně těžká mentální retardace (IQ 35 – 49)

Dle následujících jednotlivých znaků máme možnost identifikovat jedince se STMR:

- výrazně opožděn rozvoj chápání a užívání řeči - přetrvává do dospělosti,
- opožděná a omezená zručnost a schopnost postarat se sám o sebe,
- jen někteří jedinci osvojí čtení, psaní a počítání,
- vzdělávají se podle odpovídajícího vzdělávacího programu, nejčastěji v základních školách speciálních, další vzdělávání je možné ve škole praktické,
- schopni vykonávat jednoduchou manuální práci pod odborným dohledem nebo v chráněném prostředí (chráněné dílny, podporované zaměstnání),
- v dospělosti jsou málokdy schopni vést samostatný život, ale bývají fyzicky aktivní a mobilní se schopností komunikovat a navazovat kontakty,
- individuální rozvoj senzomotorických dovedností a verbálních schopností,
- k středně těžké mentální retardaci se může přidat dětský autismus, tělesná postižení, neurologická nemoc (epilepsie), psychiatrická nemoc,
- diagnóza zahrnuje středně těžkou mentální subnormalitu a těžkou oligofrenii,
- výskyt v celkovém počtu jedinců s mentálním postižením je 12%, v populaci je to 0,4%.²³

²³ Čadilová V., Žampachová Z. Specifika výchovy, vzdělávání a celoživotní podpory lidí s Aspergerovým syndromem.

Středně těžká mentální retardace je k rozeznání hned na první pohled. I s tímto stupněm mentálního postižení jsem přišla v rámci svého pracovního působení ve škole pro sluchově a mentálně postiženou mládež do osobního styku.

Růženka měla čtrnáct roků. Byla Romského původu a vyrůstala od velmi útlého věku v dětském domově. Rodiče ji tam odložili společně s jejím bratrem Rostíkem. Tyto děti byly dvojčata a oba dva měly diagnostikovanou středně těžkou mentální retardaci.

Jednoho dne jsme byli společně se dvěma vychovatelkami a skupinkou dětí na výletě v přírodě. Byl leden a tak jsme šli nasypat krmení lesní zvěři. Růženka se špatně pohybovala, tím pádem byla stále pozadu. Přišlo mi jí líto, proto jsem ji vzala za ruku. Foukal studený vítr a tak jsem Růžence upravila šálu, aby jí nefoukalo za krk.

Růženka měla jen velmi malou slovní zásobu a k tomu byla sluchově postižená, tak se s ní nedalo nějak moc komunikovat. Vedla jsem si monolog a Růženka občas zareagovala nějakým slovem anebo neverbálně nějakým posunkem, tak jsem měla pocit, že mne alespoň trochu v rámci jejich možností vnímá a to mě těšilo.

Dorazili jsme ke krmelci. Všechny děti si sundávaly baťůžky a sypaly zvěři žaludy, kaštiny, jablka a mrkev. Růženka stála netečně opodál, společně se svým bratrem, který se také nijak neangažoval. Všichni, včetně vychovatelek sypali potravu do krmelce, když vtom jedna z vychovatelek zvolala: „*Proboha, co se stalo s Růžou, vždyť ona je modrá jako švestka!*“ Běžela jsem ihned společně se dvěma tetami k Růži, zjistit příčinu zmodrání jejího obličej. Růženka stála a hleděla do prázdna, jakoby se nic nestalo. Rychle jsme jí povolily šálu. Růža byla přiškrčená. V ten okamžik jsem si vzpomněla, jak jsem si Růžu vzala 'pod křídlo' cestou ke krmelci a jak jsem jí starostlivě utáhla šálu, aby jí nebylo zima. Růžence se činnost pravděpodobně tak zalíbila, že zatímco děti sypaly zvířatům, ona využila volný čas k tomu, že si utahovala šálu. Vzhledem ke svému postižení ale nedomyslela následky svého počínání. Stačila ještě malá chvílka a Růženka by nám omdlela.

Těžká mentální retardace (IQ 21 – 34)

Osoby, kterým byla diagnostikována TMR, jsou zpravidla typičtí těmito body:

- většina jedinců trpí značným stupněm poruchy motoriky a jinými přidruženými vadami (špatný vývoj nervového systému),
- časté tělesné vady,
- řeč je jednoduchá, omezena na jednotlivá slova, nebo se nemusí vytvořit vůbec,
- vzdělávání je velmi omezené, probíhá podle odpovídajícího vzdělávacího programu v základní škole speciální,
- včasná systematická a kvalifikovaná rehabilitační a vzdělávací péče přispívá k rozvoji motoriky, komunikativnosti, rozumových schopností a soběstačnosti,
- diagnóza zahrnuje těžkou mentální abnormalitu, a těžkou oligofrenii,
- výskyt v celkovém počtu jedinců s mentální retardací je 7%, v populaci to je 0,2%.²⁴

S těžkým stupněm mentální retardace jsem se v rámci svého pracovního působení setkala pouze u Olinky, o které jsem již hovořila. Jinak byly v institutu pouze děti s autismem, sluchovými vadami a s lehkou a středně těžkou mentální retardací.

Do této kategorie mentální retardace spadala také slečna, se kterou jsem přišla do osobního kontaktu při pohovoru na zámečku ve Střelicích u Brna.

Marcelka měla 24 roků a velice si mne oblíbila. Vůbec nemluvila, pouze vydávala různé zvuky a neustále mne objímala. V ústech měla nerozžvýkanou potravu. Odběhla za mnou totiž od snídaně, když mne zahlédla na chodbě, kudy mne prováděla vedoucí vychovatelka. Nerozžvýkaná potrava jí padala z úst na moji bílou bundu. Vychovatelka přihlížela, jak zareaguji. Pohládila jsem Marcelku po krátkých špinavých blond vlasech a řekla jsem jí: „*Marcelko, pokousej nejprve to jídlo a pak se budeme objímat, ano?*“ Můj pokyn se však minul účinkem. Marcelka mne pořád dokola objímala, a když jsem ji velmi mírně a citlivě odstrčila, koukala mi přímo do obličeje s otevřenými ústy, plnými nerozžvýkané potravy. „*Marcelko, musíš pokousat to jídlo, víš? A kolik ti je vlastně*

²⁴ Čadilová V., Žampachová Z. Specifika výchovy, vzdělávání a celoživotní podpory lidí s Aspergerovým syndromem.

roků?“ „Dvacet čtyři.“ Odpověděla vychovatelka, stojící opodál. „*To nemá cenu, Marcelka má těžkou mentální retardaci. Verbálně vůbec nekomunikuje, víte?*“ „Aha, dobře, děkuji Vám za informaci“. „*Petro, pojdte si prosím pro Marcelu, jinak od sebe slečnu Simonu nepustí.*“ Teta Petra odvedla Marcelku zpět do jídelny a my jsme mohly pokračovat v prohlídce Střelického zámečku.

Hluboká mentální retardace (IQ nižší než 20)

Pro jedince s nejnižším stupněm IQ jsou typické následující charakteristiky:

- většina osob je imobilní nebo velmi omezená v pohybu, bývají inkontinentní, (neschopni udržet moč, stolicí), schopni pouze primitivní neverbální komunikace,
- automatické stereotypní pohyby (kývavé pohyby),
- nepoznávají okolí,
- časté je i sebepoškozování - mají snížený práh citlivosti,
- nemají schopnost se o sebe postarat, a proto potřebují stálou péči,
- IQ nelze změřit, jeho hodnota je odhadována pod 20,
- lze dosáhnout nejjednodušších zrakově prostorových orientačních dovedností,
- neurologické a jiné tělesné nedostatky postihující hybnost, epilepsie, poškození zraku a sluchu provázejí hlubokou mentální retardaci,
- diagnóza zahrnuje hlubokou mentální subnormalitu a hlubokou oligofrenii (idiocii),
- výskyt v celkovém počtu jedinců s mentální retardací je 1%, v populaci to je 0,2%.²⁵

Zde bych se ráda vrátila k mojí návštěvě Střelického zámečku.

„*Slečno, chtěla byste se podívat také na naše děti s hlubokou mentální retardací?*“ Zeptala se mě vedoucí vychovatelka. „*Ano, chtěla*“. Odpověděla jsem. „*Chtěla bych Vás ale upozornit, že to není příjemný pohled. Tohle je opravdu pouze pro silné náтуры.*“

²⁵ Čadilová V., Žampachová Z. Specifika výchovy, vzdělávání a celoživotní podpory lidí s Aspergerovým syndromem.

„Děkuji za upozornění. Jsem si toho vědoma. Přesto bych tyhle děti chtěla vidět.“ „Tak tedy pojd'me.“ Řekla vedoucí vychovatelka a vstoupily jsme do místnosti.

Místnost byla velká, obdélníkovitého tvaru. Po stranách byla umístěna lůžka. U každého z nich stála jedna teta. Děti měly vyhublá tělíčka, některé byly i připoutány k lůžku. Křečovitě se svíjely a hýbaly hlavičkou ze strany na stranu. Cítila jsem zápach z výkalů. Jedna z vychovatelek totiž zrovna začala přebalovat jedno z dětí. Celou akci doprovázel neutěšitelný křik a pláč těch bezmocných drobečků.

Bylo mi jich tak líto. Vždyť ti chudáčci ani nevědí, že žijí. *„Tak takhle vypadá v praxi hluboká mentální retardace? Víím, že s těmito dětmi bych pracovat nechtěla. Na to nejsem vnitřně dost silná.“* Tyhle věty jsem si řekla v duchu sama pro sebe, když jsme za sebou s vedoucí vychovatelkou zavřely dveře.

Jiná mentální retardace

Do této kategorie patří jedinci, u nichž nelze určit stupeň intelektové retardace pomocí obvyklých metod nebo je to nesnadné či nemožné (např.: nevidomí, neslyšící, nemluvící, jedinci s těžkými poruchami chování, autismu,...).

Nespecifikovaná mentální retardace

Ne vždy je však bohužel možné identifikovat, do jakého stupně mentální retardace daný jedinec spadá:

- Mentální retardace je prokázána, ale není dostatek informací pro to, aby byl jedinec zařazen do jedné z předchozích kategorií,
- Zahrnuje: Mentální retardaci NS, mentální subnormalitu NS, oligofrenii NS.

Ve škole jsem se seznámila se slečnou jménem Soňa. Bylo jí sedmnáct let a byla velmi malého vzrůstu, tzv. 'mongoloidní'. Byla mentálně retardovaná, ale nikdo nevěděl, jak přesně. Soňa byla neslyšící a zbavena svéprávnosti. Vůbec nemluvila, pouze vydávala zvuky, které lze identifikovat něco jako: „Pááááá“ a „pooooo.“ Myslím, že právě zde by se dalo hovořit o Nespecifikované mentální retardaci, protože nikdo nedokázal přesně určit, jak je Soňa postižená. Její handicap nebylo možné přesně specifikovat.

Existuje ještě jedna kategorie:

Mírná mentální retardace (IQ 85 – 69).

- kategorie, do níž spadají jedinci s opožděným rozumovým vývojem. K zaostávání došlo z jiných příčin, než je organické poškození mozku, proto lidé s takovýmto IQ nejsou považováni za mentálně retardované. Výchovu a vzdělávání lidí s mentální retardací považujeme za celoživotní proces, charakterizovaný nutností stálého opakování, prohlubování znalostí a dovedností. Základy výchovy spočívají v rodině. Velkým problémem je to, že se výsledky dostávají velmi zvolna, že pokroky jsou téměř nepozorovatelné.²⁶

²⁶ Čadilová V., Žampachová Z. Specifika výchovy, vzdělávání a celoživotní podpory lidí s Aspergerovým syndromem.

3.3 Vzdělávání jedinců s mentálním postižením

Pro malé mentálně postižené děti v předškolním věku, jsou určené speciální mateřské školy pro děti s mentální retardací:

MŠ pro děti s mentální retardací

Existují tyto typy: Speciální mateřské školy pro děti s mentální retardací; běžné MŠ, speciální třídy pro děti s mentálním postižením při běžné MŠ.

- Speciální MŠ vychovává děti s mentálním postižením a poskytuje jim optimální podmínky pro jejich rozvoj,
- zajišťuje soustavnou individuální péči v oblasti mluvení, myšlení, hrubé a jemné motoriky, sociálním i citovém vývoji.

Základní školy praktické

ZŠ praktických jsou děti, které nemohou s úspěchem studovat na ZŠ. Jsou to většinou děti s lehkým mentálním postižením nebo s podprůměrnou rozumovou schopností, nebo také děti hyperaktivní, s poruchami koncentrace, psychicky a nervově nemocné, děti se SPU.

- Cílem je příprava žáků na zapojení, případně úplnou integraci do běžného života,
- obdobné předměty jako na běžných ZŠ donedávna s výjimkou cizích jazyků (ty byly vyučovány jako nepovinný předmět), dnes se však již i na ZŠ praktické vyučuje od 6. třídy cizí jazyk; důraz je kladen na velký počet praktických hodin a tělesné výchovy,
- školy jsou devítileté,
- v současné době se řídí základní škola praktická podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením,

- Pokud je procento romských žáků navštěvujících tuto školu vysoké, je ředitelům doporučován Alternativní vzdělávací program zvláštní školy pro žáky romského etnika.²⁷

Základní školy speciální

Vychovávají a vzdělávají obtížně vzdělávatelné žáky (nemají dostatek intelektu, aby se mohli vzdělávat v ZŠ praktické).

- Většinou jedinci se středně těžkou mentální retardací, v současné době i s těžkou a hlubokou mentální retardací,
- vzdělávání je velmi náročné, proto je potřeba zajistit vhodné podmínky pro výuku (=odborný, speciálně-pedagogický pedagog, malé skupiny žáků, speciální učebnice, sešity, rozvrh, klidné prostředí, ... atd.),
- desetiletá školní docházka,
- vzdělávací program se dělí na 4 stupně:
 - nižší, (3 roky)
 - střední, (3 roky)
 - vyšší, (2 roky)
 - pracovní, (2 roky)
- nízká koncentrace, proto je velmi důležitá motivace,
- tělesná výchova přispívá k rozvoji motoriky,
- cílem je osvojení hygienických návyků, sebeobsluhy, pracovních dovedností s předměty denní potřeby, rozvíjet psychické a fyzické schopnosti a předpoklady, vybavit žáky vědomostmi, dovednostmi a návyky a tím jim umožnit maximální zapojení do společnosti, důležitým cílem je vybavit žáky triviem základních vědomostí a dovedností (čtení, psaní, počítání).

K základní škole speciální může být přiřazen přípravný stupeň školy speciální. Ten umožňuje vzdělání žákům, kteří nejsou schopni prospívat na nižším stupni školy

²⁷ Čadilová V., Žampachová Z. Specifika výchovy, vzdělávání a celoživotní podpory lidí s Aspergerovým syndromem.

speciální, z důvodu těžší mentální retardace nebo jiných důvodů (autismus, kombinované vady atd.), ale je u nich předpoklad pro další rozvoj intelektových schopností. Dítě má možnost navštěvovat jej 3 roky. Pokud splní určité podmínky, může již po prvním nebo druhém roce přejít na nižší stupeň základní školy speciální.²⁸

Pokud ani po třech letech nedosahuje určitých rozumových schopností, vzdělává se podle Rehabilitačního vzdělávacího programu pomocné školy, určeného pro žáky s těžkým a hlubokým mentálním postižením.

V obou případech zajišťují vzdělávací činnost dva pedagogičtí pracovníci. U rehabilitačního programu by měl být jeden z nich orientován na rehabilitaci. Třídy mají 4 - 6 žáků. Ke komunikaci se používají alternativní metody jako nonverbální komunikace, znaková řeč Makaton, globální metoda, sociální metoda a jiné.

Profesní příprava

Po ukončení povinné školní docházky se žáci mohou dále vzdělávat v těchto vzdělávacích institucích:

- praktická škola (1 rok a 2 roky),
- odborné učiliště (2 a 3 roky),
- střední odborné učiliště (pokud žák splní požadavky pro přijetí a jeho zdravotní způsobilost to dovoluje).

Praktická škola s jednoletou přípravou je určena pro žáky s těžším mentálním postižením, s více vadami, s autismem, kteří kvůli zdravotním či jiným problémům nemohou studovat jinou školu. Hlavními předměty je zde rodinná výchova, ruční práce a praktická cvičení. Žáci se zde připravují většinou na práci v chráněném prostředí a napomocné a úklidové práce v sociálních a zdravotních zařízeních.

²⁸ Čadilová V., Žampachová Z. Specifika výchovy, vzdělávání a celoživotní podpory lidí s Aspergerovým syndromem.

Praktická škola s dvouletou přípravou je určena pro žáky, kteří ukončili základní školu praktickou nebo speciální, v nižším než devátém nebo ve zvláštních případech v devátém ročníku základní školy. Cílem školy je prohloubení znalostí získaných v povinné školní docházce a osvojení manuálních prací dle vybraného oboru.²⁹

Odborné učiliště je svým uspořádáním podobná střednímu odbornému učilišti. Žáci si zde prohlubují a doplňují znalosti získané v základní škole praktické a připravují se na svou profesi (př. kamenické, kovářské, pekařské, prodavačské, zámečnické práce další).

Nonverbální komunikační metody

Těžce postižené děti nejsou schopny verbálního vyjadřování, proto se stále vyvíjí a hledají jiné metody sociální komunikace:

- Klady alternativních způsobů komunikace (=snižuje tendenci k pasivitě dětí; zvyšuje aktivitu; rozšiřuje možnosti; umožňuje komunikovat i osobám, které mají velké potíže při vyjadřování),
- zápory alternativních způsobů komunikace (=společensky méně využitelné; uživatelé jsou odděleni od „převažující“ části společnosti, která tyto systémy neovládá; může způsobit, že dítě nikdy nebude mluvit;),
- komunikační systém BLISS = statický systém, ve kterém jsou symboly překládány v určité dvojrozměrné nebo trojrozměrné formě, která se v průběhu komunikace nemění; symboly jsou založeny na významu, nikoli na zvucích; dokážou ho číst i ti jedinci, kteří nedokážou číst,
- znaková řeč MAKATON = dynamický systém, kdy jednotlivá slova vyjadřují pohybem ruky, hlavy apod.; znaky jsou vždy doprovázeny učitelem normální gramatickou řečí, užívá se i mimický výraz obličeje; znaky Makatonu mají původ ve znakovém jazyce neslyšících, slovník je mezinárodní.³⁰

²⁹ Čadilová V., Žampachová Z. Specifika výchovy, vzdělávání a celoživotní podpory lidí s Aspergerovým syndromem.

³⁰ Čadilová V., Žampachová Z. Specifika výchovy, vzdělávání a celoživotní podpory lidí s Aspergerovým syndromem.

4. Sluchové postižení

Kolik toho víme o sluchovém postižení? Jaké jsou příčiny a druhy sluchových vad? Jak se žije sluchově postiženým jedincům a jakým způsobem ovlivňuje tento handicap jejich jednání a chování?

Někteří lidé žijí v mylném domnění, že špatně slyšet mohou jen starší osoby. Proto, když se senioři při rozhovoru s námi často ptají: *“Cože?”* nebo *„Co? Prosím? Co jste říkal/a?”* Ohleduplně zvyšujeme hlas a v duchu si říkáme: *„No jo, má na to právo hůře slyšet. Vždyť už je tak starý. Moje babička s dědečkem na sebe také křičí, aby se dorozuměli....“*

Ale co mladí lidé, kteří mají sluchovou vadu? Na ty budeme brát také takový ohled, když na ně voláme a oni nás neslyší? Typuji, že na ně zavoláme poprvé, podruhé, a když ani potom jedinec nezareaguje a neotočí se za naším hlasem, řekneme si: *„Ten je nějaký divný. Proč mne ignoruje, když na něj volám? No, asi je nafoukaný, nebo co Kašlu na něj...“*

Sluchově postižení lidé to mají v životě těžké. Jejich postižení není totiž na první pohled poznat, na rozdíl např. od postižení tělesného. Proto jsou sluchově postižení jedinci na úřadech, na ulici i v restauraci ostatními lidmi zařazováni do skupiny ‘normální’ až do té chvíle, než je na svůj handicap sluchově postižený jedinec neupozorní, anebo do té chvíle, než dojde ke komplikaci, či k nedorozumění.

Zdravý člověk zastává pravděpodobně názor: *„Tak má nosit na uchu ten přístroj na zesílení zvuku, když je nahluchlý. Kdo mu má opakovat věci stále dokola? Je to dost otravné!“* Ale co když se sluchově postižený jedinec nemůže se sluchadlem ztotožnit? Co když si na něj prostě nemůže zvyknout?

V následujících kapitolách budu hovořit také o faktu, zda to mají v životě těžší jedinci, kteří slyší málo, anebo ti, kteří neslyší vůbec.

4.1 Typy sluchového postižení

Sluchové vady můžeme dělit z několika hledisek. Podle doby vzniku, z hlediska stupně postižení a podle místa vzniku.

Klasifikace sluchových vad podle doby vzniku

Z hlediska doby vzniku sluchové vady dělíme:

a) na vrozené – k vrozeným vadám dochází v důsledku dědičnosti nebo v době zrání plodu a dítě se s takovou vadou narodí. Jde o období prenatalní a perinatální. V prenatalním období jsou rizikovými faktory nemoci matky, zejména v 1. trimestru těhotenství (např. zarděnky, spalničky, toxoplasmóza) nebo RTG záření. V perinatálním období se jedná např. o protrahovaný porod, nízká porodní hmotnost, Rh inkompatibilita, asfyxie nebo poporodní žloutenka.

b) na získané – získané vady vznikají až po narození, v postnatálním období, a i zde je z hlediska možností rozvoje mluvené řeči kritická doba vzniku, která rozhoduje o tom, zda je získaná vada prelingvální nebo postlingvální.

Prelingvální sluchovou ztrátou trpí osoby, u kterých vzniklo sluchové postižení perinatálně nebo před zahájením vývoje řeči v prvních měsících a letech života.

Postlingvální sluchová ztráta se týká naopak všech osob, u kterých došlo k náhlé nebo postupně vznikající sluchové ztrátě po dokončení vývoje řeči. Za hraniční věk bývá označováno období mezi 4. – 6. rokem věku. Do této skupiny můžeme tedy zahrnout sluchové ztráty jak u seniorů, tak i u dětí a dospělých, u nichž v důsledku nemoci nebo jiných traumat byla narušena schopnost slyšet.³¹

³¹ Horáková R., Uvedení do surdopedie, Pipeková J. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno: Paido, 2006.

Klasifikace sluchových vad podle stupně postižení

Podle stupně postižení můžeme sluchové vady rozdělit na: Nedoslýchavost, hluchotu a ohluchlost:

a) nedoslýchavost – existují dva typy nedoslýchavosti – převodní a percepční. Při převodní nedoslýchavosti jedinec slyší málo, ale je schopen rozeznávat zvuky lidské řeči. Percepční nedoslýchavost se projevuje jako zkreslené vnímání řeči. Sluchové vady lze rozdělit:

- na lehkou (sluchová ztráta 20 – 40 dB),
- na střední (40 – 70 dB),
- na těžkou (70 – 90 dB).

b) hluchota – snížená nebo chybějící schopnost vnímat zvuk, úplná (totální) – jde o naprostou ztrátu sluchu, praktická – u postiženého se vyskytují jen zbytky sluchu,

c) ohluchlost – těžká nebo úplná ztráta sluchu, ke které dochází v průběhu života po dokončení rozvoje řeči. U těchto jedinců zůstává řeč zachována Světová zdravotnická organizace (WHO) stanovila v roce 1980 mezinárodní škálu stupňů sluchových poruch, viz tabulka níže:³²

³² Horáková R., Uvedení do surdopedie, Pipeková J. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno: Paido, 2006.

Klasifikace sluchových vad:

V následující tabulce dělíme sluchovou vadu dle výše ztráty decibelů:

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

Klasifikace sluchových vad podle místa vzniku

Z hlediska fyziologického dělíme vady sluchu podle místa vzniku na tři základní skupiny:

a) převodní vady – dochází zde k poruše v mechanické části sluchové dráhy vnějšího nebo středního ucha. Je narušen převod zvukových vibrací do hlemýždě. Jedinec špatně slyší. Dochází k zeslabení vjemu zvuku nejvýše o 65 dB. Jde o kvantitativní postižení sluchu. Převodní vady nikdy nevedou k úplné hluchotě. Převodní vady lze kompenzovat sluchadly nebo je bývá možné odstranit i operativně. Nejjednodušší převodní vadou je ucpání vnějšího zvukovodu ušním mazem.

To může způsobit zhoršení sluchu až o 30– 40 dB. Náprava je poměrně snadná, vždy ji však musí učinit lékař.

Vrozenou převodní vadou mohou být různé deformity vnějšího či středního ucha. Stává se, že není vytvořen boltec nebo vnější zvukovod. Chirurgická korekce se však doporučuje pouze tehdy, když jde o oboustranné případy.

b) percepční vady – dochází zde k poškození ve vnitřním uchu nebo ve vyšších etážích sluchové dráhy. Je narušeno vnímání zvuku. Jedinec špatně rozumí. Jde o kvalitativní postižení sluchu. Vady percepční (senzoneurální) bývají většinou mnohem závažnější než vady převodní. V nejhorších případech vedou k úplným hluchotám.

Příčiny percepčních vad mohou být různé. Řadí se k nim antibiotika, která mohou být ototoxická, jedovatá pro sluchové smyslové buňky. Ototoxická jsou téměř všechna antibiotika tzv. mycinové řady – gentamycin, streptomycin, neomycin, kanamycin, viomycin. Ototoxické mohou být i průmyslové chemické látky, např. soli, rtuť, olovo, organická rozpouštědla, arzenové sloučeniny, anilín aj.³³

³³ Horáková R., Uvedení do surdopedie, Pipeková J. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno: Paido, 2006.

Percepční vady způsobené ototoxickými látkami jsou nejčastěji získané. Mohou však být i vrozené, jestliže matka v době těhotenství používá ototoxické látky, např. nápoje s chininem (tonic) nebo pokud v době těhotenství užívá drogy.

Percepční vadu může získat novorozenec již v průběhu porodu v důsledku přidušení, neboť vnitřní ucho je velice citlivé na dobré zásobení kyslíkem. Dalšími příčinami vrozených percepčních vad mohou být infekce matky v době těhotenství, např. cytomegalovirus, zarděnky, toxoplasmóza aj. nebo nekompatibilita Rh faktoru v krvi matky a dítěte.

c) smíšené vady – dochází zde ke kombinaci převodní i percepční složky.

Když mi bylo pět let, pravidelně jsem docházela na logopedii, protože jsem vyslovovala stejně písmeno S a C. Paní logopedka mi dávala různé básničky, kde byly tzv. 'sykavky' a já jsem se je moc ráda učila. Paměť jsem měla dobrou, básničky mi šly. Ale účel napravení špatného vyslovování výše uvedených písmen, ne a ne napravit.

Paní logopedce se to zdálo divné a tak požádala moje rodiče, aby se mnou pro jistotu zašli na audiometrické vyšetření. Tam se vše vysvětlilo...

Byla mi diagnostikována Středně těžká percepční sluchová vada. Maminka plakala. Doktor dal rodičům na výběr: „*Máte dvě možnosti. Bud' můžete holčičku dát na základní školu, uzpůsobenou pro sluchově postižené děti, anebo na normální ZŠ, kde se bude Simonka muset adaptovat. Doporučuji klasickou ZŠ. Nemazlete se s ní. Jednejte s ní, jako s dítětem bez handicapu. Žádné úlevy a výhody. Věřte mi. Bude to pro ni do života dobré.*“

Moji rodiče dali na rady doktora a já jsem přesně za rok nastoupila na klasickou ZŠ. Adaptovala jsem se bez problémů. Jen jsem ve svých šesti letech nedokázala dost dobře pochopit, proč musím mít ve vyučovacích hodinách nasazený ten přístroj za uchem. „Mami, já nechci nosit sluchadlo! Když ho mám nasazené, vše okolo mě hrozně šumí a šustí. A o přestávkách, když je ve třídě větší hluk, začne mi v tom uchu nesnesitelně pískat.“ „Nedá se nic dělat, Simonko moje, časem si na sluchadlo tak zvykneš, že už ti pak ani nepřijde, že ho máš nasazené. A na ty přestávky si ho můžeš sundávat.“

Na prvním stupni probíhalo ve škole vše bez větších potíží. Jak ale spolužáci dospívali, byli čím dál zvědavější a také čím dál jízlivější. „Koubková, máš jít k tabuli, ty neslyšíš, nebo co? Co to máš za tím uchem? To je nějaký nový typ náušnice?“ Poznámky tohoto typu jsem slyšela bohužel často. Naštěstí jsem měla okolo sebe vždy kamarády a kamarádky, kteří se mě zastali. Tyto posměšné poznámky, hraničící se šikanou, měly však za následek to, že jsem odmítala sluchadlo nosit. Chtěla jsem být jako ostatní. Dalším faktem bylo, že jsem se s přístrojem bohužel nikdy nesžila. Se sluchadlem jsem se vždy cítila tak nějak jinak, uměle. Nevím, jak tento pocit přesně definovat. Brávala jsem si je pouze na diktáty apod. Zkrátka jen tam, kde bych se bez umělého zesilovače zvuku opravdu neobešla.

„Mami, tati, co říkali? Proč ten pán odešel a co se stalo té holce? Nějak mi uniká děj, ach jo.“ Takhle vypadaly naše rodinné večery u televize. „Ty nemáš sluchadlo, nebo co?“ Zeptal se mě káravým tónem táta. „Ne.“ „Tak si ho nasad', vždyť už teď ta televize hrozně řve!“ „Ale já ho nechci!“ „Nasad' si ho, ať z toho filmu všichni něco máme.“ „Tak jo.“

Přesně takhle vypadá percepční sluchová vada. Člověk slyší, ale nerozumí. Postižený slyší, že hraje televize a dokonce vnímá také to, že hraje nahlas, ale nerozumí, co si herci mezi sebou říkají. Na taneční zábavě postižený vnímá hudbu téměř stejně, jako zdravý jedinec, ale nerozumí slovům v písničkách. Tito lidé často vytváří různé neologismy. Vytvářejí je však neúmyslně a to způsobem, že různá slova mohou slyšet rozdílně,

než normálně slyšící lidé. Slova pak tedy neúmyslně 'komolí'.

Těžko říci, zda bohudík, nebo bohužel, jsem se se sluchadlem nesžila dodnes. Doba, kdy jsem musela nosit nevzhledné závěsné sluchadlo, které někteří moji spolužáci nazývali náušnicí, je samozřejmě naštěstí dávno pryč.

V současné době mám sluchadlo zvukovodové, které není téměř vidět. I přesto jej nerada nosím. Když jej mám někdy třeba tři hodiny nepřetržitě v uchu, ucho mě začne nesnesitelně bolet tak, že ho musím vyndat. Také když žvýkám potravu, sluchadlo působí v uchu nepříjemný zvuk a vyjíždí mi z ucha ven.

Závěr je tedy takový, že sluchadlo nosím pouze k televizi a do školy. Jinak ne.

Do doby, než jsem začala pracovat s mentálně a sluchově postiženými dětmi, jsem se svým sluchovým postižením nijak moc nezabývala. V momentě, kdy jsem poprvé komunikovala se sluchově postiženými dětmi, se vše změnilo. Nikdy předtím jsem totiž nikoho sluchově postiženého nepoznala. V institutu mi děti vykládaly svoje životní příběhy, jak ke sluchovému postižení přišly a jak se vyrovnávají s tím, co jim život vzal. Jejich vyprávění jsem vždy poslouchala doslova s otevřenými ústy.

Začala jsem se o sluchové postižení více zajímat. Nejen kvůli práci, ale také kvůli sobě. Naši mi jako dítěti vštěpovali, že mám pouze lehkou sluchovou vadu a že to nic není. Vzpomínám si, že jsem s partou dětí z naší ulice hrávala úplně všechny dětské hry. Ani tzv. Tichá pošta nechyběla. Když se nad tím dnes zamyslím, nechápu...

Jednoho dne, zhruba před dvěma roky jsem totiž docela omylem našla ve skříni svoji lékařskou zprávu z Audiofoniocentra, kde bylo napsáno černé na bílém: Simona Koubková má sluchovou vadu na středně těžké komunikační úrovni... Udělalo se mi špatně od žaludku. „Mami, proč jste mi to s tátou neřekli? Já nemám jen lehoučkou vadu sluchu, jak jste mi až dodnes nalhávali. Mám středně těžkou, mami. A to je tedy vážně velký rozdíl!“ Chvilí bylo v telefonu ticho. Pak se máma nadechla a řekla: „Bylo to pro tvoje dobro. Zbytečně by ses v tom utápěla a podléhala bys sebelítosti.“

Musela jsem dát rodičům za pravdu. Tohle byla tzv. milosrdná lež. Lhali mi, protože mne

milují a nechtěli mi kazit dětství.

Ráda bych se také vrátila k otázce, položené v úvodu kapitoly „Sluchové postižení“.

Otázka zní:

Mají to v životě horší neslyšící, anebo osoby, které sice slyší, ale hodně špatně?

Tady záleží hodně na tom, z jakého úhlu vezmeme danou problematiku. Já osobně si troufám říci, že odpověď většiny lidí, by zněla: „*Samozřejmě, že to mají jednodušší ti, kteří slyší málo. Sice slyší špatně, ale hlavní přece je, že slyší, ne?*“

V žádném případě nechci toto tvrzení vyvracet. Pouze bych se s vámi ráda podělila o svoji vlastní filozofii:

Neslyšící lidé jsou o mnoho ochuzeni. Nemohou poslouchat hudbu. Neslyší bublání potůčku a zpěv ptáků. Neslyší varovné signály, tedy např. troubení auta, nebo zvonění tramvaje. Mají to v životě velmi těžké. Aby se dorozuměli, musí používat znakový jazyk, který ale bohužel neovládají všichni lidé a tak jsou neslyšící jistým způsobem izolováni od normálního běžného světa. Mají potíže se čtením a psaním, o čemž budu hovořit později. Tito lidé jsou bráni jako handicapovaní a je na ně brán jakýsi ohled. Jde o sociální skupinu – Neslyšící. Jsou pro ně zřizována různá centra a agentury, která jim pomáhají při volbě a hledání pracovního uplatnění.

V případě, že chceme hovořit o sluchově postižených, kteří slyší, ale málo, je třeba brát zřetel na to, jak málo. Pokud se jedná o lehkou převodní sluchovou vadu, není třeba se nad tím ani pozastavovat. S touto vadou chodí po světě pravděpodobně hodně lidí, kteří o tom ani nevědí, že ji mají.

Co když je ale člověku diagnostikována střední, nebo středně těžká sluchová vada? Anebo těžká? To už potom není tak jednoduché. V případě střední a středně těžké sluchové vady, nemá jedinec právo na jakýkoliv důchod, nebo na jakékoliv úlevy. Musí chodit do normální práce a pohybovat se mezi normálními zdravými lidmi. Společnost od nás očekává, že se bez problému a okamžitě adaptujeme. Věřte mi, že to není žádná legrace...

Dříve, když jsem sháněla zaměstnání a chodila jsem po různých pracovních pohovorech, všude jsem musela dělat, jakože nic. Protože kdyby nadřízený zjistil, že špatně slyším, okamžitě by mne vyřadil z výběrového řízení. V dnešní době je přece potřeba, aby byli zaměstnanci dokonalí, protože zaměstnavatelé si mohou vybírat.

Věčné odezíráni z úst, nepřetržitá pozornost a kontrola výslovnosti. Toto jsou faktory, proč se sluchově postižení lidé rychleji unaví.

Jednou jsem byla na pohovoru, kde jej se mnou vedlo šest lidí. Když jsem opustila místnost, cítila jsem se, jako po dvanáctihodinové směně i přesto, že pohovor trval sotva hodinu.

Není to nic divného. Příčina má jméno Středně těžká percepční vada sluchu.

Osoby se sluchovým postižením můžeme rozdělit do několika skupin podle toho, kdy sluchová vada vznikla, jak je závažná a kterou část sluchového analyzátoru zasáhla:

- **Prelingválně neslyšící** mají sluchovou vadu vrozenou nebo získanou v době, kdy ještě nebyl ukončen základní vývoj řeči. Mají slyšení poškozeno v takovém rozsahu, že ani se zesílením nemohou vnímat mluvenou řeč. Ta se spontánně nerozvíjí, a i když její vývoj započal, tak řeč zpravidla zanikne, protože není ještě dostatečně upevněna.
- **Nedoslýchaví** mají využitelné zbytky sluchu a jsou schopni dorozumívat se mluvenou řečí a s pomocí sluchadel se dokáží orientovat ve slyšícím prostředí. Při dobrých světelných podmínkách a pečlivé výslovnosti pak většinou bez problémů odezírají mluvený projev.

- **Postlingválně ohluchlí** ztratili sluch v době po ukončení vývoje řeči. Řeč je dostatečně rozvinutá, po obsahové stránce zůstává její kvalita zachována, ale mluvený projev se může vyznačovat monotónností a drobné změny se mohou objevit také ve výslovnosti.
- **Neslyšící** (psáno s velkým „N“) se považují za příslušníky odlišné jazykové a kulturní minority. Preferují zrakové vnímání, jejich přirozeným komunikačním prostředkem je znakový jazyk.
- **Osoby s kochleárním implantátem** mají voperovanou nitroušní elektronickou smyslovou náhradu, která přenáší sluchové vjemy přímou elektrickou stimulací sluchového nervu uvnitř hlemýždě vnitřního ucha. Kochleární implantát je indikován ohluchlým jedincům nebo dětem, které se narodily s oboustranným těžkým poškozením sluchu s prakticky nevyužitelnými zbytky sluchu, u nichž ani výkonná sluchadla neumožňují rozvoj mluvené řeči.³⁴
- **Osoby se sluchovým a dalším přidruženým postižením**, nejčastěji se zrakovým, mentálním nebo tělesným. Jejich situace je komplikovaná přítomností dvou nebo více postižení.
- Výchovné a vzdělávací přístupy pak musí respektovat specifika vyplývající z konkrétní kombinace a struktury obou postižení.³⁵

Neslyšící bývají mnohdy citliví k nevhodnému chování slyšících, jejich emotivní projevy bývají častou reakcí na opakované nerespektování jejich osobnosti. Často nemají chuť ani sílu slyšícím stále vysvětlovat, jak jim sluchová vada komplikuje život, mnohdy se i ostýchají upozornit, že nerozumí.³⁶

³⁴ Holmanová J. 2002,

³⁵ Potměšil M. 2005,

³⁶ Horáková R., Uvedení do surdopedie, Pipeková J. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno: Paido, 2006.

Sluchové postižení je hendikep, který způsobuje především komunikační bariéru. Není však třeba na osoby se sluchovým postižením pohlížet s přehnaným soucitem či je litovat, přestože jejich vybavení pro život v prostředí, v němž mají zvuky svou zásadní důležitost, je omezeno, ale nedostatek sluchových vjemů není důvodem k podceňování jejich schopností. Potřebují sice k životu ve slyšící společnosti řadu podpůrných opatření (například sluchadla, různé kompenzační pomůcky), ale s jejich pomocí jsou schopny dosáhnout srovnatelných výsledků s lidmi, kteří nejsou sluchovou vadou znevýhodněni.³⁷

4.2 Český jazyk sluchově postižených

V této kapitole budu hovořit o tom, jak velké problémy dělá sluchově postiženým osobám čtení a psaní.

Čtení a psaní – těžká překážka pro sluchově postižené?

Lidé se sluchovým postižením mohou také získávat informace prostřednictvím psaného textu – čtením. Mnoho lidí se domnívá, že sluchově postižení mohou bez problémů získat informace prostřednictvím psané formy jazyka, protože mají zachovalé zrakové vnímání. Úspěšnost čtení však závisí na mnoha faktorech: například na charakteru sluchové vady, mentálních dispozicích, sociálním zázemí, odbornosti komplexní péče atd. I když je výuce čtení věnována mimořádná pozornost, má velké procento dětí i dospělých se sluchovým postižením velké problémy se zvládnutím českého jazyka. Žáci se sluchovým postižením získávají základní čtenářské dovednosti již v předškolním věku, ale mnozí z nich jen s obtížemi dosahují funkční gramotnosti. Je pro ně problémem zformulovat písemné žádosti, vyplnit formuláře nebo číst složitější texty, protože vytváření jazykové kompetence v jazyce, pro který nejsou smyslově vybaveni, je velmi nesnadné. Čeština je pak pro ty, kteří vyrůstali v neslyšícím prostředí a užívali

³⁷ Horáková R., Uvedení do surdopedie, Pipeková J. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno: Paido, 2006.

od narození znakový jazyk, vlastně jazykem cizím.³⁸

Takto psaný projev není výjimkou: „Milá moje maminko. Posílám Ti pozdrav. Nebud' smutní! Moje kamoška Jana donesla papír o návštěvě k Janě. Já vezmu a pošlu tobě, abyste věděla, že pojedu na návštěvu. Pošlu doporučeně! Abyste rychle věděla. Prosím, kdybych viděla Hanu s jejím maminkou, tak prosím pozdravuj to Hanu...“

Mnoho dětí i dospělých se sluchovým postižením má ke čtení a psaní negativní vztah. Od čtení je odrazují užité jazykové prostředky, nejčastěji složitá souvětí, neobvyklá synonyma, metaforická vyjádření či slova v běžné komunikaci jen zřídka užívaná. Nedokonalá znalost českého jazyka neumožňuje „začíst se do knihy“, protože porozumění může být komplikováno složitým dějem příběhu s množstvím jednajících postav, vedlejšími dějovými odbočkami, retrospektivou nebo odbornými informacemi. Je však třeba zdůraznit, že jen jazyková kompetence v českém jazyce by neměla být tím hlavním hodnotícím kritériem dítěte či dospělého člověka se sluchovým postižením.

Když si položíme otázku, zda bychom si s chutí přečetli knihu psanou v němčině, angličtině, francouzštině či ruštině, tak se domnívám, že i když jsme schopni v některém z těchto jazyků konverzovat, přesto bychom si knihu v tomto jazyce asi ke čtení nevybrali. Jazykové prostředky užité v literárním textu se liší od těch, které se užívají při běžné komunikaci, takže úsilí vynaložené na porozumění by nás určitě od četby odradilo.

Pokud chcete mít jistotu, že vám člověk se sluchovým postižením rozumí, tak je nezbytné neustále kontrolovat, jestli stačí předávané informace sledovat a správně chápe vše, co se mu snažíte sdělit. Také je třeba, abyste se i vy nezapomněli při konverzaci průběžně ujišťovat, zda všemu rozumíte. V průběhu komunikace je vhodné dávat najevo, že rozumíte, například pokyvováním hlavy nebo odpovídající mimikou, při sdělování důležitých informací je porozumění vhodné ověřit i kontrolními otázkami. Sdělujte jen přiměřené množství informací, mluvte jasně, správně a jednoznačně.³⁹

³⁸ Stryková E. – odborný článek z internetu (Asociace klinických logopedů České republiky).

³⁹ Stryková E. – odborný článek z internetu (Asociace klinických logopedů České republiky).

Při komunikaci je třeba vždy respektovat dorozumivací prostředek, který preferuje člověk se sluchovým postižením. Pokud si zvolí komunikační systém, který dostatečně neovládáte, například znakový jazyk, pak je třeba použít služeb tlumočnicka znakového jazyka nebo znakované češtiny.

Zásady komunikace se sluchově postiženými

- Nemluvte otočení zády - většina lidí - i slyšících - si pomáhá odezíráním ze rtů. Dodržujte zrakový kontakt.
- Dbejte na správné osvětlení (obličej mluvčího by neměl být ve stínu, nestát zády k oknu).
- Dodržujte vhodnou vzdálenost.
- Hlídejte hlučnost pozadí v prostředí (pokud možno vypněte další zvukové zdroje - rádio apod.). Obtížná situace je i při hovoru několika lidí najednou.
- Oslovení sluchově postiženého spojte s lehkým dotekem na rameno nebo paži.
- Mluvte plynule, dodržujte volné tempo řeči, přirozeně zřetelně vyslovujte, nekřičte.
- Nezakrývejte si ústa rukou nebo jiným předmětem (problém dělají i vousy).
- Ujistěte se, zda Vám sluchově postižený rozuměl.⁴⁰

⁴⁰ Stryková E. – odborný článek z internetu (Asociace klinických logopedů České republiky).

4.3 Možnosti profesního uplatnění sluchově postižených

Kvalita dosaženého vzdělání je jedním z hlavních předpokladů pro dobré pracovní uplatnění. Ze zákona č. 435/2005 Sb., o zaměstnanosti plyne sluchově postiženým řada výhod, nicméně v porovnání se slyšícími mají mnohem méně možností při volbě své profese. Výběr povolání a následná úspěšnost na trhu práce je často limitována závažností sluchové vady, nedoslýchaví bývají při získávání pracovního místa úspěšnější než například prelingválně neslyšící, protože většinou dobře ovládají mluvený jazyk a snadněji se mohou se slyšícím okolím domluvit.

Ti, kteří při komunikaci se slyšícími musí využívat služeb tlumočnicka, mnohdy obtížně překonávají komunikační bariéry jak při jednání se zaměstnavatelem, tak i se spolupracovníky. Zaměstnavatel i slyšící spolupracovníci často nevědí, jaká pravidla při dorozumívání s neslyšícím dodržovat. Nejednou pak dochází ke konfliktům a kolizím v pracovních i v osobních vztazích a neslyšící je mnohdy hodnocen především podle toho, zda se s ním okolí domluví. Úroveň jeho českého jazyka bývá tím hlavním posuzovaným ukazatelem jeho výkonnosti.

Zaměstnávání osob se sluchovým postižením podporují různé agentury a organizace, jejichž cílem je zvýšit konkurenceschopnost osob se sluchovým postižením na trhu práce. Také na úradech práce existují informační a poradenská střediska pro volbu povolání. Ovšem jen málo pracovníků je jazykově vybaveno tak, aby byli schopni se dorozumět s osobou se sluchovým postižením. V ČR existuje i řada zájmových organizací, spolků, společností a klubů, které zajišťují celé spektrum různých služeb usnadňujících osobám se sluchovým postižením život ve slyšící společnosti.⁴¹

⁴¹ Souralová E. – odborný článek z internetu (www.sancedetem.cz).

Závěr

V Bakalářské práci píši o svém pracovním působení se sluchově a mentálně postiženými dětmi. Jednotlivé kapitoly jsou proloženy kazuistikami, které práci nejen zpestřují, ale také jsem se tímto způsobem snažila přiblížit chod institutu. Chtěla jsem umožnit čtenářům nahlédnutí do odlišného světa, než je ten náš běžný, každodenní.

Cílem bakalářské práce bylo shrnout veškeré svoje osobní poznatky z praxe, podpořit a porovnat je s odbornými publikacemi a z celého výsledku vytvořit určitý závěr, zhodnocení, řešení.

Při práci s těmito dětmi jsem dělala spoustu neúmyslných chyb, které si zpětně uvědomuji a nesu si z nich jisté zkušenosti a poučení do dnů příštích.

Popisuji zde svoje vlastní pedagogické chyby a jejich nápravu. Dá se říci, že zde pojednávám o tom, jakých chyb by se měl mladý a nezkušený začínající pedagog vyvarovat. Nelze opomenout moje nadřízené a kolegy, kteří se v jistých situacích nezachovali také zrovna nejlépe. Kdyby jednali jinak, mohla jsem se některým zbytečným chybám vyhnout.

Odborná literatura, se kterou jsem pracovala, mi velmi pomohla. Získala jsem spoustu nových informací, které mne obohatily a které potvrdily a podepřely moje vlastní příběhy a myšlenky. Musím říci, že některé publikace jsem četla tzv. jedním dechem a bylo pro mne potom velice těžké, vybrat pouze některé úryvky, které vložím do svojí práce.

Resumé

Bakalářská práce pojednává o odlišnosti postižených osob. O tom, že než nějakého člověka odsoudíme a pomluvíme kvůli tomu, jak se chová, nejprve bychom si měli zjistit a uvědomit, proč se tak chová, co je jeho chování příčinou.

Těší mě, že jsem ve svojí bakalářské práci měla možnost, podělit se s ostatními o svoje zkušenosti, o svoje chyby a také o to, co mi život vzal.

Každý z nás má nějakou chybu. Nepohrdejme tedy ostatními jen proto, že se nechovají plně dle našich představ. Nevíme, co mají v životě za sebou, nevíme, čím si prošli a nevíme, s čím třeba po celý svůj život bojují.

Anotace

V Bakalářské práci si průběžně pokládám spoustu otázek, na které se snažím adekvátně a nezaujatě odpovídat. Práce je rozdělena do čtyř kapitol.

V prvních dvou kapitolách vyprávím o svém vlastním pracovním působení, o mém seznámení se s dětmi, o svém vzestupu a pádu.

Ve třetí a čtvrté kapitole se podrobněji zabývám dvěma druhy postižení. – Postižením mentálním a sluchovým. Dlouho jsem přemýšlela, zda se mám v bakalářské práci zmiňovat také o svém vlastním handicapu. Myslím, že rozhodnutí „ano“ bylo správné. Rozhodla jsem se tímto způsobem proto, že práce, umocněná tímto faktem, bude pro čtenáře tím více věrohodná. Protože kdo by mohl postiženým dětem rozumět více, než ten, kdo má sám nějaký handicap?

Klíčová slova

Mentální postižení, sluchové postižení, pedagogické chyby, pedagogická nezkušenost, kategorie mentální retardace, typy sluchového postižení.

Annotation

The Bachelor's ongoing work to consider a lot of questions, which I try to respond adequately and impartially.

The work is divided into four chapters.

In the first two chapters I tell about my own work activities, of its rise and fall.

In the third and fourth chapter I deal more detail with two types of disability. – Mental disability and hearing impairment. I have long wondered whether in my undergraduate work alluding to his own disability. I think, it was the right decision, yes. I choose this way because the work, strengthened by this fact, the reader will be more credible. Because who could handicapped children understand more than someone who has a disability himself.

Keywords

Mental disability, hearing impairment, pedagogical errors, teaching inexperience, categories of mental retardation, types of hearing impairment.

Seznam použité literatury

CIMICKÝ J. *Minimum proti stresu*. 1.vyd. Praha: Portál, 1996, 79 s.
ISBN: 80-7033-415-0.

ČADILOVÁ V., ŽAMPACHOVÁ Z. *Specifika výchovy, vzdělávání a celoživotní podpory lidí s Aspergerovým syndromem*. 1.vyd. Praha: IPPP ČR, 2006, 51 s.
ISBN: 80-8685-620-8.

ČADILOVÁ V., JŮN H., THOROVÁ K. *Agrese u lidí s mentální retardací a autismem*. 1.vyd. Praha: Portál, 2007, 243 s. ISBN: 978-80-7367-319-2.

ČÁP J., MAREŠ J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007, 655 s.
ISBN: 978- 80-7367-273-7.

EMERSON E. *Problémové chování u lidí s mentální retardací*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008, 166 s. ISBN: 97-880-7367-390-1.

FERJENČÍK J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 256 s. ISBN: 80-7178-367-6.

HOLMANOVÁ J. *Raná péče o dítě se sluchovým postižením*. 2. vyd. Praha: Septima, 2005, 93 s. ISBN: 80-7216-213-6.

HORÁKOVÁ R. *Sluchové postižení: Úvod do surdopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2012, 159 s. ISBN: 97-8802-620-084-0.

MATOUŠEK O., MATULOVÁ A., KOPOLDOVÁ J., CHALUPOVÁ J., HALÍK T. *Práce s rizikovou mládeží*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, 87 s. ISBN: 80-7178-089-8.

PIPEKOVÁ J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přepracované a rozšířené vydání. Brno: Paido, 2010. 401 s. ISBN: 97-8807-3151-98-0.

POTMĚŠIL M. *Slovník českého znakového jazyka*. 1. vyd. – dotisk. Praha: Fortuna, 2005, 494 s. ISBN: 807-1688-00-2.

RICHMAN S. *Výchova dětí s autismem: Aplikovaná behaviorální analýza*. 1. vyd. Praha: Portál 2006, 127 s. ISBN: 80-7367-102-6.

VEXIAUOVÁ A. M. *Dej mi ruku, ať mohu mluvit: Vrátit slovo těm, kteří jsou odříznuti od světa*. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství 2003, 171 s. ISBN: 808-6642-23-3.

Internetové zdroje

SOURALOVÁ E., <http://www.sancedetem.cz> OPS Sirius 2012.

STRYKOVÁ E., <http://www.klinickalogopedie.cz> 2012, Vytvořil: Institut biostatistiky a analýz Masarykovy univerzity.