

Rozvoj lexikálně-sémantické jazykové roviny u dětí se sluchovým postižením v předškolním věku

(DOLEŽALOVÁ, L. *Rozvoj lexikálně-sémantické jazykové roviny u dětí se sluchovým postižením v předškolním věku*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta. Závěrečná práce. 2012.) – část textu:

Rozvoj jazykových dovedností u dětí se sluchovým postižením předškolním věku

U dětí s těžkým sluchovým postižením a u dětí neslyšících dochází k osvojování českého jazyka nepřirozenou cestou, a proto je podle některých odborníků vhodné volit již zmiňovaný **přístup bilingvální**, který respektuje kulturní a jazyková specifika komunity Neslyšících. Cílem tohoto přístupu je podle M. Komorné (2008) *umožnit dětem s vadou sluchu dosáhnout maximálního osobnostního, sociálního a kognitivního rozvoje*. První jazyk, s kterým by se měly děti v rámci bilingválního přístupu seznámit, je jazyk znakový, tzn. jazyk, který je jim smyslově přístupný a je pro ně jazykem přirozeným. Jako druhý jazyk si pak osvojuje jazyk většinové společnosti. Důraz je kladen na **produkcí a recepci jeho psané formy**. Při využití bilingválního přístupu ve vzdělávání dochází tedy k osvojování dvou jazyků, jež existují ve dvou různých modech (jazyk znakový, který je jazykem vizuálně-motorickým a jazyk mluvený, který je jazykem audio-orálním). (Doležalová, L., Lukáčová, J. 2011a)

Z hlediska jazykového projevu dětí se sluchovým postižením (především s těžším stupněm sluchového postižení či s vrozeným sluchovým postižením) můžeme sledovat určité nápadnosti ve všech jazykových rovinách, a to i přes využívání moderních kompenzačních pomůcek (digitální sluchadla, kochleární implantáty). Podle V. Lechty (2008) dochází při osvojování českého jazyka k potížím jak z kvantitativního, tak kvalitativního hlediska. V oblasti *lexikálně-sémantické jazykové roviny* můžeme zaznamenat obtížný a pomalý proces výstavby nových pojmů, která probíhá ve srovnání se slyšícími dětmi odlišným způsobem. Slyšící děti mají možnost velké množství informací a slov vnímat bezděčně sluchem a v přirozených situacích se s různými slovními spojeními setkávat tak, že ačkoli jejich význam doposud neznaly, dokáží si na základě kontextu dané situace a svých dosavadních zkušeností význam slova či slovního spojení odvodit. Děti s prelingválním sluchovým postižením chápou často pojmy velmi všeobecně nebo naopak zúženě a dlouho trvá, než začnou chápat a

používat pojmy nadřazené či přechodné. V *morfologicko-syntaktické jazykové rovině* se u dětí s prelingválním sluchovým postižením setkáváme s dysgramatismy, někdy až agramatismy. Neslyšící děti mívají problémy s pochopením pravidel gramatiky českého jazyka. Vzhledem k tomu, že je český jazyk jazykem s bohatou flexí, nejčastějšími potížemi bývá špatné kladení koncovek, nesprávné používání pádů, rodů a časů. Neslyšící děti si často neuvědomují (nebo si uvědomují jen velmi nejasně) význam morfologické složky. Neumějí často odlišovat slovní druhy – např. podstatná jména a slovesa, přídavná jména a příslovce, apod. a dále dochází i k nesprávnému chápání a tvoření vět. Co se týče syntaktické stránky jejich řečového projevu, je pro ně charakteristické prosté hromadění slov či používání nadbytečných slov. Neslyšící děti nemají možnost osvojovat si gramatiku českého jazyka přirozenou cestou – nápodobou a poslechem v běžných situacích. Další komplikací při chápání a osvojování gramatiky českého jazyka může být znalost českého znakového jazyka a aplikování a „vsouvání“ jeho gramatiky do gramatiky českého jazyka (tzv. proces interference). V případě správného postupu osvojování těchto dvou jazyků a dodržení metodiky pedagogem, může být znalost gramatiky znakového jazyka naopak přínosem a možností, jak neslyšícímu dítěti gramatiku českého jazyka (pro něj jazyka cizího, druhého) vysvětlit. V rámci *foneticko-fonologické jazykové roviny* spatřujeme nápadnosti ve vývoji již ve velmi raném věku dítěte. Ve chvíli, kdy se dítě přibližně kolem 6. měsíce věku života začne snažit napodobovat okolní zvuky či hlas / řeč matky a dalších blízkých osob, začínají se děti s těžkým sluchovým postižením od dětí slyšících ve svém projevu odlišovat, a to právě proto, že nemají možnost tzv. akustické zpětné vazby. Artikulace jedinců s těžkým sluchovým postižením bývá často namáhavá, přerušovaná, realizovaná s přehnanou silou. Prakticky nemožné je i rozvíjení fonematické diferenciací, která je důležitá pro správný vývoj výslovnosti. Ačkoli děti se sluchovým postižením takřka od doby, kdy je odhalena sluchová vada, procházejí individuální logopedickou péčí, v rámci které se logoped-surdoped kromě vyvozování hlásek a nácviku správné výslovnosti věnuje i rozvoji sluchového vnímání (sluchová výchova), rozvoji zrakového vnímání, nácviku odezírání, rozvoji jemné motoriky, rozvoji komunikace (i ve znakovém jazyce), nácviku na audiometrii, přípravě na kochleární implantaci, atd., nedosahují zpravidla takové kvality projevu v rámci foneticko-fonologické jazykové roviny a určité nápadnosti zde sledujeme i u jedinců s lehčím stupněm sluchového postižení. Kromě nesprávného dýchání, kladení pauz a nesprávné výslovnosti některých hlásek (audiogenní dyslálie) je možné spatřovat potíže v oblasti modulačních faktorů řeči (dysprosodie). Melodie, tempo, intonace a rytmus řeči jsou faktory řeči, které si osvojujeme pomocí přirozené nápodoby, tzn. poslechem. Pomocí těchto faktorů často vyjadřujeme část

obsahu informace a bez nich může být tato informace špatně pochopena. Z tohoto důvodu bývá (ať už s ohledem na produkci či percepci mluvené řeči) zařazována hudebně-dramatická či rytmická výchova do předškolního i dalšího vzdělávání dětí se sluchovým postižením. Poslední jazykovou rovinou je *rovina pragmatická*. Jedinci s těžkým sluchovým postižením mívají často zábrany a potíže při navazování komunikace orální řečí, při komunikaci znakovým jazykem bývají často nápadní a jejich komunikace nezůstává bez povšimnutí. Jedním z hlavních úkolů pedagogů v předškolních zařízeních by mělo být, aby učili děti se sluchovým postižením umět navázat kontakt se slyšící osobou (ne jen s maminkou či dalšími blízkými osobami), aby se děti nebály komunikovat a komunikaci jako takovou měly rády. Dobrým vzorem pro zdárnou komunikaci neslyšících se slyšícími může představovat dvojice pedagogů – slyšícího a neslyšícího – kteří ve škole působí, často v případě aplikování zmiňovaného bilingválního přístupu. Cílem takového vzdělávání by mělo být dosažení jazykových kompetencí v obou jazycích – českém jazyce a českém znakovém jazyce a schopnost uplatnit své znalosti a dovednosti v běžném životě.

V případě výchovy a vzdělávání dětí se sluchovým postižením v mateřských školách pro sluchově postižené se vychází, jak již bylo výše zmíněno, stejně jako při vzdělávání žáků intaktních v běžných školských zařízeních, z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). RVP PV formuluje klíčové kompetence, jichž by měli děti dosáhnout na konci docházky do mateřské školy. Mezi zmiňované klíčové kompetence patří *kompetence kučení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činnostní a občanské* (RVP PV [online]). Těchto kompetencí mají děti v předškolním věku dosahovat na základě naplňování vzdělávacích cílů vymezených ve vzdělávacím obsahu RVP PV, který je uspořádán do již dříve zmiňovaných pěti vzdělávacích oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Tyto oblasti jsou dále nazvány: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost a Dítě a svět.

V oblasti **Dítě a jeho psychika** je záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti psychologické podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, **řeči a jazyka**, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení. Tato oblast zahrnuje tři podoblasti: *Jazyk a řeč, Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace a Sebepojetí, city a vůle*.

V podoblasti **Jazyk a řeč** jsou stanoveny dílčí vzdělávací cíle, tzn. oblasti, v nichž pedagog dítě se sluchovým postižením podporuje. Mezi tyto oblasti řadíme:

- rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování),
- rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu,
- osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické). (RVP PV [online])

Pedagog v mateřské škole by měl v návaznosti na výše uvedené cíle dětem se sluchovým postižením nabízet různé formy činností, modelových situací her a vytvářet příležitosti k naplňování těchto cílů. RVP PV do vzdělávací nabídky v předškolním věku zařazuje:

- artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky, vokální činnosti;
- společné diskuse, rozhovory, individuální a skupinové konverzace (vyprávění zážitků, příběhů, vyprávění podle skutečnosti i podle obrazového materiálu, podle vlastní fantazie, sdělování slyšeného druhým apod.);
- komentování zážitků a aktivit, vyřizování vzkazů a zpráv;
- samostatný slovní projev na určité téma;
- poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, sledování filmových a divadelních pohádek a příběhů;
- vyprávění toho, co dítě slyšelo nebo co shlédlo;
- přednes, recitace, dramatizace, zpěv;
- grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel, písmen;
- prohlížení a „čtení“ knížek;
- hry a činnosti zaměřené k poznávání a rozlišování zvuků, užívání gest;
- činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky (noviny, časopisy, knihy, audiovizuální technika). (RVP PV [online])

Mezi očekávané výstupy, k nimž řadíme ty schopnosti a dovednosti dítěte, které by mělo na konci předškolního období zvládat, patří:

- správná výslovnost, ovládání dechu, tempa i intonace řeči;
- pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno;
- vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách;
- vést rozhovor (naslouchat druhým, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, sledovat řečníka i obsah, ptát se);
- domluvit se slovy i gesty, improvizovat;
- porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách);
- formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat;
- učit se nová slova a aktivně je používat (ptát se na slova, kterým nerozumí);
- naučit se zpaměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu apod.);
- sledovat a vyprávět příběh, pohádku;
- popsat situaci (skutečnou, podle obrázku);
- chápat slovní vtip a humor;
- sluchově rozlišovat počáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech;
- utvořit jednoduchý rým;
- poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma;
- rozlišovat některé obrazné symboly (piktogramy, orientační a dopravní značky, označení nebezpečí apod.) a porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci;
- sledovat očima zleva doprava;
- poznat některá písmena a číslice, popř. slova;
- poznat napsané své jméno;
- projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film, užívat telefon. (RVP PV [online])

RVP PV poukazuje na rizika, která mohou ohrožovat úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga, tzn. např.

- prostředí komunikačně chudé, omezující běžnou komunikaci mezi dětmi i dospělými;

- málo příležitosti k samostatným řečovým/jazykovým projevům dítěte (spontánním i řízeným) a slabá motivace k nim;
- špatný jazykový vzor;
- vytváření komunikativních zábran (necitlivé donucování dítěte k hovoru, nerespektování dětského ostychu vedoucí k úzkosti a strachu dítěte);
- časově a obsahově nepřiměřené využívání audiovizuální, popř. počítačové techniky, nabídka nevhodných programů (nevhodná volba či časté a dlouhodobé sledování pořadů televize, videa apod.);
- nedostatečná pozornost k rozvoji dovedností předcházejících čtení a psaní;
- omezený přístup ke knížkám.

V rámci *komunikativní kompetence* je u dětí a dále žáků se sluchovým postižením kladen důraz na osvojení orální řeči a především na zvládnutí *písemné formy českého jazyka*. V rámci bilingválního systému vzdělávání v mateřských a základních školách pro sluchově postižené přijímají děti a žáci informace ve dvou jazykových kódech (viz výše). Jedním ze znaků bilingválního přístupu je podle M Potměšila (2010) výklad učiva ve znakovém jazyce v kombinaci s prezentací psaného textu, s doplněním výkladu slovního. Pro analýzu a syntézu psaného slova a jeho snazší pochopení je možné použít daktylotiku.

Výše zmiňované vzdělávací cíle, očekávané výstupy a doporučení pro pedagogy mateřských škol je třeba vždy s ohledem na děti se sluchovým postižením cíleně upravit a aplikovat na danou skupinu dětí (dle typu, stupně sluchového postižení, příp. souběžného postižení více vadami, dle volby a preference komunikačního systému, atd.).

Ve vzdělávacím programu pro děti se sluchovým postižením se více počítá s *řízenou činností*, protože na rozdíl od slyšících dětí, které se učí bezděčně odposlechem, mají děti se sluchovým postižením tento kanál přístupu informací ztížen, ba i zamezen. Pro komunikaci a vysvětlení všech jevů běžného světa je u dětí se sluchovým postižením zapotřebí většího času. I když se prostřednictvím znakového jazyka dostanou k dětem informace ve větším množství, nemůžeme od toho očekávat to stejné jako u slyšících. Mateřským jazykem je pro většinu z nich český jazyk, výjimku pak tvoří neslyšící děti neslyšících rodičů, které se od narození pohybují v přirozeném prostředí jako slyšící děti slyšících rodičů. Děti se sluchovým postižením se znaky systematicky učí zpravidla právě až v mateřské škole, neznají ještě všechny znaky a komunikace prostřednictvím znakového jazyka je náročná na pozornost a zrakové vnímání. Protože jsou děti hodně unavitelné, musejí se činnosti střídat a hodně práce

v tomto ohledu musí zastat i rodiče. Jedním z hlavních předpokladů pro rozvoj komunikace u dítěte je právě kvalitní komunikace mezi dětmi a rodiči v domácím prostředí.

Vzdělávací program v mateřské škole počítá s minimálně dvouletou docházkou do mateřské školy pro sluchově postižené, ideálem je docházka tříletá. Děti se sluchovým postižením bývají diagnostikovány poměrně pozdě - z hlediska rozvoje jazyka a myšlení. Rodiče sice mají k dispozici služby středisek rané péče a speciálně pedagogických center pro sluchově postižené, ale často se sami teprve vyrovnávají s postižením dítěte a intenzivní jazyková výchova se tak opoždí. Je proto žádoucí, aby dítě se sluchovým postižením navštěvovalo mateřskou školu alespoň na tři až čtyři hodiny dopoledne, kdy probíhá výuka, a získávalo nové pojmy, dovednosti apod. pod odborným vedením. Zároveň je rodičům od momentu, kdy se stanou klienty speciálně pedagogického centra pro sluchově postižené, nabídnut kurz znakového jazyka přímo v prostorách mateřské školy, jsou jim poskytovány materiály pro domácí práci a jsou metodicky vedeni. (Polnická, H., Uhrová, L. 2009)

Úroveň obsahové stránky řeči u jedinců se sluchovým postižením

Český jazyk je pro většinu dětí se sluchovým postižením jazykem mateřským, ale není pro ně jazykem přirozeným jako pro děti slyšící. Osvojování si jazyka českého je pro děti se sluchovým postižením, především děti s těžším stupněm sluchového postižení, proces velmi náročný a potíže se mohou objevovat ve všech jazykových rovinách (foneticko-fonologické, morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické i pragmatické). Jednou z možností, jak zvyšovat úroveň znalosti českého jazyka u jedinců se sluchovým postižením, je podporovat v nich zájem o psanou podobu českého jazyka, která pro ně může být při zachování určitých podmínek přirozenější než mluvená podoba českého jazyka. (Doležalová, L., Lukáčová, J. 2011a)

Ukazuje se, že pokud si neslyšící děti osvojí **znakový jazyk** a jeho gramatiku jako svůj přirozený a první jazyk, umožní jim to lépe se naučit a porozumět jazyku dalšímu, tedy jazyku většinovému. Znalost prvního jazyka je zásadní pro učení se druhému jazyku neboli jazyku cizímu. První jazyk (v případě neslyšících jazyk znakový) umožňuje získat obecné kompetence, tedy znalosti o světě, které jsou zásadní pro produkování i porozumění textů. Současně dochází k osvojování kompetencí metajazykových, které jsou přenášeny do jazyka druhého při jeho učení. Právě z těchto důvodů by se měl podle lingvistů český jazyk u neslyšících dětí vyučovat jako jazyk druhý neboli cizí. (Macurová, A. 2008)

Proces osvojování čtení a psaní by měl vést k *funkční gramotnosti*. Tímto termínem rozumí M. Komorná (2008) *efektivní využívání psaných/tištěných informací*. Vzhledem

k tomu, že přirozeným jazykem neslyšících je jazyk znakový, mající odlišnou gramatickou i lexikální strukturu od jazyka českého, dochází tak ke specifickým obtížím při recepci i produkci psané formy českého jazyka. Pro neslyšící čtenáře jsou při čtení nejobtížnější právě ty gramatické jevy, které se od gramatiky znakového jazyka odlišují. E. Suralová (2002) jako nejzásadnější faktory, které ovlivňují čtení s porozuměním u neslyšících, uvádí strukturu mentálního slovníku, gramatickou stavbu textů, pojmenování na základě vnější podobnosti nebo vnitřní spojitosti, reprodukci primární výpovědi přímou řečí a procesy inference. **Za faktory, které znesnadňují čtení s porozuměním** u neslyšících, lze označit také neschopnost ztotožnit význam nového slova s pojmem, který je již známý, neznalost morfologie slov a nerozpoznání hláskově podobných slov českého jazyka. (Strnadová, V. 1998b)

Dosažení určité úrovně porozumění čtenému textu je nejen jednou ze základních podmínek dalšího vzdělávání jedinců se sluchovým postižením, ale především i důležitou součástí procesu socializace. Je tedy zcela žádoucí vyvíjet co největší snahu k rozvoji schopnosti číst s porozuměním a vést žáky k pochopení důležitosti čtení jako jedné z běžných a hodnotných činností jejich života. Jednou z možností, jak přiblížit čtení neslyšícím, je tvorba nových textů a úprava textů pro neslyšící čtenáře. Velmi hodnotné informace, jak postupovat při úpravě textů, uvádí ve své publikaci E. Suralová (2002) nebo M. Daňová (2008).

Problémy s recepcí a produkcí psané podoby českého jazyka

Vzhledem k tomu, že psaná podoba českého jazyka je přístupná smyslům lidí se sluchovým postižením, mohl by existovat předpoklad, že by jim nemělo dělat velké potíže číst a psát. Ve skutečnosti jde však o grafický záznam mluveného jazyka (jazyka majoritní společnosti), který je pro velkou část osob s těžkým sluchovým postižením a neslyšících jazykem cizím (viz výše). V použití psané podoby jazyka se odráží míra znalosti jazyka majoritní společnosti, a to jak při čtení, tak při psaní. Slyšící dítě zná a umí používat jazyk dávno předtím, než se naučí číst a psát. Naopak dítě s těžkým sluchovým postižením se s psanou podobou jazyka setkává dříve, než se začne učit mluvit. Nemá totiž možnost osvojovat si český jazyk přirozeně jako slyšící, a to z důvodu nedostatečné nebo neexistující akustické zpětné vazby. Osvojení psané formy řeči je poměrně obtížné i pro děti slyšící, neboť sama stavba psané formy řeči je mnohem rozvinutější, než je tomu u stavby řeči mluvené. Pochopení psaného textu vyžaduje větší soustředěnost i větší podíl volní stránky psychiky. Psaná forma řeči je mnohem abstraktnější než forma mluvená. Při jejím vnímání

není možné opírat se o mimiku, posunky a gesta, které jsou produkovány během promluvy a usnadňují nám porozumění výpovědi.

Problém není v tom, že by lidé s těžkým sluchovým postižením neuměli číst, tzn., že by byli negramotní a nedokázali rozeznat jednotlivá písmena. Hlavní problém tkví v *pochopení gramatiky a struktury českého jazyka*. V praxi se nabízí různé metody, jak naučit neslyšící dítě psát a číst s porozuměním. Jednou z variant je např. již zmiňovaný bilingvální přístup. Děti se český jazyk učí na základě znalosti českého znakového jazyka, tj. vzájemným překládáním a porovnáváním obou jazyků. Systém češtiny jako jazyka a zákonitosti jejího používání jsou dětem vysvětlovány v českém znakovém jazyce. (Petraňová, R. in Hudáková, A. 2005)

Nesrozumitelné větné konstrukce, které lidé s těžkým sluchovým postižením nebo neslyšící vytváří, jsou důsledkem odlišné gramatiky českého znakového jazyka a českého jazyka mluveného. Dochází k tzv. interferenci neboli negativnímu ovlivňování jednoho jazyka druhým. V posledních letech se klade stále více důraz na to, aby se jedinci s těžkým sluchovým postižením seznamovali s různými typy textů, naučili se jim rozumět a zároveň dokázali své myšlenky v psané formě řeči produkovat srozumitelným způsobem, neboť nízká schopnost čtení s porozuměním bývá jednou z hlavních překážek studia žáků a studentů se sluchovým postižením na středních i vysokých školách, které předpokládá dostatečnou schopnost získávat informace z psaného textu, skládat písemné zkoušky, zpracovávat seminární práce, atd. (Doležalová, L. 2009a)

Čtení s porozuměním je záležitostí vzdělávání celoživotního charakteru. V průběhu dalšího života by se měly osoby se sluchovým postižením nadále věnovat zdokonalování čtení i psaní. Tato potřeba souvisí jak s dalším vzděláváním, tak s profesním životem. Čtení z hlediska celoživotního vzdělávání může mít pozitivní vliv na osobní život neslyšících a zvyšovat jejich sebevědomí při vzájemném kontaktu a komunikaci se slyšícími. (Krahulcová, B. 2003, Souralová, E. 2002)

Způsoby a formy práce s dítětem se sluchovým postižením při rozvoji obsahové stránky řeči

Pro rozvoj komunikace všeobecně a dále pro rozvoj lexikálně-sémantické a morfologicko-syntaktické jazykové roviny je vhodné používat všechny dostupné komunikační prostředky včetně znakového jazyka. Tento způsob komunikace může být dětem velmi prospěšný a především zpočátku dobře srozumitelný. U dětí s těžkým sluchovým postižením

či dětí neslyšících je vzhledem k tomu, že přístup k mluvené řeči je buď částečně, nebo úplně zamezen, zapotřebí využívat zrak jako dominantní smysl, pomocí něhož budou přijímat většinu informací a podnětů. Jazyk, který bude dětem poskytnut, by měl být rovnocennou náhradou mluvené formy většinového jazyka a plnit všechny její funkce: funkci komunikačního prostředku a prostředku, kterým by získalo informace o okolním světě. Zároveň je třeba, aby se děti seznamovaly s jazykem většinové (slyšící) společnosti. Užívání znakového jazyka umožní rodičům i pedagogům předat neslyšícím dětem množství informací o světě, srovnatelné s množstvím informací, které získají slyšící děti prostřednictvím jazyka mluveného. V případě, že si dítě osvojí jazykový systém jednoho jazyka, a to na rovině percepce i produkce, lze na této znalosti budovat výuku druhého jazyka. Při bilingválním vyučování dětí se sluchovým postižením je však třeba rozlišovat mezi dětmi neslyšícími a dětmi s těžkým sluchovým postižením na jedné straně a dětmi nedoslýchavými na straně druhé. Pro první skupinu dětí představuje znakový jazyk primární zdroj informací a měl by tedy plnit funkci jejich prvního jazyka (viz výše). U druhé skupiny můžeme sledovat děti nedoslýchavé, které budou také více inklinovat ke komunikaci znakovým jazykem, ale díky vhodnému využití moderních kompenzačních pomůcek mezi nimi stále častěji nacházíme děti, které jsou schopné vnímat a produkovat mluvenou formu většinového jazyka téměř bez potíží. (Polnická, H., Uhrová, L. 2009)

U dětí s kochleárním implantátem postupujeme při rozvoji komunikace obdobným způsobem, tzn. s možností využití všech dostupných komunikačních prostředků. V minulých letech se užívání znakového jazyka nedoporučovalo, ale na základě zkušeností speciálních pedagogů pracujících s dětmi s těžkým sluchovým postižením či s dětmi neslyšícími, které kochleární implantaci podstoupily, se ukázalo, že pokud jsou tyto děti vedeny rodiči pomocí znakového jazyka doprovázeného slovy, užívají zpravidla rychleji označení hračky a podle schopností přidávají následně citoslovce dříve než děti, které před implantací znaky nepoužívaly. Vždy je však potřebné spojit znak s odezíráním slova a s posloucháním. Ačkoli si rodiče i speciální pedagogové přejí a současně přirozeně od kochleární implantace očekávají, že dítě po operaci začne zvuky kolem sebe vnímat a postupně porozumí nejen okolním zvukům, ale i zvukům mluvené řeči, doporučuje se před kochleární implantací výše uvedený způsob komunikace. Postupem času se dítě učí kochleární implantát využívat stále přirozeněji a ve chvíli, kdy jej již využívá bez potíží, převládne v rehabilitaci kvalitní poslech, mluvená řeč se rozvíjí a dítě obvykle přestane znaky používat. Je třeba si uvědomit, že dítě s kochleárním implantátem se nejdříve učí poslouchat, rozumět slovu, pak ho opakuje a teprve potom ho samo vysloví. (Polnická, H., Uhrová, L. 2009)

Rozvíjení slovní zásoby by mělo probíhat co nejpřirozeněji dle zájmu dítěte a formou hry by mělo být vedeno k poznávání, rozumění a používání slov. Za každou snahu dítěte o navázání kontaktu, zahájení komunikace, pojmenování hračky či obrázku je vhodné jej odměnit. Při práci s dítětem je nezbytně nutný individuální přístup. Aktivity během dne zaměřené na rozvoj slovní zásoby jsou rozdělené také dle stupně sluchového postižení dětí. Rozvoj obsahové stránky řeči je úzce propojen se sluchovou výchovou a s odezíráním. Jedním z hlavních předpokladů pro její rozvoj jsou kromě výše jmenovaných takové formy práce s dítětem, které vycházejí s prožitků a potřeb dítěte. V případě, že dítě projeví samo zájem o nějakou věc, je nutné této situace okamžitě využít a předmět, situaci či osobu pojmenovat. Jednou z možností, jak seznamovat děti se sluchovým postižením s psanou podobou jazyka je využití tzv. globálního čtení.

Důležité je poukázat v souvislosti s tímto na odlišnost výuky čtení u dětí se sluchovým postižením od výuky čtení u dětí slyšících. Tato odlišnost spočívá především ve způsobu osvojování českého jazyka. Podle M. Komorné (2008) je výuce čtení a psaní u neslyšících dětí věnována velmi podstatná část vzdělávacího procesu. Přesto výsledky neslyšících dětí neodpovídají vynaloženému úsilí, námaze a času. Zatímco slyšící dítě užívá mluvenou řeč, zná tedy jazyk, ve kterém jsou texty psány, a k osvojeným hláskám mluveného jazyka při výuce přidává optické značky, dítě neslyšící se nejdříve seznamuje s optickými značkami (grafémy) a k nim se učí přidávat hlásky mluveného jazyka (fonémy), který mu byly dosud neznámé.

V předškolním věku je kladen velký důraz na výuku čtení pomocí *globální metody* a následně *metody analyticko-syntetické*. Důležitou součástí předčtenářského období je tvorba tzv. *zážitkových deníků*, které v počátcích rozvoje komunikačních dovedností velmi dobře slouží jako „most“ při komunikaci s dítětem se sluchovým postižením. Prostřednictvím událostí ze života dítěte, které jsou do deníku zaznamenávány pomocí fotografií, kreseb a písma, se dítě dokáže lépe orientovat v čase a prostoru, rozvíjí paměť, představivost, fantazii i znakový nebo český jazyk a prvopočáteční čtení. Tyto deníky jsou zpočátku primárně slovníkem pro dítě, kde má názorně na fotografiích či obrázcích (kreslených, lepených, atd.) vyobrazeny každodenní události, členy rodiny, kamarády, příp. lékaře, poradce rané péče či jiné speciální pedagogy – „tety“, kteří jsou s dítětem pravidelně v kontaktu. Deníky mohou obsahovat pouze jednoslovné věty či označení obrázků, ale později mohou být jednotlivé události komentovány krátkými sděleními či sděleními v „bublinách“ pro vyjádření přímé řeči při znázornění rozhovoru mezi dvěma či více osobami. V denících je možné obsah napsaného opřít o vyjádření ve znakovém jazyce (věty jsou doprovázeny „obrázky“ znakových osob).

Psaní deníku je tak jednou z cest, jak navázat kontakt mezi maminkou a dítětem, rozšiřovat slovní zásobu dítěte, trénovat porozumění, předávat a procvičovat gramatické jevy psané češtiny a pomáhat dítěti vybavit si události, které se již odehrály v minulosti. Při práci s deníkem je možné využívat již zmiňovaného globálního čtení, které spočívá ve schopnosti dítěte zapamatovat si slovo jako celek a při opakovaném setkání se s tímto slovem porozumí významu tohoto slova v psané podobě, aniž zná jednotlivá písmena. Zpočátku je dané slovo prezentováno vždy společně s obrázkem a příp. i předmětem, který znázorňuje obsah daného slova. Nemusí se jednat pouze o osvojení izolovaných slov jako celku, ale i osvojení čtení a porozumění jednoduchým frázím, které se pravidelně v každodenním životě v rodině objevují. Cílem psaní deníků je osvojení si psané podoby jazyka a vedení dětí ke čtení s porozuměním. Děti, které s těmito deníky pracují, se samy velmi rády o deníky zajímají a s rodiči je s oblibou prohlížejí. Práce s deníkem v neposlední řadě rozvíjí vzájemný vztah matky a dítěte a rozvíjí emocionální stránku dítěte.

Na počátku výuky čtení globální metodou se děti učí rozlišovat jednotlivá slova na základě jejich významu pomocí reálných předmětů a následně obrázků vzájemným porovnáváním a pojmenováváním prostřednictvím diferenciacních cvičení. Až dojde k porozumění a zapamatování pojmů, může se přistoupit k etapě vlastního čtení přiřazováním slov oddělených od obrázků. Poté se přechází k výuce čtení analyticko-syntetickou metodou formou doplňování vynechaných písmen ve slově, skládáním slov z jednotlivých písmen a následně vytvářením vět z osvojených slov. Děti se učí zpočátku slova, která nejsou ovlivněna flexí českého jazyka, věty jsou na izolovaných řádcích a velikost písma je větší v závislosti na úrovni vizuální percepce dítěte se sluchovým postižením. Postupně se úroveň zvyšuje ve všech složkách výuky. Při vyučování bývají využívány pomocné artikulační znaky odpovídající fonémům nebo prstová abeceda odpovídající grafémům. Výuka je zaměřena nejen na osvojení čtecí techniky, ale především na porozumění obsahu čtených slov, vět a později textů. (Doležalová, L., Lukáčová, J. 2011a)

V případě předškolního vzdělávání dětí se sluchovým postižením v mateřské škole pro sluchově postižené, kde je při výchově a vzdělávání využíváno kromě mluveného jazyka také jazyka znakového, jsou na děti kladeny požadavky spočívající v osvojení si určité úrovně znalostí nejen v jazyce mluveném (či psaném, v případě osvojení globálního čtení), ale i v jazyce znakovém, především slovní zásoby, kterou budou dále v rámci povinné školní docházky při vyučování využívat a rozšiřovat. Mezi základní *tematické oblasti* patří rodina, vlastnosti, potraviny, ovoce, zelenina, pomoc v kuchyni, oblečení, práce, obchod, nakupování, počasí, dopravní prostředky, bezpečnost na silnici, prostředí, v němž se děti pohybují, příroda,

zvířata (domácí, v lese, na poli, v ZOO), lidské tělo, hygiena, zdraví, nemoc, místopis, město, vesnice, časová orientace, dům, byt, hračky, v mateřské škole, na hřišti, sport, svátky, jména, narozeniny.

V případě komunikace s dítětem se sluchovým postižením mluvenou řečí a při rozvoji obsahové stránky řeči je možné uvést následující doporučení:

- používat srozumitelná a blízká slova v opakujících se situacích,
- volit takové hračky a obrázky, které znázorňují skutečnost a mají nějaký účel,
- mluvit v celých větách a vyjadřovat vždy celou myšlenku,
- užívat správné tvary, ale snažit se příliš nepoužívat zdobněliny, které se špatně odezírají a navzájem se od sebe špatně odlišují,
- zdůraznit důležitá slova,
- dbát na to, aby rodiče i speciální pedagog používali jednotný slovník (alespoň zpočátku),
- psát s dítětem tzv. zážitkový deník,
- nebát se používat knihu pro navázání kontaktu a navození tématu k hovoru,
- číst pohádky, dramatizovat je, příp. převyprávět ve znakovém jazyce pro lepší pochopení obsahu,
- používat obrázkové materiály (názorné a srozumitelné obrázky, dějové obrázky),
- vytvářet leporela příběhu,
- přetvářet pohádkové příběhy do formy komiksů,
- nechat dítě, aby si samo „vytvořilo knihu“ – kreslenou, lepenou, z předem nachystaných obrázků, atd.,
- využívat tzv. malovaného čtení,
- nebát se zařazovat do komunikace mluvenou řečí znaky (alespoň zpočátku),
- nabízet dítěti různé zážitky jak doma, tak v přírodě,
- zapojovat dítě do každodenních činností a podporovat jej v samostatnosti (s cílem zamezit u dítěte vzniku zábran a strachu z komunikace se slyšícími),
- najít vhodný čas v denním režimu,
- pracovat doma pravidelně každý den,
- měnit často úkoly (pokud nemá dítě rádo opakování),

- zážitek, o němž mluvíme, by měl předcházet mluvení, příp. na ně navazovat,
- nezapomínat chválit a odměňovat dítě za snahu a za jeho pokroky.