

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav informačních studií a knihovnictví

Studijní program: informační studia a knihovnictví

Studijní obor: informační studia a knihovnictví

Diplomová práce

Bc. Michaela Navrátilová

Integrace handicapovaných dětí do knihoven

Integration of children with special needs into libraries

Praha 2011

Vedoucí práce: PhDr. Lidmila Vášová

Oponent diplomové práce:

Datum obhajoby:

Hodnocení:

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, 3. května 2011

.....

podpis diplomantky

Identifikační záznam

NAVRÁTILOVÁ, Michaela. *Integrace handicapovaných dětí do knihoven [Integration of children with special needs into libraries]*. Praha, 2011. 117 s. 3 s. příl. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav informačních studií a knihovnictví. Vedoucí diplomové práce PhDr. Lidmila Vášová.

Abstrakt (česky)

Práce pojednává o integraci handicapovaných dětí do knihoven (konkrétně to jsou skupiny zrakově, sluchově, tělesně a mentálně handicapovaných dětí a dětí se specifickými poruchami učení). Nejprve se věnuje integraci zdravotně postižených obecně. Zabývá se jednotlivými druhy postižení, jejich klasifikací, specifickými zvláštnostmi, vybranými zásadami komunikace. Nastihuje možnosti, jakým způsobem integrovat handicapované děti, jaké služby a programy jim může knihovna nabízet. Cílem je seznámení se způsoby práce s handicapovanými dětmi. Podrobněji je prezentován integrační projekt Ruku v Ruce, který je realizován v Knihovně Jiřího Mahena v Brně. Současný stav knihovnické práce s handicapovanými dětmi je představen prostřednictvím ankety, která byla rozeslána vybraným knihovnám Jihomoravského kraje. Důkladně je rozpracována kapitola, která se věnuje hram s handicapovanými dětmi. Důraz je kladen na relaxační hry, skupinové hry a na hry, které rozvíjí jednotlivé schopnosti dětí (paměť, myšlení, řeč, pozornost) [Autorský abstrakt].

Abstract (in English)

The thesis deals with integration of children with special needs into libraries. It is precisely meant visually disabled, hearing impaired, physically and mentally handicapped children and children with specific learning disability as well. Integration of disabled people from general point of view is paid attention into the first part. The exact types of disability as well as their classification and specialties or chosen communication principles are presented here. Next, this thesis outlines some possibilities how to integrate those children into libraries and which types of services and programs should be designed and offered by libraries but the main target is to introduce the working methods with disabled children. There is a detail presentation of the integration project „Ruku v ruce“ (Hand in Hand) in the thesis, which is realized in Jiří Mahen Library in Brno. The current state of librarian work with

children with specific needs is outlined based on the realized survey. The questionnaires were sent to the selected libraries in South-Moravian Region. One chapter is quite deeply focused on games for disabled children and it significantly includes as the relaxing as group games which developing every single abilities, like memory, mind, speech, attention [Author's abstract].

Klíčová slova (česky)

veřejné knihovny, služby knihoven, programy pro děti, knihovny pro děti, integrace, integrace do knihoven, integrační programy, děti, uživatelé se specifickými potřebami, handicapované děti, postižené děti, zrakově postižené děti, sluchově postižené děti, mentálně postižené děti, tělesně postižené děti, děti se specifickými poruchami učení, hry, relaxační hry, skupinové hry

Keywords (in English)

Public libraries, library services, children programs, children's libraries, integration, integration into libraries, integration programs, children, users with special needs, children with special needs, disabled children, visually disabled children, hearing impaired children, mentally disabled children, games, relaxations games, group games

Obsah

PŘEDMLUVA	8
1 ÚVOD	9
2 INTEGRACE ZDRAVOTNĚ POSTIŽENÝCH	11
2.1 ZDRAVOTNÍ POSTIŽENÍ	11
2.1.1 Druhy zdravotního postižení.....	11
2.1.2 Postavení zdravotně postižených v České republice.....	12
2.2 INTEGRACE ZDRAVOTNĚ POSTIŽENÝCH	14
2.2.1 Úloha rodiny v integračním procesu.....	16
2.2.2 Komunikativní aspekty procesu integrace postižených.....	17
2.2.3 Integrační bariéry	18
2.3 LEGISLATIVNÍ RÁMEC INTEGRACE POSTIŽENÝCH	18
3 ZRAKOVĚ POSTIŽENÍ	22
3.1 DEFINICE POJMU.....	22
3.2 CHARAKTERISTIKA ZRAKOVĚ POSTIŽENÝCH	23
3.2.1 Poznávací procesy zrakově postižených	23
3.2.2 Vybrané zásady komunikace se zrakově postiženými	25
3.3 INTEGRACE ZRAKOVĚ POSTIŽENÝCH DO KNIHOVEN	26
3.3.1 Služby knihoven pro zrakově postižené.....	26
3.3.1.1 Knihovna a tiskárna pro nevidomé K. E. Macana.....	27
3.3.1.2 Kompenzační pomůcky	28
3.3.2 Práce se zrakově postiženými dětmi v knihovnách.....	29
4 SLUCHOVĚ POSTIŽENÍ	31
4.1 DEFINICE POJMU.....	31
4.2 CHARAKTERISTIKA NESLYŠÍCÍCH	32
4.2.1 Způsoby komunikace neslyšících.....	32
4.2.1.1 Znakový jazyk.....	33
4.2.2 Čtení a psaní neslyšících	34
4.2.3 Vybrané zásady komunikace s neslyšícími.....	36
4.3 INTEGRACE NESLYŠÍCÍCH DO KNIHOVEN	37
4.3.1 Služby knihoven pro neslyšící uživatele.....	37
4.3.2 Práce s neslyšícími dětmi v knihovnách	39
4.3.2.1 Programy pro neslyšící děti.....	39
4.3.2.2 Význam očního kontaktu u neslyšících dětí	40
4.3.3 Neslyšící děti a knihy.....	41
5 MENTÁLNĚ POSTIŽENÍ	43
5.1 DEFINICE POJMU.....	43
5.2 CHARAKTERISTIKA MENTÁLNĚ POSTIŽENÝCH	44
5.2.1 Klasifikace mentální retardace	44
5.2.2 Psychické zvláštnosti mentálně postižených dětí	47
5.2.2.1 Reč	48
5.3 INTEGRACE MENTÁLNĚ POSTIŽENÝCH DO KNIHOVEN	48
5.3.1 Služby knihoven pro mentálně postižené děti.....	48
5.3.2 Práce s mentálně postiženými dětmi v knihovnách.....	49
5.3.2.1 Programy pro mentálně postižené děti.....	51
5.3.3 Mentálně postižené děti a knihy.....	51
6 TĚLESNĚ POSTIŽENÍ	53
6.1 DEFINICE POJMU.....	53
6.2 CHARAKTERISTIKA TĚLESNĚ POSTIŽENÝCH	53
6.2.1 Klasifikace pohybových vad.....	53
6.2.2 Vybrané zásady komunikace s tělesně postiženými	54
6.3 INTEGRACE TĚLESNĚ POSTIŽENÝCH DO KNIHOVEN	55
6.3.1 Služby knihoven pro tělesně postižené.....	55
6.3.2 Práce s tělesně postiženými dětmi v knihovnách.....	55
6.3.3 Tělesně postižené děti a knihy.....	56

7 DĚTI SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ	57
7.1 DEFINICE POJMU.....	57
7.2 CHARAKTERISTIKA DĚTÍ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ	58
7.2.1 <i>Druhy specifických poruch učení</i>	58
7.3 INTEGRACE DĚTÍ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ DO KNIHOVEN.....	61
7.3.1 <i>Služby knihoven pro děti se SPU</i>	61
7.3.2 <i>Práce s dětmi se SPU v knihovnách</i>	61
7.3.2.1 Programy pro děti se SPU v knihovnách.....	62
7.3.2.2 Metody práce s dětmi se SPU.....	64
7.3.3 <i>Děti se specifickými poruchami učení a knihy</i>	64
8 PRÁCE S HANDICAPOVANÝMI DĚTMI V KNIHOVNÁCH JIHMORAVSKÉHO KRAJE.....	66
8.1 VÝSLEDKY ANKETY.....	66
8.2 PROJEKT RUKU V RUCE.....	75
8.2.1 <i>Počátky projektu</i>	75
8.2.2 <i>Současná situace</i>	76
8.2.2.1 Cílové skupiny projektu.....	77
8.2.2.2 Tematické bloky besed.....	77
9 NÁMĚTY PRO PRÁCI S HANDICAPOVANÝMI DĚTMI.....	80
9.1 VÝZNAM HRY PRO DĚTI S POSTIŽENÍM	80
9.2 RELAXAČNÍ HRY	82
9.2.1 <i>Příklady relaxačních her</i>	83
9.2 SKUPINOVÉ HRY K ROZVOJI SOCIÁLNÍCH KOMPETENCÍ	87
9.2.1 <i>Příklady her k rozvoji sociálních kompetencí</i>	88
9.3 HRY PRO ZRAKOVĚ POSTIŽENÉ DĚTI	90
9.3.1 <i>Čichové hry</i>	91
9.3.2 <i>Sluchové hry</i>	92
9.3.3 <i>Tvořivé aktivity</i>	94
9.3.4 <i>Hmatové hry</i>	94
9.4 HRY PRO DĚTI SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	97
9.4.1 <i>Sluchové hry</i>	97
9.4.2 <i>Slovní hry</i>	98
9.5 HRY PRO DĚTI SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ	99
9.5.1 <i>Hry pro rozvoj zrakového vnímání</i>	99
9.5.2 <i>Hry pro rozvoj sluchového vnímání</i>	101
9.5.2.1 <i>Dětské říkanky a rozpočítadla</i>	101
9.5.3 <i>Hry pro rozvoj posloupnosti</i>	102
9.5.4 <i>Hry pro rozvoj koordinace ruky a očí</i>	103
9.5.5 <i>Hry pro rozvoj vnímání vlastního těla a prostoru</i>	103
9.5.6 <i>Drobné aktivity pro rozvoj zručnosti a koncentrace</i>	103
9.6 HRY PRO DĚTI S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM.....	104
10 ZÁVĚR.....	107
POUŽITÁ LITERATURA	110
PŘÍLOHY	117

PŘEDMLUVA

Knihy jsou lidem tím, čím perutě ptákům. (J. Ruskin)

Do dětského oddělení v knihovně jsem nastoupila po kolegyni, která pořádala besedy pro handicapované děti. Předpokládalo se, že i já budu v této činnosti pokračovat. Tehdy jsem byla nadšenou dětskou knihovnicí, kterou vůbec nenapadlo, že práce s handicapovanými dětmi bude mnohem náročnější a v mnohém se bude zcela lišit od besed, které se pořádají pro děti z běžných základních škol.

Odcházející kolegyně mě částečně informovala o specifikách knihovnické činnosti pro tělesně a mentálně postižené. Velmi mně pomohla zkušenost z následků na jejích besedách. Přiznám se, že začátky byly krušné. Chodila jsem domů se špatným svědomím, že jsem děti nezaujala, že je téma mé besedy nebavilo. Časem, s přibývajícím zkušenostmi se moje spokojenost s odvedenou prací začala pomalu zvyšovat. Práce mě čím dál tím více naplňovala, děti mě začaly stále častěji odměňovat pozitivními reakcemi.

Zlomový byl rok 2007. Práce s handicapovanými dětmi mě natolik pohltila, že jsem se jí rozhodla věnovat více. Iniciovala jsem vznik projektu Ruku v ruce v Knihovně Jiřího Mahena v Brně a podílela se na jeho realizaci. Tímto projektem jsme se pokusili v knihovně integrovat děti majoritní a minoritní společnosti. O tom, že tato myšlenka byla dobrá, se můžeme přesvědčit i nyní. Projekt Ruku v ruce je realizován v Knihovně Jiřího Mahena v Brně již pátým rokem, v současnosti je podporován Evropským sociálním fondem v ČR a dotací ze státního rozpočtu ČR.

Během tvorby zadání projektu a při pořádání besed pro handicapované děti či integračních programů mne napadlo, že zkušenosti, které jsem získala, by bylo užitečné utřídit a v písemné podobě předat dalším knihovnicím. To mne vedlo k rozhodnutí, které vyústilo k napsání diplomové práce na téma Integrace handicapovaných dětí do knihoven.

1 ÚVOD

Téma své diplomové práce jsem si vybírala v době, kdy jsem pracovala v dětském oddělení Knihovny Jiřího Mahena v Brně. K psaní diplomové práce jsem se dostala po několika letech. Až tehdy jsem si uvědomila, jak široké téma jsem se snažila obsáhnout. Pokud bych se měla věnovat jednotlivým handicapům opravdu důkladně, pak by má diplomová práce musela čítat několik set stran.

Cílem mé práce je pomoc knihovnicím a knihovníkům při pořádání programů pro handicapované děti. Svými náměty a tipy se je snažím inspirovat a podpořit v nelehké, ale zato mnohdy radostné práci.

Druhá kapitola je věnována integraci zdravotně postižených obecně. Nejprve jsem se zaměřila na druhy zdravotního postižení a na postavení postižených v České republice. V další části rozebírám jednotlivá pojetí integrace, především úlohu rodiny, komunikativní aspekty a integrační bariéry v procesu integrace. Nedílnou součástí je legislativní rámec procesu integrace, kterým uzavírám druhou kapitolu.

V následujících pěti kapitolách rozebírám jednotlivé druhy handicapů. Zaměřila jsem se na zrakově, sluchově, mentálně, tělesně postižené děti a o děti se specifickými poruchami učení. Důraz v každé kapitole je kladen na integraci jednotlivých skupin postižených dětí do knihoven. V těchto částech předkládám doporučení, jakým způsobem s jednotlivými skupinami postižených dětských uživatelů knihoven jednat, jaké služby jim může knihovna nabídnout a jak postupovat v konkrétní práci s těmito skupinami. Samostatnou a důležitou podkapitolou každé kapitoly je část věnovaná dětem a knihám.

Součástí osmé kapitoly jsou výpovědi jednotlivých knihovnic Jihomoravského kraje, kterým jsem rozeslala anketní otázky formou e-mailu. Dotazovala jsem se na jejich práci s handicapovanými dětmi. Dle mého názoru jsem touto formou získala velmi zajímavé a podnětné informace přímo z praxe. Ve výpovědích se odrážejí „radosti a strasti“ dětských knihovnic. Tyto poznatky mohou být pro mnohé inspirací, jak přistupovat k handicapovaným dětem. Závěr osmé kapitoly je věnován projektu Ruku v ruce, který je letos realizován již pátým rokem.

V deváté, závěrečné kapitole se zabývám významem hry v životě postižených dětí. O důležitosti hry jsem se přesvědčila vlastní zkušeností. Hra byla nedílnou součástí programů, které jsem pořádala pro handicapované děti. Ke každému postižení jsem vybrala hry, které se mi jevily jako důležité v samotném rozvoji osobnosti jednotlivého dítěte. Vybranými hrami si děti procvičují paměť, myšlení, pozornost, řeč. V popředí jsou relaxační hry, kterými můžeme děti zklidnit a navodit jimi příjemnou atmosféru. Dále se zabývám skupinovými hrami, které vedou k rozvoji sociálních kompetencí u dětí.

Vedle pramenů, které uvádím v použité literatuře, byly podstatným zdrojem informací i mé vlastní zážitky a zkušenosti. Použitá literatura je řazena abecedně. Jestliže se v textu odvolávám na určitý pramen nebo z něj cituji, pak je uveden v hranaté závorce. Některé pojmové nejasnosti (v případě zrakově postižených) jsem řešila e-mailovou komunikací s RNDr. Hanou Bubeníčkovou (ředitelka společnosti TyfloCentrum Brno). Dále v textu využívám své vlastní poznámky a pracovní materiály (např. ze služebních cest). Část diplomové práce, která se týká projektu Ruku v ruce, je sestavená z rozhovorů, které jsem vedla s bývalou kolegyní Bc. Helenou Seluckou. Celkový rozsah diplomové práce je 117 stran, v závěru práce jsou připojeny 3 strany přílohy. Způsob citování informačních zdrojů je podle norem ISO 690 a ISO 690-2.

Poděkování:

Děkuji PhDr. Lidmile Vášové za vedení diplomové práce.

Manželu Davidovi děkuji za věcné připomínky a podporu během psaní a svým dětem Štěpánovi a Vojtěchovi za trpělivost, kterou se mnou měli.

Za odborné konzultace a korekturu textu děkuji Evě Sedláčkové (bývalá předsedkyně Klubu dětských knihoven Svazu knihovníků a informačních pracovníků).

2 INTEGRACE ZDRAVOTNĚ POSTIŽENÝCH

2.1 Zdravotní postižení

Omezení člověka při vykonávání nějaké činnosti označujeme jako postižení (může se týkat např. lidí, kteří nevidí, neslyší, nechodí). Kysučan a Kuja [1996] k tomu dodávají, že postižení lidé nemůžou vykonávat úkoly stejným způsobem jako většina – nepostižených – lidí. Je rozdíl mezi postižením a handicapem (znevýhodnění). Pokud postižení neomezuje člověka ve vzdělávacím, osobním, sociálním či pracovním životě, pak nemluvíme o handicapu. Například, pokud dítě, kterému byla amputována noha, vynaloží úsilí, a naučí se používat protézu, může se ve škole i mimo školu uplatnit jako kterákoliv jiná osoba. O takovém dítěti pak nemůžeme mluvit jako o handicapovaném.

Podle Kysučana a Kuji [1996, s. 9] se „pojem handicap týká okruhu problémů, s nimiž se postižený člověk setkává při **interakci** se svým okolím. Postižení může vyvolávat problémy pouze v určitém prostředí a v jiném naopak ne. Např. dítě s protézou může být handicapováno, pokud soupeří se svými nepostiženými vrstevníky na basketbalovém hřišti, avšak nepocítuje žádný handicap ve třídě.“

V rámci integračních snah jsou dnes upřednostňovány pojmy jako znevýhodněný člověk nebo osoba se specifickými potřebami před pojmem postižený člověk, handicapovaný, nebo mentálně retardovaný, tělesně postižený apod. Především proto, že nastal posun ve vnímání formálně právního posuzování postavení postižených: Nejsou jen předmětem integrace do společnosti, ale přispívají i k její různorodosti. „Nejsou jiní, mají jen v různých fázích svého života jiné potřeby“ [Titzel, 1998, str.8]. V běžné praxi se však specifikaci a užití pojmu postižení nevyhneme, poněvadž při určování specifických potřeb je nutné vycházet z druhu a stupně postižení. Proto i já ve své diplomové práci tento pojem používám.

2.1.1 Druhy zdravotního postižení

Při diferenciaci podle druhu postižení budu vycházet z Kysučana a Kuji [1996]:

1. Zrakově postižení
2. Sluchově postižení

3. Řečová postižení
4. Tělesně postižení a nemocní
5. Mentálně postižení
6. Obtížně vychovatelní
7. Žáci s poruchami učení
8. Kombinovaně postižení

Jana Vejsadová [2005] zmiňuje, že v České republice žije asi 1 200 000 občanů se zdravotním postižením. Jaroslav Winter [2008] píše, že podle ČSÚ (statistické šetření proběhlo v roce 2008) je v České republice 1 015 548 osob se zdravotním postižením, což je zhruba 9,87 procenta celé populace. To znamená, že každý desátý občan České republiky patří k osobám, které mají zdravotní znevýhodnění. Jana Vejsadová [2005] dále uvádí počty zdravotně postižených podle jednotlivých handicapů:

- 100 tis. zrakově postižených, z toho 17 tis. nevidomých
- 300 tis. sluchově postižených, z toho 150 tis. neslyšících
- 60 tis. s poruchami řeči
- 1500 hluchoslepých
- 300 tis. mentálně postižených
- 300 tis. pohybově postižených

Ve své práci jsem se zaměřila na ty skupiny postižených dětí, které se již do knihoven (alespoň částečně) integrují – zrakově postižené (viz kapitola 3), sluchově postižené (viz kapitola 4), mentálně postižené děti (viz kapitola 5), tělesně postižené děti (viz kapitola 6) a děti s poruchami učení (viz kapitola 7).

2.1.2 Postavení zdravotně postižených v České republice

Postavení zdravotně handicapovaných u nás se výrazným způsobem začalo měnit v 90. letech 20. století. Michalík a Valenta [2006] nachází v tomto vývoji několikero tendencí, které shrnulí do tří období. Pro první období (1990–1992/1993) jsou typické změny, jak společenské, tak kvalitativní (zkvalitnění života handicapovaných). V tomto období vznikl Vládní výbor pro zdravotně postižené¹

¹ Vládní výbor pro zdravotně postižené občany – zřízen vládou v roce 1991, je to koordinační, iniciativní a poradní orgán, který se zabývá problematikou zdravotně postižených [Vláda ČR, c2010].

a byl přijat první Národní plán pomoci. Ve druhém období (1993–1998/1999) bylo přijato či novelizováno několikero právních norem, jež se týkají zdravotně postižených (školství, doprava, sociální zabezpečení). Třetí etapa (konec 90. let až do současnosti) je charakteristická rozporů mezi politickou a správní reprezentací na straně jedné a na straně druhé to jsou představitelé organizací pro zdravotně postižené. Vzniká Národní rada zdravotně postižených².

Přístup státu a orgánů veřejné správy k občanům se zdravotním postižením je významně upravován tzv. Národními plány [2010], které je možno vyhledat internetových stránkách Vlády ČR. Ty se staly operativními i koncepčními dokumenty, jež stanovují důležité úkoly a opatření pro jednotlivé oblasti státní správy. Národní plány pozitivně přispěly k obrácení pozornosti vlády a státní správy na jednotlivé oblasti týkající se zdravotně postižených občanů. Česká republika se jimi zavázala odstraňovat bariéry bránící těmto občanům v zapojování se do společnosti. Cílem Národních plánů je zlepšit podmínky i kvalitu života handicapovaných. Dalším pozitivem je, že na přípravě úkolů Národních plánů se podíleli sami zdravotně postižení. Od 90. let 20. století do současnosti byly přijaty:

- *Národní plán pomoci zdravotně postiženým občanům (1992)*
- *Národní plán opatření pro snížení negativních důsledků zdravotního postižení (1993)*
- *Národní plán vyrovnání příležitostí pro občany se zdravotním postižením (1998)*
- *Národní plán podpory a integrace občanů se zdravotním postižením (2005)*
- *Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením (2010)*

Mezi další důležité dokumenty patří *Střednědobá koncepce státní politiky vůči občanům se zdravotním postižením*, která byla schválena v roce 2004.

² Národní rada osob se zdravotním postižením ČR (NRZP ČR) – vznikla v roce 2000, hlavní činností je hájit práva a zájmy zdravotně postižených, bez ohledu na věk, druh a rozsah zdravotního postižení [Národní rada osob se zdravotním postižením ČR, c2010].

Michalík a Valenta [2006] uvádí, že shrnujeme-li problémy postavení zdravotně postižených v České republice, pak shodně s Madridskou deklarací³ z roku 2002 můžeme konstatovat:

1. Zdravotní postižení je otázkou lidských práv – osoby zdravotně postižené mají stejná práva jako ostatní občané České republiky.
2. Zdravotně postižené osoby požadují rovné příležitosti, nikoliv charitu – reflexe umožňování potřeb zdravotně postižených (vzdělání, nové technologie, zdravotní a sociální služby, aktivity volného času, spotřební zboží, výrobky a služby).
3. Bariéry ve společnosti vedou k diskriminaci a sociální exkluzi⁴ – nízká úroveň vzdělání a zaměstnanosti.
4. Zdravotně postižené osoby: opomíjení občané – diskriminace zdravotně postižených je založena především na předsudcích vůči nim (bývají ignorováni a je jim znemožněno se zapojovat do aktivit společnosti).
5. Zdravotně postižené osoby představují různorodou skupinu – důležitým je respekt k různorodosti.
6. Zákaz diskriminace + pozitivní akce = sociální inkluze.

2.2 Integrace zdravotně postižených

Integraci chápeme jako sjednocení či sjednocování, v latinském překladu pak slovo integrace znamená znovuvytvoreání celku. Definic existuje mnoho, jejich přehled nalezneme například ve skriptech Kocurové [2001, s. 15–16]: integraci lze definovat jako stav soužití postižených a nepostižených při přijatelné míře konfliktnosti, jako stav vzájemné podmíněnosti vyjádřené slovy „jeden pro druhého“ (Jesenský); integrace je vrcholný stupeň procesu socializace, představující nejvyšší stupeň zapojení jedince do společnosti (Sovák); integrace je určitým, kvalitativně vyšším stupněm adaptace, lze jí chápat jako takové začlenění jedince /z nějakého důvodu odlišného/ do prostředí majoritní společnosti, kdy v ní dovede bez problémů žít, cítí se jí přijat a sám se s ní identifikuje (Vágnerová).

³ V roce 2002 se v Madridu konal evropský kongres osob se zdravotním postižením, jehož výsledkem byla Madridská deklarace. Zároveň účastníci kongresu vyhlásili rok 2003 Evropským rokem osob se zdravotním postižením

⁴ Sociální exkluze = vyloučení. Pojem můžeme chápat jako ohrožení identity určitých jedinců nebo odsunutí určitých osob na okraj společnosti.

Jak budou samotní jedinci integrováni, záleží především na rovnocennosti (tím myslím nezávislost a samostatnost) postiženého. Integrace se týká jednak vlastní osobnosti postiženého, ale také jeho okolí. „Při integraci řešíme problém soužití minorit a majorit. Toto soužití je spojeno s procesy informace, komunikace, adaptace a kooperace. Do těchto procesů vstupují různé minority a majority z různých pozic“ [Jesenský, 1998, s. 21].

V současnosti se setkáváme s názorem, že lidé se zdravotním postižením jsou považováni za příslušníky společenské menšiny – jež je vymezena právě zdravotním postižením. Otázkou je, zda zdravotně postižení opravdu menšinou jsou, a zda se za menšinu považují. Častěji totiž vnímáme společenské menšiny vymezené rasou či národností. Mnoho z nás postižené za menšinu nepovažuje, přesto bychom měli vědět, „že z řady důvodů historických, sociologických, antropologických a socio-psychických, ale i ekonomických a obecně společenských, zdravotně postižení tvoří svébytnou, vnitřně však velmi diferenciovanou skupinu občanů, která vykazuje řadu shodných charakteristik, odlišných od občanů bez zdravotního postižení (tzv. intaktní populace)“ [Michalík; Valenta, 2006, s. 9].

S pojmem integrace bývá úzce spojován pojem **inkluze**. Mnozí lidé vnímají inkluzi jako vyšší stupeň integrace. Inkluze znamená zahrnutí nebo přijetí do určitého celku. U nás je tento pojem spojován především se školstvím. Inkluzivní vzdělávání staví na zařazení všech dětí do běžné školy – děti nejsou rozdělovány na ty se speciálními potřebami a na ty, které vyžadují běžný přístup. Vzdělávací systém by měl být jednotný pro všechny žáky. Inkluzivní vzdělávání chápe žáka jako individuum, ke všem dětem se přistupuje rovnocenně.

„Inkluze se dá chápat jako stav, kdy se člověk s postižením rodí do společnosti, která akceptuje jeho odlišnost a odlišnost každého svého člena, kdy je tedy normální být jiný; takové dítě se rodí do společnosti, která se nad jeho stavem vůbec nepozastavuje“ [Bazalová, 2006, s.7].

Úspěšnost integrace závisí na mnoha faktorech. Nezbytná je především **kvalitní komunikace** na všech úrovních a mezi všemi zúčastněnými stranami. Michalík [2002] uvádí tyto aspekty jež ovlivňují úspěšnost integrace:

- Rodiče a rodina,
- škola,

- učitelé,
- poradenství a diagnostika,
- prostředky speciálně pedagogické podpory (podpůrný učitel, osobní asistent, doprava dítěte, rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky, úprava vzdělávacích podmínek),
- další faktory (architektonické bariéry, sociálně psychologické mechanismy, organizace zdravotně postižených).

2.2.1 Úloha rodiny v integračním procesu

Pro handicapované dítě je důležité, aby vyrůstalo v harmonickém rodinném prostředí. Tak je mu mnohem lépe umožněno zařazení do majoritní společnosti. Pobyt v rodinném prostředí má pro dítě psychoterapeutické a motivační účinky. Rodiny postižených dětí jsou mnohdy nedoceněné, bývají často osamocené a na rodiče dětí jsou kladeny vysoké nároky. V současnosti je nutné, aby tyto rodiny byly podporovány nejen ekonomicky, ale i po stránce lékařské, psychologické a metodické.

Stát se rodičem postiženého dítěte je nesmírně náročná životní situace. Reakce rodičů na tuto závažnou situaci jsou různé. Nejčastěji je uváděn tento modelový způsob reakce [Michalík, 2002]: šok (jenž je nutnou obranou na tuto neuvěřitelnou zprávu) → zavržení a popření (obrana organismu, zejména popření šokující zprávy) → bolest (přichází v opakujících se intervalech a je dlouhodobá) → pochopení (nejde o smíření, ale o poznání reality) → přijetí a konstruktivní přístup k realitě (ne všichni rodiče však dospějí až k této závěrečné fázi). Pokud bude v zájmu rodiče dítě integrovat, pak je velmi důležité si uvědomit, v jaké fázi se právě nacházejí. Od toho se pak bude odvíjet jejich reakce a následná spolupráce s institucemi či osobami, které se podílí na procesu integrace.

Péče o postižené dítě s sebou přináší psychickou i fyzickou zátěž, která může narušit osobnost rodičů, ale i stabilitu rodiny. Rodiče by měli pravidelně konzultovat své problémy s odborníky jako jsou: odborný lékař, pediatr, rehabilitační pracovník, speciální pedagog, sociální pracovník a psychoterapeut. Taková spolupráce je závislá na stupni a druhu postižení, její kvalita rozhodne o úspěšné socializaci a integraci dítěte. „Během vývoje se rodiče stávají jakýmsi *poloprofesionály*, tím, kdo praktickými zkušenostmi v každodenní činnosti nebo v častém kontaktu

s postiženým dítětem dochází k určitému poznání. Právě proto je potřebná pomoc odborníka, aby rodiče byli schopni vidět krátkodobé i dlouhodobé cíle a aby vždy byli schopni ocenit i malé úspěchy dítěte“ [Housarová, 1998].

Zdravotní postižení, jeho vznik a samotná existence, zasahuje zásadním způsobem do života každého jedince, kterého se týká. Bezprostřední dopady má tedy nejen na samotné jedince s postižením, ale v mnohém ovlivňuje právě i rodiny postižených. Zejména těžší formy zdravotního postižení znamenají značné omezení v běžných aktivitách společnosti a plnohodnotné účasti na veřejném životě. Nepříznivé důsledky lze v mnohém „eliminovat propracovaným systémem opatření, na jejichž realizaci musí participovat celá společnost“ [Národní plán, 2010, s. 5]. V rámci úplné integrace je však pro rodiny postižených dětí důležité, aby se vyhýbaly nesamostatnosti, aby nespolehaly na pomoc státu, obcí a humanitárních organizací. Rodiče postižených dětí by měli být aktivním článkem v řetězci socializace a integrace⁵.

2.2.2 Komunikativní aspekty procesu integrace postižených

V širším smyslu chápeme integraci postižených jako možnost plnit podle vlastního uvážení a v souladu s vlastními i společenskými zájmy stejné a nebo alespoň srovnatelné funkce ve společnosti [Dachsel, 1996]. Bez smysluplné vzájemné komunikace postižených a nepostižených jsou integrační snahy bezúčelné.

Možnost komunikace je základní potřebou lidského jedince. Podmínkou pro výměnu informací, osvojení poznatků a dovedností je nerušený či alespoň uspokojivý průběh komunikativního procesu. Pokud nejsou uspokojeny komunikativní potřeby, pak je člověk izolován. Nevýhodou postiženého člověka je poměrně těžké vybudování komunikativních sítí, v rámci kterých nemůže vždy přejímat komunikativní úlohy podle svých aktuálních představ a nároků konkrétní situace [Lommatzschová, 1995].

Komunikativní znevýhodnění je způsobeno i neznalostí ze strany majoritní společnosti. Při komunikaci s postiženým nejsou lidé seznámeni se zvláštnostmi komunikace konkrétního postiženého a používají nevhodné komunikační strategie.

⁵ Knihovny by mohly poskytnout prostory pro setkávání rodin s postiženými dětmi. Taková setkání by mohl koordinovat pracovník knihovny. Setkávat by se mohly i rodiny, jejichž děti mají různá postižení. Zjištění rodičů, že v *tom* nejsou sami a podpora a povzbuzení *spřízněných* duší může být pro některé rodiče nesmírně důležitá.

Pokud mají postižený i nepostižený snahu se dorozumět, pak je někdy nutné využít speciální komunikativní kompetence, jež zahrnují augmentativní i alternativní komunikační prostředky⁶ [Lommatzschová, 1995].

Šebesta [1998] říká, že podmínkou pro úspěšnou integraci jsou znalosti komunikačních dovedností zvláště ze strany minorit. Ovšem i strana majoritní by měla získat určité znalosti, chce-li komunikovat s minoritou. Dále Šebesta podotýká, že alespoň minimální komunikační znalosti by mohly být součástí základního vzdělávání. Prostředkem ke zjednodušení komunikace jsou technické pomůcky, které jsou svou konstrukcí přizpůsobeny, jak potřebám minority, tak i potřebám majority.

2.2.3 Integrační bariéry

K nejvýznamnějším překážkám, které znesnadňují integraci postižených, patří fyzické a psychické bariéry. Fyzické bariéry se vyskytují v reálném prostředí, ve kterém žijeme, kde se dennodenně pohybujeme. Tyto bariéry postiženým život komplikují a nebo zcela znemožňují. Mnohem více si fyzické bariéry uvědomují lidé, kteří museli od základu změnit svůj život, např. po vážném úrazu nebo po těžké nemoci. Dokonce více než lidé, kteří jsou postiženi už od narození.

Psychické bariéry se týkají jak zdravých, tak postižených. Postižení se často setkávají s tím, že se jim zdraví lidé vyhýbají, protože nevědí, jak mají se zdravotně postiženými komunikovat, jak jim pomoci v konkrétních situacích. Dokonce se můžeme setkat s jakýmsi zvláštním pocitem viny: já jsem ten zdravý, oni jsou nemocní, postižení. Mnozí z nás si ani neuvědomují, jaké zdravotní komplikace s sebou konkrétní postižení přináší. Zdravotně postižení se cítí být vyřazeni ze společnosti do té míry, jak se k nim chová okolí.

2.3 Legislativní rámec integrace postižených

Evropská Unie za největší překážky ve vztahu k postiženým a jejich účasti na veřejném životě, považuje bariéry vnějšího prostředí, dokonce více než funkční omezení, vyplývající ze zdravotního omezení. Aby bylo dosaženo rovných příležitostí pro handicapované osoby, je nutné zajistit: legislativní odstranění bariér,

⁶ Alternativní a augmentativní komunikace je americký termín, známý pod zkratkou AAC. Alternativní komunikace je například znaková řeč, syntetická řeč, slepecké písmo apod. Do augmentativní komunikace zahrnujeme všechny formy komunikace, které doplňují, podporují a doprovázejí řeč [Lommatzschová, 1995].

poskytnutí možností včlenění se, univerzální plánování a integraci, jež vede k rovnosti příležitostí. Z uvedeného vyplývá, že zdravotně postižený člověk, který je plně integrovaný, je schopen fungovat ve společnosti jako nepostižený. Podílí se na činnosti různých institucí a dosahuje stejných úspěchů a zisků jako nepostižený při vynaložení podobných či stejných investic.

V posledních desetiletích došlo ke značnému posunu v pohledu na problematiku zdravotně postižených občanů. Prioritou je zejména prosazení principu vyrovnání rovných příležitostí pro zdravotně postižené. Díky mezinárodním úmluvám byl vytvořen legislativní rámec zajišťující rovný přístup ke zdravotně postiženým. Úkolem jednotlivých států je, aby na podkladě právních řádů vytvořily podmínky pro rovné zacházení se zdravotně postiženými ve formálním světě institucí.

Po 2. světové válce vzniklo několikero závazných i nezávazných mezinárodních dokumentů, které upravují práva osob se zdravotním postižením. Následně uvádím výběr těch nejvýznamnějších dokumentů. Znění jednotlivých, vybraných dokumentů lze dohledat např. na www.lidskaprava.poradna-prava.cz.

- Na půdě OSN byla přijata Všeobecná deklarace lidských práv⁷.
- V roce 1971 se konala v Římě první mezinárodní konference týkající se práv a legislativních opatření osob se zdravotním postižením. Závěry a doporučení z této konference ovlivnily svým významem další legislativní vývoj v oblasti ochrany práv zdravotně postižených.
- V roce 1971 byla přijata Deklarace práv mentálně postižených osob. Mentálně postiženým byla uznána stejná práva jako ostatním občanům.
- V roce 1975 byla schválena Deklarace práv zdravotně postižených osob. Valným shromážděním OSN bylo zdůrazněno, že postižení mají stejná lidská práva, ale i povinnosti jako všichni ostatní občané.

⁷ Všeobecná deklarace lidských práv - byla schválena 10. prosince 1948 Valným shromážděním Organizace spojených národů. Je to nezávazný dokument, který obsahuje nejznámější „katalog“ lidských práv a svobod. Je to dokument, ve kterém je poprvé uznána svoboda a právo každého člověka a to bez rozdílu kulturních a náboženských kořenů, rasy, pohlaví a místa původu. Vliv deklarace přetrvává dodnes. Inspirovala mnohé právní systémy v různých částech světa. V oblasti lidských práv se jedná o nejznámější a nejcitovanější dokument. Její hlavní význam je v téměř univerzálním přijetí a v souhlasu s jejím zněním.

- Rok 1981 byl Valným shromážděním OSN vyhlášen Mezinárodním rokem zdravotně postižených osob. Byla tak zahájena dekáda věnovaná osobám se zdravotním postižením (1983–1992).
- V roce 1989 byla na půdě OSN přijata Úmluva o právech dítěte. Charta práv dítěte byla přijata již v roce 1959. Děti jsou považovány za plnohodnotné lidské bytosti. Důležitým ustanovením je pak zaručení přístupu ke vzdělání a přípravě na budoucí povolání i postiženému dítěti.
- V roce 1993 se ve Vídni konala Světová konference o lidských právech. V závěrečné Vídeňské deklaraci byl zdůrazněn zákaz diskriminace osob se zdravotním postižením, je podněcováno k odstranění bariér jež brání zdravotně postiženým v účasti na veřejném životě a k přijetí legislativy, která zaručuje práva zdravotně postižených. Pro zvýšení kvality života se stává důležitým dosažení plné integrace a zrovnoprávnění.
- V roce 1993 byla přijata Zelená kniha Evropské sociální politiky, kde je mezi prioritními otázkami uváděna i integrace zdravotně postižených osob. Tyto osoby mají být přijaty jako plnohodnotní členové společnosti a má jim být umožněno právo integrovaného vzdělávání a odborného výcviku.
- V roce 1995 se pod záštitou OSN v Kodani konal Světový summit o sociálním rozvoji. Přijaty byly dva dokumenty: Kodaňská deklarace a Akční program. V deklaraci je zdůrazněno, že velmi početnou menšinou jsou právě zdravotně postižení. Je zde obsažen i závazek pro podporu jejich sociální a ekonomické integrace.
- V roce 2000 byl přijat velmi významný dokument, který charakterizuje pohled EU na problematiku zdravotního postižení. Jedná se o dokument „Směrem k bezbariérové Evropě pro zdravotně postižené“. Je zde uvedeno, že lidé se zdravotním postižením jsou jednou z nejvíce znevýhodněných skupin ve společnosti, nejčastěji se potýkají s obtížemi, které jim překáží v přístupu ke všem stránkám společenského života.
- Rok 2003 byl vyhlášen Evropským rokem zdravotně postižených. Cílem bylo, aby si společnost uvědomila problémy související se zdravotním postižením.
- EU přijala v roce 2003 strategii v otázkách postižení. Cílem je otevřená a přístupná společnost pro všechny, což by mělo vést k identifikování a následnému odstranění existujících bariér. Jako prioritní jsou 3 hlavní oblasti:

spolupráce mezi Komisí a členskými státy, úplné zapojení lidí s postižením do společnosti a zohledňování jejich potřeb při tvorbě jednotlivých politik EU.

3 ZRAKOVĚ POSTIŽENÍ

Zrakové vnímání neboli vidění je složitý proces, jehož kvalita je určována funkcemi zrakového analyzátoru [Keblová, 2001], kterými jsou: zraková ostrost, zorné pole, barvocit, adaptace, akomodace, binokulární vidění, citlivost na kontrast [Nováková, 2006, s. 231].

Zrak nám umožňuje získat většinu informací z okolního světa (uvádí se až 80 %). Pro člověka je zrak nejdůležitějším smyslovým orgánem. Zrakový analyzátor je významný orientační a koordinační orgán při pohybu člověka v prostředí. Nezaměnitelnou roli hraje zrak při utváření představ, rozvíjí paměť, pozornost, myšlení a řeč.

3.1 Definice pojmu

Zrakově postižení jsou lidé, kteří mají různé druhy a stupně snížených zrakových schopností a poškození zraku u nich negativně ovlivňuje či omezuje činnosti v jejich životě.

Podle Světové zdravotnické organizace (WHO) lze zrakové postižení rozdělit do 5 kategorií [SONS, c2002–2011b]:

1. Střední slabozrakost
2. Silnou slabozrakost
3. Těžce slabý zrak
4. Praktická slepota
5. Úplná slepota

Nezahrnujeme sem lidi, kteří nosí dioptrické brýle. Ti mají zrakovou vadu lehčího stupně a s brýlemi zvládají bez potíží každodenní činnosti. Abychom zdůraznili rozdíl, užíváme termín *těžce zrakově postižení* [Bubeníčková, 2004].

Termínem *těžce zrakově postižení* označujeme skupinu osob, které mají vlivem zrakové vady taková omezení, že vyžadují pomoc druhých osob a vyhledávají sociální služby. Mezi ně samozřejmě patří ti zcela nevidomí (slepí) lidé. Těch je v celé skupině zrakově postižených cca 10 %, existují však zrakové vady (např. zachovalý světlocit, kdy postižený vnímá pouze rozdíl mezi světlem a tmou), které se řadí do kategorie prakticky slepých, nikoliv mezi úplnou slepotu.

Schopnost vidění však není prakticky žádná a péče o takové lidi je stejná jako o zcela nevidomé. Takto zrakově postižení společně s úplně nevidomými tvoří cca 16 % zrakově postižených. U ostatních zrakově postižených má smysl se zajímat o to, jak lze zbytkové vidění využít např. v procesu rehabilitace [Bubeníčková, 2011].

Sociální služby pro zrakově postižené dále využívají i lidé těžce slabozrací, středně a lehce slabozrací už sociálních služeb a pomoci druhých potřebují podstatně méně nebo je takřka nevyužívají. Obvykle jsou schopni své postižení dobře kompenzovat pouze prostřednictvím optických, případně optoelektronických pomůcek. Kdežto těžce slabozrací lidé, lidé s praktickou slepotou a úplně slepí lidé si obvykle jen s kompenzací prostřednictvím pomůcek nevystačí, musí získat speciální dovednosti nebo využívat asistenci [Bubeníčková, 2011].

Podle Chvátalové [2005] v současnosti přibývají děti, které se rodí s centrálním poškozením mozku, kdy následkem je spojení několika dalších postižení – pohybu, zrakových funkcí, sluchu, rozumových schopností, emocí. Podle statistik u nás i v zahraničí se udává, že ve skupině dětí se zrakovým postižením je 70 % dětí s dalším kombinovaným postižením, nejčastěji s nějakou formou dětské mozkové obrny.

Statistické údaje o nevidomých a slabozrakých [TyfloCentrum, c2010]:

- Ze statistik WHO vyplývá, že je dnes na světě 45 miliónů nevidomých.
- Procento slabozrakých v populaci roste a to zejména díky prodlužování délky života, v příštích 20 letech může být i dvojnásobek nevidomých.
- Je prokázána přímá úměra vzniku zrakových vad a vyššího věku.
- V rozvojových zemích žije 9 z 10 nevidomých (v celosvětovém měřítku)
- Odhad odborníků je, že 80 % slepoty může být léčeno a nebo jí šlo předejít.

3.2 Charakteristika zrakově postižených

3.2.1 Poznávací procesy zrakově postižených

Pomocí lidského oka se můžeme orientovat ve světě kolem nás. Zrakem zjišťujeme prostorové vztahy mezi předměty, rozpoznáváme jednotlivé předměty. Zrak tedy poskytuje nejvíce autentické vjemy předmětů, ale není jedinou smyslovou jednotkou

odrážející okolní svět. Pro zrakově postižené dítě⁸ má důležitou kompenzační funkci především sluchové a hmatové vnímání. Nováková [2006] k tomu dodává:

- **Sluchové vnímání** je důležitým kompenzačním prostředkem při získávání informací. Tvzení o lepším sluchu u zrakově postižených osob jsou neopodstatněná. Zrakově postižené dítě jen využívá sluch mnohem více než dítě zdravé, které má mnohem více zrakových informací. Lepší citlivost sluchu je tedy zapříčiněná aktivnějším využíváním sluchového vnímání. Velmi důležitá pro orientaci v prostoru je schopnost lokalizace zvuku a vůbec celková úroveň sluchové paměti u takto postižených dětí.
- **Hmatové vnímání** částečně nahrazuje vnímání zrakem, ale je kvalitativně i kvantitativně odlišné. Velké objekty není možné vnímat najednou, postupuje se od částí k celku. Takový způsob poznávání vyžaduje zapojení psychických procesů, jako paměť, myšlení, koncentrace pozornosti, a je i časově náročnější a únavnější. Prostor hmatového vnímání označujeme jako haptický prostor a je ohraničen rozpaženými rukama. Haptika je výsledkem aktivního ohmatávání, má určitá pravidla. Pro zrakově postižené je umění vnímat vícerozměrné předměty jedním z cílů ve vzdělávání.
- **Zprostředkovaný (instrumentální) hmat** zkoumání předmětu se děje pomocí nástroje, jež má zrakově postižený v rukou (např. slepecká hůl, kdy za pomoci ot'ukávání se nevidomí orientují v terénu).
- **Řeč** je významově důležitější než u zdravého jedince, u těžce zrakově postižených lze mluvit o kompenzačním významu řeči a jazyka. Jestliže jedinec žije v podnětném prostředí, pak nemusí docházet k opoždění vývoje rozumových verbálních schopností. Dokonce můžeme mluvit o *verbalismu nevidomých*, kdy zrakově postižení si osvojí pojmy, jejichž obsahu nerozumí. Velký význam pro zrakově postižené má paměť, která bývá vlivem dané životní situace lépe rozvinuta než u zdravých jedinců.
- **Čich a chuť** dosahují u zrakově postižených dokonalejších výsledků díky systematickému cvičení. Pomocí čichu a chutě si dokreslují sluchové a hmatové vjemy a získávají tak podrobnější informace o okolním světě.

⁸ U zrakově postiženého dítěte je kladen velký důraz na výcvik smyslů, což mohou využít i knihovnice při programech se zrakově postiženými dětmi. Děti by se měly naučit využívat zbytků zraku, ať už formou zrakové stimulace v raném a předškolním věku a nebo reedukací zraku ve školním a dospělém věku.

Čichové a chuťové podněty jsou úzce spojeny. Zrak mohou děti tedy kompenzovat vnímáním jinými smysly [Keblová,1999b]. V porovnání s dospělými mají děti mnohem lépe vyvinutou citlivost vůči pachům, ty vnímají v podstatně nižších koncentracích. Základní druhy vůní – pachů jsou čtyři: sladká, kyselá, spálená a pižmová (štiplavě živočišná). Zajímavostí je, že čich se vyznačuje rychlým přizpůsobením na dlouhodobé podněty, avšak vnímání nových pachů se zachovává. Pro děti se zrakovým postižením má čich mnohem větší význam než pro děti zdravé: z okolního světa získávají specifické informace⁹; pomocí pachu jsou schopny se zpětně orientovat v čase a prostoru; pachy působí na citovou stránku jejich prožívání; v ohrožení se pro ně pachy stávají varovným signálem (zápach dýmu při požáru, únik těkavých látek)

- **Pohybový vývoj zrakově postižených** Děti se zrakovým postižením jsou v raném a předškolním věku v pohybu často opožděny. Chybí jim motivace, jež pohání zdravé děti za atraktivními předměty v jejich okolí. Vizualně řízený pohyb je mnohem snazší než pohyb za zvukem. Zrakově postižené děti bývají hypotonické¹⁰, jejich chůze je nejistá, mají špatnou koordinaci. Vágnerová [in Keblová, 1998, s.16] dodává, že „nevidomé děti často nedrží hlavu vzpřímeně, protože k této poloze nejsou stimulovány zrakovými podněty. Jako psychosociální znaky mohou působit i různé automatismy, např. kývání nebo tlačení očí“.

3.2.2 Vybrané zásady komunikace se zrakově postiženými

Při kontaktu s nevidomými je třeba dodržovat určité zásady [SONS ČR, c2002–2011a], k nimž například patří:

1. Mnohdy nevidomí ani netuší naši přítomnost, proto je nutné abychom je oslovili sami a jako první (tato zásada se týká jak dotazu, tak i pozdravu).
2. Při setkání s nevidomými se chovejme nenuceně a přirozeně, vyvarujme se projevům soucitu. Pomáhejme pouze tehdy, když je to nutné a naši pomoc rozhodně nevnučujeme.
3. Při vstupu do místnosti, kde se nachází nevidomý, o sobě dejme vědět (stejně tak při odchodu). Tichý pohyb neznámé osoby působí nepříjemně.

⁹ Děti se zrakovým postižením mají zvýšené možnosti kapénkové nákazy, neboť při rozpoznávání osob se k nim přibližují na co nejkratší vzdálenost.

¹⁰ Hypotonické děti mají snížený svalový tonus, jejich postoj je nejistý a chůze je vrávoravá.

4. Nevidomého zdravíme jako první a k pozdravu je vhodné připojit jeho i své jméno. Nevidí nás a identifikace jen podle hlasu je obtížná, i když se jedná o známou osobu.
5. Neprojednáváme záležitosti nevidomého s jeho průvodcem, nýbrž se samotným nevidomým. Průvodce nevidomého pouze doprovází, ale nezastupuje ho.
6. Orientaci v prostoru nevidomému zhoršuje velký hluk (ale třeba i déšť). Pokud to bude nutné nabídněte nevidomému zavěšení do vaší paže (snadněji tak reaguje na nečekané situace).
7. V hovoru s nevidomým nepoužívejme nic neříkající výrazy jako „tam“ a „tady“. Situaci nebo místo je nutné podrobněji popsat, jako například... „po levé ruce se nachází“.
8. Pokud nevidomého budeme doprovázet po knihovně, popíšme mu okolí, jednotlivé místnosti, osoby. (Nemusíme se vyhýbat optickým dojmům a barvám.)

3.3 Integrace zrakově postižených do knihoven

3.3.1 Služby knihoven pro zrakově postižené

Služby zrakově postiženým uživatelům patří v knihovnách k těm, které jsou hojně nabízeny a využívány v porovnání se službami jiným zdravotně handicapovaným uživatelům. V knihovnách dělíme tyto čtenáře do dvou skupin. První skupinou jsou ti, kteří jsou schopni číst knihy tištěné běžným typem písma (za pomoci optických pomůcek). Druhou skupinu tvoří těžce zrakově postižení čtenáři (viz výše), pro ně je v knihovnách vytvářen speciální fond: knihy v Braillově písmu¹¹, zvukové knihy¹² či audioknihy¹³ na CD a/nebo ve formátu mp3.

¹¹ Braillovo písmo umožňuje zrakově postiženým čtenářům číst a psát. Braillova abeceda je tvořena kombinací šesti bodů, každé písmeno je vyraženo do papíru a kombinací jednoho až pěti bodů vzniká soustava 64 znaků. Ke psaní používají zrakově postižení Pichtův psací stroj. Braillovo písmo vzniklo úpravou vojenského systému umožňujícího čtení ve tmě. Jeho zakladatelem je francouzský učitel Louise Brail [Nováková, 2006].

¹² Zvukové knihy jsou načtené a na jakémkoli nosiči (doneslé to byly především magnetopásky), zaznamenané jsou celé knihy a vychází speciálně pro zrakově postižené. Nahrána je jak krásná, tak odborná literatura. Zvukové knihy se staly alternativním zdrojem pro zrakově postižené, kteří neumí číst v Braillově písmu.

¹³ Audioknihy nejsou totéž, co zvukové knihy. Audioknihy vychází v běžné produkci nakladatelství a nemusí obsahovat celý text knihy. Často jsou to i dramatizace (více hlasů/herců) nebo upravené texty.

Velká část uživatelů zvukových či slepeckých knihoven jsou lidé, kteří přišli o zrak v pozdějším věku a učení se Braillova písma je pro ně náročné. Tito lidé využívají zvukové knihy. Ovšem zvukové knihy jsou oblíbené i mezi zrakově postiženými, kteří znají Braillovo písmo, a platí to i u dětí. Je to především z toho důvodu, že taková četba je pro mnohem pohodlnější a rychlejší. Dalším důvodem je také šetření místa – kazety, CD a či soubory ve formátu mp3 v přehrávači zaberou mnohem méně místa než rozměrné soubory slepeckých knih.

3.3.1.1 Knihovna a tiskárna pro nevidomé K. E. Macana

Na rozšíření služeb pro zrakově postižené má největší zásluhu Knihovna a tiskárna pro nevidomé Karla Emanuela Macana (dále jen KTN)¹⁴, jejíž služby využívají knihovny po celé republice.

Posláním KTN je budovat univerzální knižní fond a zpřístupňovat tak zrakově postiženým občanům informace, a to prostřednictvím Braillova slepeckého písma, zvukových záznamů, reliéfní grafiky a digitálních textů. Služby knihovny využívá zhruba 5 000 zrakově postižených uživatelů, z toho třetina dochází do knihovny osobně a zbytek uživatelů využívá poštovní a rozvázkové služby. Knihovna má ve fondu téměř 4 000 titulů, a to v 10 i více kopiích.

KTN tiskne Braillovým písmem knihy beletristické, naučné, periodika, kalendáře, učebnice pro základní školy a jazykové učebnice. V podobě zvukových nahrávek vznikají knihy běžné nakladatelské produkce, zvukové časopisy a naučná literatura pro děti základních, středních a vysokých škol. V produkci reliéfní grafiky vznikají obrazové publikace (atlasy, nástěnné kalendáře). Ročně KTN vyrobí 50–60 titulů bodových knih (toto číslo obsahuje i hudebniny), zhruba 100 titulů je pak ve zvukové podobě. Současně KTN vydává 3 časopisy v bodovém písmu (Záškolák – pro děti školního věku, Literární pohledy a Křesťanská orientace). Početnou skupinou uživatelů KTN jsou hudebníci, pro něž jsou vydávány hudebniny v Braillově slepeckém notopisu. Dále jsou zrakově postiženým čtenářům poskytovány přepisovací a načitelské služby.

Fond zvukových knih je obohacován i o tituly zakoupené na CD nebo ve formátu mp3. Pro zrakově postižené uživatele KTN byla v lednu 2009 zpřístupněna

¹⁴ Nevidomý hudební skladatel, pedagog a osvětový pracovník Karel Emanuel Macan stál v roce 1918 u zrodu předchůdce KTN – spolku *Český slepecký tisk*.

nová služba – Digitální knihovna Wiking Biblio¹⁵, která nabízí jak nový katalog, tak stahování a poslech mp3 souborů, dále zálohování a stahování digitalizovaných textových souborů [KTN, 2011].

Díky KTN funguje v ČR řada speciálních oddělení knihoven poskytujících služby zrakově postiženým uživatelům v Brně, Hradci Králové, Ostravě, Strakonících, Ústí nad Labem a v Plzni. Všechny tyto knihovny dostávají, na základě dohody uzavřené s KTN, v jedné kopii produkci zvukových knih zdarma. Dále jsou speciální zvuková oddělení pro nevidomé i při menších městských knihovnách. Tyto knihovny mají možnost si vybrat z produkce zvukových knih KTN. Knihy si mohou vypůjčit i tzv. putovním fondem zvukových knih [KTN, 2011].

3.3.1.2 Kompenzační pomůcky

Nabídkou vhodných kompenzačních pomůcek napomáhají knihovny integraci zrakově postižených uživatelů knihoven. Kompenzační pomůcka pro zrakově postižené je nástroj, přístroj nebo zařízení, které je speciálně upravené a vyrobené tak, aby svými schopnostmi kompenzovalo nedostatečnost způsobenou daným postižením.

Kompenzační pomůcky pro zrakově postižené se dle účelu dělí na [Bubeníčková, 2004]:

- pomůcky usnadňující nebo umožňující orientaci a pohyb nevidomého (bílá hůl, akustické hlásiče, ...)
- pomůcky pro denní použití a do domácnosti (hodinky, měřicí přístroje, šablona na bankovky, ...)
- pomůcky na zpřístupnění a zpracování informací (speciální i klasické psací stroje, kamerové lupy, speciálně upravené PC, ...)

Podrobněji bych se věnovala poslední skupině elektronických pomůcek, které mohou využívat zrakově postižení uživatelé v knihovnách. Podle Hany Bubeníčkové [2004] je dále dělíme na autonomní a na přídatné kompenzační pomůcky.

Autonomní kompenzační pomůcky – patří sem osobní počítače s vlastní jednotkou a monitorem (pro zrakově postižené bývá obvykle větší), klávesnice, myš a specifická výbava (skener, zvuková karta, hmatový display). Takto vybavené

¹⁵ <https://biblio.brailcom.org/biblio/catalog>

počítače jsou dále dovybavené speciálními programy. Do této skupiny patří: digitální čtecí přístroj pro nevidomé s hlasovým výstupem, digitální zvětšovací lupa pro slabozraké, digitální zvětšovací lupa pro uživatele se zbytky zraku a prakticky nevidomé s podporou hlasového výstupu, elektronický zápisník s hlasovým nebo hmatovým výstupem pro nevidomé (notebook patří k další verzi elektronického zápisníku).

Přídavné kompenzační pomůcky – jejich základ je opět ve výpočetní technice, jedná se o softwarové nebo hardwarové komponenty. Fungují současně se základní elektronickou kompenzační pomůckou (například tiskárna reliéfních znaků pro nevidomé). K obvyklým funkcím těchto programů patří nastavení barvy pozadí, textu a kontrastu tak, aby to bylo pro oči zrakově postižených příjemné. Podle poskytovaných služeb se dělí tyto programy dále na: zvětšovací programy, zvětšovací čtecí programy, čtečky obrazovky, programy zajišťující hlasový výstup, OCR programy (převádějí papírové texty do elektronické podoby).

3.3.2 Práce se zrakově postiženými dětmi v knihovnách

Kvůli upřednostňování poslechu zvukových knih před čtením v braillově písmu, ztrácejí zrakově postižené děti „cit pro pravopisnou normu a schopnost písemné komunikace“. Ve snaze udržet zájem zrakově postižených o četbu v Braillově písmu se v KTN pro děti, mládež vydávají zajímavé tituly¹⁶. Knihovna KTN se snaží přitáhnout zrakově postižené dětské čtenáře mnoha způsoby. Pro děti základních a středních škol, ale i pro studenty je možnost si vypůjčit knihy na celý školní rok zdarma a výpůjčku lze bez problémů prodloužit. Taktéž zvukové knihy se půjčují zdarma, stačí předložit průkaz ZTP či doporučení z TyfloCentra [KTN, 2011].

Zajímavou pomůckou přitahující pozornost zrakově postižených dětí ke čtení knih jsou hmatové knihy. Ručně vyrobené hmatové knihy se skládají z „asi 10ti tvrdých kartonů s obrázky. Obrázky jsou jednoduché, tvořené vrstvením příjemných, zajímavých a často přírodních materiálů. Použité materiály jsou voleny tak, aby připomínaly na dotyk vlastnosti skutečných předmětů, které znázorňují (strom je ze dřeva, zvíře z kožešinky, hříbek z měkké pěny). Obrázky umožňují drobné manipulace – pohladit zvířátko, zatahat ho za ucho, za ocas, otevřít okénko, apod. Listy jsou očíslovány a opatřeny jednoduchým textem příběhu v bodovém písmu

¹⁶ např. Děti z Bullerbynu, Mach a Šebestová, samozřejmě Harry Potter a ..., pro mládež pak dobrodružné – např. Enid Blytonová, nebo dívčí romány [Petříčková, 2009].

i v černotisku“ [Haiclová, c2008]. Hmatové knihy lze vyrobit i s dětmi v knihovnách. Například integrační program by mohl být obohacen o výrobu hmatových knih. Společná aktivita děti sblíží, učí se spolupracovat, dohodnout se.

Snaha o nalákání dětských zrakově postižených čtenářů do knihoven by mohla mít úspěch a to v podobě hybridní knihy. Hybridní kniha [Hybridní kniha, 2007] patří k nejnovějším dokumentům a byla vytvořena pro potřeby zrakově postižených. Nosičem je kompaktní disk. Největší výhodou je možnost přijímat informace v různých variantách. Digitalizovaný text je zpřístupněn na obrazovce (umožněna je tak práce s textem, kopírování, tisk, vyhledávání) současně je možné jej číst přirozenou řečí a umožňuje i hmatový výstup na Braillovém řádku¹⁷. Výrobcem a distributorem hybridních knih je Středisko Teiresiás¹⁸. V současnosti jsou největšími překážkami k jejímu vlastnění hlavně: nákladné technické zařízení, finanční a technická náročnost výroby a praktické dovednosti, které jsou nutné k využití počítače. Poslední bod však u dnešních dětí obvykle problém nepředstavuje. Jejich praktické dovednosti mnohdy předčí i dospělé a to nemluvím jen o dětech z majoritní společnosti. Možnost sluchově přijímat informace, zároveň je písemně zpracovat v Braillově písmu, či jinak pracovat s digitalizovaným textem se může stát výzvou pro současné zrakově postižené děti.

¹⁷ Braillový řádek, často bývá používán i pojem hmatový displej, je výstupním zařízením, které používají zrakově postižení – tedy uživatelé pracující sluchem a hmatem. Získané informace se zobrazí v Braillově bodovém písmu.

¹⁸ Středisko Teiresiás (<http://www.teiresias.muni.cz>) bylo zřízeno Masarykovou univerzitou v Brně v roce 2000 a má pomáhat studentům se specifickými nároky.

4 SLUCHOVĚ POSTIŽENÍ

Sluch je důležitý smyslový orgán pro každodenní život člověka, tvoří zpětnou vazbu mezi lidmi a je nezbytný při vytváření řeči. Za pomoci sluchu vnímáme to, co je vzdálené i to, co nevidíme. „Vzbuzuje naši představivost, vyvolává silné citové prožívání, dodává nám pocit základní jistoty a bezpečnosti, umožňuje nám ovládnout základní nástroj našeho poznávání, myšlení, našeho začlenění do společnosti – řeč“ [Chvátalová, 2005, s. 78].

Mezilidská komunikace se za normálních podmínek realizuje slovní řečí a k jejímu rozvoji je nepostradatelná dobrá funkce sluchu. Porucha sluchu způsobuje nedokonalé vnímání hlasité řeči, může tak docházet ke komunikačním potížím, které negativně ovlivňují psychiku člověka i jeho společenské vztahy.

Porucha sluchu znamená omezení a deformaci akustických informací, či jejich úplný nedostatek. Tento nedostatek lze částečně kompenzovat zrakovým vnímáním, tak jsou ale podány jen informace z prostoru zasahující zorné pole. Jelikož není vytvořeno dostatečné zvukové pozadí, zhoršuje se orientace v prostoru a pohybová koordinace, je snížen pocit bezpečí a sebejistoty. Sluchově postižení jsou tak vystaveni komunikační bariéře, kterou lze jen obtížně překonat. Hluchoslepá Američanka Helena Kellerová to stručně a výstižně vyjádřila slovy: „Slepotu odděluje člověka od věcí, hluchota od lidí“ [Vymlátílová, 2009, s. 111].

4.1 Definice pojmu

Mezi veřejností, ale i v odborných kruzích (např. Zákon 155/1998 Sb. o znakové řeči) je pro označení sluchově postižených běžně užíván termín neslyšící, proto jej budu i já nadále užívat.

Podle Redlicha [2006] se jedná o souhrnné označení lidí, kteří jsou: prelingválně neslyšící, nedoslýchaví a ohluchlí. Jsou to tři různé skupiny, které mají rozdílné způsoby chování, které se odvíjí od jejich zkušenosti.

- **Prelingválně neslyšící děti** – se narodily plně neslyšící či ztratily sluch ještě předtím, než se u nich rozvinula mluvená řeč. Tyto děti spoléhají především na odezírání, ani systematický sluchový výcvik s moderními sluchadly jim neumožní plně porozumět řeči. Těžce překonávají informační bariéry

a vytvoření řeči je pro ně obrovský problém. Řeč je často zkreslená, pro okolí špatně srozumitelná, má pomalé tempo, nepřirozenou melodii a rytmus. Se slyšícími komunikují pomocí tlumočnicka [Vymlátílová, 2009, s. 111].

- **Nedoslýchavé děti** – mají zbytky fonémického sluchu. Často používají sluchadla, která jim umožňují zesílení zvuku. Za pomoci včasného speciálně pedagogického programu se u těchto dětí většinou rozvine mluvená řeč a jsou vzdělávány obvyklým způsobem. Říká se, že se sluchadlem tito lidé rozumí mluvené řeči i bez odezírání. Nedoslýchaví však nutně nemusí rozumět všemu.
- **Ohluchlé děti** – v porovnání s prelingválně neslyšícími mají docela dobře rozvinutou řeč. Jejich výslovnost se zhoršuje v závislosti na době, která uplynula od ohluchnutí. K dorozumívání využívají odezírání a psanou nebo mluvenou řeč. Jsou schopné číst literaturu, při písemné komunikaci nemusíme vůbec poznat, že se jedná o sluchově postiženého.

Specifické rysy minoritní skupiny neslyšících, které sami neslyšící lidé začleňují do pojmu *Neslyšící*, se vyznačují jinými metodami a postupy komunikace se slyšícími lidmi (znalost majoritního jazyka – odezírání, psaní, mluvení, kompetence v českém znakovém jazyce a znakované češtině, tlumočení, bilingvální vzdělávání) [Redlich, 2006]. Velké písmeno ve slově *Neslyšící* značí, že prelingválně neslyšící je členem minoritní společnosti. Tato menšina není etnická, ale jazyková a kulturní. „Rysy takovéto komunity jsou následující: společný jazykový kód, neuznání jazykové přirozenosti (tedy diskriminace znakového jazyka), jednojazyčné vzdělávání (dětí jsou vyučovány pouze většinovému jazyku), omezené pracovní možnosti, uzavírání sňatků mezi členy menšiny“ [Redlich, 2006].

4.2 Charakteristika neslyšících

4.2.1 Způsoby komunikace neslyšících

Právo na vzdělání, právo porozumět okolnímu světu patří k základním lidským právům. I neslyšícímu dítěti by mělo být toto právo umožněno. Mělo by žít v takovém prostředí, kde se nekomunikuje audiorálně (mluvenou češtinou), ale vizuálně-motoricky (českým znakovým jazykem). V našich školách se bohužel český znakový jazyk ani jako jazyk vyučovaný ani jako vyučovací obvykle nepoužívá. Existují 3 základní vzdělávací systémy (metody):

- **Orální metoda** – základními součástmi této metody je vyvíjení a osvojování mluvené řeči a výcvik v odezírání. Neslyšící dítě poznává, že mluvená řeč je běžným prostředkem dorozumívání mezi lidmi. Má kladný vztah k mluvené řeči, spontánně jí dává přednost před jinými komunikačními prostředky (před psaním a posunkovou řečí). „Ve školním věku pak tuto metodu doplňuje velmi významně čtení. Důraz je kladen nejen na techniku, ale od samého začátku na porozumění čtenému textu. V některých případech je čtení (zpočátku globální metoda, s rozvojem řeči vždy s přechodem na analýzu a syntézu) využíváno již v předškolním věku“ [Chvátalová, 2005, s. 81].
- **Bilingvální (dvojazyčná) metoda** – je kladen důraz na fakt, že dítě bude žít ve dvou kulturách (světech) s odlišnými jazyky. Mělo by znát principy těchto jazyků, umět je používat a uvědomovat si jejich odlišnosti. Oba jazyky, národní mluvený a národní znakový, jsou považovány za rovnocenné. Už od začátku se s malým dítětem komunikuje znakovým jazykem a jazyk svého okolí se dítě učí za pomoci čtení a psaní.
- **Systém totální komunikace** – tímto termínem bývá označována výuka ve znakované češtině (správné označení je simultánní komunikace). Totální komunikace se snaží o zařazení sluchových, manuálních a orálních způsobů komunikace. Jejím cílem je zajistit účinnou komunikaci se sluchově postiženými dětmi a mezi nimi vzájemně. Pro předání informací se užívá mluvená řeč, prstová abeceda, psaní, čtení, odezírání, mimika, pantomima, kresba, film, divadlo, gesta, znakový jazyk. Pomocí metody znakového jazyka je prohloubena komunikace především v časném stádiu dětství, dítěti je umožněno předání konkrétního sdělení. „Znakový jazyk však do určité míry limituje rozvoj řeči (obsahově a gramaticky, zejména v pozdějším věku) a omezuje komunikaci na sociální skupinu, která znakový jazyk ovládá“ [Chvátalová, 2005, s. 83]. Znaková řeč však není univerzální. Znakové jazyky se liší geograficky, znaková zásoba je v různých oblastech republiky rozdílná.

4.2.1.1 Znakový jazyk

„Znakový jazyk tvoří určitá dohodnutá soustava znaků, které podle určitých pravidel vyjadřují jisté symboly reálného nebo abstraktního světa. V těchto symbolech neslyšící uvažuje a v těchto symbolech se také vyjadřuje. Součástí komunikace

znakovým jazykem je orální řeč, odezírání, prstová abeceda a mimika“ [Lauerman, 1986 in Krahulcová, 1998, s. 67].

Je rozdíl mezi znakovým jazykem a znakovaným jazykem. Znakový jazyk má svoji vlastní gramatiku, která nepochází z jiného mluveného jazyka. „Znakový národní jazyk – v našem případě znakovaná čeština – vyjadřuje pomocí znaků i některé gramatické kategorie češtiny. Znakovanou češtinu můžeme vidět v televizním zpravodajství pro neslyšící. Vlastní znakový jazyk neslyšících je stručnější, nevyjadřuje gramatické vztahy, využívá více nuancí v gestickém a mimickém vyjádření“ [Chvátalová, 2005, s. 83].

Od ostatních mluvených jazyků je znakový jazyk v mnohém odlišný¹⁹. Jeho předání se děje vizuálně pohybovým kanálem²⁰. Informace takto podané jsou přijímány simultánně. Tím mám na mysli, že v mluvené češtině potřebujeme k formulaci sdělení použít několika slov najednou. Kdežto při znakování nám může posloužit k vyjádření totožné informace pouze jeden znak. Znakový jazyk se liší od jazyků mluvených, jak gramatikou, tak i slovosledem (znakosledem). Český znakový jazyk používá umístění v prostoru namísto předložek a spojek. Neslyšící si nemusí lámat hlavu s výběrem správných koncovek. Jejich jazyk naproti tomu užívá takové prostředky, jako jsou klasifikátory²¹ nebo specifické znaky²². Pro slyšící to jsou jevy těžce srozumitelné a naučitelné, ostatně jako pro neslyšící užívání předložek a koncovek.

4.2.2 Čtení a psaní neslyšících

Pro neslyšící je čeština nutností jejich existence. Čtením se rozvíjí vztah k tištěnému a psanému slovu. Informace, které neslyšící potřebují ke svému životu, získávají především z psaných textů, knih a učebnic. Nepostradatelné pro ně je čtení s porozuměním. K takovému čtení potřebují ze sebe vydat mnohem větší úsilí a námahu než slyšící lidé.

¹⁹ Existuje i uměle vytvořený mezinárodní znakový jazyk – gestuno. Tento jazyk se dá přirovnat k esperantu.

²⁰ „Neslyšící lidé většinou vnímají zvýšenou pozornost okolí při použití znakové řeči negativně. Za pohledy slyšících lidí mají tendenci vidět nejen zvědavost, ale i posměch. Je tomu tak zejména proto, že minulá generace neslyšících u nás byla od dětství udržována v názoru, že znakový jazyk je méněcenný oproti mluveným jazykům. Neslyšící lidé si svého vlastního dorozumivacího prostředku proto nevážili“ [Strnadová, str. 52].

²¹ Klasifikátor je zobrazení předmětu, člověka, zvířete a znakujeme ho v prostoru [Wirth, 2009].

²² „Zvláštní znaky neslyšících, jedním slovem nepřeložitelné znaky“ [Wirth, 2009].

Je nutné si uvědomit, že mezi čtením slyšících a neslyšících dětí je velký rozdíl. Slyšící děti si osvojí mluvenou řeč a následně na to se učí číst její grafickou podobu. Porozumění textu ulehčuje porovnávání zvukové a grafické podoby jazyka. Jestliže děti dokážou zpracovat získané informace, pak nazýváme tuto schopnost **funkční gramotností**. Nejedná se jen o čtení, psaní a počítání, ale i o vyhledávání informací v dokumentu, o porovnávání a rozlišení podobných informací a dále o jejich použití při následné práci. Tato schopnost se dělí do tří základních složek:

- **literární gramotnost** – jedná se o schopnosti pracovat s informacemi, které jsou součástí souvislého a plynulého textu, tj. schopností, potřebných k porozumění a využití informací např. v novinových článcích, beletrii, básních, recenzích apod.
- **dokumentová gramotnost** – týká se schopnosti pracovat s informacemi, které jsou obsaženy či předkládány v nějaké běžné struktuře či formě, tj. porozumění a využití informací, které jsou např. v různých formulářích, dotaznících, výplatních listinách, grafech, tabulkách, schématech či mapách.
- **numerická gramotnost** – odpovídá schopnostem, kdy pracujeme s čísly, správně vybíráme a používáme matematické operace na číselné údaje v tištěných textech, tabulkách, grafech a vhodně je objasňujeme. Příkladem je výpočet úroků a splátek půjčky, bilancování šekové knížky, vyplnění objednávky na zboží, apod. [Jonák, 2000].

Pokud budeme mluvit o **funkčním psaní** pak se jedná o vědomé a srozumitelné psaní, při kterém využíváme své získané znalosti, zkušenosti a informace.

Gramotnost neslyšících dětí bohužel není dostatečná. Příčin nízké gramotnosti je několik. Zaprvé je nutné si uvědomit, že neslyšící dítě nevyrůstá ve svém přirozeném jazykovém prostředí a není tak pozitivně stimulován jeho jazykový vývoj.²³ Češtinu svých slyšících rodičů kvůli smyslové bariéře vnímá nedostatečně a s dospělými neslyšícími obvykle není v kontaktu. Zadruhé není zohledněn fakt, že čeština je pro neslyšící druhým, cizím jazykem. Neslyšící dítě je vyučováno většinovému jazyku, češtině, jako ostatní děti. Zatřetí jsou neslyšící děti vyučovány

²³ 90–95 % neslyšících dětí se rodí slyšícím rodičům.

v češtině, tedy v jazyce, pro jehož vnímání nejsou dostatečně vybaveny, a který si neosvojily přirozenou cestou [Staňková, 2010].

Čtení je interaktivním procesem mezi čtenářem a textem. Dochází k aktivaci znalostí jazykových, ale i těch které se vztahují k textu, to vše se děje na základě informací, které jsou v textu obsaženy. „Úspěšnost porozumění závisí na tom, v jakém rozsahu má/nemá čtenář tyto znalosti rozvinuty. Podíváme-li se na problém čtení z tohoto hlediska, musíme konstatovat, že problémy neslyšících při čtení vyplývají právě z toho, že neslyšící nemají rozvinuté na potřebné úrovni ty znalosti, které jsou pro porozumění textu nepostradatelné“ [Komorná, 2008].

4.2.3 Vybrané zásady komunikace s neslyšícími

Pokud se rozhodneme pracovat s neslyšícími dětmi, pak bychom měli být znalí několika pravidel. Komunikace s nimi má svá specifika. Mějme na mysli, že neslyšící jsou svéprávné osoby, a proto nerozhodujeme za ně, bavme se s nimi jako s každým jiným, ale zároveň znejme komunikační pravidla. Zde předkládám výčet těch nejpodstatnějších:

Pravidla při komunikaci s neslyšícími:

- Vyslovujeme zřetelně, nezvyšujeme hlas, neměňme rytmus.
- Nedávejme si ruku před obličej – musí být viděn kvůli odezírání.
- Neoslovujeme sluchově postižené zezadu či ze strany.
- Náš řečový projev by měl být co nejpřirozenější, tempo pomalejší a artikulace srozumitelná, ale ne přehnaná.
- Je dobré mluvit v kratších větách, pokud sluchově postižený nerozumí, pak volíme jiná slova.
- Při přímé komunikaci vypneme všechny zdroje hluku, jež ztěžují nebo dokonce znemožňují správné vnímání informací.
- Informujeme neslyšící o okolních událostech, sdělíme jim nezbytné informace, aby se sluchově postižený mohl také zapojit do rozhovoru.
- Povzbuzujeme sluchově postižené, aby bez ostychu užívali dostupných kompenzačních pomůcek [Fialová, 2004].

Při využití tlumočnicka:

- Mluvme přímo na neslyšícího (ne k tlumočnickovi) i oční kontakt zachovávejme s neslyšícím (ne s tlumočnickem)
- Nezjišťujme žádné informace od tlumočnicka (slyšící lidé tuto chybu dělají často, když chtějí urychlit rozhovor), ani v situaci, kdy neslyšící něco píše nebo jsou jinak zaměstnáni.
- Respektujme umístění tlumočnicka [Červinková Houšková, 2003].

Při odezírání je třeba si uvědomit:

- Zrakový kontakt by měl být udržen během celé doby odezírání, tzn. na začátku vaší promluvy musíte upozornit odezírající osobu, během hovoru se nesmíte otáčet od odezírajícího, váš obličej musí být osvětlen během celého rozhovoru.
- Mluvte v přirozeném tempu a rytmu (neslabikujte, nemluvte rychle a ani nepřirozeně neoddělujte slova).
- Je vhodné zachovat určitou vzdálenost a pozici mezi vámi a odezírajícím (Neměla by být větší jak jeden metr, ale nesmíte stát ani příliš blízko. Přibližně by oči odezírajícího měly být ve výšce mluvícího.).
- Téma, o kterém se mluví, by měla odezírající osoba znát.
- Používejte spíše kratší věty než nekonečná souvětí [Červinková Houšková, 2003].

4.3 Integrace neslyšících do knihoven

4.3.1 Služby knihoven pro neslyšící uživatele

Setkat se v knihovně s neslyšícím dětským čtenářem je vzácností. Existují bariéry jak ze strany knihovny, tak i ze strany neslyšícího uživatele. Neslyšící mají zábrany v komunikaci se slyšícími a to zejména kvůli svému hlasovému projevu. „Neslyšící člověk nemá sluchovou kontrolu vlastního hlasu, proto je zvuková stránka jeho řeči pro slyšící lidi nezvyklá“ [Strnadová, 2005, s. 39]. Dalším komunikačním problémem může být domluva s knihovníkem, který neovládá znakový jazyk a nebo jen neumí a neví, jak komunikovat s neslyšícím uživatelem knihovny. Jiným nedostatkem je nevybavenost fondu knihoven – chybí odpovídající literatura pro

neslyšící čtenáře. To vše vytváří bludný kruh – neslyšící neprojevují zájem o knihovny a knihovny se zase nezabývají problematikou neslyšících.

Soukupová [2007] zjišťovala, jak by si spolupráci s knihovnami představovali sami neslyšící uživatelé. Vedla rozhovory se Zlatou Houškovou z NKP a učitelkou českého jazyka ze ZŠ pro sluchově postižené. Celý článek vyšel v Knihovnickém zpravodaji Vysočiny v roce 2007. Jejich požadavky shrnuji do následujících bodů:

1. Naučení se znakovému jazyku (alespoň jeden pracovník ovládající znakový jazyk).
2. Znat zásady komunikace se sluchově postiženými.
3. Spolupracovat se školami a organizacemi neslyšících.
4. Nabízet kurzy znakové češtiny pro veřejnost.
5. Pořádat semináře týkající problematiky sluchově postižených pro slyšící majoritu.
6. Knihovní fond doplnit o knihy s informacemi o neslyšících.
7. Nabízet časopisy pro neslyšící uživatele (Gong, INFO-zpravodaj, Unie)
8. Nabízet komiksy a upravené texty pro neslyšící uživatele knihoven²⁴
9. Nabízet otitulkované videokazety²⁵
10. Pozvání uměleckého souboru neslyšících do knihovny (např. divadlo Neslyším²⁶)
11. Nabízet počítačové programy pro neslyšící, kurzy počítačové gramotnosti
12. Služby tlumočnicka (tlumočnicka je možné využít při programech pořádaných knihovnou – exkurze, beseda).
13. Osvětové letáčky (prstová abeceda, základní znaky ve znakové řeči)
14. Vytvořit seznam zajímavých knih pro neslyšící dětské čtenáře
15. Zajistit dobré světelné podmínky a akusticky klidné prostředí v knihovně.

²⁴ V rámci svých diplomových prací vytváří upravené texty studenti Pedagogické fakulty v Olomouci. Problémem těchto textů je jejich nedostatek a omezené určení (především pro děti ze základních škol). Pokud by měla knihovna zájem, mohla by oslovit některou z kateder speciální pedagogiky a domluvit se s ní na přepracování zajímavých knih.

²⁵ Otitulkované videokazety jsou například ve fondu knihovny FRPSP (Federace rodičů a přátel sluchově postižených) v Praze.

²⁶ Repertoár souboru divadla Neslyším je bohatý. Knihovně nabízí knižní představení, na které navazují workshopy. Cílem je ukázat krásu psaných příběhů, seznámit s knihou a motivovat ke čtení prostřednictvím představení a dramatické výchovy. Výsledkem by mělo být porozumění příběhu a osvojení si nových slov a znaků. K dalším cílům patří sblížení světa neslyšících a slyšících dětí. I pro slyšící děti je dobré zakusit svět neslyšících na „vlastní kůži“.

Ze své zkušenosti bych dodala, že služby knihoven sluchově postiženým uživatelům by byly smysluplnější při využití kompenzačních pomůcek, zejména indukční smyčky²⁷. Pomocí tohoto zařízení by byla mnohonásobně zkvalitněna komunikace mezi knihovníkem a sluchově postiženým člověkem. V roce 2008 disponovaly indukční smyčkou pouze tři knihovny. Krajská knihovna Karlovy Vary, Knihovna Kroměřížska a Masarykova veřejná knihovna Vsetín [Houšková; Pillerová, 2008].

4.3.2 Práce s neslyšícími dětmi v knihovnách

Pro neslyšící děti by měla být knihovna součástí jejich života. V knihovně by mělo být příjemné prostředí, aby se neslyšící děti cítily jako doma nebo jako na místě, které je jim důvěrně známé a kam přicházejí s radostí. Při komunikaci s knihovníkem by neměly pozorovat ostych a nejistotu. Chvilky strávené s knihou by měly patřit k těm nejpříjemnějším zážitkům.

Knihovník by k takto handicapovaným dětským čtenářům měl přistupovat individuálně, měl by jim pomáhat v rozvoji jejich čtenářských dovedností. Děti by na sebe měly pohlížet jako na čtenáře a nepochybovat o svých čtenářských schopnostech. Čtení nesmí brát jako povinnost, ale jako zábavu [Soukupová, 2007].

Při čtení knihy je dobré dělat časté přestávky, všimnout si reakcí dětí, odpovídat na jejich otázky, vysvětlovat. Knihovník by měl dětem dávat takové otázky, které jsou přiměřené jejich vývojovému stupni. Nejmenším čtenářům pokládat otázky, při kterých jim postačí jednoslovná odpověď. Nejasnou odpověď či neznámá slova může vysvětlit například za pomoci obrázku nebo pantomimicky. U malých dětí je dobré spojovat předčítaný text s ilustracemi. Starších dětí se ptát na text otázkami pokročilejšího typu: co si myslíš, proč se to tak stalo, jak se to stalo. Těmito otázkami zvyšujeme představivost dítěte, zapojujeme jejich fantazii. Knihovníkovi je tak poskytnuta zpětná vazba, může zhodnotit, jak danému textu děti porozuměly. Děti se tak včleňují do čtenářského procesu a nejsou jen pasivními příjemci. Čtení se stává interakcí mezi dítětem a knihovníkem.

4.3.2.1 Programy pro neslyšící děti

Tyto programy se v podstatě neliší od akcí pro jiné handicapované dětské čtenáře. Jen je třeba dodržovat některé zásady komunikace s neslyšícími (viz kapitola 4.2.3

²⁷ Indukční smyčka je zařízení, které vysílá signál z ozvučovacího systému do naslouchadel.

Vybrané zásady komunikace s neslyšícími). Samozřejmostí by mělo být střídání činností. Využít můžeme výtvarné, pohybové nebo i hudební aktivity. Můžeme tak ztvárnit například přečtený příběh. Vhodné a osvědčené je využití orffova instrumentáře²⁸. Neslyšící jsou citliví na vibrace hlubokých tónů. Další možností je dramatisace textu. Děti obecně a neslyšící obzvláště mají rády pantomimu. V konverzaci užívají běžně mimiku, která je pro ně přirozenou formou vyjádření jejich pocitů. Při plánování navazujících programů pro neslyšící děti, by pro nás mohlo být zajímavé toto doporučení: „Sluchově postižené děti mají rády stereotypy, to znamená neměnné, opakující se, stále stejné postupy. Z těchto zavedených a osvojených postupů čerpají svoji jistotu. Když vědí, jak se situace bude vyvíjet a dovedou ji předvídat, zbaví se úzkosti a získají pocit kontroly nad svým životem. Neměnnost jim také zaručí, že se nedostanou do komunikačních potíží ani do jiných problémů způsobených neznámou situací“ [Roučková, 2006, s. 23].

4.3.2.2 Význam očního kontaktu u neslyšících dětí

„Pro rozvoj komunikace, ať verbální, nebo znakové, je nezbytné naučit se navazovat zrakové spojení, udržet ho po celou dobu trvání rozhovoru, přenášet pozornost mezi mluvící osobou a předmětem komunikace a také cíleně navazovat oční kontakt s osobou, od níž nějaké informace požadujeme“ [Roučková, 2006, s. 118].

Tipy k podpoření zrakového kontaktu v práci s dětmi v knihovně:

- Dítě rádo komunikuje s osobou, která je pro něj zajímavá. Váš obličej jej může přitahovat, když se na něj usmíváte, když děláte legrační grimasy. Doporučuji nosit něco výrazného, například brýle, klobouk a nebo klaunský nos. Spolu s dětmi si můžete zvýraznit obličej pomocí prstových barev (udělat ze sebe kočku nebo piráta). Cílem je nejen upoutání pozornosti, ale také pobavení dětí.
- Vyjádření pocitů, které prožíváte znázorníte mimikou – radost, smutek, pobavení, nespokojenost, únavu.
- Pokud vás dítě ztratilo ze svého zorného pole, pak jeho obličej nenatáčejte na vás. Ale sami se posuňte jeho směrem, jeho pozornost upoutejte i jemnými dotyky a nebo poklepáním

²⁸ Orffův instrumentář – je soubor hudebních nástrojů, které jsou snadno ovladatelné dětmi. Patří sem triangel, blok, činel, prstové činelky, cinkadlo, bubínek, tamburína, hůlky, chřestidlo, drhlo, rolničky, zvonky.

4.3.3 Neslyšící děti a knihy

Jak už bylo řečeno, neslyšící děti mají rozdílné znalosti čtení, jazykové schopnosti jsou taktéž různé. A pokud srovnáváme čtenářskou gramotnost slyšících a neslyšících dětí, pak neslyšící jsou na tom podstatně hůře. Vše závisí na mnoha faktorech (viz kapitola 4.2.2 Čtení a psaní neslyšících).

Začínajícím neslyšícím čtenářům je třeba předkládat knihy, které mají vhodné písmo, jsou plné obrázků se zajímavým, čtivým obsahem, přiměřené jejich individuální úrovni čtení. Vyhledávání a doporučování odpovídajících knih je hlavním úkolem rodičů, učitelů a neméně knihovníků. Výběr knih však není jednoduchou záležitostí. U neslyšícího čtenáře je třeba respektovat jeho duševní vývoj, stav rozvoje řeči, ale i úroveň čtenářských dovedností a v neposlední řadě i zájmy dítěte. Knihovny pak můžou spolupracovat se školami a s rodiči neslyšících dětí. Na základě konzultací, které se například vztahují k probírané látce či k zájmům dítěte, pak vybírají zajímavou, novou a podnětnou literaturu pro neslyšící děti.

Menší děti se spokojí s jednoduchým a zajímavým příběhem. Starší děti začínají vyhledávat příběhy složitější, které jsou přiměřené jejich věkové skupině a zkušenostem. Často se však dostávají do začarovaného kruhu, poněvadž složitějšímu textu nerozumí, nestačí na něho svými čtenářskými dovednostmi a tak raději nečtou. Zde by pomohla včasná motivace dítěte ke čtení. Děti by měly nejprve číst jednoduché a srozumitelné texty a s přibývajícím věkem vyhledávat příběhy složitější.

„Dobré knihy mají vliv na správný vývoj osobnosti dítěte. Umožní mu rozvíjet a udržet slovní řeč, poznávat kulturu většinové (slyšící) populace, získávat stále nové informace, obohacují jeho citový život a rozvíjí inteligenci. Pomocí knih lze realizovat i sebevzdělání. V některých případech může literatura napomáhat i k vyrovnání následků nedostatečného výchovného působení rodiny (například vyrůstá-li dítě v internátním zařízení)“ [Strnadová, 1995, s. 61].

Obrázkové knihy jsou nejlepší pro začínající neslyšící čtenáře, v kontextu s obrázkem pak začínají číst první slova²⁹. Velkým plusem jsou knihy, které obsahují hodně obrázků a her, pomocí nichž jsou dětem vysvětlena neznámá a nová slova. Neméně dobrou didaktickou pomůckou jsou knihy, které zahrnují znakový jazyk,

²⁹ Mezi první přečtená slova neslyšících patří jména jejich vrstevníků a členů rodiny.

protože čím více se rozvíjí znalost znaků u těchto dětí, tím lépe rozumí a používají spojení řeči za pomoci znaků.

„Zvlášť pro ohluchlé děti jsou knihy dobrodiním. Pokud umějí číst, všemožně jim vytvořte podmínky pro četbu knih, případně jim pomozte s jejich výběrem a pokuste se jim vysvětlit nová slova“ [Strnadová, 1995, s.60].

První spojnicí ke čtení opravdových knih bývají často komiksy, tzv. obrázkové seriály. K pochopení příběhu postačí obrázky a dětem tak odpadá čtení dlouhých popisů událostí a charakterů lidí. Komiksy jsou založeny na přímé řeči a dětem je tak umožněno seznámení s hovorovým jazykem. Komiksy najdeme zejména v dětských časopisech. Existuje i celá řada děl klasické literatury, jež jsou zpracovány komiksovou formou. Komiksy se tak stávají zprostředkovatelem světa vážné literatury. Mnozí mohou namítnout, že tyto příběhy jsou hodně zjednodušeny oproti originálu, ale pokud přilákají děti ke čtení, pak svůj úkol splnily.

Zajímavým přechodem od čtení obrázků ke čtení písma jsou deníky. Knihovník by mohl motivovat děti k vytvoření deníku, který by se pro něho stal zpětnou vazbou a pro děti příjemným počtením. Společně do nich můžete zaznamenávat zážitky z besed a akcí. Pro každou besedu je něco typického, ať už téma besedy a nebo nějaký výrok či komická situace, která se vám v průběhu přihodila. Události děti zaznamenávají psanou nebo kreslenou formou, přímou řeč mohou předávat v podobě komiksových bublinek. Do deníků se dají vlepovat i obrázky a fotografie, vzniknou tak zajímavé koláže s originálními texty. Pokud budou děti navštěvovat knihovnu často, pak listováním v takových denících u nich může přivolávat příjemné vzpomínky. Knihovna tak může plnit funkci místa, kde je dětem (nejen neslyšícím) dobře. Deníky se dají použít i na výstavku, kde je mají možnost shlédnout i děti slyšící. Možná, že děti tvorba deníků natolik zaujme, že se budou chtít pochlubit rodičům. V takovém případě je dobré mít deníky na dostupném místě v knihovně.

5 MENTÁLNĚ POSTIŽENÍ

Mentální postižení, resp. retardace, se projevuje celkovým snížením intelektuálních schopností v psychologii označovaných jako inteligence. Pipeková [2006, s. 40] definuje mentální retardaci jako „interdisciplinární termín vystihující medicínské, psychologické a sociální aspekty osob s mentálním postižením v jednotlivých životních obdobích.“

Mentální postižení bývá spjato s různými druhy tělesných či smyslových postižení. Pak mluvíme o kombinovaném postižení. Opatřilová [2005] k tomu dodává, že závažnější postižení, poruchy a vady se často kombinují a mají tendenci se vyskytovat společně, z toho důvodu je jejich nositel postižen více vadami.

5.1 Definice pojmu

Termín mentální retardace je odvozen z latinského mens, 2.p. mentis = mysl, rozum a retardatio = zdržet, zaostávat, opožďovat. V překladu tedy znamená „opožďenost rozumového vývoje“. Od vzniku tohoto termínu³⁰ jsou problémy se stanovením definice mentální retardace [Pipeková, 2006]. Doposud nebyl tento pojem uspokojivě definován a psychologové se již delší dobu pokoušejí o jeho přesné vymezení. Dříve se používaly termíny jako: duševně postižení, duševně opožďení, děti se sníženou rozumovou schopností, rozumově zaostalí, slabomyslní, mentálně defektní atd.

Podle Lečbycha [2008] existuje řada definic mentální retardace. Nejčastěji se uvádí, že mentálně retardovaní jedinci mají snížené rozumové schopnosti. Podle mého názoru je nejužitečnější definice od Krejčířové [2009a, s. 195], která říká, že „mentální retardace je závažné postižení vývoje rozumových schopností prenatální, perinatální nebo časně postnatální etiologie, které vede k významnému omezení v adaptivním fungování postiženého dítěte či dospělého v jeho sociálním prostředí.“ Upozorňuje totiž na to, že není důležité pouze určení úrovně inteligenčního kvocientu, ale také to, do jaké míry se mentálně postižení zvládnou adaptovat na určité sociokulturní prostředí, jaké mají schopnosti přizpůsobit se svému okolí.

³⁰ „Termín *mentální retardace* byl zaveden Americkou společností pro mentální deficienci (American Association of Mental Decency – AAMD) asi ve třicátých letech minulého století“ [Pipeková, 2006, s. 55].

5.2 Charakteristika mentálně postižených

5.2.1 Klasifikace mentální retardace

Mentální retardace představuje výrazně sníženou úroveň inteligence. Při její klasifikaci se v současné době užívá 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí. Zpracována byla Světovou zdravotnickou organizací v Ženevě a vstoupila v platnost roku 1992. Podle této klasifikace se mentální retardace dělí do šesti základních kategorií:

- *lehká mentální retardace (F70)*
- *středně těžká mentální retardace (F 71)*
- *těžká mentální retardace (F 72)*
- *hluboká mentální retardace (F 73)*
- *jiná mentální retardace (F 78)*
- *nespecifikovaná mentální retardace (F 79)*

Lehká mentální retardace, IQ 69–50

Lidé s tímto typem postižení jsou schopni vykonávat jednoduchá zaměstnání a v prostředí, které je sociálně nenáročné se pohybují bez omezení a problémů. Jejich mentální věk³¹ odpovídá 9–12letým dětem.

První omezení se objevují v období školní docházky, kdy děti mají problémy s logickým myšlením, pamětí, zaostávají v hrubé i jemné motorice a v pohybové koordinaci. V běžné mluvě je u dětí častá dyslálie³², mají zafixované řečové stereotypy, nedokážou používat abstraktní pojmy. Mívají problémy s logickým myšlením, pamětí. Hrubá i jemná motorika jsou opožděny, vážne pohybová koordinace. Mnohé děti mají ve škole problémy se čtením a psaním. Při práci s takto postiženými dětmi je dobré se zaměřit na rozvíjení jejich dovedností a kompenzování nedostatků. Některé děti se projevují jako zakřiknuté a plačtivé, jiné jako upovídané a sebevědomé.

³¹ Pojem mentální věk se užívá při testování inteligence. Znamená tedy, že testovaný jedinec získal stejný počet správných odpovědí jako člověk tohoto věku ze vzorku populace. Nemůžeme však říci, že mentálně postižená osoba je na úrovni např. pětiletého dítěte. U mentálně postižených lidí je třeba brát v potaz i úroveň zkušenosti a schopností konkrétního jedince.

³² Dyslálie – špatná výslovnost hlásek, patlavost

V dospělosti se těžce přizpůsobují kulturním tradicím a normám, nedokážou se vyrovnat s požadavky manželství nebo s výchovou dětí. Většina dosáhne nezávislosti v osobní péči (jídlo, oblékání, mytí, hygienické potřeby) a v praktických domácích dovednostech.

U lidí s lehkou mentální retardací se mohou v různé míře objevit i přidružené chorobné stavy, jako je autismus a další vývojové poruchy, epilepsie, poruchy chování nebo tělesné postižení [Pipeková, 2006].

Středně těžká mentální retardace, IQ 35–49

Psychomotorický vývoj dětí s tímto typem postižení je opožděn, kolem 6.–7. roku života odpovídají úrovni maximálně tříletého dítěte. Rozvoj myšlení a řeči je opožděn. V myšlení často ulpívají na nepodstatných detailech. Některé děti se nenaučí mluvit nikdy, ale chápou jednoduché verbální instrukce a svou neschopnost dorozumět se řečí kompenzují nonverbální komunikací. Řeč bývá tedy zpravidla agramatická a až do dospělosti přetrvává dyslálie. Při kvalitním pedagogickém vedení se některé děti naučí základům čtení, psaní a počítání.

Samostatnost v sebeobsluze je částečná. V dospělosti žijí samostatný život jen zřídka, mnohdy potřebují pomoc a dohled napořád. Jsou schopni vykonávat jednoduchou manuální činnost, pokud jsou úkoly dobře strukturovány a pod dozorem. Bývají plně mobilní a jsou i fyzicky aktivní. Snaží se navozovat kontakt s druhými a jsou schopni zvládat nenáročnou sociální aktivitu. Z hlediska emocionální stránky jsou tito lidé labilní, nevyrovnaní a bývají výbušní, dráždiví. Charakteristickým rysem je infantilismus.

U většiny středně mentálně retardovaných se objevuje dětský autismus nebo jiné pervazivní vývojové poruchy³³, jež ovlivňují klinický obraz i způsob, jak bychom měli s postiženým jednat. Často se vyskytují tělesná postižení a neurologická onemocnění, zejména epilepsie. Někdy je možno zjistit různá psychiatrická onemocnění, ale vzhledem k omezené verbální schopnosti pacienta je diagnóza obtížná a závisí na informacích od těch, kteří ho dobře znají [Pipeková, 2006].

³³ Pervazivní vývojové poruchy – všepřonikající vývojové poruchy, které záporně mění motorickou, emoční, volní, kognitivní, řečovou – celou osobnostní a psychosociální úroveň dítěte, což mu zabraňuje úspěšně se adaptovat ve společnosti, patří sem např. dětský autismus, Rettův syndrom a Aspergerův syndrom [Krejčířová, 2009a].

Těžká mentální retardace, IQ 20–34 (F72)

U těchto dětí je značně opožděn psychomotorický vývoj, často již v předškolním věku. Poruchou motoriky trpí většina takto postižených. Někteří jsou schopni si osvojit základní hygienické návyky, mnohdy však vyžadují pomoc při tělesné čistotě i v dospělosti. Rozvoj komunikativních dovedností a psychických procesů je redukován na minimum, to vše je doprovázeno poruchami pozornosti. Jejich řeč je jednoduchá, používají jen slova a nebo skřeky. U některých není vytvořena nikdy.

I když možnosti výchovy a vzdělávání těchto osob jsou značně omezené, zkušenosti ukazují, že včasná systematická a dostatečně kvalifikovaná rehabilitační, výchovná a vzdělávací péče může významně přispět k rozvoji jejich motoriky, rozumových schopností, komunikačních dovedností, jejich samostatnosti a celkovému zlepšení kvality jejich života [Pipeková, 2006].

Hluboká mentální retardace, IQ je nižší než 20

U většiny osob s tímto postižením můžeme pozorovat neurologické nebo jiné tělesné postižení, které ovlivňuje pohybovou aktivitu. Takto postižení jsou imobilní nebo výrazně omezení v pohybu. Bývají inkontinentní, nezvládají základní sebeobsluhu. Jsou schopni se dorozumět pouze rudimentární neverbální komunikací³⁴, řeč se často vůbec nevytvoří. Velké omezení panuje i ve schopnostech porozumění požadavkům a nebo instrukcím. Vyžadují stálou pomoc a dohled, možnosti vzdělání a výchovy jsou skrovné.

U takto postižených jedinců se často vyskytuje epilepsie, poškození zrakového a sluchového vnímání, dále nejtěžší formy pervazivních vývojových poruch, zvláště atypický autismus [Pipeková, 2006].

Jiná mentální retardace

Tato kategorie by měla být použita, pokud je stanovení stupně intelektové retardace za pomoci obvyklých metod nesnadné nebo dokonce nemožné pro přidružené senzorické nebo somatické poškození, např. u nevidomých, neslyšících, nemluvicích, u jedinců s těžkými poruchami chování, nebo u osob s autismem či u těžce tělesně postižených osob [Pipeková, 2006].

³⁴ Rudimentární neverbální komunikace – jedná se o velmi jednoduchou sociální integraci, a to většinou pouze neverbální (např. kývání hlavou) [Pipeková, 2006].

Nespecifikovaná mentální retardace

Tato kategorie se užívá v případech, kdy je u jedince mentální retardace prokázána, ale není dostatek informací, aby bylo možné ho zařadit do jedné ze shora uvedených kategorií [Pipeková, 2006].

5.2.2 Psychické zvláštnosti mentálně postižených dětí

Každý mentálně retardovaný jedinec je osobou se specifickými charakteristickými vlastnostmi. I přesto však můžeme vymezit některé společné znaky:

- infantilnost
- závislost na rodičích ve zvýšené míře
- úzkost
- intenzivní potřeba uspokojení a bezpečí
- hyperaktivita
- opoždění sexuálního vývoje
- setrvávání na detailech
- citová vzrušivost
- porucha interpersonálních vztahů a komunikace
- nízká přizpůsobivost k sociálním a školním požadavkům
- snížená mechanická a logická paměť.

Pipeková [2006] podotýká, že uvedené příznaky se mohou projevovat samostatně nebo v různých kombinacích.

„Celkové poškození neuropsychického vývoje osob s mentální retardací přináší s sebou řadu zvláštností v jednotlivých stránkách jejich osobnosti. Poškození se dotýká procesů poznávacích, zasahuje sféru emocionální a volní, ovlivňuje adaptabilitu i chování jedince, projevuje se i ve zvláštnostech motoriky“ [Pipeková, 2006, s. 71]. Jednotlivá specifika psychických zvláštností popisuje Pipeková [2006]:

Vnímání je u mentálně postižených značně zpomaleno a zúženo. Nejvýraznější zvláštností je inaktivita tohoto procesu, děti při poznávání nějakého předmětu neprojevují dostatečný zájem, nemají chuť ho poznat do hloubky, nemají potřebu zjišťovat jeho vlastnosti. Často se stává, že za stejné předměty považují dva docela různé předměty.

Mezi zvláštnosti v oblasti *myšlení* u mentálně retardovaných dětí patří neschopnost zobecňovat, neschopnost abstrakce. Jejich myšlení je omezeno na konkrétní situace mezi předměty a jevy. Nedokážou udržet pozornost, a proto nejsou schopny promyslet a zodpovědět položenou otázku. Již osvojené znalosti nedokážou použít.

Paměť mentálně retardovaných dětí sice dokáže nahromadit informace, už ale neumí rozeznat podstatné od nepodstatného. Osvojování nových věcí jde velmi pomalu a až po několika opakováních. Pokud se snaží děti něco zapamatovat, pak to dělají mechanicky a nemají snahu porozumět textu. Zapomínání u těchto dětí probíhá intenzivněji než u zdravých dětí. Vybavování probíhá náročně a pomalu.

Vůle, která se projevuje v uvědomělém a cílevědomém jednání je u každého mentálně retardovaného dítěte odlišná. V oblasti jednání jsou děti podřízené zejména bezprostřední situaci, tvrdohlavosti a mnohdy i neovladatelnosti. Vzdálené cíle jsou pro mentálně retardované děti nedostupné, neboť se jim nedostává potřebná iniciativa k vykonání cílů.

5.2.2.1 Řeč

Dále bych zmínila rozvoj řeči, neboť pro práci s mentálně postiženými je dobré znát možnosti jazykových kompetencí postiženého dítěte.

„Jazyk je prostředkem poznávání. Rozvoj jazykových kompetencí je závislý na interakci vrozených dispozic a kvality stimulace“ [Vágnerová 2004 in Pipeková, 2006, s. 72]. Slova, slovní spojení, věty vytvářejí mentálně retardované děti později. Nedostatečný rozvoj řeči je podmíněn nedostatečnými a pomalu se rozvíjejícími diferenciacními spoji v oblasti sluchového analyzátoru. Špatné sluchové rozlišování přispívá ke zhoršené výslovnosti. Slovní zásoba těchto dětí je malá. Používají v omezené míře přídavná jména, slovesa a spojky. Často se objevuje porušení gramatické shody ve větách [Pipeková, 2006].

5.3 Integrace mentálně postižených do knihoven

5.3.1 Služby knihoven pro mentálně postižené děti

Lečbych [2008] uvádí, že přesný počet lidí s mentální retardací, kteří žijí v České republice, neexistuje. Dodržení lékařského tajemství zabraňuje vytvoření jejich evidence. Udává se, že četnost výskytu mentální retardace stoupá, a to i díky lepší

lékařské péči o novorozence, kteří by dříve bez lékařské pomoci zemřeli. V literatuře jsou uváděna 3–4 % lidí, kteří spadají do pásma ohraničující mentální retardaci. Tvoří nejpočetnější skupinu mezi postiženými (mezi zrakově, sluchově a pohybově postiženými). Na druhé straně jsou však nejméně početnou skupinou postižených, která si *sama* najde cestu do knihovny. U mentálně postižených dětí není dominantní potřeba seberealizace ani poznávací a osobnostní rozvoj, proto tak nízká návštěvnost knihoven [Zemková, 2004, s. 41]. Z dotazníkového šetření, které prováděly Houšková a Pilerová [2008], vyplývá, že knihovny se mentálně handicapovaným občanům věnují dostatečně. Pořádají pro ně především vzdělávací a společenské akce. Jedná se především o akce pro mentálně handicapované děti – besedy, literární pořady, lekce počítačové gramotnosti a další aktivity.

Zemková [2004, s. 42] ve svém článku *Knihovny a jejich místo při zvyšování kvality života lidí s mentálním postižením* píše: „knihovny mohou nabízet kvalitní využívání volného času a takové činnosti, při kterých dochází ke zcela rovnoprávné integraci s nepostiženou populací. Čtoucí mentálně postižený člověk se chce cítit také čtenářem. Téměř pro všechny stupně mentální retardace (s výjimkou hluboké mentální retardace) lze najít takové formy nabídky služeb a aktivit, při kterých nejsou oproti ostatním znevýhodněni. Návštěva knihovny, komunikace s knihovníkem, jeho pomoc a podpora při výběru vhodné četby se stává důležitým faktorem v socializaci i kompenzaci „osobnostního hendikepu“ člověka s mentálním postižením a z tohoto zorného úhlu by měla být také posuzována.“

5.3.2 Práce s mentálně postiženými dětmi v knihovnách

Práce s mentálně a tělesně postiženými není jednoduchá, ale zároveň mohou konstatovat, že však není nezvládnutelná. Vyžaduje to chuť, trpělivost, laskavý přístup a odhodlání. Nejdůležitější při práci s mentálně postiženými dětmi je osobní komunikace, která by měla být podřízena míře chápání mentálně postiženého čtenáře. Například besedy, které by knihovny mohly připravovat pro mentálně a tělesně postižené se mnohdy nemusí lišit od besed pro děti z běžných základních škol, jen je potřeba je upravit mentálnímu věku postižených.

Knihovny by mentálně postiženým dětem mohly nabídnout:

- kulturní, vzdělávací a jiné programy;

- vhodnou četbu, která závisí na věku a stupni mentální retardace (roli nehraje ani tak obsah knihy jako např. velikost písmen, barva, obrázky, krátký text, jednoduchý děj);
- fond týkající se problematiky lidí s mentálním postižením (naučné knihy, které zahrnují rady odborníků pro děti, ale i rodiče);
- fond podle vzdělávacích programů pro speciální školy;
- časopisy, které obsahují velké množství obrázků, jsou zábavné, srozumitelné a s krátkými texty;
- zvukové knihy a audioknihy;
- stolní a společenské hry;
- hračky;
- hmatové knihy, speciální leporela;
- kompenzační a didaktické pomůcky pro handicapované;
- speciální počítačové programy.

Pro práci s mentálně postiženými dětmi je důležité mít základní přehled o jednotlivých typech mentální retardace, dále informace o kognitivních funkcích mentálně postižených dětí. Díky tomu je možné si jasněji stanovit priority a cíle, kterých chceme dosáhnout při společné činnosti s mentálně postiženými dětmi.

Při práci s mentálně postiženými je nutno střídat aktivity, dodržovat zásady názornosti, přiměřenosti a přístupnosti. Vhodné jsou hudebně pohybové aktivity, besedy s prvky dramatické výchovy. S dětmi mluvíme v krátkých a jednoduchých větách. Pokud čteme příběh, pak především krátký a nejlépe s názornými obrázky. Ke společnému předčítání je vhodné využít malované čtení. Ptejme se dětí, reagujme na podněty od samotných dětí. Povídejme si s dětmi o příbězích a pohádkách. S dětmi můžeme zpívat, podívat se na pohádku, malovat si, cvičit. Dají se využít jak audiovizuální pomůcky, tak obrázky. S nadsázkou lze říci: *Vše je povoleno, důležité je děti zaujmout*. Besedy by měly být uzpůsobeny jejich možnostem chápání, neměly bychom děti přeceňovat, ani podceňovat. Každý malý úspěch je pro ně velkou motivací.

5.3.2.1 Programy pro mentálně postižené děti

Knihovny mohou (a často to také dělají) realizovat také integrační programy³⁵, v nichž se postižené děti setkávají s dětmi zdravými. Pro úspěšný vývoj mentálně postižených dětí je kontakt s nepostiženou populací velmi důležitý. Mají tak možnost si postupně osvojit kulturní normy a kulturní vzorce chování, které jsou zažité mezi lidmi.

Jestliže ponecháme, mentálně postižené děti zavřené za zdmi ústavů a dovolíme jim komunikovat pouze navzájem mezi sebou, pak nezískají představu normálního chování. Je to především z toho důvodu, že vlastně ani neví, jak se mají správně chovat, neví jak utvářet a korigovat své jednání. Vzájemná komunikace mentálně postižených a zdravých, nepostižených dětí je prospěšná pro obě strany. Nepostižené děti poznávají své postižené vrstevníky, seznamují se s jejich handicapem, učí se chápat jejich zvláštnosti a potřeby. Snaží se jim, pokud je to potřeba, pomáhat. Často je tato pomoc oboustranná. I mentálně postižení jsou rádi, když můžou někomu pomoci, jsou šťastní způsobí-li někomu radost [Švarcová, 1995].

Práce s mentálně postiženými dětmi může mnohé ze začátku naplňovat zklamáním, o to však bude větší radost z alespoň malého úspěchu. Píšu z vlastní zkušenosti, neboť jsem měla možnost realizovat besedy na Kociánce³⁶. Převzala jsem je po bývalé kolegyni, o práci s postiženými dětmi jsem nevěděla vůbec nic. Bylo nutné vynaložit mnoho úsilí, besedy jsem často dělala metodou „pokus–omyl“, ale práce se mi zalíbila natolik, že jsem byla odhodlána v ní pokračovat a motivovala mě i k napsání této diplomové práce.

5.3.3 Mentálně postižené děti a knihy

Mentálně postižené děti nebývají velkými čtenáři, přesto je dobré, aby knihovnu navštěvovaly. Švarcová [1995, s. 61] k tomu dodává: „Výchova a vzdělávání je jediná účinná forma terapie mentálního postižení, která i když nemůže odstranit příčiny tohoto jevu ani jev samotný, může v mnohém zmírnit jeho sociální projevy a sociální důsledky“.

³⁵ viz kapitola 8.2 Projekt Ruku v ruce

³⁶ Kociánka – Ústav sociální péče pro tělesně postiženou mládež v Brně – Králově poli. Je otevřený zařízením pro děti a mládež s tělesným a druhotným mentálním postižením. Dětem umožňuje týdenní i celoroční pobyty. Kociánku tvoří Mateřská škola a Základní škola pro tělesně postižené.

Knihovník by měl mentálně postiženým dětem doporučovat a nabízet vhodnou četbu, která by se měla odvíjet nejen od reálného věku, ale i od věku mentálního (stupně mentální retardace). Mentálně retardované děti si nebudou vybírat knihu podle obsahu, ale spíše podle ilustrací, vlastního momentálního zájmu, podle velikosti písmen, podle barevnosti. Při výběru knihy upřednostňujeme: krátký text, jednoduchý děj, velikost písmen, barvu a obrázky. Zemková [2004, s. 43] k tomu dodává: „chlapec s Downovým syndromem bude navštěvovat knihovnu společně se svým kamarádem z domu, bude pociťovat radost a uspokojení, byť si zapůjčí jen obrázkovou knížku nebo leporelo a jeho kamarád už bude číst Foglarovu Tajemnou Řásnovku nebo Harryho Pottera“.

6 TĚLESNĚ POSTIŽENÍ

Děti s tělesným postižením tvoří velmi nestejnorodou skupinu. Společným rysem této skupiny je omezení pohybu. Tělesné postižení zasahuje do každodenního života člověka a postihuje tak celou osobnost postiženého jedince – motoriku, vnímání, kognitivní funkce.

6.1 Definice pojmu

„Jako tělesně postižený je označován člověk, který je omezen v pohybových schopnostech v důsledku poškození podpůrného nebo pohybového aparátu nebo jiného organického poškození“ [Vítková, 2006, s. 168].

6.2 Charakteristika tělesně postižených

6.2.1 Klasifikace pohybových vad

Pohybové vady se liší rozsahem a stupněm závažnosti. Vítková [1998] rozlišuje pohybové vady podle postižené části těla na několik skupin: 1. obrny centrální a periferní, 2. deformace, 3. malformace a amputace.

1. Obrny centrální a periferní

Obrny se týkají centrální části, která zasahuje mozek a míchu a periferní části, která postihuje obvodové nervstvo. Dále se jednotlivé druhy obrn od sebe liší podle závažnosti ochrnutí na parézy (částečné ochrnutí) a na plégie (úplné ochrnutí). Mozkové pohybové postižení se dělí podle doby vzniku na vrozené a získané (nemocí nebo úrazem). Narušena je jak senzorka (smyslové vnímání), tak i motorika [Vítková, 1998]. Nejčastěji se můžeme setkat s:

- *Dětskou mozkovou obrnou (DMO)* – je porucha mozku, jež vede k vážnému postižení pohybového vývoje. Příčinou mohou být vrozené vývojové vady, prenatální, perinatální a nebo postnatální poškození. Kvůli poškození mozku vznikají vedle poruch hybnosti (napětí ve svalech³⁷, špatná koordinace) i poruchy mentální a smyslové (zraku, sluchu, řeči), specifické poruchy učení a nebo jiné zdravotní potíže (epilepsie) [Krejčířová, 2009b].

³⁷ Napětí ve svalech = tonus. Rozlišujeme hypertonii, což je zvýšený svalový tonus a hypotonii, což je snížený svalový tonus.

- *Lehkou mozkovou dysfunkcí* (LMD) – jedná se o lehčí poškození centrální nervové soustavy, většinou jím trpí chlapci. Jednotlivé funkce jsou nerovnoměrně vyvíjeny (psychika, motorika). Děti jsou neklidné, mají sklony k impulzivnímu jednání a často se u nich střídají nálady. LMD se diagnostikuje především s nástupem dítěte do školy.

2. Deformace

Charakteristickým rysem je nesprávný tvar některé části těla. Deformace mohou být vrozené nebo získané. Mezi vrozené deformace řadíme vývojové deformace lebky, kloubů a svalů. Získané deformace mohou mít příčiny ve špatném držení těla (některé druhy skolióz a kyfóz). K další početné skupině pohybových vad kloubů patří děti s nesprávně vyvinutým kyčelním kloubem, děti s Perthesovou chorobou, což je zánětlivý proces, kdy je napadena hlavice stehenní kosti a progresivní svalová dystrofie – je dědičné onemocnění svalů vzniklé na podkladě metabolické poruchy. Svaly se postupně začnou měnit v tuk a vazivo [Vítková, 1998].

3. Malformace a amputace

Malformace je vrozená vývojová vada. Jedná se o patologické vyvinutí různých částí těla, především končetin. Amélie je částečné chybění končetin, fokomelie je navázání končetiny přímo na trup. Amputace je odnětí části končetiny od trupu. Příčinou mohou být úrazy, cévní onemocnění, zhoubné nádory na končetinách. Amputace může mít i infekční původ se sepsí [Vítková, 1998].

6.2.2 Vybrané zásady komunikace s tělesně postiženými

1. Neměli bychom být ovlivněni prvním dojmem, který často provází soucit, lítost a obavy.
2. I přesto, že tělesné projevy, vzezření, řečové obtíže se vymykají normálům, úroveň inteligence je mnohdy zachována.
3. Ponechat si dostatek času a mít trpělivost při komunikaci (např. s člověkem, který má řečové obtíže).
4. Nedokončovat za tělesně postiženého jeho myšlenky, nenapomáhat mu ve vyjadřování správných slov (jen pokud si o pomoc řekne).
5. Velmi důležité je naslouchání (kvůli nevýrazné modulaci řeči), abychom správně rozpoznali otázku či prosbu apod.

6. Pokud komunikujeme s člověkem na vozíku, pak tak, aby naše komunikace byla vyrovnaná, tzn. skloňme se k němu nebo se posaďme.
7. V případě, že tělesně postižený má svého asistenta, komunikujme vždy s tím, na koho se obracíme. Nevyřizujme komunikaci s tělesně postiženým přes osobního asistenta.
8. Jestliže chceme pomoci tělesně handicapovaným při běžných pohybových aktivitách, tak se nejdříve zeptejme, zda naši pomoc potřebuje [Slowík, 2010].

6.3 Integrace tělesně postižených do knihoven

6.3.1 Služby knihoven pro tělesně postižené

Knihovny by na tělesně postižené děti měly myslet zejména v bezbariérovosti. Ta se týká jak fondů a prostorů pro veřejnost, tak kanceláří a neveřejných prostor. Bezbariérovost by měla být zajištěna ideálně již při stavbě budovy knihovny, ale lze jí dodatečně docílit také pomocí plošin, výtahu nebo na vyžádání prostřednictvím služebních výtahů. Dále je důležitá jednoduchá a jednoznačná navigace po knihovně. Samozřejmostí by mělo být sociální zázemí pro tělesně postižené (viditelné, jasně označené a dostupné). Z průzkumu, který prováděla Houšková a Pillerová [2008] vyplývá, že knihovny nejsou schopny zajistit bezbariérové přístupy pro tělesně postižené zejména z finančních důvodů. Další překážkou v bezbariérovosti jsou limitující prostory (např. úzké uličky mezi regály) a nevyhovující vybavení knihoven (např. příliš vysoké regály). Služby pro tělesně postižené jsou dobře zajištěny zejména v nových a nově zrekonstruovaných knihovnách.

Problémy s bariérovostí řeší knihovny tzv. donáškovou (dovážkovou) či zásilkovou službou [Houšková; Pillerová, 2008] do domu uživatele. Děti si mohou samy knihy vybrat z domova, prostřednictvím on-line katalogu knihovny, knihovník také může připravit „balíček“ knih, které by sám doporučil. Na základě několika zápůjček lze vysledovat osobní preference a „balíčky“ lépe personalizovat.

6.3.2 Práce s tělesně postiženými dětmi v knihovnách

Pro tělesně postižené děti ze škol či stacionářů je návštěva knihovny velkým dobrodružstvím. Nebývá častá. Je to zejména z důvodu imobility, další překážkou může být neochota pedagogů. Cestovat s deseti vozíčkáři přes celé město není

snadné. Nemaleým problémem jsou také finance³⁸. Knihovny by mohly být v tomto směru více aktivní a nabídnout školám a stacionářům své služby. Mezi dostupné a méně náročné patří: docházka knihovníka s pořádáním programů přímo ve škole nebo ve stacionáři, kolektivní donášková služba – z požadavků, zájmů dětí by mohly být vybrány knihy, které mohou kolovat po škole s prodlouženou výpůjční dobou. Školy by mohly využít přenosnou registraci, zaregistrovala by se pouze škola (stacionář nebo organizace pro tělesně postižené) a na tuto průkazku by si půjčovaly knihy všechny děti.

Knihovny by mohly nabídnout prostory pro uspořádání výstavy prací tělesně postižených dětí. Mezi tělesně postiženými je řada zajímavých výtvarně nadaných umělců. Mezi další aktivity patří pořádání kulturních, vzdělávacích a jiných programů. Při pořádání programů pro tělesně postižené děti, myslíme na to, že tělesně postižené děti mají jeden společný rys, kterým je zvýšená unavitelnost [Vítková, 1998].

6.3.3 Tělesně postižené děti a knihy

Pro tělesně postižené děti nejsou v knihovnách vyčleněny žádné specifické fondy. Takto postiženým dětem lze doporučovat literaturu, která jim pomáhá při vyrovnávání se s jejich handicapem. Úkolem knihovníka není naučit tělesně postižené děti číst knihy, podstatné je navázání vztahu dítě a kniha. Zpřístupnit tělesně postiženým dětem svět v podobě knih. Kniha hraje v životě dítěte s handicapem nezastupitelnou roli. Obohacuje jeho duševní život, vyvolává emoce, podněcuje jeho představivost. Prostřednictvím knihy se handicapované děti lépe vyrovnávají se svou životní situací. V knihách nachází únik před momentálním stavem, vytváří si svůj vlastní imaginární svět, identifikují se s oblíbeným literárním hrdinou, do života a příběhu knižní postavy promítají handicapované děti své vlastní touhy a cíle. Skrze knihu mohou tělesně postižené děti zjistit, že i přes špatnou prognózu je život dobrý. Kniha u tělesně postižených dětí plní biblioterapeutickou³⁹ funkci. Uspokojuje jejich potřebu kontaktu, informace a má pozitivní vliv nejen na psychiku, ale i na zdravotní stav dítěte [Vášová, 1986].

³⁸ V KJM v Brně jsme finanční stránku řešili grantovým projektem. Díky tomu jsme mohli zajistit autobus pro děti z Kociánky (viz str. 49) a z Terezy (oddělení Kociánky). Děti strávily téměř celý den v knihovně. Byl pro ně přichystán dopolední program, následovalo divadelní představení.

³⁹ Biblioterapie je léčba knihou, působení na čtenáře pomocí knihy.

7 DĚTI SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

Pojem „poruchy učení“ označuje skupinu obtíží projevujících se při osvojování jazyka, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, počítání a ostatních dovedností. Specifické poruchy učení⁴⁰ (dále jen SPU) nazýváme také vývojovými, a to z toho důvodu, že se projevují jako vývojově podmíněný projev (jedinec k nim dospívá v průběhu svého vývoje) [Matějček, 1995].

7.1 Definice pojmu

„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečné a nebo nevhodná výuka, psychogenní činitele), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů⁴¹“ [Matějček, 1995, s. 24].

Pokud se pro nápravu nic nedělá, pak se obtíže u dětí začínají stupňovat a děti nerady čtou, nerady pracují s textem, nestačí svým kamarádům. S těmito problémy úzce souvisí problémy sekundární, které bývají důsledkem specifické poruchy učení. U dětí převládá pocit méněcennosti⁴², vlastní nedostatečnosti, tyto pocity se u dětí stupňují a vedou až k odporu ke škole. Těžce se začleňují do sociálních skupin svých vrstevníků, mají obtížné vztahy s rodiči, učiteli [Bartoňová, 2005; Vašutová, 2008].

⁴⁰ Matějček [1995] označuje poruchy jako specifické z důvodu kladení specifických požadavků na dítě během školní docházky. Jedná se o nároky na specifické schopnosti pro čtení, pravopis, psaní a počítání. Tyto poruchy se projevují nedokonalou schopností vnímat, mluvit, číst, psát, ovládat pravopis nebo počítat. Primárně nejsou spojeny ani se smyslovým handicapem a ani se snížením nebo opožděním rozumového vývoje. A právě z důvodu odlišení od poruch, které jsou způsobeny například smyslovým handicapem, či opožděným vývojem intelektových schopností označujeme tyto poruchy jako specifické.

⁴¹ Tato definice byla vydána v roce 1980 experty Národního ústavu zdraví ve Washingtonu, společně s experty Ortonovy společnosti a dalších institucí.

⁴² Když ve škole uspěje dobrý žák, pak tento úspěch pokládá za výsledek své vlastní snahy, pokud ve škole uspěje dyslektik, pak svůj úspěch pokládá za náhodu či štěstí a pokud neuspěje, tak se utvrzuje v názoru svého okolí, že je hloupý [Matějček, 1995].

Existuje celá řada teorií o příčinách vzniku SPU, žádná však není plně doložená. Vědci pouze předpokládají, kde je počátek příčin. Jedni se přiklání k názoru, že hlavní důvod je v genetické bázi, druzí zase v poškození mozku nebo v netypické dominanci hemisfér⁴³. SPU mohou být ovlivněny smyslovými vadami, mentální retardací, sociálními a emocionálními poruchami, špatným vlivem rodiny, nepříznivým školním prostředím (nevhodná výuka, špatné vyučovací metody) [Matějček, 1995; Pokorná, 2000; Zelinková, 2003a].

Přesný počet lidí trpících SPU je těžké stanovit. Zelinková [2003a] uvádí, že SPU trpí zhruba 5 % jedinců a dále podotýká, že údaje z jednotlivých krajů republiky se liší. Pohybují se v rozmezí 3–18 %, což je dáno neexistujícími kritérii pro určení SPU. Včasnou reedukací lze u některých dětí poruchu odstranit, mnohdy však přetrvává v určité podobě až do dospělosti. Výzkumy ukazují, že mezi dětmi s poruchami učení a chování je přibližně 90 % chlapců [Vašutová, 2008].

Kvůli zvyšujícím se nárokům na vzdělání je v současnosti je výskyt SPU nápadnější a závažnější⁴⁴. Dnes patří dovednost číst a psát k základní výbavě každého člověka. Děti se SPU jsou ve školní práci znevýhodněny, přestože úroveň jejich rozumových schopností je průměrná, někdy až nadprůměrná [Pokorná, 2000].

7.2 Charakteristika dětí se specifickými poruchami učení

7.2.1 Druhy specifických poruch učení

Podle Věry Pokorné [2000] není v české odborné literatuře jasně definována terminologie SPU. Jsou používány různé termíny jako: vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy. Těmto výrazům jsou pak podřazeny pojmy dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie (pojmy jako dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie se v zahraniční literatuře neobjevují, i když oprávnění v celkové diagnostice mají).

⁴³ Podle neurologa R. Maslanda může „časná funkční specializace jedné hemisféry překážet ve vývoji jiných funkcí ve druhé hemisféře“ [Matějček, 1995; Vašutová, 2008, s. 33]. Předpokládá se, že většina lidí má levou hemisféru specializovanou na řeč a pravá hemisféra je zase specializovaná na tvar a směr. Při čtení se aktivizuje levá hemisféra (ta je spojena s řečí). Zároveň však při čtení vnímáme i tvar písmen, která jsou řazena za sebou v určitém sledu (směr zleva doprava). Čtení a psaní je spojeno s procesem vnímání a s prostorovou orientací a tím vlastně zapojujeme i pravou mozkovou hemisféru. A právě nesoulad mezi oběma hemisférami zapříčiňuje vnik různých typů dyslexií [Vašutová, 2008].

⁴⁴ Bývají někdy označovány za *nemoc století* [Vašutová, 2008, s.25].

SPU se v názvu označují pomocí předpony dys-, která je připojena ke slovnímu základu a značí vážné nebo menší narušení funkce.

- *Dyslexie* – specifická vývojová porucha čtení. Jeden z nejznámějších pojmů, který se týká oblasti specifických poruch učení. O dyslexii se mluvilo nejdříve, protože nejnápadněji působila na úspěchy dětí ve škole. U dětí, které trpí touto poruchou, je úroveň čtení mnohonásobně nižší než je jejich inteligence. Dyslexie se projevuje se v neschopnosti naučit se číst⁴⁵. V doslovném překladu znamená potíž se slovy, či poruchu v práci se slovy. Děti se potýkají s problémy rozpoznávání a zapamatování si jednotlivých písmen, zvláště pak s rozlišováním písmen tvarově podobných (b–d, s–z, t–j). Také zvukové rozlišení hlásek (a–e–o, b–p) může být pro děti obtížné. Náročné je spojování hlásek v slabiku a nepřerušené čtení slov. Mají potíže s rychlostí čtení, se správností čtení a s porozuměním čtenému textu [Zelinková, 2003a; Matějček, 1995].
- *Dysgrafie* – specifická porucha psaní postihující písemný projev, který bývá nečitelný a neuspořádaný. Písmo bývá neúměrně malé nebo naopak velké a obtížně čitelné. Děti si nepamatují tvary písmen, pletou si tvarově podobná písmena. Mají sklon k zaměňování malých a velkých písmen, také držení psacího pera je špatné. Rychlost psaní zůstává u dětí s touto poruchou na nižší úrovni. Děti jsou při psaní pomalejší a nestačí běžnému výukovému tempu. K tomu je přidružena nervozita při psaní, se kterou je spojena větší chybovost při diktátech a opisech, časté přepisování a škrtnání slov. Samotný proces psaní vyžaduje vysokou dávku koncentrace. Kvůli koncentraci na psaní pak nejsou děti schopny se soustředit na obsahovou a gramatickou část psaného projevu. Dysgrafie zasahuje i matematiku, děti neumí správně zapsat čísla, obvyklými jsou problémy s řešením slovních úloh [Matějček, 1995; Zelinková, 2003a].
- *Dysortografie* – specifická porucha pravopisu, která se projevuje tzv. specifickými dysortografickými chybami a těžkostmi při osvojování gramatického učiva a gramatických jevů [Zelinková, 2003a]. Tato porucha často souvisí s dyslexií a dysgrafií, a to z toho důvodu, že čtení a psaní patří ke dvěma odlišným formám sdělovacího procesu. Konkrétně jde o vztah

⁴⁵ Nesprávné čtení se projevuje tzv. dvojím čtením. Děti si nejprve potichu čtou slova po hláskách, následně je vysloví nahlas [Zelinková, 2003a].

zvukového celku k symbolickému přepisu, který je znázorněn grafickými značkami. Psaním zaznamenáváme zvukový tvar slova graficky a čtením tento tvar dekódujeme a dále transformujeme na zvukový tvar, který je nositelem informace. To jsou hlavní příčiny toho, proč děti špatně čtou a mají větší obtíže v pravopise. Dysortografie nepostihuje pouze oblast gramatiky jazyka, ale zahrnuje i specifické dysortografické jevy – vynechávky, zaměnění tvarově podobných písmen v písemné podobě, chyby kvůli artikulační nesprávnosti, špatné označení délek samohlásek, chyby v měkčení. Děti těžce zvládají limitované úkoly (diktáty), obtíže nastávají i při výuce cizího jazyka [Matějček, 1995; Zelinková, 2003a].

- *Dyskalkulie* – specifická porucha matematických schopností, která postihuje jak operace s čísly, tak matematické a prostorové představy. Děti s touto poruchou neumí používat číselné symboly. Dyskalkulie často souvisí s dyslexií a dysgrafií [Matějček 1995; Bartoňová, 2005].
- *Dysmuzie* – specifická vývojová porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby. Děti mají problémy v rozlišování tónů, nepamatují si melodii, nejsou schopny reprodukovat rytmus [Pokorná, 2000].
- *Dyspinxie* – specifická vývojová porucha kreslení, jejímž charakteristickým znakem je nízká úroveň kresby. Při malování jsou děti neobratné, s tužkou malují tvrdě. Nedokážou interpretovat svou představu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír, nechápou plně perspektivu [Pokorná, 2000].
- *Dyspraxie* – specifická vývojová porucha obratnosti, schopnosti zvládat náročné úkoly během denních činností, i ve vyučování. Děti jsou pomalé, neupravené, nezručné, vyrobené věci jsou nevzhledné. Dyspraxii způsobuje artikulační neobratnost, která je spojená s potížemi při mluvení [Pokorná, 2000].

Se specifickými poruchami učení se často pojí specifické vývojové poruchy chování. U nás je zažitý pojem *lehká mozková dysfunkce* (LMD). Opět je tento termín spjat s terminologickou nejednotností. K dalším termínům, jež charakterizují příznaky dítěte, které má špatnou schopnost koncentrace, je hyperaktivní a hypoaktivní, patří termín *syndrom deficitu pozornosti s hyperaktivitou* (Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD) a termín *syndrom deficitu pozornosti bez hyperaktivity* (Attention Deficit Disorder, ADD) [Vašutová, 2008].

Činnost dětí s ADD je neuspořádaná, nepečlivá a není promyšlená. Děti jsou duchem nepřítomny, mnohdy si nepamatují ani to, co bylo právě řečeno. Již započatou práci nejsou schopny dokončit, přebíhají od jednoho úkolu k druhému, jsou zbrklé, uspěchané, neposedné. Při hře nedokážou dlouhodobě udržet pozornost, obtížně dodržují pravidla hry [Vašutová, 2008].

Děti s poruchou ADHD často vyrůstají v dysfunkční rodině, jejich příbuzní mohou trpět psychopatologickými projevy. K dalším příznakům patří nižší výkony ve škole, agresivita, špatně navazují kontakty s vrstevníky, neschopnost se podřídit autoritě, nesnášenlivost [Zelinková, 2003a].

7.3 Integrace dětí se specifickými poruchami učení do knihoven

7.3.1 Služby knihoven pro děti se SPU

Knihovna by na děti se SPU měla působit jako místo, které je přátelské, které jim umožňuje lépe se vyrovnávat s poruchou. Měla by se pro ně stát příjemným, známým a důvěrným místem, které si budou spojovat s kladnými prožitky. Sdílení stejného prostředí s ostatními dětmi přispívá k posílení sebevědomí u dětí se SPU. Tato sebedůvěra pak může být rozvíjena i skutečností, že znají stejné literární hrdiny a stejné knihy jako jejich vrstevníci [Vášová, 1986]. Knihovna může dětem se SPU nabídnout příjemné čtenářské prostředí, knihy se tak mohou snadněji stát součástí života dětí se SPU. Děti jsou v knihovně uvolněnější, nejsou pod tlakem, není po nich požadován výkon tak jako ve škole [Zelinková, 2003b].

Pokud jsou děti dobře integrovány, tak se u nich rozvíjí schopnost kooperace (jak s vrstevníky, tak s dětmi rozdílného věku). Jejich vyrovnání se s poruchou je snazší a chápou ji jako součást své osobnosti. Zlepší se v práci s textem (orientace v tištěném dokumentu, vyhledávání informací). Pod vlivem dobrého působení knihovníka na jejich osobnost začlení knihovnu do svého života.

7.3.2 Práce s dětmi se SPU v knihovnách

V rámci přípravy programů pro děti se SPU a školy bych doporučila navázání spolupráce školy a knihovny. Učitelé by mohli knihovníkům poradit a konzultovat přípravu programu. Nejlepším řešením při nápravě specifických poruch učení by byla dlouhodobá spolupráce dyslektické školy a knihovny. Ovšem možnosti

knihovny nejsou neomezené. Je třeba zvážit spoustu faktorů. Jedná se hlavně o finanční a personální možnosti knihoven. Dlouhodobá spolupráce vyžaduje, aby děti navštívily knihovnu alespoň jedenkrát za měsíc. Nutností je předem vypracovaný plán témat, zejména z toho důvodu, aby náprava byla účinná.

Počet dětí při programech připravovaných knihovnou by měl být menší, aby byl umožněn individuální přístup dětem. Knihovníkovi je tak umožněno přistupovat k dítěti podle jeho potřeb, vyzdvihovat u něho ty schopnosti, při kterých vyniká. Tím je dítěti dodávána sebedůvěra, která jim při srovnání s ostatními dětmi chybí.

Pokud se rozhodneme brát nápravu dyslektických dětí do důsledku, pak je nutné mít zhotovený konkrétní individuální plán nápravy pro každé dítě. Tento plán by měl vycházet z doporučení pedagogicko-psychologické poradny a je určen diagnostikovanou poruchou každého dítěte. Je dobré, aby s tímto plánem byly seznámeny jak děti, tak i jejich rodiče.

Spolupracovat na nápravě specifických poruch by měly všechny zainteresované osoby (děti, učitelé, rodiče a knihovníci). Děti by měly být motivovány a informovány o nápravě takovým způsobem, aby se maximálně snažily snížit svou poruchu. Rodiče těchto dětí by v první řadě měli pochopit povahu poruchy a spolupracovat s dětmi i doma, pokud to plán vyžaduje. Učitelé by dětem měli vytvářet optimální podmínky k učení. Komplexnost takovéto péče je tedy založena na vybudování nových, promyšlenějších postojů ke školní práci a ke specifickým oblastem, při kterých se konkrétní porucha projevuje. Vzájemná důvěra mezi knihovníkem (který je v roli nápravce) a dítětem je velmi důležitým bodem.

7.3.2.1 Programy pro děti se SPU v knihovnách

Knihovník by při programech připravovaných pro děti se specifickými poruchami učení a chování měl mít na paměti, že děti mohou trpět sociálními a emočními problémy. S takovými dětmi je nutno jednat taktně. Děti jsou citlivé na jakoukoliv kritiku. Zažívají úzkost v situacích, kdy mají podat výkon. Nevládají časové úkoly, na mnohé raději rezignují. Knihovník by měl být trpělivý, mluvit k dětem v krátkých a jednoduchých větách, klást otázky a zjišťovat, zda danému tématu rozumí. Při povídání o nějaké knize postupovat přiměřeně po malých krocích, umět odlišit podstatné od nepodstatného. Během programu je vhodné nepoužívat a nebo omezit na nezbytné minimum písemné a čtenářské úkoly. Nevystavovat děti neočekávaným

úkolům. Děti musí zažívat úspěch, je nutné je chválit za splněné úkoly. Snadno se unaví, jejich pozornost není dlouhá. Při programu zvolit přiměřené tempo. K dosažení vhodných podmínek pro co nejlepší koncentraci je dobré vyloučit rušivé podněty (například zvuky z ulice). Aby dosáhly lepší schopnosti se soustředit, je třeba střídat aktivity [Zelinková 2003a; Bartoňová, 2005; Vašutová, 2008].

Je samozřejmostí, že každá beseda je jiná, i když ji na stejné téma budeme dělat několikrát. Je to dáno nejen vnějšími okolnostmi (třídou, zlobivé děti vs. zvědavé děti aj.), ale i současným rozpoložením nás samotných. Přesto je důležité, aby besedy (lekce) měly pevně stanovenou strukturu. V rámci pevně stanovených bodů jsme schopni lépe postihnout opakování stejných prvků. To je dobré zejména pro ty děti, které jsou nejisté. Pevně stanovené body, již zažité a pro ně známé věci jim dávají větší pocit bezpečí, děti jsou uvolněnější, otevřenější. U malých dětí můžeme aplikovat dramatizaci jednoduchých textů, malování, zpívání, předčítání, hry s písmenky. U starších dětí pracujeme s textem. Dětem je dobré vysvětlit, jak psát bodovou osnovu, podle které lze reprodukovat obsah. Můžeme se zabývat podobami, kterými se dá vyjádřit text (např. jako pohádku pro prvňáčky, jako projev, jako rozhovor na diskotéce apod.).

Dobré je tedy navozovat situace a podporovat ty činnosti, při kterých je nezbytná kooperace dětí, zapojení jejich fantazie, paměti, schopnosti se soustředit a dochází k rozvoji verbálních schopností, schopnosti přijímat a zpracovávat informace, porozumět přečtenému a slyšenému. Do společných aktivit dětí je dobré zapojit pohyb, uvolňovací cviky, malování, vyrábění, krátké předčítání, u mladších dětí hry s písmenky.

Kvůli zvýšenému motorickému neklidu, neobratnosti a poruchám koncentrace, pozornosti a vnímání je nutné, aby do programů byla zakomponována cvičení, která napomáhají udržení pozornosti, rozvíjejí zrakové a sluchové vnímání a slovní zásobu. Vhodným pak může být vykonávání takových cvičení pouze mezi dětmi, které trpí stejnou poruchou. V nedyslektické třídě často dochází k tomu, že se děti se SPU nechtějí zapojovat, bojí se neúspěchu a proto raději stojí v pozadí. Vzhledem k neúspěchu, který takto postižené děti často doprovází, je vhodné, aby byla v knihovnách vytvářena správná atmosféra, která by děti motivovala i k ostatním činnostem.

7.3.2.2 *Metody práce s dětmi se SPU*

V knihovnách lze uplatnit řadu metod práce s dětmi se SPU, většina by měla patřit do skupiny individuálních metod. Tento typ výchovně-vzdělávacího působení je velmi náročný, dlouhodobý a ne vždy se setkává s úspěchem. Jedná se především o vedení dítěte se SPU k četbě. Svě opodstatnění najdou i kolektivní formy práce (soutěže, literární hry, předčítání, besedy nebo diskuze nad knihou).

Pro úplnost uvádím přehled metod, které lze využít při práci s dětmi se SPU:

- *Uvolňovací a relaxační cviky* – cviky na hrubou a jemnou motoriku
- *Analyticko-syntetické metody* – skládání slov, vyvozování písmen, čtení s porozuměním, rozvoj řeči, jazykové hry
- *Cvičení sluchového vnímání* – tleskni až uslyšíš..., spočítej kolikrát uslyšíš..., rozlišování souhlásek (s–š) a délky samohlásek (a–á), slovní fotbal
- *Cvičení zrakového vnímání* – najdi rozdíly a chyby, rozlišení figury v pozadí
- *Metody dramatické výchovy* – improvizace, dramatické hry, řešení konfliktů, dramatizace textů, modelové situace

7.3.3 **Děti se specifickými poruchami učení a knihy**

Na mnohé děti je od začátku školního věku vyvíjen tlak, aby se naučily číst a psát a jejich schopnosti jsou konfrontovány s ostatními vrstevníky. U dětí se SPU je schopnost čtení snížena, tím je u nich zvýšena nechuť k hlasitému čtení. Objevuje se u nich negativní vazba ve vztahu čtenář a kniha, kdy následkem je nižší slovní zásoba a špatné slovní vyjadřování. Proto je nutné, aby děti se specifickými poruchami učení byly včas rozpoznány.

Pokud se knihovník rozhodne doporučit dětem četbu, tak by se mělo jednat spíše o kratší texty, s velkými písmenky a s obrázky. I při čtení je vhodné využívat spíše kratší texty. Tyto texty pak mohou sloužit jako základ k dramatizaci nebo pro plnění dalších úkolů. Pozitivně je motivovat k četbě, tedy k té činnosti, kterou díky své poruše nemají rády a kterou ani nevyhledávají. Na místě by bylo i vypracování

seznamu doporučené četby, děti si mohou vést čtenářský deník⁴⁶, u starších dětí by se uplatnila čtenářská liga⁴⁷.

Děti se SPU často vyhledávají obrázkové publikace, ve kterých je minimum textu, ale informace, které hledají tam naleznou. Často si půjčují knihy, které odpovídají jejich zájmům. V encyklopediích si mnohdy vyhledají údaje, které chtějí, přelétnou stránku s minimální potřebou čtení. Takové nedbalé listování [Zelinková, 2003b] je jednou z mnoha cest, které vedou v současné době ke vzdělání.

Práce s textem se v knihovnách přímo nabízí. Ovšem i výběr textu musí podléhat specifickým požadavkům. Texty by se měly vyznačovat dějovostí, děti by měly být upoutány líčeným příběhem. Příběhy by tedy neměly být zdlouhavé v popisu a rozvláčné. Co se týče grafické stránky, pak by měly být upřednostněny texty s velkými písmeny, pro lepší čitelnost jsou vhodné širší řádky a text by měl být doprovázen ilustracemi. Pro děti mladšího školního věku, lze takové knihy nalézt poměrně snadno, poněkud obtížnější to bude u starších dětí, poněvadž takto upravené knihy jsou pro starší děti nezábavné a nudné.

⁴⁶ Čtenářský deník si vést například jen formou obrázků. V knihovně se pak může udělat výstavka jejich přečtených knih.

⁴⁷ Čtenářská liga - Čtenářská liga je intelektuální a sportovní soutěž, která vznikla v sedlčanské knihovně. Děti mají své bodové konto, kde získávají a nebo naopak ztrácejí body. Body se dají získat za dobrovolné seznámení přečtené knihy, za účast na knihovnických akcích, body ztrácejí za pozdně vrácené knihy, za poškozené knihy. Odměnou je pro děti noc strávená v knihovně na akci Noc s Andersenem, knižní odměny. Více informací najdete na stránkách Městské knihovny v Sedlčanech. Pokud se knihovnický rozhodne pro čtenářskou ligu, může si určit svá vlastní pravidla, která budou vyhovovat například dětem se SPU.

8 PRÁCE S HANDICAPOVANÝMI DĚTMI V KNIHOVNÁCH JIHMORAVSKÉHO KRAJE

Tato kapitola informuje o práci s handicapovanými dětmi v knihovnách Jihomoravského kraje (dále jen JMK). Vznikla na základě ankety a osobních rozhovorů s knihovnicemi dětských oddělení. Závěr kapitoly je věnován projektu Ruku v ruce Knihovny Jiřího Mahena v Brně, který je výjimečný svým rozsahem i neobvykle systematickým přístupem k dané problematice.

8.1 Výsledky ankety

Abych zmapovala situaci v oblasti práce s handicapovanými dětmi v knihovnách JMK připravila jsem sadu anketních otázek (viz příloha č. 1) a rozeslala je vybraným knihovnám. Oslovila jsem knihovnice dětských oddělení, s nimiž jsem nejprve mluvila telefonicky. Po telefonickém rozhovoru následovala e-mailová komunikace, která spočívala ve vyplnění anketních otázek. Otázky byly rozeslány do 12 knihoven:

- Knihovna Jiřího Mahena v Brně (Helena Selucká, vedoucí Dětské knihovny a Martina Slepíčková, hlavní lektorka projektu Ruku v ruce)
- Knihovna Boskovice (Miroslava Jurdičová) – neodpověděla
- Městská knihovna Bučovice (Renata Pavlíková) – nepracují s handicapovanými dětmi
- Městská knihovna Blansko (Drahlava Křivánková)
- Městská knihovna Břeclav (Ludmila Pindová) – nepracují s handicapovanými dětmi
- Městská knihovna Hodonín (Hana Šimonová) – neodpověděla
- Městská knihovna Kyjov (Miroslava Ingrová)
- Městská knihovna Mikulov (Lenka Soukupová)
- Městská knihovna Moravský Krumlov (Martina Nováková)
- Městská knihovna Veselí nad Moravou (Vladimíra Žajdlíková)
- Městská knihovna Vyškov (Lenka Němečková) – odpověď e-mailem
- Městská knihovna Znojmo (Drahlava Stehlíková)

Volila jsem knihovny větších měst a přihlížela také k tomu, zda v konkrétním městě fungují organizace pracující s handicapovanými. Z oslovených knihoven jsem

získala devět vyplněných formulářů. Jedna knihovnice nevyplnila formulář, ale popsala mi svou činnost vlastními slovy v e-mailu, další dvě se mi neozvaly vůbec a s handicapovanými dětmi nepracují ve dvou z oslovených knihoven.

S kterými druhy handicapů v knihovně pracují?

K práci s handicapovanými dětmi se vyjádřily všechny oslovené knihovny kladně. Pracují s mentálně, tělesně postiženými dětmi, případně s dětmi s kombinovanými vadami. Děti s tímto handicapem navštěvují knihovny nejčastěji (ať už se školou, či se stacionářem). Děti se specifickými poruchami učení a zrakově postižené děti jsou druhou nejpočetnější skupinou, na něž knihovny (dětské knihovnice) zaměřují svou pozornost. Knihovnice v Knihovně Jiřího Mahena (dále jen KJM) v Brně se věnuje také dětem autistickým, což je velmi výjimečné. Nejméně rozšířenou je v knihovnách práce se sluchově postiženými dětmi a potvrdilo se to i v případě JMK. K problematice sluchově handicapovaných se vyjádřila pouze knihovnice z Kyjova, která dříve pořádala speciální programy pro sluchově postižené děti. Avšak poté, co bylo v budově, kde sídlí i knihovna, zřízeno samostatné pracoviště pro sluchově a zrakově postižené (SONS a Organizace pro sluchově postižené), došlo k poklesu zájmu o služby knihovny: *vzhledem k vybavenosti těchto pracovišť je jejich účast v oddělení pro děti a mládež a ve studovně-čítárně spíše příležitostná*. Programy pro sluchově postižené nabízelo v minulosti také dětské oddělení KJM v Brně, v současné době se ani zde na děti s tímto handicapem nezaměřují.

Poskytují knihovny speciální služby handicapovaným?

Většina oslovených knihoven neposkytuje žádné speciální služby, především z finančních důvodů. Pro děti pořádají akce běžného typu, ať už jsou to besedy na dané téma či knihovnické lekce nebo první seznámení s knihovnou. V KJM v Brně uvádí hlavní lektorka projektu Ruku v ruce, že realizují „integrační“ besedy, *kdy sám nevidomý vypráví svůj životní příběh a své zážitky a zkušenosti nejen z každodenního života, ale i ze setkání s většinovou společností nebo je téma zaměřené na funkci asistenčních psů či specifických pomůcek*. Ve vyškovské knihovně realizují projekt, *kdy do knihovny přijdou děti z normální třídy a spolu s nimi různě postižené a ty zdravé se věnují těm ostatním. To znamená podají jim knížku, rozmlouvají nad knihou, nebo se učí společně na počítači. To se dětem líbí a přibližuje to obě skupiny k sobě*.

V kyjovské knihovně nabízí počítač pro zrakově postižené, kyjovská knihovnice dále zmiňuje, že *všechny potřebné pomůcky (pro zrakově i sluchově postižené) jsou k dispozici na uvedených pracovištích* (SONS a Organizace pro sluchově postižené). Specializované služby či pomůcky nabízí handicapovaným uživatelům KJM v Brně, např. fond zvukové knihovny, hmatová autodráha, tiskárna Braillova písma, počítač se zvukovým výstupem a scannerem, televizní lupa a fuser⁴⁸. Opět ani jedna z knihoven nenabízí služby sluchově postiženým uživatelům, jako např. služby tlumočnicka či indukční smyčku.

Navštěvují děti knihovny samostatně a nebo hromadně se školou?

Většina handicapovaných dětí dochází do dětských oddělení hromadně se školou (příp. stacionářem) na konkrétní akce, které jsou pro ně knihovnou pořádány. Ve výjimečných případech dochází děti samy nebo v doprovodu některého z rodičů, či v doprovodu asistenta nebo asistenčního psa.

Jaký je zájem o knihovnické programy?

O knihovnické programy je ze strany škol velký zájem, podle knihovnice z dětského oddělení KJM v Brně tento zájem často *převyšuje možnosti knihovny*. Hlavní lektorka Ruku v ruce (dále jen RvR) k tomu dodává, že *spolupráce se školami je dlouholetá (např. od 70 let 20.stol. spolupracuje knihovna KJM v Brně s ústavem Kociánka). V některých případech se realizují besedy i ve škole nebo stacionáři (např. z důvodu, že je ve skupině více uživatelů na vozíku a instituce nemá kapacitu asistentů, aby mohli přijet za námi do knihovny). V rámci dětského a hudebního oddělení knihovny se dokonce realizují besedy i v Dětské nemocnici v Brně*.

Zvýšený zájem o besedy a programy pro děti pořádané knihovnou přisuzují zavedení Rámcového vzdělávacího programu do škol⁴⁹. Učitelé se začali více zajímat o aktivity neziskových organizací, mezi něž patří i knihovny. Přemýšlí nad zvolenými a vybranými tématy besed a mnohdy konzultují předem vybrané aktivity, které pořádají knihovny. Nejinak je tomu i v případě besed pro handicapované děti. Hlavní lektorka projektu RvR v KJM v Brně k tomu dodává, že *občas přijdou školy*

⁴⁸ Fuser je zařízení, které slouží k výrobě hmatových (haptických) map, plánek, schémat.

⁴⁹ RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – nová strategie školního vzdělávání. Důraz je kladen na klíčové kompetence, které jsou provázány se školní výukou. Děti by měly umět využít školní vědomosti a dovednosti v praktickém životě. RVP ZV vychází z koncepce celoživotního vzdělávání. Klíčové kompetence pak představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých k rozvoji vlastní osobnosti a k uplatnění jedince ve společnosti.

s návrhem, že by chtěly besedu na nějaké konkrétní téma, v tomto případě se jim snažíme vyjít vstříc a na dané téma besedu připravit.

Dochází děti do knihoven pravidelně?

Většina knihoven připravuje pro handicapované děti programy nepravidelně. Někdy je to jen jedenkrát za rok, jinde připravují vícekrát do roku. Systematicky pracují pouze v KJM v Brně, vedoucí dětského oddělení k tomu dodává: *Projekt Ruku v ruce je nastaven na pravidelné návštěvy, v každém cyklu vždy jedna úvodní, jedna závěrečná, se speciálním programem.* Děti dostávají v rámci projektu i *speciální upomínkové předměty.*

Jaké akce připravují knihovny pro handicapované?

Knihovny připravují pro handicapované děti akce běžného typu. Jsou to besedy, knihovnické lekce, exkurze, povídání, čtení, zpívání písniček, luštění, hádanky, kvízy, malování. V Blansku hrají děti loutkové divadlo. Znojemská knihovnice připravuje besedy na *určitá témata, která si učitelky objednají.* Většinu témat si však vybírá sama. S dětmi si například hrají *na školu, děti poznávají písmena, hledají písmenko na regále, v matematice zase počítají knihy.* Dále říká, že velmi důležitý je i pohyb, a proto v rámci „hraní si na školu“ mají děti i tělocvik v knihovně. V blanenské knihovně dostali loni čtyři druháci „Knížku pro prvňáčka⁵⁰“, *když předtím předvedli, že už umí číst.*

Besedy, akce, programy pro handicapované děti připravují knihovnice na různá témata. Např. ve znojemské knihovně jsou pro mladší děti přichystána tato témata: *kamarádství, pohádkové postavičky, v Kyjově pohádkové příběhy, ve veselské knihovně čerti, v Mikulově zvířata, péče o tělo, abeceda.* Pro starší děti jsou zajímavá jiná témata, jako např. ta v Kyjově: *pověsti, dobrodružná, humoristická, fantasy literatura, ochrana přírody, multikulturní výchova.* V moravskokrumlovské knihovně se děti seznamují *se skřítkem Knihomůlkem.*

Konzultují knihovnice dané programy s pedagogy?

Pouze knihovnice ze Znojma nekonzultuje předem přípravu programu pro handicapované děti. Kyjovská knihovnice si vypracovává besedu samostatně, pedagogové ji pouze *sdělí požadavky na téma besedy* a řeknou jí, *co by mělo být*

⁵⁰ Knížka pro prvňáčka – projekt Sukovy studijní knihovny Národní pedagogické knihovny Komenského na podporu čtenářství. Není primárně určen handicapovaným dětem.

součástí. Hlavní lektorka RvR k tomu dodává: Před samotnou realizací programu, se vždy u pedagogů informujeme, jaká cílová skupina na program dorazí (speciální škola, počet dětí celkem, počet dětí s handicapem + další specifika), právě proto, abychom mohli podle druhu handicapu a věku adekvátně program přizpůsobit specifickým potřebám dané cílové skupiny. Nejednou jsme také konzultovali navržené pomůcky nebo případná doporučení, které firmy jednotlivé pomůcky poskytují.

Jaké jsou ohlasy na knihovnické programy?

Ohlasy dětí i učitelů na knihovnické akce jsou od všech dotazovaných knihoven pozitivní. Blanenská knihovnice k tomu dodává, že *děti jsou velmi vděčnými posluchači a návštěvníky*. Mikulovská knihovnice zase říká, že *jsou spokojeni*. Obsáhlou odpověď na tuto otázku jsem získala od hlavní lektorky RvR: *Zpětnou vazbu od dětí na dané programy máme jak neverbální, tedy podle mimoslovních reakcí dětí bezprostředně po skončení programu, tak písemnou, v podobě zpětnovazebních dotazníků. Pro děti prvního stupně máme nachystané nevyplněné smajlíky, které děti podle spokojenosti domalovávají (úsměv x zamračení x neutrální), pro děti druhého stupně je to soubor jednoduchých a srozumitelných dotazů k programu.*

Zpětnovazební dotazníky máme i pro pedagogy, kteří jsou přítomni na programech, aby i oni měli možnost vyjádřit se k připravenosti programu, přiměřenosti věku, použití pomůcek a k celkové spokojenosti s programem (a mohli případně navrhnout podněty pro úpravu programu).

Ve většině případů jsou zpětné vazby vyhodnoceny pozitivně a samozřejmě i z mnoha spokojených dětských výrazů lze soudit, že děti mají z programu radost a odchází z programu spokojené. V integračních programech se ojediněle setkáváme s rozpačitým ohodnocením ve smyslu setkání se s integrující se skupinou. Tato reakce je ovšem přirozená a právě díky těmto programům se rozpaky postupně proměňují v radostnou spolupráci a otevřenost.

I zpětné vazby od pedagogů jsou v naprosté většině pozitivní. Některé podněty, především v oblasti návrhu použití dalších konkrétních pomůcek v daném programu, vedou k obohacení realizačního týmu projektu a k ještě kvalitnějšímu zpracování samotných aktivit.

Nabízí knihovny speciální pomůcky pro handicapované?

Na otázku ohledně speciálních pomůcek odpověděla většina knihoven záporně (stejně jako u otázky týkající se služeb pro handicapované děti). Kyjovská knihovnice říká: *speciální pomůcky nepoužívám, pouze papír, tužky, pastelky*. Knihovnice z Moravského Krumlova mají pro děti *pouze knihy a leporela s hmatovým charakterem – kožíšek kočičky, drsný povrch – jazyk, zvukové knihy s tlačítky – klakson auta*. Lektorka projektu RvR při programech používá *trojhranné pastelky pro lepší úchop, kuličkovou hmotu na modelování, zvětšovací lupy a v hojné míře se také snažíme v programech využívat předměty, které je vždy možné si zkusit a osahat („prohlédnout hmatem“), hmatové pomůcky (3D objekty, vystouplé texty) a edukativní hračky*.

Liší se besedy pro handicapované děti od ostatních besed?

Práci s handicapovanými dětmi mnohé knihovnice rozlišují. Samotná příprava je mnohem náročnější. Besedu či program se snaží přizpůsobit, ať už jednotlivým handicapům, tak i mentálnímu věku. Znojemská knihovnice k tomu podotýká, *že člověk by měl být pomalejší a trpělivější*, mikulovská knihovnice vidí rozdíl *v náročnosti, rozsahu a obsahu činnosti*, veselská knihovnice doporučuje *hravější formu* a kyjovská knihovnice se snaží, aby besedy byly *na lehčí téma*, dále děti *nezahluje množstvím údajů a informací*. Diskutuje s dětmi, *aby neztratily zájem*.

Mají knihovnice speciální vzdělání?

Většina knihovnic jihomoravského kraje má klasické knihovnické vzdělání. Pouze v KJM v Brně má hlavní lektorka projektu RvR speciální vzdělání (obor speciální pedagogika). Většina dotazovaných knihovnic by uvítala kurz, který by se týkal práce s handicapovanými dětmi a vůbec s handicapovanými uživateli knihoven. Takové kurzy pořádá v Brně Moravská zemská knihovna, kurzů se zúčastnila např. znojemská a kyjovská knihovnice. Ta byla přítomna na jednodenních seminářích, které se týkaly práce se zrakově, mentálně, tělesně postižených dětí a dětí s LMD. Podle ní jsou takové informace a znalosti ze seminářů dostačující. Vedoucí dětského oddělení v KJM v Brně zase *pomohla exkurze do spolupracujících organizací*, kde viděla *jaké pomůcky ve školách používají a jak pracují s dětmi*. Podle ní je to *lepší než semináře*.

Považují práci s handicapovanými dětmi za důležitou?

Odpověď na otázku, zda knihovny považují práci s handicapovanými dětmi za důležitou, byla jednoznačně „ano“. Knihovnice zmiňovaly, ať už otevřenost knihoven pro nejširší škálu veřejnosti, tak i možnost přístupu k informacím. Blanenská knihovnice tvrdí, že *práce s takovými dětmi je samozřejmou součástí práce knihovny* a znojemska knihovnice k tomu dodává, že *jsou to návštěvníci, čtenáři jako každý druhý. Každá škola má právo si objednat nějakou akci v knihovně*. Jasnou odpověď jsem obdržela i od knihovnice z Moravského Krumlova, která říká, že *handicapované děti musí integrovat mezi zdravé děti*. Hlavní lektorka projektu RvR v KJM v Brně říká, že *knihovna by měla sloužit všem a to bez rozdílu. Je to otevřený prostor nejen pro trávení volného času, setkání, vzdělání a sdílení informací, ale i pro vytváření nových vizí, společných děl a kulturního a hodnotového povědomí. Bezbariérovost knihovny vnímám jako samozřejmost a to, že ji navštěvují zájemci z řad osob s handicapem vnímám jako naprostou přirozenost. Samozřejmě ne vždy je na to knihovna připravena, ať už technicky nebo materiálně. Knihovna Jiřího Mahena podle mého názoru patří k těm, které se snaží v tomto směru velmi aktivně pracovat a čím dál tím více je otevřená opravdu nejširší škále uživatelů*.

Co knihovnice vedlo k zájmu o handicapované děti?

Zajímalo mě, odkud pramení zájem knihovnic o práci s handicapovanými dětmi a proč ji dělají, ačkoli většina z nich nemá tuto oblast v popisu práce. Jejich odpovědi se liší. Některé knihovnice uvádí profesní zájem, jiné byly „donuceny“ (iniciativní byly organizace pracující s handicapovanými, které knihovnu oslovily), znojemska knihovnice k tomu dodává, že *má v pracovní náplni besedy jen pro děti ZŠ*, ale pořádá besedy i pro děti handicapované. *Kdyby mě to nebavilo, nedělala bych to. Člověk se musí daleko více připravovat, nikdy neví, jak budou děti reagovat*. Hlavní lektorka projektu RvR zmiňuje *potřebu užitečnosti, dlouhodobou zkušenost s dětmi s handicapem při pořádání letních táborů a volnočasových kroužků a také uspokojujivý pocit z rozzářeného dětského obličejů*. Kyjovská knihovnice pokládá za důležité umění upoutat pozornost handicapovaných dětí, pak ji těší, *když se pořad/beseda vydaří. Mám zkušenosti, že děti s handicapem jsou mnohdy vděčnější a citově otevřenější*.

Jak hodnotí práci s handicapovanými dětmi?

V hodnocení práce s handicapovanými dětmi se většina knihovnic shoduje. Práci pokládají za psychicky náročnou a zároveň za velmi důležitou. Odměnou za námahu je pro většinu knihovnic vděčnost ze strany handicapovaných dětí. Znojemská knihovnice tvrdí, že *práce je to vynikající, dodává člověku dobrou náladu a energii*. Pro hlavní lektorku RvR v KJM v Brně taková práce *přináší mnoho radosti a inspirace, ale samozřejmě občas i starosti a vyčerpání. Zatím se mi však vždy podařilo nalézt rovnováhu a více přínosů a o to více to potom jde s pozitivní energií a úsměvem*.

Co považují za překážky v práci s handicapovanými dětmi?

K překážkám, které znemožňují práci knihovnic s handicapovanými dětmi, patří finance a nedostatek času. Mnoho knihovnic zmiňuje, že při běžném provozu, tedy většinou v půjčovní době, se nemohou fundovaně připravit. Chybí jim jak čas na přípravu besed, tak i čas na další vzdělávání. Vedoucí dětského oddělení KJM v Brně zmiňuje *strach*, který nás mnohdy blokuje v komunikaci s postiženými. Veselská knihovnice k tomu dodává, že *neví, jak s takovými dětmi jednat, neumí předvídat jejich reakce, obává se psychické náročnosti*. Knihovnice z Moravského Krumlova řeší architektonické bariéry jako *schody, bezbariérový přístup a větší prostory*. Výstižné shrnutí jsem obdržela od hlavní lektorky RvR, která říká, že *nevidí jasnou překážku. Cesta k lidské duši není vždy snadná a rychlá a pokud by byla, člověk by si toho potom tak nevážil. Velmi pozitivní je, když se s dětmi můžeme setkávat pravidelněji, lépe se poznat a tím i lépe pracovat nejen na vzájemném vztahu, ale i na budování společné vize a společné cesty k vytyčeným cílům, což se realizuje obtížněji, pokud se s dětmi setkáváme nárazově*.

Z obecnějšího hlediska mohu říci, že společnost vnímá čím dál více otevřeně vztah s osobami s handicapem, ale to neznamená, že už není na čem pracovat. Stále je ještě mnoho míst a organizací, které jsou bariérové, mnoho organizací i lidí ještě stále podléhá předsudkům a neuchopitelným obavám a v tomto směru se dá hovořit o jakýchsi překážkách.

Dalším důležitým bodem je neustálé sebevzdělávání. Člověk by se neměl opírat pouze o léta zkušeností, ale stále také aktivně pracovat na seberozvoji a být

otevřen nejen zpětné vazbě od kolegů/gyň, ale také stále být schopen vlastní zpětné vazbě.

A v neposlední řadě je to alternativní přístup k práci s dětmi. Nejen flexibilně reagovat na samotné děti a jejich potřeby, ale také zapojovat do programů co nejvíce invenčních činností, samozřejmě vždy s ohledem na specifické potřeby dětí a zároveň se nebát případné, z toho vyplývající, obtížnější realizace.

Vidí výsledky v práci s handicapovanými dětmi?

Práce s handicapovanými dětmi je pro mnohé knihovnice motivující. Mikulovská knihovnice je ráda, když děti *projevují zájem o knihy, když přichází opakovaně a rády do knihovny*. Blanenská knihovnice uvádí konkrétní zážitek, kdy se jeden handicapovaný chlapec přihlásil při besedě s Adolfem Dudkem, že *neumí vůbec malovat a pak s pomocí pana Dudka nakreslil geometrickými tvary kočku*. Po nějaké době se knihovnice dozvěděla, že *chlapec si začal každou přestávku kreslit*. Veselská knihovnice má radost z mentálně postiženého chlapce, kterému maminka čte knihy a on je *miluje a při vracení se s nimi velmi těžce loučí*. Znojemské knihovnice se po 2–3 návštěvách handicapovaných dětí stává jejich kamarádkou a při besedách už nepovídá jen ona, *ale zapojí se i děti do diskuze, děti se nebojí neznáma*. Kyjovská knihovnice potvrzuje, že *práce a věnování se dětem s handicapem má na jejich duševní stav i vývoj pozitivní účinky a výsledky jsou patrné*. Pro hlavní lektorku RvR KJM v Brně je důležitý *rozzářený obličej dětí, nadšené zapálení se pro aktivity, velká radost ze zdolání zadaných úkolů a spokojený výraz po skončení programu, to vše je velkou odměnou a uspokojujivý výsledek za vykonanou práci*. Děti *odcházejí spokojené, ale nejen to, podle mého názoru programy napomáhají k rozvoji sebevědomí a týmové spolupráce, zvyšování informovanosti a čtenářské gramotnosti a zároveň si děti vytváří a rozvíjí vztah ke knihovně i knihám*.

Od dětí z běžných základních škol je pak velmi pozitivní zpětná vazba, že pro ně setkání s dětmi s handicapem bylo obohacující, že si uvědomili, jak jsou často handicapovaní chytří a že už se nebudou bát pomoci nebo oslovit člověka s handicapem, když ho kdekoliv potkají. I v tomto směru tedy dochází k rozmělnění ostychu, obav a předsudků a setkání vede ke komunikaci, spolupráci a pozitivnímu přístupu.

8.2 Projekt Ruku v ruce

Historie projektu Ruku v ruce Knihovny Jiřího Mahena v Brně se začala psát v roce 2007. Tenkrát jsem stála u jeho zrodu a měla jsem možnost pracovat na integračních programech pro handicapované a zdravé děti. Projekt úspěšně pokračuje, byť za jiných podmínek, než v prvopočátku. Nyní probíhá (do června roku 2012) za podpory EU v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost, prioritní osa 1, oblast podpory 1.2 Rovné příležitosti dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

8.2.1 Počátky projektu

Projekt na podporu integrace handicapovaných dětí s názvem Ruku v ruce vznikl v roce 2007 a byl podpořen dotací Ministerstva kultury (Knihovna pro 21. století)⁵¹. V počátcích projektu jsme usilovaly o sblížení dětí majoritní a minoritní společnosti. Děti majoritní společnosti měly ke svým handicapovaným vrstevníkům přistupovat přirozeným způsobem. Nevnímat „ty ostatní“ děti jako ty, co jsou na vozíku, nevidí, neslyší a nebo jsou mentálně postižené. Takovým nepsaným cílem mělo být, aby se děti spřátelily, aby si našly kamarády. Usilovaly jsme o to formou společných programů⁵², kdy mělo docházet k odstranění psychických bariér mezi majoritní a minoritní skupinou dětí.

Zaměřovaly jsme se hlavně na mezilidskou komunikaci. Snažily jsme se vytvořit podmínky, které by handicapovaným dětem zajišťovaly rovný přístup k informacím. Kladly jsme důraz na respektování zvláštností jednotlivých druhů handicapů a na specifický přístup k četbě ze strany handicapovaných dětí.

Pro každou handicapovanou skupinu jsme vytvořily program, jenž sestával např. z divadelního představení, tvořivé dílny, besed, přednášek atd. Do knihovny byly zvány na společný program, jak děti handicapované, tak děti ze základních škol. Pro všechny děti, které se zúčastnily akcí v rámci projektu, byla připravena drobnost jako upomínka na čas, který strávily v knihovně. Pedagogům všech vybraných skupin handicapovaných dětí byl poskytnut seznam besed, které jsme tehdy v KJM realizovaly pro běžné školy. V případě zájmu jsme prováděly besedy v knihovně

⁵¹ Knihovna 21. století, tematický okruh č. 3: Kulturní, vzdělávací a výchovná činnost

⁵² Blugiova země - jeden ze společných programů pro sluchově postižené děti a pro děti ze ZŠ (viz příloha č.2 a č.3).

a nebo i v prostorách škol. Besedy jsme upravovaly s ohledem na konkrétní handicap.

V hodnocení, které jsem si tehdy pro sebe vedla stálo, že pozitivní ohlasy jsou na společné programy. Do dětského oddělení přicházely děti, které se nás knihovnic ptaly, *kdy bude zase nějaký společný program*. Při jednom z programů se samy učitelky domluvily na spolupráci svých tříd. Jako negativní jsem hodnotila nedostačující prostory pro konání větších akcí. V projektu se totiž počítalo se společnými aktivitami minoritní a majoritní skupiny, což předpokládalo nejméně 30 dětí na jeden program.

Přínos projektu:

- integrace dětí se specifickými potřebami
- snižování bariér mezi dětmi majoritní a minoritní společnosti
- větší informovanost dětí a mládeže o životě handicapovaných vrstevníků
- nabídka zajímavých aktivit (pohybových, výtvarných)
- rozvoj čtenářské gramotnosti

8.2.2 Současná situace

Dosavadní zkušenosti ukázaly, jak důležitá je systematická práce s handicapovanými dětmi, která umožňuje rozvíjet získané znalosti a dovednosti. Proběhlo také dotazníkové šetření, které také potvrdilo relevantnost takové práce. Pro handicapované děti byly vytvořeny tematické bloky besed přizpůsobené věku a i typu jednotlivých handicapů.

Vyvrcholením každého bloku je nyní integrační program handicapovaných dětí a dětí z majoritní společnosti. Realizaci předcházelo teoretické i praktické seznámení realizačního týmu s jednotlivými typy handicapů. Výstupem budou metodické listy k tematickým blokům, které by po skončení projektu v roce 2012 měly být vydány tiskem a zveřejněny na webových stránkách knihovny.

Cíle projektu se oproti počátkům trochu změnily. Nyní jsou v popředí logicky propojené aktivity, které mají napomáhat integraci handicapovaných dětí. Velký důraz je kladen na zvyšování informační, čtenářské a funkční gramotnosti všech cílových skupin. Projekt je rozdělen do dvou částí. Nejprve je to cyklus besed v rámci tematických bloků – Dům plný informací, (Ne)známé Brno, S batohem na zádech a Za čest a slávu. Druhá část je realizována v duchu integrace (minority

a majority), cílem je snížení informačních a sociálních bariér. Jako stěžejní byly použity metody kritického myšlení, dramatické, výtvarné a hudební výchovy.

Podle projektu by systematickou prací mělo být docíleno zvýšení gramotnosti dětí, dále zvýšení návštěvnosti knihovny u handicapovaných dětí. Společné programy pak mají vést k navázání kladných vazeb mezi dětmi (minority a majority) a k vyšší informovanosti dětí z majority o životě handicapovaných.

8.2.2.1 Cílové skupiny projektu

Primární cílovou skupinou projektu jsou zrakově postižené děti a mentálně a tělesně postižené děti. Dále se v projektu zaměřují na sociálně znevýhodněné děti (dětí, jejichž rodina má nízké sociálně kulturní postavení a děti, které jsou ohrožené sociálně patologickými jevy). Sekundární cílovou skupinou jsou děti ze základních škol, které byly zapojeny do integračních programů.

Dotazníkovým šetřením byly zjištěny potřeby jednotlivých cílových skupin. V první řadě je to informační gramotnost, špatně fungující informační kanály, kdy získané dovednosti děti nedokážou uplatnit v reálném životě a nedostatek speciálních edukativních pomůcek. Záměrem je tedy zvyšování informační gramotnosti, podle potřeb a schopností dětí. Vše se děje v souladu s RVP. Vyvrcholením by měla být „závěrečná aktivita, která shrnuje získané znalosti a dovednosti a ukotvuje je“.

Během vzdělávacího cyklu byla užita tradiční témata, avšak knihovnice se je snažily zpracovat nově a atraktivně. Témata vycházejí z RVP ZV, jsou doplněna workshopy a výstavami výtvarných děl. V přípravné fázi projektu proběhla konzultace se speciálními pedagogy nad každým tematickým cyklem a integračním programem. Děti z majority byly zapojeny do integračních programů, kterým předcházely informační lekce o životě lidí s konkrétním handicapem [Pospíšilová, 2010; Slepíčková, 2011].

8.2.2.2 Tematické bloky besed

Cyklus s **Batohem na zádech** se snažil o přiblížení života a zvyků lidí v jiných částech světa. Představen je jeden kontinent s nejdůležitějšími charakteristickými vlastnostmi (zvyky, stavby, jídlo). Důraz byl kladen na získání potřebných informací (jízdni řády, plánování tras, informace o cílových místech). Děti hledaly pirátský poklad, seznámily se s vynálezy Julese Vernea, byly jim přiblíženy vánoční zvyky v různých zemích.

Další cyklus besed a lekcí zaměřený na období středověku nesl název **Za čest a slávu**. Děti byly seznámeny s historickým obdobím a s typickými znaky, jež se vztahují k tomuto období. Šlo o aktivity, které dětem přiblížily život rytířů (pasování na rytíře, rytířská klání, výroba erbu, zábavy a život na hradě). Důraz byl kladen na dodržování pravidel, např. slušného chování a fair play. Výrobky, které vznikly v tomto cyklu, byly vystaveny pro veřejnost v prostorách KJM v Brně.

Cyklus **(Ne)známé Brno** představil dětem město, ve kterém žijí. Děti si vyzkoušely postavit své vlastní město, zábavnou formou byly seznámeny s tím, jak vznikají názvy ulic. Další lekce byly zaměřené na brněnské pověsti, literární historii města a na slavné osobnosti. Na část besed byla navázána i procházka městem, děti tak poznaly místa, o kterých se mluvilo a vnímaly „genia loci“. Cyklus byl uzavřen výstavou „Jak vidím město já“, kdy děti vymýšlely vlastní brněnské pověsti a dotvářely architekturu města.

Poslední cyklus **Dům plný informací** byl zaměřen na knihovnu a její služby. Děti byly seznámeny s knihou jako médiem (vznik knihy, kdo se podílí na vzniku, jak se dostane do knihkupectví, do knihovny) a s chodem knihovny. Starší děti prováděla po knihovně literární postava, která vykonávala ty činnosti, jež jsou typické pro uživatele knihoven. Děti hádaly tyto činnosti a následně si je i vyzkoušely (určování literárních žánrů, vyhledávání informací z různých zdrojů). Každé třídě byl nabídnut zajímavý knižní titul, který si společně přečetly ve škole. Z tohoto cyklu vznikl metodický materiál, který se týká informačních lekcí, dále vznikla informační brožura, která dětem ukazuje, jak mají zacházet s knihou.

Jako stěžejní byly závěrečné akce každého bloku, a to **integrační programy**. Ty byly realizovány jak pro primární, tak pro sekundární cílovou skupinu. Programy vycházely z kulturních tradic jiných zemí (Vánoce, Velikonoce, šamani – čarodějnice, bajky a pověsti) a z historie města Brna. Děti vytvářely tvůrčí týmy, které je nutily kooperovat při řešení úkolů, čímž bylo dosaženo odbourání bariér přirozenou a nenásilnou formou. Děti mohly společně zjistit, že i přes handicap (zjevně i méně viditelné) mohou mít společné koníčky, sny a nebo třeba i názory. Integrační programy vycházely z metod kritického myšlení a z dramatické výchovy a všechny byly realizovány v prostorách KJM v Brně. V rámci integračních programů docházelo k navýšení počtu integrovaných dětí, proto byl realizační tým posílen o sociální pracovníky. Na těchto integračních programech se v rámci jednoho

školního roku potkaly vybrané integrované skupiny nejméně dvakrát (možnost se blíže seznámit, navázat kontakty). Z každého integračního programu vznikl plakát, který připomínal dětem jejich společné zážitky.

Na závěr bych zmínila velmi potřebné *školení realizačního týmu*. Prošli jak teoretickým školením, které se týkalo specifické práce s handicapovanými dětmi, tak praktickým školením, které poskytly partnerské organizace (zrakově, tělesně a mentálně postižení) a spolupracující organizace (ZŠ Sekaninova – sociálně vyloučení). Na základě proškolení vznikly metodické listy, které shrnovaly teoretické i praktické zkušenosti z práce s handicapovanými dětmi.

9 NÁMĚTY PRO PRÁCI S HANDICAPOVANÝMI DĚTMI

V této kapitole nabízím konkrétní náměty pro práci s handicapovanými dětmi – ukázky her, které lze využít při besedách i integračních programech. Vycházím přitom ze své praxe – většinu uvedených her jsem s dětmi vyzkoušela a jejich postupy jsou ověřené. Hru považuji za účinný a zároveň přirozený prostředek učení a způsob, jak nenásilnou formou rozvíjet schopnosti dětí s různými druhy postižení.

Téměř každá hra obsahuje více variant. Je na každém z nás, jakou formu zvolíme. U každé hry je uvedeno, jaké schopnosti u dětí tato hra rozvíjí.

9.1 Význam hry pro děti s postižením

Odedávna je hra přirozenou součástí lidské existence, je to ten nejpřirozenější prostředek učení. Hrou se děti vydávají na cestu poznání, stávají se z nich nezávislí jedinci. Hra by měla být pro děti příjemnou činností, měla by uspokojovat, přinášet radost a potěšení. Hra podporuje tvořivost, aktivitu, estetické cítění, rozvíjí myšlení, poznávací procesy, pohybové schopnosti jako je obratnost a zručnost, zlepšuje paměť a řečové schopnosti, vede děti ke spolupráci, naslouchání, sebereflexi, pomoci ostatním atd.

Hra není ztrátou času, má pozitivní účinky nejen na děti, ale i na dospělé. Prostřednictvím hry jsou děti lépe vtaženy do probírané látky ve škole, do aktivit, které připravujeme v knihovně. Děti se lépe soustředí a mají větší snahu se dozvědět něco nového [Peslerová, 2008].

Hry můžeme rozdělit do dvou skupin. První jsou hry s pravidly, která by měly děti respektovat, pokud si chtějí zahrát. Do této skupiny patří didaktické hry (křížovky, osmisměrky, rébusy, kvízy, šifrované texty), soutěže (výsledek hry je posuzován pořadím), pohybové hry. Do druhé skupiny patří hry tvořivé (dramatické, situační apod.) Hranice mezi oběma skupinami není pevně vymezena. Tvořivé hry mohou být i didaktické a u didaktických her je požadována tvořivost. Význam her spočívá především ve zvládnutí herní činnosti. Děti získávají hrou zkušenosti, které jsou pro ně mnohem cennější než pouhý výklad nebo přečtené informace [Peslerová, 2008].

Hrajme si společně s dětmi. Nezačínejme hru slovy *zahrajete si*, ale *pojďme, budeme si hrát*. V knihovně si můžeme hrát kdykoliv a při každé příležitosti. Dětem nejdříve důkladně vysvětleme pravidla, zeptejme se, zda je pochopily. Motivujme děti, aby si chtěly hrát. Peslerová [2008] podotýká, při hře bychom měli „pracovat s pojmy jako je vtažení do hry, udržení zájmu a pozornosti, hledání motivačního prvku vyvolávajícího pocit spoluúčasti a spoluzodpovědnosti. Naopak by se měla vyhýbat pojmům jako je napomínání, pokárání nebo dokonce vyloučení ze hry. Právě jejich použití může silně narušit nebo i zcela zrušit atmosféru hry.“ Důležité je také ukončení hry. Po hře se ptejme na dojmy a pocity dětí. Pomocí hry nasměrujeme děti k další činnosti. Nejen pocity dětí, ale i nás samotných jsou důležité. Položme si otázky jako: Splnila hra účel? Motivovala děti? Co bychom mohli udělat jinak? Jsou pravidla dobrá?

Dospělí, kteří vedou hru, by pro ni měli zajistit optimální prostředí. Poskytnout tak dětem atmosféru důvěry a pohody. Děti do her nikdy nenutíme. Hra je záležitostí svobodného rozhodnutí a měla by zůstat hrou. Má přinášet zábavu a potěšení pro všechny zúčastněné. To, jak se děti budou do her zapojovat, záleží na celkovém rozpoložení každého dítěte, na jeho náladě, zájmech. S dětmi si hrajme, když mají náladu, energii a jsou klidné. Neklidné děti můžeme zklidnit relaxačními hrami. Děti by neměly být rozptylovány jinými aktivitami. Hry stavme na zálibách dětí (pokud je známe blíže). Děti přehnaně chvalme a povzbuzujme, potřebují ke svým dalším aktivitám nadšení. Děti je možné za výsledek i odměňovat (odměny nemusí být pokaždé, ale měly by být vždy spravedlivé). Postižené děti potřebují o něco více času na splnění úkolů, dopřejme jim tento čas. Dodržujme navykýlý řád – stereotypy jsou pro děti jakousi záchranou před neznámem. Ve známých situacích, naučených zvycích se cítí bezpečněji. Důležité je dokončit s dětmi započatou činnost. Jinak nabudou dojmu, že na aktivitách, které s nimi provádíme, nezáleží [Newman, 2004].

Postižené děti potřebují dostatečnou motivaci k tomu, aby je hra bavila, aby z ní získaly informace. Je nutné přizpůsobit hry konkrétnímu postižení a pomáhat dětem s jejich specifickými problémy. Je potřeba se dozvědět co nejvíce o každém typu postižení. Mít alespoň hrubou představu toho, co by děti měly umět, jakou úroveň her můžeme zvolit.

9.2 Relaxační hry

Děti si rády hrají a milují pohyb, to je jakési nepsané dětské pravidlo. Po aktivitě následuje doba, kdy se musí uklidnit, odpočinout si a uvolnit se. K takovému zklidnění můžeme využít hru. Děti se prostřednictvím hry seznámí s účinky relaxace. Relaxace spočívá v uvolnění, dochází k uvolnění tělesného svalstva, ale i k celkovému snížení napětí a k obnovení rovnováhy. Relaxace přispívá k větší pozornosti dítěte, k lepšímu zapojení do hry, ke vnímavosti u dětí. Pomocí relaxace si mohou děti osvojovat prostorové pojmy. Jednotlivé relaxační hry trvají v průměru 3–7 minut. Tato doba však není pevně určena a kolísá podle potřeb každého dítěte. Relaxační hry nejsou náročné na místo a je možné je uplatnit téměř kdekoliv. Nejlepších výsledků se dosahuje na tvrdém povrchu, tělo se tak dokáže nejlépe uvolnit. Relaxační hra se dá provádět i vestoje nebo vsedě na židli. Tyto hry se dají použít téměř kdykoliv, kdy to budeme považovat za vhodné – když bude potřeba děti zklidnit [Nadeau, 2003].

Relaxační techniky používané při hrách (čerpáno z knihy Relaxační techniky od Nadeau [2003]):

- **Sevření–uvolnění** – na několik vteřin sevřeme sval a pak toto sevření uvolňujeme. Je tak umožněno plně pocítit uvolnění svalu nebo svalové skupiny.
- **Kývání** – provádíme opakovaný pohyb (například paže, nohy, hlavy) dopředu-dozadu nebo vpravo-vlevo, napodobujeme tak houpačku či kyvadlo.
- **Protážení–uvolnění** – postupně se snažíme protáhnout některou část těla a natáhnout ji co nejdále, pak v této pozici setrvat několik vteřin a následně ji opět uvolňovat, pak onou částí těla jemně pohupujeme.
- **Ochabnutí** – při této technice využíváme působení tíže na naše tělo. Nejprve některou část zvedneme a pak ji klouzavým pohybem necháme spadnout. Pak několik vteřin odpočíváme. Cvik zopakujeme dvakrát až třikrát.
- **Protřepání** – několikrát za sebou protřepáváme část nebo části těla.
- **Znehybnění** – zaujmeme polohu, při níž přestaneme vykonávat jakékoliv pohyby.

Obecné rady, které lze využít při nácviku relaxace:

Cvičitel – v našem případě knihovník – by měl dodržovat určité zásady, tak bude pro děti dobrým příkladem. Je třeba, abychom byli uvolnění a klidní. K dětem mluvíme klidným hlasem a dopřáváme jim chvíle naprostého zklidnění a ztišení. Hry můžeme použít už na začátku besedy – děti jsou pak uvolněnější a klidnější. Lépe se nám bude pracovat s již známou skupinou dětí, ale i děti, které k nám do knihovny přišly poprvé, se určitě rády naladí na relaxační vlnu. Pokud se děti během cvičení smějí, tak je nechejme, samy po nějaké době přestanou. Jestliže smích neustává, tak děti upozorněme na to, že hra se hraje potichu. Na každé relaxační cvičení si ponechejme dostatek času a dbejme na to, aby děti pohybovým cvičením pocítily své tělo a svaly. Motivujme a povzbuzujme děti k relaxačním hrám. Možná některé děti budou mít strach zavřít oči, nenuťme je. Až budou připravené a budou mít důvěru ve cvičení, tak oči zavrou. Jestliže se děti nechtějí zapojit do hry, nenuťme je [Nadeau, 2003].

Když začínáte s dětmi hrát relaxační hry, věnujte nejprve dostatek času, abyste dětem vysvětlili, proč je důležité hrát tyto hry. Proč je důležité, aby se zklidnily, když předtím hodně běhaly, učily se, přemýšlely. Po relaxačních hrách se děti lépe připraví na další činnost. Upozorněte je na to, že při hře nemusí zavírat oči. Neukázněným dětem dovoluňte, aby relaxační hry nehrály. Starší děti si mohou vést deník a zapisovat si do něj, jak se během relaxačních her cítily nebo se stačí zeptat dětí na jejich pocity. Při hrách, během kterých se děti často přemísťují, si domluvte společný signál pro seskupení a ztišení (například zvednutou ruku).

Během relaxačních her je vhodné dodržovat správné dýchání. Pokud správně dýcháme, pak získáváme kontrolu nad stresem, strachem, bolestí i vztekem. Naučte se správně dýchat a naučte to i děti. Nejprve je požádejte, aby vydechly vzduch, když odchází vzduch, tak se břicho zplošťuje. Až se nadechnou, břicho se začne nadouvat, vzduch se tak dostává do těla. Naučte děti, aby se nadechovaly nosem a vydechovaly ústy [Nadeau, 2003].

9.2.1 Příklady relaxačních her

Následující hry jsou inspirovány knihou *Relaxační hry s dětmi* Micheline Nadeau. Obsahově jsem hry poněkud upravila podle svých potřeb a potřeb dětí, s nimiž jsem pracovala. Hry jsem také jinak pojmenovala.

Dědečkovy hodiny

Cílem této hry je zklidnění dětí za pomoci kývání. Děti zkouší napodobit kyvadlo dědečkových nástěnných hodin. Měl by být zajištěn odpovídající prostor tak, aby děti do sebe nenarážely.

Popis hry

Vyberte si místo a postavte se tak, abyste mohli napodobit kývání kyvadla. Zvuk, který vydává kyvadlo, zní tik-tak, tik-tak. Rozpažte ruce a já řeknu číslo, které bude udávat, kolikrát zakýváte svým tělem zleva doprava. Když řeknu tři, vy se zakýváte třikrát: tik-tak, tik-tak, tik-tak. Zkuste se uvolnit, vaše tělo je vláčné a tak se můžete lépe kývat. Ježda, hodiny se zastavily! I vy se musíte úplně zastavit. Já teď půjdu kolem vás a natáhnu vaše hodiny, abyste se zase mohli kývat. Hru několikrát zopakujeme.

Letadlo letí

Výsledkem hry je navození uvolněného stavu u dětí v poloze vleže. Děti napodobují start, let a přistání letadla. Opět je třeba zajistit dostatečný prostor, aby děti mohly ležet.

Popis hry

Budeme si hrát na letadlo. Letěl už někdo letadlem? Jak takové letadlo létá, jak vypadá, má křídla, má kola? Děti sedí na zemi a vy dáváte pokyny. Prosím, aby se cestující připoutali. Děti ukazují, jak si cestující zapínají bezpečnostní pásy. Pak začnete odpočítávat: pět, čtyři, tři, dva, jedna astart. Letadlo vzlétá, pomaličku si stoupněte, roztáhněte paže a předvedte, jak letí letadlo. Když zatáčí letadlo, tak se nakloňte na stranu. Smíte letět rychle! Jakmile tlesknu, zpomalíte, vysunete kola a to tak, že poklesnete v kolenou a budete se připravovat na přistání. Pak si lehnete na břicho, to znamená, že už se letadlo zastavilo. Já půjdu, dotknu se vaší paty, to je znamení pro pasažéry, kteří můžou vystoupit z letadla. Chvilí ještě budete ležet a čekat až vystoupí všichni pasažéři. Pak vstanete a můžete se dotknout paty svého kamaráda. Let opakujeme dvakrát až třikrát. Můžeme si vymyslet, do které země poletíme. Na začátku hry je vhodné požádat děti, aby do sebe nevrážely.

Hra na kočku a lva

U dětí by měl být navozen stav relaxace střídavým uvolňováním a stahováním svalů. Děti napodobují divokého, řvoucího lva a přítulnou, klidnou kočku. Je potřeba vyčlenit dostatečný prostor.

Popis hry

Na začátku hry můžou děti pobíhat, poskakovat, chodit, stát na jedné noze. Děti nás sledují a my jim dáváme znamení, na které mají reagovat. *Když natáhnu ruku, která bude sevřená v pěst, tak se z vás stanou lvi. Jak dělá lev? Půjdete na všechny čtyři a budete řvát jako lvi. Když natáhnu ruku a budu mít otevřenou dlaň, tak budete napodobovat kočku. Půjdete zase na všechny čtyři a budete mňoukat. Když zvednu paži a dlaň budu mít namířenou k zemi, tak se položíte jako kočky na bok, zavřete oči a budete se vyhřívat na sluníčku. Nohy a paže máte vláčné, uvolněné, už ani nemňoukáte. Já teď půjdu a probudím některé kočky, ty se nejprve protáhnou a pak probudí další kočky.*

Mezi nebem a zemí

Cílem této hry je stav uvolnění, kterého by měly děti dosáhnout postupným napínáním jednotlivých částí těla a jejich následným uvolněním. Děti se natahují směrem nahoru a uvolňují směrem dolů.

Popis hry

Postavíme se. Já budu jmenovat něco, co je nahoře, například: hvězdy, ptáci letadlo, mraky. Vy se vytáhnete na špičky a paže vám směřují co nejvíce vzhůru. Ted' řeknu něco, co je dole na zemi například: květiny, broučci, moře. Vy necháte tělo a paže klesnout do uvolněného předklonu, trochu se pokrčíte v kolenou a vaše tělo bude úplně ochablé. Na „mezi nebem a zemí“, se postavíte a budete uvolněně stát. Několikrát zopakujeme.

Louka

Stav klidu by měl být u dětí navozen postupným ochabováním jednotlivých částí těla. Děti nejprve napodobují rozkvetlé a pak zvadlé květiny. Měl by být zajištěn dostatečný prostor.

Popis hry

Klidně a uvolněně se postavte. Jste květiny a já jsem sluníčko. Budu pomocí paží a rukou ukazovat, jak plyne čas. Když budu mít ruce dole, znamená to, že je šest hodin a květiny na louce se probouzí do krásného dne. Budete svěží a plní života, tančete, skákejte a radujete se. Pak zvednu ruce trochu do strany, to bude sedm. Květiny na louce jsou stále svěží a radují se, a tak je to i v osm, devět a v deset hodin. Květiny jsou stále plné života a skotačí. V jedenáct začíná být květinám horko – začínáte se pohybovat pomaleji a čím dál méně. Ve dvanáct, když mé paže budou vzpřímené bude květinám největší horko a začínají uvadat – přestanete tancovat a pohybovat se a úplně se ohnete. Po poledni už budete úplně zvadlé a žíznivé květiny. Lehnete si na zem a budete odpočívat na slunci. Koho z vás se dotknu, ten může vstát a napít se vody.

Desetivteřinovka

Cílem hry je přivést děti k uvolnění ve velmi krátkém čase. Děti na deset vteřin tiše sepnou ruce.

Popis hry

Tato hra je velmi krátká. Jakmile řeknu jedna, hra začíná. Vy budete sedět a dělat to co já. Sepnete ruce, skloníte hlavu a zavřete oči. V duchu si budeme počítat do deseti a až řeknu deset, hra končí a vy můžete pomaloučku vstát.

Hromy a blesky

Touto hrou by se měly děti zbavit napětí, a to střídavým stahováním a uvolňováním svalů. Děti mimicky vyjadřují bouřku a pak uklidnění po bouřce. Rozmístíme je do kruhu a zajistíme dostatečný prostor.

Popis hry

Budeme si hrát na bouřku a hromobití. Budete stát v kruhu a bouřku znázorníte všemi možnými pohyby, ale nesmíte se přitom pohnout z místa. Prší – déšť můžete znázornit chůzí na místě a plácáním se do stehna, déšť zesílil – podupáváte nohama a tleskáte dlaněmi o stehna. Déšť je stále silnější, kapky padají víc a víc a jsou větší – zrychlete chůzi na místě a plácejte se více a silněji dlaněmi o stehna. Náhle zahřmělo – napodobte hrom hlasem nebo můžete vyskočit a hlučně dopadnout na zem. Na obloze se objevil blesk – ten znázorníte tak, že připažíte a pak vzpažíte.

Znovu zahřmělo, stále prší. Ted' už déšť pomalu ustává, prší stále míň a míň, mraky odpluly. Přestalo pršet a obloha je stále jasnější, vysvitlo sluníčko – lehněte si na zem, stane se z vás sluneční paprsek. Všechny sluneční paprsky jsou klidné a uvolněné, odpočívají. Až řeknu vaše jméno, tiše vstanete.

Motýlci

Stavu zklidnění je dosaženo protažením celého těla. Po protažení následuje uvolnění. Děti představují motýla v jeho vývojových fázích. Je potřeba zajistit dostatečný prostor.

Popis hry

Hrajeme si na motýla. Než se narodí motýl, chvíli to trvá. Nejprve je vajíčkem – stočte se do klubička, přitáhněte kolena k hrudníku a sepněte ruce kolem nohou. Čelo položte na kolena. Pak housenkou – začněte se natahovat a co nejvíce se protáhněte. Uvolněte a zůstaňte ležet. Kuklou – opět se stočte do klubička a rukama přitáhněte ohnuté nohy k bříšku. Motýlem! – uvolněte nohy i ruce a pomalu začněte vstávat. Stáváte se motýlem, vaše paže jsou jako motýlí křídla. Létejte a pak se pomalu vraťte na své místo.

9.2 Skupinové hry k rozvoji sociálních kompetencí

Rozhodla jsem se věnovat tuto část hrám, zaměřeným na rozvoj sociálních dovedností, které podle mého názoru velmi pozitivně ovlivňují integrační proces. Pokud jsou tyto dovednosti dobře rozvinuté, dokážou spolu děti úspěšně spolupracovat ve skupině, umí lépe projevovat zájem o druhé, rozpoznávat jejich požadavky. Umí být tolerantní, naslouchat, komunikovat mezi sebou, snaží se řešit konflikty, umí přijmout omluvu, umí se sami omluvit, učí se pravidlům „fair play“. Na nás pak je, abychom zajistili příjemnou atmosféru při hrách tak, aby se děti cítily uvolněně a v bezpečí. Děti bychom neměli kritizovat, poučovat nebo se jim posmívat. Hry je možné velmi dobře využít, když pracujeme se skupinami zdravých a postižených dětí zároveň.

Děti, kterých bývá ve třídě cca 20, je vhodné rozdělit do několika skupin. Ideální počet dětí ve skupině je 4–5. Lisá [2010, s. 15] k tomu podotýká: „Je-li členů skupiny méně než 4, skupinová dynamika *nefunguje*, při jejich vyšším počtu (nad 10–12) má skupina tendenci se rozdělit na několik menších *funkčních* skupin.“

Pokud máme ještě větší skupinu, pak v ní nefunguje rovnoměrné rozdělení angažovanosti. Za úspěchem skupiny stojí práce všech jejích členů. Cíle, kterých má být skupinou dosaženo, jsou závislé na tvořivosti všech členů skupiny.

Výhody práce ve skupinách :

- děti, které jsou ve třídě neaktivní, se v menší skupině lépe projevují, zkouší uplatnit svůj názor, jsou aktivní;
- rozvíjí se schopnost spolupráce mezi dětmi;
- děti si navzájem více naslouchají;
- děti jsou schopny lépe respektovat jinakost a odlišnost ostatních;
- jsou podpořeny tvořivé schopnosti dětí;
- komunikací mezi dětmi dochází ke skupinovému rozhodnutí, jedná se o soudružnost v určitých situacích;
- děti se navzájem motivují [Lisá, 2010].

Skupina může být i ohrožena a to:

- příliš aktivním a dominantním dítětem, které ubíjí názory jiných;
- pokud se děti mezi sebou nedohodnou, pak mohou nastat skupinové konflikty;
- některé děti jsou příliš pasivní a skrývají se za práci ostatních dětí;
- pro některé děti je práce ve skupinách náročná – nepracují jen samy za sebe, ale mají za sebou tým [Lisá, 2010].

9.2.1 Příklady her k rozvoji sociálních kompetencí

Následující hry jsou inspirovány knihou *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně* ZŠ Eleny Lisé. Obsahově jsem hry upravené a jsou i jinak pojmenované.

Malování

Hra rozvíjí tvořivost, schopnost spolupráce, dohodnutí se na společném postupu.

Popis hry

Děti rozdělíme do skupin po dvou. Každá skupina dostane arch papíru a tužku. Úkolem dětí je nakreslit společný obrázek na jednoduchá témata (např. škola, strom, zoo, pes). Kreslit musí společně jen jednou tužkou. Úkol časujeme, stačí deset minut na kresbu.

Zase kamarádi?

Hra učí děti snášenlivosti, uvědomění si, jak je důležitá omluva a přiznání vlastní chyby.

Popis hry

Rozdělíme děti do dvojic. Jedno z dětí bude hrát uraženého a úkolem druhého dítěte je, aby jakýmkoliv způsobem navázal se svým protihráčem kontakt a usmířil se s ním. Může se snažit ho rozesmát nebo slovy vyjádřit omluvu a zdůvodnit své chování. Děti se mohou vyjadřovat i neverbálně (pohlazení, letmý dotyk, šťouchnutí). Jakmile úkol splní, tak se dvojice vymění.

S dětmi můžeme vést diskuzi nad hrou. Ptát se, kdy je někdo urazil, jak se cítily, jak se cítily při hře, jaké to je, když se někdo neomluví? Vedeme děti k tomu, aby si uvědomily, jak je důležitá omluva, jak je důležité přijmout vlastní chybu atd.

Pohádky naruby

Cílem této hry je uvědomění si, že situace, kde je více aktérů, může být vnímána odlišně každým aktérem.

Popis hry

Děti rozdělíme do skupin po 4–5. Úkolem skupiny je přepsat známou pohádku. Například pohádku o Perníkové chaloupce děti převypráví z pohledu ježibaby. Nejprve by si děti měly říct pohádku mezi sebou v originální verzi a pak ji přepisovat. S dětmi můžeme opět vést diskuzi. Děti si v podobě humorných příkladů uvědomí, že každá situace může být vnímána různými aktéry různě. Děti by měl zajímat pohled druhé strany, měly by si uvědomit, že i druhá strana může mít svou „pravdu“. Děti mohou přepsanou verzi pohádky zahrát.

S klidnou hlavou

Hra rozvíjí schopnost dětí klidně reagovat na nepříjemné situace.

Popis hry

Děti si stoupnou do dvou řad naproti sobě a vytvoří tak uličku. Vybereme jedno dítě, které musí bez emocí projít uličkou. Ostatní děti se mu pošklebují a všelijak gestikulují a častují ho slovními útoky. Verbální reakce by neměly být hanlivé. Děti používají slova jako *fuj*, *brrr*, *uf*, *hrozně*. Hru můžeme obměnit, vybrané dítě půjde

uličkou chvály. To budou děti vykřikovat: *Bravo!*, *Vivat!*, *Hurá!*, *Borec!* apod. Uličkou musí vybrané dítě opět projít bez emocí.

Spouštěč

Hra ve skupině, zábavná.

Popis hry

Vybereme jedno dítě, které půjde za dveře. Ostatní si sednou do kruhu a za zády spojí ruce. Vytvoří tak elektrický obvod. Stiskem si děti předávají elektrické impulsy. Vybereme toho, kdo bude začínat – je spouštěč elektřiny. Stiskne ruku svému sousedovi po pravici, ten stiskne ruku opět sousedovi po pravici atd. Spouštěč má důležitou roli. Jakmile se k němu energie znovu dostane, může změnit směr. Aby hra nebyla nudná, zařadíme do obvodu různé součástky, například žárovku – zabliká, zvonek – zacinká, cívka – se svine, elektrický odpor – odporná grimasa. Jakmile jsou role rozděleny, zavoláme dítě, které čeká za dveřmi. Jeho úkolem je zjistit, kdo je spouštěč. Když je spouštěč uhádnut, děti se střídají.

Co by, kdyby

Hra rozvíjí pocity sounáležitosti, děti si uvědomí význam pravidel.

Popis hry

Děti rozdělíme do skupin po 4–5. Každá skupina dostane popis nějakého stavu a jejich úkolem bude vymyslet, co by se stalo, kdyby: děti nemusely chodit do školy, kdyby se odpadky nemusely vyhazovat do koše, kdyby si lidé dělali, co chtěli v dopravních prostředcích, kdyby se nemuselo platit v obchodech, kdybychom se museli ve svém volném čase dívat jenom na televizi, kdyby auta ve městech nedodržovala rychlost. Děti musí vymyslet, co by se stalo, kdyby některá z uvedených situací nastala a tento výjev pak výtvarně ztvárnit.

Můžeme s dětmi vést diskuzi o tom, jak je důležité dodržovat pravidla. Chtěly by žít v takovém světě? Jak by se tam cítily?

9.3 Hry pro zrakově postižené děti

U smyslově postižených dětí je nejvhodnější využívat při hrách ty smysly, které mají zdravé. Knihovnik tak může pro zrakově postižené děti přichystat například čichové

a chuťové hry, hry s využitím sluchu či hmatu nebo tvořivé aktivity⁵³. Náměty ke hrám jsem čerpala z knih Keblové [1999a, 1999b, 1999c]. Obsahově jsou hry upravené a jsou i jinak pojmenované.

9.3.1 Čichové hry

Děti jsou schopné rozlišit čtyři základní chuťové počitky: sladké, slané, kyselé a hořké. Ve srovnání s dospělými mají mnohem silnější chuťové počitky a i jejich spektrum chuti je širší. Děti upřednostňují sladká jídla, dospělí naopak preferují pikantní a ostré pokrmy⁵⁴.

Stopovaná čichem

Popis hry

Hraje se jako klasická stopovaná – děti podle čichu a hmatu rozpoznávají námi připravené věci, které se vyznačují výraznou vůní/pachem.

Pomůcky: různé ovoce (jablko, pomeranč, citrón), kousky kůže, dřevo, guma apod.

Čichová Kimovka

Popis hry

V první fázi hry děti určují a zapamatovávají si co nejvíce vůní. Ve druhé fázi jsou některé vůně odebrány a úkolem dětí je zjistit, které.

Pomůcky: různé tekutiny a látky s typickým aroma v lahvičkách. Opět se dá použít ovoce a nebo dřevo atd.

Hádej, kdo jsem a co umím

Popis hry

Děti hmatem a čichem poznávají povolání lidí. V jednotlivých sáčkích jsou umístěné předměty, které představují profese. Příklad: čichnou si k sáčku, kde je rohlík – *kdo vyrobil rohlík?* Odpověď je pekař.

Pomůcky: nové boty, čerstvý rohlík, nová kniha, cihla, piliny, květina, obvaz.

⁵³ Při hrách se zrakově postiženými dětmi dbejme na dostatečné osvětlení.

⁵⁴ Chuťové averze, kdy děti podvědomě odmítají některé potraviny, vznikají spojením nepříjemných chuťových zážitků s nepříjemnou zkušeností (onemocnění, bolest, žaludeční nevolnost) [Keblová, 1999b].

Voníš jako...

Popis hry

Děti sedí kolem stolu, do kterého bubnují ukazováčky. Při bubnování jedno z dětí říká: Voní to, voní to... po růžích. Protože růže jsou voňavé, děti si dávají ukazováčky k nosu. Když děti řeknou nevoňavý příklad, tak pokračují bez přestání v bubnování.

Vůně domova

Popis hry

Úkolem dětí je čichat ke kelímkům a následně určovat zda se jedná o vůni z kuchyně, koupelny a nebo ze zahrady.

Pomůcky: do jogurtových kelímků dáme předměty jako: voňavé vatové tamponky, kosmetické pomůcky – vlasové a tělové spreje, zubní pastu, krém na opalování, vzorky potravin – ocet, kakao, sýr, květiny – fialka, muškát, růže.

Znáš svůj jazyk?

Popis hry

Děti se snaží rozpoznat, na kterém místě jazyka je chuť nejintenzivnější. Chutě ochutnávají pomocí špejle ponořené v jednotlivých vzorcích potravin.

Pomůcky: cukr, sůl, citrón, hořčice, kečup, med.

9.3.2 Sluchové hry

Zrakově postižené děti bývají velmi pozorné ke zvukům. Prostřednictvím sluchu mohou sledovat rozhovor, rozeznávat odkud hlas přichází, vyloučit šумы, poznat osobu po hlase, rozeznat hlasitou a tichou řeč, kroky pomalé a rychlé, předměty a nebo činnosti podle charakteristických zvuků. Zvuky pomáhají zrakově postiženým dětem orientovat se v prostoru⁵⁵. Poslouchání je důležité nejen pro rozvoj dobré orientace, ale i pro rozvoj mobility v prostoru. Hmatové představy o prostoru jsou sice přesnější než sluchové, přesto jsou sluchové pro dítě důležitější, neboť tak získává informace pro orientaci o prostoru rychleji a z větší vzdálenosti. Rozeznáváním charakteristických zvuků a šramotů, rozlišováním materiálů při poklepu, tím vším se rozvíjí sluchová orientace v prostoru.

⁵⁵ Člověk pomocí sluchu získává až patnáct procent informací z okolního světa [Keblová, 1999a].

Hra na tichou poštu

Popis hry

Děti sedí v kruhu vedle sebe. Vybere se první, který pošeptá slovo nebo větu sousedovi, soused to pošeptá dalšímu a tak to jde až k poslednímu, který řekne nahlas, co slyšel. Společně se pak porovnávají slova prvního a posledního.

Hádej otázku

Popis hry

Hráč klade šepem druhému otázku. Ten na ni hlasitě odpovídá. Ostatní děti se snaží uhádnout, jak zněla otázka.

Jaké zvíře představuji?

Popis hry

Jedno z dětí se snaží napodobit jakékoliv zvíře. Ostatní hádají jaké. Kdo uhodne, napodobuje další zvíře. Hru lze i obměnit – děti říkají, co zvíře jí a kde žije.

Uhodni ptáčka

Popis hry

Děti jsou v kruhu, mají skloněné hlavy a vybrané dítě zavolá: *Ptáčku, jak zpíváš?* Ostatní se snaží podle hlasu poznat, kdo volal.

Správná trefa

Popis hry

Děti se snaží nějakým lehkým předmětem (papírová koule) zasáhnout ozvučený cíl (tikající budík, hrající rádio).

Tikající bomba

Popis hry

Děti hledají v místnosti ukrytý ozvučený předmět. Můžou hledat tikající budík, který je nastavený na zvonění. Jejich úkolem je najít budík dříve, než zazvoní.

Hádej, co dělám

Popis hry

Jedno z dětí se otočí k ostatním zády. Ostatní postupně vykonávají nějakou činnost jako: ťukání prstem do sklenice, pohybování svazkem klíčů, natahování budíku, posouvání židlí, zavírání dveří, válení tužky po stole, trhání papíru, házení míče na podlahu. Dítě má sluchem uhádnout jaké činnosti jsou vykonávány.

Krysař

Popis hry

Jeden z hráčů se prochází po místnosti a zvoní na triangel. Ostatní děti obracejí hlavy za zvukem. Na předem smluvený signál se všechny děti zvednou a jdou za zvukem.

9.3.3 Tvořivé aktivity

Haló, zavolej mi

Popis hry

Uděláme díрку do dna kelímku, dovnitř provlečeme provázek. Druhý konec protáhneme stejným způsobem do druhého kelímku. Konec zajistíme kouskem špejle. Při napnutí provázku tato sestava pracuje jako opravdový „telefon“. Jedno z dětí mluví do dna jednoho kelímku a druhé dítě si drží druhý kelímek u ucha a poslouchá.

Pomůcky: 2 kelímky od jogurtu, 2 špejle, provázek.

Hrající plechovka

Popis hry

Plechovku naplníme drobným materiálem, zavřeme ji víčkem, které ještě přelepíme izolepou. Lze ji využít pro kutálení vpřed a vzad při hře na lokalizaci zvuku a nebo jako hudební nástroj. Děti můžou vytvořit hudební kapelu, zahrát svoji oblíbenou píseň a nebo si vymyslet vlastní text a hudbu.

Pomůcky: prázdná plechovka s víčkem, izolepa, hrášek, rýže, čočka.

9.3.4 Hmatové hry

Zrakově postižení poznávají okolní svět především pomocí hmatu. Informace takto získané jsou přesnější než informace získané sluchem.

Kůže je orgánem, který předává informace o kontaktech povrchu lidského těla s okolním prostředím. Tyto informace jsou posílány do mozku formou vjemů dotykových, tlakových a teplotních, popřípadě varovných signálů bolesti. Kožní cití není na všech částech povrchu těla stejná. Nej hustší pokrytí receptorů je na břiškové straně posledních článků prstů. Při práci s takto postiženými dětmi je nutné mít na mysli rozdíl mezi zrakovým a hmatovým vnímáním. Předměty v jejich celistvosti vnímáme zrakem, jde o proces poznání od celku k detailu. Hmatem získávají představu celku, ale i komplexní představu hmatového neboli haptického prostoru. Hmatem vnímají děti velikost, tvar, povrch a objem konkrétního předmětu, ale jsou schopny rozlišit i vzdálenost mezi jednotlivými předměty. Orientace v prostoru je založena na schopnosti dálkového cítění. To vzniká souhrou kožních a sluchových počítků. „Přestože dítě s těžkým zrakovým postižením poznává předměty převážně hmatem, používá se pro tento způsob vnímání zcela běžně a přirozeně výrazů vidět, podívat se, prohlédnout si“ [Keblová, 1999c, s.7].

Při hmatových hrách je dobré si pamatovat:

- citlivost pokožky není stejná na všech částech těla
- neobjektivní hmatový dojem vzniká při silném tlaku na kůži
- hmatové vnímání je přesnější při pomalém pohybu
- odpovídající slovní popis je důležitý při vytváření představ o předmětech a prostoru
- malé dítě se musí učit vnímat hmatem nejdříve jednodušší objekty a situace⁵⁶

Opičí dráha

Popis hry

Z dlouhé lana se připraví dráha s několika zastaveními. Zastavení děti poznají podle suku na laně a židličky, která je umístěná poblíž. Na židličce leží úkol, který musí děti splnit, aby mohly pokračovat v dráze. Vítězové jsou všichni, kdo dorazí do cíle.

⁵⁶ „Pro rozvíjení hmatu je významný uchopovací reflex novorozence, který se rozvíjí ve vyšší formu, tj. uchopování celou dlaní, pokračuje dovedností uchopit předměty mezi palec a ostatní prsty“ [Keblová, 1999c, s. 9].

Úkoly:

- trhání papíru na proužky
- skládání tzv. harmoniky nebo varhánkové skládání
- navlékání korálek
- lepení čočky, různých zrníček
- vhazování předmětů do nádoby
- hledání předem určeného předmětu na ploše, kde jsou rozmístěny i jiné předměty (matoucí)
- nabírání písku, přesívání přes síto
- stavění kostek
- obracení stránek
- nalévání a přelévání vody
- vkládání drobných předmětů do hrníčků (jeden předmět – jeden hrníček)
- zavazování uzlu, tkaniček

Poklad ve vodních hlubinách

Popis hry

Úkolem dětí je lovit ze dna akvária předměty, poznat je a popisovat jejich vlastnosti. Můžou si vymyslet i historii předmětu (podporujeme fantazii dětí)⁵⁷.

Pomůcky: akvárium, písek, mušle, oblázky, nádobí, příbory, mince. Dno akvária naplníme pískem, na který umístíme předměty a vše zalijeme vodou.

Ke komu patřím

Popis hry

Úkolem dětí je najít ke každému předmětu jeho dvojici. Hra se dá obměnit tak, že děti mohou přiřazovat předměty náležející k sobě logicky, např. zubní pasta a zubní kartáček.

Pomůcky: stejné předměty do dvojice (papuče, příbory, rukavice, ponožky).

⁵⁷ Děti manipulací s pískem podporují výcvik hmatu [Keblová, 1999c].

9.4 Hry pro děti se sluchovým postižením

Následující hry se snaží využít zbytky sluchu u dětí a rozvíjet jejich sluchové vnímání. Využívají se v nich zvukové hračky, hudební nástroje. Děti se učí reagovat na jednotlivé zvuky, rozpoznávají předměty a zvuky, které tyto předměty vydávají. Dalším stupněm zvukových her je pak porozumění slovům či mluvené řeči. K tomu doporučuji využít rytmizovaná říkadla a písničky. Cílem zvukových her je rozvíjení sluchového vnímání. Nebojme se zapojit do sluchových her děti se sluchadly nebo s kochleárním implantátem, tyto děti chtějí mít ze zvuku také prospěch. I sluchově postižené děti mohou tancovat na hudbu. Strnadová [1995, s. 55] k tomu dodává: „Neslyšící lidé vyjadřují hudbu pohybem. Tělem tančí melodii a rukama zpívají“. U sluchově postižených dětí můžeme také využívat ty smysly, které jsou zdravé. Zapojovat je do chuťových a čichových her⁵⁸ (viz chuťové a čichové hry pro zrakově postižené děti).

Náměty k hrám jsem čerpala z knihy *Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením* od Roučkové [2006]. Opět jsem hry obsahově upravila, přizpůsobila a jinak pojmenovala.

9.4.1 Sluchové hry

Samá voda, přihořívá, hoří

Popis hry

Děti hledají schovaný zvukový předmět. Naučí se tak poznávat odkud zvuk přichází.

Pomůcky: budík, rádio, zvuková hračka

Co jsi právě slyšel?

Popis hry

Dětem rozdáme obrázky předem dané skupiny předmětů, které vydávají zvuk (bubínek, trumpeta, slepice, kráva, pes, auto, pláč, smích, tleskání). Zvuky

⁵⁸ Vůně pozitivně působí na emoce dětí, jsou uklidňující, povzbuzující a harmonizují celé tělo. S dětmi můžeme rozpoznávat různé chutě, rozvíjet jejich apetit, motivovat je jídlem. I v knihovně se dají společně s dětmi připravit zajímavé pokrmy.

odpovídající těmto obrázkům nahrajte na kazeťák. Až děti uslyší zvuk vztahující se k obrázku, zamávají s ním. Hra se dá obměnit tak, že se předem s dětmi domluvíte na nějaký předmět. Děti mají zavřené oči a až uslyší domluvený předmět, oči otevřou nebo zdvihnou ruce.

Písničky a říkadla

Mnohdy děti nebudou chápat význam jednotlivých slov, která jsou obsažená v písničkách a říkadlech. Přesto je dobré je s nimi procvičovat. Děti si tak rozvíjí schopnost soustředění, cit pro rytmus, paměť a myšlení. Ta nejznámější říkadla (stejně tak písničky) mohou být spojena s pohyby, ukazováním, houpáním. Děti tak vedeme k navázání a udržení zrakového kontaktu.

Co přebývá?

Popis hry

Děti dostanou skupinu obrázků, ze kterých pak vyloučí ten, který tam logicky nepatří. Například pes, kočka, pták, ovce, rohlík. Do této skupinky nepatří rohlík. Hra se dá obměnit. Ke skupince předmětů se hledají nadřazené pojmy. Například nadřazený pojem pro polévku, chléb, sušenku je *jídlo*.

Pomůcky: obrázky z různých tematických okruhů (hračky, jídlo, oblečení, dopravní prostředky, zvířata, ovoce, zelenina).

Hledání protikladů

Popis hry

Děti dostanou obrázek, na kterém je spousta předmětů, z nichž děti vybírají protiklady, které k sobě patří. Například velký slon a malá myška, usměvavý obličej a zamračený obličej.

9.4.2 Slovní hry

Hry se slovy jsou pro sluchově postižené děti hodně důležité. Pomáhají obohacovat jejich slovní zásobu.

Staň se spisovatelem

Popis hry

Vhodné pro starší děti. V časopisech najdeme komiksový příběh, u kterého přelepíme bublinky. Děti budou mít za úkol dopisovat do bublinek slova, o kterých si

myslí, že tam patří. Pro zajímavost jim můžeme na závěr ukázat, jak zněla slova tvůrce komiksu.

Sledování souvislého textu je pro sluchově postižené začínající čtenáře velmi obtížné. Proto je vhodné pracovat s textem, který je doplněn o obrázky. Velmi vhodnými jsou komiksové knížky. V současnosti se vydává celá řada knih, které jsou zpracovány do komiksové podoby (například edice Děsivé dějiny, Děsivá věda). Doporučila bych vypracovat seznam takových knih a nabídnout jej sluchově postiženým dětem.

9.5 Hry pro děti se specifickými poruchami učení

Uvádím zde několik příkladů her, jejímž prostřednictvím si děti s SPU hravou cestou snáze najdou cestu ke knihám. Jedná se o hry, které je možné využít při programech připravovaných zejména pro začínající čtenáře.

Hry zahrnují rozvoj sluchového vnímání (cvičíme sluchovou paměť), rozvoj vnímání a reprodukce textu (cvičení zaměřené na různé dovednosti spojené s vnímáním rytmu), rozvoj zrakového vnímání (zapojujeme co nejvíce smyslů a funkcí, které podporují zrakové vnímání, rozvoj pravolevé a prostorové orientace). Při reedukaci poruch učení se zaměřujeme na jazykový cit a rozvíjení řeči po stránce zvukové a obsahové.

Cvičení na posílení koncentrace: sestavit obrázky rozstříhané na části (záleží na dětech, zda budeme hrát na čas). Hledat v libovolném textu slovo nebo písmena a spočítat, kolikrát se tam vyskytuje. Porovnávat duplikáty textu. Úkoly lze zadávat kreslené, děti mohou doplňovat slova do předem připraveného textu.

Náměty ke hrám jsem čerpala z knihy *Předcházíme poruchám učení : soubor cvičení pro děti v předškolním roce a první třídě* od Sindelarové [1996]. Obsahově jsou hry upravené a jsou i jinak pojmenované.

9.5.1 Hry pro rozvoj zrakového vnímání

Řekni, co vidíš

Popis hry

Děti jsou v místnosti, my popisujeme něco v místnosti a děti se snaží přijít na to, co vidíme. Učí se tak rozpoznávat jednotlivosti od celku. Příklad: *Vidím holčičku*

s červenou sukýnkou, vidím židli s opěrátkem. Pokud se hra dětem daří, můžeme si vyměnit role.

Hádej, co vidím

Popis hry

Určete si v místnosti nějaký předmět a zvolte jeho vlastnost, například barvu. Jako příklad uvedu červené jablko. Říkáte: *Hádej, co vidím. Je to červené.* Děti se rozhlíží po místnosti a hledají a říkají vše, co má červenou barvu. Až řeknou jablko, hra končí. Hru můžeme i prodloužit. V místnosti je více červených předmětů se stejnými vlastnostmi (jablka, jahody, třešně). Aby děti uhádly ten správný, pak ho musíme více popsat. Na závěr si můžeme říct jednoduchou básničku, například Měla babka čtyři jabka, a můžeme si na ni i zatancovat.

Hra na Popelku

Popis hry

Zamíchejte dohromady několik předmětů (kostky, knoflíky). Děti hledají stejné předměty podle tvaru, podle barvy. Rozlišování tvarů je pro některé děti hodně náročné.

Uhodni, co jsem

Popis hry

Shromážděte několik předmětů (hřeben, tužka, vidlička, klíč, zrcátko, hrníček, kniha), které napůl přikryjete šátkem. Děti hádají, jaké předměty vidí (jejich půlky) a k čemu slouží.

Hledání v obrázku

Popis hry

Předložit dětem obrázek, na kterém je spousta věcí. Děti mají hledat například 2 koníky, 5 vlaštovek apod. Existují přímo knihy nebo časopisy s těmito „pátracími“ ilustracemi.

9.5.2 Hry pro rozvoj sluchového vnímání

Tvé jméno tě dovede k cíli

Popis hry

Při této hře je nutné stanovit start a cíl. Děti stojí na startu. Začneme jmenovat různé předměty a mezi nimi říkáme jména dětí. Dítě, které své jméno, udělá krok dopředu, pokud své jméno přeslechne, postoupí o krok dozadu. Odměnu by měly dostat ty děti, které neudělaly ani jednou krok vzad.

Hra se dá opět obměňovat. Domluvíme si slovo a na smluvené slovo všechny děti udělají krok dopředu. Takhle můžeme dětem číst příběh a do textu vkládat smluvené slovo a nebo vybrat takový text, který domluvené slovo obsahuje. Předčítání by nemělo trvat déle než 5 minut, protože pak začnou být děti unavené.

Jedu na prázdniny a vezmu si...

Popis hry

Děti by si v této hře měly zapamatovat řadu slov, která se stále zvětšuje. Na začátku řekneme: Jedu na prázdniny a vezmu si knihu. Pokračuje druhý a řekne: Jedu na prázdniny a vezmu si knihu a opalovací krém. Třetí řekne: Jedu na prázdniny a vezmu si knihu, opalovací krém a pexeso. Ten, kdo není schopen větu zopakovat, vypadává ze hry. Když je věta hodně dlouhá, začneme novou.

Hru můžeme obměňovat, například vymyšlením příběhu. Každý hráč řekne větu nebo věty předchozí a navíc si vymyslí svoji vlastní a novou větu. Touto hrou u dětí rozvíjíme dlouhodobější paměť.

Rozhýbané písničky

Popis hry

S dětmi zpíváme písně, u kterých slova nahrazujeme pohybem. Například na píseň Holka modrooká. Nejdříve si s dětmi zazpíváme celou píseň, pak ji zapíváme znovu, ale slovo holka nahradíme gestem, které zobrazuje holku a tak pokračujeme až nakonec písně.

9.5.2.1 Dětské říkanky a rozpočítadla

Předříkávejte společně s dětmi různá rozpočítadla a říkanky. Říkanka se dá recitovat šeptem, hlasitě nebo začít šeptem a postupně zvyšovat hlasitost, pohybovat se do

taktu. Není důležité, zda je říkanka nová nebo již známá, podstatná je forma, zvuk: dítě by mělo získat cit pro rýmy [Bartoňová, 2005].

At' je ze mě básník!

Popis hry

Při této hře si vyberte libovolné slovo a k němu hledejte co nejvíce rýmů (např. mrak – drak, vrak, prak), ale můžete s dětmi vymýšlet i úplně nesmyslná slova (např. mrak – žrak, krak). Na významu slova nezáleží, důležité je, aby se slova rýmovala.

Král

Popis hry

Vybereme jedno dítě, které bude králem. Stojí v čele místnosti, ostatní jsou za ním a vše po něm opakují. Je to hra pohybová. Král udává takt a druh pohybu, zároveň ve stejném taktu nahlas slabikuje slovo pro daný pohyb (král skáče a současně slabikuje *ská-kat, ská-kat*, ostatní ho následují). Podstatou hry je, aby se všichni ve stejném taktu pohybovali i slabikovali.

9.5.3 Hry pro rozvoj posloupnosti

Doplňovačka

Popis hry

Dětem dáme obrázek, s různými tvary, které jdou v určité posloupnosti za sebou, příklad trojúhelník, sluníčko, srdíčko. Děti je musí ve stejném pořadí překreslit a to několikrát po sobě. Hra se dá obměnit například navlékáním barevných korálků.

Co budeme dělat?

Popis hry

Dětem dáme několik příkazů, které mají postupně splnit. Například: *sedni si na židli, vypij vodu ze skleničky, udělej tři dřepy, zaštěkej a pak přijď ke mně.*

9.5.4 Hry pro rozvoj koordinace ruky a očí

Terč

Popis hry

Vezměte si archy papíru, děti rozdělte na dvě družstva. Na každý arch si družstvo nakreslí deset bodů. Úkolem dětí je strefovat se papírovými kuličkami do těchto bodů, vyhrává to družstvo, které nejdříve zasáhne všechny protihráčovy body.

Závod autíků

Popis hry

Nakreslete na list papíru dvěma čarami, ve vzdálenosti tří centimetrů, dráhu. Děti opět rozdělte na skupinky. Každé dítě ve skupince dostane pastelku různé barvy, ta představuje auto. Úkolem dětí je co nejrychleji projet dráhu tak, aby pastelkou nepřesáhly okraje dráhy. Vyhrává to družstvo, které má nejméně přesahů a nejlepší čas. Úkol je obtížnější pokud se dráha hodně kroutí.

9.5.5 Hry pro rozvoj vnímání vlastního těla a prostoru

Hra na sochy

Popis hry

Vezměte se s dětmi za ruce a točte se společně za zpívání písničky dokola. Najednou se zastavte a předved'te nějaký postoj, ve kterém určitou dobu setrváte. Děti se mají pokusit zaujmout stejné postavení jako vy.

9.5.6 Drobné aktivity pro rozvoj zručnosti a koncentrace

- Pravá ruka hladí břicho, levá ruka poklepává dlaní na hlavu, po nějaké době se ruce vymění
- Palec se postupně dotýká jednotlivých prstů stejné ruky (ukazováček – malíček a zpět), poté děti dělají to stejné i na druhé ruce, oběma rukama.
- Levá ruka v pěst, pravá s nataženou dlaní – současné střídání těchto pohybů.
- Pravá noha vysunuta vpřed, levá paže natažená vzhůru, střídání pohybů v pravidelném rytmu.

9.6 Hry pro děti s mentálním postižením

Pro mentálně postižené děti je hra velmi důležitou součástí jejich vývoje, umožňuje jim získávat praktické zkušenosti. Pomocí hry děti lépe prožijí danou skutečnost. Můžeme využít hry individuální a nebo kolektivní. Děti v různých situacích získávají různé poznatky, dovednosti, osvojují si hodnoty a postoje, překonávají překážky. Učení hrou je učení aktivní.

Velmi podstatnou je motivace a stanovení jasných pravidel. Osvědčilo se mi, nejprve hru vyzkoušet nanečisto a zjistit, zda děti pochopily pravidla, případně dětem pomoci při náročnějších činnostech. Na konci každé hry provést hodnocení. Zjistit, jestli se jim hra líbila, co by změnily. Dalším důležitým pravidlem je nezapomenout na pochvalu. Díky ní dochází ke kladnému sebehodnocení dětí samotných.

Významnou roli u mentálně postižených dětí zastávají pohybové aktivity. Mentálně postižené děti mají často problémy, které se projevují při osvojování pohybových dovedností. Jejich pohyb je nekoordinovaný, mají nesprávné držení těla. Některé děti jsou nadměrně pohyblivé, jiné jsou zase pohybově chudé. U dětí s mentálním postižením se mi osvědčilo využívání relaxačních her (viz kapitola 9.1.1 Relaxační hry).

Hry pro mentálně postižené děti by měly rozvíjet poznávací schopnosti, pozornost, paměť, řeč, myšlení, představy. Pomocí říkadél si děti cvičí mluvidla, obohacují si slovní zásobu. Zpíváním písniček zase získávají cit pro rytmus, rozvíjí intonaci. Můžeme vyzkoušet i hudebně pohybové hry. Opět se dají využít výše uvedené hry.

Náměty ke hrám pro mentálně postižené děti jsem čerpala z knihy *Hry pomáhají s problémy* od Šimanovského a Mertina [1996]. Hry jsem obsahově upravila, přizpůsobila a jinak pojmenovala.

Hop sem hop tam

Hra rozvíjí představivost, postřeh, schopnost reakce

Popis hry

Stojíme nebo sedíme. Děti poslouchají a my vyslovujeme různá podstatná jména, k nimž přidáváme sloveso *skákat*. Tak třeba: *zajíc skáče, auto skáče, míček skáče,*

lampa skáče. Děti zvedají ruce nahoru, když proneseme pravdivou větu. Když řekneme nepravdu, děti nechají ruce dole. Ten, kdo se splete, si připočítává trestný bod.

Kecám – nekecám

Hra rozvíjí koncentraci, logiku, schopnost reakce

Popis hry

Děti sedí v kruhu, hlavu mají skloněnou. Postupně vyslovujeme krátké pravdivé nebo nepravdivé věty, např. *lampa svítí, pes štěká, vláček houká, auto mňouká, hrníček teče*. Když děti považují větu za pravdivou, nechají hlavu skloněnou. Jak uslyší nepravdu, napřímí se a hlavu vztyčí.

Ostrůvková baba

Hra zaměřená na pohyb, rozvíjí obratnost a prostorovou orientaci

Popis hry

Na zem rozmístíme papíry, které představují ostrůvky, po nichž budou děti chodit nebo skákat. Papíry by měly být od sebe vzdálené tak, aby se snadno dalo přejít z jednoho na druhý. Při hře nesmí šlápnout mimo papír „ostrůvek“. Ten, kdo stoupne mimo ostrůvek, má trestný bod.

Hádej, co jsem

Hra rozvíjí paměť, logiku, pozornost a pohybovou zdatnost.

Popis hry

Děti si v duchu přeřikávají abecedu. Když se řekne *stop*, vybereme některé dítě, které řekne písmeno, u nějž se zastavilo. Podle písmenka pak pantomimicky předvádíme činnost začínající na zvolené písmeno. Nemusí to být jen činnost, můžeme předvádět zvíře nebo věc. Ten, kdo uhodne, střídá předvádějíciho.

Janek pravil

Hra pro rozvoj pozornosti, schopnost pohotové reakce pohybem.

Popis hry

Dáváme dětem různé pokyny, které mohou vykonávat jen tehdy, když větu začneme souslovím *Janek pravil...* Například: *Janek pravil: třikrát vyskoč*. Děti třikrát

vyskočí. *Janek pravil: udělej oslí uši.* Děti udělají oslí uši. Když řekneme: *Anička pravila: zadupej,* děti zůstanou stát bez hnutí. Kdo se splete, vypadává ze hry.

Co slyšíš?

Hra pro rozvoj sluchu, sluchové paměti a imaginace.

Popis hry

Připravíme si předměty, které vydávají zvuk. Klíče, budík, noviny, lžička, sáček atd. Postupně vydáváme zvuky – šustíme, cinkáme, zvoníme aj. a děti se pokouší uhodnout, ke kterému předmětu zvuk patří.

Můžeme si povídat o tom, na co všechno se dá hrát, které zvuky jsou pro nás příjemné a které naopak nepříjemné, které zvuky jsou radostné, které navozují smutnou náladu...

Bitevní pole

Hra pro rozvoj spontánnosti, hravosti a bojovnosti

Postup hry

Děti rozdělíme do dvojic. Každý z hráčů si připraví deset papírových koulí. Lanem rozdělíme hrací plochu na dvě poloviny. Každý z protihráčů si stoupne na jednu polovinu bitevního pole. Losováním (například kámen, nůžky, papír) se určí, kdo začne. První se začíná střídat do svého spoluhráče. Jakmile první dohází, role se vystřídají. Vyhrává, kdo zasáhne svého spoluhráče nejvyšším počtem míčků. Na bitvu máme určitý časový limit. Můžeme pokračovat tak, že se utkají vítězové z každé dvojice.

Pokud je málo dětí, můžeme hru obměnit. Do místnosti ukryjeme papírové koule, děti je musí najít a posbírat jich co nejvíce.

10 ZÁVĚR

V průběhu své knihovnické praxe jsem měla možnost pracovat s handicapovanými dětmi a dostala tak příležitost je blíže poznat se všemi jejich specifiky. „Na vlastní kůži“ jsem zakusila, jak přes svoje omezení dovedou být inspirující a to především právě pro svoji jinakost. Práce s nimi se pro mě stala zdrojem potěšení a uspokojení. Moje pozitivní zkušenosti byly hlavním důvodem pro napsání této diplomové práce.

Věřím, že handicapovaní mají stejná práva jako majoritní společnost a to i v přístupu ke knihovnickým službám. Nejenom školy mohou být integračním místem postižených dětí. V současnosti se i veřejné knihovny snaží přiblížit a co nejvíce zpřístupnit své služby zdravotně postiženým občanům. Knihovny jako místa, která mají zaručovat rovný přístup k informacím, vědění a uměleckým dílům pro všechny členy společnosti, jsou k tomu přímo předurčeny. Nestačí jen stavět knihovny tak, aby byly bezbariérové. Při rozvoji knihoven je důležité myslet i na „bezbariérovost knihovnickou“, tedy na to, jaké služby knihovny poskytují a jaký postoj knihovníci k handicapovaným uživatelům zaujmají.

Práce s handicapovanými dětmi je velmi specifická a knihovník, který s postiženými pracuje, je vystaven vysokým nárokům. Kontakt s postiženými dětmi v knihovně předpokládá mnohé další znalosti, než při běžné knihovnické práci. Přítomnost integrovaného dítěte v knihovně je pro mnohé neznámou a náročnou situací. I přesto se najde poměrně velká skupina knihovnic a knihovníků, kteří se této práci věnují s radostí a pocitem uspokojení. Vidí za svou vykonanou práci často malé, přesto však povzbuzující výsledky. V tomto smyslu například shodně odpovídaly knihovnice, které mi poskytly odpovědi na anketní otázky. Ty, které pracují s handicapovanými dětmi, také potvrdily můj názor, že je důležité, aby se knihovník na práci s handicapovanými dětmi plně a včas připravil.

Knihovníkům začínajícím pracovat s určitou skupinou handicapovaných dětí proto doporučuji kromě studia adekvátní odborné literatury či absolvování odborných seminářů nejlépe i kontakt s odborným pracovištěm, které se danému handicapu věnuje. Je však třeba nejen si zjistit informace o jednotlivých postiženích, ale také stanovit si priority a cíle. Čeho chceme dosáhnout? Aby se děti staly

pravidelnými uživateli knihoven nebo nám postačí, když prostřednictvím našich programů najdou cestu ke knihám nebo k mluvenému slovu?

S integrací je nejlépe začínat postupně, nesnažit se obsáhnout hned všechny typy handicapů. Lépe je věnovat se zpočátku jedné vybrané skupině a následně programy rozšiřovat. Podmínkou dobré knihovnické práce s těmito skupinami dětí je kvalitní a „bezbariérová“ nabídka knihovnických a informačních služeb. Klíčová je znalost základních charakteristik jednotlivých typů postižení, na jejímž základě můžeme zvolit správný způsob komunikace s uživateli podle typu postižení.

Velmi důležité je, abychom byli o potřebě a smysluplnosti integrace zdravotně postižených do knihoven přesvědčeni, abychom si byli jisti, že děláme správnou věc. Pouhé plnění nařízení daného „shora“ k cíli nevede a může být i kontraproduktivní.

Mou ambicí v této diplomové práci bylo zpracovat materiál, který bude mít praktické uplatnění a bude využíván knihovníky jako inspirace či jako příručka při práci s handicapovanými dětmi. Z tohoto důvodu jsem do své práce zařadila také obsáhlou kapitolu s návody na hry využitelné v programech pro postižené děti.

Mnohokrát v práci zmiňuji, jak důležité je střídání aktivit během programu. Jako přechod z jedné aktivity na druhou můžeme velmi dobře využít tzv. relaxační hry. Během nich dochází u dětí ke zklidnění a navození požadované atmosféry, ke zvýšení jejich pozornosti a celkově k lepšímu zapojení dítěte do dalšího programu. Jiné hry – pro rozvoj sociálních dovedností zase vedou děti k toleranci, spolupráci a umění naslouchat. Jsou dobře využitelné během integračních programů nebo k podpoře fungování skupiny. Děti se při těchto hrách více poznají, uvědomí si důležitost každého člena skupiny, zjistí, že názor druhých je třeba respektovat, učí se být snášenlivějšími apod.

Právě integrační programy a zpřístupnění knihovnických služeb handicapovanými dětem považuji za účinný prostředek integračních snah knihoven, jejichž cílem by mělo být posílení komunikace mezi postiženými a nepostiženými. Integrace je úspěšná, jestliže se postižení spoluobčané přímo podílí na fungování

společnosti, zastávají různé role, mají podobné záliby jako většina. Na takové integraci se mohou podílet i knihovny jako místa, která jsou otevřená všem. Místa, kde se mohou setkávat všichni bez rozdílu. Setkávání dětí minoritní a majoritní společnosti v knihovnách je proto dle mého přesvědčení výrazným krokem vpřed.

POUŽITÁ LITERATURA

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení II : reedukace specifických poruch učení*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2005. 152 s. ISBN 80-210-3822-5.

BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno : Masarykova univerzita, 2006. 188s. ISBN 80-210-3971-X.

BUBENÍČKOVÁ, Hana. Počítačová gramotnost a Internet pro nevidomé. In STREIT, Vincenc; RESSLER, Miroslav; HOUŠKOVÁ, Zlata. *Služby knihoven zdravotně postiženým uživatelům*. 1. vyd. Praha : Národní knihovna ČR, 2004. s. 47-59. ISBN 80-7050-455-2.

BUBENÍČKOVÁ, Hana. [2011]. Dotaz. [e-mail]. 6.3. 2011 [cit. 2011-04-14]. Dostupné z WWW:

<<http://email.seznam.cz/framesetScreen?sessionId=&url=%2FfolderScreen%3FsessionId%3D%26welcome%3D1>>.

Citarny.cz : o autorech - Osobnosti - profily [online]. 12.01.09 [cit. 2011-04-14].

Louis Brail a Braillovo slepecké písmo. Dostupné z WWW:

<http://www.citarny.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=1440:louis-brail-a-braillovo-slepecke-pismo&catid=93:osobnosti-profil>.

ČERVINKOVÁ HOUŠKOVÁ, Kateřina. Svět neslyšících. *Knihovnický zpravodaj Vysočina* [online]. 2003, roč. 3, č. 3 [cit. 2011-02-03]. Dostupné z WWW:

<<http://kzv.kkvysociny.cz/archiv.aspx?id=498&idr=3&idci=10>>.

DACHSEL, Joachim. *Můj bratr osel a já: život s berlemi*. 1. vyd. Praha : Blahoslav, 1996. 84 s. ISBN 80-7000-006-6.

HAICLOVÁ, Veronika. *Dotknisesveta.cz : hmatové knihy a hračky nejen pro nevidomé děti* [online]. c2008 [cit. 2011-04-13]. Hmatové knihy. Dostupné z WWW:

<http://www.dotknisesveta.cz/hmatove_knihy.php?lang=cs>.

HOUSAROVÁ, Blanka. Rodiče jako součást péče o postiženého jedince. In JESENSKÝ, Ján. *Integrace - znamení doby: sborník z odborné konference na počest 50. výročí Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a 50. výročí vysokoškolské přípravy speciálních pedagogů*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1998. s. 44-45. ISBN 80-7184-691-0.

HOUŠKOVÁ, Zlata; PILLEROVÁ, Vladana. Služby knihoven pro zdravotně znevýhodněné. Informace o průzkumu. *Knihovna* [online]. 2008, roč. 19, č. 2, s. 76-95 [cit. 2011-03-27]. Dostupné z WWW:

<<http://knihovna.nkp.cz/knihovna82/82076.htm>>. ISSN 1801-3252.

Hybridní kniha. In *Wikipedia : the free encyclopedia* [online]. St. Petersburg (Florida) : Wikipedia Foundation, 11.08.2007, last modified on 12.04.2008 [cit. 2011-04-21]. Dostupné z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Hybridn%C3%AD_kniha>.

CHVÁTALALOVÁ, Helena. *Jak se žije dětem s postižením : problematika pěti typů zdravotního postižení*. 2. vyd. Praha : Portál, 2005. 184 s. ISBN 80-7367-013-5.

FIALOVÁ, Klára. Informační služby veřejných knihoven zdravotně handicapovaným uživatelům. *U nás : Knihovnicko-informační zpravodaj Královéhradeckého kraje* [online]. 2004, roč. 14, č. 2, [cit. 2011-02-03]. Dostupné z WWW: <http://www.svkhk.cz/SVKHK/u-nas-pdf_archiv/278.pdf>. ISSN 0862-9366.

JESENSKÝ, Ján. Podstata integrace handicapovaných. In JESENSKÝ, Ján. *Integrace - znamení doby : sborník z odborné konference na počest 50. výročí Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a 50. výročí vysokoškolské přípravy speciálních pedagogů*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1998. s. 21-26. ISBN 80-7184-691-0.

JONÁK, Zdeněk. Informační gramotnost, schopnost orientovat se ve světě informací - JAK a KDE ji získat?. *Daidalos : informační server pro knihovníky* [online]. 2000, roč. 1, č. 4, [cit. 2011-04-14]. Dostupné z WWW: <<http://daidalos.ff.cuni.cz/prilohy/skolnik/ssic09.php>>. ISSN 1213-1482.

KEBLOVÁ, Alena. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. 2. vyd. Praha : Septima, 1998. 92 s. ISBN 80-7216-051-6.

KEBLOVÁ, Alena. *Sluchové vnímání u zrakově postižených*. 1. Vyd. Praha : Septima, 1999a. 32 s. ISBN 80 7216-080-X.

KEBLOVÁ, Alena. *Čich a chuť u zrakově postižených*. 1. vyd. Praha : Septima, 1999b. 32 s. ISBN 80-7216-081-8.

KEBLOVÁ, Alena. *Hmat u zrakově postižených*. 1. vyd. Praha : Septima, 1999c. 40 s. ISBN 80-7216-085-0.

KEBLOVÁ, Alena. *Zrakově postižené dítě*. 1. vyd. Praha : Septima, 2001. 67s. ISBN 80-7216-191-1.

Knihovna Jiřího Mahena v Brně [online]. c2009-2011 [cit. 2011-03-24]. Ruku v ruce. Dostupné z WWW: <<http://www.kjm.cz/ruku-v-ruce-projekt>>.

KOCOuroVÁ, Marie. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení*. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. 229 s. ISBN 80-7290-060-9.

KOMORNÁ, Marie. *Ruce.cz : Informační portál o světě Neslyšících* [online]. 16.03.2008 [cit. 2011-01-08]. Psaná čeština a čeští neslyšící. Dostupné z WWW: <<http://ruce.cz/clanky/312-psana-cestina-a-cesti-neslysici>>.

- KRAHULCOVÁ, Beáta. Role alternativní komunikace v integračním procesu zdravotně postižených. In JESENSKÝ, Ján. *Integrace - znamení doby : sborník z odborné konference na počest 50. výročí Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a 50. výročí vysokoškolské přípravy speciálních pedagogů*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1998. s. 63-79. ISBN 80-7184-691-0.
- KREJČÍŘOVÁ, Dana. Mentální retardace a pervazivní vývojové poruchy. In ŘÍČAN, Pavel; KREJČÍŘOVÁ, Dana a kol. *Dětská klinická psychologie*. 4. přeprac. a dopl. vyd. Praha : Grada, 2009a. s. 195-223. ISBN 80-247-1049-8.
- KREJČÍŘOVÁ, Dana. Psychologická problematika některých neurologických onemocnění v dětství. In ŘÍČAN, Pavel; KREJČÍŘOVÁ, Dana a kol. *Dětská klinická psychologie*. 4. přeprac. a dopl. vyd. Praha : Grada, 2009b. s. 89-107. ISBN 80-247-1049-8.
- KTN : Knihovna a tiskárna pro nevidomé K.E. Macana* [online]. 2011 [cit. 2011-04-14]. Hlavní činnosti. Dostupné z WWW: <<http://www.ktn.cz/about>>.
- KYSUČAN, Jaroslav; KUJA, Jindřich. *Kapitoly z teoretických základů speciální pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 1996. 99 s. ISBN 80-7067-677-9.
- LEČBYCH, Martin. *Mentální retardace v dospívání a mladé dospělosti*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 248 s. ISBN 978-80-244-2071-4.
- LISÁ, Elena a kol. *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně ZŠ*. 1. vyd. Praha : Portál, 2010. 124 s. ISBN 978-80-7367-746-6.
- LOMMATZSCHOVÁ, Bohdana. Komunikativní aspekty integrace postižených. In JESENSKÝ, Ján. *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1995. s. 63-76. ISBN 80-7184-030-0.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie - specifické poruchy čtení*. 3. upr. a roz. vyd. Jinočany : H & H, 1995. 269 s. ISBN 80-85787-27-X.
- Městská knihovna Sedlčany* [online]. 2011, poslední změna stránek MěK 12. 4. 2011 [cit. 2011-04-14]. Čtenářská liga. Dostupné z WWW: <<http://www.knihovna-se.cz/>>.
- MICHALÍK, Jan; VALENTA, Milan. *Speciální pedagogika 7 : texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia*. 1 vyd. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 2006. 63s. ISBN 80-244-1215-2.
- MICHALÍK, Jan. *Škola pro všechny aneb Integrace je když ...* Vsetín : ZŠ Integra, 2002. 56 s. ISBN 80-283-9885-X.
- NADEAU, Micheline. *Relaxační hry s dětmi : pro děti o 4 do 10 let*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. 136 s. ISBN 80-7178-712-4.

Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010-2014 : schválený usnesením vlády České republiky ze dne 29. března 2010 č. 253 / k vydání připravila Martina Kašíková. Praha : Úřad vlády České republiky, sekretariát Vládního výboru pro zdravotně postižené občany, 2010. 55 s. ISBN: 978-80-7440-024-7.

Národní rada osob se zdravotním postižením ČR [online]. c2010 [cit. 2011-02-27]. Základní informace. Dostupné z WWW: <<http://www.nrzp.cz/o-nas/zakladni-informace.html>>.

NEWMAN, Sarah. *Hry a činnosti pro vývoj dítěte s postižením : rozvoj kognitivních, pohybových, smyslových, emočních a sociálních dovedností*. 1. vyd. Praha : Portál, 2004. 168 s. ISBN 80-7178-872-4.

NOVÁKOVÁ, Zita. Oftalmopedie. In PIPEKOVÁ, Jarmila (ed). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. roz. a přeprac. vyd. Brno : Paido, 2006. s. 229-247. ISBN 80-7315-120-0.

OPATŘILOVÁ, Dagmar. *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 146 s. ISBN 80-210-3819-5.

PESLEROVÁ, Veronika. Netradiční formy práce s dětmi a mládeží při informační výchově ve veřejných knihovnách (1. část). *Knihovnický zpravodaj Vysočina* [online]. 2008, roč. 8, č. 1 [cit. 2011-03-29]. Dostupné z WWW: <<http://kzv.kkvysociny.cz/archiv.aspx?id=968&idr=8&idci=20>>. ISSN 1213-8231.

PETŘÍČKOVÁ, Renata. *Citarny.cz : čtenářství - Zajímavosti čtenářské* [online]. 7.1.2009 [cit. 2011-01-14]. Knihy pro nevidomé děti jsou čím dál víc audioknihy. Dostupné z WWW: <http://www.citarny.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=1439>.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. 1.vyd. Brno : MSD, 2006. 208 s. ISBN 80-86633-40-3.

POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 2. vyd. Praha : Portál, 2000. 303 s. ISBN 80-7178-151-7.

POSPÍŠILOVÁ, Kateřina. Ruku v ruce Knihovnou Jiřího Mahena v Brně. *Ikaros* [online]. 2010, roč. 14, č. 9, [cit. 2011-04-16]. Dostupné z WWW: <<http://www.ikaros.cz/node/6361>>. ISSN 1212-5075.

REDLICH, Karel. Co potřebují neslyšící?. *Knihovnický zpravodaj Vysočina* [online]. 2006, roč.6, č. 1 [cit. 2011-02-24]. Dostupné z WWW: <<http://kzv.kkvysociny.cz/archiv.aspx?id=657&idr=6&idci=14>>. ISSN 1213-8231.

ROUČKOVÁ, Jarmila. *Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením*. 1. vyd. Praha : Portál, 2006. 152 s. ISBN 80-7367-158-1.

SINDELAROVÁ, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení : soubor cvičení pro děti v předškolním roce a první třídě*. 1. vyd. Praha : Portál, 1996. 63 s. ISBN 80-85282-70-4.

SLEPIČKOVÁ, Martina. Projekt Ruku v ruce v Knihovně Jiřího Mahena. *Inflow : information journal* [online]. 2011, roč. 4, č. 2, [cit. 2011-03-24]. Dostupné z WWW: <<http://www.inflow.cz/s-knihovnou-proti-handicapu-projekt-ruku-v-ruce>>. ISSN 1802-9736.

SLOWÍK, Josef. *Komunikace s lidmi s postižením*. 1. vyd. Praha : Portál, 2010. 155 s. ISBN 978-80-7367-691-9.

SONS ČR : Jak mohu pomoci [online]. c2002-2011a [cit. 2011-04-13]. Desatero pro kontakt s nevidomým. Dostupné z WWW: <http://www.sons.cz/desatero_k.php>.

SONS ČR : Vše o zrakových vadách [online]. c2002-2011b [cit. 2011-04-14]. Klasifikace zrakového postižení podle WHO. Dostupné z WWW: <<http://www.sons.cz/klasifikace.php>>.

SOUKUPOVÁ, Lucie. Knihovna pro neslyšící. *Knihovnický zpravodaj Vysočina* [online]. 2007, roč. 7, č. 3 [cit. 2011-02-06]. Dostupné z WWW: <<http://kzv.kkvysociny.cz/archiv.aspx?id=918&idr=7&idci=19>>.

STAŇKOVÁ, Vladimíra. Čtení neslyšících : v čem se liší?. *LitENky : Literární novinky* [online]. 29.3.2010, roč. 6, č. 4, [cit. 2011-03-21]. Dostupné z WWW: <<http://www.litenky.cz/clanek.php/id-2686>>. ISSN 1804-7319.

STRNADOVÁ, Věra. Jaké je to neslyšet : doplňková četba pro studenty speciální pedagogiky. 1. vyd. Liberec : Česká unie neslyšících, 1995. 165 s.

ŠEBESTA, František. Komunikace jako předpoklad integrace. In JESENSKÝ, Ján. *Integrace - znamení doby : sborník z odborné konference na počest 50. výročí Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a 50. výročí vysokoškolské přípravy speciálních pedagogů*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1998. s. 60-62. ISBN 80-7184-691-0.

ŠVARCOVÁ, Iva. *Komplexní systém vzdělávání dětí, mládeže a dospělých s těžším mentálním postižením*. 2. vyd. Praha : Septima, 1995. 64 s. ISBN 80-85-801-54-X.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk; MERTIN, Václav. *Hry pomáhají s problémy*. 1. vyd. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-85282-93-3.

TITZEL, Boris. *Postižený člověk ve společnosti (Hledání počátků)*. 1. vyd. Praha : Pedagogická fakulta UK v Praze, 1998. 120 s. ISBN 86039-30-7.

TyfloCentrum Praha [online]. c2010 [cit. 2011-04-21]. Statistické údaje o nevidomých a slabozrakých. Dostupné z WWW: <<http://praha.tyflocentrum.cz/tisk.php?prt=152&lang=cz>>.

VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2003. 322 s. ISBN 80-244-0698-5.

VÁŠOVÁ, Lidmila; ČERNÁ, Milena. *Bibliopedagogika*. 2. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 132 s. ISBN 80-04-24503-X.

VAŠUTOVÁ, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2008. 274 s. ISBN 978-80-7368-525-6.

VEJSADOVÁ, Jana. Bariéry v knihovnách, bariéry v nás. *Knihovnický zpravodaj Vysočina* [online]. 2005, roč. 5, č. 3 [cit. 2011-01-13]. Dostupný z WWW: <<http://kzv.kkvysociny.cz/archiv.aspx?id=644&idr=1&idci=5>>. ISSN1213-82311.

Vláda ČR : Média centrum [online]. c2010 [cit. 2011-02-27]. Informace o Vládním výboru pro zdravotně postižené občany. Dostupné z WWW: <<http://www.vlada.cz/cz/media-centrum/tema/informace-o-vladnim-vyboru-pro-zdravotne-postizene-obcany-69544>>.

VÍTKOVÁ, Marie. *Paradigma somatopedie*. 1.vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1998. 140 s. ISBN 80-210-1953-0.

VÍTKOVÁ, Marie. Somatopedie : klasifikace pohybových vad. In PIPEKOVÁ, Jarmila (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. roz. a přep. vyd. Brno : Paido, 2006. s. 167-179. ISBN 80-7315-120-0.

VYMLÁTILOVÁ, Eva. Sluchově postižené dítě. In ŘÍČAN, Pavel; KREJČÍŘOVÁ, Dana a kol. *Dětská klinická psychologie*. 4. přeprac. a dopl. vyd. Praha : Grada, 2009. s. 107-122. ISBN 80-247-1049-8.

WINTER, Jaroslav. *Helpnet.cz : Informační portál pro osoby se specifickými potřebami* [online]. 5.6.2008 [cit. 2011-02-27]. Každý desátý občan ČR se řadí mezi osoby se zdravotním postižením (2). Dostupné z WWW: <<http://www.helpnet.cz/aktualne/15325-3>>. ISSN 1802-5145.

WIRTH, Jan. *Ruce.cz : Informační portál o světě Neslyšících* [online]. 10.06.2009 [cit. 2011-01-07]. Lektori ČUN se představují. Dostupné z WWW: <<http://ruce.cz/clanky/575/2-lektori-cun-se-predstavuji>>.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení : specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10. zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha : Portál, 2003a. 264 s. ISBN 80-7178-8000-7.

ZELINKOVÁ, Olga. Jedinec s dyslexií a čtení. *Knihovnický zpravodaj Vysočina* [online]. 2003b, roč. 3, č. 3 [cit. 2011-03-26]. Dostupné z WWW: <<http://kzv.kkvysociny.cz/archiv.aspx?id=501&idr=3&idci=10>>. ISSN 1213-8231.

ZEMKOVÁ, Jaroslava. Knihovny a jejich místo při zvyšování kvality života lidí s mentálním postižením. In STREIT, Vincenc; RESSLER, Miroslav; HOUŠKOVÁ, Zlata. *Služby knihoven zdravotně postiženým uživatelům*. 1. vyd. Praha : Národní knihovna ČR, 2004. s. 40-46. ISBN 80-7050-455-2.

Přílohy

Seznam příloh

Příloha č. 1: Práce s handicapovanými dětmi v knihovnách (sada anketních otázek)

Příloha č. 2: Blugiova země – Ztraceni

Příloha č. 3: Blugiova země

Příloha č. 1

Práce s handicapovanými dětmi v knihovnách

1. Navštěvují vaši knihovnu děti s handicapem? Pokud ano, s jakým?
2. Jaké služby knihovna handicapovaným dětem poskytuje?
např. speciální fond pro handicapované a o handicapovaných, speciální pomůcky, asistentské služby, speciálně upravené počítače,
...besedy/akce/speciální programy
3. Dochází do vašeho oddělení handicapované děti samy, se svými rodiči nebo pouze hromadně se školami, stacionáři či jinými organizacemi pro handicapované?
4. Mají (školy, organizace...) zájem o spolupráci?
5. Podílí se školy/organizace předem na podobě akce, které pro handicapované děti připravujete?
6. Dochází k vám děti/skupiny pravidelně nebo k vám přijdou jen jednou za čas?
7. Jaké akce pro handicapované děti připravujete? Jsou to besedy na určitá témata nebo knihovnické lekce nebo nějaké jiné programy?
8. Na jaká témata připravujete besedy/akce/programy?
9. Konzultujete předem přípravu besed s pedagogy?
10. Jaké jsou ohlasy dětí nebo učitelů na vaši práci?
11. Používáte nějaké speciální pomůcky? Jaké?
12. Jak se podle vás liší besedy pro handicapované děti od besed pro děti zdravé?
13. Máte speciální vzdělání (např. speciální pedagogika) nebo alespoň kurz? Pokud ne, uvítala byste speciální vzdělání, popř. nějaké shrnutí toho, jak by se mělo pracovat s handicapovanými? Jakou formou?
14. Považujete práci s handicapovanými dětmi v knihovnách za důležitou? Proč?
15. Co Vás vedlo k zájmu o handicapované děti?
16. Jak hodnotíte práci s handicapovanými dětmi?
17. Co považujete za největší překážku v práci s handicapovanými dětmi?
18. Vidíte nějaké výsledky v práci s handicapovanými

[Sada anketních otázek]

Blugiova země - Ztraceni

Blugiova země - Ztraceni

V blugiově zemi sem to moc líbíto.

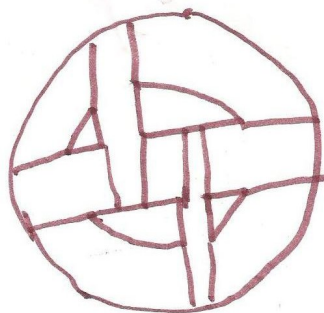
Je to projekt mezi paroubky, mezi šváby,
nyní sled tichou hudbu, ukádnout hádat
vybrat si svoje úkoly, hlavě musíme chránit,

a také podobně řešit bych se Matkovou

Knihovna je super a je super v tom

že si tam můžeme pučit cokoliv a přiklav-

sit se na různé akce je nejlepší. 😊



Příloha č. 3

Blugiova země

5.C.

Mašej Vališ

Blugiova země

Je škola je největší program Blugiova země v knihovně Jiřího Mahena.

Byl to program o neslyšících dětech. Byla tam paní, která překládala do znakové řeči. Je to řeč, které rozumí všichni neslyšící na celém světě. Hráli jsme s poslušnými dětmi hry. Nejlepší pro mě bylo při soutěži v skřítku se ani trošku poknout. Posnáváme že být hluchý není žádná legrace. Budu opatrný abych neměl problémy s sluchem.

[Blugiova země, zdroj: dopisy dětí, pro které byl pořádán integrační program v KJM v Brně]

