

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

**Bakalářská práce**

Timea Pelková

Využití her a činností pro rozvoj dětí se sluchovým  
postižením předškolního věku

Olomouc 2019

vedoucí práce: doc. Mgr. Jiří Langer, Ph.D.

**Prohlášení**

*„Čestně prohlašuji, že jsem zde předloženou bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.“*

V Olomouci dne:

.....

podpis autora práce

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu mé práce doc. Mgr. Jiřímu Langerovi, Ph.D. za odborné vedení, rady a připomínky, které mi byly poskytovány v průběhu vytváření této práce. Velký dík patří také vedoucí učitelce MŠ pro sluchově postižené v Olomouci paní Bc. Veronice Králíčkové a celému pedagogickému týmu za spolupráci, vstřícný přístup, poskytnutí cenných praktických rad a podmínek pro provedení výzkumu. V neposlední řadě bych také poděkovala svému příteli a dalším blízkým za velkou dávku trpělivosti a podpory.

# Obsah

Úvod .....	7
<b>Teoretická část .....</b>	<b>8</b>
<b>1 Úvod do problematiky sluchového postižení .....</b>	<b>8</b>
1.1 Sluchové postižení a další terminologie.....	8
1.2 Klasifikace sluchových vad .....	9
<b>2 Vývoj dítěte se sluchovým postižením.....</b>	<b>12</b>
2.1 Prenatální období .....	12
2.1.1 Oromotorika .....	12
2.1.2 Hrubá motorika .....	12
2.1.3 Sluchové vnímání a další smysly .....	13
2.2 Novorozenecké období (0. až 28. den věku).....	13
2.2.1 Smyslové vnímání.....	13
2.2.2 Motorika.....	14
2.2.3 Oromotorika .....	14
2.3 Kojenecké období (konec 6 týdnů života až 1 rok) .....	15
2.3.1 Vývoj řeči.....	15
2.3.2 Vývoj sluchu .....	17
2.3.3 Vývoj motoriky .....	19
2.4 Období batolete (2. – 3. rok života) .....	19
2.4.1. Vývoj motoriky .....	19
2.4.2. Vývoj řeči.....	20
2.5 Období předškolního věku (3–6 let) .....	21
2.5.1. Vývoj řeči.....	21
2.5.2. Sociální vývoj .....	22

<b>3</b>	<b>Dětská hra</b> .....	23
3.1	Definice a vymezení hry .....	23
3.2	Specifika hry ve vývoji dítěte .....	24
3.2.1	Kojenecké období .....	24
3.2.2	Batolecí období .....	25
3.2.3	Období předškolního věku .....	25
3.3	Hra u dítěte se sluchovým postižením a její přínos .....	27
<b>4</b>	<b>Dítě se sluchovým postižením v edukačním procesu</b> .....	30
4.1	Vzdělávací přístupy.....	30
4.1.1	Orální přístup .....	30
4.1.2	Simultánní komunikace.....	30
4.1.3	Totální komunikace.....	30
4.1.4	Bilingvální přístup.....	31
4.2	Komunikační systémy .....	32
4.2.1	Auditivně-orální komunikační systémy .....	32
4.2.2	Vizuálně-motorické komunikační systémy.....	33
4.3	Kompenzační pomůcky.....	34
4.4	Výskyt dalšího postižení v kombinaci se sluchovou vadou.....	36
	<b>Praktická část</b> .....	39
<b>5</b>	<b>Cíle výzkumu</b> .....	39
<b>6</b>	<b>Metodika výzkumu</b> .....	40
6.1	Plán výzkumu.....	40
6.2	Výběr výzkumného vzorku a jeho charakteristika.....	40
6.3	Metody získávání dat .....	41
6.4	Procedury sběru dat.....	41
6.5	Analýza a interpretace dat z fází 2-4.....	43
6.6	Popis procesu vytváření sborníku her .....	47

6.7	Analýza a interpretace dat z fází 5-8.....	48
6.7.1	Realizace testovacího souboru a jeho evaluace (fáze 6-8).....	49
<b>7</b>	<b>Diskuze</b> .....	<b>60</b>
<b>Závěr</b>	.....	<b>62</b>
<b>Seznam použitých zdrojů</b>	.....	<b>63</b>
<b>Seznam použitých zkratek</b>	.....	<b>67</b>
<b>Seznam tabulek</b>	.....	<b>68</b>
<b>Seznam příloh</b>	.....	<b>69</b>

## Úvod

Šumění studánky, zpěv ptáků za jarního rána, melodie, linoucí se z rádia i hluk rušné ulice – zvuky příjemné i nelibé, které nás dennodenně obklopují a my si jejich přítomnost sotva uvědomujeme. Mohou nám připadat tak samozřejmé a všední, ale zkusme se zamyslet nad tím, jak se cítíme, když se kolem nás rozhostí ticho. Možná cítíme nervozitu, je to pro nás nová situace, ve které moc dlouho nedokážeme setrvat – toužíme opět po sluchových podnětech. Stejnou potřebu mají i lidé se sluchovým postižením, jejichž cesta ke vnímání zvuku je poněkud složitější, ale o to krásnější, neboť vede ke kvalitnímu získávání informací jinou formou nežli vizuální.

Práce pojednává o problematice sluchového postižení zejména v dětském věku, jehož proces rozvoje je v této době nejmarkantnější a je potřeba mu věnovat náležitou pozornost. K tomu, aby se dítě potřebně rozvíjelo, je zapotřebí, aby mu byly poskytnuty příznivé podmínky v podobě podnětného prostředí, které zahrnuje kromě rodičovské lásky a péče především smyslové podněty. Jejich přijetí je však u dětí se sluchovým postižením poněkud problematictější, neboť sluchové vnímání je více či méně omezeno, a je tedy zapotřebí, aby co nejdříve došlo k jeho kompenzaci a rozvoji. V tomto období je nejlepším způsobem pro rozvoj dítěte hra, která tvoří výplň jeho volného času. Činností a her pro děti se sluchovým postižením však v české literatuře nenajdeme mnoho a z tohoto důvodu jsme se rozhodli na základě pozorování edukačně-výchovného procesu v nejmenované mateřské škole pro sluchově postižené vytvořit sborník her a činností, rozvíjející sluchové vnímání a komunikaci dítěte předškolního věku. Tento cíl práce jsme rozpracovali ve druhé části této práce, zaměřené na výzkum.

První část práce nám poskytuje teoretickou základnu k výše zmíněným oblastem. V úvodní kapitole jsme se zaměřili na definování základních pojmů pojících se s touto problematikou a taktéž jsme uvedli klasifikace sluchového postižení, se kterými se můžeme setkat. Druhá kapitola práce je zaměřená na vývoj dítěte se sluchovým postižením od početí do období předškolního věku, včetně komparace vývoje intaktních dětí. Třetí kapitola se věnuje dětské hře, která je v předškolním věku naprosto hlavní a specifickou činností, zajišťující komplexní rozvoj dítěte. Poslední kapitola teoretické části se věnuje dítěti se sluchovým postižením v předškolním edukačním procesu, který je v mnoha ohledech specifický oproti jeho běžnému typu.

## Teoretická část

### 1 Úvod do problematiky sluchového postižení

Sluch je smysl, který tvoří nepostradatelnou součást našeho života již od prenatalního období. Již samotný plod v těle matky dokáže vnímat zvuky, jako jsou tlukot srdce či zvuky zažívacího traktu. Ve třetím trimestru je sluchový analyzátor dítěte natolik vyvinutý, že dokáže zpracovat zvuky z vnějšího světa, jakými jsou například matčin hlas či melodie. Funkční sluchový analyzátor má pro člověka výrazný vliv od jeho počátku, jeho prostřednictvím si tvoří vztah k matce, která je pro něho v raném období nejdůležitější osobou a dokáže díky němu a ostatním spolupracujícím smyslům zkoumat svět (Mukšnáblová, 2014). Vyskytne-li se sluchové postižení již v raném věku dítěte, dojde také k jeho určitému omezení.

Sluchem dokážeme vnímat nepřeborné množství zvukových informací. Každou sekundu náš mozek spolu se sluchovým analyzátozem zpracovává nespočet zvukových vln, aniž bychom si to uvědomovali. Dokážeme skrze něj vnímat až 60 % všech informací, které se k nám dostávají (Horáková, 2011). Vzhledem k těmto faktům si jen těžko dokážeme představit situaci, že by se kolem nás rozhostilo úplné ticho. Výstižně tuto skutečnost popsala Helen Kellerová, známá bojovností vůči své hluchoslepotě, která řekla: „*Slepota odděluje člověka od věcí, hluchota od lidí*“. Jen sotva si tedy můžeme domyslet, jak izolovaní se někdy mohou cítit ti z nás, kteří jsou zcela neslyšící, vyrůstající v nepodnětném prostředí, kde chybí používání jejich přirozeného jazyka.

Abychom se dokázali v této práci orientovat a chápat jednotlivé souvislosti, zaměříme se v této kapitole na definici sluchového postižení, a také na klasifikaci sluchových vad.

#### 1.1 Sluchové postižení a další terminologie

„*Za sluchové postižení považujeme sociální důsledek takové ztráty sluchu, kterou již není možné plně kompenzovat technickými pomůckami, a která již tedy negativně ovlivňuje kvalitu života člověka*“ (Langer, 2013b, s. 8). V surdopedické literatuře se můžeme setkat s různými termíny, které označují určitou ztrátu sluchu. Patří mezi ně například sluchová ztráta, sluchová porucha či jeho vada. Je důležité říci, že výše zmíněné pojmy označují pouze sluchovou nedostatečnost, kterou lze kompenzovat. Naopak termín „*sluchové postižení*“ zasahuje již do sociálních důsledků zmíněných pojmů. Člověk, který nosí sluchadlo, které plně kompenzuje jeho sluch, se tedy ve společnosti nutně nemusí cítit handicapován. Hranice, kdy sluchová porucha či vada přecházejí do sluchového postižení není ovšem pevně daná a odvíjí se nejen od vnímání samotného jedince, ale také od úrovně sluchu intaktní většinové populace (Langer, 2013b).



## 1.2 Klasifikace sluchových vad

K lepšímu pochopení tématu uvádíme klasifikaci sluchových vad, které lze dělit na základě několika kritérií. Obecně lze vymezit tři hlediska, na kterých se shodují speciálně pedagogičtí odborníci (srov. Langer, 2013b, Neubauer, 2018), podle kterých sluchové vady dělíme, a to:

- 1) podle velikosti sluchové ztráty,
- 2) podle místa postižení,
- 3) podle doby vzniku postižení.

Přesné vymezení dělení z hlediska velikosti sluchové ztráty v dB nám poskytuje WHO<sup>1</sup> z roku 2012, která je člení do 4 stupňů, zahrnující i „normální“ odchylku sluchu intaktní populace:

Tab. 1: Dělení sluchových vad dle velikosti ztráty podle WHO

stupeň	název sluchové vady	velikost ztráty podle WHO
0.	žádné poškození sluchu	0-25 dB na lepším uchu
1.	lehké poškození sluchu	26–40 dB na lepším uchu
2.	střední poškození sluchu	41–60 dB na lepším uchu
3.	těžké poškození sluchu	61-80 dB na lepším uchu
4.	Velmi těžké poškození sluchu včetně hluchoty	81 a více dB na lepším uchu

(WHO, 2012)

Světová zdravotnická organizace též uvádí, že u dětí mluvíme o středním poškození sluchu již od ztráty 30 dB a více na lepším uchu (WHO, 2019). U některých autorů se také setkáváme s rozlišením 5. stupně, jenž představuje úplnou ztrátu sluchu nad 90 dB, která je označována jako hluchota (srov. Langer, 2013b, Horáková, 2012).

Další dělení **dle místa poškození sluchového orgánu** uvádí Hložek (1995), který rozlišuje dvě základní skupiny sluchových vad:

- 1) periferní poruchy,
- 2) centrální poruchy.

**Periferní poruchy** můžeme dále dělit na **převodní poruchy**, jimiž se podle Hrubého (1998) rozumí porucha mechanické části sluchové dráhy (ve vnějším či středním uchu), která způsobuje narušení převodu zvukových vibrací do hlemýždě. Většinou se tedy jedná

<sup>1</sup> Zkratkou WHO (World Health Organization) se rozumí Světová zdravotnická organizace.

o porušení bubínku nebo sluchových kůstek, ale může vzniknout i na základě neprůchodnosti zvukovodu. Důležité je pamatovat na to, že i v případě těžké převodní poruchy nemůže dojít k úplné hluchotě díky zachování funkcí vnitřního ucha. Hlasité zvuky tělo dokáže vnímat i skrze kostní vedení zvuku, které je kvalitativně horší, ale i přesto je maximální práh sluchu zhoršen jen o max. 60–65 dB (Neubauer, 2018; Hybášek, Vokurka, 2006). Vedle převodních poruch existují **vady percepční**, nebo taktéž senzoneurální. Ty se dále podle lokalizace dělí na *kochleární* (vada v Cortiho orgánu) a *suprakochleární* nedoslýchavost. Ta je lokalizovaná kdekoliv v dalším průběhu sluchové dráhy (čili na sluchovém nervu). Tento typ poruchy je většinou nezvratný a kompenzace sluchadly je omezená až nulová (Hložek 2012, Neubauer 2018). Kombinací obou předchozích jsou vady **smíšené**, přičemž „...*hodnota výsledného poškození je součtem obou složek*“ (Hložek, 2012, s. 24). Nejčastější příčinou těchto vad jsou opakované či chronické záněty středního ucha.

**Centrálními poruchami** rozumíme ty poruchy, které jsou zapříčiněny „*patologickými vadami v podkorovém a korovém systému sluchové dráhy (sluchové centrum)*“ (Langer, 2013b, s. 23). Zjednodušeně řečeno, sluchový analyzátor sice u jedince funguje tak, jak má, ale mozek nedokáže rozpoznat mluvenou řeč.

Posledním obecným dělením je **dělení dle doby vzniku sluchového postižení**. Ty dělí většina autorů na prelingvální a postlingvální vady (srov. Lejska, 2003, Neubauer, 2018). **Prelingválními vadami** se rozumí ty sluchové vady, které vznikly ještě před ukončením základního vývojem jazyka a jeho fixací (tedy přibližně do šestého roku věku dítěte). V tomto případě se dítě v rovině spontánního mluveného jazyka přirozeně nerozvíjí, neboť mu chybí zpětná sluchová vazba. Přirozenou formou komunikace je tedy národní znakový jazyk. Uvedené vady lze dále dělit podle vzniku na prenatální, perinatální a postnatální.

Naopak **postlingvální sluchové poruchy a vady** vznikly až po ukončení základního vývoje jazyka, tedy i kdykoliv během života člověka. Řeč a jazykové schopnosti byly zachovány a tvoří základ, na kterém se dá pracovat a rozvíjet jej (Langer, 2013b, Lejska 2003).

U některých autorů se můžeme taktéž setkat s klasifikací z hlediska speciálněpedagogického. Poznatky z této klasifikace nám mohou pomoci například při zvolení vhodných edukačních, komunikačních a rehabilitačních přístupů.

Výše zmíněnou klasifikaci uvádí např. Potměšil (2003), přičemž používá následující termíny:

- *ohluchlost* – neboli ztráta sluchu vzniklá postlingválně,
- *hluchota* – neboli ztráta sluchu, která je vrozená, anebo získaná prelingválně,
- *zbytky sluchy* – neboli neúplná ztráta sluchu, které nestačí k tomu, aby dítě spontánně hovořilo, ale lze je využít k rozvoji mluvené řeči,
- *nedoslýchavost* – termín vychází dle dělení sluchových vad podle sluchové ztráty, jedinec má opožděný či omezený vývoj řeči.

## **2 Vývoj dítěte se sluchovým postižením**

V této kapitole se zaměříme na specifika vývoje dětí se sluchovým postižením a také na komparaci vývoje intaktních dětí. Vzhledem k rozsahu a tématu práce se budeme věnovat obdobím od prenatálního vývoje do předškolního věku. Tyto poznatky nám dále pomohou k pochopení nutného specifického přístupu k těmto dětem.

### **2.1 Prenatální období**

Jak jsme již naznačili v úvodní kapitole, dítě je již během prenatálního vývoje schopné využít prvotní potenciál svého sluchového ústrojí a dokáže určitým způsobem reagovat jak na sluchové podněty, kterými je obklopen, tak na změnu polohy (Mukšnáblová, 2014). Ve fetálním období, které začíná pátým měsícem a končí porodem, dítěti zrají orgány a smysly, přičemž mnohé z nich začínají uskutečňovat svou funkci. Dítě mnohem více pracuje se svou motorikou, která později úzce spolupracuje s celkovým vývojem dítěte (Šimíčková-Čížková, 2010). V následující části se budeme krátce věnovat jednotlivým oblastem, která v tomto období zrají.

#### **2.1.1 Oromotorika**

Oromotorika neboli motorika mluvidel se úzce pojí s řečovou produkcí. Její základy můžeme pozorovat v prenatálním období, a to již od devátého týdne těhotenství, kdy dochází k prvnímu náznaku sání v podobě cucání palce, který se dále upevňuje v pozdějším intrauterinním vývoji (Šimíčková-Čížková, 2010). Od dvanáctého týdne těhotenství se pak u embrya objevují první polykací pohyby, které jsou v pátém měsíci doplněny o špulení rtů a v šestém měsíci o škytání (Příhoda, 1963).

#### **2.1.2 Hrubá motorika**

Spojitosť mezi motorikou a procesem mluvení je velmi úzká. Nejde však pouze o motoriku mluvidel, kterou jsme si rozebrali výše, ale taky o motoriku hrubou, jejíž rozvoj jde „ruku v ruce“ s rozvojem komunikace. Tuto skutečnost je možno poukázat na faktu, že děti, jejichž vývoj motoriky je opožděn, mají zpravidla opožděný i vývoj řečový, přičemž můžeme říci to samé i v opačném případě (Lechta, 2011). Tyto poznatky lze ale nejlépe pozorovat až v pozdějším postnatálním období. Co se týče prenatálního období, zde se již plod aktivně a cíleně pohybuje. Dokáže sevřít prsty v reakci na podráždění a také střídavě pohybovat končetinami. Umí si také vybrat jemu pohodlnou polohu a na podněty z vnějšího prostředí dokáže adekvátně odpovědět, např. intenzitou kopání (Šimíčková-Čížková, 2010).

### 2.1.3 Sluchové vnímání a další smysly

Dítě si skrze smysly<sup>2</sup> tvoří úzký vztah s matkou, která je prvotním zprostředkovatelem sluchových vjemů. Od zmiňovaného pátého měsíce je plod schopen vnímat zvukové podněty<sup>3</sup>, které se úzce pojí s jeho životem, tedy tlukotem srdce matky. V posledním trimestru pak dokáže rozeznat hlasy nejbližší rodiny, či typ hudby. Mezi plodem a matkou dochází k úzké interakci zejména při smyslové komunikaci, kdy matka působí na dítě především dotyky na břicho a svým hlasem. Dítě pak adekvátně odpovídá pohybem a tvoří si bazální pocit bezpečí. Ranou komunikací si dítě tvoří k matce úzký vztah, který se dále upevňuje v postnatálním období (Muknšnáblova, 2014). Lze předpokládat, že pokud se sluchová vada projevila u dítěte již v době prenatalního vývoje, nemusí být vztah mezi matkou a dítětem zcela upevněný. V tomto případě je třeba poskytnout dítěti po jeho narození co nejvíce smyslových podnětů, které budou kompenzovat jeho sluchovou ztrátu.

## 2.2 Novorozenecké období (0. až 28. den věku)

Toto období se charakterizuje adaptací na nové prostředí, ve kterém se dítě ocitlo. Hned po narození se u každého dítěte objevuje mnoho vrozených reflexů, které mu umožňují adaptovat se a přežít, stejně tak jako dispozice k sociální interakci, skrze které je schopné reagovat na určité podněty (Muknšnáblova, 2014). Niže si popíšeme jednotlivé oblasti, ve kterých se dítě vyvíjí.

### 2.2.1 Smyslové vnímání

Smyslové vnímání se nadále zdokonaluje a výrazně se podílí na orientaci dítěte v prostředí. Na **sluchové podněty** odpovídá skrze křik a pláč, přičemž dokáže rozlišovat mezi určitými druhy zvuků a také dávat najevo, které mu jsou libé, a které ne. Příjemné jsou pro něj zvuky, se kterými má nějakou zkušenost. Vyjmenovat můžeme známé melodie, vysoké tóny, ale zejména zvuk matčina hlasu, který dítě dokáže rozpoznat, a také ho vyhledává. Méně libé jsou hlubší tóny, které se k dítěti skrze nitroděložní prostředí toliko nedostávaly (Muknšnáblova, 2014). Pakliže dítě adekvátně nereaguje na neočekávané hlasité zvuky (úlekem, pohybem, pláčem či vzbuzením), můžeme mít podezření na poruchu sluchu (Herdová, 2004).

Nově dítě začíná používat i svůj **zrak**, jehož ostrost a schopnost zaostření se ještě budou dále vyvíjet. Aby se oči nemusely příliš unavovat, je pro dítě nejlepší pozorovat podněty vzdálené 25-30 cm, přičemž ho nejvíce zajímají ty objekty, které jsou dostatečně

---

<sup>2</sup> Rádi bychom poukázali na fakt, že v tomto období již dítěti velmi dobře funguje hmat, který je pro dítě se sluchovým postižením velmi důležitým smyslem. Plod dokáže reagovat na lehký dotek či tlak, čímž navazuje spojení s rodiči a přispívá k jeho zdravému psychickému vývoji, neboť se cítí být milováno (Šimíčková-Čížková, 2010).

<sup>3</sup> Zajímavostí je, že pokud je plod vystaven frekvencím vyšších než 90 dB, může být sluch dítěte porušen (Šimíčková-Čížková, 2010).

osvětlené a nabízejí barevný kontrast. Z těchto důvodů dítě upřednostňuje lidský obličej, který je pro něj díky svým mimickým schopnostem, výraznými znaky a oblými tvary zajímavý (Šimíčková-Čížková, 2010). Pro novorozence je možnost pozorování obličeje velmi prospěšná, neboť fixuje svůj pohled a zároveň napodobuje jednoduché výrazy tváře jako je otevírání úst a vyplazování jazyka. Je také schopné vyjadřovat své základní emoce. Tyto vrozené dispozice nacházíme i u dětí s postižením sluchu či zraku, čímž můžeme říci, že každé dítě vyjadřuje jeho stav a aktuální potřeby, které je potřeba naplnit. Dorozumivacím prostředkem tedy účelně ovládá své okolí (Mukšnáblová, 2014).

Nadále se rozvíjí i hmat, který je pro dítě se sluchovým postižením velmi důležitý, neboť lidé se sluchovým postižením používají doteky mnohem více než intaktní lidé, a to z důvodu používání odlišného (znakového) jazyka. Důležitost doteků popisuje například Maestas y Moores (1980), která zařazuje hmat jako jeden ze sedmi charakteristik strategie rodičů sluchově postižených vůči svému dítěti s vadou sluchu. Hmat je pojítkem mezi matkou a dítětem. Skrze doteky a mazlení je dítěti poskytována nejen láska a pozornost, ale může být skrze něj navázán i kontakt. Z výzkumu Hronové a Motejzické (2002) se dozvídáme, že v neslyšících rodinách slouží dotek jako prostředek k upoutání pozornosti dítěte k následné komunikaci.

### **2.2.2 Motorika**

Novorozenec také disponuje mnoha nepodmíněnými reflexy, které dítěti umožňují jak snazší přechod mezi prostředím vně matky a prostředím plynným, tak možnost přežití samotného. Mezi nejdůležitější reflexy lze uvést například reflexy potravní (sací, hledací, polykací), orgánové (vypouštění moči a stolice), obranné reflexy a Mouroův objímací reflex (Šimíčková-Čížková, 2010). Tyto reflexy spolupracují s hmatem, což lze vidět například u tzv. Robinsonova reflexu, kdy vložением prstu do dlaně novorozence vyvoláme uchopovací reflex. *„Vývoj motoriky postupuje směrem tzv. cefalokaudálním“, od hlavy ke kostrči, od osy k periférii. Nejprve se rozvíjejí pohyby úst a očí. Později motorika končetin postupuje od ramene k lokti, k zápěstí, posléze k drobným pohybům prstů* (Šimíčková-Čížková, 2010, s. 49).

### **2.2.3 Oromotorika**

Novorozenec si prostřednictvím vrozených reflexů upevňuje schopnost sání, polykání a žvýkání. Ačkoliv tyto činnosti slouží zejména k přijímání potravy, slouží také jako nácvik oromotoriky. To potvrzují i Böhme s Crickmayovou (1976, 1980 in Lechta, 2011), kteří tvrdí, že dokud dítě nezvládá provádět hrubé žvýkací pohyby, tak se ani nepokusí používat dolní čelist, jazyk a rty na mluvení. Jak jsme již zmínili v předchozích podkapitolách, novorozenec rovněž používá mluvidla k předverbálním projevům jako je křik, sloužící k vyjádření nelibosti a nutnosti uspokojení potřeb a broukání, kterým reaguje na pocity libé (Klenková, 2006).

## 2.3 Kojenecké období (konec 6 týdnů života až 1 rok)

Toto období je charakteristické svou progresí, co se týče délky a hmotnosti dítěte. To se rozvíjí po všech oblastech včetně řeči, které výrazně napomáhá sluchové vnímání a rozvoj motoriky (Šimíčková-Čížková, 2010).

### 2.3.1 Vývoj řeči

S vývojem řeči se úzce pojí vývoj sluchového vnímání. Dítě již dokáže své okolí čím dál tím více vnímat, což vede k aktivnějšímu používání hlasových orgánů. Výše jsme si řekli, že děti se sluchovým postižením se do určité doby vyvíjejí bez výrazných rozdílů v porovnání s jedinci intaktními. Nicméně to, jak vývoj řeči proběhne, závisí na mnoha faktorech. První z nich je velikost sluchové ztráty, kde podle dělení od Suralové (2005) rozlišujeme jedince nedoslýchavé a těžce sluchově postižené. Druhým faktorem je doba vzniku sluchové vady, kde rozlišujeme prelingválně a postnatálně neslyšící<sup>4</sup>. Vzhledem k vymezenému věku se v této podkapitole budeme věnovat zejména dětem prelingválně neslyšícím a nedoslýchavým.

#### Prelingválně neslyšící<sup>5</sup>:

U všech dětí se rozvíjí raná forma mluvené řeči, a to v podobě předverbálních zvukových projevů. Jedná se o schopnost dítěte pudově křičet (včetně citově zabarveného křiku) a žvatlat<sup>6</sup>. Tento „reflex“ ustává v okamžiku, kdy dítě začíná napodobovat zvuky (viz tabulku č. 2) Nicméně u dětí prelingválně neslyšících k napodobování nemůže dojít, neboť se jim nedostává sluchových podnětů, a tedy ani zpětné vazby. V oblasti řečových projevů dojde ke značné regresi a je potřeba vyhledat odbornou pomoc, která by zahájila jak logopedickou pomoc, tak včasnou stimulaci sluchovými protetiky, aby mohl vývoj dále pokračovat (Lechta, 2011).

#### Nedoslýchavé děti:

Vývoj řeči u nedoslýchavých dětí ovlivňuje řada faktorů jako je stupeň a typ sluchového postižení a samozřejmě také věk, kdy u dítěte došlo ke zhoršení sluchu. V první kapitole jsme se dozvěděli, že existují centrální a periferní vady sluchu, které dále dělíme na převodní, percepční a smíšené vady. Budeme-li hovořit o dítěti s vrozenou těžkou percepční

---

<sup>4</sup> Podle Lechty (2011) se postlingválně neslyšícími rozumí ti jedinci, k jejichž sluchové ztrátě došlo až po rozvinutí řeči – tedy po dovršení 7. roku života, kdy tito jedinci mají již dobrou slovní zásobu s upevněnou artikulací v daném mluveném jazyce. Získá-li po tomto období jedinec sluchovou vadu, tak již nepřijde o nabitě řečové schopnosti, ale i přesto má na ně sluchové postižení negativní vliv. Podle Suralové (2005) jde především o změnu dynamiky řeči a její intonace. Jedincům chybí zpětná akustická vazba, a proto dochází ke špatné artikulaci sykavek a afrikát.

<sup>5</sup> Jedinci, u nichž došlo ke ztrátě sluchu ještě před ukončením vývoje řeči.

<sup>6</sup> Lechta (2011) zmiňuje, že se zvukové projevy prelingválně neslyšících kvalitativně liší od dětí intaktních. Solovjev a kol. (1977, in Lechta, 2011, s. 144) uvádějí, že „jejich křik je obvykle tlumený, žvatláni monotónní“.

vadou, která není kompenzována sluchovými protetiky, bude se rozvíjet zhruba na stejné úrovni, jako dítě neslyšící. U této vady bývá porušení ve vnitřním uchu, anebo ve sluchovém nervu. Je-li vada těžká, dítě není většinou schopno slyšet vysoké tóny (ve kterých se nachází i hlas matky) a dochází k nedostatečné sluchové stimulaci (Škodová, Jedlička, 2007). U dětí, jejichž vada je převodní, je vývoj narušen v menším měřítku, ačkoli opět záleží na stupni vady. Převodní vady lze ovšem poměrně dobře kompenzovat sluchadly, které při časném odhalení vady kompenzují sluchové ztráty a vývoj tedy může pokračovat bez větších omezení. Co se týče věku, platí zde pravidlo, čím dřívější nástup problému, tím nepříznivější vývoj řeči (Lechta, 2011). Dle Mašury (1970, in Lechta 2011) lze u dítěte rozpoznat převodní nedoslýchavost v době, kdy již matka ne něj nemluví z bezprostřední blízkosti, ale již ho odkládá mimo dosah své náruče. Primární zdroj zvuku se tedy dítěti vzdálí a ono již nedokáže rozlišit slova, která mu byla dříve poskytována z bezprostřední blízkosti. Může tedy docházet k opoždění, omezení či zastavení vývoje řeči, v případě těžké nedoslýchavosti.

Důležité je ovšem pamatovat na fakt, že ať již vývoj řeči dítěte probíhá jakkoli, žádné z těchto období nelze vynechat. Každé období na sebe přesně navazuje a všechna musí postupně proběhnout. Vývoj řeči bývá u dětí se sluchovým postižením opožděný, je proto potřeba počítat s faktem, že jednotlivé etapy vývoje se budou lišit svou dobou nástupu a délkou trvání od intaktních dětí. Pro možné porovnání přikládám tabulku vývoje řeči intaktních kojenců.

Tab. 2: Vybraná vývojová data u kojence – vývoj řeči

Vývoj řeči	jednotlivé samohlásky	od 2. měsíce
	brouká (a-a-a, e-e-e)	od 3. měsíce
	jednotlivé slabiky (ba, da)	po 6. měsíci
	zdvojování slabik	8–9 měsíc
	napodobuje zvuky	od 8. měsíce
	1 slovo s významem	od 9. měsíce
	2 slova s významem	od 12. měsíce

(Cíbochová, 2004, s. 293)



### 2.3.2 Vývoj sluchu

Novorozenec má v tomto období již velmi dobře rozvinutý sluch. U měsíčního dítěte můžeme pozorovat zklidnění pohybu, jako reakci na tichý klidný hlas. Od druhého měsíce dítě v reakci na zvukový podnět zpozorní a je-li příliš silný, vyleká ho. Ve čtvrtém měsíci již dítě „vyhledá zdroj zvuku, tzn. cíleně otáčí hlavu za zvukem, později i jen očima“<sup>7</sup> (Cíbochová, 2004, str. 294). V pátém měsíci je dítě schopno rozeznat tón řeči, tedy pozná, zda je laskavý či přísný (Cíbochová, 2004). Do zhruba 6-8 měsíce tedy vývoj dítěte intaktního a sluchově postiženého probíhá zhruba na stejné úrovni. I neslyšící dítě si brouká a žvatlá, neboť je to jeden z jeho reflexních prvků. První obavy se objeví v době kolem osmého měsíce, kdy by mělo dítě napodobivě žvatlat, tedy napodobovat zvuky, opakovat a zdvojit slabiky a také již dokázat zareagovat na zavolání jeho jména – prvotní porozumění řeči. V tomto období dítěti s výraznější sluchovou vadou chybí dostatečné sluchové podněty, a proto dochází k mírné regresi hlasových projevů. Pokud došlo k výše zmíněné regresi je zřejmé, že takové dítě nebude reagovat na první dětské říčky (paci-paci, pápá apod.), kterým začíná rozumět v přibližně 9. měsíci života, ani nebude rozumět jednoduchým pokynům jako „dej mi“. Další vývoj řeči pojící se s užitím prvního smysluplného slova bude taktéž oddálen (Horáková, 2017; Cíbochová 2004).

Z výše uvedeného textu vyplývá, že ačkoli můžeme pozorovat určité kritické momenty (viz tabulka kritických momentů ve vývoji dítěte), které mohou vést k podezření na sluchovou vadu, je velmi těžké laicky odhadnout, zdali má dítě sluchovou vadu, neboť odlišnosti nejsou dostatečně zjevné (Vágnerová. 2008). Při podezření na těžkou sluchovou vadu mohou rodiče argumentovat faktem, že jejich dítě reaguje na silný zvukový podnět. Nicméně je potřeba si uvědomit, že v tomto případě dítě cítí vibrace, neslyší zvuk. Dokázat to můžeme na příkladu jiného hlasitého zvuku, kterým může být vysoký tón píšťaly. Ten již vibrace nezpůsobí a dítě na zvuk již reagovat nebude (Horáková, 2017).

Další kritické momenty můžeme najít v následujícím textu, který může rodičům dětí s podezřením na vadu sluchu napomoci k brzkému odhalení vady.

---

<sup>7</sup> Tento vývojový krok je zejména důležitý pro orientační zkoušku sluchu, kterou provádí např. centrum pro dětský sluch. Jedná se o vyšetření VPA (vizuálně posílená audiometrie), kdy je dítěti puštěn zvuk o různých zvukových délkách a zároveň s ním se rozblíká plyšový papoušek. Principem je otáčení se za slyšeným zvukem, po němž následuje odměna ve formě vizuálního podnětu – blikajícího papouška.

**Kritické momenty ve vývoji dítěte vedoucí k podezření na poruchu sluchu (Herdová, 2004, s. 212, in Horáková, 2017):**

#### **Novorozenec a kojeneček**

- nereaguje úlekem, pohybem, pláčem na neočekávané hlasité zvuky (bubínek, houkačka, klíče...),
- neprobudí se, když je kolem hluk,
- nenapodobuje zvuky v okolí,
- neotáčí hlavu ve směru zvuku,
- plačící dítě nelze utišit pouhým hlasem.

#### **Dítě 6–12 měsíců**

- neukáže na známou osobu či věc,
- nežvatlá nebo jeho předchozí žvatlání ustává,
- ani ve věku jednoho roku nereaguje na výzvy typu „udělej pa“ nebo „paci, paci“, pokud mu pohyb nepředvedeme.

#### **Dítě ve věkovém období 12 měsíců až 2 roky**

- neobrací se ve směru hlasu na zavolání a nevěnuje pozornost zvukům z okolí,
- nezačíná s napodobováním a s užíváním jednoduchých pojmenování pro známé osoby a věci, které jej obklopují,
- nereaguje úlekem, pohybem, pláčem na neočekávané hlasité zvuky (houkačka, klíče...),
- nemluví stejně jako ostatní děti,
- nesleduje televizi, pokud je puštěna na normální hlasitost, nedochází u něj k postupnému zlepšování porozumění řeči a rozvoji slovní zásoby.

Tab. 3: Vybraná vývojová data u kojence – vývoj porozumění řeči

Porozumění řeči	reaguje na hlas matky	od 2. - 3. týdne
	reaguje na zavolání jménem, na ne-ne	od 8. měsíce
	dělá paci-paci apod. na výzvu	od 9. měsíce
	podá předmět na výzvu, ale nepustí	od 10. - 11. měsíce
	podá předmět na výzvu a pustí z ruky	od 12. měsíce
	vyhledá očima několik věcí podle názvu	od 12. měsíce

(Cíchová, 2004, s. 293)

### **2.3.3 Vývoj motoriky**

Výše jsme zmínili, že motorický vývoj sluchově postiženého dítěte probíhá takřka na stejné úrovni jako u dítěte intaktního. Nicméně i zde ale můžeme nalézt určité typické odchylky, které se u některých dětí mohou objevovat. Jednat se může například o poškození rovnovážného ústrojí, které má vliv na chůzi člověka. U takových dětí pak můžeme první krůčky pozorovat v porovnání s intaktními dětmi v pozdějším věku (Carbin, Boese, Freeman, 1992). U sluchově postiženého kojence je také důležité brát v zřetel, že pokud chceme, aby se dítě zdravě vyvíjelo, musíme mu vytvořit adekvátní podmínky, které vývoj podpoří. Intaktní kojenec se přirozeně otáčí za zvukem, či si bere do ruky hračky, které vydávají nějaký zvuk a poutají tak jeho pozornost. Dítěti se sluchovým postižením tedy přirozeně budeme nabízet i jiné podněty, zejména zrakové, které by ho dokázaly dostatečně stimulovat. Plně využíváme a zapojujeme ostatní smysly a dovednosti, které dítě dokáže psychomotoricky rozvíjet. Jak jsme již zmínili výše, dítěti budeme poskytovat také vhodné podmínky v závislosti na potřebách, schopnostech či kompenzačních pomůckách daného dítěte. Na mysli máme zejména optimální světelné podmínky, vhodná vzdálenost od dítěte, zřetelná artikulace, volba dobře odezíratelných slov a vhodného výčtu slov ve sdělení (Půstová, 1997).

V tomto období je zejména pro odborníky důležité zjišťovat a zaznamenávat rozvoj motoriky dítěte. Dle Katalogu posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb (Potměšil, 2012) mohou rodiče u svých dětí sledovat např. kdy jejich dítě provádělo pohyby nohou a rukou, zdali jejich kojenec zvedal na konci druhého měsíce hlavičku, zda se ve třetím měsíci dítě v poloze na bříšku začínalo opírat o předloktí, jestli dítě dokázalo mít v jejich náručí vzpřímenou hlavičku, zda byl pohyb koordinován se sluchovým vjemem, zda připravovalo na lezení v osmém měsíci atd.

## **2.4 Období batolete (2. – 3. rok života)**

Po dynamickém období psychomotorického vývoje dítěte kojeneckého věku dochází v batolecím období k výraznému rozvoji řeči a motoriky. Dítě se postupně učí cíleně ovládat své tělo, jeho poznávací a rozumové schopnosti sílí a objevují se první jednoduché věty.

### **2.4.1. Vývoj motoriky**

Jak jsme již zmínili v předchozím období, vývoj motoriky dítěte probíhá téměř stejně jako u dětí intaktních, netrpí-li dítě další přidruženou vadou (převážně somatického charakteru.) Níže proto uvádím jen stručný popis hlavních milníků v rozvoji hrubé a jemné motoriky v tomto období.

### **Hrubá motorika:**

Typickým pokrokem v hrubé motorice jsou první samostatné krůčky, které se postupem času zdokonalují. Mezi 13. a 15. měsícem již dítě dokáže ujit pár samostatných kroků a dokáže se i samo zastavit bez předchozího přidržení. Po 15. měsíci se chůze stává jistější a dítě zvládá, dokáže utíkat o široké bázi. To ale neznamená, že občas nepadá, jen to již není tak časté jako v předchozích měsících. Zdatnější je pak dítě ve dvou letech, kdy již bez problémů zdolává práh, nerovnosti terénu či chůzi do schodů s přísunem nohou. Pakliže mluvíme o chůzi po schodech, znatelně těžší varianta je sestup po schodech dolů. Tuto dovednost dítě zvládá až kolem tří let. Problémem v motorické oblasti může být u dětí se sluchovým postižením již zmíněný narušený rovnovážný systém, nacházející se ve vnitrouší. To pak může narušit jak jistotu v prvních krocích, kdy se dítě může častěji potýkat s projevy „selhání“ v podobě lehkých pádů (tzv. „čapnutí“ na zadek), tak i pozdější dovedností jízdy např. na dětském odrážedle. V takovém případě můžeme předpokládat, že se celkový motorický vývoj dítěte opozdí (Langmeier, Krejčířová; 2006).

### **Jemná motorika:**

Jemná motorika batolecího věku se charakterizuje zejména zrakově pohybovou souhrou, která se pojí se zdokonalenou dovedností manipulace s předměty. Dítě již zvládá plánovaně pouštět předměty, což je hlavní předpoklad ke stavění kostek na sebe i vedle sebe. Zhruba kolem 18. až 24. měsíce již dítě dokáže postavit věž z několika kostek, stejně tak jako je zvládá řadit vedle sebe. Kolem třetího roku pak zvládá napodobovat náročnější konstrukce, stejně tak, jako zvládá navlékat korálky přiměřených rozměrů. Výraznou změnu můžeme pozorovat i v jeho pokusech o čmárání, které postupuje přes první tahy, po napodobení čáry kolem osmnáctého měsíce až k napodobení kruhu, či křížku podle předlohy na konci tohoto období (Langmeir, Krejčířová, 2006 srov. Šimíčková, Čížková, 2010).

#### **2.4.2. Vývoj řeči**

Největší omezení vývoje podmíněného sluchovým postižením různého stupně a typu můžeme nalézt právě ve vývoji řeči. V batolecím období dochází k jeho výraznému rozvoji, které je dáno zejména sluchovým vnímáním. To, jak bude dítě ve vývoji řeči opožděno, je determinováno taktéž zavedením vhodné a funkční kompenzace, realizované v co nejdřívějším věku dítěte. Důležitou roli hraje přístup rodičů ve smyslu poskytnutí ideálních podmínek ke komunikaci. Tím rozumíme jak zvolení vhodného komunikačního prostředku, kterým bývá v případě těžkého sluchového postižení (osoby se zbytky sluchu, či neslyšící) znakový jazyk, tak dostatečného kontaktu matky a dítěte (Vágnerová, 2008).

Je známo, že intaktní dítě si v tomto období osvojuje aktivní i pasivní slovník, přičemž ve formě jeho vyjadřování vždy převládá obsah nad formou, tedy že dítě začíná skloňovat a časovat až ke konci tohoto období. Co se obsahu týče, Mukšnábllová (2014, s. 77) uvádí, že „v 18 měsících užívá v průměru 20–30 slov. Ve 2 letech slovník však skýtá až 200 či 300 slov....Ve třech letech je množství slov obtížně zaznamatelné, ale bude zhruba okolo 900 slov.“ U dětí se sluchovým postižením však může docházet k menšímu obsahu slovní zásoby, který je však závislý na péči rodičů i odborníků a také výběru vhodného komunikačního systému. Jedním z východisek je použití znakového jazyka, který dítěti napomáhá pochopit svět kolem něj a zároveň mu dává možnost vyjádřit své potřeby. To ale neznamená, že by rodiče nesměli používat řeč mluvenou. Naopak se doporučuje, aby byla znaky doplňována kvůli možnosti odezírání. Dítě si v pozdějším věku samo „vybere“, který komunikační prostředek je mu ke komunikaci bližší (Fenclová a kol., 2012).

## **2.5 Období předškolního věku (3–6 let)**

Toto období je charakteristické obvyklým nástupem dítěte do předškolního zařízení. Dítě se začíná osamostatňovat, zažívá první delší odluky od matky a zároveň u něj probíhá proces socializace a interakce s okolím. Správný nácvik komunikace je tedy předpokladem k úspěšnému sociálnímu rozvoji dítěte se sluchovým postižením. V těchto oblastech však může dítě se sluchovým postižením „selhávat“. Takové dítě vnímá blízkost matky především zrakem, což vyžaduje její neustálý blízký kontakt. Z tohoto důvodu může být náhlé odloučení pro dítě velmi náročné. Dalším častým negativním jevem je, že většina dětí se sluchovým postižením se rodí rodičům slyšícím, kteří v této oblasti nemají žádnou zkušenost. Ze strany dítěte pak může docházet k frustraci, pramenící z nedostatečně podnětného komunikačního prostředí. To potvrzují také autoři Cole, Flexer (2007, in Horáková, 2017), kteří uvádějí, že díky zjištěnému sluchovému postižení se může stát, že rodiče na své děti nemluví v tak častých intervalech, jako rodiče dětí intaktních (Horáková, 2017).

### **2.5.1. Vývoj řeči**

Jak jsme již nastínili výše, období předškolního věku je charakteristické větší interakcí s okolím. Dítě začíná funkčně používat své řečové orgány a jeho mluva se stává čím dál tím srozumitelnější. U dítěte se sluchovým postižením je však tato situace značně ztížena v závislosti na sluchové vadě a péči ze strany rodiny.

Dítě se sluchovým postižením má mnoho specifických projevů. Mezi ně se řadí například menší motivace ke komunikaci s matkou, pakliže používá řeč dítěti neznámou – tj. orální formu mluveného jazyka. V tomto případě je u dítěte typické, že si raději hraje s hračkami a také se u něj může objevovat sklon k impulsivitě a vzdorovitosti vůči pokynům rodičů (Kročanová, 2001 in Horáková, 2017).

S příznivým vývojem řeči se pojí tzv. kritická období. Ty bychom mohli charakterizovat jako jakési milníky ve vývoji dítěte, neboť se jedná o fázi vývoje, kdy je centrální nervová soustava připravena k tomu, aby se vyvíjela určitá funkce. V souvislosti se sluchovým postižením je zejména důležité kritické období pro rozvoj jazyka. Časové ohraničení se liší dle jednotlivých profesionálů, někteří uvádějí hranici do 2 – 2,5 roku dítěte, Jungwirthová (2009 in Horáková, 2011, s.45) „...*uvádí jako horní hranici věk 6 let*“. Každé dítě je od narození vybaveno k tomu, aby si osvojilo jazyk, který je mu smyslově zpřístupněn a existuje období, kdy je pro jeho osvojení organismus připraven. Nebude-li ale v tomto období dítě v aktivním kontaktu s tímto jazykem, nevytvoří se potřebné nervové spoje a může dojít k tzv. *bezjazyčí* tj. neosvojení si žádného jazyka. Tento stav pak negativně ovlivňuje celoživotní vývoj jedince, neboť se jeho řečové schopnosti nikdy nedostanou na takovou úroveň, jaká by se dala působením komplexní péče od takového člověka očekávat. V praxi hovoříme zejména o neschopnosti plnohodnotného užívání orální formy jazyka a neschopnosti osvojit si další jazyk (Horáková, 2017 srov. Červinková – Houšková, 2004).

Je-li kritické období naplněno, dítě si ve většině případů orální řeč osvojí na určité úrovni, závislé na stupni jeho sluchové vady. Je-li dítě těžce sluchově postižené, lze předpokládat, že jeho opoždění v mluvené řeči bude přetrvávat i v předškolním období. Setkáváme se především s chudší slovní zásobou, jednodušší stavbou věty, nepřesnou artikulací a narušením zvukové složky řeči. Důvodem je nemožnost korigování mluvidel na základě auditivní zpětné percepce (Vágnerová, 2008).

### **2.5.2. Sociální vývoj**

Ve spojitosti se sociálním vývojem se setkáváme u dětí daného věkového rozmezí především s pocitem „neporozumění okolnímu světu“. Děti se mohou cítit izolovaně z mnoha důvodů. Jedním z nich může být například nemožnost plnohodnotně vyjádřit své potřeby a emoce, či neporozumění různým sociálním situacím. Dítě rovněž delší dobu trpí *separační úzkostí*, neboť blízkost matky si může kontrolovat pouze zrakem. Nevidí-li ji, nedostává se mu informací, z čehož může být dezorientované či neuspokojené a následně může reagovat neadekvátním způsobem (Vágnerová, 2008).

### 3 Dětská hra

Hra je specifickou aktivitou v životě člověka. Ačkoliv se s ní v pravém slova smyslu setkáváme nejvíce v předškolním věku dítěte, kdy je jeho hlavní činností, neznamená to, že v jiných obdobích by neměla žádný smysl, či bychom se s ní nesetkali. Naopak, hra provází člověka po celý jeho život. Kojenec i batole experimentují se svým tělem, pomocí prvků hry jej cvičí a zkoumají své okolí. V tomto období ale podle Příhody (1963 in Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 101) nemůžeme mluvit o hře, nýbrž o experimentaci. Autor uvádí, že „*experimentace vzniká sama ze situace, je nepředvídaná, nahodilá, vyrůstá a rozvíjí se zdola, jaksi induktivně bez určení cíle.*“. Naopak hru autor vidí jako činnost, jež sice také vzniká „nahodile“, ale je určena cílem, který ji organizuje. Hru můžeme pozorovat také u dospělých jedinců, zde ale plní funkci odpočinku od pracovního času (Langmeier, Krejčířová, 2006). V následujících podkapitolách se budeme soustředit především na hru u dětí předškolního věku a na specifika hry u dětí se sluchovým postižením.

#### 3.1 Definice a vymezení hry

Popisem a charakteristikou her a jejich funkcí se v průběhu let zabývalo mnoho autorů. Existuje tedy nesčetné množství definic, které nám pojem „hra“ vymezují. Například Severová (1982, s.12) definuje hru jako „*specifickou formu činnosti prováděnou lidmi různého věku v nejrůznějších kulturních podmínkách i vyššími druhy zvířat, zejména mláďaty.*“. Z definice vyplývá, že hra není pouze lidskou záležitostí, ale můžeme ji pozorovat i u zvířat. Stejný názor můžeme nalézt i u psycholožky Millarové (1978), jež komparací chování jednotlivých druhů zvířat zhodnotila, že hra je nejvýraznější u savců, zejména pak u jejich „vyšších“ forem, a také u nizozemského autora Johana Huizinga. Ten ve svém díle *Homo Ludens* zdůrazňuje, že hra je jak v lidské, tak v živočišné říši něčím, co přesahuje běžné činnosti tím, že má smysl a něco znamená. Definice hry v jeho pojetí pak zní: „*Hra je dobrovolná činnost, která je vykonávána uvnitř pevně stanovených časových a prostorových hranic, podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel, která má svůj cíl v sobě samé a je doprovázena pocitem napětí a radosti a vědomím 'jiného bytí', než je 'všední život'*“ (Johan Huizinga, 1938, s.44).

Autor nám svou celistvou definicí odhalil také základní znaky a vlastnosti hry, které uvádí taktéž Caillois (1998, in Valenta, Humpolíček a kol.,2017), který o hře hovoří jako o činnosti:

- jež je charakteristická svou možností volby, tedy je svobodná,
- stojí mimo každodenní realitu, přičemž je dané místo a čas, kde se bude odehrávat,

- jejíž průběh ani výsledek není přesně určený, neboť se částečně přizpůsobuje hráčům,
- která nevytváří žádné nové produkty,
- jež je podřízena určitým pravidlům,
- která je fiktivní – nepracuje s pravou realitou, pracuje s pojmem „jako“.

S výše uvedeným pracuje také Gray (2013), který pokládá za důležitou strukturu hry, jejíž pravidla hry nemusí být nezbytně pevně daná, ale téměř vždy vychází z osobnosti hráčů. Taktéž upozorňuje na fakt, že aktéři by měli být vždy aktivní, pozorní a v dané chvíli by neměli být zasaženi stresovou situací, neboť jde o činnost, která by měla být lidem libá, tedy vzbuzující převážně pozitivní emoce. Za signifikantní znaky autor považuje také převahu důležitosti procesu nad výsledkem, možnosti dobrovolného ukončení účasti a také důležitý faktor fantazie.

### 3.2 Specifika hry ve vývoji dítěte

Jak jsme již zmínili v úvodu, hra provází člověka po celou dobu jeho žití, nicméně v největším rozsahu ji pozorujeme u dítěte, kterého hra v jednotlivých obdobích rozvíjí a poskytuje mu cenné zkušenosti s okolním světem. To, jakým způsobem si dítě hraje, nezáleží jen na jeho věku, nýbrž na celé jeho osobnosti. Způsob hry i její prostředky budou jiné u introvertního či extrovertního jedince, zdravého či nemocného, intaktního či s postižením, stejně tak jako se hra bude lišit v závislosti na pohlaví.

Níže si uvedeme specifika hry jednotlivých vývojových období, přičemž se nejvíce zaměříme na předškolní věk dítěte.

#### 3.2.1 Kojenecké období

V předchozí kapitole jsme uvedli, že kojenecké období je charakteristické vývojem ve všech oblastech. Rozvoj dítěte po herní stránce pak nejvíce souvisí s rozvojem jeho kognice, motoriky a smyslů. Čím je dítě starší, tím více se zlepšuje jak jeho zraková koordinace a ostrost, která mu napomáhá sledovat předměty a objekty kolem sebe, tak i jeho motorika a hmat. S radostí uchopuje předměty a pomocí úst do nich získává základní vjemy, přemísťuje si je z ruky do ruky a posléze je dokáže i účelně shazovat. Dítě si také rádo hraje se svým hlasem i s různými zvukovými hračkami (zejména s chrastítky), které stimulují jeho sluch. Dle Valenty (2017) můžeme označit tyto hry jako *funkční*. Významnými činiteli „kojenecké“ hry jsou zejména rodiče, kteří rádi využívají např. „*hry na schovávanou*“, kdy si aktér zakryje dlaněmi obličej a posléze udělá na dítě „*kuk*“ či zásobuje dítě jednoduchými říkadly jako „*paci, paci, pacičky*“ či „*kovej, kovej, kovářičku*“ či „*jak se jezdí*“, čímž herní formou učí dítě reagovat na auditivní podněty (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980).



### 3.2.2 Batolecí období

V tomto období již dítě pouze neexperimentuje se svým tělem a okolím, ale používá složitější úkony, jako sypání písku do „bábovky“ a následné vysypání obsahu na jiné místo. Herní činnost se tedy stává mnohem bohatší a dynamičtější. Postupně se do her dostává prvek představivosti, který činí hru hrou. Jak uvádí Mišurcová, Fišer, Fixl (1980, srov. Valenta, 2017) objevují se v tomto období zejména hry *pohybové* (čili chůze, běh, skotačení, manipulace s míčem atd.), *manipulační* (hra s předměty – vkládací kostky, stavění „věže“, navlékání korálků atd.), *intelektové* (hry mající určitý náměr či úlohu – chování miminka, krmení zvířete, uklidové činnosti atd.) a *námětové* (zde hrají roli především zmenšeniny reálných předmětů z blízkého okolí dítěte – reprodukce zážitků). Klíčovou roli zde hraje hra „jako“ a na „něco“, kdy se projevuje dětská fantazie a plné vžití do role – tedy vážnost. Millarová (1978) také upozorňuje na rozlišení hry dle sociálního hlediska. U batolete z počátku převládá hra *samostatná*, kdy dítě ke své hře nepotřebuje další děti, poté nastává *paralelní* hra, kdy je batole rádo v blízkosti ostatních dětí, napodobuje jejich hru, ale ono samo není součástí družné hry. Ke konci období lze vysledovat počátky hry *sdužující a kooperativní*, které se dále vyvíjejí v nadcházejícím období. (Koťátková, 2005)

### 3.2.3 Období předškolního věku

Jak jsme si již řekli výše, období předškolního věku je charakteristické největší četností herních činností, které jsou dominantním obsahem dne každého předškoláka. Ne nadarmo se tedy toto období označuje jako „*zlatý věk hry*“. (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980) Hra pro dítě tohoto věku představuje nejen zábavu, ale také specifickou formu učení. Dítě se díky ní plně socializuje, využívá svou představivost, fantazii, uvolňuje se ze svého napětí, čerpá i vydává svou energii a zejména se realizuje. Vyjadřuje své potřeby i přání, a to zejména tehdy, je-li hra vytvořena dětskou iniciativou a není vedena vnějším činitelem (např. učitelem), který dítěti nabízí spíše didaktickou hru nežli spontánní. Volná hra na dítě může působit také terapeuticky, neboť se skrze ni může dostat do konfliktní situace, kterou dříve zažilo, či ji někde zahlédlo a skrze bezpečné prostředí si může vyzkoušet různé následky svého chování a jednání. Případně si i volí, jak budou reagovat ostatní účastníci. Skrze hru může být aktivní, může poznávat dosud neobjevené a tím zakusit pocit seberealizace, který je v lidském životě tolik důležitý. (Koťátková, 2005)

Typy her, které v tomto období převládají nám představí následující tabulka, shrnující typ činnosti, její cíle a hlavní rozvíjené oblasti.

Tab. 4: Výčet typů her dítěte předškolního věku

Typ hry:	Cíl:	Rozvíjená oblast:
<b>Konstrukční</b>	Vytvořit konkrétní výtvar tedy výsledek.	Manuální zručnost, strukturované myšlení, zapamatování, znovu vybavení, pozornost, soustředění, přesnost, vytrvalost, prostorová orientace...
<b>Pohybová</b>	Plné využití všech nabytých tělesných a pohybových dovedností a jejich zdokonalení.	Hrubá motorika, koordinace, rovnováha, rozhodnost, odvaha...
<b>Námětová</b>	Umět se vžít do role někoho jiného, znovuprožití situace, či bezpečné vyzkoušení si nové situace.	Představitivost, fantazie, komunikace, uvědomění si své role a její dodržení, sebekázeň, sebeovládání...

(Upraveno dle Koťátkové, 2005)

Další dělení her nabízí i Mišurcová, Fišer, Fixl (1980), kteří do součtu přidávají hry *senzorické*, pracující s hudebními nástroji a podporující tak schopnost sluchu a hudebního vnímání a také hry *didaktické*, které mají za úkol dítě specificky rozvíjet.

Co se týče sociální stránky hry, výše jsme si naznačili, že zde převládá kooperativní způsob hry. Před čtvrtým rokem života se začíná objevovat hra *sdrůžující*, která je charakteristická tím, že se menší skupina dětí domluví na poutavém námětu, který se společně snaží v herní podobě předvést s důrazem na naplnění své vlastní představy. Poté hovoříme o hře *kooperativní*, v níž se již jednotliví aktéři umí mezi sebou domluvit, stanovit si určitá pravidla a zároveň je i dodržovat, dokážou převzít určitou roli podmiňující to, zda se budou ostatním podřizovat, či je budou vést. V této fázi je typická soutěživost a soupeřivost, která by však měla vést ke spolupráci (Koťátková, 2005 srov. Suchánková, 2014).

### 3.3 Hra u dítěte se sluchovým postižením a její přínos

Jak jsme již uvedli výše, herní činnost je pro rozvoj každého dítěte nezbytná. Spontánní hrou se dítě učí, rozvíjí se jeho samostatnost, kreativita, vědomí vlastního já, úzce spojené s identitou. Dítě by mělo být svým okolím co nejvíce podněcováno k tomu, aby si hrálo a měly by mu být poskytovány vhodné podmínky a pomůcky. Těmi mohou být u dětí se sluchovým postižením podle Mišurcové, Fišera, Fixla (1980) zejména zvukové hračky, které mohou rozvíjet zbytky sluchu a také hračky, podněcující sociální kontakt s ostatními. U dítěte se sluchovým postižením častěji využíváme her a činností, které svým charakterem rozvíjejí zejména dílčí schopnosti a dovednosti dítěte, jakými jsou např. sluchová diferenciací, artikulace, rozvoj jazykových či sociálních schopností apod. V tomto případě mluvíme spíše o hře didaktické nežli spontánní.

Roučková (2011) rozděluje tyto činnosti na rozvoj daných dovedností a schopností na:

- Hry a cvičení se zvuky

Tyto hry spadají pod oblast sluchové výchovy, která je v případě sluchového postižení nezbytná. Dítě, ač s určitým omezením či bez něj, se pohybuje ve směsici zvuků, které mu napomáhají k orientaci, poznávání okolního světa a jeho vlastností. Aktivitu tohoto charakteru se tedy zaměřují zejména na rozvoj sluchového vnímání, diferenciací zvuků a reakcí na zvukové podněty. Dále na rozlišování výšky, hloubky, tempa a rytmu zvuku.

- Hry s hlasem a se slovy

Cílem činností spadající pod tuto oblast je nejvyšší možný rozvoj komunikace (zejména pak v mluvené formě jazyka) dítěte skrze funkční komunikaci mezi rodičem a potomkem. Ta by měla probíhat v souladu s přirozeným psychomotorickým vývojem dítěte s důrazem na poskytnutí vhodných jazykových prostředků (čili mluveného i znakového jazyka) a povzbuzováním dítěte k interakci. Základem těchto cvičení jsou stimulační hlasových projevů na základě různých říkadél s pohybovým doprovodem, hry vyžadující pozornost a porozumění pokynům, rozeznávání melodie hlasu a sluchové orientace v prostoru.

- Dechové hry a cvičení

Správně se naučit řídit svůj dech je důležitým úkolem jak pro děti slyšící, tak pro děti se sluchovým postižením. Dítě s vadou sluchu většinou musí vynaložit větší úsilí, z důvodu nedostatečné zpětné sluchové vazby. Činnosti tedy směřují k tomu, aby si dítě uvědomovalo svůj dech a umělo s ním vědomě pracovat (správně se nadechnout i vydechnout, umět

zastavit vzduchový proud a měnit jeho intenzitu). Zvládnutí tohoto úkolu je předpokladem ke zvládnutí správného tvoření hlásek, slov a vět.

- Cvičení na rozvoj motoriky mluvidel

Dobře fungující motorika mluvidel je nezbytným prvkem umožňující hlasový projev. Při vyvozování řeči dochází k přesnému sledu koordinovaných a navzájem rozdílných pohybů svalstva v oblasti mluvidel, hlasových a dýchacích svalů. Jakákoliv odchylka se negativně projeví na hlasovém projevu dítěte, je tedy potřeba tyto svaly procvičovat. Tato cvičení pracují zejména s logopedickými prvky, kdy je vhodné pracovat se zrcadlem a hmatem, aby si jednotlivé pohyby mluvidel dítě uvědomovalo.

- Hry na rozvoj zrakového vnímání a pozornosti

Pro dítě, jehož hlavním dorozumívacím prostředkem je znakový jazyk, je zrak jedním z nejdůležitějších smyslů, prostřednictvím kterého může být v interakci s druhými lidmi. Při celkovém rozvoji dítěte bychom na něj neměli zapomínat. Činnosti směřují zejména k procvičování zrakového vnímání okolí kolem sebe, zrakové pozornosti na daný předmět, sledování objektu a jeho vlastností (např. obličej a výrazy mimiky), rozlišení figury a pozadí, celku a detailu a vnímání změny polohy předmětu.

- Hry na rozvoj prostorové orientace

Nácvik této činnosti má mimo jiné smysl pro čtení a počítání. Činnosti směřují k naučení dítěte porozumět předložkovým vazbám, se kterými dítě bude celý život v kontaktu.

- Hry s písmeny

Souvisí zejména se čtením a psaním. Dítě se sluchovým postižením si během krátké doby musí osvojit spoustu nových slov i novou gramatiku jazyka, která mu je (v případě převážného používání znakového jazyka) cizí. Potřebuje namotivovat, neboť se během tohoto procesu setkává s řadou specifických problémů, jakými jsou zejména odlišné významy stejných slov, dále jejich ohýbání, další gramatické struktury českého jazyka, metafory a vyjádření ironie. Všechny tyto specifické vlastnosti jazyka jsou pro dítě velmi obtížné, proto se setkáváme s velkou mírou nechuti ke čtení. Činnosti zaměřené na hry s písmeny mají za úkol dětem přirozeným způsobem představovat český jazyk a usnadnit jim jeho výuku, prostřednictvím zábavných aktivit.

Při používání her směřující k rozvoji určité dovednosti a schopnosti můžeme použít také různé didaktické pomůcky, kterými jsou podle Barešové a Hrubého (1999, s. 9-10) např. sady obrázků k určitému tématu, obrázková kvarteta, pexesa a obrázkové karty, omalovánky, fotografie, knížky s materiálem k další manipulaci, ilustrované dětské knihy, speciální sady obrázků a říkanek pro správnou výslovnost, multimediální hry a hračky, ozvučené hračky (i se světelnou signalizací), Orffův instrumentář, různé nahrávky zvuků z okolního prostředí či taktilní pomůcky a hračky.

## **4 Dítě se sluchovým postižením v edukačním procesu**

### **4.1 Vzdělávací přístupy**

V této podkapitole zmíníme nejpoužívanější vzdělávací přístupy, s nimiž se dnes můžeme setkat v českých institucích, zabývající se vzděláním a výchovou osob se sluchovým postižením. S ohledem na téma a rozsah práce uvádíme pouze základní informace o těchto přístupech.

#### **4.1.1 Orální přístup**

Langer (2013a) uvádí, že se jedná o nejstarší metodu, která byla rozšířena zejména v minulosti. Cílem tohoto přístupu je vystavět mluvenou řeč za využití zbytků sluchu s důrazem na sluchový trénink. Přístup se v průběhu let různě vyvíjel a dnes se již naštěstí neseťkáme s příkladem z dřívějších let, kdy byli tito jedinci omezováni v používání odezírání či jiných vizuálních podnětů. V současné době se v orálním přístupu klade důraz na využívání zrakové percepce a dalších doplňujících komunikačních prostředků, jako např. prstových abeced. Vzhledem k výše uvedenému není přístup vhodný pro děti s těžšími stupni sluchového postižení, protože nerespektuje jejich potřeby používání přirozeného jazyka. Naopak se jako přínosný jeví pro děti nedoslýchavé, využívající sluchadla či pro děti s operovaným kochleárním implantátem (Horáková, 2012; Langer, 2013a).

#### **4.1.2 Simultánní komunikace**

Simultánní komunikace spočívá v použití majoritního jazyka společnosti s paralelním užitím dalších doplňujících komunikačních forem, kterými jsou systémy, které vizualizují a gramaticky zpřesňují většinový jazyk. Mezi ně patří například národní znakový jazyk, prstová abeceda, pomocné artikulační znaky, psaná podoba jazyka, gesta, mimika a pantomima. Využívá se především u překladu a převodu mluveného jazyka do znakového a obráceně. Své uplatnění najde také u dětí s dalším přidruženým postižením, a také u rodičů takových dětí, kteří chtějí podpořit rozvoj komunikačních schopností svých dětí a vlastní vůlí se naučit znakovému jazyku. Je však potřeba pamatovat na fakt, že dlouhotrvající přenos informací prostřednictvím tohoto systému je kognitivně velmi náročný (Krahulcová, 2014).

#### **4.1.3 Totální komunikace**

Krahulcová (2014, s. 43) definuje totální komunikaci jako „*komplexní komunikační systém, který v sobě spojuje všechny použitelné komunikační formy (akustické, vizuální, slovní, neslovní, manuální atd.) k dosažení účinného obousměrného dorozumívání se sluchově postiženými a mezi nimi zároveň.*“ Je však zapotřebí říci, že spíše než o přístup se jedná o filozofii, která tyto komunikační systémy spojuje k vytvoření efektivní komunikace s jedincem. Nejedná se však o jejich libovolné použití, ale o velmi individuální výběr co

nejefektivnější komunikační formy na základě potřeb dítěte. Mezi ně řadíme již kromě zmíněných (viz podkapitola 4.1.2 Simultánní komunikace) také využití videoprogramů, počítačových speciálních pedagogických a didaktických programů, dále pak využití zbytku sluchu (sluchová výchova), mluvené řeči a odezírání (Krahulcová, 2014). Využívá se také cued speech (doplňující řeč) a pomocných artikulačních znaků, které si níže popíšeme.

### **Cued speech**

Jedná se o systém, který využívá dvanácti pozic ruky, které prostřednictvím s křivkou rtů znázorňují aktuálně vyslovované fonémy mluveného jazyka, což usnadňuje proces odezírání (Langer, 2013a).

### **Pomocné artikulační znaky**

Využívají se především při nácviu správné výslovnosti jednotlivých hlásek, přičemž se inspirují principem tvoření příslušných hlásek. Jak uvádí Krahulcová (2001 in Langer, 2013a) s tímto přístupem se můžeme setkat již v mateřských školách pro sluchově postižené, zejména pak v rámci individuální logopedické péče (Langer, 2013a).

Tato filozofie je vhodná všude tam, kde se setkáváme s dětmi s kombinovaným postižením (zejména v kombinaci se sluchovým postižením), protože respektuje individualitu každého jedince. Podle Horákové (2012) se jedná o nejrozšířenější komunikační přístup ve školách pro sluchově postižené v České republice.

#### **4.1.4 Bilingvální přístup**

Bilingvální přístup lze zjednodušeně definovat jako metodu, která ve vzdělávacím procesu využívá dva různé jazyky. Bilingvismus osob se sluchovým postižením má svá specifika, neboť dítě se sluchovým postižením si nemůže simultánně osvojovat oba jazyky najednou. Dochází tedy k sekvenčnímu bilingvistu, kdy si dítě nejdříve osvojuje jazyk jemu přirozený (znakový) a až poté jazyk národní, používaný ve většinové společnosti. Ve vzdělávání tedy dochází k přenosu informací ve dvou jazykových kódech, přičemž je větší důraz kladen na jazyk znakový. Cílem bilingvistu je, aby se dítě naučilo funkčně používat jazyk znakový i jazyk národní, alespoň v některé jeho formě. Zvládnutí těchto dovedností umožňuje jedinci lepší orientaci v majoritní společnosti, a to i z toho důvodu, že bilingvismus klade důraz i na bikulturismus jedince. Tento přístup je velmi dobře rozpracován v severských zemích, ve kterém vznikl. V České republice byl jeho největší rozvoj zaznamenán v osmdesátých letech 20. století (Jabůrek, 1998; Langer, 2013a).

## 4.2 Komunikační systémy

V této podkapitole uvádíme současné komunikační systémy, které jsou využívány v komunikaci s jedinci se sluchovým postižením. Z důvodu tématu a rozsahu této práce uvádíme pouze základní informace o těchto systémech.

### 4.2.1 Auditivně-orální komunikační systémy

Cílem auditivně-orálních komunikačních systémů je vytvořit u dítěte se sluchovým postižením co největší jazykovou kompetenci ke zvládnutí komunikace v majoritním mluveném jazyce, která vede k jeho úspěšné socializaci. Souralová (2005, s.13) uvádí čtyři dílčí cíle, vedoucí k vytvoření dané kompetence:

- *dosažení srozumitelného hlasového projevu,*
- *recipování i produkování mluvené řeči prostřednictvím psaného textu,*
- *chápaní mluvené řeči prostřednictvím vizuální percepce,*
- *vnímání a korigování mluvené řeči pomocí zachovalých zbytků sluchu.*

Zmínili jsme, že aktivní zvládnutí osvojení si národního jazyka (v psané či mluvené podobě) je pro socializaci jedince se sluchovým postižením nesmírně důležité. Je však potřeba říci, že míra úspěšnosti při procesu osvojování si cílové kompetence je přímo závislá na charakteru postižení jedince. Výraznými faktory, které ovlivňují míru zvládnutí mluvené či psané řeči, jsou především věk, ve kterém došlo ke sluchovému postižení a s ním související doba zahájení speciálněpedagogické péče, stádium vývoje řeči v době vzniku postižení, případná další přidružená postižení a v neposlední řadě také vhodné rodinné, řeč stimulační prostředí (Krahulcová, 2001 in Langer, 2013a).

V předškolních vzdělávacích institucích se v souvislosti s tímto tématem setkáváme především s metodou počátečního čtení, které slouží k vytvoření mentálního slovníku dítěte. Děti se učí novým slovům pomocí *globální metody*, „... která je založena na vnímání grafické podoby slova jako celku, přičemž nedochází k rozeznávání jednotlivých morfémů nesoucí význam“ (Souralová, 2002 in Langer, 2013a, s. 25). Vyšší úroveň zmiňované metody je *analyticko-syntetická metoda*, která využívá rozklad slova na slabiky a poté na písmena. Tuto metodu vždy doprovází prstová abeceda, usnadňuje dětem vnímat jednotlivé hlásky, které jsou pro ně jen velmi těžce zachytitelné auditivní cestou (Souralová, 2005).

Opomenout nesmíme také další důležitou složku vedoucí k úspěšnému chápaní mluvené řeči, kterou je *odezírání neboli vizuální percepce*. Umožňuje dítěti doplňovat si ty informace, které z důvodu svého postižení nezachytilo sluchem. Tato schopnost je však velmi náročná a její úroveň zvládnutí nezávisí na stupni postižení. Naopak je potřeba provádět cílená a systematická cvičení, vedoucí k co nejlepšímu osvojení si této schopnosti.



## 4.2.2 Vizualně-motorické komunikační systémy

Rozumíme jimi všechny systémy, které k přenosu informace využívají vizuálně-pohybové prostředky. Dle Langer (2013a) je můžeme rozdělit na:

- přirozené znakové jazyky, kde se řadí národní znakové jazyky a tzv. dětské znakové jazyky,
- uměle vytvořené znakové systémy, kde se řadí znakovaný národní jazyk, gestuno a makaton.

Přirozené znakové jazyky jsou typické pro intrakulturní komunikaci neslyšících osob. Od mluvených jazyků se liší zejména svou vizuálně-motorickou povahou, která nese významy dvojím typem nosičů. Na rozdíl od mluveného národního jazyka je tedy slovní zásoba vyjadřována skrze manuální nosiče (významnými faktory pro samotný lexikální význam má místo artikulace, tvar, pozice a pohyb ruky či rukou), zatímco gramatika jazyka je určována nemanuálními nosiči, zejména pak mimikou, pozicí a pohyby hlavy. Díky svým specifickým znakům jazyka ho můžeme nazvat jako plnohodnotným, přirozeným jazykovým systémem, který se stejně jako u jiných mluvených jazyků vyvíjí, a to i po ontogenezi jazyka, neboť dětský znakový jazyk se kvalitativně liší od znakového jazyka dospělých osob (Langer, 2013a).

Uměle vytvořené znakové systémy vznikly jako alternativní způsob komunikace mezi slyšícími a neslyšícími. V případě *znakovaného národního jazyka* je však důležité poznamenat, že jeho efektivní komunikace lze dosáhnout jen tehdy, pokud oba komunikující znají oba jazykové systémy – tedy národní znakový jazyk i národní mluvený jazyk. Důvodem je, že znakovaný národní jazyk využívá gramatiky národního jazyka a systému znaků z národního znakového jazyka. Neslyšící tedy často nemusí porozumět znakovanému národnímu jazyku z důvodu nedostatečné znalosti větné syntaxe jazyka národního (Langer, 2013a).

*Makaton* charakterizujeme jako jazykový program, který využívá manuální znaky a grafické symboly. Využitelný je např. u jedinců s přidruženým mentálním postižením či narušenou komunikační schopností. Naopak *gestuno* můžeme přirovnat k systému esperanto. Byl vymyšlen jako nadnárodní systém učený zejména pro tlumočení oficiálních textů, avšak stejně jako esperanto se dnes nevyužívá (Langer, 2013a).

### 4.3 Kompenzační pomůcky

Kompenzační pomůcky pro osoby se sluchovým postižením zahrnují technické přístroje, které:

- zesilují a případně upravují přijímaný zvuk,
- usnadňují život jedincům, jejichž sluchová ztráta nelze dostatečně dobře kompenzovat výkonným sluchadlem či kochleárním implantátem (Bendová, Jeřábková, Růžičková, 2006).

V současné době existuje mnoho technických pomůcek, které mohou zjednodušit život osobám se sluchovým postižením. Mezi základní a hojně využívané kompenzační pomůcky řadíme sluchadla a kochleární implantát.

#### Sluchadla

Jak jsme již uvedli výše, sluchadla jsou základní a nejčastěji využívanou pomůckou u jedinců se sluchovým postižením. Dokáží kompenzovat u dětí i dospělých lehkou, středně těžkou i těžkou nedoslýchavost. Základní funkcí sluchadla je zesílení a speciální modulace přijímaných zvukových podnětů, které na základě vyšetření, věku a individuality sluchové vady nastavuje foniatr. (Horáková, 2012) Je však důležité poznamenat, že ačkoliv sluchadlo jedinci umožňuje lépe vnímat zvuky, tak v případě špatného nastavení nemusí dojít k porozumění slyšeného zvuku. Je proto důležité, aby bylo o sluchadlo dobře postaráno a jeho nastavení bylo kontrolováno. (Muknšnáblova, 2014)

Ačkoli existuje mnoho typů sluchadel, které můžeme dělit na základě různých parametrů, v současné době se setkáváme především s:

- digitálními sluchadly, které oproti dříve používaným analogovým sluchadlům nabízejí kvalitnější zvuk, který je v případě špičkových modelů schopen zdůraznit lidský hlas a potlačit rušivé zvuky,
- Baha sluchadly, které fungují na principu kostního vedení zvuku, který umožňuje titanový čep, operovaný v kosti spánkové<sup>8</sup>,
- závěsnými sluchadly, která jsou podle Muknšnáblové (2014) nejpoužívanější a zavěšují se za boltec,
- nitroušními individuálními sluchadly, která jsou vyráběna z uživateleova odlitku boltce a zvukovodu a umožňují kvalitnější a přirozenější přenos zvuku. Tento typ sluchadel však není vhodný pro menší děti, neboť jejich

---

<sup>8</sup> Jak uvádí Horáková (2012) toto sluchadlo, instalované pomocí operačního zákroku je vhodné využít u dětí starších 6-8 let z důvodu nutného dostatečného vývinu spánkové kosti.

boltec se bude ještě dále vyvíjet a růst (Horáková, 2012, Muknšnáblová, 2014).

### **Kochleární implantát**

Kochleární implantát je specifická „elektronická funkční smyslová náhrada, která neslyšícím přenáší sluchové vjemy přímou elektrickou stimulací (drážděním) sluchového nervu uvnitř hlemýždě vnitřního ucha“ (Holmanová, 2016, s. 58). Tato pomůcka je vhodná především pro:

- děti ohluchlé z příčiny zánětu centrálního nervového systému,
- děti narozené s oboustranným těžkým postižením sluchu<sup>9</sup>, kterým ani intenzivní rehabilitace výkonnými sluchadly neumožňuje zvukovou percepci a rozvoj mluvené řeči.

Aby mohlo dojít k co nejefektivnějšímu rozvoji řeči dítěte, je za potřebí, aby bylo dítě operováno co nejdříve po zjištění diagnózy. Mluvíme-li o dětech s vrozeným oboustranným těžkým postižením sluchu, je nejvhodnější implantace mezi prvním a třetím roce života, přičemž hranice operování je šest let věku dítěte (Holmanová, 2016). Než se však dítě stane možným adeptem kochleárního implantátu, je zapotřebí, aby prošlo komplexními vyšetřeními a aby minimálně šest měsíců nosilo výkonná sluchadla, která by v případě jiného druhu sluchového postižení poskytla zlepšení sluchového vnímání a rozvoje řeči. Pokud tento progres u dítěte za dobu půlroku neproběhl, dostává se dítě do programu kochleárních implantací (Muknšnáblová, 2014). Poté probíhá mezioborová spolupráce odborníků, mezi kterými můžeme jmenovat např. logopeda, psychologa a foniatra. Nedílnou součástí procesu je také rodina, bez které by výsledný proces poimplantační rehabilitace nebyl možný. U prelingválně neslyšících dětí trvá několik let, protože se učí identifikovat jednotlivé zvuky a pracovat s nimi. Je také důležité zmínit, že úspěch rehabilitace závisí na mnoha dílčích faktorech, jakými jsou především věk dítěte, jeho inteligence a nadání pro řeč, doba vzniku sluchové vady a výskyt možných přidružených vad. (Holmanová, 2017)

### **Další kompenzační pomůcky**

V úvodu této podkapitoly jsme zmínili, že existují také různé další pomůcky, které usnadňují život (nejen) jedincům s takovým sluchovým postižením, které není možné

---

<sup>9</sup> Je však důležité poznamenat, že sluchové postižení nesmí být způsobené centrální poruchou, tedy v oblasti sluchového nervu nebo centrálních sluchových drah, neboť by jinak náhradní zvuk nemohl být dále zpracován. (Holmanová, 2016)

kompenzovat výkonnými sluchadly či kochleárním implantátem. Pakliže mluvíme o pomůckách, které jsou využitelné pro děti, můžeme zmínit např.

- vibrační dětské digitální hodinky s variabilním nastavením alarmů,
- znakuující loutky,
- zábavné rukavice, umožňující seznámení se s emocemi,
- vibrační hodiny,
- mobilní aplikace apod. (Unie neslyšících Brno, 2019)

#### **4.4 Výskyt dalšího postižení v kombinaci se sluchovou vadou**

V této podkapitole si stručně uvedeme specifika problematiky výskytu dalších postižení v kombinaci se sluchovou vadou. Podkapitolu jsme se rozhodli zařadit zejména z toho důvodu, že se jedná o specifický obraz komplexního postižení, který vyžaduje zcela odlišný přístup než v případě samostatného postižení. Můžeme předpokládat, že pokud je v kombinaci postižení sluchová vada, bude zapotřebí dodržovat surdopedický přístup a uplatňovat takové postupy, které budou akceptovat individualitu dítěte, aby došlo k jeho nejvyššímu možnému rozvoji, zejména po stránce komunikačních dovedností. Důležitá je taktéž diferenciální diagnostika, která by včas odhalila lehčí sluchovou ztrátu, která je často zaměňovaná s mentálním postižením a není tedy nikterak kompenzována.

V případě kombinovaných vad je dítě velmi často opožděno v některých částech vývoje, zejména pak v oblasti hrubé a jemné motoriky, sebeobslužných činností, sociálních dovednostech, mezi které řadíme zejména funkční komunikaci. Je proto vhodné v těchto případech volit výše zmíněnou totální komunikaci, respektující interakční potřeby dítěte (Ludíková a kol. 2005). Níže zmíníme základní charakteristiky příkladů přidružených postižení.

##### **Mentální postižení**

Mentální postižení můžeme charakterizovat jako trvalé snížení kognitivních schopností, jejichž míra je závislá na stupni postižení. Projevuje se zejména v nedostatečné schopnosti uvažovat v abstraktních pojmech, problém činí také různé sociální situace.

Při komunikaci a práci s takovým dítětem je žádoucí komplexně respektovat jeho osobnost (včetně možné zvýšené emotivity) a nabídnout mu vhodnou formu komunikačního prostředí, přičemž je zapotřebí mu poskytovat okamžitou zpětnou vazbu jak verbálními, tak neverbálními prostředky včetně ověřování, zda danému sdělení porozuměl. Důležitá je dostatečná míra empatie a trpělivosti ve všech oblastech činnosti. Opomenout nesmíme také použití vhodného mluvního vzoru, sestávající se ze zřetelnosti a artikulace. Vhodné je

omezení používání abstraktních pojmů, které jsou pro tyto děti jen velmi těžce pochopitelné. Naopak žádoucí je použití vizualizace a strukturalizace.

V neposlední řadě považujeme za důležité zmínit možný výskyt poruchy pozornosti či epilepsie. Je tedy důležité respektovat sníženou míru koncentrace a vysokou míru unavitelnosti, která se může měnit v závislosti na části dne (Bendová, Zíkl, 2011).

### **Poruchy řeči**

Velmi častými odlišnostmi, u kterých se můžeme setkat s dětmi se sluchovou vadou v kombinaci s dalším postižením je narušená komunikační schopnost. Mezi ně můžeme zařadit např. vývojovou dysfázii, kterou Dvořák (2001 in Bendová 2011, s. 39) charakterizuje jako „*specificky narušený vývoj řeči, který se projevuje sníženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené.*“ Z této terminologie můžeme vyvodit závěr, že v případě kombinace se sluchovým postižením je tato vada ještě specifičtější, neboť se dítěti nedostává zpětné sluchové vazby. Vhodné je tedy využití forem alternativních a augmentativních systémů komunikace, dále je pak žádoucí využívat vizuálně-motorické komunikační systémy uvedené výše. Na podporu řeči můžeme využívat rytmizaci vyvozovaných slabik a procvičování oblasti oromotoriky na základě různých logopedických cvičení. Důležitá je opět zvýšená trpělivost a schopnost empatie (Bendová, 2011).

### **Dětská mozková obrna (DMO)**

Dětskou mozkovou obrnu můžeme definovat jako postižení vzniklé náhlým poškozením mozku v prenatálním či perinatálním období, případně také velmi krátce po porodu. Projevuje se zejména v poruchách vývoje a hybnosti, často se ale pojí s dalšími postiženími, kterými jsou smyslové vady, mentální postižení a narušená komunikační schopnost. Rozlišujeme více forem DMO, jejichž charakter určuje výslednou individuální práci s dítětem. Dle intenzity postižení můžeme hovořit o parézách (částečná obrna čili snížení či omezení hybnosti) a plegiích (úplná obrna čili plná ztráta hybnosti). Postižení se také může objevovat ve dvou podobách, a to ve formě spastické a nespastické. Obecně lze říci, že čím větší je postižení mozku, tím je pravděpodobnější i poškození CNS, která zapříčiňuje smyslové a symptomatické poruchy řeči (Opatřilová, 2003).

Zaměříme-li se na samotnou práci s dítětem s kombinovaným postižením, je zde potřeba brát zřetel zejména na charakter jeho postižení, na jehož základě je pak možno vytvořit specifický přístup, zahrnující i potřebný individuální komunikační systém. Jak uvádí Kraus (2005), toto postižení ovlivňuje vývoj řeči dítěte již od jeho raného věku, kdy je jeho pláč málo pronikavý a objevuje se zvýšená nosovost. Problémem jsou také obtíže v orofaciální oblasti, mezi které řadíme např. problém s polykáním a koordinací čelisti, rtů

a jazyka. Často se také setkáváme s celkovou poruchou motoriky mluvidel, která je zapříčiněna spasticitou, mimovolnými pohyby orofaciálního svalstva či hypotonie. Lze tedy říci, že práce s dítětem s tímto typem kombinovaného postižení je velmi náročná a je zapotřebí ryze individuálního přístupu, potřebné logopedické a fyzioterapeutické rehabilitace. Ke komunikaci se doporučuje užívání alternativních a augmentativních metod, mezi kterými můžeme zmínit především Makaton (viz podkapitola 4.2.4 Vizuálně-motorické komunikační systémy) a Bliss systém, využívající piktogramy (Kraus, 2005).

## Praktická část

Praktická část práce cílí na výzkum zaměřený na analýzu her a činností na podporu sluchového vnímání a rozvoje mluveného jazyka u dětí se sluchovým postižením předškolního věku. Výzkum byl prováděn v mateřské škole pro sluchově postižené v Olomouci v měsících duben až červen 2019. Výstupem praktické části je sborník her na rozvoj výše zmíněných oblastí, který bude využitelný primárně v institucích, kde se pracuje s kolektivem dětí se sluchovým postižením. Sekundárně pak může sloužit jako herní vodítko rodinám s dítětem se sluchovým postižením.

## 5 Cíle výzkumu

Podstata výzkumu je vystavěna především na významu potřebného komplexního rozvoje dítěte předškolního věku, zejména pak v oblastech mluveného jazyka a sluchového vnímání z důvodu jeho přípravy na školní vzdělávání.

Hlavním cílem výzkumu je:

- zjistit charakteristiku vhodných herních aktivit a jejich parametrů pro děti se sluchovým postižením předškolního věku, které se uplatňují při skupinové práci s daným výzkumným vzorkem, a to zejména v oblasti rozvoje sluchového vnímání a řeči.

Pro splnění tohoto cíle jsme se rozhodli zúčastněně pozorovat edukačně-výchovný proces ve všech třídách výzkumného prostředí, přičemž jsme sledovali způsob práce s výzkumným vzorkem a aktivitu výzkumného vzorku. Na základě získaných informací jsme se dále rozhodli vytvořit a odzkoušet sborník modifikovaných her a činností, který by svým charakterem odpovídal daným parametrům a mohl by tak sloužit jako inspirace pro osoby, které pracují s kolektivem dětí se sluchovým postižením předškolního věku.

Jako dílčí cíle výzkumu jsme stanovili:

- analýzu edukačně-výchovného procesu a způsobu práce s výzkumným prvkem,
- zjištění proveditelnosti a vhodnosti her a činností z testovacího souboru,
- porovnání úspěšnosti vybraného vzorku při realizovaných činnostech.

## **6 Metodika výzkumu**

Kapitola pojednává o použitých metodách výzkumu, dále je v ní popsán plán a průběh provedeného výzkumu, včetně procesu výběru výzkumného vzorku a jeho charakteristiky, procesu sběru dat, analýzy a interpretaci získaných poznatků.

### **6.1 Plán výzkumu**

K vypracování praktické části bakalářské práce jsme se rozhodli zvolit kvalitativní výzkum za použití metod zúčastněného pozorování a analýzy dokumentů. K vyhodnocení vhodnosti jednotlivých modifikovaných her jsme použili polostrukturovaný rozhovor s využitím podpůrného formuláře kvalitativních připomínek a hodnocení (viz přílohu č. 1). Samotný výzkum jsme rozdělili do několika fází, které jsme naplánovali následujícím způsobem:

- 1. fáze – nalezení vhodné instituce s danými požadavky na výzkumný vzorek s ohledem na teoretický rámec práce a místa pobytu autorky
- 2. fáze – pozorování edukačně-výchovného procesu v daném výzkumném prostředí
- 3. fáze – pozorování výzkumného vzorku při edukačně-výchovném procesu
- 4. fáze – analýza osobních anamnéz výzkumného vzorku
- 5. fáze – modifikace herních aktivit na základě poznámek z předchozích fází
- 6. fáze – realizace modifikovaných aktivit (dále jen testovací soubor) na výzkumném vzorku
- 7. fáze – pozorování výzkumného vzorku při aplikaci testovacího souboru her a činností
- 8. fáze – zhodnocení výsledků dat za pomoci metody evaluace a autoevaluace
- 9. fáze – vytvoření výsledného souboru her a činností

### **6.2 Výběr výzkumného vzorku a jeho charakteristika**

Vzhledem k tématu práce bylo cílem nalézt výzkumný vzorek dětí se sluchovým postižením předškolního věku. Uvedeným požadavkům odpovídali v městě Olomouci dvě instituce, mezi nimiž jsme volili. Jednalo se o Ranou péči pro Moravu a Slezsko spadající pod Centrum pro dětský sluch Tamtam, o.p.s. a MŠ pro sluchově postižené. Z důvodu potřeby kolektivu většího počtu dětí a na základě dojezdových podmínek jsme zvolili MŠ pro sluchově postižené.



### **6.3 Metody získávání dat**

Prostředkem ke získání požadovaných dat sloužící ke splnění daných cílů nám byly vybrané metody kvalitativního výzkumu. K účelu naší práce jsme využili primárně metodu zúčastněného pozorování, kterou jsme použili při pozorování jak samotného edukačně-výchovného procesu, tak i při pozorování výzkumného vzorku při aktivitách. Tuto metodu jsme také využili při přímé práci s výzkumným vzorkem při realizaci modifikovaných aktivit. Dále byla použita metoda evaluace a autoevaluace, která přispěla k zhodnocení proveditelnosti jednotlivých herních činností. Pro získání celistvých informací o vybraném vzorku jsme využili analýzu osobních dokumentů, která dále sloužila k celkovému zhodnocení výsledků dat.

### **6.4 Procedury sběru dat**

Procedury sběru dat bychom mohli zjednodušeně rozdělit do dvou fází. První se věnuje analýze edukačně-výchovného bloku a výzkumného vzorku z pohledu zúčastněného pozorovatele. Druhá se věnuje analýze výzkumného vzorku při aplikaci testovacího sborníku činností a her z pohledu aktivního pozorovatele v roli hlavního pedagogického pracovníka. Níže si uvedeme specifika a charakteristiky jednotlivých fází, přičemž uvedeme základní použité metody kvalitativního výzkumu.

#### **Fáze č. 1**

S ohledem na hlavní cíl tohoto výzkumu jsme považovali za stěžejní zjistit charakteristiku a parametry daných činností a her, které jsou aplikovány při edukačně-výchovném bloku ve výzkumném prostředí. V těchto fázích výzkumu jsme v časovém horizontu od 24.4.2019 do 13.5.2019 navštívili celkově pětkrát dané výzkumné prostředí, přičemž jsme se účastnili jak ranního bloku skupinových her, tak i hlavního edukačně-výchovného bloku, jehož obsahem byl stěžejní komplexní rozvoj dítěte. Tyto bloky jsme navštívili ve všech třídách výzkumného prostředí.

V daných třídách jsme zúčastněně pozorovali způsob práce pedagogů s výzkumným vzorkem, aktivitu a úspěšnost jednotlivých dětí a v neposlední řadě jsme také analyzovali, jaké oblasti prováděná aktivita rozvíjí. Níže předkládáme charakteristiku ranního skupinového kruhu a hlavního edukačně-výchovného bloku.

#### ***Ranní skupinový kruh***

Ranní skupinový kruh probíhal každý den po příchodu všech dětí po dobu třiceti minut. Zpravidla ho vedl jeden pedagogický pracovník, přičemž ostatní zaměstnanci (asistent pedagoga a další pedagogičtí pracovníci) byli v roli aktivních účastníků, kteří byli nápomocni dětem v případě potřeby dovysvětlení, motivace či asistence. Začátek tohoto

bloku vždy začínal hudebně-motorickou aktivitou (na motivy písničky *Kolo mlýnský*), která značila, že se děti mají zklidnit a připravit se na další aktivitu. Vybrané činnosti byly ve většině případů zaměřené na rozvoj hrubé motoriky, která měla za úkol zaktivizovat hybný aparát, a naopak zmírnit činnost kognitivních schopností, aby se děti mohly dostatečně soustředit na pozdější hlavní edukačně-výchovný blok.

Ranního skupinového bloku jsme se účastnili převážně pasivně, a to z toho důvodu, abychom měli větší prostor k zúčastněnému pozorování a zapisování si terénních poznámek. Při pozorování jsme se zaměřili zejména na analýzu a následné vytyčení hlavních rozvíjených oblastí, dále pak na způsob organizace hry a práci s dětmi. Pozorovali jsme aktivitu a následné reakce na hru především u těch dětí, které měly buďto operovaný kochleární implantát, či sluchové postižení kompenzované sluchadly.

### ***Hlavní výchovně-vzdělávací blok***

Hlavní výchovně-vzdělávací blok probíhal každý den po dobu šedesáti minut. Odbornou činnost zde prováděl hlavní pedagogický pracovník, přičemž mu byl k dispozici asistent pedagoga, případně další pedagogický pracovník.

Činnosti tohoto bloku byly zaměřené především na komplexní rozvoj dítěte, přičemž se kladl největší důraz na sluchovou výchovu, vyvozování slov a s tím spojená logopedická cvičení. K docílení co nejefektivnější komunikace s dítětem bylo použito totální komunikace, která byla individualizovaná pro každé dítě z výzkumného prvku.

Tohoto bloku jsme se opět účastnili především pasivně tak, abychom měli možnost sledovat jak pedagogického pracovníka při prováděné činnosti, tak reakce každého dítěte na vyřčený požadavek. Během činností jsme se zaměřili na analýzu hlavních rozvíjených oblastí dítěte, charakteristiku dané činnosti a dále také na způsob komunikace s dítětem, jeho motivaci k činnosti a míru aktivity. Získané informace jsme si zapisovali formou terénních poznámek. K celistvému pohledu na danou problematiku a individualitu každého dítěte jsme využili možnosti zúčastněného pozorování výchovně-vzdělávacího bloku ve všech třídách výzkumného prostředí, přičemž jsme si získané informace o dětech doplňovali metodou analýzy dokumentů od vybraného výzkumného vzorku.

### **Fáze č. 2**

Na základě získaných informací o charakteristice a parametrech her a činností pro daný výzkumný vzorek jsme se rozhodli sestavit vlastní modifikovaný sborník her a činností, který bude tyto požadavky splňovat (konkrétní postupy při vytváření uvedeného sborníku uvádíme v kapitole 6.6. *Popis procesu vytváření sborníku her*). Pro jeho ověření jsme se rozhodli aplikovat dané aktivity, jak v ranním skupinovém kruhu, tak v hlavním výchovně-

vzdělávacím bloku, abychom měli možnost porovnat specifika práce s větší a menší skupinou dětí. Tato fáze probíhala každý den v časovém horizontu od 27.5.2019 do 4.6.2019 po dobu pětáctyřiceti minut přímé práce s výzkumným vzorkem. V této fázi jsme vystupovali jako aktivní pozorovatelé, přičemž jsme byli v roli hlavního pedagogického pracovníka, který vysvětloval pravidla dané hry a prováděl také motivaci dětí k činnosti. K individuální dopomoci dětem a případnému dovysvětlení pravidel nám byli k dispozici asistenti pedagogů a další pedagogičtí pracovníci, kteří byli pravidelně účastni daných aktivit z testovacího sborníku her a činností.

Hlavní metodou pro zpracování dat bylo aktivní a zúčastněné pozorování výzkumného vzorku při dané aktivitě, přičemž jsme si získané informace zapisovali pomocí terénních poznámek, bezprostředně po ukončení jednotlivých aktivit. K vyhodnocení zpětné vazby od zúčastněných pedagogických pracovníků a asistentů pedagoga jsme dále využili metody polostrukturovaného rozhovoru s využitím podpůrného formuláře kvalitativních připomínek a hodnocení (viz přílohu č.1).

## **6.5 Analýza a interpretace dat z fází 2-4**

V této podkapitole se zaměříme na konkrétní analýzu vybraných her a činností, kterých jsme byli účastni při edukačně-výchovném bloku a výzkumného vzorku z pohledu zúčastněného pozorovatele a také na zhodnocení míry úspěšnosti vybraného vzorku dětí. K lepšímu pochopení této části výzkumu uvádíme přehledný popis, analýzu a interpretaci jednotlivých fází uvedených v podkapitole *6.1 Plán výzkumu*.

### **Fáze č. 2**

V této fázi jsme zaměřili na pozorování edukačně-výchovného procesu v daném výzkumném prostředí. Jak jsme již uvedli výše, zajímala nás zejména charakteristika a parametry daných herních aktivit, dále také způsob práce a komunikace s dítětem a v neposlední řadě také způsob motivování dětí k činnosti. Dané parametry jsme zkoumali jak v ranním skupinovém kruhu, tak v hlavním edukačně-výchovném bloku. Níže si specifikujeme obě tyto skupiny.

#### ***Ranní skupinový kruh***

Jak jsme již uvedli výše, ranní skupinový kruh začal po příchodu všech dětí do výzkumného prostředí, přičemž tento blok trval vždy po dobu třiceti minut. Úvodní aktivitou byla společná hudebně-motorická činnost (v našem případě na motivy dětské písně Kolo mlýnský), kterou bychom mohli nazvat jakýmsi „ranním rituálem“, neboť v dětech automaticky vzbuzovala chvíli, kdy je načase si přestat volně hrát, a naopak se začít soustředit na nadcházející činnost. Z našeho pohledu byl tento počín velmi žádoucí, neboť činnost měly děti již zautomatizovanou a pedagogičtí pracovníci je tudíž nemuseli příliš

motivovat k aktivitě. Po skončení činnosti byly děti pozorné a poslouchaly pokynům pedagogických pracovníků.

Nadcházející činnost byla ve všech případech našeho pozorování zaměřena především na rozvoj hrubé motoriky v kombinaci se sluchovým vnímáním, a to z toho důvodu, aby děti vybily přebytečnou energii a dokázaly se soustředit na nadcházející činnosti v hlavním edukačně-výchovném bloku.

Ranního skupinového bloku jsme se v této fázi výzkumu zúčastnili celkově třikrát z celkových pěti návštěv výzkumného prostředí za účelem zúčastněného pozorování. Ve všech třech případech byly hry zaměřené na podmíněnou reakci zvukového podnětu a následného vyvození určité fyzické aktivity. Jako příklad mohu uvést např. hru, kdy děti představovaly závodní auta, která se při hraní hudby volně pohybovala a po zastavení zvukového podnětu měla za úkol „zaparkovat“ do kruhů s příslušným číslem závodníka.

Pokud zmíníme specifika práce a komunikace pedagogických pracovníků s dětmi, byl za každé aktivity ryze individuální. Všichni pracovníci respektovali specifika každého dítěte a na základě toho volili i odpovídající formu komunikace. V daném výzkumném prostředí se využívá totální komunikace, přičemž velmi efektivní je použití znakového jazyka, resp. znakového českého jazyka. Zejména děti, které mají operovaný kochleární implantát na něj reagovaly velmi dobře a rychle pochopily, jaká činnost se po nich vyžaduje.

### ***Hlavní edukačně-výchovný blok***

Hlavní edukačně-výchovný blok se odehrával v jednotlivých třídách, přičemž v každé třídě bylo přítomno 5 až 7 dětí. Jak jsme již zmínili výše, trval každý den po dobu šedesáti minut, přičemž jeho hlavním cílem byl komplexní rozvoj dítěte, zejména pak v oblasti sluchové výchovy a rozvoje řeči. Tento blok v každé třídě začínal úvodním kolečkem, kdy vybrané dítě mělo za úkol:

- a) najít svou fotografii s jménem, popř. i s osobní značkou,
- b) najít fotografie ostatních přítomných členů, nacházející se ve třídě a případně k nim přiřadit jméno,
- c) na základě vizuální opory zvolit obrázek, který odpovídá dnešnímu počasí,
- d) na základě údajů na magnetické tabuli zvolit, jaký je dnes den.

Tyto obrázky pak děti na výzvu pedagogického pracovníka pokládaly na magnetickou tabuli, znázorňující školku. Během těchto úkolů bylo každé dítě podporováno k maximální míře orálního, případně znakového projevu zejména při vyvozování vlastního jména, které bylo podpořeno metodou globálního čtení a rytmižace slabik.

Následující činnosti byly v jednotlivých třídách mírně odlišné, protože reagovaly na věk skupiny, na míru a typ postižení, případná další postižení a na celkovou individualitu jednotlivých dětí. Činnosti se také v jednotlivých dnech různě střídaly a odměňovaly z důvodu komplexního rozvoje dítěte. Níže uvádíme příklady dalších aktivit prováděných ve výzkumném prostředí.

Jako první uvedeme příklady činností a her, které se uplatňovaly při věkové skupině dětí 3-5 let s převážným těžkým sluchovým postižením a narušenou komunikační schopností. Při této skupině dětí se uplatňovala zejména cvičení, která se svým charakterem zaměřovala na rozvoj sluchového vnímání a mluvené řeči. Jako příklad mohu uvést aktivitu, kdy hlavní pedagogický pracovník vyzval děti, aby se posadily do kroužku a postupně vyvolával jména dětí, které si mají stoupnout. Při tomto cvičení měl hlavní pedagogický pracovník ruku před rty, aby děti skutečně reagovaly na základě sluchové percepce, přičemž střídal intenzitu mluveného projevu. U dětí, jež měly kratší dobu kochleární implantát, se uplatnilo případné umožnění odezírání či použití znaku. Dále můžeme uvést různá cvičení logopedického charakteru, kdy děti napodobovaly pohyby jazyku, nebo výrazu tváře podle vzoru pedagoga, což sloužilo k aktivizaci orofaciálního svalstva, či cvičení na ovládání výdechového proudu. V tomto případě můžeme uvést např. od foukávání perliček do nádoby, či foukáním brčkem do vody.

Jako druhý příklad uvedeme příklady činností a her, které se uplatňovaly při věkové skupině 5–7 let různého typu sluchového, v některých případech i kombinovaného postižení. Vzhledem k tomu, že děti v této skupině už byly v daném výzkumném prostředí delší dobu, využívaly se i obtížnější činnosti. Velmi často jsme se zde setkali s hudebními prvky, kdy hlavní pedagog motivoval děti ke zpěvu, doprovázeným znakovým projevem. Těmito prvky se u dětí procvičilo vnímání zvuku, rytmu a také vyvozování hlásek. Využito bylo také cvičení, které podporovalo rozvoj sluchové diferenciacce. V tomto případě si pedagog dal před ústa dlaň a vyslovoval dvě slova, která buďto zněla podobně, či byla stejná (př. tygr x bagr, koloběžka x pampeliška, letadlo x letadlo). Děti měly při tomto cvičení kartičky s namalovanými puntíky, které značily podobnost či odlišnost. Pokud si děti nebyly jisté, využilo se umožnění zrakové percepce.

Co se týče motivace, pedagogičtí pracovníci a asistenti pedagoga se snažili přizpůsobit činnosti tak, aby děti bavila. Účinnou motivací ovšem bylo i nabídnutí oblíbené hračky či činnosti po splnění aktivity, odměna ve formě malé sladkosti a v neposlední řadě také pochvala.

Zhodnotíme-li přístup k dětem s kombinovanými postiženími, zde se osvědčil individuální přístup ke každému dítěti a volení činností, odpovídajícím jejich schopnostem. Uplatňované činnosti se zaměřovaly na rytmizaci slov a vyvozování základních hlásek, dále

také na sluchovou diferenciaci jednodušších a známých zvuků (např. zvuk auta, motorky, vlaku, sanitky) a cvičení podporující aktivitu orofaciálního svalstva. Uplatňovaly se také činnosti na rozvoj grafomotoriky (obkreslování tvarů) a jemné motoriky.

### **Fáze č. 3-4**

Během zúčastněného pozorování během fáze č. 1 jsme taktéž pozorovali jednotlivé děti, přičemž jsme sledovali, jestli dané činnosti rozumějí a jaká je jejich míra aktivity a úspěšnosti. Níže si uvedeme stručnou charakteristiku pozorování u vybraných třech dětí, která byla podpořena metodou analýzy dokumentů.

*Dítě č. 1 – pohlaví: žena, věk: 3 roky a 1 měsíc, typ postižení: těžké sluchové postižení percepčního charakteru, kompenzováno kochleárním implantátem*

Během všech činností holčička reagovala velmi dobře, ale vzhledem k jejímu věku a typu sluchové vady bylo zapotřebí volit takové činnosti, které odpovídaly jejím schopnostem. Zároveň bylo potřeba ji poskytovat individuální péči. Potíže v porozumění pravidel her a činností měla zejména během ranního skupinového bloku, z důvodu jejich obtížnosti. Během hlavního-edukačně výchovného bloku však velmi dobře spolupracovala a správně plnila většinu úkolů, které ji byly zadány. Během činností a her, které byly určeny na rozvoj sluchového vnímání a řeči výborně spolupracovala, a i přes její věk a míru postižení dokázala diferencovat základní zvuky a vyvozovat některé hlásky. Celkově můžeme z pozorování usoudit, že děvče bylo velmi snaživé a bystré.

*Dítě č. 2 – pohlaví: muž, věk: 3 roky a 8 měsíců, typ postižení: těžké sluchové postižení percepčního charakteru, kompenzováno kochleárním implantátem*

Vzhledem k věku a typu postižení se u chlapce využívá především činností, které jsou svým charakterem zaměřeny na sluchovou percepci a vyvozování základních hlásek. Chlapec je velmi šikovný a pokud je zvolena činnost, které odpovídá jeho schopnostech, aktivně se jí účastní. Dobře reagoval na činnosti prováděné během hlavní edukačně-výchovné činnosti, neboť byl zde uplatňován individuálnější přístup. Naopak menší aktivitu jsme zaznamenali během ranního skupinového bloku, kdy chlapec dělalo obtíže pochopit pravidla dané činnosti. Ke komunikaci využíval především znakový jazyk.

*Dítě č. 3 – pohlaví: muž, věk: 5 let a 4 měsíce, typ postižení: oboustranná těžká nedoslýchavost kompenzována osobními sluchadly*

U tohoto chlapce jsme během jednotlivých her a činností zaznamenávali větší problémy v oblasti socializace a adaptability. Během jednotlivých aktivit byl plačtivý a uzavřenější, některých aktivit se taktéž odmítal účastnit. Během hlavního edukačně-výchovného bloku se dbalo zejména na rozvoj jeho komunikačních schopností, které byly

podporovány využíváním znakového jazyka. Celkově však vidíme u chlapce dobrý potenciál, který je však nutno podpořit vhodnou motivací k činnostem a navozením bezpečného, vlídného prostředí.

## **6.6 Popis procesu vytváření sborníku her**

Z důvodu upřesnění našeho výzkumu jsme se rozhodli věnovat tomuto tématu samostatnou kapitolu, neboť vytvoření zmiňovaného sborníku her bylo stěžejní částí našeho výzkumu.

Jak jsme již zmínili, na základě získaných informací z fází 2-4 jsme se rozhodli vytvořit sborník her, který by svým charakterem odpovídal daným parametrům činností a her pro děti se sluchovým postižením předškolního věku. Tímto sborníkem jsme chtěli zjistit, zda jsme výše uvedené poznatky správně interpretovali a dokázali je posunout z roviny teoretické na rovinu praktickou.

Výsledný sborník (viz přílohu č. 4) vznikl na základě tzv. „primárního souboru“, který obsahoval 17 her a činností, které jsme dále upravovali a přizpůsobovali dle předpokládaných podmínek ve výzkumném prostředí (časové období: duben 2019). Inspiraci pro tvorbu daných her a činností jsme primárně čerpali z počátečního pozorování edukačně-výchovného procesu ve výzkumném prostředí. Sekundárně nám posloužili také některé bibliografické zdroje, kterými jsou: Cvičení pro rozvoj řeči od Charlotte Lynch a Julie Kidd (2016, nakladatelství Portál), Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením od Jarmily Roučkové (2006, nakladatelství Portál) a Logopedie v praxi – metodická příručka od Josefa Štěpána a Petra Petráše (1995, nakladatelství Septima). Terciárně jsme pak čerpali z vlastních zkušeností a poznatků při práci s dětmi předškolního věku.

Z primárního souboru jsme poté vybírali ty hry a činnosti, u kterých jsme na základě získaných dat z pozorování edukačně-výchovného procesu, výzkumného vzorku a analýzy osobních dokumentů předpokládali, že jejich náročnost bude odpovídat potřebám výzkumného vzorku. Vybrané hry tvořily tzv. „testovací soubor“, který byl tvořený deseti hrami a činnostmi, doplněnými o jejich podrobný popis. Hry a činnosti jsme se snažili selektovat tak, aby byly svou náročností vhodné pro celou věkovou škálu předškolního věku (tedy 3-7 let). Dalším výrazným faktorem pro selekci byl také požadavek na možné zjednodušení hry a činnosti z důvodu již nižšího věku či z důvodu těžkého sluchového či kombinovaného postižení.

Testovací soubor byl následně využit v šesté fázi výzkumu. V této fázi (časové období od 27.5.2019 do 4.6.2019) jsme realizovali hry a činnosti ze sekundárního souboru a metodou aktivního zúčastněného pozorování v roli hlavního pedagogického pracovníka jsme sledovali a analyzovali funkčnost těchto her a činností na výzkumném vzorku dětí.

Během aplikace tohoto souboru bylo účastných také několik pedagogů, kteří v případě potřeby pomáhali k celkové organizaci a her a činností, motivaci výzkumného vzorku k aktivitě a pochopení dané aktivity.

Bezprostředně po ukončení herní aktivity jsme formou terénních poznámek zaznamenali data zúčastněného pozorování a současně jsme vedli se zúčastněnými pedagogy polostrukturovaný rozhovor, který byl doplněný o podpůrný formulář kvalitativních připomínek a hodnocení (viz přílohu č.1). Tato metoda sloužila k celkovému zhodnocení herní aktivity. Na základě těchto dat byl vytvořený tzv. „výsledný soubor“, který obsahuje:

- zpracované připomínky a návrhy úprav jak ze strany autorky, tak ze strany pedagogů,
- formy možného zjednodušení dané hry či činnosti,
- potřebné pomůcky k realizaci,
- charakteristiku skupiny, pro kterou je jednotlivá hra či činnost určená,
- a oblasti, které byly touto aktivitou rozvíjeny.

Zmiňovaný proces tvořil osmou a devátou fází výzkumu.

## **6.7 Analýza a interpretace dat z fází 5-8**

V této podkapitole se budeme věnovat analýze a interpretaci dat během stěžejní části výzkumu, tedy modifikaci herních aktivit na základě pozorování z předchozích fází výzkumu a realizaci upravených her a činností na výzkumném vzorku (dále jen fáze 5-7). Níže si představíme specifika a popis jednotlivých fází, přičemž je budeme uvádět zejména na příkladech konkrétních her z důvodu vzájemného prolínání těchto fází během aplikace sborníku her na výzkumném vzorku.

### **Fáze č. 5**

Jak jsme již zmínili v předchozí podkapitole, na základě pozorování edukačně-výchovného procesu v daném výzkumném prostředí a vybraných bibliografických zdrojů jsme vytvořili tzv. *primární soubor herních činností*, u kterého jsme předpokládali, že by svými parametry mohl odpovídat zjištěným parametrům z předchozích fází. Během souvislého kontaktu s daným výzkumným prostředím a komplexnější znalosti daného výzkumného prvku jsme se však rozhodli některé hry upravit, zjednodušit či zcela vyřadit. Jednalo se např. o hru s pracovním názvem „*Chyt' vlka*“, jejíž charakter byl zejména kooperativní. Princip hry spočíval ve schování vybraného předmětu (v našem případě maňáska ve tvaru vlka), přičemž jedno dítě by mělo funkci „hledáče“, který by po dobu schovávání předmětu byl mimo hrací pole a čekalo by na výzvu k příchodu. Ostatním dětem měly být rozdány nástroje z Orffova instrumentáře, přičemž po příchodu „hledáče“ by mu



intenzitou hry na nástroje ostatní děti napovídaly, zda se předmět nachází blízko či daleko od jeho aktuální polohy. Tuto hru jsme do testovacího sborníku nezařadili zejména z důvodů náročnosti pochopení a nutnosti spolupráce všech přítomných dětí.

Další hru, kterou jsme se rozhodli do testovacího sborníku nezařadit z důvodu její obtížnosti byla hra s pracovním názvem „*Slovní tajenka*“. V této činnosti měly být na zem uspořádány různě přeházené obrázky, které by byly označeny číslem. Děti by měly za úkol obrázky seřadit podle čísel do řady, pojmenovat je a posléze vyřknout pouze první slabiku daného slova. První slabiky daných slov měly tvořit jednoduchou tajenku.

Jak jsme již zmínili, některé hry z toho souboru jsme však pouze upravili, či zjednodušili. Činili jsme tak zejména po konzultaci s vybraným pedagogickým pracovníkem. Jmenovat mohu např. hru s názvem „*Na kočky a myšky*“ (viz přílohu č. 4), jejíž původní verze bylo, že se skupina „myšek“ na pokyn rozběhne posbírat „sýr“, a jakmile zakvičí, tak vyběhne skupina „kočiček“, která se snaží myšky chytout a odebrat jim získaný „sýr“. Zvítězit měla skupina s větším počtem „sýra“. Po konzultaci s pedagogickým pracovníkem jsme se však rozhodli pravidla hry změnit, a to z důvodu výskytu kombinace sluchového postižení s PAS, či autistickými rysy. Domnívali jsme se, že by mohlo dojít ke konfliktu mezi dětmi, či vzdorovitému chování.

Dalším příkladem upravené činnosti na základě předchozí konzultace s pedagogickým pracovníkem byla hra s názvem „*Zvukové pexeso*“. Původním záměrem bylo, aby byla činnost odzkoušená během ranního skupinového kruhu. Společně s pedagogem jsme však došli k názoru, že její charakter je vhodný spíše pro menší skupinu dětí. Hra byla tedy zařazena do hlavního edukačně-výchovného bloku s tím, že jsme mírně upravili původní pravidla. Prvotním záměrem bylo, aby se děti hledaly všichni najednou a po doteku vyvozovali příslušný zvuk. Usoudili jsme však, že pro lepší přehlednost, snazší vysvětlení pravidel a případné dopomoci bude vhodné, když bude dvojici hledat vždy jen jedno dítě.

### **6.7.1 Realizace testovacího souboru a jeho evaluace (fáze 6-8)**

V tomto oddíle uvádíme konkrétní data získaná během realizace testovacího souboru, pozorování výzkumného vzorku při aplikaci zmiňovaného souboru a také samotnou evaluaci autorů i zúčastněných pedagogických pracovníků, jejichž kompletní přehled hodnocení je uveden v příloze č. 2. Vzhledem ke vzájemnému prolínání těchto fází jsme se rozhodli je nespecifikovat odděleně, nýbrž jako propojený celek, obsažený v každé testované činnosti. Vzhledem k charakteru výzkumu považujeme také za důležité zmínit, že hry a činnosti z testovacího souboru byly aplikovány na všechny přítomné děti v MŠ, a to

především z důvodu zachování denních režimů. Níže předkládáme uvedené fáze výzkumu na podkladě jednotlivých her a činností z testovacího soboru (viz přílohu č. 3).

### **Hra č. 1 – „Kouzelné jablíčko“**

Tuto hru jsme účelně zařadili do testovacího sborníku jako první, a to zejména z toho důvodu, že je seznamovacího charakteru. Hru jsme aplikovali během ranního skupinového kruhu, přičemž se jí zúčastnili všechny přítomné děti převážně v aktivní formě. Během vysvětlování pravidel, názorné ukázky i během samotného průběhu hry, účastné děti klidně seděly a čekaly na vyřčené pokyny. U všech zúčastněných dětí jsme pozorovali soustředěnost a pozornost, přičemž tyto jevy si vysvětlujeme zejména na faktu, že jsme pro ně byli „novou tvář“, která jim určitým způsobem zpestřila denní režim. Po vysvětlení pravidel a názorné ukázky jsme přešli k dané činnosti, které se aktivně účastnila převážná většina zúčastněných dětí. U dětí s kombinovaným postižením a těžkým sluchovým postižením bylo potřeba individuálního přístupu, který spočíval v dovysvětlení pravidla hry, popřípadě k dopomoci produkce řeči. Ta probíhala zejména v kladení dalších doplňujících otázek, usnadňující pochopení abstraktních pojmů „co rád děláš, co tě baví“.

Co se týče organizace hry, pravidla jsme mírně upravili na základě aktuální situace. Původním záměrem hry bylo, aby děti v při každém koulení společně zpívali úryvek písničky „Koulelo se jablíčko“. Od tohoto původního plánu jsme však nakonec upustili především z důvodu časového omezení.

#### Evaluace zúčastněných pedagogických pracovníků:

Pedagog 1: *„Příjemně mě překvapilo, že děti v klidu seděli a udrželi pozornost. Hru je v pořádku použít pro seznámení se s kolektivem, avšak pro příště bych hru více nejdříve více znázornila na konkrétním případě.“*

Pedagog 3: *„Studentka adekvátně reagovala na vzniklou situaci a vhodně zvolila, že při dalším „kolečku“ už se nebude zpívat úvodní píseň. Pro příště je však lepší hru více doprovodit znakovým projevem.“*

#### Evaluace autorů:

Celkově hru hodnotíme jako zdařenou, avšak s nutností menších úprav, které spočívají v úpravě tempa činnosti – úvodní „znělku“ je žádoucí zpívat pouze jednou, nikoli při každém koulení. Dále je potřeba doplnit mluvenou řeč vyšším množstvím adekvátních znaků, umožňující pochopení hry dětem s těžkým sluchovým postižením.

### Závěr:

Hra je ve výsledném souboru zařazena jen s menšími úpravami spočívající v úpravě organizace hry. Na základě realizace hry a následném hodnocení pedagogických pracovníků hru doporučujeme hrát jak ve větším, tak menším počtu dětí. Žádoucí je využívat v komunikaci co nejvíce znaků a během hry dětem pokládat doplňující otázky, umožňující lepší pochopitelnost účelu hry.

### **Hra č. 2 – „Majáky“**

Tuto hru jsme zařadili do testovacího sborníku zejména z toho důvodu, abychom zjistili, jestli děti dokáží diferenciovat zvuky a poznat jejich směrovost. V pozorování jsme se soustředili zejména na ty děti, které mají těžké sluchové postižení kompenzované operovaným kochleárním implantátem. Činnost jsme aplikovali během ranního skupinového bloku z důvodu možné komparace úspěšnosti dětí s těžkým sluchovým postižením a s kombinovaným postižením. Během organizace hry a jejího vysvětlování jsme se potýkali s menšími nedorozuměními a nižší mírou soustředěnosti. Z tohoto důvodu jsme upravili průběh hry ve smyslu toho, že jsme zařadili vícero opakování daného zvuku, přičemž v prvních třech opakováních jsme děti vyzvaly k ukázání směru zvuku rukou a v následujících čtyřech opakováních jsme děti vyzvaly k tomu, aby za ním šly. V posledním opakování měly děti rozeznat ze dvou zvuků pouze jeden a za ním jít. Tato diferenciací však nebyla úspěšná pravděpodobně z důvodu nepochopení vyřčeného pravidla.

Co se týče pozorování jednotlivých dětí, došli jsme k závěru, že sluchová diferenciací a identifikace pomocí použití daných nástrojů byla pro děti s operovaným kochleárním implantátem velmi náročná, protože intenzita zvuku nebyla dostatečně silná. Pro děti s kombinovaným postižením pak bylo náročnější pochopit pravidla hry.

### Evaluační zúčastněných pedagogických pracovníků:

Pedagog 1: *„Dle mého názoru by bylo dobré udělat hru pro méně dětí a v jiném čase – např. v hlavní činnosti – ne v ranním kruhu – to se děti potřebují hlavně vyběhat. Tato hra byla hodně na soustředění. Také chybělo znakování a hlasité informace směřující k učitelkám předem prozrazovaly slyšícím dětem, co bude hrát.“*

Pedagog 2: *„Myslím si, že by hra lépe fungovala s hlasitějšími nástroji, př. buben, zvonek. Taktéž bych doporučila označit místo, kam se děti vrací, tzn. např. kruh vyznačený lanem, nebo barevné podsedáky. Děti potřebují nejen říci, ale také vyznačit místo určení.“*

Pedagog 3: *„Z mého pohledu hra byla málo názorná předem, než měly děti detekovat zvuk. Vhodnější by byla pro třídu 5-6 dětí a se znakovou podporou a hlasitějšími podněty zvuku. Potom lze provádět bez zrakové kontroly.“*

### Evaluace autorů:

Domníváme se, že i přes organizační komplikace bylo vhodné hru zařadit do testovacího sborníku, protože poskytuje možnost adekvátní sluchové výchovy. Pro příště je však vhodné zvolit nástroje s vyšší intenzitou zvuku a pravidla hry dětem podrobněji vysvětlit na podkladě názorné ukázky a co s nejvyšším použitím znakového jazyka. Zároveň se domníváme, že by tuto hru bylo potřeba hrát v menším kolektivu dětí, přičemž bychom děti jednotlivě vybízeli k tomu, aby šly za vyvozaným zvukem. V neposlední řadě by bylo také vhodné se předem domluvit s pedagogy, v jakém pořadí budou hrát na dané nástroje, abychom slyšícím dětem s dobrou pamětí nenapověděli, jaký nástroj bude hrát.

### Závěr:

Do výsledného sborníku byla hra zařazena s výraznějšími úpravami v pravidlech i organizaci hry. Na základě pozorování a hodnocení hry pedagogickými pracovníky doporučujeme hrát hru v menším kolektivu dětí během hlavního edukačně-výchovného bloku a využít nástroje s vyšší intenzitou zvuku. Nutným předpokladem pro hladký a efektivní průběh hry je také předchozí domluva s přítomnými pedagogy o tom, v jakém pořadí budou hrát na dané nástroje.

### **Hra č. 3 – „Na kočky a myšky“**

Tuto hru jsme do testovacího souboru zařadili zejména z důvodu jejího pohybového charakteru. Hra byla opět hraná v ranním skupinovém kruhu, přičemž se jí zúčastnily všechny přítomné děti. Jak jsme již zmínili v předchozí podkapitole, tato hra byla před samotnou aplikací konzultovaná s pedagogickým pracovníkem. Na základě této konzultace jsme se proto rozhodli výrazně upravit její pravidla oproti původnímu plánu. Ke snazšímu pochopení hry a k její vizualizaci jsme využili maňásků. Díky ohraničenému poli a zmíněné vizualizaci pravidel děti princip hry pochopily velmi rychle a hra je evidentně bavila. Aktivně se jí zúčastnily i děti s kombinovaným postižením bez toho, aniž bychom jim museli výrazněji dopomáhat.

### Evaluace zúčastněných pedagogických pracovníků:

**Pedagog 2:** „Aktivita byla pohybová. Maňásci byli fajn zraková podpora. Bohužel zvuk „ííí“ a „mňau“ hlasitostí podobné. Více bych odlišila intonaci. „Mňau“ hlubší, hlasitější. Nebát se – vysvětlovat více divadelněji, děti dobře reagují na změnu hlasu, intonace, rychlosti. Dobré určení – žlutá (sýr), červená (salám). Dobré určení místa ohraničení pomocí provazu.“

**Pedagog 4:** „Aktivita byla vhodná, ale s menšími úpravami. Hlasitější rozlišení kočky a myši (zvýšit hlas a intonaci). Dobrá názornost – lano, vršky, maňásci.“

#### Evaluace autorů:

Hra splnila naše očekávání i přes nutnou úpravu původních pravidel. Přes mnohá pozitivita zahrnující aktivitu a motivaci dětí však vidíme i určité možnosti zlepšení. V první řadě by bylo vhodné hrát s dětmi hru vícekrát, neboť po prvním odzkoušení děti pochopily pravidla hry jen omezeně (namísto jednoho víčka jich braly více). Dále bychom hru upravili i po stránce organizační, a to z toho důvodu, aby byl vítězem pouze jeden tým. Domníváme se také, že za jiných okolností by bylo možné hru odzkoušet i v jejím původním znění.

#### Závěr:

Hra byla do výsledného sborníku zařazena s výraznou změnou původním pravidel. Na základě pozorování a hodnocení hry pedagogickými pracovníky doporučujeme hrát hru ve větším kolektivu dětí během ranního skupinového bloku.

#### **Hra č. 4 – „Zvukové pexeso“**

Tuto hru jsme se na základě konzultace s pedagogickým pracovníkem rozhodli zařadit s mírnými úpravami do hlavního edukačně-výchovného bloku, a to zejména z důvodu náročnosti a nutného soustředění. Hry se zúčastnilo pět dětí, jejichž reakce jsme v průběhu hry aktivně pozorovali. Dříve než jsme vysvětlili samotná pravidla hry jsme si s dětmi představili jednotlivá zvířátka a jejich zvuky, se kterými se v průběhu hry budou moci setkat. Pro lepší pochopení pravidel jsme se rozhodli hru taktéž vícekrát zopakovat. Během prvních třech opakování jsme pozorovali, že děti hru nepochopily zcela přesně a obrázky si navzájem ukazovaly. Tento stav se však během jednotlivých opakování zlepšoval. U dvou z pěti dětí jsme se setkávali s nesoustředěností, která dle našeho názoru vedla k počátečnímu nezdaru během hry, jedno dítě se potýkalo s problémem se zapamatováním si zvuku, poslední dvě děti měly problém s pochopením požadavků. Tento problém si však vysvětlujeme především kvůli nedostatečnému znakového projevu autorů.

#### Evaluace zúčastněných pedagogických pracovníků:

**Pedagog 1:** *„Když jsme určili jedno dítě, které oslovovalo postupně všechny ostatní, tak to šlo. Děti hru pochopily napodruhé a bavila je.“*

**Pedagog 3:** *„Souhlasím a určitě hru hrát v malém počtu dětí. Hra děti bavila.“*

#### Evaluace autorů:

Hru hodnotíme jako zdařilou, neboť u všech dětí s nárustem opakování došlo k jejímu porozumění. Domníváme se, že hra byla do menší skupiny dětí zcela vhodná a rozvíjela dané oblasti, které jsme si stanovili.

### Závěr:

Hra byla zařazena do výsledného souboru s menšími úpravami spočívající v organizaci hry. Na základě pozorování a hodnocení hry pedagogickými pracovníky doporučujeme hrát hru v menším kolektivu dětí během hlavního edukačně-výchovného bloku. Taktéž doporučujeme, aby svou dvojici nehledaly všechny děti najednou (viz původní pravidla hry), ale naopak určit vždy jen jedno dítě, které bude obcházet ostatní za účelem nalezení dvojice.

### **Hra č. 5 – „Ztracené barvičky“**

Tuto hru jsme do testovacího souboru zařadili zejména z toho důvodu, že jsme chtěli zjistit, zda jsou si děti vědomé rozdílu mezi vdechováním a nasakováním a také jsme chtěli podpořit stimulaci jejich orofaciálního svalstva. K vysvětlování pravidel jsme využili názorné ukázky a instruktáže. S dětmi jsme si zopakovali rozdíl mezi výdechem a nádechem, jehož uvědomění je v této činnosti velmi důležité. Hru jsme zařadili do ranního skupinového bloku, přičemž se jí účastnili všechny přítomné děti. Hra děti bavila a velmi rychle ji pochopily. Překvapilo nás, že takřka všechny děti zvládly požadovaný úkon splnit a do cílové nádoby přenesly alespoň jeden papírek. Během činnosti jsme mohli pozorovat individuální rozdíly ve schopnostech dětí a také míru dopadu narušení komunikační schopnosti na tento úkon.

### Evaluace zúčastněných pedagogických pracovníků:

Pedagog 2: *„Líbilo se mi ohraničení pole, názorná ukázka aktivity. Bohužel v naší MŠ máme specifické děti, a ne všichni umí používat brčko. Lepší je mít připravenou i lehčí variantu pro mladší děti (třeba kolíček, prsty). Tlesnutí bylo málo výrazné, zvolila bych buben.“*

Pedagog 4: *„Ne pro všechny děti v naší MŠ byla hra vhodná (při daném počtu dětí byla brčka nebezpečným prvkem).“*

Pedagog 5: *„Líbil se mi motiv hry, její zaměření – dalo se touto hrou splnit několik specifických cílů. Vzhledem ke skladbě dětí byly pro některé úkony složité“.*

### Evaluace autorů:

Hra splnila naše očekávání, zejména po stránce vytyčených oblastí, které hra měla rozvíjet. Děti hru rychle pochopily a dařilo se jim splnit daného cíle činnosti. Nicméně i přes převažující pozitivní zpětné vazby si uvědomujeme možné možnosti zlepšení, mezi něž patří zejména vytvoření jednodušší varianty pro mladší děti, zvolení hlasitějšího zvuku k oznámení změny úkolu a vyšší míra motivace k činnosti.

### Závěr:

Hra byla do výsledného souboru zařazena jen s menšími organizačními úpravami, kdy je místo tlesknutí zvolen zvuk bubnu a pro děti nižšího věku či kombinovaným postižením byla připravena lehčí varianta s kuličky a prsty. Na základě pozorování a hodnocení hry pedagogickými pracovníky doporučujeme hrát hru buďto ve větším kolektivu dětí za předpokladu vyššího počtu zúčastněných pedagogických pracovníků, či v menším kolektivu dětí během hlavního edukačně-výchovného bloku, a to z toho důvodu, aby se zajistila bezpečnost práce s brčky.

### **Hra č. 6 – „Ztracená zvířátka“**

Tuto hru jsme aplikovali v rámci hlavního edukačně-výchovného bloku, a to zejména kvůli její vyšší obtížnosti. Aplikací dané hry jsme chtěli vyzkoušet, zda děti se sluchovým postižením dokáží identifikovat zvuk a posléze jej na základě sluchové paměti přiřadit k danému kamarádovi. Na základě konzultace s pedagogickým pracovníkem a následném neúspěšném pokusu o realizaci původního záměru hry, byla organizace a částečně i pravidla hry poupravena a zjednodušena. Zjistili jsme, že původní pravidla hry byla pro děti dané skupiny příliš obtížná a náročná na vysvětlení, a to zejména z důvodu více úrovněvého požadavku, které děti ještě nebyly schopné zpracovat.

Co se týče průběhu hry, zjistili jsme, že pokud jsou dětem jasně vymezeny a vysvětleny pravidla i požadavky hry, jsou schopné ji s případnou dopomocí splnit a rozpoznat jak daný zvuk, tak i tón hlasu, který správně přiřadili k příslušnému kamarádovi. Z pozorování výzkumného vzorku jsme taktéž zjistili, že velkou roli hraje míra soustředěnosti, ale také intenzity vyvozovaného hlasu. U dítěte s kochleárním implantátem jsme mohli pozorovat, že daný zvuk dokáže identifikovat a přiřadit pouze v případě, kdy je zdroj zvuku dostatečně blízko.

### Evaluace zúčastněných pedagogických pracovníků:

Pedagog 4: „*Hra byla složitější, nutnost úprav, ne vše děti pochopily, ale při opakované činnosti – úspěch.*“

Pedagog 5: „*Hra byla hezky připravena, pro děti zajímavá, potřebovaly však delší čas na její pochopení. Následně chtěl hrát každý.*“

### Evaluace autorů:

Navzdory složitosti dané hry se domníváme, že hra splnila svůj účel. Bylo však potřeba ji vícekrát zopakovat, aby k došlo u dětí k pochopení principu hry. Poté chtěly děti

hru opakovat a střídát se v daných rolích. U některých dětí však byla potřeba asistence zejména ve chvíli, kdy měly vyvozovat daný zvuk.

#### Závěr:

Do výsledného souboru byla hra zařazena s výraznými úpravami v organizaci hry z důvodu její náročnosti. Na základě pozorování a hodnocení hry pedagogickými pracovníky doporučujeme hrát hru v menším kolektivu dětí během hlavního edukačně-výchovného bloku a individuálně podporovat děti během vyvozování zvuků, zejména v počátcích hry. Hru taktéž doporučujeme vícekrát odzkoušet, aby si její pravidla děti osvojily a mohla tedy plnit svůj účel.

#### **Hra č. 7 – „Hrátky s pusinkou“**

Tato činnost byla inspirována zejména pozorováním hlavního edukačně-výchovného bloku, kterého jsme se účastnili během 2. fáze výzkumu. Konkrétní rámec činnosti jsme pak upravili podle bibliografického zdroje Logopedie v praxi – metodická příručka od Josefa Štěpána a Petra Petráše (1995, nakladatelství Septima). Princip hry byl zaměřen především na stimulaci orofaciálního svalstva a mluvidel. Na základě konzultace s pedagogickým pracovníkem jsme jako motivační prvky zvolily zástupné předměty prvků, které se vyskytovaly v příběhu. Činnost jsme účelně zařadily do hlavního edukačně-výchovného bloku z důvodu nutnosti individuálního přístupu. Této činnosti se zúčastnily dvě děti odlišné diagnózy i věku. Během činnosti byly obě děti soustředěné, pozitivně naladěné a těšící se na další motivační prvky. Děti velmi dobře spolupracovaly, vyvozovaly hlásky a udržovaly zrakový kontakt.

#### Evaluace zúčastněných pedagogických pracovníků:

Pedagog 4: *„Příprava studentky byla velmi dobrá, jednalo se o vyprávění příběhu. Děti velmi dobře spolupracovaly a reagovaly.“*

Pedagog 5: *„Velmi kvalitní příprava, vhodně zvolena motivace formou příběhu. Děti spolupracovaly, těšily se, co bude následovat.“*

#### Evaluace autorů:

Tuto činnost vnímáme jako velmi zdařilou zejména z toho důvodu, že jsme využili postupy, na které jsou děti zvyklé a taktéž jsme činnost doplnily o motivační prvky, které zvyšovaly její atraktivitu. Během vyprávění příběhu jsme také doplnily mluvenou řeč o znaky, které usnadnili jeho pochopení.



### Závěr:

Hra byla do výsledného sborníku zařazena bez jakýkoliv dalších úprav. Na základě pozorování a hodnocení hry pedagogickými pracovníky doporučujeme hrát hru v menším kolektivu dětí během hlavního edukačně-výchovného bloku se zřetelem na individuální péči s jednotlivými dětmi.

### **Hra č. 8 – „Hledání emocí“**

Tuto hru jsme nejdříve aplikovali během ranního skupinového bloku, avšak po její realizaci jsme zjistili, že je jen velmi špatně realizovatelná v plném počtu dětí a nesplňuje tak požadavky, které jsme u ní vytyčili. Na základě toho závěru jsme tudíž hru aplikovali ještě jednou, tentokrát v menším počtu dětí v jedné ze tříd výzkumného prostředí. Hru se zúčastnilo celkově sedm dětí, přičemž děti byly ve věku 5-7 let. Hru se zúčastnili všichni přítomní, hra děti zaujala a rychle ji pochopily. Jako nežádoucí faktor však vnímáme fakt, že v daný den byl daný vzorek neklidný a méně soustředěný, a proto hra proběhla velmi rychle a nepříliš kvalitně. Dalším nežádoucím faktorem byla také skutečnost, že zde byly děti s různými typy sluchových vad a mohli jsme tak zaznamenat rychlejší reakce dětí s lehčími vadami s kombinací imitujícího jednání dětí s těžší sluchovou vadou.

### Evaluace zúčastněných pedagogických pracovníků:

Pedagog 1: *„Doporučuji si příště přidršet u úst jen např. papír – dlaně trochu zkreslují zvuk a také se se úplně nepřikryjí oči, které hodně napovídají.“*

Pedagog 3: *„Při vysvětlování hry ukázat konkrétní úlohu i s obrázkem. Při údivu bych použila citoslovce „jé“, nebo „jů“. Oddělit činnost neslyšícím dětem.“*

### Evaluace autorů:

Ačkoliv se činnosti aktivně a úspěšně zúčastnili všechny přítomné děti, nevnímáme ji jako zdařenou. Při příští realizaci bychom se zaměřili na úpravu organizace hry s vyšší mírou motivace a vysvětlením pravidel. Taktéž je vhodné zvuky vydávat za jinou oponou nežli za dlaněmi, a to zejména z toho důvodu, že děti vydávaný zvuk emoce mohly rozpoznat podle očí. K lepší efektivitě dané činnosti by bylo také potřeba oddělit si žáky s těžkými sluchovým postižením, případně mladšího věku, aby nedocházelo k pouhé imitaci jednání ostatních dětí.

### Závěr:

Hra byla do výsledného souboru zařazena s výraznějšími úpravami týkající se organizace hry. Na základě pozorování a hodnocení hry pedagogickými pracovníky

doporučujeme hrát hru v menším kolektivu dětí se podobným typem i intenzitou postižení během hlavního edukačně-výchovného bloku.

### **Hra č. 9 – Zvuková dráha**

Tuto činnost jsme aplikovali během ranního skupinového bloku z důvodu aktivizace hybného aparátu v kombinaci s využitím sluchové percepce. Dříve než jsme vysvětlili pravidla hry, jsme využili motivačních prvků v podobě sladké odměny po nalezení „pokladu“, skrývající se na konci dráhy. Hry se účastnily všechny přítomné děti, přičemž motivačním prvkem byla i samotná hmatová dráha, která děti ještě před zahájením samotné činnosti velmi zaujala.

#### Evaluace zúčastněných pedagogických pracovníků:

Pedagog 1: *„Pro tolik dětí při ranních činnostech není moc vhodná – pár dětí poslouchá, cvičí, ostatní nečinně sedí na lavičce a mají tendenci rušit ty ostatní. Určitě bych pozměnila pravidlo o jednom kroku. Pokud hraje nástroj, pohybují se.“*

Pedagog 2: *„Hra byla jednodušší a zvuky velice výrazné. Myslím si, že se dětem hra líbila. Zkusila bych ve hře pracovat s tichem/se zvukem. Když je ticho – stát, když zvuk – chůze. Pro tak velká počet dětí a různá postižení (nejen sluchu) si myslím, že poslední úprava hry byla nejvhodnější.“*

Pedagog 3: *„Hra je vhodnější pro menší počet dětí. Měla by být živější, aby upoutala a udržela pozornost dětí. Jeden krok není vhodný – lepší je pohyb.“*

#### Evaluace autorů:

Myšlenka hmatového chodníku i dané motivace se nám zdála být velmi vhodná, co bychom ale po aplikaci této činnosti změnili je organizace i celková pravidla hry. Vzhledem k vyššímu počtu dětí bylo náročné zaměstnat všechny děti takovým způsobem, aby docházelo k rozvíjení vytyčených oblastí a zároveň nedocházelo k jakési hierarchii na hracím poli. Jako možné východisko úpravy hry vidíme buďto snížit celkový počet účastníků, což se nám zdá jako nejlepší řešení, případně zvýšit obtížnost dané hry na základě diferenciací zvuků a následného provedení rozdílného pohybu.

#### Závěr:

Hra byla do výsledného souboru zařazena s výraznými úpravami týkající se organizace hry. Na základě pozorování a hodnocení hry pedagogickými pracovníky doporučujeme hrát hru buďto v menším kolektivu dětí během hlavního edukačně-výchovného bloku s tím, že na dráhu děti budou vstupovat postupně. Pokud bychom hru chtěly hrát s vyšším počtem dětí je žádoucí buďto zvýšit obtížnost dané hry či rozdělit děti

do skupinek. V obou případech je však žádoucí promyslet vyšší míru aktivity u dětí, aby nedošlo k nežádoucímu nečinnému čekání.

### **Hra č. 10 – „Co to slyší ouško mé?“**

Poslední činnost jsme zařadili do hlavního edukačně-výchovného bloku z důvodu potřeby nižšího počtu dětí. Hru se zúčastnilo celkově pět dětí, přičemž všechny byly aktivními. Cílem činnosti bylo zjistit, zda si děti dokáží spojit sluch s daným pohybem s využitím sluchové paměti. Hra byla velmi rychle pochopena, ale vypožorovali jsme, že pro děti nebyla příliš atraktivní, z tohoto důvodu v průběhu hry klesala intenzita výkonu a soustředěnosti.

#### Evaluace zúčastněných pedagogických pracovníků:

Pedagog 1: *„Asi bych u tamburíny zvolila jiný pohyb než stoj a u trianglu také – děti se při zvuku nezatočí jen 1x, ale točí se tak dlouho, až se jim motá hlava a padají.“*

Pedagog 3: *„Předvedla bych názorně, co chci (tzn. na buben pochoduji, na zvonek kopu nohama...). Když bylo ticho, děti stály – u tamburíny též – je to matoucí.“*

#### Evaluace autorů:

Domníváme se, že hru je potřeba organizačně upravit, neboť není pro děti dostatečně atraktivní. Nabízí se využití většího množství pohybových prvků (například po zaznění tamburíny utíkat do rohu), aby nedocházelo ke zbytečným prodlevám mezi jednotlivými zvuky, které vedou k nižší aktivitě ve hře. Taktéž je vhodné nalézt vhodný motivační prvek, který by udržel děti ve střehu (např. tamburína představující syčení hada, a proto před ním musí děti utéct do koutu, aby je nekousl).

#### Závěr:

Hra byla zařazena do výsledného souboru s menšími organizačními úpravami, které spočívají především ve změně vykonávaných pohybů v reakci na zvuk a také na vyšší míře motivace dětí. Na základě pozorování a hodnocení hry pedagogickými pracovníky doporučujeme hrát hru v menší kolektivu dětí během hlavního edukačně-výchovného bloku.

## 7 Diskuze

Během realizace výzkumu jsme na základě získaných dat ze všech jeho fází dospěli k několika závěrům. Na základě primárního souboru jsme vybrali deset her a činností, které se nám zdály být pro daný výzkumný prvek nejvhodnější. Tento testovací soubor jsme vyzkoušeli buďto v ranním skupinovém bloku, anebo v rámci hlavního edukačně-výchovného bloku. Během realizace těchto her a následné evaluaci jak pedagogických pracovníků, tak samotných autorů jsme došli k závěru, že většina her a činností byla pro daný výzkumný vzorek příliš obtížná a bylo potřeba je upravit či zjednodušit. Z celkového počtu deseti her a činností byla jedna ponechána bez úprav (hra č. 7), čtyři prošly menšími úpravami (hra č. 1, 4, 5, 10) a u dalších pěti bylo nutno výrazných úprav (hra č. 3, 6, 8, 9). U většiny her jsme zjistili, že aby došlo k naplnění jejich parametrů a byly tak rozvíjené vytyčené oblasti, je potřeba je hrát v menším kolektivu dětí. Jednalo se o hry č. 2, 4, 6, 7, 8, 9 a 10, přičemž u čtyřech těchto her (č. 2, 8, 9, 10) bylo původním záměrem, aby byly hratelny i pro větší skupinu dětí.

Pokud porovnáme míru vhodnosti her, jako zcela nejvhodnější se ukázala hra č. 7, která jako jediná byla ponechána bez úprav. Dalšími zcela vhodnými hrami označili pedagogičtí pracovníci hry a činnosti č. 4 a 10. Mezi spíše vhodné se umístily hry a činnosti č. 1 a 8.

Realizací výzkumu jsme také dospěli k jeho hlavnímu cíli, kterým bylo zjistit charakteristiku vhodných herních aktivit a jejich parametrů pro děti se sluchovým postižením předškolního věku. Zjistili jsme, že u dané skupiny dětí je největší prioritou rozvíjet jejich sluchové vnímání a komunikaci. Vhodnými aktivitami byla tedy různá cvičení, která pracovala s různou intenzitou i kvalitou zvuku a dále využívala sluchové difference. Jako signifikantní vnímáme také cvičení a hry na podporu komunikace, které tkvěly zejména ve využití globální metody čtení, totální komunikace, rytmizace slabik a také různých technik na podporu motoriky mluvidel. Tyto schopnosti by ale nebylo možno rozvíjet za předpokladu, že by s jinými smysly a oblastmi rozvoje nikdo nepracoval. Nejvhodnějšími byly ty hry a činnosti, které se zaměřovaly na vícero cílových oblastí a zajišťovaly tak komplexní rozvoj dítěte.

Překročíme-li k zhodnocení námi vytvořeného souboru her a činností, jsme si vědomi několika nedostatků. Během realizace testovacího souboru jsme zjistili, že práce s výzkumným vzorkem je vysoce individuální a nebylo tedy možné vymyslet hry a činnosti, které by svým charakterem byly vhodné pro celou věkovou škálu předškolního věku, a to zejména kvůli rozdílným typům a kombinacím postižení. Na druhou stranu se nám osvědčilo dané hry zjednodušit a využít je při práci s menší skupinou dětí, kde je možné se věnovat dětem individuálně. Dílčí cíl zaměřený na ověření proveditelnosti a vhodnosti her a činností z testovacího souboru tedy vidíme jako splněný, avšak se zjištěním, že většinu her bylo nutno menší či vyšší mírou upravit. Doufáme však, že námi vytvořený výsledný sborník her a činností bude sloužit jako inspirace pro další možnou práci s danou skupinou dětí.

## Závěr

Práce se zabývala problematikou sluchového postižení především u dětí předškolního věku, které je charakteristické výrazným progresem v oblasti vývoje. Ten je nutno podpořit jak přísunem smyslových podnětů, tak i hrou, která je v tomto období pro dítě nejpřirozenější činností. Na základě zmíněných faktů a tématu práce jsme se rozhodli vytvořit sborník her a činností pro děti se sluchovým postižením, který by doplnil výčet herních aktivit, které využívají jak rodiče těchto dětí, tak i pedagogové v předškolních institucích. Tvorba zmíněného sborníku tvořila hlavní cíl naší práce. Teoretickou základnou pro jeho tvorbu byla první část práce, obsahující základní poznatky k této problematice.

Nejvíce se však tvorba výše zmíněného sborníku opírala o poznatky získané ve výzkumné části této práce. V ní jsme pravidelně docházeli do mateřské školy pro sluchově postižené, kde jsme se na základě pozorování edukačně-výchovného procesu zjišťovali charakteristiku a parametry her, které jsou využívány při práci s dětmi se sluchovým postižením s ohledem na jejich rozvoj. Zjistili jsme, že jako nejdůležitější se jeví hry, které pracují s různými intenzitami a kvalitami zvuků, ale také činnosti, využívající globální metody čtení, totální komunikace, rytmizace slabik a různých technik na podporu motoriky mluvidel. Neméně důležité byly i činnosti, které se zaměřovaly na rozvoj dalších oblastí vývoje, jako grafomotorika, motorika či vizuální percepce.

Výše uvedené poznatky z obou částí práce i studiem odborné literatury vedly ke vzniku dvou sborníků, které jsou včleněny do příloh této práce. Jedná se o testovací sborník her (viz přílohu č. 3), který byl v dané instituci vyzkoušen a na základě evaluace pedagogických pracovníků i autorů samotných přepracován a upraven do výsledného sborníku her a činností (viz přílohu č. 4).

Závěrem bychom chtěli říct, že si uvědomujeme úskalí výsledného sborníku, který se nám sice podařilo dokončit a zahrnout do něj všechny připomínky i poznatky z jednotlivých fází výzkumu, ale nepodařilo se nám jej znovu odzkoušet, abychom zjistili, jestli dané úpravy byly natolik efektivní, aby došlo ke splnění všech požadavků na hru kladených. V současné chvíli vnímáme výsledný sborník jako započatou práci, který bychom v budoucnu rádi rozšířili o další hry a činnosti rozvíjející i jiné oblasti vývoje. I přes tato fakta jsme však rádi, že výsledný sborník můžeme poskytnout mateřské škole, ve které byl náš výzkum prováděný a doufáme, že tam najde uplatnění ve formě inspirace či samotné realizace.

## Seznam použitých zdrojů

### Bibliografické a časopisecké zdroje

- 1 BAREŠOVÁ, Jana a Jaroslav HRUBÝ. 1999. *Didaktické a technické pomůcky pro sluchově postižené v MŠ a ZŠ*. Praha: Septima, 24 s. ISBN 80-7216-105-9.
- 2 BENDOVIÁ, Petra a Pavel ZIKL. 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 140 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3854-3.
- 3 BENDOVIÁ, Petra, Kateřina JEŘÁBKOVÁ a Veronika RŮŽIČKOVÁ. *Kompenzační pomůcky pro osoby se specifickými potřebami*. 2006. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 104 s. Skripta. ISBN 80-244-1436-8
- 4 BENDOVIÁ, Petra. 2011. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 150 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3853-6.
- 5 CARBIN, Clifton F., Robert J. BOESE a Roger D. FREEMAN. 1992. *Tvé dítě neslyší? Průvodce pro všechny, kteří pečují o neslyšící děti*. Přeložil Jaroslav HRUBÝ, přeložil Jaroslava SELICHAROVÁ. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 359 s. ISBN neuvedeno.
- 6 FENCLOVÁ, Jana a kol. 2012. *Moje dítě neslyší?* Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 65 s. ISBN neuvedeno.
- 7 HLOŽEK, Zdeněk. 1995. *Základy audiologie*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého. 49 s. ISBN 80-7067-498-9.
- 8 HLOŽEK, Zdeněk. 2012. *Základy audiologie pro speciální pedagogy*. 1.vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého. 118 s. ISBN 978-80-244-3436-0.
- 9 HOLMANOVÁ, Jitka. 2016. *Raná péče o dítě se sluchovým postižením*. 3. upr. vyd., Praha: Septima, 96 s. ISBN: 978-80-7216-345-8.
- 10 HOLMANOVÁ, Jitka. 2017. Komplexní péče o děti s kochleárními implantáty: Rozhovor s Mgr. Jitkou Holmanovou z centra kochleárních implantací u dětí při FN Motol Praha. *Dětský sluch*. (04/2017), 9-12.
- 11 HORÁKOVÁ, Radka. 2011. *Surdopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. 126 s., ISBN 978-80-7315-225-3.
- 12 HORÁKOVÁ, Radka. 2012. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál, 159 s. ISBN 978-80-262-0084-0.
- 13 HORÁKOVÁ, Radka. 2017. *Sluchové vnímání dětí raného věku s postižením sluchu: funkční hodnocení*. Brno: Masarykova univerzita. 125 s., ISBN 978-80-210-8130-7.
- 14 HRONOVÁ, Anna Cícha a Jitka MOTEJZÍKOVÁ. 2002. *Raná komunikace mezi matkou a dítětem: neslyšící matka se svým sluchově postiženým dítětem: slyšící matka se svým slyšícím dítětem*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 67 s. ISBN neuvedeno.

- 15 HRUBÝ, Jaroslav. 1998. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. Díl 2. Praha: Septima. 321 s., ISBN 80-7216-075-3.
- 16 HYBÁŠEK, Ivan a Jan VOKURKA. 2006. *Otorinolaryngologie*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 426 s. ISBN 80-246-1019-1.
- 17 JABŮREK, Josef. 1998. *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. Praha: Septima, 43 s. ISBN 80-7216-052-4.
- 18 KLENKOVÁ, Jiřina. 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 224 s. Pedagogika. ISBN 80-247-1110-9.
- 19 KOŤÁTKOVÁ, Soňa. 2005. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 184 s. ISBN 80-247-0852-3.
- 20 KRAHULCOVÁ, Beáta. 2014. *Komunikační systémy sluchově postižených*. Praha: Beakra, 375 s. ISBN 978-80-903863-2-7.
- 21 KRAUS, Josef. 2005. *Dětská mozková obrna*. Praha: Grada Publishing, 344 s., [6] s. obr. příl. ISBN 80-247-1018-8.
- 22 LANGER, Jiří. 2013a. *Komunikace osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 95 s. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3674-6.
- 23 LANGER, Jiří. 2013b. *Základy surdopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 109 s. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3702-6.
- 24 LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- 25 LECHTA, Viktor. 2011. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 3., dopl. a přeprac. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál, 190 s. ISBN 978-80-7367-977-4.
- 26 LEJSKA, Mojmír. 2003. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido. 156 s., ISBN 80-7315-038-7.
- 27 LEJSKA, Vladislav. 1995. *Kompendium ORL dětského věku*. Praha: Grada. 338 s., ISBN 80-7169-132-1.
- 28 LUDÍKOVÁ, Libuše. 2005. *Kombinované vady*. Olomouc: Univerzita Palackého, 140 s. ISBN 80-244-1154-7.
- 29 MILLAR, Susanna. 1978. *Psychologie hry*. Praha: Panorama (Pyramida), 360 s. ISBN neuvedeno.
- 30 MIŠURCOVÁ, Věra, Jiří FIŠER a Viktor FIXL. 1980. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Knihy pro rodiče (SPN). 142 s. ISBN neuvedeno.
- 31 MUKNŠNÁBLOVÁ, Martina. 2014. *Péče o dítě s postižením sluchu*. Praha: Grada Publishing, 128 s. Sestra. ISBN 978-80-247-5034-7.



- 32 NEUBAUER, Karel. 2018. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 767 s. ISBN 978-80-262-1390-1.
- 33 OPATRÍLOVÁ, Dagmar. 2003. *Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s dětskou mozkovou obrnou*. Brno: Masarykova univerzita, 52 s. ISBN 80-210-3242-1.
- 34 PŘÍHODA, Václav. 1963. *Ontogeneze lidské psychiky. [Díl 1], Vývoj člověka do patnácti let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 461 s. ISBN neuvedeno.
- 35 PŮSTOVÁ, Zuzana. 1997. *Psychomotorický vývoj sluchově postižených dětí v předškolním věku*. Praha: Septima, 32 s. ISBN 80-7216-022-2.
- 36 ROUČKOVÁ, Jarmila. 2011. *Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením: praktické návody a důležité informace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 151 s. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-932-3.
- 37 SOURALOVÁ, Eva. 2005. *Surdopedie II: studijní opora pro kombinované studium: povinný studijní materiál pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého, 45 s. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1008-7.
- 38 SUCHÁNKOVÁ, Eliška. 2014. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 184 s. ISBN 978-80-262-0698-9.
- 39 ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, Ivana BINAROVÁ, Kamila HOLÁSKOVÁ, Alena PETROVÁ, Irena PLEVOVÁ a Michaela PUGNEROVÁ. 2010 *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 189 s. Studijní texty. ISBN 978-80-244-2433-0.
- 40 ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. 2007. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 615 s., viii s. barev. obr. příl. ISBN 978-80-7367-340-6.
- 41 VÁGNEROVÁ, Marie. 2008. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 872 s. ISBN 978-80-7367-414-4.
- 42 VALENTA, Milan a Pavel HUMPOLÍČEK. 2017. *Hra v terapii*. Praha: Portál, 256 s. ISBN 978-80-262-1190-7

## Elektronické zdroje

- 1 CÍBOCHOVÁ, Renata. *Psychomotorický vývoj dítěte v prvním roce života*. *Pediatric pro praxi* [online]. 2004, (6), 291–296 [cit. 2019-02-16]. Dostupné z: <https://www.solen.cz/pdfs/ped/2004/06/07.pdf>
- 2 ČERVINKOVÁ HOUŠKOVÁ, Kateřina. *Svět neslyšících: část II*. [online]. 17.4.2004 [cit. 2019-03-08]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/1/2-svet-neslysicich>
- 3 GRAY, Peter. *Hodnota hry I.: Definice hry* [online]. *Pro 17*, 2013 [cit. 2019-03-18]. Dostupné z: <https://www.svobodauceni.cz/clanek/hodnota-hry-1/>
- 4 HERDOVÁ, Stanislava. *Vyšetřování sluchu u dětí*. *Pediatric pro praxi* [online]. 2004, (4), 211-212 [cit. 2019-02-16]. Dostupné z: <https://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2004/04/13.pdf>
- 5 HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: O původu kultury ve hře* [online]., 327–333 [cit. 2019-03-16]. Dostupné z: <https://www.ucl.cas.cz/edicee/images/data/prirucky/obsah/pruvodce/Homo%20ludens.pdf>
- 6 MAESTAS Y MOORES, Julia. *Early Linguistic Environment: Interactions of Deaf Parents with Their Infants*. *Sign Language Studies No. 26* [online]. Gallaudet University Press, 1980, (26), s. 1-13 [cit. 2019-02-09]. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/26203504>
- 7 POTMĚŠIL, Miloň. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb, Část II. (diagnostické domény pro žáky se sluchovým postižením)* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012 [cit. 2019-03-01]. ISBN 978-80-244-3053-9. Dostupné z: [http://www.inkluze.upol.cz/portal/velke\\_publicace/katalogy/final\\_SP\\_Kat\\_ver\\_dis\\_kuze.pdf](http://www.inkluze.upol.cz/portal/velke_publicace/katalogy/final_SP_Kat_ver_dis_kuze.pdf)
- 8 *Unie neslyšících Brno*. 2019. *Kompenzační a komunikační pomůcky pro neslyšící a nedoslýchavé po celé ČR*. [online]. Brno: ©1996-2017 [cit. 30.5.2019]. Dostupné z: <http://www.pomuckyproneslysici.cz/>
- 9 WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2012. *Community-based rehabilitation: promoting ear and hearing care through CBR* [online]. [cit. 2019-05-22]. ISBN 978-92-4-150470-6. Dostupné z: <http://www.who.int/pbd/deafness/news/CBREarHearingCare.pdf?ua=1>
- 10 WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Deafness and hearing loss* [online]. 20 March 2019 [cit. 2019-05-23]. Dostupné z: <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>

## **Seznam použitých zkratk**

CNS – centrální nervová soustava

dB – decibel

DMO – Dětská mozková obrna

PAS – Porucha autistického spektra

VPA – vizuálně posílená audiometrie

WHO – World Health Organization

## **Seznam tabulek**

- Tab. 1: Dělení sluchových vad dle velikosti ztráty podle WHO
- Tab. 2: Vybraná vývojová data u kojence – vývoj řeči
- Tab. 3: Vybraná vývojová data u kojence – vývoj porozumění řeči
- Tab. 4: Výčet typů her dítěte předškolního věku

## **Seznam příloh**

- Příloha č. 1: Podpůrný formulář kvalitativních připomínek a hodnocení
- Příloha č. 2: Tabulka hodnocení testovacího sborníku pedagogickými pracovníky
- Příloha č. 3: Testovací sborník her
- Příloha č. 4: Výsledný sborník her
- Příloha č. 5: Souhlas se zpracováním osobních údajů

## Příloha č. 1: Podpůrný formulář kvalitativních připomínek a hodnocení

### FORMULÁŘ PŘIPOMÍNEK A HODNOCENÍ

#### VHODNOST HRY:

---

1	2	3	4	5
zcela vhodná	spíše vhodná	<del>vhodná</del> s úpravami	spíše nevhodná	zcela nevhodná

Pedagog 1:

Pedagog 2:

Pedagog 3:

Pedagog 4:

Pedagog 5:

#### NÁROČNOST HRY:

---

1	2	3	4	5
velmi jednoduchá	spíše <del>jednoduchá</del>	složitější	obtížná	velmi obtížná

Pedagog 1:

Pedagog 2:

Pedagog 3:

Pedagog 4:

Pedagog 5:

## ORGANIZACE HRY:

---

1	2	3	4	5
kvalitní	spíše kvalitní	středně kvalitní	spíše nekvalitní	nekvalitní

**Pedagog 1:**

**Pedagog 2:**

**Pedagog 3:**

**Pedagog 4:**

**Pedagog 5:**

## ZPRACOVÁNÍ:

---

1	2	3	4	5
bez výhrad	s drobnými výhradami	s menšími výhradami	s velkými výhradami	se zásadními výhradami

**Pedagog 1:**

**Pedagog 2:**

**Pedagog 3:**

**Pedagog 4:**

**Pedagog 5:**

**ZHODNOCENÍ, PŘIPOMÍNKY, PŘÍPADNĚ NÁVRH NA ÚPRAVU HRY A ZLEPŠENÍ**

**Pedagog 1:**

**Pedagog 2:**

**Pedagog 3:**

**Pedagog 4:**

**Pedagog 5:**



## Příloha č. 2: Tabulka hodnocení testovacího sborníku pedagogickými pracovníky

	Vhodnost hry	Náročnost hry	Organizace hry	Zpracování hry
<b>Hra č. 1</b>	1x vhodná, 1x vhodná s úpravami	2x složitější	2x spíše kvalitní	2x s drobnými výhradami
<b>Hra č. 2</b>	3x vhodná s úpravami	3x složitější	2x středně kvalitní, 1x spíše nekvalitní	2x s menšími výhradami
<b>Hra č. 3</b>	2x vhodná s úpravami	1x spíše jednoduchá, 1x složitější	2x středně kvalitní	2x s menšími výhradami
<b>Hra č. 4</b>	2x zcela vhodná	2x složitější	1x spíše kvalitní, 1x středně kvalitní	2x drobnými výhradami
<b>Hra č. 5</b>	3x vhodná s úpravami	3x složitější	3x středně kvalitní	3x s menšími výhradami
<b>Hra č. 6</b>	2x vhodná s úpravami	2x složitější	2x spíše kvalitní	2x s menšími výhradami
<b>Hra č. 7</b>	2x zcela vhodná	2x složitější	2x kvalitní	2x bez výhrad
<b>Hra č. 8</b>	2x spíše vhodná	2x složitější	2x středně kvalitní	1x s drobnými výhradami, 1x s menšími výhradami
<b>Hra č. 9</b>	2x vhodná s úpravami, 1x spíše vhodná	1x velmi jednoduchá, 2x spíše jednoduchá	1x spíše kvalitní, 1x středně kvalitní, 1x spíše nekvalitní	2x s drobnými výhradami, 1x s menšími výhradami
<b>Hra č. 10</b>	2x zcela vhodná	2x spíše jednoduchá	1x spíše kvalitní, 1x středně kvalitní	1x s drobnými výhradami, 1x s menšími výhradami

## **Příloha č. 3: Testovací sborník her**

### **HRA Č. 1**

**Název:** Kouzelné jablíčko

**Rozvíjené oblasti:** sluchové vnímání, komunikační projev, pozornost, motorika, paměť

**Pomůcky:** míč

**Postup a pravidla hry:** Hra je určená především na seznámení s kolektivem. Děti vyzvěte, aby se posadily do kruhu a naslouchaly pravidlům, která spočívají v posílání míče kamarádům, přičemž ten, kdo míč posílá, musí říci jméno následného adresáta. Ten, kdo míč dostane, zopakuje své jméno a řekne, co rád dělá, či jaká činnost jej baví.

**Tip:** K dosažení vyšší míry motivace použijte míč jako zástupný příběh pro „kouzelné jablíčko“, které umožňuje předání slova dalšímu hráči. Při jednotlivém posílání míče je možné zpívat upravenou verzi písničky „*Koulelo se, koulelo*“, která zní následovně: „Koulelo se, koulelo, červené jablíčko, komu ty ses dostalo, mé malé jablíčko?“.

### **HRA Č. 2**

**Název:** Majáky

**Rozvíjené oblasti:** sluchové vnímání, směrové slyšení, sluchová diferenciacce, pozornost

**Pomůcky:** nástroje z Orffova instrumentáře, např. triangel, rolničky, ozvučná dřívka, bubínek

**Postup a pravidla hry:** Děti vyzvěte, aby se posadily do kruhu a naslouchaly zvukům nástrojů, které jim představíte. Jednotlivé nástroje dětem ukažte, pojmenujte a zahrajte na ně. Poté rozdejte nástroje čtyřem pravidly obeznámených pedagogickým pracovníkům, které pošlete do rohu místnosti. Následně dětem vysvětlíte pravidla hry, která spočívají v tom, že budou pozorně poslouchat zvuky okolí a až zazní jeden ze čtyř předvedených nástrojů, půjdou za jejich směrem. V průběhu hry rozdáváme vybraným pedagogickým pracovníkům nahlas instrukce o tom, jaký nástroj je právě na řadě. Po pochopení principu hry instruujte pracovníky tak, aby zněly 2 nástroje podobného i rozdílného zvuku. Dětem vždy řekněte, jaký zvuk musí rozeznat a za jakým tedy mají v danou chvíli jít.

**Tip:** Pro starší děti v menší skupině je možno využít diferenciacce tří najednou znějících zvuků.

### HRA Č. 3

**Název:** Na kočky a myšky

**Rozvíjené oblasti:** sluchové vnímání, motorika, pozornost, sluchová diferenciacie, zrakové vnímání

**Pomůcky:** lana, jednobarevná víčka

**Postup a pravidla hry:** Děti rozdělte do dvou skupin, nejlépe o stejném počtu účastníků. Jedna skupina bude představovat myšky, druhá kočky, přičemž tyto skupiny budou stát naproti sobě v dostatečné vzdálenosti. Pole obou skupin vyznačte lanem, znázorňující „místo bezpečného návratu“. Doprřed pole umístíte dostatečný počet jednobarevných (ideálně žlutých) víček, které budou znázorňovat sýr. Po této přípravě vysvětlíte a názorně předvedte pravidla, která zní následovně. Pokud výchozí pracovník vydá zvuk myšky („*ííí*“), skupina dětí znázorňující toto zvíře vyběhne a snaží se posbírat do nejvíce víček. Každý hráč ovšem může při jednom výběhu vzít pouze jedno víčko. Komplikací pro sběr víček myškami ovšem je, pokud výchozí pracovník vydá zvuk kočky („*mňau*“). V tomto případě vyběhne skupina koček a snaží se chytit co nejvíce myšek, nacházející se v hracím poli, mimo „místo bezpečného návratu“. Po chycení (doteku) je dítě, znázorňující myšku nutno odevzdat dítěti, znázorňující kočku právě získané víčko. Vítězí skupina, která během vymezeného času získá více víček.

**Tip:** Pokud není k dispozici dostatečný počet víček, zopakujte hru vícekrát a posléze určete, který tým zvítězil na počet výher.

### HRA Č. 4

**Název:** Zvukové pexeso

**Rozvíjené oblasti:** sluchové vnímání, paměť, myšlení, pozornost, řeč

**Pomůcky:** sada obrázků s příslušnými zvířaty

**Postup a pravidla hry:** Děti vyzvěte, aby posadily do kruhu a následně jim jednotlivě představte zvířata, se kterými se ve hře setkají. Nejdříve ukažte danou kartu se zvířetem a poté děti vyzvěte, aby vám řeklo, o jaké zvíře se jedná a jaký vydává zvuk. Poté se děti zeptejte, zdali znají hru pexeso a krátce si vysvětlíte její princip. Poté dětem řekněte, že dnes si zahrajete jinou variantu pexesa a to zvukové, jehož pravidla jsou trochu jiná, protože kartičkami budou oni samotní. Dětem vysvětlíte, že jim budou rozdány kartičky s obrázkem zvířete. Po rozdání kartičky si ji dítě pořádně prohlédne a schová si ji do kapsičky. Tuto kartičku smí vidět pouze dítě, kterému byla rozdána. Během rozdávání se tichým tázáním přesvědčujte, zda dítě zvíře poznává a vzpomíná si, jaký zvuk vydává. Po rozdání vysvětlíte

dětem pravidla, která spočívají v tom, že každé dítě hledá svou dvojici na základě doteku. Pokud se hráč dotkne druhého hráče, musí vydat zvuk. Výchozí hráč poté vyhodnotí, zdali zvuk odpovídá jeho zvuku. Děti obcházejí jeden druhého, dokud nenajdou hráče se stejným zvukem. Nalezené dvojice si sednou na lavičku a vyčkávají do konce hry.

**Tip:** Hru doporučujeme vícekrát zopakovat a dopomáhat dětem ve vyvozování zvuku a jeho určení. Dvojici dětí můžeme také vyzvat k tomu, aby ke kontrole vydaly zvuk a porovnali, zda je skutečně stejný či odlišný.

## HRA Č. 5

**Název:** Ztracené barvičky

**Rozvíjené oblasti:** sluchové vnímání, práce s dechem, motorika orofaciálního svalstva, myšlení, pozornost, zrakové vnímání

**Pomůcky:** brčka o různém průměru, nastříhaná kolečka o různém průměru výrazných barev (např. bílá, červená, zelená, modrá, černá), lano, 2 krabice

**Postup a pravidla hry:** Dříve než hru začnete hrát je potřeba si připravit herní pole, ohraničené lanem. Do jeho prostoru volně umístěte papírová kolečka. Poté děti vyzvěte, aby se usadily do kruhu, jehož obvod je ohraničený zmíněným lanem. V této fázi je vhodné děti namotivovat k dané činnosti prostřednictvím příběhu. Lze říci, že jsme čarodějové, kterým se ztratily ingredience k vytvoření lektvaru. Abychom je však mohly posbírat, je potřeba využít kouzelné brčko, prostřednictvím kterého ingredienci vsákneme a přeneseme jej do „kotle“ (krabice), protože jen tak ingredienci nepoškodíme. Následně dětem vysvětlíte, že přenášet mohou pouze ty ingredience té barvy na kterou upozorníte tlesknutím. Hra tedy bude probíhat tak, že se děti budou volně pohybovat ve vyznačeném prostoru a když tlesknete, řeknete barvu, kterou děti budou sbírat. Dříve než hru začnete hrát dětem názorně ukažte, jak se s brčkem pracuje a ujasněte si rozdíl mezi vdechnutím a vsáknutím. Na ukázkou proveďte daný pohyb úst nejdříve bez brčka, poté s brčkem.

**Tip:** Ke snížení rizika při práci s brčkem můžete děti vyzvat, aby seděly v daném prostoru kruhu a na pokyn danou barvu hledaly očima v jejich bezprostřední blízkosti.

## HRA Č. 6

**Název:** Kdopak to mluví

**Rozvíjené oblasti:** sluchové vnímání, řeč, pozornost, sluchová paměť, sluchová diferenciaci

**Pomůcky:** kartičky s obrázky vybraných zvířat

**Postup a pravidla hry:** Děti vyzvěte, aby posadily do kruhu a následně jim představte jednotlivá zvířata, s jejichž zvuky se děti během hry setkají. Poté dětem vysvětlíte a názorně předvedte ukázkou a pravidla hry, která zní následovně. Ze skupiny dětí vždy náhodně vyberte jedno, které půjde za dveře a bude v roli „hledače“, který bude mít za úkol dotknout se a říct jméno dítěte, které vydává zvuk a následně pojmenovat, které zvíře tento zvuk vydává. Během toho, co bude „hledač“ na dveřmi se se zbytkem dětí dohodněte, kdo bude vydávat zvuk, když po zavolání vejde „hledač“. Během vyvozování zvuku, budou mít všechny děti hlavu ke kolenům tak, aby nešlo vidět, kdo hovoří. Po úspěšném uhádnutí hru několikrát zopakujte, aby se prostřídaly všechny děti.

**Tip:** Aby hra splnila svůj účel je potřeba ji hrát v menším kolektivu dětí, ve kterém se všichni přítomní navzájem dobře znají.

## HRA Č. 7

**Název:** Hrátky s pusinkou

**Rozvíjené oblasti:** motorika mluvidel, pozornost, zrakové vnímání, sluchové vnímání

**Pomůcky:** zástupné předměty věcí, vyskytující se v příběhu (auto, vláček, pes, kočička, hrozno, kůň, ptáček)

**Postup a pravidla hry:** Činnost je postavena na principu imitace pohybů vedoucího činnosti. Pravidla činnosti tedy není nutné nikterak vysvětlovat, důležité je ovšem provádět činnost ideálně ve třídě, kde si děti mohou sednout na židli k lavici. Vyzvěte děti, aby se posadily a dávaly pozor, po uklidnění můžete začít vyprávět motivovaný příběh s prvky rozvíjející zejména motoriku mluvidel. Níže uvádíme příběh doplněný o řečenou motivaci a o instrukce pohybů mluvidel.

Děti, dnes si řekneme příběh, který jistě všichni dobře znáte, neboť jej každý den zažíváte. Večer, když už je venku tma, vás maminka ukládá do postýlek, kde vám dá pusku na líčko (*předvedeme, jak dáváme pusku a dbáme přitom na to, abychom rty pořádně špulily*) a popřeje vám dobrou noc. Spíte, zdají se vám sny a poté za vámi přijde maminka a s pohlazením (*vyzveme děti, aby se pohládily po líčku*) probudí. Pomalu otevřete oči (*znázorníme*), zívnete si (*předvedeme pohyb a zvuk zívnutí*) a na maminku se hezky

usmějeme (*vyzvěme děti, aby se na nás hezky usmály*). Vyskočíme z postýlky a jdeme si umýt pořádně zoubky (*jazykem znázorním pohyb kartáčku v levé, pravé a prostřední části pusy*). Potom si pořádně odplivneme (*znázorníme pohyb a zvuk odplivnutí*). Poté se oblečeme a vyrazíme do školky. Děti, každý z vás jezdí do školky jinak. Někdo vlakem (*vytáhneme zmenšeninu vlaku a u toho vyvozujeme jeho zvuk „ššš-úúú“*), někdo možná autem či autobusem (*vyvozujeme zvuky „brm, brm“*). Když jedeme do školky, můžeme vidět z okna různá zvířátka. Někdy vidíme kočičku, jak se hezky olizuje (*vytáhneme maňáska kočičky, vydáme zvuk „mňau“ a jazykem kopírujeme vnější stranu pusy*), nebo pejska, jak štěká (*vytáhneme plyšového pejska a vyvodíme zvuk „haf, haf“*). Někdy můžeme na louce vidět i koně, jak se pase (*vytáhneme zmenšeninu koně a vyvozujeme zvuk „ihá“*). Když už jedeme moc dlouho, možná nám vyhládne a maminka nám podá nějaké dobré jídlo (*vytáhneme zástupný předmět jídla – např. hrozno a mlaskneme*). A teď už jsme na konci a maminka nás přivedla do školky, kde dětem hezky zamáváme (*vyzvěme děti, aby zamávaly*).

**Tip:** Činnost provádějte s menším počtem dětí nižšího věku.

## HRA Č. 8

**Název:** Hledání emoce

**Rozvíjené oblasti:** motorika mluvidel, sluchové vnímání, zraková diferenciacie, sluchová diferenciacie

**Pomůcky:** nastříhané papírky s nakreslenými emocemi (radost, smutek, překvapení, zlost), případně balóny s vyobrazením dané emoce

**Postup a pravidla hry:** Vyzvěte děti, aby se posadily a vytvořily kruh. Do jeho středu nepravidelně rozhodte papírky s danými emocemi tak, aby pokreslená strana byla vždy vzhůru. Poté si s dětmi představte emoce, se kterými se setkají ve hře, pojmenujte je a názorně předvedte jak její zvuk, tak mimickou charakteristiku. Vyzvěte děti, aby po nás zvuky i výraz tváře opakovaly a pozorně poslouchaly, jaký zvuk je s daným výrazem tváře spojený. Poté dětem vysvětlíte pravidla a cíl hry, kterým je správně identifikovat emoci na základě slyšeného zvuku, nikoli za vizuální opory. Tohoto cíle dosáhnete tak, že při vyvozování dané emoce si dáte před ústa dlaň, aby na ně nešlo vidět a na základě slyšeného zvuku Vám děti mají za úkol přinést příslušnou emoci. K pochopení hry je situaci nejdříve názorně předvést.

**Tip:** Doporučujeme emoce nejdříve několikrát předvést, abychom se přesvědčily, že si děti dovedou přiřadit zvuk k dané emoci. Ze začátku je také možno využít spolu s vyvozováním zvuku míč s příslušnou emoci, aby děti dokázaly najít stejnou emoci.

## HRA Č. 9

**Název:** Zvuková dráha

**Rozvíjené oblasti:** sluchové vnímání, motorika, pozornost

**Pomůcky:** menší koberec s drsnějším povrchem, lano, obruče, taktilní disky, balanční podložky a další podobné pomůcky stimulující dotekové vnímání a rovnováhu, bubínek, triangl, zvon, židle, žíněnka (či jiná pomůcka, která by plnila funkci opony), krabice, bonbóny či jiná odměna

**Postup a pravidla hry:** Dříve než začnete hru hrát je zapotřebí, abyste si vytvořily „překážkovou“ dráhu. Využít můžete zejména ty pomůcky, které stimulují dotekové vnímání a rovnováhu dítěte. Dráhu rozmístěte do tvaru oválu a do jeho středu umístěte krabici s pokladem (sladká odměna), přičemž k němu bude vést z oválu cesta značená lanem. Vyzvěte děti, aby se usadily na lavičku. Následně si vezměte do rukou jednotlivé nástroje (triangl, zvon, bubínek) a představte je dětem i s jejich zvuky. Poté dětem vysvětlete cíl hry, kterým je najít a získat poklad ukrytý ve středu oválu. Aby se k němu však děti mohly dostat, je zapotřebí dodržet pravidla hry, která zní následovně. Děti se smí pohybovat na dráze pouze tehdy, pokud uslyší zvuk některého z nástrojů. Pokud ale uslyší lidský hlas ve formě zpěvu, musí stát na místě. Dítě smí udělat tolik kroků, kolikrát slyší zvuk daného nástroje. Následně dětem tuto hru názorně předved'te. Aby byl splněn princip hry, který je vystavěn na sluchové diferenciaci zvuků nástrojů a zvuku lidského hlasu je zapotřebí, aby děti neviděly, jaký nástroj máte v ruce. Během vyvozování zvuků se tedy schovejte za oponu tvořenou žíněnkou a sledujte jednotlivé reakce na zvuky dětí.

**Tip:** Na dráhu pošlejte děti po dvojicích, přičemž po nalezení pokladu děti vyzvěte, aby se usadily na lavičku, kde vyčkají na dokončení aktivity.

## **HRA Č. 10**

**Název:** Co to slyší ouško mé?

**Rozvíjené oblasti:** sluchové vnímání, sluchová diferenciacce, motorika, pozornost

**Pomůcky:** zvon, bubínek, triangel, tamburína, žíněnka

**Princip a pravidla hry:** Děti vyzvěte, aby postavily do řady a zpozorněly. Poté si vezměte do ruky nástroje a představte je dětem spolu se zvukem, který vydávají. Následně dětem vysvětlíte pravidla hry, které spočívají v tom, že na každý zvuk budou mít děti z úkol provádět jiný pohyb, a to následujícím způsobem: zvon = lehnout si na záda a třepat nohama jako brouček, bubínek = pochodovat v rytmu jako voják, triangel = zatočit se, tamburína = stát. S dětmi si následující pohyby za doprovodu příslušného zvuku nejdříve několikrát zopakujte a poté zvuky provádějte bez vizuální opory, kdy se schováte za oponu tvořenou žíněnkou.

**Tip:** Hru několikrát zopakujte, aby si děti dokázaly spojit zvuk s daným pohybem.



## **Příloha č. 4: Výsledný sborník her**

### **HRA Č. 1**

**Název:** Kouzelné jablíčko

**Vhodná pro:** menší i větší skupiny dětí

**Rozvíjené oblasti:** sluchové vnímání, komunikační projev, pozornost, motorika, paměť

**Pomůcky:** míč

**Postup a pravidla hry:** Hra je určena především na seznámení se s kolektivem. Děti vyzvete, aby se posadily do kruhu a naslouchaly pravidlům, která spočívají v posílání míče kamarádům, přičemž ten, kdo míč posílá musí říci jméno následného adresáta. Ten, kdo míč dostane, zopakuje své jméno a řekne, co rád dělá, či jaká činnost jej baví. Předtím, než hru započnete ji několikrát názorně předved'te.

**Tip:** K dosažení vyšší míry motivace použijte míč jako zástupný předmět pro „kouzelné jablíčko“, které umožňuje předání slova dalšímu hráči. Při ukázkovém posílání míče je možné zpívat upravenou verzi písničky „*Koulelo se, koulelo*“, která zní následovně: „Koulelo se, koulelo, červené jablíčko, komu ty ses dostalo, mé malé jablíčko?“.

**Doporučení:** Během hry je vhodné dětem dopomáhat v komunikaci například tím, že si s nimi jednotlivě krátce popovídáme a budeme jim klást dětem doplňující otázky, které upřesní náš požadavek. Během vysvětlování a interakce s dětmi taktéž co nejvíce doplňujte svůj projev znaky, abyste dosáhli efektivní komunikace.

## HRA Č. 2

**Název:** Majáky

**Vhodná pro:** menší skupiny dětí

**Rozvíjené oblasti:** sluchové vnímání, směrové slyšení, sluchová diferenciacce, pozornost

**Pomůcky:** nástroje s vyšší intenzitou zvuku např. triangel, buben, zvon, tamburína, lano

**Postup a pravidla hry:** Dříve než začnete hru, vyznačte lanem kruh, kolem kterého budou děti sedět. Po umístění lana děti vyzvete, aby se kolem něj posadily a naslouchaly zvukům nástrojů, které jim představíte. Jednotlivé nástroje dětem ukažte, pojmenujte a zahrajte na ně. Poté rozdejte nástroje dvěma pravidly obeznámených pedagogickým pracovníkům, se kterými se tiše dohodnete, v jakém pořadí budou vyvozovat zvuky. Tyto pracovníci poté pošlete do rohů místnosti s pokynem, aby byly k dětem otočení zády. Následně dětem vysvětlíte pravidla hry, která spočívají v tom, že budou pozorně poslouchat zvuky okolí a až zazní jeden ze čtyř předvedených nástrojů, půjdou za jejich směrem. Po vysvětlení hry činnost několikrát názorně předvedte a posléze ji s dětmi nacvičte. Nejdříve se s každým vyvozeným zvukem nástroje přesvědčte, že jej děti dostatečně slyší a společně ukažte prstem směrem ke zdroji zvuku. Poté děti vyzvěte, aby za zvukem šly. Po pochopení principu můžete hru ztížit tím způsobem, že budou znít dva nástroje a děti budete instruovat k tomu, aby šlo jen za tím zvukem, který patří řečenému nástroji.

**Tip:** Během hry můžete pracovat s různou intenzitou zvuků, případně můžete využít i dvojice nástrojů, přičemž se budete dětí ptát, zdali se jedná o zvuky stejné, či odlišné.

**Doporučení:** Během vysvětlování a interakce s dětmi co nejvíce doplňujte svůj projev znaky, abyste dosáhli efektivní komunikace.

### HRA Č. 3

**Název:** Na kočky a myšky

**Vhodné pro:** větší skupiny dětí

**Rozvíjené oblasti:** sluchové vnímání, motorika, pozornost, sluchová diferenciacie, zrakové vnímání

**Pomůcky:** lana, dostatečný počet víček červené a žluté barvy, maňásek kočky a myšky, krabice

**Postup a pravidla hry:** Děti rozdělte do dvou skupin, nejlépe o stejném počtu účastníků. Jedna skupina bude představovat myšky, druhá kočky, přičemž tyto skupiny budou stát naproti sobě v dostatečné vzdálenosti. Doprostřed pole umístěte lano, které bude znázorňovat místo sběru víček a po jeho obou stranách rozmístěte víčka tak, aby na každé straně byla pouze barva odpovídající naproti stojícímu týmu. Jednotlivým týmům posléze přidělte krabici, která jednak bude znázorňovat místo, kam se budou děti vracet a jednak také místo, kde budou odkládat nasbíraná víčka. Po této přípravě vysvětlete a názorně (pomocí maňásků) předvedte pravidla, která zní následovně. Pokud výchozí pracovník vydá zvuk myšky („*ííí*“), skupina dětí znázorňující toto zvíře vyběhne a snaží se posbírat do nejvíce žlutých víček, znázorňující sýr. Každý hráč ovšem může při jednom výběhu vzít pouze jedno víčko. Pokud ale výchozí pracovník vydá zvuk kočky („*mňau*“), myšky musí okamžitě přestat sbírat víčka a vrátit se na startovní místo označené krabicí, zatímco kočky sbírají víčka červené barvy, znázorňující salátek. Vítězí skupina, která během vymezeného času získá více víček.

**Tip:** Pokud není k dispozici dostatečný počet víček, zopakujte hru vícekrát a posléze určete, který tým zvítězil na počet výher.

**Doporučení:** Při nácviku využijte maňásků, kteří budou pro děti zrakovou oporou. Důležité také je, abyste vyvozané citoslovce snažili co nejvíce odlišit výškou hlasu. Během vysvětlování a interakce s dětmi také co nejvíce doplňujte svůj projev znaky, abyste dosáhli efektivní komunikace.

## HRA Č. 4

**Název:** Zvukové pexeso

**Vhodná pro:** menší skupiny dětí

**Rozvíjené oblasti:** sluchové vnímání, paměť, myšlení, pozornost, řeč

**Pomůcky:** sada obrázků s příslušnými zvířaty

**Princip a pravidla hry:** Děti vyzvěte, aby se posadily do kruhu a následně jim jednotlivě představte zvířata, se kterými se ve hře setkají. Nejdříve ukažte danou kartu se zvířetem a poté děti vyzvěte, aby vám řeklo, o jaké zvíře se jedná a jaký vydává zvuk. Po představení jednotlivých zvířat si s dětmi můžete krátce povykládat o tom, zda znají hru pexeso a jak se hraje. Poté je možno děti namotivovat tím, že v této hře budou kartičkami oni samotní, a proto se pravidla budou lišit. Dětem vysvětlete, že jim budou rozdány kartičky s obrázkem zvířete. Po rozdání kartičky si ji dítě pořádně prohlédne a schová si ji do kapsičky. Tuto kartičku smí vidět pouze dítě, kterému byla rozdána. Během rozdávání se tichým tázáním jednotlivců přesvědčujte, zda dítě zvíře poznává a vzpomíná si, jaký zvuk vydává. Po rozdání vysvětlete dětem pravidla, která spočívají v tom, že každé dítě hledá svou dvojici na základě doteku. Pokud se hráč dotkne druhého hráče, musí vydat zvuk. Výchozí hráč poté vyhodnotí, zdali zvuk odpovídá jeho zvuku. Po vysvětlení pravidel hru názorně několikrát předvedte a poté zvolte dítě, které jako první bude obcházet ostatní, aby našlo svou dvojici. Nalezené dvojice si sednou na lavičku a vyčkávají do konce hry.

**Tip:** Hru doporučujeme vícekrát zopakovat a zejména v jejích začátcích dopomáhat dětem ve vyvozování zvuku a jeho určení. Dvojici dětí můžeme také vyzvat k tomu, aby ke kontrole vydali zvuk oba a porovnali, zda je skutečně stejný, či odlišný.

**Doporučení:** Během vysvětlování a interakce s dětmi co nejvíce doplňujte svůj projev znaky, abyste dosáhli efektivní komunikace.

## HRA Č. 5

**Název:** Ztracené barvičky

**Vhodné pro:** menší i větší skupiny dětí

**Rozvíjené oblasti:** sluchové vnímání, práce s dechem, motorika orofaciálního svalstva, myšlení, pozornost, zrakové vnímání

**Pomůcky:** brčka o různém průměru, nastříhaná kolečka o různém průměru výrazných barev (např. bílá, červená, zelená, modrá, černá), lano, 2 krabice, buben, případně kolíčky

**Princip a pravidla hry:** Dříve než hru začnete hrát je potřeba si připravit herní pole, ohraničené lanem. Do jeho prostoru volně umístěte papírová kolečka. Poté děti vyzvěte, aby se usadily do kruhu, jehož obvod je ohraničený zmíněným lanem. V této fázi je vhodné děti namotivovat k dané činnosti prostřednictvím příběhu. Lze říci, že jsme čarodějové, kterým se ztratily ingredience k vytvoření lektvaru. Abychom je však mohli posbírat, je potřeba využít kouzelné brčko, pomocí kterého ingredienci vsákneme a přeneseme jej do „kotle“ (krabice), protože jen tak ingredienci nepoškodíme. Následně dětem vysvětlíte, že přenášet mohou pouze ingredience té barvy, na které je předem upozorníte zvukem bubnu. Hra tedy bude probíhat tak, že se děti budou volně pohybovat ve vyznačeném prostoru a když zabubnujete řeknete barvu, kterou děti budou sbírat. Před samotnou hrou je potřeba dětem názorně ukázat, jak se s brčkem pracuje a ujasnit jim rozdíl mezi vdechnutím a vsáknutím. Na ukázkou proved'te daný pohyb úst nejdříve bez brčka, poté s brčkem.

**Tip:** ---

**Doporučení:** Pokud se ve skupině nachází děti, pro které je daný úkon s brčkem příliš náročný, rozdejte dětem kolíčky, pomocí kterých bude dítě sbírat dané lístečky. U těžších kombinací postižení lze využít také toho, že děti pouze vyhledají lísteček příslušné barvy a donesou vám ho. Důležité je také pamatovat na fakt, že brčka mohou být pro menší děti nebezpečným prvkem, a proto pokud pracujeme s větší skupinou dětí je důležité zajistit bezpečnost dostatečným počtem dalších pedagogických pracovníků.

## **HRA Č. 6**

**Název:** Kdopak to mluví

**Vhodné pro:** menší skupiny dětí

**Rozvíjené oblasti:** sluchové vnímání, řeč, pozornost, sluchová paměť, sluchová diferenciaci

**Pomůcky:** kartičky s obrázky vybraných zvířat

**Princip a pravidla hry:** Děti vyzvěte, aby se posadily do kruhu a následně jim ukažte jednotlivé kartičky s obrázky zvířat. Ptejte se dětí, o jaká zvířátka se jedná a jaké zvuky vydávají. Poté dětem vysvětlíte a názorně předved'te ukázkou a pravidla hry, která spočívají ve sluchové diferenciaci. Vysvětlíte, že jedno dítě ze skupiny půjde s pedagogickým pracovníkem do rohu třídy, přičemž se k ostatním sedícím dětem otočí zády. Další pedagogický pracovník rozdá sedící skupině kartičky s obrázky zvířat a zvolí jednoho, který bude daný zvuk vyvozovat po dobu několika sekund. Zády otočené dítě má za úkol daný zvuk poslouchat a jakmile zvuk utichne, otočí se a zvolí dítě, jehož hlas slyšel a určí také, o jaké zvíře se jednalo. Po úspěšném uhádnutí hru několikrát zopakujte a kartičky mezi dětmi střídejte.

**Tip:** Místo obrázkových kartiček lze zvolit i zmenšeniny daných zvířat, které mají vyšší motivační hodnotu.

**Doporučení:** Aby byla hra úspěšná je zapotřebí, aby se děti navzájem dobře znali. Během nácviu hry je možné, aby měly děti před sebou dané obrázky a zmenšeniny zvířat, aby došlo ke snazší diferenciaci. Po pochopení hry je však žádoucí, aby byly názorné předměty buďto přeházené uprostřed kruhu, nebo zakryté rukou. Ke zjednodušení hry můžeme využít také toho, že dítě bude vybírat ze sady předmětů to zvíře, jehož zvuk slyšelo.

## HRA Č. 7

**Název:** Hrátky s pusinkou

**Vhodné pro:** menší skupiny dětí

**Rozvíjené oblasti:** motorika mluvidel, pozornost, zrakové vnímání, sluchové vnímání

**Pomůcky:** zástupné předměty věcí, vyskytující se v příběhu (auto, vláček, pes, kočička, hrozno, kůň, ptáček), peříčko

**Princip a pravidla hry:** Činnost je postavena na principu imitace pohybů vedoucího činnosti. Pravidla činnosti tedy není nutné nikterak vysvětlovat, důležité je ovšem provádět činnost ideálně ve třídě, kde si děti mohou sednout na židli k lavici. Vyzvěte děti, aby se posadily a dávaly pozor. Po získání pozornosti můžete začít vyprávět motivovaný příběh s prvky rozvíjející zejména motoriku mluvidel. Níže uvádíme příběh doplněný o řečenou motivaci a o instrukce pohybů mluvidel.

Děti, dnes si řekneme příběh, který jistě všichni dobře znáte, neboť jej každý den zažíváte. Večer, když už jste unavení a venku je tma, vás maminka ukládá do postýlek, kde vám dá pusku na líčko (*předvedeme, jak dáváme pusku a dbáme přitom na to, abychom rty pořádně špulily*) a popřeje vám dobrou noc. Spíte, zdají se vám pěkné sny, zatímco venku už pomalu začíná svítit sluníčko. Maminka vejde do pokojíčku a s pohlazením (*vyzvěme děti, aby se pohládily po líčku*) vás probudí. Pomalu otevřete oči (*znázorníme*), zívnete si (*předvedeme pohyb a zvuk zívnutí*) a na maminku se hezky usmějeme (*vyzvěme děti, aby se na nás hezky usmály*). Vyskočíte z postýlky a jdete si umýt pořádně zoubky (*jazykem znázorním pohyb kartáčku v levé, pravé a prostřední části pusy*). Potom si pořádně odplivnete (*znázorníme pohyb a zvuk odplivnutí*) a poté se oblečeme a vyrazíme do školky. Každý z vás se do školy dostane jinak. Někdo chodí pěšky (*předvedeme znak chůze*), další jezdí vlakem (*vytáhneme zmenšeninu vlaku a u toho vyvozujeme jeho zvuk „ššš-úúú“*), někdo zase autem či autobusem (*vytáhneme zmenšeniny auta a autobusu a vyvozujeme zvuky „brm, brm“*). Když jedeme do školky, můžeme vidět z okna různá zvířátka. Někdy vidíme kočičku, jak se hezky olizuje (*vytáhneme maňásku kočičky, vydáme zvuk „mňau“ a jazykem kopírujeme vnější stranu pusy*), nebo pejska, jak štěká (*vytáhneme plyšového pejska a vyvodíme zvuk „haf, haf“*). Někdy můžeme na louce vidět i koně, jak se pase (*vytáhneme zmenšeninu koně a vyvozujeme zvuk „ihá“*). Občas k nám taky může přiletět peříčko, které zlehka odfoukneme (*vytáhneme peříčko, dáme jej na stůl a vyzvěme děti, aby nám jej jednotlivě odfouklo do dlaně*). Když už jedeme moc dlouho, možná nám vyhládne a maminka nám podá nějaké dobré jídlo (*vytáhneme zástupný předmět jídla – např. hrozno a mlaskneme*). A teď už jsme na konci a maminka nás přivedla do školky, kde všechny děti pozdravíme dětem hezky jim zamáváme (*vyzvěme děti, aby řekli ahoj a zamávaly nám*).

**Tip:** Příběh lze libovolně upravovat a zaměřit jej např. jako motivaci na výlet, či na prázdniny.

**Doporučení:** Činnost doporučujeme provádět zejména s dětmi nižšího věku se zřetelem na individuální práci s jednotlivými dětmi. Během vyprávění využívejte co nejvíce znaků, aby došlo k co nejlepšímu porozumění.



## HRA Č. 8

**Název:** Hledání emoce

**Vhodné pro:** menší skupiny dětí

**Rozvíjené oblasti:** motorika mluvidel, sluchové vnímání, zraková diferenciacie, sluchová diferenciacie

**Pomůcky:** nastříhané papírky s nakreslenými emocemi (radost, smutek, překvapení, zlost), případně balóny s vyobrazením dané emoce, list papíru o velikosti A4

**Princip a pravidla hry:** Vyzvěte děti, aby se posadily a vytvořily kruh. Do jeho středu nepravidelně rozhod'te papírky s danými emocemi tak, aby pokreslená strana byla vždy vzhůru. Poté si s dětmi představte emoce, se kterými se setkají ve hře, pojmenujte je a názorně předved'te jak jejich zvuk, tak mimickou charakteristiku. Vyzvěte děti, aby po nás zvuky i výraz tváře opakovaly a pozorně poslouchaly, jaký zvuk je s daným výrazem tváře spojený. Poté dětem vysvětlíte pravidla a cíl hry, kterým je správně identifikovat emoci na základě slyšeného zvuku, nikoli za vizuální opory. Tohoto cíle dosáhnete tím, že si při vyvozování dané emoce dáte před obličej list papíru tak, aby nebylo vidět vaše ústa ani oči. Na základě slyšeného zvuku Vám děti mají za úkol přinést příslušnou emoci. K pochopení hry je situaci nejdříve názorně předvést.

**Tip:** V procesu nácviku činnosti využijte co nejvíce pantomimu a zvuky daných emocí přehánějte.

**Doporučení:** Doporučujeme emoce nejdříve několikrát předvést, abychom se přesvědčily, že si děti dovedou přiřadit zvuk k dané emoci. Během nácviku můžete činnost zjednodušit tím, že si nebudete před tvář dávat list papíru, ale pouze děti vyzvete, aby vám na základě mimiky přinesly emoci se stejným výrazem tváře.

## HRA Č. 9

**Název:** Zvuková dráha

**Vhodná pro:** menší skupiny dětí

**Rozvíjené oblasti:** sluchové vnímání, motorika, pozornost

**Pomůcky:** menší koberec s drsnějším povrchem, lano, obruče, taktilní disky, balanční podložky a další podobné pomůcky stimulující dotekové vnímání a rovnováhu, bubínek, triangel, zvon, židle, žíněnka (či jiná pomůcka, která by plnila funkci opony), krabice, bonbóny či jiná odměna

**Princip a pravidla hry:** Dříve než začnete hru hrát je zapotřebí, abyste si vytvořily „překážkovou dráhu“. Využít můžete zejména ty pomůcky, které stimulují dotekové vnímání a rovnováhu dítěte. Dráhu rozmístíte do tvaru oválu a do jeho středu umístíte krabici s pokladem (sladká odměna), přičemž k němu bude vést z oválu cesta značená lanem. Vyzvěte děti, aby se usadily na lavičku. Následně si vezměte do rukou jednotlivé nástroje (triangel, zvon, bubínek) a představte je dětem i s jejich zvuky. Poté dětem vysvětlíte cíl hry, kterým je najít a získat poklad ukrytý ve středu oválu. Aby se k němu však děti mohly dostat, je zapotřebí dodržet pravidla hry, která zní následovně. Děti se smí volně pohybovat na dráze pouze tehdy, pokud uslyší zvuk některého z nástrojů. Pokud ale nastane ticho, musí stát na místě. Následně dětem tuto hru názorně předved'te. Aby byl splněn princip hry, je zapotřebí, aby děti neviděly, jaký nástroj máte v ruce. Během vyvozování zvuků se tedy schovejte za oponu tvořenou žíněnkou.

**Tip:** Aby byla hra pestřejší lze využít víceúrovňového požadavku, spočívající v tom, že na každý zvuk děti budou dělat jiný pohyb (př. buben – po dráze budou chodit v rytmu jako vojáci, zvon – budou skákat snožmo, triangel – budou chodit po špičkách.

**Doporučení:** Na dráhu posílejte děti po dvojicích, přičemž po nalezení pokladu děti vyzvěte, aby se usadily na lavičku, kde vyčkají na dokončení aktivity. Hru je žádoucí vícekrát opakovat a pracovat i s různou intenzitou zvuků.

## **HRA Č. 10**

**Název:** Co to slyší ouško mé?

**Vhodné pro:** menší skupiny dětí

**Rozvíjené oblasti:** sluchové vnímání, sluchová diferenciacie, motorika, pozornost

**Pomůcky:** zvon, bubínek, triangel, tamburína, žíněnka

**Princip a pravidla hry:** Děti vyzvěte, aby postavily do řady a zpozorněly. Poté si vezměte do ruky nástroje a představte je dětem spolu se zvukem, který vydávají. Následně dětem vysvětlíte pravidla hry, které spočívají v tom, že na každý zvuk budou mít děti za úkol provádět jiný pohyb, a to následujícím způsobem: zvon = lehnout si na záda a třepat nohama jako brouček, bubínek = pochodovat v rytmu jako voják, triangel = skákat po jedné noze, tamburína = utíkat do rohu. S dětmi si následující pohyby za doprovodu příslušného zvuku nejdříve několikrát zopakujte a poté zvuky provádějte bez vizuální opory, kdy se schováte za oponu tvořenou žíněnkou.

**Tip:** Děti je možné ke hře motivovat tak, že každý nástroj bude představovat určité zvíře (např. tamburína= had, je potřeba se před ním schovat do rohu).

**Doporučení:** Činnost doporučujeme několikrát opakovat, aby došlo k dostatečnému spojení zvuku s pohybem.

## Příloha č. 5: Souhlas se zpracováním osobních údajů

### Informovaný souhlas zákonných zástupců se zpracováním osobních údajů dítěte

Udělují tímto svůj souhlas sl. Timei Pelkové, studentce Univerzity Palackého v Olomouci ke zpracování osobních údajů mého syna/dcery

....., nar. ...., ve

smyslu Nařízení EP a Rady EU 2016/679 a ustanovení zákona č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů v platném znění.

Svůj souhlas poskytuji pouze pro zpracování těch osobních údajů, které jsou nezbytné k výzkumu pro její bakalářskou práci na téma: „Hra jako nástroj edukace dítěte se sluchovým postižením“. Jedná se o nahlédnutí do složek dítěte a prostudování jejich anamnéz. Uveřejněné údaje budou zcela anonymní.

Souhlas poskytuji na dobu nezbytnou pro její zpracování, vědecké účely a archivnictví.

V Olomouci

dne .....

Jméno a příjmení zákonného zástupce dítěte:

Podpis zákonného zástupce dítěte:

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Timea Pelková
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	doc. Mgr. Jiří Langer, Ph.D
<b>Rok obhajoby:</b>	2019

<b>Název práce:</b>	Využití her a činností pro rozvoj dětí se sluchovým postižením předškolního věku
<b>Název v angličtině:</b>	Usage Games and Activities for Development of Preschool-Age Child with Hearing Impairment
<b>Anotace práce:</b>	Bakalářská práce se zabývá problematikou sluchového postižení u dětí předškolního věku a využitím her a činností pro jejich rozvoj. První část práce se zaměřuje na teoretická východiska, tvořící základnu pro výzkum realizovaný v rámci této práce. Ve druhé části je detailně popsán průběh výzkumu, který se zaměřuje na zjištění charakteristiky a parametrů her, které jsou realizované v rámci edukačně-výchovného procesu v předškolní instituci. Výstupem této práce je sborník her a činností, které svým charakterem rozvíjí především sluchové vnímání a řeč u dané věkové skupiny.
<b>Klíčová slova:</b>	hra, činnost, předškolní věk, sluchové postižení, sluchové vnímání, komunikace, vývoj dítěte, speciální pedagogika
<b>Anotace v angličtině:</b>	This bachelor thesis deals with the issue of preschool children hearing impairment and the usage of games and other activities for children's development. The first part of the thesis is focused on the theoretical aspect which forms the basis for the research carried out within this work. The second part describes in detail the course of this research, focusing on the characteristics and parameters of games, which are realized within the educational-upbringing process of preschool institution. The output of this thesis is a collection of games and activities, which by their nature develops hearing perception and speech in given age group.

<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Game, Activity, Preschool Age, Hearing Impairment, Hearing Perception, Communication, Child Development, Special Education
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha č. 1: Podpůrný formulář kvalitativních připomínek a hodnocení Příloha č. 2: Tabulka hodnocení testovacího souboru pedagogickými pracovníky Příloha č. 3: Testovací sborník her Příloha č. 4: Výsledný sborník her Příloha č. 5: Souhlas se zpracováním osobních údajů
<b>Rozsah práce:</b>	69 s.
<b>Jazyk práce:</b>	Český