



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

# Využití artefietiky u dětí se sluchovým postižením

Vypracovala: Alexandra Šrámková  
Vedoucí práce: PaedDr. Helena Havlisová, Ph.D.

České Budějovice 2021

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum.....

Podpis studenta.....

## **Poděkování**

Děkuji PaedDr. Heleně Havlisové, Ph.D. za pomoc při vedení bakalářské práce a za odborné rady, poznatky a připomínky. Mé poděkování patří také pedagogům předškolního vzdělávání za spolupráci při získávání údajů a informací pro praktickou část bakalářské práce.

## **Abstrakt**

Bakalářská práce se zabývá tematikou dětí předškolního věku se sluchovým postižením a jejich rozvojem komunikačních schopností a dovedností za využití artefiletiky. První část je věnována teoretickému vymezení problematiky dětí se sluchovým postižením. Dále jsou v teoretické části popsány specifické rysy artefiletiky a následně je zde uvedeno využití artefiletiky u dětí se sluchovým postižením. Praktická část bakalářské práce vychází z vypracovaného souboru artefiletických činností, které jsou zaměřené na rozvoj komunikačních schopností a dovedností, a zahrnuje i vypracované expertní rozhovory s pedagogy ze speciálních mateřských škol pro děti se sluchovým postižením a s pedagogy z běžných mateřských škol, kteří posuzují vhodnost artefiletiky a vypracovaných artefiletických činností u dětí se sluchovým postižením na rozvoj komunikačních schopností.

## **Klíčová slova**

Sluchové postižení, umění, artefiletika

## **Abstract**

This Bachelor Thesis seeks to analyze preschool children with hearing impairments and the use of artefiletics to help with their communication skills development. The first part is a theoretical study of children with hearing impairment and their challenges. It then aspires to explain artefiletics as a method used in working with these children. The practical part of the bachelor's thesis looks into a recommended set of artefiletic activities that are focused on the development of communication skills and abilities. The practical part includes expert interviews with teachers of various preschool, including the preschool for children with hearing impairment. In the interviews, the teachers assess the suitability of the artefiletics and artefiletic activities for children with hearing impairment to help with their communication skills development.

## **Keywords**

Hearing impairment, art, artefiletics

## Obsah

ÚVOD .....	8
1 KLASIFIKACE SLUCHOVÉ VADY .....	9
1.1 Velikost sluchové ztráty .....	9
1.2 Místo vzniku sluchové vady .....	10
1.2.1 Periferní postižení .....	10
1.2.2 Centrální postižení .....	11
1.3 Doba vzniku sluchové vady .....	11
1.3.1 Vady vrozené a získané .....	11
1.3.2 Vady prelingvální a postlingvální .....	12
2 SPECIFIKA DĚTÍ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM A JEJICH VÝCHOVY .....	14
2.1 Vliv sluchového postižení na dítě .....	14
2.1.1 Osobnost a psychika dítěte .....	15
2.1.2 Chování a emoční stránka dítěte .....	15
2.1.3 Sebevědomí, sebepojetí a sebereflexe .....	16
2.1.4 Oblast motoriky a koordinace dítěte .....	16
2.1.5 Řeč a myšlení dítěte .....	17
2.1.6 Výchova a vzdělávání .....	17
3 KOMUNIKACE OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM .....	20
3.1 Komunikační přístupy u osob se sluchovým postižením .....	21
3.2 Komunikační systémy osob se sluchovým postižením .....	22
3.3 Vývoj komunikačních schopností a dovedností u dětí předškolního věku se sluchovým postižením .....	24
3.3.1 Předškolní období .....	25
4 ARTEFILETIKA .....	26
4.1 Specifické rysy a cíle artefiletiky .....	26
4.1.1 Výrazová hra .....	27
4.1.2 Reflektivní dialog .....	27
4.1.3 Ledolamky .....	28

4.2	Využití artefiletiky u dětí se sluchovým postižením.....	28
5	PRAKTICKÁ ČÁST .....	30
5.1	Cíl práce.....	30
5.2	Metodika praktické části .....	31
5.3	Charakteristika respondentů .....	32
5.4	Expertní rozhovor.....	32
5.5	Expertní rozhovor s respondenty.....	33
5.5.1	R1 (Olomouc) .....	33
5.5.2	R2 (Praha).....	37
5.5.3	R3 (České Budějovice).....	41
5.5.4	R4 (Praha).....	44
5.5.5	R5 (Liberec) .....	48
6	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ .....	52
7	ZÁVĚR.....	60
8	SEZNAM PŘÍLOH .....	62
8.1	Seznam otázek využitých v expertním rozhovoru .....	63
8.2	Soubor vytvořených artefiletických činností.....	64
8.2.1	Artefiletická činnost – emoce a výraz.....	65
8.2.2	Artefiletická činnost – vůně .....	67
8.2.3	Artefiletická činnost – chuťové vnímání .....	69
8.2.4	Artefiletická činnost – síla větru .....	71
8.2.5	Artefiletická činnost – orientace v prostoru .....	73
9	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....	75

## ÚVOD

Tématem mé bakalářské práce je využití artefiletiky u dětí se sluchovým postižením pro rozvoj komunikačních schopností a dovedností. Bakalářská práce je zaměřena na oblast komunikace a schopnost komunikovat skrze výtvarný projev a osvojovat si komunikační dovednosti skrze prožitek a názor. Již od pravěku byly malby formou komunikace, kdy vyobrazené scenérie na kamenech vyprávěly příběh, události nebo vysvětlovaly postup práce. Je důležité si však uvědomit, že to neskončilo jen u nástěnných maleb, ale i v dalších etapách dějin až do současnosti se lidstvo setkává s obrazovou řečí. V samotných obrazech, které vyprávějí děj, ale i v knihách a časopisech. Zde všude se můžeme setkat s komunikací v podobě výtvarné činnosti. I samotné písmo je specifická forma výtvarného dorozumívacího prostředku. Čínské písmo asi nejvíce ze všech jazyků definuje písmo jako výtvarný projev komunikace. Proto bych chtěla na chvíli opustit svět zvuků, mluvené řeči a písní, svět, jehož přístup je omezený nebo znepřístupněný pro lidi se sluchovým postižením, a věnovat se jinému způsobu projevu a komunikace, jímž je výtvarná tvorba a prožitek. Již od dětství jsem využívala výtvarnou tvorbu jako druh projevu a komunikace se světem. Vizuální formou jsem mohla vyjádřit své pocity a myšlenky, aniž bych musela hledat slova. Artefiletika je ten pravý nástroj, díky kterému lze tuto problematiku uchopit. Dítě se sluchovým postižením má možnost vyjádřit své myšlenky a pocity skrze výtvarnou tvorbu. Pro osoby se sluchovým postižením je moderní svět i přes všechny kompenzační pomůcky stále neuchopitelný. Mají omezené možnosti se socializovat, komunikovat a uplatnit se v takové míře, jako člověk slyšící populace. Tato bakalářská práce obsahuje soubor artefiletických činností pro děti se sluchovým postižením zaměřených na rozvoj komunikačních schopností. Jsou zde uvedeny artefiletické činnosti, které lze využít při práci s dětmi předškolního věku se sluchovým postižením, ale mohou být v menší míře přínosné i pro děti slyšící.



# 1 KLASIFIKACE SLUCHOVÉ VADY

„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, 2014, s. 65).“ Léze sluchu lze rozdělit na dočasné, kam řadíme poruchy sluchu, jež je možné postupem času odstranit, a na trvalé patologické změny, o nichž hovoříme jako o vadách sluchu, které však již řadíme mezi sluchová postižení (Pipeková a kol., 1998). Základní klasifikaci sluchových vad dělíme podle tří hledisek: velikost sluchové ztráty, místo vzniku sluchové vady a doba vzniku sluchové vady (Langer, 2014). „Heterogenní skupinu osob se sluchovým postižením je možné obecně rozdělit na skupinu nedoslýchavých, neslyšících a ohluchlých (Hádková, 2016, str. 98).“

## 1.1 Velikost sluchové ztráty

V odborné literatuře se můžeme setkat s velkým množstvím členění sluchových vad. Nejčastěji se využívá klasifikace podle Světové zdravotnické organizace (WHO) (tabulka 1). Velikost ztráty sluchu určujeme pomocí audiometrického vyšetření a následně vzniklý grafický záznam se nazývá audiogram (Šedivá, 2006). Pipeková a kol. (1998) člení sluchové vady podle hloubky sluchového postižení na nedoslýchavost, hluchota a ohluchlost, kdy ohluchlost je stav ztráty sluchu v průběhu života.

Tabulka 1: klasifikace velikosti sluchových vad podle stupně postižení stanovená WHO

Stupeň	Velikost ztráty sluchu	Název sluchové ztráty
0	0–25	Normální sluch
1	26–40 dB	Lehké postižení sluchu
2	41–60 dB	Středně těžké postižení sluchu
3	61–80 dB	Těžké postižení sluchu
4	81 dB a více	Velmi závažné postižení sluchu včetně hluchoty

Zdroj: (WHO /Grades of hearing impairment, 2014)

## **1.2 Místo vzniku sluchové vady**

Určení slouží především k nastavení vhodné rehabilitace a způsobu léčby. Díky základnímu dělení rozlišujeme druhy sluchového postižení na postižení centrální nebo periferní (Langer, 2013).

### **1.2.1 Periferní postižení**

Periferní postižení vzniká, pokud dojde k poruše v mechanické části sluchové dráhy vnějšího, středního nebo vnitřního ucha (Hrubý, 1998). Periferní sluchové postižení dále dělíme na převodní (konduktivní), percepční (senzorieurální) a smíšené (kombinované).

Převodní postižení vzniká poškozením vnějšího nebo středního ucha, kdy je narušen převod akustického signálu. Tato porucha neznamená úplnou ztrátu sluchu, ale zpravidla jde o nedoslýchavost. Jejich výskyt je poměrně častý a lze je kompenzovat pomocí elektronických sluchadel (Mukšnáblová, 2014).

Naopak u percepčních poruch dochází k mnohem závažnějším problémům než u vad převodních. Kompenzace těchto vad pomocí sluchadel nemá příliš velký efekt. K percepční poruše dochází v případě, že jsou poškozeny dráhy sluchového nervu. Tento typ je nazývaný suprakochleární postižení. Dojde-li k narušení blanitého hlemýždě, konkrétně vláskových buněk v Cortiho orgánu, pak se jedná o typ kochleární. Podle zasažené části hlemýždě lze určit, jaké tóny budou pro osobu těžko rozeznatelné. Například při zasažení dolního segmentu hlemýždě nebudou srozumitelně slyšitelné vysoké tóny. Pokud dojde k zasažení středního segmentu, pak nebude jedinec schopen rozumět mluvené řeči (Mukšnáblová, 2014). V obou případech je zvuk zeslaben a zkreslen. U percepčních poruch se využívá kochleární implantát, který nahrazuje funkci vláskových buněk (Motejzlíková, 2009).

Smíšené poruchy vyjadřují kombinaci poruch převodních a percepčních. Postižený slyší zeslabené tóny, a navíc nedokáže správně rozpoznat mluvenou řeč (Janotová, 1996).

### **1.2.2 Centrální postižení**

Druhým typem je centrální postižení sluchu, které vzniká na základě poškození korových a podkorových oblastí. V samotném orgánu ucha nedochází k narušení přijímaného zvuku, ale patologie se vyskytuje až při zpracování zvuku v mozku. Osoba s tímto typem postižení slyší zvuky, ale nedokáže vyhodnotit a rozpoznat význam slyšených slov (Muknšnáblova, 2014).

## **1.3 Doba vzniku sluchové vady**

Podle období vzniku sluchové vady rozlišujeme dvě základní skupiny, a to vady vrozené a získané. Vady sluchu můžeme dále rozlišovat podle toho, zda vznikly v období neukončeného ontogenetického vývoje řeči (prelingvální), nebo zda k nim došlo až po ukončení jejího vývoje (postlingvální).

### **1.3.1 Vady vrozené a získané**

#### **1.3.1.1 Vady vrozené**

Mezi vrozené vady neboli kongenitální vady patří nejčastěji genetická příčina sluchových vad. Jedná se především o mutaci genů autozomálně recesivní formou, kdy nemusí jít vždy o syndromovou mutaci. Nejčastěji jde o mutaci genu GJB2 pro connexin 26, který odpovídá za normální funkci vnitřního ucha. Podle Horákové (2012) u vrozených příčin nehraje pouze roli dědičnost, ale může dojít k mutaci genů vlivem různých vnějších faktorů. Šedivá (2006, s. 6) však vrozené vady shrnuje, pouze jako „*poruchy vzniklé z genetických důvodů, kdy dítě zdědí poruchu po jednom nebo po obou rodičích nebo se tato porucha vyskytuje v širším příbuzenstvu.*“ Vrozené vady podle Horákové (2012) dělíme tedy na geneticky podmíněné, kam řadíme dědičnost, a dále na kongenitálně získané vady, které dále dělíme na prenatální a perinatální, kdy jsou příčinou exogenní faktory.

Prenatální vady jsou spojené s poškozením vývoje sluchových orgánů vlivem teratogenních faktorů neboli faktorů poškozující plod. Tyto faktory nejvíce ovlivňují plod v 1. trimestru. Můžeme je rozdělit na chemické, fyzikální a biologické. Mezi biologické faktory řadíme onemocnění matky v průběhu těhotenství např. spalničkami,

zarděnkami, nebo toxoplazmózou. Alkohol, léky, drogy ad. řadíme mezi teratogeny chemické a jako poslední jsou fyzikální faktory, mezi které patří např. rentgenové záření, teplota, nebo mechanické poranění. V případě perinatálně vzniklých vad stojí především protrahovaný porod, předčasný porod, hypoxie nebo novorozenecká žloutenka (Horáková, 2012).

### **1.3.1.2 Vady získané**

Za jejich vznikem stojí především postnatální příčiny. Jedná se o vlivy, které působí po narození až po celou dobu života. Hlavní příčinou bývá mechanické poškození sluchového orgánu. Nejčastěji se jedná o úrazy pádem či poranění cizím předmětem, dále pak poškození vlivem zánětlivých, infekčních nebo nádorových onemocnění, které naruší správnou funkci a strukturu sluchového orgánu, nebo sluchových center mozku. Sluch může být poškozen i silnou hlukovou zátěží, tzv. akustické trauma, kdy je příčina v dlouhodobém hluku nad 85 dB nebo krátkodobým nadměrným hlukem o 110 dB. Také dochází k postupné degeneraci sluchových buněk vlivem involučního procesu. (Muknšnáblová, 2014).

### **1.3.2 Vady prelingvální a postlingvální**

Toto dělení je v oblasti komunikace dětí se sluchovým postižením stěžejní. Na jeho základě můžeme upravit rehabilitaci, která umožní dítěti maximálně se začlenit do společnosti a rozvíjet komunikační schopnosti a dovednosti.

#### **1.3.2.1 Období prelingvální**

Pokud dojde ke vzniku sluchové vady v období prelingválním neboli v období před fixací řeči, pak se jedná o nejzávažnější vznik sluchové vady. Hlavním znakem této skupiny dětí je neschopnost nebo silné omezení osvojit si řeč a celkový její rozvoj, protože nedocházelo k stimulaci sluchového centra v mozku (Šedivá, 2006). Jedná se podle většiny autorů o období přibližně do čtyř až sedmi let a někteří autoři tvrdí, že již ve druhém roce dítěte dochází k ukončení základního vývoje řeči a jazyka (Skákalová, 2017). Pokud se dítě již setkalo s mluvenou řečí v prelingválním období pak *„dosud nabyté jazykové a řečové dovednosti se v případě náhlé ztráty sluchu v prelingválním období*

*začnou postupně vytrácet, a není-li včas zahájena příslušná odborná surdopedická a logopedická péče, mohou zcela zaniknout (Langer, 2013, s. 23).*

### **1.3.2.2 Období postlingvální**

Jedná se o období, kdy došlo k ukončení vývoje jazyka a řeči jako komunikačního prostředku a tím pádem nemá velký vliv na řečový rozvoj. Pokud však nedochází k včasné léčbě, korekci sluchadlem, intenzivní edukace a upevňování již nabité dovednosti, může dojít postupem času k úpadku a rozpadu řeči, zejména v období předškolního a raného školního věku. Velkou roli hraje v oblasti řeči také fakt, zda nebylo zasažené kromě sluchové oblasti i centrum řeči (Brocovo centrum řeči) (Mukšnáblová, 2014). Kvůli nedostatku akustické zpětné vazby dochází k narušení formální stránky řeči i v případě, že nedojde k zasažení oblasti centra řeči. Největší problém se však vyskytuje v oblasti psychické, protože si osoba uvědomuje ztrátu kvality života před postižením a ztrácí se její schopnost adaptace (Šedivá, 2006).

## **2 SPECIFIKA DĚTÍ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM A JEJICH VÝCHOVY**

Každé dítě je specifické a vždy vyžaduje jiný přístup ve výchově, proto ani nejde s přesností určit univerzální popis výchovy, edukace a specifika dětí se sluchovým postižením. Hádková (2016) zdůrazňuje, že vývoj řeči a celková osobnost dítěte závisí především na době vzniku sluchového postižení, stupni, typu a případně zda se jedná o kombinované postižení, na osobnostní specifikaci jedince, včasné diagnostice a na kompenzaci a speciálně pedagogické intervenci. Potměšil (2007, s. 21) zmiňuje fakt, že *„sluch je pro novorozence stěžejní, protože pouze u sluchu lze hovořit o prvních fázích jeho využívání.“* Zrak je ve svém vývoji stále nedokončen a je zapotřebí využívat i jiné vjemy. Horáková (2012) obecně shrnuje, že čím dříve vznikne sluchové postižení, tím jsou důsledky znatelnější a vážnější.

Pro úspěšnou socializaci a dosažení plnohodnotného života je důležité získat optimální výchovu a kvalitní vzdělání. Tyto aspekty jsou v České republice zajištěny soustavnou péčí ve specializovaných školách a školských zařízeních pro sluchově postižené, případně v rámci integrovaného vzdělávání. *„Cílem komplexní výchovně-vzdělávací péče o osoby se sluchovým postižením je maximální rozvoj všech stránek osobnosti jedinců se sluchovým postižením.“* (Langer, 2014, s. 77)

### **2.1 Vliv sluchového postižení na dítě**

Každé smyslové postižení ovlivňuje osobnost dítěte a jeho psychický vývoj. V závislosti na závažnosti postižení přináší dítěti omezení. Dítě se pak stává závislejším na svém okolí a na působení prostředí (Vítková, 1993). Charakteristika osob se sluchovým postižením je velice různorodá. Jak již bylo zmíněno, vývoj a celkovou osobnost jedince ovlivňuje několik faktorů sluchového postižení, a také závisí na výchově a vytváření podnětného a vhodného prostředí pro rozvoj dítěte. Nemůžeme ani opomenout vliv rozdílu v osobnosti jedince. Každý má jiné schopnosti, dovednosti a předpoklady pro jejich rozvoj. Často u těchto dětí dochází k citové a komunikační deprivaci, což má pak za následek nesprávný vývoj dítěte (Skákalová, 2017). Je však velice těžké s jistotou říct, zda by konkrétní odchylky ve vývoji nevznikly i bez sluchového postižení a zda je sluchová porucha skutečně hlavní příčinou, bez níž by bylo dítě po vývojové stránce naprosto v pořádku.

### **2.1.1 Osobnost a psychika dítěte**

Sluchová porucha silně ovlivňuje psychiku jedince, kdy dochází k sensorické deprivaci. Osoba je ochuzena o část vjemových podmětů, v tomto případě o podměty sluchové. To má za následek snížení verbální inteligence, což vede k neschopnosti učit se mluvenou řeč, pracovat s informacemi, rozvíjet abstraktní myšlení, hledat slovně logické vztahy, chápat sociální vztahy a celkově navazovat vztahy nové (Šedivá, 2006). Proto se může zdát, že má dítě se sluchovým postižením snížený intelekt, ale tyto děti se rodí se stejnou výbavou pro rozvoj intelektových i osobnostních předpokladů jako děti slyšící (Skákalová, 2017). Všechny tyto aspekty se podílejí na komunikaci, a pokud je jejich snížení patrné, pak se to odrazí i v řečovém a komunikačním projevu. Potměšil (2007) zmiňuje, že děti se sluchovým postižením mají velký problém především s pocitem samoty a osamění kvůli nedostatečné schopnosti se dorozumět. Můžou být častěji unavené a mají problémy chápat prosociální pojmy. Horáková (2012, s. 110) však uvádí, že *„mnoho neslyšících sebe nevnímá jako trpící či postižené, ale spíše jako jedinečné bytosti, které jsou rovnocenné slyšícím.“*

### **2.1.2 Chování a emoční stránka dítěte**

Sluchové postižení může také ovlivnit chování v raném dětství, kdy dítě není schopno se učit pravidlům a normám na základě barvy a melodie hlasu (Mukšnáblová, 2014). Dítě může být vztahovačné, egoistické a může disponovat nepřiměřenými emocionálními reakcemi, protože se nedokáže orientovat v různých společenských situacích a nedochází k sociálnímu učení. Mezi základní formy sociálního učení patří posilování, nápodoba a identifikace, které jsou silně ovlivněné nefunkčností a nesrozumitelností komunikace (Potměšilová, 2015). Potměšil (1999, s. 9) uvádí *„silný dopad sluchového postižení v sociálně-kognitivní oblasti, kam patří: impulzivní chování, nedostatek sebeúcty, nedostatky ve vývoji empatie, neschopnost popsat momentální psychický stav a vysvětlit pocity, zpoždění v chápání některých prosociálních pojmů, zjednodušené až černobílé chápání povahových rysů a obtíže v koncepci interpersonálních vztahů.“* Potměšil (2007) tyto děje a formy chování definuje jako chování vzniklé z tzv. komunikačního stresu, kdy se dítě neorientuje v situaci a strach projevuje agresí. Stejně tak Horáková (2017) zmiňuje velký vliv komunikační bariéry na osobnost dítěte, která

zapříčiňuje emoční poruchy vznikající frustrací. Tyto problémy však téměř nenastávají u dětí neslyšících rodičů, protože je dítěti poskytován dostatek zrakových podnětů.

### **2.1.3 Sebevědomí, sebepojetí a sebereflexe**

V předškolním věku si dítě začíná postupně uvědomovat odlišnosti a rozdíly mezi osobou slyšící a neslyšící, a proto zde může docházet ke snížení sebevědomí a uvědomování si větší závislosti na slyšících dospělých. Je zde silně ohrožená také stránka sebepojetí a sebereflexe, proto se musíme snažit všechny tyto složky osobnosti plně rozvíjet a podporovat (Potměšil, 2007). Právě Horáková (2017) vymezuje předškolní věk jako období osamostatňování, to však u dětí se sluchovým postižením je zpomaleno kvůli potřebě zrakového kontaktu, kterým kompenzují sluchovou vadu. Podle Vágnerové (2004) sebevědomí může také být narušeno z důvodu větší direktivnosti rodičů dětí se sluchovým postižením. Rodiče, a především matky silně usměřňují jejich iniciativu a korigují jejich činnosti kvůli snaze chránit své dítě. Často se děti se sluchovým postižením stahují do sebe a nekomunikují se svým okolím, především pokud dochází ke komunikaci pouze mluvenou řečí.

### **2.1.4 Oblast motoriky a koordinace dítěte**

Skákalová (2017) poukazuje na vliv sluchového postižení v oblasti orientace a koordinace. Orientace je pro osobu se sluchovým postižením znatelně ztížená z důvodu nemožnosti přijímat dostatečné množství zvukových informací a signálů z okolí a díky němu se orientovat v prostoru. Dítě se sluchovým postižením může mít také narušenou CNS, a to zapříčiní potíže v jemné motorice a grafomotorice. Tato oblast je však ohrožena i samotným vlivem postižení. Dítě se po tělesné stránce vyvíjí jako slyšící děti, ale z důvodů nejistoty není dítě tolik iniciativní a postupně se zvyšuje pasivita. Také dítě reaguje pouze na vizuální podněty a snaží se zůstat v komfortní a pro něj bezpečné zóně. Neotáčí se za zvuky, nesnaží se za nimi lézt, chodit, plazit se atd. Obecně chybí jeden podstatný stimul a tím jsou zvuky. Pokud k těmto činnostem nedochází, pak nedochází k posilování svalstva, rozvoji koordinace a psychomotoriky. Proto je třeba se zaměřit na jiné smysly a vytvořit pro dítě podnětné prostředí, které napomáhá



psychomotorickému vývoji (Půstová, 1997). Do této oblasti také můžeme zařadit motoriku mluvidel, která podle Sováka (1974) není kvůli sluchovému postižení rozvíjena.

### **2.1.5 Řeč a myšlení dítěte**

Sluchové postižení má vliv na řeč a hlas, který je charakteristicky zbarven. Hlas může být nápadně drsný, hluboký, vysoký, chraptivý nebo nazální, protože jedincům se sluchovým postižením chybí zpětná sluchová vazba (Pipeková a kol., 1998). Pokud nedochází k stimulaci sluchového centra v mozku, pak postupně upadá schopnost rozumět mluvené řeči a vytvářet mluvenou řeč, viz kapitolu 3.3.2 prelingvální období. Býtešnicková (2007, s. 99) definuje narušený vývoj řeči jako *„strukturní a systémové narušení jedné či většího počtu, eventuelně i veškerých oblastí vývoje řeči, tzn. osvojování mateřského jazyka vzhledem k chronologickému věku dítěte.“* Musíme si uvědomit, že řeč a myšlení spolu úzce souvisejí. Pokud tedy nedochází k rozvoji řeči, ať už mluvené nebo znakové, pak upadá i myšlení a tím i schopnost učit se. Oblast myšlení je nejvíce zasažena v předškolním období. Dítě se sluchovým postižením nemá dostatek podnětů a informací z okolí, proto není schopno formovat pojmy, hledat vztahy a řešit problémy. Myšlení probíhá především na konkrétní úrovni (Potměšilová, 2015). Nejvíce je zasažena složka abstraktního myšlení, kdy je třeba pracovat se symboly a znaky. Pojmové myšlení pracuje s verbálními operacemi a je součástí abstraktního myšlení (Homola, 1992).

Ještě v této kapitole je zapotřebí zmínit paměť. Paměť dětí a celkově osob se sluchovým postižením je soustředěna především na zrakovou neboli vizuální paměť kompenzující paměť sluchovou, která je vlivem postižení potlačena. *„Vizuální paměť je u neslyšících jedinců výkonnější než u slyšících, protože jim slouží ke kompenzaci postižení. Pokud nedojde k plnohodnotnému dorozumívání, bude u dětí s těžkým sluchovým postižením pravděpodobně převažovat mechanický typ paměti a logický se bude rozvíjet pomaleji.“* (Skákalová, 2017, s. 51).

### **2.1.6 Výchova a vzdělávání**

Pokud pracujeme s dítětem se sluchovým postižením, ale i s kterýmkoliv jiným dítětem, je nutné si uvědomit veškeré souvislosti mezi jednotlivými specifiky dítěte. Je nutné rozvíjet dítě ve všech směrech současně a respektovat etapy vývoje a jejich návaznost.

Zároveň také respektovat individualitu a možnosti dítěte. U dětí se sluchovým postižením se zaměřujeme především na rozvoj sluchového vnímání a rozvoj komunikačních schopností, kam spadá řečová výchova a odezírání (Houdková, 2005). Dále je důležitý fakt, že čím je dítě mladší, tím přirozenější by měla být forma rehabilitace, která by měla vycházet z prožitků a potřeb dítěte. Vždy musíme usilovat o vytvoření takového prostředí, aby došlo k maximálnímu využití kompenzačních smyslů, a případně také vymyslet a začlenit jiné alternativy, aby nedocházelo k izolaci od majoritní skupiny (Muknšnáblova, 2014). Podle Suralové (2005) nelze opomenout ani výchovu v oblasti rozvoje fyzických, psychických, sociálních, kognitivních a emocionálních dovedností. Je důležité předcházet negativním vlivům, a to zejména v předškolním období, kdy dochází k nenávratným změnám ovlivňujícím zbytek života a je těžké je eliminovat či napravit. Velice důležité je posilovat sebevědomí pozitivními zkušenostmi, pozitivní motivací a snažit se dítěti poskytnout možnost maximálního začlenění do skupiny dětí, ale i dospělých (Býtešnicková, 2012).

Ve výchově dětí se sluchovým postižením využíváme 3 hlavní složky: procesualnost, záměrnost a pozitivní změnu. První parametr je procesualnost. Značí vývoj v čase, kdy sledujeme u dětí jejich vývoj, změny a posuny v různých oblastech. Dalším parametrem je záměrnost, kdy se snažíme záměrně působit na dílčí oblasti v osobnosti pomocí výchovy a vzdělávání. Posledním parametrem jsou pozitivní změny, kdy vytváříme co nejvhodnější prostředí pro působení na dítě se sluchovým postižením, také díky nim vytváříme vzorce chování a formujeme složky osobnosti, které může dítě následně využívat (Potměšil, 2007). Výchova a vzdělávání dětí se sluchovým postižením předškolního věku vychází z rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, který může být doplněn a rozšířen v rámci školního vzdělávacího programu. Jedná se zejména o nácvik čtení globální metodou a rozvoj kompenzačních smyslů (Janotová, 1996). Dále je také kladen větší důraz na sluchovou a řečovou výchovu z důvodu oslabení těchto složek vlivem sluchového postižení (Houdková, 2005).

#### **2.1.6.1 Sluchová výchova**

Jedná se o oblast, která je rozvíjena v průběhu celého dne. Ať si dítě hraje, tvoří, nebo si s někým povídá, po celou dobu využívá sluch, popřípadě zbytky sluchu. Aby docházelo

k optimálnímu rozvoji auditivního vnímání pomocí zvukových podnětů a informací, je zapotřebí dítěti poskytnout vhodná a výkonná sluchadla, popřípadě kochleární implantát. Díky nim dochází k rozvoji řeči, odezírání, zlepšuje se kvalita hlasu, výslovnosti a melodie řeči. Nejprve je nutné, aby si dítě osvojilo manipulaci se sluchadlem a šilo se s jeho užíváním. Důležité je všechny činnosti a předměty kolem dítěte pojmenovávat, aby docházelo k postupnému zvědomování pojmů, informací a zvuků. Snažíme se na dítě co nejvíce mluvit a stimulovat jej pomocí množství zvukových podnětů, nesmí však dojít k přehlcení sluchového vjemu (Houdková, 2005).

#### **2.1.6.2 Komunikační schopnosti – Řečová výchova**

Řečová výchova je propojená s výchovou sluchovou a s odezíráním. Děti se sluchovým postižením mají omezenou schopnost rozvíjet sluchovou mapu v závislosti na hloubce vady. Nedovedou vytvářet zvukové asociace, díky kterým spojujeme zvuky s následující akcí. Tento problém postupem času prostupuje i do sféry edukační, kdy dítě není schopné chápat zvukový ani obsahový význam řeči a nevyužívá řeč v sociálních situacích (Šedivá, 2006). *„Cílem řečové výchovy v předškolním věku je dosáhnout toho, aby dítě vstupovalo do školy s dostatečnou slovní zásobou a aby mělo vybudovanou orální řeč na přijatelné úrovni. V průběhu výchovy řeči rozvíjíme současně jednotlivé její složky: zvukovou (výslovnost hlásek a modulační faktory – modulace tónová (melodie), modulace hlasová (dynamika řeči) a modulace časová (rytmus řeči)) a obsahovou (rozšiřování slovní zásoby a rozvoj gramatické stavby řeči)“* (Valkama, 2000, s. 459-464). Řečová výchova může obsahovat i pohybovou, kam spadá i grafomotorika, rytmickou a hudební výchovu. Tím, že dítě nemá zpětnou akustickou vazbu, dochází k narušení článkování, intonace, melodie, tempa a rytmu (Býtešnicková, 2012).

### 3 KOMUNIKACE OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Komunikaci lze definovat několika způsoby. Obecně lze však říct, že se jedná o sociální proces, díky němuž dochází k výměně informací a navazování sociálních vztahů pomocí znaků či symbolů. Vychází z latinského slova *communicare* (sdílet, *communis* – společný) a jedná se o základní předpoklad mezilidských vztahů a je základní potřebou každého jedince kteréhokoliv věku (Skákalová, 2017). Vágnerová (2004) řadí potřebu komunikace do skupiny potřeb jistoty a bezpečí podle Maslowovy pyramidy. Strnadová (1998, s. 128) ještě doplňuje funkce komunikace, kam patří „*funkce sdělovací (sdělovat informace, znalosti a činnosti), funkce společenská (navazování a udržování kontaktů) a jako poslední funkce tvořivá a estetická (jazyk jako cíl a prostředek umělecké tvorby).*“ Komunikační dovednosti a schopnosti jsou nedílnou součástí naší osobnosti, rozvíjíme je po celý život a lze je zařadit mezi vrozené instinkty. Komunikace je nedílnou součástí každodenních situací, jako je navazování vztahů, řešení problémů a ve společenském, partnerském a pracovním uplatnění. Nejdůležitějším mezníkem je předškolní věk, kdy dochází k velkému rozvoji komunikačních kompetencí (Býtešnicková, 2012). Vybíral (2000) ještě zmiňuje spojitost mezi emocemi a komunikací, kdy při komunikaci sdílíme s okolím subjektivní emoční reakce. Dále je důležité si uvědomit, že komunikace probíhá i bez přítomnosti verbální složky.

Komunikaci dělíme na verbální (slovní) a neverbální (mimoslovní). Verbální komunikace je zprostředkovaná mluvenou nebo psanou formou pomocí příslušného jazyka. Neverbální komunikace je komunikace pomocí řeči těla (pohled, dotek, výraz obličeje, gesta) a je v komunikaci zastoupena více než verbální, a to především u osob se sluchovým postižením. Verbální komunikace je většinou doprovázena komunikací neverbální. Mezi neverbální komunikací můžeme však také zařadit i výtvarný projev, který odráží naše pocity, myšlení a prožívání (Vymětal, 2008).

Nemůžeme brát komunikaci jako samostatnou jednotku osobnosti, je třeba na ni nahlížet v širší perspektivě, protože komunikace je součástí několika dalších složek osobnosti. Úzce souvisí se sebeuvědomováním, myšlením a se sociálními dovednostmi. Tím, že si dítě uvědomuje samo sebe a své potřeby, dokáže vyjádřit svůj názor již v útlém věku. Libost nebo nelibost projeví pomocí odvrácení zraku, pláčem a řečí těla, což vše řadíme do komunikace. Velice důležitý proces potřebný pro komunikační dovednost je

střídání rolí v interakci při hře, kterou si dítě osvojuje v předškolním věku (Potměšil, 2007). Nelze zařadit schopnost komunikace až do období, kdy dítě začne používat první slova. Za komunikaci považujeme již křik, broukání, žvatlání, gestikulaci, mimiku atd. (Průcha, 2011).

Nedílnou součástí komunikace je jazyk, řeč a mluva. Řeč je jedním z nástrojů komunikace a jedná se o schopnost vyjadřovat vlastní myšlenky a pocity pomocí jazykových znaků a mluvených, psaných nebo znakových symbolů, které jsou právě využívány především osobami se sluchovým postižením. Nástrojem řeči je jazyk. Jedná se o systém určitých domluvených znaků a symbolů a také zahrnuje pravidla jejich využívání. Mluvu lze definovat jako právě probíhající sdělovací proces mezi mluvčím a posluchačem, do kterého můžeme zařadit i emocionální zbarvení (Houdková, 2005). Sluchové postižení také silně ovlivňuje chápání a využívání pojmů, které jsou základní složkou komunikace. Pojmy nejsou dostatečně uchopené ve více významech, ale jsou stále spojovány s konkrétní situací. Díky komunikačním kompetencím je dítě schopné porozumět konkrétním situacím v určitém kontextu, které vedou k rozvoji dítěte (Potměšilová, 2015).

### **3.1 Komunikační přístupy u osob se sluchovým postižením**

Každá osoba se sluchovým postižením preferuje jiný komunikační přístup a je třeba najít ten nejvhodnější pro budoucí rozvoj. Patří sem orální, totální, bilingvální a simultánní komunikace. Orální komunikace je založena na zvládnutí mluvené řeči a odezírání. Lze aplikovat především u dětí, které mají využitelné zbytky sluchu a užívají sluchadla, popřípadě kochleární implantát. Orální metoda také využívá čtení a psaní. Při orální metodě využíváme např. Ceud Speech (naznačená mluva). Jedná se o pohyby rukou kolem obličeje, díky kterým se znázorňují slabiky, které by nemusely být postřehnutelné při odezírání. Tento problém se vyskytuje především v jiných jazycích, jako je třeba angličtina, protože dochází často k podobnosti vyslovovaných výrazů na rozdíl třeba od italštiny (Marschark, 2007). Další metodou je Mund-Hand, která je založena na podobném principu jako Ceud Speech. Pomocí rukou je naznačován pohyb mluvidel, který je těžko rozpoznatelný (např. činnost hlasivek, poloha jazyka). Další pomocnou technikou je chorografie, kdy je využívána poloha prstů v oblasti obličeje zároveň

s artikulací (Muknšnáblová, 2014). Bilingvální komunikace je u osob se sluchovým postižením definována jako schopnost využívat dvou jazykových kódů, v tomto případě sem řadíme znakový jazyk a jazyk mluvený. Nejsou na sobě nijak závislé a neprobíhají zároveň. Totální komunikace představuje využití všech komunikačních prostředků (řeč, znakový jazyk, gesta, odezírání, psaní, kresby atd.) (Horáková, 2012). Jako poslední je simultánní komunikace, při níž dochází k využití mluveného jazyka zároveň s vizuálně-motorickými znaky (Muknšnáblová, 2014).

### **3.2 Komunikační systémy osob se sluchovým postižením**

Jedním z důsledků sluchového postižení je omezení nebo úplné znemožnění komunikovat mluvenou řečí, proto je třeba využívat různé komunikační systémy, aby měl každý jedinec se sluchovým postižením možnost si vybrat jiný, jemu vyhovující komunikační systém, což není vždy jednoduchý proces. Nezáleží, jaká forma je využívána, ale důležité je, aby byla komunikace umožněna (Horáková, 2012). Hlavní slovo při volbě mají především rodiče, jejichž rozhodnutí ovlivní komunikaci a celkový potenciál dítěte. Špatná volba může zapříčinit zpoždění nebo úplné zastavení vývoje dítěte. Komunikační systémy vycházejí z aktuálně platného zákona č.384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob (jedná se o novelu zákona č. 155/1998 Sb., o znakové řeči) (Souralová, 2005).

Komunikační systémy lze rozdělit do dvou hlavních kategorií. Orálně komunikační systémy (mluvená řeč, čtení a psaní, odezírání) a vizuálně-motorické komunikační systémy (prstová abeceda, znakovaná čeština, znakový jazyk) (Horáková, 2012). Také sem patří daktylografie, která spočívá ve vpisování písmen ukazováčkem pravé ruky do levé dlaně a její výhodou je zapojení i zrakového vnímání (Muknšnáblová, 2014).

#### **3.2.1.1 Znakový jazyk**

Znakový jazyk je plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky. Zahrnuje pohyb, tvar a postavení rukou. Dále pak je důležitá mimika, pozice hlavy a horní část trupu. Znakový jazyk je samostatný a nezávislý celek, který má vlastní slovní zásobu a gramatiku. Nejmenší významovou jednotkou je znak (Potměšilová, 2015). Macurová (2001) dělí znak ještě na manuální složku, zahrnující

místo, kde se znak ukazuje, tvar, pohyb a orientaci ruky, vzájemnou polohu rukou a kontakt s tělem. Druhá složka je nemanuální, kam spadá mimika a gestikulace.

### **3.2.1.2 Znakovaná čeština**

Jedná se o umělý komunikační systém, který vychází z české slovní zásoby a gramatiky. Znaky jsou založené na pohybu a postavení rukou, přičemž jsou jednotlivá česká slova i s jejich gramatikou hlasitě nebo bezhlasně vyslovována za doprovodu vhodných znaků českého znakového jazyka (Horáková, 2012).

### **3.2.1.3 Prstová abeceda**

Jedná se o motoricko-vizuální kódy, které taktéž vycházejí z českého jazyka. Pomocí jedné nebo obou rukou dochází ke znázornění uspořádaných a ustálených tvarů pomocí prstů a dlaně. Díky prstové abecedě lze zobrazit jednotlivá písmena české abecedy, a tím poskládat i jednotlivá slova (Hádková, 2016).

### **3.2.1.4 Mluvená řeč**

Díky rozvíjejícím se možnostem v podobě sluchadel a kochleárních implantátů se můžou osoby se sluchovým postižením dorozumívat i mluvenou řečí, je však zapotřebí vhodná kompenzační pomůcka, logopedická intervence a soustavné rozvíjení nejen sluchového, ale i zrakového vnímání a motorických dovedností. Dochází pak k odezírání a napodobování mluvené řeči (Skákalová, 2017).

### **3.2.1.5 Čtení a psaní**

Čtení je jednou z dalších možností komunikace u osob se sluchovým postižením. Vychází u nás z českého jazyka, včetně gramatiky a slovní zásoby. Jedná se tedy o běžnou psanou formu. U dětí s těžkými sluchovými vadami se čtení začíná systematicky učit již v předškolním věku za využití globální metody (Janotová, 1996). Globální metoda je založená na vnímání celku. Dítě si zapamatuje obraz tištěného slova a význam si spojí pomocí příslušných obrázků. Využívá se u dětí, které si nedokážou osvojit hlásky a slabiky kvůli příslušnému handicapu. Psaní se vyučuje již po nástupu do školy, kdy je grafomotorika na vyšší úrovni (eKidz eu, ©2020).

### **3.2.1.6 Odezírání**

Jedná se o přirozenou schopnost člověka vyvíjející se v průběhu celého života a každý jedinec je pro tuto schopnost jinak nadaný. Tuto schopnost je důležité rozvíjet již od raného věku. Při odezírání dítě vnímá pohyby mluvidel, mimiku, gestikulaci rukou, prostředí a další složky neverbální komunikace. Aby došlo k maximálnímu rozvoji schopnosti odezírání, je zapotřebí trénink, ale také zajistit vhodné podmínky. Je vhodné nechat dítěti vyšetřit zrak, aby bylo schopné maximálně pozorovat dění v průběhu komunikace. Proto jsou taky důležitá zraková cvičení, která slouží k rozvoji a zdokonalování odezírání díky procvičování zraku (např. hledání stejných tvarů, porovnávání větší – menší, doplňování obrázků, hledání rozdílů). Při odezírání je třeba, aby mluvidla byla maximálně osvětlená a byla ve správné vzdálenosti a ve stejné výšce od obličeje odezírajícího dítěte. Dále pak nepřehánět artikulaci a nemluvit příliš rychle ani pomalu, i když je doporučené pomalejší tempo mluvy. Vždy je nutné, aby dítě znalo kontext rozhovoru, aby se lépe dokázalo orientovat a popřípadě odhadovat při podobnosti slov. Musíme si uvědomit, že odezírání je velice vyčerpávající činnost, proto dochází po krátké době k úbytku pozornosti odezírající osoby, a především u dětí, které se snáze rozptýlí (Houdková, 2005).

### **3.3 Vývoj komunikačních schopností a dovedností u dětí předškolního věku se sluchovým postižením**

Sluchové postižení je označení pro jakoukoli sluchovou vadu. Spadají sem osoby se zbytky sluchu, které jsou schopny slyšet a běžně komunikovat pomocí kompenzačních pomůcek, i osoby zcela neslyšící. Po odhalení sluchového postižení je důležité ihned vytvářet kompenzační komunikační kanál. Stěžejní je zrakový a hmatový (taktilní) vjem, přijímaný doteky, a tím dochází k částečné kompenzaci deficitu ve zvukových podnětech. Tyto vjemy jsou zprostředkované především matkou, která se musí snažit vytvořit co nejvíce stimulující prostředí pro správný vývoj dítěte a nahrazuje slovní komunikaci a uspokojování potřeb jistoty a bezpečí zrakovým nebo hmatovým podnětem (Hádková, 2016). Podle Vágnerové (2012) je však důležité si uvědomit, že v prvních měsících života je zrak, na rozdíl od sluchu, silně nevyvinutý, a proto se musí matky spíše zaměřovat na



hmatovou oblast. Celkově lze shrnout, že spontánní vývoj řeči u neslyšícího dítěte není možný. U nedoslýchavého dítěte je značně omezený (Muknšnáblova, 2014).

### **3.3.1 Předškolní období**

Předškolní období začíná třetím rokem života a trvá přibližně do šesti až sedmi let. Jedná se o tzv. přípravnou fázi na život, kdy dítě poznává svět prostřednictvím hry. Předškolní dítě chápe a využívá jazyk odpovídající jeho dosaženému stupni vývoje. Stále vytváří nová slova, rozvíjí vyjadřování a snaží se pochopit příčiny, proto využívá otázky „proč?“ a „jak?“, čímž neslyšící děti nedisponují, pokud nejsou vhodně kompenzované nebo nevyrůstají v neslyšící rodině, která již od narození dokáže s dětmi komunikovat neverbálně a tím vytváří podnětné prostředí. Dále se zde vyskytuje tzv. egocentrická řeč, kdy dítě komunikuje samo se sebou, což postupně přechází na řeč vnitřní (Vágnerová, 2012). Vnitřní řeč se vyskytuje i u dětí neslyšících, ale pouze v případě, pokud se setkávají s komunikací prostřednictvím znakové řeči. Pak vnitřní řeč probíhá ve znacích (Slowik, 2010). U dětí se sluchovým postižením také nedochází k rozvoji verbálních schopností pomocí komunikace s dospělými a hůře se orientují v pojmech jako včera, dnes, ráno, vpravo atd. Dítě v tomto období se snaží pochopit své postavení ve společnosti, společenský řád a normy a vytváří si vlastní pohled na svět pomocí fantazie a intuice, které ještě nejsou nijak potlačené logikou. Postupně dochází ke snižování závislosti na rodině a dochází rozvoji vztahů s vrstevníky, kde se učí prosadit a spolupracovat. U neslyšících dětí je však vše omezené nebo znemožněné, protože si s vrstevníky většinou nerozumí, čímž dochází k sociální izolaci a následně deprivaci (Vágnerová, 2012).

## 4 ARTEFILETIKA

Pojem artefiletika se skládá ze dvou částí. „Arte“ (latinsky ars, artis), která poukazuje na provázanost s uměním, a to především s výtvarným. Druhá část je „filetika“, jejíž význam vnímáme ve výchově jako propojení výrazového projevu (výtvarného, dramatického) s rozhovorem a prožíváním na základě výtvarné tvorby. Kořenem slova filetis je „fil“, což souvisí podle starořeckého slovníku se slovy láska, přátelství a mít rád. Pokud bychom v latině hledali význam kořene „fil“ našli bychom výrazy jako tkanina nebo síť, což poukazuje na symboliku vztahů a souvislostí (Slavík, 2011). Termín artefiletika zavedl Jan Slavík a pracoval s ním v české výtvarné výchově. Zčásti artefiletiku pojímal jako výtvarnou výchovu a vnímal ji v rámci tzv. pedagogického konstruktivismu, zčásti se jí věnoval jakožto didaktickému směru zaměřujícímu se na výuku a rozvoj kritického myšlení (učit se rozumět svým vlastním duševním procesům a pohnutkám). Artefiletika se od arteterapie liší především tím, že arteterapie se zaměřuje na psychiku a artefiletika na výchovu, vzdělávání a rozvoj komunikace, socializace, emoční a hodnotovou oblast, avšak lze zde najít i podobnosti – oba tyto obory se zaměřují na sebepoznání a vycházejí z umělecké tvorby (Géringová, 2011). Artefiletika je primárně předurčena k využívání ve výtvarné výchově, při níž dochází k rozvoji kompetencí pomocí uměleckých výrazových prostředků, ale dá se uplatnit i v jiných uměleckých oborech a disciplínách (Slavíková, 2007).

### 4.1 Specifické rysy a cíle artefiletiky

Podle Slavíka (2011) je metodika artefiletiky založená na výchově zážitkovou formou. Metoda závisí na předešlých zkušenostech dětí, za využití umění (výtvarné, hudební, dramatické). Vychází ze dvou základních aktivit, jimiž jsou exprese a reflexe. Expresi můžeme pojímat jako jeden konkrétní umělecký akt, ale také jako výrazovou hru. Na tyto projevy exprese navazuje reflexe, která probíhá tzv. reflektivním dialogem, právě ten je hlavním specifikem artefiletiky. Reflexi lze rozdělit do dvou částí. První se zaměřuje na subjektivní prožívání, postoje, záměry a své vlastní aktivity jedince. Druhá část je tvořena porovnáváním svých osobních zážitků se zážitky ostatních, kteří se na výrazovém aktu podíleli (Slavík, 2011). Artefiletika slouží k porozumění a poznání světa, kulturních a mezilidských vztahů a v neposlední řadě poznávání sebe samého. Pracuje

s pojmy *prekoncept*, což je subjektivní vnímání jevů a pojmů, *koncept*, což je společný znak prekonceptů, a *autorský koncept*, který odráží tvůrčí záměr autora (Géringová, 2011). Hlavním cílem artefiletiky je rozvoj osobnosti, sociálních kompetencí, naučit se vyjadřovat symbolicky, komunikovat a vnímat sebe a svět pomocí umění a zážitků, které z něho vycházejí. Podle Slavíkové (2007) je k tomuto účelu vhodný a svými výsledky významný kruh. Při zahajování činnosti nebo při reflektivním dialogu je důležité pracovat v kruhu, protože se jedná o symbol rovnosti mezi lidmi a aktéři pak soustředí pozornost ne na vnější část kruhu, ale na vnitřní, kde právě začíná hra se symboly a kreativitou.

#### **4.1.1 Výrazová hra**

*„Poznatky získané prostřednictvím výrazové hry obvykle zanechávají v paměti hlubší stopu než jen mechanicky naučené údaje právě proto, že poskytují šanci spojovat osobní zkušenost člověka s jeho názorem na širší kulturní souvislosti,“* (Slavíková, 2007, s. 175). Výrazová hra je jedním ze základních prvků artefiletiky vedoucích k rozvoji dítěte a naplnění předem stanovených cílů. Je třeba vždy vybrat takovou hru, aby korespondovala s požadovaným cílem, kterého chceme dosáhnout. Výrazová hra musí mít svůj námět, začátek, konec a samozřejmě pravidla. Dalším velice důležitým rysem je spontánnost. V artefiletickém díle slouží hra jako prostředek k uskutečnění a prožití zážitku, který poskytuje prostor k sebevyjádření. Výrazová hra je založena na představivosti, kreativitě a symbolice. Pracuje se vždy s fiktivním světem, v němž jednotlivec nebo skupina postupně zvědomuje svoje prožitky a osvojuje si nově nabyté zkušenosti (Slavík, 1997).

#### **4.1.2 Reflektivní dialog**

Jedná se o jedno z hlavních kritérií artefiletiky. Reflektivní dialog slouží k učení, sebepoznání a k rozvoji komunikačních a sociálních dovedností a je možné jej považovat za stěžejní proces v artefiletice pro učení a poznávání. Jde o interpretaci výrazové hry, skrze niž se člověk ohlédne za předešlým aktem z jiné perspektivy. Člověk se musí zamyslet a uvědomit si, co prožíval a jak ho daná činnost obohatila a posunula dál. Dochází i k výměně názorů, porovnávání a hledání společných rysů a souvislostí pomocí zobecňování. Tento proces a společnou diskusi vede učitel/lektor (Géringová, 2011).

Různé projevy bude každý jedinec prožívat jinak, na čemž má svůj podíl také sociální odlišnost, ke které dochází vlivem jiného sociálního prostředí, v němž účastníci artefiletiky vyrůstají, což je také formujícím faktorem pro rozdílné pohledy na určité oblasti a pojmy. Jedná se o tzv. osobní zkušenost, která ovlivňuje naše myšlení, chápání, prožívání a postoje (Slavíková, 2007). Na základě těchto odlišností vzniká tzv. sociokognitivní konflikt.

Další nedílnou součástí artefiletiky je vzdělávací motiv, vycházející také z reflektivního dialogu. Jde o spojení jednotlivých částí mezosobní zkušenosti dítěte a částí širších kulturních souvislostí, nebo názorů či postojů ostatních lidí (Slavík, 2011).

#### **4.1.3 Ledolamky**

Ledolamky neboli ice-breakers jsou krátká cvičení nebo úkoly předcházející hlavní činnosti. Hlavním úkolem ledolamek je zklidnění dětí, motivace, navození atmosféry, seznámení s problematikou a upoutání pozornosti, která je při samotné činnosti velice důležitá. Tyto funkce lze shrnout do čtyř základních kategorií. *Převést* – snaha odvrátit pozornost z předchozích činností a připravit na činnosti nové. *Uvolnit* – zbavit děti napětí. *Vyladit* – připravit je na konkrétní činnost. *Zapojit* – snaha zapojit děti i vyučující, aby se posilovaly vztahy mezi nimi. Také je vhodné, aby se učitel těchto aktivit účastnil, protože dochází k navázání silnějšího vztahu s dětmi (Slavíková, 2007, s. 21). V tomto případě lze i zmínit tzv. uzavírací hru, která má stejný význam jako ledolamka, jen je využívána jako závěrečné ukončení aktivity. Především jde o zamyšlení nad celým procesem a u dětí hlavně o relaxaci a navrácení se zpět do reality (Slavíková, 2007).

## **4.2 Využití artefiletiky u dětí se sluchovým postižením**

Jak již bylo několikrát zmíněno v předešlých kapitolách, proces vytváření pojmů u dětí se sluchovým postižením je odlišný od procesu vytváření pojmů u dětí slyšících (Souralová, 2002), proto je důležité s tímto faktorem v artefiletice pracovat a rozvíjet jej, protože právě na pochopení a utváření pojmů stojí celá oblast komunikace (Potměšilová, 2012). Podle Suralové (2002) je důležité řadit pojmy do vztahů, nacházet jejich významy a tím docházet k snazšímu zvědomování a pochopení. Artefiletika poukazuje na vztah mezi porozuměním a dorozuměním skrze výtvarnou tvorbu a následný reflektivní dialog

i u osob se sluchovým postižením. Jedná se o základní princip práce s dětmi se sluchovým postižením, při němž dochází k rozvoji pojmů a v závislosti na tom i k rozvoji myšlení. Jednou z možností, jak pracovat na rozvoji komunikace, pojmů a myšlení u dětí se sluchovým postižením může být právě i artefiletika. Prostřednictvím výtvarné tvorby a diskuse nad ní může docházet k rozvoji komunikace a myšlení (Potměšilová, 2017). Při práci se sluchově postiženými dětmi může být složité vyjádřit zadání nebo následně uskutečnit reflektivní dialog, protože může dojít k využití pojmu v jiném kontextu, než je pro dítě známé. Proto, jak zmiňuje Slavíková (2007), musíme pomocí reflektivního dialogu vypořádat, které pojmy jsou pro dané jedince známe, s nimi pracovat, rozvíjet je a hledat vztahy mezi nimi. U reflektivního dialogu si při omezené řečové schopnosti můžeme pomoci neverbální expresí. Pokud má dítě problém hodnotit a vyjádřit své pocity slovy, může využít neverbální komunikaci – mimiku či výraz, gesta a pohyb celého těla, popřípadě může výrazovou hru vyjádřit v reflektivním dialogu opět pomocí malby nebo jiné kreativní složky. Práce s artefiletikou také vede k prevenci psychických a sociálních patologií, které jsou spojené u dětí se sluchovým postižením se sensorickou deprivací a sociální izolací z důvodu nedostatečné komunikační výbavy (Potměšilová, 2017).

Před tím, než pedagog zařadí artefiletiku do svého třídního vzdělávacího programu, je důležité, aby s dětmi navázal bližší vztah a zjistil přesný rozsah sluchového postižení a také jak ovlivňuje jejich komunikační kompetence. Na základě těchto informací pedagog pracuje s daným dítětem a dále ho rozvíjí (Slavík, 2011). Konkrétně je důležité vypořádat, jak sluchové postižení ovlivnilo jednotlivé jazykové roviny. Sluchové postižení zasahuje v různé míře do všech jazykových rovin mluvené řeči, jako je rovina lexikálně-sémantická (slovní zásoba a pochopení významu jednotlivých pojmů), morfologicko-syntaktická (gramatika), foneticko-fonologická (zvuková) a v neposlední řadě rovina pragmatická (schopnost vyjadřovat komunikační záměry) (Býtešnicková, 2012).

## **5 PRAKTICKÁ ČÁST**

### **5.1 Cíl práce**

Cílem práce je zjistit, zda podle názoru oslovených předškolních pedagogů je artefiletika vhodnou metodou pro práci s dětmi se sluchovým postižením v běžných mateřských školách a ve speciálních mateřských školách pro děti se sluchovým postižením pro rozvoj komunikačních dovedností a schopností.

Pro dosažení cíle práce, byly vytvořeny následující dílčí otázky:

#### **Dílčí otázka č. 1**

Využívají oslovení předškolní pedagogové artefiletické činnosti v mateřských školách?

#### **Dílčí otázka č. 2**

Je artefiletika podle názoru oslovených předškolních pedagogů vhodnou metodou pro děti se sluchovým postižením pro rozvoj komunikačních dovedností a schopností?

#### **Dílčí otázka č. 3**

Je vytvořený soubor artefiletických činností podle názoru oslovených předškolních pedagogů vhodnou metodou pro rozvoj komunikačních dovedností a schopností pro děti se sluchovým postižením?

#### **Dílčí otázka č. 4**

Které prvky u předloženého souboru artefiletických činností považují oslovení předškolní pedagogové za důležité pro rozvoj komunikační dovednosti a schopnosti?

#### **Dílčí otázka č. 5**

Pro který stupeň sluchového postižení je u předškolních dětí podle názoru oslovených předškolních pedagogů vytvořený soubor artefiletických činností nevhodný?

## 5.2 Metodika praktické části

Z důvodu koronavirové krize jsem metodu pro získání informací a dat pro praktickou část bakalářské práce musela pozměnit. Praktická část měla být realizována za využití kvalitativní metody. Vytvořené artefietické činnosti jsem měla realizovat ve speciální mateřské škole pro děti se sluchovým postižením a následně využít metodu nestandardizovaného pozorování, která se řadí mezi kvalitativní metody. Na základě vlastního nestandardizovaného pozorování a následného rozboru pozorovaného jsem měla zjistit, zda je artefietika vhodnou metodou pro práci s dětmi se sluchovým postižením pro rozvoj komunikačních dovedností a schopností.

Praktická část bakalářské práce byla realizovaná metodou kvalitativního šetření. Jako první jsem vytvořila soubor artefietických činností, na které navazovalo získávání dat a informací. Soubor obsahuje 10 artefietických činností. Dále jsem vytvořila otázky pro respondenty. Pro sběr dat jsem využila metodu standardizovaného expertního rozhovoru, při němž respondenti odpovídali na předem vytvořené otázky. Nejprve jsem respondenty vyhledávala pomocí internetových stránek konkrétních mateřských škol v ČR, následně jsem je kontaktovala prostřednictvím e-mailu. Touto cestou mi odpověděli pouze dva respondenti ze speciálních mateřských škol pro děti se sluchovým postižením. Druhý zvolený způsob pro vyhledávání respondentů byl přes facebookovou stránku, kde jsem cíleně napsala do skupiny pro pedagogy mateřských škol a definovala své požadavky na respondenty. Každý z respondentů se musel orientovat částečně v problematice sluchového postižení a v průběhu své pedagogické praxe vzdělávat dítě se sluchovým postižením. Touto cestou jsem se spojila s dvanácti respondenty, ale rozhovor mi poskytli pouze tři respondenti z běžných mateřských škol. Nejprve jsem každému z respondentů zaslala prostřednictvím e-mailu soubor, který obsahoval 10 vytvořených artefietických činností, otázky k expertnímu rozhovoru a kapitulu 4.1 z teoretické části mé bakalářské práce, aby se respondenti seznámili s metodou artefietika, pokud se s ní dosud neseťkali. Rozhovor probíhal prostřednictvím mobilního telefonu.

### **5.3 Charakteristika respondentů**

Respondenty, kteří poskytli expertní rozhovor, jsem vybírala na základě jejich zkušeností s dětmi se sluchovým postižením a na základě jejich orientace v problematice sluchového postižení. Tato kritéria byla podmínkou pro expertní rozhovor. Tři respondentky působí v běžných mateřských školách a v průběhu svého pedagogického působení pracovaly alespoň jednou s dítětem se sluchovým postižením. Dvě respondentky působí ve speciálních mateřských školách pro děti se sluchovým postižením; respondentky se lišily především ve využití komunikačních přístupů v mateřských školách.

U každého respondenta jsem znala jméno, pohlaví, místo pedagogického působení, dosažené vzdělání a délku pedagogické praxe.

### **5.4 Expertní rozhovor**

První skupina otázek v expertním rozhovoru (otázka č. 1, otázka č. 2 a otázka č. 3) se zabývá problematikou informovanosti o artefietice u pedagogů předškolního vzdělávání. Tyto otázky jsou zaměřené také na problematiku, zda jsou artefietické činnosti vhodnou metodou pro rozvoj komunikačních dovedností a schopností dětí se sluchovým postižením.

Druhá skupina otázek je součástí expertního posudku, který vychází z vytvořeného souboru artefietických činností – pedagogičtí pracovníci hodnotí vytvořený soubor artefietických činností. Otázky k expertnímu posudku (otázka č. 4, otázka č. 5, otázka č. 6) jsou založené na subjektivních názorech a zkušenostech oslovených předškolních pedagogů, které vycházejí z jejich pedagogického působení v mateřských školách. Předškolní pedagogové posuzovaly kvalitu a vhodnost vytvořených artefietických činností pro děti se sluchovým postižením a zda vytvořený soubor artefietických činností rozvíjí komunikační dovednosti a schopnosti u dětí se sluchovým postižením.

Otázka č. 7 je pouze pro předškolní pedagogy, kteří využili vytvořené artefietické činnosti u dětí se sluchovým postižením. Otázka se zaměřuje na zhodnocení



bezprostředních zážitků, kvalit a nedostatků v jednotlivých vytvořených artefiletických činnostech.

Sběr dat probíhal od ledna do března 2021.

## **5.5 Expertní rozhovor s respondenty**

Pro účely výzkumu bylo pět oslovených respondentů označeno zkratkou R1–R5.

### **5.5.1 R1 (Olomouc)**

Údaje o respondentovi:

R1 je žena.

Respondentka má magisterské vzdělání v oboru speciální pedagogika – učitelství.

Pracuje ve speciální mateřské škole pro děti se sluchovým postižením.

Doba praxe ve speciální mateřské škole pro děti se sluchovým postižením respondentky je 7 let.

Ve třídě vzdělávají děti s nedoslýchavostí (stupeň nedoslýchavosti nebyl zjišťován).

V mateřské škole využívají komunikační přístup totální komunikace.

#### **Otázka č. 1 – Víte, co je to artefiletika?**

R1 neví, co je to artefiletika. S pojmem artefiletika seznámila až prostřednictvím zaslaného souboru artefiletických činností, které jsem vypracovala a před expertním rozhovorem zaslala R1 na e-mail, aby se na rozhovor připravila: *„Je mi znám pojem a princip arteterapie, ale s artefiletikou jsem se podrobněji seznámila díky Vaší práci.“*

#### **Otázka č. 2 – Setkal/a jste se nebo jste použil/a artefiletické činnosti v mateřské škole?**

#### **Pokud ano, jaký byl primární cíl jejich využití a pro jakou skupinu dětí byla artefiletická činnost využita?**

Z rozhovoru vyplývá, že se R1 s artefiletickými činnostmi nesešla a ani je cíleně nevyužila v mateřské škole. Některé prvky artefiletiky využila při své práci v mateřské škole, aniž by je dávala do kontextu s problematikou artefiletiky. Tyto prvky užívala především pro rozvoj estetického vnímání a grafomotoriky u dětí se sluchovým

postižením ve věku 6–7 let: „V nějaké podobě jsem jednotlivé prvky asi využila, ale nebylo to záměrné. Například samotnou výtvarnou tvorbu často zařazuji a pak si o těch obrázkách s dětmi povídáme, což by mohlo mít podobu reflektivního dialogu.“

**Otázka č. 3 – Domníváte se, že jsou v obecné rovině artefiletické činnosti vhodnou metodou v mateřské škole pro děti se sluchovým postižením pro rozvoj komunikačních schopností a dovedností? Svůj názor odůvodněte.**

R1 považuje artefiletiku za vhodnou výchovně-vzdělávací metodu pro děti se sluchovým postižením v mateřské škole. Upozorňuje však na složitější realizaci artefiletických činností ve skupině dětí se sluchovým postižením oproti realizaci v intaktní skupině dětí. U dětí se sluchovým postižením může dojít k neporozumění zadání činností a otázek v reflektivním dialogu: „Určitě je složitější využít takové činnosti u dětí se sluchovým postižením než u dětí bez handicapu. Nemají tak rozvinuté komunikační schopnosti a také se pracuje v artefiletice často s abstrakcí, proto nemusí pochopit instrukce a celkově se nemusí orientovat v činnostech. Zejména reflektivní dialog je mnohem náročnější, také proto, že děti nemusí porozumět otázce vlivem svého postižení.“ R1 však poukazuje na to, že pro děti se sluchovým postižením bývá často výtvarné vyjádření specifickým způsobem určitého sebevyjádření, a když dojde ke spojení výtvarné činnosti a prožitku, pak vidí v těchto aktivitách potenciál: „Děti milují výtvarné činnosti a je jedno, zda mají sluchové postižení nebo ne, skrze ně rozvíjejí svou tvořivost, fantazii, ale také můžou skrze díla komunikovat.“

#### **5.5.1.1 Expertní posudek R1 (Posouzení vytvořeného souboru artefiletických činností)**

**Otázka č. 4 – Domníváte se, že se jedná o vhodné činnosti pro děti předškolního věku (5–6 let) se sluchovým postižením s částečně rozvinutými komunikačními dovednostmi a schopnostmi? Svůj názor odůvodněte.**

R1 se nejdříve k vytvořenému souboru artefiletických činností vyjádřila jako k celku. Vytvořené artefiletické činnosti považuje za obtížné pro děti předškolního věku se sluchovým postižením, protože tyto děti mají vlivem svého postižení omezené komunikační dovednosti. Právě ve vytvořených aktivitách jsou tyto dovednosti podle R1 důležité a ve velké míře se využívají: „Obecně bych řekla, že všechny tyto činnosti jsou dosti obtížné pro předškolní děti s komunikačním handicapem, protože je zde důraz na

*porozumění a na vyjadřování. Avšak možná právě díky tomu, že je zde takový důraz na komunikaci, tak to může mít vliv na jeho rozvoj.“* R1 však dále v rozhovoru zmiňuje, že právě díky tomu, že ve vytvořených artefiletických činnostech je velký důraz na prožitek a názornost, se jedná o zajímavý a obohacující program pro děti se sluchovým postižením: „*Právě díky prožitku a názornosti se částečně eliminuje komunikační bariéra. Děti snáze porozumí zadání a lépe si vše zapamatují.*“ R1 také zmiňuje, že právě děti předškolního věku se učí především skrze prožitek a názor, což platí i u dětí se sluchovým postižením.

**Otázka č. 5 – Domníváte se, že jednotlivé artefiletické činnosti rozvíjejí komunikační schopnosti a dovednosti u dětí předškolního věku (5–6 let) se sluchovým postižením s částečně rozvinutými komunikačními dovednostmi a schopnostmi? Svůj názor odůvodněte.**

R1 se domnívá, že jednotlivé vytvořené artefiletické činnosti mohou rozvíjet komunikační dovednosti a schopnosti. R1 vidí největší potenciál pro rozvoj komunikačních dovedností právě ve způsobu, jak je s dítětem pracováno. Děti mají možnost si činnosti vyzkoušet a prožít a díky tomu mají větší chuť mluvit o svých zážitcích a dokážou si daný pojem lépe představit. Dále podle R1 bude díky velkému prostoru pro komunikaci ve vytvořených artefiletických činnostech docházet k rozvoji komunikačních dovedností. R1 zmiňuje, že je důležité dětem se sluchovým postižením a komunikačními problémy co nejvíce přiblížit osvojované pojmy na konkrétních příkladech zážitku a názoru, propojit veškeré možnosti seznámení se s pojmy, což tyto činnosti podle R1 nabízejí.

**Otázka č. 6 – Pro jakou skupinu dětí se sluchovým postižením byste vytvořený soubor artefiletických činností nedoporučil/a podle stupně sluchového postižení? Svůj názor odůvodněte.**

Jako problematické, v kontextu využití vytvořeného artefiletického souboru, popisuje R1 dva faktory a těmi jsou věk dětí a určitá potřebná úroveň rozvoje komunikačních dovedností u dítěte. Způsob komunikace, tedy zda děti se sluchovým postižením využívají znakový jazyk, mluvenou řeč, totální, bilingvální nebo orální přístup atd. nepovažuje za tak významný, i když totální komunikace podle R1 více napomáhá

k eliminaci komunikační bariéry: „*Totální komunikaci však musím malinko vyzdvihnout, protože děti mají možnost spojit všechny možné dorozumívající prostředky k tomu, aby porozuměly nebo se vyjádřily.*“ Pokud dítě se sluchovým postižením má rozvinuté komunikační dovednosti a schopnosti, pak je podle R1 možné tyto aktivity využít bez ohledu na stupeň sluchového postižení.

**Otázka č. 7 – Zkusila jste některou z vytvořených artefietických činností s dětmi se sluchovým postižením? Pokud ano, jakou? Popište zkušenost a reakce dětí.**

R1 uvedla při rozhovoru, že vyzkoušela tři činnosti: „*Konkrétně jsem využila první tři činnosti. První činnost byla Emoce a výraz, druhá činnost byla Vůně a třetí činnost byla Chuťové vnímání.*“ Celkově hodnotí aktivity pozitivně: „*Děti činnosti bavily, jednotlivé experimenty si užívaly a odnesly si zážitek.*“

V mateřské škole, kde R1 pracuje, využívají přístup totální komunikace, proto při každé činnosti a jejich částech využívala totální komunikaci. R1 říká, že na základě totální komunikace s dětmi využila při jednotlivých činnostech mluvenou řeč, znakový jazyk a jednoruční prstovou abecedu. Ledolamku, která slouží ke zklidnění dětí, motivaci, navození atmosféry a seznámení s problematikou byla nucena R1 doplnit ještě o metodu globálního čtení, kdy děti měly možnost daný pojem vidět i v grafické formě (psané slovo): „*Je důležité u těchto dětí vytvořit co nejvíce možností pro porozumění danému zadání nebo pojmu, proto si myslím, že totální komunikace je nejvhodnější komunikační přístup pro tyto děti, protože využívá velké množství komunikačních prostředků.*“ R1 pracovala s dětmi ve věku 5–7 let. Děti náhodně rozdělila na dvě skupiny, aby pracovala s menší skupinou dětí a mohla se jim individuálně věnovat.

R1 v rozhovoru uvádí, že na každou aktivitu měla vyčleněné vždy celé dopoledne, aby byl vytvořen dostatek času pro zadání a vysvětlení pravidel činností a také aby děti měly dostatek prostoru pro jejich realizaci. Nejvíce času R1 potřebovala na výtvarné vyjádření dětí a pro reflektivní dialog. Jako problém R1 uvádí to, že se ve vytvořených činnostech pracuje s abstrakcí, což je pro skupinu dětí se sluchovým postižením problematické vlivem jejich postižení. Proto musela některé pojmy déle vysvětlovat. Avšak díky vhodně zvoleným aktivitám v ledolamce si děti mohly jednotlivé pojmy přiblížit a prakticky se s nimi seznámit skrze názornost a zážitek. Nejlépe se R1 pracovalo s činnostmi nazvanou

Emoce a výraz, což odůvodnila tím, že se v této činnosti pracuje s pojmy *veselý, smutný, našťvaný, vyděšený*, které jsou dětem blízké a snadno je pochopily díky obrazovému vyjádření daných emocí. Jako stěžejní prvky artefiletických činností, které vedou k pochopení pojmů a k rozvoji komunikačních schopností a dovedností, vidí R1 obecně u všech tří vyzkoušených činností v ledolamce, při níž se děti prakticky, názorně a prostřednictvím prožitku seznamují s pojmy, a následně v reflektivním dialogu, při němž rozvíjejí komunikační schopnosti a dovednosti. Samotnou výtvarnou expresi by zařadila spíše jako doplňkovou. Avšak největší problém R1 dělalo rozvinout právě reflektivní dialog při jednotlivých činnostech. Některé předložené a navrhované otázky v reflektivním dialogu, se kterými R1 pracovala byly pro děti příliš složité: *„Děti občas neporozuměly položené otázce, nebo na ni nedokázaly odpovědět z důvodu omezených komunikačních dovedností a schopností. Otázky byly formulované tak, že ne všechny děti je mohly správně pochopit kvůli nedostatečně rozvinutým komunikačním schopnostem.“* R1 udává, že byly dobře dětmi pochopeny a následně alespoň jednoslovně zodpovězeny pouze jednoznačné otázky typu: Jaký obrázek se ti nejvíce líbí? Jaký je tvůj obrázek?

### **5.5.2 R2 (Praha)**

Údaje o respondentovi:

R2 je žena.

Respondentka má bakalářské vzdělání v oboru speciální pedagogika – učitelství.

Pracuje ve speciální mateřské škole pro děti se sluchovým postižením.

Doba praxe respondentky jsou 2 roky v běžné mateřské škole a 3 roky ve speciální mateřské škole pro děti se sluchovým postižením.

Ve třídě vzdělávají děti s nedoslýchavostí (stupeň nedoslýchavosti nebyl zjišťován).

V mateřské škole využívají komunikační přístup bilingvální komunikace.

#### **Otázka č. 1 – Víte, co je to artefiletika?**

Z rozhovoru vyplývá, že R2 zná pojem artefiletika a orientuje se v principech artefiletika: *„Artefiletika je metoda výchovy a vzdělávání, která působí především na zážitek, což ovlivňuje naše poznání a snáze se něco učíme.“*

**Otázka č. 2 – Setkal/a jste se nebo jste použil/a artefiletické činnosti v mateřské škole? Pokud ano, jaký byl primární cíl jejich využití a pro jakou skupinu dětí byla artefiletická činnost využita?**

R2 v rozhovoru říká, že se s pojmem artefiletika setkala již na vysoké škole, kde ji tato metoda oslovila a na základě toho ji zařadila mezi činnosti v běžné mateřské škole, v níž dříve učila. Momentálně artefiletiku zařazuje do vzdělávací nabídky u dětí se sluchovým postižením ve věku 5–6 let.

V mateřské škole, kde R2 pracuje, využívají přístup bilingvní komunikace (mluvená řeč a český znakový jazyk). Hlavním cílem aktivit, které R2 zařadila do vzdělávací nabídky pro děti se sluchovým postižením, byl prožitek a rozvoj kooperace, díky nimž stěžejních cílů R2 dosáhla. Aktivita však nevytvářela záměrně tak, aby docházelo k rozvoji komunikačních schopností, i když díky reflektivnímu dialogu, který byl součástí každé artefiletické činnosti, k určité míře rozvoje podle R2 také docházelo, ale nejednalo se o primární cíl. R2 však zmiňuje, že právě při reflektivním dialogu nastával často problém: *„Nikdy jsem nedocílila toho, aby se všechny děti zapojily do reflektivního dialogu. Když jsem jim položila otázku, která se týkala jejich prožitku a artefiletického díla, měly děti problém odpovědět nebo neodpověděly na otázku vůbec.“* Děti ve třídě R2 se sice dorozumívají mluvenou řečí a znakový jazyk využívají pouze jako doplňkový, ale i přes to mají děti podle R2 omezené komunikační dovednosti a schopnosti. R2 v návaznosti na problém při reflektivním dialogu však zmiňuje, že je důležité, aby zůstal součástí artefiletických aktivit: *„Právě prostřednictvím reflektivního dialogu děti rozvíjejí schopnost komunikovat a vyjadřovat své myšlenky.“*

**Otázka č. 3 – Domníváte se, že jsou v obecné rovině artefiletické činnosti vhodnou metodou v mateřské škole pro děti se sluchovým postižením pro rozvoj komunikačních schopností a dovedností? Svůj názor odůvodněte.**

Artefiletiku R2 považuje za vhodnou metodu pro děti se sluchovým postižením: *„Sama artefiletiku využívám u dětí se sluchovým postižením, protože si myslím, že tato metoda obohacuje vzdělávání. Artefiletika pracuje s prožitkem a názorem, díky kterému se děti se sluchovým postižením snáze seznamují s novými informacemi, a také se rozvíjí jejich samostatnost, komunikaci a myšlení.“* Je však důležitý podle R2 určitý výchozí stupeň

komunikačních dovedností, který je jednoznačně limitován sluchovým postižením. Tyto dovednosti pozoruje především v závislosti na vhodné a časné kompenzaci sluchového postižení a podnětného prostředí, které vzniká primárně v rodině.

#### **5.5.2.1 Expertní posudek R2 (Posouzení vytvořeného souboru artefiletických činností)**

**Otázka č. 4 – Domníváte se, že se jedná o vhodné činnosti pro děti předškolního věku (5–6 let) se sluchovým postižením s částečně rozvinutými komunikačními dovednostmi a schopnostmi? Svůj názor odůvodněte.**

R2 se domnívá, že vytvořený soubor artefiletických činností je vhodný pro děti se sluchovým postižením. Za důležitou podmínku pro využití vytvořeného souboru artefiletických činností považuje R2 věk dětí: *„Vytvořené činnosti obsahují složitější aktivity, k nimž je třeba, aby děti dokázaly porozumět zadání a pravidlům činností. Dále je nutná koncentrace a schopnost pracovat s abstrakcí, což se vyvíjí s věkem dítěte.“* Proto určenou věkovou hranici (5–6 let) považuje R2 za vhodnou. Problém může podle R2 nastat při činnostech, u nichž je třeba, aby si děti zakryly oči: *„Děti se sluchovým postižením si nerady zakrývají oči, protože tím přijdou o kompenzační smysl, který jim zajišťuje orientaci v prostoru, a také zrak využívají při komunikaci.“* R2 znovu v rozhovoru zmiňuje, že problém také může nastat právě při reflektivním dialogu. Při pokládání otázek nemusí děti dostatečně porozumět otázkám nebo na ně nedokážou odpovědět. To je však podle R2 velice individuální. Proto je však podle R2 třeba otázky v reflektivním dialogu vždy pozměnit podle individuálních schopností dětí tak, aby i při něm docházelo k rozvoji komunikace. Celkově však R2 vytvořené artefiletické činnosti hodnotí jako přínosné: *„Děti si odnesou zážitek, a především výtvarné činnosti jsou dětem velice blízké, proto je budou činnosti bavit. Při výtvarných činnostech dochází k sebevyjádření, a právě děti s omezenou komunikační schopností mohou skrze díla i komunikovat.“*

**Otázka č. 5 – Domníváte se, že jednotlivé artefiletické činnosti rozvíjejí komunikační schopnosti a dovednosti u dětí předškolního věku (5–6 let) se sluchovým postižením s částečně rozvinutými komunikačními dovednostmi a schopnostmi? Svůj názor odůvodněte.**

R2 považuje vytvořené artefiletické činnosti jako vhodný prostředek pro rozvoj komunikačních schopností a dovedností. R2 vyzdvihuje, že jednotlivé artefiletické celky

jsou vždy vhodně zaměřené na určitou skupinu pojmů, která může být pro děti se sluchovým postižením méně známá, nebo se s pojmy děti doposud neselekaly. Díky tomu, že je v jednotlivých činnostech kladen velký důraz na prožitek a experiment a dochází k využití kompenzačních smyslů, může být podle R2 ovlivněno pochopení a osvojení si pojmů a rozvoj komunikace. Z rozhovoru vyplývá, že podle R2 i reflektivní dialog má velký vliv na rozvoj komunikačních dovedností a schopností: *„Děti musejí nejprve položeným otázkám porozumět a pak na ně odpovědět.“*

**Otázka č. 6 – Pro jakou skupinu dětí se sluchovým postižením byste vytvořený soubor artefiletických činností nedoporučil/a podle stupně sluchového postižení? Svůj názor odůvodněte.**

Podle R2 není stupeň sluchového postižení stěžejní, pokud je vhodně kompenzovaný, spíše je důležitá schopnost komunikovat zvoleným komunikačním systémem do takové míry, aby bylo možné pochopit zadání úkolů a aby bylo možné rozvíjet komunikační schopnosti skrze dílčí části artefiletických činností. Rozvoj této schopnosti přisuzuje R2 především tomu, jak se s dětmi pracuje i mimo mateřskou školu: *„Některé děti však přicházejí z horších sociokulturních podmínek nebo nepodnětného prostředí, kde doma rodiče s dětmi nekomunikují. Děti poté mají nedostatečně rozvinuté komunikační schopnosti, nebo nekomunikují vůbec.“*

**Otázka č. 7 – Zkusila jste některou z vytvořených artefiletických činností s dětmi se sluchovým postižením? Pokud ano, jakou? Popište zkušenost a reakce dětí.**

R2 s dětmi vyzkoušela artefiletickou činnost Emoce a výraz, která zapadala do připraveného integrovaného bloku – Jak se cítí můj kamarád. A také ji považovala za vhodnou, protože s danými pojmy již R2 v minulosti pracovala a mohla navázat na předchozí zkušenosti dětí. Celou artefiletickou činnost doplňovala mluvenou řečí a znaky českého znakového jazyka, aby si děti osvojovaly oba komunikační systémy a také proto, že každé dítě preferuje jiný způsob komunikace. Nejprve si s dětmi rozložila na zem obrázky s emocemi a většina dětí správně pojmenovala jednotlivé emoce. Pojem neutrální výraz musela R2 vysvětlit pomocí pantomimy: *„Zde vznikla první komunikační bariéra, protože jsem nedokázala daný pojem přesně dětem vysvětlit prostřednictvím mluvené řeči nebo znakového jazyka, musela jsem pouze gestikulací a mimikou znázornit*



*ani veselý ani smutný.*“ Při hledání rozdílů v připravených obrázcích emocí děti spíše ukazovaly a předváděly dané emoce pomocí mimiky, než aby je slovně popisovaly. Proto R2 musela děti pobízet k verbálnímu vyjádření. Při hádání emocí pomocí zrcátka měly některé děti problém vybranou emoci ztvárnit mimikou. Proto R2 dětem řekla, aby se nejprve podívaly na obrázky emocí, se kterými pracovaly na začátku, a následně je zkusily napodobit. Díky tomuto způsobu již děti vytvořily danou emoci pomocí mimiky. V následující činnosti, při níž děti komunikovaly pohledem, nevznikl podle R2 žádný problém: *„Aktivita, kdy děti komunikovaly pouze očním pohledem a úsměvem, děti velice bavila a užívaly si to. Často se dokonce smály i nahlas.“* Následně děti vytvořily díla z připravených vystřižených obrázků z novin. R2 si všimla, že každé z dětí, ač nezáměrně, vytvořilo emoci, která odpovídala jejich osobnosti. Zde ale právě podle R2 nastal problém: *„Některé děti nevyjadřovaly pocit a emoci z předešlé aktivity, jak měly, ale spíše emoci tvořily nahodile, bez rozmyšlení.“* Každé z dětí obrázek dokončilo v různém čase, proto kdo měl hotový obrázek, mohl si jít zatím hrát. Obrázky se následně rozložily na koberec a každému z dětí R2 položila vždy jen jednu otázku. R2 považuje nabízené otázky v reflektivním dialogu jako vhodné, protože jsou srozumitelné a nejsou složité. Každé z dětí odpovědělo na položenou otázku: *„To považuji jako velký úspěch, že mi odpověděly, protože když jsem dřív s nimi zkoušela artefietiku, tak se mnou moc komunikovat nechtěly. Možná to bylo tím, že Vaše ledolamky děti více vtáhly a seznámily s tím, s čím v dalších částech musí pracovat. Ale to je opravdu jen domněnka.“*

### **5.5.3 R3 (České Budějovice)**

Údaje o respondentovi:

R3 je žena.

Respondentka má bakalářské vzdělání v oboru učitelství pro mateřské školy.

Pracuje v běžné mateřské škole.

Doba praxe respondentky je 31 let v běžné mateřské škole.

Ve třídě vzdělávala děti s nedoslýchavostí (stupeň nedoslýchavosti nebyl zjišťován).

### **Otázka č. 1 – Víte, co je to artefiletika?**

R3 se neorientuje v principech artefiletiky a doposud se s daným pojmem nesešla. Pouze pojem arteterapie je pro R3 známý: „*Musím se přiznat, že jsem až do teď vnímala spíše pojem arteterapie. Tu bych definovala jako určitý léčebný postup, který využívá výtvarného projevu jako prostředku poznání, který lze využít k podpoře zdraví, sebezvoje a růstu jedince a k překonání psychických i zdravotních obtíží.*“ S pojmem artefiletika se seznámila až prostřednictvím zaslání souboru artefiletických činností, který jsem vypracovala a před expertním rozhovorem zaslala R1 na e-mail, aby se na rozhovor připravila.

### **Otázka č. 2 – Setkal/a jste se nebo jste použil/a artefiletické činnosti v mateřské škole? Pokud ano, jaký byl primární cíl jejich využití a pro jakou skupinu dětí byla artefiletická činnost využita?**

Z rozhovoru vyplývá, že se R3 doposud nesešla s artefiletikou. Prvky artefiletiky R3 záměrně při práci s dětmi v mateřské škole nevyužívala. Z rozhovoru však dále vyplývá, že R3 výtvarné činnosti využívala jako prostředek výchovy a vzdělání, ale nejednalo se o artefiletiku: „*Nijak blíže jsem se s artefiletikou neseznámila, prvky jsem určitě záměrně při práci nevyužívala, což ovšem neznamená, že bych skrze výtvarné umění na děti nepůsobila. Spíš mám pocit, že většina učitelů toto činí tak nějak mimoděk.*“

### **Otázka č. 3 – Domníváte se, že jsou v obecné rovině artefiletické činnosti vhodnou metodou v mateřské škole pro děti se sluchovým postižením pro rozvoj komunikačních schopností a dovedností? Svůj názor odůvodněte.**

R3 se domnívá, že vzhledem k omezeným dovednostem a schopnostem verbální komunikace u dětí se sluchovým postižením, je využití artefiletiky vhodné pro jejich rozvoj: „*Právě díky výtvarné tvorbě děti činnosti zaujmou a odnesou si zážitek. Tím, že se spojí exprese a reflexe, tak to může být vhodná výchovně-vzdělávací metoda pro děti se sluchovým postižením, kdy tyto děti potřebují především názornost a prožitek.*“ Podle R3 artefiletika nerozvíjí jen komunikaci, ale vede i k rozvoji pozornosti, sebevyjádření, poznávání okolního světa a rozvoji grafomotoriky. Výtvarný projev je podle R3 pro děti předškolního věku přirozený: „*Stačí děti motivovat, poskytnout prostor a prostředky a většinou se do práce zapojí s nadšením.*“

### **5.5.3.1 Expertní posudek R3 (Posouzení vytvořeného souboru artefietických činností)**

**Otázka č. 4 – Domníváte se, že se jedná o vhodné činnosti pro děti předškolního věku (5–6 let) se sluchovým postižením s částečně rozvinutými komunikačními dovednostmi a schopnostmi? Svůj názor odůvodněte.**

R3 se domnívá, že jednotlivé vytvořené artefietické činnosti jsou vhodné pro děti se sluchovým postižením: *„Jednotlivé artefietické činnosti jsou vhodně motivované a témata jsou dětem blízká.“* Konkrétně R3 poukazuje na vhodně zvolené pomůcky, děti mohou pracovat s názornými obrázky a předměty. R3 také vyzdvihuje to, že jednotlivé činnosti jsou vždy vhodně zaměřené na jeden smysl – děti se sluchovým postižením tak mohou využívat daný smysl jako kompenzační: *„Díky tomu děti se sluchovým postižením snáze pochopí daný pojem a také do budoucna tyto smysly rozvíjejí.“* Děti podle R3 také ocení využití experimentů (např. demonstrace síly větru) a využití zajímavých technik při výtvarném vyjádření (otisky listů, tisk korkem, koláž, práce s přírodním materiálem atd.). R3 zmiňuje, že díky tomu, že činnosti nemají složitá pravidla a jde v nich především o zážitek, snižuje se šance na vznik komunikační bariéry a děti pravidla snadno pochopí. Je však důležité jednotlivé aktivity vždy situovat podle individuálních schopností a potřeb dítěte.

**Otázka č. 5 – Domníváte se, že jednotlivé artefietické činnosti rozvíjejí komunikační schopnosti a dovednosti u dětí předškolního věku (5–6 let) se sluchovým postižením s částečně rozvinutými komunikačními dovednostmi a schopnostmi? Svůj názor odůvodněte.**

Podle R3 vytvořené artefietické činnosti rozvíjejí komunikační dovednosti a schopnosti u dětí se sluchovým postižením už tím, že děti mají možnost slyšet mluvený projev: *„Pedagog je pro děti mluvným vzorem a poslechem jsou rozvíjeny schopnosti receptivní (vnímání, naslouchání, porozumění) a schopnosti expresivní (výslovnost, mluvní projev, vyjadřování).“* Komunikační schopnosti se mohou rozvíjet podle R3 v průběhu celého artefietického celku. Zejména pak děti dostávají prostor v rámci závěrečného reflektivního dialogu hovořit o prožitku. Zde mají možnost vyjádřit své myšlenky, názory a pocity. Následně díky artefietickému celku dojde k upevnění jednotlivých pojmů a děti se sluchovým postižením se skrze zážitek seznámí s danými pojmy. R3 zmiňuje, že:

*„pokud děti něco opravdu zaujme, vždy je to motivuje ke komunikaci, ať už vzájemně mezi sebou, nebo mezi dítětem a učitelkou, později mnohdy i ještě s rodiči.“* Podle R3 jsou také významné činnosti kontaktní, které jsou uvedené ve vytvořeném artefietickém souboru (navazování očního kontaktu, společná tvorba uměleckého díla), které už svou podstatou motivují děti ke komunikaci.

R3 upozorňuje, že je nutné přihlédnout k věkovým a individuálním zvláštnostem každého dítěte a postupovat dle jeho aktuálních možností. Způsoby komunikace s dětmi se sluchovým postižením mohou být podle R3 velice rozmanité: *„Zpočátku může dítě upřednostňovat nonverbální komunikaci, využívat odezírání, znakovou řeč a s postupem času může docházet k rozvoji verbální komunikace.“*

**Otázka č. 6 – Pro jakou skupinu dětí se sluchovým postižením byste vytvořený soubor artefietických činností nedoporučil/a podle stupně sluchového postižení? Svůj názor odůvodněte.**

Uvedené činnosti nejsou podle R3 vhodné pro děti s těžkým sluchovým postižením nebo pro neslyšící děti z mnoha důvodů. Tato skupina dětí má většinou nedostatečně rozvinuté komunikační schopnosti a nelze je často kompenzovat tak, aby již od narození bylo možné budovat mluvenou řeč. Avšak znovu R3 zmiňuje, že výtvarný projev je pro děti předškolního věku přirozený, a to i pro děti se sluchovým postižením. Proto by podle R3 navržené činnosti rozvíjely komunikační schopnosti i u dětí s tímto stupněm sluchového postižení, jen by bylo potřeba jednotlivé činnosti upravit podle jejich schopností a dovedností.

**R3 nezkusila vytvořené artefietické činnosti v mateřské škole.**

#### **5.5.4 R4 (Praha)**

Údaje o respondentovi:

R4 je žena.

Respondentka má středoškolské vzdělání v oboru učitelství pro mateřské školy

Pracuje v běžné mateřské škole.

Doba praxe respondentky je 13 let v běžné mateřské škole.

Ve třídě vzdělává dítě s nedoslýchavostí (stupeň nedoslýchavosti nebyl zjišťován)

### **Otázka č. 1 – Víte, co je to artefiletika?**

Z rozhovoru vyplývá, že se R4 zná metodu artefiletika a orientuje se v principech artefiletiky. S artefiletikou se R4 setkala na seminářích a školeních, které byly určené pro pedagogy předškolního vzdělávání. Prostřednictvím seminářů R4 získala poznatky, které se týkaly problematiky artefiletiky a byly zaměřené na předškolní věk. Semináře nebyly specializované na problematiku dětí s postižením. R4 měla také možnost si vyzkoušet artefiletické činnosti, které byly zaměřené na výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku: *„S Artefiletikou jsem se setkala několikrát na různých expresivních terapiích a na seminářích a školeních pro předškolní pedagogy, ale nezmiňovali tam souvislost s nějakým postižením, bylo to zaměřené pro děti v běžných mateřských školách.“*

### **Otázka č. 2 – Setkal/a jste se nebo jste použil/a artefiletické činnosti v mateřské škole?**

**Pokud ano, jaký byl primární cíl jejich využití a pro jakou skupinu dětí byla artefiletická činnost využita?**

R4 se s artefiletikou setkala na seminářích a školeních pro předškolní pedagogy. R4 v rozhovoru zmiňuje, že kromě toho, že učí v běžné mateřské škole, pracuje také jako muzikoterapeut. V mateřské škole využívá prvky artefiletiky v kombinaci s muzikoterapií; nyní má ve třídě dítě s nedoslýchavostí: *„Chlapec se sluchovým postižením je kompenzovaný sluchadly a do artefiletických činností se zapojuje bez problémů, jen si ho vždy posadím tak, aby mi viděl na ústa a byl blízko mě, aby nedocházelo k přeslechům.“* R4 při rozhovoru uvedla příklad artefiletické činnosti, kterou praktikuje v rámci muzikoterapie pro děti předškolního věku: *„Děti nejprve hrají na hudební nástroje, následně je požádám, aby si vybraly jeden hudební nástroj a pokusily se výtvarně ztvárnit zvuky, které vydává. Nakonec s dětmi diskutuji o vytvořených dílech v rámci reflektivního dialogu.“* R4 uvádí, že se děti vždy těchto aktivit rády účastní a největší rozvoj vidí především v oblasti tvořivosti a fantazie, což je i podle R4 hlavní cíl, kterého chce prostřednictvím artefiletiky dosáhnout. Věková kategorie dětí, se kterými R4 pracuje, je v rozmezí 4–5 let nebo 5–6 let. Dále R4 zmiňuje, že zajímavé artefiletické aktivity vytváří podle instruktorky, která vede workshopy pro učitele mateřských škol a základních škol, Leny Freyové.

**Otázka č. 3 – Domníváte se, že jsou v obecné rovině artefiletické činnosti vhodnou metodou v mateřské škole pro děti se sluchovým postižením pro rozvoj komunikačních schopností a dovedností? Svůj názor odůvodněte.**

R4 se domnívá, že artefiletické činnosti jsou vhodnou výchovně-vzdělávací metodou pro děti se sluchovým postižením: *„Artefiletika je vhodnou součástí edukace dětí se sluchovým postižením. Děti poznávají svět skrze prožitek a výtvarnou tvorbu a díky artefiletice se děti seznamují s novými poznatky, zážitky a pojmy. Právě samotný reflektivní dialog nejvíce rozvíjí komunikační schopnosti.“* R4 v rozhovoru zmiňuje, že děti se sluchovým postižením se potřebují naučit především nezávislosti, aby získaly schopnost samostatně se rozhodovat. Právě artefiletické činnosti budují podle R4 u dětí samostatnost a schopnost prosadit svůj názor. Každé dítě vytváří výtvarné dílo podle svých představ, zanechává na papíře svůj subjektivní prožitek a názor, o kterém na konci diskutuje.

Dále je podle R4 potřeba se zaměřit na podporu koncentrace pozornosti u dětí se sluchovým postižením a opět R4 zmiňuje, že artefiletické činnosti tuto dovednost rozvíjejí: *„Děti se řídí pravidly a instrukcemi a při expresivní části artefiletiky je třeba soustředěnost a koncentrace, aby vytvořily požadované dílo podle zadání.“* R4 v rozhovoru také upozorňuje na možné problémy při využití artefiletiky u dětí se sluchovým postižením: *„Děti se sluchovým postižením mají rády neměnné, opakující se a stále stejné postupy a rituály, což artefiletické činnosti neposkytují. Je proto třeba vytvořit takové činnosti, které jsou dětem blízké a díky nimž čerpají určitou jistotu, ale zároveň jednotlivé činnosti zlehka měnit, aby měly možnost se naučit něco nového a uvědomily si, že určité situace mohou být jiné a ony je budou muset umět vyřešit.“* R4 v závěru otázky shrnuje, že je důležité vždy respektovat individuálnost každého dítěte a podle toho vytvářet aktivity a nároky na jednotlivé děti – ať už se sluchovým postižením, nebo bez něj.

#### **5.5.4.1 Expertní posudek R4 (Posouzení vytvořeného souboru artefiletických činností)**

**Otázka č. 4 – Domníváte se, že se jedná o vhodné činnosti pro děti předškolního věku (5–6 let) se sluchovým postižením s částečně rozvinutými komunikačními dovednostmi a schopnostmi? Svůj názor odůvodněte.**

R4 považuje vytvořené artefiletické činnosti za vhodné pro děti se sluchovým postižením: *„Činnosti jsou hezky a srozumitelně rozpracované, proto by děti se sluchovým postižením neměly mít problém pochopit zadání a pravidla vytvořených artefiletických činností.“* R4 zmiňuje, že některé experimenty ve vytvořených činnostech, jako ochutnávání jídla a čichání k pytlíkům, může být pro děti se sluchovým postižením nepříjemné: *„Jedná se o něco neznámého, něco, z čeho nemohou čerpat jistotu, mohou mít strach vykonat daný úkol, nebo jim činnosti mohou být nepříjemné a nebudou je chtít vykonávat.“* Opět však uvádí, že je to velice individuální. *„Některé děti naopak daný experiment ocení, budou z něho čerpat a odnesou si zážitek a spojí si pojem s prožitkem.“* To, zda děti budou chtít daný experiment v činnostech vykonat, nebo nebudou, podle R4 velice ovlivní osvojení si daného pojmu: *„Děti, které aktivitu nebudou chtít vykonat nebudou mít možnost se seznámit s daným pojmem skrze zážitek, a to ovlivní jeho pochopení.“* Vymezenou věkovou kategorii R4 také považuje za vhodnou; některé z vytvořených činností, například činnost nazvaná Orientace v prostoru by pro mladší děti mohla být již problematická. Podle R4 je však důležité vždy respektovat individuální schopnosti a dovednosti dítěte a podle toho jednotlivé činnosti popřípadě uzpůsobovat.

**Otázka č. 5 – Domníváte se, že jednotlivé artefiletické činnosti rozvíjejí komunikační schopnosti a dovednosti u dětí předškolního věku (5–6 let) se sluchovým postižením s částečně rozvinutými komunikačními dovednostmi a schopnostmi? Svůj názor odůvodněte.**

R4 se domnívá, že vytvořené artefiletické činnosti rozvíjejí komunikační dovednosti a schopnosti, protože vhodně cílí na rozvoj pojmů a samotný reflektivní dialog je vhodnou metodou pro rozvoj komunikačních dovedností. R4 také vyzdvihuje vhodně zvolené experimenty v jednotlivých činnostech, protože díky nim si děti se sluchovým postižením přibližují dané pojmy a snáze je pochopí. Proto, že jsou činnosti zaměřené na prožitek, se R4 domnívá, že si děti budou pojmy snáze pamatovat.

**Otázka č. 6 – Pro jakou skupinu dětí se sluchovým postižením byste vytvořený soubor artefiletických činností nedoporučil/a podle stupně sluchového postižení? Svůj názor odůvodněte.**

R4 považuje děti s těžkým sluchovým postižením a děti neslyšící za nevhodnou skupinu pro využití artefiletických činností, protože tyto děti nemají často možnost si mluvenou řeč osvojovat již od narození. R4 uvádí, že u dětí, které nevyužívají mluvenou řeč nebo odezírání, může být problém v zadávání instrukcí jednotlivých artefiletických činností. Také při reflektivním dialogu budou vyjadřovací schopnosti u těchto dětí podle R4 silně omezené. Ale i tak se R4 domnívá, že pokaždé alespoň v malé formě dojde k rozvoji komunikačních schopností, klidně i v podobě nonverbální komunikace: *„Mimoslovní vyjadřování je také u dětí se sluchovým postižením také důležité.“* Nejlépe podle R4 reagují a zapojují se do tohoto typu činností děti s lehkým sluchovým postižením, protože jsou u nich s velkou pravděpodobností rozvinuté právě stěžejní komunikační dovednosti a schopnosti.

**R4 nezkusila vytvořené artefiletické činnosti v mateřské škole.**

#### **5.5.5 R5 (Liberec)**

Údaje o respondentovi:

R5 je žena.

Respondentka má bakalářské vzdělání v oboru učitelství pro mateřské školy.

Pracuje v běžné mateřské škole.

Doba praxe v běžné mateřské škole je respondentky 22 let.

Ve třídě vzdělává dítě s nedoslýchavostí (stupeň nedoslýchavosti nebyl zjišťován)

**Otázka č. 1 – Víte, co je to artefiletika?**

Z rozhovoru vyplývá, že R5 zná pojmem artefiletika a orientuje se v principech artefiletiky: *„Jedná se o vzdělávací metodu. Jde o kombinaci arteterapie a moderního pojetí výtvarné výchovy, které působí na prožitek.“*



**Otázka č. 2 – Setkal/a jste se nebo jste použil/a artefiletické činnosti v mateřské škole?  
Pokud ano, jaký byl primární cíl jejich využití a pro jakou skupinu dětí byla artefiletická  
činnost využita?**

R5 využila artefiletiku v běžné mateřské škole u dětí ve věku 5–6 let. Při realizaci artefiletiky nemělo žádné z dětí sluchové postižení. Hlavním cílem těchto činností byl rozvoj tvořivosti a fantazie. Dále byly činnosti zaměřené na spolupráci a na respektu druhých. R5 vždy připravila činnosti tak, aby výtvarné dílo děti tvořily ve skupinách. Děti se díky tomu učily komunikovat, prosadit svůj názor a podřídit se ve skupině: *„Děti například dostaly za úkol namalovat společně na velký papír abstraktní kompozici na určité téma. Cílem bylo, aby vytvořily dílo jako skupina, přesto by však při tom neměly ztratit vlastní osobitost a názor. Po dokončení díla vedly děti rozhovor samy ve skupinách. Vždy zhodnotily s kamarády, co se jim ve spolupráci s nimi líbilo, co jim naopak vadilo, jak dané téma pochopili oni a jak ostatní atd. Aktivity děti vždy bavily, a především když jsem jim dala prostor hovořit o vytvořeném díle, tak se rády zapojovaly a vymýšlely zajímavé interpretace děl.“* R5 však zmiňuje, že artefiletiku nezařazovala pravidelně do programu v mateřské škole, protože se jedná o organizačně náročnější aktivity.

**Otázka č. 3 – Domníváte se, že jsou v obecné rovině artefiletické činnosti vhodnou metodou v mateřské škole pro děti se sluchovým postižením pro rozvoj komunikačních schopností a dovedností? Svůj názor odůvodněte.**

R5 se domnívá, že artefiletika je vhodná metoda v mateřské škole pro děti se sluchovým postižením na základě své zkušenosti s dítětem se sluchovým postižením: *„U dětí se sluchovým postižením jde především o názornost a prožitek, díky kterým se seznamují se světem a mají poté větší chuť komunikovat, protože je to motivuje.“* Podle R5 jsou výchova a vzdělávání uměním stejně důležité jako výchova a vzdělávání prostřednictvím jiných metod: *„Artefiletika se snaží o rozvíjení kreativity jednotlivce, jeho motivace, originality a spontánního prožívání. Vybízí dítě k aktivnímu zapojení se do činností.“* Z rozhovoru vyplývá, že R5 vidí problém při využití artefiletiky u dětí se sluchovým postižením především v práci s představivostí a fantazií. Děti s tímto postižením mohou mít tuto oblast nedostatečně rozvinutou, protože se jim nedostává dostatek podnětů z okolního světa. Pozitiva pro využití artefiletiky u dětí se sluchovým postižením vidí R5 právě v diskusi o dílech, díky níž si děti osvojují schopnost komunikovat: *„Děti rozvíjejí*

*schopnost interpretovat umění čímž v sobě otevírají nové způsoby myšlení.“ Pomocí artefietiky lze také podle R5 rozvíjet schopnost respektovat druhé: „Každé z dětí vytvoří jiné dílo na stejné téma a děti se učí, že každý člověk je rozdílný. Také je třeba při dialogu respektovat názor druhých a vždy si ho poslechnout. Nic není špatně.“ Proto podle R5 děti se sluchovým postižením při artefietických činnostech nemusí pozorovat rozdíly v jeho výkonu a ve výkonu intaktních dětí. Hlavní je, aby se dítě zapojilo a nezáleží na tom, jak bude vypadat výsledné dílo.*

#### **5.5.5.1 Expertní posudek R5 (Posouzení vytvořeného souboru artefietických činností)**

**Otázka č. 4 – Domníváte se, že se jedná o vhodné činnosti pro děti předškolního věku (5–6 let) se sluchovým postižením s částečně rozvinutými komunikačními dovednostmi a schopnostmi? Svůj názor odůvodněte.**

R5 se na základě své zkušenosti domnívá, že se jedná o vhodné činnosti pro děti se sluchovým postižením. Je však důležité pracovat s názorností pomocí obrázků nebo experimentu, což vytvořené artefietické činnosti podle R5 nabízejí: *„Děti obecně milují experimenty a demonstrační metody, jako je práce s knihou, ilustracemi, fotografiemi.“* Dále R5 zmiňuje, že je důležité použít vhodné komunikační prostředky, které vycházejí z individuálních zvláštností dítěte se sluchovým postižením. Podle R5 právě děti se sluchovým postižením potřebují zapojit co nejvíce smyslů, aby došlo k pochopení zadání a mohlo dojít k prožitku, což tyto činnosti podle R5 nabízejí. Pokud je zaujme některá z činností, rádi ji poté opakují, napodobují a hovoří o ní, což opět rozvíjí děti se sluchovým postižením.

**Otázka č. 5 – Domníváte se, že jednotlivé artefietické činnosti rozvíjejí komunikační schopnosti a dovednosti u dětí předškolního věku (5–6 let) se sluchovým postižením s částečně rozvinutými komunikačními dovednostmi a schopnostmi? Svůj názor odůvodněte.**

R5 se domnívá, že jednotlivé artefietické činnosti rozvíjejí komunikační dovednosti a schopnosti u dětí se sluchovým postižením. Za vhodně zvolené považuje R5 ve vytvořených artefietických činnostech právě experimenty a názor, který je podle R5 stěžejní nejen pro děti se sluchovým postižením. Děti mají možnost seznámit se s pojmy skrze prožitek v ledolamce, čímž dojde k snazšímu pochopení daného pojmu. Právě díky

ledolamce, při níž se děti seznámí s pojmy, a následně díky výrazové činnosti a reflektivnímu dialogu dochází k maximálnímu přiblížení pojmu a rozvoji schopnosti komunikace. Reflektivní dialog je zajímavý také tím, že se děti učí přemýšlet prostřednictvím komunikace, což opět vede podle R5 k rozvoji komunikačních schopností, protože myšlení a řeč spolu úzce souvisejí: *„Řeč rozvíjí myšlení a myšlení rozvíjí řeč.“*

**Otázka č. 6 – Pro jakou skupinu dětí se sluchovým postižením byste vytvořený soubor artefietických činností nedoporučil/a podle stupně sluchového postižení? Svůj názor odůvodněte.**

R5 se domnívá, že vytvořený soubor artefietických činností není vhodný pro neslyšící děti. Neslyšící děti v předškolním věku nemají většinou podle R5 dostatečně rozvinuté komunikační schopnosti, a proto je těžké těmto dětem jednotlivé činnosti vysvětlit a následně s nimi vést rozhovor v reflektivním dialogu.

**R5 nezkusila vytvořené artefietické činnosti v mateřské škole.**

## 6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ

Úvodem je třeba zmínit, že analyzované výsledky a interpretace představují subjektivní názory respondentek, které si utvořily na základě své praxe a svých zkušeností s dětmi se sluchovým postižením. Z toho vyplývá, že jednotlivé výpovědi nejsou opřené o ověřitelné informace.

**Dílčí otázka č. 1** (*Využívají oslovení předškolní pedagogové artefiletické činnosti v mateřských školách?*)

Z rozhovorů vyplývá, že dvě respondentky R1 a R3 se nesetkaly s pojmem artefiletika a artefiletické činnosti nevyužívají v mateřské škole. S metodou artefiletika se seznámily až prostřednictvím zasláného souboru artefiletických činností, které jsem vypracovala a před expertním rozhovorem zaslala respondentkám na e-mail v rámci přípravy na rozhovor. Zmíněné respondentky využívají pouze prvky artefiletiky, aniž by je dávaly do kontextu s problematikou artefiletiky. Obě respondentky využívají výtvarné činnosti v rámci výchovy a vzdělávání v mateřské škole. R1 kromě toho také s dětmi hodnotí jejich výtvoř, což lze považovat za jakousi podobu reflektivního dialogu. Tři respondentky R2, R4 a R5 se orientují v principech artefiletiky a využívají tuto metodu při své přímé pedagogické činnosti v mateřské škole. Žádná z těchto tří respondentek artefiletické činnosti nevyužívala primárně pro rozvoj komunikačních schopností, i když R2 zmiňuje, že při každé artefiletické činnosti dochází k jejímu rozvoji minimálně prostřednictvím reflektivního dialogu. Primární cíle respondentek R2 a R5 byly především zaměřeny na rozvoj kooperace a respektu druhých – děti si osvojovaly práci ve skupinách, schopnost se podřídít, prosadit se, komunikovat mezi sebou, což rozvíjí i komunikační schopnosti. R5 dokonce sama reflektivní dialog nevedla, nýbrž nechala děti, aby komunikovaly ve skupinách bez jejího zásahu. Takto koncipované artefiletické činnosti mohou rozvíjet dle mého názoru sebevědomí a respektování druhých, protože každý má svůj vlastní názor a žádný v tomto případě není ten špatný. Právě Potměšil (2007) zmiňuje, že děti se sluchovým postižením mohou mít snížené sebevědomí vlivem svého postižení, a podle Horákové (2017) mívají problém s osamostatňováním. Respondentky R2 a R5 dále zaměřovaly artefiletické činnosti na rozvoj tvořivosti a fantazie, vycházely především z expresivní části artefiletiky. R4 kombinovala artefiletiku i s muzikoterapií, což přináší nový pohled a nové možnosti, jak pracovat

s artefiletikou. Je zajímavé a dle mého názoru obohacující spojit více metod dohromady. Pro děti předškolního věku je pohyb a hudba přirozený projev, proto využití hudby k následné výtvarné tvorbě považuji za velice zajímavou myšlenku, která obohatí artefiletiku. Jen využití hudby u dětí neslyšících a s těžkým sluchovým postižením může být kvůli jejich postižení komplikované nebo nemožné.

**Dílčí otázka č. 2** (*Je artefiletika podle názoru oslovených předškolních pedagogů vhodnou metodou pro děti se sluchovým postižením pro rozvoj komunikačních dovedností a schopností?*)

Všechny z oslovených respondentek považují artefiletiku za vhodnou výchovně-vzdělávací metodu pro děti se sluchovým postižením pro rozvoj komunikačních schopností a dovedností. Domnívají se, že díky spojení exprese a reflexe se děti seznamují se světem a odnášejí si zážitek, o kterém chtějí mluvit. Děti se učí naslouchat při zadávání úkolů a učí se komunikovat ve skupině, což vede k rozvoji komunikačních schopností. Samotný reflektivní dialog poskytuje prostor pro rozvoj těchto schopností, ale některé z respondentek zmiňují možné problémy, které mohou při práci s dětmi se sluchovým postižením vzniknout. R1 spatřuje problém především v tom, že děti se sluchovým postižením mají často omezené komunikační dovednosti, v důsledku toho nemusejí správně porozumět zadání nebo otázce. Celkově jim může podle R1 činit problém orientovat se v artefiletických činnostech, protože se pracuje často s abstrakcí a představivostí. Homola (1992) zmiňuje, že právě abstraktní myšlení je u dětí se sluchovým postižením většinou málo rozvinuté, nebo dokonce není rozvinuté vůbec.

R5 vidí problém u dětí se sluchovým postižením především v práci s představivostí a fantazií. Právě děti se sluchovým postižením mohou mít tuto oblast nedostatečně rozvinutou, protože se jim nedostává dostatek podnětů z okolního světa. Právě reflektivní dialog, který se neopírá o názor, může podle R1 dětem se sluchovým postižením činit značné problémy, protože děti nemusejí mít dostatečně rozvinuté stěžejní komunikační dovednosti, a proto neporozumějí otázce a nedokážou na ni odpovědět – důvodem mohou být třeba i omezené vyjadřovací schopnosti dítěte. Dále R4 zmiňuje, že děti se sluchovým postižením mají rády neměnné věci, ze kterých čerpají určitou jistotu. To však artefiletika podle R4 neposkytuje, a proto je důležité pomalu vést děti k tomu, aby vycházely ze své komfortní zóny. Pokud však děti vystavíme neznámým

a nepříjemným situacím, může to vést k nejistotě a strachu dítěte z neznámého. Potměšil (2007) uvádí, že může docházet k agresivnímu chování nebo emočním problémům právě ve chvílích, kdy se dítě neorientuje v situaci. I přes zmíněný možný problém R4 využívá artefiletiku i s dětmi se sluchovým postižením. Z toho vyplývá, že lze artefiletiku využívat u dětí se sluchovým postižením, ale je důležité respektovat potřeby a schopnosti každého dítěte a podle toho činnosti přizpůsobovat. R2 jako stěžejní považuje určitý výchozí stupeň komunikačních dovedností, který je právě jednoznačně limitován sluchovým postižením. Tyto dovednosti pozoruje především v závislosti na vhodné a časně kompenzaci sluchového postižení a podnětného prostředí, které vzniká primárně v rodině. Pokud tedy děti nedisponují těmito dovednostmi, pak považuje využití artefiletiky za velice obtížné. Také R2 a R5 zmiňují určité působení na rozvoj myšlení v rámci artefiletiky. Především při reflektivním dialogu se podle R5 otevírají nové možnosti myšlení; děti pracují se svými prožitky, hledají souvislosti mezi nimi a sdělují svůj názor.

Výtvarný projev je podle respondentek pro děti předškolního věku přirozený – R1, R3 a R4 zmiňují, že skrze artefiletiku může docházet k sebevyjádření. Artefiletika nerozvíjí pouze komunikační schopnosti, podle R3 rozvíjí i grafomotoriku, poněvadž děti pracují s výtvarnými pomůckami, podle R3 a R4 schopnost koncentrace a pozornost – zde je důležité, aby se děti soustředily při zadávání úkolů, aby došlo k maximální pochopení činností. Koncentrace je také důležitá při samotném expresivním projevu, aby děti vytvořily dílo, které odpovídá zadání a jejich prožitku a cítění. Děti se sluchovým postižením mohou mít také snížené sebevědomí a samostatnost, ty podle R2 a R4 pomáhá artefiletika rozvíjet. Děti se učí prosadit svůj názor a pracovat ve skupině nebo samostatně. Výsledné výtvary z exprese nelze kriticky hodnotit, protože každý si odnáší jiný prožitek, a proto dochází k budování sebevědomí a respektu druhých, jak zmiňuje R5, dítě si uvědomuje své kvality a úspěch.

Obecně lze říct, že je nutné respektovat individuální schopnosti a dovednosti dětí a podle toho artefiletiku přizpůsobovat, aby docházelo k maximálnímu rozvoji komunikačních schopností a dovedností. Samotný charakter této metody však vede podle respondentek k jejich rozvoji.

**Dílčí otázka č. 3** *(Je vytvořený soubor artefietických činností podle názoru oslovených předškolních pedagogů vhodnou metodou pro rozvoj komunikačních dovedností a schopností pro děti se sluchovým postižením?)*

Všechny z oslovených respondentek považují vytvořený soubor artefietických činností za vhodný pro děti se sluchovým postižením k jejich rozvoji komunikačních dovedností a schopností. Podle R3 dochází k rozvoji již tím, že děti mají možnost slyšet mluvený projev. Jednotlivé činnosti jsou podle R3 a R4 vhodně motivované a nemají složitá pravidla, díky čemuž se maximálně eliminuje možnost nepochopení zadání. R1 však má jiný názor, aktivity považuje pro děti se sluchovým postižením za složité. Vlivem sluchového postižení a omezených komunikačních schopností je možný častý výskyt nepochopení zadání a neschopnost rozvinout stěžejní reflektivní dialog. Jenže právě díky tomu, že je ve vytvořených činnostech kladen důraz na komunikaci a je pro ni vytvořen velký prostor, může mít pozitivní vliv na její rozvoj, což zmiňuje i R1. Děti jsou vystavené velkému množství komunikačních situací, které na ně působí. Také R2 považuje vytvořené činnosti za složité, ale toto tvrzení dává do souvislosti s věkem, nikoliv se sluchovým postižením. Podle R2 je nutná koncentrace a schopnost pracovat s abstrakcí, ty se vyvíjejí s věkem dítěte, respondentka však dále upozorňuje na fakt, že může vzniknout problém při pokládání otázek. Děti se sluchovým postižením nemusejí dostatečně porozumět otázkám nebo na ně nedokážou odpovědět. To je však podle R2 velice individuální. Proto je třeba otázky v reflektivním dialogu vždy pozměnit podle individuálních schopností dětí tak, aby i skrze reflektivní dialog docházelo k rozvoji komunikačních schopností.

Jednotlivé artefietické činnosti jsou podle R2, R4 a R5 vhodně zaměřené na jednotlivé pojmy, které mohou být pro děti se sluchovým postižením neznámé nebo se v nich hůře orientují. Podle všech respondentek je také v jednotlivých činnostech velký prostor pro rozvoj komunikace. Konkrétně R3 zmiňuje, že komunikační schopnosti se mohou rozvíjet v průběhu celého artefietického celku. Zejména pak děti dostávají prostor v rámci závěrečného reflektivního dialogu hovořit o prožitku, mají možnost vyjádřit své myšlenky, názory a pocity. R2 zmiňuje že skrze samotná vytvořená díla mohou děti komunikovat.

**Dílčí otázka č. 4** (*Které prvky u předloženého souboru artefietických činností považují oslovení předškolní pedagogové za důležité pro rozvoj komunikační dovednosti a schopnosti?*)

Všechny respondentky považují za stěžejní prvky ve vytvořených artefietických činnostech pro rozvoj komunikačních schopností názornost, prožitek a experimenty. Tyto prvky vycházejí podle R1 a R5 z ledolamky. Právě díky těmto prvkům mají děti se sluchovým postižením možnost blíže se seznámit s danými pojmy a maximálně si je osvojit v jednotlivých činnostech. Snáze je díky názornosti a experimentu pochopí. Respondentky se shodly, že obecně všechny děti vyžadují práci s názorem, ale u dětí se sluchovým postižením se jedná o primární zásadu, aby se děti dokázaly orientovat a pochopit daný problém, pojem, zadání atd. Také díky experimentům a zajímavým úkolům děti podle respondentek činnosti zaujmou, čímž si dané pojmy snáze zapamatují. Následně budou chtít o svých zážitcích hovořit s kamarády nebo doma. Podle Skákalové (2017) je paměť u těchto dětí a celkově osob se sluchovým postižením soustředěna především na zrakovou neboli vizuální paměť kompenzující paměť sluchovou, která je vlivem postižení potlačena.

Také respondentky R2, R3 a R5 vyzdvihují a oceňují, jak jsou jednotlivé činnosti zaměřené na kompenzační smysly; tyto činnosti rozvíjejí kompenzační smysly, a děti tak mají opět možnost si maximálně daný pojem přiblížit a pochopit jej.

Podle R4 a R2 může nastat problém tehdy, pokud si některé z dětí odmítne zakrýt oči nebo vykonávat připravený experiment, například čichání k pytlíkům nebo ochutnávání jídla. Tyto dílčí činnosti v rámci jsou stěžejní pro osvojení si pojmů skrze zážitek, a proto je pravděpodobné, že pokud se jich děti nebudou chtít účastnit, daný pojem si dostatečně neosvojí.

Dalším stěžejním prvkem je podle všech oslovených respondentek samotný reflektivní dialog, při němž děti rozvíjejí schopnost naslouchat, porozumět otázce a následně na ni odpovědět. R5 se domnívá, že v průběhu reflektivního dialogu dochází k rozvoji myšlení. Podle Potměšilové (2015) spolu myšlení a řeč úzce souvisejí, myšlení navíc probíhá u dětí se sluchovým postižením především na konkrétní úrovni. Právě díky práci s abstraktními



pojmy a fantazií se u těchto dětí rozvíjí i abstraktní myšlení, a to nejen v díky reflektivnímu dialogu.

Dalšími prvky, které podle R3 rozvíjejí komunikační schopnosti a dovednosti, jsou samotné kontaktní části artefietických činností – například práce ve skupině nebo navazování očního kontaktu. Tyto prvky rozvíjejí komunikační dovednosti, které už svou podstatou motivují děti ke komunikaci.

R3 poukazuje na vhodně zvolené pomůcky v jednotlivých činnostech, děti mohou pracovat s názornými obrázky a předměty. Tento faktor lze tedy také považovat za stěžejní prvek pro rozvoj komunikačních schopností – sice primárně necílí na rozvoj komunikace, ale díky vhodně zvoleným pomůckám se děti snáze seznamují s danými pojmy ve vytvořených činnostech.

R1 a R2 některé vytvořené artefietické činnosti vyzkoušely ve speciální mateřské škole pro děti se sluchovým postižením. R1 vyzkoušela tři činnosti, konkrétně Emoce a výraz, Vůně a Chuťové vnímání. R2 vyzkoušela pouze činnost Emoce a výraz. Z jejich volby a následného rozhovoru vyplývá, že právě činnost Emoce a výraz považují respondentky pro děti, se kterými pracují, za nejvhodnější, protože obsahuje pojmy, které jsou dětem blízké a často s nimi přicházejí do styku. Tento názor však neodpovídá výzkumu Dyck, Denver (2003), ze kterého vyplývá, že děti s těžkým sluchovým postižením mají znatelně větší problém rozpoznat emoční výrazy, mimiku a gesta oproti dětem slyšícím. Pokud by se ale jednalo o děti s lehčím typem sluchového postižení, pak by podle zmíněného výzkumu nebyl tento rozdíl již tolik patrný.

R1 při artefietických činnostech využila totální komunikaci, která zahrnovala mluvenou řeč, znakový jazyk a jednoruční prstovou abecedu. Také byla nucena využít metodu globálního čtení, aby se děti seznámily s danými pojmy skrze grafickou formu. I přes to však často docházelo ke vzniku komunikační bariéry, protože v jednotlivých částech artefietických činností se vyskytují abstraktní pojmy (sladký, slaný, vůně, radost atd). Pro děti byly tyto pojmy často neznámé a pro R1 těžce vysvětlitelné. Na základě těchto informací se domnívám, že pro děti, které se nemohou dorozumívat mluvenou řečí, ale pouze znaky, bude vysvětlení zadání a osvojování pojmů složitější než u dětí, které se dorozumívají mluvenou řečí. Díky vhodně zvoleným aktivitám v ledolamce si však děti

mohly jednotlivé pojmy přiblížit a prakticky se s nimi seznámit skrze názornost a zážitek. Díky tomu docházelo k pochopení pojmů a následného zadání. Problém však vidím v tom, že samotné jádro rozvoje komunikačních schopností R1 spatřuje právě v ledolamce, která má sloužit především jen jako doplněk artefietiky. Výtvarnou tvorbu považuje pouze jako doplňkovou. Mnou vytvořený soubor vychází z ledolamky, skrze níž se děti seznamují s danými pojmy, což je v rozporu s principy artefietiky, při níž je za stěžejní část považovaná exprese a reflexe.

Problém vidím také v tom, že se R1 nepodařilo rozvinout reflektivní dialog. Děti neporozuměly položené otázce nebo na ni nedokázaly odpovědět z důvodu omezených komunikačních dovedností. Tuto část však považuji za podstatnou, protože má velký vliv na rozvoj komunikačních schopností. R1 zmiňuje, že děti odpovídaly alespoň na základní otázky typu: „Jaký obrázek se ti nejvíce líbí? Jaký je tvůj obrázek?“, což má také svůj vliv na rozvoj komunikačních dovedností, protože děti porozuměly otázce a následně na ni dokázaly odpovědět, i když jejich odpovědi nebyly rozvinuté.

R2 využívá na rozdíl od R1 ve své třídě bilingvní komunikační přístup, všechny děti ovládají alespoň částečně mluvenou řeč, i když každé z nich upřednostňuje jiný komunikační systém. Přesto však měla R2, stejně jako R1, občas problém při zprostředkovávání činností – například měla problém dětem vysvětlit, co je to neutrální výraz. Děti také nechtěly popisovat obrázky emocí a měly problém při ztvárnění emocí pomocí mimiky a zrcátka. R2 proto musela často zasahovat do činností a napovídat dětem, aby byly schopné jednotlivé úkoly zvládnout.

Záporně také hodnotím to, že některé děti ve třídě R2 neporozuměly zadání při výtvarné části a vytvářely emoce bez rozmyšlení a náhodně.

Je zajímavé, že na rozdíl od R1 se R2 podařilo rozvinout reflektivní dialog. Děti se zapojovaly a odpovídaly na otázky. Také je dobré zmínit, že když vytvářela R2 své artefietické činnosti a využila je ve třídě dětí se sluchovým postižením, nechtěly děti při reflektivním dialogu komunikovat. Avšak po mnou vytvořených činnostech se děti zapojovaly do reflektivního dialogu a komunikovaly. R2 toto odůvodnila tím, že mnou vytvořené ledolamky seznámily děti skrze vhodný experiment se stěžejními pojmy a činnosti je více zaujaly.

**Dílčí otázka č. 5** (*Pro který stupeň sluchového postižení je u předškolních dětí podle názoru oslovených předškolních pedagogů vytvořený soubor artefiletických činností nevhodný?*)

Z rozhovoru vyplynulo, že R1 a R2 nepovažují ve speciálních mateřských školách pro děti se sluchovým postižením stupeň sluchového postižení za stěžejní pro využití souboru artefiletických činností, což je velmi zajímavá úvaha. Za podstatné považují míru rozvinutí komunikačních schopností a dovedností, vhodnou a dostatečnou kompenzaci, sociokulturní podmínky, podnětné prostředí a věk dítěte. Jak již bylo zmíněno v dílčí otázce č. 2, podle R2 vzniká podnětné prostředí primárně v rodině.

R1 dokonce zmiňuje, že pro děti s těžkým sluchovým postižením je vhodné využívat totální komunikaci, díky které mají možnost maximálně porozumět zadání a následně vyjádřit své myšlenky. Tyto všechny faktory ovlivňují osvojení si komunikačních schopností, které jsou stěžejní u vytvořených artefiletických činností. Stupeň sluchového postižení je pro zmíněné respondentky pouze orientační.

R3, R4 a R5, které působí v běžných mateřských školách, naopak považují konkrétní stupeň sluchového postižení za důležitý faktor při práci s dětmi s tímto postižením. R3 a R4 považují děti s těžkým sluchovým postižením a děti neslyšící za nevhodnou skupinu pro využití vytvořeného souboru artefiletických činností. Nejčastěji zmiňují důvod, že tyto děti si neosvojují řeč, ať už mluvenou, nebo znakovou, kvůli svému sluchovému postižení již od narození, a proto se podle nich může vyskytnout problém při vysvětlování pravidel a zadání jednotlivých činností. I při reflektivním dialogu prý budou mít děti problém odpovědět na položenou otázku. R5 by využití vytvořených činností nedoporučila pouze u dětí neslyšících, protože tyto děti v předškolním věku nemají většinou dostatečně rozvinuté komunikační schopnosti, a proto je těžké jim jednotlivé činnosti vysvětlit a následně s nimi vést reflektivní dialog.

Obecně se však všechny respondentky shodují, že každé dítě je individuální, ať už má, nebo nemá sluchové postižení. Proto je třeba k nim takto přistupovat a uzpůsobovat prostředí a podmínky, aby docházelo k jeho maximálnímu rozvoji. R5 také zmiňuje, že je důležité použít vhodné komunikační prostředky podle individuálních potřeb dítěte se sluchovým postižením.

## 7 ZÁVĚR

Cílem mé práce bylo zjistit, zda je podle názoru oslovených předškolních pedagogů artefiletika vhodnou metodou pro práci s dětmi se sluchovým postižením v běžných mateřských školách a ve speciálních mateřských školách pro děti se sluchovým postižením pro rozvoj komunikačních dovedností a schopností. Tento cíl byl ověřován prostřednictvím posouzení vypracovaného souboru artefiletických činností.

Z šetření vyplynulo, že podle předškolních pedagogů artefiletika je vhodnou metodou pro práci s dětmi se sluchovým postižením – shodly se na tom pedagožky z běžných mateřských škol i pedagožky ze speciálních mateřských škol pro děti se sluchovým postižením. Dále lze říct, že artefiletika má pozitivní vliv na rozvoj komunikačních schopností a dovedností, je však důležité vždy přihlídnout k individuálním potřebám a schopnostem každého dítěte, a podle toho artefiletiku uzpůsobit. Z šetření také vyplynulo, že artefiletika nerozvíjí pouze komunikační schopnosti, ale lze ji využít i pro rozvoj dalších oblastí osobnosti dětí se sluchovým postižením jako je rozvoj tvořivosti, fantazie, spolupráce, sebepojetí, paměti, myšlení, ale také i pro rozvoj grafomotoriky.

Je důležité si uvědomit, že skupina sluchově postižených dětí je velmi rozmanitá. Je velice těžké, ne-li zcela nemožné, najít dvě děti s totožnými projevy sluchového postižení. I když mají děti naměřenou stejnou sluchovou ztrátu v dB, ovlivňuje tento údaj dále mnoho dalších faktorů: o který typ sluchového postižení se jedná, kdy došlo ke sluchovému postižení a následné kompenzaci sluchového postižení, zda je dítě vhodně kompenzované, zda se jedná o jednostranné nebo oboustranné sluchové postižení, jaké má dítě vrozené dispozice a nadání pro rozvoj komunikačních schopností, jaký je jejich intelekt, jaká je osobnost dítěte, zda je dítěti poskytnuto podnětné prostředí a pracuje se na jeho rozvoji v rámci rehabilitace atd.

Podle mého názoru má největší vliv rodina. Pokud ona neposkytne dítěti dostatečně podnětné prostředí a nebude s dítětem pracovat, aby eliminovala jeho maximální sluchové postižení, ani pedagog vhodnými metodami v mateřské škole příliš neovlivní rozvoj dítěte.

V závěru bych chtěla zmínit, že já sama považuji artefiletické činnosti pro děti se sluchovým postižením za velice přínosné. Na základě získaných informací a díky praxi ve

speciální základní škole pro děti se sluchovým postižením se domnívám, že spojení prožitku, názoru a následné reflexe ovlivňuje rozvoj komunikačních schopností. V současné době se předškolní vzdělávání čím dál více zaměřuje na práci s názorem, prožitkem si děti osvojují dovednosti skrze činnosti. Opouští se tedy klasické frontální a slovní metody a formy v edukačním procesu u dětí předškolního věku. Především děti se sluchovým postižením vyžadují, aby jim byl svět zprostředkováván i jinou formou než verbální. Především pokud se jedná o děti s těžkou nedoslýchavostí nebo děti neslyšící. I když se jedná o děti, které jsou vhodně kompenzované nebo jejich sluchové postižení nemá velký vliv na jejich rozvoj, i přes to se domnívám, že tyto činnosti pro ně budou přínosné a budou rozvíjet jejich komunikační schopnosti a dovednosti.

Domnívám se, že artefiletika stále patří mezi méně známé metody ve výchově a vzdělávání. Právě ona je jednou z možných metod pro vzdělávání dětí se sluchovým postižením. Z rozhovorů vyplynulo, že ne všechny učitelky předškolního vzdělávání se v této metodě orientují. Tyto výsledky však nelze zobecňovat, protože rozhovor byl proveden pouze s pěti respondentkami. Na základě získaných informací bych tedy doporučila zařadit artefiletiku do pregraduálního a postgraduálního vzdělávání pro speciální pedagogy se zaměřením na učitelství a pro předškolní pedagogy působící v běžných mateřských školách v rámci inkluzivního vzdělávání. Artefiletika je podle mého názoru plnohodnotnou výchovně-vzdělávací metodou pro děti se sluchovým postižením. Díky jejímu širokému dosahu na rozvoj dítěte se sluchovým postižením a velkému důrazu na prožitek a názor ji považuji za vhodnou pro děti předškolního věku se sluchovým postižením a domnívám se, že by měla být zařazena do vzdělávací nabídky.

## **8 SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha č. 1 – Seznam otázek využitých v expertním rozhovoru**

**Příloha č. 2 – Soubor vytvořených artefietických činností**

## **8.1 Seznam otázek využitých v expertním rozhovoru**

### **Otázka č. 1**

Víte, co je to artefiletika?

### **Otázka č. 2**

Setkal/a jste se nebo jste použil/a artefiletické činnosti v mateřské škole? Pokud ano, jaký byl primární cíl jejich využití a pro jakou skupinu dětí byla artefiletická činnost využita?

### **Otázka č. 3**

Domníváte se, že jsou v obecné rovině artefiletické činnosti vhodnou metodou v mateřské škole pro děti se sluchovým postižením pro rozvoj komunikačních schopností a dovedností? Svůj názor odůvodněte.

#### ***8.1.1.1 Expertní posudek artefiletických činností***

***Kritéria: Při jednotlivých artefiletických aktivitách lze využívat individuálně zvolený komunikační přístup a systém.***

### **Otázka č. 4**

Domníváte se, že se jedná o vhodné činnosti pro děti předškolního věku (5–6 let) se sluchovým postižením s částečně rozvinutými komunikačními dovednostmi a schopnostmi? Svůj názor odůvodněte.

### **Otázka č. 5**

Domníváte se, že jednotlivé artefiletické činnosti rozvíjejí komunikační schopnosti a dovednosti u dětí předškolního věku (5–6 let) se sluchovým postižením s částečně rozvinutými komunikačními dovednostmi a schopnostmi? Svůj názor odůvodněte.

### **Otázka č. 6**

Pro jakou skupinu dětí se sluchovým postižením byste vytvořený soubor artefiletických činností nedoporučil/a podle stupně sluchového postižení? Svůj názor odůvodněte.

### **Doplňková otázka č. 7**

Zkusila jste některou z vytvořených artefietických činností s dětmi se sluchovým postižením? Pokud ano, jakou? Popište zkušenost a reakce dětí.

## **8.2 Soubor vytvořených artefietických činností**

(Do přílohy bylo zařazeno jen 5 vytvořených artefietických činností z 10)

Na začátku většiny artefietických činností je třeba děti uspořádat do kruhu, aby se soustředily pouze na dění uvnitř něj, čímž eliminujeme rušivé faktory z okolí, a také aby na sebe každý viděl, což vede k lepší interakci mezi dětmi. Jak bylo zmíněno v kapitole 4.1, uspořádání do kruhu má symbolický, ale i praktický význam. Jedná se o náročnější aktivity s dětmi v mateřské škole, které vyžadují soustředěnost a plné vnímání dané činnosti. Veškeré zmíněné činnosti jsou zaměřené na rozvoj komunikačních kompetencí a pojmů u dětí se sluchovým postižením, které již mají základní komunikační schopnosti a dovednosti, jež se dají dále rozvíjet (využívají mluvenou nebo znakovou řeč).

Jednotlivé zmíněné pojmy v následujících aktivitách nemusejí být u dětí se sluchovým postižením dostatečně rozvíjené a správně uchopené, popřípadě se s daným pojmem děti ještě nemusely setkat. Pokud však dítě se sluchovým postižením vyrůstá alespoň s jedním neslyšícím rodičem, k pojmové a komunikační deprivaci nedochází tak často, nebo alespoň v menší míře díky podnětnému prostředí, viz kapitolu 3.3.1.

Před každou artefietickou činností, konkrétně v této bakalářské práci před ledolamkou a hlavní výrazovou činností, je třeba vytvořit vhodný motivační vstup, aby děti lépe spolupracovaly a aktivita je zaujala. Jednotlivé dílčí činnosti lze aplikovat v různé dny nebo v průběhu celého dne kvůli časové náročnosti. Je také velice důležité nenutit dítě do činnosti, ať už ji nechce vykonávat z jakéhokoliv důvodu. Je třeba, aby se dítě cítilo komfortně, a tím došlo k požadovanému výsledku, také lze jednotlivé činnosti upravit nebo zjednodušit podle individuálních dovedností dětí.

### **Počet dětí, časová náročnost a věková hranice**

Aktivity jsou koncipované pro 6–12 dětí ve věku 5–6 let při časové náročnosti všech aktivit 30–40 minut.



### **8.2.1 Artefiletická činnost – emoce a výraz**

Aktivita je zaměřená především na rozvoj pojmů a za pomoci reflektivního dialogu dochází ke komplexnímu rozvoji komunikačních kompetencí a rozvoji orientačních schopností v nových situacích. V této činnosti je primárně využíván zrak jako jeden z možných kompenzačních smyslů u osob se sluchovým postižením. V této aktivitě je užíván jako komunikační prostředek výraz obličeje, gesta a mimika. Činnosti jsou zaměřené na pojmy v oblasti emoční a výrazové složky a schopnost identifikovat emoce podle výrazu obličeje. Jedná se především o pojmy *smutek, radost, zlost, neutrální výraz*. Osoby se sluchovým postižením, a především děti, mohou mít často problém rozpoznat jednotlivé výrazy obličeje, mimiku a gesta a vhodně je využít v různých situacích. Důvodem je to, že nemohou pracovat se sluchovými informacemi. Pokud však mohou využívat alespoň omezené množství sluchových vjemů, jsou díky němu schopny zařazovat jednotlivé emoce a rozpoznat je v kontextu. Z výzkumu Dyck Denver (2003) vyplývá, že děti s těžkým sluchovým postižením mají znatelně větší problém rozpoznat emoční výrazy, mimiku a gesta oproti dětem slyšícím. Pokud se jedná o děti s lehčím typem sluchového postižení, pak tento rozdíl není již tolik patrný. Již v batolecím období děti vnímají změny v obličeji, a díky tomu začínají komunikovat vizuální formou.

#### **Očekávaný výstup**

Děti mají povědomí o pojmech z oblasti emoční a výrazové složky a orientují se v nich. Jedná se o pojmy *smutek, radost, zlost, neutrální výraz*. Identifikují a rozpoznají emoce podle výrazu obličeje.

#### **Pomůcky**

Obrázky s emocemi (radost, smutek, zlost, neutrální výraz), zrcátko, čtvrtka formátu A5, pastelky, mastné pastely, vystřižené předměty symbolizující části obličeje (vystříhané z novin), lepidlo.

#### **Ledolamka**

Uprostřed kruhu, v němž děti sedí, jsou připravené obrázky s výrazy obličeje, které charakterizují různé emoce (smutek, radost, zlost, neutrální výraz), a zrcátko. Neutrální výraz slouží především pro představu dětem, aby si uvědomily změny ve výrazu, které jsou charakteristické pro danou emoci. Jako první děti určí a pojmenují jednotlivé

emoce, určí, co vyjadřují, co je pro ně charakteristické a v čem se liší od neutrálního výrazu. Následuje činnost, při níž si děti postupně předávají zrcátka a bez mluvení, pouze za pomoci výrazu obličeje se pokoušejí sdělit, jakou mají v tu chvíli náladu a jak se cítí při této aktivitě, která je pro ně nová a neznámá. Když zformují výraz, který chtějí ukázat, nejprve se podívají do zrcátka, aby došlo k vizuálnímu zvědomění pocitu s výrazem, který představuje. Ostatní děti se snaží uhodnout, co se jim svým výrazem snaží sdělit.

### **Hlavní výrazová činnost**

Děti chodí po vymezeném prostoru po třídě, aniž by mluvily či vydávaly nějaké zvuky. Navazují oční kontakt s kamarády, a jakmile vidí, že je oční kontakt opětován, mlčky se na sebe usmějí. Nesmí se navzájem ani dotýkat. V průběhu celé činnosti si děti snaží uvědomit pocity, které v nich tato činnost vyvolává. Když učitel vidí, že každé dítě navázalo alespoň jednou oční kontakt, pak může tuto část činnosti ukončit. Děti si sednou ke stolečku, kde jsou již připravené výtvarné potřeby a pomůcky, a následuje expresivní vyjádření pocitů a emocí. Děti musejí z připravených výstřižků sestavit obličej, který symbolizuje prožívané emoce a rozpoložení při očním kontaktu, a pomocí pastelek mohou domalovat potřebné detaily nebo pozadí za využití příslušných barev. Je třeba děti nejdříve navést, aby věděly, co mají znázorňovat, protože tato činnost je velice složitá pro děti v předškolním věku, které ještě nedokážou tak hluboce pracovat s představivostí, proto učitel může v průběhu exprese napovídat, jaké barvy se hodí pro konkrétní emoce, že mohou využívat symboliku prostřednictvím věcí, které mají rády, nebo naopak rády nemají, a také mohou využívat podobnost věcí s částmi obličeje.

### **Reflektivní dialog**

Tato fáze nastává, až když všechny děti domalují své obrázky – posadí se zpět do kruhu, položí obrázky do jeho středu, všechny si prohlédnou a následně začne učitel klást otázky, jež zprvu směřují na jednotlivce (např. Jaký je tvůj obrázek? Jakou emoci jsi tvořil? Jaký obrázek představuje podle tebe stejnou emoci? Jaký obrázek se ti nejvíce líbí?). Poté následují otázky směřované na celou skupinu (např. Jaká emoce se nejvíce vyskytuje na obrázcích? Najdete společné znaky všech obrázků, jaké to jsou?) Učitel může zmiňovat doplňující informace např. pro radost a smích nemusí být

charakteristický pouze úsměv, ale smích může být doprovázený i slzami, nebo pohyby celým tělem.

### **8.2.2 Artefietická činnost – vůně**

Je zaměřená především na rozvoj pojmů a za pomoci reflektivního dialogu dochází ke komplexnímu rozvoji komunikačních kompetencí a rozvoji orientačních schopností v nových situacích. V této činnosti je využíván především čich jako jeden z možných kompenzačních smyslů u osob se sluchovým postižením. Činnosti jsou zaměřené na charakteristické vůně jídla a předmětů, díky nimž si žáci pomocí zážitku utvoří vztahy a souvislosti mezi předmětem nebo jídlem a odpovídající vůní. Také dochází k rozvoji a upevňování pojmů *vůně* a *zápach*, vyjádření libosti a nelibosti představují gesta rukou. Je velice složité dětem se sluchovým postižením vysvětlit, co je to vůně a zápach, protože se jedná o abstraktní pojmy, které nelze vnímat zrakem. Vůni nelze ani slyšet a ani nijak neverbálně popsat. Lze využít pouze slovní vyjádření a popis, který přiblíží danou charakteristickou vůni. Tento komunikační způsob však nelze využít u dětí se sluchovým postižením v plném rozsahu, proto je dobré umožnit dětem se sluchovým postižením přímou zkušenost v podobě zážitku, díky kterému dochází k naučení, rozvoji, uchopení a upevnění nových pojmů. Aktivita je dále zaměřená na rozvoj čichové diferenciaci.

#### **Očekávaný výstup**

Děti identifikují charakteristické vůně vybraných jídel a předmětů. Mají povědomí o pojmech *vůně* a *zápach* a orientují se v nich. Vyjádří libost a nelibost pomocí gesta ruky.

#### **Pomůcky**

Neprůhledné pytlíky s obsahem a obrázky (pomeranč, levandule, šunka, kámen, sušené houby, popcorn). Neprůhledné pytlíky (ovocné bonbóny, mentolové bonbóny), čtvrtka formátu A5, pastelky, suché pastely, mastné pastely, fixy.

#### **Ledolamka**

Děti se usadí tak, že vznikne kruh, uprostřed něž je připraven košík a obrázky s věcmi, pro které je charakteristická intenzivnější a specifická vůně. V košíku jsou připravené neprůhledné pytlíky s vůněmi. Každé dítě si přičichne vždy k jednomu zvolenému pytlíku

a snaží se přiřadit pytlík ke správnému obrázku z nabídky. Pokud si dítě neví rady, můžou mu pomoci kamarádi, popřípadě učitel. Po uhádnutí si všechny děti pošlou po kruhu pytlík s voňavým obsahem, aby si každý dokázal spojit vůni právě s daným jídlem nebo předmětem, který vidí na obrázku. Učitel následně vyzve děti k vyjádření subjektivních pocitů v souvislosti s vůní. Pokud jim obsah v sáčku voněl, na znamení ukážou palec nahoru, pokud jim obsah nevoněl, ukážou palec dolů. Na závěr této ledolamky je dobré říct, že tyto znaky v neverbální komunikaci mohou využít v jakékoliv situaci, pokud chtějí vyjádřit libost nebo nelibost.

### **Hlavní výrazová činnost**

Úzce souvisí a navazuje na ledolamku. Učitel si připraví opět dva pytlíky, ale s jiným obsahem než při ledolamce. Jeden pytlík obsahuje aromatické ovocné bonbóny a druhý mentolové bonbóny charakteristické výraznou vůní. Děti udělají zástup a postupně si přivoní k oběma pytlíkům. Prvním úkolem je rozhodnout se, která vůně v nich vyvolává příjemnější a intenzivnější pocit a chtějí ho vyobrazit. Když se všechny děti vystřídají u pytlíků, zasednou ke stolečku, kde jsou již připravené pomůcky na expresivní vyjádření pomocí výtvarné tvorby. Než děti začnou tvořit zvolenou vůni z pytlíku, učitel vysvětlí, jak mohou vůni vyobrazit, protože děti mohou mít s abstraktním vyjádřením problém. Učitel děti nasměruje, aby vůni vyobrazily pomocí symboliky podle toho, co jim z dosavadních zkušeností vůně připomíná. Takže pokud v pytlíčku cítí vůni, která jim připomíná čerstvě vyprané prádlo od maminky, potom mohou namalovat prací prášek, oblečení nebo maminku, jak pere prádlo. Naopak však mohou děti tvořit abstraktní artefakty, vyobrazovat vůni a pocity pomocí barev a tahů výtvarného náčiní.

### **Reflektivní dialog**

Vytvořené artefakty rozložíme na koberec a děti opět utvoří kruh kolem obrázků. Obsah dvou sáčků využívaných při hlavní výrazové činnosti učitel vysype na talířky. Postupně každé dítě řekne, jaký obsah v pytlíku si podle něj vybralo, a poté si může přivonět, ale tentokrát za doprovodu vizuálního vnímání. Následně učitel klade otázky nejprve směřované na každého jedince zvlášť (např. Jaký je tvůj obrázek? Proč sis vybral právě tento obsah pytlíku? Co ti vůně připomínala? Jaký obrázek se ti nejvíce líbí? Jak tě činnost bavila? Byl to pro tebe těžký úkol?). Jakmile dítě domluví, přiřadí svůj obrázek k talířku

zvolené vůně. Po zodpovězení otázek u jednotlivých dětí následuje pokládání otázek pro celou skupinu. (např. Co mají společného obrázky, které jsou vytvořené na základě stejné vůně? V čem se liší od druhé skupiny obrázků, které jsou vytvořené na základě druhé vůně?).

### **8.2.3 Artefaktická činnost – chuťové vnímání**

Je zaměřená především na rozvoj pojmů a za pomoci reflektivního dialogu dochází ke komplexnímu rozvoji komunikačních kompetencí a rozvoji orientačních schopností v nových situacích. V této činnosti je primárně využívána chuť jakožto jeden z možných kompenzačních smyslů u osob se sluchovým postižením. Činnosti jsou zaměřené na pojmy spojené s jídlem a chutí. Jedná se především o pojmy *sladký, slaný, kyselý, hořký* a také je zde rozvíjena schopnost vyjádřit neverbálně bezprostřední pocity z chutí podle toho, co dětem chutná nebo nechutná. Chuť je abstraktní pojem, který stejně jako čich nelze vidět a lze ho popsat pouze verbálně nebo naučenými neverbálními znaky. Proto je pro děti se sluchovým postižením nesnadné vyjádřit zvoleným komunikačním systémem chuť a vyjádřit libost nebo nelibost z dané chutě, pokud se dítě ještě nesetkalo se čtyřmi základními chutěmi zároveň s vysvětlením významu pojmů podle toho, o jakou chuť jde.

#### **Očekávaný výstup**

Děti mají povědomí o pojmech spojených s jídlem a chutí a dokážou se v nich orientovat. Pojmy *sladký, slaný, kyselý, hořký*. Vyjádří neverbálně bezprostřední pocity z chutí podle toho, co jim chutná nebo nechutná.

#### **Pomůcky**

Obrázky zastupující 4 základní chutě (dort + kostka cukru, citrón + kyselý bonbón, solnička + šunka, grep + hořká čokoláda), obrázky jídel (brokolice, houby, jablko, řízek).

Jídlo (hořká čokoláda, cukr, sůl, citrón) šátky, plastová lžička, čtvrtka formátu A5, korek, tempery, paleta na barvy.

## **Ledolamka**

Uprostřed kruhu, v němž děti sedí, jsou připravené obrázky jídla. Nejprve je důležité si každé z jídel pojmenovat, aby se děti orientovaly v následující aktivitě. Poté učitel bez mluveného projevu pantomimicky ztvární držení lžice, pomocí které nabírá jídlo, a následně předvede příjemný zážitek z jídla, které mu chutná (hladí si břicho a olizuje se). Poté se zeptá dětí, zda mu jídlo chutnalo nebo ne, a jejich úkolem je zopakovat pohyby po učiteli. Následně vezme znovu imaginární lžici a předvede nepříjemný zážitek z jídla, které mu nechutná (pomocí mimiky vyjádří nechutí) a opět se zeptá dětí, zda mu jídlo chutnalo nebo ne, děti mají za úkol pohyby po učiteli zopakovat. Následuje aktivita, kdy učitel zvedá nad hlavu obrázky s jídlem (brokolicí, houbami, jablkem, řízkem) a děti musejí pouze pomocí nacvičené gestikulace a mimiky předvést, zda jim jídlo na obrázku chutná nebo ne.

## **Hlavní výrazová činnost**

Děti utvoří kruh, do jehož středu učitel položí obrázky skupiny jídel, které zastupují jednu ze základních chutí (slaná, sladká, hořká, kyselá). Opět je důležité si nejdříve jednotlivá jídla pojmenovat, než s nimi budou děti dále pracovat. Učitel jako první vybere obrázek s kostkou cukru a dortem, nazve jejich charakteristickou chuť "sladká". Poté děti zavřou oči, nebo jim učitel oči zaváže, aby jídlo vnímali pouze pomocí chuťových pohárků a ne zrakem. Vloží jim do úst cukr a úkolem dětí je vnímat chuť a spojit si ji s pojmem "sladký". Následně dá učitel dětem ochutnat sůl, citrón a hořkou čokoládu, postup se opakuje. Pak bude na každém z dětí, aby si jednu chuť vybraly a pomocí tiskání korku na papír chuť vyobrazily. Je možné chuť vyobrazit abstraktně nebo pomocí symboliky konkrétního jídla, které se dítěti vybaví při zážitku z chutě požitého jídla.

## **Reflektivní dialog**

Na začátku reflektivního dialogu děti položí vytvořené výtvořky na zem k obrázkům, pomocí nichž si děti nacvičily základní pojmy v oblasti chutě. Je možné, že nějakou chuť si žádná z dětí nevybere, pak již při reflektivním dialogu nebudeme daný obrázek a s ním spojenou chuť využívat. Děti si nejdříve všechny obrázky prohlédnou a poté učitel postupně klade každému z dětí zvlášť otázky (např. Jakou chuť sis vybral a proč? Popiš svůj obrázek, co na něm je a co vyobrazuje. Pamatuješ si, jaká chuť ti nechutnala?).

Následují otázky zaměřené na celou skupinu (např. V čem se liší obrázky té a té chuti? Co mají společného obrázky této chuti? Našli byste něco stejného u všech obrázků? Jak vás aktivita bavila?).

#### **8.2.4 Artefiletická činnost – síla větru**

Je zaměřená především na rozvoj pojmů a za pomoci reflektivního dialogu dochází ke komplexnímu rozvoji komunikačních kompetencí a k rozvoji orientačních schopností v nových situacích. V této činnosti je primárně využíván zrak jakožto jeden z možných kompenzačních smyslů u osob se sluchovým postižením. Činnosti jsou zaměřené na pojmy související s větrem (bezvětří, vánek, vichřice, tornádo). Ze samotného pojmu vítr vycházejí další pojmy v závislosti na intenzitě. Jedná se o pojmy *bezvětří, vánek, vichr, orkán, tornádo*. Všechny tyto zmíněné pojmy je třeba názorně předvést, aby došlo ke správnému pochopení a uchopení pojmů a aby dítě se sluchovým postižením bylo schopné jednotlivá slova správně využít v kontextu. Také prostřednictvím ledolamky dochází k rozvoji pojmů v oblasti rychlosti, protože se děti seznamují s pojmy *rychle, rychleji, pomalu, stůj* atd. díky pohybové aktivitě.

#### **Očekávaný výstup**

Děti mají povědomí o pojmech spojených s intenzitou větru a rychlosti a orientují se v nich. Pojmy *bezvětří, vánek, vítr, vichřice, tornádo, rychle, rychleji, pomalu, stůj*.

#### **Pomůcky**

Listy ze stromů, větev s listím, šátek, 2x čtvrtka formátu A2, štětce, tempery, paleta na barvy, ubrus.

#### **Ledolamka**

Je zaměřená především na rozvoj pohybových dovedností, vnímání a paměti. Děti utvoří kruh s velkými rozestupy, aby měly dostatek prostoru při pohybu po kruhu, poté je důležité vysvětlit dětem pravidla. Jakmile učitel předvede pomalý pohyb šátkem, znamená to: běhej pomalu. Když učitel předvede rychlejší pohyby šátkem, znamená to: běhej. Pokud učitel začne rychle mávat šátkem, znamená to: běhej rychle. Když učitel šátek zastaví a nepohybuje s ním, děti se musejí zastavit. Je důležité, aby se děti plně soustředily, protože musejí vnímat signály učitelky a zároveň si musejí zapamatovat

signál a spojit si jej s činností. Zmíněné pohyby učitel dětem vysvětlí tak, že venku fouká vítr a ony se pohybují ve větru podle šátku.

### **Hlavní výrazová činnost**

Děti sedí v kruhu, učitel má připravenou větev s listím, na které lze snadno demonstrovat pohyby listí ve větru. Poté učitel pouze zvedne větev do vzduchu, aniž by s ní dále pohyboval. Následně dětem položí otázku, o který jev se jedná, pokud se venku listy nepohybují. Pokud děti jakýkoliv jev neumějí nazvat, pak učitel odpoví na otázku sám. V tomto případě se jedná o bezvětří. Dále učitel opět zvedne větev do vzduchu a předvádí vánek. Požádá všechny děti, aby slabě foukly směrem k listům, a zároveň nepatrně pohybuje větví, čímž rozpohybuje i listy. Následuje otázka, jak se tento jev nazývá, když se venku větve a listy mírně pohybují. Dalším předváděným jevem je vítr – učitel požádá děti, aby přidaly na síle ve foukání, a tím více rozpohybovaly listy na větví. Učitel zároveň silněji pohybuje větví. Následuje otázka, jak se tento jev nazývá, když se listy silně pohybují. Dalším předváděným jevem je vichřice – učitel požádá děti, aby foukaly z plných plic (vždy se však musí dávat pozor, aby se dětem nezamotala hlava, proto foukání do větve neprovádějí příliš dlouho). Učitel začne silně pohybovat větví a třepat listy. Následně je dětem položena otázka, jak se nazývá tento jev. Posledním předváděným jevem je tornádo – učitel si sedne doprostřed kruhu a požádá děti, aby běžely po kruhu, a přitom foukaly do větve. Přitom učitel roztočí větev do tvaru tornáda. Následuje otázka na děti, jak se tento jev nazývá. Poté se děti rozdělí do dvou skupin podle toho, kdo bude chtít vytvářet klidný vánek a kdo bude chtít vytvářet vichřici – pokud se děti samy nerozdělí přibližně napůl, pomůže učitel s rozdělováním. Děti se podle skupinek posadí ke stolečku, kde je připravená velká čtvrtka a výtvarný materiál. Jejich výtvarným úkolem je pomocí obtiskování listu a tahy listy po papíře znázornit vybraný jev. Učitel pro připomenutí předvede pohyb větve, jaký musí jednotlivé skupinky znázorňovat, aby došlo k upevnění vizuální složky.

### **Reflektivní dialog**

Děti utvoří kruh kolem stolečku, na němž jsou položené jejich výtvary. Děti si nejprve prohlédnou všechna vytvořená díla a poté učitel klade otázky nejprve směřované pouze na jednotlivce (např. Kterou část jsi maloval ty? Jaký typ větru jsi měl znázornit? Jak se



ti pracovalo ve skupině? Co pro tebe bylo těžké?). Poté následují otázky směřované na celou skupinu (např. V čem se jednotlivé obrazy liší? Co mají obrazy společného?).

### **8.2.5 Artefietická činnost – orientace v prostoru**

Je zaměřená především na rozvoj pojmů a za pomoci reflektivního dialogu dochází ke komplexnímu rozvoji komunikačních kompetencí a rozvoji orientačních schopností v nových situacích. V této činnosti je primárně využíváný zrak jakožto jeden z možných kompenzačních smyslů u osob se sluchovým postižením. Činnosti jsou zaměřené na prostorovou orientaci a rozvíjejí pojmy *nad, pod, v, vně, vpravo, vlevo, mezi, okolo, rovný, klikatý*. Všechny tyto zmíněné pojmy je třeba názorně předvést, aby došlo ke správnému pochopení pojmů a aby bylo dítě schopné jednotlivá slova využít ve správném kontextu, především aby dokázalo zmíněné pojmy využít při orientaci v prostoru, což je pro osoby se sluchovým postižením znatelně ztížené už jen z důvodu nemožnosti orientovat se pomocí zvuků, viz kapitolu 2.1.4, a také z vyplývající neznalosti pojmů.

#### **Očekávaný výstup**

Děti mají povědomí o pojmech z oblasti prostorové orientace, orientují se v nich. Pojmy *nad, pod, v, vně, vpravo, vlevo, mezi, okolo, rovný, klikatý*.

#### **Pomůcky**

Papírové stopy, papírové barevné kruhy, krabice, papírové koule, obrázky s kuličkou, provázek, čtvrtky formátu A5, pastelky, voskovky.

#### **Ledolamka**

Děti utvoří kruh, uprostřed něj je položená papírová koule a krabice. Učitel má u sebe schované kartičky s obrázky, aby na ně děti neviděly. Potom učitel řekne postupně každému z dětí zvlášť pojem určující polohu, kam má umístit papírovou kouli vůči krabici. Pokud si dítě neví rady, učitel ukáže příslušnou kartičku s obrázkem, podle kterého poté dítě umístí kouli ke krabici. Pakliže má dítě za úkol vytvořit rovnou nebo klikatou čáru, pak k této činnosti využije provázek, který upraví podle odpovídajícího pojmu. Pokud dítě nevyužije nápovědu, pak kartička slouží pouze pro zpětnou kontrolu. Pokud se stane, že bude více dětí než připravených pojmů, pak se pojmy opakují.

### **Hlavní výrazová činnost**

Nejprve děti setrvávají v kruhu, kde učitel vysvětlí pravidla aktivity. Děti utvoří zástup, před nimi jsou umístěné papírové stopy spolu s vystřiženými barevnými kruhy (je důležité, aby kruhy nebyly prostorové, aby při neobratném pohybu nedocházelo k posunu kruhu a přerušování aktivity). Každá dvojice stop má jinak umístěný papírový kruh. Hlavním úkolem dětí je přikládat chodidla nohou přesně na obrys stop a vždy říct nebo vyznakovat pozici, kde se barevný kruh nachází. Nejprve trasu předvede učitel, děti pozorují, jak správně našlapovat na stopy, a znovu si připomenou pojmy, jak se jednotlivé pozice kruhu nazývají. Navazující výtvarnou činností je, aby každé z dětí vytvořilo labyrint, který vede k jejich oblíbené věci. Při této činnosti děti kreslí různé překážky a zatáčky, čímž si upevňují nově naučené pojmy.

### **Reflektivní dialog**

Děti utvoří kruh a rozmístí obrázky dovnitř kruhu. Nejprve si prohlédnou všechna vytvořená díla, poté učitelka klade otázky nejprve směřované pouze na jednotlivce (např. Který je tvůj obrázek? Co jsi schoval do bludiště a proč? Popiš nám tvoji trasu bludištěm. Ve kterém bludišti by ses bál a proč? Které bludiště by sis chtěl projít a proč?). Poté následují otázky směřované na celou skupinu (např. Co mají všechna bludiště společné? Jak vás aktivita bavila? Které bludiště se nejvíce liší od ostatních a proč?).

## 9 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- BÝTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2007. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. 1. Brno: Masarykova univerzita-pedagogická fakulta. ISBN 978-80-210-4454-8.
- BÝTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3008-0.
- CASEOVÁ, C. a T. DALLEYOVÁ, 1995. *Arteterapie s dětmi*. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-65-0.
- GÉRINGOVÁ, Jitka, 2011. *Pomáhající profese: tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. 1. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-394-3.
- HÁDKOVÁ, Kateřina, 2016. *Člověk se sluchovým postižením*. 1. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-619-2.
- HOMOLA, Milan, 1992. *Úvod do obecné psychologie pro studující andragogy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- HORÁKOVÁ, Radka, 2012. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN isbn978-80-262-0084-0.
- HORÁKOVÁ, Radka, 2017. *Sluchové vnímání dětí raného věku s postižením sluchu: Funkční hodnocení*. 1. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8130-7.
- HOUDKOVÁ, Zuzana, 2005. *Sluchové postižení dětí-komplexní péče*. 1. Praha: TRITON. ISBN 80-7254-623-6.
- HRUBÝ, Jaroslav, 1998. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 1. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených. ISBN 80-7216-075-3.
- JANOTOVÁ, Naděžda a Karla SVOBODOVÁ, 1996. *Integrace sluchově postiženého dítěte v mateřské a základní škole*. 1. Praha: Septima. ISBN 80-85801-72-8.
- LANGER, Jiří, 2013. *Základy surdopedie*. 1. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3702-6.

LANGER, Jiří, Valenta MILAN, ed., 2014. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0602-6.

MACUROVÁ, Alena, 2001. *Poznáváme český znakový jazyk I: Speciální pedagogika* [online]. 2. str. 69-75 [cit. 29.8.2020]. ISSN 1211-2720. Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/bitstream/handle/0/621/069-075.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

MARSCHARK, Marc, 2007. *Raising and educating a deaf child: a comprehensive guide to the choices, controversies, and decisions faced by parents and educators*. 2nd ed. New York: Oxford University Press. ISBN isbn978-0-19-537615-9.

MOTEJZLÍKOVÁ, Jitka a Tomáš TICHÝ, 2009. *Kochleární implantáty: rady a zkušenosti*. 1. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených. ISBN 978-80-86792-23-1.

MUKNŠNÁBLOVÁ, Martina, 2014. *Péče o dítě s postižením sluchu*. 1. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-5034-7.

NOVÁK, Alexej, 2004. *Protetická péče o sluchově postižené*. 1. Praha: Vlastní vydání. ISBN 80-239-3962-9.

PIPEKOVÁ A KOL., Jarmila, 1998. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 81. Brno: Paido. ISBN 80-85931-65-6.

POTMĚŠIL, Miloň, 1999. *Úvodní stati k výchově a vzdělávání sluchově postižených*. 1. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-744-8.

POTMĚŠIL, Miloň, 2007. *Sluchové postižení a sebereflexe*. 1. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1300-0.

POTMĚŠILOVÁ, Petra, 2015. *Pojmotvorný proces u dětí se sluchovým postižením*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4812-1.

POTMĚŠILOVÁ, Petra, 2017. Artefiletika a její možnosti využití u dětí se sluchovým postižením. *Časopis pro pedagogiku v souvislostech*. 2016. Olomouc, **2016(2)**.

POTMĚŠILOVÁ, Petra a Petra SOBKOVÁ, 2012. *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN isbn978-80-244-3120-8.

- PRŮCHA, Jan, 2011. *DĚTSKÁ ŘEČ A KOMUNIKACE: Poznatky vývojové psycholinguistiky*. 1. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-3181-0.
- PŮSTOVÁ, Zuzana, 1997. *Psychomotorický vývoj sluchově postižených dětí v předškolním věku*. 1. Praha: Septima. ISBN 80-7216-022-2.
- SKÁKALOVÁ, Tereza, 2017. *Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální*. 2. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-675-9.
- SLAVÍK, Jan, 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. 1. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-437-3.
- SLAVÍK, Jan, 2011. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky. 1. díl*. 2. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-498-3.
- SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ, 2007. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-322-2.
- SLOWIK, Regina, 2010. *Komunikace s dětským pacientem*. 1. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2968-8.
- SOURALOVÁ, Eva, 2002. *Čtení neslyšících*. 1. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0433-8.
- SOURALOVÁ, Eva, 2005. *Surdopedie I: studijní opora pro kombinované studium*. 1. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1007-9.
- SOVÁK, Miloš, 1974. *Nárys speciální pedagogiky*. 2. upravené vydání. Praha: SPN.
- STRNADOVÁ, Věra, 1998. *Hluchota a jazyková komunikace: Současné problémy české komunity neslyšících*. 1. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-85899-45-0.
- ŠEDIVÁ, Zoja, 2006. *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. 1. Praha: Septima. ISBN 80-7216-232-2.
- UŽDIL, Jaromír, 2002. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-599-7.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-802-3.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

VALKAMA, A Marita, 2000. *Prediction of permanent hearing loss in highrisk preterm infants at term age: risk preterm infants at term age*. European Journal of Pediatrics, 159459-464. DOI: 10.1007/s004310051308.

VÍTKOVÁ, Marie, 1993. *Speciální pedagogika v raném a předškolním věku se zřetelem na rozvoj výtvarných aktivit: vývoj, výchova, diagnostika, terapie*. 1. Brno: Masarykova univerzita.

VYBÍRAL, Zbyněk, 2000. *Psychologie lidské komunikace*. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-291-2.

VYMĚTAL, Jan, 2008. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2614-4.

MILOŇ, Potměšil, 1999. *Některé příčiny a důsledky nesprávné výchovy sluchově postižených dětí: Speciální pedagogika* [online]. Praha: Karlova Univerzita, str. 8-15 [cit. 2020-8-29]. ISSN 1211-2720. Dostupné z:

<http://dspace.specpeda.cz/bitstream/handle/0/1156/08-15.pdf?sequence=1>

MACUROVÁ, Alena, 2001. *Poznáváme český znakový jazyk I: Speciální pedagogika* [online]. 2. str. 69-75 [cit. 2020-8-29]. ISSN 1211-2720. Dostupné z:

<http://dspace.specpeda.cz/bitstream/handle/0/621/069-075.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Zákon č. 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, ve znění zákona č. 384 /2008 Sb. [online]. [cit. 2020-8-29] Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/506-zakon-o-komunikacnich-systemech-neslysicich-a-hluchoslepych-osob>

VALKAMA, A Marita, 2000. *Prediction of permanent hearing loss in highrisk preterm infants at term age: risk preterm infants at term age*. European Journal of Pediatrics, 159459-464. DOI: 10.1007/s004310051308. str. 159(6):459-464. [online]. [cit. 2020-8-29]. Dostupné z:

[https://www.researchgate.net/publication/12450698 Prediction of permanent hearing loss in high-risk preterm infants at term age](https://www.researchgate.net/publication/12450698_Prediction_of_permanent_hearing_loss_in_high-risk_preterm_infants_at_term_age)

VONDROVÁ, Petra. Pojetí výtvarné výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Metodický portál: Články [online]. 23. 05. 2005, [cit. 2020-31-8].

Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/238/POJETI-VYTVARNEVYCHOVY-V-RAMCOVEM-VZDELAVACIM-PROGRAMU-PRO-PREDSKOLNIVZDELAVANI.htm/>

Dyck, M. J., Denver, E. 2003. Can the Emotion Recognition Ability of Deaf Children be Enhanced? A Pilot Study. *Journal Of Deaf Studies And Deaf Education*, 8(3), 348-356.

[cit. 2020-9-17] Dostupné z: <https://academic.oup.com/jdsde/article/8/3/348/364963>

*World Health Organization* [online]. WHO: 2020 [cit. 2020-9-2]. Dostupné z:

[https://www.who.int/deafness/hearing\\_impairment\\_grades/en/](https://www.who.int/deafness/hearing_impairment_grades/en/)

Immersive Language Learning: the global reading method. *EKidz eu* [online]. Germany, 2020 [cit. 2020-9-2]. Dostupné z: <https://www.ekidz.eu/the-global-reading-method>

POTMĚŠILOVÁ, Petra, 17. ledna 2017n. I. Artefietika a její možnosti využití u dětí se sluchovým postižením. *Časopis pro pedagogiku v souvislostech*. Olomouc, 2016(2).

Dostupné z: <http://www.paidagogos.net/issues/2016/2/article.php?id=3>