

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky a logopedie

**Podpora komunikace dětí se sluchovým postižením  
ve speciální třídě mateřské školy**

Bakalářská práce

Autor: Aneta Záleská  
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika  
Studijní obor: P-SPKB Speciálně pedagogická péče o osoby  
s poruchami komunikace  
Vedoucí práce: Mgr. Tereza Skákalová, Ph.D.



## Zadání bakalářské práce

**Autor:** Aneta Záleská

**Studium:** P13499

**Studijní program:** B7506 Speciální pedagogika

**Studijní obor:** Speciálně pedagogická péče o osoby s poruchami komunikace

**Název bakalářské práce:** **Podpora komunikace dětí se sluchovým postižením ve speciální třídě mateřské školy**

**Název bakalářské práce AJ:** Support of communication with deaf children in the remedial class of nursery school

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Bakalářská práce pojednává o problematice podpory rozvoje komunikace dětí se sluchovou vadou v mateřské škole. Teoretická část práce pojednává o základních souvisejících tématech (předškolní věk, specifika komunikace aj.). Cílem empirické části bakalářské práce je navrhnout systematický plán rozvoje komunikace pro děti se sluchovou vadou ve speciální třídě mateřské školy. Návrh bude ověřen v praxi a zhodnocen.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M.: Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4 KRAHULCOVÁ, Beáta. Komunikace sluchově postižených. 2. vydání. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2.

**Garantující pracoviště:** Katedra speciální pedagogiky,  
Pedagogická fakulta

**Vedoucí práce:** Mgr. Tereza Skákalová, Ph.D.

**Oponent:** PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

**Datum zadání závěrečné práce:** 27.1.2015

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala (pod vedením vedoucího bakalářské práce) samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne ..... podpis: .....

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Tereze Skákalové, Ph.D. za ochotu, odborné vedení a poskytnutí cenných rad, které mi pomohly při zpracování bakalářské práce.

## **Anotace**

*Záleská, Aneta. Podpora komunikace dětí se sluchovým postižením ve speciální třídě mateřské školy. Hradec Králové, 2017. 67 stran. Bakalářská práce.*

Bakalářská práce se zabývá podporou komunikace dětí se sluchovým postižením ve speciální třídě mateřské školy. Práce je rozdělena na část teoretickou, která charakterizuje dítě v předškolním věku, zabývá se jeho specifiky. Dále nás uvede do problematiky sluchového postižení, klasifikace sluchových vad a diagnostiky sluchových vad u dětí. Věnuje se také dítěti se sluchovým postižením v předškolním věku, úloze mateřské školy při výchově a vzdělávání předškolních dětí se sluchovým postižením a typům komunikačních přístupů v předškolním vzdělávání. Poslední kapitola teoretické části pojednává o možném rozvoji komunikačních dovedností u předškolních dětí se sluchovou vadou. Druhá, prakticky orientovaná, část práce je reprezentována jednotlivými charakteristikami dětí ve speciální třídě mateřské školy. Praktickou část tvoří plán rozvoje v oblasti reedukace sluchu a v oblasti reedukace řeči. Cílem bakalářské práce je vytvořit systematický plán pro podporu komunikace ve speciální třídě mateřské školy, ověřit a zhodnotit plán v praxi.

**Klíčová slova:** dítě v předškolním věku, sluchové postižení, podpora komunikace.

## **Annotation**

ZÁLESKÁ, Aneta. *Support of communication with deaf children in the remedial class of nursery school*. Hradec Králové: Faculty of education, University of Hradec Králové, 2017. 67 pp. Bachelor Degree Thesis.

The thesis deals with support of communication with deaf children in the remedial class of nursery school. The work is divided into theoretical part, that characterizes the child of preschool age, deals with their specifics. Furthermore, it introduces us to hearing impaired, hearing defects classification and diagnosis of hearing disorders. It also discusses child with hearing disabilities and the types of communication approaches in preschool education. The last chapter discusses the possible development of communication skills in preschool children with hearing impairment. Second practical part is represented by the individual characteristics of children in a remedial school of nursery school. The practical part describes the development plan in reeducation of hearing and speech in reeducation. The aim of the thesis is to create a systematic plan to support communications in a remedial class of nursery school, verify and evaluate the plan in a practice.

Key words: child of preschool age, deaf children, hearing impairment, communication support.

## Obsah

Úvod.....	8
1. Charakteristika dítěte předškolního věku .....	9
1.1 Vývojová specifika dítěte .....	10
2. Uvedení do problematiky sluchového postižení .....	12
2.1 Klasifikace sluchových vad.....	13
2.2 Diagnostika sluchových vad u dětí.....	14
3. Vliv sluchové vady na vývoj dítěte .....	15
3.1 Specifické potřeby dítěte se sluchovým postižením.....	17
3.2 Nedoslýchavé dítě .....	18
3.3 Neslyšící dítě .....	19
3.4 Dítě s kochleárním implantátem.....	20
4. Sluchově postižené dítě v mateřské škole .....	22
4.1 Úloha mateřské školy .....	22
4.2 Komunikační přístupy při výchově a vzdělávání dětí v mateřské škole .....	25
5. Rozvoj komunikačních dovedností u předškolních dětí se sluchovou vadou .....	28
5.1 Sluchová výchova.....	28
5.2 Řečová výchova .....	33
6. Výzkumné šetření.....	39
6.1 Metodika a cíl práce .....	39
6.2 Charakteristika výzkumu.....	40
6.3 Charakteristika dětí .....	41
6.4 Realizace programu .....	43
6.4.1 Plán rozvoje v oblasti reedukace sluchu pro Annu a Vojtěcha .....	44
6.4.2 Plán rozvoje v oblasti reedukace řeči pro Annu a Vojtěcha.....	52
6.5 Shrnutí výzkumného šetření .....	60
Závěr .....	62
Seznam použitých zdrojů.....	64
Seznam příloh .....	67

## Úvod

Řeč, hlas a sluch mají zásadní význam v lidské komunikaci. Tyto schopnosti se vyvíjely v průběhu lidské evoluce a díky nim se dorozumíváme. Děti se sluchovým postižením mají při procesu osvojování mluvené řeči ztížené podmínky, které vycházejí z nedostačující sluchové funkce. V dětství může vada sluchu bez optimální péče významně omezit vývoj řeči. Následně má vliv na možnost školního vzdělávání, intelektový vývoj a zaměstnatelnost.

Problematika sluchově postižených mě oslovila již během praxe ve speciální třídě mateřské školy v prvním ročníku studia, a proto jsem se rozhodla jí věnovat ve své bakalářské práci. Zaměřila jsem na ni z hlediska podpory komunikace.

Bakalářská práce je orientována do problematiky podpory komunikace dětí se sluchovým postižením ve speciální třídě mateřské školy. Úvodní kapitola se zabývá charakteristikou dítěte v předškolním věku a přiblížením jeho vývojových specifik.

Následující text nás uvede do problematiky sluchového postižení, klasifikace sluchových vad a dále se zabývá diagnostikou sluchových vad u dětí. Práce také pojednává, jaký je vliv sluchového postižení na dítě z hlediska specifických potřeb a charakterizuje jednotlivé skupiny osob se sluchovým postižením, tedy dítě nedoslýchavé, neslyšící a dítě s kochleárním implantátem. Čtvrtá kapitola shrnuje, jaká je úloha mateřské školy při výchově a vzdělávání předškolních dětí se sluchovým postižením, a jaké typy komunikačních přístupů v předškolním vzdělávání existují. Část práce je věnována rozvoji komunikačních dovedností u předškolních dětí se sluchovou vadou, zejména pak sluchové a řečové reedukaci. V praktické části je mým cílem navrhnout systematický plán rozvoje komunikace pro děti se sluchovou vadou ve speciální třídě mateřské školy, provést vstupní hodnocení komunikačních a sluchových schopností vybraných dětí, ověřit a zhodnotit plán v praxi.



## 1. Charakteristika dítěte předškolního věku

Za nejdůležitější období v životě člověka je bezesporu považováno dětství. Jedná se o období, ve kterém probíhá intelektuální vývoj dítěte. V období předškolního věku dochází u dítěte k mnohým změnám. Jedná se nejen o fyziologické změny, ale i změny psychické a sociální. Předškolní období začíná třetím rokem života dítěte a trvá přibližně do jeho šesti let. „Konec této fáze má individuálně rozličnou časovou lokalizaci, protože není určen jen fyzickým věkem, ale hlavně sociálním mezníkem, nástupem do školy.“ (Vágnerová 1997, s. 107). Dochází k uvolňování vázanosti na rodinu, osvojování běžných norem chování, znalosti obsahu rolí a přijatelné úrovni komunikace. Stále přetrvává egocentrické myšlení vázané na subjektivní dojem a aktuální situaci (Vágnerová 2000).

V předškolním věku si dítě začíná intenzivně utvářet záměrné jednání. Vznikají nové potřeby, hlavně sociální. Výchova ukládá dětskému snažení nové cíle, které jsou už motivovány s ohledem na společnost. Dítě si osvojuje slovně formulované požadavky dospělých a snaží se je uskutečnit ve svém jednání, které tím nabývá záměrného, úmyslného charakteru. Verbální kompetence předškolního dítěte se zdokonalují v obsahu i ve formě. Děti se rozvíjí především v komunikaci s dospělými a vrstevníky. Otázky typu „Proč?“ „Jak?“ mají význam nejenom pro obohacení znalostí, tzn. dětského slovníku, ale také pro rozvoj správného vyjadřování. Děti se takto učí chápat komplexnější vztahy mezi objekty a zároveň i užívat příslušné slovní výrazy např. příslovce, spojky, předložky (Vágnerová 2005).

V tomto období hraje také v dětském životě významnou roli představivost, napodobivost, snění a sny, živá představivost, která se prolíná do reality. Tímto si realitu přizpůsobuje svým potřebám. Interpretuje ji tak, aby pro něho byla srozumitelná a přijatelná. S touto fantazijní představou o světě souvisí tzv. lhaní předškolních dětí, nejedná se však o lhaní v pravém slova smyslu. Lež jako složitou mentální operaci předškolák neovládá (Ptáček, Kuželová 2013).

## 1.1 Vývojová specifika předškolního dítěte

U předškolních dětí dále dochází ke zdokonalování pohybové koordinace a hbitosti. Děti si postupně osvojují náročnější pohyby, které vyžadují soustředěnost, pozornost, vysoký stupeň koordinace rozličných drobnějších pohybů jednotlivých svalů a svalových skupin. Vývoj pohybových schopností se vyznačuje určitou posloupností a propojeností – hrubé a jemné motoriky, motoriky mluvidel i motoriky očních pohybů (Bednářová, Šmardová 2006). Celková pohybová schopnost člověka (motorika) je úzce propojena s rozvojem řeči i myšlením, souvisí s duševním vývojem člověka. Motorika a psychika se navzájem ovlivňují. Pokud není u dítěte dostatečný pohyb, dochází k deformaci duševního vývoje, protože psychické procesy se uplatňují na základě pohybu (Morávková, Bartošková 2004).

Vývoj kognitivních procesů je v předškolním období velmi intenzivní a umožňuje dítěti stále důkladněji poznávat svět kolem sebe. Ve vývoji vnímání prostoru i času a v rozvoji paměti, pozornosti i myšlení můžeme u jednotlivých dětí pozorovat vývojové zvláštnosti. Charakteristické odlišnosti odpovídají vývoji nervové soustavy i zkušenosti dítěte (Čepičková, Wedlichová a kol. 2005).

Na začátku předškolního období pozorujeme globální vnímání dítěte, teprve na jeho konci můžeme pozorovat narůstající schopnost diferencovaného vnímání. Například vnímání symbolický tvarů je náročné z důvodu abstraktnosti. Postupně se dítě učí nejprve označovat tvary, poté dochází k jejich popisu, samotné kresbě. Kolem sedmého věku by dítě mělo abstraktní figury vnímat celostně. Schopnost vnímání následnosti jevů se vyvíjí od narození dítěte. Určit čas dítě získá na základě zkušenosti rytmu dne (den, noc, ráno, poledne, večer). Dítě chápe posloupnost činností. Kolem třetího roku dítěte dochází k tomu, že se samo dokáže orientovat v čase, ale představu časové vzdálenosti ještě nemá. (Pokorná 2001) Obvykle v šesti letech rozumí následnosti dnů v týdnu, umí je vyjmenovat, ale jaký den je dnes, jaký den byl včera a jaký bude zítra, dovede vyjmenovat až před nástupem do školy. Začíná mít přehled v ročních obdobích. Co se týče prostorové orientace, je závislé na smyslových oblastech. Percepce a její vliv na motoriku je zcela zásadní, bez ní se prostorová orientace nemá šanci rozvíjet. Předškolák by měl zvládnout orientaci ve směru vertikálním (nahore, dole),

předozadním (vpředu, vzadu) a horizontálním (nad, pod). Také ovládá pojmy jako první, poslední, hned před, hned za atd. (Morávková, Bartošková 2004).

V těsném spojení s myšlením se u dítěte rozvíjí také řeč. Předškolní období poskytuje neopakovatelné předpoklady pro osvojení řeči ve všech jazykových rovinách. Tříleté dítě má ještě nedokonalou výslovnost, dokáže však navazovat i udržovat krátký rozhovor, začíná používat jednoduchá souvětí, umí krátké říkanky. Nachází se ve stadiu logických pojmů. Slova, která byla doposud spjata s konkrétními předměty, se postupně pomocí abstrakce stávají všeobecnými pojmy, slovy s určitým obsahem. Okolo čtvrtého roku mizí postupně „dětská patlavost“. Dítě již vyjadřuje svoje myšlenky většinou obsahově i formálně správně, toto období je nazýváno jako intelektualizace řeči. Upřesňuje se obsah slov, roste slovní zásoba. Zatímco dítě ve třech letech znalo přibližně 1000 slov, o rok později ovládá asi 1500 slov. V šesti letech se jeho slovní zásoba téměř zdvojnásobí a dostane se na úroveň přibližně 3000 slov. I když se ještě objevují mnohé nepřesnosti a agramatismy, řečový projev dítěte se stále zkvalitňuje. Po čtvrtém roce by neměla již gramatická stránka projevu vykazovat nápadné odchylky, do pěti let by mělo mít dítě dokončen i vývoj výslovnosti. Koncem předškolního věku dokáže dítě hovořit o různých událostech ze svého života a používá řeč k regulaci dění ve svém okolí. Klenková (2006) uvádí, že u šestiletého dítěte, vyrůstajícího v přiměřeném prostředí, je už komunikační schopnost na takové úrovni, že dítě umí spolehlivě komunikovat pomocí zvukových symbolů mateřského jazyka a je všestranně připravené na osvojování grafické formy jazyka. Zatímco zvukovou stránku jazyka si dítě osvojilo spontánně, jeho grafickou podobu si musí osvojit speciálním nácvikem – výukou čtení a psaní v základní škole (Lechta 1990).

Hra se stává nejpřirozenější a dominantní činností dítěte, je základní psychickou potřebou. Významně ovlivňuje další jeho rozvoj vnímání, myšlení, učení, ale také schopnost citů. Dítě si tak pomocí her osvojuje každodenní běžné návyky, jako je hygiena, oblékání, čištění zubů atd. (Lechta 2005). Podle Piageta (1997) prostřednictvím hry dítě přijímá informace a vlastním přizpůsobováním se, zpracováváním získaných informací a reagováním u něj dochází k intelektuálnímu vývoji. Hra dítěti pomáhá organizovat a plánovat si činnosti, orientovat se ve světě, rozvíjí jeho socializační a komunikační schopnosti.

## 2. Uvedení do problematiky sluchového postižení

Sluch je nedílnou součástí pro příjem informací z okolního světa, nejdůležitějším prvkem pro rozvoj řeči, myšlení, je ústrojím rovnováhy, má zásadní vliv na stabilitu těla a tělesnou polohu. Pro optimální socializaci dítěte je nejdůležitějším předpokladem schopnosti komunikace řeči (Potměšil 2003). Sluch má tedy vliv na celý vývoj a život člověka. Vyvíjí se již v prenatálním období, v jehož průběhu nabývá své funkce. Plod při nitroděložním vývoji reaguje na silné zvukové podněty. Kolem 3. měsíce po narození začíná dítě spojovat svůj hlasový projev s možností upoutat na sebe pozornost okolí. Vydává první zvuky, brouká a žvatlá. To se děje na základě vrozených pudových reflexů. Potud je vývoj řeči dětí slyšících a dětí s poruchami sluchu podobný. Rozdíly se manifestují při přechodu z pudového na napodobivé žvatláni, kdy dítě napodobuje zvuky okolí na základě vědomé sluchové kontroly. Dítě sluchově postižené tuto kontrolu mít nemusí, případně neslyší dostatek potřebných zvuků. Často je tiché a reaguje spíše na zrakové podněty. Čím dříve vznikne vada sluchu, tím těžší jsou její důsledky, a proto je nutná včasná péče, která tyto důsledky zmírní (Horáková 2011). Důležitá je včasná diagnostika sluchové vady, kdy dítě má šanci získat sluchadla, a tak sluchovou ztrátu kompenzovat, nebo pokud se jedná o těžkou vadu sluchu, může být zařazeno do programu kochleárních implantací (Skákalová 2014).

Sluchová vada tedy výrazně ovlivňuje celkový vývoj jedince, způsob komunikace s okolím, odráží se na vzdělávání dětí se sluchovým postižením, a proto bychom se měli orientovat v základním dělení vad i jejich příčin (Skákalová 2014). Strnadová (2002) dělí příčiny sluchových vad na endogenní a exogenní z důvodu nepřesné interpretace pojmů vrozené a získané. Exogenní příčiny mohou způsobit narušení vývoje orgánu nebo poruchu jeho funkce. Lze je rozdělit na fyzikální, chemické a biologické, nebo podle doby, v níž tyto vlivy na daného jedince působí a to na prenatální, perinatální a postnatální. Při nitroděložním vývoji jedince se nejčastěji jedná o infekční onemocnění matky, nebo působení škodlivých látek jako jsou drogy, alkohol, nikotin atd. V období před porodem a krátce po něm má vliv předčasný porod, nízká hmotnost novorozence, novorozenecká žloutenka atd. Po narození může mít vliv na sluchovou vadu zánět mozkových blan, průšnice a jiná další vážná onemocnění. Endogenní příčiny způsobují tzv. dědičně podmíněné vady sluchu (Skákalová 2014). Genetické poruchy již před

početím dítěte existují v genetickém kódu rodičů, nebo u jednoho z nich. Přibližně 9 % dětí se sluchovou vadou má také sluchově postižené rodiče (Hrubý, 1998). Genetické syndromy lze dále dělit na nesyndromové a syndromové. Nesyndromové vady vznikají nejčastěji mutací genů, jsou častější příčinou vad sluchu než syndromové, které vznikají na podkladě syndromu, jako jeden ze symptomů. Je uváděno, že k vadě sluchu může vést až přes 200 syndromů. Mezi nejčastější patří CHARGE, Usherův syndrom, Waardenburgův atd. (Pokrivčák 2009).

## 2.1 Klasifikace sluchových vad

Klasifikovat vady můžeme podle různých kritérií. Nejčastější dělení sluchových vad lze podle doby vzniku (dědičně podmíněné, vrozené, získané), stupně a místa poškození ve sluchovém orgánu (Skákalová 2014). Mezinárodní úřad pro audiologii dělí sluchovou ztrátu následovně:

- a) normální sluch (0–20 dB);
- b) lehká nedoslýchavost (21–55 dB);
- c) střední nedoslýchavost:
  - první stupeň (41–55 dB);
  - druhý stupeň (56–70 dB);
- d) těžké postižení sluchu:
  - první stupeň (71–80 dB);
  - druhý stupeň (81–90 dB);
- e) velmi závažné postižení sluchu hraničící s hluchotou:
  - první stupeň (91–100 dB);
  - druhý stupeň (101–110 dB);
  - třetí stupeň (111–119 dB);
- f) úplná ztráta sluchu (120 dB a více).

Podle místa vzniku Hrubý dělí sluchové vady na dvě základní skupiny. Jedná se o převodní a percepční vady. Při převodní poruše dochází k zeslabení zvukových jevů, nikdy nevedou k úplné hluchotě a lze je kompenzovat sluchadly. Percepční vady se projevují poruchami v intenzitě vnímání zvuků a v rozlišování tónů, dochází ke zkreslení zvuku atd. (Skákalová 2014).

## 2.2 Diagnostika sluchových vad u dětí

Každý novorozenec by měl podstoupit pravidelné preventivní prohlídky a měl by u něj být proveden univerzální screening otoakustických emisí. V České republice není doposud zákonem daný povinný aktivní vyhledávací program vad sluchu u novorozenců, ale lze hovořit o plošném screeningu v Moravskoslezském kraji. Nejdůležitější roli v dalším vývoji dítěte hrají především rodiče, pediatři i pedagogové (Houdková 2005).

Prvním krokem při vyšetření sluchu je posuzování anatomických poměrů a stavby sluchového orgánu, poté následuje vyšetření samotné jeho funkce. Mezi orientační jednoduchá vyšetření u novorozenců patří akustické reflexy, jako například reflex víčkový, zornicový, orientační a pátrací. Pro posouzení sluchu dítěte se musíme vyvarovat vibrací způsobených při vytváření sluchového podnětu, vyloučit úlekovou reakci dítěte na pohyb vyšetřující osoby. Další typ subjektivního vyšetření je zkouška ladičkou a audiometrie. Tímto vyšetřením zjistíme práh slyšitelnosti jednotlivých tónů, vedení vzdušné i kostní. Tato vyšetření vyžadují spolupráci dítěte, a proto je vhodná přibližně od 5 let či dle individuálních schopností dítěte (Houdková 2005).

Sluchové vady lze diagnostikovat i objektivně za pomoci přístrojových metod. Nejčastější užívanou metodou je vyšetření otoakustických emisí OAE, audiometrie z elektrické odezvy BERA a měření ustálených evokovaných potenciálů (SSEP).

Vyšetření otoakustických emisí je jednoduché a přesné vyšetření, které není náročné a lze ho provést i několik dní po porodu dítěte. Dítěti je do ucha vložena sonda, která vysílá krátké zvuky a měří reakci vláskových buněk ve vnitřním uchu na akustický podnět. Audiometrie z elektrické odezvy mozku, kdy se nejčastěji využívá audiometrie z elektrické odezvy mozkového kmene BERA. Ustálené evokované potenciály jsou založeny na principu střednědobých evokovaných potenciálů (Skákalová 2014). „Tato metoda umožňuje u velmi těžkých percepčních vad sluchu stanovit zbytky sluchu na hlubokých frekvencích, které by při vyšetření kmenových potenciálů nebyly zachyceny. Vyšetření SSEP se provádí ve spánku navozením chloralhydrátem nebo ve výjimečných případech i v celkové anestezii.“ (Myška, 2007, s. 93)

### 3. Vliv sluchové vady na vývoj dítěte

V dětské populaci se vyskytují vedle zdravých dětí i děti s různým zdravotním postižením. Mezi nimi jsou i děti s postižením sluchu různého stupně. Mohou to být děti nedoslýchavé nebo i děti s těžkými vadami sluchu, či dokonce děti neslyšící. (Janotová, Svobodová 1998). Do jaké míry bude vývoj dítěte se sluchovým postižením odlišný od ostatních, závisí především na době vzniku vady, velikosti ztráty sluchu, typu vady sluchu, včasné diagnostice (Skákalová 2014).

Z psychologického hlediska může sluchové postižení vyvolat senzoryckou deprivaci. U dítěte se sluchovým postižením chybí nebo je omezena ta část spektra, kterou představují zvukové podněty. Tím, že se podněty nevytváří nebo jsou zkresleny, ovlivňují oblast verbální inteligence, rozvoj řeči a psychosociální oblast.

Děti se rodí s geneticky danými inteligenčními dispozicemi. Pokud je dítě slyšící a vyrůstá v přiměřeně podnětném prostředí, neverbální a verbální složka inteligence se rozvíjí vyrovnaně. U dítěte se sluchovým postižením dochází k disproporčnímu rozvoji. Verbální složka se opoždí, neverbální složka se rozvíjí na úrovni vrozených geneticky daných dispozic. Ve verbální oblasti bývá opožděno v oblasti informační, logických vztazích a sociálních situacích.

V oblasti řečové je dítě ovlivněno sluchovým postižením nejvíce. Slyšící dítě od narození reaguje na hlas matky, spojuje určitý zvuk s akcí, která jej následuje. Hraje si s mluvidly, napodobuje zvuky. U neslyšícího dítěte tato produkce ustává z důvodu absence zpětné sluchové vazby. Dítě se sluchovou vadou nechápe obsahový, ani zvukový význam řeči (Šedivá 2006). Z hlediska hodnocení narušené komunikační schopnosti sluchově postižených je nutné brát v úvahu věk, ve kterém došlo k postižení, stupeň, velikost sluchové vady a přidružená postižení. Vývoj řeči bývá obvykle omezený, přerušovaný či opožděný, u dětí s dalším přidruženým postižením značně omezený. U dětí s vrozenou (prelingvální) hluchotou se objevují předverbální zvukové projevy, jako je křik, pudové žvatláni. Zvukové projevy zanikají v okamžiku, kdy u dítěte má nastoupit napodobující žvatláni.

Jednou z dominujících poruch řeči sluchově postižených dětí je dyslalie. U dětí se sluchovým postižením vystoupí obvykle do popředí nepřírozené prozodické faktory jejich řeči, které se nápadně odlišují od jazykové normy. Příčiny dysprozodie jsou v tom, že dítě se sluchovým postižením mají minimální nebo žádné možnosti vnímat prozodii řeči jiných lidí, a tak budovat, respektive korigovat svou vlastní modulaci. Jelikož dítěti chybí sluchová kontrola, je narušena fonace. Neslyšící děti mohou mít hlas drsný, křiklavý až pisklavý, někdy naopak příliš hluboký. Dále se vyskytuje rinolálie, odlišné dýchání od normy, poruchy plynulosti řeči atd. (Lechta 2002).

Dítě se sluchovým postižením je vystavěno interakčním situacím méně než dítě slyšící. Je ochuzeno o mimovolní sluchové vnímání, a tak může být chápání sociálních vztahů zkresleno. Sociální chování tedy může být na nižší úrovni a může vykazovat specifické rysy, například zvýšenou míru vztahovačnosti, nepřiměřené reakci v emocionální oblasti, jednat v afektu apod. (Šedivá 2006) V sociální interakci se většinou nechová tak, jak se od něj očekává. V předškolním věku by mělo docházet k určitému osamostatňování. U dítěte se sluchovou vadou je to obtížné, protože dítě kontroluje svou matčinu blízkost pomocí zraku, a tak se může zvyšovat potřeba neustálého kontaktu s matkou (Vágnerová 2004).

Problémy mohou nastat v jemné motorice a motorice mluvidel. Nováková (1996 in Vágnerová 2004) uvádí, že u dítěte s těžkým sluchovým postižením může být postižena centrální nervová soustava, která se projevuje narušením koordinace a přesnosti pohybů. Kábele (1992 in Vágnerová 2004) konstatuje, že asi 30% dětí se sluchovým postižením má určitým způsobem narušenou jemnou motoriku. Projevuje se v opoždění vývoje rychlosti, plynulost a přesnosti pohybů. Porucha může postihnout i motoriku mluvidel, a v důsledku toho dochází k prohloubení potíží v řečovém vývoji (Vágnerová, 2004).

Mezi další vývojová specifika dítěte se sluchovým postižením patří:

- u neslyšícího dítěte, které má rodiče se sluchovým postižením, se většinou neobjevují;
- poruchy chování, jako u neslyšícího dítěte, které nemá rodiče se sluchovým postižením;



- ohrožení ve vývoji;
- narušena raná interakce;
- působí na vznik emočních poruch;
- dítě se sluchovým postižením vykazuje agresivnější chování vůči slyšícím;
- postoje rodičů odrážejí jejich ochotu poskytnout podporu dítěti se sluchovým postižením při zvýšeném úsilí o výstavbu pozitivního sebepojetí;
- rodiče neslyšícího dítěte projevují spíše shovívavost, ochraňují své dítě nebo dokonce odmítají připustit jeho nesprávné sebepojetí;
- děti se sluchovým postižením jsou ve větším měřítku odmítány slyšícími vrstevníky;
- sluchové postižení ovlivňuje psychický vývoj dítěte;
- pro rozvoj v oblasti sociálních vztahů s vrstevníky potřebuje dítě se sluchovým postižením velmi citlivou podporu ze strany všech zúčastněných osob, dítě se sluchovým postižením potřebuje průběžnou podporu a pomoc ze strany rodičů a odborníků speciálně zaměřenou na rozvoj pozitivního sebepojetí (Ita, Friedmanin Potměšil, 2007).

### **3.1 Specifické potřeby dítěte se sluchovým postižením**

Každé dítě se sluchovým postižením je jedinečné a ani určité ovlivnění jeho vývoje sluchovým postižením nejde zobecnit. Neexistuje žádná univerzální rada, jak vychovávat dítě slyšící, proto nemůžeme očekávat, že je možné poskytnout „plán“ pro děti se sluchovým postižením. Velký význam má kvalitní vztah mezi matkou a dítětem pro jeho emoční, intelektový a sociální význam. K tomuto vztahu dochází na podkladě výměn interakcí, při kterých se ukazuje, že novorozenec je mnohem aktivnější, než se očekávalo. Matka i dítě se v průběhu krátké doby vzájemně přizpůsobují a vyladují. Problémem může být, když interakce vázne na straně dítěte, které může reagovat jinak, než matka očekává. Problémem nemusí být jen sluchové postižení, ale také neurologická postižení, která často s prenatálně nebo perinatálně vzniklou poruchou souvisejí. Matka si může začít být nejistá ve své mateřské roli, pocit nezvládnutí situace i reálná vyčerpanost a frustrace z plačícího a špatně prospívajícího dítěte. Proto je i pro tento případ velmi důležitá co nejvčasnější diagnóza (Šedivá 2006).

Specifické potřeby dětí se sluchovým postižením vyplývají z důsledků sluchové vady. Pro uvědomění si souvislostí specifických potřeb dítěte a sluchového postižení je důležité vymezit jednotlivé skupiny dětí se sluchovou vadou, které se nejvíce projevují v komunikaci a příjmu informací.

### **3.2 Nedoslýchavé dítě**

U nedoslýchavých dětí je hlavním problémem vytvoření vhodného komunikačního systému. Jde převážně o problémy s porozuměním a samotným užíváním jazyka ve společnosti. Díky moderním technickým pomůckám je v dnešní době možná dobrá a včasná kompenzace sluchové ztráty. Tyto pomůcky vytváří lepší podmínky pro slyšení avšak dopad, který má sluchové postižení na vývoj řeči a hlavně porozumění, neodstraní. Nejdůležitější u sluchově postižených dětí je včasná diagnostika (s tím související i včasná kompenzace sluchové ztráty). Dalšími faktory, které velmi ovlivní rozvoj řeči nedoslýchavého dítěte je také prostředí (mluvní), ve kterém vyrůstá, úroveň intelektu a jaké jsou schopnosti samotného dítěte postižení kompenzovat. V neposlední řadě, také záleží na úrovni odbornosti péče, která je dítěti věnována (Nováková 2012).

Dítě nedoslýchavé hůř slyší, lehká ztráta sluchu může uniknout pozornosti, a tak často není ani kompenzována sluchadly. Při střední ztrátě může dítě porozumět mluvené řeči při zvýšené hlasitosti, a pokud je tato vada odhalena, kompenzuje se sluchadly. U dítěte s těžkou nedoslýchavostí je nutno tuto vadu kompenzovat sluchadly, dítě přesto může vnímat pouze hlasitý zvuk a i při zesílení řeči nerozumí všem slovům. Komunikační dovednost je závislá na velikosti ztráty sluchu a na její kompenzaci pomocí sluchadel. Pro komunikaci dítě může uplatnit odezírání či znakovanou češtinu, ale většina komunikuje orálně (Hudáková 2005). U dítěte s těžkou nedoslýchavostí je korekce sluchadly nutná, ale většinou není efektivní pro vnímání mluvy. Dítě může vnímat maximálně jen velmi silný zvuk a při zesílení řeči neporozumí všem slovům. Dochází ke zkreslení zvukového vjemu, jelikož sluchadlo pouze zesiluje přicházející zvuk. Nedoslýchaví si tedy vypomáhají odezíráním, které ovšem není spolehlivým způsobem pro porozumění řeči (Skákalová 2014). Nedoslýchavé děti většinou komunikují mluveným jazykem, řeč se u nich rozvíjí díky zachovanému sluchovému vnímání, ovšem se zpožděním.

Dítě s nedoslýchavostí se fyzicky vyvíjí podobně jako dítě slyšící. Rozhodovat bude ale stupeň a typ nedoslýchavosti, která naruší funkci sluchového aparátu a ztíží tak dítěti podmínky rozvoje. Sluchové podněty a zpětná sluchová vazba zajišťuje dítěti impulzy vedoucí k následnému rozvoji. Slyšící dítě v kojeneckém období reaguje na zvukové podněty otáčením, poté za zvukem začne lézt, chce se předmětu, který zvuk vydává dotýkat atd. Díky těmto aktivitám se rozvíjí jak hrubá tak jemná motorika a myšlení. U dítěte s nedoslýchavostí musíme zajistit takové podněty, aby se jeho psychomotorický vývoj extrémně nezpomalil důsledkem sníženého sluchového vnímání (Půstová 1997). Psychomotorický vývoj těchto dětí je ve většině případů opožděný. Pokud se, ale na vadu přijde včas a dítěti je věnována vhodná péče a podpora, ztráta sluchu se vykompenzuje (sluchadla) a s dítětem se začne pracovat na schopnosti vnímání, uvědomování, rozeznávání a vyhledávání zvuku, zajistí se tak dítěti vhodné podmínky pro dobrý psychomotorický rozvoj. Všechny aktivity prováděné s nedoslýchavým dítětem musí tedy být přizpůsobené stupni a typu nedoslýchavosti (Půstová 1997).

### **3.3 Neslyšící dítě**

V prvním roce života se rozvoj slyšícího a neslyšícího dítěte téměř neliší. Sluchová vada není viditelná. Děti s velmi těžkým poškozením sluchu často reagují na velký hluk, který způsobují vibrace. Asi od 12 měsíců je vada lépe rozpoznatelná, dítě se neotáčí za hlasem, nerozvíjí se řeč. Velmi záleží na stupni postižení, důležitá je včasná diagnostika, dobrá rehabilitační péče rodiny a později speciálně pedagogické centrum pro děti s postižením a mateřské školky. Další vývoj dítěte je ovlivněn závažností sluchového postižení, dobou vzniku, úrovní poskytované péče a prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Po tělesné stránce se sluchově postižené dítě vyvíjí podobně jako zdravé dítě. Chybí mu funkce sluchového vnímání, neotáčí se za zvuky. Je proto potřeba přizpůsobovat pohybové cvičení. Dítě používá ve zvětšené míře zrak, je potřeba dobré osvětlení. Při mluvení volíme vhodná slova, která opakujeme a doprovázíme pohybem.

Přibližně 90 % dětí s různým stupněm sluchové vady se narodí slyšícím rodičům. Rodiče se musí vyrovnávat s problémy, které přináší sluchové postižení, musí se rozhodnout pro způsob komunikace se svým dítětem, vyrovnat se s pomalým postupem vývoje některých dovedností dítěte. Rodiče by měli pracovat s dítětem podle pokynů speciálního pedagoga tak, aby se správně vyvíjelo. Učí se odezírat, vyslovovat, ale také se správně pohybovat v rámci různých her, což rozvíjí jeho myšlení. Pro komunikaci takového dítěte je zcela zásadní, zda je neslyšící od narození, nebo došlo ke ztrátě

sluchu po určité zkušenosti s jazykem. Děti, které ztratily sluch až po rozvinutí mluveného jazyka, nazýváme jako ohluchlé. Pokud dítě je neslyšícím od narození, nemůže přirozeně pomocí odposlouchávání rozvíjet mluvený jazyk, proto pro něho bude přirozené komunikovat prostřednictvím znakového jazyka. Děti, které ztratily sluch až po fixaci mluveného jazyka, nadále využívají mluvený jazyk jako svou přirozenou formu komunikace. Jelikož dítě nemá zpětnou sluchovou vazbu, může být značně ovlivněna kvalita jeho mluvy, ale nemají potíže v její produkci. Problém může nastat v percepci mluveného jazyka, pomoci si však mohou odezíráním (Skákalová, 2014).

### **3.4 Dítě s kochleárním implantátem**

Pokud je dítě neslyšící, jeho vývoj může podpořit kochleární implantát, který stimuluje sluchový nerv ve vnitřním uchu implantovanými elektrodami (Skákalová 2014). Úspěšnost rehabilitační práce po kochleární implantaci závisí na mnoha faktorech. Mezi základní faktory patří věk dítěte, doba vzniku sluchové vady, přidružené problémy (lehká mozková dysfunkce, dětská mozková obrna), inteligence dítěte, nadání pro řeč, schopnost využití zbytků sluchového vnímání, způsob, jakým bylo dítě před implantací rehabilitováno, ale i míra aktivity rodičů při rehabilitační práci (Holmanová 2005). Rodiče musí vědět, že zlepšení komunikačních schopností a sluchového vnímání potrvá delší dobu. Je tedy důležité mít dostatek objektivních informací o možnostech i omezení kochleárního implantátu. Učení dítěte slyšet a mluvit může být dlouhodobým procesem, a proto je nutné zvolit správný rehabilitační program, který musí být přizpůsoben možnostem a schopnostem dítěte. Úkolem rehabilitačního programu je rozvinout tyto schopnosti dítěte tak, aby dokázalo využít implantát co nejlépe. Existuje několik rehabilitačně vzdělávacích alternativ, které obsahují také sluchově verbální a sluchově orální programy. Program je vždy přizpůsoben schopnostem a možnostem dítěte. Měl by obsahovat plán, jak motivovat dítě k nošení řečového procesoru po celou dobu, kdy je vzhůru a také plán pro učitele, rehabilitační pracovníky a rodinu, který má být zaměřený na rozvoj sluchového vnímání, mluvené řeči pomocí kochleárního implantátu.

Učitelé by měli být poučeni o vhodných přístupech ve vzdělávání dětí s kochleárním implantátem. Rozvoj sluchového vnímání a řeči by se měl prolínat s běžnými denními aktivitami dítěte. Proces pooperační rehabilitace dětí s kochleárním implantátem zahrnuje výchovu sluchovou, řečovou a cvičení odezírání. Sluchová výchova je spojena s výchovou řečovou a odezíráním (Houdková, 2005).

## **4. Sluchově postižené dítě v mateřské škole**

Děti starší tří let postupně docházejí do období, kdy začnou toužit po hrách a kontaktech se svými vrstevníky, a proto je vhodné umístit je do mateřské školy. Ať se jedná o mateřskou školu běžného typu či o speciální mateřskou školu pro děti se sluchovým postižením, děti zde získávají nové životní zkušenosti. V dětském kolektivu dítě získává nové řečové podněty v interakci s prostředím, hrou a kolektivní činností. Strnadová (2002) poukazuje na fakt, že míra vzdělávání dítěte se sluchovým postižením závisí na zvoleném komunikačním prostředku, protože tempo poznávání je závislé na schopnosti porozumět jazyku, ve kterém je žák vyučován (Horáková 2012).

Komunikační bariéry dítěte způsobené sluchovou vadou pomohou překonat speciální pedagogové a logopedi v mateřských školách. Velká pozornost je tedy podle Suralové (2005) věnována komunikační a jazykové výchově, jejímž cílem je získat jazykové kompetence a dosáhnout funkční gramotnosti. Jazyková intervence je dále zaměřena na získání základu v oblasti vizuálně-motorických, orálních, vizuálních a zvukových komunikačních prostředků.

### **4.1 Úloha mateřské školy**

Předškolní vzdělávání, poskytované mateřskou školou, se přizpůsobuje vývojovým kognitivním, sociálním i emocionálním potřebám dítěte. Před ukončením mateřské školy by mělo dítě nabýt takové fyzické, psychické a sociální dovednosti, aby byly položeny základy pro jeho další rozvoj, učení, budování sebevědomí a sebejistoty a schopnosti přizpůsobit se životu v sociální komunitě v souladu s hodnotami multikulturní společnosti. To vše dle úrovně jeho věku (Květoňová-Švecová, 2004).

Do mateřských škol pro sluchově postižené se zařazují děti, které se nemohou s ohledem na své postižení vzdělávat v mateřských školách běžného typu. Pokud v průběhu docházky dítěte nastane změna a škola nadále přestane odpovídat stupni postižení dítěte, je ředitel školy, se souhlasem zákonného zástupce, povinen podat návrh na přeřazení dítěte do jiné speciální mateřské školy nebo do mateřské školy běžného typu. O zařazení dítěte do mateřské školy či jeho přeřazení rozhoduje ředitel školy, a to se souhlasem rodičů či zákonných zástupců dítěte. Návrh na zařazení dítěte do speciální

mateřské školy může podat jeho zákonný zástupce, mateřská škola, kterou dosud navštěvoval, pedagogicko-psychologická poradna či zdravotnické zařízení (Květoňová-Švecová 2004). Mateřské školy pro sluchově postižené jsou často zřizovány při základních školách pro sluchově postižené. Navštěvují je děti ve věku od tří do šesti/sedmi let (případně do doby vstupu na základní školu), s různým stupněm sluchové vady. Mateřská škola plní také diagnostické úkoly a optimalizuje prostředí, ve kterém jsou děti vzdělávány. Rovněž iniciuje spolupráci s rodinou sluchově postiženého dítěte a rodiny se speciálně-pedagogickým centrem.

Horáková, in Pipeková (2006) vymezuje úkoly mateřské školy takto:

- navazování komunikace;
- tvoření a rozvíjení hlasu;
- rozvíjení zrakového vnímání zaměřeného na nácvik odezírání;
- seznámení dítěte s možnostmi hmatového vnímání;
- rozvíjení hrubé a jemné motoriky;
- reedukace či edukace sluchu;
- rozvíjení řeči od nejranějšího věku a snaha vytvořit u dětí kladný vztah k mluvení;
- začátky čtení pomocí globální metody;
- dosažení funkční komunikace s využitím nonverbálních prostředků (mimiky, gestikulace, posunků, případně znakového jazyka).

Ve škole zaměřené na reedukaci sluchu a řeči je nonverbální komunikace doplňována a po té nahrazována hlasitou řečí tak, aby se stala základní součástí komunikace. Některé školy používají jako primární formu komunikace znakový systém.

Dítě se sluchovou vadou má možnost vzdělávání ve vizuálně motorickém kódu (znakový jazyk), mluvenou řečí (je třeba, aby bylo schopné vysoké úrovně odezírání a mělo dobře vystavěný orální projev) či pomocí totální komunikace. V posledních letech sílí v oblasti výchovy a vzdělávání sluchově postižených integrační vlivy (integrace – začlenění lidí s postižením do intaktní společnosti při plném respektování jeho práv a individuality, jakožto celoživotní proces; školská integrace - začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol běžného typu).

## **Integrace**

Integraci definuje M. Vítková (2004) jako proces začleňování jedince do integrální society. Dle M. Puldy (1992) pod pojmem integrace rozumíme zapojení postiženého jedince do společnosti při plném respektování jeho práv na individuální soukromý život.

*„Integrace do běžné školy může mít pozitivní efekt především u dobře disponovaných dětí z podnětného rodinného prostředí, kterým navíc nechybí zázemí ani pomoc při výuce, a mohly již od počátku svého života profitovat za všech dostupných kompenzačních možností. Tyto děti mají bohatší slovní zásobu, lepší písemný projev a jsou schopné se lépe dorozumět, resp. dovedou v rozhovoru projevit větší úsilí i vynalézavost.“* (Zborťková, 1996, 2000 in Vágnerová, M. 2012, s. 227)

N. Janotová a K. Svobodová (1998 in Horáková, R. 2012) vymezují další kritéria určující zařazení dítěte se sluchovým postižením do běžných škol:

- včasné zjištění sluchové vady,
- včasné přidělení sluchadla (kochleárního implantátu) a zahájení speciální péče,
- intelekt dítěte v mezích normy,
- dostatečná úroveň sociability a adaptability, emocionální a sociální zralost,
- vyrovnaný postoj dítěte k vadě, ochota spolupracovat
- zvládnutí péče a obsluhy sluchadla (kochleárního implantátu) samotným dítětem,
- informovanost rodičů a aktivní spolupráce rodiny se školou i speciálně pedagogickým centrem.

*„Výhody integrace spočívají především v možnosti získat potřebné zkušenosti a zvládnout různé sociální dovednosti. Právě to bývá pro těžce sluchově postižené děti velmi obtížné. Jejich chování mívá řadu nápadností, které jsou sekundárními následky obtíží v sociální orientaci a omezené zkušenosti.“* (Vágnerová 2012, s. 227-228)



## 4.2 Komunikační přístupy při výchově a vzdělávání dětí mateřské školy

*„Od 16. století, a vlastně až do současnosti, je výchovně-vzdělávací péče o sluchově postižené charakterizována neustálým hledáním nejefektivnější metody“* (Souralová, Langer, 2006, s. 186). Již v průběhu dějin vznikl spor, který víceméně trvá dodnes, a to mezi zastánci orální metody a představiteli metod upřednostňující znakový jazyk.

V komunikaci dětí se sluchovým postižením existuje několik odlišných názorových proudů, jakou formou by mělo být dítě se sluchovou vadou vzděláváno. Všechny tyto proudy spojuje myšlenka oboustranné přijatelnosti z hlediska formy komunikace.

(Krahulcová 2002) V nedávné době se v České republice začíná do popředí dostávat také bilingvální přístup k výchově a vzdělávání sluchově postižených. Jsou užívány dva jazyky – mluvený a znakový, přičemž oba jsou respektovány jako stejně významné (Valenta 2003).

V průběhu vývoje péče o jedince se sluchovým postižením se nejdůležitěji formovaly tři směry - orální komunikace, totální komunikace a bilingvální komunikace. Tyto formy se využívají zejména při komunikaci mezi vyučujícími se žáky. Jednotliví zaměstnanci školy mezi sebou mohou komunikovat jinými způsoby, např. mluveným jazykem nebo i znakovým jazykem, a stejně tak dítě s rodiči může komunikovat jinou cestou, která musí být taktéž přijatelná pro obě strany (Krahulcová, B. 2002). Orální komunikace je založena na mluveném jazyce, totální a bilingvální vzdělávání jsou založeny na znakování (Skákalová 2014).

### **Orální programy**

Orální komunikační programy, zvláště mluvená řeč, jsou ve své zvukové a psané podobě základním a nejdůležitějším prostředkem komunikace a získávání informací. (Langer, Kučera)

Existují různé druhy orálních metod – mezi nejrozšířenější patří auditivně-verbální metoda, aurálně-orální metoda. Orální přístup je vhodný zejména u dětí, které mají využitelné zbytky sluchu, užívají sluchadla nebo kochleární implantát (Horáková 2012).

Hlavním cílem orální metody je vybudovat u dítěte se sluchovým postižením mluvenou řeč. Nejdůležitější složkou u zmíněného přístupu je sluchový trénink. Kromě auditivně-verbálního přístupu, který omezuje přístup dítěte k vizuálním podnětům i odezírání, dovolují všechny ostatní orální metody při výstavbě řeči využívat podnětů jak sluchových, tak zrakových. Orální přístup je upřednostňován u dětí, které mají využitelné zbytky sluchu, užívají sluchadla či kochleární implantáty (Horáková 2006).

### **Bilingvální vzdělávání**

Hlavní cíl bilingvální metody je přenos informací ve znakovém jazyce a mluvené řeči. Oba jazyky se nevyužívají simultánně. (Horáková 2012) Podstatou této metody je fakt, že jedince se sluchovým postižením se budou neustále pohybovat ve dvou světech, tzn. neslyšících i slyšících. V obou případech budou potřebovat vhodný způsob komunikace s majoritní společností. Bilingvální metoda uznává znakový jazyk jako zcela rovnoprávný k národní mluvené řeči. Národní jazyk v podobě mluvené se poté žáci učí v samostatných hodinách, stejně jako se slyšící žáci učí cizí jazyk (Hrubý 1997).

*„Bilingvální vzdělávací program je takové vzdělávání těžce sluchově postižených, kde se ve vyučování užívá k dorozumívání oboustranně plnohodnotné komunikace. Vyučovací obsah je předáván žákům nejlépe plně kvalifikovaným neslyšícím učitelem ve znakovém jazyce, a poté slyšící učitel transformuje pochopené poznatky do psané podoby českého jazyka. Oba učitelé jsou trvale ve třídě, ale český a znakový jazyk se současně (simultánně) užívá co nejméně.“* (Krahulcová, B. 2002, s. 43)

V České republice se tato metoda ujala na některých školách pro sluchově postižené ve druhé polovině devadesátých let 20. století. (Horáková 2012) Podle doc. Jaroslava Hrubého (1997) bilingvální metoda nevznikla ve Skandinávii, ale v Praze při Pražském ústavu pro hluchoněmé díky Václavu Frostovi. Ve 40. letech 19. století vytvořil tzv. Frostovu (Pražskou) metodu, která odpovídá dnešní formě bilingválního vzdělávání.

### **Totální forma komunikace**

Dle M. Komorné (2008) je tento komunikační přístup ve vzdělávání jedinců se sluchovým postižením spíše filozofií. Podle této filozofie by pak vyučující měli při

vzdělávání jedinců se sluchovým postižením využívat všech dostupných prostředků, a to podle jejich individuálních potřeb. Vyučující by tedy měl využívat znakový jazyk, orální řeč, psanou formu jazyka, prstovou abecedu, pantomimu, mimiku apod. Jedná se v současné době o nejrozšířenější komunikační přístup ve školách pro sluchově postižené. (Horáková, 2012).

## **5. Rozvoj komunikačních dovedností u předškolních dětí se sluchovou vadou**

Stejně jako u dítěte zdravého, tak i u dítěte se sluchovým postižením jde v první řadě o celkový harmonický rozvoj. Je tedy nutné rozvíjet dítě ve všech směrech současně a respektovat etapy vývoje a jejich návaznost. Zároveň také respektovat individualitu dítěte a jeho možnosti. Tak jako u dětí slyšících je u těchto dětí důležité rozvíjet jemnou i hrubou motoriku, rozvoj kognitivních funkcí, rozvoj zrakového vnímání, rozvoj sluchových a řečových funkcí. Edukace a reedukace sluchu a řeči jsou základním prvkem rehabilitačního procesu dětí se sluchovým postižením. Rozvoj zrakového vnímání je důležitý pro odezírání.

### **5.1 Sluchová výchova**

Sluchová výchova (reedukace sluchu) je soubor speciálně pedagogických přístupů, kterými se zlepšuje výkon v oblasti postižené funkce. Jde o rozvíjení schopnosti auditivního vnímání a zprostředkování akustické zkušenosti. Pro úspěšnou reedukaci je důležitá včasná diagnostika a optimální korekce (Horáková 2012).

Edukace sluchu je spolu s výchovou řeči základem celého rehabilitačního procesu. Pomocí pravidelně prováděných sluchových her a cvičení můžeme pozitivně ovlivnit kvalitu sluchového vnímání. Podstatné je, aby bylo dítěti poskytnuto dostatečné množství zkušeností s různými zvuky, a tak systematicky rozvíjet jeho schopnost naslouchat. Cílem je spontánní využití sluchu v průběhu celého dne (Roučková 2006).

Pro úspěšnou sluchovou výchovu jsou nezbytná výkonná a spolehlivě fungující sluchadla. Pokud jsou správně využity zbytky sluchu, mají pozitivní vliv na rozvoj řeči. Sluchová reedukace by měla vycházet z přirozeného přístupu k dítěti a měla by využívat každodenních situací, využíváme zájem dítěte o okolí, musíme ho obklopovat přiměřeným množstvím podnětů (Holmanová 2004).

I přesto, že sluchová vada je kompenzována sluchadlem, či kochleárním implantátem, možnost naslouchat zvukům a řeči je pro sluchově postižené dítě mnohem těžší. Sluch se začíná cvičit prostřednictvím hmatu a vnímáním vibrací. Dítě rukama vnímá vibrace na přístroji, tím získává zkušenosti a poté může samo zareagovat, pokud přístroj sám

zvuk vydá. Pokud dítě upozorníme na zvuk prostřednictvím překvapení, údivu, radosti ze zvuku, můžeme ho tak nalákat k naslouchání.

Každé dítě se vyvíjí individuálně. Dvě děti se stejnou ztrátou sluchu rozvíjí svůj sluch a jazykové vlohy rozdílně. Na základě sluchového tréninku se učí dítě reagovat na zvuky pomocí sluchadel. Mezi největší chyby bezesporu patří zkoušet reakci dítěte na zvuk ihned po přidělení sluchadel, jelikož dítě nemá prakticky žádné poslechové zkušenosti.

Většinou dojde k závěru, že sluchadla jsou neefektivní. Důležité je, aby dítě nosilo sluchadlo nebo kochleární implantát po celý den, dále vědět v jakém stádiu se dítě nachází. Dále je podstatné odstranění všech rušivých podnětů (rádio, televize, hluk z otevřeného okna...), mluvit s dítětem v optimální vzdálenosti (1-1,5 m). Dítěti musí být nabízeno dostatečné množství zvuků, aby se jimi stimuloval rozvoj sluchového centra, mozek je na rozvoj sluchových funkcí připraven nejlépe v prvních 4-6 letech života. Nezbytným předpokladem účinné sluchové výchovy je tedy včasné odhalení vady a zahájení rehabilitace. Zvuky musí mít potřebnou intenzitu, aby je dítě bylo schopno vnímat a zvyšovala se tak jeho pozornost pro vnímání zvuku. (Roučková 2006)

Sluchová cvičení můžeme teoreticky rozdělit podle stupně obtížnosti na schopnost detekce, diskriminace, identifikace a diferenciaci. V praxi ovšem nelze dost dobře procvičování těchto jednotlivých schopností oddělit – navzájem se prolínají a podporují jedna druhou (Pulda 1999). Při sluchových cvičení je potřeba postupovat od jednoduššího ke složitějšímu. Prvním krokem k osvojení si sluchových dovedností je uvědomění si přítomnosti zvuku neboli detekce.

### **Detekce**

V této fázi se dítě učí reagovat na zvuk a pohybovou reakcí dát najevo, zda slyší. Dítě se učí věnovat zvuku pozornost a nereagovat v případě neexistence zvuku. Neslyšící dítě je tento úkol velmi těžký, zejména v počátcích sluchové rehabilitace. Pokud je to možné a dítě může zdroj zvuku najít, vidět ho, nebo dokonce si na zdroj zvuku sáhnout a ucítit vibrace, velmi rychle pochopí, že zvuk něco znamená a vyplatí se mu věnovat pozornost. Po určité době samo hledá zvuk pohledem, otočením hlavy, přestává si hrát, ztichne nebo se při silných zvucích poleká (Potměšil 2012).

Konkrétní příklad:

Minimálně 3 stejné plechovky, dvě naplněte drobnými předměty, třetí nechte prázdnou. Nechte dítě, aby si samo vyzkoušelo, která plechovka vydává zvuk a která nikoliv. Ukažte mu, co je příčinou zvuku. Potom už sami třeste plechovkami a dítě určuje, zda zvuk slyší nebo ne. Otevřením plechovky kontrolujte správnou odpověď. Jindy může dítě kontrolovat odpověď pomocí vnímání vibrací, když zatřese plechovkou samo (Roučková 2011).

Cíleně učit dítě reagovat na zvuk je výhodné nejen pro zaměření dítěte na svět zvuků, ale i pro lepší spolupráci dítěte s foniatrem při kontrolách sluchu nebo při změnách v nastavení kompenzačních pomůcek. Snažíme se docílit podmíněné reakce dítěte na zvuk, nejprve s možností sledovat zrakem zdroj zvuku, později i bez této možnosti (boucháme zády k dítěti – pozor na viditelný pohyb rukou, jsme v domečku a čekáme, až po zabouchání vejde dítě dovnitř, atd. Cílem cvičení je spontánní využití sluchu v průběhu dne. Na konci tohoto období by si dítě mělo uvědomovat a spontánně reagovat na zvuky ve svém okolí (Potměšil 2012).

### **Diskriminace**

Druhým krokem je porovnání dvou podnětů neboli diskriminace. Diskriminace je schopnost jedince vnímat podobnosti i rozdíly mezi dvěma či více zvukovými podněty, zprvu se jedná o neřečové, později řečové. Dítě se učí, jak věnovat pozornost rozdílům mezi dvěma a více zvuky a odlišně na ně reagovat. Těmito cvičeními zároveň posilujeme sluchovou paměť a budujeme tak zvukovou zásobu dítěte. Uvědomuje si, co který zvuk způsobilo, přiřadí ke zvuku jeho správný význam. Je to nesmírně důležitá dovednost, potřebná později pro schopnost rozlišit různé zvuky řeči a orientovat se v nich.

Cvičení:

- reakce na změnu zvuku změnou pohybu: na zvuk bubínku zvedne ruku, na zvuk zvonku zamává;
  - reakce na jeden zvuk vybraný z více zvuků: dítě slyší bubínek, zvonek a píšťalku, má reagovat pouze na zvuk píšťalky, např. poskočením;
  - rozlišování dvou nebo více hudebních nástrojů: buben – buben; buben – zvonek.
- (Potměšil 2012).

Později přidáváme cvičení na schopnost dítěte vnímat podobnosti a rozdíly mezi dvěma či více řečovými podněty. U řečových zvuků umožníme zpočátku dítěti sledovat obličej mluvčího, podporujeme tím schopnost spojit si obraz mluvidel a jejich pohybový vzorec při vyslovení určité hlásky s jejím zněním a významem (při současné expozici obrázku, předmětu). Později možnost odezírat odepřeme, např. zakrytím úst mluvčího. Při orientaci na řečové zvuky zároveň podporujeme počínající porozumění mluvené řeči.

Při práci s řečovými podněty se zaměřujeme nejprve na rozlišování kratších zvuků řeči (hlásky, slabiky, slova):

- podmíněná reakce na hlasový podnět;
- rozdíl mezi hlasitým a tichým zvukem;
- rozdíl mezi krátkým a dlouhým zvukem;
- rozdíl mezi vysokým a hlubokým zvukem;
- identifikace slov v zavřeném souboru (výběr mezi jasně určenou skupinou slov, danou např. obrázky před dítětem, hračkami v polici atd.);
- řazení předmětů nebo obrázků do tematických skupin;
- reakce na vlastní jméno a na jména jiných lidí.

Konkrétní příklad:

Při této hře se dítě naučí porovnávat vyšší a nižší tón zvuku. Bude potřeba klávesový hudební nástroj (klavír), figurka zvířat (například ptáčka a slona) a obrázky zvířat, které jsme si zvolili. Dítě seznámíme se dvěma tóny na klavíru. K hlubokému tónu přiřadíme obrázek medvěda, vysoký označíme obrázkem kuřete. Před dítě postavíme figurky a vyzveme ho, aby poslouchalo, kdo se ozve. Zpočátku si dítě pomáhá sledováním obrázků umístěných na klavíru, takže vidí, čí tón jsme hráli, ale později už pouze poslouchá (Roučková 2006).

## **Identifikace**

Třetím bodem je určení zvukového podnětu neboli identifikace. Dítě vyjádří či ukáže, co slyší. Je schopno označit zvukový nebo řečový podnět, který slyšelo, ukázáním na zdroj zvuku nebo jeho zopakováním (Potměšil 2012).

Při práci s řečovými podněty pokračujeme se cvičením zaměřeným na práci s delším množstvím za sebou jdoucích, souvisejících řečových zvuků – větou.

- Identifikace krátkých vět při jednoduché otázce
- Identifikace krátkých vět s různými podstatnými jmény, slovesy a přídavnými jmény

Konkrétní příklad:

K tomuto úkolu je potřeba bubínek, trumpeta a jejich obrázky. Obrázky připevníme na tyčku jako jednoduché praporky. Zabubnujeme na bubínek a potom hned zamáváme praporkem s obrázkem bubínku. Zabubnujeme ještě jednou a vyzveme dítě, aby zamávalo příslušným praporkem. Stejný postup provedeme i s trumpetou (Roučková 2006).

### **Diferenciace**

Diferenciací rozumíme schopnost odlišení zvuku a určení konkrétní odlišnosti zvuku. Tyto schopnosti se procvičují zároveň – tím, že dítě dokáže zvuk zaslechnout (detekovat), poznat jinakost (diskriminuje ji), uvědomuje si (identifikuje) i jiný zdroj zvuku a dokáže určit, čím se od sebe jednotlivé zvuky odlišují (Potměšil 2012).

U neřečových podnětů se zaměřujeme na procvičování:

- Reakce na změnu zvuku změnou pohybu
- Reakce na jeden zvuk vybraný z více zvuků
- Dítě se učí poznávat, že něco působí zvuk, něco ne – upuštěná tužka a kapesník na stůl.
- Dítě se učí poznávat ještě jiným způsobem než sluchem, že zaznívá zvuk, a to prostřednictvím vnímání vibrací předmětu (přiložením dlaně na tamburínu, cítí pohyb rachotících kuliček v uzavřené plechovce).
- Rozlišování dvou nebo více hudebních nástrojů

Při práci s řečovými podněty se zaměřujeme nejprve na rozlišování kratších zvuků řeči (hlásky, slabiky, slova):

- Návčik podmíněné reakce na hlásky A, E, I, O, U, S, Š, M.
- Podmíněná reakce na hlasový podnět
- Rozdíl mezi hlasitým a tichým zvukem



Konkrétní příklad:

Diferenciace hlubokého a vysokého tónu.

K tomuto úkolu jsou potřeba elektronické klávesy a dvě karty. Na jedné kartě je vyobrazen medvěd, který představuje hluboký tón a na druhé kartě ptáček, který zastupuje tón vysoký. Dítěti oba dva tony nejprve zahrajeme a vysvětlíme přirovnání ke zvukům. Úkolem dítěte je poslechnout si daný zvuk, a potom ukázat na zastupující obrázek podle toho, který zvuk slyšelo (Roučková 2006).

### **Porozumění**

Posledním krokem je porozumění. Jedná se o fázi, kdy dítě chápe obsah sdělení. Odpověď dítěte je odlišná od prezentovaného podnětu, nejde již o opakování, ale o samostatný projev založený na pochopení otázky nebo vyprávění.

Sem můžeme zařadit:

- reakce na složitější slovní výzvy, pokyny, odpovědi na otázky

Dítě chápe slova a slovní spojení vázaná na každodenní činnosti, později se orientuje podle známých slov a slovních spojení a začíná stále více pronikat do smyslu sdělení na základě rozumění slovům. (Roučková 2006)

## **5.2 Řečová výchova**

Řečová výchova je neoddelitelná od výchovy sluchové a odezírání. I zde je nutný respekt individuálních možností a vývojových etap. Při výchově řeči je snaha o co největší přiblížení přirozenému vývoji. K tomuto vývoji jsou používány speciální pedagogické přístupy. I přes intenzivní speciálně pedagogickou péči může řečový vývoj zůstat opožděný nebo ustrnět na nižším vývojovém stupni. Rozvoj zrakového vnímání probíhá současně s rozvojem ostatních smyslů. Zrak je využíván především pro získávání prostorových informací. V případě, že je sluchové vnímání omezeno nebo znemožněno, přebírá zrak dominantní funkci pro příjem informací. Pomocí dobře rozvinutého zrakového vnímání se může jedinec dobře naučit odezírat mluvenou řeč a komunikovat se slyšícími lidmi. Rozvoj zrakového vnímání a odezírání je prioritní spolu s rozvojem sluchu a řeči. Všechny tyto dovednosti jsou úzce provázané a ovlivňují se navzájem. Dítě, které mluví a ztratí sluch předtím, než je řeč dostatečně

upevněná, může nezafixovanou řeč ztratit. Je tedy nutné začít s rozvojem řeči u dítěte se sluchovým postižením ihned, jakmile se sluchová vada zjistí. Pokud nemá dítě možnost slyšet řeč, nemůže se adekvátně vyvíjet (Vaněčková 1996).

Hlavní zásadou při výchově sluchově postiženého dítěte je přirozený přístup, který se odráží při rozvíjení řeči při každodenních činnostech. Je nezbytné využívat především každodenní situace, při kterých dochází k přirozené komunikaci mezi dítětem a rodičem. Jedná se především o činnosti jako je oblékání, jídlo, koupání. Dítě se tak naučí rozumět slovům a osvojuje si jazyk, čímž získává praktickou a užitečnou slovní zásobu. Neklade se důraz na to, zda komunikace probíhá prostřednictvím slov, nebo znaku. V raném věku dítěte se využívá mluveného slova i znaku současně. Dítě se tak naučí rozumět slovům rychleji, jsou-li spojena znakem (Roučková 2006).

V období neverbálním je důležité, aby dítě se co nejčastěji necítilo opuštěné, musí si uvědomovat přítomnost matky prostřednictvím zraku, častěji se musí cítit dotek a bezpečí. Komunikace se obohacuje o zrakové podněty, využívá se vibrací, stimulujícího prostředí, co nejčastější navazování očního kontaktu na krátkou vzdálenost. V období žvatlání si dítě hraje s mluvidly, vytváří při tom současně zvuky a pohyby. Zatímco tento hlasový projev není spojen se sluchovým vjemem, vyskytuje se tedy i u dětí se sluchovým postižením, žvatlání napodobovací je již spojeno se sluchovým vnímáním.

V tomto období podněcujeme dítě k žvatlání, vytváříme optimální podmínky pro odezírání, zpíváme dítěti, využívají se také dětské říkanky spojené s pohybem atd. Než začne dítě spojovat slova do vět, ovládá jednotlivá slova, již chce předat informaci a slovo tak přejímá funkci celé věty. Slovník se skládá především z podstatných jmen a citoslovcí, děti se sluchovým postižením je často zaměňují. Například hají znamená totéž co postel, hrneček totéž co pít atd. Zatímco vysvětlení konkrétního podstatného

jména je snadné, dítěti lze ukázat předmět a obrázky předmětu, nakreslit ho a při vhodných příležitostech nový pojem procvičovat, slovesa je potřeba vysvětlovat pokud možno v souvislostech s konkrétní činností. U dětí, jejichž vývoj není negativně ovlivněn postižením, se první slova začínou objevovat zhruba kolem prvního roku života. Při řečové výchově jde nám především o získání a rozvíjení zájmu o mluvení a komunikaci, získávání kladného vztahu k mluvnímu projevu. Kontakt s dětmi slyšícími má příznivý vliv na celkový vývoj dítěte včetně jeho výslovnosti (Janotová, Svobodová, 1996).

Dítě se sluchovým postižením má téměř vždy ve vývoji řeči oproti slyšícím vrstevníkům časový handicap. I přes fyzický věk začínáme rozvíjením sluchu, úprava

artikulace hlásek nastupuje až mnohem později. Například pokud si představíme dvouleté dítě s těžkým sluchovým postižením, s právě nasazenými sluchadly, uchazeče o kochleární implantát. Přestože slyšící vrstevníci podle svých schopností skládají jednoduché nebo i složitější věty, toto dítě potřebuje „ukazovat“ svět zvuků, potřebuje si zvuků všimnout a učit se, co znamenají. Opomíjet tuto potřebu dítěte a trvat na zlepšování ideálních řečových dovedností dvouletého dítěte odsuzuje k neúspěchu všechny zúčastněné. Přesto můžeme i v této fázi o budoucí správnou výslovnost dítěte pečovat. Můžeme hravou formou rozvíjet dovednosti, které se na správné artikulaci podílejí. Jsou to cviky na rozvoj motoriky mluvidel, fonační a dechová cvičení (Potměšil 2012).

### **Rozvoj motoriky mluvidel**

Hravou formou zlepšujeme obratnost mluvidel, svalový tonus jazyka, přesnost pohybů při změnách artikulačního postavení mluvidel. Dobře zacvičená mluvidla jsou předpokladem pro pozdější vytváření správné artikulace – přirozené či vyvozované s podporou. Jedná se o hry se rty, tvářemi, hry s jazykem, cvičení s jazykem vně úst, cvičení s jazykem uvnitř úst:

- opakovaný pohyb jazykem po patře dopředu a dozadu
- opakovaný pohyb jazyka nahoru a dolů po vnitřní straně pravé a levé tváře
- opakovaný pohyb jazyka po vnější i vnitřní ploše všech horních zubů
- opakovaný pohyb jazyka po vnější i vnitřní ploše všech spodních zubů
- pohyb jazyka za spodními zuby dopředu a dozadu
- vypláznutí jazyka
- kmitání jazyka z koutku do koutku
- klapáním jazyka napodobovat zvuk koňských kopyt
- při stálém čelistním úhlu plazit jazyk vodorovně ven a zpátky atd.

Každá nepřesnost v rozlišení nebo souhře pohybů se projeví v řeči. Cílenými cviky lze posílit svaly, které jsou důležité pro rozvoj hlasu a pro přesnost artikulačních pohybů. Cviky se nesmí přehánět, jde o plynulé provedení. Hravou formou zlepšujeme obratnost mluvidel, svalový tonus jazyka, přesnost pohybů při změnách artikulačního postavení mluvidel.

Modulační faktory řeči se výraznou měrou podílejí na tom, zda bude řeč dítěte vnímána jako srozumitelná či naopak. Každý jazyk má nejen určitou slovní zásobu, konkrétní

gramatická pravidla, která jednotlivá slova spojují, ale také svou typickou melodií, přízvuk, rytmus, tempo, hlasitost řeči (Potměšil2012).

### **Rozvoj modulačních faktorů řeči**

Příklad: Dítě vyslovuje čtení slovo BÁBOVKA přesně tak, jak je slovo napsáno (nemá zpětnou akustickou vazbu z okolí, nevnímá, že V se v tomto slově vyslovuje jako F, báboFka). Při dodržení výslovnosti slova dochází k navýšení počtu slabik ve slově (hláska V se na konci slabiky špatně vyslovuje plynule – dítě proto vysloví V izolovaně, a tím změní rytmickou stavbu slova). Pro okolí je slovo BĀ – BO – V – KA, mnohdy s pozměněnou melodií slova, těžko identifikovatelné. Melodii, tempo a rytmus řeči korigujeme nenásilně, správným mluvním vzorem. Melodii přizpůsobujeme obsahu sdělení – otázka má jinou intonaci než oznamovací věta, radost se intonací odlišit od kárání. Snažíme se o přirozeně pomalou mluvu. Přehnaným zpomalením nepřirozeně dělíme promluvu do „slabikování“ – měníme tím mluvní vzorec slov (dítě si pamatuje, jak se ústa pohybují při vyslovování určitých slov – jaké dělají pohyby, jak rychle se rty otevírají, zavírají, mění svou polohu, co dělá jazyk) a dítě má problém odezírat i známá slova. Příliš rychlá nebo zbrklá mluva klade zase zvýšené nároky na schopnost odezírat, dítě se proto velmi rychle unaví a přestane sdělení i okolní komunikaci sledovat. Jako cvičení je vhodné zpívání, tleskání do rytmu, tanec, recitace jednoduchých říkadel, využití pohybových her (Potměšil 2012).

Příklad:

Společně s dítětem tleskáme do rytmu.

Jedna, dvě, Honza jde,

nese pytel mouky.

Máma se raduje,

že bude péct vdolky.

Jedna, dvě, tři, čtyři, pět,

cos to, Janku, cos to sněd?

Brambory pečený,

byly málo maštěný.

(Roučková 2006)

*„Rozvíjení obsahové stránky řeči se týká jednak rozvíjení slovní zásoby, jednak funkčního rozvíjení gramatické stavby věty“ (Vaněčková, 1996, s. 11).*

Možnost pojmenovat ve svém okolí to, co dítě vidí nebo co chce, a rozumět tomu, o čem mluví ostatní, je pro dítě velmi důležité pro zdárný vývoj celé osobnosti. Slovní zásoba by měla obsahovat dostatek podstatných a přídavných jmen, sloves, příslovcí a spojek, aby dítě mohlo složit větu. Vzhledem k potřebnému dodržení jednotlivých vývojových fází řeči mluvíme na dítě se sluchovým postižením pokud možno tak, jako bychom mluvili na dítě mladší (pro neslyšící děti nebo děti s velmi těžkým sluchovým postižením je orientačním věkem doba užívání kompenzační pomůcky). Volíme jednoduché věty, se zdůrazněním důležitého slova, které chceme dítěti přiblížit. Slovo je vhodné užívat v různých větách tak, abychom zajistili několikeré opakování slova a dítěti zároveň ukázali slovo v různých tvarech. Dítěti pomáhá k pochopení významu slova obrázek nebo znak v případě, že podporujeme mluvenou řeč jednotlivými znaky znakového jazyka neslyšících. Obě možnosti podpory dítěti pomáhají pochopit, že slovo v jiném tvaru nezměnilo základní význam, označuje stále stejnou osobu, předmět, děj atd. Zejména v počátcích řečového vývoje je výhodné volit zejména podstatná jména a slovesa, která spolu tvoří holou větu a o okolním světě už podávají víceméně ucelenou informaci. Pokud je to možné, doplňujeme pojmenování citoslovci. Ta svou zvukovou podobností při vyslovení pomáhají dítěti lépe si spojit zvuk slova s obsahem slova (Potměšil 2012).

Jakmile dítě začne užívat stejný zvuk pro určitou činnost, věc nebo člověka, jedná se o první slovo. Dítě potřebuje zpětnou vazbu, rodiče zachytí slovo, gesto a snaží se ho popsat, doplnit do celé věty. Tak efektivně obohacuje slovní zásobu. Například dítě vydává při krmení najevo, že mu jídlo chutná, třeba mimikou či citoslovcem „mmm“.  
Matka rozvede citoslovce do celé věty: „Mmm, to je moc dobré. Máme dobrou kaši.“  
Než začne dítě spojovat slova do vět, ovládá řadu jednotlivých slov. Například pokud dítě ukazuje na auto a řekne: „Auto.“ Může tím myslet: „Podívej, jede tam auto.“ Když začne dítě spojovat slova, pomalu a nenásilně nahrazujeme dětské výrazy a citoslovce skutečnými slovy. Například dítě ukáže na židli a řekne: „Máma hačí.“ Odpovíme: „Hačí? Mám si sednout? Chceš, abych si sedla?“ Mluvíme v kratších, gramaticky správných větách. Mezi čtvrtým a pátým rokem by dítě mělo již znát základy jazyka, ve kterém spontánně komunikuje a přemýšlí. Obohatit slovní zásobu lze různými hrami (Roučková 2006).

## **Rozšíření slovní zásoby**

### **Příklad**

K této aktivitě je třeba dvojice obrázků, například pro předškolní děti jsou vhodné obrázky zvířat, kde se děti učí názvy mláďat (kráva a tele, kočka a kotě atd.). Dítě k sobě řadí předměty nebo obrázky, které spolu logicky souvisí. Rozdělíme sadu obrázků na poloviny tak, aby se odpovídající dvojice nenacházely ve stejné hromádce. Dítě si svou část rozloží před sebe a všechny obrázky „přečte“. Druhou část vložíme do sáčku. Vytahujeme obrázky po jednom, každý pojmenujeme a dítě hledá v řadě před sebou ten, který k němu patří, např. kráva + tele, kočka + kotě. Zpočátku můžeme dítěti poskytnout nápovědu ukázáním obrázku, ke kterému má hledat protějšek. Když získá potřebnou jistotu, ovládá všechny pojmy a chápe logické souvislosti mezi nimi, obrázky už neukazujeme. Musí se spolehnout jen na odezírání a poslech, a později, je-li to možné, omezme i odezírání.

Chceme-li, aby dítě dosáhlo maxima svých možností, musíme respektovat jednotlivá vývojová období a poskytovat mu potřebnou pomoc. Cvičení provádíme s dítětem tak často, jak je to možné, určíme se v denním programu čas, kdy budeme s dítětem pravidelně pracovat. V zásadě platí, že účinnější jsou kratší časové úseky, které se opakují dvakrát až třikrát během dne, než dlouhá jednorázová cvičení.

## **6. Výzkumné šetření**

Výzkumné šetření se zabývá podporou komunikace dětí se sluchovým postižením. Pro výzkum byly vybrány dvě děti ze speciální třídy mateřské školy ve věku od čtyř do pěti let.

### **Cíl práce a metodika**

Cílem empirické části bakalářské práce je navrhnout systematický plán rozvoje pro děti se sluchovou vadou ve speciální třídě mateřské školy.

#### **Dílčí cíle**

- provést vstupní hodnocení komunikačních a sluchových schopností vybraných dětí;
- navrhnout systematický plán rozvoje vybraných dětí;
- ověřit a zhodnotit plán v praxi.

#### **Metodika**

Na počátku mého výzkumného šetření jsem se setkala s paní logopedkou, která mi velmi ochotně poskytla své záznamy o stavu dětí. Měla jsem možnost z těchto materiálů sestavit základní charakteristiky Vojtěcha a Anny, které dále popisuje na straně 39-41. Dále jsem využila rozhovoru jak s paní logopedkou, tak s učitelkou mateřské školy a speciálním pedagogem, kteří doplnili především diagnózy dětí a analýzy dokumentů. Při rozhovoru jsem vycházela z otázek, které jsem měla předem připravené i z otázek, které vyplynuly z kontextu rozhovorů. Rozhovory měly formu konzultace pozorovaných jevů a vyvozených závěrů. (viz příloha A)

V další fázi mého výzkumného šetření jsem využívala metodu pozorování, které patří k nejstarší využívané metodě shromažďování empirických dat. Zejména při první návštěvě ve speciální třídě jsem využívala této metody. Pozorovala jsem, jak Anna a Vojtěch komunikují, jestli se zapojují do kolektivu, zda reagují na mé otázky, pobídky atd. Pedagogické pozorování je často považováno za nejdůležitější a nezastupitelný způsob shromažďování materiálu při studiu pedagogických jevů (Kořínek, M. 1972).

Výhodou pozorování je, že pozorovatel nemusí být vázán dopředu vytvořeným systémem pozorovacích kategorií a je tedy možné pracovat otevřeně. Nevýhodou však je, že právě tím, že je méně standardizované, klade vyšší požadavky na pozornost a vnímavost pozorovatele (Gavora, P. 2010).

## **Charakteristika výzkumu**

Výzkumná činnost probíhala ve speciální třídě mateřské školy v Litomyšli, do které jsem docházela jednou týdně po dobu tří měsíců. Výzkumné postupy vycházeli z postupů kvalitativního výzkumu. Využila jsem techniku analýzy dokumentů, zúčastněného pozorování a standardizovaného rozhovoru. Na základě nastudování literatury *Jarmily Roučkové Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením*, *Miloně Potměšila Metodika práce se žákem se sluchovým postižením* a *Sluchová výchova u sluchově postižených dětí od Miloše Puldy*, jsem prováděla cvičení na podporu komunikace dětí se sluchovým postižením. Nejprve jsme se zaměřili na sluchovou výchovu, poté na řečovou.

## **Popis mateřské školy a speciální třídy**

Mateřská škola se nachází v zámeckém areálu, uprostřed města Litomyšle. Okolo mateřské školy je zámecký park, kde si děti hrají a tráví pobyt venku. Sídlí ve dvou budovách. Obě jsou obklopeny školní zahradou s průlezkami. Každá budova má své vlastní pískovišti. Kapacita MŠ je od 1. 9. 2011 zvýšena z 97 na 110 dětí. V MŠ je 5 tříd. Jedna třída pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami, 3 věkově heterogenní třídy a v loňském roce byla zřízena třída s výukou anglického jazyka rodilou mluvčí.

I děti s různým typem postižení mají možnost navštěvovat školku, hrát si s ostatními dětmi a s pomocí asistentky se zapojují do každodenního režimu dne. Pobývají v kolektivu s ostatními, učí se a vnímají příjemnou atmosféru, kterou spolu s ostatními dětmi vytvářejí. Děti se zúčastňují všech aktivit v mateřské škole podle svých individuálních možností – účast na besídkách, divadelních představeních, výletech.

Speciální třída při běžné mateřské škole má snížený počet žáků ve třídě, což umožňuje individuální péči. Do této třídy se přijímají děti s různým typem postižení ve věku od tří do šesti let. Celkem třídu navštěvuje celkem 10 dětí s různým typem postižení



(sluchové, zrakové, mentální) a pracují tu celkem dva pedagogičtí pracovníci (učitelka mateřské školy a speciální pedagog) a jedna osobní asistentka. Jednou týdně do třídy dochází logopedka, která zajišťuje dětem logopedickou péči. Cílem této třídy je vytvoření podnětného prostředí k výchovně vzdělávacím činnostem, naučit děti základním dovednostem a schopnostem důležitým pro další život. Děti tu jsou vedeny k samostatnosti, tvořivosti, ohleduplnosti, třída se snaží vytvářet optimální podmínky k rozvoji jeho osobnosti, ke komunikaci s ostatními. Vzdělávací metoda zde není přesně vymezená, nejvíce se uplatňuje metoda totální komunikace. Děti požívají znakový jazyk, využívají odezírání a mluvené řeči.

## **Charakteristika dětí**

Speciální třídu navštěvují dvě děti se sluchovým postižením, jejichž charakteristiku níže popisují.

### **Charakteristika dítěte č. 1**

Jméno: Anna

Rok narození: 2011

Věk dítěte: 5 let

Diagnóza: *středně těžká nedoslýchavost*

Anna pochází z úplné rodiny, má dva sourozence, narodila se jako druhé dítě ze tří. V rodině se sluchové postižení jinak nevyskytuje. Matka i otec mají středoškolské vzdělání. Těhotenství proběhlo zcela v pořádku, váha i výška dítěte byla v normě. Při porodu se ale vyskytly komplikace, Anna byla přidušená. Od dvou let bylo Anně přiděleno sluchadlo a diagnostikována středně těžká nedoslýchavost na základě vyšetření BERA. Se sluchadly brzy začala reagovat na zvuky, řeč se začala rozvíjet.

Celkový motorický vývoj probíhal zcela v normě, první slůvka začala používat kolem jednoho a půl roku věku. Zpočátku používala pouze pár slov, rozuměla jednouchým větám a příkazům. Její řeč ale nebyla příliš srozumitelná. Po přidělení sluchadel Anna navštěvovala spolu s rodiči logopeda v místě bydliště, rodiče se naučili základy znakového jazyka. Rehabilitační péče byla zaměřena na sluchovou výchovu, rozvoj řeči a odezírání.

Rodiče se rozhodli zařadit své dítě do speciální třídy mateřské školy a dále navštěvují svého logopeda v místě bydliště, dále logoped pravidelně navštěvuje i speciální třídu.

Anna se integrovala do kolektivu bez problému. Kontakt se slyšícími dětmi má pozitivní vliv na rozvoj její orální komunikace.

Anna ve třídě komunikuje *orálním způsobem, složitější výrazy doprovází znaky*. Jemná a hrubá motorika odpovídá jejímu věku, má výbornou oromotoriku. Pasivní slovní zásoba je vzhledem k jejímu sluchovému postižení a věku na velmi dobré úrovni, aktivní je třeba zlepšit. *Sluchové vnímání je na dobré úrovni*. Anně dělá největší *problém diskriminace zvuků a diferenciaci*. Nedokáže rozlišit, zda dva po sobě jdoucí zvuky jsou stejné nebo ne. Digitální sluchadla výborně kompenzují sluchové postižení. Test sluchové percepce ze známých a dobře osvojitelných slov prokázal 90% porozumění. Přeslechy se vyskytují hlavně v oblasti vysokých frekvencí, to znamená, že vážne diferenciaci sykavek.

*Má problém se správným dýcháním*. Anna má vyvozené tyto hlásky: P, B, M; F, V (chybí diferenciaci); T, D, N; L; J, K, G; H, CH. Nevyvozené hlásky: R, Ř; Ť, Ď, Ň. Dále se vyskytuje sigmatismus hlásek C, S, Z; Č, Š, Ž. Mým cílem není vyvození hlásek, ale podpořit spontánní řeč, rozšířit slovní zásobu a podpořit správné dýchání.

## **Charakteristika dítěte č. 2**

Jméno: Vojtěch

Rok narození: 2012

Věk: 4 roky

Diagnóza: *středně těžká až těžká nedoslýchavost*

Vojtěch pochází z úplné rodiny, ve které se žádné sluchové postižení nevyskytuje. Je jedináček. Matka má středoškolské vzdělání, otec vysokoškolské. Dítě pochází z druhé gravidity. Těhotenství bylo rizikové a porod předčasný. Vojtěchovi byla diagnostikována středně těžká až těžká sluchová vada na základě vyšetření BERA ve čtrnácti měsících. V jeho patnácti měsících mu byla přidělena sluchadla, na která si rychle zvykl.

Zpočátku byla prováděna raná intervence v rodinném prostředí, poté pravidelně docházeli do speciálně pedagogického centra. Rodiče spolu s Vojtěchem se učili

znakový jazyk. V jeho dvou letech postupně Vojtěch vyslovuje první slova, citoslovce, reaguje na zvuk, došlo i ke zlepšení hrubé motoriky.

Na doporučení speciálně pedagogického centra byl Vojtěch integrován do speciální třídy mateřské školy. Zpočátku jeho komunikace s okolím byla náročná, dítě se nechtělo účastnit aktivit spolu s ostatními, obtížně navazoval kontakt. Postupem času se jeho chování zlepšuje, spolupracuje.

Vojtěch ve třídě *komunikuje orálně*, svou řeč doprovází znaky. Používá především jednoduchá slova, která ale nespojuje do vět. Rozumí slovům a jednoduchým větám. Pasivní slovní zásoba se zdá větší než aktivní.

*Sluchové vnímání je dobré, reaguje na zvuky.* Problém mu činí *diskriminace zvuků, nerozezná ticho od zvuku.* Digitální sluchadla výborně kompenzují sluchové postižení.

Vojtěch komunikuje pomocí znakového jazyka, který doplňuje o mluvené slovo.

Vojtěch má vyvozené tyto hlásky: P, B, B, F, V, T, D, N, L, J. V řeči nepoužívá T, Č, Š, Ž a asimiluje hlásky Ě, Ď, Ň a T, D, N. R a Ř zaměňuje za L.

## **Realizace programu**

Na základě nastudování potřebných dat jsem prováděla cvičení na podporu komunikace dětí se sluchovým postižením. Obě dvě děti se pohybují v pásmu *středně těžké až těžké nedoslýchavosti*. U těchto dětí se mluva spontánně nevyvíjí. Využití sluchadel může individuálně pozitivně měnit možnosti dítěte. Řeč, kterou si slyšící děti osvojí přirozeně nápodobou, se musí tito sluchově postižení učit uměle za pomoci kompenzace jinými smysly – zrakem a hmatem. Řečový projev je narušen respiračně, fonačně, artikulačně, narušena je jak segmentální tak zejm. suprasegmentální rovina řečového projevu. Z tohoto důvodu jsem se zaměřila nejprve na sluchovou výchovu. Naším hlavním cílem sluchové výchovy je *maximalizace sluchového vnímání*. Poté jsem se zaměřila na výchovu řečovou. *Řečová výchova je propojena s výchovou sluchovou* a odezíráním. Probíhá co nejpřirozenější formou s přihlédnutím k věku dítěte, vychází z jeho potřeb a prožitků.

### 6.4.1 Plán rozvoje v oblasti reedukace sluchu pro Annu a Vojtěcha

V sestavení plánu vycházím ze vstupního hodnocení sluchových schopností. Anna i Vojtěch mají *potíže s diskriminací zvuků a diferenciací*, proto se hlavně zaměřím na aktivity, které jim pomohou tuto oblast rozvinout. Tyto schopnosti se procvičují zároveň.

Anna se pohybuje v pásmu střední nedoslýchavosti, má zachovalé zbytky sluchu, proto je nutné rozvinout sluchové dovednosti. Vojtěch se pohybuje v pásmu těžké nedoslýchavosti, má také zachovalé zbytky sluchu, proto i u něho je nutné rozvinout sluchové dovednosti. Využívala jsem cvičení, která popisuje na straně 45 až 48. Vycházela jsem z nastudování publikace *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením od Miloně Potměšila a kolektiv*, dále z publikace od Jarmily Roučkové *Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením a Sluchová výchova u sluchově postižených dětí od Miloše Puldy*. Sestavený plán jsem upravila tak, abychom mohli využívat pomůcky, které jsou dostupné dětem ve třídě. Dále jsem vytvořený plán rozvoje v oblasti reedukace sluchu konzultovala s paní učitelkou i klinickou logopedkou.

Plán rozvoje v oblasti reedukace sluchu jsem připravila na 3 měsíce a rozdělila do dvou oblastí. *První oblastí je diskriminace a diferenciací*, druhou částí je *identifikace zvuků*. Pro první oblast jsem vytvořila sedm cvičení, která jsou sestavena podle časové frekvence a intenzity tréninku. *Prvních pět* je vhodné zařadit na začátek plánu a není nutné splnit s dítětem všechna. U těchto cvičení by měl převažovat *kratší časový interval a pravidelné opakování po dobu jednoho měsíce*. Dítě se naučí reagovat na změnu zvuku, podmíněně reagovat na hlasový podnět, určí zdroj zvuku, naučí se vnímat rozdíly mezi mluvenou řečí a tichem atd. *Šestá a sedmé* cvičení je pro děti *obtížnější, protože je nutná dostatečná koncentrace a pozornost, měla bych se procvičovat po dobu tří měsíců*. Je tedy vhodné mezi tato cvičení zařadit některé z první pěti. Dítě se naučí rozlišit, zda dva následující zvukové podněty jsou stejné, nebo rozdílné.

*Druhou oblastí je oblast identifikace*. Pro tuto oblast jsem sestavila dvě cvičení, která je *vhodná opakovat celé tři měsíce a věnovat jim dostatek času*. Děti se naučí identifikovat zdroj zvukového podnětu.

## I. Oblast

### **Diskriminace a diferenciacce**

#### **1. Reakce na změnu zvuku**

- Časová frekvence: 3 minuty
- Intenzita tréninku: zařazovat na začátek programu, provádět v kratším časovém intervalu, ale vícekrát opakovat.
- Cíl: dítě se naučí reagovat na změnu zvuku
- Pomůcky: bubínek, píšťalka, flétna
- Postup: Připravili jsme si bubínek a píšťalku a jednotlivé zvuky jsem střídala. Pokud dítě uslyší zvuk bubínku, měl za úkol ruku zvednout, pokud zvuk píšťalky, mělo zamávat. Aktivitu jsem poté ztížila, k bubínku a píšťalce přidala ještě jeden zdroj zvuku - flétnu, na kterou dítě mělo zareagovat zamáváním.

#### **2. Co pojede?**

- Časová frekvence: 3 minuty
- Intenzita tréninku: provádět v kratším časovém intervalu, ale vícekrát opakovat, zařazovat do programu na celé tři měsíce.
- Cíl: dítě bude podmíněně reagovat na hlasový podnět.
- Pomůcky: autíčko, vláček
- Postup: S dítětem jsme se usadili na koberec, jeho úkolem bylo na zavolání TÝ, TÝ popojet s autíčkem, po zaznění TÚ, TÚ popojet vláčkem.

#### **3. Jak dělají zvířata?**

- Časová frekvence: 3 minuty
- Intenzita tréninku: provádět v kratším časovém intervalu, ale vícekrát opakovat, zařazovat do programu na celé tři měsíce.
- Cíl: reakce na hlasový podnět, dítě určí zdroj zvuku
- Postup: Připravili jsme si vkládací podložku se zvířátky (nejprve vybíráme zvířata domácí, se kterými se mohlo dítě už někdy setkat). Můžeme použít obrázky zvířat a k nim přiřazovat hračky těchto zvířat. Při této variantě máme možnost podle potřeby spektrum zvířat rozšiřovat. V první fázi cvičení dítě vybírá zvířata podle citoslovcí nebo zvukového CD. V druhé fázi vybírá dítě zvířata podle jejich názvu. Postupně můžeme přidávat i další zvířata a zvuky

pouštět z CD. Dále můžeme využít různé další nahrávky – zvuky dopravních prostředků, zvuky v domácnosti atd. a jejím úkolem bylo říci zdroj zvuku.

#### **4. Kdo je na řadě?**

- Časová frekvence: 3 minuty
- Intenzita tréninku: procvičovat v kratším časovém intervalu, ale vícekrát po sobě.
- Cíl: dítě se naučí označovat zvířátka citoslovcem a podle svých možností je bude rozlišovat i sluchem.
- Pomůcky: figurky zvířátek, domeček pro zvířátka (krabice).
- Postup: Nejprve si s dítětem pojmenuji zvířata citoslovcem (haf, mňau aj.). Figurku držím vedle úst, dítě tak může sledovat jejich pohyb. Poté vedle domečku rozestavím figurky. Dítě dává do domečku zvířátka podle toho, jak na ně volám citoslovcem. Až získá potřebnou jistotu v rozlišování citoslovcem, vyměním si s ním role.

#### **5. Mluvím, nebo ne?**

- Časový interval: 3 minuty
- Intenzita tréninku: opakovat v kratším časovém intervalu, vícekrát po sobě.
- Cíl: dítě se naučí vnímat rozdíl mezi mluvenou řečí a tichem
- Pomůcky: balonky
- Postup: Úkolem dítěte je hodit balonek do krabice (koše aj.) tehdy, pokud řeknu hlasitě „hop“. Pokud budu pouze pohybovat ústy, dítě balonek nesmí hodit. S dítětem se posadím naproti sobě, aby mělo možnost odezírat. Nejprve jsem dítěti celou aktivitu názorně ukázala. Další balonek s mou pomocí hodí do krabice samo.

#### **6. Pexeso pro uši**

- Časová frekvence: 5 minut
- Intenzita tréninku: náročnější na soustředění, zařazovat do programu na celé tři měsíce.
- Cíl: dítě se naučí rozlišit, zda dva po sobě následující zvukové podněty byly stejné, nebo rozdílné.
- Pomůcky: 16 krychlí

- Postup: Tuto hru jsem upravila pro naše potřeby. Nejprve jsem vzala krychli jedné barvy, zahrkala. Dítě uslyší zvuk. Poté vezmu krychli jiné barvy a zahrkám, dítě uslyší zvuk. Poté rozhodne, zda je zvuk stejný či nikoli

## **7. Rozlišení zvuku různé výšky, délky**

- Časová frekvence: 5 minut
- Intenzita tréninku: zařazovat do programu na celé tři měsíce.
- Cíl: dítěti rozlišit rozdíl mezi hlasitým a tichým zvukem, rozdíl mezi krátkým a dlouhým zvukem, rozdíl mezi vysokým a hlubokým
- Pomůcky: plyšová zvířata, vláčky
- Postup: S dítětem se sedne na koberec, připravili jsme si malého a velkého plyšového psa. Úkolem bylo po zaznění tichého haf, haf ukázat na malého psa, po zaznění hlasitého haf, haf na psa velkého. Dalšími jejími úkoly bylo na krátké ú ukázat na malý vláček, po úúú ukázat na vlak dlouhý. Poslední obměnou této aktivity bylo zaznění vysokého píp, píp ukázat na ptáčka, po hlubokém brm, brm ukázat na medvěda.

## **II. Oblast**

### **Identifikace**

#### **1. Kdo dělá?**

- Časový interval: 5 minut
- Intenzita tréninku: zařadit do programu na celé tři měsíce
- Cíl: identifikace krátkých vět na jednoduchou otázku.
- Pomůcky: figurky zvířat
- Postup: dítěti jsem dala pokyn, ať mi podá hračku, která dělá bú. Poté jsem zvuky obměňovala. Kdo dělá bé?, Kdo dělá haf?, Kdo dělá koko?, Kdo dělá mňau? Kdo dělá ssss?

#### **2. Kdo, co?**

- Časový interval: 5 minut
- Intenzita tréninku: zařadit do programu na celé tři měsíce
- Cíl: identifikace zvuku
- Pomůcky: papír, nůžky, láhev s vodou, sklenička, lžička, zvonek, hudební nástroj

- Postup: děti sedí v kruhu, nebo otočeny zády k učiteli, který vyvozuje zvuky (např.: cinkání lžičky, stříhání papíru, polykání vody, hraní na flétnu...). Dítě má identifikovat zvuk.

### ***Průběh realizace u Anny a Vojtěcha***

Každou návštěvu ve speciální třídě jsem s dětmi započala sluchovou výchovou. Cvičením jsme věnovali 20 až 25 minut. Všechna cvičení jsem se snažila sestavit tak, aby na sebe navazovala a byla pro děti atraktivní. První dvě návštěvy jsem se snažila procvičovat s dětmi všechna cvičení, postupem času se nám to bohužel nedařilo a ne vždy jsme s dětmi stihla všechny aktivity splnit. Vliv na jejich výkon měla únava, nebo neochota spolupráce. Poté jsem tedy zvolila jiný postup a snažila jsem se během jedné mé návštěvy vždy vybrat alespoň 3 aktivity z první oblasti a 1 aktivitu z oblasti druhé. Cvičení jsem vybírala na základě toho, jak děti bavily a jak byly pro ně náročné. Těžší aktivity jsem prokládala pro ně jednoduššími, proto nedocházelo k únavě dítěte a byly ochotny spolupracovat se mnou po celou dobu mé návštěvy.

Podle mého sestaveného plánu jsem měla v první oblasti – diskriminaci a diferenciaci procvičovat s dětmi prvních pět cvičení po dobu jednoho měsíce. Plán se mi nepodařilo naplnit. S Annou jsme po celé tři měsíce procvičovali reakci na změnu zvuku, rozvíjení reakce na hlasový podnět a s Vojtěchem jsme po dobu tří měsíců rozlišovali dva a více zvuků, rozvíjeli reakci na hlasový podnět. Poslední dvě cvičení měla být součástí plánu po celou dobu realizace, tato část se mi podařila naplnit. Druhá oblast – identifikace byla zařazena podle plánu na celé tři měsíce.

S Annou i Vojtěchem jsme se společně zaměřili na taková cvičená, která by jim pomohla s diskriminací zvuků a diferenciací. Využili jsme pomůcky, které byly dostupné ve třídě (CD nahrávky, hudební nástroje, plyšové hračky, figurky zvířat, dále také pexeso pro uši).

#### ***I. oblast – diskriminace a diferenciaci***

- Nejprve jsme s Annou a Vojtěchem procvičovali *reakci na změnu zvuku*. Tato cvičení jsem zařazovala vždy na začátek a věnovali jim 3 až 5 minut ze sluchové výchovy. Aktivitu jsme prováděli v kratším časovém intervalu, ale vícekrát ji opakovali. Během prvního měsíce Anně toto cvičení dělalo problém, nedokázala



od sebe rozlišit zvuk bubínku a píšťalky, musela se více soustředit. Během druhého měsíce docházelo ke zlepšení, zvuky zvládala bez problémů od sebe rozlišit a ve třetím měsíci jsem přidala ještě jeden zdroj zvuku - flétnu.

Naopak Vojtěch velmi rychle toto cvičení pochopil a zvládal plnit úkoly téměř bez chyb, proto jsme je prováděli po dobu jednoho měsíce a poté je z programu vyřadili.

- V další části jsme přešli k *rozlišení dvou nebo více zvuků*. Annu tato aktivita začala velmi rychle bavit, pracovali jsme se hrou s názvem Pexeso pro uši. Tomuto cvičení jsme věnovali 5 minut. Po prvním měsíci šla hra Anně velmi dobře a velice ji bavila, proto jsme ji občas použili jako rozptýlení po náročnějším cvičení. Vojtěcha tato aktivita příliš nebavila, nechtěl při ní spolupracovat a často chyboval. Snažila jsem se tuto hru prokládat dalšími aktivitami. Věnovali jsme ji 3 až 5 minut ze sluchové výchovy a procvičovali po dobu tří měsíců.
- Po rozlišení zvuků jsme přešli na aktivity, které *rozvíjejí reakci na hlasový podnět*, věnovali jsme jim 3 minuty ze sluchové výchovy. Anna většinu domácích zvířat zná, vybírá je podle citoslovcí i názvu. Během jednoho měsíce zvládá pojmenovat všechna domácí zvířata (problém jí dělá pouze slepice a husa). Postupně jsme tedy přidávali i další zvířata a zvuky pouštěli z CD. Dále jsem Anně pouštěla různé další nahrávky – zvuky dopravních prostředků, zvuky v domácnosti atd. a jejím úkolem bylo říci zdroj zvuku. Zatímco Vojtěchovi dělalo toto cvičení veliké potíže, nedokázal udržet pozornost, nezná všechna domácí zvířata (zejména kráva, koza, prase). Hru jsme proto museli ukončovat dříve, nebo prokládat dalšími cvičeními, která pro něho byla snadná. Po prvním měsíci si postupně osvojuje další domácí zvířata a v této aktivitě se zlepšuje a na konci třetího měsíce zvládne pojmenovat všechna domácí zvířata. Bohužel jsme nestihli přidat i další nahrávky (zvuky dopravních prostředků) jako u Anny.
- Mezi další cvičení jsem zařadila ta, která pomohou dítěti *rozlišit rozdíl mezi hlasitým a tichým zvukem, rozdíl mezi krátkým a dlouhým zvukem, rozdíl mezi vysokým a hlubokým*. Aktivitě jsme věnovali 5 minut ze sluchové výchovy. Anně dělalo největší problém rozlišení mezi hlasitým a tichým zvukem, po měsíci a půl docházelo ke zlepšení, Anna dokázala po zaznění tichého haf, haf ukázat na malého psa, po zaznění hlasitého haf, haf na psa velkého. Naopak Vojtěchovi největší problém dělalo rozlišení mezi vysokým a hlubokým zvukem. Zhruba po dvou měsících je schopen po zaznění vysokého píp, píp ukázat na ptáčka, po hlubokém brm, brm ukázat na medvěda.

## II. oblast identifikace

Poslední cvičení se týká identifikace krátkých vět a věnovali jsme této aktivitě 5 minut až 10 minut podle toho, zda se dítě ještě dokázalo koncentrovat či nikoli.

- První hra „Kdo dělá?“ byla pro Annu celkem snadná. Zná domácí zvířata, proto tuto aktivitu zvládá plnit bez chyb. Naopak Vojtěch má problém, protože nedokáže rozpoznat domácí zvířata. Nejprve jsem tedy s ním všechny figurky zvířat pojmenovala, řekli jsme si, jaký zvuk dané zvíře vydává. Ke konci druhého měsíce se v tomto cvičení velmi zlepšuje a téměř nechybuje.
- Druhá aktivita s názvem „Kdo, co?“ byla pro obě děti relaxační a zároveň atraktivní, realizovali jsme ji pokaždé na konci sluchové výchovy „za odměnu“. Děti spolupracovaly společně, takže panovala mezi nimi soutěživost, kdo rychleji řekne nahlas zdroj zvuku. Anna i Vojtěch si v této aktivitě vedli velice dobře. Pokud bych měla hodnotit, kdo rychleji a správně určoval zdroj zvuku, „vítězem“ byl Vojtěch.

### Konečný stav a doporučení

#### Anna

*Cvičení reakce na změnu zvuku* dělalo Anně první měsíc problém, musela se více soustředit. *Během druhého měsíce docházelo ke zlepšení, zvuky zvládala bez problémů od sebe rozlišit* a ve třetím měsíci jsem přidala ještě jeden zdroj zvuku – flétnu.

Dále jsme se věnovali *rozlišování dvou nebo více zvuků*. Anně šla tato cvičení *velmi dobře* a velice ji bavila, proto jsme je občas použili jako rozptýlení po náročnějším cvičení.

Rozvíjeli jsme také reakci na hlasový podnět, rozdíl mezi hlasitým a tichým zvukem, rozdíl mezi krátkým a dlouhým zvukem, rozdíl mezi vysokým a hlubokým. Anna *dokáže vybrat daný předmět* (v našem případě domácí zvířata) *podle citoslovce nebo zvukové stopy z CD*. V druhé fázi *dokáže vybrat předmět podle jejich názvu*.

Rozlišení rozdílů mezi hlasitým a tichým zvukem, rozdílů mezi krátkým a dlouhým zvukem, rozdílů mezi vysokým a hlubokým. Anně dělalo největší problém rozlišení

mezi hlasitým a tichým zvukem, *po měsíci a půl docházelo ke zlepšení a v průběhu třetího měsíce zvládala rozlišit téměř bez chyb.*

Poslední oblastí je identifikace. *Anna dokáže určit na základě pokynu zvukový podnět a ukázat zdroj zvuku.*

Překvapilo mě, že veškerá cvičení jí nedělalo problém plnit se zhoršenými akustickými podmínkami.

Anně bych doporučovala v domácím prostředí pokračovat v aktivitách, které jsme spolu realizovali, zejména bych se zaměřila na rozlišování mezi hlasitým a tichým zvukem. I když docházelo ke zlepšení této dovednosti, občas Anna stále chybuje.

## **Vojtěch**

Vojtěch *dokázal reagovat na změnu zvuku téměř okamžitě*, nechyboval, proto jsem se rozhodla po měsíci tuto aktivitu již dále neprocvičovat.

Na počátku procvičování v *rozlišení dvou nebo více zvuků často chyboval*, nedokázal se dlouho koncentrovat, proto bylo nutné tuto činnost procvičovat po dobu tří měsíců. Aby nedocházelo k odmítání spolupráce, snažila jsem se tuto hru prokládat dalšími aktivitami. *V průběhu třetího měsíce docházelo ke zlepšování a rozlišení dvou (i tří) zvuků dokáže.*

*V rozvíjení reakce na hlasový podnět si v prvním měsíci osvojuje názvy předmětů (v našem případě zvířat), na konci třetího měsíce již dokáže reagovat na hlasový podnět.* Bohužel jsme nestihli přidat i další nahrávky například zvuky dopravních prostředků.

Ve cvičeních na rozlišování *rozdílu mezi hlasitým a tichým zvukem, rozdílu mezi krátkým a dlouhým zvukem, rozdílu mezi vysokým a hlubokým* měl Vojtěch největší problém s rozlišením mezi vysokým a hlubokým zvukem. *Zhruba po dvou měsících je již schopen tento rozdíl vnímat.*

Poslední oblastí je identifikace. *Dokáže určit na základě pokynu zvukový podnět a ukázat zdroj zvuku.*

Matka veškeré činnosti v rámci rozvoje sluchového vnímání po celou dobu nechává výhradně na školce a o možném procvičování v domácím prostředí nejeví zájem, což rozhodně nepřispívá dalšímu rozvoji v této oblasti.

Vojtěchovi bych doporučovala pokračovat v aktivitách alespoň v prostředí mateřské školy, zaměřila bych se především na rozvoj v oblasti rozlišování dvou nebo více zvuků a dále se zaměřit na procvičování rozdílu mezi vysokým a hlubokým zvukem.

#### **6.4.2 Plán rozvoje v oblasti reedukace řeči**

V sestavení plánu vycházím ze vstupního hodnocení řečových schopností. Digitální sluchadla Anně výborně kompenzují sluchové postižení, vázne u ní diferenciaci sykavek a má problém se správným dýcháním. Vojtěch také nosí sluchadla, v řeči nepoužívá T, Č, Š, Ž a asimiluje hlásky Ť, Ď, Ň a T, D, N. R a Ř zaměňuje za L.

V sestavení plánu jsem vycházela z nastudování publikace od *Miloně Potměšila Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*, dále z publikace od *Jarmily Roučkové Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením*. Využívala jsem cvičení, která popisuje na straně 53 až 55. Sestavený plán jsem upravila tak, abychom mohli využívat pomůcky, které jsou dostupné dětem ve třídě. Dále jsem vytvořený plán rozvoje v oblasti reedukace sluchu konzultovala s paní učitelkou i klinickou logopedkou.

U Anny není mým cílem vyvození hlásek, ale podpořit spontánní řeč, rozšířit slovní zásobu a podpořit správné dýchání. Hravou formou budeme rozvíjet dovednosti, které se na správné artikulaci podílejí. Jsou to cviky na rozvoj motoriky mluvidel, fonační a dechová cvičení. Vojtěch má problémy s usměrňováním výdechového proudu, proto se zaměřím na cvičení, která by mu v této oblasti pomohla. Dále se pokusím u obou dětí o rozšíření slovní zásoby.

Plán rozvoje v oblasti reedukace řeči jsem rozdělila do třech oblastí. *První oblastí* jsou *oromotorické cviky*, které jsem s dětmi procvičovala pomocí obrázků obličejů s danými polohami mluvidel. Je vhodné zařadit je na začátek samotného plánu reedukace řeči do plánu obou dětí *po dobu tří měsíců*, protože se tak posilují svaly, které jsou důležité pro rozvoj hlasu. *Druhou oblastí* jsou *cviky na ovládnutí výdechového proudu*, kde jsem vytvořila dvě cvičení. Jsou poměrně jednoduchá, ale pro děti zábavná, atraktivní a lehká

na provedení. Tyto aktivity bych zařadila do plánu po celou dobu realizace. Poslední třetí oblastí je rozšiřování slovní zásoby, které je nutné provádět po celou dobu realizace plánu. Pro tuto oblast jsem sestavila pět her, které pomáhají spontánně rozšířit slovní zásobu a rozvíjí i logické uvažování.

## I. oblast

### **Oromotorika**

#### **1. Oromotorické cviky**

- Časová frekvence: 3 minuty
- Intenzita tréninku: zařadit na začátek plánu reedukace řeči po celé tři měsíce
- Cíl: posílení svalů, které jsou důležité pro rozvoj hlasu
- Pomůcky: cvičení obsahuje obrázky obličejů s danými polohami mluvidel nebo další obrázky, které cvik představují. Obrázky jsou zalaminované kvůli časté manipulaci.
- Postup: obličeje jsou nalepené na špejli, vždy z každé strany jeden. Dítě špejli otáčí a napodobuje cviky. Může cvičit samo, ale i současně s logopedem.

## II. oblast

### **Ovládnutí výdechového proudu**

#### **1. Foukací hry**

- Časová frekvence: 2 až 3 minuty
- Intenzita tréninku: zařadit do plánu na celé 3 měsíce
- Cíl: ovládnutí dechu
- Pomůcky: peříčko, vata či bublifuk
- Postup: Dítě fouká do peříček, vaty a snaží dopravit předmět co nejvýše, nejdále či nejrychleji od sebe. Pomocí bublifuku zase lze vytvářet bubliny.

#### **2. Foukání do vody slámkou**

- Časová frekvence: 2 až 3 minuty
- Intenzita tréninku: zařadit do plánu na celé tři měsíce
- Cíl: ovládnutí dechu
- Pomůcky: sklenice s vodou, slámka

- Postup: Úkolem dítěte je na jeden nádech co nejdéle foukat pomocí slámky do vody. Tímto cvičením se ověří, zda dítě umí usměrnit výdechový proud tak, aby procházel středem úst (přes slámku do vody).

### 3. Slalom

- Časová frekvence: 2 až 3 minuty
- Intenzita tréninku: zařadit do plánu na celé tři měsíce
- Cíl: usměrňování výdechového proudu a na ovládnutí jeho intenzity.
- Pomůcky: polystyrenová kulička, dětská stavebnice, slámka
- Postup: Z dětské stavebnice jsem postavila dráhu slalomu. Na startu byla položena polystyrenová kulička. Úkolem bylo dofoukat kuličku do cíle dráhy.

## III. oblast

### Rozšíření slovní zásoby

#### 1. Řekni, kam to patří

- Časová frekvence: 5 minut
- Intenzita tréninku: doporučuji zařadit do programu po celou dobu
- Cíl: hra pomáhá rozšiřovat slovní zásobu, ale také rozvíjí logické uvažování
- Pomůcky: vystříhané obrázky běžných věcí z prostředí mateřské školky (židle, stůl, panenka, umyvadlo aj.).
- Postup: Obrázky jsem rozmístila na stůl a všechny jsme si je společně pojmenovali. Poté jsem se dítěti kladla otázky typu „Kde je...?“. Dítě obrázek přikládá přímo k předmětům v místnosti a mělo by se snažit odpovídat celou větou, např.: „Panenka leží na zemi“.

#### 2. Jí, nebo pije?

- Časová frekvence: 5 minut
- Intenzita tréninku: doporučuji zařadit do programu po celou dobu
- Cíl: hra rozšiřuje slovní zásobu
- Pomůcky: obrázky osob a obrázky různých jídel a nápojů
- Postup: Připravíme si jeden veliký obrázek, na kterém někdo jí, a druhý, na němž někdo pije. K nim přiložíme s dítětem obrázky potravin a nápojů na dvě skupiny podle toho, co se jí a co se pije. V další části již tvoříme věty typu: „Máma pije čaj. Babička pije kávu. Děda jí maso.“ Dále také můžeme procvičovat otázky „Kdo pije čaj? nebo „Co babička pije?“ nejdříve tak, aby si

dítě mohlo při odpovědi pomáhat sledováním obrázků, tak jak jsme je sestavili v předchozím kroku. Později tuto hru můžeme využít i jako paměťová cvičení. Při tahání obrázků z pytlíčku se snaží opakovat a napodobovat mě. Kartičky ji velmi zaujaly a tak u práce vydrží poměrně dlouho. Zvířata pojmenovávají pomocí zvuků, které si sama nepamatuje. Užívá často znaky místo hlasových projevů. V průběhu času si zvířata osvojuje a pamatuje.

### **3. Obrázky v pytlíčku**

- Časová frekvence: 5 minut
- Intenzita tréninku: doporučuji zařadit do programu po celou dobu
- Cíl: rozvoj hmatového vnímání, slovní zásoby, porozumění, výslovnosti
- Pomůcky: obrázky zvířat vložené do látkového pytlíčku.
- Postup: dítě tahá obrázky z pytlíčku a pojmenovává je. Po vyndání všech obrázků řeknu: „Dej do pytlíčku...“ a dítě má za úkol vybrat správný. Při nácviku porozumění je možné si zakrýt mluvidla, aby se dítě spoléhalo pouze na sluch a nemohlo odezírat. Přikládá přímo k předmětům v místnosti a mělo by se snažit odpovídat celou větou, např.: „Panenka leží na zemi“.

### **4. Co tam nepatří?**

- Časová frekvence: 5 minut
- Intenzita tréninku: doporučuji zařadit do programu po celou dobu
- Cíl: hra napomáhá rozšiřovat slovní zásobu, logické myšlení Pomůcky: obrázky (oblečení, ovoce, zelenina aj.)
- Průběh: Dítě má za úkol vyloučit slovo, které do řady logicky nepatří. Například máme řadu obrázků: banán, jablko, hruška, auto. Nejprve jsme si obrázky pojmenovali, až poté hledali, který obrázek tam nepatří. Dítě také musí svůj názor zdůvodnit, obsah má přednost před výslovností.

### **5. Kdo má ...?**

- Časová frekvence: 5 minut
- Intenzita tréninku: doporučuji zařadit do programu po celou dobu
- Cíl: dítě se naučí tvořit věty, obohatí si slovní zásobu Pomůcky: figurky z lega, drobné předměty
- Postup: Připravíme si figurky z lega, přiřazujeme k nim různé předměty a tvoříme společně větu typu: Táta má auto. Máma má koláč. Babi má kočku.

Poté předměty zakryjeme a zeptáme se: „Kdo má ...?“ Dítě si vzpomíná, kdo měl určitou věc a odpovídá celou větou.

### ***Průběh realizace u Anny a Vojtěcha***

Po sluchové výchově jsem započala plán rozvoje v oblasti reedukace řeči. Cvičením jsme věnovali 20 až 25 minut.

Plán jsem vždy započala oromotoriku, které jsme věnovali tři minuty. Děti toto cvičení bavilo, protože jsme ho prováděli společně, a tak Anna ani Vojtěch neměli problém s provedením. Druhou oblastí představují hry na posílení a usměrnění výdechového proudu. Aktivita byly pro děti atraktivní, zábavné, relaxační, děti s realizací neměly problém, proto jsme mohli procvičovat každou návštěvu všechna tři cvičení. S Vojtěchem jsme tuto aktivitu procvičovali více, protože má problém s usměrněním výdechového proudu. Poslední oblast představují hry na rozšíření slovní zásoby, které mají podpořit spontánní řeč a rozšířit slovní zásobu. Přestože jsem se snažila sestavit cvičení tak, aby byla pro děti atraktivní, ne vždy děti nadchla. Neprováděli jsme všech pět her, ale každou mou návštěvu jsem vybrala tři, které děti momentálně nejvíce bavila.

První oblast – oromotoriku jsem chtěla zařadit do plánu na celé tři měsíce, ovšem Vojtěchovi jdou cviky velmi dobře, proto nebylo nutné s nimi po měsíci pokračovat. Druhou oblastí představuje ovládnutí výdechového proudu. Tato oblast se mi také nepodařila naplnit. Anna zvládá tato cvičení po dvou týdnech, proto nepovažuji za nutné pokračovat v nich po celou dobu plánu. Poslední oblastí je rozšiřování slovní zásoby, která se mi podařila v plánu splnit a s dětmi jsem zásobu procvičovala po dobu tří měsíců.

#### **I. oblast**

##### **Oromotorika**

- Cviky provádíme společně před dostatečně velkým zrcadlem, Anna sleduje současně můj i její obličej. Anně zprvu cviky dělaly problém, ale jemným dotykem jsem jí vždy naznačila směr pohybu. Nakonec všechny cviky zvládá, i když jí chvíli trvá, než jazyk správně nasměruje tam, kam chce. V tomto cvičení nejde o maximální rozsah, ale o klidné a plynulé provedení, které se nám



postupem času podařilo docílit. Vojtěch je šikovný a všechny cviky zvládá bez obtíží. Nejraději používá obličej na špejli a sám je předvádí.

## II. oblast

### **Ovládnutí výdechového proudu**

- Hry jsou pro Annu i Vojtěcha atraktivní, zábavné a poměrně lehké na provedení. Anna se dostatečně soustředí, je pečlivá a během dvou týdnů zvládá korigovat svůj výdechový proud. S Vojtěchem jsem se zaměřila především na hru „Foukání do vody slámkou“ a na hru „Slalom“. Tímto cvičením jsem ověřovala, zda chlapec umí usměrnit výdechový proud tak, aby procházel středem úst (přes slámkou do vody). Vojta se snažil o co možná nejdelší výdech, jehož trvání jsem počítala na prstech. Motivací pro další opakování byla pro chlapce snaha překonat délku prvního výdechu. Průběh tohoto cvičení byl bezchybný. Vojtěch vždy počkal na pokyn k nádechu a poté začala foukat do slámky. Oba pokusy jsem počítala na prstech. Podle napočítaných prstů se druhý pokus jeví jako delší, ale ve skutečnosti byl o vteřinu delší první pokus. Pro udržení motivace jsem však při druhém pokusu počítala o něco rychleji. O hře „Slalom“ jsem se domnívala, že chlapci půjde snadno. V daném mínění jsem se ovšem spletla. Pokud se kulička dostala do rohu slalomu, nešla chlapci dofouknout dál. Po chvíli snažení jsem námahu usnadnila tím, že jsem jí pro splnění úkolu půjčila na foukání slámkou. S tou se chlapec lépe dostal ke kuličce, kterou se tak podařilo dostat do cíle. Příčinou nezdaru při plnění tohoto úkolu byla možná výška kostek ze stavebnice. V případě, že by byly nižší, lépe by se k nim dostal výdechovým proudem.

## III. oblast

### **Rozšiřování slovní zásoby**

- Zpočátku byla Anna málo komunikativní, styděla se, byla ve fázi opakování řečených slov po mně, ale postupem času komunikuje více, aktivně pojmenovává obrázky, i když potřebuje více času. Některá slova stále doprovází znaky. Ve hře „Jí, nebo pije“ při tahání obrázků z pytlíčku se snaží opakovat a napodobovat mě. Kartičky ji velmi zaujaly a tak u práce vydrží poměrně dlouho. Zvířata pojmenovávají pomocí zvuků, které si sama nepamatuje. Užívá často znaky místo hlasových projevů. V průběhu času si zvířata osvojuje a pamatuje a na počátku třetího měsíce nemá

s pojmenováváním problém. Díky dostatečné kompenzaci sluchadly se u Vojtěcha rozvinuly komunikační dovednosti. Rád navazuje kontakt a vypráví své zážitky. Aktivně se zapojuje, také se snažil slova opakovat. Když pojem nezná, často si pomáhá znakem. Největší obtíž je nedostatečná slovní zásoba.

## **Konečný stav a doporučení**

### **Anna**

*Oromotorika Anně zprvu cviky dělaly problém, po mé třetí návštěvě ale zvládá cviky bez problému, maximálně ji jemným dotykem naznačím směr pohybu a na začátku třetího měsíce provádí cviky klidně a plynule.*

V ovládnutí výdechového proudu se *Anna dostatečně soustředí, je pečlivá* a během dvou týdnů zvládá korigovat svůj výdechový proud bez problémů.

Zpočátku Anně byla u her na rozšiřování slovní zásoby málo komunikativní, styděla se, zprvu byla ve fázi opakování řečených slov. Během druhého měsíce *aktivně pojmenovává obrázky*, i když potřebuje více času. Slova, která nejsou v jejím slovníku běžná, stále doprovází znaky.

Anně bych doporučila pokračovat v aktivitách i v domácím prostředí, zejména se zaměřit na rozšiřování slovní zásoby a obměnou slov ve hrách o nové, tak podpořit postupné rozšiřování slovní zásoby.

### **Vojtěch**

Oromotorické cviky Vojtěch *zvládá bez obtíží* a je šikovný v provedení.

*Ovládnutí výdechového proudu.* Vojta se snažil o co možná nejdelší výdech, jehož trvání jsem počítala na prstech. Motivací pro další opakování byla pro chlapce snaha překonat délku prvního výdechu. Průběh tohoto cvičení byl bezchybný. *Pomocí dechových cvičení se nám podařilo usměrnit výdechový proud.*

*Během tří měsíců se jeho aktivní slovní zásoba zlepšila. Na otázku odpovídá víceslovně, ne pouze jednou větou.* Rád navazuje kontakt a vypráví své zážitky, i když slova

doprovází znakem. *Aktivně se zapojuje, také se snažil slova opakovat.* Když pojem nezná, často si pomáhá znakem.

Matka veškeré činnosti v rámci rozvoje řeči po celou dobu nechává výhradně na školce a o možné procvičování v domácím prostředí nejeví zájem, což rozhodně není dobré pro jeho další vývoj v této oblasti.

Vojtěchovi bych doporučila pokračovat v aktivitách alespoň v prostředí mateřské školy, zaměřit se zejména na rozšíření slovní zásoby pomocí her, které jsem sestavila. Vhodné by také bylo dané hry obměňovat o slova nová, z jiného prostředí a rozšířit tak jeho aktivní slovní zásobu.

## **Shrnutí výzkumného šetření**

Ve výzkumném šetření jsem se zabývala podporou komunikace dětí se sluchovým postižením. Pro výzkum byly vybrány dvě děti ze speciální třídy mateřské školy ve věku od čtyř do pěti let. Mým cílem bylo navrhnout systematický plán rozvoje pro děti se sluchovou vadou mateřské školy. Plán na podporu komunikace jsem ověřila v praxi. Výzkumná činnost probíhala ve speciální třídě mateřské školy v Litomyšli, do které jsem docházela jednou týdně po dobu tří měsíců. Výzkumné postupy vycházely z postupů kvalitativního výzkumu. Využila jsem techniku analýzy dokumentů, zúčastněného pozorování a rozhovoru. Na základě nastudování literatury Jarmily Roučkové Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením a Miloně Potměšila Metodika práce se žákem se sluchovým postižením, jsem prováděla cvičení na podporu komunikace dětí se sluchovým postižením.

Nejprve jsme se zaměřili na sluchovou výchovu, poté na řečovou. Obě dvě děti se pohybují v pásmu středně těžké až těžké nedoslýchavosti. U těchto dětí se mluva spontánně nevyvíjí. Využití sluchadel může individuálně pozitivně měnit možnosti dítěte. Anna i Vojtěch mají potíže s diskriminací zvuků a diferenciací, proto jsem se hlavně zaměřila na aktivity, které jim pomohou tuto oblast rozvinout. Tyto schopnosti se procvičují zároveň. Anna ve třídě komunikuje orálním způsobem, složitější výrazy doprovází znaky. Digitální sluchadla výborně kompenzují sluchové postižení. Anna na konci plánu v oblasti reedukace sluchu dokáže reagovat na hlasový podnět, rozlišit hlasy domácích zvířat, rozlišit tři stejné nebo rozdílné zvuky, určit zdroj zvuku, rozdílnost mezi hlasitým a tichým zvukem, rozdílnost mezi krátkým a dlouhým zvukem, rozdílnost mezi vysokým a hlubokým. Překvapilo mě, že veškerá cvičení jí nedělala problém plnit se zhoršenými akustickými podmínkami. Vojtěch ve třídě komunikuje orálním způsobem, který doprovází znaky. Problém mu činí diskriminace zvuků, nerozezná ticho od zvuku. Po měsíci a půl již zvládá rozlišit dva stejné nebo rozdílné zvuky.

Plán v oblasti reedukace řeči u Anny i Vojtěcha nespočívá ve vyvození hlásek, ale podpořit spontánní řeč, rozšířit slovní zásobu a podpořit správné dýchání. Hravou formou jsme rozvíjeli dovednosti, které se na správné artikulaci podílejí. Jsou to cviky na rozvoj motoriky mluvidel, fonační a dechová cvičení. Anna má problém se správným dýcháním. Cílem řečové výchovy u Anny bylo usměrnit výdechový proud a rozšířit slovní zásobu. V první fázi jsme se zaměřili na cviky, které se zaměřují na rozvoj motoriky mluvidel, jelikož každá nepřesnost v rozlišení nebo souhře pohybů se

projeví v řeči. Tato cvičení jsem zařadila vždy na začátek samotné řečové výchovy. Anně zprvu cviky dělaly problém, ale jemným dotykem jsem jí vždy naznačila směr pohybu a nakonec všechny cviky zvládá, i když jí chvíli trvá, než jazyk správně nasměruje tam, kam chce. Ve druhé části jsme přešli k foukacím hrám, které nám slouží k ovládnutí výdechového proudu. Anna se dostatečně soustředí, je pečlivá a během dvou týdnů zvládá korigovat svůj výdechový proud. V poslední fázi jsme se snažili o rozšíření slovní zásoby pomocí her, které by pro Annu byly zajímavé. Jelikož má ráda zvířata, často jsme využívali obrázky zvířat. Zpočátku byla Anna málo komunikativní, styděla se, zprvu byla ve fázi opakování řečených slov po mně, ale postupem času komunikuje více, aktivně pojmenovává obrázky, i když potřebuje více času. Některá slova stále doprovází znaky, tak která jsou jí známá a má je dostatečně osvojené, zvládá i bez odezírání. Vojtěch používá především jednoduchá slova, která ale nespojuje do vět. Rozumí slovům a jednoduchým větám. Pasivní slovní zásoba se zdá větší než aktivní. Cílem řečové výchovy u Vojtěcha bylo usměrnit výdechový proud a rozšířit slovní zásobu, nešlo o správnou artikulaci, tedy výslovnost jednotlivých hlásek. Chlapci se vzhledem k jeho věku dařilo dobře, je velmi komunikativní, rád spolupracuje a je trpělivý. Pomocí dechových cvičení se nám podařilo usměrnit výdechový proud. Během tří měsíců se jeho aktivní slovní zásoba zlepšila. Na otázku odpovídá víceslovně, ne pouze jednou větou. Rád navazuje kontakt a vypráví své zážitky, i když slova doprovází znakem. Aktivně se zapojuje, také se snažil slova opakovat. Když pojem nezná, často si pomáhá znakem.

## **Závěr**

Bakalářská práce je rozdělena do dvou hlavních částí, teoretické a praktické, jež se člení na kapitoly a podkapitoly. Ke zpracování teoretické části práce jsem využila studium odborné literatury věnující se vývoji řeči a sluchovému postižení. Výzkumná část byla realizována prostřednictvím analýzy dostupné dokumentace, rozhovorů a pozorování.

Bakalářská práce je orientována do problematiky podpory komunikace dětí se sluchovým postižením ve speciální třídě mateřské školy. Úvodní kapitola se zabývá charakteristikou dítěte v předškolním věku a přiblížením jeho vývojových specifík. Následující text nás uvede do problematiky sluchového postižení, klasifikace sluchových vad a dále se zabývá diagnostikou sluchových vad u dětí. Práce také pojednává, jaký je vliv sluchového postižení na dítě z hlediska specifických potřeb a charakterizuje jednotlivé skupiny osob se sluchovým postižením, tedy dítě nedoslýchavé, neslyšící a dítě s kochleárním implantátem. Čtvrtá kapitola shrnuje, jaká je úloha mateřské školy při výchově a vzdělávání předškolních dětí se sluchovým postižením, a jaké typy komunikačních přístupů v předškolním vzdělávání existují. Poslední kapitola teoretické části je věnována rozvoji komunikačních dovedností u předškolních dětí se sluchovou vadou, zejména pak sluchové a řečové reedukaci.

Cílem empirické části bakalářské práce je navrhnout systematický plán rozvoje pro děti se sluchovou vadou ve speciální třídě mateřské školy. Mezi dílčí cíle patří provedení vstupních hodnocení komunikačních a sluchových schopností vybraných dětí, navrhnout systematický plán rozvoje vybraných dětí a ověřit a zhodnotit plán v praxi. V prvním kroku jsem se setkala s paní logopedkou, která mi velmi ochotně poskytla své záznamy o stavu dětí. Měla jsem možnost z těchto materiálů sestavit základní charakteristiky o komunikačních a sluchových schopnostech obou dětí. Po nastudování odborných knih, konkrétně se jedná o knihy s názvem Metodika a práce se žákem se sluchovým postižením od Miloně Potměšila a kol, dále Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením od Jarmily Roučkové a Sluchová výchova u sluchově postižených dětí od Miloše Puldy, jsem navrhla plán, který rozvíjí komunikaci u dětí se sluchovou vadou. Sestavený plán jsem upravila tak, abychom mohli využívat pomůcky, které jsou dostupné dětem ve třídě. Dále jsem vytvořený program rozvoje v oblasti reedukace sluchu konzultovala s paní učitelkou i klinickou logopedkou a byl poté ověřen v praxi dvěma dětmi, které se pohybují v pásmu středně těžké až těžké nedoslýchavosti. V oblasti sluchové výchovy u Anny došlo ke zlepšení diskriminace a

diferenciace zvuků, rozeznání mezi hlasitým a tichým zvukem. Vojtěch dokáže rozlišit dva a více zvuků, dva stejné, nebo dva rozdílné, rozezná ticho od zvuku. Plán v oblasti reedukace řeči spočíval v podpoření spontánní řeči, rozšíření slovní zásoby, podpoření správného dýchání a usměrňování výdechového proudu. Během dvou týdnů Anna zvládá korigovat svůj výdechový proud, Anna byla málo komunikativní, styděla se, zprvu byla ve fázi opakování řečených slov po mně, ale postupem času komunikuje více. Chlapci se vzhledem k jeho věku dařilo dobře, je velmi komunikativní, rád spolupracuje a je trpělivý. Pomocí dechových cvičení se nám podařilo usměrnit výdechový proud. Během tří měsíců se jeho aktivní slovní zásoba zlepšila. Na otázku odpovídá víceslovně, ne pouze jednou větou. Rád navazuje kontakt a vypráví své zážitky, i když slova doprovází znakem.

Výzkum ukázal, že včasná a pravidelná sluchová reedukace a reedukace řeči v předškolním věku přispívá k rozvoji komunikačních dovedností. Při sluchové a řečové výchově je potřeba zhodnotit individuální schopnosti a možnosti každého dítěte tomu přizpůsobit intervenci. Při systematické práci s dítětem je možné u dítěte se sluchovou vadou zvýšit motivaci ke komunikaci, pomocí jednoduchých her a cvičení podpořit správný výdechový proud, rozšířit slovní zásobu, nebo odstranit potíže s diskriminací zvuků a diferenciací.

## Seznam použitých zdrojů

- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Překlad Vladimír Jůva, Vendula Hlavatá. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HOLMANOVÁ, Jitka. *Raná péče o dítě se sluchovým postižením*. 2. vyd. Praha: Septima, 2005. ISBN 80-7216-213-6.
- HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0.
- HOUDKOVÁ, Zuzana. *Sluchové postižení u dětí - komplexní péče*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-2754-623-6.
- HRUBÝ, Jaroslav. 1998. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. Vyd. 1. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených. 240 s. ISBN 80-7216-075-3.
- HUDÁKOVÁ, Andrea. *Ve světě sluchového postižení: informační a vzdělávací publikace (nejen) pro zdravotnický personál o životě a potřebách neslyšících, nedoslýchavých a ohluchlých lidí a lidí s kochleárním implantátem*. Praha: Středisko rané péče Tamtam, 2005. ISBN 80-86792-27-7.
- JANOTOVÁ, Naděžda. 1996. *Rozvíjení zrakového vnímání a odezírání sluchově postižených dětí*. Vyd. 1. Praha: Septima. 48 s. ISBN 80-85801-84-1.
- KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikační systémy sluchově postižených*. Praha: Beakra, 2014. ISBN 978-80-903863-2-7.
- KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea (ed.). *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-063-8.



LANGER, Jiří. *Komunikace osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3674-6.

LECHTA, Viktor. 2002. *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta. Efeta, 3. 267 s. ISBN 80-8063-100-x.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Překlad Eva Vyskočilová. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-798-5.

POKRIVČÁK, Tomáš. *Syndromy a symptomy*. Praha: Triton, 2009. Lékařské repetitorium. ISBN 978-80-7387-136-9.

POTMĚŠIL, Miloň. *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3310-3.

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

PRŮCHA, Jan. 2011. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Vyd. 1. Praha: Grada. 199 s. ISBN 978-80-247-3603-7.

PTÁČEK, Radek a Kuželová, Hana. *Vývojová psychologie pro sociální práci*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky, 2013. 64. ISBN 978-80-7421-060-0.

PULDA, Miloš. *Sluchová výchova u sluchově postižených dětí*. Brno: Masarykova univerzita, 1999. ISBN 80-210-2077-6.

PŮSTOVÁ, Zuzana. *Psychomotorický vývoj sluchově postižených dětí: v předškolním věku*. Praha: Septima, 1997. ISBN 80-7216-022-2.

ROUČKOVÁ, Jarmila. *Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením: praktické návody a důležité informace*. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-158-1.

SKÁKALOVÁ, Tereza. 2011. *Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus. 94 s. ISBN 978-807-4350-986.

SKÁKALOVÁ, Tereza. *Dítě se sluchovým postižením*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-502-8.

ŠIKULOVÁ, Renata, Ivana BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ a Iva WEDLICHOVÁ. *Kapitoly z předškolní pedagogiky*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2005. Skripta (Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem). ISBN 80-7044-685-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 467 stran. ISBN 80-246-0956-8

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost a stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 522 stran. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

VANĚČKOVÁ, Vlasta. *Příprava na čtení sluchově postižených dětí v předškolním věku*. Praha: Septima, 1996. ISBN 9788085801825.

VAŠINA, Lubomír a Věra STRNADOVÁ. *Psychologie osobnosti I*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. ISBN 80-7041-401-4.

VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika*. Integrace školní a speciální. Brno: Paido, 2004, 463 s. ISBN 80-7315-071-9.

### **Internetové zdroje**

MORÁVKOVÁ, Š., BARTOŠKOVÁ, A. 2014. *Úvod z pedagogiky dítěte*. [online]. [cit. 2016-1-26]. Dostupné z WWW: [http://www.techmania.cz/data/fil\\_7480.pdf](http://www.techmania.cz/data/fil_7480.pdf)

## **Seznam příloh**

Příloha A: Otázky k rozhovoru

## Příloha A

### Otázky k rozhovoru

1. Kolik je dítěti let a v kolika letech nastoupilo do mateřské školy?
2. Jaký stupeň nedoslýchavosti se u dítěte vyskytuje?
3. Používá dítě sluchadla? Kdy mu byla přidělena?
4. Jaký způsob komunikace dítě používá? Doprovází řeč znaky?
5. Kdy rodiče zjistili, že jejich dítě je sluchově postižené?
6. Jak se vyvíjela řeč po přidělení sluchadla? A jak se vyvíjí nyní?
7. Na jaké úrovni je momentálně sluchové vnímání?
8. Navštěvuje v současné době dítě klinického logopeda?