

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Eva Hinkelmanová

**Prstová abeceda ve vzdělávání dětí se sluchovým postižením**

**Vedoucí práce:** doc. Mgr. Jiří Langer, Ph.D.

Olomouc 2024

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Prstová abeceda ve vzdělávání dětí se sluchovým postižením vypracovala samostatně a pouze s využitím uvedených zdrojů.

V Olomouci dne .....

.....

Eva Hinkelmannová

## **Poděkování**

Děkuji vedoucímu této bakalářské práce doc. Mgr Jiřímu Langerovi, Ph.D. za odborné vedení práce. Dále bych ráda poděkovala mateřské škole pro děti se sluchovým postižením za pomoc při realizaci mé praktické části.

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Eva Hinkelmannová
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	doc. Mgr. Jiří Langer, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2024

<b>Název práce:</b>	Prstová abeceda ve vzdělávání dětí se sluchovým postižením
<b>Název v angličtině:</b>	Finger alphabeth in education of children with hearing impairment
<b>Zvolený typ práce:</b>	Bakalářská práce
<b>Anotace práce:</b>	Bakalářská práce obsahuje dvě části. Teoretická část se zaměřuje na sluchové postižení, předškolní vzdělávání v mateřských školách pro děti se sluchovým postižením, prstové abecedy. Praktická část je zaměřena na soubor pracovních listů, jeho realizaci a zhodnocení. Pracovní listy jsou prakticky ověřeny v mateřské škole.
<b>Klíčová slova:</b>	Prstové abecedy, sluchové postižení, dítě předškolního věku, předškolní vzdělávání, soubor pracovních listů, jednoruční prstová abeceda.
<b>Anotace v angličtině:</b>	The bachelor thesis contains two parts. The theoretical part focuses on hearing impairment, preschool education of children with hearing impairment, finger alphabeths. The practical part is focused on the a set of worksheets its implementation and evalution. All worksheets are practically verifie in kindergarten.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Finger alphabeths, hearing impairment, pre-school child, pre-school education, set of worksheets, one-handed finger alphabet.

<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Soubor pracovních listů na výuku prstové abecedy
<b>Rozsah práce:</b>	58 stran + příloha 29 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk

## OBSAH

ÚVOD .....	7
<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>8</b>
1 SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ.....	8
1.1 <i>Vymezení sluchového postižení.....</i>	9
1.2 <i>Klasifikace sluchových vad a poruch.....</i>	11
1.3 <i>Příčiny sluchového postižení.....</i>	14
1.4 <i>Diagnostika sluchových vad a poruch .....</i>	17
2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH PRO DĚTI SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM.....	20
2.1 <i>Dítě se sluchovým postižením .....</i>	21
2.2 <i>Obsah předškolního vzdělávání .....</i>	23
2.3 <i>Využívané komunikační systémy u dětí se sluchovým postižením .....</i>	24
3 PRSTOVÉ ABECEDY .....	27
3.1 <i>Historie prstové abecedy a její legislativní ukotvení .....</i>	28
3.2 <i>Typy prstových abeced .....</i>	30
3.3 <i>Výhody a nevýhody používání prstové abecedy .....</i>	32
3.4 <i>Využití prstové abecedy ve vzdělávání .....</i>	33
<b>PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>36</b>
4 ÚVOD DO PROBLEMATIKY .....	36
5 CHARAKTERISTIKA VYBRANÉHO ZAŘÍZENÍ .....	37
5.1 <i>Rozhovor se speciálním pedagogem mateřské školy.....</i>	37
5.2 <i>Pozorování .....</i>	40
6 VZDĚLÁVACÍ MATERIÁL.....	42
7 METODIKA VZDĚLÁVACÍHO MATERIÁLU .....	44
7.1 <i>Rozhovor se speciálním pedagogem na zhodnocení materiálu .....</i>	48
8 SHRNUÍ POZNATKŮ Z PRAKTICKÉ ČÁSTI .....	50
9 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	52
ZÁVĚR .....	53
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	54
INTERNETOVÉ ZDROJE .....	57

## ÚVOD

Prstová abeceda je nedílnou součástí života lidí se sluchovým postižením. Využívají ji při každodenní komunikaci, například k vyhláskování cizích slov, jmen, odborných termínů a pojmů, pro které dosud nejsou vytvořeny znaky v českém znakovém jazyce. V mateřských školách pro děti se sluchovým postižením dochází už v předškolním věku k rozvíjení čtenářských dovedností, kde má svoji velkou roli právě jednoruční prstová abeceda.

V rámci své studentské pedagogické praxe jsem měla možnost navštívit mateřskou školu pro děti se sluchovým postižením a výuka prstové abecedy mě zaujala natolik, že jsem si pro svoji bakalářskou práci vybrala téma vzdělávání dětí se sluchovým postižením zaměřené na prstovou abecedu.

Cílem bakalářské práce je vytvoření vzdělávacího materiálu pro výuku prstové abecedy, který pomůže dětem se sluchovým postižením a jejich pedagogům s výukou a procvičováním prstové abecedy. Bude zhotovený tak, aby byl přehledný a mohl sloužit k usnadnění nácviku jednoruční prstové abecedy.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části se budeme zabývat vymezením sluchového postižení, klasifikací a diagnostikou sluchových vad a poruch, příčinami sluchového postižení. Dále se seznámíme s předškolním vzděláváním v mateřských školách pro děti se sluchovým postižením, kde důležitou částí bude hlavně dítě se sluchovým postižením v předškolním věku, obsah předškolního vzdělávání a další komunikační systémy využívané v mateřské škole pro děti se sluchovým postižením, které toto téma provázejí. Také se budeme věnovat prstovým abecedám, a to historii, legislativnímu ukotvení, typům, využití prstové abecedy ve vzdělávání, ale také jejími výhodami a nevýhodami při používání.

V praktické části se budeme zabývat úvodem do problematiky. Dále budeme charakterizovat vybrané zařízení. Vzdělávací materiál a metodika zpracování bude zaměřená na tvorbu vzdělávacího materiálu, který usnadní nácvik jednoruční prstové abecedy. Na konci praktické části bude shrnutí poznatků z praktické části a doporučení pro praxi.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Sluchové postižení

Potměšil (2003) ve své publikaci považuje sluch už od raného věku za klíčový prostředek, kterým dítě získává informace. Tento smysl hraje klíčovou roli v procesu náhodného i sociálního učení a má nezastupitelnou roli při budování a rozvoji schopnosti mluvené řeči.

Slowík (2007) uvádí sluchové postižení jako důsledek organické nebo funkční poruchy. A je jedno, jestli k ní došlo ve sluchovém analyzátoru, sluchových drahách nebo v korových sluchových centrech.

Hradilová a kol. (2023) zase sluchové postižení označuje za pojem, který obsahuje všechny sluchové vady a poruchy. Poukazuje na fakt, že v českém jazyce nemáme vhodnější pravidelně využívaný ekvivalent. I když se někdy používají i jiné termíny, například sluchové znevýhodnění.

Hradilová a kol. (2023) zastává názor, že je složité najít v současnosti správný pojem pro osoby, které mají různé stupně sluchových ztrát. Pod tímto pojmem uvádí všechny osoby, které mají sluchovou ztrátu a nepřihlíží se u ní na stupeň, druh ani dobu vzniku.

Souralová a Langer (2005) považují za osobu se sluchovým postižením jedince s různým stupněm a druhem sluchového postižení. Mezi tyto osoby zařazují neslyšící, nedoslýchavé, ohluchlé, stejně tak jako osoby s kochleárním implantátem. Na velikost rozsahu sluchového postižení má vliv i dosažený věk osoby v době, kdy došlo k postižení, mentální dispozice jedince, přítomnost přidruženého postižení, ale také je důležitá péče, která byla osobě se sluchovým postižením dopřána.

Krahulcová (2014) zmiňuje, že následky sluchového postižení se projevují především v obtížích spojených s komunikací a získáváním informací, které ovlivňují sociální interakci a vzdělávací procesy. Tyto důsledky závisí na míře postižení, typu, době vzniku sluchové vady, individualitě člověka a životních podmínkách osoby se sluchovým postižením.



Langer (2013b) ještě za postižení sluchu označuje sociální důsledek takové sluchové ztráty, která není plně kompenzovatelná technickými pomůckami, a proto negativně ovlivňuje kvalitu života jedince. Je důležité odlišovat pojmy „sluchová ztráta, sluchová porucha, vada sluchu“ apod., které popisují objektivní nedostatečnost sluchu, od termínu „sluchové postižení“, které se zaměřuje na sociální dopady.

### **1.1 Vymezení sluchového postižení**

Podle Světové zdravotnické organizace více než 5 % osob na celém světě potřebuje nějakou rehabilitaci z důvodu sluchové ztráty. Do statistik spadá i 34 milionů dětí. Předpokládá se, že do roku 2050 bude sluchovou ztrátou trpět 1 z 10 lidí. (World Health Organization, 2020)

V současné době je důležité nezapomínat na termín „People first language“, který dává důraz na to, abychom nikdy nezapomněli na uvedení osoby před termínem postižení. Proto vždy musíme uvádět osoba, jedinec, dítě se sluchovým postižením. (Hradilová a kol., 2023)

V Defektologickém slovníku je popsán ještě pojem surdopedagogika jako označení, které se užívá pro speciálněpedagogickou disciplínu zaměřující se jak na teoretickou, tak praktickou část vývoje, výchovy a vzdělávání jedinců se sluchovými vadami. U nás se ale tento pojem neužívá. (Sovák, 2000)

U nás se výchovou a vzděláváním všech osob se sluchovým postižením zabývá surdopedie. (Langer, 2013a)

Hradilová a kol. (2023) k surdopedii dodává, že se v současné době zabývá jedincem se sluchovým postižením od raného dětství až po konec jeho života. A také, že dnes je považována za službu, která provádí osobu se ztrátou sluchu i její rodinu a pomáhá jim v komunikačním rozvoji, ve vzdělávání, ale také pomáhá pochopit, jaká mají tyto jedinci specifika.

Surdopedie byla v českém prostředí dříve spojená s logopedií. K rozdělení těchto dvou speciálněpedagogických disciplín došlo až v roce 1983. Důvodem byly neustále zvětšující se rozdíly v metodice práce a ve výsledku i jiný cíl každé disciplíny. Neznamena to ale, že surdopedie by logopedii vyřadila ze své výchovy a vzdělávání. Logopedie má stále při práci s osobami se sluchovým postižením velký význam, protože

v mnoha případech mají osoby se sluchovým postižením narušenou i komunikační schopnost. (Potměšil, 2003)

Surdopedie spolupracuje s filozofií (společenské normy, etika, morálka, hodnoty), pedagogikou (metodické postupy, výchovy a vzdělávání sluchově postižených), psychologií (práce s rodiči dětí s postižením, psychologická vyšetření), sociologií (zkoumání skupiny Neslyšících), jazykovědou (výzkum znakového jazyka), historií (zkušenosti, informace z dřívější doby), ale třeba i s technickými vědami (technické kompenzační pomůcky, diagnostika, screening), medicínou (genetika, neurologie, neonatologie, pediatrie, foniatrie, audiologie). (Potměšil, 2003)

Hrubý (1997) připomíná ve své publikaci historii dnes již nepoužívaného termínu hluchoněmý. V českém jazyce se používal jedině termín hluchoněmý, a to pro všechny kategorie sluchového postižení. Až na Sjezdu neslyšících roku 1927 se dohodlo na novém označení. A to neslyšící.

Jak už je v práci zmíněno výše, mezi osoby se sluchovým postižením se řadí osoby neslyšící, nedoslýchavé, ohluchlé, osoby s kochleárním implantátem.

Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob (zákon č. 384/2008 Sb.) definuje neslyšící osobu jako jedince, který neslyší už od narození, nebo ke ztrátě jeho sluchu došlo před rozvojem mluvené řeči, nebo také osobu s úplnou či praktickou hluchotou, u které ke ztrátě sluchu došlo po rozvoji mluvené řeči. Dále tam řadí i těžce nedoslýchavé osoby, u kterých již velikost a charakter sluchového postižení neumožňuje porozumět mluvené řeči pouhým sluchem.

Nedoslýchavé osoby jsou osoby, u kterých se sluchová ztráta zhoršila v malé míře a dá se pomocí elektroakustických kompenzačních pomůcek kompenzovat. Osoby ohluchlé jsou ti jedinci, u kterých sluchová ztráta přišla až po ukončení základního vývoje řeči a jazyka nebo v čase jeho ukončování. Mezi osoby s kochleárním implantátem jsou řazeny ty osoby, které mají kochleární implantát zavedený do hlemýžďe vnitřního ucha, díky kterému mohou vnímat okolní zvuky i osoby, které mají poškozený Cortiho orgán, za předpokladu, že má sluchový nerv zachovanou funkci. (Souralová, Langer, 2005)

## **1.2 Klasifikace sluchových vad a poruch**

Mukšnáblová (2014) ve své publikaci uvádí rozdíl mezi sluchovou vadou a sluchovou poruchou. Dočasné porušení sluchu řadí mezi poruchy, které se dají vyléčit, z toho důvodu je neoznačuje sluchovým postižením. Naopak trvalé sluchové patologie, tzv. vady sluchu, značí sluchovým postižením. Jsou neléčitelné, dají se jen korigovat pomocí speciálních technických pomůcek, u některých případů nelze ani tato možnost.

Klasifikací sluchových vad a poruch existuje celá řada. Můžeme je dělit podle velikosti sluchové ztráty, podle lokalizace postižení a doby, ve které se sluchová vada vyskytla. (Souralová, Langer, 2005)

### **Dělení podle velikosti sluchové ztráty**

Stále nejvíce známá je klasifikace podle stupňů od Světové zdravotnické organizace WHO z roku 1980. (Langer, 2013b) Ta rozděluje sluchové ztráty následovně:

normální sluch (ztráta do 25 dB u dospělých, do 15 dB u dětí)

lehká sluchová porucha (ztráta 26 – 40 dB u dospělých, 16 - 40 dB u dětí)

střední sluchová porucha (ztráta 41 – 55 dB)

středně těžká sluchová porucha (ztráta 56 – 70 dB)

těžká sluchová porucha (ztráta 71 – 90 dB)

úplná ztráta sluchu – hluchota (ztráta nad 90 dB)

V roce 2001 Světová zdravotnická organizace WHO vydala klasifikaci i s popisem projevů poruchy. (Langer, 2013a)

<b>Stupeň poruchy sluchu</b>	<b>Ztráta sluchu v dB (průměr ztráty při frekvencích 500, 1 000, 2 000 a 4 000 Hz) u lépe slyšícího ucha</b>	<b>Projev poruchy</b>
0 – žádná porucha	0–25 dB	Žádné nebo velmi lehké problémy se sluchem. Schopnost slyšet šepot.
1 – lehká porucha	26–40 dB	Schopnost slyšet a opakovat slova, která jsou vyslovována hlasitou řečí ze vzdálenosti větší než 1 m.
2 – střední porucha	41–60 dB	Schopnost slyšet a opakovat slova, která jsou vyslovována hlasitou řečí ze vzdálenosti 1 m.
3 – těžká porucha	61–80 dB	Schopnost slyšet některá slova, která jsou křičena do lépe slyšícího ucha.
4 – velmi těžká porucha, a včetně hluchoty	81 dB a více	Neschopnost slyšet a rozumět hlasu přesto, že je křičen.
Omezující porucha sluchu		Dospělí: ztráta 41 dB a více u lépe slyšícího ucha. Děti do 15 let (včetně): ztráta 31 dB a více u lépe slyšícího ucha.

Klasifikace sluchových ztrát podle WHO (Langer, 2013a, s. 47)

Klasifikace se od sebe liší mírnými změnami v hodnotách dB, kdy v nové klasifikaci se od střední poruchy zvyšuje pásmo ztráty sluchu z 55 dB na 60 dB, to pokračuje i v dalších stupních. Je to z důvodu, že starší klasifikace je rozdělena na šest stupňů, kdežto nová klasifikace má už jen čtyři stupně poruch sluchu.

### **Dělení podle místa vzniku vady**

K poškození sluchu může dojít ve všech částech sluchového analyzátoru. Ať už v oblasti mechanického převodu zvuku z vnějšího okolí do vnitřního ucha (zevní a střední ucho) nebo v oblasti senzorneurální (Cortiho orgán, sluchový nerv, podkorová a korová centra). Zjištění správné lokalizace místa vzniku společně s velikostí sluchové ztráty vede k diagnostikování a v některých případech léčbě poškození sluchu. (Hložek, 2012)

Lejska a Havlík (2019) píší, že vnější a střední ucho se v první řadě podílí na přeměně akustického signálu z okolí k samotným smyslovým buňkám. Pokud dojde k poškození v těchto částech, vznikne převodní porucha. Vada percepční (senzorneurální) je způsobená poškozením struktury nebo funkce vnitřního ucha a sluchových drah. Poškodí – li se sluchové buňky v hlemýždi (kochlee), jedná se o percepční vadu sluchu kochleárního typu. K percepční vadě sluchu retrokochleárního typu dochází poškozením nervového spoje mezi vnitřním uchem a sluchovou kůrou

mozku. Pojem vada sluchu centrálního typu se používá v případě poškození sluchové kůry, se kterou je spojeno i porozumění.

Ke stejnému dělení se přidává i Barvíková a kol. (2023), která dělí vady na periferní a centrální vady. Periferní vady dále rozděluje na percepční vady, převodní vady sluchu a smíšené vady sluchu.

### **Periferní vady**

**Převodní** – Poškození zevního nebo středního ucha. Vzniknout může přerušением dráhy zvuku, bloádou v podobě tekutiny ve zvukovodu, srústem sluchových kústek, infekcí středního ucha atd. Slyšení hlubokých tónů je narušeno. Neznamená to, že osoba s tímto typem poškození neslyší hlasitou řeč a šepot, ale intenzita slyšení je snížena. Člověk s touto vadou může mít zánět zvukovodu, bubínku, středního ucha nebo např. vrozenou vadu středouší. V těchto případech se poškození léčí léky nebo chirurgickým zásahem. (Barvíková a kol., 2023)

**Percepční** – Poškozeno je vnitřní ucho nebo sluchový nerv. Oproti předešlému typu je zde narušeno slyšení vysokých tónů. Jedinci s tímto typem postižení mívají problémy v porozumění řeči z důvodu změny kvality a kvantity slyšení. Jde např. o stařeckou nedoslýchavost, poškození sluchu nadměrným hlukem, bakteriální, virovou infekcí, různé vrozené syndromy, tinnitus. Řešení těchto vad většinou spočívá v částečné kompenzaci sluchadly nebo kochleárním implantátem. (Barvíková a kol., 2023)

### **Centrální vady**

Podkorový a korový systém sluchových drah je zasažen, na základě toho dochází k problémům v porozumění sdělovacího obsahu, i když není poškozeno vnímání čistých tónů. Řeší se správnou rehabilitací a reedukací sluchu, kterou navrhuje klinický logoped nebo speciální pedagog ŠPZ. (Barvíková a kol., 2023)

### **Smíšené vady**

Části sluchového analyzátoru jsou poškozeny různě. Díky tomu dochází k poškození vnímání zvuků. Kompenzace může být pomocí léků, chirurgie nebo kompenzačních pomůcek. (Barvíková a kol., 2023)

## **Dělení podle doby vzniku sluchové vady**

U dělení podle dob vzniku můžeme najít více způsobů rozdělení. Prvním je rozdělení na vady vzniklé v prenatálním, perinatálním a postnatálním období. Mnohem častěji se ale používá členění na prelingvální a postlingvální sluchové postižení.

**Prelingvální sluchové postižení** – Mívají jej jedinci se sluchovým postižením získaným perinatálně a před ukončením základního vývoje řeči. (Slowík, 2007)

**Postlingvální sluchové postižení** – K němu dle Muknšáňblové (2014) dochází v čase, kdy už má jedinec v dostatečném rozsahu osvojenou řeč. Období získání je u každého individuální, nejčastěji se ale uvádí pátý až sedmý rok života.

### **1.3 Příčiny sluchového postižení**

Příčin sluchového postižení u dětí je celá řada, ve většině případů se nedá určit přesná příčina.

V publikaci Strnadová (2002) zmiňuje, že zhruba 25 % sluchových postižení příčinu nemá objasněnu. Muknšáňblová (2014) uvádí, že 20 % sluchových postižení se rozvíjí v raném věku.

Poznání příčin sluchových vad a poruch je klíčové pro přesnou diagnostiku, prevenci, léčbu a pro přesné určení dalších prognóz, zejména v medicíně a speciální pedagogice. (Langer, 2013a)

Leonhardt (in Langer, 2013a) udává čtyři základní faktory, které hrají roli při možném vzniku sluchového postižení:

- Typ a stupeň sluchové poruchy nebo vady
- Věk, ve kterém došlo k poruše nebo vadě sluchu
- Případná kombinace s další zdravotní poruchou nebo vadou
- Vliv okolního prostředí (zejm. sociálního)

Autoři Hampl (2013), Horáková (2012), Muknšáňblová (2014), Langer (2013a), Jungwirthová (2015) se ve svých publikacích shodují na rozdělení sluchového postižení podle příčin na endogenní a exogenní.

## **Endogenní příčiny**

Jedná se o takzvané vnitřní příčiny, které tvoří 50-75 % sluchových vad a poruch a způsobují dědičné podmíněné (hereditární) vady. (Skálová, 2014)

Hereditární vady můžeme dělit podle (Langer, 2013a):

**Geneticky podmíněné (dominantně dědičné)** - Jedná se o takové vady sluchu, u kterých můžeme dohledat, že si je jedinci předávají mezigeneračně (Langer, 2013a). Může to znamenat, v případě, že má jeden z rodičů sluchovou vadu, až 50% šanci, že bude dítěti předán poškozený dominantní gen (Jungwirthová, 2015).

**Děděné autosomálně recesivně** – Dochází k těmto vadám v případech, kdy se spojí poškozený gen ovlivňující sluch, od obou rodičů (Langer, 2013a). „*Jednou z nejčastějších příčin je porucha genu DFNBI, který kóduje bílkovinu Connexin 26, potřebnou pro zdárný vývoj vnitřního ucha.*“ (Mukšnáblová, 2014, str. 21). Horáková (2012) ve své knize uvádí, že může mít formu syndromové, ale také nesyndromové vady.

**Syndromové** – Vada sluchu je jenom jedním z mnoha dalších zdravotních komplikací, tedy je jen jednou částí syndromu jako celku. Je uvedeno okolo stovky syndromů, kde je součástí sluchová vada. Mezi nejčastěji uváděné patří: syndrom CHARGE (ztráta sluchu různého stupně se vyskytuje v 85 %), Usherův syndrom (současné postižení zraku a sluchu), Pendreův syndrom (vada sluchu s poruchami štítné žlázy) a další. (Jungwirthová, 2010)

**Nesyndromové** – Obvykle se vyskytnou náhodně a s rozdílnými genetickými příčinami. Může se jednat například o mutaci genu connexin 26. (Langer, 2013a)

## **Exogenní příčiny**

Exogenní příčiny jsou vnější vlivy, někdy zmiňované jako teratogeny. Tyto vlivy, ať už přímo nebo nepřímo, mohou mít za následek narušení vývoje, poruchu nebo poškození funkce orgánu. Přibližně v 25-50 % mají podíl na vzniku sluchové vady. Rozvoj medicíny v posledních letech pokročil, a proto se některé vnější příčiny daří eliminovat. (Skálová, 2014)

### **Prenatální příčiny**

Jedná se o příčiny, které poškozují plod uvnitř dělohy matky. Prvních 12 týdnů těhotenství je pro vývoj ucha nejkritičtější. Plod uvnitř matky mohou poškodit léky (ototoxické), které matka užije během těhotenství, virová infekce, kterou si matka projde během těhotenství (toxoplazmóza, zarděnky, spalničky, cytomegalovirus atd.), metabolická a oběhová onemocnění matky např. neléčená hypertenze, diabetes mellitus, velká konzumace alkoholu během těhotenství nebo nedostatek kyslíku a živin, které potřebuje k vývoji. Mohou to být ale i jiná onemocnění, která mohou mít za důsledek předčasný porod. Problémem ale může být i přenášení dítěte, kdy k postižení sluchu může dojít z důvodů insuficience placenty (funkce placenty je nedostatečná). (Mukšnáblová, 2014).

Hampl (2013) je ve své publikaci dělí na biologické (kam řadí všechna onemocnění, hormonální a metabolické poruchy), chemické (např. léky, ototoxické látky, vliv životního prostředí), fyzikální (rentgenové záření, úrazy matky v době těhotenství).

### **Perinatální příčiny**

Vlivy působí na dítě krátce před začátkem porodu, během něj a krátce po něm. Příčinami sluchové vady nebo poruchy jsou v největším počtu případů komplikace při porodu. Může se jednat o krvácení do mozku, asfyxii, hypoxii, nízkou porodní váhu. (Hampl, 2003)

Horáková (2012) ve své publikaci udává ještě novorozeneckou žloutenku, porušení lebky, novorozeneckou sepsi.

Podle Mukšnáblové (2014, str. 22) „*Děti intubované a uměle ventilované déle než 4 dny mají 10krát vyšší riziko recidivujících otitid a 2-4 % těchto dětí má vážné sluchové vady.*“

### **Postnatální příčiny**

Dochází k nim po narození během života. Patří mezi ně onemocnění infekčního typu (záněty mozkových blan, meningoencefalitida, průšnice apod.), chronické záněty



středního ucha, traumata, různé poškození hlavy, onkologická onemocnění, dlouhodobé působení nadměrného hluku, akustické trauma. (Hampl, 2003)

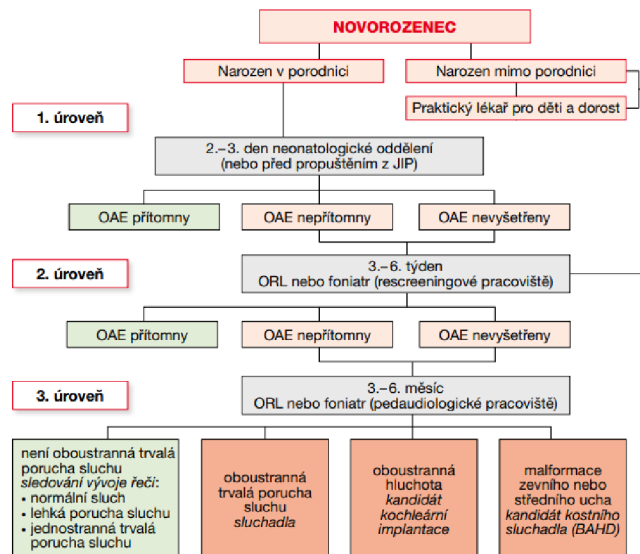
Leonhardt (2001) ve své publikaci zmiňuje ještě např. HIV infekci, Meniérovu nemoc, herpes zoster oticus, dystrofii.

#### 1.4 Diagnostika sluchových vad a poruch

Dříve se u novorozenců a kojenců mohlo přijít na sluchovou ztrátu jen díky správnému pozorování, které prováděli rodiče dětí, příbuzní, v některých případech pediatr. Děti s úplnou hluchotou se diagnostikovaly až kolem prvního nebo druhého roku. Rodičům neslyšících dětí přišlo zvláštní chování jejich ratoelstí, které se lišilo od typického chování dětí v tomto věku. Kolem tohoto věku totiž intaktní děti reagují na okolní zvuky zřetelnými reakcemi a začínají si osvojovat řeč. (Jungwirthová, 2015)

V současné době jsou v České republice zákonem dané preventivní prohlídky u pediatra. Tyto prohlídky obsahují i orientační zkoušku sluchu. Provádí se ve 4-5 měsících života dítěte, poté v 8, 12, 18 měsících, dále od 3 let každé dva roky. (vyhláška č. 70/2012 Sb. Vyhláška o preventivních prohlídkách)

Ještě v porodnici se ovšem provádí novorozenecký screening sluchu. Jeho cílem je brzký záchyt sluchové vady u dětí. Novorozenecký screening sluchu se nejčastěji dělá pomocí tranzientních evokovaných otoakustických emisí (TEOAE) nebo pomocí BERA (AABR). (Chrobok a kol., 2024)



Screening sluchu novorozenců (Chrobok a kol., 2024, s. 3)

(OAE) otoakustické emise se vyšetřují tak, že je do ucha novorozence vpuštěn upravený zvukový podnět. Pokud jsou sluchové buňky funkční, odpoví slabým zvukem, který se dá zachytit speciálními mikrofony. Hodnotí se pozitivně nalezené emisní odpovědi. V případě nejasnosti emisní odpovědi není jisté sluchové postižení. Je nutné vyšetření opakovat, klidně i víckrát. (Lejska, Havlík, 2019)

BERA (Elektrofyzilogická metoda vyšetření pomocí evokovaných potenciálů) je jedno z vyšetření objektivních audiometrických metod.

*„Měří bioelektrické signály, které se šíří po sluchových mozkových drahách. Tato objektivní metoda (bez spolupráce dítěte) zachycením signálů (odpovědi mozku) sleduje, zda funguje periferní část sluchového ústrojí a eventuálně o jakou vadu ucha se jedná, Hodnotí se tvorba impulsu vyvolaného akustickou stimulací a také zda je průběh zpožděný.“* (Mukšnáblová, 2014, str. 36)

U starších dětí se vyšetřuje pomocí subjektivní audiometrie. Zvládne ji dítě přibližně ve věku kolem 3-4 let. Existují dva typy a výsledkem bývá audiogram. (Horáková, 2012)

Prahová tónová audiometrie – provádí se audiometrem v místnosti, která je izolovaná od zvuků, nebo přímo v připravené kabině. Úkolem lékaře je zjistit práh sluchu u dítěte nebo dospělého. Vyšetřovanému jsou pouštěny čisté tóny, když tón uslyší, zmáčkne tlačítko nebo zvedne ruku, podle toho, jak je domluvený s lékařem. Probíhá zvlášť vyšetření vedení vzdušného a kostního. Vzdušné probíhá se sluchátky, u kostního je za boltcem na kosti připevněn vibrátor. (Horáková, 2012)

Slovní audiometrie – jde o vyšetření stavu rozumění řeči. Zkouška se skládá ze skupin o deseti slovech. Slova vždy odpovídají frekvenčnímu zastoupení hlásek i slov. Skupina je složena ze slov o různém počtu slabik. (Horáková, 2012)

Výsledkem vyšetření je audiogram. Ten slouží k tomu, aby se vědělo, jak silné zvuky na rozdílných frekvencích musí být, aby je dítě slyšelo. Výsledky audiogramu slouží lékaři k rozlišení převodní poruchy sluchu od percepční. A díky tomu může vybrat další vhodný postup. Většina důležitých zvuků se nachází v rozsahu 125- 8 000 Hz. Na audiogramu je zaznačeno zvlášť pravé, zvlášť levé ucho. Červené O je značka pro pravé

ucho, modré X zase pro levé. Vzdušné vedení je zaznamenáno plnou čarou, naopak přerušovanou je kostní vedení. (Hovorková a kol., 2018)

Podle Suralové a Langer (2005) je důležité co nejdříve odhalit sluchovou vadu, aby se mohla navrhnout správná léčba, výchova, vzdělávání a rehabilitace tak, aby byl co nejméně narušen přirozený vývoj dítěte.

Stejného názoru je i World Health Organization (2020), která upozorňuje na to, že děti už od narození potřebují slyšet řeč, aby si mohly rozvíjet poslech a mluvené jazykové dovednosti. Všichni lidé se učí mluvit na základě toho, co slyší kolem sebe. Pokud se dítě narodí neslyšící a nejsou mu poskytnuty vhodné intervence, nebude se jeho řeč a jazyk rozvíjet. To platí i o znakovém jazyce v případě prelingválně neslyšících dětí. Bez včasné diagnózy a rehabilitace mohou mít problémy ve škole, v navazování přátelství, hledání práce.

## **2 Předškolní vzdělávání v mateřských školách pro děti se sluchovým postižením**

Za věk předškolního vzdělávání se považuje věk od tří do šesti let, ale horní hranice může být posunuta, záleží na tom, kdy dítě nastoupí do primárního vzdělávání (Špaňhelová, 2004). Koťátková (2014) ve své publikaci zmiňuje, že období předškolního věku může být chápáno i jako období od narození dítěte do šesti let, kdy nastupuje školní věk.

Od roku 2017 do mateřských škol musí děti docházet alespoň v posledním roce před nástupem do školy. Do té doby není předškolní vzdělávání povinné. (Šmelová a kol., 2018)

Kotová (2021) ve své publikaci zmiňuje důležitost předškolního vzdělávání ve smyslu doplňující a podpůrné role k výchově v rodině. V těsné spolupráci s rodiči se snaží vytvářet prostředí bohaté na různorodé a vhodné stimuly, které podporují aktivní rozvoj a učení předškolního dítěte.

V dnešní době předškolního vzdělávání je přirozené, že každé dítě má jiné potřeby, zájmy, přání, a proto se k němu přistupuje individuálně. Tím se vzdělávání rozděluje a individualizuje. Na základě toho umožňuje dítěti možnost svobody, volby aktivit, her apod. (Syslová a kol., 2019)

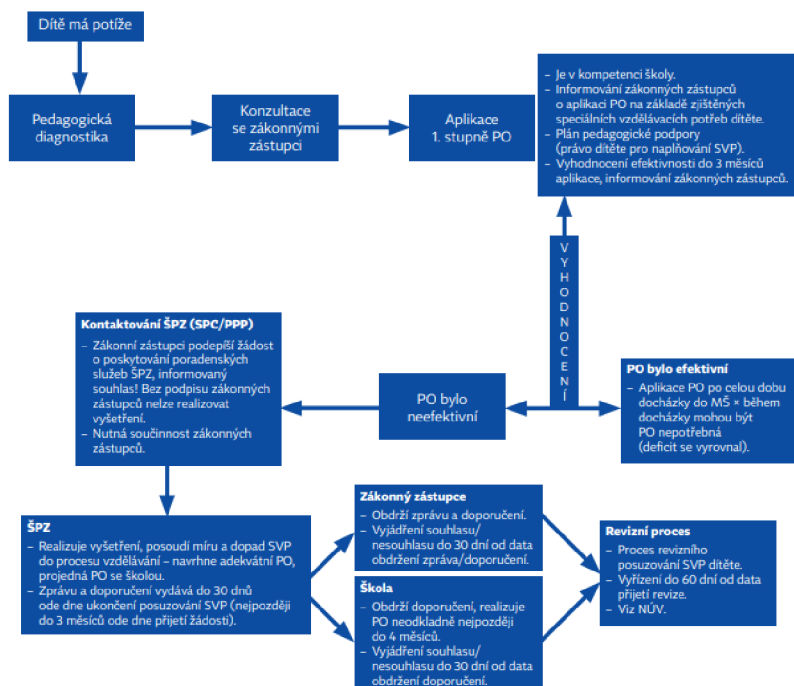
Po dobu, kterou děti stráví v předškolním vzdělávání, by jim mateřská škola měla poskytnout pevné základy pro následující fáze života a další vzdělávání tak, aby byly v rámci možností samostatné a úspěšné. Hlavně by pro děti měl být pobyt v mateřské škole radostným časem plným pozitivních zkušeností. Mezi hlavní cíle předškolního vzdělávání patří podpora v rozvoji osobnosti dítěte, tělesný i psychický rozvoj, zdraví, zajišťování osobní spokojenosti a pohody, pomáhání dětem pochopit svět kolem nich, motivování je k stálému objevování a učení. Současně se vzdělávání zaměřuje na výuku sociálních dovedností a pomáhá dětem porozumět normám a hodnotám, které jsou ve společnosti respektovány. (rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021)

## 2.1 Dítě se sluchovým postižením

Děti se sluchovým postižením mají nástup do mateřské školy stejný jako děti intaktní. V případě, že se jejich řeč rozvíjí dobře, tak není potřeba odkládat nástup do mateřské školy. Protože čas, který v ní dítě stráví, je potřebný pro jeho rozvoj po stránce sociální a pro jeho osamostatnění. V případě dětí se sluchovým postižením, ale i s kterýmkoli jiným postižením, mají rodiče potřebu dítě chránit a pečovat o něj. (Jungwirthová, 2015)

Dítě často nemá při nástupu do předškolního vzdělávání určenou diagnózu. To ale neplatí pro děti s vrozenou vývojovou vadou. Nástupem do předškolního vzdělávání se začnou ukazovat první nedostatky ve vývoji. Jedná se převážně o oblasti komunikačních schopností, představitosti, chování, sociální vztahy, zrakové a sluchové vnímání. (Morávková a kol., 2023)

Děti se sluchovým postižením jsou řazeny mezi děti se speciálně vzdělávacími potřebami. Ve znění zákona o předškolním, školním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (zákon č. 561/2004 Sb., §16) je uvedeno: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.*“



Mapa procesu aplikace podpůrných opatření v MŠ (Morávková a kol., 2023, str.33)

Podpůrná opatření jsou dělena na pět stupňů podpory. První stupeň má na starost mateřská škola. Druhý a vyšší stupeň určuje školské poradenské zařízení na podkladě speciálně pedagogické diagnostiky, lékařských vyšetření či ze zhodnocení předešlých nižších stupňů podpory. Na podpůrná opatření druhého a vyššího stupně dostane mateřská škola finance. Používání podpůrných opatření v předškolním vzdělávání stanovuje vyhláška č. 27/2016 Sb. (Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných). (Barvíková a kol., 2023)

### **Podpůrná opatření pro děti se sluchovým postižením:**

Podpůrná opatření prvního stupně nehrají v tomto věku zásadní úlohu. Děti se od sebe v předškolním věku odlišují svými schopnostmi nejvíce. Nikdy ale nebudou opatření tohoto typu neúčinná. Cokoli, co pomůže dítěti k větší školní úspěšnosti na základní škole, na kterou dítě přejde, je vítané. Může se jednat o zmírnění obtíží v grafomotorice, jemné motorice, ve zlepšení pozornosti, sebeobsluze, rozvoji komunikace atd. K realizaci tohoto opatření není potřeba nic jiného než pomůcky, které mateřská škola běžně využívá. Běžné hračky, nejlépe se zvukovými efekty, knížky s obrázky, různé hudební nástroje, materiály uzpůsobené k tvoření. (Morávková a kol., 2023)

Podpůrná opatření druhého stupně dostane nejčastěji dítě, u kterého jsou sluchové funkce mírně oslabeny a mívá problémy při horších poslechových podmínkách. Dále u dítěte, které má středně těžkou nebo těžkou nedoslýchavost kompenzovanou sluchadly nebo kochleárním implantátem. (Morávková a kol., 2023) Je tu důležité nezapomínat na zásady správné komunikace se sluchově postiženým dítětem. Dítě může mít obtíže s výslovností z důvodu nesprávného sluchového zpracování, může zaměňovat slova, která si jsou zvukově podobná, mít menší slovní zásobu atd. Často jsou při tomto stupni navrhována různá poslechová cvičení, cvičení na zrakové vnímání, úprava místnosti tak, aby byly dobré podmínky pro poslech, dále mohou využívat všechny pomůcky, které jsou bez finanční náročnosti využívány už při prvním stupni. (Barvíková a kol., 2023)

K podpůrným opatřením třetího stupně se přistupuje v případě dětí se středně těžkou a těžkou vadou sluchu, dětí s kochleárním implantátem nebo také dětí, které mají kombinaci s dalším postižením v lehčích formách. Od tohoto stupně je možnost využití

asistenta pedagoga, důležité je respektovat dítětem vybraný způsob komunikace. (Morávková a kol., 2023)

Čtvrtý stupeň podpůrných opatření dostane dítě s těžkým sluchovým postižením nebo dítě, které má kombinaci s dalším středně těžkým postižením. Často jsou nutné organizační změny (vyhradit si čas, kdy se bude pedagog věnovat dítěti individuálně, úprava prostorů), přesně připravený plán vzdělávání tak, aby docházelo k co největší nápravě (individuální vzdělávací plán). Formy vzdělávání se přizpůsobují v případě, že se jedná o předškolní dítě. (Morávková a kol., 2023)

A podpůrná opatření pátého stupně jsou pro děti s nejtěžším stupněm sluchového postižení, nejčastěji se jedná o postižení, které kombinuje více těžkých postižení. V těchto případech je nutný další pedagogický pracovník, na vzdělávání se převážně podílí speciální pedagog, je tu nutné střídání aktivit, přizpůsobení se tempu dítěte a další. (Morávková a kol., 2023)

## **2.2 Obsah předškolního vzdělávání**

Obsah, který je povinný pro předškolní vzdělávání společně s rozsahem, podmínkami vzdělávání, cíli, formami, metodami atd., určuje rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (Školský zákon č. 561/2004 Sb.)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je dokument, který je přístupný všem. Průběžně se obnovuje na základě společenského vývoje, podle aktuálních potřeb a zaměření dětí, ale i podle rozrůstajících se zkušeností učitelů s prací se školním vzdělávacím programem. (rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021)

Momentálně nejaktuálnější verze je z roku 2021, která má na rozdíl od verze z roku 2018 přidanou kapitolu o poskytování jazykové podpory dětí s nedostatečnou znalostí českého jazyka.

Je zrealizován tak, aby dodržoval vývojová specifika dětí v předškolním věku, dbal na individuální potřeby a možnosti dětí, rozvíjel důležité schopnosti a dovednosti, které se dají v tomto věku dosáhnout, nastavoval určitou úroveň předškolního vzdělávání, ať už se to týká cílů, podmínek, obsahu či výsledků, kterých se má v tomto období dosáhnout. Důležité je také to, že umožňuje vytvářet různé možnosti aktivit pro různé

typy mateřských škol a akceptuje i regionální, místní potřeby a možnosti. (Koťátková, 2014)

Obsah vzdělávání je určen pro děti od 2 do 6 až 7 let a je členěn na pět oblastí (biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální): (Kotová, 2021)

1. Dítě a jeho tělo
2. Dítě a jeho psychika
3. Dítě a ten druhý
4. Dítě a společnost
5. Dítě a svět

Pokud se učitel bude snažit všechny tyto vzdělávací oblasti propojit, bude vzdělávání působit přirozeněji a pro dítě může mít větší účinek. Každá oblast obsahuje menší cíle, které určují to, v čem by měl pedagog dítě podpořit, nabízí různé aktivity (praktické, intelektové) a předpokládané výsledky, kterých by dítě mělo dosáhnout při ukončení předškolního vzdělávání. Tyto výsledky jsou jen předpokládané, nemusí jich dosáhnout každé dítě, záleží na možnostech každého dítěte. (Kotová, 2021)

### **2.3 Využívané komunikační systémy u dětí se sluchovým postižením**

#### **Mluvená řeč**

*„Řeč je specificky lidskou vlastností. Jedná se o vědomé užívání jazyka jako složitého systému znaků a symbolů ve všech jeho formách. Slouží člověku ke sdělování pocitů, přání, myšlenek. Tato schopnost nám není vrozená, na svět si však přinášíme určité dispozice, které se rozvíjí až při verbálním styku s mluvícím okolím.“* (Klenková, 2006, str. 27)

Jako důsledek sluchového postižení je vývoj mluvené řeči u dětí v nějakém rozsahu opožděný, přerušovaný nebo omezený. K opožděnému vývoji řeči dochází zejména u dětí nedoslýchavých, k přerušovanému vývoji řeči dochází při sluchové ztrátě až od určitého věku, s omezeným vývojem se můžeme setkat zejména u dětí s těžkým sluchovým postižením. (Langer, 2013c)



Krahulcová (2002), Lechta (1995 in Souralová, Langer, 2005) u jedinců se sluchovým postižením shledávají nějaké narušení ve všech fázích řečové produkce (respirace, fonace, artikulace), ale i v jednotlivých jazykových rovinách (lexikálně – sémantická, morfologicko-syntaktická, foneticko – fonologická, pragmatická).

### **Čtení a psaní**

Děti se sluchovým postižením mají problémy se čtením a psaním převážně z důvodu nedostatečné jazykové kompetence v mluveném jazyce, za kterou stojí sluchové postižení, to neumožňuje spontánní a přirozené osvojení mluveného jazyka. (Langer, 2013c)

Dítě se sluchovým postižením se začíná setkávat s jazykem v psané podobě už kolem třetího roku života. Slyšící děti se začínají učit akustickokinestetickou formou jazyka, neslyšící děti začínají optickou formou. To znamená, že dříve čtou, než mluví. (Souralová, 2002)

U dětí se sluchovým postižením se čtení s porozuměním učí různými metodami. U dětí v předškolním věku je nejčastější globální metoda, která dává do popředí vnímání slova jako celku, nevěnuje se rozkládání slov na jednotlivé morfémy nesoucí význam. (Souralová, 2002) Analyticko – syntetická metoda se snaží o analýzu morfémů a následně syntézu rozpoznávaných gramatických významů. Vše směřuje k pochopení významu slova, slovního spojení nebo celé věty. (Langer, 2013c)

Komorná (2008) popisuje specifika v produkci psaného textu osob se sluchovým postižením. Osoby se sluchovým postižením píšou stále stejnou formou bez ohledu, komu je text určený, většinou se jedná o kratší texty, někdy jsou doplněné o citace z češtiny, texty bývají nesouvislé, většinou užívají jen věty jednoduché. Mohou dělat chyby v rodech, shodě přísudku s podnětem, mohou užívat pro zápor slovo vůbec, často také mohou přidávat, nebo naopak ubírat slova, zaměňovat sloveso být a mít apod.

### **Znakový jazyk**

Jedná se o jazyk vizuálně – motorický. Je to přirozený jazyk neslyšících po celém světě. Většinou se používá v interkulturní komunikaci neslyšících. Všechny znakové jazyky jsou nevkální, opírají se o tvary, pozice a pohyby ruky/rukou, svalů v obličejí,

pohybů hlavy a horní části trupu. Vnímat se dají zrakem, nikoli pomocí sluchu. Znakové jazyky jsou stejně plnohodnotné jako mluvené. (Macurová a spol., 2018)

*„Český znakový jazyk je základním komunikačním systémem těch neslyšících osob v České republice, které jej samy považují za hlavní formu své komunikace.“* (Zákon o komunikačních systémech neslyšících a nedoslýchavých osob, 384/2008 Sb., § 4)

Znakové jazyky nesou význam pomocí dvou typů specializovaných nosičů vizuálně – motorické povahy:

1. Manuální nosiče – Nesou lexikální význam, jde o manuální faktory jako je místo artikulace, tvar, pozice ruky/rukou nebo pohyb ruky/rukou.
2. Nemanuální nosiče – Nesou gramatické významy, jedná se o nemanuální faktory – mimiku, pozici a pohyb hlavy a horní části trupu. (Langer, 2013c)

### **Znakovaná čeština**

Jedná se o uměle vytvořený komunikační systém, využívá se k němu gramatiky českého jazyka. Jednotlivá slova jsou vyslovována hlasitě nebo bezhlasně a doplňují je znaky českého znakového jazyka. Znaky se tvoří stejně jako ve znakovém jazyce pohybem a postavením rukou. (Potměšilová, 2015)

### **Prstová abeceda**

Prstové abecedě je detailně věnována kap. 3 této práce.

### **Odezírání**

Schopnost rozumět mluvené řeči za pomoci zraku z pohybů rtů, výrazu tváře, gestikulace, případně i jiných pohybů, které souvisí s obsahem sdělení. Při odezírání pomáhá dítěti k porozumění informací i sluchadlo nebo kochleární implantát. (Hovorková a spol., 2018)

Jungwirthová (2015) zmiňuje, že odezírání je z části dovednost, se kterou se rodíme. Někdo k němu má vlohy, ale většina dětí se sluchovým postižením je v odezírání průměrná. Tím, že nemají od narození dostatek sluchových podnětů, začnou si časem spontánně pomáhat odezíráním. Mnohdy si to neuvědomuje ani okolí, ve kterém se pohybují.

### 3 Prstové abecedy

Definice ze zákona o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob: (zákon č. 384/2008 Sb, § 6) „*Prstová abeceda využívá formalizovaných a ustálených postavení prstů a dlaně jedné ruky nebo prstů a dlani obou rukou k zobrazování jednotlivých písmen české abecedy. Prstová abeceda je využívána zejména k odhláskování cizích slov, odborných termínů, případně dalších pojmů. Prstová abeceda v taktilní formě může být využívána jako komunikační systém hluchoslepých osob.*“

Podobnou definici najdeme i v publikaci od Krahulcové (2014), která popisuje prstovou abecedu jako slovní vizuálně motorickou komunikační formu, kdy jsou k jejímu použití potřeba různé polohy a postavení prstů tak, aby se dala ukázat jednotlivá písmena. Z vyjádřených písmen se skládají slova. Funguje to na stejném principu jako skládají hlásky do slov v mluvené řeči.

Prstová abeceda není jediný užívaný název, můžeme se setkat i s názvy daktylní abeceda, daktylní řeč, daktylotika, prstnice. V daktylní abecedě znamená slovo daktylos podle řečtiny, ze které slovo vzniklo, prst. V daktylotice se slovo daktylos objevuje také, společně ve spojení se slovem logos, které můžeme přeložit jako slovo. (Krahulcová, 2002)

Každý stát má svou prstovou abecedu, ale existuje i prstová abeceda, která je mezinárodní. Ta vychází z americké jednoruční prstové abecedy. (Horáková, 2012)

Komunikace prstovou abecedou je založená na kódování mluvené řeči do podoby, která je vizuálně motorická. Z toho důvodu nemůže být označována nezávislým jazykovým systémem, ale díky spoustě výzkumů jejich autoři vytvořili závěr, že prstová abeceda je součástí národního znakového jazyka, v kterém se využívá, a to i přes fakt, že do podoby vizuální přetváří grafémy hlásek z většinového mluveného jazyka. (srov. Evans, 2001, Hrubý, 1999 in Langer, 2013c)

V české prstové abecedě je 27 znaků pro hlásky, které máme doplněné o znaky pro háčky a čárky. Délka samohlásky se ale většinou ukazuje jen svislým pohybem ruky. (Krahulcová, 2014)

Při používání prstové abecedy se ve většině případů zároveň i mluví. Tím pádem má dítě možnost vidět znak prstové abecedy a zároveň ho i odezřít. U malých dětí se může prstová abeceda použít při písemném označení předmětů, osob, činností, při společném „čtení“ dětských knížek. Děti se často zajímají, co znamená které písmeno, tehdy je možnost vypomoci si prstovou abecedou. (Hovorková a spol., 2018)

### **3.1 Historie prstové abecedy a její legislativní ukotvení**

Za zakladatele prstové abecedy jsou považováni mniši, kteří mezi sebou pomocí ní mohli komunikovat bez toho, aby je okolí pozorovalo (Krahulcová, 2002). Ke stejnému názoru se přiklání i Hudáková (2008), která dodává, že sice není přesně známo kdy, kde a kdo přišel s návrhem používat prstovou abecedu v komunikaci mnichů, ale že se většina autorů shoduje na tvrzení, že až do středověku byla používána především jimi.

Nejstarší zmínka o prstové abecedě je ve spisu Bedy Ctihodného, anglického mnicha, který žil v letech 672-735. Spis nese název *De Computo vel Loquela Digitorum* a nachází se v něm vyobrazené tvary rukou pro číslice, které používali staří Římané se zmínkou, že pozice prstů mohou zobrazovat i písmena. (Erikson in Hudáková, 2008) Krahulcová (2002) zmiňuje stejný spis, ale s jiným názvem. Podle ní nesl spis název *Loguela per Digitos* (prstomluva).

Roku 1579 v Benátkách byla po smrti Cosmy Rosselia, františkánského duchovního z Florencie, vydána kniha s názvem *Thesaurus Artificiosae Memoriam*. Knihu tvořilo pět tabulek, na kterých se nacházely různé jednoruční prstové abecedy. Pro většinu písmen byly tři varianty. V současné jednoruční prstové abecedě můžeme některé již tady vyobrazené tvary ruky najít také. (Erikson in Hudáková, 2008)

Potměšil (1992) ve své publikaci poukazuje na rok 1593, kdy ve Španělsku vyšla jednoruční prstová abeceda, která byla tvořena z 21 znaků. Autorem byl Melchor de Ybera. Podle Tarcsiové (2002) je ale Pedro Ponce de León, který žil v letech 1520 – 1584, považován za předchůdce většiny světových jednoručních abeced. Jeho prstovou abecedu publikoval Španěl Juan Pablo Bonet (1579 - 1623) v knize *Reduction de la letras, y arte para enseñar a hablar los mudos* z roku 1620.

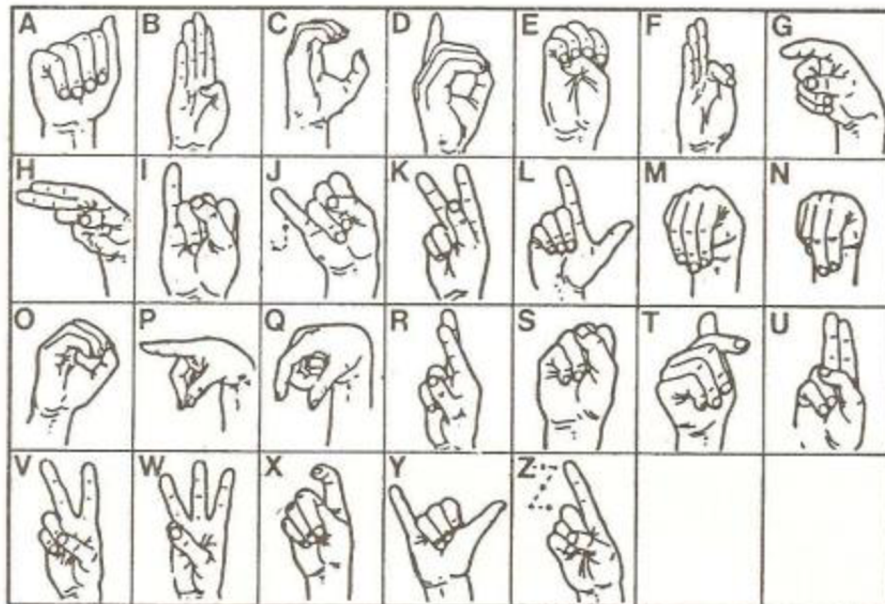
Další Španěl, Jacob Rodrigues Pereira, převzal Bonetovu prstovou abecedu a přenesl ji do Francie, kde pracoval jako učitel neslyšících. Časem mu ale přestala

vyhovovat, tak si ji upravil a pojmenoval ji *dactylogia*. V ní polohy prstů vyjadřovaly jak jednotlivá písmena, tak i jejich výslovnost a místo tvorby. Originál abecedy se ale nedochoval. (Krahulcová, 2014) Tarcsiová (2002) ale tvrdí, že termín dactylogia zavedl až Pereirův žák S. Fonataine.

Rok 1652 je rokem, kdy pravděpodobně John Wallis vydal nejstarší dochovanou prstovou dvouruční abecedu. Tato abeceda se hodně podobá dnešní britské prstové abecedě. (Erikson in Hudáková, 2008)

Na základě španělské prstové abecedy vyučoval i zakladatel institucionálního školství pro neslyšící děti Abbé de l'Épée. Tento Francouz ji přepracoval tak, aby mu pomohla při vyučování neslyšících dětí. (Hudáková, 2008) Francouzskou prstovou abecedu roku 1816 přivezl do Ameriky Thomas Hopkins Gallaudet a o rok později byla založena první škola pro hluchoněmé děti. (Tarcsiová, 2002)

Tarcsiová (2002) také poukazuje na fakt, že i když uběhly stovky let od vydání prstové abecedy podle Boneta, je přesto považována za základ většiny světových jednoručních prstových abeced.



Mezinárodní prstová abeceda, americká prstová abeceda (Potměšil, 1992, str.8)

Roku 1963 proběhl mezinárodní kongres Světové federace neslyšících, kde byla přijata americká prstová abeceda jako základ mezinárodní prstové abecedy. Stejně jako

ČSSR, tak i jiné země ji přijaly jako základ pro své národní prstové abecedy. (Potměšil, 1992)

Podle Hudákové (2008) se na českém území začala používat prstová abeceda společně se začátkem vzdělávání neslyšících osob. Protože k tomu, aby se mohla využívat prstová abeceda, musí osoba zvládat číst a psát v mluveném jazyce, u nás v českém jazyce. Krahulcová (2014) uvádí, že se prstová abeceda začala využívat ve škole pro neslyšící v Praze roku 1957. Díky zkušenostem pedagogů na této škole se postupně začala používat i v jiných školách.

V České republice byla prstová abeceda popsána v zákoně o znakové řeči (zákon č.155/1998 Sb.). Tam byla definována v paragrafu šest. Tehdy bylo definováno, že využívá k vyjádření písmen pouze postavení prstů a dlaně jedné ruky. V dnešní době jsou v zákoně brány na vědomí obě prstové abecedy, jednoruční i dvouruční. Aktuální znění, které najdeme v novele zákona o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob 384/2008 Sb., § 6 nazvaném – Komunikační systémy vycházející z českého jazyka, jsem vypsalá výše. (zákon č. 384/2008 Sb.)

### **3.2 Typy prstových abeced**

Dnes se prstové abecedy využívají především v období předškolního věku, ale také se s nimi můžeme setkat v mladším školním věku u dětí s těžkým sluchovým postižením při procesu tvoření, fixace a automatizace řeči. Na základě používání prstových znaků jsou dělené na jednoruční, dvouruční a smíšené prstové abecedy. Systém bimanuální je používán v Itálii, Skotsku a Chorvatsku více než u nás. Při tomto systému se používají současně tvary písmen jednoruční i dvouruční prstové abecedy. (Krahulcová, 2014)

Česká republika má jako jedna z mála států dva typy prstové abecedy – jednoruční a dvouruční prstovou abecedu. (Hudáková, 2008)

Používají se u nás oba dva typy, protože nemáme žádnou standardizovanou formu prstové abecedy. Také v regionech se můžeme setkat s různými variantami. (Horáková, 2012)

Podle Langer (2013c) se formy prstové abecedy rozlišují na jednoruční a dvouruční podle toho, jaká ruka či ruce se účastní artikulace.

## **Jednoruční prstová abeceda**

*„Není to ustrnulá řeč obrazů jako posunek, ale písemné vyjádření řeči mluvené, konané prsty pravé nebo levé ruky ve vzduchu. Různé polohy prstů vyznačují jednotlivé hlásky. Polohy prstů jsou jen ve výjimečných případech do určité míry shodné s tvarem písmen.“ (Sovák, 1974, s.249)*

Krahulcová (2014) ve své publikaci popisuje, jak by se měla správně jednoruční prstová abeceda provádět. Nezáleží na tom, jestli je artikulující rukou levá nebo pravá ruka, ale pravidla platí pro obě ruce stejná. Sklon zápěstí by neměl být větší než 30°, artikulující ruka nesmí překrývat obličej, naopak se musí nacházet v zorném poli. Při používání se pracuje pouze s prsty, jen v mimořádných případech se mírně pohybuje zápěstím. To by mělo být natočeno na osobu, která se snaží dorozumět, protože kdyby bylo natočeno k ukazujícímu nebo od něj, mohlo by to bránit vnímání řeči. Loket je mírně u těla a ramena se v nejlepším případě také nepohybují.

U dětí se sluchovým postižením se spíše využívá jednoruční prstová abeceda. Je používána jako pomoc při čtení, slouží k zapamatování a uvědomění si, jaký má slovo tvar. Hodně se využívá také při individuální logopedické péči. Může se využívat i v běžných mateřských školách, ve kterých je dítě v integraci, zejména pro zpřesnění slova, ať už se jedná o koncovku, tvar slova atd... Větší uplatnění bývá až na základních školách z toho důvodu, že je potřebné znát písemnou podobu jazyka. (Morávková a kol., 2023)

I Hudáková (2008) poukazuje na fakt, že slyšící pedagogové a logopedi v zařízeních pro sluchově postižené upřednostňují jednoruční prstovou abecedu. To má za důsledek, že neslyšící děti používají právě tuto prstovou abecedu. Dvouruční prstovou abecedu ve většině případů nepoužívají, mnohé ji ani neznají.

## **Dvouruční prstová abeceda**

Dvouruční prstová abeceda napodobuje s velkou podobností tvary velkých tiskacích písmen naší abecedy. Z toho vyplývá, že její tvoření i chápání je oproti jednoruční prstové abecedě zjednodušené a lépe tvořitelné. (Hudáková, 2008)

Dvouruční prstová abeceda se znázorňuje před tělem člověka, který artikuluje. Písmena, která se ukazují, jsou akorát velká a pro dorozumívajícího dostatečně jasná. Proto ji dospělé osoby se sluchovým postižením upřednostňují. Neslyšící osoby oceňují i to, že tento typ prstové abecedy mnohdy zná i majoritní společnost. To usnadňuje komunikaci mezi kulturami. (Hudáková, 2008)

Na tom, že dospělé osoby se sluchovým postižením dávají přednost dvouruční prstové abecedě se shoduje i Horáková (2012).

### **3.3 Výhody a nevýhody používání prstové abecedy**

Horáková (2012) jako nevýhodu vidí očekávanost znalosti jazyka v psané podobě, protože se díky jednotlivým znakům hláskují slova nebo i věty. Z důvodu, že je prstová abeceda oproti mluvení pomalejší, nedá se využívat jako komunikační systém pro tlumočení osob se sluchovým postižením. Více pomáhá při odezírání a artikulaci. Také je hodně využívána při počítačném čtení jako podpora při zapamatování si slov a při jejich analýze a syntéze.

Už Sovák (1974) za výhodu považoval, že se dá poměrně snadno naučit, protože se jedná o vizuální řečovou formu. K tomu také dodával, že může podpořit správný pravopis, protože se znázorňuje hláska po hlásce. Nezapomněl ani dodat, že pomáhá k zapamatování slov bez špatného naučení slovních tvarů nebo jejich vynechání, jako k tomu může docházet u artikulace či odezírání.

Krahulcová (2014) je stejného názoru, také vidí výhodu v rovině vizuální, analýze a syntéze slova na části, ze kterých se skládá. Díky tomu dítě se sluchovým postižením lépe pochopí o jaké slovo se jedná a zapamatuje si jeho stavbu.

Tarcsiová (2008) ve své publikaci srovnává výhody a nevýhody mezi jednotlivými typy prstové abecedy. Za výhody jednoruční prstové abecedy považuje její rychlost, to, že je zaměstnaná jen jedna ruka, a také fakt, že ve světě je více využívána. Mezi její nevýhody řadí její menší srozumitelnost pro okolí, které ji nezná. U výhod dvouruční prstové abecedy zmiňuje větší srozumitelnost, menší rychlost, díky čemuž je lépe vnímatelná. Poukazuje na to, že je shodná s tištěnými písmeny a je více v povědomí veřejnosti. U nevýhod poukazuje na problém, že jsou k její realizaci potřeba obě ruce.



K prstové abecedě není potřebný papír ani tužka, dá se používat kdekoli. A je časově méně náročná oproti písmu. (Krahulcová, 2014)

Používání prstové abecedy je oproti mluvení zdlouhavější. A v případě použití mluvené řeči s prstovou abecedou prstová abeceda zpomaluje tempo hovoru. Prstovou abecedu převážně znají a používají děti se sluchovým postižením, jejich rodiče a osoby v jejich okolí. Prstová abeceda v obecné rovině neumožňuje plynulou komunikaci s většinovou společností. (Krahulcová, 2014)

Na nevýhodu poukazuje i publikace Máme dieťa s poruchou sluchu 1 (Hovorková a spol., 2018), kde je uvedeno, že když dítě dokáže správně „vydaktylovat“ slovo, nemusí to znamenat, že mu dítě i rozumí. Je totiž těžší slovo nebo slovní spojení přečíst a pochopit od jiného člověka, než když jej může sám vytvořit prsty.

### **3.4 Využití prstové abecedy ve vzdělávání**

U malých dětí se může prstová abeceda použít při písemném označení předmětů, osob, činností, při společném „čtení“ dětských knížek. Děti se často zajímají, co znamená, které písmeno, tehdy je možnost vypomoci si prstovou abecedou. (Hovorková a spol., 2018)

Prstová abeceda může pro děti kolem tří až čtyř let představovat poměrně rychle nejen prostředek k porozumění tomu, co dospělí sdělují, ale také aktivní prostředek pro samotné vyjádření dětí. Díky ní se stává prstová abeceda důležitým nástrojem pro obousměrnou komunikaci. Dítě může vnímat hlásková slova a vybírat slova, která jsou aktuální a potřebná pro jeho poznávací činnosti, aniž by bylo nezbytné zaměřovat se na dokonalou výslovnost. To vede k rychlejšímu a snazšímu rozšiřování slovní zásoby u dětí. Pro neslyšící děti tak prstová abeceda poskytuje možnost aktivně a dříve začít používat slova v obousměrné komunikaci. (Krahulcová, 2002)

Proces osvojení si prstové abecedy je individuální. Závisí na motorické schopnosti ruky dítěte se sluchovým postižením a dovednosti ovládnout vizuálněmotorický způsob komunikace. (Souralová, 2005)

(Korsunskaja, 1978 in Krahulcová 2014) na základě výzkumu tvrdí, že daktylní komunikaci se mohou učit děti již od tří let. Některé neslyšící děti ji zvládnou už ve dvou

a půl letech. Tříleté děti zvládnou techniku daktylování v průměru za třicet dní, děti čtyřleté kolem čtrnácti až dvaceti dnů a dětem pěti šesti letým stačí pouze osm dnů.

Potměšil (1992) doporučuje nacvičovat prstovou abecedu v takové rychlosti, která je určována až úplným zvládnutím dané lekce i s procvičením. To může probíhat formou různých cvičení a her nebo při komunikaci s komunikačním partnerem. Musí se vždy dbát na správně prováděné pohyby. Špatné naučení pohybů je těžké odnaučit. Mnohdy je to více náročné než správné naučení pohybu napoprvé. Aby se lépe procvičovalo, je dobré naučit jako první samohlásky. Díky tomu je potom nácvik ve spojitosti se souhláskami jednodušší.

Postup nácviku prstové abecedy a prstového dorozumívání u dětí popisuje Krahulcová (2014) ve své publikaci. První je **imitační cvičení**, do kterého zařazujeme prvky a později i jednotlivé znaky písmen. V počátku znaky ještě nespojujeme s významem písmena. Tato cvičení mají za úkol děti připravit k daktylování a jsou důležitá z toho důvodu, aby si děti zvykly na zrakové vnímání znaků a připravily si motoriku rukou například tukaním do stolu střídavě oběma rukama, různým ohýbáním prstů, střídavým přikládáním konečků prstů k palci, svíráním ruky v pěst atd. Většina těchto cviků obsahuje i prvky prstových znaků nebo i samotné znaky. Děti je poznávají bez asociace s písmenem. Samotné tvoření prstových znaků není pro malé děti jednoduché, v polohování ruky jim ze začátku napomůže dospělá osoba nebo si i samy děti mohou polohu ruky, která daktyluje, upravit svou svobodnou rukou. Druhým krokem je **reprodukční cvičení**. V reprodukčních cvičeních se znaky propojují s písmeny. Děti daktylují krátká slova a spojují je s jejich psanou formou. Krátká slova jsou například ne, dej, má a je dávána důraz na přesné provedení znaků. První krátká slova se děti začínají učit, když umí pět nebo šest prstových znaků. U těchto cvičení se zůstává do doby, dokud si dítě neosvojí celou abecedu. Následuje poslední cvičení – **komunikační cvičení**, kde jde hlavně o to, aby se děti zapojily do komunikace.

Znalost prstové abecedy neznamena, že dítě musí rozumět, co konkrétní slovo znamená. Je to stejné jako u cizího jazyka. Písmena poznáme, ale text pro nás není srozumitelný, takže cizí jazyk neumíme. Prstová abeceda je alternativní možnost záznamu mluveného jazyka, ale i tak je její význam v pedagogice sluchově postižených a v komunikaci dospělých neslyšících nezpochybnitelný. Používají ji i slyšící při

nevhodných akustických podmínkách např. při komunikaci přes sklo, pod vodou) nebo v případech, kdy není možné mluvit nahlas např. v kostele. (Hovorková a spol., 2018)

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 Úvod do problematiky

Hlavním cílem mé praktické části je vytvoření pracovních listů na výuku prstové abecedy pro děti se sluchovým postižením. Ty jsem zpracovala tak, aby usnadnily nácvik jednoruční prstové abecedy. Pracovní listy jsou určeny v první řadě učitelům mateřských škol pro děti se sluchovým postižením. Ale mohou je využít například i asistenti pedagoga, rodiče dětí se sluchovým postižením a další.

Práci jsem vypracovala pomocí kvalitativních metod. Zvolila jsem rozhovor se speciálním pedagogem v mateřské škole pro děti se sluchovým postižením a zúčastněné pozorování.

Vybrala jsem si rozhovor z toho důvodu, abych zjistila více o dané problematice a mohla se zeptat, jak konkrétní pedagog vyučuje prstovou abecedu, jaké dostupné materiály daný pedagog používá. Chtěla jsem dojít k tomu, co by jim mohlo výuku usnadnit i v rámci předávání informací rodičům dětí se sluchovým postižením.

*Interview je metoda shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta. Někdy se v podobném významu používá také obsahově širšího českého termínu „rozhovor“.* (Chráska, 2016, str. 176)

Já jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor s osmi předem nachystanými otázkami, které jsem v průběhu rozhovoru doplňovala o další tak, abych si upřesnila odpověď.

Miovský (2006) definuje polostrukturovaný rozhovor jako metodu, u které je důležité předem vymyslet a specifikovat otázky, na které se budeme respondentů ptát. Za výhodu polostrukturovaného rozhovoru považuje možnost měnit pořadí otázek, či je upravovat tak, abychom vytěžili co nejvíce informací.

Švaříček, Šedřová a kol. (2007) považují za vhodné propojit rozhovor s pozorováním. Pomocí tohoto spojení si může badatel vytvořit ucelený obrázek o dané situaci. Tuto možnost jsem využila k doplnění informací pro tvorbu pracovních listů.

## 5 Charakteristika vybraného zařízení

Následující informace byly zjištěny díky speciálnímu pedagogovi mateřské školy pro děti se sluchovým postižením, který mi umožnil nahlédnutí do školního vzdělávacího programu s názvem „BUDEME SI SPOLU HRÁT, TY BUDEŠ MŮJ KAMARÁD“, který vychází z rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

V mateřské škole využívají ke vzdělávání všech dostupných metod totální komunikace, kde kromě prstové abecedy spadá i mluvené slovo, český znakový jazyk, prvky VOKS atd.

Jednoruční prstová abeceda se využívá při všech činnostech v průběhu dne. Ale k cílenému nacvičování a největšímu využití jednoruční prstové abecedy dochází nejvíce při individuální logopedické péči. Také hraje důležitou roli při rozvoji řeči a nácvičku globálního čtení.

V mateřské škole upřednostňují individuální přístup, z toho důvodu je v každé třídě jen 5 - 6 dětí. Díky tomu může docházet k nácvičku jednoruční prstové abecedy i ve třídách, kde se nachází vždy speciální pedagog a asistent pedagoga. V každé třídě je plakát se znaky jednoruční prstové abecedy, aby ji měly děti stále na očích.

### 5.1 Rozhovor se speciálním pedagogem mateřské školy

Rozhovor je zveřejněn se souhlasem daného speciálního pedagoga.

#### **1) Využíváte v zařízení jednoruční, dvouruční prstovou abecedu nebo je kombinujete?**

Při výuce, při logopedii v zařízení používají vždy jen jednoruční prstovou abecedu, ale když se děti učí psát jméno, tak se v zařízení osvědčilo používání dvouruční prstové abecedy, protože je pro děti názornější. Speciální pedagog zastával názor: „*Na jméno reagují lépe na dvouruční prstovou abecedu při podepisování obrázků.*“

#### **2) Jak u Vás v zařízení probíhá způsob nácvičku jednoruční prstové abecedy (jaké pořadí hlásek volíte, nastavujete dětem ruce do správné polohy)?**

S výukou v mateřské škole postupují tak, jak se vyvozují hlásky nebo ve spolupráci s logopedem. Vždy se snaží přistupovat k dítěti individuálně podle jeho potřeb. Jako první si děti většinou zapamatovávají daktyl svého jména, protože s ním pracují nejvíce, a poté většinou s dítětem nacvičují daktyl postupně podle vývoje hlásek. Ale pokud se dítě v logopedii učí hlásky v jiném pořadí, tak i prstová abeceda se učí v tomto pořadí. Daktyl se v zařízení dělá zrovna k té hlásce, kterou dítě vyvozuje s logopedem nebo ji opakuje.

Speciální pedagog říkal: *„Když vidím, že se děti snaží daktylovat samy, a vidím, že to mají špatně, tak je opravím. Ale když se jenom koukají, tak po nich nevyžaduji, aby měly děti ruce správně postaveny. Protože už je moc, aby mě poslouchaly, správně nastavily mluvidla, dívaly se na ruce a ještě správně daktylovaly. Ale když je můj cíl založen na tom, aby děti správně zadaktylovaly, tak potom dbám na správném provedení.“*

Ptala jsem se, jestli mají nějaký ucelený postup, nějakou metodiku, podle které vyučují. Bylo mi řečeno, že ne. Většinou začínají u nejmladších dětí učit daktyl samohlásek. Vychází z potřeb dítěte a pak individuálně z potřeb skupiny. Tam, kde je potřeba využití prstové abecedy, tak ji použijí.

### **3) K čemu využíváte prstovou abecedu?**

Prstovou abecedu využívají zejména na logopedii nebo v případech, kdy si děti nejsou jisté při sluchovém cvičení. Bylo mi řečeno: *„Často při rozpoznání znělé, neznělé hlásky, ale i dalších, u kterých mají děti problémy. Zkrátka pokud děti neslyší to, co by měly, co se po nich požaduje, tak se jim to ukazuje i daktylem.“* Byla jsem i upozorněna, že je důležité dát pozor na to, aby se při sluchových cvičeních trénoval sluch a ne daktyl. A když se zase naopak trénuje daktyl, tak aby se po dětech nechtělo něco jiného, na co by musely zaměřovat pozornost.

Zajímalo mě u této otázky, i jestli daktylují celá slova nebo jen samostatné hlásky. Odpovědí mi bylo, že většina dětí nedaktyluje celá slova, protože je pro pedagogy nejdůležitější, aby si děti uvědomily, co je za hlásku na začátku a na konci. Snaží se o to, aby uměly hlásku prvního písmene slova. Občas zkouší i slabiky, krátká slova. Ale to spíše u předškoláků. Ze zkušeností mají zjištěno, že děti málokdy poznají poslední hlásku

slova. Tam daktyl využívají v logopedii, např. u spojení *dobrý den*, kdy dítě už nedořekne *n*, tak pedagog ukáže *n* pomocí daktylu.

#### **4) Používáte prstovou abecedu spíše při individuálních nebo skupinových hodinách a jak?**

Hlavně prstovou abecedu používají právě při již zmíněné logopedii (viz č.3). Ale tím, že se v zařízení vyučuje pomocí totální komunikace, tak se daktyl používá i na skupinových aktivitách. Ve skupině k tomu, aby si děti zafixovaly první hlásku nebo u krátkých slov se při učení vydaktyluje celé slovo, např. *pes*. I ve třídě při hodině upevňují spojení hlásek se samohláskami, např. *ba, be, bi, bo, bu*.

#### **5) Jak dlouho trvá se prstovou abecedu naučit?**

Na tuto otázku jsem nedostala jednoznačnou odpověď, protože je to hodně individuální. Ale učit se jí musí, protože později děti na základní škole používají daktyl při čtení. Takže je dobře, když děti alespoň základní ponětí o daktylu mají a umějí ho použít. Ale tím, že je součástí totální komunikace, tak je provází ve výchovně vzdělávacím procesu od počátku až do konce.

#### **6) Učí se děti všechna písmena jednoruční prstové abecedy, nebo jen ty, které jim pomohou lépe pochopit slovo?**

Zase je to hodně individuální. Některé děti odcházejí a znají až 90 %. Ty, které děti nevyužívají ve slovech, tak neznají. Doplnil to slovy: „*Co se týče základu, který se využívá v mluvě, tak jsou i děti, které znají 90 %. Jsou taci, kteří znají samohlásky perfektně, pak znají většinou znělé a obouretné souhlásky, protože při nich se hodně daktylem pomáhá v logopedii. A pak znají ta písmena, která se hodně podporují u procvičování sluchu. Jako je například rozdíl mezi slovy *pec, pes*.“ Důraz je kladen na to, aby rozdíl viděli i daktylem. Ale i ti nejmladší perfektně znají samohlásky, a jak se navyšují požadavky na to, co by měly rozlišit sluchem, tak se navyšuje počet hlásek, které se učí daktylem. Některé děti si pomocí daktylu lépe zapamatují slova.*

#### **7) Jaké materiály k výuce využíváte a je jich dostatek?**

Materiálů k prstové abecedě v zařízení moc nemají. Používají jen jeden ucelený materiál. Jedná se o soubor 41 karet s názvem Pracujeme s prstovou abecedou (Scientia,

2010). Jde o soubor volných karet, kdy na každé kartě je nějaký obrázek, který charakterizuje jedno písmeno, a pod ním je slovo, které je na obrázku převedeno do prstové abecedy. Původním záměrem tvůrců bylo, aby děti pod jednotlivé znaky prstové abecedy napsaly správně písmena české abecedy. Ale v mateřské škole s ním pracují spíše tak, aby děti poznaly obrázek a ukázaly, na jaké písmeno začíná. Pokud už děti znají více znaků prstové abecedy, tak se je snaží ukázat a říct, o jaké písmeno se jedná. Pokud chce pedagog pracovat s prstovou abecedou jinak, musí si materiál vytvořit. Většinou se to ale nedělá. Někdy upravují nějaký, který je připravený na logopedii, protože v celém zařízení používají malá tiskací písmena a většina hotových materiálů pracuje s velkými tiskacími písmeny.

Proto jsem se ptala, jestli ho napadá něco, co by jim usnadnilo výuku prstové abecedy. Odpověď zněla: *„Cokoliv, kde bude ukázán znak prstové abecedy s malým tiskacím písmenem a k tomu nejlépe ještě i ukázané správné postavení mluvidel.“*

### **8) Je při výuce důležitá i spolupráce rodičů a jak se Vám daří?**

*Speciální pedagog řekl: „Spolupráce s rodiči je celkově potřebná. To platí i u prstové abecedy, která je skvělým pomocníkem jak při logopedii, tak i u podpory sluchu.“* S rodiči se mateřská škola snaží spolupracovat co nejvíce. Rodiče mají možnost se přijít podívat do výuky, aby viděli, jak se prstová abeceda využívá v praxi společně s dalšími prvky totální komunikace. Když se rodiče utvrdí v tom, že je dobré prstovou abecedu dělat, že to jejich dětem pomáhá, tak dostanou od pedagogů ofocenou jednoruční prstovou abecedu domů. Ale protože nemají žádné pracovní listy ani jiné materiály s úkoly, které by mohli rodičům poskytnout, tak jim nic jiného nedávají.

### **5.2 Pozorování**

Pozorování proběhlo v mateřské škole během mé praxe v zimním semestru 2023. V tomto čase jsem pozorovala práci speciálního pedagoga s dětmi, které do mateřské školy docházejí.

Díky pozorování jsem si doplnila informace z rozhovoru. Z práce, kterou speciální pedagog dělal s dětmi ve výuce, uvedu pár příkladů, kdy byla využita jednoruční prstová abeceda. Při probírání tématu dopravní prostředky nedokázalo dítě správně vyslovit slovo *auto*. Stále vyslovovalo *auko*, proto mu speciální pedagog ukázal pomoci



jednoruční prstové abecedy, že to není *auko* s k, ale že ve slově je t. A dítě poté správně řeklo *auto*. Další příklad je ze sluchového cvičení, kdy dítě mělo podle toho, co slyší za název zvířete, ukázat na obrázek. Zadáni znělo liška, ale dítě slyšelo myška a ukázalo na obrázek s ní. Ani po zopakování se nepodařilo dítěti najít jiný obrázek než s myškou. Proto mu bylo při zopakování slova jednoruční prstovou abecedou ukázáno počáteční písmeno slova. Když se děti učily krátká slova, jako je například pes, myš, tak měly za úkol tato slova celá ukázat jednoruční prstovou abecedou. Za zmínku stojí i to, že při ranním kruhu, kdy si děti opakují jména, vždy ukazují jednoruční prstovou abecedou i počáteční písmeno jména. Lépe si tak uvědomí, o koho se zrovna jedná, na koho bude směřovat otázka apod.

## 6 Vzdělávací materiál

Při tvorbě tohoto vzdělávacího materiálu jsem spolupracovala s mateřskou školou pro děti se sluchovým postižením a po jeho dokončení by měl v tomto zařízení být zprostředkován pro výuku prstové abecedy.

Pracovní listy obsahují téměř všechna písmena jednoruční prstové abecedy. Kromě písmen *t', d', ň, q, w, x, y*. Důvod, proč jsem nepřipravila pracovní listy i na zbylá písmena, je ten, že dané zařízení o tato písmena nemělo zájem, jelikož s nimi nepracují a nejsou pro ně aktuálně potřebná. Pořadí písmen jsem zvolila podle vývoje vyvozování hlásek. Každému písmenu jsem věnovala celou samostatnou stránku.

Při vytváření materiálu jsem vycházela z teorie a také ze své praxe, kterou jsem v zařízení podstoupila. Inspirací a velkou pomocí mi byl rozhovor se speciálním pedagogem mateřské školy spolu s pozorováním, které jsem ve třídě prováděla. Snažila jsem se zařadit úkoly, na které jsou děti alespoň trochu zvyklé z výuky, a promíchala jsem je s novými, aby si vyzkoušely také něco jiného a zároveň i pedagogové viděli, co děti zvládají, na čem mohou stavět další vzdělávání.

Každý pracovní list zahrnuje znak prstové abecedy, k němu příslušné malé tiskací písmeno a zároveň i správné postavení mluvidel. Je důležité, aby děti toto propojení viděly. V celém zařízení používají pouze malá tiskací písmena, proto jsem do materiálu použila právě je a ne velká tiskací písmena, na která nejsou zvyklí pedagogové ani děti.

Většina listů má tři úkoly, ale někde jich je méně, protože se jedná o písmeno, které se tolik neprocvičuje, nebo je některý úkol naopak rozsáhlejší. Materiál začíná samohláskami, které obsahují říkanky s pohybem z důvodů připravení si motoriky rukou. Říkanky jsou dostupné na metodickém portálu RVP. Dále jsou zařazena cvičení na ukázání znaku prstové abecedy. U některých písmen jsem dala i spojení více hlásek, ať už jenom se souhláskou, nebo i krátká slova a v pár cvičeních se objevuje také jednoduchá věta. Zařazeno je rovněž rozpoznání jednotlivého znaku prstové abecedy, aby děti dokázaly poznat u malého tiskacího písmene, jaký znak k němu patří. A zahrnuje i cvičení na rozpoznání hodně si podobných daktylů, jako je například *a, e* nebo *p, z*, kde jsou rozdíly minimální. Nebo *c, č*, kde je sice postavení ruky stejné, ale přidáním pohybu se jedná o jiný znak prstové abecedy.

Pracovní listy jsem nerozdělovala podle věku, protože každý pedagog ve třídě zná nejlépe děti, se kterými pracuje, a sám musí odhadnout, zda děti úkol zvládnou či nikoli.

Při tvorbě jsem vycházela také z faktu, který jsem zjistila během pozorování. Na písmena, u kterých neexistuje moc známých slov, se v zařízení s dětmi žádná slova neučí. Většinou tato písmena trénují jen se jmény, protože ta si děti dokáží představit, kdežto například u písmene *e* jim pedagogové nedokáží ukázat elektřinu, elektrikáře by děti na obrázku mohly zaměnit za opraváře, proto jim tato slova v zařízení ani nezmiňují jako příklady.

Občas je pracovní list ozvláštněn hádankou. U některých hádanek je na pomoc i obrázek slova, které hádají. Nejvíce je v materiálu zastoupeno spojování, kroužkování obrázků, které začínají na procvičované písmeno. Také se tam nachází cvičení na spojování, vybarvování, kreslení, jež by měla sloužit k odreagování dítěte.

V průběhu praxe jsem vyzorovala, že děti rády počítají, tak jsem zařadila i počítání, které jsem spojila s tím, že ukazují daný počet na ruce. Díky čemuž si také trénují prsty a připravují se na správné provedení znaku prstové abecedy.

Důležitou částí pracovních listů je zadání úkolu, které jsem volila jednoduché a srozumitelné, aby mu rozuměl každý, kdo chce s tímto materiálem pracovat.

Celý materiál je vytvořen v programu Canva, jenž nabízí spoustu možností pro tvorbu. Program je volně dostupný na webových stránkách. Jeho užívání je zdarma, ale v nabídce jsou i služby za poplatek. Já jsem využila bezplatnou verzi, která nabízí velké množství předem připravených vzorů, které si můžeme upravit a přizpůsobit podle sebe. Důležité bylo najít vhodné obrázky, které budou děti motivovat k práci. Většina byla volně dostupná v programu Canva, pouze obrázky správného postavení mluvidel jsem použila z materiálu *Artikulační pusinky* od Irovské (2021), znaky prstové abecedy jsem převzala ze *Slabikáře pro žáky se sluchovým postižením* od Chuchmové a Chudomelové (2016)

Pracovní listy jsou volně přiloženy k bakalářské práci.

## 7 Metodika vzdělávacího materiálu

Pracovní listy jsem prakticky ověřila s dětmi v mateřské škole a udělala jsem rozhovor se speciálním pedagogem, který byl při ověřování přítomen. Pracovala jsem v jedné z mateřských škol pro děti se sluchovým postižením.

V mateřské škole jsem materiál ověřovala ve třídě, kde jsem prováděla pozorování a dělala i rozhovor se speciálním pedagogem dané třídy. Do třídy dochází 6 dětí ve věku 4 až 6 let. Pracovní listy jsem vyzkoušela se všemi dětmi, jak individuálně ráno při logopedické práci, tak i ve skupině v dopoledním výukovém bloku. Se zákonnými zástupci zainteresovaných dětí byly podepsány souhlasy.

Pracovala jsem vždy ve třídě. Díky třem týdnům, po které jsem byla v mateřské škole na praxi, jsem děti dobře poznala a také ony mě. Takže nebyl problém s tím, že by se mnou nechtěly spolupracovat, nebo bychom se museli seznamovat. Dostala jsem volnost v práci s dětmi. Speciální pedagog si sedl opodál, aby nás nerušil, a pozoroval nás. V průběhu práce si dělal poznámky, které ho k pracovním listům napadly. Děti o pracovní listy projevovaly zájem, takže jsem s nimi mohla rovnou začít. Nejdříve jsem písmeno řekla, ukázala ho pomocí znaku prstové abecedy i jsem se snažila o správné ukázání ústy. To z toho důvodu, aby si děti uvědomily, že písmeno vypadá jinak, když je napsané, vyslovené i ukázané pomocí jednoruční prstové abecedy, ale přesto je to jedno písmeno, o kterém je pracovní list, s nímž budou pracovat. Poté jsem postupně četla zadání úkolu a popřípadě dovysvětlila, co mají dělat. Pracovní listy, které jsem vybrala dětem, jsem zkontrolovala se speciálním pedagogem. Po splnění úkolu jsem děti vždy pochválila a bylo jedno, jestli úkol zvládly nebo ne.

Nevyzkoušela jsem pracovní listy na všechna písmena, protože písmeno ř ještě žádné z dětí nemělo v pořadí na učení ani jej nikdo neopakoval. Úkoly jsem hodnotila na základě praktického ověření odpovídajícího realitě. Níže jsem vypsala jednotlivé typy úkolů a krátce jsem popsala, jak se v průběhu práce s dětmi osvědčily či nikoli. Pro lepší zjištění, jestli je materiál použitelný a při výuce jednoruční prstové abecedy užitečný, jsem na konec svého hodnocení zařadila pohled na pracovní listy ze strany speciálního pedagoga pomocí rozhovoru, který jsem s ním na závěr vedla.

## **Řídkanky na procvičení prstů**

Viz „*Pracovní listy na výuku prstové abecedy*“

Se řídkankami na procvičení prstů děti žádný problém neměly. Řídkanky všechny děti bavily a některé se k nim ještě po dokončení celého pracovního listu chtěly vrátit. Musela jsem je dětem poprvé přečíst a ukázat, co se při jednotlivých částech dělá s prsty či rukama. A na druhé čtení jsme to už spolu cvičili. Musela jsem ale ukazovat také. Samy jen na základě čtení, to nezvládaly. Důležité při tomto úkolu není, aby děti správně opakovaly řídkanky, ale jde spíše o procvičení motoriky rukou, takže to nebyl takový problém.

## **Pojmenovávání obrázků**

Viz „*Pracovní listy na výuku prstové abecedy*“

Děti většinu obrázků poznaly. Někdy nastal problém u obrázků fotbalu, fialky, vany, ještěrky, netopýra, lesa, geparda, housenky, zelí, česneku, čerta a švestky. Tím, že většinu obrázků poznaly, jim nedělalo větší problém říct, na jaké písmeno slovo začíná. Počáteční písmeno věděly vždy všechny děti. Bylo vidět, že to hodně trénují. To platilo i u spojování obrázků s vyobrazeným znakem jednoruční prstové abecedy (např. u písmene v), což také bez větších obtíží všichni spojili.

## **Vybarvování a kreslení obrázků**

Viz „*Pracovní listy na výuku prstové abecedy*“

Některé děti bavilo, jiné zase tolik ne. Bylo to hodně individuální, podle toho, jestli děti rády malují nebo ne.

## **Úkoly s daktyly písmen**

Viz „*Pracovní listy na výuku prstové abecedy*“

Najít a zakroužkování správného daktylu písmene dětem většinou nedělalo velký problém, protože písmeno, které vždy měly hledat, bylo vyobrazeno na začátku pracovního listu. Spíše tento úkol sklouznul k tomu, že děti hledaly stejné malé daktyly k velkému, který je vyobrazen v horní části pracovního listu. Pokud osobě, která s dítětem bude pracovat, půjde o ověření znalosti, zda dítě pozná správný daktyl písmene, je lepší

dětem daktyl velkého písmene na pracovním listu zakrýt. To stejné platí i pro úkoly, kde se má hledat daktyl písmene kolem obrázku (jako například v případě u písmene *e*).

Větší efektivnost, kdy se děti opravdu musely zamyslet, jak daktyl vypadá, byla při úkolech, kde se spojovalo více písmen se správnými daktyly. Z důvodů, že neviděly, jak všechny daktyly písmen vypadají, musely přemýšlet a spojování jim trvalo delší dobu. Nejmladší, se kterými jsem tento úkol zkoušela, v něm měli chyby. Zaměnili například za *a*. Úkol, kde na základě obrázku museli najít správný daktyl písmene mezi ostatními daktyly, dopadl tak, že někteří opravdu přemýšleli, o jaký daktyl půjde, ale starší se podívali opět nahoru na pracovní list a došlo jim, že když je list zaměřený například na *f*, tak že i daktyl, který mají hledat, bude *f*, a proto bude stejný. A jen ho zakroužkovali.

Vybarvování koleček se stejným daktylem nikomu nedělalo problém, ale někteří nedokázali pojmenovat daktyly v kolečku. Vybarvili jen stejná kolečka, takže je dobré se děti u tohoto úkolu i zeptat, co za daktyly je v kolečkách. Jinak by tento úkol sloužil spíše jen na rozvoj zrakového vnímání, a ne ještě i na procvičení jednoruční prstové abecedy.

### **Vymýšlení slov na konkrétní písmeno**

Viz „*Pracovní listy na výuku prstové abecedy*“

S úkoly, kde děti měly najít, vymyslet další slova, která začínají na písmeno, které zrovna procvičovaly, byl velký problém. Jen minimum dětí dokázalo nějaká slova vymyslet a pokud se jim to podařilo, tak šlo většinou o jména. I pro nejstarší byl tento úkol náročný, nedokázali si žádné slovo z hlavy vybavit. Pokud jsem dětem dala možnost projít se po třídě nebo prolistovat knihu, tak už mi dokázaly nějaké slovo říci. Proto pokud budou chtít pedagogové tento úkol zkusit s dětmi, musí si dopředu najít materiály nebo místo, kde nějaká slova na dané písmeno lze najít.

### **Cvičení na spojování, bludiště**

Viz „*Pracovní listy na výuku prstové abecedy*“

Různé spojovačky a bludiště splnily úkol odreagování. Děti bavily a nedělaly jim větší problémy. Při spojování myši se sýrem ale občas nastalo to, že dítě chtělo tak moc spojovat, že potom i vydaktylovalo v takové rychlosti, že moc nedbalo na správné

provedení, jen aby mohlo spojovat další myšku se sýrem. Musela jsem ho zastavit a chtít po něm, aby mi to ukázalo znovu, a to se jim moc nechtělo.

### **Ukazování znaků prstové abecedy podle předepsané předlohy**

Viz „*Pracovní listy na výuku prstové abecedy*“

Ukázání slov, slovních spojení nebo jen slabik dětem nedělalo problémy v tom případě, pokud si vzpomněly na všechny znaky prstové abecedy. I mladší tento úkol zvládli, ale oni zrovna měli na pracovních listech, které dělali, maximálně ukázání slabik. Takže nevím, jak by zvládli ukázat slovo.

### **Hádanky**

Viz „*Pracovní listy na výuku prstové abecedy*“

Hádanky byly velkým problémem pro všechny děti. Zvoleny byly složité hádanky, u kterých děti nedokázaly vnímat, co říkám, a zároveň přemýšlet nad slovem, které z hádanky vychází. Musela jsem hádanku číst po řádcích a ještě doplnit znakem, aby děti pochopily, o jaké slovo se jedná. U hádanek, u kterých byl obrázek, děti věděly hádané slovo hned.

### **Počítání obrázků**

Viz „*Pracovní listy na výuku prstové abecedy*“

Počítání a ukazování počtu na ruce pomocí prstů nebylo u nikoho větším problémem. Úkol děti bavil a nikdo se v něm nespletl. Byl to jeden z nejrychleji dokončených úkolů.

### **Další úkoly, které se v pracovních listech objevily jen u konkrétních písmen**

Viz „*Pracovní listy na výuku prstové abecedy*“

První úkol u písmene *k* jsem nezvolila moc dobře. Dětem dělал velké problémy. Šlo o správné najítí slova v daktylu podle předepsaného slova *kolo*. Pro děti byl úkol obtížný a dost je vyčerpal, pak nebyly už moc motivované do dalšího plnění. Za pozitivum tohoto úkolu беру jen to, že si děti mohly alespoň pojmenovat a procvičit daktyly písmen, i když to nebylo v zadání.

Problém nastal i u písmene *s*, kde v prvním úkolu bylo zadáním poznat, o jaké slovo se jedná pomocí ukázaného daktylu jednoruční prstové abecedy. Tento úkol s mou

dopomocí zvládlo i s poznáním slov jedno dítě. Ostatní ale alespoň dokázaly najít ve slovech daktyl písmene s, což bylo také součástí zadání. Toto zadání patřilo k neoblíbeným a stejně jako u písmene k děti ztratily motivaci k dalšímu plnění. Získaly ji zase až dalším úkolem, který jim šel a bavil je.

Pracovní list na písmeno ř jsem nedělala u nikoho, proto nedokáži říct, jak by dětem úkol u písmene ř šel. Ale vzhledem k tomu, že jde o hodně podobný úkol vyhledávání daktylů, jako už se v pracovních listech objevil, tak předpokládám, že průběh by byl podobný. Problém by mohl nastat v tom, že se ve cvičení nachází větší množství daktylů a děti by se mohly při hledání ztratit.

### **7.1 Rozhovor se speciálním pedagogem na zhodnocení materiálu**

Rozhovor je zveřejněn se souhlasem daného speciálního pedagoga.

**1) Přijde Vám materiál užitečný, dokázala byste si představit, že byste ho v zařízení využívali?**

Odpověď od speciálního pedagoga zněla: *„Ano, určitě. Pracovní listy se dají poupravit tak, jak konkrétní pedagog potřebuje, co mu a dítěti, se kterým zrovna pracuje, vyhovuje.“*

Dokáže si představit, že by sadu pracovních listů mohli využívat, protože ucelený materiál na jednoruční abecedu v zařízení nemají, tak tento jim ušetří čas. Pedagogové nebudou muset vytvářet pracovní listy, aby mohli s dítětem procvičit nějaký znak prstové abecedy. Jde o materiál, který se dá nakopírovat, lze použít jen části, které se mu budou hodit. Působí přátelsky jak pro děti, tak i pedagogy.

**2) Pro koho Vám přijde, že by se dal materiál využít? (věk)**

Odpověď: *„Pro všechny. U malých se mohou využít samohlásky. Některé úkoly jsou těžší, takže pro předškoláky ideální, a dokonce tím, že se dají úkoly uzpůsobit, by materiál mohl najít uplatnění i na prvním stupni.“*



**3) Myslíte si, že materiál je pochopitelný i pro rodiče dětí tak, aby to s nimi mohli plnit?**

Speciální pedagog mi řekl: *„Tím, že nejde jen o nacvičování znaků prstové abecedy z papíru, kde není nic jiného než všechny znaky prstové abecedy, tak ano. Zadání je pochopitelné a provedení je ve formě, které děti i rodiče zaujme.“*

**4) Které úkoly se Vám líbí, přijdou Vám dobré?**

Nedostala jsem na tuto otázku jasnou odpověď, protože materiál se v zařízení líbil celkově. Jako pozitivní byl hodnocen nápad s psaním v zadání písmena pomocí znaku prstové abecedy i malým tiskacím písmenem. Protože menším poslouží znak, starším malé tiskací písmeno a nejstarším se zadání může zakrýt a jen sluchem zjistí, na jaké písmeno mají hledat obrázky.

**5) Které úkoly Vám přijdou zbytečné, nelíbí se?**

Mezi úkoly, se kterými by v zařízení nepracovali, se zařadily hádanky, protože působily obtížně. Speciální pedagog to vysvětlil takto: *„Než se dítě dokáže rozkoukat, o co se jedná, je už půl hádanky pryč a dítě tak nedokáže porozumět zadání, natož se zamyslet nad hledaným slovem.“* A dále by nezařadili vyjmenování dalších slov na dané písmeno. Děti totiž potřebují vše názorně ukázat, aby to dokázaly pojmenovat.

## 8 Shrnutí poznatků z praktické části

Důležité je dobře si nachystat pracovní listy. Každý speciální pedagog zná své děti nejlépe, a proto si některé úkoly bude muset upravit tak, aby to dítě, se kterých chce pracovat, zvládlo a bavilo ho to. Zároveň si může i vymyslet další úkoly, které dítěti na pracovním listu zadá. Materiál je dost variabilní, a proto s ním mohou pracovat i jinak, než je jen zadání úkolů. Nemusí použít celý pracovní list, buď jen nějaké úkoly z něj, nebo pokud budou chtít dětem během výuky ukázat třeba jen to, jak vypadá písmeno s daktylem a jak při něm mít správně nastavená mluvidla a obrázek, který na to začíná.

Výběr pracovních listů, který jsem udělala, byl adekvátní dětem, se kterými jsem pracovala. Všechny děti většinu úkolů zvládly. Zadání rozuměly v mnoha případech ihned po dočtení, jen v málo případech jsem musela zadání říct jinými slovy nebo ukázat na příkladu. Děti neudrží pozornost a soustředění nad pracovním listem po dobu delší, než je jeden pracovní list. Proto je dobré nedělat více pracovních listů za sebou. U mladších dětí je potřeba i zadání úkolů na jednom pracovním listu proložit nějakou jinou aktivitou, která není u stolu.

Velmi důležitou roli hraje také místo, kde s dítětem pracovní list budeme plnit. Pokud jde o místo, kde je zvyklé pracovat, bude práce jednodušší a nebude tolik potřebná motivace. Některé pracovní listy můžeme dělat skupinově, jiné individuálně. Je jen naším rozhodnutím, jaká varianta nám více vyhovuje. Vše záleží na dětech, se kterými se pracuje.

Kladně hodnotím to, že pracovní listy děti bavily. Snažily se úkoly poctivě plnit, bez větší motivace se daly hned do práce. Důležité bylo i pochválení dětí za snahu a vyzkoušení něčeho nového. Vzhledem k tomu, že děti nikdy s takovým typem materiálu nepracovaly, tak jim to přišlo zajímavé. Ale nesmíme zapomínat na správné zvolení úkolů podle individuálních potřeb dítěte, abychom ho nepodcenili, ale zároveň nepřecenili. Pozitivně hodnotím i seznámení dítěte s písmenem na začátku, aby se mu lépe pracovalo a vědělo, co se bude dít.

Negativně hodnotím nepovedené úkoly, které byly špatně vymyšlené z mé strany, nebo ty, u kterých si děti zjednodušily zadání a poté netrénovaly jednoruční prstovou abecedu, ale spíše jiné oblasti. I já jsem mohla v průběhu vypracovávání pracovního listu občas volit jiná slova tak, aby byl úkol dětem jasnější.

Podle mého názoru je individuální práce s dítětem jednodušší. Ať už na přípravu a úpravu materiálu podle schopností dětí, tak i při samotném plnění. Protože pracujeme jen s jedním dítětem, tak můžeme rozvíjet jeho individuální potřeby a přizpůsobit mu zadání a úkoly. Skupinové plnění vyžaduje větší promyšlenost a zvolení písmene, které je zvládnutelné pro všechny. Zároveň úkoly by pro některé děti neměly být moc náročné a pro jiné zase moc lehké. Pak by mohlo snadno dojít jak na jedné, tak na druhé straně k demotivaci a odmítnutí dále pracovat.

Pracovní listy jsou tvořeny tak, aby sloužily k výuce a zároveň děti bavily. Při ověřování se velká část úkolů ukázala jako pro děti zajímavá a s ochotou je plnily.

Materiál bude v mateřské škole využíván s menšími změnami. Některé úkoly si speciální pedagogové upraví, jiné vyřadí úplně a některé ponechají.

## 9 Doporučení pro praxi

V rámci dalších výzkumů, které by dodaly více informací o užitečnosti vytvořeného vzdělávacího materiálu, by bylo vhodné ověřit jej u větší skupiny dětí se sluchovým postižením v předškolním vzdělávání. Díky tomu by bylo možné získat větší povědomí o tom, jestli je vzdělávací materiál nápomocný při výuce jednoruční prstové abecedy. Užitečné by bylo dostat zpětnou vazbu od více pedagogů, kteří vzdělávají děti se sluchovým postižením. Mohlo by to vést k vylepšení úkolů.

Pokud by se materiál rozšířil i o zbylá písmena a vznikl i ve variantě s velkými tiskacími písmeny, mohl by sloužit i více mateřským školám pro děti se sluchovým postižením než jen jedné, pro kterou byl vytvořen. Mohl by tak usnadnit výuku prstové abecedy i dalším pedagogům.

Nesmíme zapomenout, že některé děti nebudou znát všechny obrázky, které začínají příslušným písmenem. Bude podstatné je dětem pojmenovat a vysvětlit. V nejlepším případě názorně ukázat.

Důležité při práci s dětmi se sluchovým postižením je přizpůsobit úkoly v materiálu každému dítěti podle jeho individuálních potřeb tak, aby pro něj byly zvládnutelné a motivovaly ho k dalšímu vzdělávání.

## ZÁVĚR

Bakalářské práce se zabývá prstovou abecedou a jejím využitím v mateřských školách pro děti se sluchovým postižením.

Cílem bakalářské práce bylo vytvoření vzdělávacího materiálu pro výuku prstové abecedy, který pomůže dětem se sluchovým postižením a pedagogům s výukou a procvičováním prstové abecedy. Je zhotovený tak, aby byl přehledný a sloužil k usnadnění nácviku jednoruční prstové abecedy.

V první části bakalářské práce byly zpracovány informace z odborných publikací. Kapitoly byly věnovány sluchovému postižení, předškolnímu vzdělávání v mateřských školách pro děti se sluchovým postižením a prstovým abecedám. Konkrétněji vymezením sluchového postižení, klasifikací a diagnostikou sluchových vad a poruch, příčinami sluchového postižení. Také dítětem se sluchovým postižením v předškolním věku, obsahem předškolního vzdělávání a dalšími komunikačními systémy, které se využívají v mateřské škole pro děti se sluchovým postižením. Důležitá byla také historie a legislativní ukotvení prstové abecedy, typy prstových abeced, její využití ve vzdělávání a výhody a nevýhody jejího používání

Ve druhé části byly vypracovány pracovní listy na výuku a procvičování prstové abecedy, které jsou přiloženy jako příloha k této bakalářské práci. Pracovní listy zahrnují kromě znaku prstové abecedy, k němu malé tiskací písmeno a správného postavení mluvidel i úkoly k příslušnému písmenu. Dozvěděli jsme se zde výsledek ověřování v konkrétním zařízení. Práce byla provedena individuální i skupinovou formou ve třídě s šesti dětmi. Díky výsledkům můžeme vidět, které úkoly byly dobře zvolené a které by chtěly poupravit. Ověření neproběhlo pouze u písmene ř, z důvodů, že děti ve třídě ještě nedošly k jeho vyvozování. Dále také vyplynulo, že materiál je vhodný pro děti v celém věkovém spektru předškolního vzdělávání, protože se dají úkoly různě upravovat a přizpůsobovat konkrétnímu dítěti podle jeho schopností.

Při tvorbě vzdělávacího materiálu jsem spolupracovala s mateřskou školou pro děti se sluchovým postižením, kde bude materiál zprostředkován pro výuku prstové abecedy.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BARVÍKOVÁ, Jana. 2023. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení a oslabení sluchového vnímání*. 3. vydání, 1. vydání ve Wolters Kluwer ČR. Praha: Wolters Kluwer, ISBN 978-80-7676-623-5.

HAMPL, Igor. 2013. *Surdopedie*. Ostrava: Ostravská univerzita, Katedra speciální pedagogiky. ISBN 978-80-7464-327-9.

HOVORKOVÁ, Silvia; RZYMANOVÁ, Martina; TARCSIOVÁ, Darina. 2018. *Máme dieta s poruchou sluchu 1*. Bratislava: Nadácia Pontis, Zelinárska 2, ISBN 978-80-89895-11-3

HORÁKOVÁ, Radka. 2012. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0084-0.

HRADILOVÁ, Tereza; CHUDOŽILOV BENDOVI, Marie; KOMORNÁ, Marie a KOTVOVÁ, Miroslava. 2023. *Surdopedie a dospělý věk: sluchová ztráta v mezilidském kontaktu*. Pedagogika. Praha: Grada, ISBN 978-80-271-3125-9.

HRUBÝ, Jaroslav. 1997. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, ISBN 80-7216-006-0

HUDÁKOVÁ, A. 2008. *Prstová abeceda pro tlumočníky*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, ISBN 978-80-87153-96-3.

CHRÁSKA, Miroslav. 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Pedagogika. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-5326-3.

CHUCHMOVÁ, Kateřina a CHUDOMELOVÁ, Eva. 2023/06. *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením, dvoudílná učebnice (1. a 2. díl)*. 2. vydání. Praha: Fortuna, ISBN 978-80-7373-1816

JUNGWIRTHOVÁ, Iva. 2015. *Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0944-7.

KLENKOVÁ, Jiřina. 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Pedagogika. Praha: Grada, ISBN 80-247-1110-9.

KOMORNÁ, M. 2008. *Psaná čeština českých neslyšících – čeština jako cizí jazyk*. 2. vydání. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, ISBN 978 -80 -87218 -29 -7.

KOTOVÁ, Marcela. 2021. *Knížka pro začínající učitelky mateřských škol*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-1721-3.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. 2014. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Pedagogika. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-4435-3.

KRAHULCOVÁ, Beáta. 2002. *Komunikace sluchově postižených*. Vyd. 2. Praha: Nakladatelství Karolinum, ISBN 8024603292.

KRAHULCOVÁ, Beáta. 2014. *Komunikační systémy sluchově postižených*. Praha: Beakra, ISBN 978-80-903863-2-7.

LANGER, Jiří. 2013a. *Úvod do pedagogiky osob se sluchovým postižením*. Studijní opory. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 978-80-244-3745-3.

LANGER, Jiří. 2013b. *Základy surdopedie*. Studijní opory. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 978-80-244-3702-6

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

LEJSKA, Mojmir a HAVLÍK, Radan. 2019. *Základy praktické audiologie a audiometrie*. Vydání: druhé rozšířené. Brno: Národní centrum ošetrovatelství a nelékařských zdravotnických oborů, ISBN 978-80-7013-599-0.

LEONHARDT, Annette. 2001. *Úvod do pedagogiky sluchovo postihnutých: so 44 obrázkami, 15 tabulkami a 77 cvičeniami*. Bratislava: Sapiientia. ISBN 80-967180-8-8.

- MACUROVÁ, Alena a ZBOŘILOVÁ, Radka. 2018. *Jazyky v komunikaci neslyšících: český znakový jazyk a čeština*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, ISBN 978-80-246-3412-8.
- MIOVSKÝ, Michal. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Psyché. Praha: Grada Publishing, ISBN 80-247-1362-4.
- MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. 2023. *Katalog podpůrných opatření: metodika aplikace podpůrných opatření v předškolním vzdělávání*. Druhé vydání, první vydání ve Wolters Kluwer ČR. Praha: Wolters Kluwer, ISBN 978-80-7676-629-7.
- MUKNŠNÁBLOVÁ, Martina. 2014. *Péče o dítě s postižením sluchu*. Sestra. Praha: Grada Publishing, ISBN 978-80-247-5034-7.
- POTMĚŠIL, Miloň. 1992. *Prstová abeceda*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených,
- POTMĚŠIL, Miloň. 2003. *Čtení k surdopedii*. Učebnice. Olomouc: Univerzita Palackého, ISBN 80-244-0766-3.
- POTMĚŠILOVÁ, Petra. 2015. *Pojmotvorný proces u dětí se sluchovým postižením*. Monografie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 978-80-244-4812-1.
- SKÁKALOVÁ, Tereza. 2014. *Dítě se sluchovým postižením*. Hradec Králové: Gaudeamus, ISBN 978-80-7435-502-8.
- SLOWÍK, Josef. 2007. *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika: terapie a poradenství: vzdělávání osob s různým postižením: člověk s handicapem a společnost*. Pedagogika. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-1733-3.
- SOURALOVÁ, Eva. 2002. *Čtení neslyšících*. Olomouc: Univerzita Palackého, ISBN 80-244-0433-8.
- SOURALOVÁ, Eva. 2005. *Surdopedie I: studijní opora pro kombinované studium: povinný studijní materiál pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. Olomouc: Univerzita Palackého, ISBN 80-244-1007-9.



SOURALOVÁ, Eva a LANGER, Jiří. 2005. *Surdopedie: studijní opora pro kombinované studium*. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. Olomouc: Univerzita Palackého, ISBN 80-244-1084-2.

SOVÁK, Miloš. 2000. *Defektologický slovník*. 3. upravené vydání. Jinočany: Nakladatelství H & H, ISBN 80-86022-76-5.

STRNADOVÁ, Věra. 2002. *Úvod do surdopedie*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. Vyd. 1. ISBN 80-7083-564-8.

SYSLOVÁ, Zora; BURKOVIČOVÁ, Radmila; KROPÁČKOVÁ, Jana; ŠILHÁNOVÁ, Kateřina a ŠTĚPÁNKOVÁ, Lucie. 2019. *Didaktika mateřské školy. Řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer, ISBN 978-80-7598-276-6.

ŠMELOVÁ, Eva a PRÁŠILOVÁ, Michaela. 2018. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-1302-4.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. c2004. *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá fronta, ISBN 8020411879.

ŠROM, František; OHNESORG, Karel; SOVÁK, Miloš a PAVLOVÁ-ZAHÁLKOVÁ, Anna. 1974. *Logopedie*. 3. upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství

ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-313-0.

TARCSIOVÁ, Darina. 2002. *Prstová abeceda*. Nitra: Effeta, ISBN 80-968584-4-0

## **INTERNETOVÉ ZDROJE**

CANVA [online] Dostupné z: <https://www.canva.com>

World Health Organization. 2024. *Deafness and hearing loss*. [online]. [cit. 2024-03-02]. Dostupné z: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>

HUBLOVÁ, Pavlína. 2012. *Prstové říkanky*. [online]. [cit. 2024-09-01] Dostupné z: [https://wiki.rvp.cz/Kabinet/Ucebni\\_texty/%C5%98%C3%ADkanky/Prstov%C3%A9%C5%99%C3%ADkanky](https://wiki.rvp.cz/Kabinet/Ucebni_texty/%C5%98%C3%ADkanky/Prstov%C3%A9%C5%99%C3%ADkanky)

CHROBOK, Viktor a kol., 14/2021. 2024. *Příručka pro praxi: Screening sluchu novorozenců*. Krnov: RETIS GROUP s. r. o., aktualizováno dle Věstníku MZ ČR [online]. [cit. 2024-03-02]. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/metodicky-pokyn-k-provadeni-screeningu-sluchu-novorozencu/>

IROVSKÁ, Jana. 2021. *Artikulační pusinky* [online]. [cit. 2024-10-01]. Dostupné z: <https://uciteleucitelum.cz/material/logopedie/artikulacni-pusinky>

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2021, *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, [online]. © 2013–2024 MŠMT [cit. 2024-10-02]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>

World Health Organization. 2020. *Basic ear and hearing care resource*. [online]. [cit. 2024-05-02] Geneva: World Health Organization; Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. ISBN 978-92-4-000148-0 Dostupné z: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240001480>

Zákony pro lidi, novela č. 384/2008 Sb. § 2,4,6 [online]. © AION CS, s.r.o. 2010-2024 [cit. 2024-02-02]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2008-384>

Zákony pro lidi, novela č. 561/2004 Sb. § 4,16, [online]. © AION CS, s.r.o. 2010-2024 [cit. 2024-10-02]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákony pro lidi, vyhláška č. 70/2012 Sb. § 3, [online]. © AION CS, s.r.o. 2010-2024 [cit. 2024-25-01]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-70>