UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Denisa Kosturová

Využití říkanek při rozvoji sluchového vnímání u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni ZŠ

Olomouc 2020

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

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně pod vedením doc. Mgr. Jiřího Langera, Ph.D., použila pouze uvedených zdrojů a literatury a dodržovala zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne ……

Denisa Kosturová

PODĚKOVÁNÍ

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucímu diplomové práce za odborné vedení, cenné rady a vstřícný přístup při zpracovávání této práce.

OBSAH

ÚVOD 6
TEORETICKÁ ČÁST 8
1 Problematika sluchového postižení 8
1.1 Charakteristika žáka se sluchovým postižením na 1. stupni ZŠ 8
1.2 Klasifikace sluchových vad a poruch 12
1.3 Komunikace osob se sluchovým postižením 15
1.3.1 Znakový jazyk 16
1.3.2 Odezírání 17
1.3.3 Prstová abeceda 17
1.3.4 Znakovaný český jazyk 18
2 Sluch a sluchové vnímání 20
2.1 Sluchové ústrojí 20
2.2 Vývojové škály sluchového vnímání 21
3 Rytmus a jeho souvislost se sluchovým postižením 28
3.1 Rytmus jako součást mluvní produkce 28
3.2 Rytmus jako hudebně výrazový prostředek 29
3.3 Rytmus ve výchovně vzdělávacím procesu 30
3.4 Vnímání rytmu osobami se sluchovým postižením 31
4 Poezie v dětské literatuře 33
4.1 Role poezie u dětí se sluchovým postižením 33
PRAKTICKÁ ČÁST 35
5 Výzkumné šetření 35
5.1 Vymezení problematiky 35
5.2 Cíl a záměr diplomové práce 36
5.3 Výzkumné otázky 36
5.4 Výzkumná metoda 37
5.4.1 Pozorování 37
5.5 Charakteristika školského zařízení 38
5.6 Výběr participantů a charakteristika žáků 39
6 Tvorba materiálu 42
6.1 Vznik říkanek 42
6.2 Charakteristika říkanek 43
7 Aplikace říkanek v praxi 49
7.1 Podrobný rozbor práce žáků s materiálem 49
7.2 Zhodnocení přímé práce s žáky 67
8 Diskuze 69

8.1 Limity výzkumného šetření 70
9 ZÁVĚR 71
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ 72
SEZNAM ZKRATEK 79
SEZNAM OBRÁZKŮ 80
SEZNAM PŘÍLOH 81

ÚVOD

Již při nástupu na vysokou školu bylo zřejmé, že speciální pedagogika zaměřena na surdopedii bude má jasná volba při výběru specializovaných disciplín ve třetím ročníku. Ve druhém ročníku jsem si tedy jako nepovinný předmět zvolila znakový jazyk, který mě velice zaujal. A tak jsem se rozhodla, že v tomto rozvoji budu pokračovat. Následovalo docházení do Oblastní unie neslyšících Olomouc po dobu dvou let.

Na konci čtvrtého ročníku jsem absolvovala týdenní praxi ve speciálně pedagogickém centru pro děti s vadami řeči a pro děti se sluchovým postižením. Tato praxe se mi velmi zalíbila a utvrdila mě v názoru, že se má diplomová práce bude zabývat právě dětmi se sluchovým postižením, a tak jsem si s dovolením vedení SPC vzala kontakt na speciálního pedagoga, se kterým jsem měla později možnost konzultovat veškeré záležitosti týkající se této práce a se kterým jsem dodnes v kontaktu. V průběhu této praxe jsem měla možnost sledovat speciálního pedagoga při jeho práci s dětmi se sluchovým postižením, která mě velmi zaujala. Rozvoj sluchového vnímání je primární oblastí, na kterou se pracovníci SPC u těchto dětí zaměřují. Největším úskalím této oblasti se jevilo být rozvíjení rytmu. Právě tato skutečnost mě inspirovala k vytvoření říkanek s úkoly pro žáky se sluchovým postižením, jakožto intervenčního materiálu pro speciálního pedagoga pracujícího v SPC. Následovala praxe na škole pro žáky se sluchovým postižením v pátém ročníku, která mě definitivně utvrdila v tom, že jsem si vybrala správnou cestu pro tvorbu své diplomové práce.

Cílem této práce je tedy tvorba intervenčního materiálu, konkrétně říkanek s úkoly pro žáky se sluchovým postižením, jejichž primárním záměrem je rozvíjení rytmického vnímání.

Diplomová práce je složena ze dvou částí, z části teoretické a části praktické. Teoretickou část tvoří čtyři kapitoly. První kapitola se zabývá problematikou sluchového postižení v jeho širokém pojetí. Charakterizuje žáka se sluchovým postižením na prvním stupni ZŠ, klasifikuje sluchové vady a poruchy, objasňuje komunikaci osob se sluchovým postižením a přibližuje konkrétní způsoby komunikace. Druhá kapitola je věnována sluchu a sluchovému vnímání, kde je popsáno sluchové ústrojí a zmiňuje také konkrétní typy vývojových škál sluchového vnímání. Následuje kapitola třetí, která se zaměřuje na rytmus u žáků se sluchovým postižením, jeho vnímání a dále jej rozebírá. Teoretickou část uzavírá čtvrtá kapitola, která pojednává o poezii v dětské literatuře a její roli u žáků se sluchovým postižením.

Praktická část je rovněž rozdělena do čtyř kapitol. Vymezuje problematiku výzkumného šetření, cíl a záměr diplomové práce, stanovuje výzkumné otázky, popisuje použitou výzkumnou metodu, charakterizuje školské zařízení a žáky, kteří navštěvují SPC a také odůvodňuje výběr participantů. Dále se zaměřuje na tvorbu materiálu, jeho vznik a charakteristiku. Nedílnou součástí je aplikace říkanek v praxi, kterou doplňuje zhodnocení práce s žáky.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Problematika sluchového postižení

Důležitým aspektem této diplomové práce je pojem *sluchové postižení.* Jako stěžejní je tedy objasnění tohoto sousloví.

„*Sluchové postižení je následkem organické nebo funkční vady (resp. poruchy) v kterékoli části sluchového analyzátoru, sluchové dráhy a sluchových korových center, případně funkcionálně percepčních poruch"* (Slowik 2007, s. 72).

Horáková (2012) uvádí, že jedním z nejrozšířenějších somaticko – funkčních postižení u obyvatelstva je právě sluchové postižení. Dále tvrdí, že na světě žije více než 500 miliónů lidí se sluchovou vadou a dodává, že jejich počet by měl narůstat (Horáková, 2011).

Podle Slowika (2016) je za jedince se sluchovým postižením brán ten, jemuž sluchová vada způsobuje sociální znevýhodnění, čímž negativně ovlivňuje jeho kvalitu života.

1.1 Charakteristika žáka se sluchovým postižením na 1. stupni ZŠ

Obecně je možné o žácích se sluchovým postižením hovořit jakožto o jedincích se zdravotním znevýhodněním (Lechta, 2010). Žáci se sluchovým postižením jsou edukováni v celé řadě různých zařízení či jejich částí – konkrétně lze hovořit o žácích umisťovaných do základních škol určených specificky pro sluchově postižené jedince, dále pak o žácích integrovaných do běžných základních škol či speciálních tříd vznikajících v těchto institucích (srov. Knotová, 2014).

K daným možnostem je ovšem vhodné doplnit, že integrace dětí a dospívajících se sluchovým postižením do běžných základních škol naráží na celou řadu překážek, například v podobě obav samotných vyučujících angažujících se v daných institucích z toho, že by měli mít podobného jedince ve své třídě (Horáková, 2012). Žáci se sluchovým postižením jsou tedy vnímáni skrze optiku nestandardnosti, vyšších nároků a obav pedagogů, kteří s nimi mají v běžných základních školách přicházet do kontaktu.

Vzhledem k tomu, že normální sluch je zásadní podmínkou pro to, aby se u jedince mohla přirozeně vyvíjet jeho řečová schopnost (Plevová a Slowik, 2010), je možné u žáků trpících postižením sluchu očekávat nejrůznější problémy právě v jejich řečové produkci, porozumění řeči apod.

Jak se lze dočíst u Horákové (2012), tak na území České republiky funguje celá řada základních škol (stejně jako i škol mateřských či středních), které jsou zaměřeny přímo na edukaci sluchově postižených žáků; tyto instituce nejenže jsou orientovány na specifické

potřeby dané populace dětí a dospívajících, ale fungují při nich taktéž školská poradenská zařízení – konkrétně takzvaná speciálně pedagogická centra – která zajišťují další, rozšířené, služby postiženým žákům a jejich rodinám.

Je tedy vhodné brát v potaz fakt, že žák na běžné základní škole (v rámci jeho integrace mezi intaktní vrstevníky) bude zřejmě fungovat poněkud odlišným způsobem než ten, u něhož se jeho zákonní zástupci rozhodnou zařadit jej do speciální základní školy, případně do speciální třídy fungující při běžné základní škole. Samotný fakt toho, že pro jedince trpící sluchovým postižením jsou zřizovány specifické instituce základních škol napovídá, že dané postižení je poměrně zásadním zásahem do možností fungování jedince v komparaci se zdravými osobami shodného věku a že dítě trpící postižením sluchu bude vykazovat určité zvláštnosti v rovině osobních projevů i potřeb.

Dítě trpící sluchovým postižením je považováno za jedince vykazujícího takzvané speciální vzdělávací potřeby (Zikl, 2011). Uváděná charakteristika podobného žáka je zakotvena v aktuálně platné legislativě oblasti školství. Legislativa vymezuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami jako osobu: „*která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření*.“ ((Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2019, § 16(1)).

Dle *Školského zákona* mají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nárok na aplikaci následujících podpůrných opatření ((Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2019, § 16(2)):

- poradenskou pomoc školských poradenských zařízení, stejně jako i školy samotné;
- úpravu vzdělávacích metod, obsahu edukace, dále pak také i organizace vyučování, forem vzdělávání apod. (s tímto bodem souvisí též nárok na zabezpečení výuky předmětů spadajících do oblasti speciálně pedagogické péče, nebo nárok na prodloužení délky vzdělávání apod.);
- úpravu podmínek přijetí ke vzdělávání a následně pak k ukončování vzdělání;
- užívání kompenzačních pomůcek, speciálních učebních pomůcek (učebnic aj.), či dokonce komunikačních systémů pro neslyšící/hluchoslepé osoby;
- úpravu očekávaných výstupů vzdělávání;
- edukaci na základě takzvaného individuálního vzdělávacího plánu, který je konkrétnímu jednotlivci vytvořen;

- využívání služeb asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka, tlumočníka převádějícího interakci ve školním prostředí do českého znakového jazyka, nebo například přepisovatele pro neslyšící;
- poskytování edukace/školských služeb v prostorách příhodně stavebně či technicky upravených, vyžaduje-li postižení jedince využívání podobných úprav (například v případech žáků na vozíčku apod.).

Výše uváděný výčet ilustruje fakt, že celá řada podpůrných opatření myslí specificky právě na žáky trpící sluchovým postižením.

Obecně je možné podpůrná opatření shrnovat coby: *„nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta*.“ ((Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2019, § 16(1)).

Charakteristikou žáků se sluchovým postižením je pak v rámci školní docházky fakt, že některá (či všechna) z uváděných opatření využívají na běžné denní výukové bázi.

Kromě legislativních dokumentů je specificita žáků se sluchovým postižením – opět v souvislosti s jejich specifickými vzdělávacími potřebami – zakotvena taktéž v kurikulu edukace jedinců navštěvujících základní školy ((srov. Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2019, § 4(1)). V daném ohledu je vhodné uvést informace o dané problematice, jež jsou zmíněny v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání k edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (tedy, jak bylo uvedeno již dříve, taktéž i žáků majících postižení sluchu) uvádí následující (Balada a kol., 2017, s. 145–146):

- při plánování a realizaci je nutné reflektovat fakt, že se žáci odlišují v individuálních vzdělávacích potřebách a možnostech;
- podpora edukace žáků má být orientována na maximální využití jejich vzdělávacího potenciálu s přihlédnutím k individuálním schopnostem a možnostem jednotlivců;
- pedagog přizpůsobuje volené vzdělávací strategie s ohledem na stanovená podpůrná opatření edukovaných žáků;
- stejně jako i v případě vzdělávání a výchovy žáků intaktních, taktéž u jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami je závazný rámec edukace vymezen příslušným kurikulem (rámcovým vzdělávacím programem);

- žáci jsou na konkrétní škole edukováni na základě vytvořených dokumentů plánů pedagogické podpory a individuálních vzdělávacích plánů (tyto zpracovává sama škola);
- tvorba individuálního vzdělávacího plánu žáka by měla v ideálním případě probíhat v interakci (konzultaci) se školským poradenským zařízením;
- žáci mají v případě potřeby nárok na speciálně pedagogickou intervenci.

Na úrovni samotných škol a jejich takzvaných školních vzdělávacích programů je pak možné hovořit o následujícím (Balada a kol., 2017, s. 146):

- škola v rámci dokumentu školního vzdělávacího programu stanovuje podmínky (pravidla, průběh) tvorby, stejně jako i realizace a hodnocení plánů pedagogické podpory a individuálních vzdělávacích plánů;
- škola může ve školním vzdělávacím programu uvádět jednak pravidla zapojování dalších subjektů do systému vzdělávání žáků vykazujících speciální vzdělávací potřeby (jedná se například o zájmové organizace, sponzory a jiné), jednak také zodpovědné osoby a vymezení jejich rolí v rámci systému péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, dále pak specifikaci provádění podpůrných opatření/úprav edukačních procesů podobného žáka (příkladově se může jednat o dělení či spojování hodin, prodloužení doby základního vzdělávání, opomenout nelze ani odlišnou délku vyučovacích hodin apod.), nebo také učební osnovy předmětů takzvané speciálně pedagogické péče.

V případě snah o úspěšné (efektivní) vzdělávání žáků projevujících speciální vzdělávací potřeby je nutné zabezpečit/umožnit následující (Balada a kol., 2017, s. 147):

- aplikaci principů individualizace a diferenciace edukačních procesů v rámci organizace činností, stejně jako i v rámci stanovování volených metod, obsahu a forem výuky;
- dodržování (naplňování) všech stanovených podpůrných opatření přiznaných konkrétním žákům;
- vzdělávání jedinců s postižením sluchu na základě zapojení komunikačního systému odpovídajícího potřebám a zkušenostem dané osoby;
- v případě potřeby zapojení prostředků alternativní či augmentativní komunikace do vzdělávacího procesu, a to na základě potřeb a zkušeností žáka, který tyto prostředky vyžaduje;

- odlišnou délku vyučovacích hodin pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (případně dělení/spojování vyučovacích hodin), jedná-li se o odůvodněný případ užití uváděných kroků;
- v případě potřeby a přiznání dané možnosti taktéž i prodloužení délky doby vzdělávání na základní škole na deset ročníků namísto běžných devíti;
- formativní hodnocení edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
- spolupráci se zákonnými zástupci žáka;
- spolupráci se školskými poradenskými zařízeními a odbornými pracovníky školního poradenského pracoviště;
- v případě potřeby spolupráci s odborníky mimo oblast školství (týká se například tvorby individuálních vzdělávacích programů konkrétním jedincům) a spolupráci s ostatními školními institucemi.

K uváděným možnostem fungování dětí v základních školách lze dodat informaci autora Lechty (2010) o tom, že během plnění povinné docházky do základní školy mohou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami zvolit pravidelnou docházku do škol určených právě žákům s podobnými potřebami (tyto byly dříve označovány jako školy pro tělesně postižené, zrakově postižené, nebo taktéž i školy pro sluchově postižené apod.).

Školy určené žákům se sluchovým postižením se pak dále vnitřně diferencují na jednotlivé třídy, a to na základě stupně postižení konkrétních žáků – hovořit tedy lze o třídách určených pro žáky nedoslýchavé, pro žáky s kochleárním implantátem nebo pro žáky neslyšící (Lechta, 2010).

Žáky se sluchovým postižením je možné také vzdělávat v rámci inkluzivního přístupu uplatňovaného v současném školství (srov. např. Knotová, 2014). V podobných případech tedy postižení jedinci nedocházejí do speciálních škol zřizovaných pro osoby s dysfunkcí sluchu nebo dokonce ani do speciálních tříd v rámci běžných základních škol, ale jsou edukováni společně se svými intaktními vrstevníky v běžných třídách běžných základních škol středního proudu.

1.2 Klasifikace sluchových vad a poruch

Hned na úvod je nutné podotknout, že sluchová vada a sluchová porucha jsou dva odlišné pojmy označující různé skutečnosti.

„Termín poruchy sluchu je užíván k pojmenování přechodného stavu zasažení sluchu u jedince v negativním smyslu slova, zatímco sluchová vada je stavem trvalým, s nímž se musí

*postižená osoba dlouhodobě potýkat“ (*Hahn, 2007, s. 49). Hahn (2007) k rozlišení obou termínů navíc dodává, že v případě poruchy dochází u zasažené osoby zpravidla k tomu, že je její sluch (buď konzervativní nebo operativní cestou) často úplně vyléčen.

V textu bude pozornost zaměřena zejména na postižení sluchu nabývající podoby vady, tedy trvalého poškození a negativně ovlivněné funkčnosti sluchového aparátu.

Z hlediska případné snahy o zjišťování poznatků a dat o sluchově postižených osobách v cizích jazycích je vhodné představit minimálně anglický ekvivalent slovního spojení potřebného pro podobnou rešerši – tímto ekvivalentem je „hearing impairment“ (srov. např. Hiraga a kol., 2015).

Dle Lechty (2010, s. 194) je možné na vady sluchu nahlížet na základě jejich následující základní klasifikace, která je v běžné praxi reflektována právě v rámci pedagogického prostředí – je tedy možné hovořit o:

- žácích nedoslýchavých;
- žácích majících kochleární implantát;
- žácích neslyšících.

V případě žáků základních škol je pak možné se setkávat se skupinami jedinců nedoslýchavých, těmi, kteří mají funkční zbytky sluchu a s dětmi neslyšícími (Vališová a Kasíková, 2007).

Výše uváděné kategorizace odráží jednotlivé možné stupně postižené sluchu, kterými mohou konkrétní jedinci trpět (srov. Lechta, 2010).

Kromě uvedeného lze však předložit také další (odlišná) členění postižení sluchu a sluchových vad. Daný fakt vyplývá totiž ze skutečnosti, že v dané oblasti zájmu lze zaznamenávat z hlediska odborného značnou nejednotnost – na dělení sluchových vad a jejich pojetí bývá nahlíženo různě (Daňová, 2008). Například na základě kvantity slyšeného zvuku konkrétním jedincem lez hovořit o jeho (Horáková, 2012, s. 14):

- normálním stavu sluchu;
- lehké nedoslýchavosti;
- středně těžké nedoslýchavosti;
- těžké nedoslýchavosti;
- velmi těžké nedoslýchavosti;
- komunikační (praktické) hluchotě;
- totální hluchotě.

Jak je zmíněno výše, text je zaměřen především na vady sluchu, avšak je potřeba zmínit fakt, který pojednává o rozdělení sluchových poruch dle velikosti sluchové ztráty. Pro toto zjištění se používá několik škál stupňů poruch sluchu. Mezi nejznámější patří klasifikace podle Světové zdravotnické organizace (WHO) z roku 2001 (Langer in Valenta, 2014, s. 68), jejíž rozdělení je následovné:

- lehká porucha (ztráta sluchu 26 – 40 dB);
- střední porucha (ztráta sluchu 41 – 60 dB);
- těžká porucha (ztráta sluchu 61 – 80 dB);
- velmi těžká porucha včetně hluchoty (ztráta 81 dB a více).

Sedláček (dle Muknšnáblová, 2014, s. 19) uvádí, že česká klasifikace vztahující se ke kategorizaci sluchového postižení dětí rozlišuje následující možnosti vzájemně se odlišující mírou ztráty sluchu:

- normální sluch (kdy ztráta dosahuje maximálně 20dB);
- lehkou nedoslýchavost (při ztrátě 20 – 40 dB);
- střední nedoslýchavost (v rozmezí ztráty 40 – 50 dB);
- těžkou nedoslýchavost (zde se ztráta pohybuje v rozmezí od 50 do 60 dB);
- malé zbytky sluchu;
- praktickou hluchotu (více než 60 dB ztráta);
- úplnou hluchotu (nad 90 dB).

Z uváděných klasifikací nevyplývá při jejich porovnání žádný zásadní rozdíl v přístupu k rozlišování a hodnocení sluchového postižení (vady sluchu). Dílčí odlišnosti jsou spíše dány rozdílným pojmenováním některých zmíněných variant postižení.

Kromě osob s postižením sluchu je pak možné doplnit taktéž krátkou poznámku o jedincích hluchoslepých, kteří mají – jak již ze samotného označení vyplývá – k poruše sluchu přidruženo taktéž i postižení zraku (srov. např. Klimentová, 2018).

I v tomto případě tedy lze hovořit o tom, že jedinec má postižení sluchu, byť kombinované s dalšími zdravotními problémy. Také hluchoslepí jedinci mohou být kategorizováni hned do několika různých skupin daného postižení, jehož klasifikace staví na stupni postižení receptorů a na době vzniku postižení u jedince (srov. Klimentová, 2018). Žáci hluchoslepí nebudou v centru zájmu předkládaného textu, tudíž pohled na klasifikaci jejich postižení nebude dále uváděno.

Z informací, jak o jedincích zasažených buď pouze sluchovým postižením nebo dokonce postižením sluchu v kombinaci s další (jinou) vadou, je možné vyvozovat, že klasifikace sluchových vad a poruch – tedy sluchových postižení obecně – může vycházet hned z několika faktorů (srov. Slowík, 2016), díky čemuž se pak lze setkávat v rozdílných zdrojích s poněkud odlišnými informacemi na dané téma.

Daňová (2008) konkrétněji uvádí, že taková klasifikace nejčastěji vychází z velikosti sluchové ztráty, stejně tak ale může pro ni být výchozím bodem místo vzniku vady nebo jiný ukazatel.

Důležitou informací pak je také poznatek uvádějící, že v případě konkrétních jednotlivců – zejména pak dětí – může docházet k situaci, kdy vykazují jiný stupeň poruchy sluchu u každého ucha (Muknšnáblová, 2014).

Dalším typem klasifikace sluchových vad a poruch je dělení podle doby vzniku sluchového postižení. Zde rozlišujeme:

- postižení sluchu získané - patří zde vady a poruchy sluchu vzniklé perinatálně (během porodu či chvíli po něm) nebo postnatálně tj. ihned po narození.
- postižení sluchu vrozené - poruchy a vady sluchu vzniklé na základě dědičnosti či na negenetickém podkladě, a to před narozením dítěte (Barvíková a kol., 2015).

Pokud je při tomto dělení brán zřetel na rozvoj mluvené řeči, doba vzniku dělí získané sluchové postižení dle Langera (2013a) na:

- prelingvální – které vzniklo před ukončením základního vývoje jazyka a řeči (do 7 let věku dítěte). Tito lidé komunikují příslušným znakovým jazykem, jelikož osvojení mluveného jazyka a řeči je značně omezeno.
- postlingvální – vzniklé po dokončení základního vývoje jazyka a řeči, kdy má jedinec dostatečně zvládnuté jazykové i řečové dovednosti, a tak nedochází k jejich vymizení. Avšak v řeči lze zaznamenat artikulační a prozodické změny v důsledku nepřítomnosti zpětné sluchové kontroly.

1.3 Komunikace osob se sluchovým postižením

Podle Souralové (2005) je možné s jedinci se sluchovým postižením komunikovat převážně dvěma primárními systémy. Prvním z nich je systém auditivně – orální, který zastupuje mluvený jazyk slyšících (majoritní společnost). Druhým je tzv. vizuálně – motorický systém, který je zastoupen především českým znakovým jazykem, znakovaným jazykem (znakovou češtinou) a také prstovou abecedou.

1.3.1 Znakový jazyk

Přirozený český znakový jazyk lze charakterizovat následovně (Procházková a Vysuček, 2007, dle Plevová a Slowík, 2010, s. 93):

- jedná se o jazyk rovnocenný mluvenému;
- je možné u něj vysledovat vlastní historii a vývojové proměny;
- má vlastní gramatiku;
- taktéž obsahuje vlastní znakovou zásobu;
- jedná se o mateřský jazyk neslyšících.

> Krahulcová (2014) uvádí, že se český znakový jazyk využívá pouze a jedině k dialogům, tedy nemá svou psanou podobu, jako je tomu např. u českého jazyka.

Znakový jazyk využívají lidé se sluchovým postižením po celém světě. Jako příklad je možné uvést americký znakový jazyk, který lze dohledat v odborných zdrojích pod slovním spojením American Sign Language (též bývá prezentován zkratkou ASL) a jedná se dle Pinkera (2009) o primární znakový jazyk neslyšících osob žijících na území Spojených států amerických. Jako zajímavost lze ke znakovým jazykům uvést informaci o tom, že jsou již vyvíjeny i webové aplikace a stránky určené uživatelům daných jazyků (například specifická Wikipedie, slovníky apod.) (Efthimiou a kol., 2009).

Na našem území je možné setkávat se s využíváním českého znakového jazyka, který je považován za přirozený jazyk neslyšících osob (Muknšnáblová, 2014). Český znakový jazyk byl oficiálně schválen 21. 5. 1998 v rámci tzv. Zákona o znakové řeči (Muknšnáblová, 2014).

Dříve byl znakový jazyk označován pojmenováním „posunková řeč“, nebo zkráceně „posunčina“: „*používá specifické viditelné pohybové prostředky, jako je postavení a pohyby prstů, rukou, úst, gestikulace, mimika, pozice hlavy a horní části trupu*.“ (Kejklíčková, 2016, s. 21). Jedná se tedy o komunikaci zprostředkovávanou nikoli pouze samotnými prsty komunikujících osob.

Vedle českého znakového jazyka pak existuje také takzvaná znakovaná čeština, která taktéž slouží jako nástroj pro znakování neslyšících osob (Muknšnáblová, 2014).

Populace osob s postižením sluchu nejčastěji využívá znakový jazyk neslyšících (Kelnarová a Matějková, 2009).

V souvislosti s dětmi mající postižení sluchu je vhodné upozornit, že společně s jejich vlastním osvojováním si znakového jazyka by mělo docházet ke stejnému procesu zároveň i u jejich rodičů (Daňová, 2008).

1.3.2 Odezírání

K možnostem komunikace sluchově postižených jedinců patří i odezírání. Horáková (2012) podotýká, že tímto způsobem je u osob se sluchovým postižením zcela možné nahradit sluch; autorka dále doplňuje, že podobný způsob komunikování je upřednostňován zejména jedinci nedoslýchavými či těmi, kdo mohou spoléhat na využívání zbytků sluchu.

Plevová se Slowíkem (2010) dále upozorňují, že odezírání je výrazně náročnějším procesem, než je tomu v případě poslouchání a navíc, že vlohy ke schopnosti odezírání člověk nenabývá se ztrátou sluchu (jeho postižením), ale jedná se o vrozenou vlohu. Z uváděných důvodů tak není možné předpokládat možné efektivní nahrazení komunikace (zejména již dříve zmiňované komunikace za pomocí znakového jazyka) odezíráním automaticky u každé osoby mající potíže se sluchem.

Uváděný fakt potvrzuje taktéž Muknšnáblová (2014), která uvádí, že zisk dovednosti odezírání je poměrně dlouhodobou záležitostí. V případě, že tedy u člověka nastane (zejména neočekávané, náhlé) poškození sluchu, není pro něj odezírání vhodnou variantou komunikace, jelikož samozřejmě dotyčný potřebuje se svým okolím interagovat v co nejkratší možné době.

Muknšnáblová (2014) taktéž upozorňuje, že ani s opakovaným nácvikem nemusí schopnost odezírání u konkrétního jedince odpovídat jeho vlastním očekáváním. U stejné autorky je pak možné se dočíst i informaci o tom, že mechanizmus odezírání je odvislým od individuálních daností konkrétního odezírajícího, že z hlediska samotných osob se sluchovým postižením pak probíhá odezírání rozličně na základě typu individuality dané osoby (Vítková, 2004, dle Muknšnáblová, 2014).

Kalvach (2008) doporučuje zvolit pomalé tempo komunikace vůči neslyšícímu a v případech, kdy intaktní komunikační partner ovládá buď základy znakového jazyka nebo alespoň prstové abecedy, pak by měl tyto nástroje při hovoru s osobou se sluchovým postižením využívat.

Schopnost odezírat v případě dětí s postižením sluchu znamená jejich značnou výhodu v rámci socializace (začleňování do kolektivů, včetně kolektivu vrstevníků, s nimiž přicházejí do kontaktu ve škole); děti nedoslýchavé pak v kolektivu vrstevníků zapadají lépe v případě, že jsou pouze nedoslýchavé, nikoli přímo neslyšící (*Patříte mezi nás,* 2010).

1.3.3 Prstová abeceda

Pro označení prstové abecedy se taktéž v odborných zdrojích užívá označení abeceda daktylní (srov. Lechta, 2010).

„Prstová abeceda je založena na zobrazování grafémů manuální cestou, kdy lze daný způsob komunikace využívat nikoli pouze u neslyšících jedinců shodné národnosti (uživatelů stejného mateřského jazyka), ale taktéž i na interkulturní úrovni“ (Macurová a Zbořilová, 2018, s. 128).

Podle Krahulcové (2014, s. 251) je prstová abeceda definována jako „*slovní vizuálně motorická komunikační forma, při které se užívá různých poloh a postavení prstů k vyjádření písmen*“.

Prstová abeceda je považována za jeden z přirozených znakových systémů komunikace (Johnston – Schembrni, 2007, dle Macurová a Zbořilová, 2018). Naopak Lechta (2010) řadí prstovou abecedu do skupiny tzv. prstových znaků, které jsou dle něj uměle vytvářenými systémy, přičemž prstová abeceda sama o sobě představuje zcela nejznámější systém prstových znaků (do nichž dále spadají také takové fenomény, jakými jsou cued speech, nebo systém pomocných artikulačních znaků).

Autory prstové abecedy byli mniši, jimž bylo zakázáno hovořit (byli vedeni k věčnému mlčení), ovšem přesto se museli určitým způsobem dorozumívat (Muknšnáblová, 2014). V případě českých obyvatel majících vadu sluchu jsou nabízeny dvě varianty (možnosti) užívání prstové abecedy, a to abeceda jednoruční a abeceda dvouruční (Macurová a Zbořilová, 2018).

Muknšnáblová (2014, s. 54) k fungování prstové abecedy uvádí následující popis:
„abeceda pomocí různých poloh a postavení prstů jedné či obou rukou znázorňuje hlásky nebo písmena mluveného jazyka.“

Za pomocí prstové abecedy je možné vyjadřovat dokonce takové mluvnické fenomény, jakými jsou například koncovky (Plevová a Slowík, 2010). Pomocí prstových znaků je neslyšícím osobám doslova zviditelňována mluvená řečová promluva jejich okolí (Lechta, 2010).

V anglických zdrojích je možné se o prstové abecedě dočíst pod jejím označením v podobě „fingerspelling“ (srov. např. Rioux-Maldague a Giguère, 2014).

1.3.4 Znakovaný český jazyk

Mezi tzv. umělé znakové systémy patří např. *znakovaná čeština* (Muknšnáblová, 2014).

Podle Langera (2013b) vznikl znakovaný český jazyk (znakovaná čeština) proto, aby se slyšící (majoritní společnost) dorozuměli s neslyšícími.

Na rozdíl od „přirozeného“ českého znakového jazyka je znakovaná čeština uměle vytvořeným systémem, jenž vznikl z iniciativy slyšících osob a je založen na řazení znaků způsobem, který co možná nejlépe (nejdetailněji) reflektuje strukturu a gramatiku mluvené češtiny; jedná se v podstatě o doslovné „překládání“ vyslovovaného komunikátu do znaků, které si klade za cíl umožnit komunikaci nikoli samotných neslyšících mezi sebou, ale komunikaci na úrovni slyšící – neslyšící (samy osoby s postižením sluchu užívají znakovanou češtinu velmi málo) (Plevová a Slowík, 2010).

„Umělost“ znakované češtiny potvrzují ve svých publikacích taktéž například autorka Muknšnáblová (2014) nebo autor Slowík (2016), kteří opětovně poukazují na fakt, že umělé znakové systémy jsou takto nazývány z toho důvodu, že nejsou přirozenými dorozumívacími nástroji, které volí k interakci sami jedinci se sluchovým postižením.

2 Sluch a sluchové vnímání

„*Schopnost přijímat, rozlišovat a interpretovat zvuky různé kvality (řečové i neřečové)*“, takto definuje sluchové vnímání Zelinková (2011, s. 75).

Podle Bednářové a Šmardové (2011) sluchové vnímání výrazně ovlivňuje rozvoj řeči a následně i abstraktní vnímání. Dále konstatují, že je i jedním z komunikačních prostředků.

Schopnost sluchového vnímání je velmi úzce spjato se správnou funkcí sluchového orgánu, kterým je ucho (Šlapák, Floriánová, 1999).

2.1 Sluchové ústrojí

Sluchové ústrojí je u člověka spojeno s ústrojím rovnovážným a jako takové je uloženo ve spánkové kosti jedince; funkcí sluchového ústrojí je: „*získávání informací o postavení a poloze těla, rozlišení zvuků a jejich hlasitosti pro orientaci v prostoru*.“ (Nováková, 2011, a. 173)

Ústrojí sluchu se u člověka skládá z následujících tří částí (Muknšnáblová, 2014, s. 11):

- zevního ucha;
- středního ucha;
- vnitřního ucha.

Zevní ucho se skládá z boltce, zvukovodu a bubínku a slouží pro zachycování zvuku, jeho koncentraci a následný převod do středního ucha; střední ucho je tvořeno bubínkovou dutinou se sluchovými kůstkami – kladívkem, třmínkem a kovadlinkou – a svaly středouší (za pomocí Eustachovy dutiny je tato část sluchového ústrojí člověka propojena s nosohltanem), přičemž jeho úkolem je zesilování zvuku a jeho převod do ucha vnitřního; vnitřní ucho pak tvoří blanitý hlemýžď s Cortiho orgánem a přítomny jsou zde také orgány zasluhující se o udržování rovnováhy jedince, úkolem vnitřního ucha je převod mechanických kmitů zvuku na nervové impulzy, které jsou dále vysílány do centra sluchu v kůře mozku (Dylevský, 2009).

Kromě popsaného vlastního sluchového orgánu je tedy sluchové ústrojí dále tvořeno sluchovou nervovou dráhou, sluchovými centry mozkové kůry a vestibulárním ústrojím (Muknšnáblová, 2014).

Z hlediska fungování sluchu u člověka lze hovořit o tom, že frekvenční oblast, již dokáže ucho vnímat s ohledem na elektromagnetickou škálu, výrazně přesahuje oblast frekvence charakteristickou pro pokrytí okem, tedy orgánem zraku (Dahlke, 2020).

2.2 Vývojové škály sluchového vnímání

Vágnerová (2012) upozorňuje, že sluchové vnímání – v komparaci s vývojem zraku – funguje u lidského jedince již v období jeho prenatálního vývoje. Již v děloze tedy plod slyší zvuky, které jej obklopují, např. tlukot matčina srdce, ale ovlivňují jej taktéž i akustické vjemy odehrávající se mimo prostředí matčiny dělohy. Plod ještě před narozením má schopnost na akustické podněty sám reagovat (srov. Pešová a Šamalík, 2006).

Po narození je možné se dozvědět o následujícím postupu vývoje sluchového vnímání novorozence/kojence: *„Měsíční děti slyší a reagují na širokou škálu zvuků. Dovedou rozlišovat i jejich rytmické a intonační charakteristiky*.“ (Vágnerová, 2012, s. 92)

Jakožto i v případě posuzování jiných oblastí vývoje dítěte, s nimiž mají odborníci z celé řady oblastí své praktické zkušenosti (využívají je například speciální pedagogové), je možné taktéž i v souvislosti s posuzováním sluchového vývoje člověka využívat tzv. vývojové škály, které představují často nestandardizované, přesto osvědčené metody nahlížení na nezralého jedince (srov. Valenta, Michalík a Lečbych, 2018).

Posuzování vývoje sluchu u člověka má přitom svůj zásadní význam. Tento tkví například v tom, že sluchové vnímání má přímo klíčový význam pro to, aby se u jedince mohla správným způsobem rozvíjet řeč (Lazzari, 2013).

Již velmi brzy po narození dítěte je možné na základě konkrétních škál (například lze zmínit škálu hodnocení nedonošeného dítěte nebo také škálu chování novorozence) posuzovat reakci dítěte na příslušné podněty a odhalit tak poruchy, které se projevují (krom jiných) taktéž právě v rovině sluchového vnímání (Pešová a Šamalík, 2006).

Zjišťována je schopnost dítěte sluchové percepce, tedy schopnost: „*přijímat, diferencovat a interpretovat zvuky různé kvality, tedy jak řečové, tak i neřečové*“ (Zelinková, 2001 dle Bytešníková, 2012, s. 114).

Vágnerová (2012) uvádí, že vývoj sluchového vnímání je možné zaznamenávat u lidského jedince ještě před jeho samotným narozením, tedy v období života, které odborníci označují za „prenatální“.

Danou informaci předkládají čtenářům například i Pešová se Šamalíkem (2006), kteří poukazují na to, že zjištění určitých odlišností ve vývoji dítěte může být podmíněno právě i nedostatky v rovině sluchového vnímání, jež na ně působí. Dítě v děloze matky nikoli pouze slyší, ale má tendenci na podněty (včetně sluchových) reagovat (Pešová a Šamalík, 2006).

Autorka Vágnerová (2012) dále zmiňuje, že děti ve věku jednoho měsíce po svém narození pak již slyší a zároveň i rozlišují širokou škálu zvuků, u nichž dokáží rozlišovat

nejen jejich intonační, ale také například i rytmické charakteristiky – lepší schopností diferenciace se přitom malé děti vyznačují v případě výše položených tónů.

V návaznosti na informace o fungování sluchu u člověka tak, jak byly v dokumentu již prezentovány dříve, je pak možné doplnit informaci o tom, že rozvoj sluchového vnímání u lidského jedince je závislý na: *„zrání recepčního systému vnitřního ucha a sluchovém kortexu, které umožňují lepší rozlišování jakýchkoli zvuků“* (Vágnerová, 2012, s. 92).

Do věku šesti měsíců po narození u dítěte dochází k rychlému rozvoji kognitivního způsobu využívání sluchového vnímání, kdy je možné počítat s nárůstem sluchové ostrosti, s rozvojem schopnosti lokalizace slyšených zvuků dětí, které od samotného svého narození vykazují preferenci zvuků lidských hlasů před všemi ostatními (Vágnerová, 2012).

Kromě výše uváděných některých zásadních bodů vývoje sluchového vnímání u dítěte je pak možné obrátit se v rámci snah o jeho diagnostiku na další nástroje, spadající často do oblasti zájmu zejména speciálních pedagogů.

Příkladem takového nástroje může být například škála sluchového vnímání tak, jak je tato obsažena v celkem 260 cvičeních určených dětem raného věku (Strassmeirer, 1996, dle Valenta, Michalík a Lečbych, 2018).

Uceleným materiálem zahrnujícím taktéž posouzení (zjištění) úrovně sluchového vnímání u dítěte je pak diagnostika předškoláka (Klenková a Kolbábková, 2003, dle Valenta, Michalík a Lečbych, 2012).

Školní zralost jedince – její posuzování – záleží (krom jiných bodů) právě i na zjištění stavu schopností, jakými jsou naslouchání, sluchová paměť, sluchová syntéza analýza, sluchové rozlišování nebo schopnost vnímání rytmu (Bytešníková, 2012).

Posouzení sluchového vývoje malých dětí je důležité s ohledem na fakt, že právě sluchové vnímání patří ke klíčovým faktorům ovlivňujícím u jednotlivců rozvoj/vývoj jejich řeči (Valenta, Michalík a Lečbych, 2012). Vedle řeči je pak možné hovořit o vlivu sluchu na myšlení jedince, který je uplatňován právě přes jeho řečové schopnosti (srov. Bednářová a Šmardová, 2011).

Sluchovou percepci je možné posuzovat na základě dílčích složek, které ji utvářejí. K těmto patří (Bytešníková, 2012, s. 114):

- naslouchání;
- sluchové rozlišování;
- sluchová paměť;
- sluchová analýza a syntéza;

- vnímání rytmu.

Naslouchání

Naslouchání je jednou z položek sledovaných v oblasti schopností sluchového vnímání a jeho rozvoje u konkrétní osoby (Bednářová a Šmardová, 2011). Naslouchání řeči patří u člověka ke schopnostem systematického vnímání (Valenta, Michalík a Lečbych, 2018).

Naslouchání je u dítěte jako funkce ohrožováno například v situacích, kdy je toto vystavováno přehnaně vysokým (obecně silným) akustickým podnětům, kdy u něj může docházet k narušování rozlišování jemnějších zvukových podnětů, ale i k poškození schopnosti naslouchat jako takové (Lazzari, 2013).

U dětí může docházet k nácviku naslouchání v případě, že je to zapotřebí (srov. např. Jucovičová a Žáčková, 2010). Tento nácvik například obsahuje hry nebo cvičení orientované na naslouchání zvukům vlastního těla konkrétního jedince (Jucovičová a Žáčková, 2010).

Naslouchání je možné u osoby podpořit tzv. „z vnějšku“, tedy působením okolí v rámci snahy o reedukaci sluchového vnímání (srov. Jucovičová a Žáčková, 2010). Při nácviku naslouchání je kupříkladu doporučováno zařazování nejrůznějších her a cvičení orientovaných na *naslouchání* zvukům svého těla ze strany reedukovaného jedince (nasloucháno může být například zvukům žaludku apod.) (Jucovičová a Žáčková, 2010).

V případě naslouchání *v* raném dětství je možné hovořit pokaždé o doprovázení zpočátku hlasitým a s ubíhajícím časem následně neslyšným vnitřním opakováním řeči, tedy o takzvané simultánní reprodukci případně taktéž i o echolálii *(Blonský dle* Janoušek, 2007). Blonský tedy představuje koncept naslouchání ve spojitosti s nutností reprodukce řeči komunikátora.

O naslouchání se pak lze v případě osob s postižením sluchu v odborných zdrojích dočítat ještě v jednom dílčím kontextu. Jedná se o fakt, že osoby s poruchami sluchu mohou (zejména v případech, kdy se jedná o lehčí formy poruch – například střední závažnosti) využívat ke svému běžnému fungování naslouchací přístroje (Jakubíková, 2012). V tomto kontextu ovšem nebude o naslouchání v předkládaném textu uvažováno.

Figura a pozadí

Stejně jako i ostatní dílčí složky sluchové percepce tak, jak byly tyto představeny v úvodu kapitoly, také rozlišování figury a pozadí lze považovat za jednu z dovedností, která

je sledována a posuzována u člověka v rovině jeho sluchového vnímání, zejména pak u malých dětí (Bednářová a Šmardová, 2011).

Podobně jako je tomu i v případě již představovaného naslouchání, taktéž u vnímání figury a pozadí ve sluchové rovině se jedná o jednu ze základních diagnostických kategorií (jeden z dílčích diagnostických úkolů) pro odborníka (Zelinková, 2007, dle Beníčková, 2011).

Dle popisu Pokorné (2010) dochází u dětí trpících deficitem uváděné dílčí funkce sluchu, tedy v oblasti sluchového rozlišování figury a pozadí, v určitých situacích k tomu, že nereagují na sdělované pokyny z toho důvodu, že podobné výzvy nevnímají. Autorka k dané problematice konkrétně uvádí následující komentář: „*Deficit dílčí funkce sluchového rozlišování figury a pozadí může ovlivnit komunikaci a interakci mezi dítětem a druhou osobou. Dítě s deficitem dílčí funkce auditivní diferenciace figura a pozadí reaguje opožděně*.“ (Pokorná, 2010, s. 159)

Na základě rozlišování figury a pozadí dochází u jedince ve sluchové rovině například k odlišování znělých hlásek oproti těm neznělým, stejně jako i k rozlišování měkkých a tvrdých slabik nebo diferenciaci různě dlouhých samohlásek apod., a to v rámci běžných řečových projevů mluvčích (Fasnerová, 2018).

Sluchové rozlišování

Jak již bylo v textu zmíněno dříve, sluchové rozlišování spadá do sluchové percepce jako jedna z jejích zásadních složek, které mohou být sledovány, hodnoceny, nebo u nich může probíhat snaha o napravování (zlepšování dané oblasti fungování sluchového vnímání u jedince). O určitých formách diferenciace bylo v práci hovořeno například již s dříve zmiňovanou tématikou figury a pozadí v rámci sluchového vnímání.

Na tomto místě lze potvrdit, že diferenciace slabik (měkkých versus tvrdých, krátkých oproti dlouhým apod.) skutečně spadá do tématiky sluchového rozlišování jedince (srov. např. Jucovičová a Žáčková, 2010). V případě nácviku podobné diferenciace je možné doporučit jejich barevné – tedy vizuální – odlišování (kupříkladu v psaných textech) (Jucovičová a Žáčková, 2010).

V rámci sluchové diferenciace lze hovořit o následujících bodech, které spadají do její charakteristiky (Jucovičová a Žáčková, 2014, s. 116):

- O komparaci neřečových zvuků a jejich diferenciaci (s tím, že postupně je postupováno od neřečových zvukových podnětů k řečovým);

- O komparaci dvojic slabik i celých slov jak smysluplných, tak i bezesmyslných, která je prováděna s dětmi ve věku kolem šesti či sedmi let věku.

Stejně jako i v případech ostatních složek sluchové percepce, také u sluchové diferenciace (sluchového rozlišování) je kladen důraz na daný fenomén již u dětí v předškolním věku (srov. např. Bytešníková, 2012).

Sluchové rozlišování je jednou z podmínek úspěšného čtení u člověka (srov. Matějček, 2003, dle Mlčáková, 2009).

Sluchová paměť

O paměti není nutné hovořit pouze v souvislosti s poznávacími (kognitivními) procesy v jejich obecné rovině. Je možné nahlížet na její konkrétní složky či podoby, kdy pro účely tohoto textu bude pozornost směřována k paměti, která je odborníky označována za „sluchovou".

Jak se lze dočíst v publikaci s označením *Perspektivy společného vzdělávání* (Bendová, dle Hutyrová a Růžičková, 2018), tak kvalita sluchové paměti u dítěte může být propojena například s jeho vývojovou vadou řeči.

U sluchové paměti je kromě toho možné hovořit o její krátkodobé variantě, která podléhá zájmu experimentátorů (srov. např. Bendová, dle Hutyrová a Růžičková, 2018). Jedná se v podstatě o tzv. sluchovou pracovní paměť, jejíž funkcí je udržování zvuků v paměti jedince po krátký časový úsek poté, co zvuk již není v prostředí kolem přítomný (Roy, 2018).

Pod samotným pojmem (označením) *sluchová paměť* je možné si představit: *„znovuvybavování si určitých zvuků a přiřazování k jejich obrazu*" (Fasnerová, 2018, s. 200). Pro rozvoj paměti je možno dítěti již v jeho předškolním věku zadávat některá cvičení určená pro daný záměr (Fasnerová, 2018). Daný fakt potvrzuje ve své publikaci například autorka Beníčková (2011), která poukazuje na fakt, že u dětí může docházet k poměrně výrazným změnám v rámci sluchové percepce, jež probíhají (například na základě již zmíněného procvičování) právě na úrovni sluchové paměti.

Na základě sluchové paměti jsou malé děti schopné kupříkladu rozpoznávat mateřský jazyk od jazyka cizího, případně jim sluchová paměť může sloužit k rozlišování dvou různých textů pocházejících z téhož jazyka (Smolík a Málková, 2014).

Sluchová analýza a syntéza

Bednářová se Šmardovou (2011) uvádějí, že při snaze o porozumění textu (v současném kontextu pak spíše promluvě) je nutné umět rozlišovat hranice jednotlivých slov a tato umět extrahovat z větných celků, dále je nutné umět nakládat s jednotlivými slabikami slovních vyjádření a v nejdetailnějším pohledu na fungování sluchu člověka pak i s konkrétními hláskami, z nichž se slabiky, slova a věty postupně skládají – uváděnou schopnost autorky označují za sluchovou analýzu.

Opačný proces, kdy jedinec nejprve nakládá s hláskami, dále pak se slabikami, slovy a až nakonec s celými větami – ať již v rámci mluveného či psaného projevu (tedy při čtení) lze poté označovat jako syntézu (Bednářová a Šmardová, 2011).

Sluchová analýza je tedy rozkladem a syntéza skladbou probíhající na úrovni užívání sluchu (Bytešníková, 2012).

Rozvíjení jak sluchové analýzy, tak i syntézy u dítěte je podporováno na základě tréninku dovedností osvojování si takových komunikačních celků, jakými jsou (Bytešníková, 2012, s. 116):

- básničky;
- říkanky;
- písňové texty.

Všechny tři výše uváděné fenomény lze považovat za jevy, mezi jejichž společné rysy patří časté rýmování. Stejně jako je možné u nich nacházet určitý rytmus, lze je též spojovat s produkcí v oblasti poezie pro děti.

Jak ovšem upozorňují Michalík, Valenta a Lečbych (2018), pro zvládání sluchové analýzy a syntézy je nutné naplnit předpoklad zralosti centrální nervové soustavy jedince, u nějž jsou oba procesy sledovány; kromě samotné zralosti nervové soustavy pak hrají též důležitou roli také poznávací strategie konkrétní osoby (dosažení jejich určité úrovně), stejně jako i schopnost vnímání projevů v řečovém kódu – větší rozvoj uváděných předpokladů nastává u dítěte s jeho nástupem povinné školní docházky, ovšem určité základy je nutné detekovat ještě před učiněním tohoto důležitého kroku v edukaci žáka. Jak dodávají Sedlák s Váňovou (2013), sluchová analýza u člověka zvukovými podněty, jež jsou dále zpracovávány ve sluchovém analyzátoru.

V českém prostředí lze upozornit na Zdeňka Matějčka coby autora zkoušky sluchové analýzy a syntézy dítěte (Břicháčková, 2005, dle Beníčková, 2011).

Vnímání rytmu

Jako o poslední složce sluchové percepce bude na tomto místě hovořeno o vnímání rytmu u člověka.

Podobně jako i v předcházejících bodech zájmu orientovaného na sluchovou percepci je daná tématika nahlížena (krom jiných odborníků) ze strany psychologů. Dle Sedláka s Váňovou (2013) jsou hudební psychologové toho názoru, že tempo hudebních rytmů konkrétního jedince je určováno jeho rytmy biologickými. Dále pak autoři podotýkají, že tzv. „smysl pro rytmus“ (jinak také rytmické cítění) je v podstatě schopností konkrétního jedince vnímat a zároveň i prožívat rytmus (Sedlák a Váňová, 2013).

Gerlichová (2014) k tématice vnímání rytmu u člověka zmiňuje, že člověk má tendenci vyjadřovat značnou citlivost vůči rytmu, kdy nejdůležitějším vodítkem k tomuto vnímání (jeho rozvoji) je zřejmě srdeční pulz, dále pak se na formování citlivosti vůči rytmu u lidských jedinců podílejí rytmy dýchání a chůze. Uváděné rytmické základy (jakési předlohy) jsou pro člověka těmi nejdůležitějšími.

S ohledem na menší děti hraje zásadní roli následující informace autorek Bednářové se Šmardovou (2011, s. 33) týkající se právě vnímání rytmu: „*Dobré vnímání rytmu má vliv na mnoho každodenních i školních dovedností*.“

Na základě vnímání a prožívání rytmu u člověka dochází ke koordinaci jeho sluchu s pohyby – díky tomuto faktu má rytmus vliv na grafomotoriku dítěte, s níž v rámci školního prostředí souvisí celá řada úkolů (jmenovat lze příkladově psaní diktátu apod.) (Poláková, 2019).

Ke koordinaci rytmu a pohybu je možné uvést, že nejvýraznější projev je možné spatřit v případě tanečních aktivit člověka. Leow a Grahn (2014) k tématice schopnosti pohybu člověka do rytmu uvádějí, že se jedná o jeden ze zcela jedinečných projevů chování člověka.

V případě tzv. hudebního sluchu je pak význam rytmu ještě zásadnější. Jak se lze přesvědčit u Sedláka s Váňovou (2013), na základě hudebního sluchu jsou vnímány a diferencovány další hudební výrazové prostředky (například tempo, nebo frázování ale i řada dalších), které jsou integrovány s dalšími hudebními schopnostmi, k nimž patří právě i schopnosti rytmické.

3 Rytmus a jeho souvislost se sluchovým postižením

Když se řekne *rytmus,* většina lidí si ho ihned vybaví ve spojitosti s hudbou, tancem nebo zpěvem. Málokdo si umí představit, jakou roli může hrát v souvislosti s osobami se sluchovým postižením.

Pojem rytmus pochází z řeckého slova *rhythmos,* což v českém překladu znamená rytmus, pravidelnost a takt. (Králová 2015).

Rytmus je dle Synka (2004, s 38) definován jako „*uspořádání krátkých a dlouhých tónů a pomlk v časové posloupnosti*".

Havelková s Chládkovou (1994) dále uvádí, že ze všech hudebních schopností se právě rytmus rozvíjí jako první a Zelinková (2001) dodává, že patří mezi základní projevy živých organismů, a tak nějakým způsobem provází náš život již od narození.

3.1 Rytmus jako součást mluvní produkce

Jak již bylo zmíněno, rytmus slouží k tomu, aby byl člověk schopen koordinovat své pohyby a sluch. Na základě uváděné informace je tedy více než zřejmé, že rytmus se sluchem do značné míry souvisí.

Plynulá řeč člověka má vykazovat určitý rytmus promluvy, jinak řečeno slovní produkce (Kulišťák, 2017). Taková řeč je označována za fluentní, což v praxi znamená normálně rychlou (srov. např. Lukáš a Žák, 2014). Slovní produkce může mít podobu běžné řeči, nebo například poezie (poetického vyjadřování), jak ve své publikaci uvádí Ellenberg (2018).

Kromě narušení rytmu slovní produkce může být v jejím rámci zaznamenána nedostatečnost ústící nejen například v její nesrozumitelnost, ale i zmatenost (srov. Bartoš, 2004).

Z poruch řečové produkce u dětí nedoslýchavých či dokonce hluchých Lechta (2010) poukazuje na možnosti narušeného dýchání, s nimž se lze u zmíněné populace osob setkávat.

V návaznosti na informace o možnostech odezírání u osob s postižením sluchu tak, jak byly tyto představeny v oddílu 1.3.2 lze upozornit, že toto nezahrnuje možnosti reflexe rytmu řeči či jiných modulačních faktorů řeči (například melodie apod.) (Lechta, 2010).

V promluvě člověka, který nemá sluchové postižení by běžně měl být udržován přirozený rytmus řeči (Lechta, 2010).

Z hlediska vývojového lze spatřovat velkou oblibu v rytmu řeči v období pátého až osmého roku života dítěte, kdy si jedinec doslova libuje v opakování slabik, slov, nebo celých

říkanek, a to právě na základě zmíněné inklinace k rytmickým slovním promluvám (k rytmizaci vlastní mluvní produkce) (Kejklíčková, 2016).

3.2 Rytmus jako hudebně výrazový prostředek

Nikoli pouze v rámci mluvní produkce, ale samozřejmě také i v souvislosti s hudbou a jejími výrazovými prostředky je nutné se zmínit o pojmu rytmus.

Rytmus lze vymezovat coby: „*univerzální pojem označující různé druhy pohybu, které organizuje v časové posloupnosti*." (Sedlák a Váňová, 2013, s. 137) Kromě uváděné definice je možné hovořit o rytmu v souvislosti s psychologickou podstatou cítění člověka, jeho smyslu pro rytmus (Sedlák a Váňová, 2013). Z prezentovaných informací je tedy jasné, že rytmus je se životem člověka úzce spjat v mnoha oblastech jeho života, ať už se jedná o komunikaci slovy, nebo například na základě hudby a jí vlastním vyjadřovacích prostředků.

Prožívání hudebního rytmu je člověku zprostředkováváno skrze hudebně sluchové schopnosti (Sedlák a Váňová, 2013). Stejně jako i v případě mluvních produkcí, v souvislosti s hudebním vyjadřováním hraje sluch člověka významnou roli, je-li hovořeno o rytmu. Vymezení pojmu hudební rytmus je ovšem z hlediska odborného považováno za značně neurčité (srov. např. Sedlák a Váňová, 2013). Jako určitou snahu o definici je možné prezentovat následující komentář autorů Sedláka a Váňové (2013, s. 137), kteří sami svým čtenářům vysvětlují pojem hudebního rytmu jakožto: „*základní výrazový prostředek, organizující hudbu v čase*."

V hudbě funguje rytmus jako hudebně výrazový prostředek, k němuž jsou dále řazeny fenomény harmonie a melodie uplatňující se v hudební produkci (Müller, 2014). Uváděné tři prvky hudebně výrazových projevů člověka – tedy melodie, rytmus a harmonie – jsou ve vzájemném vztahu, kdy v každém jednom okamžiku hry člověka na hudební nástroj lze zaznamenat dominantní postavení jednoho z nich (Kantor, Lipský a Weber, 2009).

V případě, že není o rytmu v hudbě hovořeno ve vztahu k profesionálním muzikantům, ale k jednotlivci z řad běžné laické populace, pak lze hovořit o jeho následujících podobách (Kantor, Lipský a Weber, 2009, s. 139):

- vnitřně organizovaný, uspořádaný rytmus;
- chaotický, nepravidelný, nestrukturovaný rytmus.

Druhý zmiňovaný typ rytmu je zaznamenáván například v interakci s klienty v rámci tzv. muzikoterapie (srov. Kantor, Lipský a Weber, 2009). Tito lidé nebývají zpravidla profesionálními hudebníky, přesto i oni jsou schopni vytvářet hudbu a užívat její výrazové

prostředky. Podobnou situaci si pak lze představit u malých dětí (docházejících do mateřské či základní školy), potažmo i dětí se sluchovým postižením. Dané tvrzení je podloženo informací autorů Kantora, Lipského a Weberové (2009) o tom, že téměř každý lidský jedinec je schopen vytvářet hudbu.

Biologický rytmus člověka dle Sedláka a Vaňkové (2013) určují poměrně přesně tempa rytmů hudebních. V návaznosti na již dříve uváděnou informaci o tom, že biologické rytmy organizmu člověka jsou udávány tepem jeho srdce, chůze a dechu, je tak možné opětovně propojovat tématiku rytmu v mluvní produkci a produkci hudební. V dané souvislosti je též možné uvažovat v intencích narušeného dýchání sluchově postižených jedinců, které pak následně může mít negativní vliv na hudební produkci konkrétní osoby. Skrze nácvik dechu pak lze rytmiku v hudební produkci zlepšovat a naopak.

Hudba je navíc schopná rytmy jednotlivců sjednocovat s rytmy skupiny, jíž jsou aktuálně součástí (například v rámci provádění nejrůznějších cviků apod.) (Pastucha, 2011).

Vzhledem k tomu, že hudba má již od pradávna v životě lidstva zcela zásadní roli (Gerlichová, 2014), je její rytmus možné vnímat jako nástroj mající značný potenciál. Jako na zásadní prvek hudební produkce například autorka Gerlichová (2014) poukazuje na rytmické písně a jejich místo v životě člověka.

Hoskovcová a Suchochlebová Ryntová (2009) stručně a jasně uvádějí, že rytmus panuje nejen v hudbě, ale právě také i v řeči, která byla předmětem zájmu v podkapitole 3.1 textu. Fischerová-Katzerová a Češková-Lukášová (2009, s. 110) pak daný fakt doplňují o poznatek uvádějící, že: „*co je rytmické, to je i přirozené*.“ Dle autorek má každý lidský jedinec svůj vlastní vnitřní rytmus, tedy svou přirozenost (Fischerová-Katzerová a Češková-Lukášová, 2009).

Bude-li tedy v kapitole číslo čtyři předkládaného textu hovořeno o poezii, která bývá zpravidla rytmickou záležitostí, je možné na tuto nahlížet jako na zcela přirozený projev člověka a součást jeho života.

3.3 Rytmus ve výchovně vzdělávacím procesu

Na informace o tom, jaké místo zaujímá rytmus v mluvní produkci a hudebně výrazové produkci člověka bude v posledním pododdílu kapitoly číslo tři navázáno poznatky o významu rytmu v edukačních (výchovně vzdělávacích) procesech.

O tom, že rytmus zaujímá významné postavení v edukačních procesech, se lze přesvědčit například na základě toho, že odborné pedagogické publikace obsahují nejrůznější úkoly orientované na rozvíjení rytmiky u dětí. Konkrétně může podobný úkol/cvičení být

zadán například následujícím způsobem: „*Vytleskej rytmus svojí oblíbené pohádkové písničky*.“ (Kalábová, 2007, s. 54). Ve školním prostředí je tedy zcela přirozeně dítě vedeno k tomu, aby rozvíjelo svůj cit pro rytmus a zapojovalo jej do aktivit probíhajících na půdě mateřských či základních škol apod.

Rytmus dle Bartoňkové (2010) dokonce patří mezi základní kritéria volby v praxi uplatňovaných vzdělávacích metod edukátora. Daný fakt autorka uvádí v souvislosti se vzděláváním dospělých osob (srov. Bartoňková, 2010), což dále posiluje postavení rytmu ve výchovně vzdělávacích procesech, jež nejsou orientovány pouze na dětskou populaci edukovaných objektů.

K rytmu coby prvku dopomáhajícímu výběru vhodných metod vzdělávání se lze dočíst následující informaci: „*je vhodné pomocí správně zvolených metod udržovat pozornost účastníků a usnadňovat jim proces učení*“ (Bartoňková, 2010, s. 152). Rytmus tedy ve výchovně – vzdělávacích procesech může fungovat jako facilitátor.

Fasnerová (2018) o rytmu ve vzdělávání hovoří v souvislosti s řečí, která má vždy svůj určitý rytmus a má významné místo v nácviku jak psaní, tak čtení vzdělávaných osob.

Jak uvádí Bäcker-Braun (2014), vzdělávání založené na kombinaci rytmu a hudby dítě podporuje v jeho celkovém osobnostním rozvoji, a to díky tomu, že je to právě rytmus, který propojuje řeč a hudbu.

V mateřských školách jsou běžně provozovány aktivity jako například eurytmie, tedy výrazová mluva, v jejímž rámci dochází k jednoduchému vyjadřování zážitku/nálady z pohádky, nebo například z básně (Koťátková, 2008). Význam eurytmie tkví dle Koťátkové (2008, s. 169): „*ve spojení řeči, zpěvu, básnického textu s pohybem*.“ Jak již bylo uváděno dříve, pohyb je jednou z oblastí života člověka, do jejíhož fungování se zásadním způsobem promítá rytmus.

3.4 Vnímání rytmu osobami se sluchovým postižením

V návaznosti na informace o rytmu v edukaci, komunikaci a hudební oblasti vyjadřování člověka bude na tomto místě pohovořeno o tom, jakým způsobem je rytmus vnímán nikoli intaktními jedinci, ale dětmi (žáky prvního stupně základních škol) se sluchovým postižením.

Jak ve své publikaci upozorňuje Lechta (2010) pro žáky se sluchovým postižením je nutné zajišťovat jak vhodné akustické prostředí, tak i na ně působící podněty (jelikož například hluk v pozadí ztěžuje možnosti porozumění postiženého jedince tomu, co je mu sdělováno apod.).

V rámci aplikace inkluzivního přístupu ve vzdělávání je tedy nutné dbát například na to, aby vzdělavatel žáků se sluchovým postižením volil přirozený rytmus řeči, stejně jako se nutnost volby přiměřených vyjadřovacích nástrojů týká například hlasitosti vyslovovaného a jiných charakteristik řečových promluv (Lechta, 2010).

Dítě bez postižení sluchového aparátu je schopno kolem šesti měsíců věku rozlišovat nejen frekvenci či intenzitu zvukových podnětů, ale také i jejich rytmus; děti v daném věku naslouchají jak hlasové intonaci, tak také i hudbě, dokáží reagovat na píšťalku, nebo tleskání (Valenta, Michalík a Lečbych, 2018).

V případě dětí se sluchovým postižením dochází ke značnému nárůstu významu zrakového vnímání (Valenta, Michalík a Lečbych, 2018).

Zatímco v batolecím věku slyšící dítě již má rozvinutou řeč, v případě dětí se sluchovým postižením daný fakt neplatí, je u nich nutné (kromě jejich spoléhání na zrakové vjemy) rozvíjet jejich vibrační citlivost, jelikož právě na základě pociťovaných vibrací vnímají neslyšící jedinci dění probíhající v jejich okolí – například jsou takto schopni rozeznávat, že někdo vstoupil do místnosti, že byly otevřeny dveře, nějaký předmět upadl na zem a v neposlední řadě daným způsobem vnímají i rytmus, např. při tanci (Valenta, Michalík a Lečbych, 2018).

Rytmus dětí se sluchovým postižením tedy úzce souvisí s jejich schopností rozvoje vibrační citlivostí, která postiženému umožňuje rytmicky vnímat jeho okolí (srov. Pugnerová a Kvitová, 2016).

Vibrační citlivost funguje na základě vnímání tzv. zvukových vln. Jak uvádí Gerlichová (2014, s. 14), zvuková vlna funguje tak, že: „*Zvukové vibrace dopadají na buňky celého lidského těla a následně jsou zpracovávány mnoha dalšími kanály*.“ Díky tomuto principu tedy skrze využívání ostatních smyslů jsou schopni zvukovou vlnu vnímat osoby trpící hluchotou, u nichž je vnímání dopadů vlny na jejich povrch těla ještě mnohem intenzivnější, jelikož jim právě zbývající funkční smysly nahrazují postižení sluchového aparátu – hovořit lze v dané souvislosti především o smyslu hmatu (Gerlichová, 2014).

4 Poezie v dětské literatuře

Literatura pro děti a mládež je rozdělena na dvě skupiny, tzv. literatura *intencionální* a literatura *neintencionální*. Neintencionální literatura je původně psaná pro dospělého čtenáře a součástí literatury dětí a mládeže se stala až posléze, bez záměru autora. Patří zde kromě jiných např. některé básně. Intencionální literatura pro děti a mládež je psaná záměrně pro dětského čtenáře (Peterka, 2001). Autor dále uvádí, že do literatury záměrně psané pro děti a mládež se řadí různé typy žánrů, v rámci poezie to jsou zejména později zmiňované říkanky, které provází děti již v útlém dětství.

Z výše uvedeného vychází, že poezie prostupuje jak literaturou intencionální tak i neintencionální.

Z formálního hlediska je *poezie* chápána jako útvar, který je psán veršem, čímž se odlišuje od prózy. Peterka (2001, s. 110) při definování poezie pomocí verše uvádí, že „*verše jsou intonačně samostatné, v psané formě graficky vyčleněné jednotky textu, konkurující syntaktickému členění výpovědi a její intonaci. Verš je typickým výrazovým prostředkem poezie*.“

Pro poezii je příznačné užívání jazykového prostředku tvořícího speciální lexikální vrstvu uměleckého textu. Ve stylistice a poetice je takovýto jazykový prostředek označován jako *poetismus.* Poetismy si zachovávají stálou, stylovou hodnotu, která je vytvořená tak, aby plnila estetickou funkci v básních. Jedná se například o slova luna, jeseň, děva. V dnešní době jsou poetismy stále více nahrazovány *metaforami* (Jelínek, Vepřek, 2017).

4.1 Role poezie u dětí se sluchovým postižením

O roli poezie u běžně se vyvíjejících (intaktních) dětí bylo v rámci textu hovořeno v dílčích bodech napříč předcházejícími oddíly teoretické části práce. Jako příklad lze uvést informaci o eurytmii využívané při edukaci žáků mateřských škol, o níž bylo pojednáno výše.

Hned v úvodu lze hovořit o tom, že v obecné rovině dochází v mnoha oblastech (například časopisecké tvorbě) určených pro děti k úbytku prezentace textů formou poezie (Švec, 2014). Daný fakt ovšem platí spíše u periodik určených starším jedincům, v případě textů směřovaných k populaci malých dětí je poezie často využívaným nástrojem komunikace a rozvoje jedince (srov. Švec, 2014).

Poezie coby žánr je tedy v případě malých dětí vyhledávaným žánrem, který se může konkrétněji manifestovat například v nejrůznějších pořekadlech či jiných specifických formách (srov. Müller, 2014).

Oaklanbder (2003) spatřuje sílu poezie zejména v tom, že umožňuje přirozené sebevyjadřování, ačkoli rýmovaná poezie není pro daný proces nejvhodnějším nástrojem; básně jsou formami umožňujícími člověku otevřeně vyjádřit to, co by pro něj bylo jinak velmi obtížně sdělitelným. Autor sám poukazuje na specifickou kapitolu dětské poezie (Oaklander, 2003). Na základě prezentovaných informací lze tedy poezii v souvislosti s dětskými posluchači či čtenáři považovat za samostatné plnohodnotné téma.

Dětská poezie například vyhovuje požadavku na intimizaci (Šubrtová, 2011), může mít sklony k reflexivnosti či polemice (Hoffmannová a Hoffmann, 2015).

Poezie bývá odborníky doporučována jako vhodný podnět pro rozvoj dítěte, leč hovořit dokonce o jejím terapeutickém účinku (srov. např. Bužgová a Sikorová, 2019). V případě dětí s postižením sluchu lze terapeutický potenciál poezie spatřovat v jejím rytmickém členění.

V souvislosti s dechem je možné využívat poezii u osob se sluchovým postižením k tomu, aby byly rozvíjeny hudební dovednosti dítěte. Dále je pak možné o poezii uvažovat například ve vztahu ke snaze o vedení osob s postižením sluchu k artikulaci mluvené produkce apod.

O významu poezie pro neslyšící jedince vypovídá například fakt, že se lze setkávat s tvorbou poezie přímo ve znakovém jazyce, dále pak také skutečnost výuky poezie pro sluchově postižené žáky druhého stupně základních škol (Sincká, 2007) a celá řada dalších.

Takzvaná znaková poezie tkví v přenesení básně z písemné podoby do poetické formy znakového jazyka využívaná např. v rámci bilingválního vyučování probíhajícího ve třídách, kdy překládání/přenášení textů způsobuje u žáků větší motivaci pro četbu poezie (Sinecká, 2007).

Dingová (2010) hovoří ve svém příspěvku o tom, že poezie (ať již psaná, nebo mluvená) je lidstvu známá po velmi dlouhou dobu a pro osoby s běžně fungujícím sluchem není neobvyklou záležitostí; v případě neslyšících osob ovšem autorka upozorňuje na fakt, že poezie bývá často spojována s nepříjemnými prožitky a zkušenostmi způsobenými například nutností se v minulosti naučit nazpaměť básničku v českém jazyce, které daný jedinec vůbec neporozuměl.

O poezii vznikající ve znakových jazycích Dingová (2010) hovoří jako o pohybových obrazech určených neslyšícím adresátům, jejichž překlady ztroskotávají na nemožnosti převodu pohybově zajímavých (doslova „barevných“) prostorových obrazů na dvoudimenzionální papír zaplněný uzavřenými slovy.

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část textu bude věnována tvorbě didaktického materiálu, jímž jsou říkanky. Tento materiál je určen obecně pro žáky se sluchovým postižením, kteří navštěvují 1. stupeň základní školy a dále pak slouží jako podpora při rozvoji sluchového vnímání, konkrétně pak rytmu. Výzkumné šetření bude zahrnovat vymezení problematiky, cíl a účel diplomové práce, výzkumné otázky a výzkumnou metodu, která byla ve výzkumném šetření použita (pozorování). V neposlední řadě se zde objeví také charakteristika školského zařízení, výběr participantů a charakteristika žáků. Dále se bude praktická část zaobírat tvorbou didaktického materiálu, jež je podstatou celé diplomové práce, jejím vznikem, popisem a samotným testováním říkanek.

5 Výzkumné šetření

Výzkumné šetření bude vymezovat problematiku, stanovovat cíl a účel výzkumu či diplomové práce, určovat výzkumné otázky, popisovat výzkumné metody, které byly při výzkumu použity. Dále bude charakterizovat školské zařízení, v němž byl výzkum realizován a výběr participantů, pro které je didaktický materiál určen a vytvořen.

5.1 Vymezení problematiky

Během týdenní praxe ve speciálně pedagogickém centru (SPC) pro žáky se sluchovým postižením a pro žáky s vadou řeči byli sledováni speciální pedagogové při práci s těmito žáky. Pro potřebu tohoto výzkumu je diplomová práce zaměřena pouze na žáky se sluchovým postižením. Je však potřeba zmínit, že drtivou většinou žáků navštěvující SPC jsou žáci s nějakou vadou řeči. Každý jeden žák se sluchovým postižením je jiný. Dokonce i vícero žáků se stejnou vadou sluchu je odlišných a při práci s nimi je zapotřebí jiných individuálních podmínek, potřeb a hlavně pomůcek, díky kterým mohou svůj sluch dále rozvíjet, pokud je to možné. Speciální pedagog se tedy nutně musí přizpůsobit individuálním potřebám žáků. Ne vždy je však vytvořeno dostatečné množství potřebných pomůcek či kvalitního materiálu, s jejichž dopomocí je rozvíjeno sluchové vnímání žáků s vadou sluchu. To vede k uvědomění si, že speciální pedagogové si musí často a na své náklady vyrábět pomůcky či jiný intervenční materiál sami.

Tedy jako stěžejní pro speciální pedagogy pracující s dětmi se sluchovým postižením je mít dostatek pomůcek a intervenčního materiálu, díky kterému mohou sluch a sluchové vnímání nějakým způsobem rozvíjet. Během týdenního pozorování bylo shledáno jako

největší problém, v rámci sluchového vnímání, vnímání rytmu. I pro intaktní žáky na 1. stupni základních škol je nelehkým úkolem vnímat rytmus, natož pak pro žáky se sluchovou vadou. To bylo motivem pro výběr tématu diplomové práce. Záměrně byly tedy vytvořeny říkanky s úkoly, na kterých lze rytmus rozvíjet.

5.2 Cíl a záměr diplomové práce

Hlavním cílem této diplomové práce je vytvoření intervenčního materiálu, a to říkanek s úkoly, které se k jednotlivým říkankám vztahují, jako podpora při rozvíjení rytmu pro žáky se sluchovým postižením na 1. stupni ZŠ.

Dílčí cíle jsou:

- pozorovat žáky se sluchovým postižením v SPC a orientačně zjistit jejich míru rytmického vnímání pro následnou tvorbu intervenčního materiálu,
- aplikovat materiál na žáky se sluchovým postižením, kteří navštěvují 1. stupeň ZŠ a tím jej ověřit v praxi.

Záměrem této práce je vytvoření říkanek s úkoly jako podpory při rozvíjení rytmu žáků se sluchovým postižením, a to z důvodu nedostatku téhož materiálu a neméně důležitá je motivace k již zmiňovanému rozvoji rytmu. Při pozorování bylo zjištěno, že pedagog pracující s žákem se sluchovým postižením nemá k dispozici velké množství pomůcek a intervenčního materiálu na rozvoj sluchového vnímání o to žalostnější je to v případě rozvíjení rytmu. Namotivovat žáka, aby lépe pracoval, ba dokonce vůbec jevil o práci zájem, patří mezi schopnosti speciálního pedagoga. Ze schopnosti pozitivně namotivovat žáka k práci na rozvoji rytmu bylo vycházeno, a proto vznikl materiál coby říkanky s takovými úkoly, aby žáka motivovaly k výkonu, a taktéž aby neměl ponětí, že se něco učí nebo procvičuje. Materiál může sloužit také jako inspirace a motivace pro speciální pedagogy vyučující na základních školách pro žáky se sluchovým postižením, kteří mohou postrádat náměty do výuky.

5.3 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky byly zvoleny následující:

- Bude materiál přínosem pro žáky, děti se sluchovým postižením?
- Bude přínosný i pro speciální pedagogy pracující v SPC pro žáky se sluchovým postižením?
- Budou úkoly vztahující se k jednotlivým říkankám dostatečně srozumitelné?

- Do jaké míry budou jednotlivé úkoly pro žáky splnitelné?
- Budou úkoly pro žáky přehledné?

5.4 Výzkumná metoda

Z hlediska volby tématu, stanovení cílů, tvorby intervenčního materiálu a výběru participantů je diplomová práce založena na kvalitativním přístupu.

Kvalitativní přístup lze popsat jako „*proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu*“ (Švaříček, Šeďová a kol., 2014, s. 17).

5.4.1 Pozorování

Dříve než se začal vytvářet intervenční materiál, předcházelo důsledné pozorování žáků se sluchovým postižením ve speciálně pedagogickém centru při jejich práci vedenou speciálním pedagogem – surdopedem. Nutno podotknout, že ještě před samotným pozorováním došlo k zajištění informovaného souhlasu rodičů pozorovaných žáků, aby se předešlo případným problémům. Pozorování probíhalo na dvě části.

První část byla zaměřena na sledování činnosti speciálního pedagoga s žákem. Výzkumnému šetření předcházelo prvotní představení se, seznámení s účastníky výzkumu, jejich zákonnými zástupci, a poté nestranné přihlížení na práci pedagoga s žáky. Během pozorování byly sepisovány poznatky jako chování žáků během práce, pracovní tempo a míra motivace, jak danou činnost zvládali. Toto pozorování probíhalo týden ve speciálně pedagogickém centru pod dohledem speciálního pedagoga. Po každém sezení byla vedena diskuze se speciálním pedagogem, v tomto případě speciální pedagožkou, při které došlo ke zhodnocení výkonu žáka. Posuzována byla také případná míru posunu v činnosti a přínosem byly také informace o diagnóze žáka a rodinné situaci. Nejdůležitějším poznatkem z celého pozorování bylo zjištění, že každý jeden žák navštěvující SPC, má alespoň sebemenší problém s vnímáním rytmu. Toto opodstatnění byl velmi důležitý aspekt pro tvorbu intervenčního materiálu v podobě říkanek s úkoly pro žáky se sluchovým postižením.

Druhá část pozorování probíhala také jeden týden. V tomto případě již pozorování spočívalo v samotné přímé práci s žákem pod dohledem speciálního pedagoga, čili konkrétně s říkankami a k nim připravenými úkoly. Primárně se zaměřovalo na průvodní chování žáka, dále na srozumitelnost otázek, přehlednost materiálu a nejvíce důležitá pro účel tohoto

výzkumu je splnitelnost úkolů k daným říkankám. Jakmile byla práce s žákem zakončena, následovala diskuze se speciální pedagožkou, která poskytla cenné rady či připomínky, jak popřípadě práci vylepšit či zjednodušit. Pozitivní, ale i negativní zpětná vazba byla obohacující a bylo dosaženo pocitu takového „zadostiučinění“.

5.5 Charakteristika školského zařízení

Školské zařízení, ve kterém bylo výzkumné šetření realizováno, je rozděleno na více školských institucí. Jedná se o mateřskou školu, základní školu, střední školu a internát pro děti a žáky se sluchovým postižením a vadami řeči ve Valašském Meziříčí. Při této škole se nachází i speciálně pedagogické centrum pro děti, žáky se sluchovým postižením a děti, žáky s vadami řeči, kde se konala již zmiňovaná týdenní praxe. Pro speciální pedagogy (surdopedy), kteří zde pracují s žáky s vadou sluchu, je tento materiál vytvořen. Nyní bude věnováno pár řádků charakteristice základní školy, ve které jsou žáci docházející do SPC vzděláváni.

Na základní škole se nachází surdopedické třídy, ale také třídy logopedické. Z toho vyplývá, že na škole jsou vzděláváni jak žáci s vadou řeči, tak žáci s vadou sluchu. ZŠ poskytuje komplexní péči žákům se speciálními vzdělávacími potřebami nejen v oblasti vzdělávání, ale také v oblasti výchovy. Výuka je stanovena dle školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Povinná školní docházka se liší od klasických základních škol hlavně tím, že je desetiletá. Cílem této základní školy je pomoci žákům překonat komunikační bariéry, rozvíjet osobnost žáků po všech stránkách a připravit je na další studium. Škola disponuje deseti surdopedickými třídami; tedy od 1. ročníku až po ročník 10. Počet žáků ve třídách se liší, maximum je však 8 žáků na jednu třídu. Většinou třídu vede jeden pedagog s dopomocí asistenta pedagoga, pokud to vyžaduje handicap dětí. Škola spolupracuje s mnoha institucemi, kupříkladu s vysokými školami. Co se sociální oblasti týče, i tato oblast je se školou spojována, a to hlavně prostřednictvím dětského domova, střediskem sociální péče a mezi neméně důležité patří také organizace sdružující občany se sluchovým postižením. Jako příklad lze uvést Českou unii neslyšících.

Speciálně pedagogické centrum, pro které je materiál vytvořen, je určeno pro děti s vadou řeči a děti se sluchovým postižením s jejich rodinami. Každá z pracovnic má různorodou klientelu. Dochází k nim pravidelně děti s konkrétní vadou řeči a děti s různou vadou sluchu. Jak již bylo zmiňováno na začátku kapitoly, děti s primární vadou sluchu dochází na intervenci do SPC o dost méně než děti s vadou řeči. Je možné se tedy domnívat, že je to způsobeno nevědomostí rodičů o sluchové vadě dítěte či nesprávnou diagnostikou.

Pracovnice SPC jsou nápomocny rodinám od počátku zjištění vady sluchu dítěte. S každým z nich pracují individuálně a snaží se najít vhodnou komunikační cestu.

5.6 Výběr participantů a charakteristika žáků

Pozorováni byli žáci navštěvující tamní 1. stupeň ZŠ, kteří současně dochází do příslušného speciálně pedagogického centra. Mnohokrát už zde bylo zmíněno, že počet žáků se sluchovou vadou docházejících do SPC na intervenci není velký. Z důvodu anonymity žáků a ochrany jejich osobních údajů jsou žákům pozměněna jména. Na intervenci do SPC pravidelně docházejí tři žáci první třídy (Aleš, Honza, Anička), dva žáci třetí třídy (Kuba, David), jedna žákyně čtvrté třídy (Klára) a dva žáci páté třídy (Filip a Anežka). Z celkového počtu osmi žáků se sluchovým postižením z prvního stupně ZŠ docházejících do SPC byli vybráni pouze 3, kteří splňovali požadovaná kritéria. Jednoznačně museli ovládat základy čtení, psaní, počítání a dorozumívat se mluveným jazykem. Následným velmi důležitým kritériem musel být souhlas rodičů nebo zákonného zástupce žáka na tomto výzkumném šetření. Tudíž u třech žáků došlo k jasnému vyřazení z výzkumu. Jednalo se o dva žáky a jednu žákyni první třídy. Dále kritéria nesplňovala žákyně docházející do čtvrté třídy a žák z páté třídy. Naopak ti, kteří kritéria splňovali, byli dva žáci třetí třídy a žákyně páté třídy.
Důvody jsou následující:

- Aleš, Honza a Anička z první třídy nemají ještě dostatečně dobře osvojenou schopnost čtení, psaní a počítání. Dalším limitujícím faktorem dvou žáků, konkrétně Aničky a Honzy, je neschopnost dorozumívat se mluveným jazykem.
- Klára navštěvující čtvrtou třídu základní školy splňovala první dvě kritéria, a tedy umí číst, psát a počítat, dokáže mimo jiné i velmi dobře verbálně komunikovat, ale zákonní zástupci nesouhlasili, aby se zúčastnila našeho výzkumného šetření.
- Velmi podobně na tom byl i Filip z třídy páté, který skvěle ovládá čtení, psaní a počítání, k dorozumění užívá mluvený jazyk, třetí kritérium však nebylo naplněno z důvodu nesouhlasu zákonného zástupce na tomto výzkumném šetření.

Charakteristika žáků, jež **nesplňovali kritéria**:

1. Anička – má diagnostikovanou oboustrannou těžkou sluchovou vadu, lehkou mentální retardaci a DMO. Sluchová vada je kompenzována sluchadly. Dle paní učitelky se lehká mentální retardace u ní projevuje jako střední mentální retardace. Byl ji přidělen asistent pedagoga, který je jí nápomocen ve všech předmětech tři dny v týdnu. Po zbytek týdne se ji více věnuje třídní paní učitelka. Žákyně komunikuje

převážně pro ni specifickým znakovým jazykem, používá pouze vybrané znaky a značně je předělá tak, ať se ji lépe znakují. Nejvhodnějším způsobem, jak se s ní dorozumět, je pokládat ji uzavřené otázky, kdy má možnost odpovědět pouze ANO/NE. Pro upřesnění, odpověď buďto vyznakuje nebo zakývá hlavou.

2. Aleš – narodil se s oboustrannou středně těžkou sluchovou vadou. Další diagnostikovanou přidruženou vadou je vývojová dysfázie. Stejně jako Anička nosí Aleš sluchadla. Na rozdíl od Aničky zvládá Aleš komunikovat mluvenou řečí, i když se značnými obtížemi, což je patrné z důvodu vady řeči.
3. Honza – je romského původu a diagnostikovanou má oboustrannou těžkou sluchovou vadu. Dále má střední mentální retardaci, která se však podle paní učitelky projevuje spíše jako lehká mentální retardace. Jeho vada není kompenzována sluchadly, jelikož pochází ze sociálně slabého prostředí. Jeho mateřským jazykem je znakový jazyk, který je také jeho dorozumívacím jazykem.
4. Klára – žákyně čtvrté třídy romského původu, jejíž diagnóza je středně těžká oboustranná sluchová vada, která se však podle třídní paní učitelky projevuje pouze jako lehká sluchová vada. Navíc je jí kompenzována sluchadly. Její schopnost dorozumívat se mluveným jazykem je tedy velmi dobrá.
5. Filip – narodil se se středně těžkou sluchovou vadou. Nosí sluchadla. Dle třídního pana učitele patří Filip mezi nejšikovnější žáky, které kdy učil. I když se narodil do slyšící rodiny, znakový jazyk ovládá velmi dobře, ale převážně komunikuje mluvenou řečí.

Charakteristika žáků, jež **splňovali požadovaná kritéria**:

1. Jakub – Kuba je žákem třetí surdopedické třídy. Jeho diagnózou je jednostranná středně těžká sluchová vada, která je lokalizována na pravém uchu. Levé ucho je lehce nedoslýchavé. Pochází ze sociálně slabého prostředí. V minulosti byl matce odebrán z péče a nějakou dobu pobýval v dětském domově. Zhruba po roce byl přidělen do péče otci, který o ni zažádal. Nyní žije s otcem a dalšími třemi nevlastními sourozenci, kteří nemají sluchový handicap. Z důvodu tohoto postižení má Kuba také vadu řeči, konkrétně dyslálii neboli narušení artikulace řeči. Schopnost dorozumívat se mluveným jazykem není tedy nijak zvlášť narušena, i přes diagnostikovanou dyslálii lze řeči dobře porozumět.
2. David - David je spolužákem Jakuba. Narodil se s oboustrannou středně těžkou sluchovou vadou, jež byla včas podchycena a kompenzována sluchadly. David se

narodil do slyšící rodiny. Má jednoho mladšího sourozence, který se také narodil s vadou sluchu. Rodiče se při zjištění sluchového postižení u Davida odmítali naučit znakový jazyk. Po narození jejich druhého syna však rozhodnutí přehodnotili. Jelikož jsou škola a SPC příliš vzdáleny od místa bydliště, pobývá David od pondělí do pátku na školním internátě. Domů odjíždí v pátek odpoledne svozovým autobusem a přijíždí stejným způsobem v neděli večer. Výjimečně ho odvezou a přivezou rodiče. V současné době se David dorozumí jak znakovým jazykem, tak mluveným jazykem.

3. Anežka – Anežka je žákyní páté třídy surdopedické. Diagnostikována ji byla středně těžká sluchová vada, kterou jí kompenzují sluchadla. Od malička vyrůstá v dětském domově. Podle veškerých informací je matka závislá na alkoholu a otec neznámý. Anežka bydlí už čtvrtým rokem během týdne na školním internátě. První rok dojížděla denně do školy z dětského domova, nakonec ji v jejím zájmu umístili na internát. Důvodem není velká vzdálenost školy od bydliště, ale fakt, že internát a s ním spojení žáci, kteří zde také přes týden bydlí, mají na Anežku velmi pozitivní vliv. Pobyt mezi vrstevníky se stejným postižením jí podle speciální pedagožky svědčí. V dětském domově žije pouze s dětmi, které nemají žádnou vadu sluchu.

Tito tři žáci, splňující kritéria, budou v další kapitole popisováni při práci s intervenčním materiálem – říkankami s úkoly.

6 Tvorba materiálu

Tvorba intervenčního materiálu, říkanek s úkoly, jako podpory pro rozvoj rytmického vnímání u žáků se sluchovým postižením navštěvující 1. stupeň ZŠ je hlavním cílem této práce.

6.1 Vznik říkanek

Již bylo konstatováno, že byla absolvována týdenní praxe ve speciálně pedagogickém centru. Právě zde vznikla iniciativa vytvořit intervenční materiál, který by pomohl jak speciálním pedagogům – surdopedům, tak samotným žákům se sluchovým postižením v rozvoji jejich sluchového vnímání. Během praxe došlo k seznámení s chodem intervenčních sezení v SPC. Proběhlo také seznámení s dětmi, které do SPC docházejí a zároveň představení rodičům či zákonným zástupcům dětí a s jejich dovolením účast na intervenčních cvičeních. Během praxe byla možnost nahlédnout do veškerého dění v SPC. To přispělo k většímu a lepšímu přehledu o této práci a k vyšší míře motivace vytvořit určitý materiál konkrétně pro žáky se sluchovým postižením. K nejdůležitějším oblastem v rámci vnímání sluchu patří vnímání rytmu. Každý žák se sluchovým postižením navštěvující SPC má v této oblasti značné problémy.

Při realizaci říkanek se naskytla pomoc prostřednictvím konzultací ze strany speciální pedagožky. Každá říkanka s úkoly byla důkladně konzultována a následovaly odborné rady i cenné připomínky, díky kterým byly některé úkoly zcela přetvořeny či jinak formulovány, aby byly pro děti se sluchovým postižením lépe srozumitelné. Původním záměrem bylo vytvořit říkanky s úkoly zvláště pro žáka a zvláště pro pedagoga pracujícího s materiálem. Říkanky tvořené přímo a jen pro žáka by obnášely úkoly psané tak, aby jim žáci porozuměli. Dále měly mít i dostatek místa, aby se přizpůsobily velikosti písma žáků a také proto, aby mohli volný prostor na papíře využít pro kreslení obrázků. Naopak u říkanek vytvořených pouze pro pedagoga by znamenalo sestavení úkolů tak, aby byl pedagog schopný s žákem pracovat a zároveň znal i metodický postup ke každé říkance. Nicméně po konzultaci se speciální pedagožkou byl takovýto postup přehodnocen. Dle jejich slov je tvorba dvou materiálu zcela zbytečná, jelikož žák je při každém cvičení vždy veden speciálním pedagogem, je mu důsledně vysvětleno, co bude právě dělat a jakým způsobem. Pedagog pracuje přímo s žákem a případné nedostatky v pochopení určitého úkolu řeší právě ukázkou na samotném materiálu. V konečné fázi byl tedy vytvořen pouze jeden materiál – říkanky s úkoly, které jsou určeny pro žáky se sluchovým postižením.

6.2 Charakteristika říkanek

Jedná se o materiál, který bude sloužit speciálním pedagogům pracujícím v SPC pro děti se sluchovým postižením při práci na rozvíjení sluchového vnímání, ale může být plně využit také ve školách pro žáky se sluchovým postižením.

Materiál obsahuje 7 říkanek. Jejich pořadí je následovné:

- Jedna, dvě, tři, čtyři, pět, cos to, Janku, cos to sněd? Brambory pečený, byly málo maštěný.
- Kolo, kolo mlýnské, za čtyři rýnské. Kolo se nám polámalo, hodně škody nadělalo, udělalo bác.
- Foukej, foukej větříčku, shoď mi jednu hruštičku. Shoď mi jednu nebo dvě, budou sladké obě dvě.
- Prší, prší, jen se leje, kam koníčky pojedeme? Pojedeme na luka, až kukačka zakuká.
- Byl jeden domeček, v tom domečku stoleček, na stolečku mistička, na mističce vodička, v té vodičce rybička.
- Měla babka čtyři jabka a dědeček jen dvě, dej mi, babko, jedno jabko, budeme mít stejně.
- Běží liška k táboru, nese pytel zázvoru. Ježek za ní pospíchá, že jí pytel rozpíchá.

Ačkoliv je doporučeno držet se tohoto pořadí, nemusí být nutně dodrženo, dá se různě kombinovat, přeskakovat. Důležité je začít první říkankou (Jedna, dvě, tři, čtyři, pět, cos to, Janku, cos to sněd), u které jsou úkoly přehledně vysvětleny, včetně ukázek. V dalších říkankách už tomu tak úplně není. Úkoly jsou sestaveny tak, aby byly jednoznačné a pochopitelné i pro speciálního pedagoga, který popřípadě bude schopen žákovi vysvětlit, jak má s materiálem pracovat. Počet úkolů u každé říkanky se liší, zpravidla se jedná o osm až deset úkolů. Veškeré úkoly jsou psané v druhé osobě jednotného čísla. Jako příklad je uveden třetí úkol k první říkance, který zní: pomocí bzučáku nebo zvonku znázorni krátké a dlouhé slabiky. U některých úkolů, viz zmiňovaný úkol v předešlé větě, je nutná ukázka pedagoga a zaučení žáka při práci s bzučákem nebo zvonkem. Lze konstatovat, že říkanky obsahují primárně úkoly zaměřené právě na rozvoj rytmu u dětí. Pravdou také je, že úkoly vázající se ke každé říkance jsou orientovány i na jiné oblasti. Snahou bylo pojmout tento materiál tak, aby byly rozvíjeny i jiné oblasti, zejména pak zraková paměť, orientace v prostoru, porozumění textu, vyhledávání v textu nebo rozvoj fantazie. Nacházejí se zde taktéž úkoly nasměrované na pohybové aktivity a nechybí ani kreslení či vybarvování obrázků. Některé

jsou sestaveny tak, aby výsledkem byl písemný projev žáka. U jiných stačí slovní vyjádření. Dále je pro splnění úkolů potřeba hledat, kroužkovat, zaškrtávat, podtrhávat a pozorně číst text. Při práci s úkoly platí stejná pravidla jako při práci s říkankami. Není nutné, aby se úkoly plnily tak, jak jdou po sobě. V říkankách jsou zpravidla jednodušší úkoly jako pohybové hry nebo kreslení obrázků situovány na konci. Není potřeba se této struktury držet, ba naopak. Když žák bude prokazovat znaky únavy, nebude si vědět rady s úkoly nebo bude málo motivovaný, aby úkoly hravě splnil, je na místě přeskočit pár po sobě jdoucích úkolů a nechat je dělat „odpočinkovou“ aktivitu v podání nějaké pohybové hry či již zmiňovaného kreslení nebo vybarvování obrázků. Na pedagogovi je, aby žákovi dané úkoly několikrát jasně a zřetelně vysvětlil, aby se předešlo případným dotazům nebo chybám z neporozumění zadání. Vše je potřeba dělat v zájmu dítěte, při práci ho sledovat a motivovat k lepším výkonům.

Charakteristika jednotlivých říkanek:

1. Jedna, dvě, tři, čtyři, pět,
   cos to, Janku, cos to sněd?
   Brambory pečený,
   byly málo maštěný.

K této říkance se pojí deset úkolů. První úkol je založen na čtení textu a vybízí žáka, aby si přečetl říkanku a následně odpověděl na čtyři otázky – Kdo je to babka? Kolik měla babka jablek? Kolik měl dědeček jablek a jaké barvy může mít jablko? Je možno doplnit úkol o další otázky, které pedagoga napadnou v souvislosti s textem. Druhý úkol je zaměřen na rytmus a zní následovně - po řádku vytleskej na slabiky. Jako pomoc žákovi se nabízí ilustrační obrázky, které dávají možnost výběru, a to vytleskat slova rukama anebo vyťukat na dřívka. Opět je zde několik jiných alternativ, které se dají použít. Třetím úkolem je pomocí bzučáku nebo zvonku znázornit krátké a dlouhé slabiky slov v říkance. Znovu se zde nacházejí ilustrační obrázky pro případ, kdy by žák neměl osvojená slova jako bzučák, zvonek. Pokud žáci nemají zažitou práci s bzučákem, je vhodné, aby pedagog provedl ukázku. Následující úkol je velmi podobný úkolu předešlému, jen s tou výjimkou, že žák má krátké a dlouhé slabiky zapsat graficky pomocí čárek a teček. Výhodou je vložená názorná ukázka, která se u dalších říkanek s podobným úkolem nenachází. Pátý úkol se liší od čtvrtého tím, že je dáno grafické značení, které se skládá z čárek a teček a žák má na jednotlivá značení vymyslet slovo a poté věty. Opět je zde vložená názorná ukázka. V šestém úkolu se nachází čtyři obrázky, které jsou doplněny o text (co se nachází na obrázku). Žák má zakroužkovat

pouze ty, které se rýmují**.** Sedmý úkol se vyznačuje tím, že je nejsložitější. Jedná se o vymyšlení rýmu ke slovům – dědeček, květinka, stůl. Zvolena jsou záměrně jednoduchá a známá slova, která si žák rychle vybaví. Poslední tři úkoly jsou brány jako oddechové a zároveň motivační. Již bylo zmíněno, že není nutno držet se pořadí. Ba naopak je mnohdy lepší zařadit je dříve, klidně i na začátek. Osmým a devátým úkolem jsou pohybové aktivity. Poslední desátý uzavírá říkanku kresbou obrázku, konkrétně brambory.

2. Kolo, kolo mlýnské,
   za čtyři rýnské.
   Kolo se nám polámalo,
   hodně škody nadělalo,
   udělalo bác.

Říkanka je doplněna o devět úkolů, které se velmi podobají úkolům z předchozí říkanky. První se zaměřuje na četbu říkanky, jež doplňují otázky k textu, včetně vyhledání mlýnského kola na obrázku. Po řádku vytleskej na slabiky je druhým úkolem této říkanky. Obměna oproti stejnému úkolu z první říkanky je tleskání o stehna, dále použití hudebních nástrojů jako jsou činely či triangl, které jsou rovněž znázorněny obrázky. Třetí úkol je zadán úplně stejně jako v minulé říkance. Je na pedagogovi, jak se k němu postaví, jestli zadá obměnu apod. Dále se tam objevují grafická značení a vybraná slova (kolo, mlýnské, polámalo). Po žákovi se vyžaduje, aby spojil dané slovo se správným značením. Následuje sousloví „mlýnské kolo“ a daná tři grafická značení. Úkolem žáka je zakroužkovat to značení, které představuje sousloví. V šestém úkolu jsou vypsána čtyři slova – molo, pes, kočka, židle. Žák je vybízen, aby zakroužkoval to slovo, které se rýmuje se slovem „kolo“. Sedmý úkol se znovu jeví jako nejsložitější. Jedná se o vymyšlení rýmu k verši „udělalo bác“. Následuje odlehčení v podání pohybové činnosti a kreslení obrázku – mlýnského kola.

3. Foukej, foukej větříčku,
   shoď mi jednu hruštičku.
   Shoď mi jednu nebo dvě,
   budou sladké obě dvě.

Tuto říkanku doplňuje deset úkolů. První tři úkoly jsou shodné s předchozími říkankami. Opět zůstává na fantazii pedagoga, jakým způsobem je uchopí. Čtvrtý úkol zahrnuje tři slova (větříčku, shoď, hruštičku). Zadáním žáka je tato slova zapsat graficky

pomocí teček a čárek. Pátý úkol ilustruje grafické značení, na které je nutno vymyslet slovo. U následujících dvou úkolů je zapotřebí udělat instruktáž žáků při práci s bzučákem a následně je velmi důležitá ukázka pedagoga. Šestý úkol tedy vyžaduje po žákovi, aby znázornil slova, která říká pedagog nahlas, pomocí bzučáku. Ze začátku se doporučuje říkat pouze slabiky, krátké i dlouhé, poté kratší slova a nakonec, pokud to žákovi nebude dělat sebemenší problémy, věty. Sedmý úkol je úplně totožný jen s tím rozdílem, že pedagog pracuje s bzučákem a žák vymýšlí slova. Následuje pohybová činnost. Devátým úkolem lze zjistit, zda má žák osvojeny barvy. Poté barvu rukama vytleská. Jeho znění je – Jakou barvu má hruška? Vytleskej barvu. Nakonec žák hrušku nakreslí.

4. Prší, prší, jen se leje,
   kam koníčky pojedeme?
   Pojedeme na luka,
   až kukačka zakuká.

Zde je možno splnit devět úkolů. Začíná se opět přečtením říkanky a pokračování spočívá v odpovědi na otázky – Co je to kukačka? Co znamená slovo leje a luka? Tato otázka je pro lepší představivost doplněna o obrázky. Dále je žák vybízen, aby první dva řádky říkanky vytleskal (možno různě obměnit) a poslední dva řádky zaznačil bzučákem. Následuje úkol – vybraná slova rozlož ústně na hlásky. Pokud bude žák úspěšný, je dobré daná slova zkusit i zapsat. Říkanka dále pokračuje úkoly již známými. Žák má vybraná čtyři slova zapsat graficky, opět nechybí ukázka. Šestý úkol ukazuje na grafické značení, podle kterého je nutno vymyslet větu. V sedmém úkolu se nachází čtyři obrázky, a to obrázek kukačky a pod ním strom, opička a houpačka. Žák má za úkol spojit obrázek kukačky s těmi obrázky, které se s kukačkou rýmují. Dále je říkanka provázena pohybovou činností, kterou je možno zaměnit s kterýmkoliv úkolem. Poslední úkol spočívá v nakreslení koně a vytleskání všech barev, které žák na kreslení použije.

5. Byl jeden domeček,
   v tom domečku stoleček,
   na stolečku mistička,
   na mističce vodička,
   v té vodičce rybička.

Tato říkanka obsahuje osm úkolů, které jsou stejně jako samotná říkanka poněkud odlišné od všech ostatních. Začátek spočívá v přečtení říkanky vícekrát po sobě, aby došlo k uchování říkanky v paměti. Poté ji pedagog zakryje a žák se snaží vybavit, co všechno se v domečku nachází. Navazuje úkol druhý, kde má žák vytleskat jednotlivá slova z říkanky na slabiky. Každé z těchto slov má tři slabiky. Úkol doplňuje otázka – kolikrát jsi musel tlesknout u každého slova? Žák má dojít k závěru, že všechna slova mají tři slabiky. Třetí a čtvrtý úkol je již známý z předchozí říkanky, kdy má žák určitá slova rozložit ústně na hlásky, a poté vybraná slova zapsat graficky pomocí tečky a čárky. Oběma dvěma předchází ukázka. Jako bonus se u čtvrtého úkolu nachází otázka, která vede žáka k zamyšlení nad tím, co mají daná slova společného a k vymyšlení alespoň jednoho dalšího takového slova. Následuje úkol podobný verzi z předchozí říkanky. Je možno vidět dvě napsaná slova a tři obrázky. Žákovým úkolem je spojit slovo s tím obrázkem, který se s ním rýmuje. Jedno slovo má dokonce dvě řešení. Šestý úkol je brán jako nejtěžší v této říkance a vybízí žáka k vymyšlení nového rýmu ke slovu stoleček. Následovným úkolem se vracíme znovu k prvnímu úkolu, kde je zmíněna důležitost přečtení si říkanky. Jsou zde umístěny tři obrázky, které má žák podle správného pořadí seřadit za sebou tak, jak jdou po sobě v říkance, a to takovým způsobem, že pod ně napíše čísla. Obměnou může být pouhé vyslovení pořadí. Zakončení spočívá ve vybarvení uvádějícího obrázku.

6. Měla babka čtyři jabka
   a dědeček jen dvě,
   dej mi, babko, jedno jabko,
   budeme mít stejně.

Zde je obsaženo opět osm úkolů. První úkol nepřekvapí zadáním, které zní: přečti říkanky a následně odpověz na otázky typu – Kdo je to babka? Kolik měla jablek? Dále má žák zaznačit krátké a dlouhé slabiky v říkance s pomocí bzučáku a pokračuje ve vytleskávání slabik na posledních dvou řádcích. Nejlepší variantou je zde vyznačení pomocí činel či dřívek. Ve čtvrtém úkolu je k vidění grafická značka. Zadání tohoto úkolu vybízí k nalezení všech slov říkance, která se právě daným grafickým značením mohou zaznačit. Lze je přečíst ústně nebo vypsat. Pátý úkol je založen na podobném principu, kdy je zapsáno opět grafické značení a zadání zní – Který verš odpovídá tomuto grafickému značení? Najdi jej a přečti. Opět je žák veden k přečtení si říkanky a následně vylučovací metodou vybírá správný verš. Šestý úkol znázorňuje dva sloupce slov. Žák má spojit ta slova, která se spolu rýmují. Sekci

úkolů zakončuje znovu pohybová činnost, v tomto případě sbírání (házení) jablíček do košíčku a kreslení jablíčka.

7. Běží liška k táboru,
   nese pytel zázvoru.
   Ježek za ní pospíchá,
   že jí pytel rozpíchá.

Sérii říkanek uzavírá tato s devíti úkoly. Zadání prvního úkolu všech říkanek je totožné. Jediné, čím se odlišují, je položení otázek. Tady je žák tázán, zda byl někdy na táboře, také jestli ví, co je to zázvor a k čemu se používá a jakou má barvu. Druhý a třetí úkol už zde byl několikrát zmíněn a zaměřuje se na rytmus. Jedná se o úkoly – po řádku vytleskej na slabiky a pomocí bzučáku nebo zvonku znázorni krátké a dlouhé slabiky. Krátká slabika – zvoň krátce, dlouhá slabika – zvoň dlouze. Následující úkol je obměnou pátého úkolu z předchozí říkanky. Zde je zadán první řádek říkanky, který má žák graficky znázornit (pomocí tečky, čárky). Tento úkol je opakem k úkolu pátému, kde je znázorněno pouze grafické značení a žák má vyhledat verš, který toto značení vystihuje. Lze jej podtrhnout v říkance, nebo rovnou vypsat k zadání. Šestým úkolem žáka je najít jediné dva rýmy v této říkance, vyslovit nahlas a podtrhnout barevně. Předposlední úkol spočívá ve škrtnutí všech obrázků, které se nerýmují se slovem liška. Důležité je, aby pedagog žáka upozornil na fakt, že má škrtnout ta, která se nerýmují, popřípadě mu to několikrát připomenout během práce s tímto materiálem. Jako u každé z říkanek nechybí pohybová činnost v podobě „honění“ lišky ježkem. Ve zcela posledním úkolu má žák na výběr mezi kreslením lišky, ježka nebo obou zvířat.

7 Aplikace říkanek v praxi

Z časového hlediska nebylo možné, aby jeden žák se sluchovým postižením byl testován a nucen vyplnit veškeré úkoly vázané ke všem sedmi říkankám. Výše bylo uváděno, že výzkumu se zúčastnili tři žáci. Aby však bylo poukázáno na všechny říkanky a s nimi spojenými úkoly, byly rozděleny mezi tyto tři testované žáky (Jakub, David, Anežka).

Ověření probíhalo formou individuální přímé práce s žáky. Na každého žáka byl vymezen časový limit šedesáti minut, přičemž tato hodina čistého času byla věnována pouze jedné říkánce. Tudíž testování s jedním žákem probíhalo dvakrát, jelikož každý žák plnil úkoly ze dvou říkanek. Nutno podotknout, že tito žáci nepracovali s materiálem dvě hodiny v kuse, nýbrž hodinu v jednom týdnu a hodinu v druhém týdnu.

Bohužel kvůli epidemiologickým opatřením proti šíření onemocnění COVID-19 nebylo možno otestovat jednu z říkanek a výzkumné šetření po čase opakovat.

7.1 Podrobný rozbor práce žáků s materiálem

JAKUB - prvním žákem, který se zúčastnil výzkumného šeření, je Jakub navštěvující třetí třídu surdopedickou. Pro lepší přehled je znovu uvedena jeho diagnóza. Má jednostrannou středně těžkou sluchovou vadou, která je lokalizována na pravém uchu a levé ucho je lehce nedoslýchavé. Z hlediska pořadí byl Kuba testován na první a čtvrtou říkanku. Nutno zmínit, že výběr říkanek nebyl náhodný, ale byl postaven na úsudku speciálního pedagoga, který podle míry náročnosti říkanek (nachází se v nich určitá nejednotnost), přidělil jednotlivé říkanky jednotlivým žákům.

Říkanka č. 1

Úkol č. 1

Výše bylo uvedeno, že má Kuba mimo jiné také narušenou artikulaci, konkrétně pak rotacismus – vadná výslovnost hlásky r a rotacismus bohemicus – vadná výslovnost hlásky ř. Jelikož se v říkance hlásky r a ř vyskytují poměrně dost, není překvapení, že četba říkanky proběhla se značnými obtížemi. Při prvním přečtení se jevil dosti ostýchavě, nicméně napodruhé už si byl jistější. Pří kladení otázek „Co snědl Janek?“, „ Jaké brambory?“ a „Co s nimi bylo špatně?“, potřeboval více času na znovu přečtení říkanky a vyhledání odpovědi. Ty však vyhledal a odpověděl správně hned napoprvé.

Úkol č. 2

Zadání druhého úkolu „po řádku vytleskej na slabiky“, mu nebylo zcela jasné, a tak bylo potřeba podat vysvětlení a řádnou ukázku. První vytleskání říkanky proběhlo

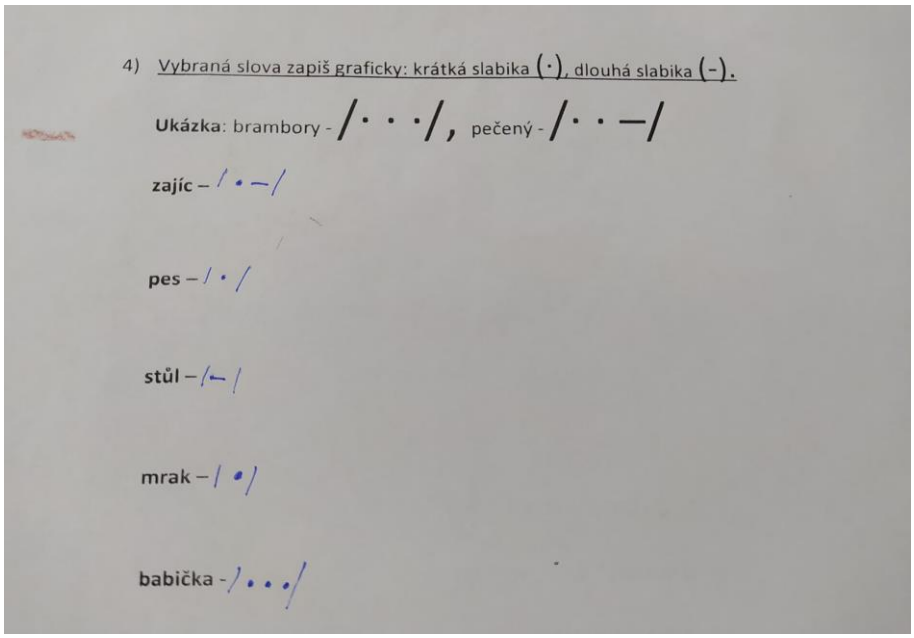
s dopomocí, ale další už zvládl sám bez větších obtíží. Zajímavé bylo, že jakmile vyměnil své ruce za dřívka, chyby nedělal skoro žádné.

Úkol č. 3

Ve třetím úkolu znějícím „pomocí bzučáku nebo zvonku znázorni krátké a dlouhé slabiky“ mu bylo pouze připomenuto, jak se s bzučákem pracuje, protože má s touto aktivitou zkušenosti z minulých cvičení. Tudíž tuto aktivitu zvládl velmi dobře.

Úkol č. 4

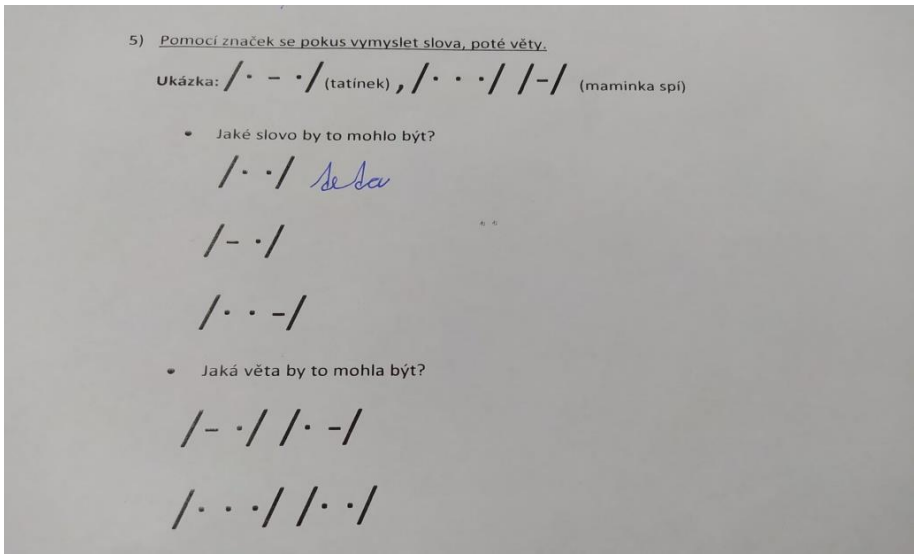
Čtvrtý úkol bylo zapotřebí více objasnit. Motivačně zapůsobilo, když mu bylo řečeno, že může použít bzučák. Když mu bylo vysvětleno, že krátký tón na bzučáku je v tomto záznamu tečka a dlouhý tón čárka, úkol pochopil. Na příkladu bylo tedy ukázáno, že krátká slabika je zapsána jako tečka a dlouhá slabika jako čárka. Poté už nebylo nutné mu s úkolem nikterak pomáhat.



Obrázek č. 1 Grafické značení (zdroj vlastní, 2020)

Úkol č. 5

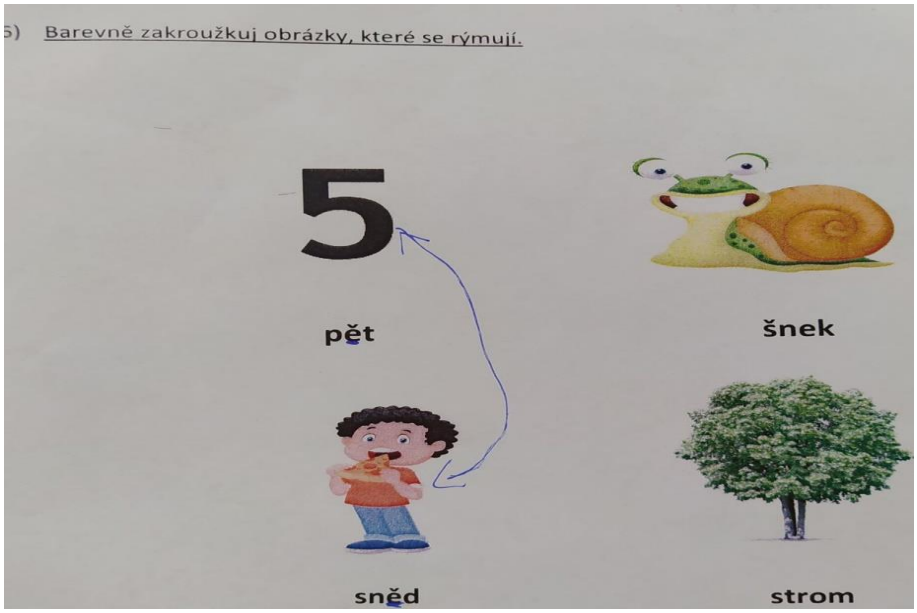
I když je páté cvičení opakem cvičení předchozího, které Kubovi velmi šlo, tohle mu působilo značné problémy. I tentokrát měl u sebe bzučák, na kterém mu byla opět předvedena ukázka. Jednotlivá slova z ukázky dobře zaznamenal, ovšem vymyslet slovo podle vzoru grafického značení bylo pro něj velmi obtížné. Nemá dostatečnou slovní zásobu, díky které by mohl sám dospět k nějakému řešení. S dopomocí zvládl vymyslet pouze jedno. Na zbývající pouze ukázal a řekl, jaká slova by to mohla být. Větu nebyl schopen vymyslet žádnou.



Obrázek č. 2 Vymýšlení slov na grafická značení (zdroj vlastní, 2020)

Úkol č. 6

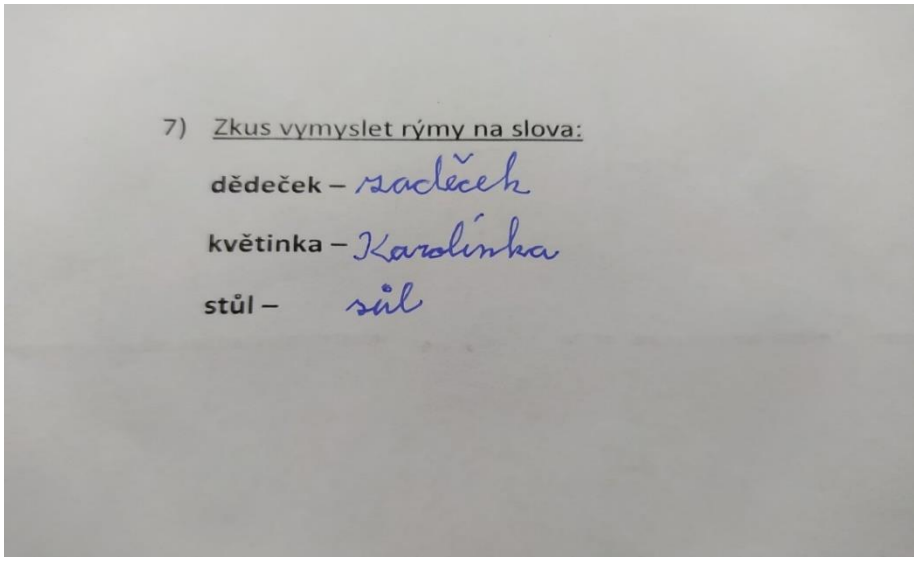
Ze zadání pochopil, jak má postupovat. Pro ulehčení mu bylo vysvětleno, že se spolu rýmují pouze dva obrázky. Nicméně po dlouhém váhání, mu byla poskytnuta pomoc, a to formou podtržení dvou rýmujících se samohlásek. Následně si tato dvě slova řekl Kuba několikrát nahlas, spojil tyto dva obrázky a usoudil, že se rýmují. V tomto úkolu je možno spatřit úskalí ve výběru slov. Zejména slovo „sněd“ bylo pro něj těžce pochopitelné, z tohoto důvodu si s úkolem nevěděl rady.



Obrázek č. 3 Spojování rýmujících se obrázků (zdroj vlastní, 2020)

Úkol č. 7

Zde si Kuba vedl docela dobře. Je zřejmé, že slyší i cítí rytmus. Na slovo „dědeček“ obratem vymyslel rým. Slovo „květinka“ přeskočil, neboť si s ním nevěděl rady. Nad slovem „stůl“ chvíli přemýšlel, ale opět zvládl bez nápovědy. U slova „květinka“ byla rada zapotřebí. Bylo mu vysvětleno, že se lépe rýmují slova, která mají stejný počet slabik. Jeho výběr však zahrnul slovo, které mělo o jednu slabiku více.



Obrázek č. 4 Rýmy (zdroj vlastní, 2020)

Úkol č. 8

Tento úkol popisuje pohybovou aktivitu, ve které si Jakub zahrál na vojáka. Při hlasitém čtení říkanky Jakub dupal do rytmu. Na krátké slabiky dupal, na dlouhé vždy povyskočil. Tento úkol byl zahrnut už po vytleskávání slabik, aby si procvičil jak ruce, tak nohy. Při této aktivitě nebyl spatřen žádný problém, nýbrž byla zvládnuta s přehledem.

Úkol č. 9

Jedná se o pohybovou činnost zvanou bramborový závod. Jelikož místnost, ve které probíhalo výzkumné šetření, nebyla dostatečně velká a hlavně bezpečná pro vykonání této aktivity, konal se závod na chodbě. Chodba byla dlouhá, prostorná a také bezpečná, tudíž se tam nenacházely žádné věci, které by znemožňovaly tuto aktivitu. Tento úkol Jakuba velice bavil. Úkoly splnil v rámci možností docela rychle, a tak si závod na konci zopakoval. S pohybovými aktivitami nemá Jakub žádný problém.

Úkol č. 10

Na kreslení brambory se Kuba velmi těšil. Tento úkol bral jako odměnu za vyplnění předchozích. Lze usuzovat, že takovýchto úkolů by mohlo být více a mohly by prostupovat říkankami, protože jsou pro žáky určitou motivací.

Obrázek č. 5 Kresba brambory (zdroj vlastní, 2020)

Říkanka č. 4

Úkol č. 1

V porovnání s prvním úkolem předchozí říkanky se Kubovi tato četla mnohem lépe. Cítil se v ní jistý a stabilní, co se týče výslovnosti. Hlavním důvodem bylo menší množství slov s problémovými hlásky (pouze jedno – prší) a také fakt, že je tato říkanka dobře známá i pro žáka se sluchovým postižením. Na otázku „Co znamená slovo leje?“ odpověděl správně. Ovšem význam slova „luka“ neznal, a proto bylo potřeba mu jej objasnit. Slovo „louka“ už se v jeho pasivním slovníku nachází, avšak aktivně toto slovo údajně nepoužívá. Odpověď na otázku - „co je to kukačka“, znal.

Úkol č. 2

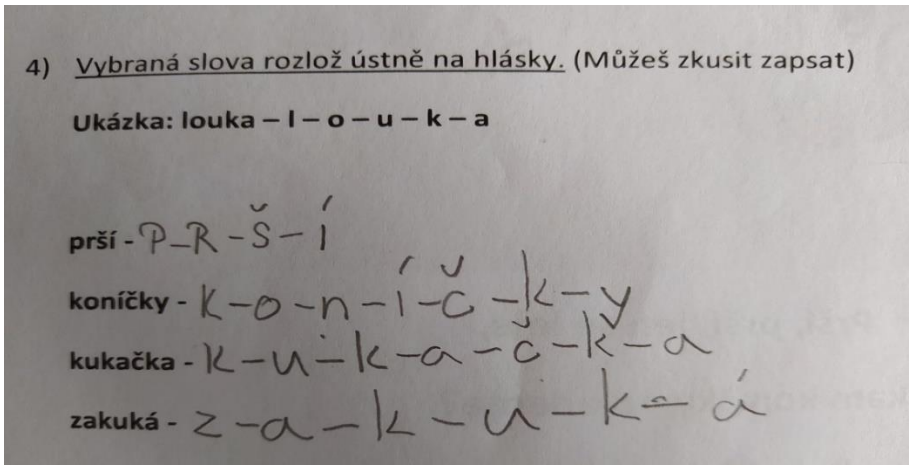
V předchozí říkance s podobným zadáním Kuba nepochopil, co má dělat. S touto říkankou stačila jen malá nápověda v podobě ukázky. Zadání sice zní, ať vytleská „jen“ dva řádky, ovšem Kuba vytleskal rovnou celou říkanku. Až na pár chyb se mu vedlo dobře.

Úkol č. 3

S touto aktivitou neměl sebemenší problém. V zadání je, že má zaznačit poslední dva řádky pomocí bzučáku. Jelikož si byl tímto úkolem jist, dostal navíc za úkol zaznačit i slova, která mu byla předříkávána a která se nachází v jeho aktivním slovníku. Opět si vedl velmi dobře.

Úkol č. 4

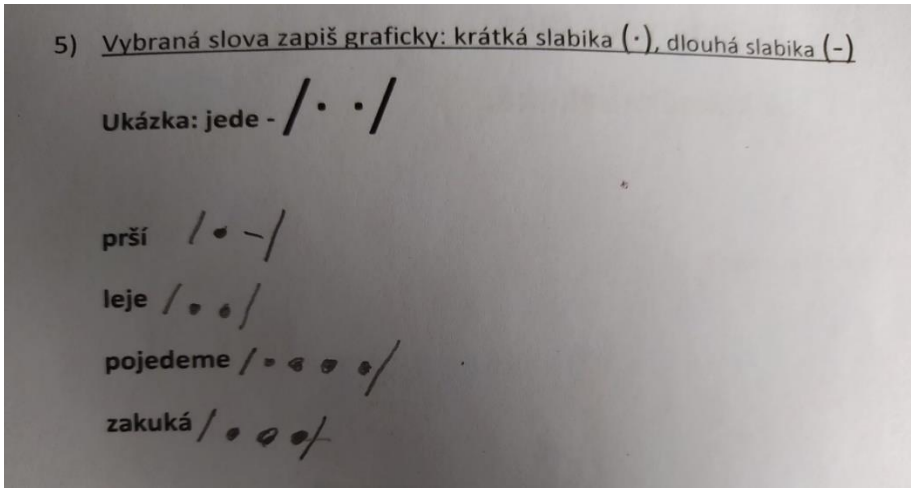
U této aktivity velmi výrazně pomohla ukázka, díky které nebylo potřeba dalšího vysvětlení. I když je v zadání jasně napsáno, že stačí vybraná slova rozložit na hlásky pouze ústně, Jakub se rozhodl, že je i zapíše. Daná slova dokonce i po vyplnění úkolu sám od sebe vytleskal na slabiky, což už v zadání nebylo.



Obrázek č. 6 Rozklad slov na hlásky (zdroj vlastní, 2020)

Úkol č. 5

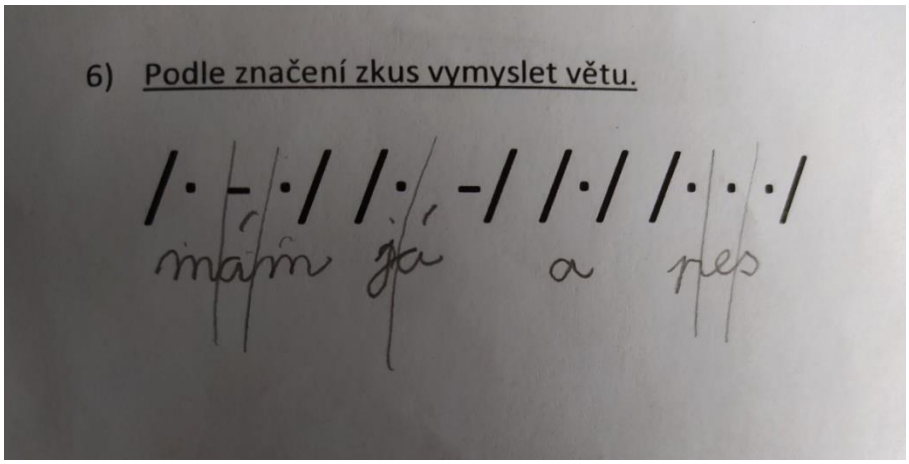
Následující úkol byl pro Jakuba velice snadno pochopitelný. Znal jej z předchozí říkanky. Bylo zapotřebí pouze připomenout, že tečka je krátká slabika a čárka dlouhá slabika. Samotná ukázka jako návod nestačila. Znovu mu bylo nabídnuto, že může využít bzučáku, avšak odmítl. Tohle zadání zvládl hravě a rychle bez sebemenších problémů.



Obrázek č. 7 Grafická značení (zdroj vlastní, 2020)

Úkol č. 6

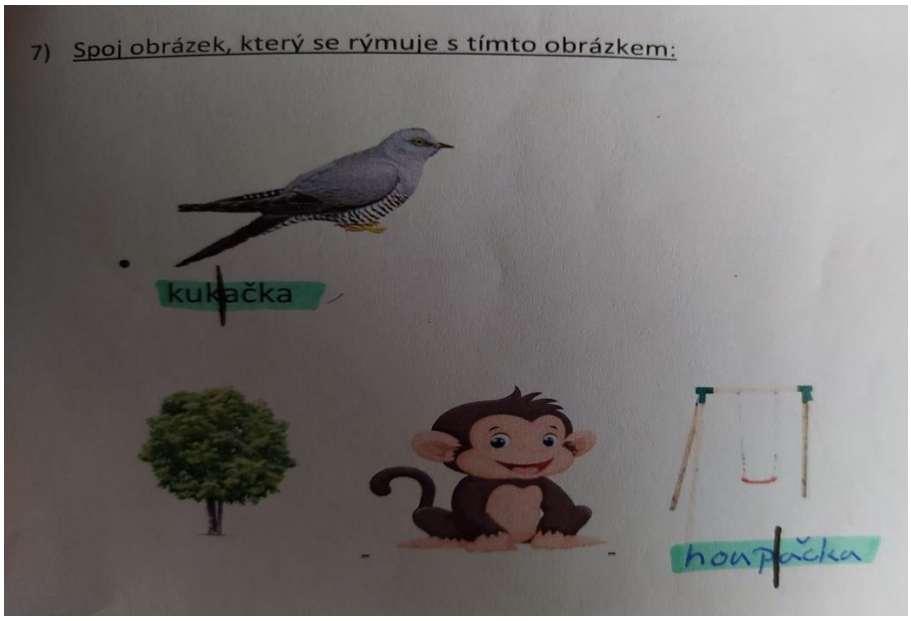
Zde nepochopil zadání, jakož tomu bylo i v předchozí říkance s podobným úkolem. Nyní je to ještě složitější, protože nemá vymyslet pouze slova, nýbrž větu. Jeho slovní zásoba je vzhledem k věku podprůměrná, a tak se dá předpokládat, že hlavní problém bude právě zde. Dále je možné, že samotné zadání je pro něj příliš složité. Po rozhovoru s pedagogem bylo zjištěno, že Kuba má problém ve smyslu složení věty samy o sobě, zřídkakdy se mu takovýto úkol podaří splnit. S grafickým značením je to ještě složitější. Bylo mu vysvětleno, že značení obsahuje čtyři slova. Ta slova byla rozdělena a poté zkusil pracovat samostatně. Místo zadání vymyslel Kuba pouze jednoslabičná slova. Z obrázku č.8 je patrné, že se mu tento úkol úplně nezdařil.



Obrázek č. 8 Tvorba věty na grafické značení (zdroj vlastní, 2020)

Úkol č. 7

Tento úkol zahrnuje spojení obrázku kukačky s tím obrázkem, se kterým se rýmuje. Tato verze je složitější než ta z minulé říkanky z toho důvodu, že se zde nenachází slovem pojmenovaný obrázek, ale čistě jen obrázek. Proto bylo nutné, aby pod obrázek „houpačka“, který se rýmuje s obrázkem „kukačka“, byl dopsán text – houpačka. Dále byla oddělena část slova, která se rýmuje a byla zatržena, aby vše bylo přehlednější. Jakmile si to přečetl a nahlas vyslovil, s pomocí dokázal určit, které dva obrázky se rýmují.



Obrázek č. 9 Spojení rýmujících se obrázků (zdroj vlastní, 2020)

Úkol č. 8

Tuto pohybovou činnost Jakub zvládl velmi dobře, jen bylo potřeba ukázky. Jediné, s čím si nevěděl rady, bylo zadání – „předpažíme ruce, jako když držíme otěže a skáčeme jako koníci“. Slovo „otěže“ Kuba doposud neznal, bylo mu představeno a názorně ukázáno na obrázku a poté následovala ukázka.

Úkol č. 9

Kresba koně zakončila sérii úkolů ke čtvrté říkance. Nejprve Kuba koně nakreslil a vybarvil a následovalo vytleskávání veškerých barev, které při kresbě koně použil. Při vytleskávání barev udělal pár chyb, které byly ihned opraveny.

Obrázek č. 10 Kresba koně (zdroj vlastní, 2020)

Souhrn výsledků:

Většinu úkolů až na pár výjimek Kuba splnil velmi dobře. Problémy mu činilo zejména vymýšlení slov či vět podle vzoru grafického značení. S úkoly tohohle typu neměl doteď zkušenost. Hlavním důvodem, proč se mu v těchto úkolech nedařilo, byla především malá slovní zásoba. Ovšem po pravidelném tréninku by úkoly zvládl. Naopak úkoly, kde měl grafické značky doplnit sám, mu šly dobře a navíc ho bavily. Kreslení obrázků a pohybové činnosti se mu dařily na výbornou. Bez problému se obešel i při zadání rozložení slova na hlásky (analýzy). Konkrétní cvičení, která byla založena na rytmu, zvládl průměrně dobře.

DAVID – David stejně jako Jakub navštěvuje třetí třídu surdopedickou. Jeho diagnóza je oboustranná středně těžká sluchová vada, která byla včas podchycena a následně kompenzována sluchadly. David pracoval s říkankou č. 3 a č. 7.

Říkanka č. 3

Úkol č. 1

David při čtení říkanky dělal množství chyb. Četba je relativně pomalá, krkolomná, navíc stále slabikuje. Odpověď na otázky znal. Na otázku „Jak říkáme velkému větříčku?“ odpověděl „vítr“. „Co všechno se může stát, když hodně fouká?“ – „může spadnout strom“ a na otázku, jestli je hruška ovoce nebo zelenina, odpověděl správně – ovoce. Odpovědi si zaznamenal na papír.

Úkol č. 2

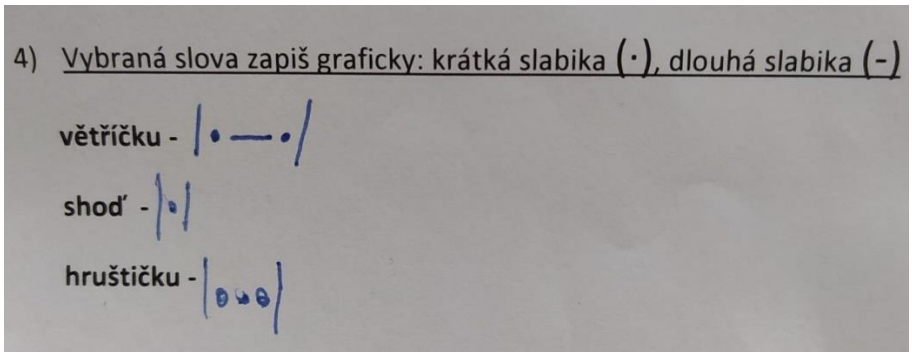
Zadání tohoto úkolu, které zní: „Po řádku vytleskej na slabiky“, David pochopil. Problém mu však činilo tento úkol uskutečnit. Nedokázal rozlišit slabiky. Na slovo „foukej“, tleskl pouze jednou, na slovo „větříčku“ tleskl pouze dvakrát, totéž u slova „hruštička“. Tento úkol jsme opakovali vícekrát, aby si to procvičil. Slabiky mu byly rozděleny čarou a byly nad ně napsána čísla, jakožto počet slabik, následně se mu podařilo říkanku správně vytleskat.

Úkol č. 3

S bzučákem měl již zkušenost, tudíž stačilo pouze připomenout a David úkol zvládl bez větších chyb. Velmi zajímavé je, že při vytleskávání nedokázal vytleskat správný počet slabik, u bzučáku to bylo ovšem mnohem lepší. Počet chyb se výrazně snížil. Opakování poté bylo bez chyby.

Úkol č. 4

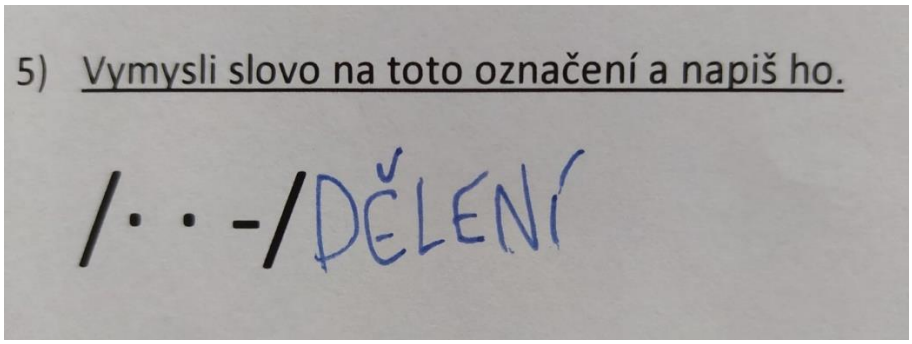
S tímto úkolem neměl David žádnou předchozí zkušenost. Přesto po důkladném zaučení dokázal s pomocí vytvořit správná grafická značení k daným slovům. Stejně jako u Kuby mu bylo doporučeno, ať použije při tomto úkolu bzučák, neboť mu to může práci usnadnit. Zaučení tedy proběhlo právě s bzučákem, aby si dokázal představit krátkou a dlouhou slabiku a spojil si tón s tečkou či čárkou.



Obrázek č. 11 Grafická značení (zdroj vlastní, 2020)

Úkol č. 5

Tento úkol se jeví být pro žáky velmi obtížný, ač opak tohoto úkolu zvládají skvěle. Davidův případ to ale není, i když se v tomto úkolu nenachází ukázka, stačilo mu krátké zaučení a úkol s malou pomocí zvládl. Opět mu bylo nabídnuto využití bzučáku, tuto možnost využil. Lze usuzovat, že i díky tomu se mu úkol povedlo splnit.



Obrázek č. 12 Vymýšlení slova na grafické značení (zdroj vlastní, 2020)

Úkol č. 6

Většinu slov, která mu byla řečena, správně zaznamenal na bzučák. Ovšem bylo vidět, že si někdy nebyl úplně jistý, zda to dělal správně. Ta slova, u kterých si nevěděl rady, mu byla zopakována znova, avšak s lepším výsledkem.

Úkol č. 7

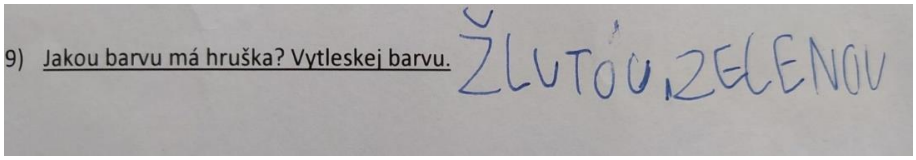
Toto zadání je opakem předchozího. Ačkoliv úkoly takového typu, jako byl úkol předešlý, Davidovi jdou bez větších problému, úkoly tohoto typu jsou pro něj relativně těžké. Důvodem se zdá být malá slovní zásoba, aby byl schopen sám vyprodukovat nějaké slovo, zejména pak podle zvuku bzučáku. Zde předcházela ukázka.

Úkol č. 8

Následovala pohybová činnost. David nejevil známky únavy, tudíž bylo striktně dodržováno pořadí úkolů. Když se měl kymácet do rytmu ze strany na stranu jako stromy, bylo patrné, že pohybovat se do rytmu mu dělá problém. Nepočínal si zrovna dobře ani při opakovaném střídání pravou a levou rukou při vzpažení, přičemž motivací mu bylo trhání jablíčka. Těžší varianta, kde se k ruce přidala navíc noha, byla vynechána.

Úkol č. 9

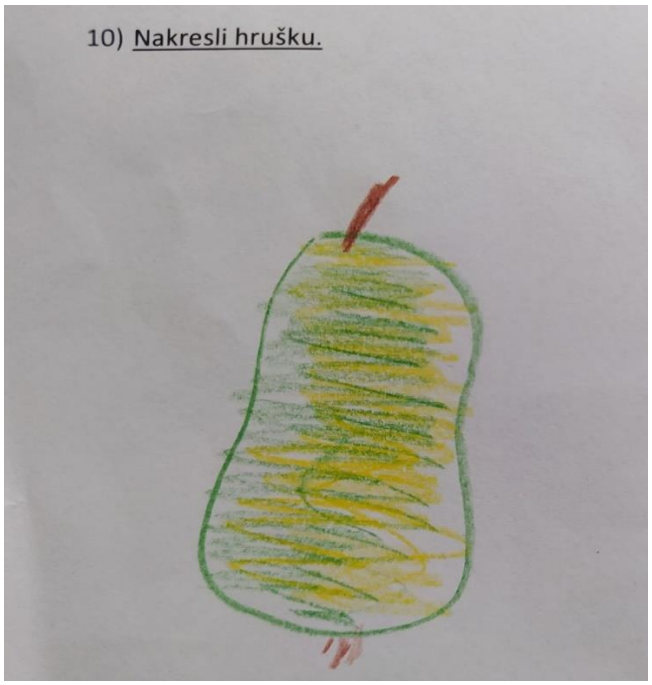
Na otázku „Jakou barvu má hruška?“ odpověděl i zapsal zrovna dvě varianty, a to žlutou a zelenou. Vytleskání těchto barev se mu podařilo skvěle.



Obrázek č. 13 Barvy hrušky (zdroj vlastní, 2020)

Úkol č. 10

Tento úkol opět spočíval v kresbě obrázku, konkrétně hrušky.



Obrázek č. 14 Kresba hrušky (zdroj vlastní, 2020)

Říkanka č. 7

Úkol č. 1

Při čtení této říkanky se nevyskytovaly žádné výrazné chyby. U slov, která nemá úplně osvojená, se na chvíli pozastavil a pokračoval ve dvojitém čtení. Rozumně odpověděl na otázky týkající se textu, odpovědi byly smysluplné. Pakliže byla požadována uzavřená odpověď, čili ANO/NE, odpověděl správně.

Úkol č. 2

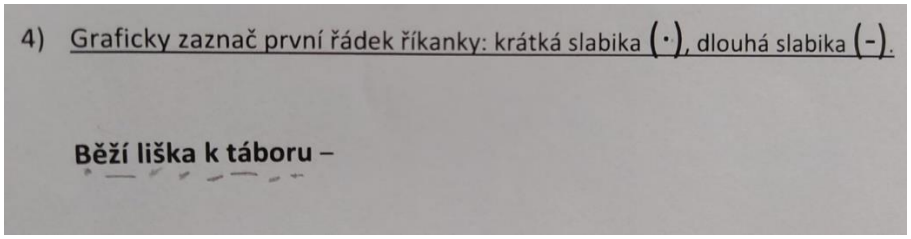
Při plnění tohoto úkolu byl použit hudební nástroj – triangl. Namísto běžného vytleskávání říkanky rukama, David využil možnosti trianglu. Pracovat s tímto hudebním nástrojem se mu velice líbilo a výsledek jeho snažení byl kladný. Jakmile odložil triangl a měl využít vlastních rukou, dělal chyby. Místo dvou tlesknutí na slova „za ní“, tleskl pouze jednou a slova přečetl najednou jako jedno slovo. Stejnou chybu udělal i při vytleskávání slov „že jí“.

Úkol č. 3

Jelikož si práci s bzučákem dokonale osvojil, nečinil mu úkol sebemenší potíž.

Úkol č. 4

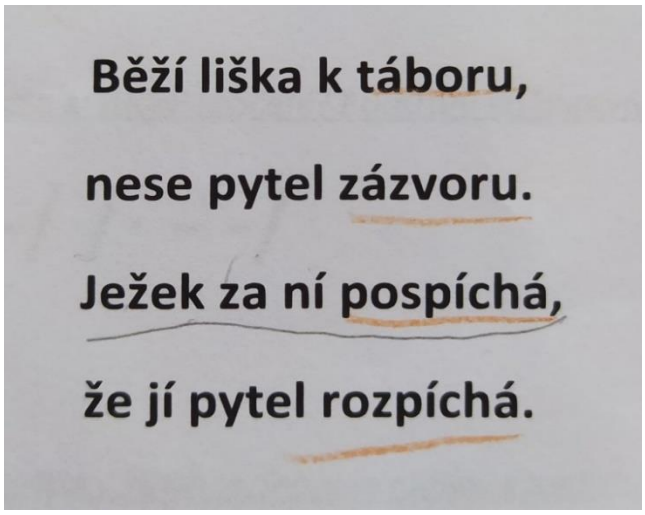
Zde měl verš „běží liška k táboru“ zaznačit graficky pomocí teček a čárek. Jelikož nebylo striktně dáno, kde má značení vypsat, učinil tak dle vlastního úsudku. Napsal to nikoliv vedle verše, ale pod verš. Evidentně v úkolu žádná úskalí nespatřil, udělal pouze jednu chybu, když pod „k“ napsal čárku (-), přičemž „k“ je krátká slabika.



Obrázek č. 15 Grafické značení verše (zdroj vlastní, 2020)

Úkol č. 5

Zde měl podtrhnout správně verš, který je shodný s daným grafickým značením. Vylučovací metodou se mu podařilo docílit správného výběru. Verš je na obrázku podtržen tužkou.



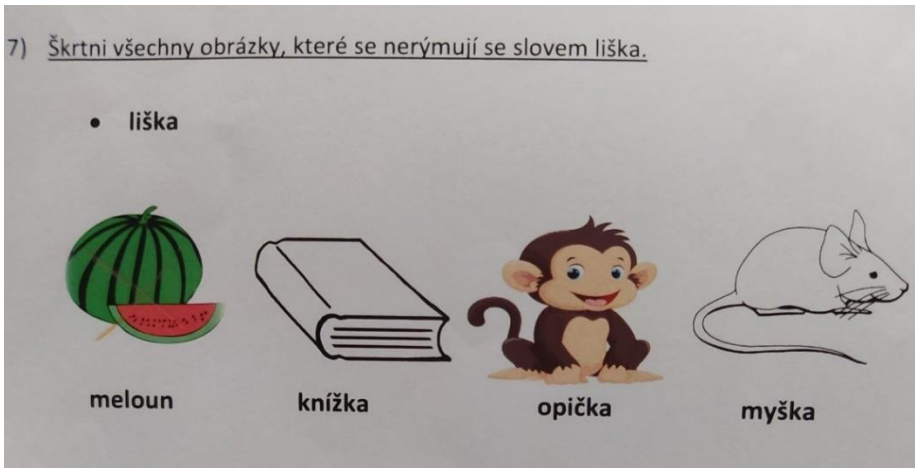
Obrázek č. 16 Podtržení verše, podtržené rými (zdroj vlastní, 2020)

Úkol č. 6

Zadání tohoto úkolu pochopil rychle. Rýmy sám vyhledal, nahlas přečetl a následně podtrhl. Na obrázku lze spatřit rýmy podtrženy oranžovou barvou. (*Obrázek 16*)

Úkol č. 7

Nyní následuje obměna úkolu z předešlé říkanky. Zde je ale možné spatřit zásadní rozdíl, čímž je, že veškeré obrázky provází také text, který žákům usnadňuje najít rým. Není totiž výjimkou, že žák přečte obrázek jinak, než se předpokládá. S tímto úkolem si poradil a zaškrtl správný obrázek, čili meloun.



Obrázek č. 17 Škrtání nerýmujících se obrázků (zdroj vlastní, 2020)

Úkol č. 8

Touto pohybovou hrou byla zakončena série osmi úkolů. Hru si oblíbil, avšak se mu více zamlouvalo, když byl v roli ježka, který měl lišce „rozpíchat“ pytel. Jakmile se role vyměnily, klesla motivace k výkonu.

Úkol č. 9

Bohužel nám vypršel časový limit 60 minut, tudíž David nestihl nakreslit obrázek lišky ani ježka.

Souhrn výsledků:

Podle všeho Davidovi činilo největší potíž vytleskávání slabik. Nedokáže ve slově rozlišit počet slabik, ovšem když mu ve slově slabiky oddělíme čarou, je schopen správného vytleskání. Když měl možnost použít místo vlastních rukou hudební nástroj, konkrétně triangl, chybovost se snížila. Další úskalí je možno vidět při vymýšlení slov na daná grafická značení. Opět je to způsobeno nedostatečnou slovní zásobou. Většina úkolů se Davidovi povedla dobře.

ANEŽKA – je žákyní páté třídy surdopedické. Má středně těžkou sluchovou vadu lokalizovanou na obou uších. Tento handicap ji kompenzují sluchadla. Anežka byla testována na říkanky č. 2 a č. 6.

Říkanka č. 2

Úkol č. 1

Četba známé říkanky začínající veršem „Kolo, kolo mlýnské“ proběhla hladce, bez zádrhelů. Odpovědi na otázky vztahující se k říkance byly smysluplné, správně formulované. Pod tímto úkolem se nachází obrázek, k němuž je dán pokyn – „najdi na obrázku mlýnské kolo“. Mlýnské kolo Anežka ihned našla a ukázala na něj prstem. Dokonce i sama začala vyprávět, jak se kdysi mlýnské kolo využívalo.

Úkol č. 2

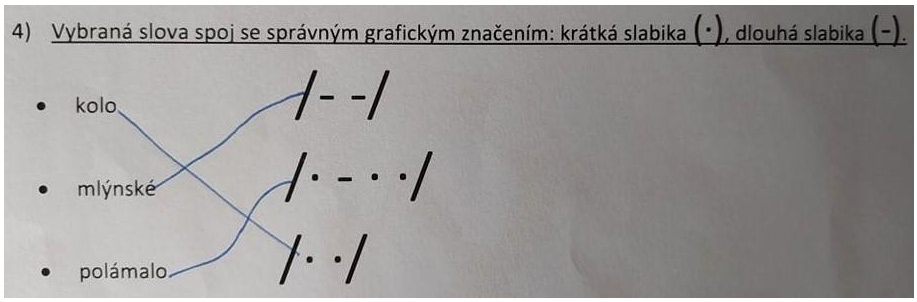
Vytleskávání slabik pro Anežku bylo jednoduché, protože s takovýmto typem úkolů má zkušenosti již delší dobu. Jako obměnu zde mohla použít hudebních nástrojů, zejména pak činely nebo triangl. Další variantou bylo tleskání o stehna. Využila úspěšně veškerých možností.

Úkol č. 3

Podobně jako s předchozím úkolem má Anežka i s tímto dlouhodobé zkušenosti. Práce s bzučákem ji nečinila žádnou potíž.

Úkol č. 4

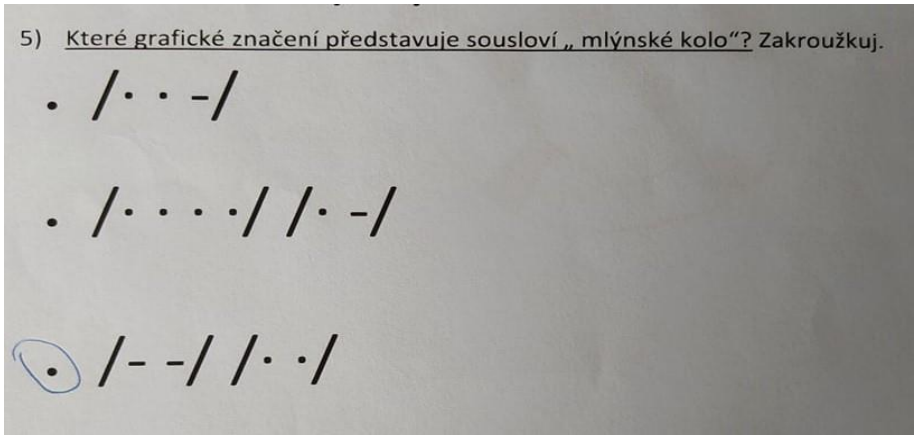
Zde bylo cílem spojit daná tři slova se správným grafickým značením. Bylo nutno pouze připomenout, že čárka značí dlouhou slabiku a tečka krátkou. Jak lze spatřit na obrázku, cíle bylo úspěšně dosaženo bez sebemenších potíží.



Obrázek č. 18 Spojování slov s grafickým značením (zdroj vlastní, 2020)

Úkol č. 5

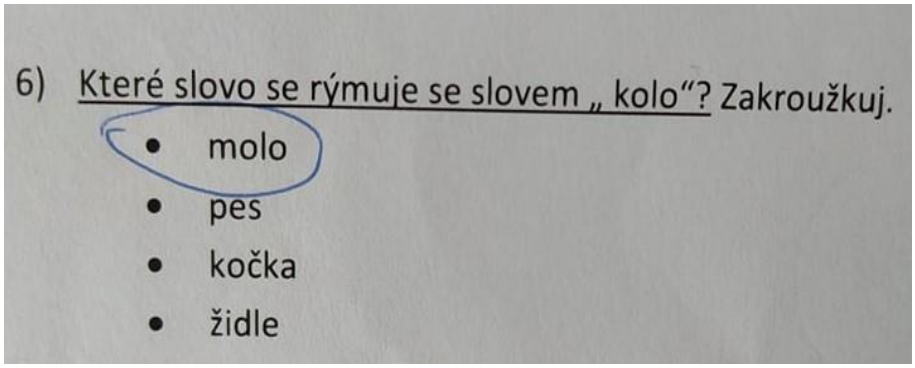
Tento úkol ilustruje grafická značení. Pouze jedno představuje svým znázorněním sousloví „mlýnské kolo“. Anežčiným úkolem bylo vybrat a zakroužkovat správné značení. Úkol Anežka splnila velice rychle a správně.



Obrázek č. 19 Kroužkování grafického značení (zdroj vlastní, 2020)

Úkol č. 6

Zde je potřeba zakroužkovat slovo, které se rýmuje se slovem „kolo“. V nabídce je možnost výběru ze čtyř různých slov. Jelikož se rýmované slovo nachází hned jako první v pořadí, Anežka neváhala a slovo ihned zakroužkovala. Poté si jen ověřila, zda nemůže být více správných řešení a pokračovala v plnění dalších úkolů.



Obrázek č. 20 Rýmovaná slova (zdroj vlastní, 2020)

Úkol č. 7

Nemít možnost výběru a pouze samostatně vymyslet rým ke slovům se zdá být i pro Anežku velký problém. Přestože jiná rytmická cvičení zvládá s přehledem, tento úkol byl pro ni obtížný. Může to být způsobeno výběrem obtížného slovního spojení. Jakmile bylo zvoleno jiné slovo či sousloví, Anežka si dokázala s pomocí poradit.

Úkol č. 8

Tato pohybová aktivita je pro děti a žáky velice známá. Každé intaktní dítě na ní „vyrůstá“. Důležitým faktem však je, že je známá i pro Anežku, tedy žáka se sluchovým postižením. Nebylo zapotřebí žádného dlouhého vysvětlování, stačilo přečíst zadání a činnost byla uskutečněna. Nutno podotknout, že má Anežka cit pro rytmus.

Úkol č. 9

Kresba mlýnského kola.

Obrázek č. 21 Kresba mlýnského kola (zdroj vlastní, 2020)

Říkanka č. 6

Úkol č. 1

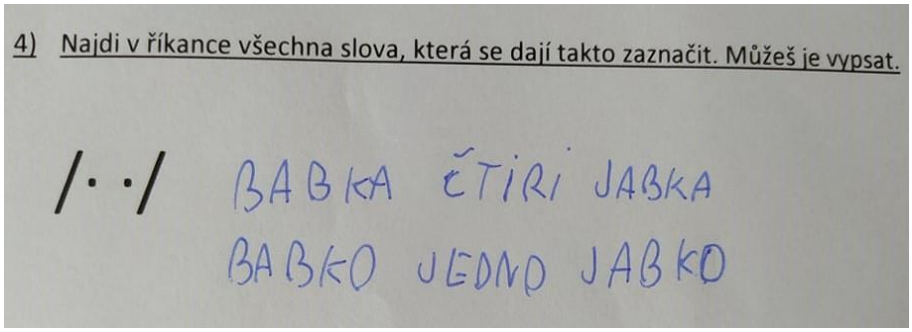
Anežka říkanku velmi dobře znala, a tak přečetla pouze první řádek a následně pokračovala zpaměti. Na položené otázky k textu říkanky odpověděla, aniž by potřebovala nápovědu. Na otázku „Kolik měla babka jablek?“ odpověděla „čtyři“. Následující otázka „Kolik měl dědeček jablek?“ byla taktéž zodpovězena správně. Anežka dokonce i vyjmenovala několik možností zbarvení jablíček, ale na otázku „Kdo je to babka“ odpověď neznala. Následně ji bylo řečeno, že babka je příbuzné slovo od slova babička a že se moc nepoužívá, jelikož je hanlivého původu.

Úkol č. 2 a č. 3

Tyto úkoly je možno shrnout při jednom, protože jsou založeny na podobném principu a Anežka si s nimi hravě poradila. Opět nebylo zapotřebí žádného vysvětlení, pouze si přečetla zadání a učinila.

Úkol č. 4

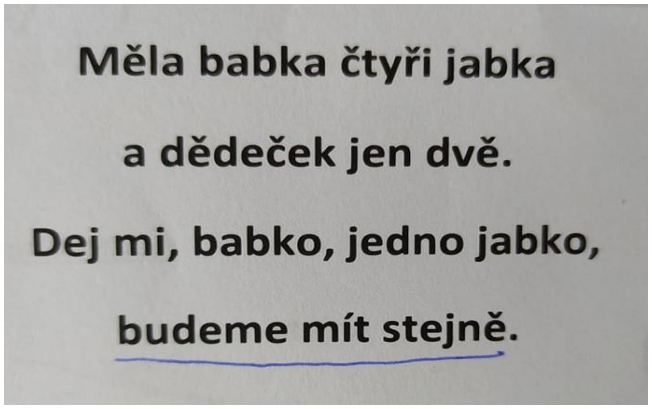
Následoval úkol, kde měla na danou grafickou značku vyhledat v říkance všechna slova, které je možno takto zaznačit. Přestože vyhledala některá slova, nenalezla všechna. Nešlo si nevšimnout, že se při hledání slov v textu ztrácela, a to může být příčinou, že nakonec nedohledala veškerá slova.



Obrázek č. 22 Vyhledání slov na dané grafické značení (zdroj vlastní, 2020)

Úkol č. 5

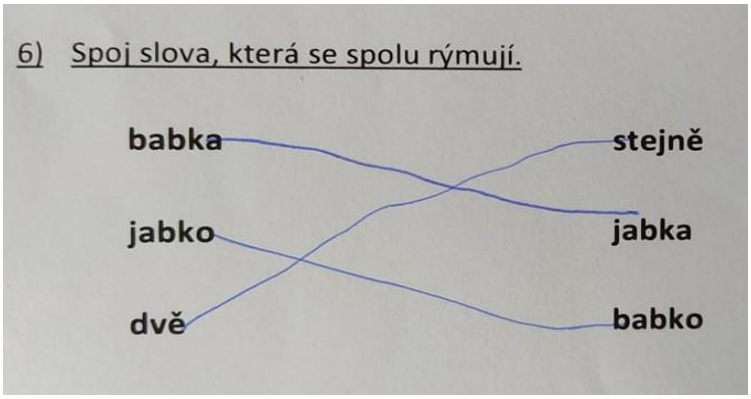
Nyní se v úkolu objevuje grafické značení /· · ·/ /-/ /· ·/, které odpovídá jednomu z veršů říkanky. Anežčiným úkolem bylo takovýto verš vyhledat a přečíst. Vylučovací metodou došla Anežka ke správnému rozhodnutí a správný verš podtrhla perem.



Obrázek č. 23 Podtržený verš odpovídající grafickému značení (zdroj vlastní, 2020)

Úkol č. 6

Zde je možno vidět dva sloupce slov, kde každý z nich obsahuje tři slova. Každé jedno slovo z levého sloupce se rýmuje s jedním slovem ze sloupce pravého. Účelem tohoto úkolu bylo rýmovaná slova najít a spojit. Anežka nenalezla v tomto úkolu žádná úskalí.



Obrázek č. 24 Spojování rýmujících se slov (zdroj vlastní, 2020)

Úkol č. 7

Předposlední úkol nynější říkanky spočívá v pohybové aktivitě. Ze vzdálenosti dvou metrů má Anežka míčkem (jablkem) dohodit do koše. Čím více míčků se ji podaří do koše naházet, tím lépe. Zapůjčených bylo 10 míčků, z nichž úspěšně skončily v koši pouze 3.

Úkol č. 8

Plnění předešlého úkolu nám zabralo mnoho času, tudíž Anežka nemohla stihnout splnit zadání úkolu posledního.

Souhrn výsledků:

Anežka zvládla většinu úkolů úspěšně a velice rychle. Především úkoly založené na rytmickém vnímání nepůsobily Anežce žádné velké problémy. Značný zádrhel lze spatřit při vymýšlení rýmu na daná slova či sousloví bez možnosti výběru. Pohybové činnosti byly dobře provedeny a lze tvrdit, že splnily cíl, kterým bylo především motivovat žáka k dalším úkolům a také „oddechnout si“. Anežce se práce s říkankami velice povedla.

7.2 Zhodnocení přímé práce s žáky

Nutno podotknout, že bez předchozí praxe je přímá práce s žáky náročná. Pracovat s těmito žáky však bylo velice přínosné. Při prvním kontaktu s nimi nastaly obavy, zda budou žáci spolupracovat, zda budou dostatečně motivování ke splnění úkolů, jestli bude vymezená časová dotace, tedy 60 minut na každou říkanku, dostačující. Dále pak, jestli materiál budou vnímat kladně a bude pro ně určitým zábavným zpestřením. Obavy byly úplně zbytečné.

Všichni 3 žáci spolupracovali nad míru uspokojivě, motivací jim byly již zmiňované relaxační úkoly, především tedy pohybové činnosti či kresba obrázků. Časová dotace se zdála být dostačující, většinou byly úkoly splněny i o 15 minut dříve, pouze ve dvou případech nebyl dokončen poslední úkol – kresba obrázku, což ale pro potřebu tohoto výzkumu není až tak podstatné.

Všem žákům se většinou povedly splnit veškeré úkoly až na pár výjimek. Jako problémové úkoly je možno označit ty, ve kterých bylo nutné vymyslet rým na určité slovo či sousloví, nebo vymyslet slovo, natož pak větu, která vystihuje dané grafické značení. Každý z nich měl své individuální tempo, jež bylo potřeba respektovat a odvíjelo se od toho plnění dalších úkolů. Taktéž bylo potřeba přistupovat ke každému z nich individuálně a klást na ně jiné nároky. Jiným způsobem a tempem pracovala Anežka, tedy žákyně páté třídy, odlišně pak pracovali kluci, kteří navštěvují třídu třetí. Značný rozdíl lze spatřit i mezi Jakubem a Davidem, i když docházejí do stejného ročníku. Je to způsobeno různými faktory, ať už diagnózou, psychickou pohodou při práci s říkankami, nebo do jaké míry jim byly úkoly známy atd.

Na přímou práci s žáky je možno nahlížet z mnoha hledisek, obecně však lze konstatovat, že se žákům při práci s říkankami dařilo.

8 Diskuze

Na začátku praktické části diplomové práce byly položeny výzkumné otázky, na něž je zásadní znát odpověď. Zpětná vazba, ať už kladná či záporná, na intervenční materiál, čili říkanky s úkoly, je vnímána jako přínos pro výzkumníka.

Při prvotním pozorování žáků v SPC bylo bráno na vědomí, že je nutné zaměřit se na určitou problematickou oblast spadající do rozvoje sluchového vnímání. Během výzkumného šetření bylo zjištěno, že každé dítě se sluchovým postižením navštěvující SPC, má určité nedostatky ve vnímání rytmu. Toto zjištění se jevilo jako zásadní pro tvorbu intervenčního materiálu. Z tohoto důvodu došlo k záměrnému vytvoření říkanek s úkoly, jejichž struktura je primárně založena na rozvíjení rytmu. Snahou bylo sestavit úkoly tak, ať jsou pro žáka srozumitelné a lehce uchopitelné, čili splnitelné.

Během výzkumného šetření byly říkanky s úkoly ověřeny na třech žácích, což může být bráno jako limitující faktor. Nabízí se položit si otázku, zda jsou tři žáci dostatečný počet na to, aby se mohlo tvrdit, že úkoly jsou nebo nejsou pro žáky dostatečně srozumitelné a zároveň i splnitelné či nikoliv. Pro účel tohoto výzkumu lze konstatovat, že tři žáci jsou dostačující počet. Lze tak usuzovat hlavně proto, že každý z nich má svá specifika, jiné vědomosti i dovednosti, odlišnou diagnózu i věk a pochází z úplně odlišného prostředí.

Jelikož u žádného z nich nebylo potřeba nějakého specifického vysvětlení při čtení zadání u většiny dílčích úkolů, úkoly byly shledány jako dostatečně srozumitelné. Fakt, že jsou úkoly pro žáky se sluchovým postižením splnitelné, je možno spatřit v rozboru jednotlivých úkolů nebo v souhrnu výsledků jednotlivých žáků. Tyto dva aspekty, tedy srozumitelnost zadání a splnitelnost úkolů, jsou brány jako primární faktory při shledávání přínosnosti materiálu. Je třeba konstatovat, že materiál se jeví jako přínosný pro testovanou skupinu žáků, tedy pro žáky se sluchovým postižením. Vzhledem k tomuto zjištění nebyly říkanky s úkoly nijak upravovány.

Záměrem poslední otázky bylo zjistit, zda bude intervenční materiál přínosný rovněž pro speciální pedagogy pracující v SPC. Nutno podotknout, že právě nedostatek intervenčních materiálů pro práci s dětmi se sluchovým postižením byl dalším důležitým aspektem pro tvorbu říkanek s úkoly. Tato skutečnost je vnímána nejen samotnými speciálními pedagogy pracujícími ve speciálně pedagogických centrech, nýbrž i učiteli základních škol pro žáky se sluchovým postižením. Ti jsou nuceni vyrábět si sami své vlastní pomůcky a materiály, které jsou především individuálně zaměřené na konkrétního žáka, tudíž je potřeba vyrobit jich nespočet.

Říkanky s úkoly byly kladně přijaty nejen speciálním pedagogem, ale i učiteli učícími na příslušné základní škole. Z tohoto důvodu lze intervenční materiál považovat jako přínosný pro pedagogy pracujícími s žáky se sluchovým postižením.

8.1 Limity výzkumného šetření

Diplomová práce byla ovlivněna několika faktory. Zásadním limitem při tvorbě této práce lze zmínit vládní opatření krizového stavu České republiky vlivem onemocnění COVID-19, kvůli kterému došlo k uzavření knihoven, kde byla poskytnuta většina studijní literatury potřebná k dokončení teoretické části této diplomové práce. Následkem tohoto opatření došlo k zpřístupnění tzv. online knihoven, ve kterých ale nebyla dohledána veškerá potřebná literatura. Opatření vlády zapříčinilo i fakt, že došlo také k uzavření škol a školských zařízení na dobu nezbytně nutnou. Během této doby mělo probíhat druhé kolo testování říkanek s úkoly, a to i včetně páté říkanky, která se nestihla otestovat již před samotným uzavřením škol.

Další limit je spatřen v nedostatku osobních zkušeností při práci s žáky se sluchovým postižením a s tím související subjektivní vnímání žáků nebo zdánlivá náročnost úkolů v říkankách.

Zásadní vliv na toto výzkumné šetření měl i omezující počet participantů, a to převážně z důvodu nesouhlasu rodičů žáků na výzkumném šetření. Je zapotřebí brát na vědomí, že i ze strany participantů lze uvažovat o možných limitujících faktorech, jako je momentální psychické rozpoložení, únava žáků, nesoustředěnost. Faktor, který mohl výrazně ovlivnit výzkum, je potencionální nedůvěra participantů k výzkumníkovi. Důvod lze spatřovat v nedostatečném poznání výzkumníka a v krátkém časovém úseku při práci s ním.

Je důležité zmínit, že jako velké pozitivum je brán fakt, že výzkumné šetření probíhalo v jejich dobře známém prostředí – SPC.

V době testování výzkumu však probíhaly úpravy na pozemku školy a školského zařízení, jako je kácení stromů, sekání trávníku atd. Tento hluk mohl negativně ovlivnit výkon žáků, tudíž i samotný výzkum.

9 ZÁVĚR

Tématem diplomové práce byl rozvoj sluchového vnímání u žáků se sluchovým postižením. Práce se konkrétně zabývala intervenčním materiálem, čili říkankami s úkoly jako podpory při rozvoji rytmu u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni ZŠ.

Hlavním cílem předložené diplomové práce bylo vytvoření intervenčního materiálu, říkanek, k nimž byly vypracovány úkoly zaměřené převážně na rozvoj rytmického vnímání, které byly následně testovány na žácích se sluchovým postižením na 1. stupni ZŠ.

Mezi dílčí cíle, které byly zvoleny, patřilo pozorování žáků se sluchovým postižením v SPC a následně orientační zjištění míry vnímání rytmu u těchto žáků, což předcházelo tomu, aby mohl být naplněn hlavní cíl. Dále bylo třeba vytvořený intervenční materiál aplikovat na žáky se sluchovým postižením navštěvující 1. stupeň ZŠ a tím jej ověřit v praxi. Během ověřování říkanek na žácích bylo pozorováno, zda rozumí zadání, tedy jestli bylo potřeba dalšího vysvětlování či nikoliv. Pozorováno bylo také chování žáků během plnění úkolů a v neposlední řadě také fakt, zdali byly úkoly pro žáky splnitelné. Lze konstatovat, že všechny cíle byly naplněny a veškeré výzkumné otázky zodpovězeny.

Teoretická část práce se věnovala problematice sluchového postižení v jeho širokém pojetí. Dále se zabývala sluchem a sluchovým vnímáním, rozvojem rytmu u žáků se sluchovým postižením a v neposlední řadě také poezii v dětské literatuře. Veškeré tyto poznatky byly čerpány z odborné literatury.

Praktická část pojednávala o problematice výzkumného šetření, stanovila výzkumné cíle a otázky, charakterizovala školské zařízení a žáky, jež se zúčastnili výzkumu. Primárně však byla zaměřena na popis intervenčního materiálu a následné aplikování říkanek v praxi.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

1. BÄCKER-BRAUN, Katharina, 2014. *Rozvoj inteligence u dětí od 3 do 6 let*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4798-9.
2. BALADA, Jan a kol., 2017 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Praha: MŠMT [online]. 2017 [cit. 2020-06-10]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/41216/.
3. BARTOŇKOVÁ, Hana, 2010. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2914-5.
4. BARTOŠ, Aleš, 2004. *Diagnostika poruch vědomí v klinické praxi*. V Praze: Univerzita Karlova. ISBN 80-246-0921-5.
5. BARVÍKOVÁ, Jana. 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání: dílčí část.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4616-5
6. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta, 2011. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.
7. BENDOVÁ, Petra, 2011. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3853-6.
8. BENDOVÁ, Petra. Fonologické uvědomování u dětí předškolního a mladšího školního věku v kontextu tvorby podpůrných opatření v MŠ/ZŠ. In: HUTYROVÁ, Miluše a RŮŽIČKOVÁ, Veronika (eds.), 2018. *Perspektivy společného vzdělávání, V. olomoucké speciálněpedagogické dny: sborník z příspěvků konference XVIII. Mezinárodní konference k problematice osob se specifickými pedagogickými potřebami, V. konference mladých vědeckých pracovníků vednech 14. a 15. března 2017 v Olomouci*. ISBN 978-80-244-5430-6.
9. BENÍČKOVÁ, Marie, 2011. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3520-7.
10. BUŽGOVÁ, Radka, SIKOROVÁ, Lucie, 2019. *Dětská paliativní péče*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-0584-7.
11. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3008-0.

12. DAHLKE, Rüdiger, 2020. *Nemoc jako řeč duše*. 2. vydání. Přeložil Dagmar SKLENÁŘOVÁ. V Brně: CPress. ISBN 978-80-264-3083-4.
13. DAŇOVÁ, Martina, 2008. *Metodika úpravy textů: pro znevýhodněné čtenáře: s ukázkou dle předlohy Betty MacDonaldové Paní Láryfáry*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2389-1.
14. DINGOVÁ, Naďa. *Tlumočení poezie ve znakovém jazyce*. Ruce.cz [online]. 8. 1. 2010 [cit. 2020-06-19]. Dostupné z: http://ruce.cz/clanky/697-tlumoceni-poezie-ve-znakovem-jazyce.
15. DUDEK, Adolf. *Skákal pes přes oves: Říkadla pro děti*. LIBREX, 1995. ISBN 80-7188-008-6.
16. DYLEVSKÝ, Ivan, 2009. *Funkční anatomie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3240-4.
17. ELLENBERG, Jordan, 2018. *Nebojte se matematiky: krása čísel skrytá v každodenním životě*. Přeložil Jakub GONER. Brno: BizBooks. ISBN 978-80-264-2026-2.
18. EFTHIMIOU, Eleni a kol., 2009. Sign Language Recognition, Generation, and Modelling: A Research Effort with Applications in Deaf Communication. In: *Universal Access in Human-Computer Interaction. Addressing Diversity: 5th International Conference, UAHCI 2009*, Held as Part of HCI International 2009, San Diego, CA, USA, July 19-24, 2009. Proceedings, Part I. s. 21 – 30. DOI 10.1007/978-3-642-02707-9_3.
19. FASNEROVÁ, Martina, 2018. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0289-1.
20. FISCHEROVÁ-KATZEROVÁ, Vlaďka, ČEŠKOVÁ-LUKÁŠOVÁ, Dana, 2009. *Grafologie*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2833-9.
21. FROTSCHER, Sven, 2008. *5000 znaků a symbolů světa: podrobný výklad s barevnými ilustracemi*. Ilustroval Birgit FROTSCHER. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2230-6.
22. HAHN, Aleš, 2007. *Otorinolaryngologie a foniatrie v současné praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-0529-3.
23. HAVELKOVÁ, Karla a Blanka CHLÁDKOVÁ. *Didaktika hudební výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0865-2.
24. HIRAGA, Rumi a kol., 2015. Music Perception of hearing-Impaired Persons with Focus on One Test Subject. s. 2407 – 2412. DOI: 10.1109/SMC.2015.421.

25. HOFFMANNOVÁ, Jana, HOFFMANN, Bohuslav, 2015. *Dialogické interpretace*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-2942-1.

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

27. HORÁKOVÁ, Radka. *Surdopedie: texty k distančnímu vzdělávání.* Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-225-3.

28. HOSKOVCOVÁ, Simona, SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ, Lucie, 2009. *Výchova k psychické odolnosti dítěte: silní pro život*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2206-1.

29. JAKUBÍKOVÁ, Janka, 2012. *Vrozené anomálie hlavy a krku*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4064-5.

30. JANOUŠEK, Jaromír, 2007. *Verbální komunikace a lidská psychika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1594-0.

31. JELÍNEK, Milan a Jarmil VEPŘEK. Poetismus. *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny.* [online]. 2017 [cit. 2020-07-06]. Dostupné z: https://www.czechency.org/slovnik/POETISMUS

32. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana, 2010. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2697-7.

33. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana, 2014. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4750-7.

34. KALÁBOVÁ, Naděžda, 2007. *Pohádkové vzdělávání*. Praha: Národní institut dětí a mládeže. ISBN 978-80-86784-56-4.

35. KALVACH, Zdeněk, 2008. *Geriatrické syndromy a geriatrický pacient*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2490-4.

36. KANTOR, Jiří, LIPSKÝ, Matěj, WEBER, Jana, 2009. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2846-9.

37. KEJKLÍČKOVÁ, Ilona, 2016. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3941-0.

38. KELNAROVÁ, Jarmila, MATĚJKOVÁ, Eva, 2009. *Psychologie a komunikace pro zdravotnické asistenty: 4. ročník*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2831-5.

39. KLIMENTOVÁ, Eva, *2018. Osoby se zdravotním postižením v sociologickém výzkumu. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5434-4.*

40. KNOTOVÁ, Dana, 2014. *Školní poradenství*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4502-2.

41. KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2008. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1568-1.

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

43. KRÁLOVÁ, Eva. *Hudobné aktivity a kvalita života dieťaťa.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4589-2.

44. KULIŠŤÁK, Petr, 2017. *Klinická neuropsychologie v praxi*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3068-7.

45. LANGER, J. *Surdopedie – speciální pedagogika osob se sluchovým postižením.* In VALENTA, Milan. 2014. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru.* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0602-6.

46. LANGER, Jiří. 2013a. *Úvod do pedagogiky osob se sluchovým postižením.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 115 s. Studijní opory. ISBN 978-80-2443745-3.

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

48. LAZZARI, Simona, 2013. *Vývoj dítěte v 1.-3. roce*. Praha: Grada. ISBN 9788024737348.

49. LECHTA, Viktor (ed.), 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.

50. LEOW, Li-Ann, GRAHN, Jessica, 2014. Neural Mechanisms of Rhythm Perception: Present Findings and Future Directions. *Advances in experimental medicine and biology*. 829. s. 325 – 338. DOI 10.1007/978-1-4939-1782-2_17.

51. LUKÁŠ, Karel, ŽÁK, Aleš, 2014. *Chorobné znaky a příznaky: diferenciální diagnostika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5067-5.

52. MACUROVÁ, Alena, ZBOŘILOVÁ, Radka, 2018. *Jazyky v komunikaci neslyšících: český znakový jazyk a čeština*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3412-8.

53. MLČÁKOVÁ, Renata, 2009. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2630-4.

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

55. MÜLLER, Oldřich, 2014. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4172-7.

56. NOVÁKOVÁ, Iva, 2011. *Zdravotní nauka: učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3708-9.

57. OAKLANDER, Violet, 2003. *Třinácté komnaty dětské duše: tvořivá dětská psychoterapie v duchu gestalt terapie*. Dobříš: Drvoštěp. ISBN 80-903306-0-6.

58. *Patříte mezi nás?, aneb, Kdy se daří začleňování dětí s handicapem do oddílů a kroužků*, 2010. Praha: NIDM – Národní institut dětí a mládeže. ISBN 978-80-86784-96-0.

59. PASTUCHA, Dalibor, 2011. *Pohyb v terapii a prevenci dětské obezity*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4065-2.

60. PEŠOVÁ, Ilona, ŠAMALÍK, Miroslav, 2006. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1216-4.

61. PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. 287 s. ISBN 80-7290-045-5.

62. PINKER, Steven, 2009. *Jazykový instinkt: jak mysl vytváří jazyk*. Praha: Dybbuk. ISBN 978-80-7438-006-8.

63. PLEVOVÁ, Ilona, SLOWIK, Regina, 2010. *Komunikace s dětským pacientem*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2968-8.

64. POKORNÁ, Věra, 2010. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-817-3.

65. POLÁKOVÁ, Petra, 2019. *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly: pozorné a spokojené dítě*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0760-5.

66. PUGNEROVÁ, Michaela, KVINTOVÁ, Jana, 2016. *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5452-9.

67. RIOUX-MALDAGUE, Lucas, GIGUÈRE, Philippe, 2014. Sign Language Fingerspelling Classification from Depth and Color Images Using a Deep Belief Network. *Proceedings – Conference on Computer and Robot Vision*, CRV 2014. s. 92 – 97. 10.1109/CRV.2014.20. DOI: 10.1109/CRV.2014.20.

68. ROY, Rinu, 2018. Auditory Working Memory: A Comparison Study in Adults with Normal Hearing and Mild to Moderate Hearing Loss. *Global Journal of Otolaryngology*, 13(3). s. 001 – 014. DOI: 10.19080/GJO.2018.13.555862.

69. SEDLÁK, František, VÁŇOVÁ, Hana, 2013. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2060-2.

70. SINECKÁ, Jitka. *Poezie ve znakovém jazyce ve školním vyučování*. Ruce.cz [online]. 19. 2. 2007 [cit. 2020-06-19]. Dostupné z: http://ruce.cz/clanky/176-poezie-ve-znakovem-jazyce-ve-skolnim-vyucovani.

71. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

72. SLOWÍK, Josef, 2016. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.

73. SMOLÍK, Filip, MÁLKOVÁ, Gabriela, 2014. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4240-3.

74. SOURALOVÁ, Eva. *Surdopedie: studijní opora pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1007-9.

75. ŠLAPÁK, Ivo a Pavla FLORIÁNOVÁ. *Kapitoly z otorhinolaryngologie a foniatrie.* Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-67-2.

76. ŠUBRTOVÁ, Milena, 2011. *Pohádkové příběhy v české literatuře pro děti a mládež 1990-2010*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5692-3.

77. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

78. ŠVEC, Štefan, 2014. *Česky psané časopisy pro děti (1850-1989)*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2478-5.

79. SYNEK, Jaromír. *Didaktika hudební výchovy I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0972-0.

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

81. VALENTA, Milan, MICHALÍK, Jan, LEČBYCH, Martin, 2018. *Mentální postižení*. 2., přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0378-2.

82. VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana, 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

83. *Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. 2019 [cit. 2020-06-13]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#Sum

84. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0044-4.

85. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

86. ZIKL, Pavel, 2011. *Využití ICT u dětí se speciálními potřebami*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3852-9.

SEZNAM ZKRATEK

apod.	a podobně
atd.	a tak dále
č.	číslo
např.	například
s.	strana
SPC	speciálně pedagogické centrum
srov.	srovnej
tj.	to jest
tzv.	takzvaně
ZŠ	základní škola
WHO	world health organization

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1 Grafické značení (zdroj vlastní, 2020) 50
Obrázek č. 2 Vymýšlení slov na grafická značení (zdroj vlastní, 2020) 51
Obrázek č. 3 Spojování rýmujících se obrázků (zdroj vlastní, 2020) 51
Obrázek č. 4 Rýmy (zdroj vlastní, 2020) 52
Obrázek č. 5 Kresba brambory (zdroj vlastní, 2020) 53
Obrázek č. 6 Rozklad slov na hlásky (zdroj vlastní, 2020) 54
Obrázek č. 7 Grafická značení (zdroj vlastní, 2020) 55
Obrázek č. 8 Tvorba věty na grafické značení (zdroj vlastní, 2020) 56
Obrázek č. 9 Spojení rýmujících se obrázků (zdroj vlastní, 2020) 56
Obrázek č. 10 Kresba koně (zdroj vlastní, 2020) 57
Obrázek č. 11 Grafická značení (zdroj vlastní, 2020) 59
Obrázek č. 12 Vymýšlení slova na grafické značení (zdroj vlastní, 2020) 59
Obrázek č. 13 Barvy hrušky (zdroj vlastní, 2020) 60
Obrázek č. 14 Kresba hrušky (zdroj vlastní, 2020) 60
Obrázek č. 15 Grafické značení verše (zdroj vlastní, 2020) 61
Obrázek č. 16 Podtržení verše, podtržené rýmy (zdroj vlastní, 2020) 62
Obrázek č. 17 Škrtání nerýmujících se obrázků (zdroj vlastní, 2020) 62
Obrázek č. 18 Spojování slov s grafickým značením (zdroj vlastní, 2020) 64
Obrázek č. 19 Kroužkování grafického značení (zdroj vlastní, 2020) 64
Obrázek č. 20 Rýmovaná slova (zdroj vlastní, 2020) 64
Obrázek č. 21 Kresba mlýnského kola (zdroj vlastní, 2020) 65
Obrázek č. 22 Vyhledání slov na dané grafické značení (zdroj vlastní, 2020) 66
Obrázek č. 23 Podtržený verš odpovídající grafickému značení (zdroj vlastní, 2020) 66
Obrázek č. 24 Spojování rýmujících se slov (zdroj vlastní, 2020) 67

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Informovaný souhlas rodičů

Příloha č. 2 Říkanky a úkoly

Příloha č. 1 Informovaný souhlas

Informovaný souhlas

Vážená paní, vážený pane,

jsem studentkou 5. ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. V rámci mé diplomové práce s názvem „Využití říkanek při rozvoji sluchového vnímání u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni ZŠ “ jsem vytvořila materiál pro žáky se sluchovým postižením na 1. stupni ZŠ, který potřebuji ověřit na pár žácích.

Tímto se na Vás obracím s žádostí o spolupráci při ověřování tohoto materiálu. Při výzkumném šetření bude zachována anonymita Vašeho dítěte. Svým podpisem potvrzujete účast Vašeho dítěte na výzkumném šetření.

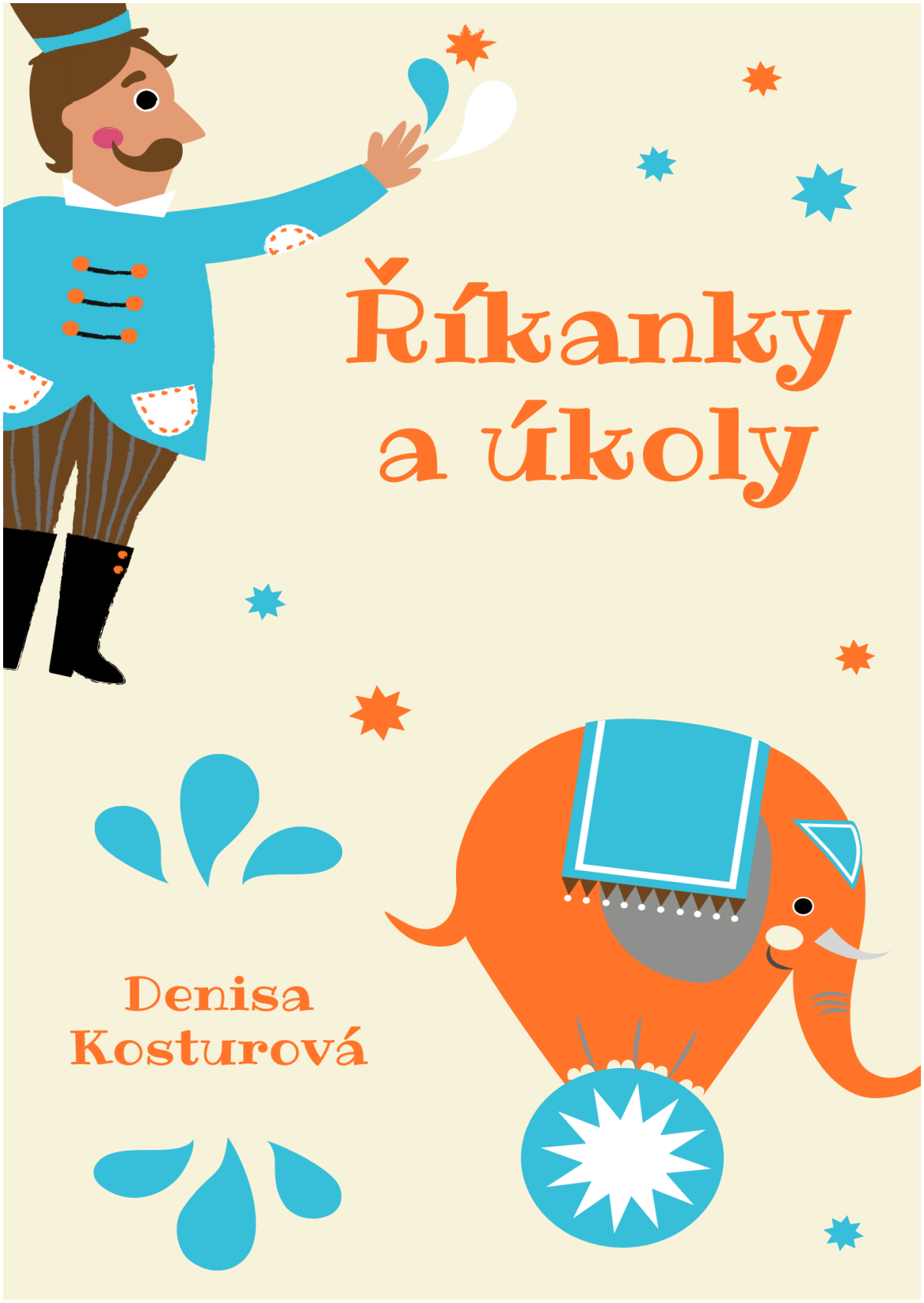
Denisa Kosturová

Jméno a příjmení……

Dne .....

Podpis: .....

Příloha č. 2 Říkanky a úkoly



Jedna, dvě, tři, čtyři, pět,

cos to, Janku, cos to sněd?

Brambory pečený,

byly málo maštěný.

1) Přečti říkanku.
    - Co snědl Janek? Jaké brambory? Co s nimi bylo špatně?

2) Po řádku vytleskej na slabiky. (Můžeš použít dřívka)

3) Pomocí bzučáku nebo zvonku znázorni krátké a dlouhé slabiky.

4) Vybraná slova zapiš graficky: krátká slabika (·), dlouhá slabika (-).

Ukázka: brambory - /· · ·/, pečený - /· · —/

zajíc –

pes –

stůl –

mrak –

babička -

5) Pomocí značek se pokus vymyslet slova, poté věty.

Ukázka: /· – ·/(tatínek) , /· · ·/ /–/ (maminka spí)

- Jaké slovo by to mohlo být?

/· ·/

/– ·/

/· · –/

- Jaká věta by to mohla být?

/– ·/ /· –/

/· · ·/ /· ·/

6) <u>Barevně zakroužkuj obrázky, které se rýmují.</u>

pět

šnek

sněd

strom

7) <u>Zkus vymyslet rýmy na slova:</u>

dědeček –

květinka –

stůl –

8) Pohybová hra
    - Zahrajeme si na vojáky a při říkání říkanky budeme dupat do rytmu.
    - Na dlouhou slabiku nedupeme, ale poskočíme.

9) Bramborový závod
    - Vyznačíme si trasu dlouhou 5 metrů a dáme tam záchytný bod (kužel). Pokus se, pomocí tužky, koulet bramboru (míček) co nejrychleji ke kuželu a zpátky.

10) Nakresli bramboru.

Kolo, kolo mlýnské,

za čtyři rýnské.

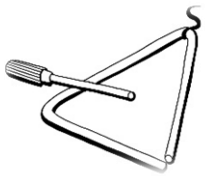
Kolo se nám polámalo,

hodně škody nadělalo,

udělalo bác.

1) <u>Přečti říkanku.</u>
   - Jak vypadá mlýnské kolo? Kde ho můžeme najít? Najdi jej na obrázku.

2) Po řádku vytleskej na slabiky. (Můžeš tleskat o stehna nebo použít jiný hudební nástroj)



3) Pomocí bzučáku nebo zvonku znázorni krátké a dlouhé slabiky.

4) Vybraná slova spoj se správným grafickým značením: krátká slabika (·), dlouhá slabika (-).

- kolo /– –/
- mlýnské /· – · ·/
- polámalo /· ·/

5) Které grafické značení představuje sousloví „ mlýnské kolo“? Zakroužkuj.

- /· · –/
- /· · · ·/ /· –/
- /– –/ /· ·/

6) Které slovo se rýmuje se slovem „ kolo“? Zakroužkuj.

- molo
- pes
- kočka
- židle

7) Zkus vymyslet rým k verši – „udělalo bác“

8) Pohybová hra
   - Chytneme se za ruce a utvoříme kruh, do rytmu se točíme nejdříve na jednu stranu po (za čtyři rýnské) a poté na stranu druhou. Po verši „udělalo bác“ se pustíme a spadneme na zem.

9) Nakresli obrázek, jak si představuješ mlýnské kolo.

Foukej, foukej větříčku,

shoď mi jednu hruštičku.

Shoď mi jednu nebo dvě,

budou sladké obě dvě.

1) Přečti říkanku.
   - Jak říkáme velkému větříčku? Co se může všechno stát, když hodně fouká?
   - Máš rád/a hrušky?
   - Hruška je ovoce nebo zelenina?

2) Po řádku vytleskej na slabiky.(Jakýmkoliv způsobem)

3) Pomocí bzučáku nebo zvonku znázorni krátké a dlouhé slabiky.

4) Vybraná slova zapiš graficky: krátká slabika (·), dlouhá slabika (-)

větříčku -

shoď -

hruštičku -

5) Vymysli slovo na toto označení a napiš ho.

/· · –/

6) Bzučákem znázorni slova, která ti říká učitel.(nejprve učitel ukáže)
7) Pomocí krátkých a dlouhých tónů bzučáku zkus vymyslet slova.(nejprve učitel ukáže)
8) Pohybová hra
   - Ruce dáme vzhůru nad hlavu a kymácíme se do rytmu ze strany na stranu jako stromy (po hruštičku). Poté změna a místo kývání se ze strany na stranu se snažíme utrhnout ze stromu hruštičku (střídavě jednou a druhou rukou). Těžší varianta: přidáme i zvedání nohou (stejná ruka, stejná noha)

9) Jakou barvu má hruška? Vytleskej barvu.

10) Nakresli hrušku.

Prší, prší, jen se leje,

kam koníčky pojedeme?

Pojedeme na luka,

až kukačka zakuká.

1) <u>Přečti říkanku.</u>

- Co znamená slovo leje a luka?

- Co je to kukačka?

2) První dva řádky vytleskej na slabiky.

3) Poslední dva řádky zaznač pomocí bzučáku.

4) Vybraná slova rozlož ústně na hlásky. (Můžeš zkusit zapsat)

Ukázka: louka – l – o – u – k – a

prší -

koníčky -

kukačka -

zakuká -

5) Vybraná slova zapiš graficky: krátká slabika (·), dlouhá slabika (-)

Ukázka: jede - /· ·/

prší -

leje -

pojedeme -

zakuká -

6) Podle značení zkus vymyslet větu.

/· – ·/ /· –/ /·/ /· · ·/

7) Spoj obrázek, který se rýmuje s tímto obrázkem:

-

kukačka

8) Pohybová hra
   - Na slova: prší prší, jen se leje – stoupneme si na špičky, ruce vzpažíme nad hlavu, kmitáme prsty a shora dolů padají ruce k zemi, jako když prší.
   - Na slova: kam koníčky pojedeme? - budeme skákat jako koníci.
   - Na slova: Pojedeme na luka, až kukačka zakuká – ruce předpažíme, představujeme si, že držíme otěže a skáčeme jako koníci.
   - Na konci zakukáme jako kukačky.

9) Nakresli koně. Jednotlivé barvy, které použiješ, vytleskej.

Byl jeden domeček,

v tom domečku stoleček,

na stolečku mistička,

na mističce vodička,

v té vodičce rybička.

1) Přečti si říkanku vícekrát po sobě.
   - Rozumíš všem slovům?
   - Schovej si text a zkus říct, co všechno se v domečku nachází.

2) Vybraná slova vytleskej na slabiky:
   - domeček
   - stoleček
   - mistička
   - vodička
   - rybička

   Kolikrát jsi musel tlesknout u jednoho slova? Zkus si to zapsat.

3) Vybraná slova rozlož ústně na hlásky:

Ukázka: slepička: s – l – e – p – i – č – k – a

domeček -
mistička -
vodička -

4) Vybraná slova zapiš graficky: krátká slabika (·), dlouhá slabika (-)

Ukázka: domeček - /· · ·/

stoleček -

mistička -

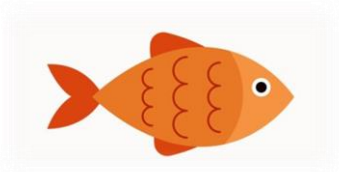
vodička -

rybička -

Co mají tato slova společného? Zkus vymyslet další takové slovo.

5) Spoj obrázky se slovy, která se s nimi rýmují.

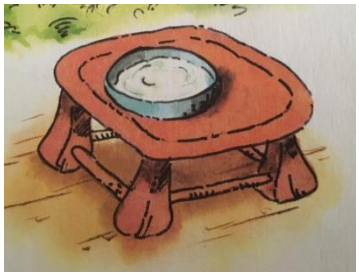
stoleček **mistička**



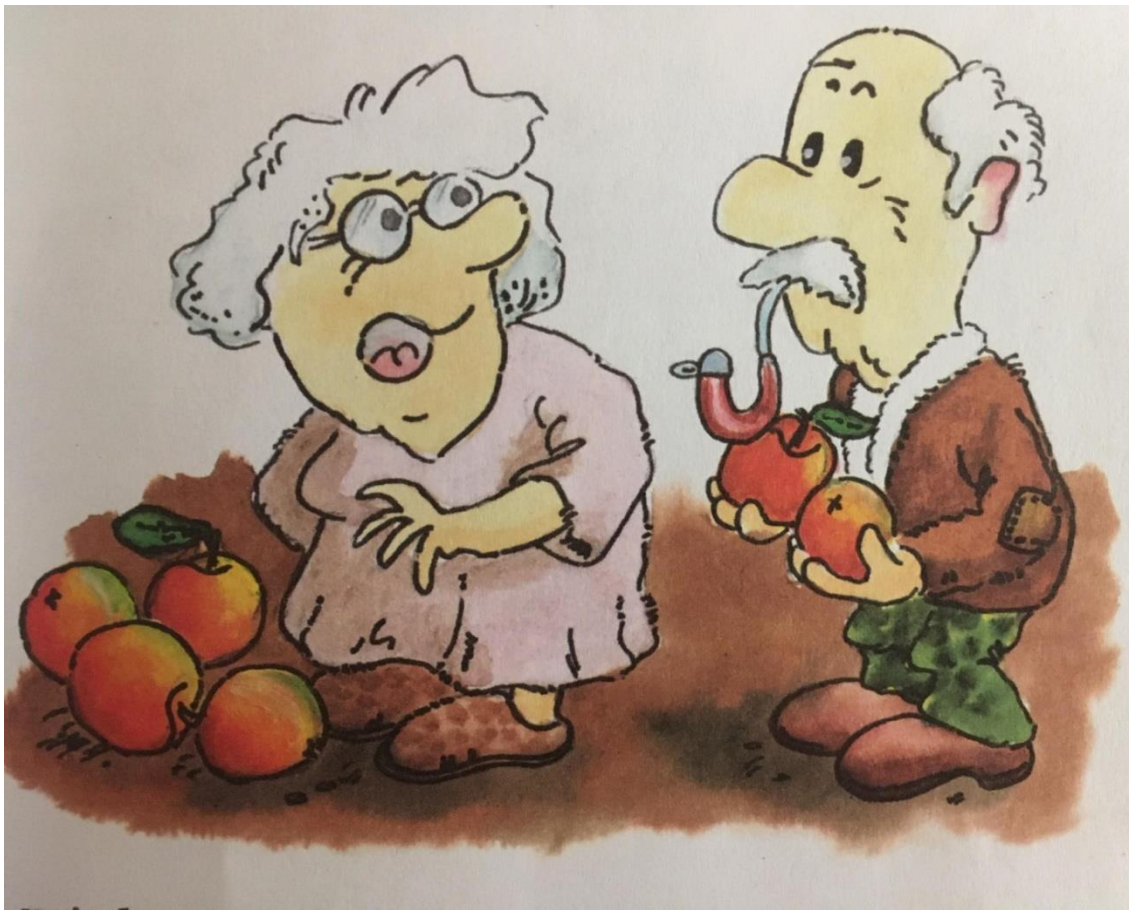
6) Vymysli nový rým ke slovu:

- stoleček –

7) Seřaď obrázky tak, jak jdou podle říkanky po sobě – pod obrázky napiš čísla.



8) Vybarvi obrázek.



Měla babka čtyři jabka

a dědeček jen dvě.

Dej mi, babko, jedno jabko,

budeme mít stejně.

1) Přečti říkanku.
   - Kdo je to babka?
   - Kolik měla babka jablek?
   - Kolik měl dědeček jablek?
   - Jaké barvy může mít jablko?

2) Pomocí bzučáku zaznač krátké a dlouhé slabiky.

3) Veškeré slabiky, na posledních dvou řádcích, zaznač pomocí dřívek nebo činel.

4) Najdi v říkance všechna slova, která se dají takto zaznačit. Můžeš je vypsat.

/· ·/

5) Který verš odpovídá tomuto grafickému značení? Najdi jej a přečti.

/· · ·/ /–/ /· ·/

6) Spoj slova, která se spolu rýmují.

babka	**stejně**
jabko	**jabka**
dvě	**babko**

7) Sbírání jablíček do košíčku:

- Ze vzdálenosti 2 metrů se pokusí š dohodit jablkem (míčkem nebo čímkoliv jiným) do koše (kyblík, mísa…) Čím více jablek do koše naházíš, tím lépe.

8) Nakresli to nejlepší jablíčko, jaké jsi kdy jedl.

Běží liška k táboru,

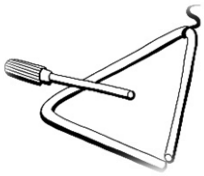
nese pytel zázvoru.

Ježek za ní pospíchá,

že jí pytel rozpíchá.

1) Přečti říkanku.
   - Byl/a jsi někdy na táboře? Na jakém táboře?
   - Co je to zázvor? Kdy ho nejvíce používáme?
   - Víš, jakou má zázvor barvu?

2) Po řádku vytleskej na slabiky. (Můžeš tleskat o stehna či použít nějaký hudební nástroj)



3) Pomocí bzučáku nebo zvonku znázorni krátké a dlouhé slabiky.

4) Graficky zaznač první řádek říkanky: krátká slabika (·), dlouhá slabika (-).

Běží liška k táboru –

5) Který verš znázorňuje toto grafické značení? Podtrhni jej barevně, nebo jej napiš pod značení.

/· ·/ /·/ /–/ /· – –/

6) V říkance se nacházejí 2 rýmy. Najdi je, řekni je nahlas a podtrhni je barevně.

7) Škrtni všechny obrázky, které se nerýmují se slovem liška.

- **liška**

meloun **knížka** **opička** **myška**

8) Ježek honí lišku:
   - Paní učitelka je liška, která má na zádech pytel se zázvorem (nejlépe nafukovací balónek) a ty jsi ježek, který se snaží lišku dohonit a rozpíchat ji pytel se zázvorem (balónek) ostrou tužkou. Když se ti to podaří, role si vyměníte.
   - Liška má před ježkem náskok.

9) Nakresli lišku, ježka nebo obojí.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Denisa Kosturová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Jiří Langer, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Využití říkanek při rozvoji sluchového vnímání u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni ZŠ
Název v angličtině:	The usage of rhymes in the development of hearing perception for 1st grade elementary school students with a hearing impairment
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá rozvojem sluchového vnímání u žáků se sluchovým postižením na 1.stupni ZŠ. Cílem bylo vytvořit intervenční materiál sloužící jako podpora při rozvoji rytmického vnímání u žáků se sluchovým postižením a posléze tento materiál na žáky aplikovat a tím jej ověřit v praxi. Teoretická část se zabývá obecně problematikou sluchového postižení, sluchem a sluchovým vnímáním, rozvojem rytmu u dětí a také poezii v dětské literatuře. Praktická část pak pojednává o zmiňovaném intervenčním materiálu, tedy říkankách s úkoly.
Klíčová slova:	Žák se sluchovým postižením, speciálně pedagogické centrum, rozvoj rytmu, intervenční materiál.
Anotace v angličtině:	The focal point of the thesis is the development of hearing perception for first grade elementary school students with a hearing impairment. The goal of the thesis was to create an interactive material that would help students in the development of a rhythmic perception and later apply this material on the students to verify its validity in practice. The theoretical portion of the thesis deals with the general issue of hearing, hearing impairment and a hearing perception. It also focuses on children rhythmic development and on a poetry in children's literature.

	The practical part of the thesis involves with intervention material mentioned above, is rhymes with assignments.
Klíčová slova v angličtině:	Student with a hearing imparment, special pedagogical center, rhythmic development, intervention materiál.
Přílohy vázané v práci:	2
Rozsah práce:	81
Jazyk práce:	Český