

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Tereza Dvořáková

Hra jako specifická pomůcka ve speciální mateřské škole (sluchová výchova)

Olomouc 2022      vedoucí práce: prof. PhDr. PaedDr. Miloň Potměšil, Ph.D.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Hra jako specifická pomůcka ve speciální mateřské škole (sluchová výchova)“ vypracovala sama pod odborným vedením. Dále prohlašuji, že všechny užití zdroje jsou zahrnuty v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne

Podpis: .....

### **Poděkování**

Děkuji prof. PhDr. PaedDr. Miloni Potměšilovi, Ph.D. za odborné vedení práce, poskytování cenných rad a také za čas, který mi věnoval v průběhu psaní práce. Dále bych ráda poděkovala vedoucí paní učitelce v mateřské škole, které mi umožnila práci s dětmi v praktické části. Velmi vděčná jsem zároveň rodině a přátelům, kteří mi byli velkou oporou po celou dobu studia

## OBSAH

ÚVOD .....	5
TEORETICKÁ ČÁST.....	6
1 SLUCHOVÁ VÝCHOVA.....	6
1.1 Historie sluchové výchovy .....	6
1.2 Sluchová výchova u různých stupňů sluchového postižení.....	8
2 SLUCH Z HLEDISKA PSYCHOSOCIÁLNÍHO VÝVOJE .....	10
2.1 Periodizace vývoje sluchového vnímání .....	11
3 HRA.....	13
3.1 Historie vývoje hry .....	13
3.2 Znakry hry.....	14
3.3 Hra v období předškolního věku dítěte .....	14
3.4 Hra jako prostředek pedagogické diagnostiky.....	16
4 SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ .....	17
4.1 Komunikace.....	18
4.2 Kompenzační pomůcky .....	20
4.3 Výchova dětí se sluchovým postižením .....	24
PRAKTICKÁ ČÁST .....	26
5 UVEDENÍ DO PROBLEMATIKY.....	26
6 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	26
7 METODOLOGIE A METODIKA VÝZKUMU.....	27
8 CHARAKTERISTIKA ZAŘÍZENÍ A VÝZKUMNÉHO VZORKU .....	30
8.1 Charakteristika zařízení a analýza ŠVP.....	30
8.2 Charakteristika výzkumného vzorku .....	32
9 VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE.....	37
ZÁVĚR.....	38
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	39
SEZNAM ZKRATEK.....	41
SEZNAM OBRÁZKŮ .....	42
SEZNAM TABULEK.....	43
SEZNAM PŘÍLOH.....	44



## Úvod

V rámci praxí v mateřských školách po dobu mého studia jsem zpozorovala, že hra je opravdu jedna z aktivit tvořící náplň celého dne v mateřské škole. Zároveň se jedná o specifickou činnost dítěte předškolního věku, která má v mateřských školách nezastupitelnou funkci. Dítě právě prostřednictvím hry získává nové dovednosti, schopnosti i postoje.

Při výběru tématu bylo taktéž nutné vybrat cílovou skupinu dětí s postižením, u které bude provedení her rozvíjejících sluch nejefektivnější. Jelikož mi je blízká problematika týkající se sluchového postižení, a taktéž mi přišlo zajímavé zkoumat sluch u dětí se sluchovým postižením, vybrala jsem si právě tuto cílovou skupinu.

Bakalářská práce se zabývá hrou, jakožto specifickou pomůckou, podporující rozvoj sluchové výchovy u dětí se sluchovým postižením. Hlavním cílem práce je popsat chování dětí se sluchovým postižením u her rozvíjejících sluch.

Práce je rozdělena na 2 části. Teoretická část dává teoretický základ pro výzkum v praktické části této práce.

Teoretická část se skládá ze 4 kapitol. Nachází se zde vymezení sluchové výchovy, popis sluchu z hlediska psychosociálního vývoje, zákonitosti spojené se samotnou hrou a obecný popis problematiky sluchového postižení u dětí předškolního věku.

V praktické části je prostřednictvím pozorování popsáno chování dětí se sluchovým postižením při hrách rozvíjejících sluch. Dále se v této části nachází informace o mateřské škole, kde byl výzkum proveden, doplňující údaje o konkrétních dětech a také samotný proces vyzkoušení her. V závěru práce je vymezen hlavní cíl a jsou zde zodpovězeny další výzkumné otázky týkající se sluchové výchovy.

# **Teoretická část**

## **1 Sluchová výchova**

### **1.1 Historie sluchové výchovy**

První počátky sluchové výchovy jsou zaznamenány v 16. století ve Španělsku, a to v prvních pokusech o výuku hlasité řeči. Již v tomto období dosahovali „učitelé“ pozoruhodných výsledků při práci s jedinci se sluchovým postižením, především však při rozvoji hlasité řeči a při využívání zbytků sluchu. Profesor Armin Löwe rozděluje vývoj sluchové výchovy ve školách do 6 etap: (Pulda, 1999)

#### **1. Období sporadických pokusů cca 1550–1750**

V tomto období stojí za zmínku dvojice autorů, kteří se významně podíleli na rozvoji sluchové výchovy a výsledky jejich práce jsou dle dochovaných pramenů velmi dobré. Prvním z nich je Rodrigueus Pereira, který u svých žáků pracoval s akusticko-vibrační výchovou a používal také speciálně formované sluchové trubice. Druhou osobností je R. Ernaud, který se také pomocí cvičení se sluchovými trubicemi snažil pracovat se zbytky sluchu u sluchově postižených jedinců. Ernaud navíc dodával, že absolutní hluchota se u lidí vyskytuje jen ojediněle, a proto je důležité pracovat především se zbytky sluchu. (Pulda, 1999)

#### **2. Období kolem začátku 19. století**

Na začátku 19. století vytvořil francouzský školní lékař Jean Marc Itard program na rozvoj sluchové výchovy v pařížském ústavu pro neslyšící. I přesto, že některé kroky tohoto programu byly překvapivě nadčasové (jako například individuální přístup k jedincům s různými typy postižení), neměl program velké šance k úspěchu. Důvodem byl odlišný přístup Abbého Sicarda, ředitele ústavu, který se zaměřoval spíše na psanou a znakovou řeč. (Pulda, 1999)

#### **3. Období ke konci 19. století**

Na přelomu 19. a 20. století mezi sebou oponovali 2 osobnosti. Rakušan Viktor Urbantschitsch, který tvrdil, že sluch lze „probudit“. *„Mluvil o letargii sluchové funkce, způsobené nečinností a o nutnosti podněcovat ji akustickými podněty a zvyšovat ji soustavnými akustickými cvičeními.“* (Pulda, 1999, s. 11) Jeho koncept se skládal z hlasitého mluvení do ucha pomocí sluchové trubice a několika minutové hry na harmoniku. V opozici k tomuto tvrzení stál Němec Friedrich Bezold, který přišel na to, že asi 1/3 neslyšících žáků jen v Mnichově má ve skutečnosti dostatek zachovaného sluchu a nejedná se tedy o vyvolání sluchu „z ničeho nic“. Na popud tohoto zjištění začalo docházet k vytváření sluchových tříd a později také samotných

škol pro nedoslýchavé. Tehdejší metody nebyly schopné zachytit sluchovou ztrátu vyšší než 70 dB, a proto jedinci se ztrátou sluchu vyšší než 70 dB, byli automaticky považováni za neslyšící. V českých zemích upozornil jako první na sluchovou výchovu J. E. Purkyně ve svém díle „O sluchových zkouškách“ (Pulda, 1999)

#### **4. Období kolem let 1930–1960**

Mezi přední představitele školní sluchové výchovy tohoto období patřil Gustav Barci a Eric Wedenberg. Gustav Barci byl jeden z posledních představitelů, který ještě nepracoval s technickými pomůckami. Barci při práci s dětmi se sluchovým postižením vycházel především z Urbantschitschovy metody mluvením do ucha a dále používal také taktilně-vibrační vnímání. Cílem bylo vyvolat slyšení pomocí aktivace sluchové dráhy. Mezi jeho další kroky při práci s dětmi patřilo, že dětem říkal přímo do ucha jednoduchá slova a zároveň jim také ukazoval obrázky a písemnou podobu slova. Spojováním slov vytvářel věty a pokud mělo již dítě slovník v rozsahu aspoň 50–60 slov, podněcoval je k samostatnému mluvenému projevu. Děti se následně učily slova i psát. Eric Wedenberg byl prvním průkopníkem rané sluchové výchovy a také prvním odborníkem zastupující rodiče dětí se sluchovým postižením. Přispěla tomu také skutečnost, že měl sám syna se sluchovým postižením, se kterým pracoval. Mimo to prováděl výzkum s 20 dětmi se sluchovým postižením. Cílem výzkumu bylo, že nedoslýchavé děti po několika letech práce začaly spontánně mluvit a v celkovém vývoji se skoro nelišily od intaktních dětí. V roce 1921 byl ve škole použit první audiometr, začala být zkoušena zesilovací zařízení a celkově se ve velkém začala rozvíjet elektronika a elektroakustika. U nás v roce 1951 M. Kopecký popsal reedukaci sluchu jako „*veškerou péči, kterou směřujeme k tomu, aby nedoslýchavý nabyl co největší schopnosti rozumět mluvené řeči.*“ (Pulda, 1999, s. 16) Miloš Sovák mimo rehabilitaci zachovaného sluchu zdůrazňoval také to, že je důležité rozvíjet psychickou stránku člověka se sluchovým postižením. Popisoval nepříznivý vliv sluchového postižení na osobnost jedince a další problémy při komunikaci v důsledku špatného porozumění hlasité řeči. (Pulda, 1999)

#### **5. Období kolem roku 1960**

V tomto období bylo pro pedagogy důležité, aby žáci se sluchovým postižením rozvíjeli řeč nejdříve pomocí stávajících metod a až poté mohli používat sluchadla. V roce 1959 byla v Heidelbergu otevřena první pedoaudiologická poradna a to A. Löweem. (Pulda, 1999)

## 6. Období kolem roku 1990

U nás se kolem roku 1990 věnovala dětem se sluchovým postižením N. Janotová. Využívala formy internátního rehabilitačního kurzu určené pro rodiče s dětmi. Děti, které prošly tímto kurzem byly následně nejpozději v posledním roce předškolní docházky zařazeny do vhodné speciální mateřské školy. Od těchto let u nás začala být zřizována speciálně pedagogická centra při školách pro děti se sluchovým postižením a začaly se také více implantovat kochleární implantáty menším dětem. (Pulda, 1999)

### 1.2 Sluchová výchova u různých stupňů sluchového postižení

Míra rozvoje sluchových dovedností přímo závisí na stupni sluchové ztráty daného dítěte. Pro přehled je zde uvedena klasifikace vytvořena Světovou zdravotnickou organizací (WHO), která rozlišuje sluchové vady podle ztráty sluchu v decibelech.

Stupeň sluchového postižení	Odpovídající hodnota	Projevy
0 – normální sluch	25 dB a méně (lepší ucho)	Žádné nebo lehké problémy se sluchem. Schopnost slyšet šepot.
1 – lehké postižení	26–40 dB (lepší ucho)	Schopnost slyšet a opakovat slova mluvená normálním hlasem z 1 metru.
2- střední postižení	41–60 dB (lepší ucho)	Schopnost slyšet a opakovat slova mluvenou hlasitou řečí z 1 metru.
3 – těžké postižení	61–80 dB (lepší ucho)	Schopnost slyšet nějaká slova, která jsou říkána hlasitou řečí do lepšího ucha.
4 – hluboké postižení zahrnující i hluchotu	81 dB nebo více (lepší ucho)	Neschopnost slyšet a porozumět velmi silnému hlasu, až křiku.

Tabulka 1 Klasifikace sluchového postižení dle WHO

(převzato z [www.who.int](http://www.who.int))

Podle Puldy (1999) se při sluchové ztrátě menší než 60 dB, u dítěte sluchové dovednosti rozvinou i bez našeho většího zásahu. Nedostatky se mohou projevovat při vnímání řeči, při mluvení a také ve sluchové pozornosti. Při včasné a dobré pomoci se však tyto nedostatky mohou zmírnit. Dětem s tímto stupněm sluchového postižení jsou doporučována sluchadla. (Pulda, 1999)

U dětí se sluchovou ztrátou 60 až 90 dB a bez nervového poškození je velmi důležitá správná péče ze strany odborníků, přičemž při nevhodné sluchové výchově bývají právě tyto děti nejvíce postiženy, tzn. mohou sklouznout až na úroveň zcela neslyšících dětí. Při vhodné sluchové výchově by se však děti měly naučit rozeznávat a lokalizovat sluchové podněty a více či méně rozumět řeči. Řeč by měla být artikulovaná s normálním rytmem a intonací. Při tomto stupni postižení jsou již sluchadla nezbytná, pokud však nejsou k dispozici, mělo by se u dítěte pracovat na učení se odezírání a nácviku komunikace prostřednictvím znakového jazyka. (Pulda, 1999)

Při ztrátě sluchu od 90 dB do cca 115 dB je rozvoj sluchových dovedností velmi variabilní. Je taktéž obtížné predikovat, do jaké míry budou sluchové dovednosti děti nabývat. U některých při správné práci může dojít ke zlepšení sluchu až na stupeň těžké nedoslýchavosti. V opačném případě jsou i děti, které mají danou citlivost ke zvukům, ale nemohou je využít, takže coby sluchovými dovednostmi spadají do skupiny neslyšících. (Pulda, 1999)

Dítě s úplnou ztrátou sluchu nemá žádné sluchové zážitky. V tomto případě však může zvuky vnímat pomocí hmatu. I tato forma získání informací je ale důležitá, dítě tak může získávat informace o času a intenzitě – např. vibrování telefonu, kroky. Dítě zcela hluché je však bez aplikace kochleárního implantátu o tuto možnost ochuzeno, protože hmat nepřenáší informace o frekvencích. (Pulda, 1999)

Roučková (2006) popisuje 2 důležité principy podporující sluchovou výchovu.

1. Dítě by mělo mít možnost získávat dostatek různých zvukových podnětů, které stimulují sluchové centrum. V předškolním období, zejména ve věku od 4 do 6 let, by stimulace sluchu měla být maximální, protože je na to mozek nejlépe připraven.
2. Důležitá a klíčová je potřebná intenzita zvuků, která by měla zaujmout pozornost dítěte. Je tedy nutné, aby byla s dítětem prováděna pravidelná sluchová cvičení a byl dodržován celodenní režim nošení sluchadel. (Roučková, 2006)

## 2 Sluch z hlediska psychosociálního vývoje

Sluch je z hlediska psychosociálního vývoje u všech lidí nezastupitelný. Jak tvrdí Hradilová (2017, s. 45) „*Narušení či ztráta příjmu zvukových informací pocházejících ze zdrojů v okolním prostředí osoby zpravidla předznamenává také změny promítající se do osobního prožívání dotyčného.*“

V závislosti na stupni sluchové ztráty může dítě se sluchovým postižením trpět až sensorickou deprivací, která je způsobena sluchovou poruchou. Je mu tak znemožněno vnímat zvukové podněty. Tato situace následně negativně působí na **rozvoj řeči, psychosociální oblast i verbální inteligenci**. (Šedivá, 2006)

**Verbální inteligence** ovlivněná sluchovým postižením se projevuje nepřiměřeným rozvojem. Neverbální složka se rozvíjí v rámci normy a při hře se přirozeně vyskytuje manipulace s předměty i třídění. Verbální složka je již ale opožděná. Vlivem sluchového postižení dítě nechápe slovně logické vztahy a slovně popisované sociální situace. (Šedivá, 2006)

**Řeč** je sluchovou vadou limitována nejvíce. Předřečové projevy kojence se sluchovým postižením vypadají stejně jako u zdravého dítěte. Postupem času si však dítě začíná uvědomovat, že nemá zpětnou sluchovou kontrolu, především ze strany matky, a zvukové projevy tak ustávají. Důležitá je včasná diagnostika a kompenzace, protože na první pohled může tak malé dítě se sluchovým postižením vypadat stejně jako dítě zdravé, ale v průběhu dalšího vývoje mohou vznikat problémy v sociální i vzdělávací oblasti. (Šedivá, 2006)

**Psychosociální oblast** je u dítěte vlivem sluchového postižení ovlivňována již od raného dětství, protože socializace probíhá takřka ihned od narození. Dále se rozvíjí sociální vztahy především s matkou a v nejbližší rodině, přičemž už zde se mohou objevovat abnormality. Reakce dítěte na matku mohou být často odlišné, než se očekává. Matka se může zaleknout, že svou mateřskou roli nezastupuje dostatečně dobře a následně dítě méně stimulovat. Později je také ovlivněno sociální učení, a to vlivem nedostatku interakčních situací způsobených nižšími komunikačními dovednostmi. Dítě se sluchovým postižením přirozeně mimovolně nevnímá sluchem, což může způsobit nedostatečné chápání sociálních vztahů z kontextu. U dítěte se tak mohou vyskytovat charakteristické rysy, jako je zvýšený egoismus, vztahovačnost, nepřiměřené reakce v emocionální oblasti apod. (Šedivá, 2006)

Muknšnáblová (2014) dále popisuje důsledky sluchového postižení u dítěte v oblasti **komunikace**. Pokud dítě se sluchovým postižením prožívá mezi dětmi slyšícími komunikační

neúspěchy, může se často cítit nepochopené, osamocené či dokonce odmítané. Při častém opakování takovýchto situací hrozí, že se dítě uzavře do sebe a bude se vyhýbat, v horším případě až odmítat další interakci. (Muknšnáblova, 2014)

Co se týče přímého vlivu sluchové vady na osobnost jedince (v dětství i v průběhu celého života), není možné stanovit přesné znaky, které by seděly na každého člověka se sluchovým postižením. Důvodem jsou, jak individuální charakteristiky každého jednoho jedince, tak i úroveň sluchové ztráty a případně další přidružená omezení. Macourová in Hradilová (2017) však alespoň uvádí aspekty, které se podílí na rozvoji osobnosti člověka a na následném vnímání svého postižení:

- doba vzniku postižení – zda bylo vrozené, nebo získané a v jakém věku,
- míra sluchové ztráty,
- funkční komunikace,
- výskyt sluchového postižení v nejbližší rodině,
- vzdělávání – zda je (bylo) dítě vzděláváno v běžné škole v rámci inkluze, či ve škole pro sluchově postižené,
- osobnost a povaha jedince, inteligence,
- výchovný styl a vliv rodiny,
- používání kompenzačních pomůcek,
- copingové strategie a zvládání stresu.

Tyto popsané aspekty se týkají především jedinců s vrozeným sluchovým postižením, nebo se ztrátou sluchu v dětském věku. (Hradilová, 2017)

Můžeme tedy tvrdit, že i když nemáme přesné znaky osobnosti jedinců se sluchovým postižením, máme k dispozici alespoň aspekty, které osobnost těchto lidí ovlivňují.

## **2.1 Periodizace vývoje sluchového vnímání**

### **Prenatální období**

Vývoj sluchu v tomto období, především v prvním trimestru, je citlivý vůči vnějším vlivům, a to především na různé infekce a chemické vlivy. (Potměšil, 2003) Od 6. měsíce těhotenství začíná plod vnímat sluchem díky již vyvinuté kochle. (Vágnerová, 2021) Dle Muknšnáblové (2014) už ve 3. trimestru dochází k rozlišování hlasu nejbližší rodiny a k vnímání zvuků jak z vnějšího, tak i z vnitřního prostředí. Je také zcela běžné, že se matka pokouší

komunikovat s plodem. Komunikace z jeho strany je charakteristická změnami polohy – klidem nebo kopáním. Matka tak již může rozeznat, co je plodu libé či nelibé. (Muknšnáblova, 2014)

#### **Novorozenecké období** (od narození do 28. dne života)

Novorozenec ještě nedokáže rozlišit zvuky z vnějšího okolí, pouze cítí „něco“ v uchu a vnímá to jako součást svého těla. (Roučková, 2006) Vágnerová (2021) ovšem tvrdí, že dítě dokáže rozeznat známé zvuky, které již slyšelo v prenatálním období, především ty, ke kterým má pozitivní vztah. Novorozené dítě se snaže poleká každého hlasitějšího zvuku, jakým může být například tlesknutí či bouchnutí. (Roučková, 2006) V tomto raném období se dále prohlubuje již vytvořený vztah s matkou a dítě konkrétně na její hlas reaguje lépe a preferuje ho více než ostatní hlasy. Obecně lze dále dodat, že novorozené dítě preferuje vyšší ženské hlasy více. (Vágnerová, 2021)

#### **Kojenecké období** (29. den až 1 rok)

Kojenec v období kolem 4. týdne již rozlišuje zvuky, které jsou méně hlasité a trvají delší dobu. Kolem 4 měsíců dítě už vnímá, že zvuky nejsou součástí těla, ale mají zdroj ve vnějším okolí. Postupně začíná otáčet očima i hlavou za hlasy a hlas matky je pro něj velmi uklidňující, a to i bez zrakové kontroly. V období kolem 7 měsíců kojeneček na hlas matky reaguje i z větší vzdálenosti, otáčí na ni hlavu a upoutají ho i tiché zvuky z okolí a ze stran. (Roučková, 2006) Potměšil (2003) dále zmiňuje, že dítě se sluchovým postižením se do poloviny tohoto období jeví jako zdravé dítě, tj. má stejné zvukové projevy jako dítě slyšící.

#### **Batolečí období** (od 1 roku do 3 let)

Na přelomu jednoho roku reaguje dítě na oslovení jménem. Rozeznává další častá slova (např. máma, táta apod.) a mělo by rozumět jednoduchým příkazům spojeným s gesty. (Roučková, 2006)

#### **Předškolní věk** (od 3 do 6 let)

Pro předškoláka je sluch klíčový, umožňuje navázání sociálních interakcí a celkovou socializaci v mateřské škole. (Muknšnáblova, 2014)



### 3 Hra

Hra je v současné literatuře popisována jako specifická činnost člověka, která se vyznačuje určitými vlastnostmi a znaky, díky kterým se odlišuje od ostatních činností a aktivit. Jedná se o specifickou formu učení, při níž dochází k formování osobnosti. Hra je vnitřně motivovaná a uskutečňuje se v určitém čase, prostředí a za určitých podmínek. U dětí předškolního věku je hra považována za jednu z nejdůležitějších činností, ale celkově člověka doprovází po celý život v jakémkoliv věku. (Suchánková, 2014)

#### 3.1 Historie vývoje hry

Hra se v dějinách lidstva objevuje již od nepaměti, můžeme tvrdit, že je dokonce starší než samotné lidstvo. Důkazem jsou prvky hry, které můžeme pozorovat například u mláďat savců, či jiných vyšších živočichů. (Kořátková, 2005) Její znaky poprvé popsal už v 17. století J. A. Komenský. (Suchánková, 2014) Značný zájem o rozvoj hry nastal v 19. století při rozvoji předškolních institucí. Zpočátku v opatrovnách a později v mateřských školách. Fridrich Fröbel se se svými „dárky“, obsahujícími geometrické útvary, pokoušel o rozvoj tvořivosti a určitých dovedností, a to prostřednictvím hry, jako přirozené dětské aktivity. Jan Vlastimír Svoboda se ve své opatrovně Na Hrádku zaměřoval na hry metodicky promyšlené a cílené na vzdělání. Později představilo několik odborníků své teorie, které významně přispěly k pochopení významu hry v dětském věku, ale v dnešní době se již jeví jako překonané. Jedná se například o rekapitulační teorii od amerického psychologa Stanleyho Halla, který popisuje dětskou hru jako rekapitulaci vývoje lidstva. Dalším představitelem je anglický raný psycholog Herbert Spencer a jeho pojetí hry jako nahromaděné přebytečné energie. Ve 20. století psychoanalytik Sigmund Freud popsal odraz aktuální životní situace dítěte do hrových motivů. Dítě podle něj promítá své obavy, strachy, ale i přání do hry. Tato projekce mu umožní procítění nepříjemných skutečností prostřednictvím hraček v bezpečném prostředí a následné vyrovnání se s nejistotou. Dalším velkým přínosem k pochopení důležitosti hry je teorie kognitivního vývoje od Jeana Piageta. Teorie se zakládá na souvislosti hry a rozvoje myšlení a inteligence dítěte, členící se do 4 stádií. Pro děti předškolního věku je klíčové období symbolické hry. Symbolem se rozumí konkrétní předmět, hračka, představující něco většího, co ještě ale dítě nedokáže vyjádřit. Celý proces provází rozvoj řeči, obrazná představa a především fantazie. (Kořátková, 2005)

### 3.2 Znaky hry

Mezi nejvýznamnější znaky a vlastnosti hry patří spontánnost, zaujetí, radost, tvořivost, fantazie, opakování, přijetí role atp.

**Spontánnost** se značí aktivním a bezprostředním jednáním, a to především ve spontánní hře. Vychází z vnitřní motivace a dítě si samo vybírá podněty i cíle hry.

**Zaujetí** se projevuje hlubokým soustředěním a až neschopností vnímat okolí či přijímat jiné podněty. Dítě hru brání a nenechá ji nikým jen tak přerušit.

**Radost a uspokojení** lze na dítěti poznat již na první pohled. Dítě se usmívá, vyjadřuje radost pomocí gest a často se vyskytuje také samomluva.

**Tvořivost** úzce souvisí s **fantazií**, dítě si vytváří nové originální skutečnosti a situace prostřednictvím zkušeností a představ.

**Opakování** umožňuje návrat k situacím, které už dítě zažilo a přináší mu pocit spokojenosti. Souvisí také s rozvojem již osvojených dovedností, a to například u pohybových her.

**Přijetí role** je založeno na pozorování jednání druhých a zároveň na působení subjektivní zkušenosti a představy. Typické je u dětí předškolního věku přijetí rolí týkající se profesí – hra na doktora, hra na maminku atp. (Kořátková, 2005)

### 3.3 Hra v období předškolního věku dítěte

Hra je pro dítě nejpřirozenější a nejčastější aktivitou, kterou zabere převážnou část dne.

Proto je také předškolní období označované jako období hry. „*Lze říci, že hra podporuje celkový vývoj dítěte. Umožňuje dítěti rozvíjet tělesný systém, zprostředkovává dítěti učení, socializaci, je prostředkem edukace, vede k sebeuvědomění jedince.*“ (Suchánková, 2014, s. 28)

Skrze hru mimo jiné dochází také k uspokojování několika potřeb.

- 1. Potřeba konstruovat** – především vytvořit trojrozměrný výtvar. Dochází k rozvoji strukturovaného myšlení a soustředění. Dítě si osvojuje postupné kroky, které si následně ověřuje, zapamatovává a znovu vybavuje. Příkladem může být v mladším předškolním věku stavba komínů a před nástupem do základní školy již snahy o stavění podle návodů. (Kořátková, 2005)
- 2. Potřeba zvládat svoje tělo a prostor** – pohybovat se aktivně v prostoru. Kolem 3. roku tato potřeba souvisí s objevováním prostoru a typickým běháním dokola. Později je to nápodobou sportovních her a před vstupem do základní školy má dítě již zájem o různé pomůcky umožňující pohyb, jako je kolo, koloběžka apod. (Kořátková, 2005)

3. **Potřeba vyrovnat se s okolním světem** – vytvářet a naplňovat reálný příběh. Dítě je inspirováno vnějšími okolnostmi – novými podněty a situacemi. S rozvojem fantazie a představivosti se u dětí začíná vyskytovat námětová hra a přijetí rolí. Po 6. roce se námětová hra zkvalitňuje, děti se na hru dopředu těší a dokáží u ní strávit i několik dní. (Kořátková, 2005)
4. **Potřeba ztvárnit náměty z dětské literatury a z médií.** Při sluchovém vnímání předčítaného textu si dítě samo vytváří dokreslující obrazné představy. Rozvíjí se soustředění na mluvené slovo, aktivní naslouchání, paměť a mnoho dalších kognitivních procesů. S prudkým rozvojem médií se ale od domácího předčítání utíká spíše k přehrávání pohádek. Ty jsou ovšem přehlácené barevností, zvukovými efekty a rychlou akcí a proměnlivostí a dítě nemá možnost porovnat příchozí vjemy s již zažitými zkušenostmi a vyvodit závěry, tak jako u vnímání čtené pohádky. (Kořátková, 2005)
5. **Potřeba měnit skutečnost** – vytvářet a naplňovat fiktivní příběh. Typem her zaměřující se na tuto potřebu jsou především hry fiktivní a dramatické. Vychází z námětových her, přičemž jsou obohaceny o fiktivní situace a originální kontexty a zvraty. U dětí jsou tak oblíbené, protože nemají jasný rámec omezený realitou, ale záleží čistě na dítěti, jak bude hra probíhat. Ve hře se objevuje něco výjimečného, tajemného a u dětí se tímto rozvíjí tvůrčí potenciál. (Kořátková, 2005)
6. **Potřeba hrového partnera.** Tato potřeba se v průběhu předškolního období mění. (Kořátková, 2005) Millarová (1978) rozlišuje 4 etapy. Před 3. rokem je to hra samostatná, dítě pouze maximálně pozoruje ostatní děti a napodobuje jejich chování. Po 3. roce nastává hra paralelní, kdy si děti hrají nezávisle samy, ale vedle sebe. Můžeme si všimnout krátkých přerušení, kdy dítě chvíli sleduje svého kamaráda, někdy právě se zájmem hrát si s jeho hračkou. Před 4. rokem se u dětí vyskytuje sdružující hra, kdy si skupina 3-5 dětí hraje na stejném místě a na domluveném námětu, přičemž se ale děti vzájemně neposlouchají a každý má svou hlavní roli. Vyšším stupněm sdružující hry je kooperativní hra, kdy si děti nehrají jen vedle sebe, ale spolu. Dokáží již vést dialog a jsou schopny naslouchat druhým. (Millarová, 1978)
7. **Potřeba soupeřit a spolupracovat.** Soupeření se mezi dětmi vyskytuje až ve starším předškolním věku. I přesto že je soupeřivost vývojově daná, ne každé dítě má tuto potřebu tak velkou. Naopak potřebu spolupráce se děti musí učit. Vyskytuje se zde naslouchání druhému, projevování svých názorů, argumentace apod. Tyto dvě potřeby by měly být v mateřské škole vyrovnávány a podporovány, neboť jsou důležité při jakýchkoliv skupinových aktivitách. (Kořátková, 2005)

### **3.4 Hra jako prostředek pedagogické diagnostiky**

Při pedagogické diagnostice dětí předškolního věku je nejdůležitějším diagnostickým prostředkem právě hra. Učitelka při hře pozoruje pokrok v biologické, psychické a sociální oblasti, vývojovou úroveň a stojí přitom v roli pozorovatele. (Suchánková, 2014)

Všechny tyto oblasti jsou nicméně ovlivňovány zráním a učením, a proto je nutný individuální pohled na každé jednotlivé dítě. Učitelka provádí konkrétně diagnostiku schopností, dovedností, vědomostí, postojů, návyků a hodnot, přičemž výsledkem není pouhá diagnóza či nálepka dítěte. Výsledky pedagogické diagnostiky bývají nadále využívány k plánování a projektování pedagogických a herních činností, vytváření individuálních plánů dětí a v neposlední řadě také pomáhají při tvorbě třídního vzdělávacího programu. (Kořátková, 2005)

Diagnostika může být prováděna jak při spontánní hře, tak i při hře řízené. Při spontánní hře učitelka pozoruje, jakou hru si dítě vybere, zda preferuje spíše hraní o samotě či s ostatními dětmi, chování při hře, přijímání rolí, témata her apod. (Suchánková, 2014)

Učitelka do volné hry nezasahuje, ale stojí pouze v roli pozorovatele, čímž může zpozorovat přirozené chování dětí. Diagnostiku samozřejmě může provádět i když si přímo sama hraje s dítětem, ale častěji bývá pozorováno chování dítěte při samostatné hře, či při hře s ostatními dětmi nebo dospělými. (Kořátková, 2005)

## 4 Sluchové postižení

Dle WHO v současné době na světě žije zhruba 360 milionů lidí se sluchovým postižením a z toho 32 milionů je v zastoupení dětské populace. (Hradilová, 2017)

Ještě před samotným rozdělením typů sluchového postižení je nutné zmínit, že stejně jako i u jiných druhů postižení, hraje velkou roli **etiologie**. U sluchového postižení je etiologie značně rozmanitá. Můžeme ji rozdělit podle doby vzniku postižení na prenatální, perinatální a postnatální. V období prenatálním, především v období prvního trimestru, mohou sluchovou vadu způsobit infekční onemocnění matky (např. zarděnky), nebo škodlivý vliv některých léků. V perinatálním období může sluchové postižení vzniknout v důsledku komplikací během porodu. (Souralová, 2005) Konkrétně může dojít k nedostatku kyslíku při porodu, sepsi a u předčasného porodu k nízké porodní hmotnosti a celkově k nedonošenosti dítěte. V období postnatálním, od porodu do tří až čtyř let, mohou dítě ohrozit nemoci jako je meningitida a encefalitida. (Šedivá, 2006) Souralová (2005) dále přidává onemocnění sluchového analyzátoru či centrálního nervového systému, různé druhy traumat, ototoxické působení léků a mnoho dalších. Vznik sluchového postižení může být dále podmíněn také dědičně a v neposlední řadě se mohou vyskytnout i syndromové příčiny. (Souralová, 2005)

Sluchové postižení lze rozdělit podle několika kritérií. Dle doby vzniku se sluchové postižení člení na vady vrozené a získané. Získané vady dále můžeme rozdělit na prelingvální, což znamená, že dítě přišlo o sluch ještě před ukončením vývoje řeči. (Potměšilová, 2015) Typy tohoto postižení bývají většinou velmi závažné, bývají způsobené geneticky tj. zděděné po rodičích, nebo z širší rodiny. Důsledkem je omezení nebo úplná nemožnost rozvoje mluvené řeči. (Šedivá, 2006) Spadají sem také prenatální, perinatální a postnatální vlivy, popsané v předchozím odstavci. Naopak k postlingválnímu získanému postižení dochází po ukončení vývoje řeči, tj. po 7. roce života. (Potměšilová, 2015) Tyto sluchové vady bývají dle Šedivé (2006) důsledkem infekčních nemocí mozku, degenerativních onemocnění a úrazů.

Dalším dělicím kritériem je místo vzniku. Rozdělujeme vady periferní a centrální. Periferní vady se dále dělí na převodní, charakteristické překážkou, porušenou středoušní kůstkou či perforací bubínku, přičemž je ale funkce zachována. (Potměšilová, 2015) Tyto vady je navíc možné řešit operativním zákrokem. (Šedivá, 2006) Do periferních vad spadají dále vady percepční, způsobené poškozením vláskových buněk v Cortiho orgánu. (Potměšilová, 2015) Velké množství těžkých sluchových vad patří právě mezi percepční poruchy. (Šedivá, 2006) Centrální vady se týkají poruchy podkorového a korového systému. (Potměšilová, 2015)

WHO dále rozděluje sluchové vady podle ztráty sluchu v decibelech, viz kapitola sluchová výchova u různých stupňů sluchového postižení.

#### **4.1 Komunikace**

Dítě se sluchovým postižením prostřednictvím komunikace vyjadřuje své potřeby, upozorňuje na potíže, ale také komunikuje za účelem utváření sociálního vztahu s druhým.

Potměšil (2003) upozorňuje na důležitost nácviku zrakového kontaktu ještě před samotným rozvojem komunikačních schopností. Dále při budování komunikačního systému zmiňuje pozitivní zpětnou vazbu k dítěti a skutečnost, že by nácvik komunikace měl probíhat formou krátkodobé hry. (Potměšil, 2003)

U dětí s lehkou nebo střední poruchou sluchu může dojít k rozvoji mluvené řeči, a to například při korekci sluchadlem ve spojení s odezíráním. Děti s těžkou sluchovou vadou kvůli omezeným komunikačním schopnostem komunikují jednoduše a přímočaře, tj. to co si myslí tak přímo vyjádří. V současné době je ke komunikaci sluchově postižených využíváno několik komunikačních systémů. (Muknšnáblova, 2014)

**Orální přístup**, tedy orální komunikace, probíhá takovým způsobem, že dítě za pomoci ohmatávání úst a krku mluvícího a zároveň jeho sledováním, zaznamenává jednotlivé hlásky. (Muknšnáblova, 2014) *„Orální metody reprezentují široké spektrum metod didaktické komunikace, jejichž cílem je osvojení si mluvené, hláskové řeči a didaktického obsahu vzdělávacího programu.“* (Krauhulcová, 2002, s. 29) K doplnění významu je možné použít prstovou abecedu, znakový jazyk a u menších dětí taktéž kresbu či reálný předmět. Cílem je naučení dítěte mluvené řeči ve formě zvukové i grafické. Benefitem orální komunikace je umožnění komunikovat i s intaktní společností a využívat psaný jazyk. (Muknšnáblova, 2014) Tento komunikační systém je ale určen především pro jedince s lehkou sluchovou vadou, tj. například dětem nedoslýchavým, které mají zachovaný alespoň nějaký sluch. V opačném případě rozvíjení orální komunikace může u lidí s těžšími formami sluchového postižení působit kontraproduktivně. (Souralová, 2005)

**Simultánní komunikace** probíhá spojením mluvené řeči a souběžně používaných vizuálně-motorických metod. Bývá tedy používána při překládání znakového jazyka do mluvené podoby či naopak. (Muknšnáblova, 2014) Do simultánní komunikace lze zařadit znakový jazyk, prstovou abecedu, pomocné artikulační znaky, psanou podobu jazyka, ale i gesta, mimiku či

pantomimu. Základním požadavkem těchto komunikačních forem je vizualizace většinového jazyka. Největší důraz je přitom kladen na oboustranné dorozumění slyšících i neslyšících. (Krahulcová, 2002) Krahulcová (2002) dále tvrdí, že současná komunikace ve znakovém a v mluveném jazyce je lingvisticky nekonzistentní a při vzdělávání dětí se sluchovým postižením je vhodná pouze částečně.

**Totální komunikace** je přejata z anglického „total communication“, v českém jazyce je však významově přesnější jako globální komunikace. Jedná se o komplexní komunikační systém, spojující a vzájemně doplňující použitelné komunikační formy – akustické, slovní, vizuální, neslovní, manuální apod. Totální komunikace není brána jako metoda komunikace či vyučovací metoda, ale spíše jako filozofie. (Krahulcová, 2002) Vizuálně-motorické metody se vyskytují především v raném věku dítěte a odezírání a výslovnost v tom pozdějším. Znakový jazyk je zase jednodušší a srozumitelnější pro děti neslyšící a mluvená řeč je mezitím vhodnější pro děti nedoslýchavé. Volba patřičného komunikačního systému je tedy přímo na dítěti (popřípadě na rodiči), ale hlavním cílem je vždy rozvoj komunikace a zamezení opoždění vývoje dítěte. (Mukšnáblová, 2014)

**Bilingvální komunikace** využívá dva jazyky, ovšem ne současně, ale postupně. Jedná se o mateřský znakový jazyk a následně rozvinutý mluvený jazyk opět ve zvukové i grafické formě. Tato metoda vychází z faktu, že se mluvená řeč u neslyšícího dítěte bez znakového jazyka nemůže rozvinout. Bilingvální komunikace je vhodná k použití u dětí se sluchovým postižením, vyrůstajících ve slyšící rodině. Dítě se tak naučí jak majoritní mluvenou řeč, tak i minoritní znakový jazyk. (Mukšnáblová, 2014)

Nelze říci, že je jeden komunikační systém lepší než ten druhý, záleží čistě na tom, aby u dítěte v co největší míře rozvíjel myšlení, utvářel jazykové kompetence a umožňoval výchovu a vzdělávání. (Potměšil, 2003)

S ohledem na výzkum v praktické části je vhodné stručně popsat základní vizuálně-motorické metody.

**Znakový jazyk** – „*Vlastní*“, *přirozený jazyk českých neslyšících užívaný primárně v komunitě českých neslyšících, v intrakulturní komunikaci.*“ (Macurová, Zbořilová, 2018, s. 8) V současné době je u neslyšících podporováno, aby se nejdříve naučili český znakový jazyk a až poté mluvený jazyk. Dříve tomu tak však nebylo. Znakový jazyk se skládá z vizuálně pohybových prostředků – postavení a pohyb rukou, pozice hlavy, mimika a postavení horní

části trupu. Na rozdíl od prstové abecedy, kdy jsou slova skládána z písmen, znakový jazyk v jednom znaku vyjadřuje celé slovo či krátké sdělení. Znakový jazyk není pouze český jazyk převedený do znaků, má svou vlastní rozdílnou gramatiku a není závislý na mluvené řeči. Také se od znakové češtiny a českého jazyka liší tím, že je stručnější a využívá gestické a mimické vyjádření. Znakový jazyk se skládá z arbitrárních znaků, které nemají přímou spojitost s vyjadřovanou věcí a ze znaků ikonických, které vycházejí z podobnosti nebo charakteristického rysu předmětu. Konkrétně dětský znakový jazyk je lehce odlišný v některých znacích, které bývají zjednodušené a u dětí bývá také menší znaková zásoba. Český znakový jazyk není mezinárodní a je odlišný od znakových jazyků v jiných zemích. (Mukšnáblova, 2014)

**Prstová abeceda**, nazývaná také jako daktylní abeceda, je založena na užívání různých poloh a postavení prstů s cílem vyjádřit písmena. Z písmen se poté tvoří jednotlivá slova, stejně jako bývají spojovány hlásky v mluvené řeči. Rozlišujeme jednoruční, smíšenou a obouruční prstovou abecedu. Obouruční prstová abeceda je pomalejší, avšak srozumitelnější i pro intaktní společnost. Jednoruční prstová abeceda je již méně srozumitelná, ale za to rychlejší. V surdopedické praxi bývá častěji používána právě jednoruční prstová abeceda. (Krahulcová, 2002)

**Pomocné artikulační znaky** se na rozdíl od prstové abecedy přímo napojují na mechanismus tvoření hlásek. Počet pomocných artikulačních znaků je stejný jako počet hlásek mluveného jazyka. Hlavním přínosem těchto znaků je opora při osvojování a fixaci artikulace. Samotné vyvozování výslovnosti vypadá tak, že jedna ruka vyvozuje pomocný artikulační znak a druhá ruka popřípadě odhmatává vibrace či kontroluje vydechující proud vzduchu. Pomocné artikulační znaky zároveň rozvíjí multisenzoriální vnímání. (Krahulcová, 2002)

## 4.2 Kompenzační pomůcky

Před samotným popisem kompenzačních pomůcek je nutné okrajově zmínit, jak dochází k diagnostice sluchové vady a následně k výběru vhodné kompenzační pomůcky.

U dětí s vrozeným sluchovým postižením by identifikace sluchové vady měla být provedena nejpozději půl roku od narození, neboť později už by mohlo dojít k narušení vývoje. U dětí, u kterých je riziko sluchové vady, dochází ihned po porodu ke screeningu sluchu. Později vyšetření sluchu probíhá pomocí audiometrie. (Mukšnáblova, 2014)



Při diagnostice sluchové vady se lékaři opírají také o rodinnou anamnézu a jednoduché vyšetření pohmatem a pohledem – otoskopické vyšetření. (Muknšnáblova, 2014)

Po diagnostice přichází na řadu terapie a rehabilitace. „*Ucelená (komprehenzivní) rehabilitační péče má složku léčebnou, pracovní, sociální a výchovně vzdělávací. Celý systém péče je zaměřen na kompenzaci (náhradu postižené funkce), reedukaci (rozvoj poškozené funkce a zbytkových schopností) a akceptaci (přijetí života s postižením).*“ (Muknšnáblova, 2014, s. 39)

V současné době se dá většina sluchových vad kompenzovat díky velkému rozvoji technologie a lékařských oborů. Vyskytuje se značná řada pomůcek, která lidem se sluchovým postižením usnadňuje život. V rámci rozvoje komunikace u dětí se sluchovým postižením v předškolním věku mezi často vyskytující se kompenzační pomůcky patří sluchadla a kochleární implantáty. (Morávková, 2020)

### **Sluchadla**

Sluchadla jsou vhodná pro děti s nedoslýchavostí a jsou indikována u percepčních a převodních sluchových vad. Jedná se o elektronické akustické zařízení, jejichž funkcí je zesílit a modulovat zvuk, který je následně převeden do ucha. V dnešní době patří sluchadla k nejefektivnějším technickým pomůckám. (Muknšnáblova, 2014) Především moderní digitální sluchadla se dokáží automaticky přizpůsobit měnícím se zvukovým podmínkám, potlačit akustickou zpětnou vazbu, jsou méně citlivá na rušení pomocí mobilních telefonů a šum se vyskytuje minimálně. (Morávková, 2020) K podmínkám indikace sluchadel nedoslýchavým dětem se řadí audiologická vyšetření a skutečnost, že sluchovou vadu nelze léčit jiným způsobem – operací či medikací. (Muknšnáblova, 2014) Výběr a nastavení optimálního sluchadla zajišťuje foniatr na základě prahové hodnoty dítěte a následně probíhá pravidelné kontrolování. (Morávková, 2020)

Existuje několik druhů sluchadel. **Závěsná sluchadla** se nyní používají nejvíce. Díky tvaru půlměsíce se dají zavěsit za boltec. (Muknšnáblová, 2014)



Obrázek 1 Závěsné sluchadlo

(převzato z <https://www.naslouchatko.cz>)

Existuje několik typů sluchadel tohoto druhu, rozdělených podle výkonu. Největší předností závěsných sluchadel je, že je uživatelům používajícím sluchadla na obou uších, umožněno tzv. stereofonní slyšení. (Bendová, Jeřábková, Růžičková, 2006)

U dětí méně často používaná jsou **nitroušní individuální sluchadla**. Tento typ sluchadel se vyrábí na míru pro každého člověka podle odlitku zvukovodu a boltce. Zajišťují již kvalitnější a přirozenější přenos zvuku, ale pro děti nejsou vhodné z důvodu růstu boltce a zvukovodu. Dle místa zavedení se dají dále rozdělit na boltcové, zvukovodové a kanálové. (Muknšnáblová, 2014)

Dalším druhem je **sluchadlo brýlové**, které plní kompenzační funkci brýlí a v nožičce má zároveň instalované části sluchadla. (Bendová a kol., 2006)

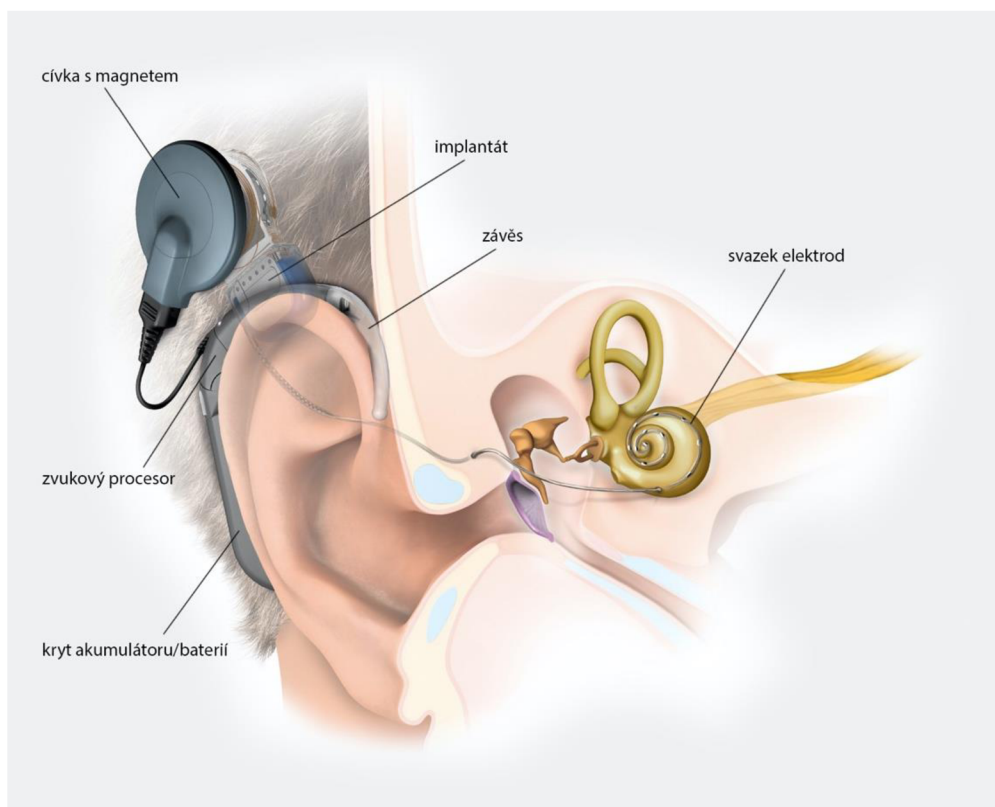
Dále je také nutné zmínit existenci **kapesních sluchadel**. Tato sluchadla bývala používána u menších dětí, které byly pod kontrolou matky, či u dětí, kterým z důvodu deformace boltce, nešlo sluchadlo na ucho zavěsit. Dítě tak nosilo sluchadlo na krku ve speciální kapsičce. Z důvodu poruchovosti a nadměrné velikosti se v současné době tato sluchadla (až na výjimky) již prakticky nepoužívají. (Muknšnáblová, 2014)

Mukšnáblová (2014) dále tvrdí, že správně vybrané a nastavené sluchadlo by mělo zlepšit srozumitelnost alespoň o 15 %.

### **Kochleární implantát**

Kochleární implantát, jinými slovy nitroušní smyslová náhrada, bývá aplikována dětem s těžkým sluchovým postižením. Může pomoci prelingválně neslyšícím dětem, ale také postlingválně ohluchlým. Samotná implantace se provádí nejčastěji ve věku 2-3 let. I zde platí pravidlo „čím dříve, tím lépe“, které však závisí na včasné diagnostice (Morávková, 2020) Cílem implantace je nahradit poškozené vláskové buňky v hlemýždi a elektrickými impulzy stimulovat sluchový nerv, čímž dojde k vnímání zvuku. (Kerekrétiová, 2020)

Vnitřní část implantátu obsahuje svazky elektrod implantované do hlemýžďe a přijímače, který se nachází pod kůží na skalní kosti. Vnější část se skládá z mikrofonu, řečového procesoru a vysílací cívky s magnetem. Implantát funguje na principu, že mikrofon podobající se sluchadlu, přijímá zvuky z vnějšího okolí a následně je procesor přemění na signály, které jsou pomocí vysílací cívky předány přijímači ve vnitřní části. (www.mycimply.com)



Obrázek 2 Kochleární implantát

(převzato z [www.mycimply.com](http://www.mycimply.com))

Kochleární implantát je vhodný pouze pro neslyšící děti, které splňují několik obecných i specifických kritérií. (Kerekrétiová, 2020) Implantaci schvaluje tým, který se skládá z odborných lékařů, psychologa, zástupce ministerstva zdravotnictví, zástupce zdravotní pojišťovny a zástupce rodičů dítěte s postižením. (Mukšnáblová, 2014) Samotné nošení kochleárního implantátu přináší jistá omezení při některých situacích, patří mezi ně například cestování letadlem, potápění se, vyšetření MRI apod. (Morávková, 2020) Implantace je poměrně nákladná, hradí ji však zdravotní pojišťovna.

V nejlepším případě kochleární implantát umožní i neslyšícím dětem komunikovat verbálně, stojí za tím však dlouhá cesta zahrnující logopedickou a speciálně pedagogickou rehabilitaci a vyžadující aktivní účast rodičů i dítěte. (Bendová a kol., 2006)

### **4.3 Výchova dětí se sluchovým postižením**

Výchova dítěte se sluchovým postižením je primárně ovlivňována nejbližší rodinou. Měla by taktéž vycházet ze znalostí individuálních potřeb dítěte, jeho věku, tělesného, duševního a řečového vývoje a dále také samozřejmě ze stupně sluchové vady. (Mukšnáblová, 2014)

Mukšnáblová (2014) rozlišuje tzv. homogenní rodinné prostředí, kdy je neslyšící dítě vychováváno neslyšícími rodiči a dochází zde k větší akceptaci dítěte bez větších potíží. Je to tomu tak, protože rodiče i dítě používají stejný komunikační systém a celkově jsou i jejich specifické potřeby stejné. Druhým typem je nehomogenní rodinné prostředí, kdy, jak již názvu vyplývá, je výchova směřována od slyšících rodičů. Akceptace zde nemusí být tak velká jako u neslyšících rodičů, záleží na mnoha faktorech, jako je věk rodičů, kvalita partnerského vztahu, počet dětí v rodině atd. V případě, že je u nezkušených rodičů prvorozeným dítětem právě dítě se sluchovým postižením, může to vést buď k přehnaně ochrannému přístupu, či naopak ke kladení nadměrných nároků na dítě. (Mukšnáblová, 2014)

Potměšil (2003) dále vymezuje základní principy pro výchovnou práci.

**Pozitivně stimulační prostředí** – do této oblasti můžeme zařadit především pozitivní psychosociální klima v rodině, které se týká jak dítěte, tak jeho rodičů či sourozenců. (Potměšil, 2003)

**Komunikativnost** – je v této souvislosti brána spíše jako kvalita prostředí, ale souvisí samozřejmě s komunikativními dovednostmi dítěte a s potřebou být vyslyšen a uměním naslouchat. (Potměšil, 2003)

**Efektivní komunikace** – je úzce spojena s komunikativností a je založena především na motivaci. Komunikace by měla být dítěti předkládána jako prostředek k vyjádření potřeby či přání. (Potměšil, 2003)

**Setkávání** – související s oboustrannou aktivitou a vytvářením příležitostí pro dítě. (Potměšil, 2003)

**Možnost volby** – tento princip nebývá v našich podmínkách naplňován tak efektivně jako jiné. Jedná se o dlouhodobý proces, který by měl probíhat již od raného věku. Základem je, abychom se dítěte ptali i na úplné maličkosti, protože takto dochází k rozvoji motivace k další komunikaci. (Potměšil, 2003)

**Pocit kontroly nad situací** – souvisí s, mimo výše popsaným principem volby, také s možností se samostatně rozhodovat. Patří sem konkrétně pojmy jako *ještě, dost, to se mi líbí/nelíbí* apod. (Potměšil, 2003)

Autor dále dodává, že tyto principy se navíc vzájemně doplňují, nevyskytují se odděleně a pořadí není dáno důležitostí. (Potměšil, 2003)

## **Praktická část**

### **5 Uvedení do problematiky**

V praktické části bakalářské práce je vymezen hlavní cíl výzkumu a dále jsou zde zodpovězeny výzkumné otázky týkající se sluchové výchovy u dětí se sluchovým postižením.

Samotný výzkum je zaměřen na pozorování chování dětí u her určených primárně na rozvoj sluchu. V této části práce se nachází popis procesu zhotovení pomůcky ke hrám a taktéž nástin jednotlivých her. Dále je zde popsána mateřská škola, ve které se výzkum uskutečnil a zařazeny jsou zde i konkrétní části ŠVP, týkající se sluchové výchovy. V neposlední řadě je zde charakterizována cílová skupina dětí, kterých se výzkumný problém týkal a jejich chování při hrách.

V závěrečné části je nastíněn výklad zjištěných jevů, jsou zde zodpovězeny výzkumné otázky, a především je zde vymezeno, jak se podařilo splnit hlavní cíl práce.

### **6 Cíle výzkumu a výzkumné otázky**

Hlavním cílem výzkumu je popsat chování dítěte se sluchovým postižením při hrách rozvíjejících sluch.

Výzkumné otázky znějí takto:

1. Jaká je efektivita vytvořených her rozvíjejících sluch u dětí se sluchovým postižením?
2. Do jaké míry rozumí dítě při vysvětlování principu hry pouze mluvené řečí?
3. Do jaké míry při aktivitách děti komunikují mluvenou řečí?
4. Která hra dělá dětem největší obtíže a která je pro ně naopak nejjednodušší?

## 7 Metodologie a metodika výzkumu

K získání dat byla vytvořena pomůcka rozvíjející sluch, která byla následně aplikována při jednotlivých hrách. K ověření účinnosti pomůcky byla použita metoda strukturovaného otevřeného pozorování. Následně došlo prostřednictvím techniky otevřeného kódování k analýze informací zjištěných při pozorování.

Prvním krokem při zpracování výzkumu byly opakované návštěvy mateřské školy pro děti se sluchovým postižením, kde bylo nejprve provedeno pozorování několika dětí a poté nastal samotný výběr dětí, u kterých bylo vyzkoušení her rozvíjejících sluch nejvhodnější.

Následně byly vytvořeny hry na rozvoj sluchové výchovy. K prvním dvěma hrám byly vytvořeny pomůcky z prázdných kelímků od jogurtu. Nejprve byly kelímky namalovány temperovými barvami, poté naplněny různým materiálem, a nakonec zalepeny kartonem pomocí tavící pistole. (viz foto) Ke třetí hře byla nutná pouze jedna pomůcka, a to míč. Všechny 3 typy her byly vyzkoušeny u všech vybraných dětí.

Vyzkoušení her s dětmi probíhalo vždy odděleně, nejprve u stolu a poté na koberci. Před samotnou aktivitou bylo vybráno klidné místo v prázdné třídě. Poté byla nachystána pracovní plocha tak, aby se děti soustředily pouze na dané aktivity a nic jiné je nerozptylovalo, tj. byly ze stolu odstraněny ostatní předměty, které se netýkaly her. Následně proběhla motivace dětí pomocí příběhu o včelce, která potřebovala rozřídít květiny a děti ji s tím měly pomoci. V průběhu samotných her docházelo opakovaně k motivaci dětí prostřednictvím povzbuzování a pochval. Po celou dobu byla ve třídě přítomna učitelka, která pomáhala znakovat, pokud dítě nerozumělo mluvené řeči. Jednoduché znaky jsem však používala i já sama, a proto tedy zasahování učitelky do hry, nebylo ve většině případů nutné. Učitelka zde byla přítomna taktéž jako psychická opora dětem, jelikož mě, jakožto praktikantku, znaly děti pouze od vidění a počítala jsem s tím, že ne všechny děti budou spolupracovat. Na závěr děti za odměnu dostaly omalovánku včely s květinami. Pozorování dětí při hrách trvalo přibližně hodinu, tj. cca 15 minut na každé dítě. Inspirace byla čerpána v publikaci Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením od Jarmily Roučkové a také ze sborníků her, který byl vytvořen po dobu mé praxe v mateřských školách.

## **Popis jednotlivých her**

### **1. Hra – Zvukové pexeso**

Zvukové pexeso bylo vytvořeno z namalovaných kelímků od jogurtu, do kterých byly vloženy různé typy materiálů. Jednalo se o 4 dvojice. Jednotlivé dvojice byly naplněny těstovinami, granulovým čajem, cizrnou a mincemi. Tyto materiály byly vybrány záměrně z důvodu výrazného zvukového projevu.

Cíl: Dítě pomocí sluchu rozpozná stejné dvojice a oddělí je bokem.

Průběh hry: Po motivačním povídání bylo na stůl před dítě postaveno 8 kelímků. Následně bylo úkolem rozpoznat stejné dvojice pomocí sluchu a oddělit je na bok.

### **2. Hra – Ticho a zvuk**

Tato hra opět vycházela z namalovaných kelímků, přičemž byly přidány 2 kelímky, které byly prázdné a nevydávaly tedy žádný zvuk.

Cíl: Dítě rozliší zvuk a ticho, rozezná prázdné a plné kelímky.

Průběh hry: Na stole bylo ještě před samotným rozlišováním kelímků nachystáno několik předmětů. Jedna polovina vydávala zvuk a druhá ne. Postupně jsme společně s dětmi rozlišovali, které předměty dělají zvuk a které ne. Pokud to bylo nutné, prováděla jsem dopomoc znaky „slyší“ a „neslyší“. Následně byly před dítě opět postaveny všechny kelímky vydávající zvuk a přidány byly také 2 prázdné kelímky, které zvuk nevydávaly. Úkolem dítěte bylo správné rozřazení na 2 skupiny.

### **3. Hra – Připravit, pozor, teď**

K této hře byl potřeba pouze míč, který byl dostupný v mateřské škole.

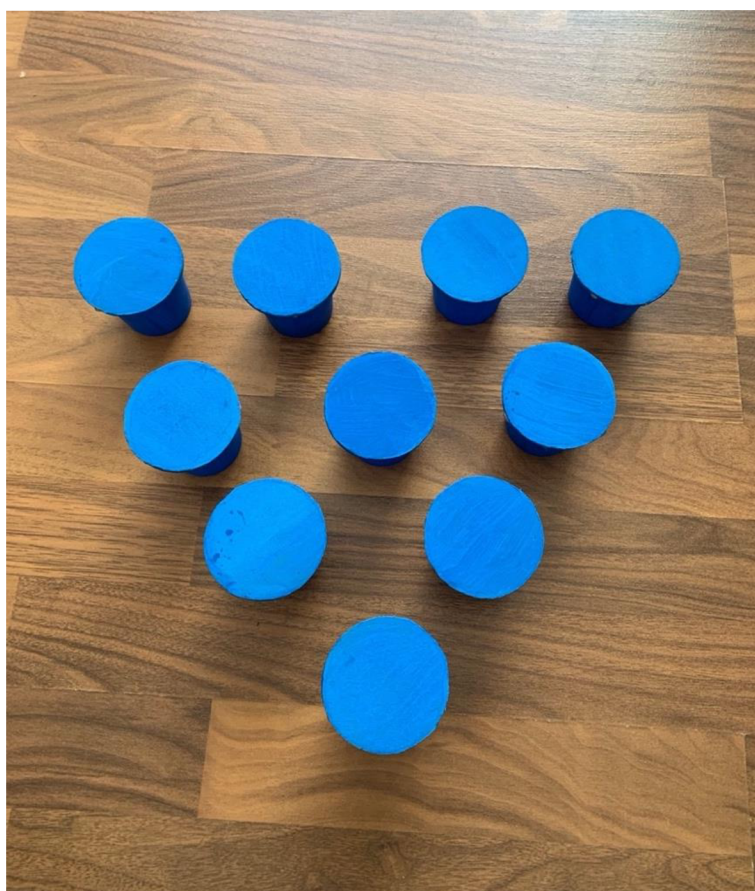
Cíl: Dítě opakuje mluvenou řečí povely „připravit, pozor, teď“ a na povel „teď“ pošle míč.

Průběh hry: Při této aktivitě nedocházelo k pouhému zadávání pokynů a případné pomoci, ale já sama jsem byla pro dítě hrovým partnerem, který se aktivně podílel na hře. S dítětem jsme si s rozkročenými nohama posadili na koberec cca 2 metry od sebe tak, abychom na sebe viděli. Nejprve jsem dítěti vysvětlila pravidla hry, tj. na jaké pokyny se bude co díť. Poté jsem začala vyslovovat pokyny „připravit, pozor“ a na „teď“ jsem poslala míč. Úkolem dítěte bylo na stejné pokyny poslat míč nazpět a zároveň tyto pokyny nahlas vyslovovat se mnou. Postupně jsem mezery mezi jednotlivými slovy prodlužovala a taktéž pracovala s hlasem. Aktivita byla zopakována cca pětkrát.





Obrázek 4 Pomůcka na rozvoj sluchu



Obrázek 3 Pomůcka na rozvoj sluchu z druhé strany

## 8 Charakteristika zařízení a výzkumného vzorku

### 8.1 Charakteristika zařízení a analýza ŠVP

Výzkum probíhal na Střední škole, základní škole a mateřské škole pro sluchově postižené v Olomouci na ulici Kosmonautů 4, konkrétně tedy v mateřské škole. Součástí resortu je mimo jiné internát, školní družina, školní klub, speciálně pedagogické centrum a školní jídelna s kuchyní. Hlavním posláním mateřské školy je výchova a vzdělávání dětí se sluchovým postižením, s těžkými vadami řeči a dětí s vícečetným postižením ve věku od 3 do 6 (7) let. Hlavním dorozumívacím prostředkem v mateřské škole je totální komunikace.

Ze školního vzdělávacího programu mateřské školy jsem vyčlenila pasáže týkající se sluchové výchovy, které lépe dokreslují charakter samotné školy a k určitým částem přidala také své postřehy z pozorování.

***Školní vzdělávací program „Budeme si spolu hrát, Ty budeš můj kamarád“***

#### **Charakteristika školy**

*„Mateřská škola je součástí základní školy, ve které probíhá předškolní výchova pro 25 dětí ve čtyřech třídách. Záměrem vzdělávání dětí se sluchovým postižením je rozvíjet každé dítě tak, aby na konci předškolního období bylo připravené zvládat nároky života v základní škole.“* (ŠVP, s. 2)

Při návštěvách mateřské školy se mi velmi líbilo, že v každé třídě je pouze 4-5 dětí, přičemž učitelce je ve třídě vždy dostupná ještě asistentka pedagoga. Nachází se zde tedy velký prostor pro individuální, a především intenzivní práci s dětmi.

Další velkou výhodou tohoto resortu je, že mohou rodiče s dětmi se sluchovým postižením využívat služeb speciálně pedagogického centra. Děti navštěvující mateřskou školu mohou taktéž plynule přejít do základní školy a jako přínosné se mi jeví také skutečnost, že děti ze vzdálenějších míst mohou využít služeb internátu již při docházení do mateřské školy.

*„Hlavním komunikačním systémem v naší škole je totální komunikace. Ta zahrnuje: znakový jazyk, mluvenou řeč, odezírání, sluchovou výchovu a reedukaci sluchu, gestikulaci, mimiku, pantomimu, psanou řeč, daktyl, didaktický materiál.“* (ŠVP, s. 2)

V rámci mého stráveného času ve škole, jsem si všimla, že učitelky a asistentky souběžně s mluvenou řečí používají také pomocné znaky, prstovou abecedu a výraznou mimiku. I přesto, že převážná část dětí má sluchové postižení, jsou zde současně umístěny také děti bez

sluchového postižení, které rozumí mluvené řeči dobře. Všimla jsem si však, že i když dítě slyšelo a rozumělo dobře, znaky pro něj byly jakousi jistotou, doplňující mluvenou řeč. Zároveň pro mě, jakožto pro začátečnici znakového jazyka, ale troufnu si říct že i pro ostatní praktikantky navštěvující tuto školu, umožňuje totální komunikace snadnější orientaci v komunikaci mezi dětmi a učitelkami.

*„Většina dětí v naší škole je sluchově postižených, některé mají kombinované postižení spojené se sluchem. Vzdělávají se tu také žáci s narušenými komunikačními schopnostmi především s dysfázií, kterým vyhovují vzdělávací metody využívané pro sluchově postižené žáky. Soužití žáků sluchově postižených a žáků slyšících (s narušenou komunikační schopností) se ukázalo jako nesporný vzájemný komunikační i kulturní přínos.“ (ŠVP, s. 3)*

Při mém pozorování měla skutečně většina dětí sluchové postižení korigované sluchadlem či kochleárním implantátem. Měla jsem však možnost pozorovat také dítě s Turnerovým syndromem, kterému znaky při komunikaci velmi pomáhaly.

### **Řízení mateřské školy**

*„Pedagogický sbor pracuje jako tým, zve ke spolupráci rodiče, případně pracovníky Speciálně pedagogického centra (SPC). SPC v rámci poradenství klientům zapůjčuje odbornou literaturu, sluchové aparatury, pořádá kurzy znakového jazyka, poskytuje CD se znakovým jazykem.“ (ŠVP, s. 12)*

### **Organizace tříd v mateřské škole**

*„Dvě třídy jsou zaměřeny především na rozvoj řečových dovedností – děti s CI. Další dvě třídy se zaměřují na komunikaci jak ve znakovém jazyce, tak i orálním vzdělávání.“ (ŠVP, s. 14)*

### **Speciálně pedagogické metody**

*„V mateřské škole se využívají především tyto metody:*

- totální komunikace – znakový jazyk, mluvená řeč, prstová abeceda, počáteční čtení, odezírání, mimika, interaktivní tabule, PC a program na reedukaci sluchu FONO,*
- metoda VOKS – především pro děti s těžkou formou dysfázie, DMO, ADHD, autismem,*
- logopedická intervence – každému dítěti se zpracovává individuální logopedický plán na rok, který se vyhodnocuje a upravuje dle dalších potřeb dítěte.“ (ŠVP, s. 18)*

## 8.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Cílovou skupinou tohoto výzkumu jsou 4 děti se sluchovým postižením. Pro zachování anonymity nejsou v práci uvedena jména zúčastněných dětí.

Konkrétní děti byly vybrány záměrně z důvodu variability vzorku. Jedná se o 3 děti používající kompenzační pomůcky a jedno dítě bez jakékoliv korekce.

### Dítě 1

Pohlaví dítěte: chlapec

Věk: 6 let

Kompenzační pomůcka: kochleární implantát na obou uších

Dítětem preferovaný typ komunikace: znakový jazyk

Pozorování při hrách:

Před zahájením her bylo nutné chlapce pořádně namotivovat, protože byl velmi vystrašený a nechtěl spolupracovat. Po vzájemném seznámí a krátkém povídání již pracoval velmi dobře, nebál se a během následných her výrazně komunikoval pomocí mimiky.

U první hry trvalo delší dobu, než chlapec porozuměl principu, paní učitelka musela dopomáhat znakováním. Když však došlo k pochopení principu, hra chlapce velmi bavila a zanedlouho rozlišil správně všechny dvojice.

Při druhé hře trvalo opět delší dobu, než chlapec přišel na princip hry. Všechny hračky před přímým rozlišováním kelímků oddělil správně, samotné rozdělování na 2 skupiny bylo však obtížnější. Snažila jsem se i já sama dopomáhat především znaky „stejně“, „slyší“ a „neslyší“. Nakonec chlapec rozdělil všechny kelímky správně.

Při poslední hře nebylo nutné znakování, protože chlapec ve velmi krátkém čase pochopil, co po něm požadují. Tuto aktivitu provedl velmi dobře, pouze pokyny „připravit, pozor, teď“ nevyslovoval, což jsem však také očekávala, protože chlapec během her po celou dobu preferoval komunikaci pomocí znaků.

Celkové provedení her s chlapcem hodnotím kladně, všechny hry za pomoci sluchu zvládl. Spolupracoval, rozuměl orální řeči s dopomocí znaků a komunikoval prostřednictvím mimiky a znakového jazyka. Obtíže se vyskytly pouze při počátečním vysvětlování her a taktéž nebyly mluvenou řečí vyslovovány jednotlivé pokyny.

## **Dítě 2**

Pohlaví dítěte: dívka

Věk: 5 let

Kompenzační pomůcka: žádná

Dítětem preferovaný typ komunikace: mluvená řeč

Pozorování při hrách:

Dívka ještě před počáteční motivací a vzájemném představení přišla do třídy dobře naladěná a usměvavá. Při všech hrách rozuměla mluvené řeči a nebylo nutné znakovat.

Při první hře byla dívka trochu nejistá a u každého kroku ode mě pomocí zrakového kontaktu a zvukového projevu, vyžadovala zpětnou vazbu, jestli dělá vše správně. Čas strávený u této hry byl podobný jako u ostatních dětí.

U druhé hry ji trvalo delší dobu, než pochopila, že má vyčlenit kelímky, které nedělají zvuk. Když však přišla na princip hry, sama kelímky bez pomoci roztřídila.

U třetí hry si vedla výborně, opakovala slova se mnou a sluchová vada nešla prakticky poznat. Čas u této hry byl velmi krátký.

Celkové tempo dívky u her bylo rychlejší než u ostatních dětí s kompenzační pomůckou. Rozuměla dobře mluvené řeči, ze začátku komunikovala hlavně pomocí mimiky, později již verbálně a prostřednictvím sluchu si správně poradila u všech her bez výraznější dopomoci.

## **Dítě 3**

Pohlaví dítěte: chlapec

Věk: 6 let

Kompenzační pomůcka: kochleární implantát na obou uších

Dítětem preferovaný typ komunikace: znakový jazyk

Pozorování při hrách:

Je nutné zmínit, že u chlapce bylo mimo sluchové postižení také podezření na vývojovou dysfázii smíšeného typu, tím pádem se dalo očekávat, že čas strávený u her bude delší než u ostatních dětí.

Po příchodu dítěte do třídy, ale i po celou dobu pozorování, chlapec neudržoval zrakový kontakt a vypadal velmi zmateně. Paní učitelka mě upozornila, že to nejspíš bude na delší dobu, protože chlapci trvá déle, než pochopí novou aktivitu a pokud se mu činnost nelíbí, nebude chtít spolupracovat. Chlapce jsem z důvodu možného výskytu přidruženého postižení, motivovala jednodušeji, tj. vynechala jsem příběh o včelce, která chce pomoci a namotivovala jsem chlapce pouze úkolem rozlišení květin podle zvuku.

První hru jsem chlapci nejprve vysvětlila já, ale zdálo se, že zcela nepochopil význam hry. Pomohla mi tedy učitelka a několikrát můj požadavek zopakovala ve znakovém jazyce. Když už chlapec pochopil, co se od něj očekává, samotné rozlišení dvojic mu zabralo jen několik sekund. Tato skutečnost mi přišla velmi zajímavá, jelikož to vypadalo tak, že má chlapec větší potíže s porozuměním pokynů než se samotným provedením pomocí sluchu.

U druhé hry trvalo opět delší dobu, než chlapec pochopil, že má rozdělit předměty a následně i kelímky na dvě skupiny. Poté co s dopomocí rozlišil hračky, které vydávají zvuk, a které ne, nechala jsem ho chvíli samostatně pracovat i s kelímky. Dlouhou dobu si však nevěděl rady a ani po mé dopomoci nerozdělil všechny kelímky správně.

U třetí hry jsme musely s paní učitelkou dopomáhat pomocí znaků a chlapci opět trvalo dlouhou dobu, než pochopil cíl hry. Samotný princip hry byl po nějakém čase pochopen, jednotlivé pokyny „připravít, pozor, teď“ však vyslovovány nebyly.

Chlapec si u her v porovnání s ostatními dětmi vedl hůře a celkové provedení her trvalo delší dobu. Důvodem však mohlo být právě přidružené postižení. Ze 3 her se chlapci podařilo splnit cíl pouze u jedné z her. Taktéž komunikace prostřednictvím znakového jazyka, prstové abecedy či mimiky nebyla přítomna.

#### **DÍTĚ 4**

Pohlaví dítěte: dívka

Věk: 6 let

Kompenzační pomůcka: sluchadlo

Dítětem preferovaný typ komunikace: mluvená řeč

Pozorování při hrách:

Dívka přišla do třídy v dobré náladě, nestyděla se a ihned po vzájemném představení bez problému spolupracovala.

Při první hře dívka ze začátku nepochopila princip hry a místo správného rozřazování dvojic pouze poslouchala zvuky jednotlivých kelímků. Poté co jsem ji však znovu vysvětlila, že si je má poslechnout a poté rozřadit, správně již všechny kelímky rozdělila.

Při druhé hře dívka bez problému rozřadila všechny pomocné hračky. Nicméně při samotném rozdělování kelímků na 2 skupiny si nebyla velmi jistá. Několikrát se spletla ale po mé dopomoci vše správně rozřadila. Čas strávený u této hry byl trochu delší.

Třetí hra byla pro dívku byla snadná. Hned při prvním poslání míče správně vyslovovala všechny slova a míč taktéž posílala na dané pokyny nazpět.

Celkově si dívka s hrami poradila velmi dobře. Z počátku se u první i u druhé hry vyskytly menší obtíže, ale s dopomocí byl cíl hry byl třikrát správně splněn. Dívka se mnou komunikovala mluvenou řečí a taktéž prostřednictvím mimiky.

### **Popis doprovodných aspektů při pozorování dětí**

#### **Počáteční nálada dětí po příchodu do třídy**

Počáteční nálada u dětí byla různá, polovina dětí byla vystrašená a druhá polovina přišla s dobrou náladou. Po krátkém rozhovoru a motivaci, již všechny děti spolupracovaly bez problému.

#### **Průběžná komunikace**

Průběžná komunikace ze strany dětí probíhala především pomocí mimiky a znaků. Jelikož jsem po dětech nepožadovala, aby u prvních dvou her mluvily orální řečí, jeví se mi tato skutečnost jako zcela přirozená. U třetí hry jsem však po dětech vyžadovala vyslovování daných pokynů, přičemž správně vyslovovaly pouze 2 děti.

#### **Pomoc ze strany učitelky**

Pomoc učitelky, konkrétně pomoc s přeložením požadavku do znakového jazyka, byla nutná pouze u 2 dětí. Zbylé 2 děti rozuměly verbální řeči bez větších problémů.

#### **Pomoc z mé strany**

Každému dítěti bylo nutné dávat zpětnou vazbu prostřednictvím mimiky a zvukových projevů. Co se týče větší pomoci, zasahování do hry bylo nutné u 3 dětí, přičemž jsem vždy pomáhala nejprve slovním vysvětlením, názornou ukázkou a poté skrze pomocné znaky.

#### **Celkové zhodnocení průběhu her**

Celkový průběh her hodnotím kladně. Nečekala jsem, že se mnou budou všechny děti tak dobře spolupracovat. Bylo zřejmé, že se děti ze začátku styděly a nebyly si jisté co je čeká, přítomnost učitelky ve třídě jim však dodala potřebnou jistotu a děti odcházely z místnosti vždy s úsměvem.

	<b>Hra 1</b>	<b>Hra 2</b>	<b>Hra 3</b>
<b>Cíl hry</b>	<i>Dítě pomoci sluchu rozpozná stejné dvojice a oddělí je bokem.</i>	<i>Dítě rozliší zvuk a ticho, rozezná prázdné a plné kelímky.</i>	<i>Dítě opakuje mluvenou řečí povely „připravit, pozor, teď“ a na povel „teď“ pošle míč.</i>
<b>Dítě 1</b>	Zpočátku trvalo delší dobu, než dítě pochopilo, poté však cíl hry splnilo bez problému.	Ze začátku trvalo opět delší dobu, než byla hra pochopena, musela jsem v průběhu hry dopomáhat znaky. Cíl hry byl však úspěšně splněn.	Cíl nebyl splněn, dítě v průběhu hry nekomunikovalo mluvenou řečí, ale pouze znakovalo. Míč však alespoň posílalo na mé pokyny.
<b>Dítě 2</b>	Ze začátku bylo dítě nejisté, ale cíl splnilo bez problému.	Zpočátku trvalo delší dobu, než dítě pochopilo princip hry, poté byl však cíl splněn bez problému.	Cíl byl splněn bez problému.
<b>Dítě 3</b>	Trvalo dlouhou dobu, než dítě pochopilo, co se od něj očekává, musela jsem pomáhat já a poté i učitelka pomocí znaků. Nakonec však dítě cíl hry splnilo.	Cíl nebyl splněn, dítě nezvládlo správně rozlišit všechny kelímky.	Ze začátku byla opět nutná větší dopomoc ze strany učitelky. I přesto však cíl nebyl splněn, jelikož dítě nekomunikovalo mluvenou řečí.
<b>Dítě 4</b>	Dítě zpočátku nepochopilo princip hry, ale po následném upozornění správně kelímky rozdělilo a cíl splnilo.	Ze začátku mělo dítě problémy s rozdělením kelímků. Následně po mé dopomoci však cíl splnilo.	Cíl byl splněn bez problému.

Tabulka 2 Přehled konkrétních cílů u her



## 9 Výsledky a jejich interpretace

Kvůli epidemiologické situaci jsem v mateřské škole musela mít po celou dobu nasazený respirátor, což bránilo případnému odezírání a bohužel jsem také vnímala, že se s dětmi hůře udržuje zrakový kontakt a celkově nemohou vnímat mimiku mého obličeje tak, jako při běžné situaci. Věřím však, že tato situace do velké míry nezkreslila chování dětí a cíl výzkumu, jak je z výsledků pozorování patrné, byl tímto splněn.

### 1. Jaká je efektivita vytvořených her rozvíjejících sluch u dětí se sluchovým postižením?

Efektivita her vytvořených primárně na rozvoj sluchu u dětí se sluchovým postižením je dle mého názoru velká. I přesto že se všem dětem nepodařilo na poprvé splnit cíle u jednotlivých her, věřím, že při následném opakování by byly výsledky mnohem lepší a cíle by dosáhly všechny děti.

### 2. Do jaké míry rozumí dítě při vysvětlování principu hry pouze mluvené řečí?

Pouze u dvou dětí s kochleárními implantáty bylo nutné vyjádřit pokyny ve znakovém jazyce. Zbýlé dvě děti rozuměly mluvené řeči dobře.

### 3. Do jaké míry při aktivitách děti komunikují mluvenou řečí?

Komunikace mluvenou řečí ze strany dětí byla minimální. Přispívá tomu však skutečnost, že u prvních dvou her nebyla mluvená řeč po dětech požadována a je tedy přirozené, že používaly komunikační systém, který jim vyhovuje nejvíce. U třetí hry byla naopak vyžadována komunikace mluvenou řečí, přičemž dané pokyny vyslovovaly pouze 2 děti.

### 4. Která hra dělá dětem největší obtíže a která je pro ně naopak nejjednodušší?

Nejobtížnější byla pro děti z hlediska zapojení sluchu 2. hra – Ticho a zvuk. Všem dětem trvalo delší dobu, než pochopily princip hry a taktéž, než správně rozřadily všechny kelímky.

Nejjednodušší hrou byla pro děti jednoznačně 3. hra – Připravit, pozor, teď. Jediným problémem zde bylo vyslovování daných pokynů, princip hry však pochopily všechny děti správně.

## **Závěr**

Cíl bakalářské práce, a to popsat chování dětí se sluchovým postižením u her rozvíjejících sluch, se podařilo naplnit. Prostřednictvím pozorování při hrách bylo zjištěno, že chování jednotlivých dětí se do jisté míry liší. Některým dětem se podařilo naplnit cíle her bez problému, jiné děti však k cíli nedošly. V této práci šlo ale především o popis samotného procesu provádění her s dětmi, nikoliv o dovedení dítěte ke zdárnému splnění cíle.

Bádání v této oblasti by se dle mého názoru v budoucnu dalo rozvíjet mnoha směry. Jedním z nich může být detailní prozkoumání spojitosti mezi sluchovým postižením dítěte a používáním sluchu v mateřské škole mimo hru i při jiných typicky školních aktivitách. Z opačného hlediska by bylo zajímavé popsat míru úspěšnosti při hrách u větší skupiny dětí se sluchovým postižením.

## Seznam použité literatury

### Kněžní zdroje

BENDO VÁ, Petra, Kateřina JEŘÁBKOVÁ a Veronika RŮŽIČKOVÁ. *Kompenzační pomůcky pro osoby se specifickými potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1436-8.

HRADILOVÁ, Tereza. *Kvalita života osob se sluchovým postižením: Quality of life of people with hearing impairment*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7290-967-4.

KEREKRÉTI OVÁ, Aurélie. *Logopédia*. V Bratislave: Univerzita Komenského, 2020. ISBN 978-80-223-4835-5.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikace sluchově postižených*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2.

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

MILLAR, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978. Pyramida (Panorama).

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. *Katalog podpůrných opatření: metodika aplikace podpůrných opatření v předškolním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5716-1.

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

POTMĚŠIL, Miloň. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0766-3.

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

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

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

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

SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.

ŠEDIVÁ, Zoja. *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. Praha: Septima, 2006, 64 s. ISBN 8072162322.

Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Olomouc: Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené, Olomouc, Kosmonautů 4, 2022

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

### **Elektronické zdroje**

Hearing loss grades and the International classification of functioning, disability and health. *Bulletin of the World Health Organization* [online]. 2019, 4 [cit. 22.02.2022]. Dostupné z: doi: <http://dx.doi.org/10.2471/BLT.19.230367>

Naslouchátko.cz. *naslouchatko.cz* [online]. © 2022 [cit. 05.04.2022]. Dostupné z: <https://www.naslouchatko.cz>

Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené, Olomouc, Kosmonautů 4. *Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené, Olomouc, Kosmonautů 4* [online]. © 2022 [cit. 05.04.2022]. Dostupné z: <https://www.sluch-ol.cz>

Úvod do kochleárních implantátů. *mycimplify.com* [online]. © 2022 [cit. 05.04.2022]. Dostupné z: <http://www.mycimplify.com/uvod-do-kochlearnich-implantatu.htm>

## **Seznam zkratek**

*dB – decibel*

*apod. – a podobně*

*např. – například*

*atp. – a tak podobně*

*WHO – World Health Organization*

*tj. – to jest*

*MRI – magnetic resonance imaging*

*ŠVP – školní vzdělávací program*

*CI – cochlear implant*

*VOKS – výměnný obrázkový komunikační systém*

*DMO – dětská mozková obrna*

*ADHD – Attention deficit hyperactivity disorders*

## **Seznam obrázků**

OBRÁZEK 1 ZÁVĚSNÉ SLUCHADLO .....	22
OBRÁZEK 2 KOCHLEÁRNÍ IMPLANTÁT .....	23
OBRÁZEK 3 POMŮCKA NA ROZVOJ SLUCHU Z DRUHÉ STRANY .....	29
OBRÁZEK 4 POMŮCKA NA ROZVOJ SLUCHU .....	29

## **Seznam tabulek**

TABULKA 1 KLASIFIKACE SLUCHOVÉHO POSTIŽENÍ DLE WHO .....	8
TABULKA 2 PŘEHLED KONKRÉTNÍCH CÍLŮ U HER.....	36

## **Seznam příloh**

PŘÍLOHA 1 ZÁZNAMOVÝ ARCH – POZOROVÁNÍ DĚTÍ PŘI HRÁCH ČÁST 1  
PŘÍLOHA 2 ZÁZNAMOVÝ ARCH – POZOROVÁNÍ DĚTÍ PŘI HRÁCH 2. ČÁST  
PŘÍLOHA 3 ZÁZNAMOVÝ ARCH – POZOROVÁNÍ DĚTÍ PŘI HRÁCH 3. ČÁST  
PŘÍLOHA 4 ZÁZNAMOVÝ ARCH – POZOROVÁNÍ DĚTÍ PŘI HRÁCH 4. ČÁST



Příloha 1 Záznamový arch – pozorování dětí při hrách část 1

**Záznamový arch – pozorování dětí při hrách**

Dítě: ① D.

Datum: 26.3. 2022

	Porozumění	Spolupráce	Dopomoc (učitelky)	Dopomoc (má)	Komunikace mluvenou řečí
Zvukové pexeso	✓	✓	po-ze ze začátku	✗	✗ po-ze zvukováním a mimikou
Ticho a zvuk	ze začátku problém, poté lepší!	✓	✗	✓ pomocí 3 znaků *	✗ -11-
Připravit pozor teď	✓	✓	✗	✗	✗ -11-

\* znaky „stejně“, „slyší“, „neslyší“

Poznámky:

Natvá větší motivace, špatná nálada dítěte, poté již lepší nálada a komunikace především prostřednictvím výrazné mimiky a znaků.

Příloha 2 Záznamový arch – pozorování dětí při hrách 2. část

**Záznamový arch – pozorování dětí při hrách**

Dítě: ② M.

Datum: 25.3.2022

	Porozumění	Spolupráce	Dopomoc (učitelky)	Dopomoc (má)	Komunikace mluvenou řečí
Zvukové pexeso	✓ vyřadila zpořádanou vazbu políček	✓	✗	✗	✗
Ticho a zvuk	✓ řeklo ze začátku děle	✓	✗	✓ požte se začátku	✗
Připravit pozor teď	✓	✓	✗	✗	✓

Poznámky:

Dobrá nálada, dítě rozumělo a nebylo nutné značování,  
tempo bylo rychlejší

Příloha 3 Záznamový arch – pozorování dětí při hrách 3. část

**Záznamový arch – pozorování dětí při hrách**

Dítě: ③ L

Datum: 25.3. 2022

	Porozumění	Spolupráce	Dopomoc (učitelky)	Dopomoc (má)	Komunikace mluvenou řečí
Zvukové pexeso	ze začátku vůbec, po delší době ano *	✓	✓ znakování	✓	✗
Ticho a zvuk	✗ nezvládl rozdělit všechny kelímky	✓	✓	✓	✗
Připravit pozor teď	opět dlouhou dobu	✓	✓	✓	✗

\* po delším časovém úseku dítě následně porozumělo principu hry a jednotlivé kelímky rozlišilo velmi rychle

Poznámky:  
komunikace nebyla vůbec, dítě nedržovalo oční kontakt



Příloha 4 Záznamový arch – pozorování dětí při hrách 4. část

**Záznamový arch – pozorování dětí při hrách**

Dítě: ④ V.

Datum: 13.4.2022

	Porozumění	Spolupráce	Dopomoc (učitelky)	Dopomoc (má)	Komunikace mluvenou řečí
Zvukové pexeso	X z počíták neporoz. počítá ano	✓	✓ ←	X	X
Ticho a zvuk	✓ porozuměla, ale nebyla si jistá jistě	✓	X	✓	X
Připravít pozor teď	✓ bez problémů	✓	X	X	✓

Poznámky:  
U oto-<sup>průběh</sup> her trvalo delší dobu, než pochopila princip hry.

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Tereza Dvořáková
<b>Katedra nebo ústav:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	prof. PhDr. PaedDr. Miloň Potměšil, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2022

<b>Název práce:</b>	Hra jako specifická pomůcka ve speciální mateřské škole (sluchová výchova)
<b>Název v angličtině:</b>	Game as a specific aid in a special kindergarten (auditory education)
<b>Anotace práce:</b>	<p>Bakalářská práce se zabývá hrou zaměřenou na sluchovou výchovu u dětí se sluchovým postižením ve speciální mateřské škole. V teoretické části je vymezena sluchová výchova, popis sluchu z hlediska psychosociálního vývoje, zákonitosti spojené se samotnou hrou a obecný popis problematiky sluchového postižení u dětí předškolního věku. V praktické části je prostřednictvím pozorování popsáno chování dětí se sluchovým postižením při hrách rozvíjejících sluch. Dále se v této části nachází informace o mateřské škole, kde byl výzkum proveden, doplňující údaje o konkrétních dětech a také samotný proces vyzkoušení her. V závěru práce je vymezen hlavní cíl a jsou zde zodpovězeny další výzkumné otázky týkající se sluchové výchovy.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	Hra, sluchová výchova, speciální mateřská škola, sluchové postižení, dítě předškolního věku se sluchovým postižením
<b>Anotace v angličtině:</b>	The bachelor's thesis deals with a game focused on hearing education for children with hearing impairment in a special kindergarten. The theoretical part defines hearing education, a description of hearing in terms of psychosocial development, patterns associated with the game itself and a

	<p>general description of the issue of hearing impairment in preschool children.</p> <p>The practical part describes the behavior of children with hearing impairment during games that develop hearing through observation. Furthermore, in this section there is information about the kindergarten where the research was conducted, additional information about specific children and also the process of testing games. At the end of the thesis, the main goal is defined and other research questions related to hearing education are answered.</p>
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Game, auditory education, special kindergarten, hearing impairment, preschool child with hearing impairment
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	<p>Příloha 1 Záznamový arch – pozorování dětí při hrách 1. část</p> <p>Příloha 2 Záznamový arch – pozorování dětí při hrách 2. část</p> <p>Příloha 3 Záznamový arch – pozorování dětí při hrách 3. část</p> <p>Příloha 4 Záznamový arch – pozorování dětí při hrách 4. část</p>
<b>Rozsah práce:</b>	50 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český