

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
ÚSTAV SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÝCH STUDIÍ

Úprava pohádek pro děti se sluchovým
postižením v předškolním věku

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Autor práce: Tereza Mozgová

Vedoucí práce: Mgr. BcA. Pavel Kučera, Ph.D.

2022

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že předložená práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne

.....

(podpis)

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji Mgr. BcA. Pavlovi Kučerovi, Ph.D. za odborné vedení při zpracovávání mé práce. Velice si vážím vždy rychlé zpětné vazby a trpělivého přístupu po celou dobu naší spolupráce.

OBSAH

ÚVOD.....	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU.....	7
1.1 Tělesný vývoj	7
1.2 Kognitivní vývoj	8
1.3 Emocionální a sociální vývoj	9
2 ÚVOD DO PROBLEMATIKY SLUCHOVÉHO POSTIŽENÍ.....	10
2.1 Anatomická stavba sluchového analyzátoru	10
2.2 Klasifikace sluchových vad.....	11
2.2.1 Klasifikace sluchových vad podle místa vzniku postižení	11
2.2.2 Klasifikace sluchových vad podle doby vzniku postižení	12
2.2.3 Klasifikace sluchových vad podle stupně postižení	13
2.3 Diagnostika sluchových vad u dětí	13
3 KOMUNIKACE S DÍTĚTEM SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	15
3.1 Komunikace	15
3.2 Specifika komunikace s dítětem se sluchovým postižením	16
3.2.1 Auditivně-orální systémy komunikace	16
3.2.2 Vizuálně-motorické systémy komunikace.....	17
4 POHÁDKA A JEJÍ VLIV NA DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU.....	19
4.1 Vymezení pohádky.....	19
4.2 Vliv pohádky na vývoj dítěte	20
4.3 Pohádka a dítě se sluchovým postižením.....	21
PRAKTICKÁ ČÁST	23
5 CÍL PRÁCE.....	23
6 METODIKA PRÁCE.....	24
6.1 Výběr materiálu k úpravě.....	24
6.2 Možné podoby úprav.....	24
6.3 Charakteristika postupu.....	25
6.4 Ukázka úpravy pohádky – O třech prasátkách.....	26
6.4.1 Vysvětlivky k jednotlivým znakům	30
6.5 Specifika znakové zásoby	31

6.6 Konkrétní postup	31
7 SHRnutí	33
ZÁVĚR	34
SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ.....	35
SEZNAM OBRÁZKŮ	38
SEZNAM PŘÍLOH.....	39

ÚVOD

Inspirací pro volbu tématu této bakalářské práce byl fakt, že problematika sluchového postižení je laickou veřejností stále dosti opomíjena – zejména co se týče dětí se sluchovým postižením. Od začátku studií mě možnost práce s touto cílovou skupinou velice zaujala, a to především z hlediska odlišností v komunikaci. Práce je zaměřená na toto téma proto, že pohádka má v životě dítěte nezastupitelný význam. Představuje totiž svět, ve kterém se fantazii meze nekladou – což je pro děti v předškolním věku nesmírně důležité a přispívá to k rozvoji jejich psychiky (ať už jde o rozvoj představivosti, komunikačních dovedností či vlastního sebepojetí). Dítě se zde seznamuje s modelem „dobra a zla“, ale také je mu prostřednictvím pohádek přiblížen pro ně nepředstavitelně vzdálený a neznámý svět dospělých.

Cílem této práce je zaměřit se na možnosti zprostředkování pohádek dětem se sluchovým postižením, které byly vyprávěny již mnoha generacím před námi. Tyto děti jsou totiž znevýhodněny často velkou komunikační bariérou – sluchové postižení ztěžuje a v některých případech zcela znemožňuje získávání informací pro nás běžnou zvukovou formou. V této práci si tak představíme nejen alternativní způsoby komunikace, ale i některé možnosti úprav pohádek, které mohou být při práci s naší cílovou skupinou využitelné.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části představíme čtenáři specifika období předškolního věku a uvedeme jej do základní problematiky sluchového postižení. Přiblížíme si pojem komunikace a ujasníme si, jaké možnosti komunikace s dítětem se sluchovým postižením jsou nám dostupné. V neposlední řadě se budeme věnovat významu pohádek a ujasníme si, do jaké míry mají vliv na vývoj dítěte.

TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Ve své práci se zaměřuji na dítě, které se nachází v období předškolního věku, což je věk mezi 3 a 6-7 lety života. Proto je důležité se důkladně seznámit se všemi specifiky, které toto vývojové období doprovází. Nejen, že se výrazně mění tělesná konstituce dítěte, ale změny můžeme pozorovat i v kognitivním, emocionálním a sociálním vývoji. Pro lepší orientaci v textu si předškolní věk rozdělíme na jednotlivé oblasti.

1.1 Tělesný vývoj

Pohyb je jednou z nejzákladnějších potřeb a zároveň aktivit v životě dítěte, nejčastěji se projevuje v nejrůznějších herních aktivitách. Děti jsou v tomto období živé, zvědavé a mají spoustu energie, kterou potřebují někam soustřeďovat. Současně začínají do jisté míry fungovat samostatně – provádí základní hygienické úkony, samostatně se nají a dokážou se obléct, ale i vysvléct. Proto se jako první zaměříme na nejzákladnější mezníky tělesného vývoje v předškolním věku, který všechny tyto výše zmíněné věci ovlivňuje. (Thorová, 2015)

Na vývoji motoriky se ve velké míře podílí tělesné změny, které jsou pro předškolní věk typické – mizí baculatost, pokračuje osifikace kostí, vznikají disproporce mezi růstem končetin, trupu a hlavy, což je završeno koncem předškolního věku, kdy se dítě obvykle výrazně „vytáhne“. Současně dochází k intenzivnímu rozvoji mozkové kůry, který podmiňuje celý psychický vývoj a tím se mění i pohybové funkce dítěte. Dochází tak ke zdokonalování hrubé motoriky – zlepšuje se pohotovost a obratnost pohybů (chůze, skoky, běh, apod.). (Plevová, 2010)

Říčan (2004) upozorňuje na význam individuálních rozdílů ve stavbě těla mezi jednotlivými dětmi, které můžeme pozorovat již v předškolním věku. Větší a silnější děti mají dle něj lepší šance obstát v dětském kolektivu, stejně tak, co se týče obratnosti a rychlosti v pohybech (např. při hře). Delší končetiny pak umožňují fyzicky zralému dítěti okolo 6. roku dosáhnout rukou přes temeno hlavy k protilehlému uchu (tzv. filipínská míra školní zralosti). (Thorová, 2015)

V tomto období, konkrétně okolo 6. roku dítěte, také dovršuje osifikace zápěstních kůstek, což se odráží na rozvoji a zdokonalování jemné motoriky. To umožňuje dětem manipulaci s psacím náčiním a podílí se tak na rozvoji grafomotoriky, nesmíme totiž opomenout to, že

předškolní věk je považován za zlatý věk dětské kresby. (Thorová, 2015) Zdokonaluje se nejen zacházení s tužkou, pastelkou ale i s dalšími, mnohdy drobnými, předměty denní potřeby. Pod tím si můžeme představit samostatné jezení příborem, manipulaci s nůžkami nebo stále menšími hračkami. (Blatný, 2016)

1.2 Kognitivní vývoj

Vývoj kognitivních procesů probíhá v tomto věku velmi intenzivně, v souvislosti s tím dochází dle Vágnerové (2012) ke stabilizaci vlastní pozice dítěte ve světě. Dítě hledá vztahy mezi jednotlivými věcmi, které jej obklopují. Snaží se pochopit pravidla svého nejbližšího světa, což pro něj vzhledem k absenci logického myšlení není nejsnadnější. Předškolní věk je totiž dle Piageta (1966) též období názorného a intuitivního myšlení. To znamená, že dítě má například tendence ulpívat na jednom nápadném znaku a opomíjet ty méně výrazné, přitom významnější a charakterističtější znaky dané věci. Objevuje se i egocentrický způsob uvažování, kdy je dítě přesvědčené o tom, že jeho pohled na věc je ten jediný možný. Celý proces zpracovávání informací je zahalen tzv. magičností, kdy dítě nerozlišuje mezi svou fantazií a skutečným světem, má tak tendence si některé věci z reálného světa vysvětlovat pomocí své představivosti. (Vágnerová, 2012) To je taky jeden z důvodů, proč má v tomto období dítěte nezastupitelnou roli pohádka, tomu se však budeme věnovat v poslední kapitole mé práce.

Vnímání dětí předškolního věku je aktivní a je spojeno s experimentováním – rozvoj vnímání je ovlivněn především stavem analyzátorů, které je dítě vzhledem k jeho individuálním možnostem schopno využívat. Pokud je tělesný vývoj bez omezení, dítě již dokáže analyzovat zvuky z různých druhů zdrojů, zpřesňuje se i čichové, chuťové a zrakové vnímání. Poznávací aktivita se projevuje i ve slovní zásobě dítěte a tím pádem se značně podílí na rozvoji a zdokonalení řeči. (Plevová, 2010) Dítě v tomto věku se učí říkadla, básničky, písničky (často propojené s pohybem) a má rádo, když se mu vypráví různé příběhy – ať už podle knižní předlohy, podle obrázků nebo se jedná o dramatizaci. Thorová (2015) uvádí, že dítě již dokáže převyprávět příběh, povídat o svých zážitcích (i když se do nich často promítá jeho fantazijní svět), dokáže vytvářet nadřazené pojmy a celkově začíná používat stále složitější větné celky.

Začínají se také vytvářet počátky úmyslné pozornosti – její nástup je však velmi individuální a záleží nejen na věku dítěte, ale i jeho temperamentových rysech a druhu činnosti, kterou vykonává. Rozvíjí se i pojmové myšlení, díky schopnosti využívat myšlenkové operace jakými je syntéza, analýza či srovnávání. (Plevová, 2010)

1.3 Emocionální a sociální vývoj

Emocionální vývoj je velmi úzce propojen s vývojem sociálním, proto jsem se je rozhodla spojit do jedné podkapitoly. To, jak dítě zvládá celý proces socializace, totiž velmi ovlivňuje jeho citové prožitky a tím pádem má dopad na výše zmíněný emocionální vývoj. Vágnerová (2012, str. 237) ve své publikaci současně uvádí i toto: „*Rozvoj prosociálního chování je podmíněn dosažením určitého stupně emoční zralosti, schopnosti empatie, kontroly agresivity a ovládání svých aktuálních potřeb.*“, z čehož plyne, že jsou obě oblasti vývoje skutečně velmi spjaté.

Dítě čeká v předškolním období první velký socializační krok, a tím je vstup do mateřské školy, kde se učí přejímat pro něj úplně nové sociální role. Setkává se tam se svými vrstevníky a jinými autoritami, než na které bylo do té doby zvyklé. Musí se naučit respektovat určitá pravidla a fungovat v kolektivu dětí.

Dítě si v tomto věku vytváří základy prosociálního chování. Příchod do skupiny vrstevníků totiž vyžaduje od dítěte jak schopnost se dostatečně prosadit, tak schopnost přizpůsobit se a s ostatními spolupracovat. Je také schopné určitého stupně morálního uvažování, díky čemuž je pro něj snazší přijat a ztotožnit se s novými pravidly. (Vágnerová, 2012)

Důležitou a hlavní činností v životě dítěte předškolního věku je hra, prostřednictvím které probíhá současně i proces socializace. Dítě se seznamuje s kamarády, učí se spolupráce, funkční komunikaci, poznává a objevuje věci kolem sebe a experimentuje s nimi. (Plevová, 2010) Hra je v tomto věku velmi rozmanitá a intenzivní – dítě se do ní dokáže velmi lehce naprosto ponořit. Dle Říčana (2004) je pro dítě vývojově nejdůležitější hra námětová, která může snadno přejít až do hrané pohádky, ve které je všechno možné. Uvádí také, že „*Hra je u dětí tohoto věku hlavním prostředkem psychoterapie. Při této léčbě jde vlastně jen o promyšlené, zvlášť uzpůsobené použití přírodního léku, hra tady plní svou přirozenou funkci.*“ (Říčan, 2004, str. 128)

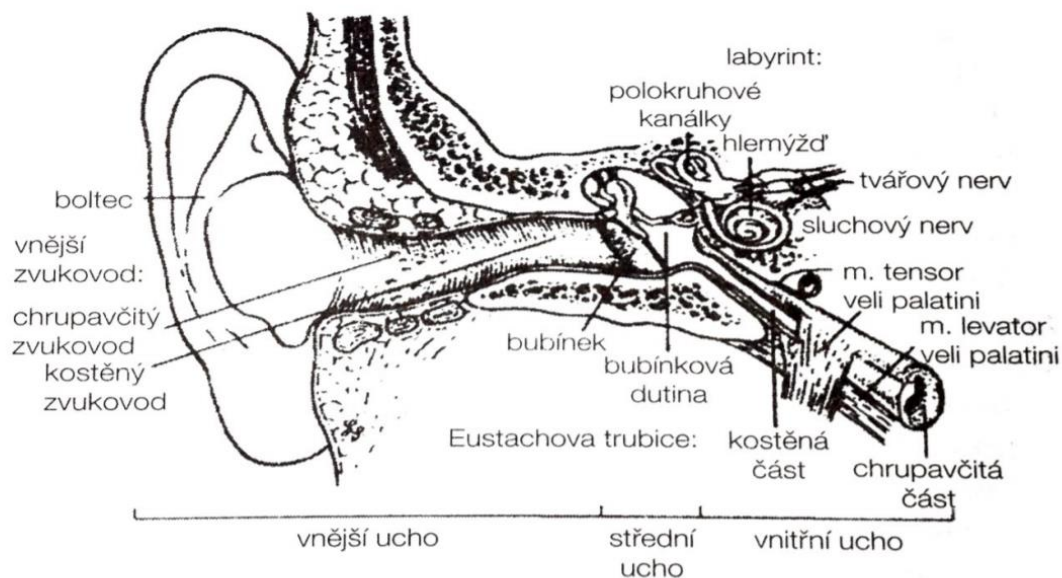
Z výše psaného tedy vyplývá, že zdrojem citových prožitků dítěte jsou konkrétní činnosti a situace, které během dne zažívá. Dítě má radost ze spontánních činností a zároveň má potřebu v činnostech uspět – pokud tomu tak není, může se projevit vztek, zlost či smutek. Rozvíjí se i city poznávací, které vyvolávají kladné emoce (dítě má radost z nově poznatého a objeveného). Tím, že děti budeme seznamovat se světem umění (malováním, poslechem hudby, čtením pohádek a třeba tvorbou vlastních příběhů), přispíváme k rozvoji estetického cítění, kterého už jsou v tomto věku schopny. (Plevová, 2010)

2 ÚVOD DO PROBLEMATIKY SLUCHOVÉHO POSTIŽENÍ

Než přejdeme k další části této práce, je nutné si vymezit pojem sluchové postižení a další věci, které s tímto pojmem souvisí. Abychom totiž věděli, jakým způsobem s dítětem se sluchovým postižením pracovat, je důležité mít teoretické základy týkající se této problematiky.

2.1 Anatomická stavba sluchového analyzátoru

Nenarušená funkce sluchového analyzátoru je hlavním předpokladem pro správný vývoj řeči dítěte. Představíme si tedy stručně jednotlivé části sluchového orgánu a jejich funkci, abychom porozuměli celému procesu „slyšení“.



Obrázek 1: Anatomická stavba sluchového analyzátoru (Horáková, 2012)

Periferní část sluchového analyzátoru se dělí na 3 části (viz obrázek 1): vnější ucho, střední ucho a vnitřní ucho. „Dochází v ní k přenosu a převodu mechanické akustické energie z vnějšího prostředí na mechanickou energii kinetickou do vnitřního ucha a její další přeměně na energii bioelektrickou.“ (Langer, 2013, str. 18)

Vnější ucho je tvořeno boltcem a vnějším zvukovodem.

- a) Boltec – jeho tvar a velikost jsou různé. Je umístěn symetricky ve spánkové oblasti hlavy a na vlastní slyšení nemá žádný význam (Lejska, 2003).

- b) Vnější zvukovod – dělíme na chrupavčitou část (spojenou s boltcem) a kostěnou část (tvořenou spánkovou kostí). Vnější zvukovod vede a současně koncentruje akustickou kmitavou energii k dalším částem ucha (Horáková, 2012), konkrétně k bubínku, kterým je zakončený.

Střední ucho je tvořeno třemi kůstkami (kladívko, třmínek, kovádlínka), které jsou mezi sebou spojeny klouby. Dále dvěma drobnými svaly (sval třmínkový a napínač bubínku) a ústí trubici – tzv. Eustachovou trubicí, která spojuje středoušní dutinu s nosohltanem a jejím úkolem je vyrovnávat tlak vzduchu v okolí bubínku tak, aby byla blanka bubínku ve správném napětí (správné napětí blanky pak zapříčiní bezproblémový přenos akustické energie). V prostorech středního ucha se dále nachází oválné okénko, do kterého je vsazen třmínek a okrouhlé okénko. Dršata a kol. (2015) uvádí, že převodní systém středního ucha převádí mechanickou pohybovou energii zvuku a zesiluje ji. Zároveň střední ucho tvoří jakousi bariéru a chrání tak vnitřní ucho před poškozením (ať už hlukem, či mechanicky). Na blance bubínku, která je rozechvívána akustickou energií se mění tato akustická energie na energii mechanickou, ta pak rozechvívá řetězec tří kůstek (viz. výše). Tyto kůstky pak přenášejí zvuk od bubínku do vnitřního ucha. Ochrannou funkci ve středním uchu tvoří třmínkový sval a napínač bubínku.

Vnitřní ucho je uloženo ve skalní kosti (nejtvrdější kosti lidského těla) a je tvořeno kostěným a membránovým labyrintem. Dělíme jej na dvě části (Horáková, 2012):

- a) Hlemýžď (kochlea) – dvaapůlkrát stočený kanál v podobě ulity, tvoří sluchovou část vnitřního ucha. „*Trubice kostěného hlemýždě je vyplněna blanitým hlemýžděm, který obsahuje vlastní sluchové ústrojí – Cortiho orgán.*“ (Horáková, 2012, str. 18)
- b) Tři polokruhovitě kanálky a předsíň (labyrint) – zde se nachází rovnovážné ústrojí.

2.2 Klasifikace sluchových vad

Kritéria dělení sluchových vad jsou v dnešní době stále různá a neucelená. Nejčastěji se však pro vymezení jednotlivých vad vychází z hlediska místa a doby vzniku postižení a jeho stupně (tedy podle velikosti sluchové ztráty).

2.2.1 Klasifikace sluchových vad podle místa vzniku postižení

Z hlediska lokalizace vzniku postižení rozlišujeme dvě základní skupiny sluchových vad (Šlapák, Floriánová, 1999):

- **PERIFERNÍ VADY**

Periferní vady se dále dělí na vady:

- a) Převodní

V případě převodní vady je zachováno kostní vedení zvuku a funkce kochley je neporušena. Přenosu mechanické energie zvuku brání nějaká překážka ve středním nebo vnějším uchu – Horáková (2012, str. 13) ve své publikaci uvádí: „*Může se jednat např. o zvětšenou nosní mandli, která způsobuje poruchu ventilace středouší přes Eustachovu trubici, nebo o ucpání zvukovodu nahromaděním ušního mazu, který ztuhne v pevnou mazovou zátku.*“ Převodní vada nikdy nezpůsobí úplnou hluchotu a ve většině případů lze pomocí chirurgického zásahu zmírnit nebo úplně odstranit.

- b) Percepční

„*Jsou způsobeny poruchou funkce Cortiho orgánu v hlemýždi – kochleární vady sluchu, nebo narušením sluchové dráhy ve sluchovém nervu – suprakochleární vady sluchu.*“ (Langer, 2013, str. 23) Percepčních poruch se v populaci vyskytuje mnohem více než poruch převodových, představují také závažnější problém – jak v léčbě a následné péči, tak v diagnostice.

- c) Smíšenou

Jedná se o kombinaci příčin způsobujících převodní i percepční poruchy. (Langer, 2013)

- **CENTRÁLNÍ VADY**

Zahrnují komplikované poruchy a vady, které se vyskytují v korovém a podkorovém systému sluchové dráhy. Tyto vady se projevují velmi rozmanitým způsobem, jak ale uvádí Horáková (2012, str. 14): „*Jedná se o abnormální zpracování zvukového signálu v mozku.*“.

2.2.2 Klasifikace sluchových vad podle doby vzniku postižení

Sluchové vady můžeme z hlediska doby jejich vzniku rozlišovat na prelingvální a postlingvální. (Souralová, 2005)

Jako prelingvální sluchové vady se označují takové vady, které vznikly ještě před ukončením základního vývoje jazyka a řeči, což je v rozmezí 4-7 věku života. V takovém případě nedochází k dalšímu spontánnímu rozvoji řeči a řečové projevy zanikají. Postlingvální sluchová vada vzniká tehdy, pokud dojde ke ztrátě či poruše sluchových funkcí po ukončení

základního vývoje jazyka a řeči – mluvená řeč je už dostatečně zafixovaná a nedochází k jejímu zániku. Vzhledem k absenci zpětné sluchové vazby však dochází k prozodickým a artikulačním změnám zvukového projevu a je tak nutná odborná logopedická i surdopedická péče. (Souralová, 2005)

2.2.3 Klasifikace sluchových vad podle stupně postižení

Dalším hlediskem pro klasifikaci sluchových vad je velikost sluchové ztráty, kdy se můžeme setkat hned s několika různými hodnotami, které následně vymezují jednotlivé stupně sluchové vady. Nejčastěji se v praxi můžeme setkávat s klasifikací, kterou stanovila Světová zdravotnická organizace (<https://www.who.int/>):

	stupeň sluchové poruchy (vady)	sluchová ztráta v decibelech
1	lehká sluchová porucha	26-40 dB
2	střední sluchová porucha	41-55 dB
3	středně těžká sluchová porucha	56-70 dB
4	těžká sluchová porucha	71-91 dB
5	úplná ztráta sluchu (hluchota)	nad 90 dB

Souralová (2005, str. 18) uvádí: „V surdopedické praxi se pro označení velikosti ztráty sluchu nejčastěji používají termíny **nedoslýchavost** (lehká, střední, těžká), **zbytky sluchu a hluchota**, většinou bez uvedení konkrétní ztráty vyjádření v decibelech.“

2.3 Diagnostika sluchových vad u dětí

Praktická část této bakalářské práce je zaměřena na úpravu pohádek pro děti předškolního věku se sluchovým postižením. Proto je pro nás důležité orientovat se v pojmech, které se týkají diagnostiky sluchových vad u dětí. Diagnostika sluchu je pro správný vývoj dítěte naprosto nepostradatelná. Jak je zmíněno výše, případná porucha sluchu má obrovský vliv na vývoj řeči dítěte, což se následně odráží i v sociální oblasti a schopnosti adaptace. Včasné odhalení poruchy sluchu nám ale umožňuje navrhnout vhodné prostředky ke kompenzaci, jak technické

(kochleární implantáty, sluchadla, apod.), edukační či rehabilitační a náležitě zohledňovat specifika každé sluchové vady. Diagnostikou sluchu se zabývá medicínský obor audiologie. Tento obor obsahuje řadu vyšetřovacích metod, které nám pomohou odhalit konkrétní sluchovou vadu či poruchu. (Horáková, 2012)

Hložek (2012) ve své publikaci uvedl, že audiologické metody a postupy lze rozdělit na:

a) klasické sluchové zkoušky

Obsahují vyšetření hlasitou řečí, šeptem a vyšetření ladičkami. V dnešní době jsou tyto metody využívány zejména při orientačním vyšetření sluchu, které se provádí například v logopedických nebo pediatrikách ambulancích. S ohledem na naši cílovou skupinu je vhodné si zde uvést jak probíhá toto vyšetření přímo u dětí. To ve své publikaci zmiňuje, a doplňuje tak Hložka, Lechta (2003). Ten uvádí, že vyšetření dětí probíhá nejčastěji pomocí zvukových hraček, kdy dítě sedí na klíně matky nebo vedle ní a několik osob rozestavěných po místnosti manipuluje se zvukovými hračkami (píšťala, zvoneček, řehlačka). Dítě by se mělo otočit za zdrojem zvuku.

b) audiometrické metody

Děti toto vyšetření zvládají přibližně od 5-7 let, čím je dítě mladší, tím je vyšetření komplikovanější (dítě mladší 3-4 let většinou není schopno vyšetření absolvovat). Je důležité brát ohled na specifika, které se u dětí mladších sedmi let objevují – je potřeba dítě zaujmout a správně motivovat (neudrží dlouho pozornost), proto je vhodné pojat vyšetření formou hry. Hložek (2012, str. 51) dokonce zmiňuje, že: „*Existují speciální dětské audiometry, které jsou navrženy pro audiologii hrou, ...*“.

c) objektivní vyšetřovací metody a postupy

Hložek (2012) uvádí, že u těchto metod a postupů není zapotřebí aktivní spolupráce klienta, ten totiž není svou vůlí schopen výsledky ovlivnit. Proto je prostřednictvím nich možné vyšetřit i malé děti, či dokonce novorozence. K objektivním vyšetřovacím metodám spadají i screeningová vyšetření, konkrétně si přiblížíme screeningové vyšetření, které se u dětí provádí už ve třech měsících života. Průběh takového vyšetření ve své publikaci blíže popsala Jungwirthová, (2015, str. 27): „*Při těchto vyšetřeních má spící dítě na hlavě nasazena sluchátka, která do uší vysílají zvukové podněty. Elektrody připevněné na hlavě podobně jako při vyšetření EEG měří odezvu různých částí nervové soustavy na dané zvukové podněty.*“

3 KOMUNIKACE S DÍTĚTEM SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

3.1 Komunikace

Jak uvádí Krahulcová (2002, str. 11): „*Komunikace, její způsoby, komunikační prostředky a cesty jsou základem pro vytvoření efektivního lidského společenství.*“. Jde o určitý proces výměny informací a zpráv, který se uskutečňuje pomocí sdělovacího procesu. Tento proces obsahuje projevy citů, vůle a myšlenek daného individua. Komunikace se dá přeložit i jako určitá lidská schopnost, která nás provází celým životem – proto je velmi důležité ji sebejistě ovládnout. Bytešníková (2012, str. 7) zmiňuje, že: „*Základy pro optimální komunikaci se formují od samého počátku vývoje dítěte. Proces komunikace člověka s jeho okolím se vyvíjí po celý život, přičemž za stěžejní je právem považováno období od narození po zahájení školní docházky.*“. Úkolem nás, dospělých, je tak co nejvíce dětem v tomto věku zprostředkovat optimální podmínky pro tvorbu komunikačních kompetencí.

Komunikace se prolíná do mnoha vědních oborů, a tak je těžké najít pro ni jednotnou definici. V souhrnu se jedná v podstatě o vzájemnou interakci mezi dvěma či více systémy, které se mezi sebou ovlivňují a zároveň slouží k výměně informací mezi účastníky komunikačního procesu. (Klenková, 2006) Z toho plyne, že každá komunikace tak má svůj účel, smysl a plní určitou funkci. Uvedu zde proto hlavní funkce komunikace, které charakterizoval Vybíral (2009, str. 31-32):

- informovat – předat určitou zprávu
- instruovat – naučit, zasvětit
- přesvědčit – změnit něčí názor, ovlivnit
- vyjednat, domluvit se – řešit za účelem vyřešit, dohodnout se
- pobavit – rozveselit sebe či druhého
- kontaktovat se – zažít vzájemnou blízkost
- předvést se – prezentovat se, udělat dojem

Je důležité si také vymezit, jaké druhy lidské komunikace vlastně existují. Komunikace totiž neprobíhá pouze pomocí slov – tedy verbálně, ale využíváme při ní i mimoslovní prostředky. Do verbální komunikace tedy můžeme zahrnout veškeré komunikační procesy, které jsou realizovány pomocí psané či mluvené řeči. Mimoslovní prostředky, které zmiňujeme výše,

spadají pod neverbální (nonverbální) komunikaci. Jedná se o výrazy obličeje (mimika), gesta (gestika), doteky (haptika), pohyby (kinezika), pohledy (řeč očí) a proxemiku. (Bytešníková, 2012)

3.2 Specifika komunikace s dítětem se sluchovým postižením

Pro tuto práci je pro nás nejstěžejnější zaměřit se zejména na specifika, která přináší komunikace s dítětem se sluchovým postižením, jenž se nachází v předškolním věku. Lechta (2008) uvádí, že v tomto období dochází k tzv. intelektualizaci řeči – to znamená, že se dítě posouvá z úrovně předpojmového myšlení na úroveň myšlení názorového. Jinými slovy, dítě v tomto věku již dokáže verbálně vyjádřit, co si myslí. Proto je u dětí se sluchovým postižením důležité najít adekvátní komunikační systém, pomocí kterého získají stejnou možnost vyjádřit se a dorozumívát se, jako děti intaktní. Dle Souralové (2005) si lze pod pojmem „komunikační systém“, vzhledem k různorodosti sluchového postižení, představit velké spektrum technik sloužících k dorozumívání. V následujících podkapitolách 3.2.1 a 3.2.2 si vymezíme, o jaké komunikační systémy se jedná.

3.2.1 Auditivně-orální systémy komunikace

Jedná se o komunikační systémy, které jsou reprezentovány mluveným jazykem majoritní společnosti. Mluvená řeč, ať už ve zvukové či grafické podobě, je základním předpokladem pro funkční komunikaci s většinovou slyšící společností. Z toho plyne, že čím méně je mluvená řeč jedinců se sluchovým postižením srozumitelná, tím hůře probíhá jejich integrace mezi majoritní společností. (Souralová, 2005)

a) Mluvená řeč:

Osvojování mluvené řeči u dětí se sluchovým postižením je problematičtější zejména kvůli značným omezením ve slyšení. To ovlivňuje všechny tři fáze verbální produkce, které zahrnují: narušení respirace (dýchání), fonace (tvorby hlasu) a artikulace (výslovnosti). (Horáková, 2012)

Dýchání dětí se sluchovým postižením v průběhu mluvení je zasaženo zejména z hlediska koordinace a následné plynulosti výdechů a nádechů (ty jsou často přerušovány náročnou artikulací). Schopnost tvorby hlasu se odvíjí od stupně, typu a doby vzniku sluchové vady (viz kapitola 2 Úvod do problematiky sluchového postižení). Pokud totiž dítěti chybí sluchová

kontrola vlastního mluvního projevu, velmi často to vede ke změnám fonace. Mezi nejčastější fonační projevy řadíme: kolísání síly a tónové výšky hlasu, monotónnost hlasového projevu, změny v barvě hlasu, hlasové vady. Je důležité mít na paměti, že veškeré projevy se odrážejí od individuálních možností každého dítěte. Změny pozorujeme i v artikulaci, které jsou také velmi individuální – u jedinců s těžkým sluchovým postižením se artikulace samovolně nevyvíjí, jsou tak v tomto ohledu odkázáni pouze na odbornou pomoc a péči logopedů. U jedinců nedoslýchavých, kteří využívají zbytky sluchu, se může řeč a tím pádem i artikulace částečně rozvinout. Stále se ale objevují vady výslovnosti, zejména u konkrétních hlásek. Objevuje se ale i užívání nadbytečných slov, neschopnost rozlišit od sebe jednotlivé slovní druhy, výskyt dysgramatismů či nesprávné tvoření a chápání vět. (Krahulcová, 2002)

Pro dítě se sluchovým postižením je při kontaktu s komunikačním partnerem, který využívá ke komunikaci mluvenou řeč, důležitá schopnost odezírání. Jedná se o schopnost vnímat a pochopit zrakem obsah sdělení. Jak uvádí Janotová (1996), jedná se o specifickou formu vizuální percepce řeči, která je zaměřená zejména na pohyby úst, mimiku obličeje, výraz očí, gestikulaci a celkové postoje těla. Odezírání však nemůže zcela nahradit funkci sluchu, proto se jedincům se sluchovým postižením snažíme tento proces co nejvíce usnadnit. Dle Krahulcové (2002) je důležité respektovat hned několik podmínek, které dělíme na vnější a vnitřní. Do vnějších podmínek řadíme nepřerušovaný zrakový kontakt, kvalitní osvětlení obličeje (mluvícího), vzdálenost a stejná výšková úroveň mezi komunikujícími osobami, artikulace mluvčí osoby, tempo a rytmus řeči. Mezi vnější podmínky patří dosažená úroveň mluvené řeči, slovní zásoba, aktuální emoční a fyziologický stav jedince.

3.2.2 Vizualně-motorické systémy komunikace

Tyto systémy komunikace zahrnují především znakový jazyk (my se budeme v práci zabývat českým znakovým jazykem), prstovou abecedu a znakovaný jazyk – v našem případě se bude jednat o znakovanou češtinu. (Souralová, 2005)

a) Český znakový jazyk

Český znakový jazyk obsahuje stejně jako český jazyk svou vlastní gramatiku (jednotlivé znaky jsou řazeny za sebou, a to bez skloňování a časování) a slovní zásobu. Tento komunikační systém je užíván pouze neslyšícími žijícími na území České republiky, což znamená, že se znakový jazyk napříč zeměmi od sebe liší. (Horáková, 2012) Podle zákona č. 384/2008 Sb. je

charakterizován jako: „*přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu.*“.

b) Prstová abeceda

V systému komunikačních systémů pro osoby se sluchovým postižením se využívá zejména pro doplnění či upřesnění odborných termínů a jiných pojmů, popřípadě k vyjádření názvů a jmen. Jedná se o ustálené pozice prstů a dlaně jedné nebo obou rukou, ze kterých se tvoří jednotlivá písmena abecedy (vizuální obrazy písmen). V České republice se využívá jednoruční a dvouruční (obouruční) prstová abeceda. (Krahulcová, 2002)

c) Znakovaná čeština

Tento komunikační systém dle již jednou zmíněného zákona č. 384/2008 Sb. využívá „*gramatické prostředky češtiny, která je současně hlasitě nebo bezhlasně artikulována. Spolu s jednotlivými českými slovy jsou pohybem a postavením rukou ukazovány jednotlivé znaky, převzaté z českého znakového jazyka.*“. Tato forma komunikačního systému je vhodná spíše pro lidi se sluchovým postižením, kteří ovládají odezírání. Jedná se totiž o propojení českého mluveného a znakového jazyka.

4 POHÁDKA A JEJÍ VLIV NA DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Poslední teoretická kapitola mé práce se zaměří na podstatu pohádek, které do velké míry ovlivňují a obohacují život dítěte už po tisíciletí. Dítě je totiž osobností neuvěřitelně fantazijní, proto si v následujícím textu představíme některé důležité kvality pohádek.

4.1 Vymezení pohádky

Za pojmem pohádka se skrývá mnohem více, než pouhá definice literárního žánru. Je to něco, co doprovází lidstvo od nepaměti – hodnoty, představy, kulturní dědictví a prostředek k výchově předávající se z generace na generaci po tisíciletí. Černoušek (2019, str. 8) tvrdí, že: *„Pohádka je především útvar uměleckého slova a byla složena k vyprávění, k tomu, aby obraznost slova vyvolávala skryté obrazy imaginace držící v lidské psychice, v mysli posluchače.“* Nejen, že jsou pohádky uměleckým dílem, ale současně představují i spojující most mezi komplikovaným světem dospělých a něžným světem dětí.

Jak jsem zmiňovala výše, pohádka doprovází dítě jeho cestou životem již od pradávna. Dříve však přejímala spíše podobu mytických a náboženských příběhů, které odpovídaly na často kladené otázky ze strany dětí. V té době byly mýty a náboženské legendy dětem velice blízké – díky tomu pro ně bylo snazší smysluplněji nahlédnout na svět dospělých a společenské ideály tehdejších časů. (Bettelheim, 2017)

Kořeny vzniku pohádek se datují již dávno do dob před našim letopočtem, kdy se po světě potulovali bardové a pohádkáři, kteří vyprávěli lidem nejrůznější příběhy. Ty se měnily podle toho, co vypravěč považoval v té době směrem k posluchačovi za nejdůležitější. S takovými umělci jsme se údajně mohli setkat ještě v 19. století. Zde přišli na řadu sběratelé pohádek, kteří si uvědomovali jejich obrovský přínos pro naši společnost a nechtěli, aby se z našeho světa vytratily. (Streit, 1992) *„Pohádky dostaly konečný tvar až poté, co byly zapsány a už se průběžně neobměňovaly.“* (Bettelheim, 2017, str. 35)

Jakožto literární útvar i pohádka musí obsahovat určité znaky a kvality. Aby tomu tak bylo a dokázala zaujmout zejména dětského posluchače, je dle Černouška (2019) nutné skrze ni poskytovat dítěti informace, dobrodružství a jisté poučení. Podle něj tyto kritéria splňují převážně klasické lidové pohádky, které předkládají dětem jasný smysl základních životních

problémů. V těchto příbězích je totiž zřetelně vyobrazena podoba dobra a zla – nejčastěji v jednoznačně čitelných postavách a situacích. Všichni tento „pohádkový stereotyp“, že dobro vždy zvítězí nad zlem, známe a nejednou jsme se k němu sami ve svých představách obrátili. To svědčí o tom, jak nadčasová tato lidová tvorba je – problémy lidské společnosti, které jsou v ní zobrazené se neustále napříč generacemi opakují.

4.2 Vliv pohádky na vývoj dítěte

Jak uvádí Vágnerová (2012, str. 190) „*Pohádky odpovídají typickému způsobu uvažování a prožívání předškolních dětí. Pohádkový děj bývá zjednodušený a řídí se jednoznačnými pravidly: dobro zvítězí a zlo je potrestáno.*“. Pohádkový svět tak má pro děti přesně takový řád, který děti potřebují – jeví se tak dítěti jako bezpečný, protože se v něm dokáže lehko zorientovat a ví, co od něj očekávat. Tímto pohádky dítěti ulehčují pochopení okolního světa, dávají mu určitý smysl.

Nabízí dítěti možnost ztotožnit se s hlavním hrdinou a tím značně přispívají k formování dětské identity a udávají mu směr k získání takových zkušeností, které by mohlo v životě potřebovat. (Bettelheim, 2017) Ke ztotožnění se s hlavním hrdinou může dojít hned z několika důvodů. Jedním z hlavních je často to, že se jedná o postavu, která je dítěti svým způsobem blízká, potýká se s podobnými problémy. Nejvíce se v pohádkách setkáváme s hrdinou, který se na jistý čas stává osamělým. Stejně tak je tomu i v případě dítěte v dnešním světě – šťastný osud těchto hrdinů však dokáže v dítěti probudit pocit toho, že i ono to nakonec zvládne. (Vágnerová, 2012) Když se nad tím zamyslíme, sami určitě přijdeme na to, že i my jsme měli v dětství z nějakého důvodu svého hrdinu, který nám pomohl probíjet se ze špatných myšlenek k těm lepším, protože přece... v pohádkách se nakonec všechno v dobré obrátí. To je na pohádkách kouzelné, uspokojují potřebu otevřené budoucnosti a předkládají optimistické vidění světa, a to nejen u dětí, ale i u dospělých.

Další věcí, kterou pohádka u dítěte do značné míry ovlivňuje, je vznik mravního citění. „*Každá dobrá pohnutka dojde odměny a každá špatnost bude potrestána. Tento duch spravedlivé morálky provívá všechny pohádky a umožňuje nám už v něžném raném věku v dítěti založit a upevnit mravnost tam, kde selhaly stovky rozkazů a napomenutí.*“ (Streit, 1992, str. 26) Je tedy jasné, že pohádky nepřispívají pouze k formování dětské osobnosti, ale pomáhají nám i se samotnou výchovou – staly se tak běžnou součástí rodinného života.

Černoušek (2019) ve své publikaci upozorňuje na to, abychom nepřehlíželi další ze stěžejních funkcí pohádek. Tou je podnícení a rozvoj fantazie a představivosti, které se pak kladně odráží na psychických procesech dětí. Bez těchto dvou věcí se děti mohou lehko stát myšlenkově chudé. Pohádky uspokojují jejich vnitřní potřeby a touhy po magickém dopracování si světa, jež je obklopuje a vzbuzují v nich zvědavost.

4.3 Pohádka a dítě se sluchovým postižením

Každý z nás si s sebou nosí vzpomínky z dětství, kdy jsme usínali někomu blízkému v náručí a s napětím hltali každé slovo z příběhu, který nám vyprávěl. Pomalu se nám zavřely oči a my se vydali na dobrodružnou cestu do našich snů a představ, kde jsme jim nechali vdechnout život. To, co si tak úplně neuvědomujeme, je, že ne každý z nás tuto příležitost měl. Děti, které mají určité sluchové postižení či znevýhodnění jsou o toto často ochuzeny. Nejčastější příčinou vzhledem k jejich senzorickému postižení je vznik jazykové bariéry, která ztěžuje komunikaci dítěte s jeho nejbližším okolím – ať už se jedná o rodiče, prarodiče či učitele. To, že má pohádka na dítě v předškolním věku (a nejen v něm) obrovský vliv, jsme si vyjasnili v předchozích podkapitolách 4.1 a 4.2. Proto bych ve své práci ráda upozornila na to, aby se nezapomínalo i na děti, které mají k pohádkám kvůli svému postižení omezený přístup. (Krahulcová, 2002)

Pro dítě se sluchovým postižením je význam pohádek snad ještě důležitější, než je tomu u dětí intaktních. Jak uvádí Daňová (2008, str. 14): „*Postižení sluchu má vážný dopad na kognitivní, motorický, řečový, emocionální i sociální rozvoj dítěte.*“. Kontakt s pohádkou v tomto věku tak může dítěti do značné míry přispět k jeho lepšímu vývoji – zejména v oblasti řečové. Ta je často omezena, přerušena či opožděna. Řeč pak velmi úzce souvisí s osvojením si dovedností, které předcházejí psaní a čtení. Podpora vybudování si předčtenářských schopností v předškolním věku je u těchto dětí velmi důležitá k tomu, aby dítě dokázalo porozumět tištěné a psané formě řeči, kterou bude později velmi často využívat. (Vaněčková, 1996)

Horáková (2012) ve své publikaci informuje své čtenáře o tom, že děti se sluchovým postižením se s psanou formou jazyka setkávají už okolo 3. roku jejich života. Což je období, kdy oproti svým intaktním vrstevníkům velmi zaostávají ve vytvoření si základů jazyka ve zvukové podobě. „*Nemluví, ale začínají se již učit číst. Prvním krokem je nácvik čtení globální metodou. Ta vychází z tvarové psychologie, která upřednostňuje celostní vnímání.*“ (Horáková,

2012, str. 74) Tato metoda v podstatě spočívá v tom, že se dítě naučí rozpoznat grafickou podobu slova. Při nácviku čtení se dále používá i metoda analyticko-syntetická, kde jde o to, aby si dítě uvědomovalo grafickou podobu jednotlivých hlásek, které se pak dají různě kombinovat a skládat do jednotlivých podob (slov, vět). To dětem usnadňuje pochopení gramatické struktury českého jazyka. (Vaněčková, 1996)

Pokud se nám tedy podaří otevřít dětská srdce pohádkovým příběhům a tím děti sblížit s knihou, podpoříme tím jejich motivaci překonávat překážky, které je při osvojování si řeči v psané a mluvené podobě budou čekat.

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část této bakalářské práce je zaměřena na úpravu pohádek pro děti se sluchovým postižením. Cílovou skupinou, pro kterou je materiál určen, jsou především děti neslyšící nebo děti, jenž ke komunikaci používají zejména český znakový jazyk.

Výsledný materiál je upraven na základě předlohy od Šárky Jechové, *Pohádky k povídání*. Tato publikace totiž obsahuje bohatou nabídku doprovodných aktivit a úkolů pro další práci s pohádkovými příběhy.

5 CÍL PRÁCE

Cílem práce je zprostředkovat pohádky dětem se sluchovým postižením. Zároveň tím poskytnout užitečný materiál pro učitele, rodiče, vychovatele, či kohokoliv, kdo je v častém kontaktu s dětmi v předškolním věku se sluchovým postižením. Už jsme výše v práci zmiňovali, že při komunikaci s těmito dětmi se často naráží na jazykovou bariéru. Tím pak strádají nejen děti samy, ale i strana druhá. Zároveň se pomocí této práce čtenáři seznámí s možnostmi, které se pro zprostředkování pohádek nabízí a jednu z nich jim prakticky představíme.

Výsledný materiál by měl sloužit především jako pomůcka slyšícím pedagogům. Ti se v rámci dnešní inkluze mohou čím dál tím častěji s dětmi se sluchovým postižením ve své praxi setkat. Mnohdy si pak vzhledem k nedostatku zkušeností s takovými dětmi v prostředí intaktní třídy neví rady a doprovází je časté obavy. (Jungwirthová, 2015)

6 METODIKA PRÁCE

6.1 Výběr materiálu k úpravě

K úpravě byla zvolena pohádka O třech prasátkách, a to především z toho důvodu, že se jedná o klasickou pohádku. Ty dle Bettelheima (2017) zprostředkovávají dětem určitá poselství, ať už morální, výchovné či estetické. Tato pohádka by dětem měla předat hned několik základních hodnot. Tou první je bezesporu soudržnost – v příběhu se sice prasátka rozdělila a každé si postavilo vlastní domek. Když však došlo na nejhorší a všechna se ocitla v nebezpečí, držela pospolu a společnými silami přišla na řešení. Další hodnoty, které v pohádce můžeme najít, jsou poctivost a pracovitost. Ty jsou spolu velmi úzce provázané. Poctivost a pracovitost bylo to, co nakonec prasátka zachránilo. Z toho pro děti plyne, že pokud budou svou práci odvádět svědomitě, přinese to dobré výsledky zejména pro ně samotné. To může bohatě přispět k rozvoji hned několika klíčových kompetencí, zejména činnostním a občanským. V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2021, str. 10) jsou klíčové kompetence charakterizovány jako: „...soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.“.

Dalším důvodem byl fakt, že adaptací na tuto pohádku již existuje mnoho. Nejčastěji se objevuje v podobě knižní nebo ve formě dramatizace. I proto jsem svou praktickou část uchopila právě tak, abych vytvořila něco, co není obvykle příliš dostupné. Vzhledem k cílové skupině dětí, na kterou je praktická část práce zaměřena, byla pohádka převedena do českého znakového jazyka. Ten se od češtiny zcela odlišuje, protože má svou vlastní gramatickou skladbu (viz podkapitola 3.2.2.).

6.2 Možné podoby úprav

Ještě než přejdeme k samotné ukázce, vysvětlíme si, proč právě převod do českého znakového jazyka a nastíníme si i jiné možnosti úpravy pohádek. Je nutné brát v potaz, že práce je zaměřená na děti v předškolním věku. V tomto období se děti nachází v předčtenářské fázi – knihy jsou dětem předčítány. Ty se s knihami teprve seznamují, samy ještě většinou číst neumí, a tak se učí pochopit, co to vlastně čtení je. Zjišťují, že knihy mohou být zajímavým zdrojem informací či pohádkového světa plného nejrůznějších dobrodružství. Problém však nastává v situaci, kdy předčítání knih nelze provést běžným způsobem, například u dětí s těžkým

sluchovým postižením. Tím se dostáváme k tomu, že nejvhodnějším způsobem, jak těmto dětem pohádku „předčítat“, je převyprávět ji do znakového jazyka. Ten už většinou v tomto věku dobře ovládají. Další možností je využití obrázkového materiálu, který posloupně vypráví děj příběhu. Takový materiál může mít podobu leporel nebo dokonce komiksů. Musí se však jednat o obrázky názorné, které obsahují jasný, krátký a jednoduchý text. V mladším školním věku již můžeme pomalu přecházet ke zprostředkování kratších psaných textů, nejprve však s obrázkovým doprovodem. Z obrázků musí jasně vyplynout hlavní pointa – začínáme nejdříve znázorněním jednoho klíčového slova (nejčastěji slovesem). Později tvoříme dvouslovné a víceslovné věty, neustále však musíme ověřovat, zda dítě čtenému textu porozumělo. (Daňová, 2008) Osvojení si psané podoby řeči je totiž dle Krahulcové (2002, str. 211) náročné i pro dítě slyšící: *„Náročnost je dána tím, že sama stavba, syntax psané řeči, je jiná, mnohem rozvinutější a střídavější, než je tomu u stavby mluvené řeči.“*

6.3 Charakteristika postupu

K úpravě textů pro děti s určitým čtenářským znevýhodněním existuje celá řada metodik, proto se v práci zaměříme přímo na postup převod textu pohádky do gramatiky českého znakového jazyka. To nám může pomoci překonat při práci s dětmi využívající znakový jazyk jako svůj mateřský řadu překážek.

Jak můžeme vidět, rozdíly mezi světem slyšících a neslyšících jsou opravdu velké a ovlivňují řadu oblastí. Jednou z nejvýrazněji zasažených oblastí, která je s obtížemi překonávána nejen dětskými, ale i dospělými uživateli znakového jazyka, je zcela jiná gramatická stavba vět. Stejně jako věta v českém jazyce má svá pravidla, má ji i věta v jazyce znakovém, kde musíme respektovat tzv. znakový řád. Nejčastějším vzorcem pro vyjádření se v českém znakovém jazyce je dle Federace rodičů a přátel sluchově postižených (2013, str. 14): *„podmět + objekt + přísudek/sloveso.“*. Z uvedeného vzorce vyplývá, že se nejprve zaměřujeme na pojmenování hlavního původce konkrétní činnosti (podmět). Potom pojmenujeme předmět, který je úzce spojen s původcem činnosti (objekt) a následně uvedeme název samotné činnosti (přísudek/sloveso). Pokud chceme podstatné jméno specifikovat, ať už přídavným jménem nebo přivlastňovacím zájmenem, umístíme je vždy až za podstatné jméno. Nejdříve je totiž nutné danou věc pojmenovat a až potom přidat její charakteristiku. (Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 2013) Tento postup si názorně předvedeme v následujících kapitolách, kde si ukážeme část upraveného materiálu. Pro srovnání a

pochopení rozdílů mezi českým jazykem (originálním znění pohádky) a českým znakovým jazykem je zde přiložený i původní text pohádky v češtině.

6.4 Ukázka úpravy pohádky – O třech prasátkách

Pro lepší orientaci v postupu při úpravě a převodu pohádky do českého znakového jazyka si vždy uvedeme část ukázky z pohádky o Třech prasátkách a následně její upravenou část. První část je pro představu doplněná o znaky, v další části se zaměříme pouze na správný slovosled ve větách a výběr znaků. Uvedené znaky si pak blíže rozebereme a popíšeme.

Originální verze:

„První prasátko se rozhodlo postavit si domek ze slámy. „Budu s prací hotové coby dup a už večer spím pod střechou.“ A jak řeklo, tak také udělalo. Nanosilo si z pole slámu a během chvilky byl domeček hotový.“ (Jechová, 2014, str. 73)

Upravená verze:

Prase + první + dům + sláma + postavit. Pole + tam + prase + sláma + vzít. Práce + rychle + hotovo. Prase + večer + spát + bude + tam.



Obrázek 1 – Ilustrativní foto autorky
Zdroj: Růžičková, 1997, str. 90

Obrázek 2 – Ilustrativní foto autorky
Zdroj: Potměšil, 2006, str. 205

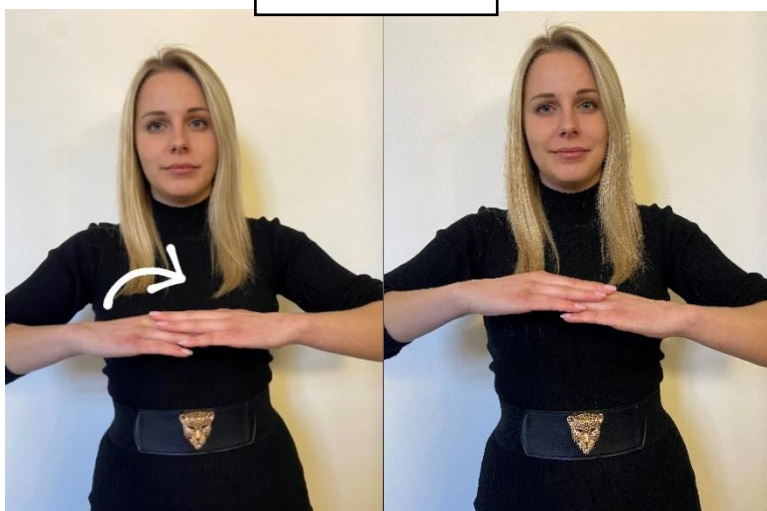
Obrázek 3 – Ilustrativní foto autorky
Zdroj: Růžičková, 1997, str. 72

SLÁMA



Obrázek 4 – Ilustrativní foto autorky
Zdroj: Potměšil, 2006, str. 142

STAVĚT



Obrázek 5 – Ilustrativní foto autorky
Zdroj: Potměšil, 2006, str. 163

Obrázek 6 – Ilustrativní foto autorky
Zdroj: Potměšil, 2006, str. 163

POLE



Obrázek 4 – Ilustrativní foto autorky
Zdroj: Potměšil, 2006, str. 142

TAM



Obrázek 7 – Ilustrativní foto autorky
Zdroj: Potměšil, 2006, str.380

PRASE



Obrázek 1 – Ilustrativní foto autorky
Zdroj: Zdroj: Růžičková, 1997, str. 90

SLÁMA



Obrázek 4 – Ilustrativní foto autorky
Zdroj: Potměšil, 2006, str. 142

VZÍT



Obrázek 8 – Ilustrativní foto autorky
Zdroj: Růžičková, 1997, str. 23

Obrázek 9 – Ilustrativní foto autorky
Zdroj: Růžičková, 1997, str. 23

PRÁCE



Obrázek 10 – Ilustrativní foto autorky
Zdroj: Potměšil, 2006, str. 178

RYCHLE



Obrázek 11 – Ilustrativní foto autorky
Zdroj: Potměšil, 2006, str. 279

HOTOVO



Obrázek 12 – Ilustrativní foto autorky
Zdroj: Růžičková, 1997, str. 15

PRASE



Obrázek 1 – Ilustrativní foto autorky
Zdroj: Zdroj: Růžičková, 1997, str. 90

VEČER



Obrázek 13 – Ilustrativní foto autorky
Zdroj: Růžičková, 1997, str. 45

SPÁT



Obrázek 14 – Ilustrativní foto autorky
Zdroj: Růžičková, 1997, str. 23

BUDE



Obrázek 15 – Ilustrativní foto autorky
Zdroj: Růžičková, 1997, str. 54

TAM



Obrázek 7 – Ilustrativní foto autorky
Zdroj: Potměšil, 2006, str.380

Originální verze:

„Druhé prasátko chtělo domeček pevnější. Proto si v lese nasbíralo co nejvíc dřeva a klacíků a druhý den už spokojeně bydlelo ve svém novém domku ze dřeva. Třetí bylo nejchytřejší. „Přece si nebudu stavět domek ze slámy nebo ze dřeva, já chci domeček, který mi dlouho vydrží.“ A tak vzalo cihly, umíchalo maltu a spoustu dní stavělo svůj bytelný cihlový domeček.“
(Jechová, 2014, str. 74)

Upravená verze:

Prase + druhý + dům + pevný + chtít. Prase + jít + les + dřevo + vzít + tam. Dům + hotovo + zítra + bude. Prase + třetí + chytrý. On + vědět + sláma + dřevo + pevné + není. Cihly + vzít + malta + míchat. Dům + stavět + dny + moc. Potom + prase + konečně + dům + bydlet. Prase + ostatní + smát + on + dům + stavět + dlouho.

6.4.1 Vysvětlivky k jednotlivým znakům

V následující podkapitole se pro lepší orientaci v upraveném materiálu zaměříme na bližší popis znaků uvedených v ukázce.

- PRASE – ruce znázorňují prasečí rypák, pohyb rukou zobrazuje rytí
- PRVNÍ – ukázání počtu na prstech (1 – zvednutý palec, zbytek prstů je sbalený v pěsti), posunutí ruky stranou, do strany za dominantní rukou
- DŮM – špičky prstů naznačují prsty střechu a stěny domu
- SLÁMA – znázorňuje se jako znak obilí: špička malíčku dominantní ruky tře opakovaně o malíček druhé ruky
- STAVĚT – ruce jsou složené na sobě, spodní ruka se vysune a položí se dlaní na hřbet horní ruky: opakujeme ještě jednou
- POLE – malíčky se nejprve dotknout, naznačí tak znak *obilí/sláma*, pozice prstů zůstává, ruce nakreslí čtvercovitý tvar pole
- TAM – ukazovák ukazuje směrem pryč od znakující osoby
- VZÍT – ruka představuje pohyb, kterým „něco sbírá“ (pohyb směrem k sobě, pomalu se zavírá v pěst)
- RYCHLE – polštářky prstů obou rukou se o sebe vzájemně několikrát otřou (rychlejší pohyb, dominantní ruka je v pozici nahoře – druhá dole)

- HOTOVÝ – dlaně jsou rozevřené, dominantní ruka svisle seká malíčkovou stranou do dlaně druhé ruky
- VEČER – vztyčený ukazováček dominantní ruky se svou špičkou dotkne čela a pokračuje svisle k bradě
- SPÁT – dominantní ruka je dlaní přiložena ke spánku téže strany, hlava mírně nakloněná směrem k ruce
- BUDE – dominantní ruka ukazuje směrem od obličeje dopředu (protáhlým obloukem)

6.5 Specifika znakové zásoby

Na upravené ukázce pohádky můžeme vidět odlišný slovosled českého znakového jazyka, to však není jediná věc, které musíme věnovat pozornost. Jeho základní významovou jednotkou je, jak uvádí Souralová (2005), znak. Ty mohou být jednoduché – jako například *tam*, *prase*, *bude*, *vzít*. V českém znakovém jazyce se však objevují i znaky složené, což znamená, že se skládají ze dvou nebo více znaků. Ty jsou odznakovány bezprostředně za sebou. (Růžicková, 1997)

V ukázce máme krásný příklad takového znaku, kdy znak *pole* je složen ze znaku *obilí* (*sláma*) + znázorníme čtvercovitý tvar pole, pozice prstů zůstává stejná. Setkáváme se i s tím, že některé znaky nesou vícero významů – odlišují se od sebe kontextem sdělované informace, mimikou obličeje nebo jinými nonverbálními prostředky. V ukázce nalezneme hned dva takové znaky – jedná se o: *sláma* (může znamenat i *obilí*), *tam* (stejně znázorňujeme i ukazovací zájmena – *on*, *ona*, *ono*). (Růžicková, 1997) Vysvětlivky k jednotlivým znakům jsou popsány v podkapitole 6.1.3 praktické části.

6.6 Konkrétní postup

Při tvorbě samotného materiálu jsme si nejprve převedli originální text z českého jazyka do správné gramatické stavby jazyka znakového (zejména s ohledem na znakový sled). Následně pro jednotlivá slova hledáme adekvátní znak, jak je zmíněno výše, často mohou mít znaky hned několik významů. Lišit se mohou i kraj od kraje – stejně tak jako čeština má totiž i znakový jazyk své „nářečí“. (Potměšil, 2006)

Posledním krokem je vybrané znaky nafotit. Vzhledem k tomu, že jedinci se sluchovým postižením přijímají velké procento informací z okolí prostřednictvím zrakové percepce, je nutné věnovat pozornost i specifickým podmínkám ovlivňující srozumitelnost těchto informací. Mezi ně patří dobré osvětlení, jehož intenzita by neměla být příliš vysoká, ani nízká – proto jsme při focení jednotlivých znaků stáli naproti oknu (zdroj přirozeného světla). Lepší přehlednost v pozicích rukou a jejich naznačeném pohybu nám umožnila i volba světlého pozadí v kontrastu s tmavým oblečením. (Tarcisová, 2005)

7 SHRnutí

Před samotným začátkem praktické části jsme se zaměřili na výběr pohádky a zejména publikace, ze které bude pohádka čerpána. Některá díla jsou totiž s ohledem na předškolní věk až příliš složitá. Nakonec jsme zvolili publikaci od Šárky Jechové, *Pohádky k povídání*. Její dílo je doplněno o jednoduché úkoly, které přispívají rozvoji řeči a mohou sloužit jako další inspirace.

Následně bylo důležité si praktickou část rozplánovat a získat k jejímu provedení stěžejní poznatky. S českým znakovým jazykem jsme se setkali pouze během studia, proto bylo potřeba vědomosti doplnit z dostupných publikací. Tato část přípravy je pro slyšící osobu, jejíž mateřským jazykem je český jazyk náročná právě z důvodu odlišného postavení slov ve větách.

Již v úvodu praktické části práce jsme zmínili, pro koho bude vytvořený materiál primárně sloužit. Je určený zejména jako pomůcka slyšícím pedagogům nebo asistentům pedagoga, kteří v praxi přijdou do kontaktu s dítětem se sluchovým postižením. Ti ho mohou využít například k individuální či individualizované práci s dítětem a pro lepší vzájemné porozumění jej doplnit o obrazový doprovod. Při práci s obrázkem získá dítě vizuální oporu a pedagog možnost zpětné vazby.

Další možností je vizualizace konkrétního znaku do psané podoby řeči. Tím se dítě postupně seznámí s jednotlivými grafémy (psanými hláskami) a jejich spojením do konkrétních slov, což přispívá k rozvoji předčtenářské gramotnosti.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce je zaměřena na možnosti úpravy pohádek pro děti se sluchovým postižením v předškolním věku. Teoretická část byla proto rozdělena na čtyři základní kapitoly, podle oblastí, kterých bylo potřeba se v souvislosti s tématem dotknout. První kapitola popisuje dítě předškolního věku. V ní jsme si představili ucelenou charakteristiku tohoto životního období, rozdělenou na jednotlivé oblasti vývoje. Následuje kapitola druhá, ve které jsme čtenáře uvedli do problematiky sluchového postižení. Popsali jsme si stavbu sluchového analyzátoru, uvedli nejužívanější klasifikace a blíže se podívali na diagnostiku jednotlivých sluchových vad u dětí. Třetí kapitola pojednává o specifikách komunikace s dítětem se sluchovým postižením. Přibližuje nám jednotlivé komunikační systémy, které jsou touto skupinou k dorozumívání užívány. Poslední teoretická kapitola objasňuje význam pohádek ve vztahu k dítěti – jak ovlivňuje jejich celkový vývoj a proč je vlastně v této životní etapě tak důležitá.

Cílem práce bylo najít možnosti zprostředkování pohádek dětem se sluchovým postižením. Tím zároveň poskytnout využitelný materiál pro všechny ty, kteří s těmito dětmi přichází do bezprostředního kontaktu. Zejména pro slyšící pedagogy či asistenty pedagogů, kteří mají v praxi jen malou zkušenost s prací se zmíněnou cílovou skupinou.

Praktická část této práce se zabývá popsáním a přiblížením jednotlivých možností zprostředkování pohádek dětem se sluchovým postižením s následnou praktickou ukázkou na vybrané pohádce. Pro účely této práce však bylo nutné tuto širokou cílovou skupinu specifikovat. Blíže jsme se tedy zaměřili na děti s těžkou sluchovou vadou a děti neslyšící, kteří ke komunikaci využívají primárně český znakový jazyk. Samotná úprava pohádky pak byla provedena prostřednictvím převodu psané podoby řeči do českého znakového jazyka, jenž je pro tuto skupinu převážně jazykem mateřským.

Předem stanovený cíl se nám tak podařilo naplnit. Nejen, že jsme přizpůsobili pohádku a její formu potřebám naší cílové skupiny a přispěli materiálem, ale zároveň jsme snížili riziko možnosti vzniku komunikační bariéry mezi dítětem neslyšícím a jedincem slyšícím.

SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

- BETTELHEIM, Bruno. 2017. *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*. Přeložil Lucie LUCKÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1172-3.
- BLATNÝ, Marek, ed. 2016. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3462-3.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3008-0.
- ČERNOUŠEK, Michal. 2019. *Děti a svět pohádek: kouzlo vyprávěného slova*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1434-2.
- 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.
- DRŠATA, Jakub, Radan HAVLÍK a Viktor CHROBOK ed. 2015. *Foniatric – sluch*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 978-80-7311-159-5.
- Chci se s tebou domluvit*. 2013. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených. ISBN 978-80-86792-29-3.
- HLOŽEK, Zdeněk. 2012. *Základy audiologie pro speciální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3437-7
- HORÁKOVÁ, Radka. 2012. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0084-0.
- JANOTOVÁ, Naděžda. 1996. *Rozvíjení zrakového vnímání a odezírání sluchově postižených dětí*. Praha: Septima. ISBN 80-85801-84-1.
- JECHOVÁ, Šárka. 2014. *Pohádky k povídání: s jednoduchými úkoly pro rozvoj řeči a dalších dovedností*. Olomouc: Rubico. Hrátky. ISBN 978-80-7346-080-8.
- JUNGWIRTHOVÁ, Iva. 2015. *Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0944-7.
- KLENKOVÁ, Jiřina. 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1110-9.
- KRAHULCOVÁ, Beáta. 2002. *Komunikace sluchově postižených*. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0329-2.
- LANGER, Jiří. 2013. *Základy surdopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3702-6.
- LECHTA, Viktor. 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-801-5.

- LECHTA, Viktor. 2008. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-433-5.
- POTMĚŠIL, Miloň. 2006. *Všeobecný slovník českého znakového jazyka*. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-800-2.
- RVP pro předškolní vzdělávání*. Národní pedagogický institut České republiky. 2021. [online]. Copyright © [cit. 28.02.2022]. Dostupné z: <https://www.npi.cz/ramcove-vzdelavaci-programy-predskolni-vzdelavani>
- RŮŽIČKOVÁ, Marie. 1997. *Učíme se českou znakovou řeč: společná učebnice pro děti předškolního věku a jejich rodiče*. Ilustrovala Věra FALTOVÁ. Praha: Septima. ISBN 80-7216-029-x.
- RŮŽIČKOVÁ, Marie. 2000. *Než půjdeme do školy: základy české znakové řeči pro děti předškolního věku*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-124-5.
- ŘÍČAN, Pavel. 2004. *Cesta životem*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-829-5.
- SOURALOVÁ, Eva. 2005. *Surdopedie I: studijní opora pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1007-9.
- SOURALOVÁ, Eva. 2005. *Surdopedie II: studijní opora pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1008-7.
- STREIT, Jakob. 1992. *Proč děti potřebují pohádky*. Praha: Baltazar. ISBN 80-900307-4-2.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. 2010. *Přehled vývojové psychologie*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-2433-0.
- ŠLAPÁK, Ivo a Pavla FLORIÁNOVÁ. 1999. *Kapitoly z otorhinolaryngologie a foniatrie*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-67-2.
- TARCSIOVÁ, Darina. 2005. *Komunikačný systém sluchovo postihnutých a spôsoby prekonávania ich komunikačnej bariéry*. Slovensko: Sapiientia. ISBN 80-969112-7-9.
- THOROVÁ, Kateřina. 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.
- Úplné znění č. 423/2008 Sb., úplné znění zákona č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů, jak vyplývá ze změn provedených zákonem č. 384/2008 Sb. [online]. [cit. 20.04.2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2008-423>
- VÁGNEROVÁ, Marie. 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VANĚČKOVÁ, Vlasta. 1996. *Příprava na čtení sluchově postižených dětí v předškolním věku*. Praha: Septima. ISBN 80-85801-82-5.

VYBÍRAL, Zbyněk. 2009. *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-387-1.

World Health Organization: Deafness and hearing loss [online]. c 2021 [cit. 2021-5-16].

Dostupné z: https://www.who.int/health-topics/hearing-loss#tab=tab_1

Zákon č. 384/2008 Sb., zákon, kterým se mění zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů a další související zákony. [online]. [cit. 20.04.2022]. Dostupné z:

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2008-384>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 – Ilustrativní foto autorky

Zdroj: Růžičková, 1997, str. 90

Obrázek 2 – Ilustrativní foto autorky

Zdroj: Potměšil, 2006, str. 205

Obrázek 3 – Ilustrativní foto autorky

Zdroj: Růžičková, 1997, str. 72

Obrázek 4 – Ilustrativní foto autorky

Zdroj: Potměšil, 2006, str. 142

Obrázek 5 – Ilustrativní foto autorky

Zdroj: Potměšil, 2006, str. 163

Obrázek 6 – Ilustrativní foto autorky

Zdroj: Potměšil, 2006, str. 163

Obrázek 7 – Ilustrativní foto autorky

Zdroj: Potměšil, 2006, str.380

Obrázek 8 – Ilustrativní foto autorky

Zdroj: Růžičková, 1997, str. 23

Obrázek 9 – Ilustrativní foto autorky

Zdroj: Růžičková, 1997, str. 23

Obrázek 10 – Ilustrativní foto autorky

Zdroj: Potměšil, 2006, str. 178

Obrázek 11 – Ilustrativní foto autorky

Zdroj: Potměšil, 2006, str. 279

Obrázek 12 – Ilustrativní foto autorky

Zdroj: Růžičková, 1997, str. 15

Obrázek 13 – Ilustrativní foto autorky

Zdroj: Růžičková, 1997, str. 45

Obrázek 14 – Ilustrativní foto autorky

Zdroj: Růžičková, 1997, str. 23

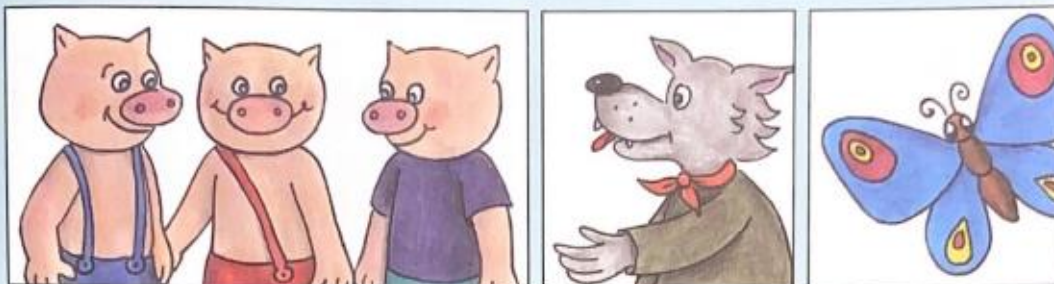
Obrázek 15 – Ilustrativní foto autorky

Zdroj: Růžičková, 1997, str. 54

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Originální verze pohádky O třech prasátkách

Příloha č. 1 – Originální verze pohádky O třech prasátkách



O TŘECH PRASÁTKÁCH

Na jednom statku žila tři . Moc se jim tam ale nelíbilo a chtěla si hospodařit sama. A tak se jednoho dne vydala do světa. Tři prasátka putovala světem a nemohla se vynadívát, jak je kolem krásně.  svítilo,  si prozpěvovali, na louce poletovali . Ale brzy nastal večer, venku se setmělo a  na-
jednou nevěděla, kde mohou hlavu složit. První noc strávila v  pod , tu
další na  u . Prasátka však musela uznat, že takhle to do nekonečna
dělat nejde, musí být připravená na zimu a mít  nad hlavou.
První  se rozhodlo postavit si  ze . „Budu s prací hotové coby
dup a už večer spím pod střechou.“ A jak řeklo, tak také udělalo. Nanosilo si z pole
 a během chvilky byl domeček hotový.

Druhé  chtělo  pevnější. Proto si v  nasbíralo co nejvíc .

a klacíků a druhý den už spokojeně bydlelo ve svém novém domku ze .

Třetí  bylo nejchytřejší. „Přece si nebudu stavět domek ze  nebo ze

, já chci domeček, který mi dlouho vydrží.“ A tak vzalo , umíchalo

maltu a spoustu dní stavělo svůj bytelný cihlový . Druhá  se mu po-

smívala, proč si dává s  tolik práce, ale prasátko se odradit nenechalo. A tak

se i ono, po mnoha dnech práce, mohlo nastěhovat do svého nového domu.

Po nějaké době se o prasátkách, která utekla ze statku, dozvěděl . Těšil se, jak

si na nich pochutná. Přiběhl k domečku ze . Prasátko se sice stačilo schovat

dovnitř, ale  se zhluboka nadechl a začal foukat. Během chvilky celý domek

ze slámy rozfoukal. Naštěstí se  podařilo utéct. Běželo se schovat ke svému

kamarádovi do domku ze .  utíkal za ním, opět se nadechl a rozfou-

kal i dřevěný domek. Obě vyděšená  se stačila schovat u posledního prasátka

v cihlovém . Schoulila se v koutě a třásla se strachy. „Nebojte se, kamarádi,

sem se vlk nedostane,“ utěšovalo je třetí . A vlk venku foukal a foukal, div mu

plíce nepraskly, ale domeček se ani nepohnul. „Zkusím se tam dostat ,“ řekl si

, vylezl na  a začal se soukat do . Ale jakmile prasátko zaslechlo

ze střechy zvuky, honem roztopilo oheň. Jakmile  olízly vlkovi , bolestí zavyl a pelášil pryč.

Prasátka poděkovala svému kamarádovi za záchranu a ten jim nabídl, aby se k němu nastěhovala natrvalo. A tak si tři malá  společně hospodařila v cihlovém  a žádný  si už na ně netroufl.



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Tereza Mozgová
Katedra:	Ústav speciálně pedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. BcA. Pavel Kučera, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Úprava pohádek pro děti se sluchovým postižením v předškolním věku
Název v angličtině:	Adapting fairy tales for preschool children with hearing impairment
Anotace práce:	Bakalářská práce se věnuje úpravě pohádek pro děti se sluchovým postižením v předškolním věku. Nejprve se čtenář seznámí s teoretickými východisky této práce. Poté se v praktické části zaměříme na způsoby úpravy pohádek a jeden z nich uvedeme na konkrétním příkladu. Práce je určena především pro intaktní dospělé, kteří se s dítětem se sluchovým postižením setkávají v praxi.
Klíčová slova:	Sluchové postižení, předškolní věk, pohádka, neslyšící, komunikace, znakový jazyk, úprava
Anotace v angličtině:	The bachelor thesis is devoted to the adaptation of fairy tales for children with hearing impairment in preschool age. First, the reader is introduced to the theoretical background of this work. Then, in the practical part, we will focus on the ways of adapting fairy tales and we will present one of them with a concrete example. The work is intended primarily for intact adults who encounter a child with a hearing impairment in practice.
Klíčová slova v angličtině	Hearing impairment, preschool age, fairy tale, deaf, communication, sign language, adaptation
Přílohy vázané v práci:	1

Rozsah práce:	39 stran
Jazyk práce:	Český jazyk