UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Kateřina Horná

Didaktické pomůcky
pro předškolní děti se sluchovým postižením

Olomouc 2013

Vedoucí práce: doc. PhDr. Eva Souralová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předloženou bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jsem jen uvedených zdrojů a literatury.

Olomouc, 12. dubna 2013

……..

Poděkování

Děkuji vedoucí bakalářské práce doc. PhDr. Evě Souralové, Ph.D. za odborné vedení, rady, připomínky a materiální pomoc při zpracování bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala speciálním pedagogům z mateřské školy za ochotu a spolupráci při vytváření didaktických pomůcek pro předškolní děti se sluchovým postižením.

Obsah

ÚVOD 5
TEORETICKÁ ČÁST 7
1 SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ 7
1.1 Klasifikace sluchových poruch 9
1.2 Kategorie dětí se sluchovým postižením 11
1.2.1 Neslyšící dítě 11
1.2.2 Dítě nedoslýchavé 13
1.2.3 Dítě ohluchlé 13
1.2.4 Další kategorie 13
1.3 Historie péče o osoby se sluchovým postižením 14
2 DIDAKTICKÉ A TECHNICKÉ POMŮCKY 19
2.1 Didaktické pomůcky 20
2.2 Technické pomůcky 24
3 PRAKTICKÁ ČÁST 28
3.1 Cíl a časový harmonogram práce 28
3.2 Popis vytvořených pomůcek a fáze jejich výroby 29
ZÁVĚR 36
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY 37
SEZNAM PŘÍLOH 40

ÚVOD

Laická veřejnost nemá stále příliš mnoho informací o lidech se sluchovým postižením a tím i stále častěji upadá do zaběhlých stereotypů. Mnohdy ji také neopouští nesmyslné předsudky. Podle mého názoru je za tím často jednoduše strach z kontaktu s lidmi s téměř jakýmkoliv typem postižení. Ani já jsem se mylným myšlenkám v dřívější době neubránila. Asi jako každý laik jsem neznala správný způsob komunikace s lidmi se sluchovým postižením. A podle mého názoru je to jednoduše strach z kontaktu s lidmi s téměř jakýmkoliv typem postižení. Tyto obavy jsem měla do doby, než jsem poznala rodiče mého přítele a pochopila jsem, že vše je pouze o tom, chtít společně komunikovat a o vzájemné toleranci a trpělivosti. Dalším krokem k mé osvětě byl výběr vysoké školy. Zde jsem získala mnoho informací o možnostech výchovy a vzdělání, zásadách komunikace a mnoho dalšího ve všech oblastech speciální pedagogiky. Avšak nejvíce zkušeností jsem získala v průběhu praxí, a to především na praxi surdopedické, která měla zásadní vliv na výběr tématu mé bakalářské práce.

Bakalářskou práci jsem se rozhodla věnovat dětem se sluchovým postižením a také speciálním pedagogům, kteří mi byli během celého vypracovávání bakalářské práce nápomocni a také proto, že se problematikou sluchového postižení hodlám zabývat nadále i v dalším studiu.

Hlavním cílem bakalářské práce je vytvoření didaktických pomůcek pro předškolní děti se sluchovým postižením a zjištění, jaký typ pomůcek je pro děti nejvhodnější, který jim nejlépe pomáhá při rozšiřování slovní zásoby, při rozvoji představivosti a paměti. A v neposlední řadě, který je pro děti nejpřitažlivější a nejdéle upoutá jejich pozornost.

V teoretické části podávám základní přehled informací o sluchovém postižení, o historii péče o osoby se sluchovým postižením, popisuji kategorie osob se sluchovým postižením, klasifikace sluchových poruch a seznamuji s druhy didaktických a technických pomůcek.

V praktické části se zabývám vlastními postupy při vytváření didaktických pomůcek. Dále se zaměřuji na popis a ukázku jednotlivých pokusů a fází výroby až po finální verzi pomůcek.

Doufám, že výsledek práce bude užitečný pro děti se sluchovým postižením a rozvoj jejich dovedností a pro speciální pedagogy pro usnadnění, zpestření a efektivnost práce.

TEORETICKÁ ČÁST

1 SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ

„Sluch je bezesporu nejdůležitějším smyslem pro získávání informací a tím i pro rozvoj myšlení a řeči. Mnohokrát opakovaný výrok Heleny Kellerové „Slepota odděluje lidi od věcí, ale hluchota od lidí“ je stále platný a sám o sobě by byl hoden důkladné filozofické analýzy. Sluch je hlavním kanálem pro příjem informací, a to již od raného věku dítěte. Podílí se zásadním způsobem na využívání náhodného učení a procesu sociálního učení“ (Potměšil, 2003, s. 18). Sluch je tedy nezastupitelnou součástí při budování a rozvoji mluvené řeči (tamtéž, 2003).

„Porucha nebo ztráta sluchu znamená omezení a deformaci akustických informací nebo jejich úplný nedostatek. Tento nedostatek není možno úplně kompenzovat zrakovým vnímání, které může podávat informace jen z prostoru zorného úhlu. Potíže sluchově postiženého dítěte při komunikaci s rodiči vedou k poruchám citových vztahů, k nedůvěře vůči okolí, k sníženému sebevědomí až komplexu méněcennosti, jindy zase k vznětlivosti až agresivitě“ (Pulda, 1992, s. 8). Neúspěchy v komunikaci často vedou k uzavření se do sebe a mohou narušit přirozené vyváření společenských vztahů (tamtéž, 1992).

Sluch je považován za distanční smysl a jeho vývoj lze zaznamenat již v prenatální fázi. Nejcitlivější na ataky okolí, především infekce a chemické vlivy, je v prvním trimestru (Potměšil, 2003). Poté je již možné zaznamenat začínající projevy jeho funkce a autoři Bench, Vass (in Potměšil, 2003) popsali zaznamenatelé reakce plodu na zvukovou stimulaci jako například automobilovou houkačku.

Obor, který se zabývá osobami se sluchovým postižením, se nazývá surdopedie. Spadá do oblasti speciální pedagogiky a vystupuje jako samostatná disciplína. Avšak do roku 1983 spadaly výchova a vzdělání sluchově postižených do komplexního oboru logopedie. Logopedie se tedy za dob působení profesora Sováka zabývala i péčí o sluchově postižené a zaměřovala se především na oblast budování mluvené řeči a hledání alternativních technik pro vnímání mluvené řeči, a to odezíráním a zapojením zbytků rehabilitovaného sluchu (Potměšil,

2003). O surdopedii můžeme tedy obecně říci, že má specifické zaměření, protože hovoří o výchově a vzdělání osob se sluchovým postižením. Při pohledu na komplikovanost postižení je zřejmé, že surdopedie nemůže fungovat bez spolupráce ostatních vědních oborů. Mezi tyto obory nepatří pouze disciplíny z oblasti výchovy a vzdělání, ale také obory jako sociologie, medicína a technické obory (Potměšil, 2003).

Sluchové postižení je považováno za sociální důsledek takové ztráty sluchu, kterou již nelze kompenzovat pomůckami, a jejímž důsledkem dochází k negativnímu ovlivňování kvality života člověka.

Termíny sluchová vada a sluchové postižení nenesou stejný význam a je důležité chápat jaký je mezi nimi rozdíl. První termín sluchová vada označuje poškození orgánu nebo jeho funkce, tak že je nějakým způsobem snížena kvalita či kvantita slyšení. Sluchové postižení je širším termínem, který obsahuje sociální důsledky spolu s řečovým defektem Sovák (in Potměšil, 2003).

Laická veřejnost si pod pojmem sluchové postižení představí jen sníženou či omezenou schopnost slyšet. To je však nesprávná myšlenka, protože ve skutečnosti můžeme rozlišovat mnoho druhů a typů sluchových postižení, kdy jejich projevy jsou velmi pestré (Strnadová, 1998).

Mezi nejčastější důsledky sluchového postižení patří snížení intenzity sluchových vjemů. Odborně tento jev nazýváme hypoacusis. V ČR známější pod názvem nedoslýchavost. U některých jedinců je vnímání sníženo na vysokých tónových frekvencích a naopak u jiných osob pouze na nízkých kmitočtech. Může se ale také stát, že má jedinec porušeno vnímání celého tónového spektra. Případy, kdy člověk nemá vůbec žádné zvukové vjemy, jsou jen velmi vzácné. Pro tento jev můžeme používat odborný termín anacusis. A naopak mnohem častěji se můžeme potkat s případy jedinců, kteří nemají využitelné zbytky sluchu navzdory tomu, že mají schopnost vnímat některé velmi silné zvukové podněty. Sluchové postižení nemusí mít vždy za důsledek pouze snížení či ztrátu sluchového vnímání. Někteří jedinci mají opačný problém, jsou přecitlivělí na všechny zvukové podněty z okolí – hyperacusis. Tento jev je vzácný, avšak osobám, které jím trpí, dokáže poměrně dost znepříjemnit život. Není pravidlem, že vždy musí jít jen o zvuky z okolí. Existuje i problém, při kterém osoby nepřiměřeně hlasitě vnímají vlastní hlas – autoacusis. Dalším a poměrně častým postižením je

tinnitus aurium neboli „ušní šelesty“. Toto postižení je charakteristické zvuky, které člověk slyší, přesto že se ve skutečnosti v jeho okolí nevyskytují. Ušní šelesty se u lidí vyskytují bez ohledu na to, zda je člověk slyšící, nedoslýchavý nebo neslyšící. Ušní šelesty mohou mít podobu trvalého nebo záchvatového pískání, hučení, šumění, zvonění, šustění, cvrlikání apod. Způsobují psychické problémy, deprese a stavy úzkosti. Silné formy tinntitu mohou omezovat rozumění řeči. A v krajních případech může vést až k sebevraždě (Strnadová, 1998).

Podle výše uvedeného je zřejmé, že označení sluchové postižení obsahuje širokou a složitou problematiku (Strnadová, 1998). *„Je vždy nutno upřesnit o jaký typ a stupeň sluchového postižení se jedná a ve kterém vývojovém období u dítěte postižení nastalo. Teprve potom je možno uvádět konkrétní specifické potřeby takto postiženého člověka i s ohledem na celou jeho osobnost“* (tamtéž, 1998, s. 34).

1.1 Klasifikace sluchových poruch

Kritérií pro dělení sluchovým poruch je nespočet, avšak v literatuře najdeme nejčastěji:

- sluchové poruchy dle místa vzniku,
- sluchové poruchy dle stupně,
- sluchové poruchy dle doby vzniku.

Podle **místa vzniku sluchové poruchy** hovoříme o čtyřech základních skupinách:

- Převodní vada – u toho typu sluchové vady bývá nejčastěji zasažena oblast středního ucha. U převodních vad sluchu je typická porucha kvantity slyšení (Souralová, 2005a). Původcem převodní poruchy může být jakákoli překážka, která brání průchodu zvuku z vnějšího prostředí do Cortiho orgánu a tedy k vláskovým buňkám (Bytešníková, Horáková, Klenková, 2007). Tuto sluchovou vadu, můžeme označit za nejvíce běžnou. Převodní poruchu sluchu lze efektivně kompenzovat technickými pomůckami (Strnadová, 2002).
- Percepční vada – nejčastěji dochází k poškození vnitřního ucha, sluchových buněk nebo sluchových nervů (Bytešníková, Horáková, Klenková, 2007). Pro percepční poruchy sluchu je charakteristická porucha kvality i kvantity slyšení a znamenají pro

odborníky a postižené diagnostický a léčebný problém. Častokrát směřují k úplné hluchotě (Souralová, 2005a).

- Smíšená vada – představuje kombinaci dvou předchozích, tedy převodního a percepčního typu. Celková sluchová ztráta představuje součet ztrát, vzniklých defekty v převodním a percepčním ústrojí (Bytešníková, Horáková, Klenková, 2007).

Strnadová (2002) uvádí, že terminologii sluchových poruch **podle stupně či rozsahu sluchové ztráty** lze dělit a porovnat dle Světové zdravotnické organizace (WHO) a na základě dosavadní terminologie v surdopedické praxi:

MEZINÁRODNÍ KLASIFIKACE:

- normální sluch – průměrná sluchová ztráta 0 až 25 dB,
- lehká nedoslýchavost - průměrná sluchová ztráta 26 až 40 dB,
- střední nedoslýchavost - průměrná sluchová ztráta 41 až 55 dB,
- středně těžké postižení sluchu - průměrná sluchová ztráta 56 až 70 dB,
- těžké postižení sluchu - průměrná sluchová ztráta 71 až 90 dB,
- velmi závažné postižení - průměrná sluchová ztráta více než 91 dB.

DOSAVADNÍ DĚLENÍ V SURDOPEDICKÉ PRAXI U NÁS:

- lehká nedoslýchavost - průměrná sluchová ztráta 20 až 40 dB,
- střední nedoslýchavost - průměrná sluchová ztráta 40 až 70 dB,
- těžká nedoslýchavost - průměrná sluchová ztráta 70 až 90 dB,
- zbytky sluchu,
- hluchota praktická a úplná (Strnadová, 2002).

Mezi **sluchové poruchy podle doby jejich vzniku** řadíme dvě základní skupiny:

- Prelingvální sluchové vady – označují skupinu sluchových vad, které vznikly ještě před fixací řeči. Touto hranicí bývá nejčastěji 6 rok života dítěte (Souralová, 2005a). *„Prelingválně získané vady sluchu mají různý dopad na komunikační možnosti. Nejen že se řeč nevyvíjí, ale navíc dochází k* rozpadu

získaných řečových stereotypů. Jedná se např. o infekční choroby – často virového charakteru, jako zánět mozkových blan, meningoencefalitida, příušnice, spalničky, spála, zarděnky, traumata, úrazy hlavy, poškození mozku mechanického charakteru, onkologická onemocnění ozářením a chemoterapií, tzv. „ucpané" uši při insektech horních cest dýchacích či opakované hnisavé záněty středního ucha" (Bytešníková, Horáková, Klenková, 2007, s. 93).

- Postlingvální sluchové vady – jsou označením pro stav, kdy ke ztrátě sluchu došlo až po dokončení základního vývoje řeči, tedy po 6 roce života a v průběhu života (Souralová, 2005a). Příčiny vzniku postlingválnách sluchových vad může být např. poranění v oblasti hlavy a vnitřního ucha, toxiny, jedy, dlouhodobé působení silné hlukové zátěže - 85 dB a výše – diskotéky, walkmany, hlučný provoz na pracovišti (Bytešníková, Horáková, Klenková, 2007). *„V pozdějším věku se může projevit tzv. presbyakuzie (stařecká nedoslýchavost) – ve stáří slyší člověk hůře, protože mu odumírají sluchové buňky, které jsou nenahraditelné. Patologickým se tento jev stává, když je narušena komunikační schopnost člověka"* (Bytešníková, Horáková, Klenková, 2007, s. 93).

1.2 Kategorie dětí se sluchovým postižením

„Označení sluchově postižení se týká velmi nehomogenní skupiny osob, která je diverzifikována především stupněm a druhem sluchového postižení" (Souralová, 2005a, s. 10). *„U sluchově postižených dětí je různé opoždění řečových funkcí v závislosti na věku, ve kterém postižení vzniklo, dále na stupni a typu sluchového postižení"* (Strnadová, 2002, s. 37).

1.2.1 Neslyšící dítě

Neslyšící dítě je dítě, jehož ztráta sluchu je buď vrozená, nebo k ní došlo v raném věku. Dle Světové zdravotnické organizace se průměrná sluchová ztráta u neslyšících dětí pohybuje nad hranicí 91 dB. Jedná se o tzv. prelingvální ztrátu sluchu, což znamená, že ke

ztrátě sluchu došlo ještě před dokončením základního vývoje řeči. Doba, kdy dojde k ukončení základního rozvoje řeči je individuální, ale nejčastěji se hovoří o hranici do 3 let (Pulda, 1992). Pokud je postižení takového charakteru, že dítěti neumožňuje sluchem diferencovat hlásky lidské řeči, pak je řeč a komunikace sekundárně pozastavena a nevyvíjí se spontánně. Ve společnosti je málo známý fakt, že neslyšící kojenec podobně, jako intaktní dítě prochází stupněm vývoje, který je charakteristický reflexním hlasovým projevem-broukáním. Rodiče, kteří nemají dostatek informací, získávají podezření, že není něco v pořádku až v době, kdy se právě toto broukání dále nerozvíjí ve žvatlání, ale naopak ustává. Dítě, které nemůže slyšet mluvenou řeč, se nenaučí spontánně tzv. odposlechem a nápodobou tvořit hlásky a hlouběji se pochopit gramatiku mluveného jazyka. Mezi některé zvláštnosti v řeči neslyšících dětí patří:

- motorická neobratnost mluvidel,
- zpomalené tempo a nesprávný rytmus řeči,
- chybná intenzita hlasu,
- nesprávné hospodaření s dechem,
- tvrdý hlasový začátek,
- nesprávná gramatická skladba řeči,
- nedostatečná slovní zásoba.

Neslyšící dítě potřebuje tedy pro řečový vývoj speciální trénink a speciálně pedagogickou péči, ale i přesto však může vývoj řeči ustrnout na určitém vývojovém stupni (Strnadová, 2002).

„Neslyšící dítě je vystaveno jazyku v jeho písemné podobě mnohem dříve, často již kolem třetího roku věku. Nastává tak právě opačná situace než u slyšících dětí, kdy si jako první začíná osvojovat ne akusticko-kinestetickou formu jazyka, ale formu optickou, tedy dříve čte, než mluví“ (Souralová, 2002, s. 11).

1.2.2 Dítě nedoslýchavé

Pulda (1992) rozděluje nedoslýchavost na:

- Lehkou nedoslýchavost – sluchová ztráta se pohybuje v rozmezí 20 – 40 dB, dítě nemá větší komunikační problémy, jen se hůře orientuje při řeči v hluku či v šeptané řeči, lehkou nedoslýchavost lze efektivně kompenzovat sluchadlem.
- Střední nedoslýchavost – sluchová ztráta 40 – 70 dB, sluchovou vadu, lze kompenzovat sluchadlem, ale při nepříznivých akustických podmínkách tato kompenzace selhává.
- Těžká nedoslýchavost – sluchová ztráta 70 – 90 dB, tato sluchová vada brání dítěti v běžné slovní komunikaci a srozumitelnost řeči je narušena, sluchadla a zesilovací zařízení mohou pomoci při rozvoji vnímání řeči sluchovou cestou.

1.2.3 Dítě ohluchlé

Jedná se o dítě, které začalo trpět ztrátou sluchu až po dokončení základního rozvoje řeči. Tyto děti vyžadují soustavnou péči a trénink v odezírání řeči (Pulda, 1992). Důležitou roli při řečovém vývoji má stupeň rozvoje řeči v době vzniku sluchové vady, jazykové nadání, prostředí, ve kterém dítě žije a další. Schopnost naučit se efektivně odezírat klesá s narůstajícím věkem, největší úspěšnost nácviku odezírání mají děti okolo 11 let (Strnadová, 2002).

1.2.4 Další kategorie

K výše uvedeným kategoriím můžeme dále přiřadit také specifickou skupinu jedinců s voperovaným kochleárním implantátem. Jedná se o přístroj, který je zaveden do hlemýždě vnitřního ucha. Podmínkou je zachovaná funkce sluchového nervu (Pulda, 1992). *„Kochleární implantáty se začínají uplatňovat i u malých dětí. Löwe uvádí, že je mu znám případ, kdy byl kochleární implantát užit u dítěte 15 měsíců starého, takže se začíná ottvírat cesta k včasné sluchově řečové výchově skutečně pro všechny těžce sluchově postižené děti – i pro ty, u nichž použití běžných sluchadel nebylo účinné*“ (Pulda, 2002, s. 44). Další kategorii můžeme označit jako děti či osoby s kombinovaným postižením. V našem případě se jedná o

děti se sluchovým postižením v kombinaci nejčastěji s mentálním, zrakovým a tělesným postižením (Pulda, 1992).

1.3 Historie péče o osoby se sluchovým postižením

Péče o osoby se sluchovým postižením, především pak o osoby neslyšící, se řadí do nejstarších oborů dnešní speciální pedagogiky. Ke sluchovému postižení se váže velmi stará tradice a již od nejstarších dob poutali osoby se sluchovým postižením zájem vychovatelů a lékařů. Dějiny vývoje péče o neslyšící jsou stále aktuální i pro dnešní nedořešené problémy. Z tohoto důvodu se budu v následujícím textu zabývat nejdůležitějšími obdobími a především tím, co je z nich i v současnosti aktuální (Pulda, 1992).

Raný novověk je období, ze kterého pocházejí první zmínky o výchově a vzdělání osob se sluchovým postižením (v tehdejší literatuře je uváděn termín „hluchoněmí“) (Potměšil, 2003). V Evropě v 16. století byly počátky výuky hlasité řeči u neslyšících známy především díky španělským preceptorům, mezi které patřil Pedro Ponce de León, Ramirez Carrion a Pablo Bonet. Pedro Ponce de León a Ramirez Carrion, ti používali pro výuku neslyšících žáků písmo a prstovou abecedu. Žáci však odpovídali mluvenou řečí a ovládali i odezírání (Pulda, 1992). Pedro Ponce de León se zasloužil o vybudování první školy v klášteře Ona. Tato škola byla dostupná pouze pro bohaté neslyšící žáky. Tehdejším cílem nebylo pouze ovládnutí mluvené řeči, ale také zvládnutí psané podoby slova (Potměšil, 2003). *„De León vstoupil do historie svým přesvědčením, že ke vzdělání neslyšících vede cesta přes použití znaků. Zřejmě se nejednalo o ucelený jazykový systém a spíše tušíme, že se jednalo nejen o znaky zastupující slova a také o „znaky“ pro jednotlivá písmena abecedy“* (tamtéž, 2003, s. 45).

Zkušenostmi Španělů byli velmi ovlivněni angličtí preceptoři, ve smyslu výchovy a vzdělání sluchově postižených. Členové královské společnosti Londýna (učená společnost) se v mnohých ze svých studií začali zabývat hluchotou. Mezi tyto členy patřil John Bulwer, Sibscota, Dalgarno, Holder a Wallis (Potměšil, 2003). *„Cílem bylo mimo jiné i pátrání po charakteru předřečového období neslyšících. Jak se vyvíjely pojmy a myšlení po vzdělávacích zásazích a dále pak formováním konverzací. Byla to doba, kdy se vzdělanci ohlíželi zpět k Římu a Řecku a hledali zde prapůvod pouček, idejí. Je zřejmé, že čím více se rozvíjelo poznání v oblasti jazyka a řeči, tím více se vědci obraceli ke společnosti neslyšících, aby pátrali po přirozeném způsobu vzniku pojmů a myšlenkových pochodů“* (tamtéž, 2003, s. 46).

Švýcarský lékař Johann Conrad Amman (1669 – 1724) byl nejvýraznější osobností v období, které lze označit jako období před institucionalizací péče o sluchově postižené. Amman nepůsobil pouze jako lékař, ale také jako učitel neslyšících. Jeho snahy směřovaly i k nápravám vad řeči. Jeho metody a zkušenosti byly vědecky podložené a měly velký vliv na vývoj výuky a řeči a svoji platnost si nesou dodnes (Pulda, 1992).

Mezi zastánce artikulační neboli orální metody se řadil Ferdinand Arnoldi (1737 – 1783), přičemž odmítal používat prstovou abecedu. Své metody tajil a za přijetí žáka do své péče si účtoval nemalé obnosy (Pulda, 1992).

Až do druhé poloviny 18. stol. zůstávaly děti z nemajetných rodin bez péče a vzdělání. Výchova a vzdělání byly určeny pouze pro děti z majetných rodin, které si mohli dovolit soukromého učitele. První „ústavy pro hluchoněmé“ vznikají v letech 1760 v Paříži a 1778 v Lipsku. Tyto dva ústavy byly stěžejní pro vznik dvou základních metod výchovy řeči, což je tedy metoda francouzská neboli také metoda manuální a metoda německá neboli orální. V tehdejší i současné době se mezi jejich stoupenci vedou nekončící diskuze o jejich vhodnosti a efektivnosti (Pulda, 1992).

V neposlední řadě měla ve vývoji péče o neslyšící významnou roli Francie. Už v roce 1751 napsal Diderot pojednání, které je řazeno mezi první vědecké spisy o neslyšících. Prvním učitelem neslyšících ve Francii se stal Rodriguez Pereira, jehož první žákyní, kterou jako neslyšící učil mluvit, byla jeho vlastní sestra. Manuální abeceda, kterou používal, sloužila pro nácvik výslovnosti (Potměšil, 2003). Další významná osobnost, která se zasloužila o vybudování první veřejné školy pro neslyšící v Paříži v roce 1760, byl abbé Charles Michael de l´Epée. Na jeho popud zde vznikla metoda francouzská či manuální. Předpokládal, že písmo a posunky jsou pro neslyšící jediný prostředek pro komunikaci se svým okolím a nazýval je jejich „mateřskou řečí“. De l´Epéeova metoda byla vědecky a prakticky vylepšována jeho nástupcem Ambrosem Sicardem (1742 – 1822), který zpracoval slovník posunků (Pulda, 1992).

Tvůrcem či zakladatelem metody německé neboli orální byl v podstatě již J. C. Amman. Avšak do školní praxe ji uvedl až Samuel Heinicke (1727 – 1790). Díky velkým úspěchům ve

vyučování neslyšících se Heinicke stal ředitelem školy pro neslyšící v Lipsku. Pro orální metodu a tedy i pro Heinickeho bylo typické odsuzování znakové řeči a prstové abecedy. Díky tomu, že Heinicke svou metodu utajoval, neměl přímé nástupce, a tak se v 2. pol. 18. stol. na většině škol začala používat metoda francouzská. Tyto změny vedly k hledání kompromisu a řešením se stalo spojení posunku a artikulace s použitím písma a prstové abecedy. Avšak u většiny učitelů převládalo přesvědčení, že posunky znamenají pro neslyšící mateřskou řeč. A mluvenou řeč se mohou naučit pouze překladem posunků (Pulda, 1992).

Neustále se vedly diskuze na téma, jaká metoda je pro rozvíjení slovní řeči u neslyšících vhodnější, kdy na jedné straně stály zastánci orální metody a na druhé straně zastánci metod manuálních či kombinovaných. K vyřešení sporů přispělo v roce 1880 svolání mezinárodního kongresu učitelů neslyšících do italského Milána. Rozhodnutí, na kterém se kongres usnesl, ovlivnilo na dalších mnoho let vývoj pedagogické péče o neslyšící. Většina účastníků kongresu tedy hlasovalo pro metodu orální. I když nadále bylo mnoho kritiků čisté orální metody, už se odborníci nevraceli k myšlenkám na návrat ke znakové řeči a prstové abecedě, ale pouze se hledaly možnosti odstranění nedostatků metody orální a manuální (Pulda, 1992).

Vývoj péče o sluchově postižené po Milánském kongresu byl charakteristický zkrácením školní docházky na 4 – 6 let, z důvodu nedostatku ústavů pro neslyšící. Další, kdo byl nespokojený s nastalou situací, byly spolky neslyšících a hlavní bod jejich nespokojenosti bylo vylučování znakové řeči ze škol. I přes tyto všechny negativní postoje byly dále snahy o vylepšení orální metody. Mezi tyto snahy můžeme řadit tzv. metody mateřské. Klíčovým bodem této metody bylo započetí řečové výuky již v raném věku. Mezi zástupce mateřské metody řadíme Emmu Garretovou, jejímiž žáky byly děti již od dvou let a vycházela z odezírání a hlasité řeči a Angličana A. Storyho, který začínal výuku neslyšících v období žvatlání, kdy má být učitel trpělivý a stále na dítě přiměřeně mluvit a až v pozdějším období se zaměřit na výslovnost. Naše školy byly ovlivněny metodami C. Malische (1860 – 1925) a A. Herlina (1877 – 1930). Malisch zaujímal odmítavý postoj vůči podstatě čisté orální metody. Odmítal nácvik izolovaných hlásek a přikláněl se spíše k procvičování čtení a psaní tedy k čistě globální metodě (Pulda, 1992). *„Hlavním cílem orální metody je tedy vybudovat u sluchově postižených mluvenou řeč jak v orální, tak v grafické podobě. Za její nejdůležitější složku bývá považováno odezírání. Prstová abeceda jako doplněk byla v rámci orální metody akceptována jen zřídka“* (Bytešníková, Horáková, Klenková, 2007, s. 110). *„Závěry milánského kongresu o nadřazenosti orální metody nad metodou akceptující znakový jazyk*

přispěly k jednostrannému zaměření vzdělávání sluchově postižených na produkci převážne mluvené formy řeči. Období po kongresu Hrubý (1997) označuje jako období temna pro neslyšící. Trvalo téměř sto let" (Souralová. 2005a, s. 33).

Období po roce 1945 úzce souvisí s náhlým rozvojem elektroakustických zesilovacích přístrojů, které se zaměřovaly na zvyšování výkonnosti sluchového analyzátoru. Úspěšně využívaly zbytků sluchu a částečně tak i kompenzovat sluchovou vadu. Pro poválečné období je také typické rozdělení sluchové rozdělení dle stupně sluchové vady, rozšíření péče na období předškolního věku. Další období je typické novým přístupem ke znakovému jazyku neslyšících. Znakový jazyk začíná být považován za přirozený a plnohodnotný komunikační systém a osoby se sluchovým postižením za příslušníky jazykové a kulturní menšiny (Souralová, 2005a). *„Teoretický zájem o manuální komunikaci se tedy postupně zvyšoval a s tohoto rostoucího zájmu se zrodil liberálnější názor, který podporuje užití orálního média v kombinaci s manuálním médiem. Tento systém se dostal do širokého povědomí jako totální komunikace"* (Bytešníková, Horáková, Klenková, 2007, s. 111).

Do současného systému výchovy a vzdělávání sluchově postižených můžeme zařadit Střediska rané péče pro sluchově postižené, jimiž jsou střediska rané péče Tamtam v Praze a Olomouci. Do systému dále patří Speciálně pedagogická centra, která započala svou činnost počátkem 90. let 20. století. Mateřské školy pro sluchově postižené se zaměřují především na rozvoj komunikačních kompetencí, tvoření a rozvíjení hlasu, reedukace či edukace sluchu, začátky čtení pomocí globální metody a celkový rozvoj kognitivní a psychosociální stránky osobnosti dítěte. Základní školy pro sluchově postižené mohou zvolit přístup ke vzdělávání orální, bilingvální nebo uplatňovat zásady totální komunikace. V současné době také zesílil trend integrací dětí se sluchovým postižením do běžné základní školy. Střední vzdělání nabízí žákům se sluchovým postižením střední odborná učiliště, odborná učiliště a střední školy pro sluchově postižené. Dále mají žáci se sluchovým postižení možnost získat maturitu například: na střední zdravotnické škole v Praze, na gymnáziu v Praze, střední průmyslové škole oděvní v Brně… V průběhu posledních deseti let se stále více řeší problematika terciárního vzdělávání a je více nežli jasné, že osoby se sluchovým postižením budou stále více chtít vysokoškolské studium absolvovat. V dnešní době mohou volit ze dvou bakalářských programů, vytvořených přímo pro studenty se sluchovým postižením a to- Výchovná dramatika neslyšících na JAMU v Brně a Čeština v komunikaci neslyšících na UK v Praze. U obou oborů je možnost pokračovat v navazujícím magisterském studiu (Bytešníková,

Horáková, Klenková, 2007). Mnoho dalších studentů se sluchovým postižením studuje jiné obory na dalších vysokých školách a často přitom využívají tzv. studijní podpory. Do formy studijní podpory řadíme služby tlumočnické, služby zapisovatelů, doplňková výuka ČJ, služby tutorů, konzultantů, technická podpora, e – leasing, maximální vizualizace výuky, individuální studijní plán (Komorná, 2008).

2 DIDAKTICKÉ A TECHNICKÉ POMŮCKY

„V dokumentu „Rámcový program pro předškolní vzdělávání“, který byl vypracován ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze v roce 2001, se uvádí, že záměrem předškolního vzdělávání je dovést dítě na konci jeho předškolního období k tomu, aby v rozsahu svých osobních předpokladů získalo věku přiměřenou fyzickou, psychickou a sociální samostatnost a základy kompetencí důležitých pro jeho další rozvoj a učení, pro život a vzdělávání…“ (Potměšil, 2007, s. 37). V návaznosti na obecné cíle vzdělávání formulované ve školském zákoně uvádí Potměšil ve své knize Projektování v surdopedii (2007) hlavní cíle předškolního vzdělávání:

- rozvíjení dítěte a jeho schopnost učení,
- osvojení si základů hodnot, na nichž je založena naše společnost,
- získání osobní samostatnosti a schopnosti projevovat se jako samostatná osobnost působící na své okolí,
- rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních i produktivních,
- rozvoj komunikativních dovedností a kultivovaného projevu,
- osvojení si dovedností, které předcházejí čtení a psaní.

V témže dokumentu se Potměšil (2007) zaměřil na předškolní vzdělávání dětí se sluchovým postižením a uvádí cíle jejich předškolního vzdělávání:

- zajistit osvojení specifických dovedností,
- zajistit a dodržovat sluchovou hygienu,
- zajistit a využívat vhodné kompenzační (technické a didaktické) pomůcky,
- zajistit vzdělávání dítěte ve vhodném komunikačním systému.

Z výše uvedeného je tedy zřejmé, že předškolní vzdělávání hraje zásadní roli v životě všech dětí, tedy i v životě dětí bez postižení. Rámcové vzdělávací programy pro předškolní vzdělávání jsou pro všechny děti téměř shodné. Realizace a cíle předškolního vzdělávání musí být však maximálně přizpůsobeny individuálním potřebám, schopnostem a možnostem dětí, v našem případě dětí se sluchovým postižením. Za úspěšné naplnění záměrů předškolního vzdělávání mají velkou zásluhu předškolní pedagogové a jimi správně zvolené didaktické a technické pomůcky.

2.1 Didaktické pomůcky

Edukaci obecně lze považovat za relativně složitý proces, který je determinován mnoha faktory. Mezi nejzákladnější, ale zároveň nejvýznamnější determinanty procesu edukace patří jedinec, který hraje roli zprostředkovatele informací, nejčastěji tedy učitel či vychovatel. Dále jedinec či skupina osob, kterým jsou určité informace poskytovány, a které můžeme označit jako tzv. „předmět“ edukace. Proces edukace ovlivňují také použité vyučovací metody a formy práce a konečně tedy i didaktické pomůcky.

Během svého života jistě každý poznal tu skutečnost, že pokud se má naučit, zapamatovat si, chápat a ovládat nové znalosti či dovednosti nestačí mu k tomu pouze získat dané informace pouze sluchovou nebo zrakovou cestou. Ideálním stavem pro proces získávání informací by bylo zapojení co nejvyššího počtu smyslů k získání určité informace. *„Aby všechno bylo předváděno všem smyslům, kolika možno. Totiž věci viditelné zraku, slyšitelné sluchu a hmatatelné hmatu; a může-li něco býti vnímáno najednou více smysly, budiž předváděno více smyslům“* Jan Ámos Komenský (in Hrubý, 2010, s. 7). Tento stav je, ale odepřen dětem se smyslovým postižením, v našem případě tedy dětem se sluchovým postižením. U dětí se sluchovým postižením je opatření si informací sluchovou cestou značně omezeno nebo úplně znemožněno. Proto je kladen silný důraz na názornost didaktických a dalších pomůcek. Didaktické pomůcky pomáhají pedagogům naplňovat stanovené vzdělávací cíle a také zvyšovat efektivitu jejich úsilí a práce.

Názorné didaktické pomůcky pomáhají dětem se sluchovým postižením snadněji si zapamatovat nová slova či informace, rozšiřovat si slovní zásobu a získat motivaci k mluvenému projevu, rozvíjet představivost, procvičovat logiku a paměť, umožňují lépe pochopit okolní svět a orientovat se v něm, umožňují nácvik a podporu motoriky … Didaktické pomůcky se kromě již zmíněných funkcí mohou podílet na zdravém duševním, fyzickém a sociálním vývoji dítěte se sluchovým postižením. Aby byly pomůcky pro předškolní děti, co nejvíce přitažlivé jsou vyráběny ve formě hraček či her.

Na trhu je k dostání široká škála didaktických pomůcek pro předškolní děti se sluchovým postižením od různých firem a v mnoha vizuálních podobách. Téměř vždy se však

jedná o hlavolamy, stavebnice, počítadla, puzzle, stolní hry, rytmické hudební pomůcky, obrázkové knihy a další.

Obr. 1: Dřevěné didaktické prvky. (http://www.didaktikashop.cz)

Obr. 2: Tamburína. (http://www.didaktikashop.cz)

Všechny mateřské školy, tedy i Mateřská škola (dále jen MŠ) pro děti se sluchovým postižením, podobně jako všechny Základní školy (dále jen ZŠ) a Střední školy (dále jen SŠ) si vy tvářejí Školní vzdělávací program. ŠVP je učební dokument, jehož prostřednictvím se provádějí požadavky Rámcového vzdělávacího programu. Školní vzdělávací program obsahuje identifikační údaje MŠ, popis MŠ, popis samotného ŠVP: podmínky vzdělávání, organizace vzdělávání, charakteristika vzdělávacího programu, obsah vzdělávání atd. Z tohoto výčtu vyplývá, že se mateřské školy pro děti se sluchovým postižením při výběru

vhodných vyučovacích metod a vhodných didaktických pomůcek, optimálních pro celkový vývoj dítěte, řídí Školním vzdělávacím programem respektive Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, který primárně určuje požadavky předškolního vzdělávání.

Barešová a Hrubý (1999) rozdělují didaktické pomůcky pro předškolní děti se sluchovým postižením na:

- POMŮCKY PRO ROZUMOVOU A JAZYKOVOU VÝCHOVU

  Vizuální pomůcky:

  a) Pro získávání informací, rozvoj slovní zásoby a motivaci:
     - sady obrázků k určitému tématu,
     - obrázková kvarteta, pexesa, lota, obrázkové karty
     - omalovánky a domalovánky,
     - fotografie,
     - dětské naučné knihy, bohatě ilustrované dětské knihy, dětské časopisy.
  b) Ke zlepšování výslovnosti sluchově postižených dětí:
     - speciální sady obrázků pro správnou výslovnost,
     - písemné texty pro správnou výslovnost (říkanky),
     - hračky pro korekci správné výslovnosti.

  Audiovizuální pomůcky:

     - videoprogramy naučného nebo motivačního charakteru,
     - multimediální hry a knihy.

- POMŮCKY PRO HUDEBNÍ A SLUCHOVOU VÝCHOVU

  Auditivní pomůcky:

     - ozvučené hračky,
     - dětské hudební nástroje,

- klávesový nástroj,
- nahrávky neřečových zvuků z okolí, drobné hudební skladby k rozlišování rytmu, výšky, délky zvuků,
- kvalitní nahrávky řečových zvuků, říkanek a krátkých pohádek k procvičování a rozlišování zvuků,
- hračky reagující na zvuky.

Akustickovizuální pomůcky:

- ozvučené hračky se světelnou signalizací.

Taktilní pomůcky:

- specifické pomůcky, které umožňují vnímání vibrací celým tělem nebo jeho částmi a pozitivně ovlivňují pohybovou koordinaci.

Významnou činností pro reedukaci sluchu je pohyb. U předškolních dětí se sluchovým postižením hovoříme o pohybových hrách a dalších herních aktivitách, u kterých jsou slovní či zrakové signály nahrazeny zvukem (Souralová, 2005b).

Kromě výše uvedených didaktických pomůcek mají velký význam při práci s dětmi nebo žáky se sluchovým postižením speciálně pedagogické či didaktické zásady. Jedná se o zásady, které využívají pedagogové i na běžných školách při vyučování dětí slyšících.

„V surdopedii se uplatňují všechny obecné didaktické zásady, které formuloval již J. A. Komenský. V praxi bohužel dodnes nebývají všechny tyto zásady důsledně uplatňovány ani u zdravých dětí. Jůva (1994) ve své Obecné pedagogice uvádí následující přehled:

- *cílevědomost,*
- *systematičnost,*
- *uvědomělost a aktivita,*
- *emocionalita,*
- *přiměřenost,*
- *názornost,*
- *trvalost,*

- *jednotnost,*
- *individuální přístup"* (Strnadová, 2002, s. 51).

Jan Ámos Komenský definoval ve svém spise Velká didaktika, který se řadí mezi jeden z prvních soustavných didaktických děl, několik didaktických zásad. Kdy na jedno z prvních míst řadí názornost – přímá žákova zkušenost. *„Lidé se mají učit moudrosti pokud možno ne z knih nýbrž, z nebe, země, dubův a buků, tj. znáti a zkoumati věci samy a ne pouze cizí pozorování a svědectví o věcech ... Nic není v rozumu, co předtím nebylo ve smyslech"* takto pojímá Komenský (in Váňa, 1956) zásadu názornosti.

Výše uvedené zásady jsou všeobecně platné, i když ve speciálně pedagogické praxi je jejich dodržování ztíženo prostřednictvím změněných podmínek. Proto je tedy nutné uzpůsobit tyto zásady s ohledem na postižení dítěte (Strnadová, 2002).

Strnadová (2002) uvádí i další speciálně pedagogické a didaktické zásady, které jsou zvlášť upravené pro výchovu a výuku dětí s postižením:

- včasnost,
- vývojovost,
- optimální prostředí,
- speciální pomůcky, metody a formy výchovné práce,
- soustavnost a všestrannost,
- respektování komunikačních zvláštností.

2.2 Technické pomůcky

Barešová a Hrubý (1999) dále uvádějí technické pomůcky, které **usnadňují vnímání mluvené řeči nedoslýchavým.** Do této skupiny patří především **sluchadla,** jako základní, ale nejdůležitější a nejrozšířenější elektronická pomůcka pro všechny nedoslýchavé. Základním účelem sluchadla je snadnější a efektivnější přenos zvuku do vnitřního ucha, díky zesilovači, kterým je v podstatě zvuk zesílen. *„Díky sluchadlům se nedoslýchaví mohou téměř bez problémů domlouvat se slyšícími. Díky sluchadlům se z většiny dřívějších neslyšících stali*

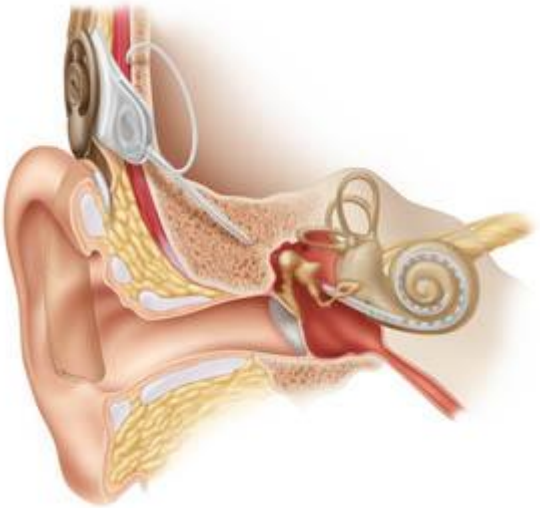
nedoslýchaví, což je mimořádně důležité především u malých dětí, které je tak možné mnohem snáze vzdělávat a vytvořit u nich srozumitelnější mluvenou řeč. Právě především díky sluchadlům může dnes stále větší počet nedoslýchavých dětí navštěvovat školy běžného typu" (Barešová, Hrubý, 1999, s. 13). Aby sluchadlo vykonávalo svou funkci efektivně, musí se při jeho výběru klást důraz na vhodný typ sluchadla a jeho přesné seřízení na míru nedoslýchavému člověku a jeho konkrétní sluchové vadě. Na výběr ideálního sluchadla dohlíží foniatr nebo ušní specialista. Podle tvaru se sluchadla dělí na: krabičková, brýlová, závěsná, do zvukovodu. Podle způsobu zpracování signálu se pak rozlišují sluchadla: analogová, digitální. Podle způsobu, jakým se zavádí zesílený zvuk do vnitřního ucha, rozdělujeme sluchadla: se vzdušným vedením, s kostním vedením.

Obr. 3: Sluchadla. (www.lorm.cz)

Individuální či osobní zesilovače lze označit jako větší a levnější alternativu sluchadla. I když se v běžném životě osobní zesilovače se sluchadly nemohou vůbec srovnávat, mají své významné místo například v nepravidelné či jednorázové komunikaci mezi slyšícím pedagogem a nedoslýchavým rodičem ve škole. Pro snadnější vnímání mluvené řeči ve školách je velmi důležitá akustická úprava tříd. Akustickou úpravou rozumíme například aplikaci záclon a závěsů, panelů pohlcujících zvuk, nástěnek s hrubým povrchem, těsnění do oken. Ve školních třídách nebo i při dalších kolektivních příležitostech mohou nedoslýchavé

děti využívat **pojítka s infračerveným a rádiovým přenosem**, kdy učitel má na klopě mikrofon a v kapse vysílačku a žák má přijímač a sluchátka. Dále **rádiová sluchadla**, která jsou označována, jako nejvhodnější kompenzační pomůckou pro děti a žáky, které jsou integrovány ve školách běžného typu. **Indukční smyčky** nacházejí své využití nejen ve školách pro sluchově postižené, ale také v divadlech, kinech, kostelích, při domácím poslechu televize (Barešová, Hrubý, 1999). *„Výhodou poslechu přes indukční smyčku oproti poslechu přes mikrofon sluchadla je především mnohem věrnější zvuk, který není zkreslen odrazy zvuku v místnosti. Kromě toho je možné sluchadlo přepnuté na indukční snímač nastavit na mnohem větší zesílení, aniž by hrozilo nebezpečí vzniku akustické zpětné vazby – aniž by se sluchadlo rozpískalo"* (Barešová, Hrubý, 1999, s. 17).

Mezi pomůcky **usnadňující vnímání mluvené řeči neslyšícím** patří podle doktorky Barešové a docenta Hrubého (1999) **kochleární implantát pro ohluchlé**. *„Kochleární implantát (kochleární neuroprotéza) je zařízení, které umožňuje do určité míry obejít nefunkční vnitřní ucho – kochleu (hlemýžď). V hlemýždi se zvukové vibrace mění na elektrochemické akční potenciály, které postupují sluchovým nervem do mozku. Pokud hlemýžď nefunguje, není zde nic, co by mohlo akční potenciály ve sluchovém nervu vyvolávat, a důsledkem je úplná hluchota. Podráždění každého nervu (tedy i sluchového) však lze vyvolat i uměle, např. mechanicky, chemicky, ale nejčastěji elektricky. Dráždění sluchového nervu slaboučkým elektrickým proudem je principem kochleárního implantátu"* (Barešová, Hrubý, 1999, s. 18, 19). S úspěšným voperováním kochleárního implantátu se pojí nutná dlouhodobá odborná a náročná rehabilitace a reedukace sluchu a řeči. Jestli kochleární implantát neslyšícím osobám opravdu pomáhá a celý proces péče je úspěšný, závisí také na době vzniku sluchové vady a věku implantovaného jedince, jeho osobnostních předpokladech, jako je intelekt, nadání pro řeč a v neposlední řadě aktivní spolupráce s rodinou dítěte s kochleárním implantátem (Souralová, 2005a).



Obr. 4: Kochleární implantát. (www.gong.cz) **Obr. 5:** Umístění kochleárního implantátu. (www.ruce.cz)

Významná skupina pomůcek **usnadňujících tvoření mluvené řeči** je využívána především logopedické praxi. Logopedi ze speciálně pedagogických center a nejen oni mají možnost využívat mnoho pomůcek – od těch základních, běžných – artikulační zrcadla, různé sondy, špachtličky, nafouknuté balónky, po perfektní technické pomůcky, jimiž mohou být speciálně seřízené počítače vybavené různými programy (Barešová, Hrubý, 1999).

Pomůcky **motivující ke čtení** je skupina pomůcek, do které patří mobilní telefony díky přenosu krátkých textových zpráv. Avšak jednou z nejúčinnějších motivací ke čtení se stávají televizní pořady vybavené titulky.

Skupina pomůcek **usnadňujících získávání informací** není nijak zvlášť široká. Do této skupiny patří **počítač**, o kterém se hovoří, jako o všestranné kompenzační pomůcce, nejen pro osoby se sluchovým postižením. Počítač představuje pro osoby se sluchovým postižením téměř ideální pomůcku díky tomu, že jeho nejběžnější výstupy jsou vizuální. K počítačům dále neodmyslitelně patří **multimediální programy a internet** (Barešová, Hrubý, 1999).

3 PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 Cíl a časový harmonogram práce

Cíl práce

Hlavním cílem práce je vytvořit didaktické pomůcky pro předškolní děti se sluchovým postižením. Zaměřila jsem se na pomůcky v podobě několika obrázkových her. Zvolila jsem téma Obchod – potraviny. Pro téma potraviny jsem se rozhodla, protože v Mateřské škole pro sluchově postižené nemají speciální pedagogové téměř žádné pomůcky na dané téma a tudíž nemají dostatek materiálů k tomu, aby dětem zprostředkovali co největší množství informací. Volba tématu obchod – potraviny dále vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní věk, který mateřským školám udává několik základních vzdělávacích témat, mezi které patří i Dítě a společnost a Dítě a svět. Jednotlivé potraviny jsou znázorněny na papírových kartičkách. Do obchodu jsem vybrala základní potraviny jako je zelenina, ovoce, pečivo, maso, mléko a jogurt a sladkosti. Tohoto základního tématu jsem se držela i při tvorbě pexesa, domina a omalovánek. Po samotném vytvoření pomůcek jsem se rozhodla přenechat obrázkové kartičky a hry v mateřské škole, do které jsem chodila za paní učitelkou na konzultace. Je nutno říci, že na téma Obchod – potraviny nebyly vyčerpány veškeré možnosti k tvorbě ať už základních kartiček s potravinami nebo pomůcek a her na dané téma.

Dílčí cíle bakalářské práce:

- zjistit, zda jsou vytvořené pomůcky pro děti vhodné a přitažlivé,
- zjistit, zda jsou z pohledu speciálních pedagogů pomůcky efektivní.

Časový harmonogram práce

Bakalářská práce byla připravena a realizována v těchto fázích:

- vyhledávání a sběr odborné literatury: červen – srpen 2012,
- prostudování odborné literatury a vypracování teoretické části: září – listopad 2012,
- příprava a konzultace ohledně vytvoření pomůcek: prosinec 2012,
- samotné vytvoření pomůcek: leden – únor 2013,
- ověřování atraktivnosti u dětí v Mateřské škole: únor 2013,
- vypracování praktické části: únor – březen 2013.

3.2 Popis vytvořených pomůcek a fáze jejich výroby

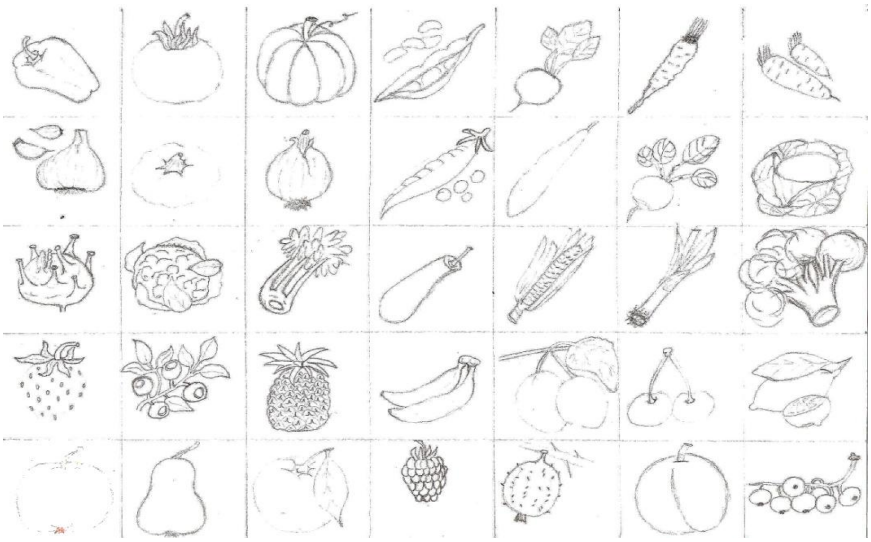
Při první konzultaci ohledně výběru stěžejního tématu mé bakalářské práce jsem si utvořila prvotní představu o vytvoření pomůcek pro děti či žáky se sluchovým postižením. Shodou okolností jsem byla tou dobou přítomna na surdopedické praxi na SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené na ulici Kosmonautů v Olomouci, kde jsem zjišťovala, zda by měl někdo z pedagogů zájem se mnou spolupracovat, navrhnout nějaká témata či přímo pomůcky, které jim chybí během edukačního procesu s dětmi se sluchovým postižením. Získala jsem hned dva návrhy, první na vytvoření kartiček s obrázky a se slovíčky v anglickém jazyce, což by se týkalo vyšších ročníků základní školy. U druhého návrhu by se jednalo o mateřskou školu a vytvoření kartiček na libovolné téma.

Rozhodla jsem se pro druhou variantu a tou jsou tedy kartičky pro děti a jejich pedagogy v mateřské škole. Důvody, proč jsem si vybrala tento návrh, byly jasné: u první varianty byl dominující anglický jazyk, který neovládám natolik, abych se odvážila ho aplikovat jako stěžejní téma. U kartiček pro mateřskou školu jsem měla možnost vybrat si námět ze široké škály témat a především ovlivňovat vzhled pomůcek s ohledem na mé výtvarné dovednosti.

V mateřské škole jsem měla možnost prohlédnout si a nechat se inspirovat jinými pomůckami, se kterými se v mateřské škole již pracuje. Během rozhovoru s paní učitelkou, která se mnou podle potřeby vše konzultovala, jsem se dozvěděla, že mnoho pomůcek si musí pedagogové vytvářet sami. Mateřská škola totiž nedisponuje dostatkem financí na to, aby mohla pomůcky koupit od firem, které se výrobou pomůcek pro předškolní děti profesionálně zabývají. Tudíž pedagogové přivítají jakoukoli pomoc. Paní učitelka mi při vytváření pomůcek nechala volnou ruku, ale jediné, co sem musela dodržet, bylo ponechání malých tiskacích písmen při popisu kartiček.

Zcela prvotní vize byla vytvořit několik základních kartiček o rozměru 9x9 cm na téma potraviny, kdy na každé z nich by byla ukázka elementárních zástupců daných potravin. To znamená, že na kartičkách s názvy zelenina, ovoce, pečivo, maso, sladkosti, mléko a jogurt byly vyobrazeny (např. na kartičce s názvem zelenina) rajče, dýně a hrášek. Než jsem se začala zabývat kreslením zmíněných obrázků, rozhodla jsem se nakreslit ke kartičkám zelenina a ovoce co nejvíce jejich zástupců a později vymyslet jejich uplatnění.

Nejprve jsem tužkou na měkký papír vyobrazila zástupce zeleniny a ovoce. Inspirovaly mne obrázky z dětských knih, fotky ovoce a zeleniny na internetu, ale také živé plodiny. Stejným způsobem jsem si připravila i obrázky k masu, pečivu, sladkostem, mléku a jogurtu, avšak ne v takovém množství. Když měly obrázky finální podobu, vše jsem oskenovala do počítače, aby mi originál nakreslený tužkou zůstal později neporušen. Dalším důvodem bylo uchování obrázků a jejich následný libovolný tisk.



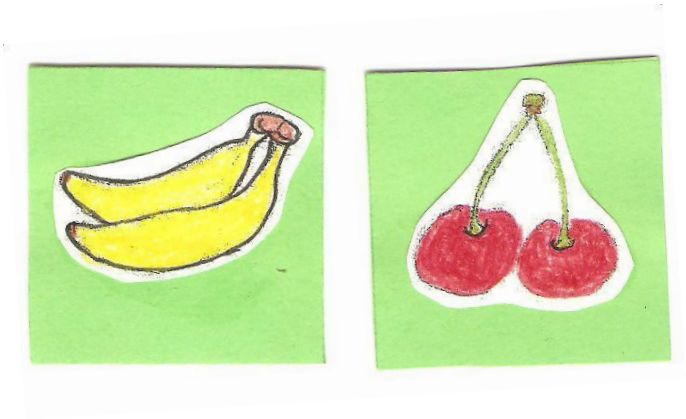
Obr. 6: Nákres ovoce a zeleniny tužkou

Jakmile jsem měla všechny obrázky vytvořené, rozhodovala jsem se, jaké by bylo jejich nejefektivnější využití. Kromě základních kartiček se mi jevilo vhodné ze vzniklých obrázků vyrobit pexeso, domino a omalovánky. Vytiskla jsem tedy dané množství kopií, které jsem k jednotlivým hrám potřebovala a barevnými pastelkami jsem je zvýraznila. Preference barevných obrázků je založena na základě snahy o vytvoření co nejreálnější představy potravin.

Nejprve jsem se zaměřila na produkci pexesa. Vykreslené obrázky jsem vystříhala a nalepila na tvrdý zelený papír. Při výběru podkladového tvrdého papíru jsem zvolila barvu, která by byla sympatická jak chlapcům, tak dívkám a aby upoutala jejich pozornost.

Další využití kartiček pexesa:

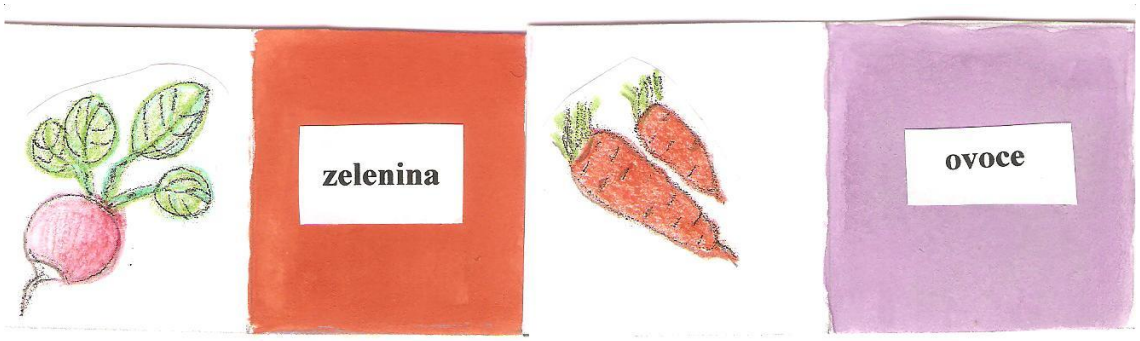
- přiřazování kartiček pexesa k jejich základním kartičkám nebo pouze k nápisu ovoce či zelenina,
- rozčlenění ovoce a zeleniny do skupiny podle barev,
- pokusit se rozpoznat a pojmenovat všechny druhy ovoce a zeleniny,
- rozdělení ovoce a zeleniny do skupiny podle toho, jestli rostou u nás nebo v cizině.



Obr. 7: Ukázka kartiček pexesa

Další fáze obsahovala zhotovení obrázkového, barevného domina. Několik kartiček z bílého, tvrdého papíru, ve tvaru malého obdélníku, jsem tužkou vždy rozdělila na půl. Na jednu stranu kartičky jsem vždy aplikovala obrázek zeleniny nebo ovoce a druhou polovinu kartičky jsem zdůraznila temperovými barvami. Volba temperových barev byla podmíněna

jejich sytostí a pestrobarevností. Na barevný úsek kartičky jsem ještě nalepila nápis „zelenina“ nebo „ovoce“. Děti budou mít tedy za úkol vyhledat a následně spojit kartičky tak, aby barva a nápis odpovídaly následujícímu obrázku.



Obr. 8: Ukázka kartiček domina

Po další konzultaci s paní učitelkou v mateřské škole pro děti se sluchovým postižením jsem se rozhodla zhotovit také omalovánky. Při tvorbě omalovánek jsem postupovala tak, že jsem si z již oskenovaných obrázků v počítači vyhledala ty nejpovedenější a ve speciálním programu jsem obrázky zvětšila na požadovanou velikost. Obrázky jsem tedy černobíle vytiskla na tvrdý papír, který je vhodnější pro práci s dětmi. V případě měkkého papíru by hrozilo jeho brzké potrhání a celkové zničení.

Finální etapa mé práce se orientovala na formování již zmíněných základních kartiček z tvrdého bílého papíru, ve tvaru čtverce (jedna kartička o rozměrech 9x9 cm). Vytvořila jsem tyto kartičky ve dvou podobách. První typ byl kartička s obrázky a s obecným názvem potravin a druhý typ byl kartička pouze s obrázky potravin, ke které jsem utvořila menší kartičku s nápisem, který nesl název daných potravin. Právě zmíněné menší kartičky lze využít k dalším hrám či cvičením s dětmi. Děti budou mít tedy za úkol přiřadit kartičku s nápisem k odpovídající základní kartičce.

Obr. 9: Ukázka základních kartiček s potravinami

Jako závěrečnou úpravu pomůcek jsem upřednostnila potažení jednotlivých kartiček fólií. Pokrytí fólií představuje pro zhotovené pomůcky jednoznačně delší životnost. Pomůcky jsou takto chráněny před roztržením, pokreslením nebo poškozením vodou.

Během poslední konzultace s paní učitelkou z mateřské školy pro sluchově postižené jsme rozčlenily pomůcky do skupin podle věkových kategorií, přesněji podle obtížnosti pomůcek. Základní kartičky s potravinami, pexeso a omalovánky jsou určeny především pro předškolní děti se sluchovým postižením a obrázkové domino díky své vyšší náročnosti a drobnějšímu písmu je předurčeno spíše pro žáky 1. – 3. tříd.

Po kompletním zhotovení hrála důležitou roli reflexe vyrobených pomůcek a zjištění jejich efektivnosti ve výchovně – vzdělávacím procesu. Ze strany speciálních pedagogů jsem byla ujištěna, že pomůcky odpovídají požadavkům, které musí být splněny při práci s dětmi se sluchovým postižením. Jako zásadní pozitiva pomůcek shledávají speciální pedagogové optimální rozměry kartiček, rozmanitost druhů ovoce a zeleniny, barevné vyhotovení kartiček. Dále pedagogové ocenili ruční kresbu obrázků a nenáročnou rozpoznatelnost druhu potraviny.

Následovalo představení obrázkových kartiček dětem. Všechny děti v okamžiku rozpoznaly kartičky pexesa. Dvě děvčata měla zájem si pexeso hned zahrát. Vzhledem k velkému množství pexesových kartiček, jsem spolu s paní učitelkou vybrala jen několik párů obrázků, na kterých byly notoricky známé druhy zeleniny a ovoce. Učinily jsme tak z důvodu, že celkový počet pexesových kartiček je určen pro vyšší počet hráčů. Mezitím co si

děvčata hrála, dvě mladší děti si vybraly výkresy s omalovánkami. Po volnější činnosti paní učitelka dětem vysvětlila princip úkolu, který měl následovat. Děti měly za cíl přiřadit kartičky pexesa k základním kartičkám s potravinami. Starší děti, které již ovoce a zeleninu probíraly, byly úspěšnější. Dokázaly roztřídit téměř bezchybně základní druhy potravin. Mladší děti se zapojovaly v menší míře, možná právě ze strachu z neznalosti mnoha obrázků. Paní učitelka mi vysvětlila, že téma potraviny, probírají vždy na podzim a možná právě proto nemají děti dané informace již čerstvě v paměti. Souhrnně lze tedy konstatovat, že vytvořené pomůcky jsou pro děti zajímavé a sympatické. Děti se sluchovým postižením měly z nových kartiček radost, těšily se, že si budou moci hrát s novými hračkami a procvičovat znalosti prostřednictvím nových obrázků. V rámci reflexe na vytvořené pomůcky bylo povzbuzující vidět, že se kartičky dětem líbí, jsou pro děti srozumitelné a zábavné. Ověřila jsem si optimální náročnost pomůcek, kdy děti některé pomůcky znaly již z minulosti, ale zároveň se u pomůcek vždy vyskytoval nějaký neznámý prvek, který poslouží k rozvoji jejich znalostí a dovedností.

Při výběru tématu mé bakalářské práce bylo rozhodující, aby mé úsilí a výsledek práce nezůstaly po odevzdání nevyužity, jednoduše jsem si přála, aby má práce byla dále ku prospěchu. Proto bylo vytvoření didaktických pomůcek ideální volbou. Prvotní představa výsledku práce měla dětem se sluchovým postižením umožnit získání povědomí o tom, jaké potraviny si mohou v obchodě koupit. Tyto znalosti měly být dětem zprostředkovány především názornou, obrázkovou cestou. Zvolila jsem téma Obchod – potraviny z důvodu, že nakupování jídla patří k běžným činnostem všedního dne a děti by neměly mít zkreslené představy o nakupování potravin nebo s ním mít dokonce problémy. Rozhodla jsem se pro vytvoření barevných obrázků, protože děti se sluchovým postižením disponují velice často výbornou zrakovou pamětí, proto bylo opravdu důležité pokusit se udělat takové obrázky, které by odpovídaly reálným potravinám. Speciální pedagogové v mateřské škole mohou k ukázce obrázků zařadit také témata jako, kdo v obchodě s potravinami pracuje, potřeba peněz k zaplacení jídla atd. Po tomto vysvětlení by děti mohly získat správný a pravdivý obraz běžného nakupování potravin.

Kromé výše zmíněných funkcí plní pomůcky úlohu materiálu pro nácvik prvotního čtení. Jak je již známo, předškolní děti se sluchovým postižením se oproti dětem bez postižení, dostávají do prvního kontaktu s písmeny a slovy někdy i o několik let dříve. Jelikož

je nácvik prvotního čtení pro děti se sluchovým postižením důležitý a v mateřské škole se mu dost často věnují, zařadila jsem nácvik prvotního čtení i do kartiček s potravinami.

Pexeso a domino na téma potraviny mají za úkol především procvičit dětem pamět a logické uvažování. A také rozšířit obzory, co se týče množství druhů ovoce a zeleniny. Omalovánky mohou sloužit jako relaxační a doplňková činnost, ale primárně byly pro děti vytvořeny k nácviku správného držení tužky a procvičení jemné motoriky.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce je shrnutím základních informací o sluchovém postižení, které jsem se naučila během vysokoškolského studia nebo samostudiem, tedy přípravou na samotné vypracování práce. Je pro mne dalším podnětem k šíření a poznávání problematiky sluchového postižení. Těší mě, že jsem se během práce blíže seznámila s kulturou neslyšících, s jejich problémy a představami.

Cílem této práce bylo seznámit laickou veřejnost s pojmem sluchové postižení, s historickým vývojem péče o sluchově postižené, s kategoriemi osob se sluchovým postižením, s klasifikací a popisem jednotlivých typů sluchového postižení a seznámení s různými druhy didaktických pomůcek pro předškolní děti se sluchovým postižením.

Stěžejní část práce byla část praktická, ve které jsem se kromě popisu jednotlivých kroků při vytváření pomůcek a následného šetření efektivnosti pomůcek zabývala především samotným výsledkem práce. Výsledkem je tedy soubor kartiček na téma Obchod – Potraviny. Každá kartička zobrazuje jiné zboží jako například ovoce, zeleninu, maso, cukrovinky apod. Tento způsob vyobrazení měl zajistit dětem snadnější pochopení toho, co všechno je v obchodě k dostání. Z těchto základních kartiček jsem dále vytvořila několik obrázkových her, jako pexeso, domino a další. Celou práci jsem pravidelně konzultovala se speciálními pedagogy mateřské školy pro sluchově postižené a styl, ve kterém pomůcky vznikly, je odůvodněn dlouholetými zkušenostmi speciálních pedagogů, kteří mají jasnou představu o tom, jak tyto pomůcky musí vypadat, aby byly efektivní pro práci s dětmi, a také vědí, jak děti se sluchovým postižením přemýšlí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BAREŠOVÁ, J., HRUBÝ, J. *Didaktické a technické pomůcky pro sluchově postižené v MŠ a ZŠ.* Praha: SEPTIMA, 1999. ISBN 80-7216-105-9

BYTEŠNÍKOVÁ, I., HORÁKOVÁ, R., KLENKOVÁ, J. *Logopedie and surdopedie.* Brno: Paido – edice pedagogické literatury, 2007. ISBN 978-80-7315-136-2

HRUBÝ, J. *Úvod do výchovy a vzdělávání sluchově postižených.* Praha: Tiché učení, 2010. ISBN 978-80-904786-1-9

JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky.* Brno: Paido – edice pedagogické literatury, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5

KOMENSKÝ, J. A. *Velká didaktika.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelstvo Bratislava, 1954. ISBN neuvedeno

KOMORNÁ, M. *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce.* Praha: Česká komora tlumočníků znakového jazyka o. s., 2008. ISBN 978-80-87153-60-4

KOPECKÝ, J. *Názornost vyučování a učební pomůcky.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1969. ISBN neuvedeno

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

POTMĚŠIL, M. *Projektování v surdopedii.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1726-4

POTMĚŠIL, M. *Sluchové postižení a sebereflexe.* Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1300-0

PULDA, M. *Surdopedie.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1992. ISBN 80-7067-190-4

PULDA, M. *Včasná sluchově-řečová výchova malých sluchově postižených dětí.* Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2002. ISBN 80-210-2799-1

RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. *Speciální pedagogika.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1475-9

SKÁKALOVÁ, T. *Uvedení do problematiky sluchového postižení.* Hradec králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-098-6

STRNADOVÁ, V. *Současné problémy české komunity neslyšících I., Hluchota a jazyková komunikace.* Praha: DeskTop Publishing FF UK, 1998. ISBN 80-85899-45-0

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

SOURALOVÁ, E. *Čtení neslyšících.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0433-8

SOURALOVÁ, E. *Surodpedie I.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005a. ISBN 80-244-1007-9

SOURALOVÁ, E. *Surodpedie II.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005b. ISBN 80-244-1008-7

VÁŇA, J. *Dejiny pedagogiky pre pedagogické školy, vyššie pedagogické školy a vysoké školy pedagogické.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelstvo Bratislava, 1956. ISBN neuvedeno

Vyhláška 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se specifickými potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Zákon 561/2004 Sb. školský zákon

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

http://www.didaktikashop.cz/

http://www.gong.cz/category/sluch

http://lorm.cz/cs/lorm/lorm.php

http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy

http://ruce.cz/neslysici

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Soubor kartiček s potravinami

Příloha č. 2: Pexeso

Příloha č. 3: Domino

Příloha č. 4: Omalovánky

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Kateřina Horná
Katedra:	Ústav speciálně pedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Eva Souralová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	Vytvoření didaktických pomůcek pro předškolní děti se sluchovým postižením
Název v angličtině:	Creating teaching aids for pre-school children with hearing impairment
Anotace práce:	Bakalářská práce je zaměřena na stručný popis a vysvětlení sluchového postižení. Práce se zabývá charakteristikou sluchových poruch dle stupně, místa a doby vzniku sluchového postižení. Práce obsahuje popis jednotlivých kategorií dětí se sluchovým postižením a historii vývoje péče o osoby se sluchovým postižením. Teoretická část je zakončena kapitolou, která se věnuje didaktickým a technickým pomůckám. Hlavním bodem praktické části je vytvoření didaktických pomůcek pro předškolní děti se sluchovým postižením. V práci jsou zachyceny jednotlivé fáze výroby pomůcek. V závěru práce se soustředím na stručný popis reakcí dětí a speciálních pedagogů v MŠ na vytvořené pomůcky.
Klíčová slova:	sluchové postižení, osoby se sluchovým postižením, didaktické pomůcky

Anotace v angličtině:	The thesis is focused on a brief description and explanation of hearing impairment. The work deals with the characteristics according to the degree of hearing impairment, place and time of hearing impairment. The work contains a description of the various categories of children with hearing impairment and history of care for people with hearing disabilities. The theoretical part is finished with chapter dedicated to didactic and technical aids. The main point of the practical part is to create teaching aids for pre-school children with hearing impairments. the different stages of production of aids are presented in this work. In conclusion, I will focus on a brief description of the reaction of children and special education teachers in the kindergarten to the created aids.
Klíčová slova v angličtině:	hearing impairment, people with hearing disabilities, teaching aids
Přílohy vázané v práci:	
Rozsah práce:	40 stran
Jazyk práce:	Český jazyk