

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

Deskové hry pro děti se zrakovým postižením

Bakalářská práce

Autor: Kateřina Švecová
Studijní program: B7506/Speciální pedagogika
Studijní obor: 7502R005/Sociálně výchovná péče
o smyslově postižené
Vedoucí práce: PhDr. Kamila Růžičková, Ph.D.

Hradec Králové

listopad 2015



Zadání bakalářské práce

Autor: Kateřina Švecová

Studium: P12946

Studijní program: B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Sociálně výchovná péče o smyslově postižené

Název bakalářské práce: **Deskové hry pro děti se zrakovým postižením**

Název bakalářské práce AJ: Board games for children with visually impairments

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá významem společenských her pro děti se zrakovým postižením. Teoretická část popisuje charakteristické oblasti vývoje dítěte se zrakovým postižením. Dále se zabývá přínosem, rozdělením a zpřístupňováním her pro danou cílovou skupinu. Úkolem praktické části je tvorba adaptace deskové hry Dixit a ověření jejího přínosu pro děti se zrakovým postižením. Pro ověření je využito metody dotazování, pozorování a logických metod.

Anotace:

Bakalářská práce se zabývá významem společenských her pro děti se zrakovým postižením. Teoretická část popisuje charakteristické oblasti vývoje dítěte se zrakovým postižením. Dále se zabývá přínosem, rozdělením a zpřístupňováním her pro danou cílovou skupinu. Úkolem praktické části je tvorba adaptace deskové hry Dixit a ověření jejího přínosu pro děti se zrakovým postižením. Pro ověření je využito metody dotazování, pozorování a logických metod.

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Kamila Růžičková, Ph.D.

Oponent: Mgr. Martin Kaliba

Datum zadání závěrečné práce: 28.2.2014

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a že jsem v seznamu použité literatury uvedla všechny prameny, z kterých jsem vycházela.

V Hradci Králové dne 25. 11. 2015

Kateřina Švecová

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhDr. Kamile Růžičkové, Ph. D. za odborné vedení, vstřícnost, trpělivost a ochotu, s jakou se mi věnovala v průběhu zpracování mé bakalářské práce. Také bych ráda poděkovala Mgr. Lukášovi Kabátkovi za umožnění realizace výzkumu na internátě školy pro zrakově postižené v Brně a za veškerou pomoc, kterou mi v průběhu výzkumu poskytl.

Anotace

ŠVECOVÁ, K. *Deskové hry pro děti se zrakovým postižením*. Hradec Králové, 2015. Bakalářská práce na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. Vedoucí bakalářské práce PhDr. Kamila Růžičková, PhD. 52 s.

Bakalářská práce se zabývá vývojem dítěte s a bez zrakového postižení, deskovými a moderními karetními hrami, nevidomým dítětem a společenskými hrami. V práci jsou popsány specifické potřeby těchto dětí pro herní činnost a možnosti úprav deskových her tak, aby vyhovovaly specifickým potřebám nevidomých dětí. V práci je navržena konkrétní autorská úprava moderní společenské hry Dixit pro děti se zrakovým postižením. U této hry je zde realizováno i ověření pomocí kvalitativního výzkumu, zda skutečně odpovídá specifickým potřebám nevidomých dětí.

Klíčová slova: nevidomé dítě, deskové hry, moderní společenské hry, haptizace, adaptace hry, Dixit po tmě, představivost

Annotation

ŠVECOVÁ, K. *Board games for children with visually impairments*. Hradec Králové, 2015. Bachelor Thesis at pedagogical fakulty Unicersity of Hradec Králové. ,Thesis supervisor PhDr. Kamila Růžičková, PhD. 52 p.

Bachelor's thesis discusses child's development with and without visual disability, board games and modern card games and blind children and board games. The paper characterizes specific needs of those children for playing activities and possibilities to make games accessible for children. It includes original modification popular game Dixit for children with visually impairments. Bachelor's thesis verifies the modification using qualitative research that truly meets the specific needs of blind children.

Key words: blind child, board game, card games, haptization, game adaptation, Dixit in dark, imagination

Obsah

ÚVOD	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1. VÝVOJ DÍTĚTE.....	10
1.1. NOVOROZENEK	10
1.2. KOJENEC.....	11
1.3. BATOLE	12
1.4. PŘEDŠKOLNÍ VĚK	14
1.5. MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK	15
1.6. STARŠÍ ŠKOLNÍ VĚK	17
1.7. SPECIFIKA VÝVOJE DÍTĚTE SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM	18
1.7.1. <i>Hmat</i>	18
1.7.2. <i>Sluch</i>	20
1.7.3. <i>Čich a chuť</i>	20
1.7.4. <i>Vnímání, představy a myšlení</i>	20
1.7.5. <i>Řeč a neverbální komunikace</i>	21
1.7.6. <i>Pohyb a orientace v prostoru</i>	22
2. DESKOVÉ A MODERNÍ KARETNÍ HRY	25
2.1. DESKOVÉ HRY.....	25
2.2. ROZDĚLENÍ DESKOVÝCH HER.....	25
2.2.1. <i>Klasické a moderní deskové hry</i>	26
2.2.2. <i>Druhy her</i>	26
2.2.3. <i>Eurohry a Ameritrash</i>	27
2.3. MODERNÍ KARETNÍ HRY	29
2.4. MODERNÍ SPOLEČENSKÉ HRY	30
3. NEVIDOMÉ DĚTI A SPOLEČENSKÉ HRY.....	31
3.1. HRA JAKO PROSTŘEDEK PRO POZNÁVÁNÍ SVĚTA.....	31
3.2. DOSTUPNOST HER A MOŽNOSTI JEJICH VYZKOUŠENÍ.....	33
3.3. ZPŘÍSTUPŇOVÁNÍ HER	34
II. PRAKTICKÁ ČÁST	36
1. ADAPTACE DESKOVÉ HRY DIXIT	36
1.1. PRAVIDLA HRY	36

2. OVĚŘENÍ PŘÍNOSU HRY PRO DĚTI SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM	40
2.1. VÝZKUMNÉ OTÁZKY	40
2.2. POPIS SITUACE A VÝZKUMNÉHO SOUBORU	40
2.3. VÝZKUMNÁ STRATEGIE A METODY	40
2.4. INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT	41
2.4.1. <i>Vyhodnocení rozhovorů s hráči</i>	41
2.4.2. <i>Vyhodnocení rozhovorů s vychovateli</i>	46
2.5. VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	47
2.6. DISKUZE	48
3. NOVÁ PRAVIDLA HRY DIXIT PO TMĚ	50
ZÁVĚR.....	51
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	53

Úvod

V dětství jsme je hráli všichni. Někdo méně, někdo více, někdo je hraje ještě v dospělosti. Společenské hry tvoří důležitou součást našeho života. Možnosti dětí se zrakovým postižením jsou v této oblasti však poněkud omezené. Z nabídky her v běžném hračkářství si jen těžko vyberou a specializované obchody s pomůckami pro osoby se zrakovým postižením rozhodně nemají nabídku srovnatelnou s běžným obchodem. Z toho důvodu jsem se rozhodla psát bakalářskou práci na toto téma a pokusit se vytvořit jednu hru vhodnou i pro nevidomé osoby.

Bakalářská práce se zabývá adaptací hry Dixit, nazvané Dixit po tmě.

Práce se skládá ze dvou částí. Teoretické a praktické. Teoretická část se skládá z kapitol o vývoji dítěte, nevidomém dítěti a společenských hrách, deskových a moderních karetních hrách. První kapitola se zabývá vývojem dítěte s a bez zrakového postižení a jejich odlišnostmi. V druhé kapitole jsou rozebrány deskové hry a moderní karetní hry, přičemž je zde popsáno především jejich dělení. Třetí kapitola popisuje význam hry pro nevidomé dítě, metody pro zpřístupňování společenských her a současnou dostupnost těchto her.

Praktická část si klade za cíl vytvořit adaptaci populární moderní hry Dixit pro osoby s těžkým zrakovým postižením. Tato adaptace bude vytvořena především za uplatnění principu haptizace. Druhou částí praktické části je ověření, jestli Dixit po tmě odpovídá specifickým potřebám nevidomých hráčů.

Za výzkumnou strategii je zvolen kvalitativní výzkum. Ověření proběhne na dvou skupinách dětí z prvního a druhého stupně ZŠ s těžkým zrakovým postižením. Samotné vyhodnocení výzkumu bude založeno na rozhovorech s dětmi a rozhovorech s vychovateli přítomnými samotnému ověření hry.

I. Teoretická část

1. Vývoj dítěte

Dětství je jedna z vývojových etap jedince, začíná narozením a končí vstupem do dospělosti. Lze ji dělit na jednotlivé dílčí etapy dle stádia vývoje dítěte a to na novorozenecké období, kojenecké, batolecí, předškolní, mladší školní věk, pubescence a adolescence. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

V této práci se zabývám nevidomými dětmi v mladším školním věku až pubescenci. Pro pochopení tohoto období je dobré vědět, co všechno se v něm odehrává a zároveň, čím vším si dítě již prošlo, co všechno už muselo zvládnout.

1.1. Novorozenec

Novorozenecké období začíná příchodem dítěte na svět a končí 28. dnem života. (Klementa a kol., 1981) Dítě se po narození začíná okamžitě adaptovat na vnější svět, který je velmi odlišný od toho, co do teď znalo. Jeho tělíčko musí okamžitě přebrat odpovědnost za dýchání, příjem potravy, vylučování a regulaci tělesné teploty. Tyto procesy však nejsou ještě zcela dovyvinuté a adaptované na nastalé podmínky a tak je novorozenec ještě zcela závislý na péči druhé osoby. (Allen, Marotz, 2002)

Výška (délka) novorozence při narození se pohybuje okolo 50cm, přičemž hlava představuje skoro $\frac{1}{4}$ celkové tělesné délky, a jeho hmotnost bývá v rozmezí 3-4kg. V prvních týdnech novorozenec nedokáže ještě regulovat svojí tělesnou teplotu ani neudrží ve vzpřímené poloze hlavičku, zato však disponují různými reflexy, jako je sací, polykací, dávkový, hledací, vyměšovací, úchopový, Moroův reflex, tonický šíjový, chodidlový a další. Některé z nich přetrvávají, jiné s postupem času vymizí. (Allen, Marotz, 2002)

Novorozenec je od samého počátku schopný pozorovat svět prostřednictvím zraku. Jeho zraková ostrost je však snižena, pohybuje se v rozmezí mezi 25,4-38,1cm a dospělé ostrosti vidění dosáhne až kolem jednoho roku věku. Pozornost dítěte přitahují pohybující se předměty, které sleduje očima a často i malým pohybem hlavy. Tato pozornost se velmi rychle vyčerpává, lze ji však často obnovit vystřídáním podnětu, ukázáním jiného předmětu. Pro dítě je nejzajímavějším a velmi přitažlivým objektem lidský obličej. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Zkušenost se sluchovým vnímáním si novorozenec přináší již z prenatálního období. Dokonce po narození lépe vnímá sluchem než zrakem. Dítě tak preferuje matčin hlas před hlasem cizího člověka a dává přednost některým zvukům před jinými. Rovněž je od narození schopné vnímat čichem a rozeznávat některé chutě. (Allen, Marotz, 2002)

1.2. Kojenec

Zbývající měsíce prvního roku se označují jako období kojenecké. Doba kojení je individuální, každá matka sama rozhodne, kdy přestane kojit. „Průměrná délka kojení ve světě je 4,2 roku.“¹ Mateřské mléko je v pro dítě v prvním období života nejlepším zdrojem výživy a ochranných látek. Jeho složení se přizpůsobuje aktuálních podle potřeb dítěte. Kojení má také velký význam pro citový vývoj dítěte. Intimní kontakt s matkou při kojení vytváří kladné citové ladění a buduje tak pozitivní vztah matky a dítěte. (Machová, 2008)

Během prvního roku života dítě zvládne postupně ovládat své tělo tak, že „na přelomu prvního a druhého roku je schopno specificky lidské lokomoce ve vzpřímeném postoji“² neboli chůze. Rovněž dokáže záměrně uchopovat a pouštět věci, rozvinulo svou praktickou inteligenci, je připraveno pro zahájení řečové komunikace a navázalo specifické vztahy k lidem, kteří o něj pečují. Všechny tyto aktivity dítě vykonává záměrně a řídí je vůlí. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Ve třetím měsíci dítě nahrazuje nevědomé a reflexní chování vědomým chováním. Začíná se spontánně usmívat, udrží zvednutou hlavičku v poloze na bříšku za pomoci paží a hraje s vlastními prsty. Ruce již tedy nesvírá do pěstiček, ale má je zcela nebo napůl rozevřené. Do čtvrtého měsíce věku se dítě naučí i otáčet, nejdříve postupně a pak celé najednou. Dítě rádo napodobuje zvuky řeči lidí kolem sebe, hlavním komunikačním prostředkem pro něj však stále zůstává pláč. Svoji pozornost dokáže cílit na předmět, který se i pohybuje, jakmile však předmět zmizí, zapomíná na něj, neshání se po něm. Předměty, které se mu dostanou do rukou, začíná vkládat do úst. (Allen, Marotz, 2002)

Kolem čtvrtého měsíce dítě zkouší předměty uchopovat oběma rukama zároveň a v šesti měsících již uchopuje jednostranně. S hračkami začíná manipulovat aktivněji, snaží se je prozkoumat různým boucháním, třepáním, překládáním z ruky do ruky,

1 MRÁZKOVÁ, Jiřina. Laktační poradkyně: Normální je kojit tak dlouho, jak dítě samo chce. Dobrá Věc [online]. [cit. 2015-10-28]. Dostupné z: <http://magazin.dobracec.cz/laktacni-poradkyne-normalni-je-kojit-tak-dlouho-jak-dite-samo-chce>

2 LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. Vyd. 3., přeprac. a dopl., v Grada Publishing vyd. 1. Praha: Grada, 1998, s. 46, Psyché (Grada). ISBN 807169195x.

vkládáním do úst apod. Nelibost či nespokojenost již dokáže vyjadřovat i jinak než jen pláčem. Dítě začíná také žvatlat a koordinovat sluch a hmat. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

V devíti měsících dokáže dítě sedět libovolně dlouho pevně a vzpřímeně a přitom nespadnout, ani když se otáčí, předklání nebo zaklání. Do sedu se navíc již dokáže uvést samo. V této poloze má přístup k mnohem většímu počtu podnětů, než mělo v leže. Dítě začíná také pomalu lézt a tím se může rovněž aktivně dostat k předmětům, které byly doposud mimo jeho dosah. (Langmeier, Krejčířová, 1998) Následně se dítě začíná vytahovat samo na nohy a dělat první úkroky stranou s oporou. S předměty dítě již zcela běžně manipuluje jednou rukou, případně si je podává z jedné ruky do druhé. Nedokáže je však ještě záměrně položit, pouští nebo hází je proto na zem. Mezi 11. a 13. měsícem začíná využívat pinzetový (klíšťový) úchop. Dokáže také napodobovat různé aktivity, záměrně a opakovaně upouští předměty a dívá se, kam spadly, na požádání dává dva předměty do sebe, uvědomuje si funkce některých předmětů a dokáže s nimi manipulovat. Ke konci prvního roku dítě hledá částečně schovanou hračku. Řeč se v tomto období začíná více podobat skutečné řeči. Dítě brebentí jakoby ve větách a vydává zvuky a slabiky, které dohromady připomínají promluvu dospělých. Ze slov ovládá má-ma a tá-ta a napodobuje různé zvuky, které zná ze svého okolí. Na požádání zatleská a na rozloučenou zamává. Obvykle je společenské a extrovertní, po rodiči však chce, aby byl neustále v dohledu (nebo alespoň v doslechu). (Allen, Marotz, 2002)

1.3. Batole

„Batole je malé dynamo, plné neomezené energie, nadšení a zvědavosti.“³ Toto období trvá od jednoho do tří let a vyznačuje se především zdokonalováním motorických schopností dítěte a značným rozvojem mnoha dovedností a dětské osobnosti. Dítě se zpočátku pohybuje ještě ležením po čtyřech, za krátko se však již objeví vzpřímená chůze, která má typická charakter, podle kterého se nazývá celé toto období. (Klementa a kol., 1981) Na konci tohoto období dítě dokáže už nejen chodit, ale i běhat, skákat a dokonce i ovládat první jednoduché pohybové stroje jako dětské motorky, odrážedla a následně i koloběžky. (Matějček, 1996) S rozvojem motoriky souvisí i rozvoj sebeobsluhy. Dítě se učí samo jíst lžičkou a být čím dál méně špinavé, pít z hrníčku, svlékat se, oblékat se, mýt se apod. (Šimíčková Čížková a kol., 2005)

³ ALLEN, K a Lynn R MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, s. 81, ISBN 80-717-8614-4.

Základem poznávací činnosti batolete je bezprostřední smyslový kontakt se skutečností, vnímání. Dítě stále ještě upřednostňuje haptický kontakt, zrak a sluch jsou pro něj však také významné. Velmi typické je pro batole spojení sluchového vjemu a pohybu, kde vzniká a vyniká, při různých říkánkách doprovázených tleskáním či jiným pohybem, smysl pro rytmus. Rovněž se prohlubuje schopnost rozlišovat základní smyslové kvality jako tvar, barvu, velikost, tvrdost, pach, chuť a již zmíněný zvuk. Paměť má v tomto období mimovolní charakter a je velice konkrétní. Paměťové procesy jsou spojeny s volným úsilím, ale jsou ovlivněny silně emočním nábojem a propojeny s konkrétními zážitky. První vzpomínky uchované z takto raného dětství jsou vždy emotivně nějak zbarvené. Pozornost dítěte se s jeho věkem v tomto období prodlužuje, je však závislá i na činnosti, kterou dítě provádí a jeho preferencích k této činnosti. (Šimíčková Čížková, 2005) Během druhého a třetího roku života nastává u dítěte fáze symbolického myšlení. Dítě si v tuto chvíli již dokáže představit daný objekt či činnost, aniž by ji muselo bezprostředně v danou chvíli vidět či vykonávat. U dítěte se tak může rozvinout i hra na „jako“, která v sobě zahrnuje prvky oddálené nápodoby činnosti. Ve hře se často využívají i osobní symboly, kdy např. kamínek může představovat dort. Dítě si však zřetelně uvědomuje, že daný kamínek je stále jen kamínek (i když představuje dort), který ve skutečnosti není (a proto i jen předstírá jedení toho dortu), (Vágnerová, 2012)

Vývoj řeči bývá v tomto období velmi bouřlivý. Dítě rozumí více věcem a pokynům, než je samo schopno říci. Z počátku to jsou jednoduché pokyny, které se s postupem času stávají více a více komplikované. Samo využívá aktivně pět až padesát slov, ke konci batolecího období se to již však blíží ke tři sta slovům. Stejně tak věty se nejdříve skládají z jednoho slova (např. ham) a v necelých třech letech to jsou již až čtyři slova. Pasivní znalost jazyka je u něj však daleko vyvinutější, než její aktivní užívání. (Allen, Marotz, 2002)

Hra je oblíbenou důležitou činností batolete. Jak již bylo výše zmíněno, rozvíjí se v tomto věku hra nápodobivá za využití symbolických prvků, velké oblibě se však těší i hry pohybové a manipulační. (Šimíčková Čížková a kol., 2005) Tyto hry si dítě rádo hraje ve společnosti jiných dětí, jedná se však ještě spíše o hru paralelní. (Allen, Marotz, 2002)

1.4. Předškolní věk

Předškolní období není vymezeno přesným věkem dítěte, a u každého se tak může trvání této doby trochu lišit. Toto období začíná dosažením tří let a na druhém konci je vymezeno nástupem dítěte do školy. To pak může variovat v rozmezí jednoho i více roků. (Vágnerová, 2012) Děti v tomto období většinou navštěvují mateřskou školu. Jedná se o instituci, kde se najednou setkává každý den se svými vrstevníky a začíná s nimi navazovat a budovat první vztahy překračující hranice svého nejbližšího rodinného okruhu. K vědomí vlastního „já“ tak začíná přidávat nový významný prvek. S druhými dětmi začíná předškolák vytvářet nové vztahy, které se budou postupně rozvíjet, prohlubovat, rozšiřovat, měnit i zanikat a nadále budou tvořit podstatnou součást jeho života. V dítěti se tak mohou rozvíjet pro-sociální vlastnosti, jako družnost, solidarita, obětavost, tolerance, soucit, soustrast apod. (Matějček, 1996)

Tělesný rozvoj je v tomto období pomalejší. Až ke konci předškolního období dochází k urychlenému růstu končetin, výraznému zesílení kostry a kosterního svalstva. S tím souvisí i nápadná proměna proporcí dítěte. Stává se vytáhlejší, jeho trup je štíhlejší a končetiny delší. Pro posouzení, zda dítě již prošlo touto proměnou postavy se používá tzv. filipínská míra, kdy se dítě pokusí dotknout rukou, kterou ohne v lokti a předloktí položí na temeno hlavy, ucha na opačné straně. (Klementa a kol., 1981)

Motorický vývoj se stále zdokonaluje, dítě zlepšuje svojí pohybovou koordinaci, má větší hbitost a eleganci pohybů. Naučí se tak dobře utíkat, seběhnout z i do schodů, lézt po žebříku, seskakovat z nízké lavičky, stát na jedné noze a házet míč tak, jak to dělají již dospělí. (Langmeier, Krejčířová, 1998). Dále při skákání přes švihadlo dokáže střídat nohy, umí chodit i pozpátku, rádo jezdí ve šlapacích autíčkách, které jezdí rychle a obratně je dokáže řídit, následně autíčka vymění za koloběžky, odrážedla či kola s přídatnými kolečky. Jemná motorika se dostává na úroveň, kdy je dítě schopné stříhat nůžkami podle naznačené linky, zachází dobře s tužkou a fixem tj. drží ji správně ve třech prstech hrotem dolů (některé děti i vybarvují omalovánky více či méně přesně) a podle vzoru nakreslí různé tvary jako kolečko, čtverec i trojúhelník a napíše různá písmena jako A, I, O, U, C, H, L, T. Z modelíny umí vytvarovat různé objekty – zvířátka, cukroví, hvězdičky, kytičky a další. (Allen, Marotz, 2002) Rozvoj jemné motoriky je rovněž patrný v konstruktivních hrách a činnostech, v pracovních a výtvarných činnostech a v osamostatňování se dítěte při sebeobsluze, zejména při oblékání, jídle a hygieně. (Langmeier, 1982)

Řeč se v tomto období také velmi zdokonalí. Tříleté děti mají výslovnost obvykle ještě hodně nedokonalou, mnohé hlásky nahrazují jinými nebo je vyslovují nepřesně. Během čtvrtého a pátého roku se většina dětí zdokonalí natolik, že dětská patlavost vymizí ještě před začátkem školní docházky. Pokud tomu tak není, je vhodné využít pomoci logopeda. Zvyšují se i složitosti ve větné stavbě, kterou děti užívají. Od trojslovných vět využívaných v druhém roce života, se posouvají přes souvětí souřadná k souvětím podřadným. Zároveň děti dovedou i delší dobu naslouchat mluveným povídkám, a to i v dětském kolektivu. Děti se v tomto věku rády učí různé říkanky a písničky a rády do nich napodobují pohyby dospělého. Velmi důležité je, že dítě v předškolním období začíná užívat řeči k regulaci svého chování. (Langmeier, Krejčířová, 1998) Dokáže tak zachovat podle instrukcí, které mu někdo řekne a snaží se svým řečovým projevem i cíleně řídit chování lidí kolem sebe.

Myšlení se posouvá ze symbolické etapy do fáze názorového myšlení. Je však stále velmi úzce vázáno na činnost dítěte a je v tomto smyslu egocentrické. (Langmeier, Krejčířová, 1998) Paměť je z počátku bezděčná, později se však začíná uplatňovat záměrná paměť s převahou té mechanické, která je spojena s konkrétní činností či prožitkem. (Mertin, Gillernová eds., 2010)

1.5. Mladší školní věk

„Nástup do školy je důležitým sociálním mezníkem. Dítě v této souvislosti získává novou roli, stává se školákem“⁴ Tento akt má velký význam nejen pro dítě, ale i pro celou rodinu. Zápis do první třídy a především první školní den je událostí, která potvrdí dítěti jeho nový sociální status a započne tak pro něj nová životní fáze. (Vágnerová, 2012)

V tomto věku dochází k utřídování a propojování různých vývojových dovedností. Dítě je tak schopno plnit stále náročnější a složitější úkoly. (Allen, Marotz, 2002) Mezi ně patří i naučit se číst a psát. Pro tuto schopnost je nutné zlepšení vidění na blízko, neboť dětský zrak ještě plně není schopen ovládat akomodaci čočky. Nutnost tuto akomodaci měnit spolu s větším zatížením pozornosti činí pro šestileté děti vidění drobných obrázků či tisku namáhavější. Svou roli zde hraje i zpracování ortografické informace, tj. rozlišování detailů složitějšího obrazce a jejich polohy a vizuální diferenciací neboli schopnost rozpoznat rozdíly vertikální polohy. U dětí mladšího školního věku dochází i

⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, s. 254, ISBN 978-80-246-2153-1.

k rozvoji percepčních strategií, do kterých je řazena systematická explorační neboli postupné prohlížení s nějakým řádem. (Vágnerová, 2012)

Vývoj pohybových i jiných schopností je do značné míry závislý na tělesném růstu. Ten bývá většinou v období mladšího školního věku rovnoměrný, na jeho konci lze však pozorovat určité zrychlení. Během celého období se tak zlepšuje jemná i hrubá motorika. Pohyby jsou rychlejší, svalová síla je větší a dochází ke zlepšení koordinace všech pohybů celého těla. Dítě se tak začíná více zajímat o pohybové hry a sportovní výkony, které vyžadují sílu, obratnost a vytrvalost (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Úroveň senzomotorické koordinace, především pak pohybů ruky a oka, ovlivňuje kvalitu školní práce. Vnímání poskytuje zpětnou vazbu o přesnosti různých aktivit, nejčastěji psaní či kreslení, a podporuje tak rozvoj mnoha dovedností. Dalším druhem koordinace je integrace sluchového a zrakového způsobu vnímání, neboť mnohé činnosti vyžadují součinnost těchto modalit. (Vágnerová, 2012)

Dítě v tomto věku je zaměřeno na poznání světa. Začíná tak odlišovat svět svých subjektivních přání a obav od reality. Jeho myšlení se tak dostává do stádia věcného nahlížení reality. Školák je tedy již schopen přemýšlet o něčem určitém co sám zná, i když není daný objekt aktuálně přítomen. Dokáže si to představit i na základě minulé zkušenosti. Dochází také k rozvoji logického myšlení. (Vágnerová, 2012) Vnímání se stává záměrně organizovaným procesem, není již tak nahodilé, jak tomu bylo dříve. Jeho kvalita odpovídá dosažené úrovni poznávacích procesů, poznatků, prožívání i motivací. Uplatňuje se již i analýza, syntéza a systematickosti. (Čačka, 2000) Kapacita paměti se během mladšího školního věku zvyšuje a zároveň roste i rychlost zpracování informací. Dítě se naučí selekci a potlačování těch informací, které nejsou aktuálně užitečné či zcela kontraproduktivní. Na počátku školní docházky (6-7 let) dítě začíná užívat základní paměťové strategie jako opakování, v 9-10 letech uspořádání informací a kolem 11-ti let je dítě schopno užívat strategie vybavování např. na základě asociací. (Vágnerová, 2012)

Schopnost soustředit se, cílit a udržet svoji pozornost u dítěte v průběhu času vzrůstá. V sedmi letech se dokáže soustředit přibližně 7-10 minut, zatímco v deseti letech se jedná o 10-15 minut. Mezi osmým a jedenáctým rokem se u dítěte zlepšuje schopnost ovládat pozornost, flexibilně ji podle potřeby přesouvat a rozdělovat např. pro čtení zadání z tabule a zapisování do sešitu. (Vágnerová, 2012)

Emoční vývoj dítěte se vyznačuje zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži. Typické je, že u dětí převládá dobrá nálada a vše, co se kolem nich odehrává, interpretují

pozitivně. Rozvíjí se emoční inteligence, takže dítě dokáže nejen dobře vnímat svoje pocity a pocity druhých lidí, ale dokáže s nimi i účelněji zacházet. Prostřednictvím emocí zkouší i manipulovat s druhými lidmi. (Vágnerová, 2012)

1.6. Starší školní věk

Starší školní věk neboli pubescence, je období přibližně mezi 12. až 15. rokem života. Sociálně je opět dáno druhým stupněm základní školy (nebo prvními čtyřmi roky na osmiletých gymnáziích). V organismu probíhají podstatné morfologické, fyziologické i psychické změny, s nimiž se musí vyrovnat a také dosahuje reprodukčních schopností. Chlapci se tak mění na muže a dívky na ženy. Hlavním znakem tohoto období je tudíž dozrávání pohlavních žláz a jejich začátek činnosti. Není to znak však nejnápadnější. Tím je zrychlení růstu do výšky. U dívek také dochází pod vlivem hormonů k dozrávání vajíčka, k první ovulaci a menstruaci. Vyvíjejí se i další znaky dospívání jako rozšiřování pánve, zaoblování ramen a boků, vývoj prsů, zrání vnitřních i vnějších pohlavních orgánů, nástup ochlupení stydké krajiny a v podpaží. Chlapci zase musí projít zvětšováním varlat a penisu, nástupu ochlupení stydké krajiny, začátkem růstu vousů na horním rtu, mutací, vyklenutím dvorce prsní žlázy, vystupováním chrupavky štítné, vytvořením ochlupení v podpaží a první polucí. (Klementa a kol., 1981)

Vývoj motoriky se nyní vyznačuje rozvojem hbitosti, jemné pohybové koordinace, smyslem pro rovnováhu a získáváním síly. U mnohých jedinců se v tomto období zvyšuje zájem o sport. Vizuelní vnímání dosahuje svého maxima a souvisí mnohem více s abstraktním myšlením. Z toho důvodu jsou i představy chudší, spíše obecné. Rozvoj řeči se projevuje v rychle rostoucí slovní zásobě, na složitosti větné stavby i celkové výrazové schopnosti. Učení je efektivnější, je-li založeno na poznání logických souvislostí než na prostém memorování. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Pro myšlení je charakteristické postupné uvolňování ze závislosti na konkrétní realitě. Pubescenti začínají uvažovat o tom, jaký by svět kolem nich mohl být, začínají uvažovat hypoteticky o různých možnostech. Jsou také již schopni uvažovat abstraktně, manipulovat s konkrétními pojmy i vysoce abstraktními znaky, které nic určitého neoznačují. Také se naučí přijmout a řešit hypotetický problém. Rozvíjí se i pružnost myšlení a schopnost interpretovat pozorované. Typické je pak pro dospívající děti připouštění variability různých možností, systematictější uvažování než doposud a experimentování s vlastními úvahami. Paměť, především ta pracovní, krátkodobá,

zvyšuje svoji kapacitu. Stoupá tak rychlost, jakou dítě dokáže zpracovávat informace. Také pozornost je již flexibilnější, neboť pubescent dovede využívat různé strategie, usnadňující její zaměření, udržení a přesouvání. (Vágnerová, 2012)

Vztahy s vrstevníky nabývají pro dítě čím dál více důležitou roli. Dochází totiž k postupné emancipaci od rodiny. Nové vztahy mu dávají jistotu, kterou ztrácí odpoutáváním se od rodiny, ale připravují ho pro nové, trvalé emoční vztahy v dospělosti. I tak však zůstává pro dítě rodina základní citovou jistotou, bezpečným místem ve všech událostech a útočištěm za všech okolností, k němuž se může vrátit v situacích ohrožení a bolesti. V kolektivu dětí se nyní ještě zřetelněji než dříve tvoří skupiny složené z jedinců stejného pohlaví. Jedinci opačného pohlaví jsou aktivně odmítáni. Důležité je i intimní párové přátelství. Dítě má potřebu si vyměňovat s blízkým kamarádem či kamarádkou pocity, osobní zkušenosti, svěřovat se a sdílet nejsoukromější tajemství. Přátelství chlapců bývá založeno na společných zájmech a činnostech, u dívek bývá spíše podloženo hlubší emoční náklonností. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

1.7. Specifika vývoje dítěte se zrakovým postižením

„Porušená schopnost zrakového vnímání do určité míry ovlivňuje tělesná i duševní vývoj dítěte.“⁵ Dochází k tzv. sensorické deprivaci, která je zapříčiněna nedostatkem vizuálních podnětů. Dopad zrakového postižení na jedince je dán jeho závažností a věkem, v němž k poškození zraku došlo. (Kudelová, Květoňová, 1996)

1.7.1. Hmat

Hmatovým i zrakovým vnímáním dokážeme u předmětu vnímat tvar, velikost, směr, vzdálenost, trojrozměrnost, klid a pohyb. Zrakem dokážeme vnímat navíc ještě barvu, oproti tomu hmat rozpozná ještě tvrdost, váhu, teplo a chlad. Nedá se však na základě úsudku, že hmatem umíme vnímat víc vlastností tvrdit, že hmatové obrazy jsou úplnější a přesněji odrážejí skutečnost. Hmatem je totiž například možné vnímat pouze na vzdálenost natažené ruky či nohy a především komplexní vnímání daného objektu je složitější, ne-li nemožné na základě pouze hmatového vjemu. Hmat totiž postupuje od podrobností k celku, zatímco zrak od celku k podrobnostem. I přesto je hmat pro děti

⁵ KUDELOVÁ, Ivana a Lea KVĚTOŇOVÁ. *Malé dítě s těžkým poškozením zraku: raná péče o dítě se zrakovým a kombinovaným postižením*. Brno: Paido, 1996, s. 11-12, Edice pedagogické literatury. ISBN 8085931249.

se zrakovým postižením velice důležitý a nezastupitelný, protože jim do velké míry nahrazuje to, co nemohou vnímat zrakem. (Kochová, Schaeferová, 2015)

„Nevidomé děti používají nejen ruce, ale zprvu celé své tělo, aby se dotýkaly jak lidí, tak předmětů. Nevidomá miminka ve věku od šesti do osmi měsíců napřahují ruce po předmětu, který jim vypadne z ruky nebo jim ho někdo vezme. Teprve kolem prvního roku začínají děti sahat po předmětech, které slyší.“⁶

Zkoumání hmatem je třeba dítě učit, dávat mu k tomu podněty. Je vhodné dítěti zpočátku vést ruce, upozorňovat ho na změny struktury povrchu, na tvar, teplotu, velikost i tvrdost předmětu. Tvoříme dítěti určitý systém prohlížení, na který si zvyká a následně ho začne samo používat. Pro rozvoj hmatu jsou vhodné i různé třídičky – hry na třídění předmět podle různých kritérií. (Kudelová, Květoňová, 1996)

Důležité je, aby dítěti bylo umožněno poznávat celý svět, tedy i svět za dveřmi bytu či domu. A toto poznání světa se opět děje z velké části skrze hmat. Z procházek by se dítě tedy mělo vracet se zašpiněnými rukama, neboť to znamená, že venku něco prožilo, něco vidělo, dostalo se mu pod ruce. Dítě, které se vrátí z procházky absolutně čisté, se sice možná nadýchalo čerstvého vzduchu, o moc víc mu ale procházka nepřinesla. Je možné, že se však bude bránit hmatové činnosti, pokud mu bude zima. Chlad totiž znečitlivuje hmat. Svět se mu bude lépe zkoumat v teplejších měsících. (Kochová, Schaeferová, 2015)

V předškolním období učitelé v MŠ se snaží dítě připravit na čtení a psaní Braillova písma. Hmatovou výchovu tak učitelé cíleně plánují a připravují pro dítě různé hry a úkoly, aby mu ulehčili zvládnutí reliéfně bodového písma ve škole a zároveň podpořili rozvoj dalšího poznání. Jednotlivá období týkající se čtení Braillova písma se dělí na předslabikářové, slabikářové a poslabikářové podle fáze, jestli se dítě teprve připravuje na čtení, učí se číst nebo již má tuto činnost zvládnutou. (Finková, 2011)

Ačkoliv se zvládnutí čtení Braillova písma může zdát jako vrchol dovednosti hmatového vnímání, dítě ještě musí hodně pracovat na poznávání předmětů a světa kolem sebe a utváření si představ o nich prostřednictvím hmatu. Tento úkol je na celý život.

⁶ MOLEMAN, Yolanda, E BROEK a Ans van EIJDEN. *Rosteme hrou: vývoj a podpora hry dětí se zrakovým postižením*. 1. vyd. Praha: Raná péče EDA, 2014, s. 35. ISBN 978-80-260-5862-5.

1.7.2. Sluch

Dítě se zrakovým postižením si od útlého věku buduje vyšší citlivost ke zvukům. Nikoliv proto, že by se narodilo s vyvinutějším sluchem než jiní lidé, ale proto, že pro něj zvuky hrají důležitější roli. (Kochová, Schaeferová, 2015) Z toho důvodu je nutné snažit se o jeho maximální rozvoj. (Kudelová, Květoňová, 1996) Zvukové kulisy, jako např. puštěná televize či rádio působí na dítě rušivě. Často mu znemožňují poslouchat pro něj důležité zvuky jako např. otočení klíče v zámku signalizující příchod rodiče. Zároveň také otupují jeho pozornost a mohou u něj vyvolávat i negativní emoce. (Kochová, Schaeferová, 2015)

Sluch je výrazně nápomocný i pro prostorovou orientaci. Dítě můžou zaujmout rozličné zvuky domácích spotřebičů či naopak ticho. Učí se rozpoznávat, odkud přichází a dokáže se za zdrojem zvuku otočit. (Kochová, Schaeferová, 2015)

1.7.3. Čich a chuť

Čich a chuť jsou u dětí citlivější než u dospělých. Dítě si spojení mezi podněty čichovými, chuťovými a jinými vytváří pomocí zkušeností. Pro nevidomé má čich kromě běžných funkcí především funkci kontrolní a i signalizační. Dítě si jeho pomocí může uvědomit např. přítomnost blízké osoby (rozezná mamincin parfém) nebo že se blíží čas na jídlo. (Kudelová, Květoňová, 1996)

Čich má však také funkci kontrolní a varovnou. Dokáže nás varovat před nebezpečím pozřením zkažených či plesnivých potravin, unikajícím plynem apod. Rozlišování jednotlivých čichových vjemů se však u nevidomého dítěte musí také důrazně trénovat a spojovat mu tak jednotlivé vjemy do smysluplného celku, ze kterého bude schopno vyvodit i určité závěry (např. že prádlo je již špinavé). (Kudelová, Květoňová, 1996)

1.7.4. Vnímání, představy a myšlení

Vnímání, představy a myšlení jsou mezi sebou velmi propojeny a navzájem se ovlivňují. Vnímání je však jakýmsi základem, na něm jsou pak postaveny představy a na představách stojí myšlení. Je-li tedy vnímání omezeno, ovlivní to i další procesy. (Kochová, Schaeferová, 2015)

Nejdůležitějším kompenzačním smyslem pro nevidomé děti je hmat. Hmatové vnímání tak z velké části nahrazuje vnímání zrakové. Jedná se však o sukcesivní vnímání,

tedy postupné. Dítě tak nemůže vnímat celý předmět či prostor hned v prvním okamžiku najednou, ale pouze postupně. (Kudelová, Květoňová, 1996)

Během vnímání si člověk vytváří představy, díky kterým dokáže myslet. Představy lidí se zrakovým postižením mají několik typických znaků, jedním z nich je třeba zlomkovitost. To znamená, že představa nějakého předmětu není nikdy úplně stejná, jako předmět samotný. Člověk si vždy představí jen zlomek vlastností předmětu. Důležité je však dokázat si vybrat ty důležité vlastnosti předmětu, neopomenout to podstatné. Čím více má tedy osoba zkušeností s vnímáním, tím lepší a přesnější představy si dokáže utvořit. (Kochová, Schaeferová, 2015)

Myšlení se skládá z myšlenkových operací jako je porovnávání, zobecňování či usuzování. Myšlení dětí se zrakovým postižením klade pře dítě větší úkoly, než je tomu u dětí bez postižení. Ty jsou totiž nuceny prostřednictvím právě myšlení překonávat nedostatečnost vnímání i navazujících představ. Dítě tak musí vykonávat práci navíc. Mozková činnost dítěte může být vlivem zrakového postižení utlumenější a to pak má i vliv na udržování pozornosti. (Kochová, Schaeferová, 2015)

1.7.5. Řeč a neverbální komunikace

Řeč má pro děti s těžkým zrakovým postižením větší význam, než pro děti běžně vidící. Má totiž nejen funkci dorozumivací, ale i poznávací. V tomto smyslu tak částečně nahrazuje chybějící zrakové vnímání a stává se tak jedním z kompenzačních prostředků pro osoby se zrakovým postižením. (Kudelová, Květoňová, 1996)

U dítěte s těžkým poškozením zraku dochází téměř vždy k opožděnému vývoji řeči. V předškolním věku u dítěte dochází k značnému nárůstu slovní zásoby a také k osvojování správné výslovnosti. K tomu je potřeba správný vzor k napodobování, které je však ztížené kvůli chybějícímu zrakovému vjemu a možnosti sledování postavení úst. Může tak docházet k chybné výslovnosti. S nástupem dítěte do školy se opoždění však obvykle vyrovnává a vývoj řeči jde prudce nahoru. (Klenková, 2006)

Typickým rysem v mluvě dětí se zrakovým postižením je tzv. verbalismus. Dítě používá slova, u kterých přesně nerozumí jejich významu, nedokáže si pod nimi nic představit či jejich představy jsou chybné a zkreslené. Taková slova jsou pak často užívána chybně. (Kochová, Schaeferová, 2015)

Důležité je také dítěti vysvětlit význam neverbální komunikace. Nevidomé děti se mohou projevovat různými neobvyklými způsoby, nedokážou totiž mimikou dostatečně vyjádřit to, co prožívají. Jejich tvář je strnulá nebo naopak příliš výrazně pohybují

obličejovým svalstvem, opakují kývavé pohyby těla, třepetají rukama či náhle vyskakují do výšky. Je to způsobeno tím, že nemají možnost učit se skrze zrakovou nápodobu a odpozorovat tak, co patří a nepatří k běžnému chování. Mnohými z těchto pohybů si dítě jen zkracuje dlouhou chvíli, neboť na rozdíl od nás nemá možnost pozorovat okolí a tím se zaměstnat. Druhou příčinou, proč dítě tyto pohyby dělá, je nejistota z prostoru, kterou může pociťovat. Pomocí těchto pohybů se může ubezpečovat o dostatečné velikosti prostoru kolem sebe, sledovat různé vlastnosti odraženého zvuku a tím usuzovat na druh prostředí, kde se vyskytl. (Kochová, Schaeferová, 2015)

Mnozí lidé sledující některé neobvyklé či stereotypní pohyby nevidomého dítěte začnou u něj usuzovat na nějaké přidružené mentální postižení. Je proto nutné dítě upozornit na to, že ostatní sledují tyto jednotlivé složky neverbální komunikace a přiřítají jim určitý význam. (Kochová, Schaeferová, 2015)

1.7.6. Pohyb a orientace v prostoru

„U dětí s postižením zraku se většinou setkáváme s opožděním ve vývoji hybnosti.“⁷ Novorozenec a kojeneček stráví většinu času na břiše, zádech či v rodičovské náruči. Většinu podnětů tak přijímá pasivně zvenčí. Získá tak první smyslové zkušenosti, které mu pomáhají rozvíjet schopnost vnímat prostor a orientovat se v něm. Prostor, který dítě pozná velmi záhy, je jeho postýlka. Začne si v ní postupně všimnout některých věcí, naráží na ně v prostoru však nezáměrně, náhodně. Když ho však některý jeho pohyb zaujme, začne ho opakovat a postupně si tak rozšiřuje vlastní zkušenosti. Důležité je, že se těmito pohyby dítě učí i orientaci na vlastním těle. Tím, že se dotýká různých předmětů, si totiž může uvědomovat hranice vlastního těla. Dítě začíná využívat i sluch k orientaci v prostoru. Začíná se otáčet za hlasy rodičů, otáčí se za zvuky hračky a začíná se po ní i postupně natahovat. Určuje tím, že ono se nachází tady a maminka zase tam. (Kochová, Schaeferová, 2015) Teprve však kolem věku jednoho roku dítě začíná sahat po předmětech, které slyší. V tomto směru je jeho vývoj oproti vidícím dětem opožděn přibližně o devět měsíců. (Moleman a kol., 2014)

Vývoj jednotlivých pohybů vedoucích k samostatné chůzi se u dětí se zrakovým postižením liší od vývoje vidících dětí. Je to zapříčiněno rozdílností motivace, které tyto

⁷ KUDELOVÁ, Ivana a Lea KVĚTOŇOVÁ. *Malé dítě s těžkým poškozením zraku: raná péče o dítě se zrakovým a kombinovaným postižením*. Brno: Paido, 1996, s. 24, Edice pedagogické literatury. ISBN 8085931249.

dvě skupiny mají. De Jong (1998) sestavil následující tabulku, která zachycuje rozdílný sled jednotlivých vývojových kroků u těchto dvou skupin.

Vidící děti	Nevidomé děti
1. Pase koníčky	1. Krátce samostatně sedí
2. Krátce samostatně sedí	2. Přetočí se na břicho
3. Přetočí se na břicho	3. Samostatně sedí
4. Leze a samostatně sedí	4. Pase koníčky
	5. Chodí za ruku podle nábytku
5. Zvedne se do sedu	6. Zvedne se do sedu
6. Vzepře se do stoje	7. Vzepře se do stoje
7. Chodí za ruku podle nábytku	8. Leze
8. Samostatně přejde místnost	9. Samostatně přejde místnost

Nevidomé děti vnímají prostor odlišně než vidící. Nemají možnost prozkoumat prostor kolem sebe zrakem, dominantním smyslem je zde hmat. Proto se jako první objevují ty pohyby, při kterých je větší částí těla v kontaktu s podložkou. Ta je již dítěti známá a ví, že je v bezpečí. Rozdílné jsou i výpravy do okolního prostoru. Pro nevidomé dítě je příjemnější zvednout se nahoru od země a zmenšit tím částečně kontakt s podložkou než vydat se byť ležením do zcela neznámého prostoru. Vidící dítě se naopak chce co nejdříve dostat k předmětům, které vidí a nemá na dosah ruky. Proto začíná dříve lézt, než se dokáže zvednout. (Kochová, Schaeferová, 2015) Nástup chůze je u nevidomých dětí oproti vidic obvykle až v 18. - 20. měsíci věku. (De Jong, 1998) Tou dobou už většina vidících dětí chodí bez větších problémů.

Aby se dítě začalo samo pouštět do prostoru, je dobré ho vhodně motivovat. Nejjednodušší a zároveň velmi dobrou motivací je mluvit na dítě z určité vzdálenosti, volat ho k sobě a povzbuzovat ho, aby za námi přišlo. Důležité je ho následně patřičně odměnit např. objetím a vyjádřením radosti. (Kochová, Schaeferová, 2015)

Následně by se dítě mělo začít pozvolna ovládat techniky chůze s průvodcem, které se mu budou hodit i v pozdějším životě. Dítě je dobré držet nejdříve klasicky za ruku, to mu poskytne i pocit bezpečí. Zároveň toto držení poskytuje velmi dobré možnosti pro manipulaci a tím dávat dítěti signály, kam nás má následovat. Potom je dobré dítě postupně vést k dalším způsobům držení průvodce jako je držení se za jeden prst dospělého, za dva prsty a následně za zápěstí. To je při nich samostatnější v pohybu a aktivněji vnímá, kudy jde a co se děje okolo. Dítě si může zároveň samo určit, kdy se

pustí a zastaví, aby prozkoumalo to, co ho zrovna zaujme při cestě. (Kochová, Schaeferová, 2015)

V předškolním věku by se již mělo pohybovat ve známém prostředí samostatně. (Vachulová, 1998) Dítě má obvykle rádo hračky, které může tlačit před sebou, jako je nákupní vozíček, kočárek pro panenky apod. Tyto hračky totiž narazí do překážky dříve než dítě a upozorní ho tak na ni. Toto období se tak využívá jako přípravné období pro chůzi s bílou holí. S tou se pak dítě začne setkávat obvykle ve třetí třídě na základní škole. (Kochová, Schaeferová, 2015)

2. Deskové a moderní karetní hry

Pojem deska je synonymem pro herní plán, desková hra je tedy pak taková, která se uskutečňuje s pomocí herního plánu a ke které potřebujeme hrací kameny, případně jiné pomůcky. (Zapletal, 1991) Oproti tomu moderní karetní hry obvykle nemají pevný hrací plán a hrají se, jak už sám název napovídá, s nějakým druhem karet. Od klasických karetních se však liší v tom, že s těmito lze hrát pouze tu jednu konkrétní hru, ke které jsou určeny. Nejde tedy s nimi například hrát žolíky, prší, hromádky, kanastu a další jako s kanastovými kartami.

2.1. Deskové hry

Deskové hry se z hlediska dělení her řadí mezi hry s pravidly. Díky nim mají hráči jen omezený prostor hru měnit, rozvíjet a kontrolovat. Ať už samotná hra vypadá jakkoliv, její cíl je vždy stejný – splnit daný úkol. Pro splnění úkolu je nezbytná schopnost hru dokonale pochopit se všemi jejími pravidly. Zároveň tyto hry vyžadují určitý minimální stupeň kognitivních schopností dítěte, např. dobrou paměť nebo schopnost předvídat a strategicky myslet. (Moleman, Broek, Eijden, 2014) Tato úroveň je většinou vyjádřena na krabici pomocí doporučení vhodného věku hráčů. Určitou roli v deskových hrách většinou hraje i náhoda, která mnohdy alespoň částečně vyrovnává šance mezi nerovnými soupeři.

Za přínosné lze považovat i to, že „nejsou jen dobrou, inteligentní zábavou, ale především skvělým cvičením duševních schopností. Člověk si při nich bystří svůj postřeh, pozornost, učí se hlubokému soustředění, rozvaze, uplatní své kombinační schopnosti a strategickou úvahu.“⁸

2.2. Rozdělení deskových her

Hry lze dělit dle několika různých hledisek. Prvním, pravděpodobně i nejnápadnějším, je dělení na klasické a moderní hry. Dále lze hry dělit podle jejich druhu, na Eurohry a Ameritrash, podle jejich cíle a určení (např. dětské hry, válečné hry, budovatelské hry), podle tématu hry, podle nároků na hráče či podle oblastí, které rozvíjí.

⁸ ZAPLETAL, Miloš. Velká encyklopedie her 2: Hry v klubovně. Praha: Olympia, 1986, s. 18.

2.2.1. Klasické a moderní deskové hry

Za klasické hry jsou považovány ty, u kterých dnes není přesně známá doba vzniku, u kterých ji dnes jen stěží odhadujeme. Patří sem např. GO, šachy, dáma nebo mlýn. Tyto hry obvykle mají pevný hrací plán, na kterém se hraje s kameny nebo s figurami, přičemž kameny jsou vždy všechny stejně silné a pohybují se stejným způsobem, zatímco figury se mohou pohybovat různě, mají různou hrací sílu, případně různý význam. (Tomášková, 2009)

Termín moderní hry se používá většinou jako protiklad k termínu klasické hry. Jedná se o ty hry, u kterých ve většině případů známe jak autora, tak přesný rok vzniku. Hrací plán zde může být pevně daný nebo i variabilní. Tímto termínem jsou dnes chápány většinou hry, které k nám začaly přicházet od 90. let minulého století, nejčastěji z Německa. (Tomášková, 2009)

2.2.2. Druhy her

Hry je možné roztřídit do čtyř základních skupin, děje se to tak na základě jejich obsahu, herního děje, hlavního úkolu hráčů a způsobu boje mezi nimi. Toto řazení pak rozlišuje strategické hry, závodivé hry, poziční hry a pátrací hry. (Zapletal, 1991)

Strategické hry

Ve strategických hrách bojují nejčastěji dva soupeři proti sobě. Cílem je zajmout, blokovat či obklíčit protihráčův kámen, ovládnout větší část herní desky, manipulovat se svými kameny tak, aby se přesunuly na opačný konec desky nebo vytvořily určitou formaci. Zajaté soupeřovy kameny se obvykle z hracího plánu vyrazují, někdy ale i zůstávají znehybněné či přechází na stranu svých dosavadních nepřátel (z černých se stávají bílé a naopak). Hra končí zjetím konkrétní předem stanovené figury, zjetím všech kamenů jednoho z hráčů, naplněním hracího plánu kameny, případně vzdáním se jednoho z hráčů či dohodnutím na remíze. (Zapletal, 1991)

Zástupci těchto her jsou například šachy, dáma, go a ovečky a vlk.

Závodivé hry

„Cílem závodivých her je dostat se jako první na určené místo na hracím plánu, putovat jednou nebo více cestami, dokud hráč nedosáhne konečného pole. Pro tuto skupinu her jsou typické další potřebné rekvizity, jako jsou vrhací kostky, karty, žetony atd., které hru ovlivňují nebo zpestřují. Závodivé hry jsou oblíbené především u menších dětí.

Závodivé hry je možné dělit do skupin podle celé řady různých kritérií. Může se soupeřit o to, kdo doputuje dříve do cíle. V jiných hrách se závodí jiným způsobem, a sice kdo cestou po herním plánu nasbírání více bodů (stylizované bonusové předměty, herní peníze, atd.) nebo kdo získá stanovený počet bodů dříve. Soupeři mohou na herním plánu existovat jen tak vedle sebe (a maximálně si konkurovat jen při získávání bodů), a nebo mohou spolu i různými způsoby bojovat, bránit si vzájemně v postupu.

O pohybu hráče po polích herní desky může u některých her rozhodovat náhoda, nejčastěji v podobě vrhací kostky. Postup také mohou určovat zvláštní pole na plánu hry, jindy hráč hospodaří s předem přidělenými tahy, které může v některých hrách dle svého uvážení i dělit mezi své kameny.

Závodivé hry můžeme rovněž rozdělit podle tvaru a charakteru plánu hry. Může jít o lineární řetězce polí, řetězce cyklické, případně větvené, nebo pole tvoří celoplošné sítě. Hráči na nich mohou svými kameny pohybovat buď jedním stanoveným směrem, nebo libovolně. Herní plán může mít podobu abstraktních geometrických tvarů, sítí nebo polí, ale také může představovat zmenšenou stylizovanou krajinu, hrad apod.⁹

Mezi tyto hry řadíme např. žížalky, člověče, nezlob se, vrchcáby a boj o most.

Poziční hry

V těchto hrách spolu „hráči přímo nebojují ani nezávodí, ale manévrují s kameny na hracím plánu tak, aby vytvořili určitou sestavu nebo splnili úkoly a zajistili si tím výhru.“¹⁰ Příkladem takové hry mohou být piškvorky, gravitační piškvorky, Quarto, Pentago, Othello a další.

Pátrací hry

Jak již název napovídá, v pátracích hrách hráči něco hledají, případně řeší nějaký problém. (Zapletal, 1991) Jako příklad lze uvést hru Námořníci, Ramses II. nebo Cluedo.

2.2.3. Eurohry a Ameritrash

Ne všechny moderní společenské hry lze snadno rozčlenit do kategorií, které používá Miloš Zapletal, některé do nich svým herním mechanismem nespádají dokonce vůbec. Proto tyto hry rozdělíme ještě dle současně populárního dělení na Ameritrash, neboli hry amerického stylu, a Eurohry, neboli hry německého stylu.

⁹ O hrách. Klub přátel deskových her [online]. 2009 [cit. 2015-03-11]. Dostupné z: http://www.deskovehry.info/o_hrach.php

¹⁰ ZAPLETAL, Miloš. Velká kniha deskových her. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1991, s. 12. Volný čas, sv. 6. ISBN 8020401881.

Eurohry

Název eurohry, jinak také známé pod pojmem hry německého typu, je poněkud zavádějící. Nejedná se jen o hry, které by vznikaly nebo byly hrány pouze v Evropě, případně Německu, ale po celém světě. Toto označení vzniklo pravděpodobně podle prvních her, které byly vytvořeny v Německu a dostaly se do širokého povědomí, na rozdíl od jejich méně úspěšných předchůdců. (Blog o společenských hrách, ©2012)

Mezi základní znaky mechanismů euroher patří, že souboj mezi hráči je nepřímý. Soupeří se např. o různé zdroje či obsazení výhodnější pozice na herním plánu. Vyhodnocení probíhá většinou pomocí získaných bodů. K přímému boji mezi figurkami hráčů dochází jen zřídkakdy. S tím souvisí i druhý znak, hráči nikdy nejsou vyřazeni ze hry v jejím průběhu. Všichni hráči hrají až do závěrečného vyhodnocení, neboli do konce hry. Třetím znakem euroher je redukování náhody a štěstí na minimum. Pokud je ve hře prvek náhody, např. hod kostkou, je hrán před hráčovým rozhodnutím, jak postupovat ve svém tahu. (Eurogame, ©2007)

V Eurohrách hlavní roli hraje mechanismus hry. Hra má sice vždy pečlivě vytvořené téma a k tomu odpovídající název a ilustrace, to vše by však mohlo být snadno zaměnitelné. Např. hra umístěná do středověku by se klidně s pomocí jiných ilustrací mohla odehrávat v daleké budoucnosti se sci-fi prvky. Toto téma her slouží pro hráče, aby snáze porozuměli herním mechanismům, které by jim jinak mohlo připadat složité. (Blog o společenských hrách, ©2012) Hráči snadněji přijmou, že karta krále má jinou hodnotu a pravomoci, než karta žebráka. Pokud bychom téma hry změnili např. na řízení firmy, karta krále by vypadala pravděpodobně jako ředitel firmy a žebrák by měl podobu nezaměstnané osoby. Na samotném herním mechanismu by to nic nezměnilo, hra by však nemusela být pro hráče již tak přitažlivá. Složitost mechanismů by se mohla ukázat překážkou, kdyby karta krále byla nahrazena zeleným mimozemšťanem a žebrák fialovým mimozemšťanem. Jejich pravomoci by byly stejné, pochopitelnost hry by však byla mnohem náročnější.

Výsadou euroher je, že její figury bývají obvykle vyráběny ze dřeva, málokdy se přistupuje k plastu nebo dokonce ke kovovým součástkám. (Eurogame, ©2007) Stává se však, že některé hry, např. Osadníci z Katanu v průběhu let změni materiál figur ze dřeva na plast. Mnozí hráči, kteří se rozhodli si hru pořídit později, se často v obchodech ptají, jestli hru prodávají s plastovými nebo dřevěnými komponenty. Poslední

charakteristikou euroher je to, že její tvůrci bývají napsáni na krabici od hry, stejně jako rok jejich vydání.

Ameritrash

Hry Ameritrash, neboli hry amerického stylu, jsou zaměřeny na emoce, prožitek a dramatičnost. Označení Ameritrash vychází z původu herního stylu v USA. Tyto hry mají vždy vysoce vyvinuté téma a charaktery hlavních postav a hrdinů, herní mechanismus je ke hře spíše přidružen. Figury postav hrdinů bývají propracované do nejmenšího detailu a většinou odlévané z plastu. (Ameritrash, ©2007) Konflikt mezi hráči je obvykle přímý, případně spolu hráči spolupracují proti hře. Tyto boje jsou ve značné míře ovlivňovány náhodou, která se projeví až po hráčově rozhodnutí. Hráč však může výsledek boje do určité míry ovlivnit předem pomocí speciálních vlastností, zbraní a efektů, které jeho postava vlastní nebo ovládá. Hra může pro jednotlivé hráče skončit v různou dobu, a to jejich vyřazením, smrtí jejich postavy. Tímto prvkem je na ně vyvíjen poměrně silný nátlak, neboť každý se obvykle chce udržet co nejdéle ve hře, pokud možno až do jejího konce. Charakteristická je také dlouhá doba hraní, výjimkou nejsou hry na 5-8 hodin. Za tuto dobu si hráč ke své postavě vytvoří citové pouto a vžije se přímo do její role. Nucený odchod ze hry pak mnohdy nevnímá jen jako smrt postavy či vlastní prohru, ale jako tragédii ohromných rozměrů, kterou nemůže někdo mimo hru pochopit. (Blog o společenských hrách, ©2012)

2.3. Moderní karetní hry

Ačkoliv pojem desková hra je poměrně striktně definována přítomností hracího plánu, v současné době se ke hracím plánům přidávají více a více různé karty a hrací plán mnohdy postupně ustupuje do pozadí. V některých hrách je přidán jen za účelem počítání bodů pro závěrečné vyhodnocení a šlo by se bez něj obejít při použití tužky a papíru, na který by se zapisovaly průběžně nasbírané body.

Jiné hry počítají zase s variabilním hracím plánem, který si hráči sami vytvoří před nebo při samotném hraní. U některých z nich se kartičky, které se následně přikládají, tahají z pytlíčku náhodně (např. Carcassonne), u jiných si hráč vybírá karty z vlastní ruky a pak s nimi buduje hrací plán (např. Sabotér). Hry s kartami vykládanými z ruky již ne vždy obsahují hrací kameny, řadí se proto mezi karetní, nikoli deskové hry.

Tyto hry se od klasických karetních her liší tím, že s jedním balíčkem karet „představují jednu konkrétní hru a ve většině případů není možné hrát s jejich pomocí hry jiné.“¹¹

2.4. Moderní společenské hry

Moderní společenské hry je „pojem hojně používaný pro současné deskové nebo karetní hry“.¹² Tyto hry bývají založené na příběhu z minulosti nebo současnosti, není to však pravidlem.

„Herní postupy často napodobují skutečné postupy, se kterými se můžeme setkat v běžném životě. Náhoda hraje v těchto hrách pouze malou roli.“¹³ Další hráči zde neplní jen úlohu protivníka, ale zároveň mohou být i spojencem či obchodním partnerem. Ve většině MSH se nestává, že by některý hráč byl ze hry vyloučen předčasně, zatímco ostatní ještě dohrávají, většinou se končí v jeden okamžik. Důležité zde bývají osobnostní předpoklady a schopnosti jako přesvědčovat, smlouvat, obchodovat, blafovat, strategicky plánovat a okamžitě reagovat na vzniklou situaci. (Kovařík, © 2015)

¹¹ Karetní hry. In: DESKOVÉ-HRY.EU: Zábava pro malé i velké [online]. 2004-2014 [cit. 2015-03-10]. Dostupné z: <http://www.deskove-hry.eu/karetni-hry/>

¹² Moderní společenská hra. In: Wikipedia: otevřená encyklopedie [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001, 9. 3. 2013 [cit. 2015-03-10]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Modern%C3%AD_spole%C4%8Densk%C3%A1_hra

¹³ KOVAŘÍK, Jaromír. Co jsou moderní společenské hry. In: Wwww.Hrajeme.cz: Nezávislý portál o moderních společenských hrách pro děti i dospělé [online]. 2015 [cit. 2015-03-10]. Dostupné z: <http://hrajeme.cz/poradna/co-jsou-moderni-spolecenske-hry/>

3. Nevidomé děti a společenské hry

Fakt, že nevidomé osoby nemohou z okolního světa získávat informace zrakovou cestou, je nutí kompenzovat to využíváním ostatních smyslů, jimiž jsou hmat, čich chuť a sluch. Ty označujeme za nižší kompenzační činitele. Za ty vyšší jsou považovány zejména myšlení, paměť, řeč, představivost a obrazotvornost. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007) Společenské hry mohou nevidomým dětem pomoci s rozvojem hmatu a i sluchu z nižších kompenzačních činitelů a se všemi z vyšších kompenzačních činitelů.

3.1. Hra jako prostředek pro poznávání světa

Vnímání světa v jeho celistvosti, členitosti i složitosti je pro osoby nevidomé od narození velmi obtížné. Nejedná se totiž jen o předmětný svět, který všechny obklopuje a ve své variabilitě někdy udivuje, ale i svět plný vztahů, kultury, společnosti i jednotlivce. Do tohoto světa začíná jedinec pronikat již od dětství, kdy celý tento svět kolem sebe jen bezděčně pozoruje a svět ho skrze toto pozorování ovlivňuje, učí ho. „Nevidomé dítě je obklopeno mnoha jevy, o nichž si bez pomoci dalších osob nedokáže v průběhu své ontogeneze vytvořit správnou představu. Na druhé straně se setkává s pojmy, které se v jeho chápání nemusí krýt s vhodnou představou, nebo mohou být dokonce prázdnými a bezobsažnými.“¹⁴ Stává se tak, že i do dospělosti si o některých předmětech a činnostech přinese značně povrchní a nepřesné tušení. (Jesenský, 2003) „Jedná se o pasivní znalosti funkce či průběhu bez přesného pochopení vlastní podstaty.“¹⁵ S poznáváním světa pomáhá dětem hra. Ne jinak je tomu u dětí nevidomých. Ty si „rády hrají a hry milují. Jejich hra ale často nevypadá či nepůsobí jako hra a mívá často úplně jinou podobu než hra dětí běžně vidících“.¹⁶ Tyto děti nemají možnost hru pozorovat, je tedy nutné je ke hře vést individuálně. (Smýkal, 1980)

Jedním z nejdůležitějších přínosů hry, je bezděčné učení. Dítě obvykle neví, že se prostřednictvím hry něco učí a že přitom tak i uspokojuje svoje potřeby a stimuluje svůj vývoj. Je zaujato pouze hrou jako takovou. Ta mu přináší radost, která ho dále podněcuje k pokračování ve hře. Při takové hře dochází obvykle k dětské seberealizaci, dítě se učí pozorovat, hledat správné řešení, získávat nové poznatky. Hra sama o sobě vyvolává

¹⁴ JESENSKÝ, Ján a kol. Zdravotně postižení - programy pro 21. století. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003, s. 122. Aktuální otázky speciální pedagogiky, sv. 3. ISBN 8070412348.

¹⁵ JESENSKÝ, Ján a kol. Zdravotně postižení - programy pro 21. století. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003, s. 123. Aktuální otázky speciální pedagogiky, sv. 3. ISBN 8070412348.

¹⁶ MOLEMAN, Yolanda, Ellen van den BROEK a Ans van EIJDEN. Rosteme hrou: vývoj a podpora hry dětí se zrakovým postižením. 1. vyd. Praha: Raná péče EDA, 2014, s. 33. ISBN 9788026058625.

příjemné pocity a zvědavost, co se stane dál. Pomáhá tak rozvíjet různé schopnosti a dovednosti a plnit výchovně vzdělávací cíle. (Brtnová Čepičková, 2007) „Ve hře se promítá vztah ke skutečnosti, přiblížení se ke skutečnosti, a to tím, že dítě něco či někoho představuje a přijímá tak určitou roli, proniká hlouběji do reality, poznává lépe své okolí i sebe samo a tím vším obohacuje svou vlastní osobnost.“¹⁷ Zároveň je nejpřirozenějším prostředkem, jímž se dítě vyjadřuje. Při hraní her se dítě rozvíjí tělesně i duševně, může mít tedy mnoho různých aspektů – poznávací, emocionální, procvičovací, motivační, tvořivý, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický či terapeutický. (Průcha, 2009) Hra nikdy není vnímána jako úkol, jehož splnění je spojeno s vědomím odpovědnosti, není to činnost konaná na rozkaz, jelikož nařízená hra není hrou ve vlastním slova smyslu. (Edukace a rehabilitace zrakově postižených na prahu nového milénia, 2002)

„Dětskou hru považujeme za tak samozřejmou, že si ani neuvědomujeme, co některé děti postrádají, když si nemohou hrát a jak důležitá je hra pro jejich vývoj. Nevidomé děti potřebují větší pozornost a podporu, například v oblasti motoriky, prostorové orientace nebo rozvoje hmatových dovedností. A hra slouží i k tomu, aby se tyto funkce cvičily a rozvíjely.“¹⁸ Vývoj hry u nevidomých dětí je většinou zpomalený, není se však třeba toho obávat a snažit se dítě tlačit do další vývojové fáze dříve, než je na ni připravené. (Moleman, Broek, Eijden, 2014)

Klasické deskové hry a moderní společenské hry se dostávají do zájmu dětí obvykle v mladším školním věku (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980) a mnohým to vydrží až do jejich dospělosti. Pokud se dítě chystá danou hru hrát s někým poprvé, je potřeba mu umožnit „vždy si utvořit jasnou představu o předmětu, s nímž si bude hrát“.¹⁹ To se obvykle děje pomocí hmatu, případně slovního popisu. „Proti zrakovému vjemu, který je rychlý a celistvý, je hmatový vjem získáván pomaleji, s větší námahou a po částech, tak jak ruka nevidomého předmět postupně zkoumá.“²⁰ Na dítě je proto potřeba nespěchat, pokud o to dítě stojí, vkládat mu do ruky každou součástku hry zvlášť a pečlivě mu ji

¹⁷ Edukace a rehabilitace zrakově postižených na prahu nového milénia: sborník příspěvků z vědecké konference s mezinárodní účastí Hradec Králové, 21.-23.9.2001. Vyd. 1. Editor Ján Jesenský. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, 309 s. Aktuální otázky speciální pedagogiky, 2. ISBN 80-704-1041-8.

¹⁸ MOLEMAN, Yolanda, Ellen van den BROEK a Ans van EIJDEN. Rosteme hrou: vývoj a podpora hry dětí se zrakovým postižením. 1. vyd. Praha: Raná péče EDA, 2014, s. 15. ISBN 9788026058625.

¹⁹ MOLEMAN, Yolanda, Ellen van den BROEK a Ans van EIJDEN. Rosteme hrou: vývoj a podpora hry dětí se zrakovým postižením. 1. vyd. Praha: Raná péče EDA, 2014, s. 37. ISBN 9788026058625.

²⁰ VACHULOVÁ, Jana, Robert VACHULE a kol. Hry pro těžce zrakově postižené děti. Praha: NOVINÁŘ, 1987, s. 85.

i popisovat, případně nabídnout mu celou herní sadu i s krabicí, ze které si dítě bere její jednotlivé součástky.

Hraní společenských her má pro nevidomé děti obdobné výhody jako pro všechny ostatní. „Rozvíjí paměť a pozornost, mají význam pro rozvoj sociálního chování, kontakt s dalšími dětmi nebo dospělými členy rodiny. Děti se učí prožívat určité sociální situace, jako je úspěch či neúspěch, a přiměřeně se s nimi vyrovnávat. Herní materiál bývá prezentován v kombinované formě, zrakové a hmatové formě (obrazce lze vnímat zrakově i hmatem), takže je mohou hrát společně všichni členové rodiny, děti zdravé i s postižením.“²¹ Jediný problém nastává, chce-li hrát tuto hru dohromady dítě nevidomé a slabozraké, neboť každé z nich má jiné specifické potřeby a nároky. Je-li hra dostatečně zvětšená pro slabozraké dítě, může se svou velikostí stát nepřehledná pro dítě nevidomé. A naopak různé fólie, zpřístupňující hru dítěti nevidomému, mohou vadit dítěti slabozrakému.

3.2. Dostupnost her a možnosti jejich vyzkoušení

V současné době moderní společenské hry bez úpravy prodávané v běžných hračkářstvích jsou pro nevidomé osoby nevhodné. Některé z her se po úpravě dají hrát, ale je jich velmi málo. Proto jsou nevidomí pro zakoupení deskové hry stále odkázáni pouze na prodejnu tyflopomůcek v Praze nebo v Olomouci. Zde však nebývá ani problémem si konkrétní hru před zakoupením prohlédnout, vybalit si ji z krabice a vyzkoušet si, jestli by skutečně vyhovovala.

Nevýhodou prodejny tyflopomůcek však je, že její sortiment deskových her se skládá pouze z klasičtějších her, jako jsou šachy, člověče, nezlob se, boj o most, go, piškvorky a podobné. Moderní společenské hry zde nenajdeme. To je však také dáno tím, že tyto hry se v úpravách pro nevidomé přímo nevyrábějí, případně nejsou distribuovány do České republiky.

Zahrát si skutečně moderní, současné hry je i přes to všechno možné. Tuto možnost nabízí klub deskových her Paluba, který působí v Praze a jednou za čas pořádá přímo deskohraní potmě. V tomto klubu se nacházejí ručně upravené hry tak, aby vyhovovaly potřebám nevidomých.

Druhou možností je využít půjčovnu Asociace přátel a rodičů dětí nevidomých a slabozrakých v ČR, o. s., kterou vede Terezie Kochová. Většina her, které poskytují

²¹ VÁGNEROVÁ, Marie a Petr VOJTÍK. Hračky všem dětem. Praha: Horizont, 1989, s. 9.

k zapůjčení, jsou ručně upravované, obvykle od nich existuje jen jeden exemplář, stejně jako v klubu deskových her Paluba.

Nabízí se ještě možnost objednat si hru či její úpravu ze zahraničí. V nedávné době vznikla v Americe společnost 64 Oz. Games, která se zaměřuje na zpřístupňování her pro nevidomé a slabozraké osoby. Jejich sady pro zpřístupnění her se většinou skládají z fólií pro karty, na kterých je pomocí dymopásky umístěno označení karty, QR kódů, které si hráč rovněž přidělá na původní karty a pak je pomocí mobilního telefonu čte a plastových nástavců, které se umístí na hrací plán, takže se rázem stane haptickým. Také vytvořili hru Yoink!, která je navržena primárně pro nevidomé hráče, případně jejich přátele hrající v klapkách. Jejich výrobky si lze objednat prostřednictvím webových stránek. Hry zasílají jako slepecké zásilky, takže poštovné je zdarma. Úpravy ke hrám, které nabízejí, lze zakoupit buďto samostatně, nebo v balení i s původní hrou.

3.3. Zpřístupňování her

Pro zpřístupňování her pro nevidomé připadají v úvahu dva typy úprav, a to na základě auditizace, což je „přízpůsobení využívající sluchové vnímání“²² a haptizace, neboli „ztvárnění informací tak, aby byly vnímatelné hmatem“.²³

Auditizace se ve spojitosti s klasickými a moderními společenskými hrami v České republice zatím nevyužívá (jedinou výjimkou je ozvučená kostka). V zahraničí však již začíná objevovat své uplatnění. Na herní karty či jiné příslušenství lze natisknout či nalepit QR kódy, obsahující určité popisy či informace. Tento QR kód lze následně pomocí mobilního telefonu se správnou aplikací dekodovat a zprávu si nechat přehrát do sluchátek. Díky jim ani protihráči nemusí tušit, co hráči zrovna přišlo na ruku. Výhodou tohoto systému je, že ve zprávě může být obsaženo větší množství informací, které by se na kartu v Braillově bodovém písmu ani nemuselo vejít. Nevýhodou zase je nutnost používat další technické vybavení pro samotnou hru a případné komplikace spojené s jeho obsluhou.

Haptizace je v klasických a moderních společenských hrách asi nejpoužívanější styl úpravy her. Při vytváření haptizačního ztvárnění informace je dobré postupovat v souladu s těmito principy:

²² JESENSKÝ, Ján. *Základy komprehenzivní tyflopédie*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003, s. 73. ISBN 80-7041-555-x.

²³ JESENSKÝ, Ján. *Hmatové vnímání informací s pomocí tyflografiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 23.

- 1) princip lakoničnosti, vyžadující vyloučení nepodstatných detailů;
- 2) princip zobecnění a unifikace, kdy forma hmatového ztvárnění má být racionálně zobecněna, používají se standardně unifikované značky;
- 3) princip akcentace základních prostředků smyslového podráždění, který se snaží zdůrazňovat ty detaily, které mají podstatný význam z hlediska informace;
- 4) princip osamostatnění, který samostatné části informace ztvárňuje tak, aby byly od ostatních částí dostatečně odděleny;
- 5) princip zvýrazněné struktury, vyčleňující klíčové prvky a tím zvýrazňující strukturu haptizovaného objektu či informace;
- 6) princip fázovosti, který zajišťuje charakteristiku podstaty jednotlivých fází či etap procesu;
- 7) princip využívání běžných asociací, stereotypů a mnemotechniky, kdy haptické ztvárnění má využívat takové prostředky, které navodí přirozený vztah mezi symbolem a skutečností, nebo takové, které vyvolávají stereotypní reakci na podnět vyvolaný použitím určitého prostředku. (Jesenský, 1988)

Úspěšnost haptizace informace se projevuje přiměřenou rychlostí jejího příjmu, zpracování, a především bezchybným pochopením obsahu informace. (Jesenský, 1988)

Při zpřístupňování hry je dobré si, na základě principů haptizace, hned na začátku tvorby rozmyslet, jestli je lepší danou hru pouze upravit, např. pomocí dymopásky, kontury či Braillova písma, nebo jestli je lepší ze hry zachovat pouze herní princip, mechanismus a hru vyrobit kompletně od začátku.

II. Praktická část

Praktická část bakalářské práce se skládá ze tří částí a to z adaptace deskové hry Dixit, výzkumného šetření pro ověření adaptace a nových pravidel hry Dixit po tmě, která zahrnují některá doporučení vyplývajících z výzkumu. Adaptace hry obsahuje její upravenou podobu a pravidla. V druhé části je uvedena metodika výzkumu, výsledky výzkumného šetření a diskuze nad zjištěnými výsledky, která řeší návrhy z nich vyplývající pro zlepšení hry.

1. Adaptace deskové hry Dixit

Tvorba adaptace (nazvané Dixit po tmě) spočívá v úpravě pravidel originální hry Dixit a výběru 84 předmětů namísto hracích karet. Jeden z možných výběrů předmětů je zobrazen v příloze (tab. 1-6). Tento výběr může kdokoli upravovat podle vlastních představ a možností. Pedagog či rodič tak může hru přizpůsobit na míru dítěti a jeho schopnostem. Je potřeba, aby hru moderovala jedna vidící osoba. Role moderátora je poměrně náročná na koordinaci jednotlivých hráčů dohromady a k tomu ještě musí plnit své povinnosti při hře. Proto je vhodné, aby se této funkce ujala osoba přiměřených schopností. Doporučený věk pro tuto roli je minimálně 15 let.

1.1. Pravidla hry

Dixit po tmě

Příprava hry:

Vidící hráči (i se zbytky zraku) si zakryjí oči klapkami. Následně z 84 předmětů každý hráč dostane od moderátora 6. Zbývající předměty představují dobírací zásobu. Moderátor si rovněž připraví tužku a papír, kam si bude zapisovat body jednotlivých hráčů.

Průběh hry:

Vypravěč:

V každém tahu se jeden hráč stává vypravěčem. Prohlédne si své předměty, vymyslí popis jednoho z nich a vysloví jej nahlas. Následně předmět odevzdá moderátorovi.

Popis může mít libovolnou formu: může to být jedno slovo, dlouhé souvětí nebo dokonce jen zvuk. Nemusí být původní – může být inspirován existujícím filmem, knihou, písní, každodenní situací atp.

Vypravěčem se v prvním kole stává hráč, který má jako první nápad na popis svého předmětu.

Výběr předmětů pro moderátora:

Ostatní hráči vyberou ze svých předmětů takový, který podle jejich názoru nejvíce odpovídá popisu vypravěče. Tento předmět odevzdají moderátorovi.

Moderátor si vezme všechny předměty a začne je podávat v náhodném pořadí nejbližšímu hráči. Předmět, který mu podá jako první, má číslo jedna, druhý předmět má číslo dvě atd. Hráč si vždy daný předmět prohlédne a podá ho svému protihráči po levici. Číslo předmětu, o kterém se domnívá, že je původní vypravěčem popisovaný předmět, si dobře zapamatuje. Po té, co si všichni prohlédnou všechny předměty, moderátor se zeptá, jestli se chce ještě někdo na nějaký předmět znovu podívat. Pokud ano, podá mu jej. Pokud již ne, odloží všechny předměty stranou.

Hádání vypravěčova předmětu:

Cílem ostatních hráčů je poznat mezi předměty ten vypravěčův. Moderátor proto nyní vyzve hráče, aby na prstech ruky ukázali číslo předmětu, o kterém se domnívají, že je původní vypravěčem popisovaný předmět. Tyto tipy si moderátor zapíše, pro následné spočítání bodů. Nyní moderátor také prozradí, který předmět byl od vypravěče a spočítá body.

Poznámka: hráč nesmí hlasovat pro svůj předmět, vypravěč nehlasuje.

Bodování:

Pokud všichni hráči poznali nebo naopak žádný z hráčů nepoznal vypravěčův předmět, obdrží všichni hráči kromě vypravěče 2 body

Jinak obdrží vypravěč a každý z hráčů, který jeho kartu poznal, 3 body

Hráč s výjimkou vypravěče obdrží 1 bod za každý hlas pro jeho kartu za zmatení soupeře

Konec kola: Každý z hráčů obdrží od moderátora 1 předmět. Vypravěčem se v dalším kole stává hráč po levici současného vypravěče (atd. po směru hodinových ručiček).

Konec hry:

Hra končí v okamžiku rozdání posledního předmětu z dobírací zásoby nebo uplynutím časového limitu jedné hodiny. Vítězem se stává hráč s nejvíce body.

Tip: Po skončení hry je dobré, aby moderátor umožnil všem hráčům si znovu prohlédnout všechny předměty a zodpověděl jim jejich případné dotazy na ně.

Příklad jednoho kola:

Hraje 5 hráčů a moderátor: Petr, Klára, Vendula, Matěj, Jitka a Veronika dělá moderátora. Petra jako prvního napadl popis jednoho z předmětů. Stává se tedy vypravěčem v prvním kole. Ze svých předmětů si vybral kartáček na zuby a jeho popis zní: „Minimálně dvakrát ročně mám strach.“ S těmito slovy podává kartáček moderátorovi. Ten si ho ukládá před sebe a čeká na předměty od ostatních hráčů. Ostatní hráči vyberou jeden ze svých předmětů, který podle nich nejvíce odpovídá vypravěčovu popisu a podají ho moderátorovi.

Petr vybral *kartáček na zuby*, jeho nápověda zní *MINIMÁLNĚ DVAKRÁT ROČNĚ MÁM STRACH*, což má odkazovat na strach z návštěvy zubaře, kterou mnozí lidé trpí

Klára vybrala *nůžky*, protože jsou ostré a všichni vědí, že si na ně musí dávat pozor.

Vendula vybrala *vařečku*, protože si vzpomněla, že když zlobila, doma jí naplácali vařečkou, a z toho by někdo mohl mít strach.

Matěj vybral *nůž*, protože je ostrý a toho by se někdo mohl bát.

Jitka vybrala umělou květinu, protože z jejich předmětů ji žádný k popisu přímo neseděl.

Moderátor podává Kláře, která sedí k němu nejbližší, první předmět – zavírací nůž. Klára si předmět prohlédne a pošle ho Vendule. Moderátor podá Kláře další předmět – vařečku. Klára si opět předmět prohlédne, pak ho podá Vendule, která mezitím poslala již první předmět Matějovi. Moderátor posílá předmět č. 3 – nůžky. Ostatní předměty se opět o jednoho člověka posunou. Moderátor posílá předmět č. 4 – kartáček na zuby a nakonec moderátor posílá předmět č. 5 – umělou květinu. Po té, co Petr podá moderátorovi poslední předmět, požádá moderátor všechny kromě Petra o ukázání čísla předmětu, o kterém se domnívají, že právě Petrem popisován.

Vendula a Matěj ukázali správně č. 4. Získávají tedy spolu s Petrem každý 3 body. Jitka ukázala č. 3 – nůžky, které vybrala ze svých předmětů Klára. Ta tedy získává 1 bod. Klára ukázala č. 1 – nůž, který vybral Matěj. Ten získává ještě jeden bod. Celkem získal Petr za

toto kolo 3 body, Klára 1 bod, Vendula 3 body, Matěj 4 body a Jitka nezískala žádný bod, protože neuhodla a pro její předmět nikdo nehlasoval.

V dalším kole se vypravěčem stává Klára, která sedí po Petrově levici (moderátor se vynechává).

Herní tipy:

Pokud vypravěč předmět popíše příliš přesně či podrobně, ostatní hráči ho snadno uhodnou a vypravěč tak nezíská žádné body. Na druhou stranu, je-li popis příliš komplikovaný, je pravděpodobné, že ani jeden z hráčů předmět neuhodne a vypravěč tak opět nezíská žádné body. Vypravěč tedy musí vymyslet popis ani příliš konkrétně popisný, aniž příliš abstraktní – aby ho uhodl pouze některý ze spoluhráčů, tedy ne všichni. Ze začátku se to může zdát obtížné, ale během několika kol se inspirace určitě dostaví.

2. Ověření přínosu hry pro děti se zrakovým postižením

2.1. Výzkumné otázky

Pro ověření přínosu adaptace hry Dixit pro děti se zrakovým postižením byla vytvořena základní výzkumná otázka: Odpovídá adaptace hry Dixit specifickým potřebám nevidomých hráčů?

Tato otázka je základním východiskem pro stanovení výzkumné metody, strategie a techniky sběru dat. Pro zodpovězení hlavní výzkumné otázky byly vytvořeny následující dílčí otázky.

1. Jsou pravidla hry dostatečně srozumitelná?
2. Má hra přiměřenou časovou náročnost?
3. Využívá hra dobře haptizaci?
4. Představuje hra pro nevidomé hráče informační přínos?

2.2. Popis situace a výzkumného souboru

Pro realizaci výzkumu byla oslovena Střední škola, základní škola a mateřská škola pro zrakově postižené, Brno, Kamenomlýnská 2. V její školní družině proběhlo ověření adaptace hry Dixit se dvěma skupinami dětí, které vybrala škola. Jednalo se o šest dětí z prvního stupně ZŠ a pět dětí z druhého stupně ZŠ. Každá skupina si vyzkoušela hru právě jednou.

S dětmi byly uskutečněny strukturované rozhovory. Tazateli se stali rodiče nebo vychovatelé, kteří dostali pokyny pro vedení rozhovoru, otázky pro něj (příloha č. 3) a záznamový arch (příloha č. 4).

Polostrukturované rozhovory s vychovateli přítomnými ověření hry proběhl na internátu školy. Vychovatelům byly předem poskytnuty otázky, aby se na rozhovor mohli dobře připravit a věděli, na co se zaměřit.

Všichni účastníci výzkumu, resp. jejich zákonní zástupci, byli předem seznámeni s účelem výzkumu a souhlasili s tím, že nasbíraná data budou použita pro účely této bakalářské práce.

2.3. Výzkumná strategie a metody

Vzhledem k cíli práce, zjistit jestli úprava hry odpovídá specifickým potřebám nevidomých dětí, se zde nabízí zvolit metodu kvalitativního výzkumu. Důvodem je snaha zjistit subjektivní zkušenosti nevidomých dětí s hrou a názory vychovatelů na hru.

Pro výzkum byla zvolena metoda sběru dat prostřednictvím strukturovaného rozhovoru s dětmi a polostrukturovaného rozhovoru s vychovateli dle Miovského (2006). Otázky pro rozhovory jsou založené na hlavní a dílčích výzkumných otázkách, lze je nalézt v přílohách (příloha č. 3 a č. 7)

Pro vyhodnocení strukturovaných rozhovorů s dětmi bylo přistoupeno k třídění a kategorizace výpovědí.

Pro vyhodnocení rozhovorů s vychovateli byla zvolena metoda transkripce dle Miovského (2006), ke které došlo prostřednictvím přepisu z digitálního záznamníku. Přepisy jsou vloženy do příloh bakalářské práce (viz příloha č. 5). Následně bylo užito techniky otevřeného kódování dle Švaříčka a Šed'ové (2007)

Pro samotnou interpretaci dat je pak použita metoda interpretativní fenomenologické analýzy dle Řiháčka a kol. (2013), která umožňuje zkoumat lidské zkušenosti. Dále pak metoda syntézy, která vztahy a souvislosti, které jsou vyčleněny za pomoci analýzy, sjednocuje do určitého celku. Je také užito metody komparace, která zakládá na analýze a hledá pak společné a rozdílné prvky a metody indukce, na základě které jsou vyvozeny obecné závěry.

2.4. Interpretace získaných dat

2.4.1. Vyhodnocení rozhovorů s hráči

Tato kapitola řeší vyhodnocení dílčích výzkumných otázek na základě strukturovaných rozhovorů s dětmi přímo se účastnících ověření hry. Zabývá se otázkou srozumitelnosti pravidel, časové náročnosti, haptizaci, informačního přínosu a zábavnosti hry jakožto důležitého prvku pro děti.

2.4.1.1. Děti z 1. stupně ZŠ

S dětmi z prvního stupně ZŠ byly uskutečněny tři rozhovory z šesti. Tyto děti jsou ve věku od osmi do jedenácti let. Všechny uvádějí, že rády hrají společenské hry.

V přílohách lze najít tabulku, ve které jsou uvedeny všechny jejich odpovědi ke konkrétní otázce označené číslem (příloha č. 5)

Srozumitelnost pravidel

Na otázku, co bylo základním cílem hry, každé dítě odpovědělo jinak. Jedno řeklo, že dávat a luštit hádanky, druhé zmást všechny protihráče a třetí nasbírat co nejvíce bodů a vyhrát. To ukazuje, že pro každého z nich bylo nejdůležitější ve hře něco jiného.

Při rozhovorech děti uvedly naprosto různý počet pravidel. Jedno neuvedlo žádné, druhé jedno a třetí čtyři. Společnými silami by nejspíše zvládly dát dohromady celá pravidla hry, neboť každý uvedl jiné pravidlo, pokryly však všechna nejdůležitější základní pravidla.

Zajímavé je však to, že děti s nižším počtem pravidel uvádějí, že je pochopily okamžitě a celé. Naopak to dítě, které uvedlo pravidla čtyři, tvrdí, že některé věci mu nebyly jasné, ale pochopil je při hře bez ptaní.

Jedno z dětí uvedlo, že obtíže pro pochopení mu činil systém, jakým se získávají body. Na otázku, co by jim pomohlo při pochopení pravidel odpověděly, že by potřebovaly podrobněji rozebrat pravidla a zopakovat je.

Ukázkové kolo dětem zjevně pomohlo, neboť dvě ho na stupnici od jedné do pěti, přičemž jednička znamená velmi mi pomohlo a pětka vůbec nepomohlo, ohodnotily právě jedničkou a třetí dvojkou.

Časová náročnost

Z otázek týkajících se časové náročnosti je vidět, že s rostoucím věkem dětí stoupá i délka jejich deskových her. Nejmladší dítě řeklo, že jeho hry trvají do 30 minut, zbylé dvě starší pak uvedly, že jejich hry trvají do šedesáti minut a do hodiny a půl.

Všechny tři děti tuto hru hodnotí jako delší, než jsou jejich obvyklé hry, avšak zároveň shodně uvádějí, že jim její délka vyhovovala.

Haptizace

U otázky obtížnosti rozpoznávání předmětů všechny tři děti odpověděly stejně. Ze škály 1-5, přičemž jednička znamená velmi jednoduché a pětka nesmírně náročné si vybraly 3, což znamená středně obtížné. To značí, že předměty byly zvoleny tak, aby se během manipulace s nimi potýkaly s určitou výzvou, ale zároveň aby je to neodradilo.

Dvě děti řekly, že střední stupeň obtížnosti pro ně mělo i rozpoznávání detailů na předmětech, pokud tam nějaké byly, a jedno tuto obtížnost ohodnotilo 2.

Vytváření představy o předmětech očividně probíhalo různým způsobem. Jedno z dětí zkoumalo, co se s předmětem dělá, druhé si ho ohmatalo a pak porovnávalo (s čím však neuvedlo) a třetí dítě uvádí, že využívalo hmat, sluch a čich k utvoření představy.

Informační přínos

Na otázku, kolik předmětů bylo dětem dobře známých jedno dítě odpovědělo 5, druhé devět a třetí všechny. Celkem během hry prošlo každému dítěti rukama 16 předmětů. Jedenáct z toho si mohl prohlédnout každý, pět jich nikdy neopustilo

svého majitele. Počet dobře známých a neznámých předmětů se tak může lišit i z tohoto důvodu. Pouze jedno dítě uvedlo, že se setkala poprvé s nějakými předměty, a to rovnou třemi. Ostatní uvedly 0.

Na otázku, zda se prostřednictvím zkoumání předmětů a jejich popisu naučily něco nového, dvě děti odpověděly, že ano a jedno že ne. Jedno z nich se tak dozvědělo slovo, které si už ale nepamatuje a druhé se naučilo 4 nové pojmy.

Přínosy v dalších oblastech

Jedno z dětí vidí přínos hry pro něj v zábavném využití času, druhé v poznání nových věcí a třetí uvádí, že hra pro něj již žádný další přínos neměla.

Zábavnost hry

Na otázku, co děti ve hře nejvíce bavilo, dvě děti řekly, že poznávání věcí a třetí, že všechno. Všechny tři uvedly, že by si hru chtěli zahrát někdy znovu.

2.4.1.2. Děti z 2. stupně ZŠ

Na druhém stupni se výzkumu zúčastnily děti ve věku od třinácti do šestnácti let. Hru vyzkoušelo celkem pět dětí, rozhovor se však uskutečnil pouze se čtyřma. Všechny čtyři uvádějí, že hrají rádi společenské hry.

V přílohách lze najít tabulku, ve které jsou uvedeny všechny jejich odpovědi ke konkrétní otázce označené číslem (příloha č. 6)

Srozumitelnost pravidel

Pochopení základního cíle se u těchto dětí liší. Dvě odpověděly, že cílem bylo dávat a luštit hádanky a dvě, že cílem bylo nasbírat co nejvíce bodů a vyhrát.

Na otázku týkající se jejich zapamatování si základních pravidel hry, jedno dítě řeklo pouze jedno pravidlo, druhé tři, třetí čtyři a čtvrté pět. Společně by jistě byly schopny dát všechna pravidla hry dohromady.

Na otázku č. 5 týkající se rychlosti pochopení pravidel se odpovědi dětí velmi liší. Jedno dítě je pochopilo okamžitě a celé, druhému některé věci nebyly jasné, ale neptalo se a pochopilo je při hře, třetí potřebovalo povysvětlení některých věcí a čtvrté uvádí, že nepochopilo pravidla vůbec.

Na otázku týkající se však konkrétních problémů při snaze pochopit hru děti dvě děti řekly, že jim nedělalo problémy nic, jedno, že problematické pro něj bylo vysvětlení a třetí uvedlo, že problematické pro něj bylo: „při předání vybraného předmětu jsem nepochopil „předání v jiném pořadí““ O ničem takovém se však pravidla hry nezmiňují, tak je těžké říct, co tím bylo myšleno.

Ukázkové kolo dětem očividně velmi pomohlo, neboť na stupnici od jedné do pěti, kde jednička znamená velmi mi pomohlo a pětka absolutně mi nepomohlo, všechny čtyři zvolily jedničku.

Když se tazatelé zeptali dětí, co by jim pomohlo, aby lépe porozuměly pravidlům, tři děti řekly, že nic a čtvrté řeklo předvést hru.

Časová náročnost

Délka průměrné deskové hry těchto dětí se značně liší. Některé děti preferují hry kratší a jiné naopak ty dlouhé. Jedno dítě řeklo, že jeho obvyklá desková hra trvá do 30 minut, další dvě uvedly, že do šedesáti a poslední čtvrté řeklo, že hodinu a půl a více. Tři ze čtyř tak uvádějí, že tato hra byla delší než jejich obvyklá hra, a čtvrté dítě řeklo, že tato hra trvala přibližně stejně dlouho. Všechny děti zároveň uvedly, že jim délka hry vyhovovala.

Haptizace

U otázky obtížnosti rozpoznávání předmětů dvě děti zvolily na škále číslo 2 a dvě zvolily číslo 3. Škála se pohybuje v rozmezí 1-5, přičemž jednička znamená velmi jednoduché a pětka nesmírně náročné. Náročnosti vnímání detailů na předmětech hodnotily v rámci té samé škály tři děti 3 a jedno 2.

Dvě děti uvedly, že si představu utvářely tak, že předmět osahávaly, jedno dítě se s ním pokoušelo i manipulovat. Uvádí, že zkoušelo otevírání a tahání. Čtvrté dítě na tuto otázku neodpovědělo.

Informační přínos

V oblasti získávání nových informací o světě a práci s nimi však má hra pro hráče velmi různý přínos. Jeden z hráčů uvedl, že nepoznal většinu předmětů. Další dva, že poznali většinu předmětů a čtvrtý hráč řekl, že poznal všechny. K tomu adekvátně na otázku, s kolika předměty se setkali poprvé odpověděli, že první z hráčů nepoznal většinu, druhý jeden, třetí dva a čtvrtý hráč znal všechny.

Na otázku, zda se ve hře naučili něco nového prostřednictvím zkoumání předmětů a jejich popisů všichni čtyři odpověděli ano. Jeden hráč uvedl, že neví, kolik nových pojmů se naučil, druhý hráč uvedl, že dva a to váleček na šaty a šťouchadlo na brambory, třetí uvedl pojem funkčnost a čtvrtý uvedl jeden předmět – živočišné uhlí.

Jeden z hráčů uvedl, že hra pro něj měla ještě přínos, že se naučil, že váleček není jen váleček, ale i lepidlo.

Přínosy v dalších oblastech

Na otázku, jestli hra měla pro děti ještě další přínos, všechny čtyři děti odpověděly, že ano. Jedno z dětí řeklo, že hra mu přinesla to, že se naučil zapadat do kolektivu. Ostatní nechaly tuto otázku nezodpovězenou.

Vylepšení hry

Tři děti nechaly otázku týkající se návrhů pro vylepšení hry nezodpovězenou, čtvrté navrholo, že by tam mohla být i nějaká hudba.

Přínos v dalších oblastech

Zábavnost hry

Tři děti na hře nejvíce bavilo matení soupeře, jedno z nich k tomu ještě řeklo zkoumání předmětů. Čtvrté dítě uvedlo, že ho bavila představivost.

Na otázku, jestli by si chtěly hru zahrát znovu, tři odpověděly, že ano a jedno, že možná. Jedním dechem však také dvě děti dodávají, že to bylo super a výborné. Jedno z dětí se přímo ptalo, jestli si to ještě zahrají a čtvrté navrholo, že bych mohla chodit častěji.

2.4.1.3. Komparace výsledků u dětí z 1. a 2. stupně ZŠ

Srozumitelnost pravidel

Z porovnání výsledků dotazníků obou výše zmíněných skupin vyplývá, starší děti snadněji a lépe pochopily cíl hry, pravidla však dělala potíže oběma skupinám. Velmi nápomocné a v podstatě nezbytné se tak stalo ukázkové kolo, po kterém již děti věděly nebo alespoň tušily, co mají dělat.

Časová náročnost

Délka hry byla pro obě skupiny delší, než na co jsou zvyklí, ale všem její trvání nejspíše vyhovovalo. S rostoucím věkem dětí si také lze povšimnout rostoucí délky jejich průměrné deskové hry.

Haptizace

Rozpoznávání předmětů se s přibývajícím věkem stává pro děti snadnější, je to pravděpodobně díky narůstajícím zkušenostem se světem. Všechny děti při poznávání předmětů využívaly hmatové vjemy, některé se snažily s předměty i různě manipulovat a zjistit jejich funkci. Mladší děti však do poznávání cíleně zapojovaly více smyslů a to navíc i sluch a čich.

Informační přínos

Hra byla přínosná pro obě věkové kategorie, v každé skupině se děti naučily nové pojmy a poznaly nové předměty.

Zábavnost hry

Obě skupiny uvádějí, že na hře je bavilo zkoumání předmětů, starší děti dokonce začaly u hry taktizovat a cíleně mást soupeře. Velmi si užívaly i tuto možnost ve hře. Zároveň se všichni shodli na tom, že by si hru rádi zahráli znovu.

2.4.2. Vyhodnocení rozhovorů s vychovateli

Tato kapitola řeší vyhodnocení dílčích výzkumných otázek na základě rozhovorů s dvěma vychovateli přítomnými hře. Věnuje se nejen otázce srozumitelnosti pravidel, časové náročnosti, haptizaci a informačního přínosu, ale i dalšímu přínosu hry pro děti. Zároveň přináší další možná zlepšení hry a věkové doporučení pro děti ke hře.

Srozumitelnost pravidel

Na otázce srozumitelnosti pravidel se oba vychovatelé shodli. Ve hře je podle nich jasně definovaný cíl a i samotná pravidla jsou srozumitelně definovaná, pro jejich pochopení je však pro děti se ZP nejen vhodné, ale dokonce nutné zařadit ukázkové kolo.

Časová náročnost

Adekvátnost časové náročnosti se odvíjí od věku dítěte. Vychovatelka z prvního stupně uvedla, že je hra pro její děti dlouhá a velmi náročná na udržení pozornosti. Se zařazenými krátkými pauzami však lze hru dohrát i s touto věkovou kategorií. Pro děti z druhého stupně už byla podle jejich vychovatele časová náročnost adekvátní.

Haptizace

Oba vychovatelé uvedli, že principy haptizace, převedení hry do hmatové podoby jsou dobře zvládnuté. Hra podle nich pomáhá dětem dobře rozvíjet hmatové vnímání a podněcuje v nich zájem o zkoumání předmětů. Vychovatelka uvedla, že výhodou hry je možnost předměty různě obměňovat, takže hru lze neustále i po této stránce přizpůsobovat úrovni dětí, kterým se tak můžou dostat pod ruce nejrůznější podněty.

Informační přínos

Co se týká informačního přínosu, děti se podle obou vychovatelů prostřednictvím hry mají možnost setkat nejen s předměty notoricky známými ale i novými. Na ty známé pak můžou získat nový pohled a u těch nových se musí zapojit představivost a zkusit domyslet jejich funkci.

Přínosy v dalších oblastech

Podle obou vychovatelů hra pomáhá v dětech rozvíjet především fantazii, která u dětí se ZP potřebuje podpořit. Vychovatelka pak ještě uvedla, že hra v dětech rozvíjí i koncentraci a paměť a dítě se tak s pomocí této hry může rozvíjet po všech stránkách.

Návrhy pro vylepšení

Z obou rozhovorů také vyplývá, že do pravidel je vhodné zařadit více příkladů na jeden předmět, aby děti lépe využily celý potenciál hry. Rovněž je vhodné pro hráče vytvořit ohraničený prostor na předměty, například menší krabici od bot či něco podobného, neboť v průběhu hry ztrácely přehled o svých předmětech jak při hraní na koberci, tak v lavicích. Na koberci totiž zaměňovali svoje předměty za předměty protihráče, jak si všimla vychovatelka, a na lavicích se jim podle vychovatele rozutekly po celé její ploše, i když byla ohraničená a oni o nich tak ztratili povědomí.

Věkové doporučení

Věkové doporučení se u obou vychovatelů různilo. Souvisí totiž s úrovní představivosti dítěte. Ta je na jiné úrovni u slabozrakého dítěte a na jiné u nevidomého. Pro slabozraké děti lze tedy na základě pozorování učiněném vychovatelkou hru doporučit již od deseti let a pro nevidomé na základě pozorování učiněném vychovatelem až od patnácti. Oba uvádějí, že děti si hru samozřejmě užijí i v dřívějším věku, ale nejspíše nepochopí všechny její funkce.

2.5. Výsledky výzkumného šetření

Jak z rozhovorů s dětmi, tak z rozhovorů s vychovateli vyplynula na každou z dílčích výzkumných otázek odpověď, díky kterým lze zodpovědět i hlavní výzkumnou otázku a to, jestli odpovídá adaptace hry Dixit specifickým potřebám nevidomých hráčů?

První dílčí otázkou bylo, jestli jsou pravidla hry dostatečně srozumitelná? Děti i vychovatelé se shodli na odpovědi ano. Vychovatelé však zároveň uvádějí, že jsou velmi náročná na pochopení a je tedy více než vhodné zařadit do hry ukázkové kolo.

Druhou dílčí otázkou bylo, jestli má hra přiměřenou časovou náročnost? Hra zabere i s vysvětlováním pravidel přibližně 90 minut. To je velmi dlouhá doba na to, aby se děti dokázaly celou dobu soustředit. Pro děti se ZP mladšího školního věku je hra příliš dlouhá. S vhodným zařazením pauz však lze udržet jejich pozornost po celou hru. Pro děti z druhého stupně je již časová náročnost adekvátní.

Třetí otázkou bylo, jestli hra využívá dobře haptizaci. Děti hodnotili náročnost zkoumání předmětů středním stupněm obtížnosti. To znamená, že předměty byly zvoleny tak, aby okamžitě na první pohled nevěděly, o který předmět se jedná a hra samotná v nich probouzela zájem o zkoumání těchto předmětů. Zároveň vychovatelé uvedli, že hra byla z původní karetní podoby dobře převedena do hmatové, která je přístupná i dětem se zrakovým postižením. Hra tak může rozvíjet hmatové vnímání. Ve hře je tedy dobře zvládnutá haptizace.

Čtvrtou otázkou bylo, jestli hra představuje pro nevidomé hráče informační přínos. Děti uvedly, že se během hry naučily nové pojmy. Vychovatelé oceňovali, že se děti mohou přirozenou cestou setkat novými předměty a pokud budou mít zájem, mohou v nich podnítit skrze poznávání nového předmětu myšlení. Skrze tuto cestu se mohou hráči dostávat k novým informacím. Z toho vyplývá, že hra skutečně představuje pro nevidomé hráče informační přínos.

Protože na první a druhou otázku lze odpovědět ano, s výhradami odpovídá a na třetí a čtvrtou lze odpovědět ano, plně vyhovuje zadaným kritériím, lze tedy říci, že hra skutečně odpovídá specifickým nárokům nevidomých hráčů a přináší jim tak nové možnosti v oblasti deskových her.

2.6. Diskuze

Vychovatelé si při ověřování adaptace hry všimli také jedné funkce hry, na kterou nebyl výzkum zaměřen. Hra má důležitý přínos pro děti se zrakovým postižením v oblasti rozvoje představivosti. Ta potřebuje u dětí se ZP hodně podporovat a rozvíjet, neboť představivost ovlivňuje významnou měrou myšlení. A děti se ZP mívají dle zkušenosti vychovatelů představivost mnohdy velmi slabou. Navíc se v pubescenci u intaktních dětí rozvíjí abstraktní myšlení. Děti se ZP mají mnohdy problém i s konkrétním myšlením, tato hra jim však může pomoci a naučit je začít přemýšlet alespoň částečně abstraktně.

Druhým poznatkem, který vyplynul z pozorování vychovatelů, je, že hra je vhodná pro slabozraké děti od deseti let, resp. pro děti na druhém stupni ZŠ a pro nevidomé děti až tak od patnácti let, tj. pro děti na SŠ.

Odpovědi uváděné v dotaznících mohou být díky věku respondentů, jejich kognitivním schopnostem a časové prodlevě, která nastala od ukončení samotné hry až po uskutečnění rozhovorů, zkreslené a především jsou vysoce subjektivní. Také jich je

velmi malé množství, neboť samotný počet dětí účastnících se výzkumu nebyl nikterak vysoký. Nelze tudíž pouze na jejich základě vyvozovat obecné závěry.

Kvalitnější výsledky by se od respondentů v dětském věku (především mladším školním věku) daly získat za využití polostrukturovaného rozhovoru, kde by se děti mohly ptát na otázky, které úplně nepochopily a celý rozhovor by mohl být veden volněji. Nedoporučuji však využít skupinový rozhovor, neboť děti by se mohly vzájemně, byť i nevědomě, velmi ovlivňovat a výsledky by byly opět silně zkreslené.

Vhodné je také zkrátit časovou prodlevu mezi samotným ověřením adaptace hry a uskutečněním rozhovorů. Děti lze požádat o okamžité poskytnutí rozhovoru, ty však již mohou být velmi unavené a při odpovídání nesoustředěné. Důležitou roli zde hrají i časové možnosti dětí a jejich rodičů, které v tomto případě nebyly příznivé.

3. Nová pravidla hry Dixit po tmě

Ačkoliv Dixit po tmě použitý při ověřování splňuje specifické nároky nevidomých hráčů, z výzkumného šetření vyplynuly určité oblasti, ve kterých je možné hru vylepšit.

Hráči během hry ztráceli přehled o svých předmětech. Zaměňovali je za soupeřovy předměty nebo se jim dostaly z dosahu pokrčené ruky a už o nich absolutně ztratili ponětí. Z toho důvodu je dobré jasně vymezit prostor, kam si budou předměty odkládat. Tento prostor nesmí být příliš velký, jako je například celá lavice. Proto se jako vhodné jeví hráčům rozdat menší krabice, například velikosti krabice od bot, do kterých si budou odkládat předměty představující jejich dobírací zásobu.

Druhým faktem, které vyplynulo při hře je to, že hráči potřebují uvést na úvod více různých příkladů pro hádanky k předmětům. Jinak hrozí, že nevyužijí plný potenciál hry a budou se celou dobu soustředit pouze na jeden typ popisu předmětů. Takto se může lépe rozvíjet jejich fantazie.

Z těchto důvodů uvádím v přílohách upravená pravidla hry Dixit po tmě (příloha č. 10), ve kterých je již zapracována jak krabice, tak více příkladů pro popis předmětů.

Závěr

Praktická část bakalářské práce se skládá ze tří částí. První je vytvoření adaptace populární moderní hry Dixit, druhá je ověření, jestli tato adaptace odpovídá specifickým potřebám dětí se zrakovým postižením a třetí je autorská adaptace hry, která zahrnuje některá doporučení vyplývající z průběhu výzkumu.

Na cílové skupině dětí se ZP z prvního a druhého stupně ZŠ došlo za přítomnosti vychovatelů k ověření hry Dixit po tmě. Během výzkumu byly hledány odpovědi na čtyři dílčí otázky. Jsou pravidla hry dostatečně srozumitelná? Má hra přiměřenou časovou náročnost? Využívá hra dobře haptizaci? Představuje hra pro nevidomé hráče informační přínos?

Na srozumitelnosti pravidel se během výzkumu shodli jak děti, tak vychovatelé. Ti však zároveň dodávají, že jsou velice náročná. Je proto na místě zařadit do hry ukázkové kolo, které se hojně využívá i v jiných moderních společenských hrách. Časová náročnost je pro děti na prvním stupni ZŠ velmi vysoká, avšak zvládnutelná. Děti na druhém stupni s ní již nemají žádné potíže. Hra využívá dobře principů haptizace, díky kterým se podařilo jinak vizuální hru přetvořit na hru převážně hmatovou. Obtížnost předmětů je snadno ovlivnitelná jejich záměnou za jiné, podle aktuálních potřeb nevidomých hráčů. Pro mladší děti tak lze do hry zařadit více konkrétní předměty, ty starší pak mohou dostávat i nějaké na hmat abstraktnější. Hra představuje pro hráče i informační přínos, neboť se mohou při ní setkat s novými předměty a pojmy. Mohou se tak přirozenou nenásilnou cestou něco nového naučit.

Na základě těchto zjištění lze skutečně říci, že hra odpovídá specifickým potřebám dětí se zrakovým postižením.

Během ověřování adaptace bylo navíc zjištěno, že hra ještě rozvíjí v dětech představivost, což velmi příznivě ovlivňuje i myšlení dítěte.

Přínos této práce pro speciálně pedagogickou teorii spočívá již zmíněném rozvoji představ, kterému je zde věnováno místo a o kterém v literatuře není příliš mnoho zmínek. Přínos pro speciálně pedagogickou praxi spočívá v tom, že některá školská i mimoškolská zařízení pro osoby se ZP mohou rozšířit svůj soubor her o jednu moderní společenskou hru.

Jako možnosti pokračování práce se jeví výzkum založený na opakování zkušenosti dětí se hrou, sledování dalšího přínosu pro ně a rozvoji jejich schopností. Další možností je rozšíření výzkumu na skupinu dětí na střední škole či dospělé. Porovnat opět získané

výsledky a přínosy hry pro ně. Je také možné zaměřit se na rozlišování přínosu hry pro děti slabozraké a nevidomé, na rozdíly v jejich představách.

Seznam použité literatury

- ALLEN, K a Lynn R MAROTZ. Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 187 s. ISBN 80-717-8614-4.
- Ameritrash. In: BoardGameGeek [online]. 2007, 2013 [cit. 2015-03-13]. Dostupné z:<http://boardgamegeek.com/wiki/page/Ameritrash>
- BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, Ivana. Kapitoly z předškolní pedagogiky. Vyd. 1. V Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2007, 164 s. Skripta (Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem). ISBN 978-807-0449-417.
- čačka, o. Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace. Brno: Doplněk, 2000. ISBN: 80-7239-060-0.
- ČÁLEK, Oldřich. Raný vývoj dítěte nevidomého od narození. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1984, 114 s.
- De Jong, C. G. A. Vývoj pohybu u nevidomých a kombinovaně postižených dětí. Praha: Společnost pro ranou péči, 1998.
- Edukace a rehabilitace zrakově postižených na prahu nového milénia: sborník příspěvků z vědecké konference s mezinárodní účastí Hradec Králové, 21.-23. 9. 2001. Vyd. 1. Editor Ján Jesenský. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, 309 s. Aktuální otázky speciální pedagogiky, 2. ISBN 80-704-1041-8.
- Eurogame. In: BoardGameGeek [online]. 2007, 2014 [cit. 2015-03-13]. Dostupné z:<http://boardgamegeek.com/wiki/page/Eurogame>
- FINKOVÁ, Dita, Libuše LUDÍKOVÁ a Veronika RŮŽIČKOVÁ. Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, 158 s. ISBN 978-802-4418-575.
- FINKOVÁ, Dita. Rozvoj hapticko-taktilního vnímání osob se zrakovým postižením. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, 119 s. ISBN 978-80-244-2742-3.
- JESENSKÝ, Ján. Hmatové vnímání informací s pomocí tyflografiky. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 226 s.
- JESENSKÝ, Ján. Základy komprehenzivní tyflopedie. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003, 103 s. ISBN 80-704-1555-X.

- JESENSKÝ, Ján a kol. Zdravotně postižení - programy pro 21. století. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003, 441 s. Aktuální otázky speciální pedagogiky, sv. 3. ISBN 8070412348.
- Karetní hry. In: DESKOVÉ-HRY.EU: Zábava pro malé i velké [online]. 2004-2014 [cit. 2015-03-10]. Dostupné z:<http://www.deskove-hry.eu/karetni-hry/>
- KLENKOVÁ, Jiřina. Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 224 s. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024711102.
- KLEMENTA, Josef, Jitka MACHOVÁ a Jitka MALÁ. Somatologie a antropologie. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981, 502 s.
- KOCHOVÁ, Klára a Markéta SCHAEFEROVÁ. Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015, 174 s. ISBN 978-80-262-0782-5.
- KOVAŘÍK, Jaromír. Co jsou moderní společenské hry. In: www.hrajeme.cz: Nezávislý portál o moderních společenských hrách pro děti i dospělé [online]. 2015 [cit. 2015-03-10]. Dostupné z: <http://hrajeme.cz/poradna/co-jsou-moderni-spolecenske-hry/>
- KUDELOVÁ, Ivana a Lea KVĚTOŇOVÁ. Malé dítě s těžkým poškozením zraku: raná péče o dítě se zrakovým a kombinovaným postižením. Brno: Paido, 1996, 41 s., 9 barev. obrazových příloh. Edice pedagogické literatury. ISBN 8085931249.
- LANGMEIER, Josef. Duševní vývoj dítěte od tří let do počátku dospívání. In ŠVEJCAR, J. a kol. Péče o dítě. 3. vydání. Praha: Avicenum, 1982. 384 s.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. Vyd. 3., přeprac. A dopl., v Grada Publishing vyd. 1. Praha: Grada, 1998, 343 s. Psyché (Grada). ISBN 807169195x.
- MACHOVÁ, J. Biologie člověka pro učitele. Praha: UK, Karolinum, 2008. 2. Dotisk prvního vydání. 269 s. ISBN 978-80-7184-867-7.
- MATĚJČEK, Zdeněk. Co, kdy a jak ve výchově dětí. Vyd. 1. Praha: Portál, 1996, 143 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8085-5.
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.) Psychologie pro učitelky mateřské školy. 2. vydání, rozšířené a přepracované. Praha: Portál, 2010. 248 s. ISBN 978-80-7367-627-8.

- MIOVSKÝ, Michal. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 332 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- MIŠURCOVÁ, Věra, Jiří FIŠER a Viktor FIXL. Hra a hračka v životě dítěte. V Praze: Státní pedagogické nakl., 1980, 143 p., [4] p. of plates.
- Moderní společenská hra. In: Wikipedia: otevřená encyklopedie [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001, 9. 3. 2013 [cit. 2015-03-10]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Modern%C3%AD_spole%C4%8Densk%C3%A1_hra
- MOLEMAN, Yolanda, Ellen van den BROEK a Ans van EIJDEN. Rosteme hrou: vývoj a podpora hry dětí se zrakovým postižením. 1. vyd. Překlad Alžběta Havlínová, Jindřich Jílek. Praha: Raná péče EDA, 2014, 111 s. ISBN 978-802-6058-625.
- MRÁZKOVÁ, Jiřina. Laktační poradkyně: Normální je kojit tak dlouho, jak dítě samo chce. Dobrá Věc [online]. [cit. 2015-10-28]. Dostupné z: <http://magazin.dobracec.cz/laktacni-poradkyne-normalni-je-kojit-tak-dlouho-jak-dite-samo-chce-hrach>.
- Klub přátel deskových her [online]. 2009 [cit. 2015-03-11]. Dostupné z: http://www.deskovehry.info/o_hrach.php
- PRŮCHA, Jan. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH. Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 190 s. ISBN 978-80-210-6382-2.
- SMÝKAL, Josef. Zrakově postižené dítě v rodině. Brno: Tisk, n. p., 1980, 37 s.
- Speciál - dělení her. In: Blog o společenských hrách: Tomovy hry.cz [online]. 2012 [cit. 2015-03-13]. Dostupné z: <http://tomovyhry.blogspot.cz/2012/01/special-deleni-her.html>
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. Přehled vývojové psychologie. 2. nezm. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, 175 s. ISBN 80-244-0629-2.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

- TOMÁŠKOVÁ, Žaneta. Moderní deskové a společenské hry a jejich postavení ve volném čase dnešní populace. Brno, 2009. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/84899/pedf_m/Tomaskova_Zaneta.txt. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Mgr. Petr Soják, Ph.D.
- VÁGNEROVÁ, Marie a Petr VOJTÍK. Hračky všem dětem. Praha: Horizont, 1989, 49 s.
- VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VACHULOVÁ, Jana, Robert VACHULE a kol. Hry pro těžce zrakově postižené děti. Praha: NOVINÁŘ, 1987, 252 s.
- VACHULOVÁ, Jana. Vnímání prostoru velmi malými dětmi s postižením zraku. In Raná péče pro rodiny s dětmi se zrakovým a kombinovaným postižením: Vybrané příspěvky z kurzu „Poradce rané péče“. Praha: Středisko rané péče, 1998, s. 57-65.
- ZAPLETAL, Miloš. Velká encyklopedie her 2: Hry v klubovně. Praha: Olympia, 1986, 573 s.
- ZAPLETAL, Miloš. Velká kniha deskových her. 1. vyd. Ilustrace Alena Zapletalová. Praha: Mladá fronta, 1991, 178 s. Volný čas, sv. 6. ISBN 80-204-0188-1.

Přílohy

Příloha č. 1: použité předměty pro hru



(tab. 1 – fotografie použitých předmětů)

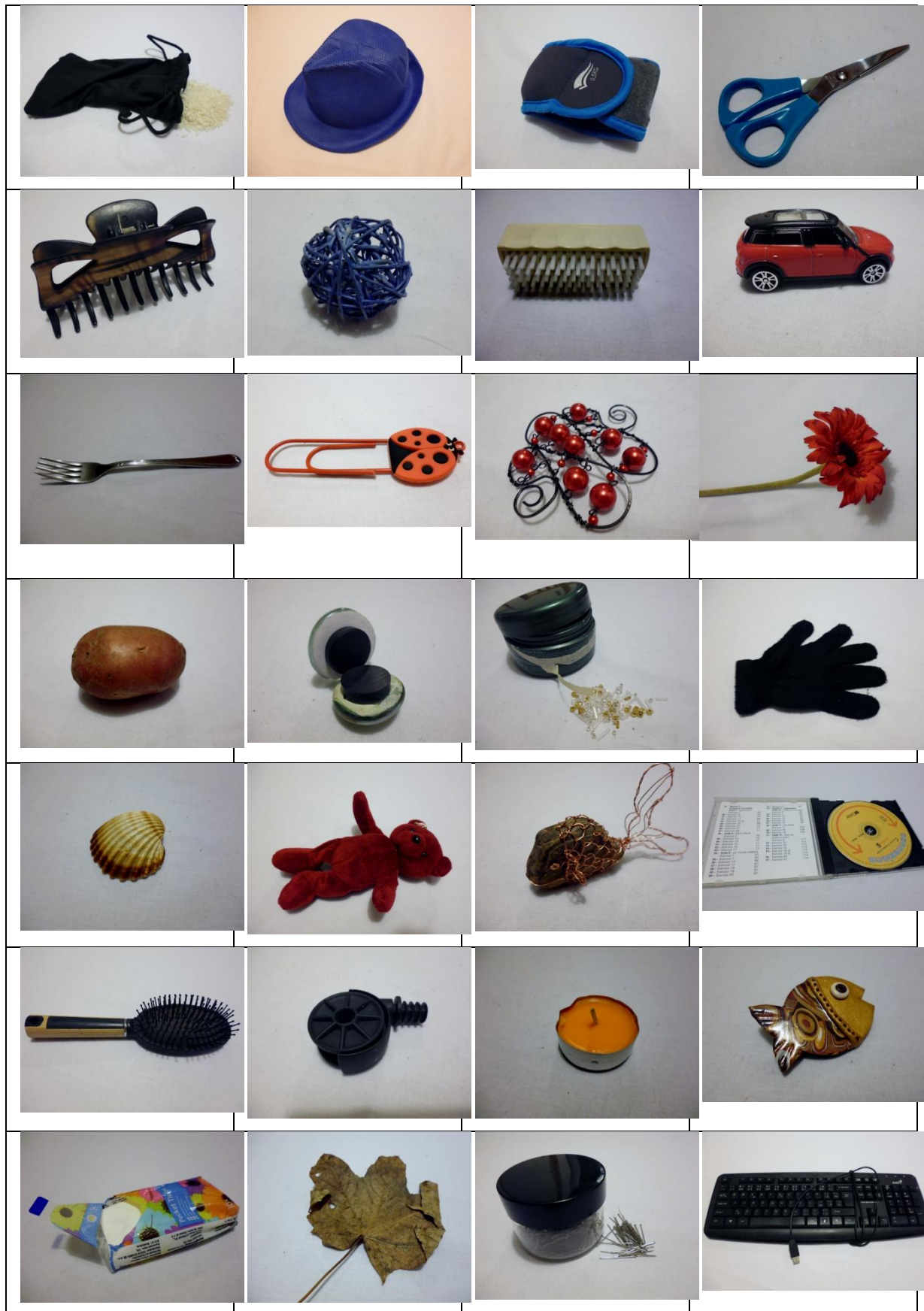
Láhev o objemu 0,33l se šroubovacím uzávěrem	Odchlupovač oblečení	Látková kabelka přes rameno	Rozprašovač na květiny naplněný vodou	Nálevka
Slánka	Vařečka	Kladivo	Hrníček s reliéfním motivem	Sklenička
Pohár pro vítěze	Naběračka	Obal od mýdla	Mašlovačka silikonová	Květináč zdobený ubrouskem
Panenko barbie	Miniaturní struhadlo	Ozdoba květina z hrubého plátna, stužky a dřeva	Propiska	Šťouchadlo na brambory ve tvaru spirály
Zlomené peříčko	Těžký kámen	Nit	Balónek s potiskem	Klíče na kroužku s rozlišováký

(tab. 2 – názvy předmětů z tab. 1)



(tab. 3 -
fotografie
použitých
předmětů)

Pletená ponožka s aniskluzovými tečkami	Plesová lodička	Šatní ramínko	Jablko
Plastová paleta	Váleček na těsto	Sádrová hvězdice	Z části spotřebované platíčko léku
Smetáček	Drátěné srdce s korálky	Rulička igelitových sáčků	Polštář kolem krku z pohanky
Kniha	Sešíváčka	Kartáček na zuby	Sluneční brýle
Silonky	Polystyrenové vejce	Míček omotaný sisalovým provazem	Nefunkční dotykový telefon
Sterilní obinadlo	Kulatý štětec	Sítko na čaj	Šroubovák
Střapec z vlny	Tuhé lepidlo	Cibule	Hrací kostka reliéfní
Hliněné korále se skleněnkou	Železný hrnec	Sada fix v zavíracím pouzdře	(tab. 4 – názvy předmětů z tab. 3)



(tab. 5 – fotografie použitých předmětů)

Rýže v hladkém sáčku	Klobouk	Závaží na ruku 0,5kg	Nůžky
Skřípec do vlasů	Kulička z přírodního materiálu	Kartáček na ruce	Autíčko
Vidlička	Velká kancelářská spona s beruškou	Spona do vlasů s korálky	Umělá květina
Brambora	Magnety na skleněném kamínku	Korálky v šroubovací krabice	Rukavice
Mušle	Plyšový medvídek	Odrátovaný kamínek do tvaru ryby	Krabice s CD
Kartáč na vlasy	Kolečko od šuplíku	Vonná svíčka	Brož ve tvaru ryby
Papírové kapesníčky	Javorový list	Krabice se špendlíky	Klávesnice

(tab. 6 – názvy předmětů z tab. 5)

Příloha č. 2: tabulka pro zápis bodů a vyhodnocení pořadí

Jméno hráče					
1					
2					
3					
4					
5					
Σ					
6					
7					
8					
9					
10					
Σ					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
Σ					
Pořadí					

(tab. 7)

Příloha č. 3: Otázky pro strukturovaný rozhovor s hráči

- 1) Kolik ti je let?
- 2) Hraješ rád společenské hry?
- 3) Co bylo podle tebe základním cílem hry? Dávat a luštit hádanky, zmást úplně všechny protihráče nebo nasbírat co nejvíce bodů a vyhrát?
- 4) Kolik pravidel si ze hry pamatuješ? Jaká?
- 5) Následující tvrzení se týkají pravidel. Vyber to, které nejlépe odpovídá tvojí zkušenosti při hře.
 - a) Pravidla jsem pochopil okamžitě a celé.
 - b) Některé věci mi v pravidlech nebyly jasné, ale neptal jsem se a pochopil je následně při hře.
 - c) Potřeboval jsem dovysvětlení některých věcí v pravidlech.
 - d) Nechápal jsem pravidla vůbec.
- 6) Pokud jsi něco nepochopil, co to bylo?
- 7) Ohodnot' na stupnici od jedné do pěti, kdy jednička znamená *ano, velmi mi to pomohlo* a pětka *ne, absolutně vůbec mi to nepomohlo*, jak moc ti pomohlo ukázkové kolo?
- 8) Co by ti pomohlo, abys lépe porozuměl pravidlům?
- 9) Co ti při hře dělalo největší potíže?
- 10) Kolik času ti průměrně zabere desková hra? Do třiceti, šedesáti nebo devadesáti a více minut?
- 11) Byla tato hra podle tebe delší, kratší či trvala přibližně stejně dlouho jako tvoje obvyklá desková hra?
- 12) Vyhovovala ti její délka?
- 13) Pokud ne, upřednostnil bys, aby hra byla delší nebo kratší?
- 14) Ohodnot' na stupnici od jedné do pěti, kdy jednička znamená *velmi jednoduché* a pětka *nesmírně náročné* jak těžké pro tebe bylo rozeznat předměty?
- 15) Ohodnot' na stupnici od jedné do pěti, kdy jednička znamená *velmi jednoduché* a pětka *nesmírně náročné* jak těžké pro tebe bylo vnímat detaily na předmětech?
- 16) Zkus popsat postup, jak sis vytvářel představu o předmětu
- 17) Kolik předmětů pro tebe bylo dobře známých?
- 18) S kolika předměty ses setkal poprvé?

- 19) Naučil ses ve hře něco nového prostřednictvím zkoumání předmětů a jejich popisů?
- 20) Kolik nových předmětů nebo pojmů ses tak dozvěděl?
- 21) Měla pro tebe hra ještě nějaký další přínos? Jaký?
- 22) Co tě na hře nejvíce bavilo?
- 23) Napadlo by tě další vylepšení hry, aby se ti lépe hrála?
- 24) Chtěl by sis hru zahrát někdy znovu?
- 25) Chtěl bys ještě něco dodat?

Příloha č. 4: záznamový arch pro odpovědi na strukturovaný rozhovor

Číslo otázky	odpověď
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	

(tab. 8)

Příloha č. 5: Tabulka odpovědí dětí z 1. stupně ZŠ

číslo otázky	respondent 1	respondent 2	respondent 3
1)	8	11	11
2)	ano	ano	ano
3)	dávat a luštit hádky	zmást úplně všechny protihráče	nasbírat co nejvíce bodů a vyhrát
4)	1	0	4
5)	a	a	b
6)	nic	nezodpovězeno	jak se získávají body
7)	2	1	1
8)	nic	zopakovat pravidla	podrobněji to rozebrat
9)	nic	nic	předávání věcí
10)	do 30	do 60	do 90
11)	delší	delší	delší
12)	ano	ano	ano
13)	nezodpovězeno	nezodpovězeno	nezodpovězeno
14)	3	3	3
15)	3	3	2
16)	ohmatal jsem předmět, poslouchal zvuky, čichal si k němu	ohmatal jsem si a pak porovnával	zkoušel jsem, co se s předmětem dělá
17)	všechny	5	9
18)	0	všechny byly známé	3
19)	ano	ne	ano
20)	slovo, ale nepamatuji si ho		4
21)	ano, zábavné využití času, budu hru hrát doma se sestrou a rodiči	ne	ano, poznávání nových věcí
22)	poznávání věcí	poznávání věcí	všechno
23)	ne	ne	ne
24)	ano	ano	ano
25)	ne	ne	ne

(tab. 9)

Příloha č. 6: Tabulka odpovědí dětí z 2. stupně ZŠ

číslo otázky	respondent 1	respondent 2	respondent 3	respondent 4
1)	13	13	15	16
2)	ano	ano	ano	ano
3)	a	c	c	a
4)	3	4	5	1
5)	a	b	c	d
6)	nic	vysvětlení	vysvětlení, při předání vybraného předmětu jsem nepochopil "předání v jiném pořadí"	nic
7)	1	1	1	1
8)	nic	nic	předvést hru	nic
9)	neničit předměty	bylo těžké vymyslet hádanku	nic	Bál jsem se o hrnek a nedostal jsem cibuli
10)	do 60	90 a více	do 60	do 30
11)	delší	trvala přibližně stejně dlouho	delší	delší
12)	ano	ano	ano	ano
13)	nezodpovězeno	nezodpovězeno	nezodpovězeno	nezodpovězeno
14)	3	3	2	2
15)	3	3	3	2
16)	nezodpovězeno	sahala jsem na něj a podle toho jsem ho poznala	ohmatání, manipulace (otevírání, tahání)	osahával jsem ho
17)	většinu jsem nepoznal	většinu	všechny	většinu jsem poznal
18)	většinu jsem nepoznal	2	s žádným	s jedním
19)	ano	ano	ano	ano
20)	váleček není jen váleček, ale i lepidlo	dva - váleček na šaty a štouchadlo	funkčnost	jeden - živočišné uhlí
21)	nezodpovězeno	nezodpovězeno	nezodpovězeno	ano, naučil jsem se zapadat do kolektivu
22)	matení soupeře	zkoumání předmětů, matení soupeřů	představivost	plést soupeře
23)	nezodpovězeno	nezodpovězeno	nezodpovězeno	mohla by tam být i nějaká hudba
24)	ano	ano	ano	možná
25)	Bylo to výborné	bylo to super	zahrajeme si to ještě?	Mohla byste chodit častěji.

(tab. 10)

Příloha č. 7: Otázky pro polostrukturovaný rozhovor s vychovatelem

- 1) Je podle Vás ve hře jasně definovaný cíl?
- 2) Jsou podle Vás pravidla hry srozumitelná?
- 3) Myslíte si, že hra děti bavila?
- 4) Jak hodnotíte hru z hlediska časové náročnosti?
- 5) Jak hodnotíte hru z hlediska jejího provedení?
- 6) Jaký přínos má podle Vás hra pro děti?
- 7) Co všechno podle Vás hra v dětech rozvíjela a proč?
- 8) Pro jakou věkovou kategorii byste hru doporučil?
- 9) Je něco, co byste na hře změnil? Proč?
- 10) Napadá Vás ještě něco, co byste mi rád ke hře řekl?

Přílohy č. 8 a 9: Rozhovory

Označení v rozhovorech: **1: tazatel**, 2: respondent

Znaky pro kódování: srozumitelnost pravidel (1), časová náročnost (2), haptizace (3), informační přínos (4), doporučení ke hře (5), problémy dětí (6), problémy hry (7), zábavnost hry (8), další přínos (9), věkové doporučení (10)

Příloha č. 8: Mgr. Veronika Tovaryšová, vychovatelka pro 1. stupeň základní školy pro zrakově postižené

1: Já bych Vás na úvod chtěla poprosit, jestli souhlasíte s tím, že vlastně tendleten rozhovor použiju do té své bakalářské práce?

2: Ano.

1: Děkuju.

1: Vlastně tohle na základě toho, co jste viděla vlastně minulý čtvrtek, tak jsem se Vás chtěla zeptat na takových pár otázkách, mělo bych jich být zhruba devět plus minus. Když cokoliv, můžete říct klidně víc, míň, cokoliv, jak se Vám bude chtít.

2: Dobře.

1: A první taková otázka je, jestli je podle Vás v té hře Dixit, kterou jste viděla, jasně definovaný cíl hry?

2: (1) Já si myslím, že cíl je určitě definovaný jasně, ale kdybych já hrála s dětmi tady tuto hru, tak bych ho určitě řekla na začátku ještě před těmi pravidly, protože si myslím, že (7) ta pravidla jsou strašně zdlouhavá, a nejsou zdlouhavá, pro dospělého člověka asi nejsou zdlouhavá, ale pro ty menší děti naše, které mají problémy s pozorností, tak myslím, že jsou dosti dlouhá a oni musí jakoby dlouho poslouchat ty pravidla, pravidla a až teprve na konci se dozví, co je jakoby cílem té hry. Takže určitě jsou jakoby, nebo cíl je jasně daný, ale (5) určitě bych ho řekla na začátku. Jakoby teda ještě před těmi pravidly a možná bych ho ještě zdůraznila během toho vysvětlování. Protože ty naše děti opravdu i když mají třeba jenom zrakové postižení nebo tak, tak ta (6) koncentrace je tam mnohdy dost, dost nízká, takže bych ho možná ještě i několikrát zopakovala.

1: Dobře. A jsou podle Vás pravidla hry dostatečně srozumitelná?

2: (1) Jo. To určitě jsou srozumitelná, ale myslím si, že pro dospělého člověka. Tahle hra mi připadá dosti právě na ty počáteční pravidla, když ten člověk s tím není vůbec seznámený a neví, o co jde, že (7) jsou dosti právě zdlouhavá a pro ty naše malé děti si myslím právě, že (6) už neudrží tu pozornost. Už jsem tam třeba viděla Honzíka, nevím,

jestli jste si toho všimla taky, že on už si tam tak posedával, tak různě si tam polehával, že si myslím že možná to, mám k tomu jednu takovou né výtku, ale já bych to asi (5) nečetla ty pravidla, ale snažila se to jakoby sesumírovat. Já vím, že je to těžké, protože je tam hodně těch, jakoby to spíš sesumírovat do nějaké jejich zjednodušené řeči, protože tam byly třeba použity ty výrazy jako moderátor a tak, takže si myslím, že to (7) není pro ně moc srozumitelné i když oni tu slovní zásobu mají dostatečně rozvinutou. Určitě teda je to (7) náročné na tu pozornost jejich, jakoby že je tam strašně moc těch pravidel, jo? Je ta hra opravdu složitá a teď tam máte, já nevím, třeba dvacet těch pravidel, které musíte vy říct, a které si oni musí jakoby následně po sobě zapamatovat. Myslím, že je to (7) náročné i na tu paměť docela. A asi i to se mi líbilo, že jste použila i názorné příklady, to bylo super, že jste jim to vysvětlila, co mohly dělat. A ještě třeba mně tam chybělo, já jsem totiž tu hru taky neznala, (7) říct těm dětem, že mohou i nějak taktizovat jakoby, že mohou nad tím přemýšlet i jinak, než jenom vybírat ten předmět a dát ho tam. Že si myslím, že ty starší děti, třeba ten Vašík s Viktorem, oni to pochopili tak v půlce té hry, že vlastně můžou i mást ty soupeře. Takže já bych třeba asi zkusila na začátek udělat, jak jste udělala správně, to úvodní nebo to vysvětlovací kolo a třeba, já totiž vím, že tak znám, že fakt jim všechno musím říct, jo, že jakoby (6) některé věci jim nedocházejí v tom kontextu, jo? Že fakt říct všechno úplně na rovinu a říct i třeba jak by to mohly zmást, jo, tím předmětem, jak tam třeba dávali to oblečení, to šatní ramínko a tak. Tak si myslím, že jakože možná fakt říkat vše, úplně všechno, že těm menším to asi moc nedochází. Jakože oni (6) ještě nemaj takové myšlení jako ti starší. Jo a ještě se mi moc líbilo, že jste tam pak kladla ty otázky, jestli to pochopily nebo ne, i v průběhu hry. I když si myslím, že ne, že všichni odpovídali ano, ale myslím si, že právě třeba Barunka s Adámkem, že ještě asi moc nevěděli, ale (6) asi se chtěli přizpůsobit ostatním a nechtěli nějak vybočovat, no. Ale jo, takže ty (1) pravidla jsou určitě srozumitelná, ale myslím si, (7) že na tyhle malinké děti jsou hodně zdlouhavé, že možná by to chtělo třeba dvě, tři ty hry, než by do toho najely a trošku se v té hře zorientovaly.

1: A myslíte si teda, že hra děti bavila?

2: (8) Jo, to si myslím určitě, že je bavila. Oni se na tu hru i moc těšili. Z počátku teda mi připadali trošičku zmatení právě, jak bylo jako hodně těch pravidel a hodně těch instrukcí. Ti starší, ti si myslím, ti tomu porozuměli hned na začátku, protože to šlo vidět, že se i doptávali na některé informace, které jim nebyly jasné. Ale myslím si, že ti mladší, že je to bavilo, ale všimla jsem si, že oni třeba strašně (3) zkoumali předměty ty, které je

zaujaly. Bára svíčku, pořád, neustále k ní voněla. Vůbec ji, použila ji až nakonec, jo? A nebo Adámek měl ten skřípec do vlasů, on furt ho měl v ruce a vždycky když mu přišel předmět, tak si ho vzal a zase si vzal ten skřípec, jo? Takže oni spíš jakoby zkoumali, co to dostali, než aby jakoby, si myslím, (6) že by se měli víc soustředit na tu hru, no. Ale jak říkám, jak oni jsou ještě malincí, tak (3) oni ještě zkoumají všechno, všechno, co mají po té ruce.

1: Určitě no.

2: A ještě tady jsem si napsala, že si myslím fakt, že podruhé, potřetí, kdyby to hráli, tak už by se jakoby (6) víc soustředili jenom na tu hru a ne jenom na ty samotné předměty, které neustále zkoumali.

1: A myslíte si, že by bylo pro ně dobré třeba v tý hře obměňovat předměty nebo dávat víckrát jakoby do hry ty samé?

2: No, (5) možná určitě časem třeba i obměnit, ale pro ty prvopočáteční, třeba takových prvních deset her bych určitě nechala stejné, protože jak jich je tam hodně, tak se to obměňuje často, takže ne vždy se k nim dostanou ty stejné. Ale po čase asi, kdybych měla tu možnost, tak bych to obměnila. Jsem si právě říkala, jak je ta karetní hra, tak jako že už se to za chvíli ne naučíte, ale že když to třeba hraje se stále stejným okruhem lidí, tak už je to potom takové jednoduché.

1: No v tý karetní hře začli taky po roce a půl asi vydávat další a další rozšíření, protože už to lidi měli ohraný.

2: Jo.

1: A jak hodnotíte hru z hlediska časové náročnosti?

2: Tak to si myslím, že je (2) velmi časově náročná a obzvlášť teda pro naše děti, no myslím si, že i pro dospělé je to dost časově náročné a pro ty děti obzvlášť. Právě kvůli tomu, že opravdu (6) všechny naše děti mají problém s koncentrací a s pozorností, oni prostě i když to třeba nemaj v těch papírech, tak prostě nevydrží. (2) A tohle bylo hodinku a půl a jak jste sama viděla, (6) oni už prostě potřebovaly se zvednout, projít, jo a tak jakože už ho bolí záda, takže oni opravdu si myslím, že (2) pro ně je to moc náročné. A pak si myslím, že jako (6) jsou i unavení ale to je spíš po celém tom dni jakoby, jsou ve škole, pak my ještě píšeme úkoly a pak ještě je čeká jakoby na koncentraci, paměť a hodně věcí náročná tahle hra. Takže si myslím, (2) že na čas je to velmi náročná tahle hra.

1: A jak byste teda hru hodnotila z hlediska jejího provedení?

2: Jo, to se mi moc líbilo. Líbily se mi ty zajímavé předměty, které jste tam měla, právě si myslím, (3) že i velmi atraktivní pro ty děti. A hlavně to byly (3) předměty jakoby denní potřeby, se kterými se setkají, ale setkají se s nimi nebo většina se s nimi setká tak, že vidí nebo aspoň částečně a když měli teďka tu hmatovou možnost, tak to poznali zase teďka z jiného úhlu. Takže to provedení se mi moc líbilo.

1: Jaký přínos má podle Vás hra pro děti?

2: Já si myslím, že pro ty děti je to určitě (4) nová zkušenost. Moc se na to těšily právě i asi na jiné prostředí, že bude s nimi jiný člověk s nima zase. A hlavně že to je, že si vyzkoušely zase něco nového, musely jinak přemýšlet, než jakoby přemýšlejí normálně a taky si myslím, že mi to dalo určitě námět na novou hru nejen dětem, ale i nám. Že (8) právě jak se ptaly, jestli si to mohou zahrát i doma, tak si myslím, že je to dobrý nápad.

1: A myslíte že přišly dětem do ruky i předměty, které třeba neznaly?

2: (4) Jo, to si myslím určitě. Třeba, jestli to bylo takové šťouchadlo na brambory, si myslím, že to třeba nepoznaly vůbec, co to je. Pak, to jsem teda ani já nepoznala, nevím, jestli to bylo takové malé, černé, připadalo mi to jak píšťalka, ale já jsem to pak jakoby dál nezkoumala, takže vůbec nevím, co to je. A děti taky říkaly, že neví, co to je. Takže dostal to dokonce Viktor, jako ten starší, A nevím vůbec, co to bylo. Ale myslím si, že některé předměty jako šly, nebo takhle, kdyby je viděly, tak je poznají, ale (3) po tom hmatu je nepoznají, protože třeba se s nimi moc často nesetkávají. Jak je třeba to šťouchadlo na brambory, tak si myslím, že moc dětí doma nešťouchá brambory, tak. Ale jako jinak si myslím, že to bylo super. Že to byly (3) právě ty předměty, které každý den používají, jako ten kartáček a takové věci, Že jako i znaj z domácího prostředí.

1: A kdybyste tu hru hrála s dětmi někdy příště a zbyl by Vám na to ten prostor, seznamovala byste pak následně ještě děti s těma předmětama, co jim přišly do ruky a neznaly je, nevěděly třeba k čemu slouží nebo tak nebo byste tuto funkci tý hry nechala.

2: V průběhu hry myslíte?

1: Ne, po ní.

2: No vzhledem k tomu, že bychom to chtěli hrát i dál, třeba jakoby příště nebo že bych to nechala tak, tak asi ne. Aby právě jakoby se snažily (4) samy přijít na to, co je to nebo tak. Možná, kdyby o to žádaly samy o vysvětlení, tak asi bych jim to vysvětlila a řekla, co je to. Nebo bych jim to třeba se snažila popsat, k čemu to slouží, že je to třeba ten mačkač na ty brambory, že je to kuchyňské náčiní, že se používá na brambory, jo a takhle spíš

popsat. Ale neříkat přímo, co to je, aby trošku jim to (9) rozjelo to myšlení na tu další hru. Aby přímo nevěděly, co to je.

1: A co všechno teda podle Vás hra v dětech rozvíjela?

2: Tak to jsem si tady napsala. Takže, určitě nejvíce rozvíjí to (3) hmatové vnímání, právě že si osahají různé povrchy, velikosti. Potom taky (9) koncentraci a paměť, právě si myslím, že ta hra je náročná na ty pravidla, že si je musí všechny zapamatovat. A potom při té hře, jak zase kolují ty předměty, tak že taky, to si musí zapamatovat, co byla jednička, co byla dvojka, teď ještě jaký byl ten popis té hádanky, takže si myslím, že na tu paměť je to velmi náročné. Ale tím ji i procvičují. S tím souvisí i ta koncentrace, že pořád musejí dávat pozor, neustále jsou zapojeni do té hry, pořád musí přemýšlet. Taky určitě (9) fantazie a představivost, aby když to někdo zahalí ten svůj předmět do nějakého popisu, tak aby si pod tím něco dokázali představit, ale i aby oni dokázaly vymyslet ten popis, jo? Že si myslím třeba jak Šimon měl ten hrnec a řekl TÁBOR, tak to bylo úplně super, jo? A třeba Bára, ta zas to popisovala medvídka: MEDVÍDEK ŠEL DO ŠKOLY, že jakoby to bylo takové slabší, jakoby ten popis. A právě s tím souvisí i to, že bych jim na začátku řekla, že můžou to i nějak rafinovaně to ten popis zaobalit, zaonačit a třeba dát víc těch příkladů, aby to jako pochopily, jo? Že tam jste měla, že DVAKRÁT DO ROKA SE BOJÍM ZUBAŘE nebo něco takovýho, tak to bylo super. A já bych jim řekla třeba mám jablíčko a k tomu dala nějaký ten zaobalený popis aby to trošku pochopily, protože si myslím, že pro ty mladší to bylo i náročné. Ale myslím si, že by to zvládly, protože zrovna třeba tidle dva malincí nevidomí mají velmi dobrou slovní zásobu a umí se velmi dobře vyjadřovat.

1: A je teda ve hře něco, co byste změnila?

2: Ale to už jsem říkala na začátku, určitě ty (5) pravidla sesumírovat do nějaké té primární, úplně nejjednodušší podoby a několikrát je zopakovat a pak tady mám ještě dva takové body, které bych zmínila nebo respektive tři. Že možná jak jste rozdávala vždycky těch šest předmětů, tak já bych jim dala (5) krabici nějakou, do které by si těch šest předmětů daly. Protože se párkrát stalo, že šahly třeba vedle po sousedovém předmětu nebo si posílaly místo toho jednoho předmětu svůj předmět. Tak. Takže já bych možná dala krabici před ně nebo nějakou ohrádečku, ve které by měly těch svých šest předmětů, aby tam pro ně mohly vždycky sáhnout. Potom ještě, jak se posílaly vždycky těch šest předmětů v tom soutěžním kole, tak já bych, i když vím, že je to ještě větší časová náročnost, tak bych (5) poslala ještě jedničku a nechala bych jí dojít až do

konce. A pak až by byla u konce, tak dvojku. Ale vím, že je to na čas mnohem náročnější. Protože jak se nám tam pak stávalo, že se potkávaly a teď Bára má dvojku, Honzík má trojku, tak si myslím, že i pro ně by to bylo jako, jak maj ten zakrytý zrak, tak si myslím, že to pro ně bylo trošičku zmatečné. Ale zas říkám, je to o té časové náročnosti. By se to mnohem víc protáhlo, kdyby se každé kolo takhle dělalo. A pak mne ještě napadlo, že třeba by bylo vhodný, (5) vhodnější kulatý stůl, než třeba na té zemi, jo? Že možná, si myslím, že by to bylo i třeba pro ně pohodlnější, že by seděli opření o tu židli, a kdyby se, jak oni se chtěli procházet a uvolnit, tak že by si jenom stoupli a prostě se poodešli. Takhle, jak jsme seděli na zemi, tak to bylo takové jako uvolněnější, jo, takové fakt pro hru jako dobré, ale pak jsme tam museli kličkovat mezi těmi předměty a tak. Takže si myslím, že možná třeba u toho stolu, i když by to bylo takové moc formální možná, ale myslím si, že jak oni nevydrží dlouho, tak by to bylo lepší trošičku u toho stolu.

1: A je třeba nějaké věkové doporučení, který byste k tý hře přiřadila?

2: Tak myslím si, že nejlépe si s tím opravdu (10) poradili ti pátáci, což je věk deset, jedenáct, dvanáct roků. Takže já bych spíš řekla, že tahle hra je vhodná pro ten druhý stupeň. Nebo určitě se dá hrát samozřejmě i s menšíma, ale je to dosti náročný. Nedokážu si představit třeba, jakoby do téhle hry jsme vybírali jakoby takové hodně šikovné děti, jo? Protože si myslíme, že je to náročná hra, takže si nedokážu představit, že bych tudle hrála třeba s ostatníma dětma, tak si myslím, že by u toho nevydržely tak dlouho třeba. Takže si myslím, že asi tak od těch desíti let by to bylo asi tak neadekvátnější.

1: A napadá Vás ještě něco, co byste mi ke hře ještě ráda řekla?

2: Tak určitě jste mne moc zaujala tou hrou i tím provedením, právě pro ty nevidomé je to super, že já jsem tu hru vůbec neznala. A když jste ji ještě takhle upgradovala pro ty naše děti, tak že je to super. A určitě už jako jsem přemýšlela o víkendu, co bych všechno použila za předměty a jak tu hru vytvořila, kde to všechno sesbírám. A úplně taková perlička, že už mám na internetu objednanou tudle hru pro dospělé, protože si ji chci koupit domů, protože mne to zaujalo, takže Vám chci poděkovat za super nápad.

1: To jsem ráda, že se takhle využije.

2: Určitě, určitě. Jinak se mi to všechno moc líbilo a myslím si, že je to super hra, která ty (9) děti rozvíjí po všech stránkách.

1: Tak já Vám děkuju moc za čas i za rozhovor.

Příloha č. 9: Pavel Miksa, vychovatel pro 2. stupeň základní školy pro zrakově postižené

1: Já Vás teda na úvod poprosím, jestli teda souhlasíte s tím, že to, co si tady řekneme, tak pak můžu použít ve svojí bakalářské práci?

2: Souhlasím.

1: Děkuju. Je podle Vás ve hře jasně definovaný cíl?

2: Ano, je to myšleno pro děcka nebo jako jestli je to děčkám dobře vysvětleno nebo je to myšleno jestli ta hra má jasně definovaný cíl?

1: Je to myšleno tak jak vlastně jsme viděli tu hru, jak jste viděl, že se hrála, tak jestli ta hra měla jasně definovaný cíl tak, že to ty děti mohly pochopit.

2: (1) To ano, si myslím, že ano.

1: Vlastně všechno se to vztahuje k těm dětem a k té konkrétní hře, co jste viděl.

2: Ano.

1: A jsou podle Vás pravidla hry dostatečně srozumitelná?

2: (1) Já si myslím, že ano. Je potřeba to jedno kolo na vysvětlení, ale to je v podstatě u každé složitější deskové hry. Jenom jsem si všiml, že jste říkala trošku jinak jedno pravidlo, než jsme pak hráli, říkala jste, že se má hlásit ten, kdo první vymyslí popis toho předmětu a pak jste to přešla a jelo se normálně po směru hodinových ručiček.

1: No to tam je jakoby jenom na začátku, pro to úplně první kolo. Pak už se hráči střídají postupně.

2: Jo.

1: A myslíte si, že hra děti bavila?

2: (8) Jo, všechny, co tam byly. (7) Nepochopily úplně všichni, ale bavila všechny.

1: Jak hodnotíte hru z hlediska časové náročnosti?

2: (2) V pohodě. Tak jako jsme to hráli hodinu a půl i s tím vysvětlováním. Myslím si, že je to tak, pro tuhle věkovou kategorii v pohodě. Pro mladší děcka je asi hodina a půl dost dlouho. Ale děcka nepřišly mi unavený i když to bylo odpoledne, přišlo mi to v pohodě.

1: A jak hodnotíte hru z hlediska jejího provedení? Z hlediska volby těch předmětů a podobně?

2: Jo, no, to mě přišlo, že to (7) hrozně závisí na Vás, jako na moderátorovi. Já jsem si všiml, že jste ty předměty vybírala jako cíleně, že jste přehrabovala v té bedně a vybírala jste jako konkrétní předmět do té skupiny. Víím, že když se to Dixit hraje normálně, tak se ty kartičky míchaj losujou. Tohle bylo, že to záviselo, že to záviselo hodně na Vás. A já

jsem do toho neviděl, podle jakého klíče vybíráte ty předměty, ale přišlo mi to taky v pohodě.

1: Tak já jsem je vybírala vlastně podle toho klíče, aby všichni měli něco z té kuchyně v jednu chvíli. Aby vlastně ty karty, ty hrací předměty, které představovaly ty karty, aby mohly mít aspoň nějaký podobný znak, čeho se ty děti mohly chytit. Tak to byl vlastně ten klíč, podle kterého jsem ty předměty rozdávala.

2: Jo.

1: Jaký přínos má podle Vás hra pro děti?

2: (9) No, rozvíjí, rozvíjí představivost. To je zrovna to, co nevidomý děčka moc rozvinutý nemá. A já jsem se dokonce bál, že ta, jak jsem si četl popis těch pravidel, že to prostě vůbec nebudou dávat. (6) Někteří to teda nedávali, ale nakonec to šlo a vlastně až na Ondru všichni do té hra pronikli a snažili se potom už vymýšlet nějaký složitější věci než na začátku. Takže (9) rozhodně rozvíjí představivost a pak taky, že (9) děčka poznávali ty předměty se kterými se kolikrát ani nesetkají. Třeba ten šlehač nebo co to bylo, pružinovej. Ale hlavně teda ta představivost.

1: A je nějaký teda věk, který byste k té hře doporučil?

2: Já bych doporučil (10) možná ještě starší děčka. Tak přelom toho druhého stupně a střední školy. Tak jak tam byl třeba ten Tibor, tak Tibor a Dominik, to mě přijde ideální věk. Těch (10) patnáct, šestnáct, sedmnáct. Protože hráli to s náma i šestáci a (6) nevím, jestli to pro ně nebylo moc náročný právě na tu představivost. Zrovna ta šestáčka, která to hrála, tak to byla holka, která má jenom střední zrakovou vadu, takže tu představivost má na nějaké úrovni, takže ta to dávala. Ale ten sedmák, ten to nedával skoro vůbec a kdybychom tam měli ještě nějakýho úplně nevidomýho šestáka, tak si myslím, že by to taky nedával. (10) Takže si myslím, že spíš pro starší děčka. Taky by mohly víc taktizovat, tak jak Tibor už pak taktizoval ke konci.

1: Je něco, co byste ve hře změnil? Případně proč?

2: Nevím. Jak jste říkala, že máte, jak jste moderovala ty předměty, (5) jak jste se snažila vybírat, tak jestli by nebylo teda vhodný to zakomponovat i do pravidel, že jsou tedy skupiny předmětů a z každé té skupiny dostane každé alespoň jeden předmět. A že by to bylo jako i rozdělený, rozdělený v nějaké té vaší bedně nebo prostě v čem by ty předměty byly. Že takhle mě to přišlo, že to stojí hrozně na Vás a že ne všechny kola nebo všechny sady předmětů tak můžou být stejně náročné. Prostě když to vybíráte

na místě a vytahujete prostě co se Vám momentálně zdá, tak že to nemusí být úplně vyvážený nebo spravedlivý ty jednotlivý kola. Takže to bych možná změnil. A (5) pro mladší děcka bych dal možná míň předmětů. Třeba ten Ondra měl, před sebou mají vždy těch šest, ale třeba (6) pro toho Ondru to bylo zbytečně moc. Kdyby tam měl tři, tak by mu to bohatě stačilo, že stejně furt ohmatával jenom ten, co měl před sebou a nestíhal se v tom všem orientovat prostě. Každý kolo novej předmět a každý kolo jeden posílat. Takže myslím, že by pro (5) mladší děcka stačilo míň těch předmětů, než šest. To není klíčový, že? Ten počet předmětů, šest?

1: Tak těch šest je vlastně v té originální hře a ...

2: Já vím.

1: ... a je to, aby si měly z čeho vybrat. Aby měly vlastně nějaký možnosti, protože i když já jsem se tam snažila vytvořit jako jakési sady, aby vždycky z toho kuchyňského prostředí každý měl něco. Ale oni na tu vidličku například můžou říct úplně jinou asociaci než s nějakým jídlem. To bude třeba nevím, má to čtyři ostré hroty a udělají asociaci na to, že ten předmět je nějaký ostrý. A najednou se v té hře může objevit kámen s ostrou hranou.

2: Jo.

1: Tak že můžou zvolit z těch předmětů úplně jinej.

2: Jo, tomu, tomu já rozumím.

1: Proto se jim nechává ten větší výběr.

2: Ale jestli to nestojí to nutně na těch šesti?

1: Nestojí to nutně na nich.

2: Může to být třeba pět nebo čtyři.

1: Může to být i míň ale takových pět vidím jako minimum, protože často se pak stane, že nevědí co vybrat, protože nic jim nesedí na ten popis.

2: Já jsem to právě pozoroval a přišlo mi, že většina z nich vybíral z těch dvou, co měli přímo před sebou. (6) A Ondra, ten teda vždycky ohmatával ten novej, co mu přišel a ten pak posílal dál, ať to bylo cokoliv. (6) A Kamila, ta zapoměla, že má šest předmětů a že se jí dva odkutálely, vůbec, vůbec neřešila. Nevím no. Tibor a Dominik ti měli přehled, věděli, co tam mají, (5) ale myslím, že pro ty mladší děcka bych dal těch předmětů míň. A možná to bylo v nějaké předchozí otázce, já jsem si teďka vzpomněl. Při tom vysvětlování na začátku by možná bylo lepší, kdybyste (5) říkala víc těch konkrétních příkladů. V té, v tom Vašem papíru, co jste nám posílala, tak tam to bylo

celkem vysvětlený na těch příkladech i co se dá jako říkat, ale vy jste to předvedla jenom na tom medvídkovi. Což je vlastně jenom jeden příklad a všichni to potom dělali takhle. Ale na tý hře je dobrý, že můžete třeba právě ten, tu měchačku nebo co to bylo, že to se dá popsat třeba jenom slovem *BOING* nebo něčím, něco takového. Kdybyste dala i takovýdle příklad, vy jste to zmínila, když jste děckám vysvětlovala pravidla, že to může být třeba zvuk a tak nebo věta, ale nerozvedla jste to do příkladu. Si myslím, že (5) pro každou tu možnost, kterou máte zmíněnou v těch pravidlech, jako teda popsat zvukem, slovem, větou nebo něčím přeneseným, tak to dát příklad.

1: Takže k jednomu předmětu dát více příkladů?

2: Ano, ano. Přesně tak, jak jste to vy četla, ty způsoby, tak abyste (5) ke každému tomu způsobu dala i konkrétní příklad.

1: Rozumím.

2: Protože pak (6) ty děcka to vůbec nepoužívaly. Je to nenapadlo. Oni se soustředily na těch šest předmětů a na to posílání a na všecko.

1: Napadá Vás ještě něco, co byste k té hře rád dodal?

2: No asi ne. Mně se to líbilo. (8) Bylo to dobrý. I děcka to bavilo. Takže já už asi nevím víc, co bych k tomu řekl.

1: Dobře Budete třeba hru se snažit nějak zařadit taky do programu? Vytvořit si jí a zkusit to s nimi zopakovat?

2: Jo, tak to asi není těžký vytvořit. Chce to sesbírat prostě spoustu předmětů, ale jinak jo, můžeme určitě něco takovýho dát.

1: Tak já vám moc děkuju za čas i ochotu.

Příloha č.10: Upravená pravidla hry Dixit po tmě

Dixit po tmě

Příprava hry:

Vidící hráči (i se zbytky zraku) si zakryjí oči klapkami. Každý z hráčů dostane krabici, do které si bude umisťovat své předměty. Následně z 84 předmětů každý hráč dostane od moderátora 6. Zbývající předměty představují dobírací zásobu. Moderátor si rovněž připraví tužku a tabulku, do které si bude zapisovat body jednotlivých hráčů.

Průběh hry:

Vypravěč: V každém tahu se jeden hráč stává vypravěčem. Prohlédne si své předměty, vymyslí popis jednoho z nich a vysloví jej nahlas. Následně předmět odevzdá moderátorovi.

Popis může mít libovolnou formu: může to být jedno slovo, dlouhé souvětí nebo dokonce jen zvuk. Nemusí být původní – může být inspirován existujícím filmem, knihou, písní, každodenní situací atp.

Vypravěčem se v prvním kole stává hráč, který má jako první nápad na popis svého předmětu.

Výběr předmětů pro moderátora: Ostatní hráči vyberou ze svých předmětů takový, který podle jejich názoru nejvíce odpovídá popisu vypravěče. Tento předmět odevzdají moderátorovi.

Moderátor si vezme všechny předměty a začne je podávat v náhodném pořadí nejbližšímu hráči. Předmět, který mu podá jako první, má číslo jedna, druhý předmět má číslo dvě atd. Hráč si vždy daný předmět prohlédne a podá ho svému protihráči po levici. Číslo předmětu, o kterém se domnívá, že je původní vypravěčem popisovaný předmět, si dobře zapamatuje. Po té, co si všichni prohlédnou všechny předměty, moderátor se zeptá, jestli se chce ještě někdo na nějaký předmět znovu podívat. Pokud ano, podá mu jej. Pokud již ne, odloží všechny předměty stranou.

Hádání vypravěčova předmětu: Cílem ostatních hráčů je poznat mezi předměty ten vypravěčův. Moderátor proto nyní vyzve hráče, aby na prstech ruky ukázali číslo předmětu, o kterém se domnívají, že je původní vypravěčem popisovaný předmět. Tyto typy si moderátor zapíše, pro následné spočítání bodů. Nyní moderátor také prozradí, který předmět byl od vypravěče a spočítá body.

Poznámka: hráč nesmí hlasovat pro svůj předmět, vypravěč nehlasuje.

Bodování:

Pokud všichni hráči poznali nebo naopak žádný z hráčů nepoznal vypravěčův předmět, obdrží všichni hráči kromě vypravěče 2 body

Jinak obdrží vypravěč a každý z hráčů, který jeho kartu poznal, 3 body

Hráč s výjimkou vypravěče obdrží 1 bod za každý hlas pro jeho kartu za zmatení soupeře

Konec kola: Každý z hráčů obdrží od moderátora 1 předmět. Vypravěčem se v dalším kole stává hráč po levici současného vypravěče (atd. po směru hodinových ručiček).

Konec hry:

Hra končí v okamžiku rozdání posledního předmětu z dobírací zásoby nebo uplynutím časového limitu jedné hodiny. Vítězem se stává hráč s nejvíce body.

Tip: Po skončení hry je dobré, aby moderátor umožnil všem hráčům si znovu prohlédnout všechny předměty a zodpověděl jim jejich případné dotazy na ně.

Příklad jednoho kola:

Hraje 5 hráčů a moderátor: Petr, Klára, Vendula, Matěj, Jitka a Veronika dělá moderátora. Petra jako prvního napadl popis jednoho z předmětů. Stává se tedy vypravěčem v prvním kole. Ze svých předmětů si vybral rukavici a jeho popis zní: „Oblékání.“ S těmito slovy podává rukavici moderátorovi. Ten si ji ukládá před sebe a čeká na předměty od ostatních hráčů. Ostatní hráči vyberou jeden ze svých předmětů, který podle nich nejvíce odpovídá vypravěčovu popisu a podají ho moderátorovi.

Moderátor podává Kláře, která sedí k němu nejbližší, první předmět – ramínko. Klára si předmět prohlédne a pošle ho Vendule. Moderátor podá Kláře další předmět – vlněný střípavec. Klára si opět předmět prohlédne, pak ho podá Vendule, která mezitím poslala již první předmět Matějovi. Moderátor posílá předmět č. 3 – panenku Barbie. Ostatní předměty se opět o jednoho člověka posunou. Moderátor posílá předmět č. 4 – rukavici a nakonec moderátor posílá předmět č. 5 – peříčko. Po té, co Petr podá moderátorovi poslední předmět, požádá moderátor všechny kromě Petra o ukázání čísla předmětu, o kterém se domnívají, že právě Petrem popisován.

Vendula a Matěj ukázali správně č. 4. Získávají tedy spolu s Petrem každý 3 body. Jitka ukázala č. 3 – panenku Barbie, kterou vybrala ze svých předmětů Klára. Ta tedy získává 1 bod. Klára ukázala č. 1 – ramínko, které vybral Matěj. Ten získává ještě jeden bod.

Celkem získal Petr za toto kolo 3 body, Klára 1 bod, Vendula 3 body, Matěj 4 body a Jitka nezískala žádný bod, protože neuhodla a pro její předmět nikdo nehlasoval.

V dalším kole se vypravěčem stává Klára, která sedí po Petrově levici (moderátor se vynechává).

Herní tipy:

Pokud vypravěč předmět popíše příliš přesně či podrobně, ostatní hráči ho snadno uhodnou a vypravěč tak nezíská žádné body. Na druhou stranu je-li popis příliš komplikovaný, je pravděpodobné, že ani jeden z hráčů předmět neuhodne a vypravěč tak opět nezíská žádné body. Vypravěč tedy musí vymyslet popis ani příliš konkrétně popisný, aniž příliš abstraktní – aby ho uhodl pouze některý ze spoluhráčů, tedy ne všichni. Ze začátku se to může zdát obtížné, ale během několika kol se inspirace určitě dostaví.

Může se stát, že hráči nedokáží hmatem rozpoznat předmět, který jim přišel do ruky. To nemusí však ničemu vadit, některé předměty mohou klidně být zahrány i přes to, že je hráč nedokáže naprosto jednoznačně identifikovat a zařadit. Hráč může pro jejich popis využít např. jednu z vlastností toho předmětu – předmět je na dotek velmi chladný, proto dá popis: „ Tam, kde se může setkat kuře s mlékem i paprikou.“

Příklady popisů

Hrníček se srdíčkem: Nádobí; Láska hory přenáší; Čaj

Štětce: Mona Lisa; Obraz; Malování; Samým blahem, jedním tahem (zanotované do melodie písně); Ocas

Zubní kartáček: Minimálně dvakrát ročně mám strach; Záchodovou mísu bych s tím čistit nechtěl; Ráno i večer;

Zlomené peříčko: Křach; Padlý anděl; hebký jako samet

Kámen: Ach, to je tíha; Studený jako psí čumák; To mi spadlo ze srdce; Na zahrádce

Vonná svíčka: Oheň; K vánocům pro mne patří mandarinky a pomeranče; Tábor; Bojovka; Vánoce

Korále na krk: Princeznička na bále; Pro parádu; Jedna, dvě, tři, čtyři, pět; Pro holky

Mobilní telefon: Pro rychlá spojení; Jdu si zavolat; Všestranný pomocník; Mluvící kamarád