

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Anežka Přikrylová

Kompenzační činitele u osob se sluchovým postižením

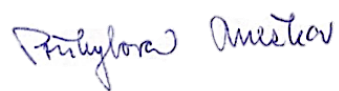
Olomouc 2023

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

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury. Souhlasím, aby tato práce byla uložena v knihovně Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Olomouci dne 20. 4. 2023



Anežka Příkrylová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu bakalářské práce Mgr. BcA. Pavlu Kučerovi, Ph.D. za odborné vedení při zpracovávání mé bakalářské práce, za jeho připomínky a rady.

Dále bych chtěla poděkovat vedení mateřské školy pro sluchově postižené za ochotu při spolupráci.

OBSAH

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	7
1 SLUCH	7
1.1 Ucho	7
1.2 Sluchové vnímání.....	8
1.3 Sluchové postižení.....	8
1.3.1 Neslyšící jako menšina	8
1.3.2 Výskyt sluchového postižení v populaci	9
1.4 Klasifikace sluchových vad	9
1.4.1 Podle doby vzniku sluchové poruchy	9
1.4.2 Podle stupně postižení	10
1.4.3 Rozdělení podle místa vzniku.....	12
2 KOMUNIKACE OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	13
2.1 Pravidla v komunikaci.....	13
2.2 Komunikační přístupy.....	14
2.2.1 Orálně auditivní přístup	14
2.2.2 Bilingvální přístup	14
2.2.3 Totální komunikace	14
2.3 Komunikační systémy.....	15
2.3.1 Český znakový jazyk	15
2.3.2 Znakovaný jazyk.....	15
2.3.3 Daktylní abeceda	15
2.3.4 Odezírání	16
2.3.5 Makaton	16
2.3.6 Kontaktní znakování.....	16
2.3.7 Znak do řeči.....	16
3 KOMPENZAČNÍ ČINITELE.....	17
3.1 Nižší.....	17
3.1.1 Zrak	17
3.1.2 Čich	17
3.1.3 Chuť.....	17
3.1.4 Hmat	17
3.2 Vyšší	18
3.2.1 Řeč.....	18
3.2.2 Paměť	18
3.2.3 Pozornost	18
3.2.4 Představitivost.....	19
3.3 Kompenzační pomůcky	19
3.3.1 Didaktické pomůcky pro využití v mateřské škole.....	19
3.3.2 Technické pomůcky.....	21
4 VZDĚLÁVÁNÍ SLUCHOVĚ POSTIŽENÝCH.....	24
4.1 Primární vzdělávání	24
4.2 Zásady procesu výchovy a vzdělávání u dětí se sluchovým postižením	24

PRAKTICKÁ ČÁST	27
5 POMŮCKY PRO ROZVOJ KOMPENZAČNÍCH ČINITELŮ	27
5.1 Cíl práce.....	27
5.2 Metodologie práce.....	27
5.2.1 Charakteristika prostředí.....	28
5.2.2 Charakteristika respondentů	29
5.2.3 Tvorba pomůcek.....	30
5.2.4 Vytvořené pomůcky	31
DISKUZE	47
ZÁVĚR	48
Seznam literatury	49
Seznam obrázků.....	52

ÚVOD

Tématem mé bakalářské práce jsou „Kompenzační činitele u osob se sluchovým postižením“. Hlavním impulzem pro výběr problematiky rozvoje kompenzačních činitelů pro mě byla touha ukázat širokou škálu možností, jak může člověk se sluchovým postižením svoji vadu kompenzovat. Dále jsem chtěla prakticky ověřit, jakými pomůckami lze kompenzační činitele efektivně rozvíjet. Současně mě zajímá výtvarná činnost a vytváření vlastního didaktického materiálu pro děti v mateřské škole, protože jen tímto způsobem jsem se mohla opravdu zaměřit na individuální potřeby dětí.

V bakalářské práci jsem řešila problematiku sluchového postižení a jeho vymezení. Podrobněji pak také popisuji kompenzační činitele a jejich možný rozvoj u osob se sluchovým postižením.

Teoretická část bakalářské práce je rozdělena do čtyř kapitol: sluch, komunikace osob se sluchovým postižením, kompenzační činitele a vzdělávání sluchově postižených. V první kapitole popisují samotné sluchové ústrojí, jeho části a funkce, problematiku sluchového postižení a jeho klasifikaci. Ve druhé navazující kapitole se zaměřuji na komunikaci neslyšících. Tato kapitola má čtenáře informovat o pravidlech v komunikaci s neslyšícími. Také přináší informaci o komunikačních přístupech neslyšících a komunikačních systémech. Ve třetí kapitole se dostávám podrobněji k vyšším a nižším kompenzačním činitelům. Také zmiňuji základní didaktické a technické pomůcky. Poslední kapitola teoretické části pojednává o primárním vzdělávání dětí se sluchovým postižením a uvádí zásady, kterými je třeba se při výchovně vzdělávacím procesu řídit.

V praktické části jsem se zaměřila na výrobu pomůcek pro rozvoj kompenzačních činitelů u osob se sluchovým postižením. Při výrobě jsem dbala na co nejefektivnější využitelnost a taky různorodost materiálů. Následně jsem v praxi ověřila možnosti využití pomůcek při výchovně vzdělávacím procesu v mateřské škole pro sluchově postižené. Následně jsem hodnotila kvalitu a využitelnost pomůcek a zaměřila se na jejich přednosti i nedostatky.

Cílem mé bakalářské práce je informovat okolí o různorodosti možností kompenzace sluchu a rozvoje kompenzačních činitelů, představit praktické ukázky pomůcek vlastní výroby a zjistit jejich využitelnost, popřípadě zjistit možnosti jejich úpravy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 SLUCH

1.1 Ucho

Ucho člověka je důležité pro zachycení, mechanický převod, digitalizaci a transmissi zvukových vln do centrální nervové soustavy. Významné je nejen pro vnímání okolních zvuků, ale také se v něm nachází analyzátor pro vnímání rovnováhy a přímočarého a nepřímocharého pohybu a polohy těla v prostoru. (Horáková, 2012)

Ucho dělíme na několik částí:

Vnější ucho, tvoří ho ušní boltec a zevní zvukovod, ten je bubínkem oddělen od středouší. Zvukovod vede akustické vlny k bubínku a je ochranou vnitřně uložených částí sluchového analyzátoru. (Souralová a Langer, 2004) Má nejen funkci převodu zvuku, ale také brání průniku různých nečistot k bubínku. Tyto nečistoty zachycuje ušní maz, který se ve zvukovodu přirozeně nachází. V případě nahromadění však může ovlivňovat kvalitu vedení zvuku. Boltec přijímá zvuk z okolí a následně jej vede do zvukovodu. (Mukšnáblová, 2014)

Střední ucho se skládá z bubínku, dutiny bubínkové a tří sluchových kůstek. Dochází v něm k převodu a zvýšení tlakové energie vln, které dopadají na bubínek. Střední ucho je Eustachovou trubicí propojeno s nosohltanem. Často přes ni dochází k přenosu infekce z nosohltanu do dutiny bubínkové. Zde může způsobit hnisavé záněty, které pak napadají středoušní kůstky nebo se žilní cestou přenesou na mozkové obaly. (Souralová a Langer, 2004)

Bubínek pracuje pomocí napínače bubínku a s pomocí třmínkového svalu zabezpečuje ochranu sluchu před hlasitým zvukem tím, že se stáhne a akustický podnět nepustí dál. (Mukšnáblová, 2014)

Sluchové kůstky přenáší pohyby bubínku na tekutiny nacházející se ve vnitřním uchu. (Mukšnáblová, 2014)

Vnitřní ucho se nachází ve spánkové kosti. Skládá se ze dvou částí. Část vestibulární slouží k vnímání polohy, část sluchová je tvořena kostěným a blanitým hlemýžďem vyplněným endolymfou. Přeměňuje se v něm akustické vlnění na nervové vzruchy. V blanitém hlemýždi se nachází smyslové ústrojí. (Souralová a Langer, 2004)

Kochlea je kostní struktura, ve které se nachází samotný sluchový orgán. Má zatočenou strukturu a délku asi 3,5 cm u dospělého člověka. (Profant a Durisin, 2012)

Samotný sluchový orgán se nazývá Cortiho orgán. (Profant a Durisin, 2012)

Sluchový nerv prostřednictvím nervových vzruchů převádí akustické podněty z vnitřního ucha sluchovými dráhami až k mozkovým centrům v kůře mozkové. (Souralová a Langer, 2004)

Z korových center vycházejí sluchové podněty do kůry mozkové. (Souralová a Langer, 2004)

1.2 Sluchové vnímání

Je důležitým bodem procesu dorozumívání. Sluchem získáváme informace, potřebné k orientaci v prostředí. Pro rozvoj mluvené řeči je normální funkce sluchového analyzátoru nezbytným předpokladem. Pro sluchové vnímání a pro řízení všech sluchových reakcí má hlavní význam centrální část sluchového analyzátoru. Sluchovým podnětem může být zvuková vlna s určitým kmitočtem, jehož minimum je 32 kmitů za sekundu a maximum 20 000 – 24 000 za sekundu. Vyšší nebo nižší kmitočet u člověka nebudí sluchové pocity. (Souralová a Langer, 2004)

1.3 Sluchové postižení

Sluchovou poruchu můžeme chápat několika odlišnými způsoby. Její definice se však někdy navzájem propojují a můžou se také zaměřovat kritéria jejího hodnocení. Sluchovou poruchu můžeme posuzovat z hlediska logopedicko-foniatrického, psychologického, sociálního a kulturního. (Šedivá, 2006)

Sluchovou vadu můžeme chápat také jako sníženou nebo chybějící schopnost vnímat informace sluchem, způsobenou snížením nebo ztrátou sluchového analyzátoru. Mnoho případů lze napravit lékařskou léčbou, některé ale nechávají trvalé postižení. Důležitá je doba vzniku postižení, od které se odvíjí také vývoj řeči. (Panská, 2013)

1.3.1 Neslyšící jako menšina

Neslyšící s velkým N jsou skupina lidí, kteří se tak označují, aby ukázali, že nejsou pouze skupina lidí se sluchovým postižením, ale jazyková menšina. Bývá to skupina lidí se sluchovým postižením, kteří z důvodu těžké vady sluchu a nedostatečných kompenzačních

technických pomůcek nemají vyvinutou řeč v dostatečné míře. Hlavním dorozumívacím prostředkem je pro ně znakový jazyk. (Jungwirthová, 2015)

1.3.2 Výskyt sluchového postižení v populaci

V dnešní době je v České republice asi 0,5 milionu sluchově postižených. Z velké části tuto skupinu tvoří starší lidé, kteří mají sluchové postižení jako důsledek stárnutí. (Novák, 2017)

Prakticky neslyšících, tzn. nad 70 dB, je v ČR asi 7 600. Jsou to lidé s vadou trvajícím již od narození nebo vzniklou před začátkem nebo v průběhu školní docházky. Tyto osoby jsou většinou uživateli českého znakového jazyka. Český znakový jazyk užívá asi 7 300 uživatelů. Zhruba 15 000 sluchově postižených v ČR se s vadou narodilo nebo jejich vada vznikla již v dětství. (Novák, 2017)

Asi 3 900 osob je postiženo praktickou hluchotou, tj. ztrátou sluchu větší než 70 dB, a 3 700 osob úplnou hluchotou, tj. ztráta větší než 90 dB. (Novák, 2017)

Statisticky nelze s úplnou přesností určit počet sluchově postižených, jelikož ke ztrátě sluchu může docházet postupně s přibývajícím věkem. (Novák, 2017)

1.4 Klasifikace sluchových vad

Klasifikovat sluchové vady můžeme mnoha způsoby. Dělit je můžeme podle stupně postižení, místa poškození, doby vzniku. (Skákalová, 2011)

1.4.1 Podle doby vzniku sluchové poruchy

Prelingvální příčiny

Když se zaměříme na následky sluchové poruchy, můžeme říci, že nejzávažnější je vznik sluchové poruchy v období prelingválním, tedy před rozvojem řeči. Důležitým znakem u prelingválních poruch je přirozený vývoj řeči omezený nebo znemožněný. (Šedivá, 2006)

Zařazujeme sem poruchy vzniklé geneticky, např. dědičnost po rodičích nebo širším příbuzenstvu nebo genetickou informací, která spojením určitých dvou jedinců způsobí sluchové postižení. (Mukšnáblová, 2014))

Dále sem patří sluchové poruchy vzniklé v prenatálním období jako následek onemocnění matky. Běžně mívají na plod negativní vliv onemocnění jako zarděnky nebo toxoplazmóza. Jako další příčinu můžeme zmínit také negativní vliv určitých léčiv. Takzvané

teratogenní účinky léků se u nás již testují od roku 1967. (Souralová a Langer, 2004) Vrozené vady se zpravidla projeví na obou uších. (Mukšnáblova, 2014)

Postlingvální poruchy

Postlingvální poruchy jsou sluchové poruchy po ukončení vývoje řeči, postnatálně (ohluchlost). Nejčastější příčinou těchto poruch jsou také prodělaná infekční onemocnění mozku, různé úrazy, nebo degenerativní onemocnění. (Šedivá, 2006) Postlingvální poruchy se mohou objevit také ve stáří, kdy jsou součástí procesu stárnutí nebo dalších častých onemocnění. Postlingválně vzniklé poruchy už nemají takový vliv na rozvoj řeči, u předškolních dětí však řeč může i po dokončeném vývoji zaniknout, hlavně pokud porucha zasáhne jak sluchové, tak řečové centrum v mozku. Ve většině případů se postlingvální sluchová porucha ukáže spíše na formální stránce řeči. To znamená, že řeč může mít jiný zvuk, artikulaci, tempo. Nejvíce se tyto poruchy projeví na psychické stránce. (Šedivá, 2006) Postlingválně získané sluchové postižení zasahuje také do sociální oblasti, zejména co se týče vzdělání. Takto postižení lidé ale byli také například nuceni opustit svoje dosavadní zaměstnání, nebo obtížně sháněli nové. (Francelin, 2010)

1.4.2 Podle stupně postižení

Pro rozdělení podle stupně sluchové poruchy můžeme využít klasifikaci podle Světové zdravotnické organizace

Klasifikace sluchových poruch podle WHO

- lehká sluchová porucha (26–40 dB),
- střední sluchová porucha (42-55 dB),
- středně těžká sluchová porucha (56-70 dB),
- těžká sluchová porucha (71-91 dB),
- úplná ztráta sluchu. (Světová zdravotnická organizace, 1980 in Souralová a Langer, 2004)

Nedoslýchavost

Nedoslýchavost se pohybuje od lehké nedoslýchavosti, přes střední, po těžkou nedoslýchavost. (Souralová a Langer, 2013)

Lehká nedoslýchavost

Lehká nedoslýchavost je v takové míře, která není nápadná pro okolí. Takové vady si tedy u daného jedince ani nemusíme všimnout. (Souralová a Langer, 2004) Jedinec s lehkou nedoslýchavostí může normálně komunikovat a jeho postižení mu nezpůsobuje žádné zásadní omezení. (Panská, 2013)

Střední nedoslýchavost

Střední nedoslýchavost se projevuje hlavně za špatných akustických podmínek. Těmi může být například hlučné prostředí, hovor ve skupině několika lidí, nebo také tělocvična a venkovní prostředí. (Souralová a Langer, 2004)

Těžká nedoslýchavost

Těžká nedoslýchavost už přináší zásadní problém v komunikaci. Takovou vadou je velmi ovlivněn vývoj řeči. (Souralová a Langer, 2004) Jedinec, jehož velikost sluchové ztráty se řadí do této kategorie, slyší ze zvukových podnětů pouze část, a to zkresleně a v těsné blízkosti s mluvčím. (Keblová, 1999)

Projevy nedoslýchavosti u dětí

- Dítě nehledá zdroj slyšeného zvuku.
- Často se dotýká uší.
- Ve věku přibližně půl roku, kdy nastává období napodobujícího žvatlání přestává žvatlat a broukat.
- Chybí reakce na okolní zvuky nebo na zavolání.
- Nerozumí pokynům.
- Často je osamoceno, nevyhledává socializaci, může působit agresivně (frustrace z nedoslýchavosti).
- Může být citlivější na světlo, vibrace (jako kompenzace nedostatku sluchových signálů). (Dvořáčková, 2012)

Hluchota

Hluchota je nejtěžší stupeň poškození sluchu, kdy člověk není schopen přijímat zvukové informace a nedokáže tedy běžně komunikovat. Řeč se nevyvíjí tak, jako u osob intaktních, proto postižený jedinec přijímá informace pouze pomocí zraku. V případě hluchoty umožňuje

zprostředkovat sluch, vývoj a porozumění řeči pouze chirurgické zavedení kochleárního implantátu. (Souralová a Langer, 2013)

Známe dvě formy hluchoty: praktická nebo úplná. Při praktické hluchotě jedinec slyší zvuky, ale nedokáže je využít pro dorozumění nebo prostorovou orientaci. Při hluchotě úplné člověk neslyší zvuky ani po jejich zesílení. (Panská, 2013)

Ohluchlost

Je to taková sluchová ztráta, ke které došlo až po ukončeném vývoji řeči, to znamená postlingválně. Neumožňuje tedy vnímat řeč a zvuky z okolí, ale na rozdíl od prelingvální sluchové ztráty v těchto případech zůstávají zachované akustické představy, které si člověk dokáže vybavit. Lidé s takovou ztrátou mívají problémy hlavně po psychické stránce, jelikož si uvědomují význam sluchu a jeho ztráta je tedy pro ně náročnější než u hluchoty vrozené. (Schmidtová, 2010)

1.4.3 Rozdělení podle místa vzniku

Percepční poruchy

Jako percepční poruchu označujeme většinu těžkých sluchových poruch. Jsou to vrozené nebo získané poruchy, které vzniknou na vnitřním uchu nebo sluchovém nervu. Tyto poruchy jsou obvykle nevratné. (Šedivá, 2006)

Převodní poruchy

Převodní nedoslýchavostí označujeme poruchy, při kterých není problém ve vnitřním uchu a sluchových nervech, ale v oblasti středního ucha. Konkrétně je překážka ve vedení zvuku. (Mukšnáblová, 2014) Problém může vzniknout z mnoha příčin vrozených nebo získaných, jako jsou deformace středoušních kůstek, bubínku, zúžení zvukovodu, chronické zánětlivé onemocnění středního ucha a další. Náprava takových poruch je možná operativně, ale pokud není úspěšná, není možná jiná korekce. Nepříjemným příznakem provázejícím tyto poruchy je vpáčení bubínku, což způsobuje časté zaléhání uší. (Šedivá, 2006)

Někdy se můžeme setkat s vadami, které jsou kombinací těchto dvou poruch, převodní i percepční. (Skákalová, 2011) Můžeme je popsat také jako percepční poruchy, které mají zároveň převodní složku. Cílem lékařů v tomto případě je odstranění převodní složky, což znamená možnost lepšího využití korekce percepční poruchy sluchadlem. (Šedivá, 2006)

2 KOMUNIKACE OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Pokud jsou u osob nedoslýchavých rychle poskytnuta sluchadla i s následnou speciálněpedagogickou péčí, je většinou možný velmi dobrý rozvoj řeči. (Hanáková, 2013) Jejich recepce mluvené řeči se uskutečňuje s využitím zbytku sluchu a odezírání. Produkce mluvené řeči bývá sluchovou vadou často negativně ovlivněna, to může znamenat zhoršenou artikulaci nebo monotónní projev. (Martinková., 2010)

Osoby **neslyšící** ani přes maximální kompenzaci neslyší mluvenou řeč. (Hanáková, 2013) Jako komunikační prostředky jsou u nich zastoupeny vizuálně-motorické komunikační systémy, což je znakový jazyk, daktyl, znakovaný jazyk a odezírání. (Martinková, 2010)

Osoby **ohluchlé** mají většinou dobře vyvinutou jazykovou kompetenci, často tedy dále využívají řeč, ať už v mluvené, nebo psané podobě. Pro rychlejší a plynulou komunikaci se učí také odezírat. U těchto osob můžeme z důvodu nemožnosti sluchové kontroly sledovat narušení modulačních faktorů řeči. (Martinková, 2010)

V komunikaci sluchově postižených, zvláště pak sluchově postižených s osobami bez sluchového postižení, zaujímá velmi podstatné místo zrakové vnímání. Tito jedinci při komunikaci přijímají informace hlavně vizuálním způsobem. Znamená to, že je zásadní dodržování zrakového kontaktu bez přerušování. (Martinková, 2010) Zatímco slyšící lidé se na sebe při komunikaci nemusí dívat, a přesto si rozumí, u osob se sluchovým postižením je zrakový kontakt při komunikaci zásadní. Jejich pohled na mluvčího jim napomáhá porozumění, a tak bývá většinou výrazně upřený a soustředěný. Nedokážou se proto soustředit zároveň na jiné činnosti. (Panská, 2013) Ze stejného důvodu tyto osoby nedokáží sledovat komunikaci několika lidí ve skupině, proto jsou v komunikaci vázáni na jednu osobu. (Martinková, 2010)

2.1 Pravidla v komunikaci

Dovolené dotyky jsou takové, kterými můžeme navázat kontakt se sluchově postiženou osobou. Dovolené dotyky jsou na ramena, horní paže, vnější část stehů (pouze při osobnějším vztahu komunikujících). (Martinková, 2010)

Nedovolené dotyky jsou na hlavě, ruce, přední část trupu, doteky na zadní straně těla. Upoutat pozornost je možné dále pohyby rukou (mávání), vibrace, světelný signál. (Martinková, 2010)

2.2 Komunikační přístupy

2.2.1 Orálně auditivní přístup

Orální metoda je nejstarší z dále uvedených komunikačních metod, tudíž předpokládáme nejlepší propracování, co se týče kvality. (Michalík, 2012)

Tato metoda je založena na snaze rozvinout mluvenou řeč. (Horáková, 2012) Má několik složek:

- správné využití sluchadel a tím rozeznání zvuků,
- vyvolávání řeči,
- odezírání.

Výhodu tohoto komunikačního přístupu můžeme vidět v komunikaci v rodině. Dítě se slyšícími rodiči může komunikovat orální řečí a rodiče se nemusí učit nový komunikační systém. U dítěte ovládajícího tento způsob komunikace předpokládáme mimo jiné lepší socializaci. (Šedivá, 2006)

2.2.2 Bilingvální přístup

Tento komunikační přístup se začal šířit ve světě v osmdesátých letech 20. století. U nás se ale objevil až později, v druhé polovině devadesátých let. (Horáková, 2012) Bilingvismus neboli dvojjazyčnost využívá v komunikaci dva jazyky. Znakový jazyk jako mateřský a mluvený, v našich podmínkách český jazyk. Tento přístup vychází z tvrzení, že pro zvládnutí mluvené řeči u osob sluchově postižených je třeba zvládnout nejprve znakový jazyk. (Mukšnáblová, 2014)

2.2.3 Totální komunikace

Totální komunikace je přístup, ve kterém se jedinec učí využívat všechny dostupné způsoby komunikace, a také využívá zbytky sluchu. Způsoby komunikace jsou mluva, znakový jazyk neslyšících, gesta, řeč těla jako mimika, gestika, posturika, odezírání a další. (Horáková, 2012) Znalost několika způsobů komunikace umožňuje sluchově postiženým užívat při komunikaci právě ten způsob, který se jim zrovna nejvíce hodí. Tento typ komunikace mimo jiné přináší určité přiblížení slyšících k neslyšícím. (Mukšnáblová, 2014)

2.3 Komunikační systémy

2.3.1 Český znakový jazyk

Je to přirozený jazyk neslyšících, který využívá vizuálně-pohybové prostředky. Znakový jazyk tvoří nejen ruce, ale také mimika a gestika. Typické vlastnosti českého znakového jazyka jsou znakovost, systémovost, svébytnost, produktivnost a dvojí členění. (Horáková, 2011) Tento komunikační systém bývá využíván v komunikaci neslyšících. (Martinková, 2010) Má vlastní gramatiku, a není tedy závislý na mluvené řeči. Gramatiku určuje především postavení rukou, pohyby hlavy a trupu nebo postavení slov ve větě. Znakový jazyk využívá znaky arbitrární, které s daným předmětem nemají žádnou spojitost, a znaky ikonické, jež jsou založeny na charakteristickém znaku předmětu. (Mukšnáblová, 2014)

2.3.2 Znakovaný jazyk

Je to uměle vytvořený jazyk, který spojuje gramatiku mateřského jazyka a znaky znakového jazyka. (Hanáková, 2013) V českém prostředí ho nazýváme znakovaná čeština. Znakovaná čeština je jako komunikační systém pro slyšící společnost snadněji osvojitelná, tudíž to pro ně může být vhodný komunikační systém s neslyšícími. Pro neslyšící to však může být složitější z důvodu odlišné gramatiky. (Martinková, 2010)

2.3.3 Daktylní abeceda

Daktyl neboli prstová abeceda se u nás objevila v padesátých letech, nicméně ve školách pro neslyšící se začala používat až v letech sedmdesátých. (Souralová a Langer, 2004) Je to vizuálně-motorický systém, v němž je využíváno poloh a postavení prstů. (Hanáková, 2013) Může být jednoruční, kdy je využívána často jako podpora při výuce čtení, a dvouruční, která napomáhá při komunikaci znakovým jazykem pro pojmenování slov, pro která není znak. (Souralová a Langer, 2004) Dvouruční abecedu často upřednostňují neslyšící při komunikaci se slyšícími, jelikož znaky této abecedy jsou podobné velkým tiskacím písmenům. Při komunikaci pomocí prstové abecedy je důležité, aby bylo znakování doprovázeno mluvenou řečí, ruce nezakrývaly obličej a znakování probíhalo po celou dobu ve stejném místě před tělem. (Martinková, 2010)

Daktylní abeceda do dlaně je jeden ze způsobů prstové abecedy. Využívá se hojně u hluchoslepých, jimž znakování do dlaně umožňuje vnímání znaků hmatem, nikoli zrakem. (Souralová a Langer, 2004)

2.3.4 Odezírání

Odezírání používá každý člověk v běžném životě. Když mluvčí mluví cizím jazykem, nebo se rozhovor odehrává v hlučném prostředí, využíváme odezírání mnohem více. Schopnost odezírání je, stejně jako například hudební sluch částečně vrozená. Proto ani u sluchově postižených není samozřejmostí jeho zvládnutí. Je velmi důležité odezírání neustále rozvíjet a podněcovat. To sluchově postižení dělají, aniž by si to uvědomovali, protože jim chybí sluchový podnět a jejich motivace k odezírání je tak přirozená. Avšak když mají dobrou kompenzaci například sluchadlem, odezírání nahrazují sluchovými podněty a přestávají ho využívat. (Jungwirthová, 2015) Zrakové vnímání a soustředění samo o sobě je velmi náročné a vyčerpávající, proto je potřeba počítat s vyšší unavitelností. (Martinková, 2010)

2.3.5 Makaton

Je to prvek alternativní a augmentativní komunikace. Využívají se v něm znaky převzaté ze znakového jazyka. (Schmidtová, 2010) Původním záměrem bylo vyvinout komunikační systém pro psychicky nemocné neslyšící jedince. V současnosti má tento systém velmi široké využití. Lze jej kombinovat s obrázky a piktogramy, v čemž spočívá jeho flexibilita. (Potměšil, 2014)

2.3.6 Kontaktní znakování

Forma mezinárodní komunikace. Je to kombinace znakového jazyka a mluveného jazyka určitého národa, stejně jako znakovaná čeština, která se u nás používá. Tento jazyk je jazyk znakovaný a není přirozený pro žádného účastníka komunikace. (Schmidtová, 2010)

2.3.7 Znak do řeči

Tento komunikační systém má kořeny v Dánsku. Je to vizuálně-motorický systém tvořený znaky a gesty, ty jsou upraveny tak, aby vyhovovaly specifickým požadavkům postiženého. (Potměšil, 2014)

3 KOMPENZAČNÍ ČINITELE

3.1 Nižší

3.1.1 Zrak

Zrak je velmi důležitý smysl, kterým si člověk utváří obrazy vnějšího světa. Zrakem vnímáme až 70 % informací. Pro člověka se sluchovým postižením má zrak zásadní význam. (Šikl, 2012) Odrazem sledovaného obrazu na sítnici sledujícího začíná zrakové vnímání. Sítnicový obraz je počátkem zrakového vjemu, který si následně utváříme. (Šikl, 2012)

3.1.2 Čich

Obecně můžeme říci, že děti jsou vůči různým pachům mnohem citlivější než dospělí jedinci. Můžeme rozeznat čtyři druhy vůní/pachů. To jsou: sladká, kyselá, pižmová, spálená. Každý člověk vnímá a rozeznává pachy jinak, na pachy libé a nelibé. To se může měnit věkem. Čich je smysl, který se velmi rychle adaptuje, a tak se může stát, že například nepříjemné čichové podněty při dlouhodobém působení můžeme přestat vnímat, i když vnímání jako takové zůstalo nezměněno. Nejmenší děti většinou nejlépe reagují na sladké vůně nebo vůně, které mají spojeny s matkou. Preference vůní se během života mění. (Keblová, 1999)

3.1.3 Chut'

Také chuť bývá u menších dětí citlivější a rozsáhlejší než u starších. Rozlišujeme čtyři základní chutě: sladkou, slanou, hořkou, kyselou. Stejně jako u čichu, u dětí bývá častější spíše chuť na sladké. Chuť se během života mění a v některých případech také může značit nedostatek určité složky v těle. Například při nedostatku chloridu sodného se dostaví chuť na slany pokrm. (Keblová, 1999)

3.1.4 Hmat

Dotek je po narození dítěte hlavním poznávacím smyslem, který mu zároveň dodává pocit jistoty a bezpečí. Hmatem dítě poznává svět, osahává různé předměty a materiály. (Dvořáčková, 2012) Pro správný vývoj hmatu je důležitý již uchopovací reflex. Tento reflex je důležité podněcovat. (Ludíková, 2001)

3.2 Vyšší

3.2.1 Řeč

Rozvoj řeči a sluchu se navzájem ovlivňují, na úrovni řeči závisí následný rozvoj sluchu a naopak. (Svobodová, 2005) Problematiku řeči je třeba posuzovat v jednotlivých skupinách. Musíme přistupovat jinak k jedincům nedoslýchavým, neslyšícím i jedincům ohluchlým. (Schmidtová, 2010)

Skupina **nedoslýchavých** je velmi široká To znamená, že se můžeme setkat u lehkého stupně nedoslýchavosti s poměrně dobrou úrovní řeči. Tito jedinci většinou využívají technické pomůcky a řeč si tak mohou osvojovat napodobováním, což je přirozená cesta osvojování řeči a jazyka. U středně těžkých vad sluchu už osvojování probíhá pouze částečně přirozenou cestou. U těžších stupňů může být úroveň srovnatelná s řečí neslyšících. (Schmidtová, 2010)

U **neslyšících** jedinců bývá v řeči nápadná výška hlasu. Narušená bývá fluence řeči nebo také prozódie.

Úroveň řeči u osob ohluchlých závisí na tom, v jakém věku k sluchové ztrátě došlo. Platí, že čím později, tím lépe je řeč rozvinutá a dítě si ji zachová. (Schmidtová, 2010)

Co ovlivňuje vývoj řeči?

- Věk, ve kterém byla dítěti přidělena kompenzační pomůcka.
- Přístup v řeči rodičů k dítěti.
- Věk, ve kterém byla zahájena péče.
- Neverbální inteligence.
- Velikost dané sluchové ztráty. (Jungwirthová, 2015)

3.2.2 Paměť

Je to schopnost přijímat, uchovávat a znovu si vybavovat informace. U osob se sluchovým postižením převládá paměť zraková, ta bývá u neslyšících velmi dobře vyvinutá. Pokud hodnotíme paměť u sluchově postiženého dítěte, je vhodné využít kresbu. (Dužíková Kramářová, 2012)

3.2.3 Pozornost

Pozornost můžeme charakterizovat jako výběrové soustředění na určitou věc. U osob se sluchovým postižením pozornost ovlivňuje nácvik a únava. Udržet pozornost je psychicky

náročné a vyčerpávající. Výcvikem můžeme dosáhnout lepšího výkonu a také nižší unavitelnosti. (Dužíková Kramářová, 2012)

3.2.4 Představivost

Představivost závisí na paměti a úrovni komunikace. U dítěte se sluchovým postižením je obtížné spojení zvuku s obrazem. Chybí sluchová složka a představy je možno vytvářet pouze s pomocí ostatních smyslů. Hlavním smyslem pro získávání informací je zrak, dítě má tedy hodně konkrétní představy. (Dužíková Kramářová, 2012)

3.3 Kompenzační pomůcky

3.3.1 Didaktické pomůcky pro využití v mateřské škole

Jazyková a rozumová výchova

Při jazykové a rozumové výchově můžeme pro získávání poznatků, motivaci, zlepšení slovní zásoby nebo zlepšení výslovnosti u sluchově postižených dětí využívat vizuální pomůcky nebo pak také pomůcky audiovizuální. (Barešová a Hrubý, 1999)

Vizuální pomůcky

a) K rozvoji slovní zásoby, motivaci a také vizuálnímu získávání různých informací

Jsou to například:

- všelijaké soubory obrázků dle zaměření mateřské školy,
- omalovánky,
- obrázky k dokreslení,
- pexesa, kvarteta,
- knížky k vystřihování nebo lepení nebo dalším aktivitám, knihy umožňující další činnosti a hry,
- encyklopedie a slovníky,
- fotografie,
- naučné knihy pro děti – různě tematicky zaměřené, vysvětlují určitý jev nebo poznatek v rámci daného tématu,
- dětské knihy s obrázky – slouží jako motivace dítěte k mluvení,
- časopisy pro děti. (Barešová a Hrubý, 1999)

b) K rozvoji a zlepšování výslovnosti u sluchově postižených dětí

Například:

- říkanky, nebo jiné texty, pomocí kterých lze cvičit správnou výslovnost,
- logopedické pomůcky. (Barešová a Hrubý, 1999)

Měkké a tvrdé kostky

Pomůcka se využívá při rozeznávání měkkých a tvrdých slabik. Dítě má v ruce dvě kostky, jednu tvrdou, druhou měkkou. Následně vyslovuje, může opakovat po učiteli slova s měkkými a tvrdými slabikami. Vždy při vyslovení zmáčkne danou kostku, při měkkých souhláskách měkkou, při tvrdých tvrdou. Tímto se lépe fixuje tvrdá a měkká výslovnost. (Šauerová, 2012)

Orffovy nástroje

Mezi orffovy nástroje řadíme xylofony, zvonkohry, rolničky, bubínky, triangel, tamburíny a další. Pomáhají rozvíjet rytmus řeči, jemnou motoriku, ale také stimulují případné zbytky sluchu. (Šauerová, 2012)

Bzučák

Bzučák je možné využít při rozlišování délky hlásek. Kromě akustického zvuku (bzučení) dává také vizuální signál. Dlouhé nebo krátké zabzučení přístroje zároveň se zvukovým signálem dítěti pomáhá uvědomit si délku samohlásek a následné spojení. (Šauerová, 2012)

Pexeso

Pexeso rozvíjí zejména zrakové vnímání, ale také paměť, myšlení nebo pozornost. Díky tomu, že děti tuto hru často znají, berou ji jako zábavu. Využít můžeme také různé varianty přiřazování obrázků k sobě, nebo také pexetrio, kdy se spojují kartičky tři. (Šauerová, 2012)

Hudební a sluchová výchova

V hudební a sluchové výchově využíváme **auditivní pomůcky**:

- zvukové hry, hračky,
- hudební nástroje (klávesy, Orffovy nástroje a další),
- záznamy zvuků zvířat, aut, přírody,

- hudební skladby – rozlišování vlastností jako je rytmus, barva, délka, výška,
- nahrávky čtených pohádek, říkanek, básniček. (Barešová a Hrubý, 1999)

3.3.2 Technické pomůcky

Historický vývoj

Lidé se snažili sluchové vady kompenzovat odjakživa. Jako úplně první pokus o zesílení zvuku se objevilo přikládání dlaně k uchu. Tímto způsobem bylo možné zesílit příchozí zvuk asi o 6 dB. Další způsoby už byly pomocí drobných mechanických pomůcek, založených na principu zvětšení plochy zachycující zvukový podnět. Tyto pomůcky měly většinou podobu trychtýře. (Langer, 2013)

Pro kompenzaci sluchu můžeme využít několik druhů pomůcek, které umožňují lepší vnímání mluvené řeči. Jsou to:

- sluchadla,
- zesilovače osobní nebo skupinové,
- indukční smyčky,
- zesilovače televize,
- zesilovače telefonu. (Barešová a Hrubý, 1999)

Tyto pomůcky využívají osoby se zbytky sluchu a nedoslýchaví. Neslyšící mohou využívat tyto pomůcky:

- kochleární implantáty,
- elektrotaktilní pomůcky. (Barešová a Hrubý, 1999)

Pro pomoc při mluvené řeči využíváme různé logopedické pomůcky. (Barešová a Hrubý, 1999)

Sluchadla

Elektrická sluchadla považujeme za jednu z nejdůležitějších pomůcek nedoslýchavých, kteří mají zachované zbytky sluchu. Jejich cílem je napomoci lepšímu převodu zvuku do vnitřního ucha, čehož docílí většinou zesílením zvuku. (Barešová a Hrubý) Proti analogovým sluchadlům mají sluchadla digitální velkou výhodu, kterou je potlačování rušivých zvuků, a tím zvýraznění řeči. Pro co nejlepší nastavení sluchadla je velmi důležitá zpětná vazba od celé skupiny lidí, kteří jsou s dítětem v kontaktu. Je třeba vědět, jak dítě reaguje, jaké zvuky slyší a jaké mu jsou nepříjemné. (Jungwirthová, 2015)

Sluchadla jsou významná také v historickém kontextu. Můžeme říct, že lidé dříve brání jako neslyšící, jsou dnes díky sluchadlům pouze nedoslýchaví a téměř bez problému se běžně domluví se slyšícími lidmi. Díky sluchadlům se již neslyšící mohou také lépe vzdělávat, a to i v běžných školách. (Barešová a Hrubý, 1999) Dle aktuálních pravidel dokonce děti s těžšími vadami, které mají zájem o kochleární implantát jsou povinni předtím nosit alespoň půl roku po celý den sluchadlo. (Jungwirthová, 2015)

Sluchadla můžeme rozdělit dle několika kritérií

Sluchadla dle typu provedení mohou být:

- sluchadla zavedená do zvukovodu,
- brýlová,
- závěsná sluchadla,
- krabičková – kapesní. (Barešová a Hrubý, 1999)

Sluchadla dle toho, jak přichází akustický signál zpracují:

- analogová,
- digitální. (Barešová a Hrubý, 1999)

Dále je třeba brát v potaz způsob vedení zvuku. To může být:

- kostní vedení,
- vzdušné vedení. (Barešová, Hrubý, 1999)

Kochleární implantát

Kochleární implantát je jedna z možností pro kompenzaci sluchové vady. Jeho užívání se stále více rozšiřuje. Je určen jedincům s nevyužitelnými zbytky sluchu nebo úplně neslyšícím. Stimuluje zachovaná vlákna sluchového nervu a naplňuje tak funkci nefunkční kochley. Mikrofon zachytí zvuk, který je jako elektrické impulsy veden do obvodu za ušním boltcem pod kůží, kde se zpracovávají. Elektrody odtud vedoucí dráždí sluchové nervy a tím vzniká sluchový vjem. (Langer, 2013)

Kolektivní zesilovače

Takzvané kolektivní zesilovací aparatury jsou často využívány při výchovně vzdělávacím procesu. Mají větší frekvenční rozsah než sluchadla, vyžadují ale soustředěnost, pozornost a schopnost spolupracovat. (Souralová a Langer, 2004)

Indukční smyčky

U osob se sluchovým postižením se při komunikaci ve skupině k lepšímu porozumění používají skupinové zesilovače. Využívají se často ve školách pro sluchově postižené. (Martinková, 2010)

Jejich principem může být:

- drátový rozvod (mikrofon mluvčího je spojen s přijímačem posluchače) - časté využití ve školách pro sluchově postižené,
- nebo také bezdrátový založený na indukční smyčce, infračerveném záření nebo rádiových vlnách. (Martinková, 2010)

4 VZDĚLÁVÁNÍ SLUCHOVĚ POSTIŽENÝCH

4.1 Primární vzdělávání

Zařazení dítěte do vzdělávacího proudu přináší rodičům mnoho otázek k řešení. Rozhodují se, do jaké školy dítě přihlásí. V potaz musí brát také to, jaký komunikační systém je ve škole využíván. (Šedivá, 2006) Cíle vzdělání dítěte se sluchovým postižením jsou stejné, jako cíle vzdělávání dítěte v běžné mateřské škole a jsou stanoveny Rámcovým vzdělávacím programem. (Horáková, 2012) Hlavním cílem u sluchově postižených dětí je umožnit překonání jejich jazykové bariéry způsobené sluchovou vadou. Je tedy zásadní zaměřit se na získání jazykových kompetencí. (Souralová, 2005) Z důvodu náročnosti dovážení dětí do mateřských škol pro sluchově postižené je rodičům umožněno zařadit dítě do internátního pobytu. Dále je možné dítě integrovat do mateřské školy běžného typu. Ta však vyžaduje splnění určitých podmínek jak danou mateřskou školou, tak rodiči i dítětem. (Horáková, 2012)

4.2 Zásady procesu výchovy a vzdělávání u dětí se sluchovým postižením

Dle Potměšila (2012) bychom se při práci s integrovaným sluchově postiženým dítětem měli řídit několika zásadami:

Včasně zahájení intervence

Michalík (2012) posuzuje zásadu včasnosti v několika ohledech

- Včasné stanovení diagnózy vady sluchu je důležité, abychom co nejvíce zkrátili vzdálenost mezi biologickým věkem a diagnostickým věkem
- V případě takového zbytku sluchu, který to umožňuje, je důležité včasné zahájení rehabilitační péče. Rehabilitace je významná pro rozvoj komunikace.
- Včasné by mělo být také přidělení a správné nastavení sluchadla.
- Již v předřečovém období by měla být u dítěte rozvíjen nějaký druh komunikace, ať už mluvený, nebo znakový jazyk.
- V určitém období by se mělo začít mluvit o integraci. Může to být období před počátkem předškolního nebo základního vzdělávání, v době ukončení prvního stupně základní školy nebo při rozhodování o dalším vzdělávání při ukončení základní školy (Michalík, 2012)

Vhodné materiální i sociální podmínky

Umožnění návratu při nefungující integraci

Dostatečná komunikativnost

Měla by probíhat komunikace ve všech situacích, a to ve větší míře než u dětí slyšících. (Potměšil, 2012)

Michalík uvádí, že dítě by mělo být neustále vystavováno komunikačním situacím, a to nejen z důvodu rozšíření slovní nebo znakové zásoby. Komunikační situace jsou významné také z důvodu tvoření vzorců chování, a tak jako komplex vytvářejí vlastní komunikační systém dítěte. (Michalík, 2012)

Pozitivní přístup k řešení komunikačních obtíží

Důraz na názornost

Tuto zásadu je možné využívat, aby dítě mělo možnost dané věci dostatečně porozumět. Má velký význam při vysvětlování věcí a jevů, neznamená to však pouze názornou ukázkou pomůcek nebo předmětů, ale názorně věci spojovat jejich vzájemnými vztahy. Zásada názornosti zahrnuje jednu z nejdůležitějších otázek „Proč?“, kterou by měly děti přirozeně využívat a my bychom je k tomu měli vést. Za nepochopení a její následné využívání by neměly být trestány. (Michalík, 2012)

Zvýšená zpětná vazba

Demonstrace sociálních situací a nácvik jejich zvládnutí

Nutnost spolupráce s SPC (Potměšil, 2012)

Mimo jiné se mezi zásady uvádí například:

Důležitost udržování zrakového kontaktu

Zrakovým kontaktem nemyslíme pouze vzájemný pohled, ale dodržování směru komunikace – k partnerovi. Toto můžeme nazvat „mluvení do tabule“. Potřeba zrakového kontaktu by měla být součástí komunikace bez ohledu na typ nebo velikost sluchového postižení. Obličej komunikačního partnera je důležitým zdrojem informací. Děti se sluchovým

postižením bez zrakového kontaktu jsou často diagnosticky považovány za děti s autistickými rysy. Na tuto skutečnost je třeba dávat pozor. (Michalík, 2012)

Různost upřednostňovaného komunikačního stylu

Dítě má mít možnost vybrat si nejlepší způsob komunikace a školství by mělo být schopno mu ho zajistit. Toto souvisí také se způsobem hodnocení dítěte. Preference komunikačního způsobu by měla být včas prodiskutována s rodiči dítěte. (Michalík, 2012)

Přiměřenost a důslednost

Je třeba k dítěti přistupovat přiměřeně z hlediska věku, schopnosti a míry postižení. Děti by měly také důsledně vykonávat běžné činnosti a úkoly dané rodiči s ohledem na jejich možnosti. (Michalík, 2012)

Systematičnost

Důležitá je také systematičnost a jednotnost při výchovném i vzdělávacím procesu rodičů a instituce, aby nedocházelo k rozporu. Systematicky musíme postupovat i při zavádění komunikačního stylu, a to hlavně v počátcích. (Michalík, 2012)

Výstavba systému hodnot

Zahrnuje nejen soubor hodnot, který děti obvykle nesou z rodiny, ale také schopnost hodnotit. Dítě se sluchovým postižením většinou nemá dobře vyvinutou schopnost hodnotit své okolí. Je tedy důležité se při práci s dítětem hodnocení věnovat. (Michalík, 2012)

Rozšiřování pojmové zásoby

Pojmy, jako materiál k myšlení, a tím k dalšímu učení jsou slova navázaná na určitý obsah. Je důležité dětem pojmy předkládat jako slova spojená s určitým obsahem, vysvětlovat je a vytvářet souvislosti. (Michalík, 2012)

PRAKTICKÁ ČÁST

5 POMŮCKY PRO ROZVOJ KOMPENZAČNÍCH ČINITELŮ

5.1 Cíl práce

Praktická část bakalářské práce navazuje na výše získané teoretické poznatky z problematiky sluchu, sluchového postižení a jeho kompenzace, a především rozvoje kompenzačních činitelů. Tyto poznatky jsou aplikovány při procesu výroby pomůcek pro rozvoj dětí se sluchovým postižením a následné práci s nimi a analýze celého procesu.

Cílem bakalářské práce je vymezení problematiky sluchového postižení, kompenzačních činitelů a možností jejich rozvoje. Dále cílem praktické části byla výroba pomůcek pro rozvoj kompenzačních činitelů a celkový rozvoj dětí se sluchovým postižením. Následně bylo nutné vyzkoušet a zhodnotit, jak dítě se sluchovým postižením pomůckami rozvíjet. Součástí praktické části je využití pomůcek, ručně vyrobených v praxi, při práci s dětmi. Dále zjistit jejich využití, pozorování dětí při práci s nimi a následné zhodnocení. Jejich kvalitu, nedostatky, přednosti a zájem dětí o práci s nimi.

Výzkumné otázky:

- Jak lze rozvíjet děti se sluchovým postižením?
- Jsou vyrobené pomůcky přínosné?

5.2 Metodologie práce

Volba výzkumné metody

V praktické části mé bakalářské práce budu využívat způsob kvalitativního získávání dat, metodu pozorování s následným zápisem získaných dat.

Kvalitativní výzkum

Metodologové někdy chápou kvalitativní výzkum pouze jako doplněk výzkumů kvantitativních. V sociálních vědách získal postupem času své rovnocenné postavení s ostatními typy výzkumu. Kvalitativní výzkumník na začátku určí téma a položí výzkumné otázky, které lze během výzkumného šetření modifikovat nebo doplňovat. Výzkumník vyhledává data odpovídající na výzkumné otázky a následně je zpracovává a vytváří závěry.

Výzkumník při kvalitativním výzkumu pracuje v terénu a jeho proces je dlouhodobý. (Hendl, 2008)

Pozorování

Metoda pozorování je typická pro kvalitativní výzkum. Většinou se u kvalitativního výzkumu využívá nestrukturovaného pozorování. Při využití této metody není postup přesně stanovený, nepoužívají se hodnotící škály. K realizaci je třeba pouze určit cíl, se kterým pozorování provádíme a charakterizovat prostředí a situaci výkonu. Výzkumník při realizaci může využít vlastní iniciativy a tvořivosti, protože není vázaný přesně danými postupy. Z toho důvodu ale musí být velmi vnímavý a především vědět, s jakým cílem pozorování provádí. Výzkumník si sám vybírá prostředí a situaci, ve které bude pozorování provádět. Poté se jen soustředí na situace, které jsou pro něj zásadní. (Gavora, 1996)

Za účelem získání dat pro kvalitativní výzkum byla zásadní návštěva mateřské školy pro sluchově postižené. Návštěva proběhla se souhlasem ředitelky a za přítomnosti vedoucí učitelky. Pracovala jsem s předem stanovenými cíli v situaci ranních činností dětí. Setkání proběhlo v březnu 2023 ve třídě pro děti se sluchovým postižením.

5.2.1 Charakteristika prostředí

Výzkumné šetření se odehrává v Mateřské škole pro sluchově postižené a vady řeči, Ostrava – Poruba. Tato mateřská škola je specializovaná na děti od 3 do 6 let s různým sluchovým postižením a těžkými vadami řeči, převážně z oblasti Moravskoslezského kraje. Součástí objektu je mateřská škola, základní škola, školní družina, školní klub, internát a speciálněpedagogické centrum. Součástí je také venkovní areál mateřské školy. V mateřské škole se nachází tři třídy, které jsou rozděleny dle svého speciálního zaměření:

- třída pro děti se sluchovým postižením – „U Motýlků“,
- logopedická třída - „U Kytíček“,
- třída pro děti s kombinovanými vadami – „U Sluníčka“.

Mateřská škola se zaměřuje hlavně na rozvoj komunikační schopnosti dětí, dbá přitom na jejich individuální potřeby. Při vzdělávání využívá systém totální komunikace a prožitkové učení.

5.2.2 Charakteristika respondentů

Činnosti byly vyzkoušeny celkem s pěti dětmi. Pro popis jsou využita jiná jména, z důvodu zachování jejich anonymity. Fotografie pro potřeby výzkumu byly pořízeny se souhlasem zástupkyně mateřské školy.

Martin

- 6 let,
- předškolák,
- kompenzace pomocí sluchadel,
- výborná komunikace.

Aneta

- 6 let,
- odklad školní docházky,
- kompenzace pomocí sluchadel – ty však nenosí,
- téměř žádná komunikace.

David

- 5 let,
- oboustranná kochleární implantace,
- nedostatečná komunikace.

Anna

- 5 let,
- kochleární implantace,
- komunikace téměř žádná, výborná schopnost odezírání.

Petr

- 4 roky,
- kompenzace sluchadly,
- komunikační schopnost na výborné úrovni.

Tvorba pomůcek

Při tvorbě jednotlivých pomůcek jsme vycházeli částečně z vlastní fantazie a částečně ze zkušeností nabytých během odborné praxe ve speciální mateřské škole absolvované během studia. Zaměřili jsme se na pomůcky rozvíjející nižší kompenzační činitele – hmat, sluch, čich, zrak, ale také vyšší kompenzační činitele potřebné například při rozvíjení matematické pregramotnosti nebo čtenářské pregramotnosti.

Pomůcky jsou vytvořeny z různých dostupných materiálů se snahou kombinovat techniky. Jsou vlastní výroby autorky, která při práci vycházela z vlastní fantazie a zkušeností. Při tvorbě některých pomůcek byly také recyklovány materiály, jako například ruličky od toaletního papíru, starý karton, nebo zbytky látek.

PEXESO

Pexeso je oblíbená hra, kterou asi každý zná. Často se využívá nejen v mateřských školách, ale také v rodinách nebo dětských klubech.

Rozvíjí zejména zrakové vnímání, ale také paměť, myšlení nebo pozornost. Díky tomu, že děti tuto hru často znají, berou ji jako zábavu. Využít můžeme také různé varianty přiřazování obrázků k sobě nebo také pexetrio, kdy se k sobě spojují kartičky tři. (Šauerová, 2012)

Pexeso má několik možností variant. Pro svoji práci jsem si vybrala pexeso sluchové, čichové a hmatové.

MATEMATICKÁ PREGRAMOTNOST

Jde o představy o kvantitě, aby si dítě dokázalo uvědomit množství, musí dokázat potlačit to, jak předměty vypadají. Musí pochopit, že není důležitá barva, materiál, velikost atd. poté by mělo pochopit základní číselnou řadu a umět určit počet. (Lietavcová a Lišková, 2018)

ČTENÁŘSKÁ PREGRAMOTNOST

Čtení je činnost zrakového vnímání spojená s řečovou schopností a dosavadními zkušenostmi daného jedince. Využity jsou také kognitivní schopnosti. Jedinec čtením získává zkušenosti se zpracováním obsahové stránky textu, které využívá dále při rozvíjení čtenářské gramotnosti. (Fasnerová, 2018)

HMAT, ZRAK, SLUCH, ČICH, KOMUNIKACE

Viz teoretická část práce.

5.2.3 Vytvořené pomůcky

Pomůcka číslo 1



Obrázek 1 - Pomůcka číslo 1 (Ilustrativní foto autorky)

Rozvoj sluchového vnímání, paměti

Název pomůcky: Sluchové pexeso

Popis výroby: při výrobě této pomůcky jsem využila ruličky od toaletního papíru. Ty jsem na jedné straně zalepila, naplnila různými materiály a zalepila i na druhé straně tak, aby materiál neunikal a tvar odpovídal pohodlnému držení rukou. Ruličky jsem pak namalovala vodovými barvami různobarevně.

Použitý materiál:

- ruličky od toaletního papíru,
- dýňová semínka,
- kameny,
- pohanka, čočka,
- krupice,
- pistáciové skořápky.

Následná reflexe:

Čas práce s pomůckou – 6 minut

Převážnou většinu dětí tato pomůcka na první pohled zaujala. Podle sluchu děti hledaly stejně znějící dvojice. Co se týče práce s nimi, děti s kompenzovanými těžšími sluchovými vadami zvládaly výborně rozlišit zvuky které jsou stejné a které nikoli. Naopak dětem s lehkými sluchovými vadami dělalo rozeznání zvuků větší problém.

Nedostatkem této pomůcky je především její barevnost. Bystřejší děti si po chvíli zapamatovaly, které barvy k sobě patří, tudíž je svádělo přiřazovat dvojice pouze na základě barev.



Obrázek 2 - Práce s pomůckou číslo 1 (Ilustrativní foto autorky)

Pomůcka číslo 2



Obrázek 3 - Pomůcka číslo 2 (Ilustrativní foto autorky)

Rozvoj čichového vnímání, paměti

Název pomůcky: Čichové pexeso

Popis výroby: pro tuto pomůcku jsem si vybrala sedm různých aromatických materiálů. Z bílé látky jsem ušila sedm malých pytlíčků, do kterých jsem dala materiály a zavázala provázkem. Zbylý materiál jsem dala do malých, průhledných skleniček. Chtěla jsem, aby děti nejen poznávaly předmět po čichu, ale také viděly, jak reálně vypadá. Děti se tedy vždy podívají na předmět ve skleničce, přičichnou k němu a pak se snaží po čichu přes látku přiřadit dvě stejné vůně.

Použitý materiál:

- skleničky, látkové pytlíky,
- růže,
- hřebíček,
- skořice,
- badyán,
- levandule,
- citronová kůra,
- pomerančová kůra.

Následná reflexe:

Čas práce s pomůckou – 9 minut

Tato pomůcka přilákala děti hlavně svou vůní. Dětem byly popsány všechny předměty, tím se seznámily s různými druhy koření a dalšími aromatickými předměty. Následně k nim podle čichu hledaly dvojici. Hodnotily tak nejen vůni předmětu, ale také jeho vizuální vzhled. Práce s pomůckou byla náročnější a některé vůně se dost podobaly. Z toho důvodu aktivita vyžaduje podrobnější úvodní vysvětlení. Trpělivějším dětem se podařilo uhodnout všechny vůně, méně trpělivé děti uhodly alespoň ty výraznější.

Nedostatkem této pomůcky je možnost hmatového rozlišení. Když děti zjistily, jak předmět ve skleničce vypadá a že předmět v pytlíčku je stejný, snažily se jej poznat hmatem.



Obrázek 4 - Práce s pomůckou číslo 2 (Ilustrativní foto autorky)

Pomůcka číslo 3



Obrázek 5 - Pomůcka číslo 3 (Ilustrativní foto autorky)

Rozvoj hmatového vnímání, paměti

Název pomůcky: Hmatové pexeso

Popis výroby: hmatové pexeso je vyrobeno ze dřeva, má tvar čtverce. Ze dřeva jsem si nechala vyřezat čtverce o velikosti 4x4 centimetry. Následně jsem je smirkovým papírem obrousila abych zjemnila hrany a zmírnila nebezpečí úrazu při manipulaci s nimi. Na čtverce jsem nalepila různé materiály. Vždy na dva čtverce stejný.

Použitý materiál:

- dřevěné čtverce,
- knoflíky,
- provázek,
- látka, krajka,
- bublinková folie,
- suchý zip,
- smirkový papír,
- umělohmotná folie,
- kůra,
- lepidlo z tavicí pistole.

Následná reflexe:

Čas práce s pomůckou – 8 minut

Hmatové pexeso dětem nedělalo žádný problém. Aktivitě předcházelo vysvětlení a seznámení s použitým materiálem. Děti po hmatu hledaly dvojice stejných materiálů přilepených na dřevěných čtvercích. Dělal jim problém rozpoznat materiál v případě podobajících se textilních nebo umělohmotných materiálů.

Děti pexeso osahávaly z hladké dřevěné strany. Bylo pro ně těžší se zorientovat, jak je pomůcka správně otočená. Některým dětem dělalo problém mít zavázané oči šátkem. V takovém případě mohly mít oči pouze zavřené.



Obrázek 6 - Práce s pomůckou číslo 3 (Ilustrativní foto autorky)

Pomůcka číslo 4



Obrázek 7 - Pomůcka číslo 4 (Ilustrativní foto autorky)

Rozvoj hmatového vnímání, předmatematických představ

Název pomůcky: Spočítej a najdi!

Popis výroby: na malé kartonové kartičky jsem nalepila různé předměty různého počtu. Do většího látkového pytlíku jsem nasypala zbytek předmětů. Děti mají za úkol osahat si předměty, spočítat jejich počet na kartičce a stejný počet po hmatu vytáhnout z pytlíku.

Použitý materiál:

- látkový pytlík,
- karton,
- dýňová semínka,
- kolíčky,
- těstoviny,
- pistáciové skořápky.

Následná reflexe:

Čas práce s pomůckou – 8 minut

Při práci s pomůckou si každý vždy vybral dvě kartičky jako předlohu. Předměty nalepené na dané kartičce si měl osahat a podle toho z pytlíku vytáhnout dané předměty. Práce s touto pomůckou je složitější, a tak některé děti měly problém s pochopením.

Pomůcka není barevně ani nijak vizuálně zajímavá, a pro děti tak není atraktivní. Karty jsou malého formátu, a dětem se tak předměty těžce ohmatávají. Některé předměty jsou si podobné, a tak těžce rozeznatelné. Děti pomůcka nezaujala a práce s ní je nebavila.



Obrázek 8 - Práce s pomůckou číslo 4 (Ilustrativní foto autorky)

Pomůcka číslo 5



Obrázek 9 - Pomůcka číslo 5 (Ilustrativní foto autorky)

Rozvoj předmatematických představ

Název pomůcky: Navlékání těstovin

Popis výroby: z knihařského kartonu jsem vyřezala šest menších koleček na která jsem nakreslila tečky a přivázala k nim provázek. Děti mají za úkol navléknout na provázek stejný počet těstovin, jako je nakreslených teček na kolečku.

Použitý materiál:

- knihařský karton,
- nožik,
- fix,
- provázek,
- těstoviny „Pene“.

Následná reflexe:

Čas práce s pomůckou – 6 minut

Pomůcka u dětí rozvíjí matematickou pregramotnost. Úkolem je navléci na provázek stejný počet těstovin, jaký je znázorněn na kolečku připevněném na konci provázku. Aktivitě předcházelo společné napočítání do šesti. Dětem se líbilo dvojitě využití těstovin. Při práci

rozvíjely nejen předmatematické představy, ale také jemnou motoriku prostřednictvím navlékání na provázek. Všechny děti zvládly navléct počet od jedné do šesti.



Obrázek 10 - Práce s pomůckou číslo 6 (Ilustrativní foto autorky)

Pomůcka číslo 6



Obrázek 11 - Pomůcka číslo 6 Ilustrativní foto autorky)

Rozvoj předmatematických představ

Název pomůcky: Vrať mrakům vodu!

Popis výroby: z tvrdého barevného papíru jsem vystříhla šest obrysů mraku, na které jsem nakreslila různý počet teček. Na dřevěné kolíčky jsem nalepila z barevného výkresu vystřižené kapky. Úkolem je, připevnit k mrakům stejný počet kolíčků, jako je zobrazený tečkami.

Použitý materiál:

- barevné výkresy,
- nůžky,
- fix,
- lepidlo,
- dřevěné kolíčky.

Následná reflexe:

Čas práce s pomůckou – 7 minut

Při práci s pomůckou děti procvičovaly matematickou pregramotnost a jemnou motoriku při práci s kolíčky. Aktivitě předcházelo společné spočítání teček na každém mraku. Děti nejprve spočítaly tečky znázorněné na mraku, poté na něj připevnily stejný počet kolíčků s kapkami. Práce s pomůckou byla motivována vrácením dešťových kapek mrakům, aby mohlo zapršet. Dětem se líbil způsob připevnění.

Nedostatkem je nepřiměřenost schopnostem dětí. Pro mladší děti byla problémová manipulace s kolíčky.



Obrázek 12 - Práce s pomůckou číslo 6 (Ilustrativní foto autorky)

Pomůcka číslo 7



Obrázek 13 - Pomůcka číslo 7 (Ilustrativní foto autorky)

Rozvoj zrakového rozlišování

Název pomůcky: Duhové kolo

Popis výroby: z knihařského kartonu jsem vystříhla kolo které jsem tužkou rozdělila na osm částí a každou vybarvila jinak barevnou pastelkou. Následně jsem stejnými pastelkami nakreslila dřevěné kolíčky. Úkol spočívá v připnutí kolíčků ke stejně barevnému výrezu.

Použitý materiál:

- knihařský karton,
- pastelky,
- dřevěné kolíčky.

Následná reflexe:

Čas práce s pomůckou – 6 minut

Pomůcka efektivně a jednoduchým způsobem rozvíjí schopnost rozlišování barev. Aktivitě předcházelo pojmenování zobrazených barev. Úkolem bylo připevnit barevné kolíčky k stejně barevným částem barevného kola. Pomůcka děti zaujala svým barevným zpracováním. Úkol byl pro děti jednoduchý a dětem tak přinášel radost z úspěchu.

Nedostatkem je nepřiměřenost pro všechny děti. Některé děti měly problém při manipulaci s kolíčkem. Dále bylo nejasné zobrazení barvy pouze na povrchu kolíčku.



Obrázek 14 - Práce s pomůckou číslo 7 (Ilustrativní foto autorky)

Pomůcka číslo 8



Obrázek 15 - Pomůcka číslo 8 (Ilustrativní foto autorky)

Rozvoj komunikačních schopností

Název pomůcky: Vytvoř příběh!

Popis výroby: z kartonu jsem vystříhla kartičky ve tvaru čtverce. Na část kartiček jsem nakreslila obrázky postav, na druhou část obrázky předmětů, na třetí obrázky činností. Děti skládají kartičky k sobě dle jejich uvážení a vytváří tak jednoduché věty, nebo celý příběh. Podporujeme u dětí komunikaci a schopnost vymýšlet a skládat slova dohromady.

Použitý materiál:

- karton,
- nožik,
- pastelky,
- fix.

Následná reflexe:

Čas práce s pomůckou – 8 minut

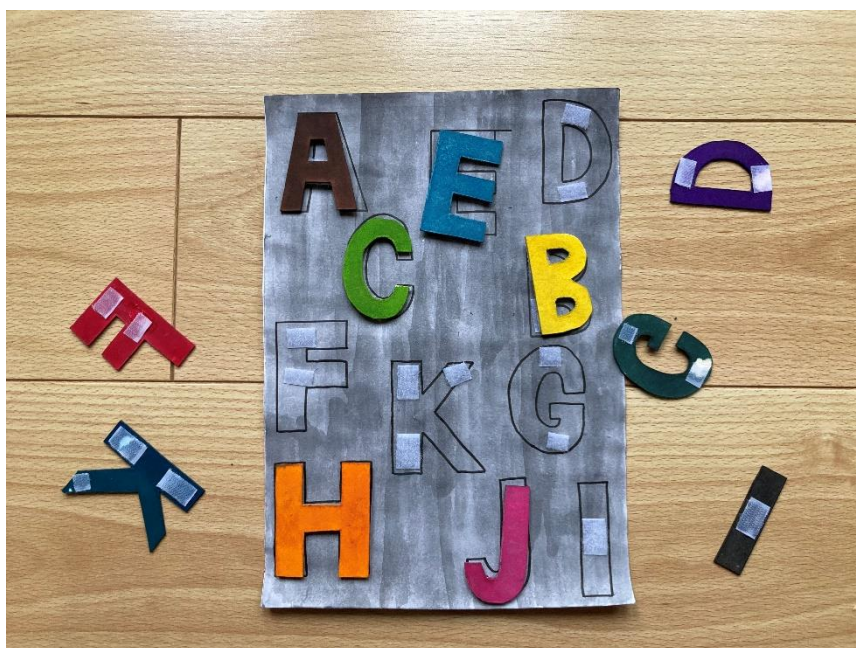
Práce s pomůckou spočívala ve spojování obrázků a tím tvoření příběhu. Aktivita děti motivovala k řeči, tím rozvíjely vlastní komunikační schopnost a slovní zásobu. Výzkumu se zúčastnilo několik dětí s nízkou úrovní komunikace, ty se tedy alespoň pokusily spojit obrázky ve smysluplnou řadu nebo dvojici.

Jako nedostatky byla zjištěna nejasnost některých obrázků. Pro lepší pochopení by bylo lepší na začátku aktivity všechny obrázky pojmenovat. Také velikost obrázků byla pro některé děti nedostačující.



Obrázek 16 - Práce s pomůckou číslo 8 (Ilustrativní foto autorky)

Pomůcka číslo 9



Obrázek 17 - Pomůcka číslo 9 (Ilustrativní foto autorky)

Rozvoj čtenářské pregramotnosti a jemné motoriky

Název pomůcky: Přiřazování písmen

Popis výroby:

Na karton jsem nakreslila obrysy velkých tiskacích písmen. Z druhého kartonu jsem vystříhla stejná písmena a nabarvila je barvami. Na písmena i obrysy písmen jsem nalepila suchý zip. Úkolem dětí je nalepit písmena na jejich obrysy.

Použitý materiál:

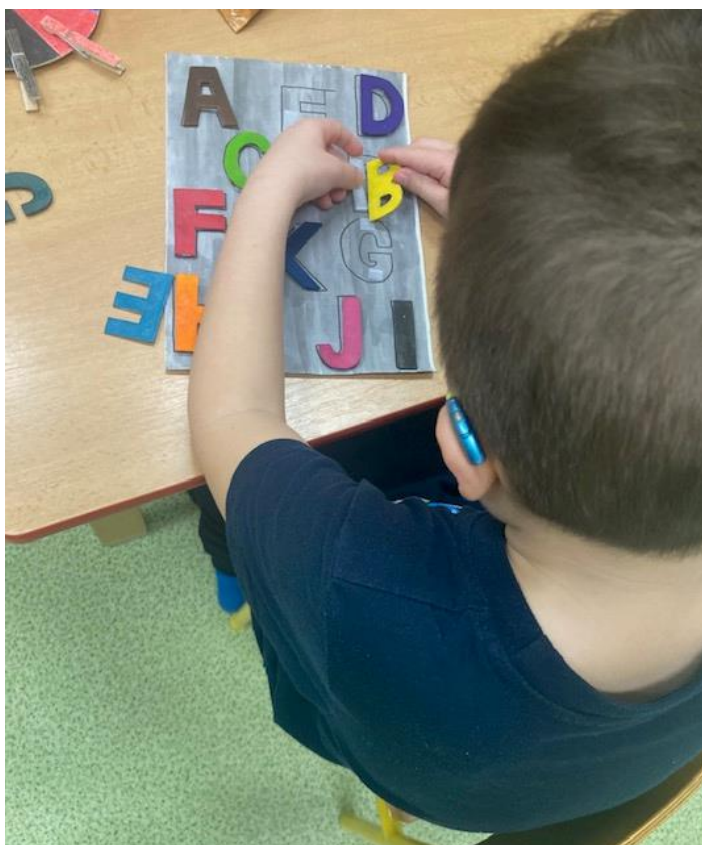
- karton,
- suchý zip,
- vodové barvy,
- nožík.

Následná reflexe

Čas práce s pomůckou – 5 minut

Na této pomůcce děti zaujalo hlavně provedení se suchým zipem. Na začátku aktivity bylo zjištěno, která písmena jsou děti schopny poznat a pojmenovat. Při samotné aktivitě děti písmena nepoznávají, pouze přiřazují k jejich obrysu, tím je úkol přiměřený jejich věku a schopnostem, přitom se nenásilně seznamují s písmeny.

Nedostatkem pomůcky bylo složitější odlepování písmen připevněných suchým zipem. Tím se písmena lehce poničila.



Obrázek 18 - Práce s pomůckou číslo 9 (Ilustrativní foto autorky)

DISKUZE

Při výrobě pomůcek byly stěžejní běžně realizované aktivity v mateřské škole. Z toho vyplývají vlastnosti, které by měla pomůcka mít. Pomůcky byly vytvořeny pomocí různých materiálů a technik. Následně byly testovány při práci s dětmi v mateřské škole pro sluchově postižené. Postup práce byl popsán a výsledky vyhodnoceny a doplněny poznatky pro další práci s pomůckou.

Z výsledků výzkumného šetření vyplývají odpovědi na výzkumné otázky. Výsledky ukazují, jakými způsoby lze děti se sluchovým postižením úspěšně rozvíjet, dále potvrzují využitelnost zmiňovaných pomůcek. Nesou doporučení, jak s pomůckami pracovat a co například změnit.

Při práci s pomůckami je třeba dítěti srozumitelně vysvětlit činnost a nechat dostatek času na její realizaci. Při samotném procesu výroby je zásadní dostatečná velikost, která přispívá srozumitelnosti pomůcek. Pro zaujetí a motivaci je dobré se zaměřit na vhodnou barevnost a různorodost materiálu.

Pomůcky jsou rozmanité a až na výjimky si dokázaly získat pozornost dětí. Byly přiměřené věku i schopnostem dětí. V práci jsou popsány pozitiva i negativa pomůcek, jako je například nevhodná barevnost, malé provedení nebo nejasnost zadání. Zjištěné nedokonalosti můžeme brát jako impulzy pro další úpravu pomůcek.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce na téma „Kompenzační činitele u osob se sluchovým postižením měla za cíl zjistit, jak lze ručně vyrobenými pomůckami rozvíjet děti se sluchovým postižením. Výzkumná práce vycházela z poznatků získaných v teoretické části práce, která byla věnována vymezení sluchového postižení, kompenzačních činitelů a možností jejich rozvoje.

Pro naplnění cíle mé práce jsem zvolila způsob pozorování dětí při práci s pomůckou. Některé pomůcky měly menší nedostatky, které se během procesu ukázaly. Nebyly však nijak závažné a byly brány v potaz spíše jako impulz pro zdokonalení dané pomůcky. K jednotlivým pomůckám byl vytvořen popis průběhu výroby, použitého materiálu, byla vymezena oblast rozvoje a název pomůcky. Dále byla popsána práce s pomůckou a reflexe nedostatků, nebo naopak předností jednotlivých pomůcek.

Z výzkumného šetření vyplynuly odpovědi na výzkumné otázky. Bylo zjištěno, jak pomocí didaktických pomůcek rozvíjet děti se sluchovým postižením a na co je při jejich vytváření zásadní myslet. Dále byla zjištěna funkčnost předložených pomůcek. Všechny pomůcky splnily očekávání a byly přiměřené věku schopnostem dětí. Z reflexe práce s pomůckou vyplývá doporučení pro další práci a také pro případné přetvoření pomůcky a její zdokonalení.

Seznam literatury

SOURALOVÁ, Eva a Jiří, LANGER, 2004. Speciální pedagogika osob s postižením sluchu. In: RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ a kol. Speciální pedagogika. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 175-189. ISBN 80-244-0873-2

LIŠKOVÁ, Hana, 2018. Základní matematické, početní a číselné pojmy a operace. In: LIETAVCOVÁ, Martina a Hana, LIŠKOVÁ. Rozvíjíme předmatematické myšlení dětí. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o., s. 9-46. ISBN 978-80-7496-388-9

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

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

PROFANT, Oliver a Martin Durisin, 2012. Anatomia a fyziológia sluchového orgánu. In: KABÁTOVÁ, Zuzana a Milan PROFANT a kol. Audiológia. Praha: Grada Publishing, a.s., s. 10-160. ISBN 978-80-247-4173-4

PANSKÁ, Svatava, 2013. *Aplikované pohybové aktivity osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3655-5.

ŠEDIVÁ, Zoja, 2006. *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-232-2.

JUNGWIRTHOVÁ, Iva, 2015. *Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0944-7.

SKÁKALOVÁ, Tereza, 2011. *Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-098-6.

SCHMIDTOVÁ, Margita, 2010. Zvláštnosti inkluzivní edukace dětí se sluchovým postižením. In: Viktor Lechta. *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, s.r.o., s.218-235. ISBN 978-80-7367-679-7

MARTINKOVÁ, Eva, 2010. Komunikace a osoby se sluchovým postižením. In: JURKOVIČOVÁ, Petra a kol. *Komunikace a lidé se smyslovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 10-35. ISBN 978-80-244-2649-5

MICHALÍK, Jan, 2012. Faktory ovlivňující úspěšnost individuální školské integrace dítěte, žáka, studenta se zdravotním postižením. In: POTMĚŠIL, Miloň a kol. Metodika práce se žákem se sluchovým postižením. Olomouc: Univerzita Palackého, s.7-24. ISBN 978-80-244-3310-3

DVOŘÁČKOVÁ, Helena, 2012. Smyslové vnímání. In: POTMĚŠIL, Miloň a kol. Katalog posuzování speciálních vzdělávacích potřeb část II.: Diagnostické domény pro žáky se sluchovým postižením. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 33-62. ISBN 978-80-244-3053-9

KRAMÁŘOVÁ DUŽÍKOVÁ, Alice, 2012. Kognitivní funkce. In: POTMĚŠIL, Miloň a kol. Katalog posuzování speciálních vzdělávacích potřeb část II.: Diagnostické domény pro žáky se sluchovým postižením. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 65-80. ISBN 978-80-244-3053-9

LANGER, Jiří, 2013. Technické kompenzační pomůcky pro osoby se sluchovým postižením. In: LANGER, Jiří a kol. Technické pomůcky pro osoby se zdravotním postižením. Olomouc: Univerzita Palackého, s.25-67. ISBN 978-80-244-3681-4

ŠAUEROVÁ, Markéta, 2012. Nápravné (Reedukační) pomůcky. In: ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára Špačková a Nechlebová Eva. Speciální pedagogika v praxi: Komplexní péče o děti se SPUCH. Praha: Grada Publishing, a.s., s. 159-182. ISBN 978-80-247-4369-1

BAREŠOVÁ, Jana a Jaroslav HRUBÝ, 1999. *Didaktické a technické pomůcky pro sluchově postižené v MŠ a ZŠ*. Praha: Septima. ISBN 80-721-6105-9.

BAREŠOVÁ, Jana a Jaroslav HRUBÝ, 1999. *Didaktické a technické pomůcky pro sluchově postižené v MŠ a ZŠ*. Praha: Septima. ISBN 80-721-6105-9.

KEBLOVÁ, Alena, 1999. *Čich a chuť u zrakově postižených*. Praha: Septima. ISBN 80-721-6081-8.

ŠIKL, Radovan, 2012. *Zrakové vnímání*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3029-5.

LUDÍKOVÁ, Libuše, 2002. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0557-1.

LUDÍKOVÁ, Libuše, 2001. *Edukace hluchoslepeho dítěte raného věku*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0250-5.

SVOBODOVÁ, Karla, 1997. *Logopedická péče o děti s kochleárním implantátem*. Praha: Septima. ISBN 80-721-6002-8.

HANÁKOVÁ, Adéla, 2013. Specifika komunikace osob s postižením nebo znevýhodněním. In: JEŘÁBKOVÁ, Kateřina a kol. *Úvod do speciální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 117-128. ISBN 978-80-244-3731-6

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

POTMĚŠIL, Miloň, 2014. Alternativní a augmentativní komunikace ve speciální pedagogice. In: VALENTA, Milan a kol. *Přehled speciální pedagogiky: Rámcové kompendium oboru*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 191-212. ISBN 978-80-262-0602-6,

HENDL, Jan, 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.

FASNEROVÁ, Martina, 2018. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0289-1.

GAVORA, Peter, 1996. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido. ISBN 80-859-3115-X.

FRANCELIN, Madalena Aparecida Silva, Telma Flores Genaro MOTTI a Ione MORITA, 2010. As implicações sociais da deficiência auditiva adquirida em adultos. *Saúde e Sociedade* [online]. **19**(1), 180-192 [cit. 2023-04-12]. ISSN 0104-1290. Dostupné z: doi:10.1590/S0104-12902010000100015

NOVÁK, Martin, 2017. Statistika počtu osob se sluchovým postižením. In: *cun.cz* [online]. Praha: 2017. [cit. 2023-01-20]. Dostupné z: <https://www.cun.cz/cs/blog/2017/05/17/statistiky-poctu-osob-se-sluhovym-postizenim>

Seznam obrázků

Obrázek 1 - Pomůcka číslo 1 (Ilustrativní foto autorky)	31
Obrázek 2 - Práce s pomůckou číslo 1 (Ilustrativní foto autorky)	32
Obrázek 3 - Pomůcka číslo 2 (Ilustrativní foto autorky)	33
Obrázek 4 - Práce s pomůckou číslo 2 (Ilustrativní foto autorky)	34
Obrázek 5 - Pomůcka číslo 3 (Ilustrativní foto autorky)	35
Obrázek 6 - Práce s pomůckou číslo 3 (Ilustrativní foto autorky)	36
Obrázek 7 - Pomůcka číslo 4 (Ilustrativní foto autorky)	37
Obrázek 8 - Práce s pomůckou číslo 4 (Ilustrativní foto autorky)	38
Obrázek 9 - Pomůcka číslo 5 (Ilustrativní foto autorky)	39
Obrázek 10 - Práce s pomůckou číslo 6 (Ilustrativní foto autorky)	40
Obrázek 11 - Pomůcka číslo 6 Ilustrativní foto autorky)	40
Obrázek 12 - Práce s pomůckou číslo 6 (Ilustrativní foto autorky)	41
Obrázek 13 - Pomůcka číslo 7 (Ilustrativní foto autorky)	42
Obrázek 14 - Práce s pomůckou číslo 7 (Ilustrativní foto autorky)	43
Obrázek 15 - Pomůcka číslo 8 (Ilustrativní foto autorky)	43
Obrázek 16 - Práce s pomůckou číslo 8 (Ilustrativní foto autorky)	45
Obrázek 17 - Pomůcka číslo 9 (Ilustrativní foto autorky)	45
Obrázek 18 - Práce s pomůckou číslo 9 (Ilustrativní foto autorky)	46

ANOTACE

Jméno a příjmení	Anežka Příkrylová
Katedra	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce	Mgr. BcA. Pavel Kučera, Ph.D.
Rok obhajoby	2023

Název práce	Kompenzační činitele u osob se sluchovým postižením
Název práce v angličtině	Compensating factors for people with hearing impairment
Anotace práce	Bakalářská práce se zabývá sluchovým postižením a jeho kompenzací. Praktická část je zaměřena na pomůcky rozvíjející kompenzační činitele u dětí se sluchovým postižením v mateřské škole.
Klíčová slova	Sluchové postižení, sluch, kompenzační činitele, sluchové postižení, kompenzační pomůcky, komunikace
Anotace v angličtině	The bachelor thesis deals with hearing impairment and its compensation. The practical part is focused on aids developing compensatory factors in children with hearing impairment in kindergarten.
Klíčová slova v angličtině	Hearing impairment, hearing, compensatory factors, hearing impairment, compensatory aids, communication
Přílohy vázané v práci	-
Přílohy k práci	-
Rozsah práce	52 str.
Jazyk práce	Český jazyk