

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
CYRILOMETODĚJSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Katedra křesťanské výchovy



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Jana Pietraszková

**Výtvarné aktivity u dětí předškolního věku se sluchovým
postižením**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování

Velice děkuji paní doc. PhDr. & Mgr. Petře Potměšilové, Ph.D. za její čas, cenné rady a odborné vedení mé diplomové práce. Poděkovat bych chtěla také svým kolegyním za spolupráci a pomoc u realizace projektu a taky úžasným dětem, které se výtvarného projektu zúčastnily. Velmi děkuji také své rodině a přátelům, kteří mi byli vždy velkou oporou.

OBSAH

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY SLUCHOVÉHO POSTIŽENÍ	9
1.1 Terminologie.....	9
1.2 Klasifikace sluchových vad a poruch	10
1.3 Komunikace osob se sluchovým postižením	11
1.3.1 Český znakový jazyk	12
1.3.2 Znakovaná čeština	13
1.3.3 Prstová abeceda	13
1.3.4 Odezírání (vizualizace mluvené češtiny).....	13
1.3.5 Mluvený jazyk	14
1.4 Sluchová protetika	14
1.4.1 Sluchadla	15
1.4.2 Kochleární implantát	16
2 DĚTI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	18
2.1 Vývoj dítěte v předškolním věku.....	18
2.1.1 Vývoj základních schopností a dovedností	18
2.1.2 Kognitivní vývoj.....	20
2.1.3 Emoční vývoj a socializace	20
2.2 Dítě předškolního věku se sluchovým postižením	22

2.2.1	Vzdělávání dětí se sluchovým postižením	24
2.3	Potřeby dětí v předškolním věku	25
2.3.1	Lidské potřeby	25
2.3.2	Potřeby dětí	26
2.3.3	Potřeby dětí se sluchovým postižením	27
3	VÝTVARNÝ PROJEV	28
3.1	Výtvarná výchova	29
3.2	Artefiletika	29
3.2.1	Cíle artefiletiky	30
3.2.2	Osobnost pedagoga v artefiletice	31
	PRAKTICKÁ ČÁST	32
4	SKUPINOVÝ VÝTVARNÝ PROJEKT U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	32
4.1	Výzkumný problém	32
4.2	Cíle	32
4.3	Výzkumné otázky	33
4.4	Metodika	33
4.5	Metody sběru dat	34
4.6	Etika výzkumu	35
4.7	Časové hledisko výzkumu	36
4.8	Charakteristika výzkumného vzorku	36
4.8.1	Skupina 1 – mladší děti	37

4.8.2	Skupina 2 – starší děti.....	39
4.9	Průběh výzkumu a realizace výtvarného projektu	41
4.9.1	První fáze - příprava	41
4.9.2	Druhá fáze – realizace výtvarného projektu	45
4.10	Analýza získaných dat.....	53
4.10.1	Kódování	55
4.11	Interpretace získaných dat.....	56
4.12	Vyhodnocení výzkumných otázek	57
4.13	Diskuse	61
	ZÁVĚR.....	64
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	65
	SEZNAM OBRÁZKŮ	69
	SEZNAM TABULEK	70
	SEZNAM PŘÍLOH	71

ÚVOD

Tématem této diplomové práce jsou „Výtvarné aktivity u dětí předškolního věku se sluchovým postižením“. Důvodem výběru tohoto tématu byl hlavně fakt, že pracuji jako speciální pedagog v mateřské škole pro děti se sluchovým postižením. Touto diplomovou prací bych chtěla nastínit nejen svět dětí se sluchovým postižením, ale také svět speciální pedagogiky a ukázat aktivity, které se v tomto prostředí běžně využívají a mohou najít využití také v oblasti sociální pedagogiky, která je mým studijním oborem. Fakt, že oblast výtvarných aktivit a tvoření celkově patří mezi mé velké záliby byl druhým důvodem pro výběr tohoto tématu.

Hlavním cílem této diplomové práce je zhodnotit přínos skupinových výtvarných aktivit v kolektivu dětí předškolního věku se sluchovým postižením v prostředí mateřské školy se zaměřením na rozvoj vztahů, spolupráce a komunikace. V teoretické části práce budou vymezeny teoretické poznatky, které budou sloužit jako základ pro praktickou část diplomové práce.

V první kapitole bude vymezeno sluchové postižení a jeho základní terminologie a klasifikace. Další podkapitola bude věnována komunikaci osob se sluchovým postižením, ve které budou vymezeny základní komunikační systémy využívané u osob se sluchovým postižením. Závěrem první kapitoly jsou základní informace o sluchové protetice, která je využívána dětmi, které se účastnily výzkumného šetření.

Druhá kapitola teoretické části práce je věnována dětem předškolního věku. V první podkapitole budou vymezeny obecná specifika vývoje dětí v předškolním věku. Obsahem druhé podkapitoly jsou specifika ve vývoji, výchově a vzdělávání dětí předškolního věku se sluchovým postižením. Třetí podkapitola je věnována nejprve obecně lidským potřebám a pyramidě potřeb, a poté jsou blíže specifikovány potřeby v dětském věku a specifické potřeby dětí se sluchovým postižením.

Obsahem třetí kapitoly teoretické části práce je výtvarný projev u dětí předškolního věku, výtvarná výchova a základní vymezení artefietiky.

Praktická část práce se věnuje skupinovému výtvarnému projektu realizovanému u dětí předškolního věku se sluchovým postižením. Výzkum probíhal metodou kvalitativního výzkumného šetření. Praktická část obsahuje vymezení výzkumného problému, hlavního cíle a dílčích cílů praktické části diplomové práce, na základě kterých byly určeny výzkumné otázky. Dále obsahuje charakteristiku výzkumného vzorku, metodologii výzkumného šetření, časové hledisko a etiku výzkumu a následně celý popis a analýzu průběhu realizace skupinového výtvarného projektu. Poslední částí praktické části práce je diskuse nad výsledky výzkumu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY SLUCHOVÉHO POSTIŽENÍ

Pro účely této diplomové práce se bude první kapitola věnovat speciální pedagogice, konkrétně oboru surdopedie. Hlavním důvodem pro zahrnutí kapitoly věnované sluchovému postižení je snaha přiblížit problematiku, terminologii a specifika v oblasti komunikace i kompenzačních pomůcek u osob se sluchovým postižením (konkrétně u dětí předškolního věku se sluchovým postižením), které budou účastníky výzkumu praktické části této diplomové práce. Je vhodné tedy tuto problematiku v teoretické části práce nastínit.

Sluch představuje v životě člověka důležitou roli. V případě ztráty sluchu člověk přichází o přísun až 60% informací. Sluchové postižení dopadá na osoby se sluchovým postižením v mnoha ohledech. Tento deficit vytváří komunikační bariéru, s čímž souvisí také omezení v sociálních oblastech, může mít vliv na psychiku člověka, na vývoj jeho myšlení a omezené mohou být také orientační schopnosti. V neposlední řadě plní sluch také bezpečnostní funkci, a to nejen ve dne, ale také v noci, kdy je sluch jediným aktivním smyslem během spánku. (Slowík, 2007)

Osoby se sluchovým postižením tvoří velmi různorodou skupinu v naší společnosti. Rozmanitost této skupiny osob je dána mnoha faktory, mezi které řadíme stupeň a druh sluchového postižení, dobu vzniku sluchového postižení nebo také sociální prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje, případně vyrůstá. Dalším důležitým faktorem je preferovaný způsob komunikace daným jedincem. Ten je v současnosti vnímán jako jeden z hlavních činitelů při nahlížení většinové společnosti na osoby se sluchovým postižením. Osoby se sluchovým postižením jsou v současnosti vnímány spíše jako odlišná kulturní a jazyková menšina, než jako osoby s postižením. (Souralová a Langer in Renotierová, Ludíková, 2006)

1.1 Terminologie

„Surdopedie (z latinského surdus – hluchý a řeckého Paidea – výchova) představuje speciálně pedagogickou disciplínu, která se zabývá výchovou, vzděláváním a rozvojem jedinců se sluchovým postižením.“ (Horáková, 2012, s. 9) Surdopedie má dle autorky multidisciplinární charakter a spolupracuje s mnoha obory, mezi které patří speciální pedagogika, filozofie,

sociologie, obecná pedagogika, psychologie a v neposlední řadě také lékařské obory jako foniatrie či otorinolaryngologie.

Pojem **osoba se sluchovým postižením** dle Souralové a Langer (2005) zahrnuje osoby neslyšící, nedoslýchavé a ohluchlé. Osoby **neslyšící** mají sluch poškozen tak, že ani s největším zesílením zvuky mluvené řeči nevnímají. U osob **nedoslýchavých** je možná kompenzace elektroakustickými pomůckami. Osobami **ohluchlými** označujeme skupinu osob se sluchovým postižením, které přišly o sluch po nebo během ukončení základního vývoje řeči. Pod termín osoby se sluchovým postižením se řadí také osoby s **kochleárním implantátem**. Kochleární implantát je „*přístroj voperovaný do hlemýždě vnitřního ucha, který umožňuje vnímat zvuky jedincům s poškozeným Cortiho orgánem, ale se zachovalou funkcí sluchového nervu*“. (Souralová, Langer, 2005, s. 10)

Langer (2013) upozorňuje na důležitost rozlišování pojmů „**sluchové postižení**“ a „**sluchová vada/porucha**“. Sluchová vada/porucha dle autora označuje určitou sluchovou nedostatečnost. Pojem sluchové postižení pak označuje sociální důsledek těchto vad/poruch sluchu, které negativně působí na kvalitu života člověka, protože je nelze plně kompenzovat technickými pomůckami.

1.2 Klasifikace sluchových vad a poruch

Autoři Souralová a Langer (2005) uvádí, že nejčastější klasifikací je v odborné literatuře dělení sluchových vad a poruch podle:

- velikosti sluchové ztráty,
- místa vzniku sluchové vady,
- doby, ve které ke sluchové vadě došlo.

Klasifikace **podle velikosti sluchové ztráty** je dle autorů (tamtéž) vyjádřena v decibelech (dB) v rozmezí 0-140 dB (škála hlasitosti zvuků běžně se vyskytujících v okolí člověka). Pro představu, běžný hovor má hlasitost 50-60 dB, šeptání 30 dB a hlasitá hudba 110 dB.

Langer (2013, s. 28) uvádí klasifikaci dle Světové zdravotnické organizace (WHO) z roku 1980:

- 1) „normální sluch (ztráta do 25 dB u dospělých, do 15 dB u dětí),
- 2) lehká sluchová porucha (ztráta 26-40 dB u dospělých, 16-40 dB u dětí),
- 3) střední sluchová porucha (ztráta 41-55 dB),
- 4) středně těžká sluchová porucha (ztráta 56-70 dB),
- 5) těžká sluchová porucha (ztráta 71-90 dB),
- 6) úplná ztráta sluchu – hluchota (ztráta nad 90 dB).“

Dalším dělení je **podle místa vzniku sluchové vady**. Autoři Souralová a Langer (2005) a Horáková (2012) uvádějí dle tohoto dělení dvě skupiny, a to poruchy/vady periferní a centrální. Periferní poruchy dále dělíme na převodní, percepční a smíšené. Převodní poruchy samostatně nikdy nezpůsobují úplnou hluchotu, protože je u nich narušen pouze přenos zvuku (přenosu zvuku může bránit například překážka ve vnějším nebo středním uchu) a není narušená funkce kochley. Percepční vady jsou naopak většinou ireverzibilní a mohou způsobovat úplnou ztrátu sluchu. Příčinou je poškození sluchových buněk, sluchového nervu nebo vnitřního ucha. Smíšené vady jsou kombinací periferních a převodních poruch. Centrální vady jsou složité patologické poruchy v korovém a podkorovém systému sluchových drah.

Podle doby vzniku sluchové vady je obvykle dělíme na prenatální, perinatální a postnatální, avšak z pohledu speciální pedagogiky je zásadnější dělení sluchových vad na vzniklé prelingválně a postlingválně. Prelingvální sluchové vady vznikly ještě před ukončením základního vývoje řeči a jazyka (přibližně mezi 4-7 rokem života) a osvojování komunikačních a jazykových dovedností je značně ztíženo. Postlingvální sluchové vady vznikly až po ukončení základního vývoje řeči a jazyka, tudíž jsou komunikační a jazykové dovednosti již osvojeny a fixovány. (Langer, 2013)

1.3 Komunikace osob se sluchovým postižením

„Komunikaci můžeme z pohledu teorie komunikace chápat jako sociální interakci, v užším smyslu jako jazykové jednání. Společným jmenovatelem je zájem o zdroj informací, mluvčího, způsob přenosu informace i její přijetí adresátem. Předpokladem úspěšné komunikace (respektive sociálního jednání) je existence (obecné i kulturně specifické)

komunikační kompetence. Jedním z nástrojů komunikace je řeč. Komunikačním prostředkem majoritní slyšící společnosti je národní jazyk a přirozeným komunikačním prostředkem osob se sluchovým postižením jsou národní znakové jazyky.“ (Souralová, Langer, 2005, s. 19)

Dle zákona č. 423/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob mají osoby se sluchovým postižením právo svobodné volby takového komunikačního systému, který bude vyhovovat jejich potřebám. Komunikační systémy uvedeny v tomto zákoně jsou: český znakový jazyk a komunikační systémy vycházející z českého jazyka (např. znakovaná čeština, prstové abecedy či odezírání). (zakonyprolidi.cz)

Nalezení a vytvoření vhodného komunikačního systému je jednou z nejdůležitějších částí při vzdělávání jedinců se sluchovým postižením. Jedinci se sluchovým postižením tvoří velmi rozmanitou skupinu. Můžeme předpokládat, že osoba, která je nedoslýchavá nebo využívá kompenzační pomůcky, jako kochleární implantát nebo sluchadla, bude pravděpodobně využívat při kontaktu se slyšící osobou hlavně mluvenou řeč nebo odezírání. Osoba neslyšící bude pravděpodobně používat hlavně znakový jazyk. Každá osoba je samozřejmě jedinečná a případ od případu se může naprosto odlišovat. V komunikaci s osobami se sluchovým postižením využíváme dva základní komunikační systémy, a to **auditivně-orální** (mluvená řeč) a **vizuálně-motorické** (znakový jazyk, znakový jazyk a prstové abecedy). (Horáková, 2012)

1.3.1 Český znakový jazyk

Dle § 4 odstavce 2 zákona č. 423/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob je *„český znakový jazyk je přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu. Český znakový jazyk má základní atributy jazyka, tj. znakovost, systémovost, dvojitě členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr, a je ustálen po stránce lexikální i gramatické.*“ (zakonyprolidi.cz)

Znakové jazyky se řadí mezi vizuálně-motorické komunikační systémy a jsou vnímány jako plnohodnotné a přirozené. Znakový jazyk je tvořen znaky, které mají manuální a nemanuální složku. **Manuální složku** tvoří místo, tvar a pohyb znakové ruky (případně obou rukou), ale také orientace dlaně či prstů. **Nemanuální složku** znakového jazyka tvoří hlavně

mimika a gestika. Manuální i nemanuální složky znakových jazyků se v trojrozměrném artikulačním prostoru vyskytují současně. (Horáková, 2012)

1.3.2 Znakovaná čeština

Znakovaná čeština dle § 6 odstavce 2 zákona č. 423/2008 Sb. „*využívá gramatické prostředky češtiny, která je současně hlasitě nebo bezhlasně artikulována. Spolu s jednotlivými českými slovy jsou pohybem a postavením rukou ukazovány jednotlivé znaky, převzaté z českého znakového jazyka*“. (zakonyprolidi.cz)

Znakovaná čeština je používána hlavně jako pomoc při odezírání, většinou osobami nedoslýchavými či ohluchlými. Znakovaná čeština používá gramatiku a slovosled českého jazyka a je pouze doplněná o znaky, proto je znalost češtiny zásadní. (Horáková, 2012)

1.3.3 Prstová abeceda

Prstová abeceda dle § 6 odstavce 3 zákona č. 423/2008 Sb. „*využívá formalizovaných a ustálených postavení prstů a dlaně jedné ruky, nebo prstů a dlaní obou rukou k zobrazování jednotlivých písmen české abecedy. Prstová abeceda je využívána zejména k odhláskování cizích slov, odborných termínů, případně dalších pojmů*“. (zakonyprolidi.cz)

Předpokladem k používání prstové abecedy je znalost psané podoby jazyka. Prstová abeceda existuje v **jednoruční** a **dvouruční** variantě a je používána spíše jako doplněk při odezírání či artikulaci, a to hlavně z důvodu pomalosti – nevyužívá se tedy jako plnohodnotný komunikační systém. (Horáková, 2012)

1.3.4 Odezírání (vizualizace mluvené češtiny)

Vizualizace mluvené češtiny je dle § 6 odstavce 4 zákona č. 423/2008 Sb. „*zřetelná artikulace jednotlivých českých slov ústy tak, aby bylo umožněno nebo usnadněno odezírání mluveného projevu osobami, které ovládají český jazyk a odezírání preferují jako prostředek své komunikace*“. (zakonyprolidi.cz)

Úspěšnost odezírání ovlivňují vnější a vnitřní faktory. Mezi **vnější faktory** řadíme například vzdálenost mezi komunikačními partnery, osvětlení, přítomnost mimiky a gestiky, kvalitu artikulace či tempo řeči. **Vnitřními faktory** jsou osobností rysy komunikačních partnerů. Záleží tedy na věku, slovní zásobě, aktuálním psychickém rozpoložení i na celkových komunikačních a sociálních kompetencích obou účastníků komunikace. (Souralová, Langer 2005)

1.3.5 Mluvený jazyk

Mluvený jazyk je hlavním komunikačním prostředkem ve většinové slyšící společnosti, a to jak ve zvukové, tak v psané formě. Osoby se sluchovým postižením musí být vybaveny určitými jazykovými a komunikačními schopnostmi a předpoklady, bez kterých by nemohlo dojít k pochopení obsahu sdělovaného. Ovládání psané i zvukové podoby mluveného jazyka většinové společnosti je jeden z hlavních cílů pedagogického a logopedického působení na jedince se sluchovým postižením. (Souralová, Langer, 2005)

„U osob se sluchovým postižením nacházíme narušení ve všech fázích řečové produkce (dýchání, fonace i artikulace) i v jednotlivých jazykových rovinách (lexikálně-sémantické, morfologicko-syntaktické, foneticko-fonologické a pragmatické roviny).“ (Langer, Souralová, 2006, s. 26) **Dýchání** může být u osob se sluchovým postižením nekoordinované a nesouvislé. U narušení dýchání je zásadní také věk, ve kterém sluchové postižení vzniklo (zpravidla platí, že čím nižší věk, ve kterém vzniklo sluchové postižení, tím větší je narušení dýchání). Ke změnám v oblasti **fonace** dochází hlavně kvůli ztrátě sluchové kontroly mluvené řeči daného jedince. Změny se můžou projevit například ve výšce, síle i barvě hlasu. Vývoj **artikulace** u osob se sluchovým postižením není spontánní a tak je potřeba zapojení odborníků. Sluchové postižení ovlivňuje schopnost správné artikulace ve velké míře a tak bývá výslovnost narušená a nepřirozená. (Krahulcová, 2014)

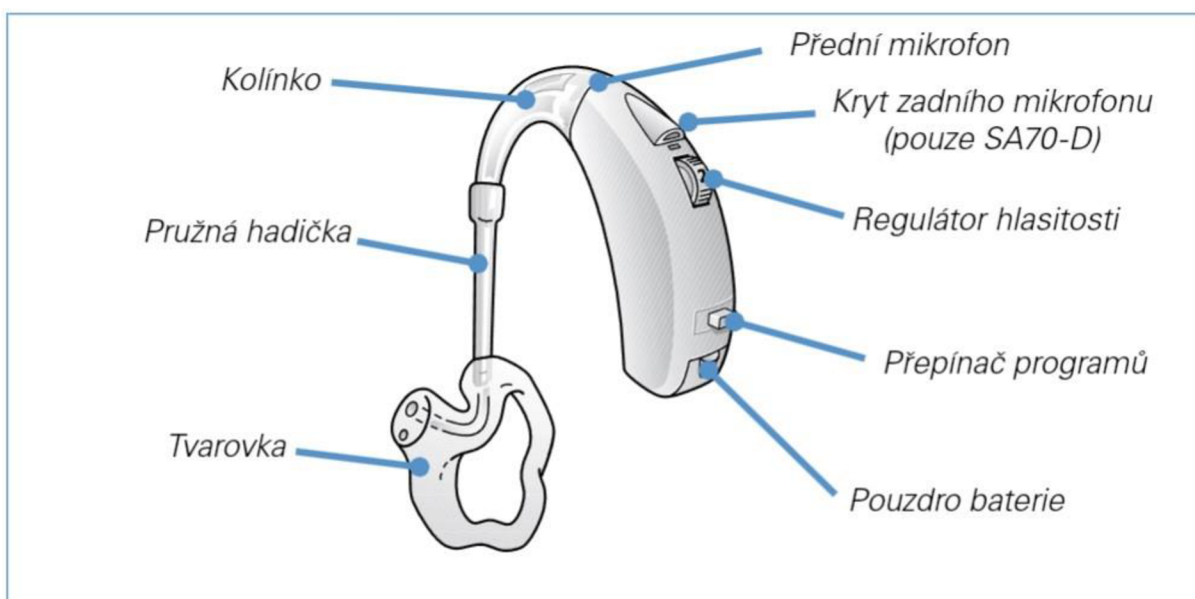
1.4 Sluchová protetika

„Kompenzační pomůcky zahrnují široký soubor speciálních zesilovacích elektroakustických přístrojů umožňujících osobám se sluchovým postižením překonat komunikační potíže, které jsou sluchovou vadou způsobeny.“ Indikace sluchové protetiky je velmi individuální, protože prožívání i důsledky komunikační bariéry prožívá každá osoba

jinak. Velká část osob se sluchovým postižením odmítá používání kompenzačních pomůcek. Důvody se různí – někteří nechtějí zviditelňovat svou vadu, někteří zaujímají odmítavý postoj a nechtějí si vadu přiznat, nebo kompenzační pomůcky zkusili a z nějakého důvodu jim nevyhovovaly. (Horáková, 2012, s. 93)

1.4.1 Sluchadla

Sluchadla jsou nejčastěji používanou kompenzační pomůckou užívanou osobami se sluchovým postižením, konkrétně osobami s lehkou, středně těžkou a těžkou nedoslýchavostí. „Sluchadlo je miniaturní elektroakustický přístroj, jehož úkolem je zesílení a modulace zvukového vjemu. Základní součásti sluchadel jsou následující: mikrofon, zesilovač, reproduktor, regulátor hlasitosti, přepínač programů, indukční cívka, případně přímý audiovstup. Zvuk je sluchadlem dostatečně zesílen a speciálně modulován podle nastavení, které provádí foniatr. Ten se řídí věkem a příslušným typem a charakterem individuální sluchové vady jedince.“ (Horáková, 2012, s. 95)



Obrázek 1 - Popis sluchadla (zdroj: INTERTON – návod k obsluze digitálního závěsného sluchadla; dostupné z docplayer.com)

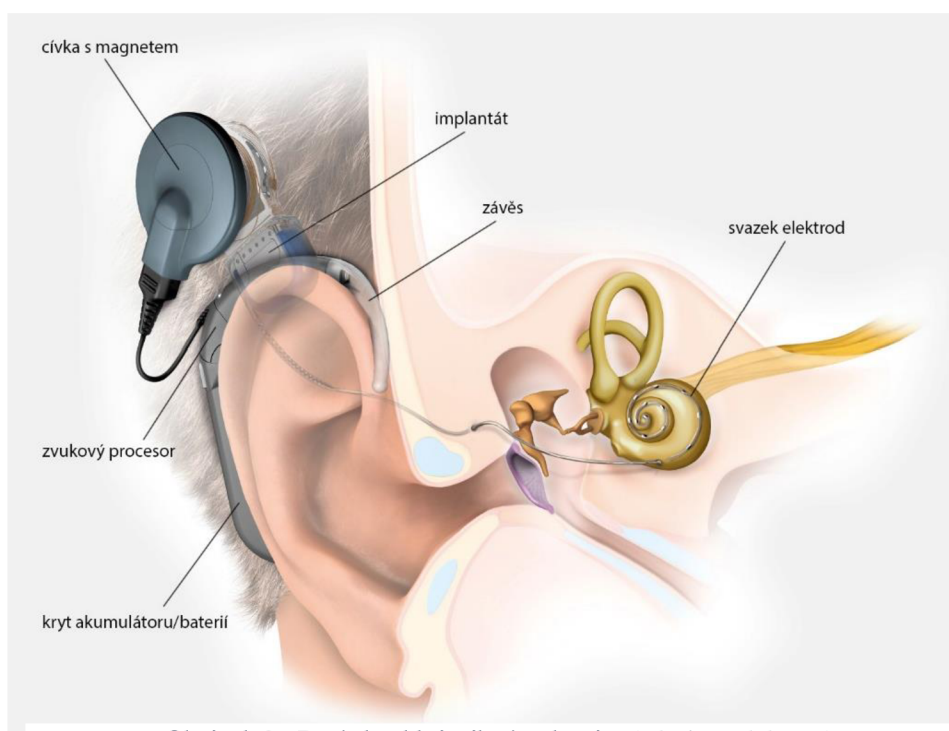
Hlavní funkcí sluchadel je zesílení zvuků. Sluchadla můžeme rozdělit podle způsobu zpracovávání signálu na analogová (klasická) a digitální. V současnosti nabízí digitální sluchadla nejlepší poslechový komfort, protože mají schopnost přizpůsobení se různým okolním zvukovým podmínkám a také redukují okolní šумы. Oproti klasickým analogovým

sluchadlům jsou ale pro většinu osob se sluchovým postižením finančně náročná. „Účinnost sluchadel se neustále zvyšuje a je dána především jejich kvalitou a rovněž nastavením, které provádí odborný lékař (foniatr nebo ušní specialista) dle výsledků vyšetření sluchu klienta (nejčastěji tónové audiometrie). Pro optimální nastavení sluchadla je tedy nezbytná kvalitní diagnostika.“ (Souralová, Langer, 2005, s. 38)

1.4.2 Kochleární implantát

Čím dál tím více rozšířené jsou kochleární implantáty (CI), které jsou určené pro jedince zcela neslyšící a pro osoby s nevyužitelnými zbytky sluchu. Kochleární implantáty nahrazují funkci cochleji, a to tak, že elektricky stimulují zachovalá vlákna sluchového nervu. „Zvukový signál zachycený mikrofonem je podobně jako v analogovém sluchadlu transformován na sled elektrických impulsů, které jsou přeneseny do implantovaného obvodu umístěného pod kůží za ušním boltcem, kde jsou patřičně zpracovány. Z tohoto obvodu vycházejí elektrody, které jsou zavedeny do vnitřního ucha, dráždí vlákna sluchového nervu a vyvolávají sluchové vjemy.“ (Souralová, Langer, 2005, s. 39-40)

Jak uvádí Tichý (2009), kochleární implantát funguje na jiných principech než sluchadla. Sluchadla fungují na principu zesílení zvuku, zatímco kochleární implantát snímá zvuk mikrofonem a přeměňuje ho na elektrické impulsy stimulující vlákna sluchového nervu.



Obrázek 2 - Popis kochleárního implantátu (zdroj: medel.com)

Kochleární implantát tvoří dvě části, a to vnější a vnitřní. **Vnější část** se skládá z mikrofону, zvukového (řečového) procesoru a vysílací cívky. Mikrofon zachycuje okolní zvuky a posílá je do řečového procesoru, který je zpracovává na kódované signály a posílá je přes vysílací cívku do přijímače za uchem. Vše je přenášeno přes kůži pomocí elektromagnetické indukce. Ve **vnitřní části** se pak nachází přijímač a svazek elektrod, které jsou implantovány do hlemýždě – cochley. Pro co největší možnou diferenciaci zvuků se elektrody nachází v různých částech hlemýždě. (Horáková, 2012)

2 DĚTI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Druhá kapitola se bude zabývat dětmi předškolního věku. První podkapitola bude věnována obecnému vymezení vývoje dětí v předškolním věku v oblastech, které budou obsahem praktické části práce. V druhé podkapitole budou zmíněna určitá specifika u vývoje a vzdělávání dětí předškolního věku se sluchovým postižením. Třetí podkapitola bude věnována nejprve obecným lidským potřebám a vymezení pyramidy potřeb, na základě které budou v další podkapitole definovány konkrétní potřeby v dětském věku a specifické potřeby dětí se sluchovým postižením.

2.1 Vývoj dítěte v předškolním věku

Langmeier a Krejčířová (2006) vymezují předškolní věk v užším a širším smyslu. V širším smyslu se rozumí celé období života dítěte – od narození po nástup do školy. Autoři ale hovoří o tom, že chápání předškolního věku v tomto smyslu má svá úskalí. Z vývojového hlediska jsou mezi batolecím a předškolním věkem značné rozdíly a je nepřipustné potřeby a schopnosti dětí v těchto obdobích srovnávat. V užším smyslu se jedná o věk, kdy dítě chodí do mateřské školy.

Podle Vágnerové a Lisé (2021) období předškolního věku trvá od 3 do 6-7 let. Konec této fáze je dán nástupem školní docházky. Pro toto období je typické upevňování vlastních kvalit dítěte a jeho vztahu ke světu. U dítěte převládá intuitivní chování. Dochází také k prohlubování vztahů s jeho vrstevníky a rozvoji schopnosti spolupráce.

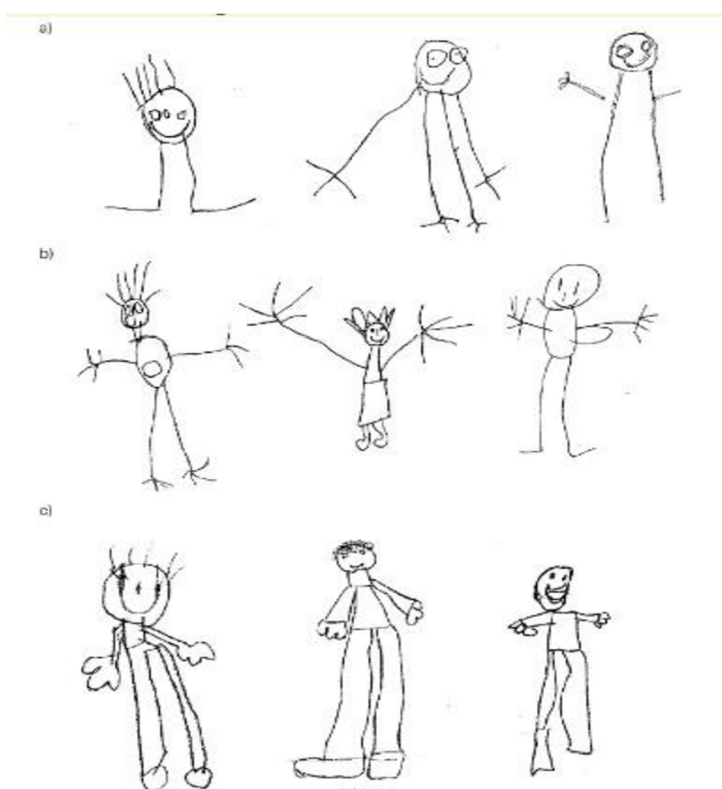
2.1.1 Vývoj základních schopností a dovedností

V oblasti **motorického vývoje** dochází v období předškolního věku ke zdokonalování a prohlubování již naučených schopností. Dochází ke zlepšení **koordinace** a hbitosti. Rozvíjí se také schopnosti v oblasti **sebeobsluhy** dítěte. Dítě se začíná samo převlékat a samostatně jíst, používat toaletu a pod dozorem se samostatně umývá. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Rozvoj probíhá také v oblasti zručnosti, zejména u **kresby**, pomocí které začínají vyjadřovat vlastní představy. U tříletého dítěte se většinou jedná o výtvary, které dodatečnému pojmenování neodpovídají. Čtyřleté děti už většinou dokážou vytvořit realističtější kresby, i

když zatím v základních obrysech. U kresby člověka se v tomto věku většinou jedná o „hlavonožce“. Kresba u pětiletého dítěte vykazuje známky větší motorické koordinovanosti a většinou odpovídá předem určené představě. Výtvar šestiletého dítěte je již ve všech hlediscích rozvinutější (tamtéž). O rozvoji kresby hovoří také Vágnerová a Lisá (2021). Autorky uvádí, že u dětí kolem třetího roku života se v oblasti kresby jedná o čmáranice, které ale mohou vyjadřovat jeho aktuální pocity. Při vývoji kresby mají čmáranice stejně zásadní význam jako třeba broukání nebo žvatlání u vývoje řeči. Postupným vývojem dochází k přechodu z čmárání do zachycování reálnější podoby různých objektů. Když začne dítě vidět podobnosti ve své kresbě s reálnými objekty, začíná své výtvary pojmenovávat. U mladších předškoláků začínají mít kresby základní rysy objektu, který mají zobrazovat. U starších předškoláků mají kresby již rozvinutější charakteristiky a rysy. Dochází u nich také k prolínání fantazie a reality. Toto prolínání se může odrazit také v jejich výtvarném projevu. Autorky také definují vývoj kresby lidské postavy:

- **Stadium hlavonožce** (cca ve třech letech) – děti jako první kreslí to, co je pro ně důležité – největší význam má pro ně obličej a končetiny.
- **Stadium subjektivně faktazijního zpracování** (mezi 4-5 rokem dítěte) – v této fázi děti začínají dávat smysl i existenci trupu – zobrazují detaily na těle.
- **Stadium realistického zobrazení** (konec předškolního věku) – děti kreslí to, co vidí.



Obrázek 3 - Vývoj dětské kresby (zdroj: Vágnerová, Lisá, 2021 - Vývojová psychologie)

2.1.2 Kognitivní vývoj

Kolem čtvrtého roku dítěte se jeho inteligence vyvíjí z předpojmového (symbolického) **myšlení** na úroveň myšlení názorového (intuitivního). „*Dítě již uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Usuzování je však zatím vázáno na vnímané či představované – vždy se dítě zaměřuje na to, co vidí či vidělo, i když to už rozčleňuje (mohli bychom tedy mluvit o „rozčleněném názoru“ proti jednoduchému názoru v dřívější etapě).*“ Myšlení dítěte je ale pořád ve fázi prelogické – neuvažuje zatím podle logických operací. Symbolické i prelogické myšlení je vázáno k činnostem dítěte, je tedy:

- „*egocentrické;*
- *antropomorfické (dítě vše polidšťuje),*
- *magické (mění fakta podle vlastních přání),*
- *artificialistické (všechno se „dělá“)*“. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 90-92)

Paměť a ostatní kognitivní funkce (jazykové schopnosti, myšlení, pozornost) se rozvíjí současně. Dítě lépe zpracovává získané informace, tím pádem si je i lépe pamatuje. K rozvíjení paměti slouží také získávání a prožívání nových zkušeností. V předškolním věku se zlepšuje také **pozornost**. Důvodem je pokles nutnosti reagovat na velké množství podnětů a schopnost selektivně podněty rozlišovat a zaměřovat pozornost žádoucím směrem. Období mezi 3-4 rokem života dítěte je přechodovou fází ve vývoji pozornosti. Okolo 4. roku dítě dokáže směřovat svou pozornost určitým směrem. V pěti letech je dítě schopné pozornost zaměřovat tam, kam je potřeba. Tím se rozvíjí také jejich reakce na podněty. Během předškolního věku se schopnost udržení pozornosti plynule rozvíjí. (Vágnerová, Lisá, 2021)

2.1.3 Emoční vývoj a socializace

Předškolní věk je obdobím učení se novým sociálním dovednostem. Patří mezi ně rozvoj komunikačních schopností, rozvoj spolupráce, podporování ostatních, ale také učení se způsobům sebeprosazování. Primární **socializace** probíhá v rodinném prostředí, avšak v předškolním věku se začíná objevovat triáda oblastí, ve kterých probíhá zařazování dítěte do sociálních skupin a upevňování nových rolí:

- **rodina** – zdroj jistoty a bezpečí, primární sociální skupina;

- **vrstevníci** – rovnocenní partneři dítěte, dítě si zde hledá své místo, postupně dochází k upevnování jeho sociálních rolí v tomto prostředí a jeho osamostatňování;
- **mateřská škola** – do mateřské školy dítě vstupuje jako samostatný jedinec, dochází k rozvoji nových zkušeností a dovedností. (Vágnerová, Lisá, 2021)

Dle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 93-94) se proces socializace se skládá ze tří aspektů:

- **Vývoj sociální reaktivity** – vývoj emočních vztahů, a to jak k lidem blízkým, tak k těm vzdálenějším. Dítě používá ve vztahu k různým lidem odlišné emoce.
- **Vývoj sociální kontroly a hodnotové orientace** – vývoj norem a hodnot, které dítě přijímá od svých dospělých vzorů za své.
- **Osvojování sociálních rolí** – *„osvojování takových vzorců chování, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti, a to vzhledem k jeho věku, pohlaví, společenskému postavení apod.“*

Socializace souvisí také s vnitřním prožíváním dítěte a jeho sebepojetím. Základy **sebepečetí** jsou položeny již v batolecím období, kdy např. dítě zná své pohlaví a věk. V předškolním věku dítě zvládne popsat své fyzické rysy a i to, co má nebo nemá rádo. Se sebepojetím souvisí také schopnost porozumění vlastním pocitům i schopnost vcítění se do pocitů druhého člověka (rozvoj empatie). **Emoce** a reakce na ně se učí dítě již od novorozeneckého věku od svých rodičů. Je to pro dítě jeden z nejzásadnějších prostředků socializace. V období předškolního věku dochází k rychlému nárůstu schopnosti chápat pocity a motivy druhých lidí. (tamtéž)

O emočním vývoji v předškolním věku hovoří také Vágnerová a Lisá (2021). Oproti batolecímu věku je emoční prožívání u dětí předškolního věku více stabilní i vyrovnanější. Nejzásadnější změny v emočním prožívání dětí v tomto věku vnímají autorky v těchto oblastech:

- vztek a zlost – nastávají při frustraci dítěte, např. kvůli nárůstu příkazů;
- projevy strachu – u dětí předškolního věku jsou projevy strachu často spojeny s vývojem jejich představivosti. Děti se v tomto věku také často straší navzájem;

- smysl pro humor – děti předškolního věku bývají většinou dobře naladěné a mají rozvinutý smysl pro humor;
- chápání budoucnosti – děti se už dokážou těšit na budoucí události (stejně tak se jich mohou také obávat).

V oblasti **hry** se začíná v období předškolního věku objevovat společná hra – asociativní. Do té doby převažuje hra paralelní, kdy si děti hrají podobně, ale každé samo. Počátky asociativní hry, kdy si děti začínají hrát společně, nastávají kolem 2,5 roku. Poté přichází hra kooperativní – děti mají u tohoto typu hry rozděleny role a organizují ji společně. Úroveň hry a rozdělování rolí u dětí v předškolním věku je ale krom věku ovlivněné také mnoha dalšími faktory. Při osvojování sociálních rolí během hry u dětí předškolního věku jsou viditelné např. rozdíly v dominanci a postoji k vůdcovství, vzájemné sympatie, způsob strategie u her atd. V předškolním věku také výrazně narůstá soutěživost mezi dětmi. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

2.2 Dítě předškolního věku se sluchovým postižením

V České republice se narodí ročně asi 600-1200 dětí se sluchovým postižením a až u 100 z nich se jedná o těžkou sluchovou vadu. Osoba se sluchovým postižením přichází o velkou část poskytovaných informací, což může zásadně ovlivnit bio-psycho-sociální vývoj dítěte. Sluchové postižení u dětí s sebou nese také narušení ontogenetického vývoje řeči, což má vliv i na vývoj myšlení. U dětí s poruchou sluchu často nastává komunikační bariéra, která ovlivňuje proces socializace a budování vztahů mimo rodinu. Je nutné vnímat dítě jako osobnost a rozvíjet jeho dovednosti a schopnosti. (Mukšnáblova, 2014)

„Péče o jedince se sluchovým postižením raného věku by měla mít komplexní charakter. Provázanost spatřujeme mezi resortem školským, zdravotnickým a sociálním. Cílem komplexní výchovně-vzdělávací péče by měl být maximální rozvoj osobnosti jedinců se sluchovým postižením a jejich úspěšná socializace.“ (Horáková, 2012, s. 31)

Vývoj dítěte je nejvíce ovlivněn sluchovým postižením, které vznikne před ukončením základního vývoje řeči, nebo se s ním dítě narodí. Tyto vady označujeme jako prelingvální.

Celkově lze říci, že čím nižší věk, ve kterém sluchové postižení vzniklo, tím závažnější mohou být jeho důsledky. (tamtéž)

Rozdíl mezi slyšícím a neslyšícím dítětem nemusí být v prvním roce života téměř patrný. I u dítěte s těžkým sluchovým postižením může reakci vyvolat například bouchnutí dveřmi, protože bude reagovat na vibrace, a ne přímo na zvukový podnět. Kolem 1. roku začíná u slyšících dětí docházet k porozumění i formální a obsahové stránky řeči, k čemuž u dětí se sluchovým postižením nemusí dojít a může tím být narušený i proces sociální interakce. (tamtéž) Dle autorek Horákové (2012, s. 39-40) a Krahulcové (2002, s. 71-72) patří mezi faktory odlišující vývoj dětí slyšících a neslyšících hlavně:

- *„stupeň sluchového postižení;*
- *přítomnost nebo absence dalšího postižení;*
- *věk a dosažené stadium vývoje řeči;*
- *exogenní sociální faktory stimulačního rodinného prostředí z hlediska úspěšné nebo neúspěšné obousměrné komunikace;*
- *včasná diagnostika, včasný start a kvalita speciální rehabilitační péče, spolupráce s rodinou;*
- *účinnost sluchadel nebo kochleárního implantátu;*
- *schopnost využít svého sluchového potenciálu, jeho nadání pro řeč.“*

Děti se sluchovým postižením obvykle nastupují do předškolního vzdělávání ve stejném věku jako jejich vrstevníci bez sluchového postižení (3–4 rok věku). Pro sociální i individuální rozvoj dítěte je navštěvování mateřské školy velmi důležité, protože v rodinném prostředí bývají děti často více opečovávány a chráněny (Jungwirthová, 2015) . Horáková (2012) uvádí, že v předškolním věku by mělo docházet k postupnému osamostatňování dítěte, ale u dětí se sluchovým postižením může být tato skutečnost ztížena tím, že dítě nemůže vnímat blízkost rodiče jinak než zrakem, proto zde může být větší potřeba kontaktu.

Bartoňová, Bytešníková a Vítková (2012, s. 143) uvádí, že *„u dětí, které dosáhnou věku tří let, se zcela přirozeně začíná objevovat touha po hře a kontaktech s dětmi stejného věku. Děti zde získávají nové zkušenosti, které nemůže poskytnout péče dospělých. V dětském kolektivu získávají nové řečové podněty. Důležitou roli sehrává přirozená nápodoba chování druhých dětí, dodržování pevného programu s množstvím rituálů a sdílených norem, stejně tak*

vlidný, klidný, avšak důsledný přístup učitelek, ale hlavně zprostředkování určité situace dětem tak, aby jí rozuměly a byly schopny ji přijmout.“

2.2.1 Vzdelávání dětí se sluchovým postižením

U dětí předškolního věku se sluchovým postižením je možné využít služeb rané péče, jako preprimárního stupně vzdělávání. V České republice zabezpečuje službu rané péče pro sluchově postižené středisko rané péče TamTam. Preprimární vzdělávání zajišťují také speciálněpedagogická centra a mateřské školy pro sluchově postižené. (Langer, 2013)

Mateřské školy pro sluchově postižené jsou většinou součástí škol pro sluchově postižené. Ty se nachází například v:

- Praze (Radlice, Ječná, Holečkova),
- Valašském Meziříčí,
- Hradci Králové,
- Ostravě – Porubě,
- Plzni,
- Liberci,
- Ivančicích,
- Českých Budějovicích,
- Kyjově,
- Brně,
- Olomouci. (tamtéž)

Vzhledem k umístění škol se často stává, že je pro rodiče dojíždění ze vzdálenějších měst nákladné a náročné. Rodiče mají v těchto případech pro své dítě možnost využití internátu. (Horáková, 2012)

Děti se sluchovým postižením mají také možnost integrace/inkluze v běžné mateřské škole. Každé dítě se sluchovým postižením má jiné potřeby a je k němu potřeba přistupovat individuálně. Metodický portál RVP (rvp.cz) uvádí některé klíčové faktory, ke kterým je potřeba přihlížet při rozhodování o zařazení žáka do inkluzivního prostředí:

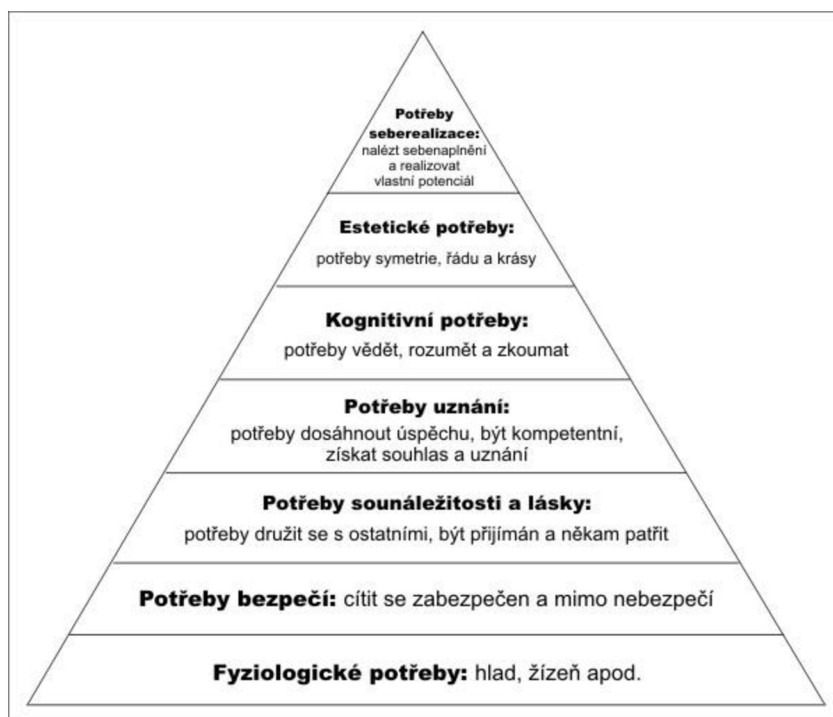
- stupeň sluchové vady;
- preferovaný komunikační systém a úroveň českého jazyka,
- úroveň předchozí péče u dítěte,
- osobností, psychosociální a kognitivní schopnosti dítěte,
- schopnost a ochota spolupráce rodičů.

2.3 Potřeby dětí v předškolním věku

2.3.1 Lidské potřeby

Potřeba je dle Nakonečného (2013, s. 188) „stav organismu, respektive individua, jako biologické a sociální bytosti, který je reakcí na nějaký nedostatek: potřeba je tedy projevem nějakého nedostatku v psychobiologické a psychosociální dimenzi lidského bytí“.

Americký psycholog A. H. Maslow vytvořil hierarchický systém potřeb, ve kterém jsou naše potřeby seřazeny do pyramidy podle jejich naléhavosti. To znamená, že k uspokojování vyšších potřeb dochází až po alespoň částečném uspokojení potřeb nižších. (tamtéž)



Obrázek 4 - Maslowova pyramida potřeb (zdroj: kniha Chování zákazníka - J. Vysekalová; dostupné z books.google.com)

2.3.2 Potřeby dětí

„Dítě, jehož potřeby jsou uspokojeny, se nemusí soustředit na své nenaplněné potřeby, a může svou pozornost věnovat jiným lidem. Nemusí trávit svůj čas tím, že se snaží nalézt uspokojení vlastních potřeb.“ (Henleyová, 2000, s. 17) Autorka uvádí sedm dětských potřeb:

- bezpečí;
- optimismus;
- vědomí vlastní důležitosti;
- potřeba sounáležitosti;
- zvědavost;
- ocenění dětství;
- potřeba vztahu.

Svobodová (2022) doplňuje, že pokud nemá dítě naplněny fyziologické potřeby a potřeby jistoty a bezpečí, nezažívá pocity sounáležitosti, uznání ani seberealizace, je tedy i omezena jeho schopnost učení se. Mezi **fyziologické potřeby** u dětí se řadí jídlo, pití, odpočinek, pohyb, hygiena, sexuální potřeby (v předškolním věku se jedná hlavně o identifikaci se svým pohlavím) a potřeba tepla, světla, prostoru atd. Aby byla u dětí naplněná **potřeba bezpečí, jistoty a řádu** je nutné, aby šel pedagog dětem vzorem. Ztráta pocitu bezpečí může být způsobena strachem z trestu, strachem z jiných osob/děti či třeba ze strachu z neznámého prostoru. Pedagog by měl respektovat individuality každého dítěte, mít schopnosti efektivní komunikace, zvládat systém odměna – trest a umět nastavit pravidla tak, aby fungovaly oboustranně a děti se v prostředí mateřské školy cítily bezpečně. U **potřeby lásky a sounáležitosti** autorka zmiňuje, že ne každý dokáže dávat najevo dítěti svou lásku tím správným způsobem. V těchto případech můžou pomoci techniky jako je oční kontakt, fyzický kontakt (ve vztahu pedagog-dítě nebo dítě-dítě se jedná například o stisk ruky nebo pohlazení) nebo soustředěná pozornost věnovaná výhradně dítěti. U **potřeby úcty a uznání** je zásadní komunikace. Při komunikaci s dítětem bychom měli dodržovat zásady jako autentičnost, rovnocennost, reverzibilita (neděláme/neříkáme věci, které nechceme, aby někdo dělal/říkal nám), empatie, podpora, rozumné nastavování pravidel, učit děti, jak nakládat s emocemi a dávat najevo naši lásku. V neposlední řadě bychom měli vnímat potenciály a kvality osobností dětí, s čímž souvisí **potřeba sebeaktualizace a sebeuskutečnění**.

2.3.3 Potřeby dětí se sluchovým postižením

Dítě se sluchovým postižením má stejné potřeby jako kterékoliv jiné dítě. Krom základních fyziologických potřeb potřebují pro svůj rozvoj pocit bezpečí, lásky, jistoty i sounáležitosti. Pro děti se sluchovým postižením je ale velmi důležité nalezení vhodného komunikačního systému, který je zásadní pro správný rozvoj jejich kognitivních funkcí. Díky řeči získáváme informace o světě kolem nás a tím se rozvíjí naše myšlení. Proto je zajištění přístupu dítěte se sluchovým postižením ke komunikačnímu systému (ať už k auditivně orálnímu – mluvenému, nebo vizuálně motorickému – znakovému) jednou z nejzásadnějších potřeb. (Štibrányiová, 2021)

Následkem sluchového postižení u dětí může být absence bezděčného učení, omezená nebo nepřesná slovní zásoba nebo také potíže s chápáním sociálních dovedností. Všechny tyto faktory je u dítěte se sluchovým postižením potřeba rozvíjet a zaměřit na ně naši pozornost. Úkolem pedagoga je také vytvoření takového prostředí, ve kterém se dítě bude cítit bezpečně. Bezpečné a podnětné prostředí by mělo dítě podporovat v přirozeném zájmu o učení a svět kolem nás. Dítě se sluchovým postižením je také potřeba vést k samostatnosti, k důvěře ve vlastní schopnosti a k poznání svých limitů. (tamtéž)

3 VÝTVARNÝ PROJEV

Každý den se v našich životech setkáváme s nějakým druhem vizuální tvořivé činnosti. Může je jednat o výzdobu našeho domova, o sebevyjadřování prostřednictvím oblečení nebo o to, jaké máme doma květiny. I v těchto aktivitách se uplatňují výtvarné prostředky: forma, barva, struktura a kompozice. (Campbell, 1998)

Vyjadřování našich prožitků a emocí pomocí kresby má velmi starou tradici. Dětskou kresbou se zabývají odborníci už více než sto let a zabýval se jí již J. A. Komenský. Kresba je v dnešní době považována za jeden z nejdůležitějších projevů naší osobnosti. Dětská kresba je důležitá neverbální aktivita, která poskytuje informace o prožívání dítěte a může také zobrazovat jeho vnitřní svět. Kreslení je využíváno u poradenské, výchovné i terapeutické činnosti. (Plevová, Pugnerová, 2022)

Výtvarný projev vymezuje Potměšilová (2013, s. 20) jako „*vyjádření svých pocitů, názorů, emocí, pojetí vnitřního člověka pomocí výtvarných prostředků.*“ Autorky Plevová a Pugnerová (2022) uvádí zásady práce s výtvarným projevem dětí:

- **Jednat intuitivně** – odborníci pracující s dětmi uvádějí, že pomocí výtvarných aktivit často nahlížení do fantazie, tužeb i psychického prožívání dítěte. Proto kresbu mohou využívat jako „intuitivní“ diagnostický nástroj, prostředek k rozvoji komunikačních schopností dítěte i jako možnost navázání bližšího kontaktu s dítětem. Intuice má v pedagogické praxi význam hlavně jako zdroj prvotního poznávání.
- **Projevit zájem a povzbuzovat** – pro rozvoj dítěte je zásadní jeho okolí, a to nejen v oblasti výtvarného tvoření. Stejně, jako dochází k rozvoji jazyka a řeči, dochází také k rozvoji výtvarných schopností a dispozice kreslit. Proto by mělo okolí dítěte v oblasti jeho výtvarné tvorby podporovat, ukazovat zájem a sdílet s ním jeho radost.
- **Chválit** – pochvala je důležitým motivačním prvkem k chuti dále se zdokonalovat.
- **Vyhnout se kritice a shazování výtvorů dítěte** – kritika a shazování může vést k nechuti nebo dokonce ke strachu pokoušet se o výkon znova.
- **Respektovat vztah dítěte k výtvarným činnostem** – ne všechny děti mají kreslení rády a pedagog by měl tento fakt respektovat.
- **Vytvářet bezpečné a podněcující prostředí.**

3.1 Výtvarná výchova

„Výtvarná výchova je nekonečným procesem poznávání a hledání. Výtvarné činnosti představují jeden z významných prostředků pro rozvíjení osobnosti dítěte, nabízejí možnost sebevyjádření jinou formou než slovní a díky tomu ve srovnání s dalšími aktivitami nejvíce rozvíjejí fantazii a kreativitu dítěte.“ (Křížová, 2017, s. 7)

Výtvarnou výchovu chápeme jako odpočinkovou tvůrčí činnost, která určitým způsobem obohacuje naše prožívání. I přes různost názorů v oblasti jejího významu a funkce se stala výtvarná výchova součástí školních osnov. (Campbell, 1998)

„Dnešní výtvarná výchova přirozeně absorbuje poslední trendy pedagogického výzkumu, myšlenky teoretiků výtvarné výchovy, poznatky z teorie dějin umění, estetiky, filozofie, ostatních pedagogických věd, sémiotiky, psychologie (psychologie umění), antropologie, sociologie, teorie médií, gender studies a jiných oborů. Snaží se reagovat na prudké proměny společnosti i současného výtvarného umění“ (Šobánková, 2007, s. 19)

Základními výtvarnými prostředky ve výtvarné výchově jsou (Křížová, 2017, s. 11):

- *„výtvarné prvky – barvy, tvary, linie...“*
- *výtvarné techniky – kresba, malba, modelování...“*
- *výtvarné nástroje – tužka, pastelka, voskovky, nůžky...“*
- *výtvarné materiály – papír, modelína, odpadové materiály...“*

3.2 Artefiletika

Artefiletika je výchovné pojetí, jehož základy staví na výtvarné výchově. Pojem „*artefiletika*“ se skládá ze dvou částí První část slova - *ars, artis* znamená umění (zejména výtvarné). Druhá část odkazuje na *filetický* přístup výchovy, ve kterém je zásadní rozvoj intelektu, který je úzce spojen s vývojem emocí a sociálních schopností. Artefiletika klade důraz na osobní zkušenosti žáků a tvořivé myšlení. Metodika artefiletiky je postavená na psycho-didaktickém využívání dvou vzájemně se ovlivňujících aktivit:

- *„Expresse – výrazový tvůrčí projev*
- *Reflexe – náhled na to, co bylo zažito a vytvořeno.*“ (Slavík, 2001, s. 12)

Dle Slavíkové a kol. (2010, s. 8) *„vychází artefiletika z tvůrčího expresivního projevu a osobních zážitků žáka, které se snaží pedagogicky zhodnotit pro poznávání, sebepoznávání, rozvoj komunikačních schopností a uplatnění se v životě mezi lidmi.“* Artefiletika vychází z principů výtvarné výchovy, na kterou navazuje hlavně rozvojem tvořivosti dítěte. Spolu s rozvojem tvořivosti se snaží respektovat osobnostní rysy dítěte a jeho individuální potřeby. Snaží se také preventivně předcházet psychickým a sociálním problémům, které by mohly vzniknout v pozdějším věku.

Artefiletiku řadíme mezi expresivní terapie, které vychází z exprese – prožitku. Expresse je spontánní, individuální a vytváří prostor k rozvoji fantazie a seberealizace (Potměšilová, Sobková, 2012). Slavík (1997, s. 104) definuje expresi jako *„specifickou, citově zabarvenou a více, nebo méně záměrně strukturovanou reprezentaci vnitřního světa člověka. Expresse se týká především vnitřních hnutí, která jsou označována jako emoce.“*

Artefiletika má velmi blízko k arteterapii, ale rozdíl mezi nimi tvoří fakt, že arteterapie má charakter léčby. *„Artefiletika využívá uměleckých výrazových prostředků k integrativnímu duševnímu rozvoji a k pozitivní prevenci psychosociálních poruch, zejména u dětí a mladých lidí.“* (Potměšilová, 2013, s. 14)

3.2.1 Cíle artefiletiky

Cíle artefiletiky definuje množství autorů zabývajících se touto oblastí. Slavík (2001) definuje hlavní cíle artefiletiky jako:

- učení se symbolickému vyjadřování,
- poznání a vnímání světa i sebe samého s využitím uměleckého zážitku vycházejícího z vlastního tvoření,
- navození psychické a duševní pohody, podpora sociálních schopností = pozitivní prevence psychických problémů.

Stiburek (2000, In Potměšilová, 2013, s. 14) hovoří o cílech artefiletiky především jako o „rozvoji pozitivních rysů osobnosti a prevenci psychických a sociálních patologií. Jedná se o podporu spontánní expresivity a zaměření se na prožitkovou stránku tvorby, dále pak rozvoj citlivosti a vnímavosti vůči světu a vztahům.“

Slavíková a kol. (2010, s. 9) uvádí, že „cílem artefiletiky je výchovně zhodnotit výtvarnou aktivitu jako symbolického prostředníka mezi niterným světem dítěte a světem lidské kultury nebo přírody“.

3.2.2 Osobnost pedagoga v artefiletice

Pro správnou pedagogickou práci v artefiletice by měly být základem nejen odborné znalosti, ale také určité osobnostní předpoklady. Jsou jimi například:

- schopnost zvládat situace s nadhledem a moudrostí,
- citlivý a respektující přístup k dětem, se kterými pracuje,
- vlastní sebedůvěra – pedagog měl by vědět o svých citlivých „místech“ své psychiky a umět s nimi pracovat,
- vyrovnanost,
- výtvarný cit,
- schopnost pracovat s vlastními prožitky. (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010)

Pedagogové, kteří chtějí vyučovat artefiletiku procházejí zážitkovým a odborným výcvikem, během kterého zkoušení artefiletické metody přímo na sobě (v roli dítěte). Právě to je důležitým předpokladem pro rozvoj empatie, imaginace, sebepoznání a dalších schopností a dovedností důležitých pro výkon tohoto výchovného působení. (tamtéž)

PRAKTICKÁ ČÁST

4 SKUPINOVÝ VÝTVARNÝ PROJEKT U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

V rámci praktické části diplomové práce bude realizován skupinový výtvarný projekt u dětí předškolního věku se sluchovým postižením. Cílem diplomové práce je analýza tohoto výtvarného projektu, jehož cílem je rozvoj vztahů, vzájemné spolupráce a komunikace dětí předškolního věku se sluchovým postižením v prostředí mateřské školy. Úvodní část práce bude věnována vymezení kvalitativní metody výzkumného šetření, která byla pro tuto diplomovou práci zvolena. Budou zde uvedeny také otázky etiky výzkumu a jeho časové hledisko. Charakterizován bude výzkumný soubor a poté celý průběh výzkumného šetření, na základě kterého bude provedena analýza celého výzkumu a závěrečná diskuse.

4.1 Výzkumný problém

Výzkumná část práce se bude zabývat využitím skupinového výtvarného projektu pro rozvoj vztahů, komunikace a spolupráce ve skupině dětí předškolního věku se sluchovým postižením. Cílem bude zhodnocení celkového přínosu výtvarného projektu v těchto oblastech. Děti se sluchovým postižením jsou ovlivněny komunikační bariérou, se kterou může souviset jak rozvoj jedince, tak rozvoj sociálních dovedností. Právě rozvíjení těchto oblastí v praxi pomocí výtvarných aktivit bude hlavním výzkumným problémem, na který bude v této práci nahlíženo.

4.2 Cíle

Hlavním cílem výzkumu bude zhodnotit přínos skupinových výtvarných aktivit v kolektivu dětí předškolního věku se sluchovým postižením v prostředí mateřské školy se zaměřením na rozvoj vztahů, spolupráce a komunikace.

Dílčí cíle:

- 1) Zjistit, jak mohou výtvarné aktivity pomoci prohloubit vztahy v kolektivu dětí předškolního věku se sluchovým postižením.
- 2) Zjistit, jak mohou výtvarné aktivity přispět k prohloubení vzájemné spolupráce u dětí se sluchovým postižením.
- 3) Zjistit, jak mohou výtvarné aktivity přispět k rozvoji komunikace u dětí předškolního věku se sluchovým postižením.

4.3 Výzkumné otázky

Na základě cílů výzkumu byly určeny výzkumné otázky:

- **Výzkumná otázka č. 1:** Jakým způsobem ovlivnila realizace výtvarného projektu vztahy mezi dětmi předškolního věku se sluchovým postižením v prostředí mateřské školy?
- **Výzkumná otázka č. 2:** Jakým způsobem došlo k prohloubení vzájemné spolupráce mezi dětmi předškolního věku se sluchovým postižením u realizace skupinového výtvarného projektu.
- **Výzkumná otázka č. 3:** Jakým způsobem pomohla realizace skupinového výtvarného projektu v rozvoji komunikace u dětí předškolního věku se sluchovým postižením?

4.4 Metodika

Pro realizaci praktické části diplomové práce byly využity metody kvalitativního přístupu šetření. Švaříček a Šed'ová (2014, s. 17) uvádí, že „*kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.*“ Hendl (2016) označuje kvalitativní výzkum jako pružný typ výzkumu. Na začátku výzkumného šetření se určují výzkumné otázky – ty se ale mohou během realizace výzkumu upravovat a přizpůsobovat novým okolnostem. Výzkumník během výzkumného šetření vyhledává a analyzuje všechny informace, které by mohly k odpovědím na výzkumné otázky přispět. Sběr a analýza dat probíhají u kvalitativního výzkumu současně.

Jako design výzkumu byla zvolena metoda zakotvené teorie. „*Cílem výzkumu, který vychází ze strategie zakotvené teorie, je návrh teorie pro fenomény v určité situaci, na niž je zaměřena pozornost výzkumníka. Pozornost se věnuje zvláště jednání a interakcím sledovaných jedinců a procesům v daném prostředí.*“ (Hendl, 2016, s. 123)

4.5 Metody sběru dat

Hlavní metodou získávání dat bude zúčastněné pozorování. Je to metoda, díky které je možný popis určitého dění – kdo, co a jak se dění účastní nebo kde a v jakém čase se dění uskutečňuje. Pozorovatel se sám účastní dění a tím se dostává do osobnějšího vztahu s účastníky výzkumu. V průběhu zúčastněného pozorování je možné využít mnoho prostředků pro získání dat: různé typy rozhovorů, videozáznamy nebo fotodokumentaci. (tamtéž)

Pozorování bude probíhat metodou **extrospekce**. Extrospekce je pozorování chování a jednání jiných osob. Pozorování může být:

- **Individuální** – zaměřené na osobnostní vlastnosti, chování a psychické procesy a stavy pozorované osoby;
- **Skupinové** – pozorování více osob najednou, předmětem pozorování jsou skupinové jevy, tzn. analýza spolupráce a vztahů ve skupině (Kusák, 2002).

Kusák a Dařílek (2002) rozlišují čtyři fáze pozorování:

- **První fáze:** stanovení obsahu zaměření pozorování, zjišťování informací o účastnících výzkumu a o pozorovaných jevech.
- **Druhá fáze:** vlastní pozorování a shromáždění zjištěných údajů.
- **Třetí fáze:** analýza a hledání vztahů mezi zjištěnými jevy.
- **Čtvrtá fáze:** výklad pozorovaného jevu.

V rámci tohoto výzkumu bude v první fázi použita metoda individuálního pozorování. Touto metodou bude pozorováno, jak se děti předškolního věku se sluchovým postižením chovají v přirozeném prostředí mateřské školy. Pozorování bude zaměřeno na formy jejich spolupráce, analýzu jejich vztahů v kolektivu a na jejich úroveň komunikačních schopností.

Výsledkem první fáze pozorování budou osobní anamnézy dětí. Pro doplnění osobních anamnéz budou osloveni také pedagogové a asistenti pedagoga. V druhé fázi bude probíhat pozorování skupinovou formou. Toto pozorování bude probíhat během realizace skupinového výtvarného projektu. Toto pozorování bude sledovat stejné faktory jako pozorování v první fázi s tím rozdílem, že se bude jednat už o cílenou aktivitu, zaměřenou na rozvoj spolupráce, komunikace a vztahů v kolektivu. Pro účely druhé fáze pozorování bude pořízen videozáznam, který bude zpětně sloužit ke sledování daných jevů ve skupině. Pořízeny budou také fotografie zachycující tvoření skupinového výtvarného projektu. Bude zde také zobrazen výsledný produkt činnosti účastníků výzkumu. Ve třetí fázi výzkumu proběhne zpracování a porovnávání dat z popisu průběhu výzkumu metodou otevřeného kódování a zodpovězení výzkumných otázek. Čtvrtou fází výzkumu bude závěrečná diskuse.

4.6 Etika výzkumu

Hendl (2016) zdůrazňuje důležitost zachování etického jednání během výzkumu. To s sebou nese určitá pravidla: získání informovaného souhlasu od účastníků výzkumu, případně jejich zákonných zástupců, svoboda odmítnutí účasti ve výzkumu, a v neposlední řadě zachování anonymity.

Celý výzkum bude probíhat anonymně. Během realizace výzkumu byl pořízen videozáznam, a to pouze za účelem zpětné analýzy celé činnosti účastníků výzkumu a jejich chování během výzkumu. Videozáznam byl pořízen pouze pro účely autorky diplomové práce, to znamená, že nebude nikde uveřejněn. Po ukončení studia bude záznam smazán. Během činnosti byly pořízeny také fotografie, které budou součástí diplomové práce. Fotografie ale nebudou zobrazovat obličeje dětí. Pro zachování anonymity nebudou uvedena ani jména dětí a účastníci výzkumu budou označeni např. jako „chlapec L, dívka M“. V diplomové práci nebude uveden ani celý název mateřské školy. Zákonní zástupci dětí byli se všemi záměry, cíli diplomové práce a anonymitou seznámeni pomocí informovaného souhlasu, který obsahoval všechny výše zmíněné informace (viz Příloha č. 1). Svým podpisem udělili zákonní zástupci účastníků výzkumu souhlas se zveřejněním produktu výtvarné činnosti jejich dítěte, osobní anamnézy a fotografií pro účely této diplomové práce.

4.7 Časové hledisko výzkumu

Celý výzkumné šetření v mateřské škole probíhalo během tří týdnů. V prvních dvou týdnech bylo prováděno pozorování dětí v jejich přirozeném prostředí při hře a při řízených činnostech. Na základě pozorovaných faktorů byly určeny cíle práce a výzkumné otázky, na které bude výtvarný projekt zaměřen. Samotná realizace výtvarného projektu proběhla během třetího týdne. Realizace byla provedena s každou skupinou během jednoho dne v úseku asi jedné až dvou hodin. Dopady, které měl výtvarný projekt byly pozorovány během zbytku třetího týdne.

4.8 Charakteristika výzkumného vzorku

Výběr participantů proběhl metodou záměrného výběru, který je dle Miovskeho (2006) definován cíleným vyhledáváním účastníků na základě určitých společných znaků. Společným znakem v tomto případě bylo sluchové postižení a předškolní věk.

Výtvarný projekt byl realizován v mateřské škole pro děti se sluchovým postižením, ve které autorka diplomové práce pracuje. Do výzkumu bylo zapojeno osm dětí s různým stupněm sluchového postižení. Všechny zúčastněné děti mají sluchovou vadu kompenzovanou sluchovou protetikou, konkrétně sluchadly nebo kochleárními implantáty.

Děti byly podle věku rozděleny do dvou skupin. Hlavním důvodem pro rozdělení dětí podle věku bylo přizpůsobení výtvarné aktivity podle věkové kategorie dané skupiny. Druhým důvodem byly také vývojová specifika v oblasti komunikace, socializace a spolupráce u dětí dané věkové kategorie.

Na základě zúčastněného nestrukturovaného pozorování, konzultace s třídními učiteli, asistenty pedagoga a studia osobní dokumentace dětí byly sestaveny osobní anamnézy dětí. Osobní anamnézy byly sestaveny pro bližší definování výzkumného souboru a následnou analýzu určitých pozorovaných specifik ve skupině. Pro tyto účely tedy osobní anamnézy obsahují:

- stupeň sluchové vady dítěte,
- používanou kompenzační pomůcku,
- úroveň komunikačních schopností dítěte,
- chování dítěte v kolektivu a jeho vztahy s ostatními dětmi,
- osobnostní rysy dítěte,
- schopnost spolupráce, pomáhání ostatním a schopnost empatie.

4.8.1 Skupina 1 – mladší děti

Na začátek je vhodné uvést, že všechny děti z této skupiny navštěvují mateřskou školu jeden až dva roky a komunikačním schopnostem se teprve učí – to jak znakovanou formou, tak mluvenou formou. V předškolním věku se u dětí jedná spíše o znakovanou češtinu než o znakový jazyk, tzn., že děti komunikují spíše heslovitě, většinou pomocí znaků, které pouze doplňují o mluvenou řeč a mimiku.

V této skupině jsou tři děti z jedné třídy a jedno dítě z jiné třídy. Součástí pozorování bylo také to, jak dokážou děti, které přicházejí do kontaktu denně, spolupracovat s dítětem, se kterým nejsou v kontaktu tak často.

Chlapec C (3 roky)

Chlapec má těžké sluchové postižení kompenzované kochleárními implantáty na obou stranách. Chlapec začíná komunikovat hlavně pomocí znaků, které se snaží doplňovat mluvenou řečí. Mateřskou školu navštěvuje prvním rokem a komunikační schopnosti se u chlapce teprve začínají budovat. Chlapec pochází z bilingválního prostředí (jeden z rodičů je cizinec).

Chlapec má problémy s jemnou i hrubou motorikou, proto potřebuje u výtvarných aktivit pomoc pedagoga nebo asistentky. I přes sníženou úroveň jeho motoriky je chlapec velmi snaživý. I přes své limity má chlapec zdravý pocit sebedůvěry a ten mu umožňuje realizovat hru s ostatními členy kolektivu. Chlapec je velmi veselý a hravý, v kolektivu nemá problémy, ale hraje si spíše sám, nebo vyhledává pozornost pedagogů a asistentů pedagoga. Čas u volné hry tráví buď samostatně, nebo opět vyhledává přítomnost dospělého.

Dívka N (4 roky)

Dívka má těžké sluchové postižení kompenzované kochleárnými implantáty na obou stranách. Dívka nastoupila do mateřské školy před rokem a pochází z odlišného kulturního a jazykového prostředí, tzn., že v současnosti dívka komunikuje třemi jazyky, přičemž jeden z nich je český znakový, který se začala učit až od září letošního roku. Dívka v komunikaci v současné době preferuje primárně znaky, mluvenou formou vyjadřuje pouze pár slov.

Dívka je velmi temperamentní, veselá a ráda si prosazuje své. U dívky se vyskytují časté afekty, které vycházejí z nepochopení. Dívka špatně přijímá pravidla, které ji nevyhovují. Tyto faktory se nicméně v poslední době zlepšují z důvodu zlepšujícího se porozumění znakům českého znakového jazyka.

V kolektivu u dívky převládají tendence k vedoucímu postavení ve skupině, a to jak ve třídě, tak v kolektivu celé mateřské školy. Celkově lze říci, že je dívka velmi kamarádká a v kolektivu oblíbená. Dívka při hrách vyhledává kamarády a společně rozvíjí hru. Málokdy volí samostatnou hru.

Chlapec M (4 roky)

Chlapec má středně těžké sluchové postižení kompenzované sluchadly na obou stranách. Chlapec komunikuje pomocí znaků, které jsou doplněny mluvenou řečí, která se u něho začíná postupně rozvíjet. Nicméně nosí chlapec sluchadla sporadicky a z toho důvodu je rozvoj komunikace zpomalený, a to jak u mluvené řeči, tak u znakového jazyka.

Chlapec má problémy s udržení pozornosti, a to jak při individuální, tak při skupinové práci. Z rodinného prostředí chlapce nevychází žádná pravidla chování a hranice. Chlapec je temperamentní, živý a pohybově velmi nadaný a vyspělý. Často při volné hře potřebuje usměrnit pedagogem a nastavit správné hranice, a to jak ve vztahu k jiným dětem v kolektivu, tak vzhledem k jeho vlastní bezpečnosti. Na druhou stranu má rozvinutou empatii vůči mladším dětem, kterým se snaží pomáhat. Během kontaktu s menšími dětmi je ale nerozvážený a činí mu potíže odhadnout jejich sílu a tempo.

Chlapec H (4 roky)

Chlapec má těžké sluchové postižení kompenzované kochleárními implantáty na obou stranách. Chlapec navštěvuje mateřskou školu druhým rokem a jeho úroveň komunikačních schopností se za tu dobu výrazně zlepšila. Primárním komunikačním prostředkem chlapce je mluvená řeč, kterou ale doplňuje o znaky. Chlapec je velmi komunikativní.

Chlapec je spíše klidnější, ale zároveň veselý a rád „vtípkuje“ jak s ostatními dětmi, tak s pedagogy a asistenty pedagoga. U volné hry preferuje hru s kamarády nebo si hraje samostatně. Chlapec nese těžce neúspěch nebo prohru. Pokud je vyzván k aktivitám, ve kterých nenachází zálibení, dokáže to dát náležitě najevo.

Chlapec je z této skupiny jediný, který patří do jiné třídy. Chlapec také odchází z mateřské školy každý den po obědě, takže nepřichází do kontaktu s ostatními účastníky z této skupiny tak často. Důvodem pro zařazení chlapce do této skupiny byl hlavně věk. Dalším důvodem bylo ale také zjištění, jaký vliv má na rozhodovací procesy a komunikaci ve skupině zařazení dítěte, se kterým nemají ostatní děti z této skupiny denní interakci.

4.8.2 Skupina 2 – starší děti

Druhá skupina byla tvořená dětmi z jedné třídy. Tři z těchto dětí plní povinnou předškolní docházku. Mezi dětmi z této skupiny panuje často soutěživá atmosféra, proto to bude v pozdější analýze jeden ze zkoumaných faktorů, na která bude nahlíženo.

Chlapec D (6 let)

Chlapec má těžké sluchové postižení kompenzované na jedné straně kochleárním implantátem a na druhé straně sluchadlem. Chlapec komunikuje primárně znaky, které doplňuje o mluvenou řeč. Chlapec se v mluvené řeči tento rok razantně zlepšil, ale komunikuje spíše heslovitě. U chlapce často dochází k nepochopení zadaných úkolů.

Chlapec je velmi snaživý, pečlivý a veselý. Mívá ale velké problémy s udržením pozornosti. Chlapec má také viditelně narušenou koordinaci a motorické schopnosti, a to jak v oblasti jemné, tak hrubé motoriky.

Co se týče vztahů v kolektivu, je chlapec velmi kamarádský a vždy ochotný kamarádům pomoci. U volné hry volí jak samostatnou, tak skupinovou hru. V kolektivu nemá problémy, má dost kamarádů a dokáže se přidat k jakékoliv skupinové aktivitě, která ho zaujme. U chlapce je viditelné „zapálení“ pro každou věc, která ho baví a nadchne.

Chlapec L (7 let)

Chlapec L má těžké sluchové postižení kompenzované kochleárnými implantáty na obou stranách. U chlapce je pravděpodobně přidružená také narušená komunikační schopnost v oblasti porozumění i produkce řeči. Chlapec komunikuje primárně znakovým jazykem. Mluvená řeč je u chlapce po celou dobu navštěvování mateřské školy intenzivně rozvíjena, avšak kvůli logopedické vadě je nesrozumitelná.

Chlapec je velmi pohybově nadaný. V oblasti vztahů v kolektivu je oblíbený, má spoustu kamarádů a je velmi společenský. Ve volné hře preferuje skupinovou hru. Sám si hraje minimálně. Dalo by se říct, že pokud se chlapec cítí komfortně, je extrovertní. V přítomnosti osob, které nezná je ale stydlivý. Chlapec je také velmi soutěživý a nese špatně prohru či neúspěch. Na těchto skutečnostech třídní pedagog společně s asistentem pedagoga intenzivně pracují. Chlapec je veselý povahy a má smysl pro humor.

Dívka V (7 let)

Dívka má těžké sluchové postižení kompenzované sluchadly na obou stranách. Rodiče od dívky mají také sluchové postižení, takže znakový jazyk je jejím mateřským jazykem. Český jazyk se začala učit až po nástupu do mateřské školy. Mateřskou školu navštěvuje druhým rokem a v oblasti verbální komunikace udělala velký pokrok. Z důvodu pozdního nástupu do mateřské školy je ale mluvená řeč i její porozumění výrazně opožděno. I přes to začala dívka v poslední době při komunikaci používat primárně mluvený jazyk.

Dívka V a dívka I jsou sestry. Obě dívky jsou z důvodu vzdáleného bydliště přes týden na internátě. Dívky jsou zároveň kamarádky a mají spolu velmi blízký vztah.

Dívka je veselá a kamarádká. V oblasti volné hry preferuje skupinové hry. Velmi často si hraje společně se svou sestrou, ale kamarádké vztahy má i s ostatními dětmi. Dívka je spíše klidnější povahy.

Dívka I (5 let)

Dívka má těžké sluchové postižení kompenzované sluchadly na obou stranách. Jak již bylo zmíněno, dívka I je sestra dívky V, takže verbální komunikaci se začala taktéž učit až při nástupu do mateřské školy. Rozdíl mezi sestrami je ale v době nástupu do mateřské školy. Po nástupu dívky V a zjištění její úrovně komunikačních schopností byli rodiče kontaktováni a na základě domluvy byla do mateřské školy přijata dívka I asi dva měsíce po její sestře. Dívka má ale větší sluchovou ztrátu než její sestra a při komunikaci preferuje hlavně znakový jazyk. Dívka má také časté problémy s porozuměním.

Dívka je velmi temperamentní, veselá a usměvavá. V okolí neznámých lidí bývá stydlivá, ale pokud se cítí komfortně, většinou zaujímá dominantní postavení ve skupině a je velmi extrovertní. Platí to jak ve vztahu v kolektivu dětí, tak ve vztahu k pedagogům a asistentům pedagoga. Dívka je velmi svá a má smysl pro humor. Často si dělá legraci i sama ze sebe a umí pobavit i všechny okolo. Někdy má ale také mírné sklony k rozkazování ostatním dětem v kolektivu. U volné hry dokáže být samostatná, ale také si velmi často hraje ve skupině. S ostatními kamarády často sehrávají během volné hry scénky či pěvecká a divadelní vystoupení.

4.9 Průběh výzkumu a realizace výtvarného projektu

V této podkapitole bude popsán celý průběh a časový plán výzkumného šetření. Průběh výzkumu bude rozdělen do čtyř fází (viz kapitola 4.4 Metodika).

4.9.1 První fáze - příprava

První (přípravná) fáze probíhala formou zúčastněného pozorování v prostředí mateřské školy pro sluchově postižené po dobu dvou týdnů. Účastníci výzkumu byli pozorováni v jejich přirozeném prostředí mateřské školy. V první fázi dále proběhlo:

- vymezení oblastí zájmu daného výzkumu,
- vymezení hlavních a dílčích cílů výzkumu,
- určení výzkumných otázek,
- vybrání účastníků výzkumu a jejich rozdělení do skupin,
- vypracování osobních analýz účastníků výzkumu,
- vypracování návrhu výtvarného projektu.

Pozorování probíhalo jak během výuky, tak během jejich volné hry v odpoledních hodinách. Účelem pozorování nebylo zhodnotit pozitiva a kladné stránky dětí, ale nalezení těch faktorů a skutečností, které by se mohly pomocí výtvarného projektu rozvinout. U některých dětí byla vypořazována značná soutěživost, potřeba být první a lepší než kamarád a také negativní pocity z neúspěchu nebo prohry. Během pozorování nastaly také situace, kdy některé děti nesly velmi špatně, když jim někdo zasáhl do jejich hry. Tyto skutečnosti byly doprovázeny vztekem, negativními emocemi a „žalováním“ na daného kamaráda pedagogům. U několika dětí byla také zjevná neochota spolupráce při hře, neochota pomoci druhému nebo se s ním o něco rozdělit. V prostředí mateřské školy pro sluchově postižené je samozřejmé, že se komunikační schopnosti u dětí teprve rozvíjejí a prohlubují, ale pokud se jedná například o určování pořadí nebo o rozdělování rolí při hře, mají často pedagogové tendenci udělat toto rozhodnutí za děti. Důvodem není rozhodně to, aby děti připravily o možnost volby, ale právě nižší úroveň komunikačních schopností a porozumění významu sdělovaného, která může tyto rozhodovací procesy značně zkomplikovat.

Na základě těchto vypořazovaných skutečností byly určeny oblasti, na které se bude daný výtvarný projekt soustředit:

- rozvoj vztahů v kolektivu,
- prohloubení spolupráce,
- rozvoj komunikace.

Po určení oblastí zájmu byl určen hlavní cíl a dílčí cíle praktické části diplomové práce. Na základě cílů byly také následně vymezeny výzkumné otázky.

Pro realizaci výtvarného projektu bylo na základě konzultace s pedagogy a asistenty pedagoga vybráno osm dětí s různým stupněm sluchového postižení ve věku 3-7 let. Děti byly podle věku rozděleny do dvou skupin – mladší a starší děti. Důvodem tohoto rozdělení byla primárně vývojová podobnost v oblasti kresby, rozumových schopností a schopnosti spolupráce. Druhým důvodem byla možnost přizpůsobení výtvarného projektu a využívaných technik podle dané věkové kategorie. Poté byly zpracovány osobní anamnézy dětí, které obsahovaly poznatky důležité pro hlavní záměr výzkumu a zaměření výtvarného projektu. Pro vypracování osobních anamnéz dětí byly využity poznatky z pozorování dětí v řízených činnostech i při volné hře, volné rozhovory s pedagogy a asistenty pedagoga a analýza dostupných osobních dokumentů.

Dalším krokem bylo vybrání vhodné výtvarné aktivity tak, aby vyhovovala jak potřebám dětí, tak zkoumaným oblastem. Inspiraci poskytla aktivita „Obkresli mě“ z knihy Dalšíh 199 výtvarných činností od autorek Kohlové a Gainerové (1997, s. 147). U výtvarného projektu byl využit základ této aktivity, a to obkreslování těla kamaráda na velký formát papíru. Výtvarný projekt byl rozšířen a upraven tak, aby vyhovoval cílům praktické části diplomové práce. Návrh výtvarného projektu byl zpracován do dvou variant – po skupinu č. 1 (mladší děti) a pro skupinu č.2 (starší děti).

NÁVRH VÝTVARNÉHO PROJEKTU

	SKUPINA Č. 1 (mladší děti)	SKUPINA Č. 2 (starší děti)
CÍL PROJEKTU	<ul style="list-style-type: none"> • prohloubení vztahů v kolektivu • rozvoj spolupráce ve skupině • rozvoj komunikace 	<ul style="list-style-type: none"> • prohloubení vztahů v kolektivu • rozvoj spolupráce ve skupině • rozvoj komunikace
POMŮCKY	<ul style="list-style-type: none"> • velkoformátový tvrdý papír • pastelky 	<ul style="list-style-type: none"> • velkoformátový tvrdý papír • pastelky

	<ul style="list-style-type: none"> • temperové barvy • prstové barvy • bambulky • krepový papír • štětce • houbičky • lepidlo • kelímky na vodu 	<ul style="list-style-type: none"> • temperové barvy • krepový papír • noviny • voskovky • strukturovaná látka na frotáž • bambulky • štětce • houbičky • kelímky na vodu • lepidla
CÍLOVÁ SKUPINA	<ul style="list-style-type: none"> • děti se sluchovým postižením ve věku 3-4 roky 	<ul style="list-style-type: none"> • děti se sluchovým postižením ve věku 4-7 let
ČASOVÉ HLEDISKO	<ul style="list-style-type: none"> • cca 1 hodina 	<ul style="list-style-type: none"> • cca 1,5 hodiny
ORGANIZAČNÍ FORMA	<ul style="list-style-type: none"> • skupinová 	<ul style="list-style-type: none"> • skupinová
MOTIVACE	<ul style="list-style-type: none"> • vytvoření společného výtvarného díla • společná hra s kamarády • radost z výtvarného tvoření • možnost „vydovádět“ se 	<ul style="list-style-type: none"> • vytvoření společného výtvarného díla • společná hra s kamarády • radost z výtvarného tvoření

Tabulka 1 - Návrh výtvarného projektu

4.9.2 Druhá fáze – realizace výtvarného projektu

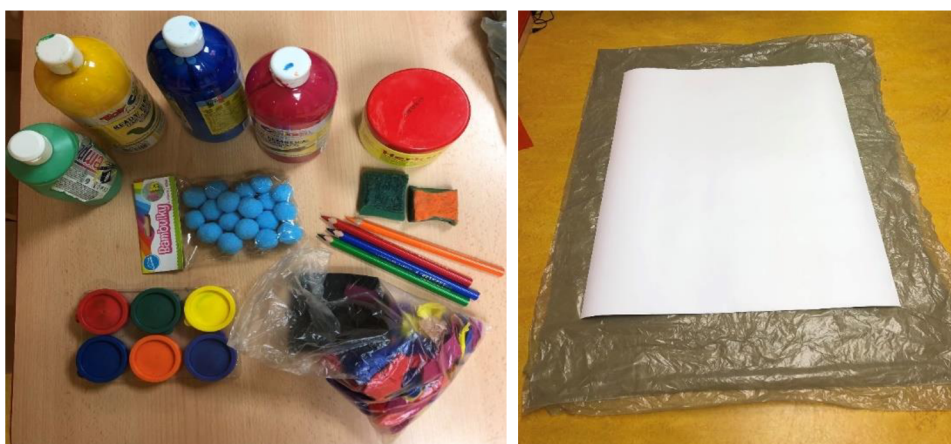
Druhou fází projektu byla samotná realizace výtvarného projektu. Obsahem této podkapitoly bude popis průběhu realizace výtvarného projektu u skupiny č. 1 a skupiny č. 2. Obě realizace byly zaznamenávány na video z důvodu zpětného popisu a podrobnější analýzy. Tyto záznamy budou nyní použity pro popis celého výzkumného šetření.

Popis realizace výtvarného projektu se skupinou č. 1 (mladší děti)

Skupinu tvořily čtyři děti předškolního věku se sluchovým postižením ve věku 3-4 roky. Z důvodu zachování anonymity dětí budou děti v této skupině označovány jako chlapec C, chlapec M, dívka N a chlapec H. Chlapec C, chlapec M a dívka N navštěvují stejnou třídu, chlapec H navštěvuje jinou třídu. Chlapec H se s ostatními členy skupiny setkává pouze během ranních činností školky.

Projekt byl realizován po dopolední svačině. Během času, kdy byly děti na svačině byla připravena pracovní plocha a pomůcky. Z důvodu velkého formátu papíru probíhalo celé tvoření na zemi. Pro tuto skupinu byly připraveny (obrázek 5):

- temperové barvy (zelená, žlutá, modrá a červená),
- prstové barvy,
- pastelky (modrá, zelená, červená, oranžová),
- tekuté lepidlo,
- houbičky,
- štětce,
- bambulky,
- kousky krepového papíru.



Obrázek 5 - příprava výtvarného projektu

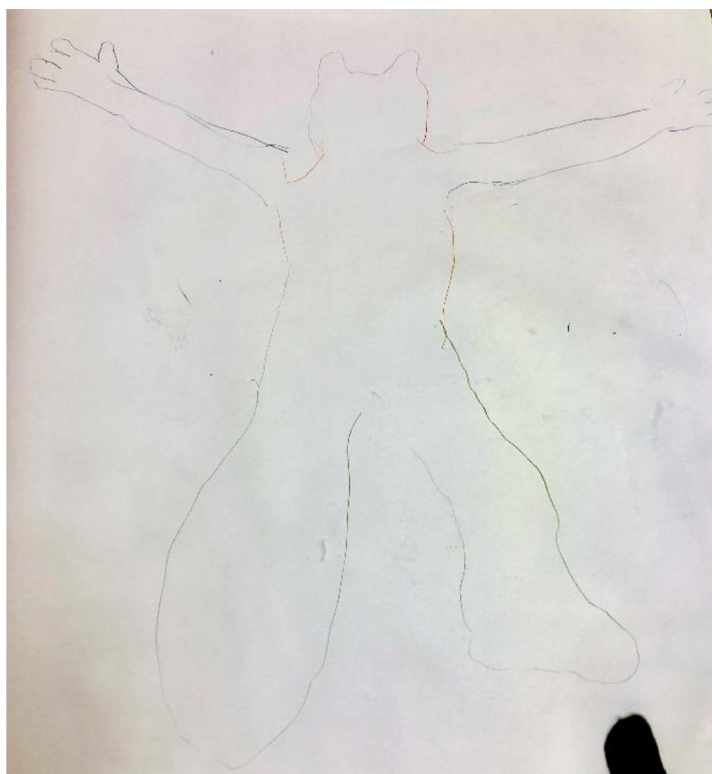
Po příchodu dětí byla dětem popsána a představena celá aktivita. Autorka s dětmi komunikovala pomocí znakového jazyka (respektive znakované češtiny) a mluvené češtiny. Dětem bylo sděleno, že budou všichni spolu malovat postavu člověka, jehož obrysy budou tvořit části jejich těla. Hned v úvodu bylo dětem řečeno, že se budou muset domlouvat a mluvit spolu, aby tento úkol zvládly.

Následně byly děti rozděleny do dvojic. Dívka N a chlapec M k sobě mají velmi blízko a jelikož bylo záměrem projektu rozvinout vztahy, po domluvě s třídním pedagogem a asistentem pedagoga byla tato dvojice rozdělena. Dvojice tedy tvořil chlapec C a chlapec M a chlapec H a dívka N.

Prvním úkolem bylo, aby se děti domluvily, kdo bude kreslit jakou barvou pastelky. Dětem byly nabídnuty pouze čtyři barvy – modrá, červená, zelená a oranžová. První reakce dětí byla, že se každý natáhl po barvě, kterou chtěl. V tomto bodě byly děti zastaveny a bylo jim zopakováno, že se musí spolu domluvit a společně si říct, kdo by chtěl jakou barvu. Chlapec H řekl, že by chtěl červenou, dívka N modrou, chlapec M zelenou a chlapec C taky modrou. Asistentka pedagoga měla v tuto chvíli poznámku o tom, že dívka N bude reagovat velmi negativně, pokud modrou pastelku nebude mít ona. Chlapci H byla dána červená pastelka, chlapci M zelená. Dále bylo jednáno pouze s dívkou N a chlapcem C. Důvodem bylo, aby byli dovedeni k nějakému společnému řešení. V tuto chvíli chtěli oba pořad modrou pastelku, takže bylo přistoupeno k náhradnímu řešení a výběr pastelky proběhl naslepo. Dívka N si vybrala oranžovou, a nakonec reagovala bez negativních emocí, což byla podle slov pedagoga a asistenta pedagoga velmi neočekávaná reakce, protože to u dívky není zvykem.

Druhým úkolem bylo rozdělení částí těla, které budou dané dvojice obkreslovat. Na výběr byla hlava, trup, ruce a nohy. Děti byly vyzvány, aby na těle ukázaly, jakou část chtějí kreslit. Jako první se ozval chlapec M, že by chtěl s chlapcem C kreslit nohy. Druhá dvojice souhlasila a chtěla kreslit hlavu. K hlavu si druhá dvojice vybrala trup. První dvojice souhlasila s tím, že budou kreslit ruce. Tato část byla bez jakýkoliv problémů.

Třetí úkol probíhal ve dvojicích. Jednotlivé dvojice měly rozdělené části těla, ale musely se domluvit, kdo si lehne na papír a kdo ho obkreslí. Chlapec H chtěl jako první obkreslovat, dívka N souhlasila. Poté se vyměnili. Společně na papíře obkreslili hlavu a trup. Stejně probíhala domluva u druhé dvojice. Děti obkreslování šimralo, a tak probíhala během tohoto kroku velmi veselá atmosféra. (obrázek 6)



Obrázek 6 - výsledek obkreslování – skupina č. 1

Čtvrtý úkol byl výběr výtvarné techniky, kterou bude daná dvojice vybarvovat části nakreslené postavy. Před děti byly postaveny čtyři temperové barvy (modrá, zelená, žlutá a zelená) a prstové barvy. U tohoto kroku došlo k velkému nepochopení. Děti si myslely, že mají vybírat, jakou barvou chtějí kreslit. Až po názorné ukázce daných výtvarných technik děti dokázaly vybrat mezi prstovými barvami a mezi malováním temperovými barvami pomocí štětce. Po pochopení toho, mezi čím mají děti na výběr chtěly obě skupiny prstové barvy. Chlapec H, dívka N i chlapec M chtěli prstové barvy, jediný chlapec C chtěl tempéry. Proto bylo konečné rozhodnutí na dvojici chlapec M a chlapec C. Nakonec byl chlapec M ten, kdo ustoupil a vyhověl přání kamaráda.

Pátým úkolem bylo společné vybarvování nakreslené postavy. Děti měly za úkol domluvit se ve dvojici, kdo z nich vybarví kterou část (z těch dvou, které si obkreslily). Všechny děti chtěly malovat tu část, kterou kamarádovi obkreslovaly. Vybarvování probíhalo ve velmi příjemné atmosféře a děti si tvoření užívaly. Jelikož byl chlapec C pomalejší, byly děti vyzvány, jestli nechtějí jít chlapci C pomoci. Děti i chlapec C souhlasili. U pátého kroku bylo zjevné, že si děti nejvíce užívají malování rukama. Velký prostor pro malování znamená velký prostor pro kreativitu a „výtvarné řádění“. Proto se autorka zeptala dětí, zda nechtějí celou nakreslenou postavu rukama rozmazat. Děti byly z nápadu opravdu nadšené, a tak se pustily do díla. Tuto přidanou aktivitu děti ocenily nejvíc. Důkazem byl smích, veselé výrazy a nadšené výkřiky. (obrázek 7)



Obrázek 7 - proces vybarvování – skupina č. 1

Šestým krokem bylo nalepení očí, úst a nosu. Dětem nebyly řečeny všechny kroky předem – byly osloveny pouze jako „Kdo nalepí oko?“. Až když se děti domluvily, kdo oko nalepí přišla otázka „Kdo nalepí druhé oko?“. Tímto způsobem se vystřídali všichni. V této fázi se daly už vypořádat kroky hlavně nejstaršího chlapce M, který jako první upustil od první reakce „já“ a přešel na přenechávání dané aktivity kamarádům.

Posledním a velmi důležitým krokem bylo zhodnocení výsledného díla a poděkování si. Děti byly na své dílo moc pyšné a měly z něho radost. Poté si všichni navzájem poděkovali, a autorka také poděkovala dětem za jejich úsilí.



Obrázek 8 - výsledek výtvarného projektu – skupina
č. 1

Shrnutí a poznatky z realizace výtvarného projektu se skupinou č. 1

Realizace tohoto projektu probíhala v poklidné atmosféře a děti si tvoření užily. Děti v tomto věku měly ale problém s porozuměním některých pokynů a celkově i s komunikováním mezi sebou. Aktivita byla dětem z této skupiny přizpůsobená jak nabídkou výtvarných technik, tak způsobem vysvětlování a zadávání úkolů. Děti se vždy dopracovaly k výsledku, ale u této věkové kategorie nebylo možné nechat výběr a domluvu čistě jenom na dětech. Bylo vždy nutné všechny kroky korigovat a zjednodušovat v co největší míře možnosti jejich volby. Za stěžejní část celého projektu je považováno hromadné rozmazávání barev rukou, u kterého se děti viditelně pobavily a zrelaxovaly. Byla zde také nejvíce viditelná sounáležitost ve skupině.

Popis realizace skupinového projektu se skupinou č. 2

Tuto skupinu tvořily děti předškolního věku se sluchovým postižením ve věku 5-7 let. Z důvodu zachování anonymity budou děti v této skupině označeny jako chlapec L, chlapec D, dívka V a dívka I. Všechny děti z této skupiny navštěvují stejnou třídu.

Jelikož byl projekt a postup práce stejný jako u skupiny č. 1, budou zde popsány pouze rozdíly, které nastaly v průběhu realizace se skupinou starších dětí.

Výtvarný projekt byl stejný jako u skupiny č. 1, rozdíl ale tvořila větší možnost rozvíjení spolupráce a vztahů pomocí této aktivity. U dětí z této věkové kategorie docházelo k většímu porozumění zadávaným úkolům a většímu chápání principu domlouvání se mezi sebou a pomoci ostatním. Rozdílem byla ale také širší nabídka výtvarných technik a pomůcek. Pro tuto skupinu byly připraveny tyto pomůcky:

- velkoformátový tvrdý papír,
- pastelky,
- temperové barvy,
- krepový papír,
- noviny,
- voskovky,
- strukturovaná látka na frotáž,
- bambulky,
- štětce,
- houbičky,
- kelímky na vodu,
- lepidla.

Na začátku byla dětem popsána celá aktivita a byly rozdělené do dvojic. Jelikož jsou dívka V a dívka I sestry a jsou zvyklé spolu spolupracovat, byly rozděleny. Na základě toho vznikly dvojice chlapec – dívka. První dvojici tvořil chlapec D a dívka V. Druhou dvojici chlapec L a dívka I.

První úkol (výběr pastelky) proběhl naprosto bez problému. Každé dítě si vytáhlo jednu barvu a u nikoho nenastal problém v preferenci stejné barvy.

U **druhého úkolu** (rozdělení částí lidské postavy, které budou děti obkreslovat) bylo dětem z této skupiny znovu upřesněno že spolu musí mluvit, aby se domluvily. Když byl tento krok zahájen otázkou „Kdo bude kreslit hlavu?“, všichni vykřikli „já“. Zde jim bylo znovu vysvětleno, že tímto způsobem domlouvání neprobíhá, a protože jsou kamarádi, musí se

rozhodnout a rozdělit si části postavy společně. Pro lepší porozumění tohoto kroku byly děti vyzvány, aby si stouply do kroužku tak, aby na sebe viděli. Jako první zareagoval chlapec L a ukázal na druhou dvojici. Tím se „vzdal“ své možnosti být první a přenechal tuto možnost druhé dvojici. Od této chvíle bylo viditelné, že děti s každým krokem víc chápaly princip domlouvání se, vzájemné spolupráce i přenechání svého „místa“ kamarádovi.

Třetí úkol, a to rozdělování toho, kdo bude koho obkreslovat proběhl také bez problémů, děti komunikovaly a zvládly se ve dvojicích domluvit.

Další rozdíl byl u **čtvrtého úkolu**, kdy bylo dětem nabídnuto více výtvarných technik. U této skupiny bylo nabídnuto:

- technika frotáže (vlození strukturované látky pod výkres a překreslování této struktury pomocí pastelky na papír),
- temperové barvy nanášené na papír houbičkou,
- nalepování kousků krepového papíru,
- nalepování kousků novin.

Všechny techniky a materiály byly postaveny před děti. Když byly děti vyzvány, aby si vybraly, všechny chtěly temperové barvy. U temperových barev se děti nedokázaly domluvit, kdo je bude mít, takže se přešlo k technice nalepování krepového papíru. Tu si už vybrala dívka V. Tímto principem si dále vybral chlapec L frotáž, chlapec D nalepování kousků novin a poté se tyto tři děti shodly na tom, že temperové barvy přenechají nejmladší dívce I.

Když se měly děti u **pátého úkolu** jednotlivě rozhodnout, kdo bude tvořit a vybarvovat kterou část lidské postavy, děti už s malým naváděním prokázaly schopnost domlouvání se. Poté byli také všichni vyzváni, aby si navzájem pomohli, a nakonec proběhlo také kombinování a navrstvení jednotlivých technik přes sebe (všichni byli pro, aby se tento krok uskutečnil a děti se také zvládly domluvit, kdo si přebere jakou techniku). Během malování došlo dokonce k diskusi o tom, zda je kreslená postava holka nebo kluk. Chlapci chtěli, aby to byl kluk, dívky chtěly, aby to byla holka. Nakonec dívka V navrhla, že to bude „máma“ a všechny děti se na

tom nadšeně a jednohlasně shodly. „Mámě“ poté děti nalepily také korálky, náušnice a sponky do vlasů z barevných bambulek.



Obrázek 9 - proces tvoření – skupina č. 2

Stejně jako u předchozí skupiny bylo cílem **šestého kroku** postupně rozhodnout, kdo nalepí oči, nos a ústa. U této skupiny byly přidány také vlasy, na kterých děti spolupracovaly. Stejně tak spolupracovaly na vybarvení pozadí celého výtvarného díla pomocí temperové barvy a velkého štětce. Závěrem bylo poděkování si a ohodnocení výsledného díla.



Obrázek 10 - výsledek výtvarného projektu – skupina č. 2

Shrnutí průběhu realizace výtvarného projektu se skupinou č. 2

Během realizace projektu se skupinou č. 2 byly zřejmé rozdíly v porozumění úkolům a celkové schopnosti spolupráce a komunikace oproti skupině mladších dětí. Tento fakt je vývojově podmíněn, avšak i tak je tento fakt z části překvapením. Důvodem je velká soutěživost mezi dětmi v této skupině, která se při realizaci projektu projevila opravdu minimálně. Schopnost spolupráce dětí, které běžně nesou velmi špatně, že nemohou být první, byla obdivuhodná. Průběh projektu byl velmi pozitivní a děti aktivita bavila i přes to, že trvala přes hodinu a půl a pozornost dětí a zájem o aktivitu jindy znatelně klesá.

4.10 Analýza získaných dat

Výzkum bude analyzován metodou zakotvené teorie, v rámci které proběhne kódování zjištěných údajů. Prvním krokem bude konceptualizace údajů. „*Konceptualizace údajů je proces přecházení z deskriptivní roviny do roviny hledání a nacházení toho, co je skryto za deskripcí nějakého jevu. Konceptualizace je tedy interpretativním postupem, při kterém se snažíme k popisovanému jevu vytvořit určitý základní výklad umožňující jeho kvalitnější, hlubší uchopení.*“ (Miovský, 2006, s. 228) Tento proces bude pro lepší přehlednost zpracován pomocí zobrazovacího prostředku tabulky.

POZOROVANÉ OBLASTI	Skupina č. 1 (mladší děti)	Skupina č. 2 (starší děti)
Rozvoj vztahů	<ul style="list-style-type: none">• chlapec z jiné třídy byl dětmi přijat velmi dobře• děti byly vedeny k tomu, aby nebraly ohled jenom na své pocity, ale také na pocity ostatních kamarádů• děti propojilo spíše společné rozmazávání rukama a možnost	<ul style="list-style-type: none">• stěžejní v tomto ohledu bylo to, že si děti společnou aktivitu užívaly a bavila je – radost pak mohly sdílet mezi sebou a tím prohloubit své vztahy• viditelnost progresu v této oblasti během celé aktivity

	<p>společně se „vyřádit“ než domlouvání se na každém dalším kroku</p>	<ul style="list-style-type: none"> • pro větší rozvoj nutnost zařazování podobných aktivit častěji • velká soutěživost mezi dětmi se u této aktivity neprojevila
<p>Prohloubení spolupráce</p>	<ul style="list-style-type: none"> • prohloubení principů vzájemné pomoci • připomenutí toho, že si musíme pomáhat, že se k sobě máme chovat hezky a pomáhat mladším nebo méně zdatným členům skupiny • ochota vzdát se své osobní preference a přenechat ji kamarádovi byla viditelná pouze u nejstaršího chlapce M • děti nevnímaly jako neúspěch, když u některých kroků nebylo vyhověno jejich preferenci, ale preferenci kamaráda 	<ul style="list-style-type: none"> • po pochopení principu celého projektu byly viditelné snahy dětí pomáhat si • byl zde viditelný rozdíl ve schopnosti spolupráce a ustoupení od svých preferencí u nejmladší dívky I • i přes prvotní automatické reakce všech dětí („já“) byl v průběhu aktivity prohlubován koncept vzájemné spolupráce • viditelnost progresu v této oblasti během celé aktivity
<p>Rozvoj komunikace</p>	<ul style="list-style-type: none"> • malé interakce mezi dětmi • v některých fázích nepochopení zadaným úkolům • děti měly tendenci komunikovat spíše s pedagogy než mezi sebou • nutná velká dopomoc při domlouvání se ve skupině i ve dvojicích 	<ul style="list-style-type: none"> • viditelné interakce mezi dětmi – poslouchaly a sledovaly se navzájem • dobré porozumění zadaným úkolům • společná komunikace ve skupině – jak s pedagogy, tak mezi dětmi • rozdíly v úrovni komunikačních schopností nebyly faktorem

	<ul style="list-style-type: none"> • podobná úroveň komunikačních schopností 	<ul style="list-style-type: none"> • věkový rozdíl mezi dívkou I a ostatními členy skupiny byl v této oblasti znatelný • nutná pouze malá dopomoc při domlouvání (spíše formou postavení dětí do kroužku místo sezení vedle sebe a doptávání se, zda s danými kroky všichni souhlasí)
--	---	---

Tabulka 2 - Konceptualizace dat z popisu realizace projektu

4.10.1 Kódování

Pomocí otevřeného kódování byly z konceptualizovaných dat vytvořeny tři kategorie, ke kterým byly přiřazeny jednotlivé kódy.

NÁZEV KATEGORIE	KÓDY
VZTAHY	<ul style="list-style-type: none"> • přijetí dítěte z jiné skupiny • respektování svých pocitů • respektování pocitů ostatních • společné prožívání radosti může sbližovat • neprojevení soutěživosti mezi dětmi • viditelnost progresu v oblasti vztahů během aktivity
SPOLUPRÁCE	<ul style="list-style-type: none"> • prohloubení principu vzájemné pomoci • zlepšení vnímání nevyhovění preference dítěte • ochota vzdát se svojí preference pro kamaráda • prohloubení konceptu vzájemné spolupráce • tvoření společného díla

	<ul style="list-style-type: none"> • viditelný progres během aktivity
KOMUNIKACE	<ul style="list-style-type: none"> • pro domluvení nutnost zrakového kontaktu mezi dětmi • viditelné interakce mezi dětmi • vytvoření možnosti pro sdílení myšlenek • vytvoření možnosti pro vzájemnou komunikaci

Tabulka 3 - Kódování

4.11 Interpretace získaných dat

Vztahy

Účastníci výzkumu byli během realizace skupinového výtvarného projektu vedeni k tomu, aby respektovali své pocity, ale i pocity ostatních. Děti dokázaly během realizace velmi dobře přijmout dítě z jiné třídy. Soutěživost, která se vyskytuje v prostředí mateřské školy běžně se u tohoto projektu neprojevila. Faktor, který účastníky výzkumu nejvíce sblížil bylo sdílení radosti z tvoření a možnost prožívat tyto pocity společně. Během realizace skupinového výtvarného projektu byl viditelný progres v oblasti vztahů, nicméně pro větší a dlouhodobější prohloubení této oblasti by bylo potřeba zařazovat podobné aktivity častěji.

Spolupráce

Účastníkům výzkumu byly po celou dobu realizace skupinového výtvarného projektu připomínány zásady vzájemné spolupráce a pomoci ostatním. Účastníkům bylo také pomocí projektu vysvětlováno, že nevyhovění jejich preferencím neznamená neúspěch. Je důležité mít svůj názor a svoje preference, ale stejně tak důležité je umět v určitých situacích také ustoupit od své preference a domluvit se s kamarádem. Účastníci dokázali tvořit společné dílo a podílet se na všech krocích společně. Dokázali se domluvit, kdo bude mít jaký úkol, ale stejně tak si dokázali vzájemně pomoci. I u oblasti spolupráce skupinový výtvarný projekt vedl k prohloubení teoretických principů i praktických dovedností.

Komunikace

V oblasti komunikace bylo zásadní krokem rozestavění účastníků výzkumu tak, aby na sebe viděli. Dokud seděli na lavičce vedle sebe, nezačali spolu komunikovat a nedocházelo k porozumění zadaného úkolu. Ve chvíli, kdy byli vyzváni, ať se postaví do půlkruhu tak, aby na sebe viděli, začali účastníci mezi sebou komunikovat a společně se domlouvat. Během realizace byly viditelné interakce mezi dětmi. Skupinový výtvarný projekt vytvořil pro účastníky prostor pro vzájemnou komunikaci a možnost pro sdílení myšlenek a nápadů.

4.12 Vyhodnocení výzkumných otázek

Na začátku výzkumu byly vytyčeny cíle výzkumu a byly definovány tři výzkumné otázky týkající se zhodnocení přínosu skupinového výtvarného projektu u dětí předškolního věku se sluchovým postižením v prostředí mateřské školy. Na základě získaných dat, analýzy těchto dat a jejich interpretace byly výzkumné otázky v této podkapitole zodpovězeny následovně:

VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 1: Jakým způsobem ovlivnila realizace výtvarného projektu vztahy mezi dětmi předškolního věku se sluchovým postižením v prostředí mateřské školy?

Během úvodního pozorování dětí předškolního věku se sluchovým postižením v prostředí mateřské školy bylo zjištěno, že se u dětí vyskytuje značná soutěživost, potřeba být první a také zde byly viditelné časté negativní pocity z neúspěchu a prohry. Bylo také viditelné, že u některých dětí dochází k negativním pocitům a vzteku z toho, když jim jiné dítě zasáhne do hry. Tyto skutečnosti byly jednou z oblastí, které byly záměrem výtvarného projektu.

Během realizace byly v této oblasti viditelné značné rozdíly mezi dětmi ze skupiny č. 1 a s dětmi ze skupiny č. 2. Schopnost rozvíjení vztahů v kolektivu je daná vývojem dětí a předpokladem je, že starší děti mají tuto schopnost rozvinutější než děti mladší. Mladší děti ale velmi dobře zvládly začlenění dítěte z vedlejší třídy do jejich kolektivu. Dětem byl přijímán dobře také fakt, že by měly brát ohled nejen na své pocity, ale také na pocity druhých. Tento fakt byl zdůrazňován v jednotlivých krocích výtvarného projektu. Krok, který ovlivnil rozvoj vztahů u skupiny mladších dětí nejvíce bylo společné rozmazávání obrazu rukama. Během této fáze fungovaly děti opravu společně – sdílely společně radost a nadšení z tohoto tvoření, na

kterém se značně „vyřádily“. Poté si navzájem ukazovaly, kde všude mají barvu a porovnávaly si, jak moc je kdo od barev ušpiněný. I když šlo o neplánovaný krok, který vzešel z aktuální situace, je v rozvoji vztahů u skupiny mladších dětí hodnocen jako zásadní. Interakce mezi dětmi byla během této fáze nejviditelnější. Během ostatních kroků fungovaly děti spíše vedle sebe. Tady přišla chvíle, kdy fungovaly společně.

U starších dětí byla viditelnější větší míra vzájemné interakce během celé realizace než u dětí mladších. Zásadní bylo, že si děti aktivitu užívaly a sdílely spolu radost z tvoření. Nebyla zde ani jednou viditelná soutěživost nebo negativní emoce mezi dětmi.

Realizace výtvarného projektu ovlivnila vztahy mezi dětmi hlavně tím, že jim bylo ukázáno, že nemusí ve všem jenom soutěžit a že sdílení společné radosti může vyvolávat příjemnější emoce než to, že je dítě první. Projektem bylo dokázáno, že výtvarné aktivity mohou fungovat jako jeden z činitelů při rozvoji vztahů v kolektivu. Nicméně, pro větší prohloubení vztahů ve skupině by bylo vhodné zařadit více podobných aktivit, ve kterých budou děti opravdu odkázány pouze jeden na druhého. Takových aktivit, u kterých nebude fungovat pedagog jako ten činitel, který rozhoduje.

VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 2: Jakým způsobem došlo k prohloubení vzájemné spolupráce mezi dětmi předškolního věku se sluchovým postižením u realizace skupinového výtvarného projektu?

Otázka spolupráce, pomoci druhému a určitého potlačení vlastního ega úzce souvisí také se vztahy v kolektivu, tudíž nese výzkumná otázka č. 1 a výzkumná otázka č. 2 určité podobnosti. Podobnost bude hlavně v oblasti již zmíněné soutěživosti dětí. Během úvodního pozorování dětí předškolního věku se sluchovým postižením v prostředí mateřské školy bylo také zaznamenáno, že některé děti mají problém se spoluprací během hry, nejsou ochotné pomoci druhému anebo se nechtějí o nic podělit s ostatními kamarády. Právě tyto faktory měly být pomocí výtvarného projektu rozvíjeny.

U obou skupin bylo v průběhu projektu několikrát zdůrazňováno, že si musí pomáhat, spolupracovat a domlouvat se společně a že přístup „já“ zde nebude fungovat. Prvotní reakce byly všude stejné. Každé dítě, které bylo součástí výzkumu mělo své preference na začátku neměly v plánu od nich ustupovat. Po vysvětlování a opakování toho, co je principem

výtvarného projektu byl u dětí viditelný určitý progres. U mladších dětí byl progres během realizace méně viditelný než u skupiny starších dětí. Mladší děti měly problémy s porozuměním některých pokynů a úkolů, takže se stávalo, že neporozuměly ani tomu, že by se měli domluvit společně. Nicméně i tak bylo využito toho, že chlapec C (nejmladší člen skupiny) byl ve vybarvování nejpomalejší, a tak mu šly děti pomoci. Děti byly pochváleny za to, že kamarádovi pomáhají. Pozitivním faktorem bylo to, že děti šly po skončení skupinového tvoření pomoci nejmladšímu chlapci i při umývání rukou. Největší progres byl viditelný u chlapce M, u kterého bylo v následujících dnech několikrát zaznamenáno, že mladším kamarádům pomáhal během hry i uklízení. Velkým pozitivem a překvapením i pro pedagogy ze třídy bylo to, že děti nereagovaly vztekem a negativními emocemi na to, když nebylo vyhověno jejich aktuální preferenci, což je hlavně u dívky N velmi běžné.

U starších dětí docházelo i v tomto ohledu k postupnému progresu a bylo viditelné, jak starší děti dokážou lépe uchopit principy spolupráce, vzájemné pomoci a usměrnění vlastního ega. Během celé realizace dávaly hlavně starší děti ze skupiny přednost mladší dívce I a chlapci dávali přednost dívkám. Celkově byla u této skupiny možnost více si s výtvarným projektem vyhrát, a to jak v oblasti výtvarných technik, tak v oblasti „ztížení“ výběru a domlouvání se mezi dětmi. Děti byly také vyzývány, aby si pomohly, vyměnily si výtvarné pomůcky a taky aby překreslily to, co vytvořil jiný kamarád. Nikdo z dětí neměl s žádnou z těchto situací problém. Starší děti dokázaly také rychleji a lépe ustupovat od svých preferencí a přenechávat svou volbu kamarádovi. Jelikož je u této třídy soutěživost na denním pořádku, bylo velmi příjemným zjištěním, že jsou děti ochotné dělat věci i jinak. Stěžejním momentem byla situace, kdy se děti nemohly domluvit, zda bude výsledná postava kluk nebo holka a dívka. V tu chvíli navrhl, že to může být máma. Všechny děti se v tu chvíli jednohlasně shodly a z výrazu bylo zřejmé, že s touto volbou všichni souhlasí a mají z ní radost.

Na základě zjištěných informací a pozorování průběhu projektu lze říci, že výtvarné aktivity mohou ovlivnit rozvoj spolupráce u dětí předškolního věku. Výtvarný projekt působil jako faktor, který mohly děti společně tvořit, rozvíjet a zdokonalovat a tím docházelo k prohlubování jejich spolupráce a vzájemné pomoci. Když bylo jedno z dětí pomalejší, šly mu ostatní děti pomoci. Děti vnímaly také to, že je někdo mladší, starší nebo jiného pohlaví. Vnímání těchto rozdílů je pro poskytování vzájemné pomoci důležitým faktorem. Výtvarný projekt v tomto ohledu posloužil hlavně jako určitá forma upevnění a připomenutí těchto principů a návyků.

VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 3: Jakým způsobem pomohla realizace skupinového výtvarného projektu v rozvoji komunikace u dětí předškolního věku se sluchovým postižením?

U otázek rozvoje komunikačních schopností u dětí předškolního věku se sluchovým postižením je nutné zmínit, že rozvoj probíhá v prostředí mateřské školy denně a intenzivně. Na úroveň komunikačních schopností dítěte se sluchovým postižením působí řada faktorů, které mohou jeho progres značně ztížit. Patří mezi ně například přidružená narušená komunikační schopnost, bilingvální rodinné prostředí dítěte či doba kompenzace sluchové vady. Všechny tyto faktory se na dětech, které se účastnily výzkumu odráží. Nelze tudíž plošně shrnout účinky působení výtvarné aktivity na všechny zúčastněné děti. Lze ale říci, že skupinová výtvarná aktivita, která podněcuje dítě k využívání jazykových a komunikačních schopností, a to jak mezi vrstevníky, tak s rámci komunikace s pedagogy, je vždy užitečná. V této oblasti mohou výtvarné aktivity fungovat jako přirozená forma rozvoje komunikačních schopností, a to nejenom během samotné realizace, ale také během toho, co třeba rodičům zpětně vypráví, na čem v mateřské škole pracovaly.

U skupiny mladších dětí byla tato oblast velmi náročná. Docházelo k častému neporozumění zadávaným úkolům a komunikační interakce mezi dětmi byla malá. U starších dětí byla ale schopnost komunikace na vyšší úrovni, a tak zvládaly komunikovat mezi sebou, s pedagogy a dokázaly také vyjadřovat své názory. V této oblasti potřebovaly starší děti pouze malou dopomoc při domlouvání dalších kroků. Z těchto důvodů je zařazení skupinových výtvarných aktivit na rozvoj komunikačních schopností vhodná spíše pro starší předškolní věk. U mladších dětí ale zůstává důležitým faktorem to, že mohou rodičům sdělovat své výtvarné zážitky prožité ve školce.

4.13 Diskuse

Cílem výzkumného šetření v rámci této diplomové práce bylo zhodnotit přínos skupinové výtvarné aktivity v kolektivu dětí předškolního věku se sluchovým postižením v prostředí mateřské školy. Dílčími cíli bylo zjistit, zda mohou výtvarné aktivity vést k prohloubení vztahů v kolektivu, k prohloubení vzájemné spolupráce a k rozvoji komunikace u dětí předškolního věku se sluchovým postižením. Pro splnění cílů praktické části diplomové práce sloužily výzkumné otázky vymezené na začátku výzkumného šetření. Výzkum proběhl metodou kvalitativního výzkumného šetření. Designem výzkumu byla metoda zakotvené teorie. Stěžejní metodou sběru dat bylo pozorování, které proběhlo ve dvou fázích.

Výtvarný projekt byl sestaven tak, aby vyhovoval potřebám dětí předškolního věku se sluchovým postižením a byl upraven do dvou podob – pro skupinu mladších dětí a pro skupinu starších dětí. Tento krok byl zvolen z důvodu vývojových rozdílů ve zkoumaných oblastech, tudíž zde byla možnost lepšího porovnání zjištěných faktů.

Děti se sluchovým postižením se musí často potýkat s problémy v oblasti komunikace i socializace. Také Šedivá (1997) hovoří o narušené sociální inteligenci jako o jednom z dopadů sluchového postižení na vývoj dítěte. Autorka uvádí, že důvodem nižší sociální inteligence u dětí se sluchovým postižením může být komunikační bariéra, omezené mimovolní učení a také narušená sociální interakce. Právě na tyto oblasti cílil tento skupinový výtvarný projekt, který vytvořil pro děti se sluchovým postižením komunikační i sociální příležitost a prostor pro sdílení myšlenek nebo nápadů. Ve světě osob se sluchovým postižením může být omezená možnost komunikace a socializace stěžejní složkou jejich života a nenaplnění těchto potřeb může vést k těžkostem v jejich prožívání. Proto je nutné se na naplňování těchto potřeb zaměřovat již od útlého věku. V prostředí mateřské školy jsou tyto faktory rozvíjeny denně. Rozvoj komunikačních schopností je u dětí se sluchovým postižením jeden z hlavních cílů celého vzdělávacího procesu, stejně tak jejich socializace a rozvoj spolupráce. Výtvarný projekt si dával za cíl zjistit, zda k tomuto procesu mohou přispět také skupinové výtvarné aktivity. Realizací tohoto projektu a následnou analýzou získaných a vypořádaných údajů bylo odpovězeno na tři výzkumné otázky, týkající se této problematiky.

První výzkumnou otázkou bylo zjistit, jakým způsobem může skupinový výtvarný projekt ovlivnit vztahy v kolektivu dětí předškolního věku se sluchovým postižením. Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí, že socializace dítěte předškolního věku úzce souvisí s jeho sebepojetím a vnitřním prožíváním. Dítě předškolního věku již dokáže říct, co má nemá rádo a také dokáže již lépe porozumět jak svým pocitům, tak pocitům druhých osob (rozvíjení schopnosti empatie). Bylo zjištěno, že výtvarné aktivity mohou k rozvoji empatie a vnímání vlastních pocitů velmi dobře posloužit. Šedivá (1998, s. 5) hovoří o mezilidských vztazích jako o zásadním vlivu na rozvoj jedince a definuje je jako „*interpersonální postoje a interpersonální interakce, v nichž chování osoby jedné je podnětem k chování osoby druhé, a naopak. V širším pojetí je to proces, v němž se individua vzájemně stimulují, reagují na sebe a rozvíjí tak řetěz akcí a reakcí.*“ Tyto poznatky byly v rámci realizace skupinového výtvarného projektu využity. Výtvarný projekt vytvořil příležitost pro vzájemnou interakci dětí. Chování jednoho dítěte ovlivňovalo chování dalších a v určitých fázích byly také činy jednoho dítěte vzorem pro druhé. Skupinový výtvarný projekt zde byl prostředkem, který pomohl ukotvit, zautomatizovat a připomenout si základní principy lidské interakce a fungování v kolektivu. Pro větší rozvoj by bylo ale vhodné zařazovat podobné aktivity častěji. Interaktivní, tvořivou a pro děti zábavnou formou mohou pomoci v rozvoji vztahů mezi dětmi a k upevnění jejich sociálních rolí. Poznatky získané během výtvarného projektu mohou být ve vzdělávacím procesu dále rozvíjeny.

Druhá výzkumná otázka měla za cíl zjistit, jakým způsobem může výtvarný projekt pomoci rozvinout schopnost spolupráce mezi dětmi předškolního věku se sluchovým postižením. Spolupráce je někdy v tomto prostředí „nahrazena“ potřebou soutěžení a nutností být ve všem první a nejlepší. Během realizace výtvarného projektu se ale tento faktor neprojevil, což bylo překvapující. Děti velmi dobře vnímaly a uchopily základní principy spolupráce a pomoci ostatním, které hned využily u výtvarného tvoření. Tato schopnost byla viditelnější hlavně u starších dětí. Děti potřebovaly v této oblasti pomoc dospělé osoby, ale po prvotním zmatení byl viditelný značný progres během celého tvoření.

U obou výzkumných otázek bylo zásadní to, že aktivita dětí bavila. Základní a hlavní prvek rozvoje spolupráce i vztahů zde tvořila radost ze samotného tvoření, času s kamarády a chuti si pomáhat. Děti ale musely v první řadě opustit přístup „já“ a „já chci“ a nahradit ho přístupem „my“. Tento úkol nebyl jednoduchý a větší výsledky byly viditelné u starších dětí. V pedagogické praxi se totiž často děje to, že rozhoduje pedagog. Pokud se jedná o tyto

činnosti, je většinou jednodušší, aby dítě vybral pedagog, protože se hlásí všichni. Často je těžkým úkolem děti se sluchovým postižením navést k tomu, aby upustily od svých preferencí a přenechaly svou volbu kamarádovi. Na druhou stranu je ale také nutné děti učit i tomu, že všechny své volby nemusí přizpůsobovat ostatním a že je nutné vnímat i své vlastní potřeby. Najít v tomto směru zlatý střed je obtížný úkol, ale výtvarný projekt poskytl zázemí, na kterém se může dát stavět.

Třetí výzkumná otázka měla za cíl zjistit, jakým způsobem může realizace skupinového výtvarného projektu rozvíjet komunikaci u dětí předškolního věku se sluchovým postižením. Rozvoj komunikačních schopností je pro děti se sluchovým postižením v předškolním věku zásadní. Vytvářet situace, které děti nutí být v interakci s ostatními dětmi, komunikovat s nimi a domlouvat se je velmi důležité. Výtvarný projekt posloužil jako jedna z těchto situací. U mladších dětí docházelo během projektu k interakci v malé míře, ale u starších dětí byla viditelná větší míra zapojení dětí do komunikačního procesu. Zásadním faktorem, který může přispět k rozvoji komunikačních schopností u dětí předškolního věku je to, že o zážitcích bude chtít vyprávět doma. Praktikujme tedy aktivity tak, aby pro děti zážitkem opravdu byly.

Celkově lze říct, že výtvarný projekt posloužil k vysvětlení základních principů pro rozvoj vztahů, spolupráce, vzájemné pomoci a komunikace, a to zajímavou, zábavnou a hravou formou. Na těchto principech mohou pedagogové i děti stavět a dále je rozvíjet. Výtvarné aktivity mohou být v tomto prostředí velmi užitečnou pomůckou. Nedá se ale říct, že jeden skupinový projekt zvládl zajistit velký progres a viditelné rozdíly na počkání. K rozvoji těchto oblastí je zapotřebí delší časový úsek, a právě výtvarné aktivity mohou být na této cestě velmi užitečným nástrojem.

ZÁVĚR

Tématem této diplomové práce byly výtvarné aktivity u dětí předškolního věku se sluchovým postižením. Práce byla rozdělená na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část obsahovala tři kapitoly. První kapitola se věnovala sluchovému postižení, druhá kapitola dětem předškolního věku a třetí kapitola výtvarnému projevu.

V první kapitole byly vymezeny základní poznatky o sluchovém postižení, jeho terminologie, klasifikace, základní komunikační systémy a sluchová protetika využívaná osobami se sluchovým postižením. Druhá kapitola obsahovala vývojová specifika dětí předškolního věku a následně specifika vývoje, vzdělávání a výchovy dětí se sluchovým postižením. Část druhé kapitoly se věnovala také lidským potřebám, potřebám dětí a potřebám dětí se sluchovým postižením. Třetí kapitola teoretické části práce se věnuje základnímu vymezení výtvarného projevu, výtvarné výchově a artefietice.

Praktická část práce byla provedena formou kvalitativního výzkumného šetření. Design výzkumu byla metoda zakotvené teorie. Hlavní metodou sběru dat bylo zúčastněné pozorování. Praktická část diplomové práce obsahovala výzkumný problém, hlavní cíl výzkumu, dílčí cíle výzkumu, časové a etická hlediska, metodologii výzkumu a celý popis výzkumu s následnou analýzou výsledků pomocí kódování. Výzkum byl vyhodnocen pomocí zodpovězení výzkumných otázek, které se týkaly oblastí rozvoje vztahů v kolektivu, rozvoje spolupráce a rozvoje komunikace u dětí předškolního věku se sluchovým postižením pomocí skupinového výtvarného projektu.

Hlavní cíl práce bylo zhodnotit přínos skupinových výtvarných aktivit v kolektivu dětí předškolního věku se sluchovým postižením v prostředí mateřské školy se zaměřením na rozvoj vztahů, spolupráce a komunikace. Celý výzkum hodnotím kladně, protože se s jeho pomocí podařilo zjistit, jakou úlohu mohou hrát skupinové výtvarné aktivity ve vzdělávacím procesu i procesu socializace.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Ilona BYTEŠNÍKOVÁ a Marie VÍTKOVÁ, 2012. *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-237-6.

CAMPBELL, Jean, 1998. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: [skupinové výtvarně-terapeutické činnosti pro děti i dospělé]*. Vyd. 1. Přeložil Michaela ŠÁROVÁ. Praha: Portál. ISBN 80-7178-204-1.

HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

HENLEYOVÁ, Karyn, 2000. *Citlivé vyučování: potřeby dětí v různých obdobích jejich vývoje*. 1. Praha: Samuel, Biblická práce pro děti.

HORÁKOVÁ, Radka, 2012. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0084-0.

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

KOHL, MaryAnn a Cindy GAINER, 1997. *Dalších 199 výtvarných činností: náměty pro rozvoj myšlení dětí od 3 let*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-148-7.

KRAHULCOVÁ, Beáta, 2002. *Komunikace sluchově postižených* [online]. Vyd. 2. Praha: Karolinum [cit. 2023-05-24]. ISBN 80-246-0329-2.

KRAHULCOVÁ, Beáta, 2014. *Komunikační systémy sluchově postižených*. 1. vyd. Praha: BEAKRA, 376 s. ISBN 978-80-903863-2-7.

KŘÍŽOVÁ, Žaneta, 2017. *Výtvarné náměty a techniky v předškolním vzdělávání*. 1. vydání. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-343-8.

KUSÁK, Pavel a Pavel DAŘÍLEK, 2002. *Pedagogická psychologie - A*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta. ISBN 80-244-0294-7.

LANGER, Jiří, 2013. *Základy surdopedie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3702-6.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

MUKNŠNÁBLOVÁ, Martina, 2014. *Péče o dítě s postižením sluchu*. Vyd. 1. Praha: Grada. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-5034-7.

NAKONEČNÝ, Milan, 2013. *Lexikon psychologie*. 2., podstatně rozš. vyd. Praha: Vodnář. ISBN 978-80-7439-056-2.

PLEVOVÁ, Irena a Michaela PUGNEROVÁ, 2022. *Dětský výtvarný projev: v pedagogické praxi*. Vydání 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0218-1.

POTMĚŠILOVÁ, Petra, 2013. *Arteterapie a artefiletika*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3683-8.

SLAVÍK, Jan, 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-437-3.

SLAVÍK, Jan, 2001. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Helena HAZUKOVÁ a Jan SLAVÍK, 2010. *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 2., upr. (V SPL-Práce 1.) vyd. Úvaly: Albra (redakce SPL-Práce). ISBN 978-80-7361-079-1.

SLOWÍK, Josef, 2007. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.

SOURALOVÁ, Eva a Jiří LANGER, 2005. *Surdopedie: studijní opora pro kombinované studium*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1084-2.

SOURALOVÁ, Eva a Jiří LANGER, 2006. Speciální pedagogika osob s postižením sluchu. In: RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. 4. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 175-189. ISBN 80-244-1475-9.

SVOBODOVÁ, Eva, 2022. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. 2. vydání. Praha: Dr. Josef Raabe s.r.o. ISBN 978-80-7496-468-8.

ŠEDIVÁ, Zoja, 1997. *Rozvíjení sociálních dovedností sluchově postižených: [metodický materiál pro sluchově postiženou mládež]*. 1. vyd. Praha: Septima. ISBN 80-7216-034-6.

ŠEDIVÁ, Zoja, 1998. *Rozvíjení sociálních dovedností sluchově postižených: [metodický materiál MŠMT ČR pro sluchově postiženou mládež]*. 1. vyd. Praha: Septima. ISBN 80-7216-048-6.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra, 2007. *Škola muzejní pedagogiky 1: poznámky k partnerství výtvarné a muzejní pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-1866-7.

ŠTIBRÁNYIOVÁ, Marína, Leona PEJCHAROVÁ, Pavlína RÁSLOVÁ a Petra KRATINOVÁ, 2021. *Zážitkem k porozumění, aneb, Dítě se sluchovým postižením ve vaší třídě: metodická příručka pro 1. stupeň základních škol*. [Libochovičky]: 3. základní škola Heuréka, s.r.o. ISBN 978-80-270-9312-0.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

TICHÝ, Tomáš, 2009. Technické aspekty kochleárních implantací I. In: MOTEJZÍKOVÁ, Jitka a Jana BARVÍKOVÁ. *Kochleární implantáty: rady a zkušenosti*. 1. Praha: Federace rodičů přátel sluchově postižených. ISBN 978-80-86792-23-1.

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

SEZNAM ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ

ČESKO. Úplné znění č. 423/2008 Sb., zákona č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů, jak vyplývá ze změn provedených zákonem č. 384/2008 Sb.. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2023 [cit. 18. 6. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2008-423>

Specifika vzdělávání žáků se sluchovým postižením – úvod: doporučení, inspirace a náměty, 2016. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky [cit. 2023-06-19]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12102>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 - Popis sluchadla (zdroj: INTERTON – návod k obsluze digitálního závěsného sluchadla; dostupné z: https://docplayer.cz/18632334-Navod-k-obsluze-digitalni-zavesne-sluchadlo-sa70-d-open-sa70-d-sa70-open-sa70-sa80-d-sa80.html)	15
Obrázek 2 - Popis kochleárního implantátu (zdroj: https://www.medel.com/hearing-solutions/cochlear-implants).....	16
Obrázek 3 - Vývoj dětské kresby (zdroj: Vágnerová, Lisá, 2021 - Vývojová psychologie)....	19
Obrázek 4 - Maslowova pyramida potřeb (zdroj: kniha Chování zákazníka - J. Vysekalová; dostupné z: https://books.google.cz/books?id=XeaVp957kQC&printsec=frontcover&key=AIzaSyDIPfI89JdFhWBVsMVsavVo6aNh057xITc#v=onepage&q&f=false https://www.filosofie-uspechu.cz/maslowova-pyramida-lidskych-potreb/2/).....	25
Obrázek 5 - příprava výtvarného projektu.....	45
Obrázek 6 - výsledek obkreslování – skupina č. 1	47
Obrázek 7 - proces vybarvování – skupina č. 1.....	48
Obrázek 8 - výsledek výtvarného projektu – skupina č. 1.....	49
Obrázek 9 - proces tvoření – skupina č. 2	52
Obrázek 10 - výsledek výtvarného projektu – skupina č. 2	52

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 - Návrh výtvarného projektu	44
Tabulka 2 - Konceptualizace dat z popisu realizace projektu	55
Tabulka 3 - Kódování	56

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Informovaný souhlas

Příloha č. 1

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Název diplomové práce: Výtvarné aktivity u dětí se sluchovým postižením

Student: Bc. Jana Pietraszková

Obor: Sociální pedagogika – specializace Projektování a management (CMTF a PDF UPOL)

Tento informovaný souhlas byl sepsán za účelem zpracování praktické části diplomové práce, v rámci které bude realizován skupinový výtvarný projekt u dětí předškolního věku se sluchovým postižením. Účelem projektu a zároveň cílem praktické části diplomové práce bude rozvoj vztahů ve skupině, rozvoj komunikace a prohloubení spolupráce v kolektivu pomocí skupinové výtvarné aktivity.

Vaším podpisem souhlasíte:

- se zobrazením a analyzováním výtvarného díla, vytvořeného Vaším dítětem společně s jeho spolužáky, pro účely této diplomové práce;
- s pořízením videodokumentace procesu tvorby, a to pouze pro účely zpětné analýzy studenta. Video nebude nikde uveřejněno a bude smazáno po ukončení studia studenta;
- s pořízením fotodokumentace procesu tvorby, která bude uveřejněna v diplomové práci – nikde nebudou vidět obličeje dětí;
- s použitím osobní anamnézy dítěte, ve které nebude uvedeno jméno a bude obsahovat pouze stupeň sluchového postižení, využívanou sluchovou protetiku a popis jeho chování v kolektivu v oblasti komunikace, vztahů a spolupráce.

JMÉNA DĚTÍ NEBUDOU ZVEŘEJNĚNA, FOTODOKUMENTACE A OSOBNÍ ANAMNÉZY DĚTÍ BUDOU ZCELA ANONYMNÍ. TAKTÉŽ NEBUDE UVEDEN KONKRÉTNÍ NÁZEV MATEŘSKÉ ŠKOLY.

Souhlas:

Souhlasím, aby se mé dítě účastnilo tohoto výzkumu a svým podpisem souhlasím s výše uvedeným.

Podpis zákonného zástupce: _____

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Jana Pietraszková
Katedra:	Katedra křesťanské výchovy
Vedoucí práce:	doc. PhDr. & Mgr. Petra Potměšilová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Výtvarné aktivity u dětí předškolního věku se sluchovým postižením
Název v angličtině:	Art Activities with Preschool Children with Hearing Impairment
Anotace práce:	<p>Tématem diplomové práce jsou Výtvarné aktivity u dětí předškolního věku se sluchovým postižením.</p> <p>Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. První kapitola teoretické části obsahuje vymezení, terminologii, klasifikaci a možnosti kompenzace sluchového postižení. Druhá kapitola je zaměřena na děti předškolního věku, jejich vývoj, potřeby a také specifika výchovy a vzdělávání dětí se sluchovým postižením. Třetí kapitola se zabývá výtvarným projevem, výtvarnou výchovou a artefiletikou. Praktická část práce má za cíl zhodnocení přínosu skupinového výtvarného projektu na rozvoj vztahů, spolupráce a komunikace u dětí se sluchovým postižením v prostředí mateřské školy.</p>
Klíčová slova:	děti předškolního věku, děti se sluchovým postižením, výtvarné aktivity, skupinový výtvarný projekt, vztahy, spolupráce, komunikace
Anotace v angličtině:	<p>The topic of my thesis is Art Activities with Preschool Children with Hearing Impairment. The thesis is divided into a theoretical and practical part. The first chapter of the theoretical part includes defining terminology, classification, and options for compensating hearing impairment. The second chapter focuses on preschool children, their development, needs, as well as the specifics of upbringing and education for children with hearing impairment. The third chapter deals with artistic expression, art education, and art therapy. The practical part of the thesis aims to evaluate the benefits of a group art project on the development of relationships, cooperation, and communication among children with hearing impairment in the kindergarten environment.</p>
Klíčová slova v angličtině:	preschool children, children with hearing impairment, art activities, group art project, relationships, cooperation, communication
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Informovaný souhlas
Rozsah práce:	71 s.
Jazyk práce:	CZ